

Οδηγός Διεπιστημονικής Συνεργασίας του Θεραπευτή Λόγου και Καλές Πρακτικές για όλες τις Βαθμίδες Εκπαίδευσης

Θεοδώρα Μπόντσιου, Λογοθεραπεύτρια
 2014

Ο Οδηγός στο πρώτο μέρος του αναφέρεται στην αναγκαιότητα διεπιστημονικής συνεργασίας του Λογοθεραπευτή με επιστήμονες από άλλες ειδικότητες, στον τομέα της Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν μαθητές με δυσκολίες στο λόγο και στην επικοινωνία. Περιγράφεται η πιθανή αλλαγή στον τρόπο παροχής της λογοθεραπείας υπό το πρίσμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (inclusive education). Στο δεύτερο μέρος του οδηγού γίνεται παρουσίαση προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε όλες τις βαθμίδες ειδικών και γενικών δημόσιων σχολείων της Ελλάδας και αποτελούν δείγματα καλών πρακτικών.

Περιεχόμενα

1. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
3. Διεπιστημονική Συνεργασία του Λογοθεραπευτή
4. Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική (Evidence-Based Practice)
5. Προγράμματα Καλών Πρακτικών
 - 5.1. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ Η ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ
 - 5.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ
 - 5.3. ΟΜΑΔΑ ΛΟΓΟΥ ΚΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
 - 5.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΙΛΙΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
 - 5.5. ΤΜΗΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
 - 5.6. «ΤΟ ΚΥΛΙΚΕΙΟ ΜΑΣ» ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΔΡΑΣΗ 2013-14
 - 5.7. ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ: ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ
 - 5.8. ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ «Πιλοτική μελέτη αποτελεσματικότητας Ενσωματωμένων Ομάδων Παιχνιδιού στο χώρο του ειδικού και γενικού σχολείου»
 - 5.9. ΑΝΑΠΤΥΣΣΩ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΒΙΒΛΙΟ. «Αγαπώ περισσότερο ό,τι γνωρίζω καλύτερα» και «Απολαυστικό ταξίδι στην αναγνωστική εμπειρία»
 - 5.10. ΚΙΝΟΥΜΑΙ ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ

1. Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχήν να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους συναδέλφους που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και αποφάσισαν να παρουσιάσουν κάποια από τα προγράμματα που υλοποιούν.

Με πολλή χαρά και περιφάνεια διαπιστώσαμε ότι το σύνολο των προγραμμάτων που έφτασαν στα χέρια μας έχουν σχεδιαστεί και πραγματοποιηθεί με γνώμονα τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε σχολικής κοινότητας, και είναι βασισμένες στις ενδεδειγμένες από την έρευνα πρακτικές. Για μας είναι δείγματα καλής εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο οδηγός, λοιπόν, αυτός για τις καλές πρακτικές έγινε χάρη στις εργασίες τους.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους συντελεστές του προγράμματος που υλοποίησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), με τίτλο «Ανάπτυξη Υποστηρικτικών Δομών για την Ένταξη και Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση των Μαθητών με Αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης» και κυρίως τον επιστημονικό υπεύθυνο **κ. Κουρμπέτη**, που με θέρμη υποστήριξε την ιδέα για την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην γενική και ειδική αγωγή και αποτελούν καλές πρακτικές.

2. Εισαγωγή

Ο Οδηγός Διεπιστημονικής Συνεργασίας του Θεραπευτή Λόγου και Καλές Πρακτικές για όλες τις Βαθμίδες Εκπαίδευσης είναι οργανωμένος σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος περιγράφεται ο ρόλος του λογοθεραπευτή ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, όπως αυτή λειτουργεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αναδεικνύονται ζητήματα και εκφράζονται προβληματισμοί για πιθανή αλλαγή στον τρόπο που ο Λογοθεραπευτής προσφέρει τις υπηρεσίες του στους μαθητές μέσα από το πρίσμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (inclusive education).

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η θεωρητική προσέγγιση της βασισμένης σε ενδείξεις πρακτική (evidence based practice) και παρουσιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς – ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπαιδευτικό προσωπικό – σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης: γενικής και ειδικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες ή στην ευαισθητοποίηση για την αναπηρία μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

3. Διεπιστημονική Συνεργασία του Λογοθεραπευτή

Στην Ελλάδα, στη Δημόσια Εκπαίδευση ο Λογοθεραπευτής απασχολείται ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) ή σε Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου όπου εργάζεται και συνεισφέρει στην κατάρτιση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του μαθητή με ειδικές ανάγκες. Τα άλλα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού είναι ο Ψυχολόγος, ο Κοινωνικός Λειτουργός, ο Εργοθεραπευτής, ο Φυσικοθεραπευτής και ο Σχολικός Νοσηλευτής.

Η εργασία του Λογοθεραπευτή στο σχολείο είναι σύνθετη και απαιτητική. Μαζί με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προάγει την αγωγή και τη μόρφωση εξατομικεύοντας τις υπηρεσίες του για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η διεπιστημονική θεώρηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες είναι αναγκαία, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη σχολική προσαρμογή και πορεία.

Η λογοθεραπεία είναι από τη φύση της μια επιστήμη που συμπεριλαμβάνει γνώσεις από άλλους επιστημονικούς κλάδους, ψυχολογία, ιατρική, γλωσσολογία, παιδαγωγική, κοινωνιολογία. (Βλασσοπούλου & Μύρκος Eds. 2013). Το αν ο ρόλος του Λογοθεραπευτή στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να καταστεί σημαντικός και η εργασία του να γίνει αποτελεσματική, εξαρτάται τόσο από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, όσο και από τις συνθήκες συνεργασίας στο κάθε σχολείο.

Ο Λογοθεραπευτής από την εκπαίδευσή του έχει τις γνώσεις για να κατανοήσει και να επεξεργαστεί πληροφορίες από παράγοντες που συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση αυτή καθαυτή της επικοινωνίας και του λόγου και επηρεάζουν την ικανότητα για μάθηση του μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι παράγοντες που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή αφορούν στη γνωστική και

κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Ο Λογοθεραπευτής μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός μαθητή, να παρατηρήσει την προσοχή, τη μνήμη, την επικοινωνία, τον τρόπο μάθησης και να προτείνει τρόπους υποστήριξης, ενίσχυσης και ανάπτυξης αυτών των λειτουργιών. Μπορεί επίσης να αντιληφθεί χαρακτηριστικά του μαθητή όσον αφορά το κίνητρό του για επικοινωνία, και τον μηχανισμό για την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Έχει εξειδικευμένες γνώσεις ως προς τη φυσιολογία και λειτουργία των οργάνων άρθρωσης και κατάποσης, και συνεισφέρει στην κατανόηση των ανατομικών ιδιομορφιών του μαθητή.

Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον ο Λογοθεραπευτής μπορεί να συνεισφέρει στην εδραίωση τρόπων επικοινωνίας με την οικογένεια του μαθητή και στην κατανόηση των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτιστικών στοιχείων της κοινότητας. Εάν δε εμπλέκονται ζητήματα διγλωσσίας είναι ο κατ' εξοχήν αρμόδιος επιστήμονας να διερευνήσει εάν οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής στην επικοινωνία οφείλονται σε διαταραχή λόγου ή είναι συνέπεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

Η συνεισφορά του λογοθεραπευτή σε σχέση με το περιβάλλον είναι καθοριστική όταν εμπλέκονται ζητήματα χρήσης μεθόδων εναλλακτικής επικοινωνίας (Μάκατον, Pecs κτλ.) .

Σε σχέση με τους παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας ο Λογοθεραπευτής είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος. Βοηθάει το μαθητή στην ανάπτυξη και την εδραίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία. Αντιμετωπίζει δυσκολίες που μπορεί να έχει ο μαθητής στο λόγο, στη φωνή, στην άρθρωση, στην κατάποση, στη ροή της ομιλίας, στη γλωσσική δηλαδή έκφραση και κατανόηση στον προφορικό ή/και στο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με το Υπουργείο Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (U.S. Department of Education, 2011) το 20% περίπου των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με διαταραχές λόγου και ομιλίας (Speech and Language Impairment).

Στο επίπεδο της επαγγελματικής συνεισφοράς στη διεπιστημονική ομάδα, ο Λογοθεραπευτής καταθέτει τις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των

- 6 -

εκπαιδευτικών, μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας σε σχέση πάντα με θέματα που προκύπτουν ή διευκρινήσεις που απαιτούνται και αφορούν στην ανάπτυξη του λόγου. Ο Λογοθεραπευτής, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας, καλείται να ενημερώσει τα μέλη της και κυρίως να εδραιώσει μια συνεργασία μαζί τους, να αποσαφηνίσει θέματα ορολογίας που σχετίζονται με τη λογοπεδική, αλλά και θέματα που αφορούν το λόγο, την επικοινωνία και τις διαταραχές τους. Όλα αυτά, βεβαίως, με τρόπο διακριτό, στο πλαίσιο της αναζήτησης μιας αποτελεσματικής συνεργασίας.

Ο Λογοθεραπευτής επίσης, διασφαλίζει ότι ασκεί Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική που συμβάλλει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Βεβαίως, επειδή ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός και η κάθε σχολική κοινότητα έχει τη δική της κουλτούρα και τρόπο λειτουργίας, ο βαθμός στον οποίο οι παραπάνω παράγοντες θα αναπτυχθούν και οι δεξιότητες που έχει ο κάθε συγκεκριμένος Λογοθεραπευτής θα αξιοποιηθούν είναι σε συνάρτηση με τα στοιχεία αυτά.

Η επικοινωνία είναι από τη φύση της «διεπιστημονική» (Βλασσοπούλου & Μύρκος Eds. 2013), είναι δηλαδή μια λειτουργία που χρησιμοποιεί πολλούς αλληλοεξαρτούμενους παράγοντες. Ο Λογοθεραπευτής από τη φύση της εκπαίδευσής του έχει μάθει να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να λειτουργεί μέσα σε μια διεπιστημονικότητα που περιλαμβάνει τους εξής κύκλους που διαπλέκονται (Φραγκούλη et al. 2013):



Όσο καλύτερα ένας Λογοθεραπευτής καθορίσει τους ρόλους και τις υπευθυνότητές του στο πλαίσιο της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, τόσο αποτελεσματικότερες θα είναι οι υπηρεσίες που θα προσφέρει, τόσο καλύτερα θα μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που έχει αναλάβει.

Η Συμπεριληπτική ή Εκπαίδευση (Inclusive Education)

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή φαίνεται να εξελίσσεται και να διαφοροποιείται υπό το πρίσμα της **Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης** (inclusive education).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), Άρθρο 24, Τα ανάπηρα άτομα έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους παρέχεται εύλογη προσαρμογή συνθηκών για τις απαιτήσεις του ατόμου, και λαμβάνουν εξατομικευμένη υποστήριξη μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση περιγράφεται από τους θεωρητικούς (Causton & Traycy-Bronson 2013; Causton-Theoharis & Theoharis 2008; Mc Leskey & Waldron 2006; Peterson & Hittie 2002), πως έχει δομηθεί πάνω στη θέση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα του ανήκειν. Υποστηρίζουν ότι εάν το σύστημα της ειδικής αγωγής αποκλείει και τοποθετεί τους μαθητές σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολεία από τον μαθητικό πληθυσμό της γενικής εκπαίδευσης, τότε οι μαθητές αυτοί ούτε θα συμπεριφέρονται, ούτε θα μαθαίνουν τόσο καλά, όσο θα μπορούσαν. Πιστεύουν ότι η πρακτική των θεραπειών και των ειδικών παιδαγωγών να απομακρύνουν τους μαθητές σε ξεχωριστούς χώρους προκειμένου να διδαχθούν ειδικές δεξιότητες θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Δηλώνουν πως απομονώνοντας μαθητές με αυτόν τον τρόπο τους κάνει να αισθάνονται διαφορετικούς από τους άλλους και πως δεν ανήκουν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα· αυτή η αίσθηση με τη σειρά της έχει επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στην ικανότητά τους να μάθουν.

Κατά τις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης όλοι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν το νομικό δικαίωμα να εκπαιδευτούν στο σχολείο, στο οποίο θα πήγαιναν εάν δεν είχαν αναπηρία. Τους παρέχεται όμως

- 8 -

επιπλέον βοήθεια και υπηρεσίες. Με άλλα λόγια η τάξη της γενικής εκπαίδευσης είναι το πρώτο μέρος στο οποίο θα έπρεπε να τοποθετηθεί ένας μαθητής και οι επιπλέον υπηρεσίες θα έπρεπε να παρέχονται στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, πριν αποφασιστεί ο οποιοσδήποτε περιορισμός από αυτό το περιβάλλον για τον μαθητή με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά επιπλέον μέσα και υπηρεσίες πριν αποφασίσουν ότι ο μαθητής πρέπει να απομακρυνθεί από την τάξη γενικής εκπαίδευσης.

Οι Villa, Thousand & Nevil (2008) περιγράφουν ποια είναι τα επιπλέον μέσα και υπηρεσίες:

1) Σε σχέση με το περιβάλλον:

- a) Αλλαγή καθίσματος
- b) Αλλαγή διάταξης επίπλων στην τάξη
- c) Ελαχιστοποίηση διασπαστών
 - i) Οπτικών
 - ii) Κινητικών
 - iii) Ακουστικών
 - iv) Χωρικών
- d) Οριοθέτηση χώρου
 - i) Ταινία στο πάτωμα
 - ii) Χαλί
- e) Διδασκαλία κανόνων για τη χρήση του περιβάλλοντος χώρου.

2) Σε σχέση με τη διδασκαλία

- a) Παράταση χρόνου
- b) Συχνή εναλλαγή δραστηριοτήτων
- c) Να παρέχεται επιπλέον διάλειμμα
- d) Να δίνεται υλικό στο σπίτι για καλοκαιρινή προετοιμασία
- e) Να δίνεται υλικό στο σπίτι για προετοιμασία ή επανάληψη

3) Σε σχέση με την παρουσίαση της διδακτέας ύλης

- a) Παρουσιάζεται με βάση τους τρόπους μάθησης των μαθητών
 - i) Λεκτικά
 - ii) Μαθηματικά – Λογικά
 - iii) Οπτικά

- iv) Φυσικά
- v) Κινησθητικά
- vi) Μουσικά
- vii) Διαδραστικά
- b) Μάθηση μέσω πειραμάτων
- c) Χρήση εξειδικευμένου προγράμματος
- d) Δώστε από πριν σημειώσεις, σχεδιαγράμματα
- e) Δώστε σημειώσεις ενός άλλου συμμαθητή
- f) Χρησιμοποιείτε μοντέλα, εποπτικό υλικό
- g) Διδάξτε από πριν το αναγκαίο λεξιλόγιο

4) Σε σχέση με τα υλικά

- a) Περιορίστε την ποσότητα του υλικού ανά σελίδα
- b) Ηχογραφήστε κείμενα και άλλα υλικά
- c) Βοηθήστε στο να κρατάει σημειώσεις
- d) Παρέχετε αντίγραφα σημειώσεων
- e) Παρέχετε βοηθητική τεχνολογία, βιβλίο επικοινωνίας, υλικό σε braille

5) Σε σχέση με εξειδικευμένες παροχές και διαδικασίες

- a) Αναπηρικό αμαξίδιο
- b) Ορθοστάτης
- c) Υπολογιστής
- d) Βίντεο
- e) Μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας
- f) Υλικό αναψυχής
- g) Άλλο

6) Σε σχέση με τα καθήκοντα του μαθητή

- a) Δώστε τις οδηγίες (γραπτά, προφορικά, με εικόνες) απλά, σε μικρά βήματα
- b) Δίνετε και προφορικές και γραπτές οδηγίες συγχρόνως
- c) Διαβάστε ή ηχογραφήστε οδηγίες
- d) Δώστε επιπλέον στοιχεία και παραδείγματα

- e) Επιτρέψτε στο μαθητή να ηχογραφήσει ή να πληκτρολογήσει την εργασία του
- f) Προσαρμόστε την εργασία
- g) Παραβλέψτε ορθογραφικά λάθη και τσαπατσουλιές

7) Σε σχέση με την αυτονομία

- a) Δώστε ημερήσιο ή εβδομαδιαίο πρόγραμμα με εικόνες
- b) Δώστε ημερολόγιο
- c) Ελέγχετε την κατανόηση
- d) Ζητήστε ενίσχυση από τους γονείς
- e) Ζητήστε από τον μαθητή να επαναλάβει τις οδηγίες
- f) Διδάξτε τεχνικές μελέτης

8) Σε σχέση με την αξιολόγηση

- a) Χρησιμοποιείτε εξατομικευμένα τεστ
- b) Δώστε οδηγίες με εικόνες
- c) Δώστε επιπλέον προφορικές οδηγίες
- d) Διαβάστε τις οδηγίες
- e) Τροποποιήστε και απλοποιήστε το τεστ οπτικά

9) Σε σχέση με την αλληλεπίδραση

- a) Εισαγάγετε συνεργατική ομάδα μάθησης
- b) Φυσική υποστήριξη από συνομηλίκους
- c) Δομήστε δυνατότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση
- d) Διδάξτε κοινωνικές δεξιότητες
- e) Δώστε δυνατότητες για κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες

10) Σε σχέση με τον τρόπο υποστήριξης από άλλο προσωπικό

- a) Συμβουλευτική
- b) Περιστασιακή υποστήριξη
- c) Ομαδική διδασκαλία (παράλληλη, συνδιδασκαλία, υποστηρικτική)
- d) Καθημερινή στην τάξη υποστήριξη
- e) Ένας προς έναν υποστήριξη
- f) Εξειδικευμένη υποστήριξη

11) Σε σχέση με την υποστήριξη από άλλο προσωπικό

- a) Βοηθός δάσκαλος
- b) Σχολικός νοσηλευτής
- c) Ειδικό βοηθητικό προσωπικό
- d) Δάσκαλος νοηματικής γλώσσας
- e) Εργοθεραπευτής
- f) Φυσικοθεραπευτής
- g) Λογοθεραπευτής
- h) Ψυχολόγος
- i) Κοινωνικός λειτουργός
- j) Σύμβουλος
- k) Άλλο

Συνοψίζοντας, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αποδέχεται και αξιολογεί θετικά την ποικιλομορφία στην ανθρώπινη κοινότητα, όπου η αναπηρία εκλαμβάνεται ως μέρος της ποικιλομορφίας στα ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Κατά τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εγκαταλείπεται η ιδέα ότι τα παιδιά πρέπει να γίνουν «τυπικά, κανονικά» προκειμένου να συνεισφέρουν στον κόσμο, ότι όλα τα παιδιά πρέπει να εισπράττουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην ανθρωπότητα.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας τάξης Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (inclusive classroom), όπως τα αναφέρουν οι Causton και Tracy-Bronson (2014):

1. **Φυσική αναλογία (natural proportions).** Ο αριθμός μαθητών με αναπηρία στην τάξη θα πρέπει να αντανakλά τη φυσική αναλογία των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο, δηλαδή όχι παραπάνω από 12%. Αυξάνοντας παραπάνω τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία στην τάξη, αυξάνει κατά πολύ τις ανάγκες για υποστήριξη και κάνει την τάξη να μοιάζει περισσότερο με τάξη ειδικής εκπαίδευσης.
2. **Ομαδική διδασκαλία (team teaching).** Η τάξη Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης έχει δυο δασκάλους – Γενικής και Ειδικής αγωγής και συμπεριλαμβάνει επίσης το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται, για παράδειγμα το

Λογοθεραπευτή ή/και τον Εργοθεραπευτή. Όλοι αυτοί μοιράζονται ένα μεγάλο γραφείο στην τάξη και είναι από κοινού υπεύθυνοι για την προαγωγή των εκπαιδευτικών στόχων όλων των μαθητών. Αναφέρονται δε «στην τάξη μας», «στους μαθητές μας», υπογράφουν από κοινού τα ενημερωτικά σημειώματα, τα ονόματα όλων τους είναι αναρτημένα έξω από την τάξη, οι μαθητές τους θεωρούν όλους δασκάλους τους και δεν γνωρίζουν ότι ο Λογοθεραπευτής για παράδειγμα παρέχει υπηρεσίες σε τρεις μόνο μαθητές της τάξης.

3. **Αίσθηση κοινότητας (community building).** Οι εκπαιδευτικοί της συμπεριληπτικής τάξης πραγματοποιούν συνεχείς δραστηριότητες για να αισθάνονται οι μαθητές συνδεδεμένοι μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους. Ένα κοινό θέμα είναι πως διαφορετικοί άνθρωποι, μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο.
4. **Διαφοροποίηση (differentiation).** Είναι σαφές πως στη συμπεριληπτική τάξη οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικό ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και συμπεριφορά. Έχουν διαφορετικές ανάγκες. Έτσι λοιπόν διαφοροποιείται το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα υλικά διδασκαλίας. Οι μαθητές δηλαδή δουλεύουν πάνω στον ίδιο στόχο – για παράδειγμα επίλυση μαθηματικών προβλημάτων – αλλά με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό επίπεδο.
5. **Προσυμφωνημένη διδασκαλία (engaging instruction).** Στην συμπεριληπτική τάξη σπάνια πραγματοποιείται διδασκαλία, όπου ο δάσκαλος μιλάει και οι μαθητές κάθονται και ακούν. Συνήθως στους μαθητές επιτρέπεται να κινούνται, να δουλεύουν ανά δυάδες ή σε μικρές ομάδες. Ενθαρρύνεται η φυσική εγγύτητα, η αλληλεπίδραση και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση.
6. **Οι μαθητές δεν φεύγουν από την τάξη για να μάθουν (students do not leave to learn).** Το βασικότερο χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής τάξης είναι πως οι μαθητές δε φεύγουν από την τάξη προκειμένου να δεχτούν εξειδικευμένη διδασκαλία για συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στο περιβάλλον της τάξης. Δεν πηγαίνει δηλαδή ο μαθητής για να κάνει λογοθεραπεία, ο Λογοθεραπευτής είναι στην τάξη και πραγματοποιεί την παρέμβαση, για παράδειγμα την ώρα της ανάγνωσης δουλεύει πάνω στην κατανόηση κειμένου.

Με την οπτική της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης προτείνεται αλλαγή στον τρόπο παροχής της λογοθεραπείας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Το μοντέλο μετατοπίζεται από την ανάληψη ενός αριθμού περιστατικών – μαθητών (caseload) στην υλοποίηση εργασιακών δράσεων (workload). Ο Λογοθεραπευτής δηλαδή, της σχολικής κοινότητας ναι μεν έχει πάλι να φροντίσει έναν αριθμό μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες ή διαταραχές στην επικοινωνία, η λογοθεραπευτική παρέμβαση όμως θα πραγματοποιείται στην τάξη γενικής αγωγής και πιθανόν πολλές φορές με έμμεσο τρόπο.

Ο Λογοθεραπευτής δηλαδή, αξιολογεί τον μαθητή, σχεδιάζει την παρέμβαση, η οποία υλοποιείται μέσω δραστηριοτήτων των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από άλλον εκπαιδευτικό. Εμείς υποθέτουμε ότι η πρακτική αυτή για κάποιες περιπτώσεις μαθητών, μπορεί να είναι η ενδεδειγμένη. Θεωρούμε όμως, ότι προϋποθέτει πολύ στενή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και των απαραίτητων τροποποιήσεων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Άλλη μια αλλαγή που προτείνεται είναι πως ο Λογοθεραπευτής θα εμπλέκεται στην ίδια τη διαδικασία διδασκαλίας και θα πραγματοποιεί συνδιδασκαλία, προάγοντας στόχους από το εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών με διαταραχές επικοινωνίας (Richmond 2007; McCartney & Van der Gaag, 1996). Θεωρούμε πως τέτοια προγράμματα θα πρέπει να σχεδιαστούν πολύ προσεκτικά με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και **να υλοποιηθούν καταρχήν πιλοτικά**, προκειμένου να καταγραφεί η δυνατότητα εφαρμογής τους και η αποτελεσματικότητά τους πριν τα υιοθετήσουμε ως γενική πρακτική.

Μια γενική παρατήρηση είναι πως όλες οι εφαρμογές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης προϋποθέτουν τη συνεχή και πολύ στενή συνεργασία όλης της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία θα πρέπει να είναι παρούσα και σε πλήρη απαρτία των μελών της, σε μόνιμη, καθημερινή βάση και στο ίδιο σχολικό συγκρότημα, κάτι που στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν προβλέπεται ούτε καν νομικά προς το παρόν.

Συμπερασματικά λοιπόν, καταλήγουμε πως η εργασία του λογοθεραπευτή υπό το πρίσμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης διαφοροποιείται σημαντικά από την εργασία του όπως αυτή

πραγματοποιείται στο χώρο της ψυχικής υγείας ή στην ειδική αγωγή, τόσο ως προς τις θεωρητικές και φιλοσοφικές αρχές, όσο και ως προς τον τρόπο οργάνωσής της. Μένει να αποφασιστεί, μετά από πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση, εάν και με ποιον τρόπο η πρακτική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Παραπομπές:

1. Βλασσοπούλου, Μ. & Μύρκος, Β. Eds. (2013) Πρόλογος. Λογοθεραπεία, Διεπιστημονική Θεώρηση. Εκδόσεις Βήτα.
2. Causton, J. & Traycy-Bronson, Ch. (2013). The Speech – Language Pathologist’s Handbook for Inclusive School Practices. Brookes Publishing. London.
3. Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G. (2008). Creating Inclusive Schools for All Students. *The School Administrator*, 65 (8), 24-30.
4. Causton, J. & Tracy-Bronson, Ch. (2014). The Occupational Therapist’s Handbook for Inclusive School Practices. Brookes Publishing. London.
5. McCartney, E. & Van der Gaag, A. (1996). How shall we be judged? Speech and language therapists in educational settings. *Child language teaching and therapy*, 20, 101-114.
6. Mc Leskey, J. & Waldron, N. (2006). Comprehensive School Reform and Inclusive Schools: Improving Schools for all Students. *Theory into Practice*, 45 (3), 269-278.
7. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών Ο.Η.Ε. (2006) Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.
<http://www.un.org/disabilities/convention>
8. Peterson, J.M. & Hittie, M.M. (2002). Inclusive Teaching: Creating Effective Schools for all Learners. Boston, MA: Allyn & Bacon.
9. Richmond, M.L. (2007). Collaboration: A Solution for Speech-Language Pathologists. Super Duper Publications.
10. Φραγκούλη, Α., Κανελλέα, Κ., Γέρου, Ε., Φωτεινού, Α., Πλατή, Μ., Αθανασιάδη, Χ., Καραντώνη, Α., Μοσχοπούλου, Ε. Και Σκαλίζος, Α. Στους Βλασσοπούλου, Μ. & Μύρκος, Β. Eds. (2013) «Ας ανοίξουμε ένα διάλογο» Το έργο των διεπιστημονικών ομάδων. Λογοθεραπεία, Διεπιστημονική Θεώρηση. Εκδόσεις Βήτα.
11. Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevil, A.I. (2008). A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Learning (2nd Ed., pp 169-171). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
12. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Data Analysis System (2011). Children with disabilities receiving special education under part B of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC.



4. Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική (Evidence-Based Practice)*

*. Ο όρος **"Evidence-Based Practice"** αποδίδεται ως «Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική» γιατί κατά Καλομοίρη Γ. (στον Roddam 2013) «...μεταφράζεται ως Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική και όχι ως «τεκμηριωμένη πρακτική» ή «πρακτική βασισμένη σε τεκμήρια» όπως συχνά συναντιέται ο όρος στην ελληνική βιβλιογραφία. Η έννοια του "evidence" αποδίδεται καλύτερα από την ελληνική λέξη «ένδειξη»...».

Η Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια πολύ μεγάλο κύρος (Kratochwill & Shernoff 2004; Power 2003; Rogers 2006). Στις αγγλοσαξονικές χώρες η χρήση της έχει κατοχυρωθεί νομικά και έχει διευρυνθεί πέρα από το χώρο της Ιατρικής και των Φυσικών Επιστημών στους χώρους της Ψυχικής Υγείας και στην Εκπαίδευση.

Ο αρχικός ρόλος της Βασιζόμενης σε Ενδείξεις Πρακτική στα σχολεία, ήταν να βελτιώσει την ποιότητα των παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα και να διευρύνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναζήτηση και εφαρμογή ποιοτικών ερευνών.

Η σημασία της Βασιζόμενης σε Ενδείξεις Πρακτική θεωρήθηκε καθοριστική ειδικά στην ειδική αγωγή, γιατί με βάση στοιχεία από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Hoagwood et al. 2001) το σχολείο είναι ο μεγαλύτερος πάροχος υπηρεσιών ψυχικής υγείας και για πολλούς μαθητές είναι ο μοναδικός χώρος όπου παρακολουθούν προγράμματα παρέμβασης ψυχικής υγείας.

Πώς ορίζεται η Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική;

Οι Hoagwood και Johnson (2003) θεωρούν ότι η Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική αποτελεί ένα σώμα επιστημονικής γνώσης, το οποίο σχετίζεται με ερευνητικές μεθόδους και τον ερευνητικό σχεδιασμό ποικίλων υπηρεσιών που παρέχονται στην εκπαίδευση και αφορούν στην αξιολόγηση, στην υποστήριξη, στην παρέμβαση κ.α.

- 18 -

Άλλος ορισμός που δίνεται από τους Cournoyer και Powers στους Kratochwill & Shernoff (2004) είναι πως η Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική σημαίνει ότι οι επαγγελματικές κρίσεις και συμπεριφορές οδηγούνται από δυο αλληλένδετες, αν και διαφορετικές αρχές.

- Η μία απ' αυτές, μας προτρέπει να βασιζόμαστε την μεθοδολογία και την πρακτική μας σε προγενέστερα ευρήματα, που την επιβεβαιώνουν ως πιο αποτελεσματική ή αποδοτική ή ωφέλιμη.
- Σύμφωνα με την δεύτερη αρχή, κάθε μαθητής θα πρέπει να αξιολογείται ανά διαστήματα ως προς την πρόδοό του, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Ο πλέον γνωστός ορισμός της Βασιζόμενης σε Ενδείξεις Πρακτική ανήκει στους Sackett et al (1996), ο οποίος όπως κατά λέξη αναφέρεται στον Roddam (2013) «...εμπεριέχει τρεις παραμέτρους, οι οποίες συμβάλλουν στην διαμόρφωση των επιλογών που επικεντρώνονται στην κλινική διαχείριση του ασθενούς: τις τρέχουσες ισχυρότερες ενδείξεις, την κλινική εμπειρία, αλλά και την ευρύτερη κλινική πείρα "clinical expertise", καθώς και τις προτιμήσεις του ίδιου του ασθενούς. Ο Sackett επεσήμανε ότι η χρήση των ερευνητικών ενδείξεων απέβλεπε σαφώς στην ενδυνάμωση της κλινικής κρίσης και όχι στην υποβάθμιση της κλινικής αυτονομίας των έμπειρων κλινικών.»

Παρακάτω αναφέρονται τα βήματα για την εφαρμογή των Βασιζόμενων σε Ενδείξεις Πρακτικών όπως συστήνεται να τα ακολουθήσουν οι Λογοθεραπευτές που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση στην πολιτεία της Βιρτζίνια των Ηνωμένων Πολιτειών (Virginia Department of Education 2011).

Καταρχήν η Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική ξεκινάει με τη διατύπωση συγκεκριμένης ερώτησης ή θέματος προς επίλυση. Όσο πιο εμπειριστατωμένα διατυπωθεί η ερώτηση, ξεκάθαρα και εξειδικευμένα, τόσο ευκολότερη θα είναι η συλλογή σχετικών ερευνητικών δεδομένων, που θα αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή της Βασιζόμενης σε Ενδείξεις Πρακτική.

Μια καλά διατυπωμένη ερώτηση έχει τέσσερα χαρακτηριστικά:

- Τον πληθυσμό αναφοράς.
- Την παρέμβαση.
- Την εναλλακτική παρέμβαση.
- Το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ένα παράδειγμα καλής ερώτησης είναι: «Κατά πόσο παιδιά προσχολικής ηλικίας, με ειδική γλωσσική διαταραχή στην κατανόηση του λόγου (πληθυσμός αναφοράς), επιδεικνύει βελτίωση στην αποκωδικοποίηση λέξεων (επιθυμητό αποτέλεσμα), ακολουθώντας ένας προς έναν παρέμβαση με χρήση παραμυθιών (παρέμβαση), σε σχέση με την ανάγνωση παραμυθιών στην τάξη του νηπιαγωγείου (εναλλακτική παρέμβαση)»

Μετά την διατύπωση της ερώτησης αναζητούμε και αναλύουμε κριτικά τις ερευνητικές ενδείξεις. Στο σημείο αυτό - να σημειωθεί - πρέπει να έχουμε πρόσβαση σε αξιόπιστες βάσεις δεδομένων και σε σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον πρέπει να γνωρίζουμε να αξιολογούμε τα ερευνητικά δεδομένα. Ακριβώς εδώ προκύπτει και ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια σχετικά με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ενσωματώσει τα ερευνητικά δεδομένα στην πρακτική του.

Αφού καταλήξουμε στην κατάλληλη ερευνητική ένδειξη για πρακτική, θα πρέπει να αποφασίσουμε την προσαρμογή της και σε σχέση με «εσωτερικά» δεδομένα του χώρου εφαρμογής. Εδώ αναφερόμαστε σε παράγοντες που εμπλέκουν τον μαθητή, την οικογένειά του, το συγκεκριμένο σχολείο, κοινωνικοπολιτιστικές αξίες και ενδιαφέροντα. Θα πρέπει να αντιμετωπιστεί το ενδεχόμενο η ενδεδειγμένη πρακτική να συγκρούεται με τις θεωρητικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, ή του μαθητή, ή της οικογένειάς του.

Στη συνέχεια αφού έχει αξιολογηθεί και σχεδιαστεί η παρέμβαση, την εφαρμόζουμε καταγράφοντας λεπτομερώς την πορεία της και συλλέγουμε τα σχετικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήσαμε. Όλα αυτά θα αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής. Υπάρχουν πολλοί τρόποι, ποσοτικοί και ποιοτικοί, ανάλυσης των δεδομένων μας που περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Πριν λοιπόν, γενικεύσουμε μια Βασισμένη σε Ενδείξεις Πρακτική θα πρέπει να την αξιολογήσουμε πιλοτικά.

Μερικές από τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός του ελληνικού σχολείου όταν αποφασίζει την εφαρμογή της

Βασιζομένης σε Ενδείξεις Πρακτική, είναι η μελέτη της βιβλιογραφίας και η πρόσβαση σε αξιόπιστες βάσεις δεδομένων.

Άλλη σημαντική δυσκολία είναι πως η μεταφορά νέων, ενδεδειγμένων από την βιβλιογραφία παρεμβάσεων, μπορεί συχνά να είναι ανέφικτη, συγκρουόμενη με την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου.

Η βαρύνουσα επίσης άποψη της προσωπικής κλινικής εμπειρίας σε σχέση με τη δοκιμή νέων πρακτικών, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα. Επιπλέον η ευθύνη για την εφαρμογή της Βασιζόμενης σε Ενδείξεις Πρακτική στο σχολικό πλαίσιο, είναι αποκλειστικά ευθύνη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Οι Kratochwill και Shernoff (2004) προτείνουν η ευθύνη να μοιράζεται με τους ερευνητές, όπου κοινή ευθύνη θα σήμαινε από τη μια να υπάρχει κοινή προσπάθεια εφαρμογής της πρακτικής στο συγκεκριμένο πλαίσιο και από την άλλη να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού από την εφαρμογή.

Άλλη μια δυσκολία είναι η έλλειψη σε εκπαίδευση και εμπειρίες που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μεθοδολογίας για εφαρμογή νέων Βασιζόμενων σε Ενδείξεις Πρακτικών στην εκπαιδευτική πρακτική.

Κλείνοντας, θεωρούμε σημαντικό να αναπτυχθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη χώρα μας, στη γλώσσα μας, για την κουλτούρα μας και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι χρήσιμο να δούμε τη Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική ως ένα τρόπο σκέψης και όχι ως ένα σώμα δεδομένων (Mc Curtin & Roddam 2012), γιατί από μόνη της η εκπαιδευτική εμπειρία δεν μπορεί να διασφαλίσει τη βέλτιστη φροντίδα προς τους μαθητές μας. Καθώς θα σχεδιάζουμε και θα υλοποιούμε περισσότερα προγράμματα στα σχολεία μας, η κοινή βάση δεδομένων με καλές (αλλά ενδεχομένως και μη αποτελεσματικές) πρακτικές θα διευρύνεται, και θα αποτελέσει την πηγή για να αντλούμε ιδέες και για να επεξηγούμε τις επιλογές μας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μας.

Παραπομπές:

1. Hoagwood, K., Burns, B.J., Kiser, L., Ringeisen, H. & Schoenwald, S.K. (2001). Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health Services. *Psychiatric Services*, 52, 1179-1189.
2. Kratochwill, T.R. & Shernoff, E. S. (2004). Evidence – Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Review*, 33(1), 34-48.
3. Power, T.J.(2003). Promoting Children’s Mental Health: Reform through Interdisciplinary and Community Partnership. *School Psychology Review*, 32, 3-16.
4. Roddam, H. (2013 στους Βλασσοπούλου και Μύρκος Eds.) Ενσωματώνοντας τη Βασιζόμενη σε Ενδείξεις Πρακτική (ΒΕΠ) στη διεπιστημονική κλινική πρακτική. Ποιες είναι οι προκλήσεις; Λογοθεραπεία Διεπιστημονική Θεώρηση. Εκδόσεις Βήτα.
5. Rogers, A. (2006). *Foundations of Evidence- Based Social Work Practice*. Oxford University Press.
6. Virginia Department of Education (2011). *Speech - Language Pathology Services in Schools: Guidelines for Best Practice*. Office of Special Education and Student Services.

5. Προγράμματα καλών πρακτικών

5.1. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΚΑΙ Η ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

ΚΕΔΔΥ Β' ΑΘΗΝΑΣ

Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Φυσικοθεραπεύτρια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» (inclusive education) έρχεται για να αντικαταστήσει τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση», όπου «ένταξη» είναι η τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και η ολοκλήρωση του υποκειμένου ως ακέραιου μέρους, και «ενσωμάτωση» είναι η μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου σε ένα σύνολο, αποκτώντας τα χαρακτηριστικά του συνόλου και χάνοντας τα δικά του αρχικά χαρακτηριστικά (Ζώνιου - Σιδέρη, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» προσανατολίζεται προς τις ίσες ευκαιρίες και τη δίκαιη μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας ευρύτερης συμπεριληπτικής κοινωνίας. Τώρα, το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται το άτομο με οποιεσδήποτε ιδιαιτερότητες και ανάγκες, ενώ το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στο «κοινωνικό μοντέλο της μειονεξίας», που εστιάζει στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, καθώς θεωρείται ότι αυτό καθιστά ανίκανα και αναποτελεσματικά τα άτομα βάζοντας τους περιορισμούς (Angelides et al., 2006; Barton, 2003 ; Lifshitz et al., 2004).

Η συμπερίληψη βασίζεται στην αποδοχή και στο σεβασμό (Carrington & Robinson, 2004), όπου όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο (Campbell, 2002; Norwich, 2002; Κυπριωτάκης, 2001), αποκρούοντας

- 23 -

τη διαφορετικότητα και την περιθωριοποίηση μαθητών ή ομάδων μαθητών στις σχολικές κοινότητες (Ainscow et al., 2004). Το σχολείο μετατρέπεται σε φιλόξενη σχολική κοινωνία, όπου τα παιδιά αναπτύσσονται σύμφωνα με τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους, εκπληρώνοντας το στόχο «εκπαίδευση για όλους».

Στοιχεία επιτυχούς συνεκπαίδευσης μαθητών με κινητικές αναπηρίες αποτελούν η προσβασιμότητα τους στο σχολικό περιβάλλον, η αποδοχή των συγκεκριμένων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η αποδοχή τους επίσης από τους μαθητές της σχολικής κοινότητας (Σαλβαρά, 2008).

Η συμμετοχή παιδιών με κινητική αναπηρία στα γενικά σχολεία έχει αποδείξει στην πράξη ότι παρέχει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και για τους υπόλοιπους, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς) (Hilderley & Rhind, 2012; Χριστοφαράκη, 2005). Τα οφέλη είναι τόσο ψυχολογικά (βελτίωση αυτοεικόνας, αύξηση αυτοπεποίθησης), όσο και κοινωνικά (αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα σύνολο, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων). Όσον αφορά στα εμπόδια, συνοψίζονται σε περιβαλλοντικά (κατάλληλη υποδομή και υλικό), σε λειτουργικά (κατάλληλο προσωπικό, κάλυψη προβλημάτων υγείας) και σε αυτά της συμπεριφοράς και των στάσεων (των συμμαθητών, διδακτικού προσωπικού).

Σκοπός του Προγράμματος

Σκοπός του Προγράμματος Ευαισθητοποίησης είναι πρώτον, η διερεύνηση των απόψεων των συμμαθητών ατόμων με κινητικές αναπηρίες μετά από τη συμμετοχή τους σε Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης για τις Κινητικές Αναπηρίες. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο: α) την ανάδειξη της διαφορετικότητας, β) την επεξήγηση της κινητικής αναπηρίας, γ) τη διάδραση με το αμαξίδιο, δ) τη βιωματική συμμετοχή σε παραολυμπιακό άθλημα και τέλος, ε) την αρμονική συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικότητα στη σχολική κοινότητα. Σκοπός του Προγράμματος Ευαισθητοποίησης είναι η ενημέρωση για την εγκεφαλική παράλυση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και τις προϋποθέσεις ενσωμάτωσής τους στο κοινωνικό σύνολο. Δεύτερον, μακροπρόθεσμος στόχος της υλοποίησης του Προγράμματος είναι να διαμορφώσει τεχνογνωσία σύνταξης

προγράμματος συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007).

Εγκεφαλική παράλυση και συνυπάρχουσες διαταραχές

Εγκεφαλική παράλυση είναι το κοινό όνομα που χρησιμοποιείται για μια ομάδα καταστάσεων οι οποίες χαρακτηρίζονται από κινητική δυσλειτουργία που οφείλεται σε μη-προοδευτική εγκεφαλική βλάβη από τα πρώτα στάδια της ζωής (Levitt, 1995).

Η εγκεφαλική βλάβη στην εγκεφαλική παράλυση μπορεί επίσης να είναι υπεύθυνη και για βλάβες στις ειδικές αισθήσεις, όπως είναι η ακοή και η όραση, για ανωμαλίες στην ομιλία και στον λόγο και για διαταραχές στην αντίληψη. Οι διαταραχές στην αντίληψη ή αγνωσίες είναι δυσκολίες στην αναγνώριση αντικειμένων ή συμβόλων, αν και η σχετική αίσθηση δεν έχει κάποια βλάβη. Επίσης υπάρχουν απραξίες ή οπτικοκινητικές διαταραχές. Το παιδί είναι ανίκανο να επιτελέσει ορισμένες κινήσεις, αν και δεν υπάρχει παράλυση, διότι τα πρότυπα ή τα εγγράμματα έχουν χαθεί ή δεν έχουν αναπτυχθεί.

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να έχουν ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, τα οποία βασίζονται σε οργανική βλάβη του εγκεφάλου. Επιπλέον μπορεί να υπάρξουν ποικίλες επιληψίες ή νοητική βλάβη (Foley, 1983). Αυτές οι συνυπάρχουσες διαταραχές δεν παρατηρούνται σε όλα τα παιδιά. Ακόμα και αν τα ελαττώματα ήταν μόνο σωματικά, η προκύπτουσα ελαττωμένη κινητικότητα θα εμπόδιζε το παιδί από το να εξερευνήσει πλήρως το περιβάλλον του. Οι διαταραχές στην αντίληψη προκαλούνται από την έλλειψη εμπειρίας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Έως σήμερα, μαθητές Α' Β' και Γ' Δημοτικού έλαβαν μέρος στο Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης, από την σχολική περιφέρεια της Β' Αθήνας, όπου φοιτά μαθητής που κινείται με αμαξίδιο.

Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από δύο μέρη. **Στο πρώτο μέρος** εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης που διήρκεσε μία διδακτική ώρα σε κάθε τμήμα μαθητών ξεχωριστά. **Το πρόγραμμα αποτελείται από τρία στάδια κοινωνικό-συναισθηματικής προετοιμασίας του μαθητικού πληθυσμού των γενικών σχολείων για την ομαλή ενσωμάτωση μαθητών με κινητικές αναπηρίες.**

Στο πρώτο στάδιο (θεωρητική επαφή με την αναπηρία) χρησιμοποιείται οπτικό υλικό και συζήτηση προκειμένου να γίνει ενημέρωση σχετικά με την έννοια της αναπηρίας και της διαφορετικότητας με έμφαση στις κινητικές αναπηρίες, να γίνει ενημέρωση σχετικά με την κινητικότητα των ατόμων με κινητικές αναπηρίες (παρουσίαση αμαξιδίου, ράμπες, ειδικές θέσεις parking).

Στο δεύτερο στάδιο (βιωματική επαφή με την αναπηρία) αποτελείται από βιωματικές δραστηριότητες μίμησης της αναπηρίας, π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε παραολυμπιακά αθλήματα με σκοπό την εξοικείωσή τους με τις αναπηρίες και τη χρήση του αμαξιδίου από τους μαθητές.

Στο τρίτο στάδιο (συνύπαρξη με την αναπηρία) ο μαθητικός πληθυσμός ενθαρρύνεται να λάβει δράση υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία τόσο ενδοσχολικά όσο και στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας π.χ. καταγραφή προσβάσιμων χώρων στο σχολικό κτήριο και στη γειτονιά του.

Εργαλείο Μέτρησης

Στο δεύτερο μέρος, κατασκευάστηκε, για τις ανάγκες του Προγράμματος και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αντίληψης του μαθητή για τον συμμαθητή τους με κινητική αναπηρία, αμέσως μετά το Πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε επτά (7) δηλώσεις, 5-βάθμιας κλίμακας τύπου *Likert* και αφορούσαν την προσέγγιση, την αντίληψη και την προσβασιμότητα των μαθητών με κινητική αναπηρία από τους συμμαθητές τους και ήταν οι εξής:

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο αντίληψης του μαθητή για τον συμμαθητή τους με κινητική αναπηρία

1. Το σχολείο σου έχει κατάλληλους χώρους για το συμμαθητή σου (ράμπες σε αυλή και τάξη);
2. Συναναστρέφεται με το συμμαθητή σου εκτός σχολείου;
3. Συζητάς με την οικογένειά σου για τον συμμαθητή σου;
4. Στο διάλειμμα παίζεις με τον συμμαθητή σου;
5. Από τότε που έχεις γνωρίσει το συμμαθητή σου προσέχεις περισσότερο τα Α.μ.Ε.Α.;
6. Στη γειτονιά σου πιστεύεις ότι μπορεί να κυκλοφορήσει αμαξίδιο;
7. Όταν συναντάς άτομα με αναπηρία αισθάνεσαι αμήχανα;

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Η αξιολόγηση των γνώσεων από τους μαθητές πραγματοποιήθηκε με την χορήγηση Σταυρόλεξου (Πίνακας 2) για την άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ευαισθητοποίησης.

Πίνακας 2. Σταυρόλεξο γνώσεων

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ:

11. Με τι μετακινούνται τα άτομα με κινητικές δυσκολίες;

ΚΑΘΕΤΑ:

2. Σήμερα μιλήσαμε για τα άτομα με «εγκεφαλική»

4. Τι χρειάζονται τα άτομα με κινητικές δυσκολίες για να μετακινηθούν;

8. Πώς ονομάζονται οι αγώνες που συμμετέχουν άτομα με κινητικές δυσκολίες;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης απευθύνεται στη σχολική κοινότητα και συγκεκριμένα σε συμμαθητές μαθητών με εγκεφαλική παράλυση και στόχο έχει την ενημέρωσή τους για την εγκεφαλική παράλυση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα, τις προϋποθέσεις για τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία, καθώς και τη μεταφορά του μηνύματος ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές) οφείλουν να συνεισφέρουν στην ενσωμάτωση αυτών των μαθητών. Η ομαλή συνύπαρξη των ατόμων με κινητικές αναπηρίες μέσα στη σχολική κοινότητα, είναι το θεμέλιο για μια καλύτερη πιο ανθρώπινη κοινωνία και η κοινή εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προφανώς, αν δε συγκεκριμενοποιηθεί το πλαίσιο της συμπερίληψης, θα προκύπτουν διαρκώς ζητήματα κατά την υλοποίησή της, σχετικά με την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, την ακαταλληλότητα των διδακτικών προγραμμάτων, τη μη-κατοχή απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, θέματα πιθανών επιπτώσεων όλων αυτών στους μαθητές, θέματα αξιολόγησης των μαθητών και προβληματισμοί για τις μεθόδους συνδιδασκαλίας, όπως φάνηκε από την εφαρμογή τους τόσο στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). Σημαντική είναι επίσης και η έλλειψη ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένων συνεργατικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική πολιτική της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» προσανατολίζεται προς τις ίσες ευκαιρίες και τη δίκαιη μεταχείριση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας ευρύτερης συμπεριληπτικής κοινωνίας. Τώρα, το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται το άτομο με οποιοσδήποτε ιδιαιτερότητες και ανάγκες ενώ το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στο «κοινωνικό μοντέλο της μειονεξίας», που εστιάζει στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, καθώς θεωρείται ότι αυτό καθιστά ανίκανα και

αναποτελεσματικά τα άτομα βάζοντας τους περιορισμούς (Angelides et al., 2006; Barton, 2003 ; Lifshitz et al., 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού (σ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
2. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) *Ένταξη : Ουτοπία ή Πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Κυπριωτάκης, Α. (2001) *Μια Παιδαγωγική : Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Πολυχρονοπούλου, Στ. (2007). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τομ. Α'). Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέως.
5. Τάφα, Ε. (1998) *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαιδευτική κοινότητα. 72, 30-35
7. Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες (τομ. Α' & Β'). Αθήνα: Ατραπός.
8. UNESCO (2000). Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία (Μετάφραση του Υπουργείου Εξωτερικών, Νο.Φ09222/5772).
9. Fontana, D. (1996β). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action

- 30 -

- research network, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, pp.125-139.
2. Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teaching Education*, Vol. 22, No. 4, pp. 513-522.
 3. Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28, No. 1, pp.135-145.
 4. Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London.
 5. Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London: Taylor & Francis.
 6. Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*, London: Institute of Education, University of London, Chapters 1, 3, 8.
 7. Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 141-153.
 8. Farrell, P. & Kalambouka, A. (2000). Teachers views of school psychologists in different countries. *International School Psychology Association – World Go Round*, 27(5), 8–9.
 9. Kalyva E, Georgiadi M, Tsakiris V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary schoolchildren without special educational needs towards inclusion. *European journal of special needs education* 22(3):295-305.
 10. Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 2, pp. 171-190.
 11. McLaughlin, M.J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 279-283.
 12. Nevoy, A. (2003). Special education: an academic discipline in an impasse?, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 7, No. 4, pp. 357-374.
 13. Norwich, B. (2002) Education inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, No. 4

14. Nunan, T., George, R. & McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 63-88.
15. Scruggs, E. Mastropieri A. & Mcduffie A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*.. Vol. 73, No. 4, pp. 392-416.
16. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
17. Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
18. Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. www.european-agency.org
19. Zoniou-Sideri A. & Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 10(2):379-394.

5.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

Τζουβελέκης Παναγιώτης, *Εργοθεραπευτής S.I.T.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία στους κόλπους της περικλείει, εκτός των πολιτών με αναπηρίες (κινητικές, αισθητηριακές, ψυχιατρικές κ.ά.), έναν σημαντικό αριθμό «διαφορετικών» πολιτών με διαφορετική καταγωγή, θρησκεία κ.τ.λ. που θα πρέπει να συνυπάρξουν.

Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. που αποτελεί σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, στα πλαίσια ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας σε θέματα ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διοργάνωσε βιωματικό σεμινάριο σε μαθητές της Ε', Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας.

ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός του προγράμματος είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση με βιωματικό τρόπο μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου στην αποδοχή και συνύπαρξή τους με παιδιά που παρουσιάζουν αποκλίσεις και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΥΛΙΚΟ

Από τον Ιανουάριο του 2012 και μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 150 μαθητές και με τη συνεργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα συμμετείχαν:

- 40 μαθητές της Ε' τάξης, ηλικίας 9 ετών, του 20^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημητρίου

- 33 -

- 60 μαθητές της Στ' τάξης, ηλικίας 10 ετών, των 13^{ου} και 21^{ου} Δημοτικών Σχολείων Αγίου Δημητρίου
- 40 μαθητές της Α' τάξης του 6^{ου} Γυμνασίου Αγίου Δημητρίου
- 10 μαθητές Β' και Γ' Τμημάτων Υδραυλικού του Ε.Ε.Ε.Κ. Αγίου Δημητρίου

ΜΕΘΟΔΟΣ

Τα βήματα – στάδια ανάπτυξης της συγκεκριμένης δράσης παρουσιάζονται συνοπτικά ως εξής:

1. Επίσκεψη του Εργοθεραπευτή στους χώρους των σχολείων :

Α. Παρακολούθηση ειδικού οπτικοακουστικού υλικού – ταινίας, όπου παρουσιάζονταν οι δυσκολίες προσπέλασης κινητικά αναπήρων σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους της πόλης καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες αντιμετώπισης παιδιών με νοητική υστέρηση, ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τους μαθητές, σε ειδικό πλαίσιο.

Β. Θεωρητική και βιωματική προσέγγιση – Παιχνίδι ρόλων. Προσομοίωση των μαθητών σε άτομα με αναπηρία μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων στις οποίες έπρεπε οι μαθητές να ανταποκριθούν με διαφορετικούς τρόπους δυσχεραίνοντας τη συνήθη διαδικασία, όπως γραφή με το μη κυρίαρχο χέρι ή με διαφορετικό τρόπο σύλληψης μολυβιού, αναγνώριση προσώπων μέσω της αφής με κλειστά μάτια κ.ά.

Γ. Στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση - περιγραφή των συναισθημάτων που ένιωσαν οι μαθητές και καταγραφή των εντυπώσεών τους (έτσι έχει συλλεχθεί ένα ενδιαφέρον υλικό στο οποίο οι μαθητές αξιολογούν ουσιαστικά την κοινωνία).

2. Επίσκεψη ομάδας 10 μαθητών του Ε.Ε.Ε.Κ. Αγ. Δημητρίου στα 13^ο & 21^ο Δημοτικά Σχολεία Αγ. Δημητρίου :

- Συνύπαρξη και συνδιδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας με θέμα την Επανάσταση του 1821 (προβολή ταινίας).

- Δημιουργική έκφραση μέσω ζωγραφικής στο συγκεκριμένο θέμα.

3. Επίσκεψη των μαθητών της Στ' τάξης του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου και της Α' τάξης του 6^{ου} Γυμνασίου στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. :

- Καλωσόρισμα και κέρασμα φιλοξενούμενων μαθητών στο χώρο της Εργοθεραπείας από ομάδα μαθητών του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.
- Ξενάγηση στα Εργαστήρια του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τόσο από τη θεωρητική και βιωματική προσέγγιση – προσομοίωση όσο κι από τη συνύπαρξη των μαθητών προέκυψε :

- Ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία.
- Αποδοχή, συνύπαρξη και ανάπτυξη συνεργασίας.
- Ανάπτυξη καλύτερης σχέσης με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.
- Συμφιλίωση των παιδιών με τις δικές τους δυσκολίες (προβλήματα όρασης, παχυσαρκία κ.ά.).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η βιωματική προσέγγιση πέτυχε το στόχο της:

- Οι μαθητές των σχολείων συνεργάστηκαν με μαθητές των ειδικών πλαισίων πραγματοποιώντας κοινές δραστηριότητες,
- αποδέχθηκαν τις αδυναμίες των άλλων αλλά και τις δικές τους,
- βίωσαν τη διαφορετικότητα,
- κατανόησαν την αναγκαιότητα τροποποίησης συνθηκών στο περιβάλλον όπου ζουν ώστε να είναι φιλικό και προσιτό σε όλους.

Μελλοντικά σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και την υποστήριξη του Δήμου προτείνεται επέκταση και σε άλλες σχολικές μονάδες καθώς

και έκδοση σχετικού εντύπου που θα μπορούσε να χρησιμοποιείται ως οδηγός για τη συγκεκριμένη δράση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Καταγραφή Συναισθημάτων

Επί ένιωσα εκνευρισμό γιατί ανδρώνας που παρκάρουν τα οχήματα τους σε πεζοδρομία, ανσία με ~~τα~~ τους ανδρώνας που δεν τους βέβαιοναι ται που στείλνι βραυνίσια για πεζοδρομία. Νικαίν πως η παρουσίαση που μας έταξε ο κ. Παναγιώτης ήταν πολύ χρήσιμη για να καταλάβετε πως και οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες είναι των ελπίς. **ΑΝΘΡΩΠΟΙ**

Μαργαρίτα Κωνσταντίνου Α2

Ένωσα: λύπη, εθελονρία
απειθαρχία γι' αυτού ται
άκοφα. Επίσης ένωσα και
εκνευρισμό και πως αυτά
τα άκοφα καθήκοντα
αδικούνται διότι δεν
μπορουν να κυκλοφορή-
σουν και πάλι άνθρωποι
στη θέση των Σπόρτων
και παρέρουν τα αυτοκι-
νητά τους σε ειδικά
βήματα για τα
καρραβάκια.

Ένωσα ορίθι γιατί είναι πολλοί άνθρωποι που
που πάντων ούτε μια προσπάθεια να βοηθήσουν
τους συνανθρώπους με κάποιο πρόβλημα βελβία
ένωσα γιατί ήθελα φίλων ανθρώπων που είναι
παράβηκε πρόβλημα που είσαι οι «κανονικοί»
που τα έταξε των σπινθηρί

Η παρουσίαση η Παναγιώτης ήταν πολύ καλή
γιατί μας έδωσε να παραλάβετε πως ζουν
οι άνθρωποι με κάποιο πρόβλημα

είνας **ΗΡΩΕΣ**

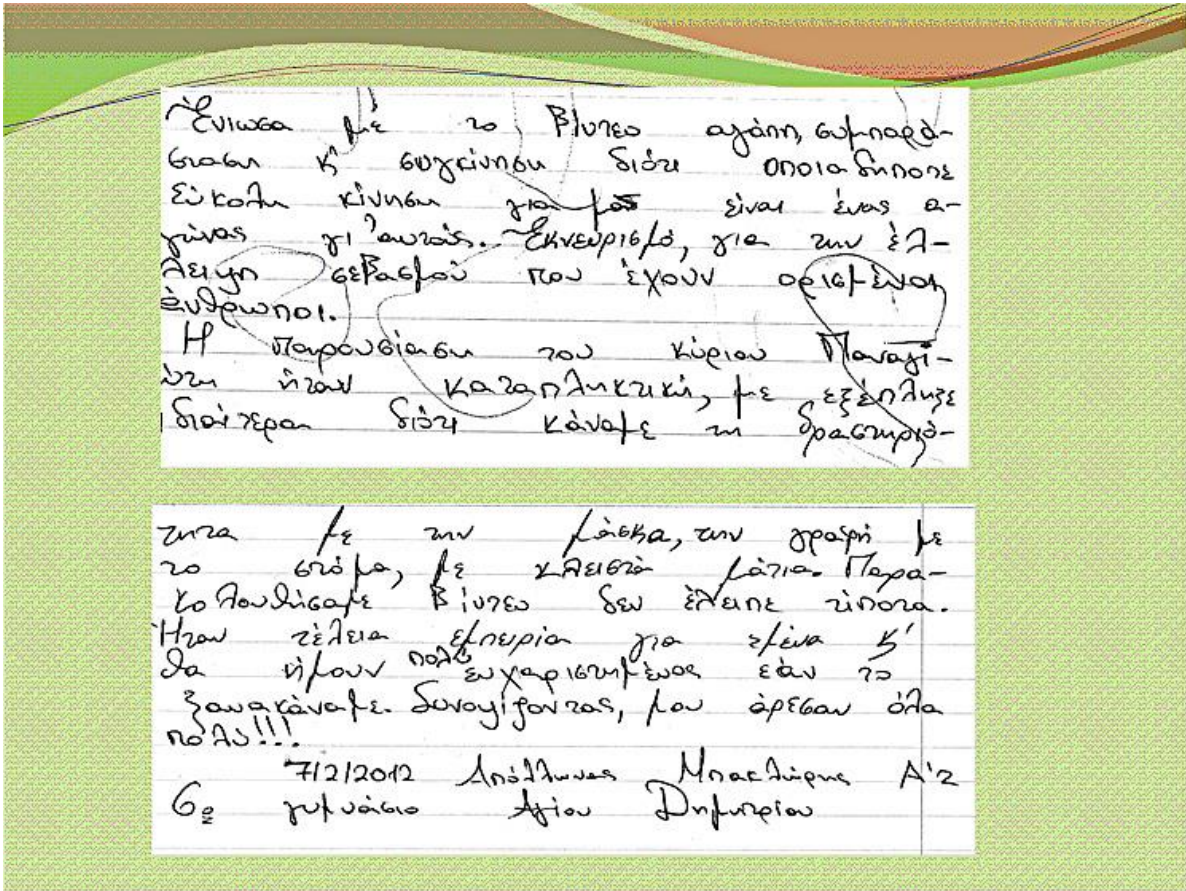
Είκοστός
Τριτοποτη 213

21/10/2012

Έφη
Τρίτη 11/10/12

Ένωσα ορίθι για τους ανθρώπους, αργά νιώθω ότι
θα τους βοηθήσω να ζήσουν μια κανονική ζωή.
Επίσης ένωσα ότι μερικοί τους καταφεύχουν.

Η παρουσίαση ήταν απλά φοβερή, θα ήθελα
όλοι η δασκάλα τα έκαναν έτσι το πρόβλημα.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κ.Κ.Π.Π.Ι – Συμβουλευτικός Σταθμός Δ. Κερατσινίου, Αγωγή Κοινότητας 1996 – 2003.
2. Τζουβελέκης Π., Σημειώσεις Μαθήματος Εργοθεραπείας, Μαρτάσειο Διδασκαλείο 2000 -2004.
3. Δράσεις Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας Π. Ε., Ν. Φωκίδας, Άμφισσα 2000 – 2010.
4. «Πόλη ανοιχτή και προσπελάσιμη σε όλους», Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αργολίδας 2005.
5. 13ο & 21ο Δημοτικά Σχολεία Κερατσινίου – Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας και Προληπτικής Ιατρικής Δήμου Κερατσινίου. (2003) Είμαι διαφορετικός ... ε, και; Κερατσίνι 2003.
6. Τζουβελέκης, Π. - Κολιοπούλου, Κ. - Κωνσταντινίδου, Ζ. - Αμανατίδου, Δ. - Χατζηκώστα, Κ. - Ζερδεβά, Π. - Σούμα, Ε. (2001) Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης μαθητών σχετικά με τις ιδιαιτερότητες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρακτικά 39^{ου} Πανελληνίου Παιδιατρικού Συνεδρίου. Κρήτη 2001.
7. Jane Case – Smith. (2001) Occupational Therapy for Children. Mosby 2001.
8. Tzouveleakis, P. (1996) Assessing the efficacy of a daily programme for children with moderate mental Retardation.Vth European Congress of Occupational Therapy, Madrid – Spain 1996.
9. Tzouveleakis, P. – Skouroliakou, M. - Souma, E. (1997) An investigation for sensory dysfunction in children using relative questionnaire. 9o International Seminar EACD, Lisbon – Portugal 1997.
10. Tzouveleakis, P. - Georgiadis, A. - Koliopoulou, K. (2004) Programme for the Sensititation of schoolchildren about People with Special Needs. 7th European Congress of Occupational Therapy, Athens – Greece 2004.

5.3. ΟΜΑΔΑ ΛΟΓΟΥ ΚΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΝΑΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Τσολάκη Αναστασία, Ψυχολόγος
Κλείτση Γεωργία, Λογοθεραπεύτρια

(συνεργασία Λογοθεραπεύτριας-Ψυχολόγου)

Συχνότητα: 1 φορά την εβδομάδα με 4-5 παιδιά του Ειδικού Δημοτικού

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- Να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία
- Να ενεργοποιηθεί η αλληλεπίδραση και να «δεθεί» η ομάδα
- Καλλιέργεια κι αύξηση λεξιλογίου
- Να εκφράσουν επιθυμίες ή κι συναισθήματα (θέλω...μ' αρέσει... δεν μ' αρέσει...)
- Να μιλούν για τον εαυτό τους (π.χ. φοβάμαι... χαίρομαι...)
- Να καλλιεργήσουμε τη συναισθηματική δυνατότητα των παιδιών για πιο σωστή κοινωνική συμπεριφορά
- Να μάθουν ν' ακούν το συμμαθητή τους που μιλάει
- Ν' απευθύνουν ερωτήσεις στους συμμαθητές
- Ν' απαντούν στις ερωτήσεις
- Να μάθουν πότε χρησιμοποιούμε συγκεκριμένες εκφράσεις π.χ. ευχαριστώ, παρακαλώ, γεια σας...(πραγματολογικός λόγος)

Για να δουλέψουμε όλα αυτά έμπνευση πήραμε από το παραμύθι «Ο κήπος με τις 11 γάτες» όπου παρουσιάζονταν σύντομες ιστορίες με πρωταγωνιστή κάθε φορά μια διαφορετική γάτα της παρέας. Οι γάτες είχαν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συναισθήματα. Μιλούσαν. Περιέγραφαν θετικές κι αρνητικές εμπειρίες τους.

Η διαδικασία έχει ως εξής:

- Διαβάζουμε την ιστορία

- Βοηθούμε να γίνει κατανοητό το επεισόδιο
- Ερωτήσεις κατανόησης
- Συζητάμε το θέμα που αναδεικνύεται κάθε φορά όπως (περιέργεια, τι μας κάνει ευτυχισμένους και τι δυστυχισμένους, φόβος και θάρρος, πέθανε ο παπούς, το ψέμα, πότε είμαι δυνατός, η φιλία κλπ.)
- Μοιράζουμε ρόλους
- Δραματοποίηση της ιστορίας (την παίζουμε)
- Εντυπώσεις

Χαρούμενοι και μετά από έναν ομαδικό χαιρετισμό, που σφίγγουμε όλοι τα χέρια, φεύγουμε.

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε κι δραστηριότητες ζωγραφικής, ή και άλλων κινητικών παιχνιδιών, εξαρτάται από την ομάδα που έχουμε.

ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΣ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

- Τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ανέπτυξαν την ικανότητα να ακούν τους συμμαθητές τους και εμάς, επιδεικνύοντας υπομονή αλλά και αξιοσημείωτη συγκέντρωση της προσοχής τους σε όσα λέγονταν στην ομάδα.
- Άρχισαν να παίρνουν πρωτοβουλία και να θέτουν ερωτήσεις στα άλλα μέλη της ομάδας.
- Μπόρεσαν να εκφραστούν λεκτικά (σε επίπεδο ανάλογο των δυνατοτήτων τους) για κάποιους από τους φόβους τους, που αποτελούσαν θέμα συζήτησης με αφορμή το παραμύθι.
- Εξοικειώθηκαν με λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούμε για να χαιρετήσουμε τα άλλα μέλη της ομάδας.
- Μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν για θέματα κοινωνικών σχέσεων και προσπάθησαν να βρουν απαντήσεις σε διλήμματα που τέθηκαν, που αφορούσαν τους ήρωες του παραμυθιού και τις καταστάσεις που αντιμετώπιζαν.
- Παρατηρήθηκε επίσης, κάποια αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα άλλα μέλη της ομάδας, αναφορικά με το τι έκαναν στη διάρκεια της ομάδας κι όχι τόσο για τα λεγόμενά τους και τη γνώμη που εξέφραζαν για τα διάφορα θέματα.

Να σημειωθεί ότι η δραματοποίηση των παραμυθιών ήταν πολύ βοηθητική στο να ενεργοποιήσει τα παιδιά να συμμετέχουν στην ομάδα.

5.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΙΛΙΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο Ειδικό Λύκειο Ιλίου:

Διαμαντοπούλου Εριφύλη, Σχολική Νοσηλεύτρια

Το πλαίσιο ήταν για μαθητές με κινητικά προβλήματα, χωρίς νοητική υστέρηση, μυοπάθειες, πολύ λίγα αμαξίδια.

Πρόγραμμα κλινικής νοσηλευτικής αξιολόγησης

Πρόγραμμα κλινικής νοσηλευτικής αξιολόγησης της υγείας όλων των μαθητών με προτεραιότητα αυτών που ανέφεραν κάποια προβλήματα υγείας (πχ πόνο στο στομάχι, εμετούς, κλπ).

Αφού καταγράφηκε η κλινική αξιολόγηση από τη σχολική νοσηλεύτρια διαπιστώθηκε ότι κάποιοι μαθητές χρειάζονταν περαιτέρω εξετάσεις.

Σε συνεργασία με το ΕΙΑΑ (Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων - ήταν δίπλα στο σχολείο) έγιναν διάφορες ιατρικές εξετάσεις σε μαθητές ανάλογα με τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν κατά τη νοσηλευτική κλινική εκτίμηση και τις δυνατότητες που υπήρχαν στο ΕΙΑΑ.

Το αποτέλεσμα ήταν να διαπιστωθούν προβλήματα υγείας που είχαν παιδιά, τα οποία δεν τα γνώριζαν ούτε οι γονείς και μπόρεσαν τελικά να αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε έλκος στομάχου σε μαθητή και έγινε θεραπεία έγκαιρα, σε μαθήτρια διαπιστώθηκε ότι είχε ένα νεφρό (η μαθήτρια ήταν 22 χρονών και δεν το γνώριζαν ούτε οι γονείς της), φείρες, διαπιστώθηκε ότι οι κρίσεις που έκανε μαθήτρια δεν ήταν επιληπτικές, μαθητής διαπιστώθηκε ότι είχε σοβαρό πρόβλημα όρασης κ.ά.

Πρόγραμμα για την καταπολέμηση των «ανθυγιεινών» συνήθειών και πρακτικών

Από τη νοσηλευτική κλινική αξιολόγηση που έγινε, προέκυψαν διάφορα ζητήματα που είχαν σχέση με «ανθυγιεινές» συνήθειες και πρακτικές π.χ. θέματα παχυσαρκίας, δυσκοιλιότητας, αλλεργιών, συχνών αναπνευστικών λοιμώξεων, επισφαλών σεξουαλικών συμπεριφορών.

Με βάση όλα τα παραπάνω διαμορφώθηκαν θεματικές ενημέρωσης-πληροφόρησης-ευαισθητοποίησης των μαθητών, είτε με παρουσιάσεις power point, είτε με παρουσιάσεις ταινιών και συζήτηση μετά.

Ενημέρωση των μαθητών για το πώς μπορούν να βοηθηθούν προκειμένου να αλλάξουν μια «κακή» συνήθεια, ομαδικές συζητήσεις και κινητοποίηση, βοήθεια στο να βάζουν στόχους και να τους πετυχαίνουν σιγά-σιγά.

Επιβράβευση μετά και συζήτηση ομαδική για το πως πέτυχαν το στόχο τους (παρουσιάζονταν ως πρότυπα τα παιδιά που πετύχαιναν τους στόχους).

Προγράμματα με ομαδικές συζητήσεις πάνω σε θέματα που απασχολούσαν τους μαθητές

Ομαδικές συζητήσεις πάνω σε θέματα που απασχολούσαν τους μαθητές. Η ομάδα αποτελούνταν από λίγα παιδιά, που έκαναν συνήθως παρέα μεταξύ τους ή μπορούσαν να κάνουν και έξω από το σχολείο.

Στη συζήτηση μιλούσαν οι μαθητές περισσότερο για ότι πρόβλημα μπορεί να τους απασχολεί, πως το βιώνουν, το «μοιράζονταν» με τους άλλους συμμαθητές τους και προτείνονταν λύσεις ή τρόποι αντιμετώπισης, όπου κάποιοι από αυτούς παίζονταν και ως θεατρικό δρώμενο από τους μαθητές.

Αντιμετωπίζονταν έτσι επιληπτικές κρίσεις που είχαν κορίτσια και ένιωθαν άσχημα όταν συνέβαιναν σε άγνωστα για αυτούς περιβάλλοντα, η αλλαγή στην εικόνα του σώματος εξαιτίας θεραπευτικής-φαρμακευτικής αγωγής για την αντιμετώπιση ενός χρόνιου νοσήματος και η σχέση με το άλλο φύλο, φόβοι για την έκβαση ενός χρόνιου νοσήματος, ανησυχίες και το άγχος για επιλογές που πρόκειται να κάνουν μετά το σχολείο, κάποιες διενέξεις με διάφορα πρόσωπα που μπορεί να είχαν οι μαθητές, πράγματα που ήθελαν να πουν σε κάποια άτομα αλλά δεν μπορούσαν, κ.ά.

Διαμορφώθηκαν πρωτόκολλα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας και επειγουσών καταστάσεων

Διαμορφώθηκαν πρωτόκολλα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας και επειγουσών καταστάσεων για κάθε μαθητή που μπορεί να είχε ένα κρίσιμο επεισόδιο (π.χ. για την αντιμετώπιση γενικευμένης επιληπτικής κρίσης με παρατεταμένη άπνοια, για την αντιμετώπιση μιας ασθματικής κρίσης, μιας υπογλυκαιμικής κρίσης, κ.ά).

Αυτά διδάσκονταν σε όλο το εκπαιδευτικό, ΕΕΠ & ΕΒΠ για να γνωρίζουν τρόπους παρέμβασης για κάθε περίπτωση. Δίνονταν τα τηλέφωνα Α΄ Βοηθειών που θα πρέπει να καλέσουν σε περίπτωση ανάγκης.

Διαμόρφωση χώρου νοσηλείας και φαρμακείου και ενημέρωση των άλλων ειδικοτήτων για το τρόπο χρήσης κάποιων υλικών (π.χ. για το πιεσόμετρο, το μηχάνημα μέτρησης σακχάρου, ποια φάρμακα υπάρχουν και για ποιες περιπτώσεις, κ.ά).

Στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο

Το πλαίσιο του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνει μαθητικό πληθυσμό με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, τα περισσότερα παιδιά έχουν εγκεφαλική παράλυση με σπαστική τετραπληγία και νοητική υστέρηση και χρησιμοποιούν αμαξίδιο. Η νοητική υστέρηση είναι σε ποσοστό περίπου 90% των μαθητών, με πολλά δευτερογενή προβλήματα υγείας, όπως αναπνευστικά, εισροφήσεις, ΓΟΠ (γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση), δυσκοιλιότητες, μυοσκελετικά κλπ.

Αγωγή υγείας στο σχολείο.

Συνεργασία με εκπαιδευτικό (Ιωάννη Λόλα) και ΕΒΠ (Κωνσταντίνα Μακαβού, Βάσω Γεωργιάδου). Το πλαίσιο στο ειδικό δημοτικό είναι παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες οπότε η αγωγή υγείας γίνεται με βοήθεια στα παιδιά δηλ. να μάθουν να ζητούν να πλύνουν τα χέρια πριν: το φαγητό, όταν μπαίνουν στο σπίτι από το σχολείο, όταν μαγειρεύουν ή συμμετέχουν στο μαγείρεμα.

Να μάθουν να πλένουν τα δόντια: πρωί και βράδυ, να έρχονται σε επαφή με το νερό, το σαπούνι, τη πετσέτα κλπ.

Όσα παιδιά μπορούν να μάθουν να ντύνονται ξεντύνονται κ.ά. Σε παιδιά που το νοητικό τους δυναμικό το επέτρεπε γίνονται μαθήματα διατροφής (καλές- κακές τροφές) πάντα με συμμετοχή όλων των αισθήσεων και βιωματικά.

Σε παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες και νοητική υστέρηση γίνεται πλύσιμο δοντιών και έλεγχος, επαφή με το νερό και το σαπούνι, χτένισμα, αλλαγές θέσεων με βοηθήματα κλπ

Πρόγραμμα κουζίνας. Συνεργασία με λογοθεραπεύτρια (Μάγδα Μπόκα).

Στη κουζίνα κάνουμε πολύ απλά γεύματα που θα μπορούσαν να θυμούνται και να βοηθήσουν και τα παιδιά (π.χ αυγόφετες, ρυζόγαλο, κρέμες, σαλάτες, σάντουιτς, κουλουράκια, κλπ).

Γίνεται αναφορά σε όλα τα υλικά, ποια είναι από πού τα παίρνουμε, τι υλικά χρησιμοποιούμε για να μαγειρέψουμε, ακολουθούμε βήματα που τα παιδιά κάνουν κάθε φορά και θυμούνται τη διαδικασία (π.χ πρώτα πλένουμε όλοι τα χέρια πριν ξεκινήσουμε το μαγείρεμα, μετά μαζεύουμε τα υλικά, μετά τα σκεύη, μετά μαγειρεύουμε, μετά καθαρίζουμε τέλος πλένουμε τα χέρια και απολαμβάνουμε αυτό που φτιάξαμε αφού κεράσουμε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τα παιδιά).

Τα παιδιά εξασκούνται στο λόγο, προσπαθούν να πουν τα υλικά, να επικοινωνήσουν, στις γεύσεις καθώς γεύονται ότι χρησιμοποιείται, στο να μάθουν απλά γεύματα, τα υλικά και σκεύη που χρησιμοποιούνται στη μαγειρική, στην επικοινωνία μεταξύ τους, στη συμμετοχή στην ομάδα.

Πρόγραμμα καταγραφής ιστορικού υγείας όλων των μαθητών

Έγινε καταγραφή ιστορικού υγείας όλων των μαθητών.

Εντοπίστηκαν τα κρίσιμα προβλήματα υγείας, τα δευτερεύοντα, οι ιδιαιτερότητες όσον αφορά τη σίτιση, τη κατάποση, ανάγκες μυοσκελετικές, κρίσεις επιληπτικές κ.ά.

Σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα υγείας και πιθανότητα να συμβεί οποιαδήποτε επείγουσα κατάσταση της υγείας τους, όπως κρίσεις επιληπτικές, απνοϊκές, αναπνευστική δυσχέρεια, δυσκαταποσίες, κρίση υπο ή υπεργλυκαιμίας, κλπ έχει διαμορφωθεί πλάνο παρέμβασης και αντιμετώπισης πιθανών κρίσιμων και επείγουσών καταστάσεων για κάθε περίπτωση. Το πλάνο υπάρχει μαζί με το ιστορικό υγείας και διδάσκεται σε όλο το προσωπικό για τον τρόπο που θα δράσει σε μια τέτοια περίπτωση, τι γίνεται βήμα-βήμα, ποιοι θα καλούνται (π.χ. υπήρχε παιδί που έκανε γενικευμένη επιληπτική κρίση με άπνοια που διαρκούσε για πολλή ώρα – διδάχθηκε η δασκάλα με βήματα πως θα αντιμετωπίζει τη κρίση, τι θα κάνει από την στιγμή που ξεκινά τη κρίση, ποιους θα καλεί, σε τι θέση θα βάζει το παιδί, που θα απευθύνονται και ποιους θα καλούν όταν θα λείπει η νοσηλεύτρια).

Έγινε διδασκαλία σε όλο το προσωπικό για τα υλικά του φαρμακείου πως θα βοηθά ο καθένας σε περίπτωση ανάγκης, πως χρησιμοποιούνται κάποια μηχανήματα (π.χ. πως χρησιμοποιείται η αναρρόφηση, η μάσκα οξυγόνου, ο νεφελοποιητής, τα υπόθετα διαζεπάμης) ώστε όταν προκύψει επείγον πρόβλημα υγείας σε παιδί να μπορούν όλοι να λειτουργήσουν ως βοηθοί, να προσφέρουν πρώτες βοήθειες, να ξέρουν τι να κάνουν, πως, τότε χρησιμοποιούνται κάποια φάρμακα, κλπ

Συνεργασία με το ΕΒΠ για τον έλεγχο της καθαριότητας τουαλετών, χώρων αλλαγής, κουζίνας, κάλυψη αναγκών των παιδιών σε ρούχα, σε υλικά που χρειάζονται για την αγωγή υγείας (οδοντόκρεμες, οδοντόβουρτσες, πετσέτες, χτένες κλπ) σε υλικά της κουζίνας, είδη καθαριότητας.

**5.5. ΤΜΗΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
Ε.Ε.Ε.Κ. ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ - ΑΤΤΙΚΗ**

Τερσίσογλου Χριστίνα, Σχολική Νοσηλεύτρια
Χείλαρης Σπύρος, Σχολικός Νοσηλευτής

Α. Προγράμματα Αγωγής Υγείας	
<p>Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων - Δράσεις Αγωγής Υγείας. Θέμα: «Στοματική Υγιεινή»</p>	<p>Πρόγραμμα πεντάμηνης διάρκειας, με συμμετοχή 17 μαθητών, με στόχο τη γνώση και τήρηση κανόνων στοματικής υγιεινής.</p>
<p>Βιωματικό σεμινάριο: « Αγωγή Στοματικής Υγείας»</p>	<p>Υλοποιήθηκε από φοιτητές της Οδοντιατρικής Σχολής Αθηνών, τμήμα Κοινωνικής και Προληπτικής Οδοντιατρικής και συμμετείχε όλος ο μαθητικός πληθυσμός. Διάρκεια 3 ημέρες.</p>
<p>Ψηφιακή «Βιβλιοθήκη Αγωγής Υγείας»</p>	<p>Συγκέντρωση εκπαιδευτικού – εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος «Αγωγής Υγείας», το οποίο αναρτήθηκε στον ιστότοπο του σχολείου.</p>

Β. Προγράμματα Προαγωγής της Υγείας

<p>Οδοντιατρικός έλεγχος</p>	<p>Προληπτικός έλεγχος όλου του μαθητικού πληθυσμού. Ενημερώθηκαν εγγράφως οι γονείς. Προτάθηκαν θεραπείες σε συνεργαζόμενες με το σχολείο οδοντιατρικές κλινικές Δημόσιων Νοσοκομείων και την Οδοντιατρική Σχολή Αθήνας.</p>
<p>Καρδιολογικός έλεγχος</p>	<p>Πραγματοποιήθηκε έλεγχος σε 16 μαθητές της ομάδας Μπάσκετ από εθελοντή καρδιολόγο και την Ελληνική Καρδιολογική Εταιρεία.</p>
<p>Εμβολιαστικός Έλεγχος</p>	<p>Ελέχθησαν 24 πρωτοετείς μαθητές από το Ιατροκοινωνικό Κέντρο Ελληνικού.</p>
<p>«Κάρτα Υγείας Μαθητή»</p>	<p>Σχεδιασμός εντύπου «Ιστορικού Υγείας» σε ηλεκτρονική μορφή, διαθέσιμο στον ιστότοπο του σχολείου.</p>

Γ. Λοιπές Δράσεις

<p>Δωρεές - Χορηγίες</p>	<p>Συνεργασία με εταιρείες εμπορίας προϊόντων στοματικής υγιεινής για την παραχώρηση σχετικών προϊόντων στους μαθητές μας (οδοντόβουρτσες-</p>
--------------------------	--

	οδοντόπαστες).
--	----------------

Προληπτικός Οδοντιατρικός Έλεγχος

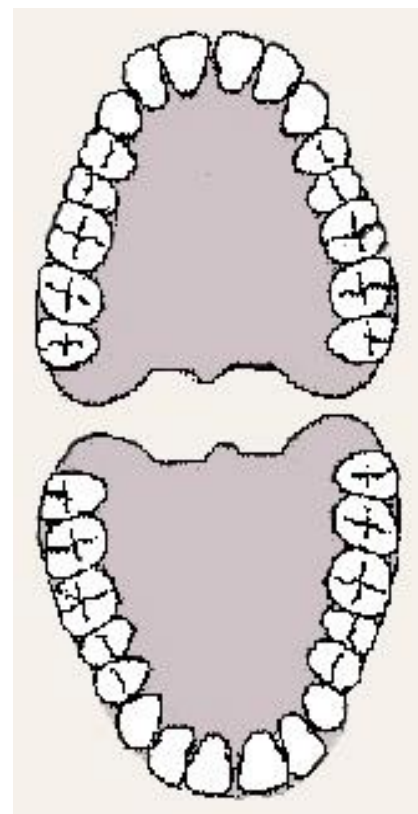
Πραγματοποιήθηκε Οδοντιατρικός έλεγχος όλων των μαθητών του Σχολείου μας στις 21/2, 7/3 και 11/3/2014, από **εθελοντές Οδοντιάτρους** και ενημερώθηκαν εγγράφως οι γονείς για τα αποτελέσματα της εξέτασης:

ΣΤΟΜΑΤΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ

Όνοματεπώνυμο:

Τμήμα: **ΞΥΛΟΥΡΓΙΚΟ Γ΄**

Ημερομηνία	2/2/2012		
Τερηδόνα	16, 17, 26; 37, 47 Τα δόντια 36 και 46 χρειάζονται εξαγωγή		
Ουλίτιδα	ΟΧΙ		
Ορθοδοντικά προβλήματα	ΟΧΙ		
Στοματική υγιεινή	καλή	μέτρια	χαμηλή
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπομπή	Οδοντιατρικός έλεγχος		
Παρατηρήσεις	Καθημερινό, προσεκτικό βούρτσισμα δοντιών και ούλων		



Ο οδοντιατρικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε στο Ιατρείο του Σχολείου το διάστημα από 26/1 έως 17/2 2012 από την οδοντίατρο κυρία, που ανταποκρίθηκε εθελοντικά στην πρόσκλησή μας. Επειδή η εξέταση δεν

έγινε σε συνθήκες οδοντιατρικού, συστήνεται συμπληρωματικός έλεγχος από τον θεράποντα ιατρό για τυχόν παραλείψεις.

Οδοντιατρική υποστήριξη

Αγαπητοί Γονείς και Κηδεμόνες,

Σχετικά με την θεραπευτική αντιμετώπιση και αποκατάσταση των **οδοντιατρικών προβλημάτων** που διαγνώστηκαν, κατά τον προληπτικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο μας, μπορείτε να απευθύνεστε:

- Στον οικογενειακό σας Οδοντίατρο.
- Σε Οδοντιατρικές κλινικές Δημόσιων Νοσοκομείων που συνεργάζονται και εξυπηρετούν τους μαθητές του Σχολείου μας: "Ασκληπιείο Βούλας", "Κρατικό Νίκαιας" και "Παιδων Πεντέλης".
- Για περισσότερες λεπτομέρειες, επικοινωνήστε πρώτα με τους Νοσηλευτές του Σχολείου, στο τηλέφωνο 210 9802502
- Στην Παιδοδοντιατρική Κλινική της Οδοντιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Συγκεκριμένα, στην **Παιδοδοντιατρική Κλινική** θα διενεργείται διαγνωστικός οδοντιατρικός έλεγχος και με βάση τα ευρήματα, οι μαθητές θα παραπέμπονται στις ανάλογες κλινικές για θεραπεία. Σημειώνεται ότι οι προσφερόμενες οδοντιατρικές υπηρεσίες, επιβαρύνονται με ένα νοσήλιο που ορίζεται από την Οδοντιατρική Σχολή.

Βιωματικό σεμινάριο: «Αγωγή Στοματικής Υγείας»

Βιωματικό σεμινάριο με θέμα: «Αγωγή Στοματικής Υγείας» παρουσίασαν 30 φοιτητές του **Εργαστηρίου Κοινωνικής και Προληπτικής Οδοντιατρικής της Οδοντιατρικής Σχολής Αθηνών** (Δ/ντρια Κυρία Κουνάρη Χαριτίνη), με την εποπτεία του καθηγητή τους, Κυρίου Μαργαρίτη Βασίλη.

Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στις 18 - 19 - 20/2/2014, στο αμφιθέατρο και συμμετείχαν όλοι σχεδόν οι μαθητές του Σχολείου.

Οι φοιτητές εφάρμοσαν τη μέθοδο της **βιωματικής διδασκαλίας**, που περιελάμβανε:

- σύντομη παρουσίαση διαφανειών και ομιλία,
- επίδειξη, κατά ομάδες, του σωστού τρόπου βουρτσίσματος των δοντιών με τη χρήση προπλασμάτων, και
- ερωτήσεις και συζήτηση.

Προληπτικός Καρδιολογικός Έλεγχος

Ο **καρδιολόγος** κύριος..... προσέφερε εθελοντικά τις υπηρεσίες του σε αριθμό μαθητών του Σχολείου μας και συγκεκριμένα:

Στις 13/3 πραγματοποιήθηκε, καρδιολογικός έλεγχος (καρδιακή και πνευμονική ακρόαση) σε 20 μαθητές και στις 27/3 εξετάστηκαν 8 μαθητές-αθλητές της ομάδας μπάσκετ (καρδιακή και πνευμονική ακρόαση, λήψη ΗΚΓ, TRIPLEX καρδιάς).

Θερμές ευχαριστίες στην **Ελληνική Καρδιολογική Εταιρεία** για την πραγματοποίηση TRIPLEX καρδιάς, σε 8 μαθητές-αθλητές της ομάδας Μπάσκετ, του Σχολείου μας.

Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στις 13/2/2014, στο Κοινωνικό Καρδιολογικό Ιατρείο της Εταιρίας, από την καρδιολόγο κυρία.....

Προληπτικός Ορθοπεδικός έλεγχος

Πραγματοποιήθηκε Ορθοπεδικός έλεγχος παραμορφώσεων Σπονδυλικής Στήλης από το τμήμα "Σκολίωσης και Σπονδυλικής Στήλης" του **Νοσοκομείου ΚΑΤ**.

Στο πρόγραμμα συμμετείχε και το συστεγαζόμενο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο. Συνολικά ελέγχθηκαν 205 μαθητές.

Εμβολιαστικός έλεγχος

Τον Μάρτιο 2014, το **ΙΑτροκοινωνικό Κέντρο (ΙΑΚ) Ελληνικού** (υπάγεται στο Β' Π.Ε.ΣΥΠ. Αττικής), πραγματοποίησε έλεγχο της εμβολιαστικής κατάστασης των πρωτοετών μαθητών.

Ελέγχθηκαν τα «Βιβλιάρια Υγείας Παιδιού» και δόθηκαν **έγγραφοι οδηγίες** προς τους γονείς, για τα υπολειπόμενα εμβόλια που θα έπρεπε να γίνουν.

Ορθοπεδικός έλεγχος

Ορθοπεδικός έλεγχος παραμορφώσεων Σπονδυλικής Στήλης από το τμήμα ' 'Σκολίωσης και Σπονδυλικής Στήλης' ' του **Νοσοκομείου ΚΑΤ**.

Στο πρόγραμμα συμμετείχε και το συστεγαζόμενο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο.

Συνολικά ελέγχθηκαν 205 μαθητές.

Στάδια διαδικασίας:

- Ενημέρωση/**συναίνεση** γονέων.
- Κλινική Εξέταση στο Ιατρείο του Σχολείου.
- Πραγματοποίηση ακτινογραφιών Σ.Σ. στο ΚΑΤ, για επιβεβαίωση ή μη των κλινικών ευρημάτων σε 28 μαθητές.
- Έγγραφο και προσωπική ενημέρωση (ραντεβού) των γονέων από τους Ιατρούς της κλινικής, ως προς την διάγνωση και την συνιστώμενη θεραπεία/αντιμετώπιση, κατά περίπτωση.

5.6. «ΤΟ ΚΥΛΙΚΕΙΟ ΜΑΣ» ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΔΡΑΣΗ 2013-14

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Αλεξανδρούπολης
Νικολαΐδου Δώρα, *Εργοθεραπεύτρια*
Τσιακπίνη Λαμπριάνα, *Λογοθεραπεύτρια*

Στόχοι δράσης

- ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης
- δραστηριότητες καθημερινής ζωής
- ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

Αρμοδιότητες των μαθητών

Οι μαθητές παρασκευάζουν διάφορα γεύματα και ροφήματα, τα οποία πωλούν στο προσωπικό του σχολείου.

Οργάνωση κυλικείου

- δύο φορές την εβδομάδα
- χώρος του εστιατορίου (κουζίνα)
- η εργοθεραπεύτρια με τη στήριξη του ειδικού βοηθητικού προσωπικού.
- ομάδα πέντε μαθητών
- τα χρήματα, που προκύπτουν από την πώληση των προϊόντων, χρησιμοποιούνται για την αγορά πρώτων υλών.

Δημιουργήθηκαν παράλληλες μικροομάδες μαθητών

- Η ομάδα για το στήσιμο και την οργάνωση.
- η ομάδα που φροντίζει την καθαριότητα και τακτοποίηση των σκευών και του χώρου

- η ομάδα που φροντίζει να είναι καθαρές οι ποδιές και οι πετσέτες
- η ομάδα που εισπράττει τα χρήματα
- η ομάδα αγοράς των υλικών από το Σούπερ Μάρκετ.

Μέθοδοι εκπαίδευσης

- η λεκτική και φυσική καθοδήγηση
- η επίδειξη και η χρήση φωτογραφιών με τα στάδια των δραστηριοτήτων.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

- σειροθετική ικανότητα
- μνήμη
- εξάσκηση και η βελτίωση αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων
- προσανατολισμός στον χωροχρόνο
- ικανότητα ολοκλήρωσης ενός έργου
- κοινωνικές δεξιότητες
- δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- λογικομαθηματικές έννοιες
- χρήση γραπτού λόγου
- αναγνώριση και η διαχείριση χρημάτων



Διαθεματικότητα, διαθεματική προσέγγιση από άλλες ειδικότητες

- λογοθεραπεύτρια,
- φιλόλογος,
- καθηγήτρια της φυσικής
- καθηγήτρια της πληροφορικής

ΛΕΤΑ ΣΟΥΠΕΡ ΜΑΡΚΕΤ

ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΠΡΟΪΟΝ
	
	
	
	
	
	
	

ΤΙΜΟΚΑΤΑΛΟΓΟΣ

	ΧΥΜΟΣ	
	•ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ	1 €
	•ΑΝΑΜΕΙΚΤΟΣ	1 €
	ΚΑΦΕΣ	
	•ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	
	•NESCAFE	

	ΤΟΣΤ	
	•ΑΝΑΜΕΙΚΤΟ	1 €
	•ΑΠΛΟ	0,60 €




ΠΑΡΑΓΓΕΛΙΕΣ ΚΥΛΙΚΕΙΟΥ		
	/ /	/ /
 ΘΑΝΑΣΗΣ ΔΗΜ.		
 ΔΗΜΗΤΡΗΣ		
 ΣΤΡΑΤΟΣ		
 ΣΤΑΥΡΟΣ		
 ΘΑΝΑΣΗΣ		
 ΓΙΑΝΝΗΣ		
 ΚΡΙΝΑ		
 ΒΕΤΑ		
 ΛΑΜΠΙΡΙΑΝΑ		

Λογοθεραπευτική παρέμβαση

- εξατομικευμένες συνεδρίες

- ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης και των λεκτικών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι διαδικασίες κίνησης να μεταφερθούν στον προφορικό και γραπτό λόγο.
- κατηγοριοποίηση
- αλληλουχία
- διήγηση
- κατονομασία
- ανάκληση λέξεων

Η συμμετοχή της λογοθεραπείας στην ομάδα του κυλικείου έχει στόχο εξατομικευμένα να στηρίζει αντιληπτικά και λεκτικά το μαθητή έτσι ώστε οι διαδικασίες κίνησης να μεταβιβαστούν στη σκέψη και στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο εσωτερικεύεται με τον καλύτερο τρόπο και επομένως αντιλαμβάνεται ο μαθητής όχι μόνο τι έχει να κάνει σε μία παρασκευή ενός τροφίμου αλλά να αντιληφτεί επιμέρους συστήματα του λόγου: κατονομασία υλικών, ανάκληση λέξεων, κατηγοριοποίηση, αλληλουχία και διήγηση.

Λογοθεραπευτική παρέμβαση μαθήτριας Α.

- διαχωρισμός υλικών από τον τρόπο παρασκευής (δηλ. ουσιαστικά, ρήματα)
- ανάκληση υλικών του ανάμεικτου τοστ με τεχνικές ανάκλησης μειώνοντας σημασιολογικές παραφασίες.
- καταγραφή των τριών υλικών του με έμφαση στην ορθογραφία π.χ. στη λέξη «ψωμί» και «ευρώ» μιας και η μαθήτρια δε γνώριζε ότι οι λέξεις γράφονται με «ω».
- αναφορά στα συνώνυμα των λέξεων «ψωμί» και «ζαμπόν» δηλ. άρτος και γαλοπούλα, σαλάμι αντίστοιχα.
- κατασκευή του τιμοκαταλόγου του κυλικείου και η επιλογή της τιμής.
- κατανόηση της λεκτικής χρήσης χρημάτων: π.χ. ένα ευρώ και πενήντα λεπτά ή ενάμιση ευρώ.

Λογοθεραπευτική παρέμβαση μαθήτριας Ε.

- πρόγραμμα στο ipad, η μαθήτρια παρασκεύασε ηλεκτρονικά διάφορα φαγητά για παράδειγμα πίτσα, κέικ, ντόνατς με στόχο την κατανόηση της διαδοχικότητας και της αλληλουχίας.
- τα βήματα και η σειρά της κάθε παρασκευής μεταφέρθηκε στο γραπτό λόγο
- στο σχήμα υποομάδας με συμμαθήτρια της κατασκευάστηκε ο κατάλογος των υλικών του ανάμεικτου τόστ όπου η μια βαθμολόγησε τον κατάλογο της άλλης σύμφωνα με το περιεχόμενο και την ορθογραφία των λέξεων.
- παράδειγμα τιμοκαταλόγου από γνωστό καφέ της πόλης και τις κατηγορίες ροφημάτων, χυμών και φαγητών.
- Role play παραγγελίας από το κυλικείο του σχολείου και γνωστής καφετέριας της πόλης.

Βραχυπρόθεσμος απολογισμός

- Αυτοπεποίθηση
- Ικανοποίηση
- Χρήση μαχαιριού, γαντιών και δίσκου
- Εξοικείωση με ηλεκτρικές συσκευές
- Βελτίωση λειτουργικότητας

5.7. Κατασκευές από την αρχαία Ελλάδα: Εικαστικό Εργαστήριο ΤΕΕ Κωφών και Βαρηκόνων Αγίας Παρασκευής - Σχολικό έτος 2013-2014

Εκπαιδευτικοί: **Μαυρέας Δημήτρης** ΠΕ02,
Περράκη Γεωργία ΠΕ21

Σύντομη περιγραφή

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014 στο ΤΕΕ Κωφών & Βαρηκόνων Αγίας Παρασκευής. Συνεργάστηκαν ένας φιλόλογος και μία λογοθεραπεύτρια. Πρόκειται για ένα πολιτιστικό πρόγραμμα που με αφορμή έργα της αρχαίας ελληνικής τέχνης κινητοποίησε τους μαθητές, μέσα από διάφορες τεχνικές, να παραγάγουν τα δικά τους εικαστικά έργα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές πρώτης γυμνασίου με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής) που αρχικά είχαν μεγάλες δυσκολίες στο συντονισμό και τη συνεργασία τους μέσα στην τάξη. Εντάχθηκε μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα (τελευταίες ώρες) για να απασχοληθούν οι μαθητές μίας από τις μικρότερες τάξεις που λόγω της κοινής μεταφοράς τους με τους μαθητές των συστεγαζόμενων σχολείων έπρεπε να απασχολούνται επιπλέον ώρες.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Ορισμένοι από τους παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος ήταν:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με έργα της αρχαίας ελληνικής τέχνης.
- Να γνωρίσουν μύθους και ιστορίες από τον αρχαίο κόσμο.
- Να συνεργαστούν για την κατασκευή ομαδικών εργασιών.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες χειροτεχνίας.

Μεθοδολογία

Για τη μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος αξιοποιήθηκαν:

- Προβολές παρουσίασης με αυθεντικά έργα τέχνης και ιστορικές πληροφορίες
- Πειραματισμός με διάφορες τεχνικές
- Χειροτεχνίες (ψαλίδι, χαρτόνια, κόλλες, ανακυκλώσιμα υλικά)
- Φωτογράφιση παραγόμενων έργων και αναστοχασμός για τη σχέση τους με τα αυθεντικά έργα τέχνης
- Επίσκεψη στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Το πρόγραμμα επιχείρησε επίσης να συνδεθεί με τα προγράμματα σπουδών άλλων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονταν οι μαθητές (Αρχαία ελληνικά, Οδύσσεια, Ιστορία του αρχαίου κόσμου, Καλλιτεχνικά).

Φάσεις υλοποίησης

Πιο συγκεκριμένα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια:

1^{ος} μήνας

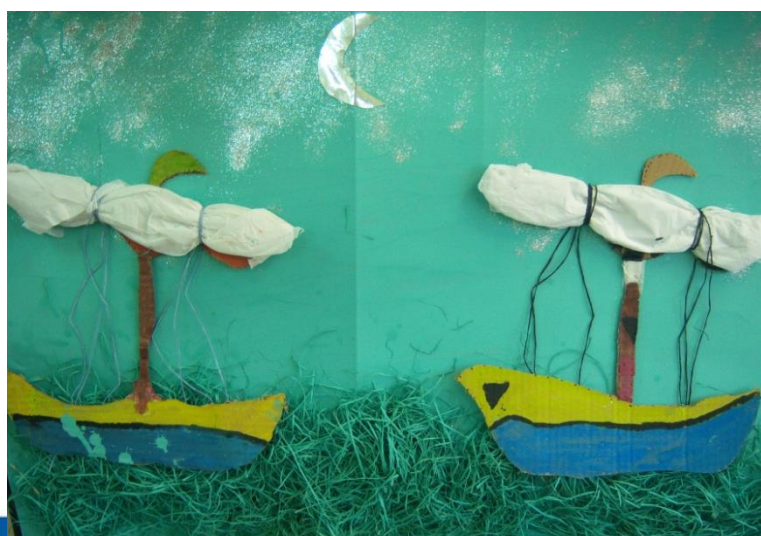
Οι μαθητές συζητούν για τη σοφία του αρχαίου κόσμου, αναγνωρίζουν την κουκουβάγια ως σύμβολο της σοφίας και κατασκευάζουν ένα



ψηφιδωτό με κομμάτια χαρτί διαφορετικών χρωμάτων.

2^{ος}-3^{ος} μήνας

Οι μαθητές εστιάζουν σε ευρήματα του κυκλαδικού πολιτισμού.



- 64 -

Επιχειρούν να ανασυνθέσουν τοιχογραφία από το Ακρωτήρι της Θήρας και κατασκευάζουν δελφίνια από πεπιασμένο χαρτί και ανάγλυφα καράβια. Με αφορμή την κατασκευή των δελφινιών μαθαίνουν το μύθο του Αρίωνα.

4^{ος} -5^{ος} μήνας

Οι μαθητές εστιάζουν στο μυκηναϊκό πολιτισμό. Έρχονται σε επαφή με απεικονίσεις σχετικές με την ενδυμασία και τον οπλισμό των ανθρώπων



εκείνης της εποχής. Κατασκευάζουν περικεφαλαία από πεπιασμένο χαρτί, σανδάλια από χαρτί, κοσμήματα από ζυμάρι, διάδημα από μυκηναϊκό τάφο.

6^{ος} μήνας

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αρχαία ελληνικά αγάλματα. Κατασκευάζουν κούκλα από πεπιεσμένο χαρτί και ζωγραφιές αρχαίων



ναών με αποτυπώματα από πατάτα.

Στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές επισκέφτηκαν το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Εντόπισαν από τις συλλογές τα αυθεντικά έργα που τους έδωσαν το έναυσμα για τις δικές τους χειροτεχνίες και παρουσίασαν στην ολομέλεια του σχολείου τα αποτελέσματα του προγράμματός τους. Ορισμένα από τα έργα των μαθητών διακόσμησαν τους τοίχους του σχολείου τους.

Παρατηρήσεις

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση του προγράμματος. Καθοδήγησαν από κοινού τους μαθητές στις διάφορες κατασκευές και ανέλαβαν την αγορά των απαραίτητων υλικών για τις κατασκευές. Η χαλάρωση των μαθητών μέσα από τα παιχνίδια, η ενθάρρυνση των μαθητών για πειραματισμό με διάφορες

τεχνικές και για καλλιτεχνική δημιουργία ανήκουν στα θετικά σημεία του προγράμματος. Παράλληλα η ενασχόλησή τους με τις κατασκευές αποτέλεσε αφορμή για να εμπεδώσουν γνώσεις που αποκτούσαν από άλλα μαθήματα (ιστορία, αρχαία ελληνικά). Επιπλέον, υπήρξε κέρδος για μαθητές με διάσπαση προσοχής και αυτισμό το ότι κατάφεραν να ολοκληρώσουν κάποια έργα. Η συνεργασία επίσης των μαθητών σε ορισμένες κατασκευές βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Βιβλιογραφία

Αβραμάντη Ελένη 2004. *Χειροποιήματα. Κατασκευές εμπνευσμένες από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

5.8. ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

«Πιλοτική μελέτη αποτελεσματικότητας Ενσωματωμένων Ομάδων Παιχνιδιού στο χώρο του ειδικού και γενικού σχολείου»

1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (Μαράσλειο)
3/ Θέσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών
(Μαράσλειο)

Μπόντσιου Θεοδώρα, Λογοθεραπεύτρια
Μούμα Σοφία, Ψυχολόγος
Χασιώτου Τάνια, Ειδική Παιδαγωγός
Βλαστάρη Άννα, Δασκάλα

Η παρούσα μελέτη εξέτασε πιλοτικά την αποτελεσματικότητα της μεθόδου των Ενσωματωμένων Ομάδων Παιχνιδιού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πρόκειται για μια δομημένη μέθοδο εκμάθησης κοινωνικού και συμβολικού παιχνιδιού μέσω καθοδήγησης σε μαθητή με αυτισμό, σε ομάδα παιχνιδιού με τυπικούς συνομηλίκους. Σημειώθηκε αύξηση συμπεριφορών συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού στο μαθητή με αυτισμό, καθώς και των επικοινωνιακών του λειτουργιών και μέσων.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, κοινωνικό παιχνίδι, συμβολικό παιχνίδι, επικοινωνιακά μέσα, Ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού, δημοτικό, ειδικό, γενικό σχολείο.

Τα παιδιά που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ιδιαίτερα και σύνθετα προβλήματα στην ανάπτυξη του παιχνιδιού και κυρίως στο ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στο ομαδικό παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη φύση και τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία.

Παράλληλα η εμπειρία δείχνει ότι στην συνύπαρξη ειδικού και γενικού σχολείου χωρίς παρέμβαση, τα παιδιά με αυτισμό αποκλείονται

από το ομαδικό παιχνίδι στο διάλειμμα και ότι οι εκδηλώσεις παιχνιδιού είναι πολύ περιορισμένες.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί πιλοτικά κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή προγραμμάτων ενσωματωμένων ομάδων παιχνιδιού στο σχολικό πλαίσιο του ειδικού και γενικού δημοτικού σχολείου και ποια είναι η αποτελεσματικότητά τους.

Συμμετέχοντες

Συγκροτήθηκε ομάδα παιχνιδιού από τρία παιδιά. Ένα αγόρι με αυτισμό-διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (Ν.Π.) ηλικίας 7,8 ετών (ημερ. γέν. 27-6-2004) μαθητής του ειδικού σχολείου και δυο κορίτσια τυπικής ανάπτυξης, μαθήτριες του γενικού σχολείου η Μ.Α. ηλικίας 7,10 ετών (ημερ. γέν. 29-4-2004) και η Κ.Β. ηλικίας 7,7 ετών (ημερ. γέν. 19-7-2004).

Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων αφορούν για το μαθητή του ειδικού σχολείου (1.) η ύπαρξη ανεξάρτητης διάγνωσης από κρατικό ιατροπαιδαγωγικό φορέα της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, καθώς και το γεγονός ότι (2.) έχει αναπτύξει προφορικό λόγο σε επίπεδο προτάσεων με ικανοποιητικά καταληπτή άρθρωση. (3) Επιπλέον έγινε παρατήρηση του τρόπου παιχνιδιού που παρουσίαζε ο Ν.Π. και χορηγήθηκε η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Ι. Βογινδρούκας, Ε. Γρηγοριάδου 2009) και διαπιστώθηκε ότι δεν έχει αναπτύξει κοινωνικό, συμβολικό παιχνίδι και ότι παίζει αποκλειστικά μοναχικά, έχει όμως την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα που τον παρακινούν με λειτουργικό τρόπο.

Τα κριτήρια επιλογής των δυο κοριτσιών του γενικού σχολείου αναφέρονται καταρχήν στην εκτίμηση της δασκάλας τους και της ερευνητικής ομάδας ότι είναι κοινωνικά ικανές, και κατά δεύτερο ήταν πρόθυμες να συμμετέχουν στην ενσωματωμένη ομάδα παιχνιδιού.

Πιο συγκεκριμένα η εικόνα που παρουσίαζε ο Ν.Π. είναι αυτή ενός ήρεμου και συμπαθητικού αγοριού που ωστόσο δε δείχνει διάθεση για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν αποκρίνεται σε κοινωνικές

ερωτήσεις και η ομιλία του χαρακτηρίζεται από έντονη ηχολαλία, συχνά μονολογεί αναφερόμενος σε καταστάσεις που δεν έχουν σχέση με τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται. Δέχεται και επιζητεί τη σωματική επαφή με ενήλικα (αγκαλιά και φιλή). Κάθεται στο τραπέζι εργασίας, αλλά η παραμονή του στο έργο έχει μικρή διάρκεια και σηκώνεται πολλές φορές. Γνωρίζει τα χρώματα, είναι πολύ καλός σε παζλ, ενσφηνώσεις και ταυτίσεις εικόνων. Μπορεί να κάνει κατηγοριοποιήσεις με παραπάνω από ένα κριτήρια. Δυσκολεύεται στον εντοπισμό διαφορών και στη δημιουργία ίδιων εικόνων. Δυσκολεύεται στην αντιγραφή και αναγνώριση σχημάτων και στην αντιγραφή σχεδίων. Το παιχνίδι του είναι μοναχικό και οι προτιμήσεις του στέφονται στη θεματολογία των ζώων.

Πίνακας 1: Ν.Π. (αγόρι)

Ηλικία	<ul style="list-style-type: none"> • 7,8 ετών
Λόγος	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνεί λεκτικά και έχει προφορικό λόγο σε επίπεδο προτάσεων, σπάνια όμως τον χρησιμοποιεί • Καταληπτή άρθρωση • Σε επίπεδο κατανόησης κατανοεί αντικείμενα και ενέργειες και σε επίπεδο έκφρασης ονομάζει αντικείμενα.
Συμπεριφορά παιχνιδιού	<ul style="list-style-type: none"> • Έχει αυθόρμητο λειτουργικό παιχνίδι με συγκεκριμένα υλικά που τον διακινούν (ζωάκια) • Δεν έχει συμβολικό παιχνίδι • Παίζει μοναχικά
Κοινωνική	<ul style="list-style-type: none"> • Στο διάλειμμα παραμένει απομονωμένος

Συμπεριφορά

- Δεν προσεγγίζει άλλους για ικανοποίηση αναγκών
- Δεν παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά προς τον εαυτό του ή τους άλλους.

Σχεδιασμός και αξιολόγηση

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

Η πρώτη φάση ήταν της προετοιμασίας και του σχεδιασμού. Δόθηκε έντυπο ενημέρωσης για το πρόγραμμα στους γονείς των συμμετεχόντων, τους ζητήθηκε να υπογράψουν έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή του παιδιού τους, καθώς και να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις παιχνιδιού του παιδιού τους. Από την επεξεργασία των απαντήσεων των γονέων στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν καταρτίστηκε ο αρχικός κατάλογος με τα υλικά παιχνιδιού που θα χρησιμοποιούσαμε στην ομάδα.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις συνεδρίες της ομάδας ήταν τοποθετημένα σε ράφια και πάνω σ' ένα πάγκο. Τα παιδιά είχαν άμεση πρόσβαση στα παιχνίδια και επιλέγανε μόνοι τους με τι θέλουν να παίξουν. Τα είδη των παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν διάφορα ξύλινα τουβλάκια, σετ κουζινικών, πλαστικά ζωάκια, κούκλες και ρούχα για κούκλες, πλαστικά φαγητά, παιχνίδι ήχου, παιχνίδι νερού, κινητικό παιχνίδι (twister), μαλακές πλαστελίνες, χαρτόνια, νερομπογιές, γύψος, κόλλες, ψαλίδια.

Οι απαντήσεις των γονιών στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν βοήθησαν να αποφασιστεί ότι ο χώρος συνάντησης της ομάδας θα είναι το γραφείο λογοθεραπείας του ειδικού σχολείου. Ο χώρος της λογοθεραπείας θεωρήθηκε κατάλληλος για τις συναντήσεις της ομάδας, γιατί ήταν αρκετός προκειμένου να δημιουργηθούν γωνίες παιχνιδιού και συγχρόνως όχι τόσο μεγάλος όσο μια σχολική τάξη που να επιτρέπει τη διάχυση των παιδιών.

Παράλληλα αποφασίστηκε η ομάδα παιχνιδιού να συναντιέται υπό την καθοδήγηση της Λογοθεραπεύτριας του ειδικού σχολείου, δυο φορές την εβδομάδα για 45 λεπτά.

- 71 -

Επιπλέον, κατά τη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση ενημέρωσης, μεταξύ της Λογοθεραπεύτριας του ειδικού σχολείου και των παιδιών της τάξης του γενικού σχολείου - από την οποία προήρθαν οι δυο συμμετέχουσες στην ομάδα - με θέμα την ενσωματωμένη ομάδα παιχνιδιού.

Η δεύτερη φάση της εργασίας ήταν η πραγματοποίηση των συνεδριών της ενσωματωμένης ομάδας παιχνιδιού. Οι δυο πρώτες συνεδρίες της ομάδας αφιερώθηκαν στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού του συμμετέχοντα με αυτισμό, και έγινε καταμέτρηση των γνωστικών/συμβολικών και κοινωνικών διαστάσεων του παιχνιδιού. Οι δυο αυτές συνεδρίες θα αξιοποιηθούν επίσης ως βάση ελέγχου της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, και θα αποτελέσουν το *πριν* της παρέμβασης. Οι συνεδρίες βιντεοσκοπήθηκαν καθ' όλη τη διάρκειά τους και συμπληρώθηκε ειδική φόρμα παρατήρησης. Οι οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά περιορίστηκαν αποκλειστικά στο ότι μπορούν να παίξουν με τα παιχνίδια και μεταξύ τους.

Οι επόμενες επτά συνεδρίες αποτέλεσαν το βασικό κορμό της παρέμβασης. Είχαν προγραμματιστεί περισσότερες συνεδρίες παρέμβασης, δεν πραγματοποιήθηκαν όμως λόγω ποικίλων εκδηλώσεων της σχολικής κοινότητας, όπως γιορτές, εκδρομές κτλ. και οι οποίες δεν μπόρεσαν να αναπληρωθούν, γιατί το εγκεκριμένο χρονικό όριο πραγματοποίησης του προγράμματος ήταν συγκεκριμένο και δεν ήταν δυνατόν να παραταθεί.

Η δομή των συνεδριών παρέμβασης είχε ως εξής:

- Το πρώτο πεντάλεπτο ήταν αφιερωμένο στο χαιρετισμό των μελών και στα νέα.
- Το επόμενο εικοσάλεπτο αφιερωνόταν στο παιχνίδι με την καθοδήγηση του ενήλικα και στη συνέχεια για δεκαπέντε λεπτά τα παιδιά έπαιζαν ανεξάρτητα, με καθοδήγηση· αυτό το χρονικό διάστημα βιντεοσκοπούταν. Τέλος, το τελευταίο πεντάλεπτο της συνεδρίας ήταν αφιερωμένο στην ταχτοποίηση των παιχνιδιών, στην αξιολόγηση της συνεδρίας και στο χαιρετισμό.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών παρέμβασης ο ρόλος του καθοδηγητή παιχνιδιού ήταν ενεργός και καθοριστικός για την διεξαγωγή του παιχνιδιού. Ο βαθμός παρέμβασης στο παιχνίδι ποίκιλε από τον

- 72 -

μέγιστο έως τον ελάχιστο. Στο μέγιστο βαθμό υποστήριξης ο καθοδηγητής κατεύθυνε και έδειχνε, ήταν ένα είδος διευθυντής σκηνης, εισήγαγε διαδικασίες, ρόλους, λεκτικοποιούσε πράξεις, διευκόλυνε διαλόγους. Όταν ο καθοδηγητής πρόσφερε μέση υποστήριξη στο παιχνίδι είχε περισσότερο ρόλο «προπονητή» κάνοντας λεκτικές και οπτικές υποδείξεις και προτάσεις, θέτοντας ερωτήσεις, σχολιάζοντας το παιχνίδι, ερμηνεύοντας και αναδιατυπώνοντας γεγονότα. Κατά την ελάχιστη υποστήριξη στο παιχνίδι ο καθοδηγητής του παιχνιδιού αποτελούσε κατά κύριο λόγο πρόσωπο αναφοράς και ασφαλής βάση για τους παίκτες, παρέμενε στην περιφέρεια της ομάδας και επενέβαινε μόνο σε περίπτωση ανάγκης ως βοηθός.

Οι δυο τελευταίες συνεδρίες της ομάδας έγιναν επίσης με σκοπό την αξιολόγηση, τελική πλέον, κατά τις οποίες στους συμμετέχοντες της ομάδας ειπώθηκε ότι η ομάδα ολοκληρώνει τις συναντήσεις της, ότι μπορούν να παίξουν με όποια παιχνίδια θέλουν και μεταξύ τους, καθώς και ότι θα παίξουν χωρίς την καθοδήγηση του ενήλικα και ότι θα πραγματοποιείται βιντεοσκόπηση καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών.

Η τρίτη και τελική φάση της εργασίας περιλάμβανε την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεδρίες της ομάδας. Σημειώθηκε αύξηση συμπεριφορών συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού στο μαθητή με αυτισμό, καθώς και των επικοινωνιακών του λειτουργιών και μέσων.

Δόθηκε επίσης το οπτικό υλικό (αρχική και τελική συνεδρία) προς σχολιασμό στους γονείς του συμμετέχοντα με αυτισμό. Παράλληλα ετοιμάστηκε αναμνηστικό υλικό με το βίντεο της τελευταίας συνάντησης της ομάδας και με φωτογραφίες από όλες τις συναντήσεις για όλα τα παιδιά.

Τα ευρήματα μας προσέφεραν μια συστηματική μελέτη συμπεριφορών παιχνιδιού σε άτομο με αυτισμό στο πλαίσιο του σχολείου μέσω σύστασης ομάδας παιχνιδιού με τυπικούς συνομηλίκους. Η εν λόγω μελέτη προσέφερε βαθύτερη γνώση στις τεχνικές παρέμβασης και εκμάθησης δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό και παράλληλα προτείνει την εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων κοινωνικών συναλλαγών, που θα φέρουν κοντά το ειδικό και γενικό σχολείο. Οι Ενσωματωμένες Ομάδες Παιχνιδιού θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σε ένα μεταβατικό στάδιο για την ομαλότερη ένταξη των παιδιών με αυτισμό

στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης, κυρίως για παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και πρόκειται να ενταχθούν σε γενικό (π.χ. σε παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed. (DSM-IV), Washington, DC: APA
2. Βογινδρούκας Ι., Γρηγοριάδου Ε. & Καμπούρογλου Μ. (2009), *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης*. Εκδόσεις Γλαύκη
3. Hughes, F. P. (2010), *Children, play and development* (4th edition), SAGE Publications
4. Jordan, R. (2003), Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches, *Autism*, 7(4), 347-360
5. Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., & Delquadri, J. C. (1992). Teaching Social Skills to Students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 281-288
6. Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
7. Nock, M. K., Michel, B. D. & Photos, V. (2007). Single-case research designs. In D. McKay (Ed.), *Handbook of research methods in abnormal and clinical psychology* (pp. 337-350). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
8. Sevilla, C. G., Ochave, J. A., Punsalan, T. G., Regala, B. P., & Uriarte, G. G. (1992). *Research Methods*. Revised edition. Rex Book Store.
9. Toon, K. K. (2010). *Typically developing children's attitude and acceptance of children with autism spectrum disorder after integrated play group involvement*. Masters Theses and Doctoral Dissertations. Paper 285. <http://commons.emich.edu/theses/285>
10. Van de Sande, J.P. (1997). *Gedragsobservatie, een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
11. Wing, L. & Gould, J. (1979), Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children:

Epidemiology and Classification, *Journal of Autism and Developmental Disorders*,9, p. 11-29

12. Wolfberg, P. J.(2003), *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing
13. Wolfberg, P. J. & Schuler, A. L. (1999), Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism, *Child Language Teaching and Journal*,15(1), p. 41-52
14. Yang T.-R., Wolfberg P. J., Wu C. & Hwu P. (2003), Supporting children on the Autism Spectrum in peer play at home and school: Piloting the Integrated Play Groups model in Taiwan, *Autism*, 7(4), 437-453
15. Zercher C., Hunt P., Schuler A. & Webster J. (2001), Increasing joint attention, play and language through peer supported play, *Autism*, 5(4), 374-398

5.9. ΑΝΑΠΤΥΣΣΩ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΒΙΒΛΙΟ. «Αγαπώ περισσότερο ό,τι γνωρίζω καλύτερα» ΚΑΙ «Απολαυστικό ταξίδι στην αναγνωστική εμπειρία»

10^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (Μαράσλειο)
12/ Θέσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών
(Μαράσλειο)

Θεοδώρα Μπόντσιου, Λογοθεραπεύτρια
Φωτεινή Ζέρβα, Δασκάλα

Συνοπτική Περιγραφή του Προγράμματος

Ένας μαθητής της Κατωτέρας β' Βαθμίδας του Ειδικού Σχολείου, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρή μορφή στοματοπροσωπικής δυσπραξίας και ως εκ τούτου μόλις τώρα αρχίζει να αρθρώνει πρώτες λέξεις και φράσεις, αλλά όμως έχει αναπτύξει τον γραπτό λόγο σε ικανοποιητικό βαθμό, θα συνεκπαιδευτεί και θα παρακολουθήσει δραστηριότητες ανάγνωσης και επεξεργασίας βιβλίων με θέμα τη διαφορετικότητα, στην τάξη Β1 του όχι 12θέσιο Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο), στο πλαίσιο δύο πολιτιστικών προγραμμάτων που υλοποιεί η Δασκάλα του τμήματος με τίτλους «Αγαπώ περισσότερο ό,τι γνωρίζω καλύτερα» και «Απολαυστικό ταξίδι στην αναγνωστική εμπειρία».

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αναμένεται από τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την αναγνώριση των συναισθημάτων, των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους, τρόπους δημιουργίας των προκαταλήψεων, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τρόπους ανατροπής των στερεοτύπων, καλλιέργεια του σεβασμού στον διάλογο και ενεργοποίηση των μαθητών σε ζητήματα ρατσισμού και κοινωνικής αδικίας.

Επιπλέον σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση, και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτή η σχέση θα το

βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματά του αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Μέσα όμως από τη διαδικασία της φιλιανγνωσίας επιτυγχάνονται και *επιμέρους στόχοι*, όπως:

- Καλλιέργεια αναγνωστικής απόλαυσης.
- Άσκηση της δεξιότητας της προσεκτικής ακρόασης.
- Καλλιέργεια δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων, αφηγηματική ικανότητα.
- Ανάπτυξη δυνατότητας κατανόησης κειμένου και ανάδειξη των πολλαπλών ερμηνειών που επιδέχεται ένα κείμενο.
- Ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας.
- εξοικείωση με τη λειτουργία ομάδων.
- Δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη
- Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των ψηφιακών μέσων ως εργαλείων έκφρασης και δημιουργίας
- Καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού

Σύνδεση με τα Πεδία του Προγράμματος Σπουδών

Γλώσσα (κείμενα και βιβλία με θέμα τη διαφορετικότητα), Μαθηματικά (σχήματα, ανισότητες), Μελέτη περιβάλλοντος, Μουσική (τραγούδια του κόσμου), Γυμναστική (παιχνίδια «Όλοι μαζί μια παρέα» σε συνεργασία με το Ειδικό Σχολείο), Εικαστικά (διαφορετικότητα μέσα από την τέχνη), Θεατρικό παιχνίδι.

Η αξιοποίηση των βιβλίων συνδέεται με όλα τα πεδία του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον προάγεται η συμπερίληψη ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες σε τάξη γενικής αγωγής.

Παιδαγωγικοί Στόχοι για τον Μαθητή του Ειδικού Σχολείου

- Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας και προσεχτικής ακρόασης.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Κίνητρο για τη χρήση προφορικού λόγου.
- Εξοικείωση με τη λειτουργία των ομάδων.
- Ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Παιδαγωγικοί Στόχοι για τους Μαθητές του Γενικού Σχολείου

Η δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού υπόβαθρου έτσι ώστε τα παιδιά:

- Να ενημερωθούν για άλλες πραγματικότητες, διαφορετικές από τη δική τους
- Να μπορέσουν να δουν τον εαυτό τους με τη ματιά ενός άλλου
- Να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν
- Να κατανοήσουν την αξία της διαφορετικότητας
- Να δουν τα πλεονεκτήματα της διαφορετικότητας
- Να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότητα
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό για τα δικαιώματα των άλλων

Στάδια Υλοποίησης και Δραστηριότητες

Παρουσίαση - ανάγνωση - επεξεργασία βιβλίων σχετικών με τη διαφορετικότητα. Συνάντηση - συζήτηση με ανθρώπους «διαφορετικούς» (πρόσφυγες, μετανάστες, μη βλέποντες, κλπ.).

Συνεκπαίδευση - παιχνίδι - μουσική - εικαστικά με τον μαθητή του ειδικού σχολείου.

- Παιχνίδια γνωριμίας και αλληλεπίδρασης
- Κινητικοί «διάλογοι».
- Κινητικοί «διάλογοι» με πρόκληση ήχων: α. από το στόμα, β. από τη χρήση διάφορων υλικών (χαρτιά, κουτιά, μεταλλικά αντικείμενα).
- Παιχνίδια «Όλοι μαζί μια παρέα».
- Επίσκεψη - συζήτηση με Λογοθεραπευτή.
- Παρουσίαση στη μαθητική κοινότητα.
- Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με δραστηριότητες πάνω σε βιβλία με θέμα τη διαφορετικότητα.
- Θεατρική παράσταση.
- Γνωριμία με Το βιβλίο «Η Μαίρη Πινέζα». Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο και τους χαρακτήρες. Είναι μια ιστορία διαρκούς περιπλάνησης που μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για αφηγήσεις ζωής ή/και συνηθισμένων καθημερινών διαδρομών. Η ιστορία της πινέζας μπορεί να «διαβαστεί» και ως μια ανθρώπινη ιστορία. Οι συνεχείς αλλαγές στο περιβάλλον, στις συνήθειες και στις συνθήκες ζωής της πινέζας γίνονται αφορμή να συζητηθούν οι ανατροπές, οι συχνές μεταβολές και οι προσαρμογές σε νέες καταστάσεις, η απρόβλεπτη συχνά εξέλιξη και η ρευστότητα της ζωής μας.
- Γνωριμία με είδη κειμένων - παραγωγή λόγου
- Ανατροπή της ιστορίας που διαβάστηκε, εμπλουτισμός της με περισσότερες λεπτομέρειες, αντιστροφή χαρακτήρων, σύνθεση με άλλη γνωστή ιστορία (παραμυθοσαλάτα), αλλαγή του τέλους της ιστορίας.
- Μαγνητοφώνηση της ιστορίας με ηχητικά εφέ (ρίχνοντας ρύζι σε μεταλλικό αντικείμενο παράγεται ήχος βροχής, μιλώντας μέσα σε τενεκεδάκι παράγεται ηχώ, τσαλακώνοντας μια πλαστική σακούλα, παράγεται ήχος φωτιάς κλπ), μουσική επένδυση με

- 80 -

τύμπανα, μαράκες κλπ.

- Αναπαραγωγή της ιστορίας με παντομίμα. Εμπλουτισμός της ιστορίας με τραγούδια και δημιουργία λίμερικ.
- Δραματοποίηση μέρους ή όλης της ιστορίας.
- Δημιουργία της ιστορίας ως κόμικς, με χρήση ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφορικής και Επικοινωνίας).
- Δημιουργία ενός άλλου εξώφυλλου του βιβλίου με χρήση ΤΠΕ.
- Δημιουργούμε τη δική μας εικονογράφηση με χρήση ΤΠΕ στο βιβλίο «Το δώρο της παπλωματούς».
- Ομαδική κατασκευή αφίσας σε χαρτί του μέτρου, που αφορά σε κάποιο από τα βιβλία που διαβάστηκαν.
- Κατασκευή σελιδοδεικτών.
- Βιβλιοπαρουσιάσεις σε άλλες τάξεις του σχολείου, ανά ομάδες «αναγνωστικών κοινοτήτων».
- Μεταφορά της αναγνωστικής κοινότητας στην αυλή του σχολείου.
- Δημιουργία οπισθόφυλλου βιβλίου, όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν λίγα λόγια για την υπόθεση του βιβλίου.
- Κατασκευή εικαστικής «τοιχογραφίας» με ζωγραφιές και λεζάντες από τα βιβλία που έχουν διαβαστεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
- Παιχνίδια με βιβλία (ενδεικτικά):
 - *Το βιβλιοπωλείο*: Κάνουμε αναπαράσταση ενός βιβλιοπωλείου στην τάξη ή στην αυλή.
 - *Ο ντέντεκτιβ των βιβλίων*: Δίνουμε κάποια στοιχεία για ένα βιβλίο χωρίς να το αποκαλύψουμε, και οι μαθητές καλούνται να το ανακαλύψουν.
 - *Ντόμινο βιβλίων*: τα βιβλία που έχουν διαβαστεί «στήνονται» από τους μαθητές ως ντόμινο, χρησιμοποιώντας ένα κοινό σημείο του κάθε βιβλίου με το επόμενο.
- Μιλάμε για τη διαδικασία συγγραφής ενός βιβλίου από τη στιγμή της σύλληψης της ιδέας ως την έκδοσή του.
- Μαθαίνουμε για την ιστορία της γραφής.
- Έκθεση ζωγραφικής.
- Δημιουργία δανειστικής βαλίτσας με δραστηριότητες, για κάθε βιβλίο.
- Τοιχογραφίες στο σχολείο με θέμα «το βιβλίο», μελετώντας την τεχνική του ζωγράφου Αλέξη Ακριθάκη.
- Δανεισμός βαλίτσας «Βιβλία σε ρόδες» .



Διάρκεια Προγράμματος: 6 μήνες.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Προτάσεις Βιβλίων

1. «Γουτού γουπατού» Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, εκδ. Παπαδόπουλος
2. «Ένα σκουλήκι με φτερά» Λήδα Βαρβαρούση, εκδ. Παπαδόπουλος
3. «Ένα γουρούνι με ταλέντο» Λήδα Βαρβαρούση, εκδ. Παπαδόπουλος
4. «Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει» Λήδα Βαρβαρούση, εκδ. Παπαδόπουλος
5. «Ο καλόκαρδος λύκος» de Pennart Geoffroy, εκδ. Παπαδόπουλος
6. «Ο πράσινος λύκος» Γκουισού Ρενέ, εκδ. Παπαδόπουλος
7. «Η Μέλπω η μοναδική» Μαρία Ρουσάκη, εκδ. Παπαδόπουλος
8. «Οι καλοί και οι κακοί πειρατές» Παπαθεοδούλου Αντώνης, εκδ. Παπαδόπουλος
9. «Οι καλοί και οι κακοί ιππότες» Παπαθεοδούλου Αντώνης, εκδ. Παπαδόπουλος
10. «Ώστε εγώ είμαι ο παράξενος» Μιχαήλ Σύρμω, εκδ. Παπαδόπουλος
11. «Το Κάτι Άλλο» Κέιβ Κάθριν, Ρίντελ Κις, εκδ. Πατάκης
12. «Ο Τριγωνοφαρούλης» Ηλιόπουλος Βαγγέλης, εκδ. Πατάκης
13. «Τριγωνοφαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία» Ηλιόπουλος Βαγγέλης, εκδ. Πατάκης
14. «Έλμερ» Ντέιβιντ Μακ Κι, εκδ. Πατάκης
15. «Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος,» Κρόουθερ Κίτυ, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες
16. «Το δώρο της παπλωματούς» Jeff Brumbeau, εκδ. Άγκυρα
17. «Ένας αρκούδος στο σχολείο» Carrie Weston, εκδ. Μεταίχιμο
18. «Η ιστορία του σκύλου ...Θα δείξει» Μάνος Κοντολέων, εκδ. Πατάκη
19. «Η σκιά της πριγκίπισσας» Paul Thies, εκδ. Κάστωρ
20. «Το ταξίδι της Λίζας» Paul Maar, εκδ. Κάστωρ

21. «Τι κι αν είμαι ασβός» Μάιρα Παπαθανασοπούλου, εκδ. Πατάκη
22. «Το όνειρο του σκιάχτρου» Ευγένιος Τριβιζάς, εκδ. Εστία
23. «Δώσε την αγάπη» Αγγελική Βαρελλά, εκδ. Πατάκη
24. «Η Ψυλλοελένη» Βούλα Μάστορη, εκδ. Πατάκη
25. «Ο Αυτός» Πέτρος Πουλάκης, εκδ. Καλειδοσκόπιο
26. «Δυο παπούτσια με καρότσι» Νικόλας Ανδρικόπουλος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
27. «Θέλω μια αγκαλιά» John Rowe, εκδ. Πατάκη
28. «Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου» Μερκούριος Αυτζής, εκδ.Ελληνικά Γράμματα
29. «Το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του» Ευγένιος Τριβιζάς, εκδ. Κέδρος
30. « Το παραπονεμένο ελεφαντάκι» Ευγένιος Τριβιζάς, εκδ. Κέδρος
31. « Στον κήπο με τα παραμύθια», ΕΨΥΠΕ 2008
32. «Το αρχοντόπουλο που έγινε πύργος» Σοφία Μαντουβάλου, εκδ. Πατάκη
33. «Το φουστάνι με τις πεταλούδες» Σοφία Μαντουβάλου, εκδ. Μεταίχμιο
34. «Ο Τρυφεράκανθος» Ελένη Πριοβόλου, εκδ. Καλέντης
35. «Το κουβαράκι που ήθελε να αγαπάει» Βάνα Μυρωνάκη, εκδ. Άγκυρα
36. «Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς» Ελένης Δικαίου, εκδ. Πατάκη
37. «Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια» Α. Βαρελά, εκδ. Άγκυρα
38. «Έχω ένα συμμαθητή έναν πειρατή» Παπαθεοδούλου Αντώνης, εκδ. Παπαδόπουλος
39. «Μικρές Οδύσσειες παιδιών» Βικτώρια Μπαντή, Νομική Βιβλιοθήκη
40. «Το ξωτικό που ήθελε να ψηλώσει» Καλλιόπη Εμμανουηλίδου, εκδ. Μεταίχμιο

41. «Το παιδί που στο κεφάλι του φύτεψε ένα δέντρο» Ροδούλα Παππά, εκδ. Νεφέλη
42. «Ο Τζικιτζίκ ο Κρικικρίκ και η παράξενη χορωδία του δάσους» Κώστας Μάγος, εκδ. Καλειδοσκόπιο
43. «Το παραμύθι της Μουσικής» Βασιλική Νευροκοπλή, εκδ. Λιβάνη
44. «Ένας ασπρόμαυρος ζωγράφος» Λίνα Μουσιώνη, εκδ. Μεταίχμιο
45. «Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός» Τοντ Παρ, εκδ. Μεταίχμιο

5.10. ΚΙΝΟΥΜΑΙ ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ

Ε.Ε.Ε.Κ. Αγίου Δημητρίου, Αττική
Κυριακοπούλου Σίβυλλα, Εργοθεραπεύτρια

Σκεπτικό προγράμματος

Έχει παρατηρηθεί στους περισσότερους μαθητές μας ότι δε ξέρουν να κυκλοφορούν μόνοι τους ούτε στη γειτονιά τους. Οι λόγοι που οφείλεται αυτό είναι πολλοί. Ο δισταγμός των γονιών να αφήσουν τα παιδιά τους να κυκλοφορήσουν μόνα τους εξαιτίας του φόβου ότι θα πάθουν κάτι κακό.

- Η ανασφάλεια των ίδιων των παιδιών να κυκλοφορήσουν μόνα τους, πιστεύοντας ότι δεν είναι ικανά γι αυτό.
- Η απουσία ευκαιριών εκπαίδευσης μέσω της μίμησης των οικείων προσώπων και της καθημερινής πράξης (κυκλοφορία πεζή, χρήση των συγκοινωνιών κλπ.). Συνήθως τα παιδιά κυκλοφορούν με το αυτοκίνητο των γονιών τους και στο σχολείο μεταφέρονται με τα σχολικά λεωφορεία.
- Η έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης σε αυτό τον τομέα.

Θεωρώντας ότι η εκπαίδευση των μαθητών με Νοητική Υστέρηση στοχεύει μακροπρόθεσμα στο όσο μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας τους, τότε η μετακίνησή τους στην πόλη και η εμπλοκή τους σε κάποιες βασικές καθημερινές δραστηριότητες σε αυτή είναι απαραίτητη.

Για τους παραπάνω λόγους σκεφτήκαμε να οργανώσουμε ένα πρόγραμμα με σκοπό: **την εκπαίδευση των μαθητών στη μετακίνησή τους, χωρίς συνοδεία, στην περιοχή που ζουν, στη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς και στη διεκπεραίωση κάποιων βασικών συναλλαγών σε καταστήματα και δημόσιες υπηρεσίες.**

Το φάσμα των δραστηριοτήτων που θα κάλυπτε πλήρως αυτό το σκοπό είναι πολύ μεγάλο και δε θα μπορούσε να καλυφθεί στα πλαίσια αυτού του προγράμματος σε αυτά τα χρονικά πλαίσια που έπρεπε να διεξαχθεί (1^η Νοεμβρίου 2009-20 Μαΐου 2010) και στους δεδομένους

χρονικούς περιορισμούς που είχε (2 ώρες εβδομαδιαίως). Θεωρούμε όμως πως κάναμε ένα πολύ καλό πρώτο βήμα που σίγουρα θα έχει συνέχεια στα πλαίσια ή μη κάποιου προγράμματος αγωγής υγείας.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος

Σχεδιάζοντας το πρόγραμμα θέσαμε κάποιους βασικούς στόχους που θα επιδιώκαμε να επιτευχθούν . Οι στόχοι αυτοί ήταν οι παρακάτω.

Οι μαθητές να:

- Κυκλοφορούν στη γειτονιά τους μόνοι τους με ασφάλεια.
- Χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς (λεωφορεία, μετρό κλπ).
- Μεταβαίνουν από το σπίτι στο σχολείο και το αντίθετο μόνοι τους.
- Αγοράζουν προσωπικά τους είδη.
- Αγοράζουν βασικά είδη για το σπίτι.
- Πληρώνουν λογαριασμούς (ΔΕΗ, ΟΤΕ, ΕΥΔΑΠ κλπ).
- Γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν δημόσιες υπηρεσίες (Αστυνομία, ΚΕΠ, κλπ.)
- Επισκέπτονται φίλους και συγγενείς
- Πηγαίνουν με φίλους τους σε χώρους για τη διασκέδασή τους (καφετέρια, κινηματογράφο κλπ.)

Κριτήρια επιλογής μαθητών

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οκτώ μαθητές, από τους οποίους τα επτά ήταν κορίτσια και το ένα αγόρι. Ο αριθμός των μαθητών δε θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος. Αφενός γιατί είναι γνωστό ότι νοητική υστέρηση απαιτεί μικρές ομάδες στην εκπαίδευση κι αφετέρου γιατί το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών σε αυτό το πρόγραμμα έγινε εκτός σχολικού κτηρίου, σε δρόμους, μέσα μαζικής μεταφοράς, καταστήματα κλπ., οπότε ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών θα περιόριζε τις συνθήκες ασφάλειας που απαιτούνται.

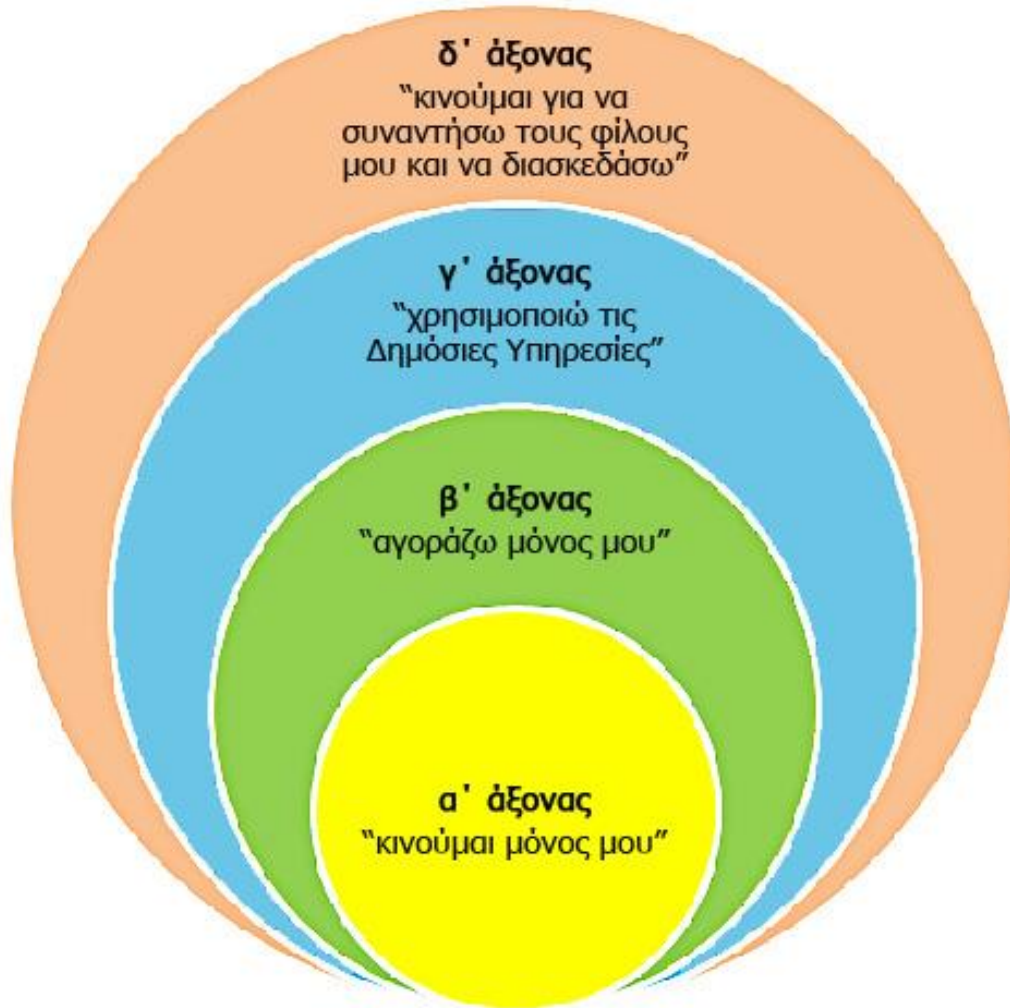
- 87 -

Τα κριτήρια, με βάση τα οποία οι μαθητές επελέγησαν, είναι τα παρακάτω:

- Η βούλησή τους να εκπαιδευτούν σε αυτό τον τομέα και ως εκ τούτου και η απόλυτη συναίνεσή τους στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Η σύμφωνη γνώμη των γονιών τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και η διάθεση συνεργασίας από μέρους τους.
- Να μπορούν να συνυπάρχουν μεταξύ τους χωρίς δυσκολίες.
- Να έχουν μόνο Νοητική Υστέρηση και να μην παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.
- Να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή καθώς και να αναγνωρίζουν αριθμούς.
- Να μην έχουν μεταξύ τους μεγάλη απόκλιση στο νοητικό τους δυναμικό.
- Να είναι μαθητές που έχουμε συνεργαστεί και στο παρελθόν, οπότε τους γνωρίζουμε καλά σε όλα τα επίπεδα.

Η δομή του προγράμματος

Το πρόγραμμα διεξήχθη σε τέσσερις άξονες. Ο κάθε άξονας αντιστοιχούσε και σε μία ενότητα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που θεωρητικά και πρακτικά «συγγένευαν». Η κάθε ενότητα αποτελούσε σκαλοπάτι για την επόμενη η οποία οδηγούσε σε ένα πιο διευρυμένο κύκλο μάθησης. Το παρακάτω σχήμα δίνει με εποπτικό τρόπο τη σχέση των αξόνων στη δομή του προγράμματος.



Αναλυτικά η δομή του προγράμματος ήταν η εξής:

Α' άξονας «Κινούμαι μόνος μου»

- Οργάνωση συμπεριφοράς στο δρόμο
- Εκπαίδευση στους κανόνες κυκλοφορίας για τους πεζούς
- Βελτίωση ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο
- Ενίσχυση της επικοινωνίας προκειμένου να αντληθούν χρήσιμες πληροφορίες ή βοήθεια
- Διαχείριση έκτακτων καταστάσεων
- Εκπαίδευση στη χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς

Β' άξονας «Αγοράζω μόνος μου»

- Αναγνώριση των καταστημάτων
- Εξοικείωση στον τρόπο λειτουργίας τους
- Ορθή εκτέλεση των παραγγελιών
- Αυτοέλεγχος επιθυμιών
- Τρόποι καλής συμπεριφοράς κατά τις αγορές
- Εκπαίδευση στη διαδικασία πληρωμής
- Τακτοποίηση πραγμάτων που αγοράστηκαν και πορτοφολιού

Γ' άξονας «Χρησιμοποιώ τις Δημόσιες Υπηρεσίες»

- Αναγνώριση υποκαταστημάτων υπηρεσιών
- Αναγνώριση των λογαριασμών
- Εκπαίδευση στη διαδικασία πληρωμής
- Εκπαίδευση στη χρήση του ταχυδρομείου και άλλων υπηρεσιών
- Εκπαίδευση στη σύνταξη αιτήσεων

Δ' άξονας «Κινούμαι για να συναντήσω φίλους και να διασκεδάσω»

- Εκπαίδευση στους κανόνες καλής συμπεριφοράς σε ότι αφορά μία επίσκεψη σε σπίτι
- Οργάνωση και εφαρμογή επισκέψεων
- Οργάνωση εξόδων διασκέδασης
- Εκμάθηση διαδικασιών για τον κινηματογράφο, θέατρο, καφετέρια κλπ.
- Εφαρμογή εξόδων διασκέδασης

Παρακάτω θα αναφερθούμε αναλυτικά στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε κάθε άξονα και στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε.

Α΄ Άξονας: «Κινούμαι μόνος μου»

- Σε πρώτη φάση οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν σε θεωρητικό αλλά κυρίως σε πρακτικό επίπεδο στους βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής. Τους δόθηκε πίνακας με τους κανόνες ασφάλειας που πρέπει να τηρούνται όταν κυκλοφορούν στο δρόμο. (Βλέπε παρακάτω)
- Έπειτα εκπαιδεύτηκαν σε βασικές οδηγίες αντιμετώπισης μίας έκτακτης κατάστασης στο δρόμο. Για παράδειγμα μπορεί να χαθούν. Αυτό μπορεί να συμβεί όντας με τους γονείς τους σε ένα περίπατο, με μία παρέα φίλων, σε μία έξοδο με το σχολείο ή ακόμα και μόνοι τους. Επίσης μπορεί να συμβεί κάτι άσχημο σε όποιον ενήλικα τους συνοδεύει π.χ. να χάσει τις αισθήσεις του, οπότε ουσιαστικά μένουν πάλι αβοήθητοι. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν τι να κάνουν σε μία τέτοια περίπτωση γιατί αυτό αποτελεί κι ένα από τους βασικούς λόγους που φοβούνται να κυκλοφορήσουν μόνοι τους. Τους δόθηκε και πάλι πίνακας οδηγιών. (Βλέπε παρακάτω)
- Στη συνέχεια εκπαιδεύσαμε τους μαθητές στην έννοια του οικοδομικού τετραγώνου με απώτερο στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων χωρικού προσανατολισμού καθώς και της κατανόησης οδηγιών για την ανεύρεση ενός δρόμου ή ενός κτηρίου.
- Επισημάναμε στους μαθητές ότι όταν δε γνωρίζουμε κάτι ρωτάμε κάποιον να μας πει. Χρειάζονται ενθάρρυνση οι μαθητές στο να ρωτούν όταν δε ξέρουν. Κάποιοι από αυτούς ντρέπονται να απευθυνθούν σε κάποιον άγνωστο για να το ρωτήσουν ή δε μπορούν με ευκολία να διατυπώσουν με ορθό τρόπο μία ερώτηση. Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο του roleplaying στην τάξη για εξάσκηση στην αναζήτηση πληροφοριών αλλά δόθηκε συχνά η ευκαιρία στους μαθητές να το εφαρμόσουν στην πράξη κατά τις εξόδους μας.
- Τέλος δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκπαιδευτούν στη χρήση λεωφορείου και μετρό. Αναχωρήσαμε από το σχολείο, πήραμε λεωφορείο από κοντινή στάση και μεταβήκαμε στην Πλατεία Καλογήρων όπου βρίσκεται ο σταθμός του μετρό «Δάφνη». Από εκεί πήραμε το μετρό για να πάμε στο σταθμό του μετρό «Ακρόπολη» προκειμένου να κάνουμε περίπατο στην Πλάκα

και μετά επιστρέψαμε στο σχολείο κατά τον ίδιο τρόπο. Την επόμενη φορά που χρησιμοποιήσαμε τα μέσα μαζικής μεταφοράς ακολουθήσαμε την ίδια διαδρομή μέχρι τη «Δάφνη» αλλά μετά φτάσαμε στο σταθμό «Μοναστηράκι» προκειμένου να δείξουμε πως αλλάζουμε γραμμή στο μετρό.

B' Άξονας: «Αγοράζω μόνος μου»

- Καταρχήν θελήσαμε να αξιολογήσουμε κατά πόσο οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα καταστήματα που υπήρχαν στη γειτονιά του σχολείου. Έτσι εκπαιδεύσαμε τα παιδιά στο να καταγράφουν τα καταστήματα της περιοχής και σημειώνουν σε ποια οδό βρίσκονταν αυτά. Το ίδιο επανέλαβαν ως άσκηση στη γειτονιά του σπιτιού τους.
- Κατόπιν, θελήσαμε να μάθουμε στα παιδιά τι προϊόντα θα μπορούσαν να αγοράσουν από κάθε κατάστημα ή τι είδους υπηρεσίες θα τους παρείχαν. Χρησιμοποιήσαμε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη που στόχο έχει την εκπαίδευση στις αγορές.
- Στην πράξη επισκεφθήκαμε 5 φορές το γειτονικό μας Σούπερ Μάρκετ προκειμένου να αγοράσουν οι μαθητές κάποια προϊόντα που τα παρήγγειλαν οι γονείς τους και τα χρειάζονταν στο σπίτι καθώς και μία φορά ένα μανάβικο για την αγορά διάφορων φρούτων που κάναμε με αυτά φρουτοσαλάτα στο σχολείο. Οι δραστηριότητες αυτές αναλύθηκαν στους μαθητές βήμα-βήμα προκειμένου να τις εκτελέσουν με επιτυχία. Τους δόθηκε η ευκαιρία να εντοπίσουν τα προϊόντα που χρειάζονταν στα ράφια του Σούπερ Μάρκετ (π.χ. η οδοντόκρεμα είναι στο διάδρομο με τα σαπούνια ή τα καλλυντικά), να συγκρίνουν τιμές και μάρκες (υπάρχουν μακαρόνια σε διάφορες μάρκες και με διαφορετικές τιμές), να ξεχωρίσουν τύπους προϊόντων (φακές ψιλές- φακές χονδρές) και να ρωτήσουν τους υπαλλήλους πού μπορούν να βρουν κάτι που θέλουν. Επίσης ολοκλήρωναν τα ψώνια τους με την προσέλευσή τους στο ταμείο και την πληρωμή του λογαριασμού.
- Ακόμα επισκεφθήκαμε ένα κατάστημα των Spider Stores με είδη ένδυσης και υπόδησης απ' όπου αγόρασαν κάποια κοσμήματα,

κάλτσες και αξεσουάρ για τα μαλλιά, καθώς και το πολυκατάστημα Shopping House.

Γ' Άξονας: «Χρησιμοποιώ δημόσιες υπηρεσίες»

- Στον άξονα αυτόν, παρόλο που στον αρχικό μας σχεδιασμό είχαμε θέσει στόχο να εκπαιδύσουμε τους μαθητές στη χρήση αρκετών δημοσίων υπηρεσιών, τελικά καταφέραμε να εκπαιδύσουμε τους μαθητές μόνο στη χρήση του ταχυδρομείου. Η αλήθεια είναι πως αυτός ο άξονας έχει τόσες παραμέτρους και αρκετές δυσκολίες για τους μαθητές που θα αποτελούσε ένα αυτοτελές πρόγραμμα από μόνος του.
- Έτσι, αξιοποιώντας την επερχόμενη γιορτή του Πάσχα ενθαρρύνσαμε τους μαθητές να φτιάξουν πασχαλινές κάρτες, να γράψουν ευχές σε όποιο πρόσωπο θελήσουν, να αναζητήσουν τη διεύθυνσή του για να τη γράψουν στο φάκελο και να την ταχυδρομήσουν από το ταχυδρομείο.
- Για την ολοκλήρωση όλης αυτής της διαδικασίας εδόθησαν διευκρινίσεις γύρω από τις έννοιες του αποστολέα και του παραλήπτη της αλληλογραφίας καθώς και οδηγίες για το πώς γράφουμε ορθά τα στοιχεία αυτών στο φάκελο.
- Επίσης εδόθησαν οδηγίες βήμα – βήμα σχετικές με τη διαδικασία ταχυδρόμησης της κάρτας.

Δ' Άξονας: «Κινούμαι για να συναντήσω τους φίλους και να διασκεδάσω»

Εδώ είχαμε την ευκαιρία να διοργανώσουμε τρεις εξόδους οι οποίες συμπεριλάμβαναν κάποια καφετέρια ή εστιατόριο. Συγκεκριμένα επισκεφτήκαμε την καφετέρια του εμπορικού κέντρου Shopping House και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παραγγείλουν μέσα από τον κατάλογο κάποιο σνακ, αναψυκτικό ή ρόφημα. Σε άλλη έξοδο που πραγματοποιήθηκε πήγαμε στο ταχυφαγείο Goody's όπου εκεί οι μαθητές δοκιμάστηκαν να δίνουν την παραγγελία τους άμεσα στο ταμείο και να περιμένουν να πάρουν το δίσκο τους. Τέλος πήγαμε σε ένα κλασικό σουβλατζίδικο που έπρεπε να παραγγείλουν το σουβλάκι της προτίμησής τους.

Χρειάζεται αρκετή δουλειά στην ανάγνωση και κατανόηση ενός καταλόγου καφετέριας ή εστιατορίου αφενός για να μπορέσει ο μαθητής να διαλέξει αυτό που πραγματικά θέλει και αφετέρου να ελέγξει αν αυτό που θέλει διαθέτει και τα χρήματα να το πληρώσει. Εδώ δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να ελέγξει τις επιθυμίες του και να συμβιβαστεί κάποιες φορές με τη λύση που είναι εφικτή.

Επιπρόσθετα μέσα από αυτές τις εξόδους οι μαθητές, έμαθαν να παραγγέλλουν με ορθότερο τρόπο, να συμπεριφέρονται με ευγένεια και υπομονή καθώς και να τρώνε και να πίνουν με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό.

Αξιολόγηση του προγράμματος




Έχουμε την άποψη ότι η εφαρμογή του προγράμματος αυτού στους μαθητές που συμμετείχαν είχε πολύ θετικά αποτελέσματα . Τους δόθηκε η ευκαιρία να κινηθούν με μέσα μαζικής μεταφοράς, να κυκλοφορήσουν σε γειτονιές με ασφάλεια, να μπουν σε καταστήματα και να ψωνίσουν, να φάνε σε κάποιο εστιατόριο και να πληρώσουν μόνοι τους το λογαριασμό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με άτομα που δε γνωρίζουν, να ζητήσουν πληροφορίες, να εκφράσουν επιθυμίες και προτιμήσεις, να στείλουν τις ευχές τους ταχυδρομικώς, να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για αυτά που μπορούν να κάνουν.





Θα θέλαμε να είχαμε πετύχει όλους του μαθησιακούς μας στόχους αλλά ο χρόνος ήταν αμείλικτος για την εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων και ίσως ο αριθμός των στόχων μας ήταν υπερβολικός για τα χρονικά περιθώρια που είχαμε. Θεωρούμε ότι οι ανάγκες των μαθητών μας είναι πολλές και χρειάζεται η συνέχιση και ο εμπλουτισμός προγραμμάτων με αυτή τη θεματική.

Αξιοσημείωτη είναι η συνεργασία μας με τους γονείς των μαθητών. Χωρίς αυτή το πρόγραμμα δε θα μπορούσε να εφαρμοστεί με αυτή τη μορφή. Οι γονείς αφενός στήριξαν τα παιδιά τους οικονομικά, επιτρέποντας την πραγματοποίηση των εξωτερικών μας προγραμμάτων (αγορές σε Σούπερ μάρκετ, φαγητό σε εστιατόρια, εισιτήρια κλπ) αφετέρου, βοηθώντας τα παιδιά τους στις ασκήσεις που τους αναθέταμε για το σπίτι επέτρεπαν στους μαθητές να εξασκηθούν περισσότερο αλλά

και να γενικεύσουν τη γνώση τους .Άλλωστε στόχος μας ήταν πάντα οι μαθητές να μάθουν να κινούνται στη γειτονιά τους και επειδή αυτό δεν είναι πρακτικά εύκολο να γίνει μέσα από το σχολείο (η ομάδα έχει παιδιά από διαφορετικές γειτονιές οι οποίες είναι μακριά από το σχολείο) η συνεισφορά των γονιών στην εκπαίδευση ήταν πολύ σημαντική.

Ενδεικτικά φυλλάδια που δόθηκαν στους μαθητές:

	Προϊόντα	Τιμή	Με τι πουλιέται; (με το κομμάτι, το κιλό, κλπ.)	Θέλει ψυγείο;
1	 αυγά			
2	 Τυρί Φέτα			
3	 Ρύζι			

4	 <p>Ζαμπόν</p>			
5	 <p>Ψωμί του τοστ</p>			
6	 <p>Φασόλια</p>			
7	 <p>Τυρί του τοστ</p>			

8	 <p>Βούτυρο</p>			
9	 <p>Κέτσαπ</p>			
10	 <p>Μουστάρδα</p>			
11	 <p>Σοκολάτα</p>			

12	 Σαμπουάν			
13	 Οδοντόκρεμα			
14	 Χαρτί υγείας			

Αγοράζω εισιτήριο για το λεωφορείο

Μπορώ να αγοράσω εισιτήρια από ειδικά περίπτερα των λεωφορείων, από τους σταθμούς του μετρό, από περίπτερα, από ψιλικατζήδικα.

Πόσο κοστίζει το εισιτήριο;

A. Πάω στη στάση να πάρω το λεωφορείο

1. Σε ποιο δρόμο είναι η στάση του λεωφορείου;

.....

2. Πώς ονομάζεται η στάση αυτή;
.....
3. Ποιο λεωφορείο θα πάρω για να πάω στην πλατεία της Δάφνης;
4. Αριθμός
5. Ονομασία

Β. Μπαίνω μέσα στο λεωφορείο

6. Ακυρώνω το εισιτήριο στο ειδικό μηχάνημα. Αν δεν το κάνω θα πληρώσω πρόστιμο!
7. Αν βρω κάθισμα, κάθομαι.
8. Αν δε βρω κάθισμα κρατιέμαι καλά από κάπου.
9. Δεν περπατώ μέσα στο λεωφορείο όταν αυτό κινείται. Αν το κάνω μπορεί να πέσω.
10. Προσέχω τη διαδρομή του λεωφορείου. Όταν πλησιάζει η στάση που θέλω να κατέβω πατώ το κουδούνι της στάσης. Η στάση είναι στην πλατεία της Δάφνης όπου βρίσκεται ο σταθμός του μετρό «Δάφνη»
11. Μόλις το λεωφορείο σταματήσει πλησιάζω γρήγορα στην πόρτα για να βγω.

Γ. Αναζητώ το σταθμό του μετρό



12. Ψάχνω να βρω μία τέτοια πινακίδα

13. Τι να γράφει η πινακίδα του μετρό;

.....
.....

Δ. Μπαίνω στο μετρό

14. Δε χρειάζεται να αγοράσω άλλο εισιτήριο γιατί ισχύει το ίδιο για μιάμιση ώρα

15. Ποιά γραμμή του μετρό περνά από αυτό το σταθμό;

.....

16. Προς ποια κατεύθυνση θα πάμε για να πάμε στο σταθμό «Ακρόπολη»;

.....

17. Προσέχω στις κυλιόμενες σκάλες. Στέκομαι στο δεξί μέρος της σκάλας και όχι στη μέση.

18. Περιμένω στην αποβάθρα το μετρό. Δεν περνώ την κόκκινη γραμμή στο πάτωμα είναι επικίνδυνο!

19. Μόλις φτάσει το μετρό περιμένω πρώτα να βγουν οι επιβάτες και μετά μπαίνω στο βαγόνι. Προσοχή όταν ακουστεί ένας χαρακτηριστικός ήχος σημαίνει ότι οι πόρτες κλείνουν .

20. Προσέχω τη διαδρομή. Ακούω τη φωνή από το μεγάφωνο που λέει ποια είναι η επόμενη στάση. Όταν ακούσω τη στάση «Ακρόπολη» ετοιμάζομαι να βγω από το μετρό.

21. Ψάχνω να βρω την πινακίδα «έξοδος» και πάω προς τα εκεί για να βγω έξω από το σταθμό

Ε. Βγαίνω από το σταθμό του μετρό

22. Σε ποιο δρόμο βρίσκεται ο σταθμός;

.....

