

ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΦΩΤΙΑΔΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΠΗΝΕΙΩ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ
ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Εκπαιδευτική Δράση

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΦΩΤΙΑΔΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΠΗΝΕΙΩ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2014

Έκδοση:

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)

Κεντρικά γραφεία: Ελ.Βενιζέλου 236, Τ.Κ. 163 41, Ηλιούπολη
τηλ. 210.99.49.837, e-mail: esaea@otenet.gr, <http://www.esaea.gr>

Σελιδοποίηση, Εκτύπωση, Αναπροσαρμογή, Ψηφιοποίηση:

Team Work Communication

Λ. Συγγρού 229, Τ.Κ. 171 21, Αθήνα, τηλ. 210.33.03.556-7, e-mail: info@twc.gr
<http://www.twc.gr>

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Α.Π. 7, Α.Π.8, Α.Π.9» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ISBN: 978-618-5124-05-2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή / ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ (INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS/DISABILITIES/IDD)	11
Εισαγωγή	11
1.1 Άτομα με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	12
1.1.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	12
1.1.2 Ο ρόλος της Διά Βίου Εκπαίδευσης στην ισότιμη ένταξη ΑμεΑ.....	15
1.1.3 Ενδεικτικοί Γονεϊκοί Φορείς	18
1.1.4 Ενδεικτικοί οργανισμοί που φιλοξενούν ή και εκπαιδεύουν ενήλικες με Νοητική Αναπηρία ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	23
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	29
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	33
Εισαγωγή	33
2.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	33
2.2 Η αναγκαιότητα της αυτοεξυπηρέτησης.....	34
2.3 Η ενδυνάμωση των ενηλίκων μέσα από προγράμματα αυτοεξυπηρέτησης	36
2.3.1 Προγράμματα που συμβάλουν στην αυτοεξυπηρέτηση ατόμων με Νοητικές ή / και Αναπτυξιακές Αναπηρίες.....	36
2.3.2 Προγράμματα ενίσχυσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ατόμων με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	37
2.4 Βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	53
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	57
Εισαγωγή	57
3.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	57
3.2 Η αναγκαιότητα εκμάθησης δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης	58
3.3 Εκπαίδευση ενηλίκων με Νοητική Αναπηρία ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	61
3.4 Βέλτιστες Πρακτικές στον τομέα της εκμάθησης του χρόνου, της Διαχείρισης του χρήματος και της παρακολούθησης της επικαιρότητας για ενήλικες με Νοητική ή / και Αναπτυξιακές Αναπηρίες.....	67

3.4.1 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης χρημάτων	67
3.4.2 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης χρόνου	69
3.4.3 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης επικαιρότητας	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ..... 79

Εισαγωγή	80
4.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	80
4.1.1 Κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες.....	80
4.2 Δυαδικές επικοινωνιακές δεξιότητες	85
4.2.1 Λεκτική και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας.....	85
4.3 Ομαδικές επικοινωνιακές δεξιότητες.....	87
4.3.1 Προώθηση ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων	87
4.4 Ο ρόλος της κοινωνικότητας στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία	89
4.5 Βέλτιστες πρακτικές στον τομέα εκπαίδευσης επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων	92
4.5.1 Βασικές αρχές βέλτιστων πρακτικών για την κατάκτηση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων	92
4.5.2 Βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες.	95
4.5.3 Βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τα άτομα με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	109

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ..... 117

Εισαγωγή	117
5.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	118
5.1.1 Θεατρικό παιχνίδι.....	118
5.1.2 Αυτοσχεδιασμοί	122
5.1.3 Παντομίμα.....	125
5.2 Ο ρόλος του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού στην ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία....	126
5.3 Βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού.....	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	139

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6: ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	143
Εισαγωγή	143
6.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	145
6.2 Ο ρόλος της μουσικοθεραπείας και της μουσικοκινητικής στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία	150
6.3 Βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης μουσικοθεραπείας / μουσικοκινητικής.....	157
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	161

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7: ΚΙΝΗΣΗ, ΕΥΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	165
Εισαγωγή	165
7.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών	165
7.2 Ο ρόλος της κίνησης και της ευεξίας για ενήλικες με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	168
7.3 Προσαρμοσμένος αθλητισμός για ενήλικες με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες	170
7.4 Βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης της κίνησης ή και του προσαρμοσμένου αθλητισμού	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	181



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Του Ιωάννη Βαρδακαστάνη, Προέδρου της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία, του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία και της Διεθνούς Συμμαχίας για την Αναπηρία

Στη χώρα μας η πλειονότητα των ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, όπως τα άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, ψυχοσωματικές αναπηρίες, πολλαπλές αισθητηριακές αναπηρίες, διαβιούν σε μεγάλα ιδρύματα κλειστής περίθαλψης ή ζουν ουσιαστικά σε κατάσταση απομόνωσης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον τους.

Όταν δε τα άτομα με βαριές αναπηρίες φτάσουν στην ενήλικη ζωή, δεν μπορεί ούτε η οικογένειά τους να τους προσφέρει την υποστήριξή της.

Τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης μπορεί να μην έχουν την ικανότητα να εξασκούν πλήρως τα δικαιώματά τους ως πολίτες, αλλά είναι θέμα αρχής να διασφαλίζονται οι δυνατότητες προκειμένου να το πετύχουν στο μέγιστο βαθμό. Κεντρικό σημείο στη συζήτηση για τα ατομικά δικαιώματα είναι η έννοια της αυτοδιάθεσης/του αυτοπροσδιορισμού. Κατά πόσο όμως αναγνωρίζεται το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης σε όλα τα ενήλικα άτομα με αναπηρία, όπως στην περίπτωση των ατόμων με βαριές αναπηρίες;

Στην περίπτωση της βαριάς αναπηρίας, η έννοια της αυτοδιάθεσης μπορεί να παρερμηνευθεί. Τα άτομα με βαριές αναπηρίες μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη από τρίτους για την εκτέλεση ακόμα και των πιο βασικών καθημερινών δραστηριοτήτων. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο σε θέση αυτοδιάθεσης. Η αναπηρία ή οι αναπηρίες τους καθώς και η μειωμένη αυτονομία δεν θα πρέπει να επισκιάζουν τις όποιες δυνατότητες έχουν τα άτομα προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνία και να ζήσουν μια αξιοπρεπή ανθρώπινη ζωή.

Για τα ενήλικα άτομα με βαριές αναπηρίες είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκμάθηση της αυτοεξυπηρέτησης. Επομένως, αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσής τους οφείλει να αποτελεί η εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η εκμάθηση δηλαδή δεξιοτήτων που σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα ή βρίσκονται σε κατάσταση απομόνωσης, που υλοποιεί η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.), αποσκοπεί στην εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και σε δραστηριότητες έκφρασης και ψυχοκινητικής ανάπτυξης έτσι ώστε τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης να είναι σε θέση να βιώσουν τη σωματική ανεξαρτησία.

Το εγχειρίδιο εκπαιδευτή πιστεύουμε ότι θα αποτελέσει ένα εργαλείο δουλειάς και θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτές να εργαστούν και να δώσουν σάρκα και οστά στο αίτημα για βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με βαριές αναπηρίες και της δυνατότητας αυτοδιάθεσής τους.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ (INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS/DISABILITIES/IDD)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ενήλικες με βαριές νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι τα περισσότερα τρωτά άτομα μεταξύ των ανθρώπων με αναπηρία (Inclusion Europe, 2003). Είναι «οι αποκλεισμένοι ανάμεσα στους αποκλεισμένους», (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005). Συχνά είναι άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, με σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία που συνοδεύεται από μια κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις εντοπίζονται περιορισμοί στην αυτονομία του ατόμου, στην αντίληψη, στην έκφραση και σε άλλες παρεμφερείς ικανότητες χρήσιμες για τη ζωή. Οι παραπάνω περιορισμοί έχουν ως άμεση απόρροια τη δημιουργία σύνθετων και πολλαπλών αναγκών στο άτομο, ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης (Inclusion Europe, 2003). Τα άτομα με βαριές αναπηρίες αποτελούν έναν ιδιαίτερα ετερογενή πληθυσμό, όπου τα μέλη του διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής αναπηρίας, την αιτιολογία της αναπηρίας, το χρόνο εμφάνισης της αναπηρίας (εκ γενετής ή επίκτητη), την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής κ.ά. (Rainaa & Lunskeya, 2010). Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού είναι η πολυπλοκότητα της κατάστασης της αναπηρίας (Best, 2005). Ο αριθμός των ατόμων με βαριές αναπηρίες στην Ελλάδα, δυστυχώς, δεν έχει ακόμη απολύτως καταμετρηθεί (Ημέλλου, 2003).

Οι νοητικές αναπηρίες (Intellectual Disabilities) αναφέρονται σε μία πολύ ετερογενή ομάδα ατόμων (MH-SIRG, 2001) που παρουσιάζει ένα μεγάλο εύρος κλινικών συμπτωμάτων, με διαφορετικές αιτιολογίες, συμπεριλαμβανομένης μιας ευρείας γκάμας δυσκολιών νευρολογικής και νοητικής φύσεως (Carrirajaval, Fernández-Alcaraz, Rueda & Sarrión, 2012). Κατά συνέπεια, κάθε ενήλικας με βαριά νοητική ή και άλλη αναπτυξιακή αναπηρία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστό και μοναδικό πρόσωπο με τις δικές του προσωπικές ανάγκες, τα δικά του ενδιαφέροντα, τα δικά του δυνατά και αδύνατα σημεία. Χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Οι ενήλικες με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης εξαιτίας της πολλαπλότητας ή της βαρύτητας της αναπηρίας και της έλλειψης αυτονομίας είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε όλες τις μορφές αρνητικής διάκρισης και συχνά τα θεμελιώδη δικαιώματά τους καταπατούνται. (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008, 2005). Έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι σε αυτούς παρέχονται ελάχιστες -αν όχι και καθόλου- ευκαιρίες για να προβαίνουν ακόμα και στις πιο βασικές επιλογές για τη ζωή τους, αρχομένης από την καθημερινότητά τους (Cannellaa, O'Reillya & Lancionib, 2005). Όμως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη αναγνώριση του γεγονότος ότι η παροχή δυνατότητας επιλογών στους ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην υφιστάμενη όσο και στη μελλοντική τους ζωή (Hadre & Reeve, 2003), ενώ παράλληλα αποτελεί μια σημαντική διάσταση της συνολικής ποιότητας ζωής τους (Lee & McFerran, 2012, Lachapelle et al., 2005, Spevack, Martin, Hiebert, Yu & Martinet, 2004, Brown & Brown, 2003). Με άλλα λόγια, η δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων της καθημερινότητας από τον ενήλικα με βαριά αναπηρία και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης ενισχύει την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του, αυξάνει τις συμπεριφορές ευχαρίστησης ενώ μειώνει τις

συμπεριφορές δυσαρέσκειάς του. Τα άτομα με αναπηρία, δηλαδή, έχουν το δικαίωμα να αποφασίζουν και να έχουν λόγο για τις ζωές τους. Δεν θα πρέπει να λαμβάνεται καμία απόφαση για τα ίδια χωρίς τη συμμετοχή τους ή την επίσημη εκπροσώπηση τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Inclusion Europe, 2003). Προκειμένου, όμως, να είναι σε θέση οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να γνωρίζουν και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους (τα οποία διαφορετικά παραμένουν απλές διακηρύξεις) και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους η εκπαίδευση θα πρέπει να αρχίζει από την πολύ μικρή ηλικία και να συνεχίζεται επ' όρου ζωής.

1.1 ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

1.1.1 Ορισμοί-Οριοθέτηση εννοιών

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για να προσδιορίσουν την κατάσταση “βαριά αναπηρία” (Mednick, 2007). Ως «άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης» μπορούν να θεωρηθούν τα άτομα που παρουσιάζουν βαριά αναπηρία (νοητική αναπηρία, αυτισμό, νευροψυχική διαταραχή, νευρολογικά σύνδρομα, ασθένειες κυτταρικής ανάπτυξης και άλλες νευροψυχιατρικές διαταραχές), η οποία μπορεί να συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες (π.χ. οπτική αναπηρία, ακουστική αναπηρία), (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008).

Σύμφωνα με την Special Education Unit (2001) οι πολλαπλές αναπηρίες αναφέρονται στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων αναπηριών. Τυπικά μια πολλαπλή αναπηρία χαρακτηρίζει ένα άτομο που έχει νοητική αναπηρία και επιπλέον μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες αναπηρίες: ακουστική αναπηρία, οπτική αναπηρία, σωματική αναπηρία ή μια σοβαρή κοινωνική ή συναισθηματική αναπηρία. Από εκπαιδευτική άποψη τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να παρουσιάζουν: α) Νοητική αναπηρία μαζί με σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής (CDDH, 2014, ΔΕΠΠΣ, 2004), β) Νοητική αναπηρία και αυτισμό (ΔΕΠΠΣ, 2004), ή γ) Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα μαζί με νοητική αναπηρία (ΔΕΠΠΣ, 2004). Με τον όρο άτομα με βαριές αναπηρίες γίνεται αναφορά στα άτομα που ανεξάρτητα από τη χρονολογική ηλικία τους, βρίσκονται σε ένα σχετικά πρώιμο στάδιο ανάπτυξης (Καρτασίδου, 2007). Ο όρος βαριά αναπηρία περιλαμβάνει αναπηρίες, οι οποίες επιδρούν σε όλους τους τομείς και τις πτυχές της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και τις διαταράσσουν σοβαρά. Πρόκειται για μια αλληλεπίδραση διαφορετικών αναπηριών, για το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, το οποίο υπερβαίνει το σύνολο των μεμονωμένων επιπτώσεων και περιορισμών της κάθε αναπηρίας.

Κατά την Developmental Disabilities Act (2000) και σύμφωνα με το North Carolina General Statute 122C-3(12a), όπως αναφέρουν οι Tassé & Haverkamp (2006), ο όρος αναπτυξιακές αναπηρίες σημαίνει μία σοβαρή χρόνια αναπηρία, η οποία εντοπίζεται σε μία νοητική ή σωματική αναπηρία ή σε ένα συνδυασμό αυτών των αναπηριών και έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Προσδιορίζεται από μία νοητική ή σωματική αναπηρία ή από το συνδυασμό της νοητικής και της σωματικής αναπηρίας.
- Εκδηλώνεται στο άτομο πριν από τη χρονολογική ηλικία των 22 ετών, εκτός και αν η αναπηρία προκληθεί από κρανιοεγκεφαλική κάκωση με εκδήλωση μετά από την ηλικία των 22 ετών.
- Είναι πιθανόν να συνεχίζεται επ' αόριστον (ακαθόριστα).
- Τα αποτελέσματά τους ως προς τους ουσιαστικούς λειτουργικούς περιορισμούς είναι εμφανή

σε τρεις ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές των κύριων δραστηριοτήτων της ζωής:

1. στην αυτοφροντίδα,
 2. στην προσληπτική και την εκφραστική γλώσσα,
 3. στη μάθηση,
 4. στην κινητικότητα (ικανότητα μετακίνησης),
 5. στην αυτοκατεύθυνση (κίνητρο),
 6. στην ικανότητα για ανεξάρτητη ζωή και
 7. στην οικονομική αυτεπάρκεια.
- Αντανακλά την ανάγκη του ατόμου για ένα συνδυασμό και μία συνεχή παροχή των ειδικών ή γενικών υπηρεσιών, ατομικής υποστήριξης ή άλλης μορφής βοήθειας, η οποία διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής ή εκτείνεται κατά τη διάρκεια της ζωής και είναι ατομικά σχεδιασμένη και συντονισμένη (Tassé & Havercamp, 2006, Developmental Disabilities Act, 2000).
 - Ένα άτομο από τη γέννησή του μέχρι την ηλικία των εννέα ετών, ενταγμένο, το οποίο παρουσιάζει μία αναπτυξιακή καθυστέρηση ή ειδική εκ γενετής ή επίκτητη κατάσταση, μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει μία αναπτυξιακή αναπηρία χωρίς να συνυπάρχουν τουλάχιστον τρεις από τις παραπάνω «περιοχές των σημαντικών δραστηριοτήτων της ζωής, εάν το άτομο αυτό χωρίς υπηρεσίες και υποστήριξη έχει μία υψηλή πιθανότητα να εμφανίσει συνύπαρξη αυτών των κριτηρίων αργότερα στη ζωή του» (Tassé & Havercamp, 2006).

Στα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες (Developmental Disabilities) συμπεριλαμβάνονται άτομα με “γενικές” αναπηρίες, καθώς επίσης και με αυτισμό, σύνδρομο Asperger, σύνδρομο Rett και άλλες νευροαναπτυξιακές αναπηρίες, οι οποίες εμφανίζονται πριν από την χρονολογική ηλικία των 22 ετών (Gillmer, Taylor, & Lindsay, 2010). Μία αναπτυξιακή αναπηρία ορίζεται ως «μια κατάσταση της λειτουργικότητας, η οποία αρχίζει στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική ικανότητα, όσο και στις προσαρμοστικές δεξιότητες», (Alberta Seniors and Community Supports, 2007). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει διά βίου αναπηρίες, οι οποίες προσδιορίζονται ως νοητικές, νευρολογικές και σωματικές αναπηρίες. Ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται για να καλύψει μια ποικιλία από καταστάσεις που εξαρτώνται από την ιδιότητα αυτού που χρησιμοποιεί τον όρο κάθε φορά. Ο συνδυαστικός όρος «νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες» συναντάται στη βιβλιογραφία του Ηνωμένου Βασιλείου της Αγγλίας (Gillmer, Taylor, & Lindsay, 2010).

Για να προσδιοριστεί η αναπτυξιακή αναπηρία γενικά χρησιμοποιούνται τρία κριτήρια:

- Σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητική ικανότητα, η οποία αποδεικνύεται από την κάτω από το μέσο όρο επίδοση του ατόμου σε ένα χορηγούμενο τεστ νοημοσύνης.
- Εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών.
- Σχετίζεται με περιορισμούς σε δύο ή περισσότερες από τις ακόλουθες περιοχές προσαρμοστικών δεξιοτήτων:
 1. Επικοινωνία
 2. Ζωή στο σπίτι
 3. Χρήση κοινότητας

4. Υγεία και ελεύθερος χρόνος
5. Αυτοφροντίδα
6. Κοινωνικές δεξιότητες
7. Αυτοπροσδιορισμός
8. Ακαδημαϊκή λειτουργικότητα, εργασία (Alberta Seniors and Community Supports, 2007).

Σύμφωνα με την «American Association on Intellectual and Developmental Disabilities» από το 2002 για τη νοητική αναπηρία έχει καθιερωθεί ο εξής ορισμός: «*Η “νοητική αναπηρία” είναι μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως εκφράζεται στις θεμελιώδεις, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία αυτή ξεκινά πριν από την ηλικία των 18 ετών*». Οι Caldwell, Brinko, Krenz & Townsend (2008) περιγράφουν τη νοητική αναπηρία ως μια σημαντική αναπηρία στη νοημοσύνη που οδηγεί σε σημαντικούς περιορισμούς στην προσαρμοστική λειτουργικότητα. Είναι επίσης γνωστή ως μια αναπτυξιακή καθυστέρηση ή νοητική επιβράδυνση, η οποία περιλαμβάνει μία ομάδα διαταραχών, που χαρακτηρίζονται από μειωμένη γνωστική και προσαρμοστική ανάπτυξη (Disabled World, 2013). Τα κύρια χαρακτηριστικά της νοητικής αναπηρίας είναι δυσκολίες στην κοινωνική διαντίδραση, στη γλώσσα, στην επικοινωνία και στην εκδήλωση μη αναμενόμενης συμπεριφοράς (Dempsey & Foreman, 2001). Οι περισσότερες περιπτώσεις νοητικής αναπηρίας συνδέονται με κάποια σύνδρομα π.χ. Angelman syndrome, Asperger's syndrome, Autism, Down syndrome, Fragile X, Pervasive Development Disorder (Activ, 2007).

Στην Ισπανία στον ορισμό για τη νοητική αναπηρία αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, οι ακόλουθες επεξηγήσεις:

1. Η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου συχνά βελτιώνεται με την ανάλογη υποστήριξη.
2. Αναγνωρίζεται ότι οι δυσκολίες συνυπάρχουν με άλλα “δυνατά” στοιχεία, έτσι αποτελούν μόνο ένα μέρος της λειτουργικότητας ενός ατόμου.
3. Καταργούνται οι προηγούμενες κατηγορίες – ελαφρά, μέτρια, σοβαρή, βαριά νοητική αναπηρία – χάριν ενός νέου μοντέλου που κατηγοριοποιεί τις αναγκαίες παροχές υποστήριξης κι όχι το άτομο.
4. Το άτομο αξιολογείται βάσει μιας πολυδιάστατης ανάλυσης (νοητική ικανότητα /συμμετοχή/ αλληλεπίδραση/ κοινωνικός ρόλος/ υγεία/ περιβάλλον).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία πρέπει να έχουν έναν ενεργό ρόλο στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας ζωής τους, με βάση τις δικές τους επιθυμίες (ανάκτηση από <http://home.mindspring.com/~amstevens/exceptionalchildren/id23.html>, προσπελάστηκε 28/4/2014).

Στην προσπάθεια να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά οι ανάγκες του ατόμου με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες χρειάζεται τη συμπόρευση διάφορων επιστημονικών κλάδων και ειδικοτήτων. Ταυτόχρονα απαιτείται η άριστη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (γονείς, άτομο με αναπηρία, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι, γιατροί κ.ά.) ώστε η παρεχόμενη προαγωγή και εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική.

1.1.2 Ο ρόλος της Διά Βίου Εκπαίδευσης στην ισότιμη ένταξη Ατόμων με Αναπηρία

Ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από την έμφυτη τάση να μαθαίνει διά βίου. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Μεταφυσικά, 280 α.), «*πάντες του ειδέναι ορέγονται φύσει*», (Διαμαντόπουλος, 2005). Η ανάγκη για τη μόρφωση του ανθρώπου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του συνειδητοποιήθηκε από την αρχαιότητα ακόμη, από την εποχή του Σόλωνα: «*Γηράσκω αεί πολλά διδασκόμενος*».

Ο όρος «Διά Βίου Μάθηση» σημαίνει τη συνεχή, εθελοντική και αυτενεργούμενη επιδίωξη της γνώσης από το άτομο. Συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οι οποίες προσβλέπουν στην κατάκτηση ή την ανάπτυξη προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Είναι η διαδικασία της μάθησης που χρονικά επεκτείνεται πέρα από την παιδική και την εφηβική ηλικία του ανθρώπου. Η συμβολή της Διά Βίου Μάθησης αξιολογείται ως πολύ σημαντική για τον καθένα είτε αυτός χαρακτηρίζεται ως «*άτομο με αναπηρία*», είτε ως «*άτομο δίχως αναπηρία*». Η ειδοποιός διαφορά όμως έγκειται ότι στην περίπτωση του ατόμου με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες προκειμένου να πραγματοποιηθεί η Διά Βίου Μάθηση απαιτείται η διά βίου εκπαίδευσή του, καθώς λόγω της κατάστασης του αδυνατεί να επιζητήσει με δική του πρωτοβουλία και να επιτύχει τη Διά Βίου Μάθηση. Η Διά Βίου Εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και οδηγεί στην ανέλιξη του ατόμου και στην ισότιμη, ενεργητική συμμετοχή στο κοινωνικό-πολιτιστικό-οικονομικό-πολιτικό γίγνεσθαι.

Η Διά Βίου Μάθηση πραγματοποιείται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης (formal education) ή μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης (non formal education) είτε μέσω της άτυπης εκπαίδευσης (informal education), (τυπολογία κατά Coombs). Γενικότερα, τα προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο της «Διά Βίου Μάθησης» έχουν διπλό στόχο: α) τη συστηματική παροχή γνώσεων που άπτονται του εργασιακού, οικονομικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος και β) στην απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που θα διασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου. Ειδικότερα, μέλημα και προτεραιότητα της Πολιτείας θα πρέπει να είναι η λήψη μέτρων για την αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στη Διά Βίου Μάθηση, η οποία θα επιτυγχάνεται μέσα από το συστηματοποιημένο σχεδιασμό και την εφαρμογή Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης επιβάλλεται να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή του συγκεκριμένου πληθυσμού ατόμων στην κοινωνία και την ομαλή ένταξή του στην αγορά εργασίας. Η εργασία αποτελεί μια θεμελιώδη μορφή κοινωνικής έκφρασης και ταυτόχρονα μια σημαντική ανθρώπινη ανάγκη. Βοηθάει τον άνθρωπο να πετύχει τους προσωπικούς του στόχους και να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του. Όμως η κατάσταση είναι δύσκολη όταν πρόκειται για τα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Μετά την όποια σχολική φοίτησή τους χρειάζεται συνεχής εξειδίκευση και μια ωριμότητα, για να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια διαδραματίζει η Διά Βίου Εκπαίδευση. Η Διά Βίου Εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, καλύπτει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων.

Η Διά Βίου Μάθηση εξυπηρετεί την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου και επικεντρώνεται στην κοινωνική ολοκλήρωση και στη βελτίωση της απασχολησιμότητάς του (SEC, 2000). Παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο με αναπηρία να ενδυναμωθεί, να εκφράσει τις κοινωνικές του ικανότητες και τις προσωπικές του δεξιότητες. Παράλληλα συμβάλλει στην «*απασχολησιμότητα*» και στον «*αυτοπροσδιορισμό*» του. Είναι δεδομένο ότι εκτός από τα βασικά καθαρά επαγγελματικά προσόντα τα άτομα με αναπηρία χρειάζεται να έχουν ανεπτυγμένες και τις κοινωνικές τους δε-

ξιότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Διά Βίου Εκπαίδευσης. Η συστηματική εμπλοκή των ατόμων με αναπηρία στη Διά Βίου Εκπαίδευση θα συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην άρση των προκαταλήψεων, στη διαφύλαξη και την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στη διαφύλαξη της δημοκρατίας και του κοινωνικού κράτους δικαίου. Ο βασικός και κύριος στόχος που καλείται να υλοποιήσει ο θεσμός της Διά Βίου Εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία είναι η διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για πλήρη συμμετοχή, για ανεξάρτητη διαβίωση και για οικονομική αυτάρκεια και ανεξαρτησία. Όμως, δυστυχώς, δεν παρέχονται από την Πολιτεία σε ικανοποιητικό βαθμό συστηματικές ευκαιρίες Διά Βίου Εκπαίδευσης για ενηλίκους με αναπηρία.

Οι φορείς παροχής Διά Βίου Εκπαίδευσης οφείλουν, μεταξύ άλλων να επικεντρώνονται:

- Στην ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία.
- Στην αναβάθμιση των συστημάτων της αρχικής προ-επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
- Στις μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε η Διά Βίου Μάθηση να καταστεί πραγματικότητα για Όλους και για Όλες (βλ. και Χατζηπέτρου, 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται μία σταδιακή προσέγγιση της αναπηρίας με βάση το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο (Drabble, 2013, UNESCO, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως κοινωνική κατασκευή. Απαντώντας στο ερώτημα «τι προκαλεί την αναπηρία» δίνει έμφαση στους περιβαλλοντικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και όχι στους ιατρικούς (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005). Για την πλήρη εφαρμογή του κοινωνικού-οικοσυστημικού μοντέλου απαιτείται κοινωνική δράση, έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές στο κοινωνικό περιβάλλον, και να διασφαλιστεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της κοινωνικής και της πολιτιστικής ζωής του τόπου. Αδιαμφισβήτητα, το κυρίαρχο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας κάθε εποχής επηρεάζει τις πολιτικές (συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής) που σχεδιάζονται για τα άτομα με αναπηρία και έχει σχέση με την ποιότητα ζωής τους. Κατά συνέπεια, με τη σημαντική μετάβαση που έχει συντελεστεί από το αναχρονιστικό ιατρικό-βιολογικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας στο κοινωνικό-οικοσυστημικό, η αναπηρία ανάγεται πλέον σε καίριο πολιτικό ζήτημα. Το κείμενο της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, αντανακλά τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου και συνιστά το πεδίο αναφοράς των διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος. Η εξέλιξη που σχετίζεται με τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας αποτελεί ένα δείκτη της προόδου της ανθρωπότητας και επήλθε ως αποτέλεσμα των διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος και της εξέλιξης της επιστημονικής γνώσης στο χώρο των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο. Είναι γεγονός, ότι παράλληλα με την εξέλιξη των θεωρητικών μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές και στο περιεχόμενο των εννοιών που σχετίζονται με την κατάσταση “αναπηρία”. Παλαιότερα επιδιωκόταν απλώς η «κατηγοριοποίηση» των ατόμων με αναπηρία, ενώ αντίθετα σήμερα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον προσδιορισμό του επιπέδου της υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο στην καθημερινή του ζωή. Ως απόρροια αυτής της εξέλιξης, τα τελευταία χρόνια μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μία ισχυρή πολιτική ομοφωνία ως προς τη σπουδαιότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης και της ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής αγωγής (Drabble, 2013). Η συνεκπαίδευση αποτελεί την απαρχή, το πρώτο και το σημαντικότερο βήμα για μια ισότιμη, ανεμπόδιστη και αυτοδύναμη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα της χώρας του. Η

Ελλάδα φαίνεται ότι κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Η αφετηρία της φιλοσοφίας και η επιχειρηματολογία της απαίτησης για μόρφωση, για ίσα δικαιώματα, για παροχή ίσων ευκαιριών στη διαδικασία κατάκτησης του μορφωτικού αγαθού της παιδείας και για επαγγελματική και οικονομική ένταξη εκφράζεται και διαπνέει το περιεχόμενο διακηρύξεων, αποφάσεων και ψηφισμάτων εθνικών και διεθνών οργανισμών, με κορυφαία και αντιπροσωπευτικότερη μορφή τους Πρότυπους Κανόνες του Ο.Η.Ε. (Δελλασούδας, 2006).

Με αφετηρία την παραδοχή ότι το επίπεδο της ποιότητας ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία είναι υψηλότερο από το επίπεδο της ποιότητας ζωής των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν φυσικά, νοητικά, ψυχολογικά και κοινωνικά εμπόδια ή «ελλείμματα», οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με αναπηρία, επιβάλλεται να υποστηριχθούν, προκειμένου να υποβοηθηθούν, έτσι ώστε να βελτιστοποιήσουν την ποιότητα ζωής τους.

Η ποιότητα ζωής μπορεί να θεωρηθεί ως το σύνολο των θετικών ή των αρνητικών χαρακτηριστικών, τα οποία προσδιορίζουν τον τρόπο διαβίωσης ενός ατόμου σε σύγκριση με τα θεωρούμενα ως πρότυπα χαρακτηριστικά του τρόπου διαβίωσης ενός άλλου ατόμου. Η ποιότητα ζωής αποτελεί ένα δείκτη της κοινωνικής ένταξης και της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία (Δελλασούδας, 2006). Οι κύριες διαστάσεις της ποιότητας ζωής σύμφωνα με τους Wehmeyer & Schalock (2001) είναι η συναισθηματική ευεξία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η υλική ευημερία, η φυσική ευεξία, η κοινωνική ενσωμάτωση, τα δικαιώματα, η προσωπική ανάπτυξη και ο αυτοπροσδιορισμός. Ποιότητα ζωής είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο απολαμβάνει τις σημαντικές δυνατότητες της ζωής του. Ο όρος δυνατότητες αναφέρεται στους περιορισμούς και τις ευκαιρίες μέσα στη ζωή του ανθρώπου.

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό και την απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Οι Turnbull & Turnbull (2001) αναφέρουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα μέσο για να βιώσει κάποιος την ποιότητα ζωής του, η οποία να αποτελείται από τις δικές του αξίες, προτιμήσεις και ανάγκες. Για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες η ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις τους προσφέρει ένα καλύτερο επίπεδο ανεξαρτησίας αναφορικά με το βαθμό της υποστήριξης που λαμβάνουν σε αυτή την περιοχή. Ένα άτομο δε χρειάζεται να είναι πλήρως αυτοκαθοδηγούμενο, προκειμένου να θεωρηθεί ότι είναι αυτοπροσδιορισμένο, αλλά αρκεί να έχει μερική συνεισφορά στις αποφάσεις και τις υποστηρίξεις που λαμβάνονται για το ίδιο. Η κατάκτηση των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού είναι ζωτικής σημασίας για τη μεγιστοποίηση της ανεξαρτητοποίησης οποιουδήποτε ατόμου (Vatland, Strickland-Cohen, Loman, Doren, Horner & Walker, 2011). Τα υψηλότερα επίπεδα ανεξαρτησίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Gooden-Ledbetter, Cole, Maher & Condeluci, 2007). Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη αυτού του στόχου χρειάζεται να υπάρχει πρόβλεψη και σχεδιασμός από την πλευρά της Πολιτείας, ο οποίος θα επιδιώκει τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων και τη λήψη μέτρων από την αρχή της ζωής των ατόμων με αναπηρία. Τα μέτρα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης και μιας Σχεδίασης για Όλους. Η Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση είναι το επιστημονικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής που αναφέρεται στο συστηματικό τρόπο σχεδίασης και παροχής εκπαιδευτικών μέσων και υπηρεσιών, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το σύνολο των ατόμων με αναπηρία και να αξιοποιηθούν στη μέγιστη δυνατή έκταση των λειτουργικών δυνατοτήτων τους.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός των μέσων και των υπηρεσιών επιβάλλεται να συμπεριλαμβάνει όλες τις πλευρές και τις εκφάνσεις της ζωής των ατόμων με αναπηρία. Δε μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και να αφορά για παράδειγμα τον τομέα της εκπαίδευσης ή της υγείας και να πα-

ραβλέπει τους υπόλοιπους τομείς της ζωής του ατόμου (Σούλης, 2013). Ειδικότερα, ο Καθολικός Σχεδιασμός στον τομέα της εκπαίδευσης σημαίνει την παροχή πληροφοριών σε μια ποικιλία μορφών, καθώς οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι πρόσληψης και έκφρασης της πληροφορίας μπορούν να κάνουν την εκπαίδευση περισσότερο προσβάσιμη για τα άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες ή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο Καθολικός Σχεδιασμός υπαγορεύει τη «διδασκαλία» με τη χρήση διαφόρων μεθόδων. Για παράδειγμα με τη χρήση της τεχνολογίας παρέχεται η δυνατότητα εύκολης μετατροπής της πληροφορίας από τη μια μορφή στην άλλη. Ωστόσο, στην περίπτωση των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες απαιτούνται πιο εξειδικευμένες προσαρμογές. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση και άλλες νευρολογικής φύσεως αναπηρίες απαιτείται η εφαρμογή ειδικού λογισμικού για την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (Baker & Aderson, 2005). Βέβαια, η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στην εκπαίδευση δε σημαίνει την αυτόματη εξάλειψη της ανάγκης για διευκολύνσεις για τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης. Η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει κάθε φορά να σχεδιάζεται έχοντας ως βασικό κριτήριο και γνώμονα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του ατόμου και τις ανάγκες που εκπορεύονται από τη συγκεκριμένη ανθρώπινη ύπαρξη. Είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση θα έχει εξελικτικό χαρακτήρα και θα διαφοροποιείται από χρονική σε χρονική στιγμή, ανάλογα με την πρόοδο που θα παρουσιάζει ο εκπαιδευόμενος. Στην περίπτωση των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες δεν μπορεί ο εκπαιδευτής να θεωρεί ως δεδομένο και να στηρίζεται για το σχεδιασμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης μόνο στη χρονολογική ηλικία τους. Απαραίτητως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο παράγοντας εμπειρία, ο οποίος θα αποτελεί τη βάση στην εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία. Άλλωστε η θέση των ατόμων με αναπηρία ως προς το επίπεδο ποιότητας ζωής του θα πρέπει να συνεξετάζεται με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Δελλασούδας, 2006), οι οποίες είναι επιτακτική ανάγκη να παρέχονται διά βίου.

Συμπερασματικά, για τη διερεύνηση των αναγκών της «Διά Βίου Εκπαίδευσης» και της διά βίου κατάρτισης χρειάζεται μια γενικότερη αξιολόγηση και ένας συντονισμός των φορέων και των υπηρεσιών της παροχής υπηρεσιών Διά Βίου Εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η διασύνδεση με την επαγγελματική κατάρτιση και την απασχόληση. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί η βασική επιδίωξη της Διά Βίου Εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Η Διά Βίου Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία επικεντρώνει τις προσπάθειές της και επιδιώκει να αναπτύξει το κάθε άτομο την προσωπικότητά του και να καταστεί κατά το δυνατόν ικανό για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή του τόπου του. Ως μακροπρόθεσμο στόχο έχει την αντίστοιχη προς τις δυνατότητες του ατόμου ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. Μέσα από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία θα αρθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν και θα καταστεί δυνατή η πλήρης κοινωνική τους ένταξη. Θα εξασφαλιστεί τελικά όχι μόνο ο υψηλότερος βαθμός παραγωγικότητας σε κάθε τομέα, αλλά κυρίως μια καλύτερη ποιότητα ζωής με ευτυχισμένους ανθρώπους.

1.1.3 Γονεϊκοί Φορείς

Οι διαφοροί γονεϊκοί φορείς εκπροσώπησης των ατόμων με βαριές πολλαπλές αναπηρίες (π.χ. σωματεία, πανελλήνιοι και τοπικοί σύλλογοι, οργανώσεις) έχουν ως στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των «παιδιών» τους, την καταπολέμηση των αρνητικών διακρίσεων και του ρατσισμού που βιώνουν, τη διεκδίκηση μέτρων και πολιτικών που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετο-

χή τους σε κάθε διάσταση και έκφραση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού γίνεσθαι του τόπου στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται, καθώς και τη Διά Βίου Εκπαίδευσή τους.

Οι δυσκολίες στην κινητικότητα, στη νοημοσύνη αλλά και στην επικοινωνία, αρκετά συχνά έχουν ως άμεσο επακόλουθο τη δημιουργία σχέσης εξάρτησης των ατόμων που φέρουν τις προαναφερόμενες δυσκολίες με τους γονείς τους (Mantsun et al, 2002). Τα άτομα με νοητικές ή άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, λόγω της ιδιαιτερότητας των περιπτώσεών τους αδυνατούν να επιζητήσουν και να πραγματοποιήσουν μόνο με δική τους πρωτοβουλία το δικαίωμά τους στη Διά Βίου Εκπαίδευση, σε αντίθεση με άλλες ομάδες ατόμων με αναπηρία. Επομένως, το έργο των γονικών φορέων, οι οποίοι απευθύνονται και δραστηριοποιούνται αναφορικά με τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης καθίσταται ιδιαίτερος σημαντικό και κρίνεται άκρως απαραίτητο. Λειτουργούν συμπληρωματικά, γεφυρώνουν τα κενά και καλύπτουν στο μέτρο του δυνατού το χάσμα και τις ελλείψεις που υπάρχουν από την πλευρά της Πολιτείας. Ταυτόχρονα λειτουργούν υποστηρικτικά για τα συγκεκριμένα άτομα, τα οποία αποτελούν τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού της παιδείας εφ' όρου ζωής, καθώς και των υπόλοιπων προσφερόμενων υπηρεσιών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η βοήθεια που λαμβάνουν οι γονείς μέσω των σωματείων και των συλλόγων τους σχετικά με το να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν το σημαντικό ρόλο που ίδιοι διαδραματίζουν στην εφαρμογή της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η ενεργητική εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Mand, 2003, αναφορά από Σούλη, 2013). Οι γονεϊκοί φορείς στην πλειοψηφία τους έχουν την απαρχή τους στην ιδιωτική πρωτοβουλία και προκειμένου να πετύχουν τους προαναφερόμενους στόχους τους δραστηριοποιούνται σε πολλά επίπεδα. Οι δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ατόμων με νοητική αναπηρία επηρέασαν τη διεθνή κοινή γνώμη σχετικά με τα θέματα που άπτονται της αιτιολογίας και της αντιμετώπισης του προβλήματος. Για παράδειγμα, οι γονεϊκοί φορείς στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής κατάφεραν να πετύχουν την έκδοση νόμων και προεδρικών διαταγμάτων σχετικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Οι γονεϊκοί φορείς συν τοις άλλοις, δραστηριοποιούνται στην ίδρυση επαγγελματικών εργαστηρίων και κέντρων συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης γονέων ατόμων με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Παράλληλα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ίδρυση κέντρων δημιουργικής απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία, κέντρων ημερήσιας φροντίδας ή διημέρευσης, αλλά και την ανοικοδόμηση Στεγών υποστηριζόμενης, ημι-αυτόνομης ή αυτόνομης διαβίωσης των «παιδιών» τους. Στην τελευταία περίπτωση καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να διασφαλίσουν την αξιοπρεπή διά βίου στέγαση και διαβίωση των ατόμων με αναπηρία και να επιλύσουν ως ένα βαθμό το πρόβλημα που σχετίζεται με το εναγώνιο ερώτημα που ταλανίζει τη σκέψη του κάθε γονέα παιδιού με αναπηρία και αποτυπώνεται στη φράση: «Τι θα γίνει το παιδί όταν θα φύγω από τη ζωή».

Ενδεικτικά, οι γονεϊκοί φορείς που δραστηριοποιούνται στη χώρα μας σχετικά με τα άτομα με αναπηρία είναι:

- **ΠΟΣΓΚΑμεΑ:** Η Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία ιδρύθηκε το 1981. Η αρχική της ονομασία ήταν Πανελλήνια Ομοσπονδία Γονέων & Κηδεμόνων Αναπήρων Τέκνων (ΠΟΣΓΚΑΤ). Τη σημερινή της ονομασία την πήρε μετά από την τροποποίηση του Καταστατικού της που πραγματοποιήθηκε το 2002. Στη δύναμή της ανήκουν 230 πρωτοβάθμια Σωματεία, τα οποία υπερασπίζονται και διεκδικούν τα δι-

καιώματα 200.000 παιδιών που πάσχουν κυρίως από Νοητική αναπηρία, Αυτισμό, Ψυχοσωματικές, Κινητικές και Πολλαπλές Αναπηρίες. Η Ομοσπονδία με βάση το Καταστατικό της διοικείται από 21μελές Γενικό Συμβούλιο. Παράλληλα, την ευθύνη για την εκτέλεση των αποφάσεων του Γενικού Συμβουλίου την έχει 9μελής Εκτελεστική Επιτροπή. Τα Όργανα αυτά καθώς και η τριμελής Εξελεγκτική Επιτροπή εκλέγονται από το Πανελλαδικό Συνέδριο των αντιπροσώπων των Σωματείων μελών της Ομοσπονδίας και η θητεία τους είναι τριετής. Η Ομοσπονδία αποτελεί το δευτεροβάθμιο κοινωνικό – συνδικαλιστικό όργανο των γονέων παιδιών / ατόμων με νοητική αναπηρία, αυτισμό, ψυχοσωματικές και πολλαπλές αναπηρίες. Οι γονείς καλούνται να συνδικαλιστούν για να διεκδικήσουν όσα δικαιούνται τα παιδιά τους, διότι η βαρύτητα των αναπηριών των παιδιών δεν επιτρέπει στα ίδια να το πράξουν.

Οι στόχοι της Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.μεΑ. είναι:

1. Η προάσπιση με κάθε νόμιμο μέσο των ηθικών, κοινωνικών και υλικών συμφερόντων των ατόμων με αναπηρία, των γονέων και των κηδεμόνων τους.
 2. Η καλύτερη και απρόσκοπτη λειτουργία των Ειδικών Βρεφονηπιακών Σταθμών, των Ειδικών Νηπιαγωγείων, των Ειδικών Σχολείων, των Επαγγελματικών Σχολών και των άλλων Εκπαιδευτικών Μονάδων, έτσι ώστε όλα τα Άτομα με Αναπηρία να μπορούν να εκπαιδεύονται.
 3. Η διεκδίκηση της καλύτερης ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία που διαμένουν σε Ιδρύματα, σε Οικοτροφεία και σε Μονάδες Αποκατάστασης.
 4. Η συνεχής προσπάθεια για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία, με την ίδρυση προστατευμένων εργαστηρίων για την απασχόληση εκείνων που δεν καθίσταται εφικτό να ενταχθούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας.
 5. Η μέριμνα για την ψήφιση νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την απασχόληση, τη συνταξιοδότηση και την ασφάλιση, την ίδρυση κέντρων περίθαλψης και φιλοξενίας για άτομα με βαριές αναπηρίες, καθώς και την ίδρυση ξενώνων και πρότυπων κατοικιών-μονάδων αυτόνομης διαβίωσης.
 6. Η συνεργασία με άλλες οργανώσεις ατόμων με αναπηρία τόσο στο εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό της χώρας.
 7. Η προσπάθεια για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των Ατόμων με Αναπηρία και του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου στη χώρα μας.
 8. Η ανάπτυξη του Ειδικού Αθλητισμού, με τη δημιουργία Αθλητικού Τμήματος. Η συμμετοχή σε Αθλητικές Επιτροπές, όπου αυτές λειτουργούν, καθώς και στην Αθλητική Ομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
 9. Η απαίτηση για τη συμμετοχή των εκπροσώπων της Ομοσπονδίας στα Κέντρα Λήψης Αποφάσεων, για θέματα που την αφορούν.
 10. Η προσπάθεια για πλήρη και συνεχή εναρμόνιση του Ελληνικού με το Διεθνές Θεσμικό Πλαίσιο (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008).
- «**ΜΕΛΕΔΩΝΗ**» Είναι Αστική μη κερδοσκοπική εταιρία η οποία ιδρύθηκε το 1997 και αποτελεί Ένωση Φορέων Στήριξης Ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Ως ένωση η «**ΜΕΛΕΔΩΝΗ**» έχει καταφέρει να φέρει κοντά τους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες αποκλειστικά σε άτομα με νοητική υστέρηση. Οι οργανώσεις που εκπροσωπεί παρέχουν υπηρεσίες όπως: α) Επαγγελματική Κατάρτιση, β) Επαγγελματική Αποκατάσταση, γ) Δημιουργική Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου, δ) Συμβουλευτική Στήριξη Ατόμων και Οικογενειών, ε) Κοινωνικοποίηση, στ) Έκφραση & Ψυχαγωγία, ζ) Αθλητικές Δραστηριότητες και η) Αυτόνομη Διαβίωση.
 - «**Άγιοι Ανάργυροι**»: Είναι ένας Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Νοητικά Υστερούντων

Ατόμων που εδρεύει στην Παλλήνη Αττικής. Ξεκίνησε το 1983 από έναν πυρήνα 38 οικογενειών ατόμων με νοητική αναπηρία με στόχο τη δημιουργία μιας στέγης για τα άτομα αυτά. Το Οικοτροφείο εγκαινιάστηκε το 1997 και σήμερα στο Σύλλογο συμμετέχουν 52 οικογένειες ίσες με τον αντίστοιχο αριθμό περιθαλπόμενων ατόμων. Η στέγη αυτή λειτουργεί χωρίς επιδότηση, έχοντας ως κύρια πηγή εσόδων την ασφαλιστική κάλυψη των προστατευομένων μελών της.

- **Άγιος Νικόλαος:** Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων. Ο Σύλλογος ιδρύθηκε το 2001 από γονείς, κηδεμόνες και φίλους ατόμων με αυτισμό. Είναι φιλανθρωπικό μη κερδοσκοπικό σωματείο και έχει σκοπό τη λειτουργία οικοτροφείου για άτομα με αυτισμό, τα οποία προέρχονται από οικογένειες υψίστης ανάγκης, όπως οικογένειες όπου ο ένας ή και οι δύο γονείς έχουν αναπηρία, μονογονεϊκές οικογένειες (λόγω χηρείας, διαζυγίων, εγκατάλειψης), πολύτεκνες οικογένειες, οικογένειες με δίδυμα παιδιά με αυτισμό, οικογένειες παραπληγικών, τυφλών, καρκινοπαθών και άπορων. Στόχος του συλλόγου είναι η διά βίου φροντίδα και εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Η ανέγερση του κτιρίου του οικοτροφείου ξεκίνησε το 2005 στην περιοχή Αγίας Τριάδος Παιανίας. Το οικοτροφείο είναι το πρώτο στην Ελλάδα για άτομα με αυτισμό και παρέχει εκπαίδευση, θεραπεία και φροντίδα.
- **Αμυμώνη:** Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Οράσεως και Πρόσθετες Ειδικές Ανάγκες. Είναι ένα μη κερδοσκοπικό φιλανθρωπικό σωματείο που ιδρύθηκε το 1993. Έχει στόχο των δραστηριοτήτων του τη συνένωση σε κοινό σύλλογο των γονέων, κηδεμόνων και φίλων των ατόμων με οπτική αναπηρία και με πρόσθετα ειδικά προβλήματα. Από το 1996 έχει αναπτύξει το πρόγραμμα «ΠΟΛΙΧΝΗ», που έχει σκοπό την αυτόνομη διαβίωση και την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών από τις οικογένειές τους. Παράρτημα της Αμυμώνης, υπάρχει από τον Ιανουάριο του 2006 και στη Θεσσαλονίκη. Από τις αρχές του 2007 λειτουργεί ως ανεξάρτητο σωματείο με έδρα τη Θεσσαλονίκη.
- **ΕΡΜΗΣ:** Σωματείο Γονέων και Φίλων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, εποπτευόμενο και μερικώς επιχορηγούμενο από το Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Σκοπός του Σωματείου είναι η παροχή κάθε δυνατής ηθικής, κοινωνικής και οικονομικής βοήθειας για τη θεραπεία, την εκπαίδευση, την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία.
- **ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ, Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.:** Το Κέντρο Δημέρευσης και Ημερήσιας Φροντίδας Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ» είναι ένα μη κερδοσκοπικό, Ειδικώς Αναγνωρισμένο Φιλανθρωπικό Σωματείο που δημιουργήθηκε το 1998 από γονείς Ατόμων με Αναπηρία, επιστήμονες και ευαισθητοποιημένους πολίτες της Αττικής. Λειτουργεί ως Μονάδα εξυπηρέτησης των αναγκών εκπαίδευσης των Ατόμων με Νοητική αναπηρία και Αυτισμό στον Άγιο Δημήτριο Αττικής. Εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης και τη Νομαρχία Αθηνών και διοικείται από 7μελές Συμβούλιο, που αποτελείται κυρίως από γονείς ατόμων με αναπηρίες. Με βάση την άδεια ίδρυσης (ΑΡ. 1506/30.6.98) και την άδεια λειτουργίας (ΑΡ.4710/7.12.98) που έχουν αποκτηθεί από τη Νομαρχία Αθηνών, η Μονάδα λειτουργεί τόσο σαν Κέντρο ημερήσια φροντίδας, όσο και σαν Κέντρο προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες. Το Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. «ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ» απευθύνεται σε άτομα χρονολογικής ηλικίας 14 ετών και άνω με νοητική αναπηρία και ήπιες διαταραχές συμπεριφοράς και σε άτομα με Αυτισμό μέσης ή υψηλής λειτουργικότητας. Βασικός σκοπός του είναι η διαρκής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα άτομα με αναπηρία. Επίσης, σκοπός του είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο των εκπαιδευομένων, όσο και των οικογενειών τους. Το κοινωνικό έργο του είναι ουσιαστικό. Πρωτοπορεί με την

εκπαίδευση και την απασχόληση ατόμων με αυτισμό από εξειδικευμένο προσωπικό με την εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χώροι σε όλη την Ελλάδα φιλοξενούν και εκπαιδεύουν άτομα με αυτισμό χρονολογικής ηλικίας 15 ετών και άνω.

- **Κέντρο Ημερήσιας Φροντίδας Ατόμων με Νοητική Υστέρηση:** Ιδρύθηκε το 2001 από μια ομάδα γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες από την πόλη των Μεγάρων και φιλοξενεί καθημερινά 20 περίπου άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό και πολλαπλές αναπηρίες από τα Μέγαρα αλλά κι από τις γύρω περιοχές.
- **Σύλλογος Γονέων για την Υποστηριζόμενη Διαβίωση των Ατόμων με Νοητική Υστέρηση «Το Πέταγμα»:** Ο Σύλλογος “ΤΟ ΠΕΤΑΓΜΑ” ιδρύθηκε το 2002 από ομάδα οικογενειών και με την πρωτοβουλία της μητέρας Κυριακής Ιωάννου, θέλοντας να καλύψει το κενό που υπήρχε μέχρι τότε στον τομέα της Υποστηριζόμενης Διαβίωσης για νέους άνω των 18 ετών με νοητική υστέρηση και δίνοντας απάντηση στο ερώτημα που βασανίζει τη σκέψη του κάθε γονέα παιδιού με αναπηρία και αποτυπώνεται στη φράση: «Τι θα γίνει το παιδί όταν θα φύγω από τη ζωή»;
Έλαβε πολύτιμη τεχνογνωσία για την ίδρυση του Συλλόγου από τον οργανισμό TACT της Μεγάλης Βρετανίας ο οποίος είχε μεγάλη εμπειρία στην προσφορά υπηρεσιών Στέγασης για άτομα με αναπηρία έχοντας λειτουργήσει με υποδειγματικό τρόπο ανάλογα πρωτοποριακά προγράμματα. Ο Σύλλογος είναι μέλος της Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.μεΑ και της Μελετώνης. Οι δραστηριότητες του Συλλόγου είναι: α) Δημοουργική Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου, β) Συμβουλευτική Στήριξη Ατόμων και Οικογενειών, γ) Κοινωνικοποίηση, δ) Έκφραση & Ψυχαγωγία, ε) Αθλητικές Δραστηριότητες και στ) Υποστηριζόμενη Διαβίωση ενταγμένη στην κοινότητα. Σήμερα λειτουργεί Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης στη Β.Α. Αττική.
- **Σωματείο Γονέων & Κηδεμόνων Α.μ.Ε.Α. Επαρχίας Καλύμνου «Ο Άγιος Παντελεήμων»:** Είναι φορέας παροχής Κοινωνικής Φροντίδας, Ιδιωτικού Δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ιδρύθηκε το 1997 και σήμερα διαθέτει 150 μέλη. Το 2000 ίδρυσε, κατόπιν αδειάς, Κέντρο Δημοουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Αναπηρία (ΚΔΑΠ-ΜΕΑ), στο οποίο φοιτούν 25 άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας, χρονολογικής ηλικίας 16-40 ετών. Απασχολεί δέκα άτομα επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. Λειτουργούν με ευθύνη του εργαστήρια Υφαντικής, Αγγειοπλαστικής, Κηροπλαστικής και Διακοσμητικής. Ταυτόχρονα παράγεται κοινωνικό-ανθρωπιστικό και πολιτιστικό έργο. Επίσης παρέχεται ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη σε γονείς και παιδιά.
- **Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων & Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Νομού Λάρισας.** Ιδρύθηκε το 1998 από γονείς και φίλους ατόμων με αυτισμό. Διατηρεί τον ξενώνα ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ στον οποίο φιλοξενούνται 10 ενήλικες με αυτισμό, καταγόμενοι από την περιοχή της Θεσσαλίας. Ο Σύλλογος επιδιώκει και καλλιεργεί την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για το πρόβλημα του αυτισμού. Συνεργάζεται με ειδικούς επιστήμονες για έρευνα που προάγει τον αυτισμό και έχει στόχο τη δημιουργία περισσότερων μονάδων εκπαίδευσης και διαβίωσης.
- **«Το Εργαστήρι Λίλιαν Βουδούρη»:** Είναι σύλλογος γονέων παιδιών με νοητική αναπηρία. Ιδρύθηκε το 1978 από γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία. Σκοπός του είναι να παρέχει υποστήριξη και να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών που μετά την ηλικία των 18 ετών πρέπει να ενταθούν στην κοινωνία. Για το σκοπό αυτό σε δωρισμένο χώρο έκτασης 20.300 τ.μ. στα άνω Λιόσια υλοποιούνται τμηματικά το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης και οι μόνιμες κατοικίες ημιαυτόνομης διαβίωσης. Το κτιριακό συγκρότημα «Το Εργαστήρι-Λίλιαν Βουδούρη» εξυπηρετεί πλέον των 100 ατόμων.

1.1.4 Οργανισμοί που φιλοξενούν ή και εκπαιδεύουν ενήλικες με Νοητική Αναπηρία ή / και Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Ο ρόλος των οργανισμών που φιλοξενούν ή και εκπαιδεύουν ενήλικες με νοητική αναπηρία ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, είναι αρκετά σημαντικός και το έργο που επιτελούν καθίσταται εξίσου σπουδαίο. Γιατί όταν ένας νέος ή μια νέα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες αποφοιτήσει από το θεσμοθετημένα και χρονικά προσδιορισμένα πλαίσιο παροχής τυπικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχει μία διέξοδο, να έχει την ευκαιρία να ενταχθεί σε ένα άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο παράλληλα θα τον/την εκπαιδεύσει σε δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή, θα μεριμνά για την από μέρους του ατόμου κατάκτηση προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων (με κριτήριο το τί μπορεί να κάνει το άτομο/δυνατότητες), για την επαγγελματική του αποκατάσταση (σε προστατευμένο πλαίσιο, ημιπροστατευμένο ή με συνοδό εργασίας) θα τον απασχολεί δημιουργικά και θα συμβάλλει στη σταδιακή βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής του.

Τα κυριότερα ιδρύματα και οι οργανισμοί που φιλοξενούν και εκπαιδεύουν ενήλικους με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες στη χώρα μας είναι τα παρακάτω:

- **Το Εργαστήρι Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής και Αποκατάστασως «ΠΑΝΑΓΙΑ ΕΛΕΟΥΣΑ»:** Είναι Κέντρο Δημέρευσης-Ημερήσιας Φροντίδας για άτομα με αναπηρίες και ιδρύθηκε το 1990. Είναι Ν.Π.Ι.Δ. και συγκεκριμένα Φιλανθρωπικό Σωματείο, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, Ειδικώς Αναγνωρισμένο. Τελεί υπό την αιγίδα και τον έλεγχο του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και από την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος. Το Εργαστήρι «ΠΑΝΑΓΙΑ ΕΛΕΟΥΣΑ» παρέχει υπηρεσίες σε άτομα με νοητική αναπηρία και συνοδές αναπηρίες, (κινητικές, αισθητηρίων οργάνων, λόγου, ελαφρές ψυχικές διαταραχές, αυτισμό, σύνδρομο Down κ.ά.) άνω των 15 ετών από όλο το νομό Αιτωλοακαρνανίας. Οι υπηρεσίες παρέχονται εντελώς δωρεάν στις δύο Εκπαιδευτικές Μονάδες του, που εδρεύουν η μία στο Μεσολόγγι και η άλλη στο Αγρίνιο. Διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο και τριμελή Εξελεγκτική Επιτροπή, των οποίων τα μέλη είναι εθελοντές. Το Εργαστήρι «ΠΑΝΑΓΙΑ ΕΛΕΟΥΣΑ» έχει συμπεριληφθεί στο άρθρο 6 του υπ'αρ.3699/2008 Νόμου περί «Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», σύμφωνα με τον οποίο καθορίστηκε η παρουσία του ως Φορέα Ν.Π.Ι.Δ. πιστοποιημένου από το Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ., για να παρέχει εκπαίδευση και συνοδευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες σε άτομα άνω των 15 ετών με βαριά νοητική αναπηρία και συνοδές αναπηρίες, ισότιμα, με τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- **Άσπρες Πεταλούδες:** Είναι Φιλανθρωπικό Ίδρυμα για άτομα με αναπηρία, το οποίο εδρεύει στο Ν. Μαγνησίας, και στην πλειοψηφία του φιλοξενεί παιδιά άπορα και εγκαταλελειμμένα, με νοητική αναπηρία, με σύνδρομο Down, με αυτισμό, με επιληψία και άλλες παθήσεις.
- **ΕΛΕΠΑΠ:** Η Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων είναι Σωματείο προνομιακού κοινωνικού χαρακτήρα με καθεστώς Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Εδρεύει στην Αθήνα και ιδρύθηκε το 1937 από πρωτοβουλία ιδιωτών. Στόχος της ΕΛΕΠΑΠ είναι να βοηθήσει παιδιά με κινητικές αναπηρίες στην αντιμετώπιση της πάθησής τους. Η ΕΛΕΠΑΠ λειτουργεί σε άρτια εξοπλισμένες εγκαταστάσεις και έχει 5 παραρτήματα (Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Αγρίνιο, Χανιά, Βόλο), στελεχωμένη με προσωπικό υψηλής επιστημονικής εξειδίκευσης. Το έργο που προσφέρει η ΕΛΕΠΑΠ είναι πολύ σημαντικό, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι σε πανελλαδικό επίπεδο, σε καθημερινή βάση συμμετέχουν στα θεραπευτικά, συμβουλευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζει περισσότερα από 1000 παιδιά.

- **Εστία Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής:** Είναι φιλανθρωπικό σωματείο που εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Ιδρύθηκε το 1982 από γονείς και φίλους ατόμων με νοητική αναπηρία. Απευθύνεται σε νέα άτομα, χρονολογικής ηλικίας 13 ετών και άνω, με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία και προσφέρει: προκατάρτιση και επαγγελματική κατάρτιση, υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τα άτομα και τις οικογένειές τους, προώθηση στην απασχόληση, εκπαίδευση σε κοινωνικές δραστηριότητες, δημιουργική έκφραση και ψυχαγωγία, ειδικό πρόγραμμα άθλησης και σωματικής αγωγής, προώθηση προϊόντων των εργαστηρίων στην ελεύθερη αγορά. Παράλληλα παρέχει υπηρεσίες προσωρινής φιλοξενίας, δημιουργία σύγχρονων πλαισίων διαβίωσης, κέντρο ημερήσιας κοινωνικής φροντίδας.
- **Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης Παιδιών Βούλας, (πρώην ΠΙΚΠΑ Βούλας):** Προσφέρει τις υπηρεσίες του στον ευαίσθητο χώρο της Πρόνοιας από το 1954 και από τον Ιούλιο 2003 λειτουργεί ως αποκεντρωμένη μονάδα Κοινωνικής Φροντίδας Παίδων του Β' Πε.Σ.Υ.Π. Αττικής. Οι τομείς δραστηριότητάς του (Φιλοξενία-Φροντίδα-Αποκατάσταση) απευθύνονται κυρίως σε 130 παιδιά διαφόρων ηλικιών με σοβαρά προβλήματα υγείας (βαριές κινητικές αναπηρίες και νοητική αναπηρία) τα περισσότερα εκ των οποίων είναι εγκαταλελειμμένα από το οικογενειακό περιβάλλον τους.
- **Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών:** Πρόκειται για ένα ειδικώς αναγνωρισμένο φιλανθρωπικό σωματείο. Ιδρύθηκε το 1972 με σκοπό να καλύψει ένα κενό και να αντιμετωπίσει μια μεγάλη ανάγκη σε ό,τι αφορά στην πρόνοια για τους ανθρώπους που πάσχουν από εγκεφαλική παράλυση στην Ελλάδα. Στόχος της ήταν πάντα η ανάπτυξη πολυποικίλων δραστηριοτήτων για την προαγωγή των συμφερόντων των ανθρώπων με κινητικές αναπηρίες. Η Εταιρεία δεν κλεισθήκε ποτέ στον εαυτό της, ούτε απομόνωσε τα άτομα με αναπηρίες. Αντίθετα, απέβλεπε στην άρση των φραγμών που δημιουργούν οι αναπηρίες και επιδίωξε την ομαλή τοποθέτηση του ατόμου με αναπηρίες μέσα στην κοινωνία των συνανθρώπων του. Οι είκοσι γονείς που πρώτοι πήραν την πρωτοβουλία για την ίδρυση της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, δεν απέβλεπαν ποτέ στην εξυπηρέτηση αποκλειστικά και μόνο των δικών τους παιδιών. Αντιθέτως, μάλιστα θέλησαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της εγκεφαλικής παράλυσης συνολικά και αντικειμενικά. Με το ίδιο πνεύμα στάθηκε δίπλα τους ένας σεβαστός αριθμός σημαντικών ανθρώπων που συγκρότησαν την ιδρυτική ομάδα της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών. Ειδικότερα, η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών αποβλέπει: στη συστηματική παροχή ιατρικών, θεραπευτικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στη λειτουργία Κέντρου Ημέρας, Λέσχης Ενηλίκων, Παραγωγικών Εργαστηρίων, Ξενονα Προσωρινής Διαμονής και ψυχαγωγικών και αθλητικών προγραμμάτων, στην εκπαίδευση στελεχών, στη συνεχή ενημέρωση της κοινής γνώμης και στην ενθάρρυνση της επιστημονικής έρευνας. Στο Πρότυπο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης «Πόρτα Ανοιχτή» (Αργυρούπολη Αττικής) εξυπηρετούνται καθημερινά 250 παιδιά, νέοι και ενήλικες με αναπηρία.
- **Σωματείο «Φίλοι του Θεοτόκος»:** Είναι ένα μη κερδοσκοπικό σωματείο που ιδρύθηκε το 1997 με αποκλειστικό σκοπό την ηθική και υλική ενίσχυση του μεγάλου κοινωνικού έργου του Ιδρύματος «Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ». Το ίδρυμα «ΘΕΟΤΟΚΟΣ» λειτουργεί από το 1963 ως Κέντρο Αξιολόγησης, Κατάρτισης και Αποκατάστασης παιδιών και νέων με νοητική αναπηρία. Καθημερινά στα εργαστήριά του εκπαιδεύονται 400 παιδιά και νέοι ηλικίας από 2 έως 30 ετών με στόχο την ατομική ανάπτυξη τους, την ένταξη στην καθημερινή ζωή και την επαγγελματική εξέλιξη τους. Η ύπαρξη του ιδρύματος δημιούργησε το κατάλληλο πλαίσιο και τις ευνοϊκές συνθήκες για να αναπτυχθούν, να εκπαιδευτούν και να ευημερήσουν περισσότερα από 5.000 παιδιά. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση: στην Επαγγελματική Αποκατάσταση με το μοντέλο της Υποστηριζόμενης Εργασίας, στην Πρώιμη Παρέμβαση για έγκαιρη και ομαλή

ένταξη των νηπίων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο ίδρυμα Θεοτόκος λειτουργούν επαγγελματικά εργαστήρια, όπου παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση στις ειδικότητες, ξυλουργική, βιβλιοδεσία, τυπογραφία, μεταξοτυπία, κεραμική, κηπουρική, ραπτική-υφαντική, μαγειρική, συντήρηση χώρων και συναρμολόγηση-συσκευασία (Πολυχρονοπούλου, 2004).

- **Χατζηπατέρειο –Κέντρο Αποκατάστασης Σπαστικών Παιδιών:** Το Χατζηπατέρειο – Κέντρο Αποκατάστασης Σπαστικών Παιδιών έχει με όραμα μια καλύτερη ζωή για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα. Το ΙΚΕ, Κοινοφελής Οργανισμός που εποπτεύεται από το ΥΥΚΑ, δημιούργησε το 1973 το «Χατζηπατέρειο» Κέντρο Αποκατάστασης Σπαστικών Παιδιών. Το Κέντρο παρέχει φυσιοθεραπεία, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, προσχολική ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε περίπου 100 παιδιά ετησίως, από την Αθήνα και από την επαρχία, με σκοπό την αντιμετώπιση των κινητικών, νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών τους. Επιπροσθέτως, στους γονείς των παιδιών παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη. Για τα παιδιά που ζουν στην επαρχία και δεν έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένα κέντρα, λειτουργεί από το 2003 το πρόγραμμα Τηλε-υποστήριξης μέσω Η/Υ. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται οπτική και ακουστική επικοινωνία με το επιστημονικό προσωπικό και έτσι τα παιδιά και οι γονείς τους έχουν άμεση πρόσβαση στις υπηρεσίες του Κέντρου.
- **Σύνδεσμος Προστασίας Παίδων:** Είναι ένα ειδικώς αναγνωρισμένο ως φιλανθρωπικό σωματείο που βρίσκεται στο Χολαργό. Από το 1973 παρέχει περίθαλψη, επαγγελματική κατάρτιση, ψυχοκοινωνική στήριξη και ενσωμάτωση σε άτομα όλων των ηλικιών με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Το 2009 αναγνωρίστηκε από τη Νομαρχία ως Κέντρο Αποθεραπείας-Αποκατάστασης για Α.μεΑ. Είναι πιστοποιημένο από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης για τη λειτουργία Εξειδικευμένου Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ως εξειδικευμένο κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης είναι άρτια εξοπλισμένο τόσο από πλευράς τεχνολογικής υποδομής όσο και από ξενοδοχειακής και θεωρείται ως ένα από τα καλύτερα κέντρα στο είδος του τόσο σε πανελλαδικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο με συνολική δομημένη επιφάνεια 5600 περίπου τετραγωνικών μέτρων. Ειδικότερα, διαθέτει τμήμα Προκατάρτισης, το οποίο στοχεύει στην εκμάθηση κανόνων που άπτονται της εργασιακής αγωγής, στη διερεύνηση/ανάπτυξη δεξιοτήτων και στον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων επαγγελματικής αποκατάστασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατάκτηση της αυτονομίας και στην απόκτηση αυτοπεποίθησης από τα άτομα με αναπηρία. Το Τμήμα Επαγγελματικής Κατάρτισης που διαθέτει, στοχεύει στην παροχή βασικών επαγγελματικών γνώσεων. Λειτουργούν εργαστήρια Αγγειοπλαστικής, Δερματοτεχνίας, Κατασκευής Ειδών Δώρου-Χειροτεχνίας, Εικαστικών Τεχνών και Ανθοκομίας-Κηποτεχνίας. Επίσης διαθέτει και τμήμα Δημιουργικής Απασχόλησης. Απασχολεί άτομα με αναπηρία που αδυνατούν να ενταχθούν άμεσα στα Εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης και χρήζουν μιας προετοιμασίας μέσω εργοθεραπευτικής αγωγής και άλλων συνοδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. Διαθέτει και Οικοτροφείο για όσα άτομα το έχουν ανάγκη. Η μεταφορά από και προς το σπίτι των ατόμων με αναπηρία πραγματοποιείται με ευθύνη του Συλλόγου. Επιπλέον, ο Σύνδεσμος Προστασίας Παίδων είναι αναγνωρισμένο Κέντρο Πρακτικής Άσκησης από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας των ΑΤΕΙ (<http://www.noesi.gr/pronopise/spp>).
- **«Κέντρο Ειδικών Παιδιών – ο Άγιος Σπυρίδων»:** Λειτουργεί στο Ηράκλειο της Κρήτης. Είναι ένα Σωματείο Ν.Π.Ι.Δ. Ειδικώς Αναγνωρισμένο ως Φιλανθρωπικό. Εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και έχει πιστοποιηθεί από την Γενική Δ/ση Κοινωνικής Αντίληψης και Αλληλεγγύης, Τμήμα Εθελοντισμού και Πιστοποίησης Φορέων. Ο συγκεκριμένος φορέας ανέλαβε την κοινωνική ευθύνη της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία, από το έτος 1975, με πολλές δυσκολίες, αν

αναλογιστεί κανείς τη μειωμένη, σε σύγκριση με την σημερινή, κοινωνική αντίληψη αναφορικά με την αναπηρία. Με την πάροδο των ετών και έως σήμερα, το «Κέντρο» εμπλουτίστηκε με νέες δομές όπως Διαγνωστικό-Συμβουλευτικό Σταθμό, Βαθμίδες Ειδικής Εκπαίδευσης, Εργαστήρια Επαγγελματικής Κατάρτισης, Παραγωγικά Εργαστήρια Προστατευμένης Μορφής, Εξειδικευμένο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής, αλλά και καινοτόμους για τον χώρο επιστημονικούς τομείς, όπως το Ινστιτούτο Έρευνας για την Ενσωμάτωση και τον τομέα της Νευροανάδρασης. Σε αυτό το κέντρο εντάσσονται άτομα χρονολογικής ηλικίας 16-45 ετών (<http://www.patris.gr/articles>). Στο συγκεκριμένο Κέντρο παρέχεται προκατάρτιση και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Όσον αφορά την προκατάρτιση παρέχεται προεπαγγελματικός προσανατολισμός, γνωριμία/εξοικείωση με το εργασιακό περιβάλλον, γνωριμία/εξοικείωση με τους εργασιακούς κανόνες, γνωριμία με τα υλικά και τα εργαλεία της επαγγελματικής κατάρτισης και εξοικείωση με την κατασκευή απλών αντικειμένων. Αναφορικά με την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται εξειδίκευση στην κεραμιστική, στη δερματοτεχνία, στην κηροπλαστική και στην ηλεκτρονική τυπογραφία. Το «Κέντρο» διαθέτει δύο λεωφορεία για τη μεταφορά των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων Α.μεΑ. σε αυτό, προς διευκόλυνση των οικογενειών τους (<http://www.agiospiridon.gr/site/index>).

- **Σικιαρίδειο Ίδρυμα:** Ιδρύθηκε το 1939 από την οικογένεια του Βασιλείου Σικιαρίδη. Αρχικά το Σικιαρίδειο Ίδρυμα λειτουργούσε ως ορφανοτροφείο και πρεβεντόριο. Το 1971 μετετράπηκε σε Ίδρυμα για παιδιά με αναπηρία και λειτουργεί ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Σήμερα, το Ίδρυμα προσφέρει τις υπηρεσίες του σε παιδιά με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης και της νοητικής αναπηρίας. Προσφέρει κατάρτιση και αποκατάσταση σε παιδιά χρονολογικής ηλικίας 5-21 ετών, με μέτρια και ελαφρά νοητική αναπηρία. Καταρτίζει 300 παιδιά περίπου στα προεπαγγελματικά του εργαστήρια. Παράλληλα στο Ίδρυμα προσφέρεται ψυχιατρική παρακολούθηση, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη, συμβουλευτική στους γονείς των παιδιών και άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες από ειδικούς επιστήμονες. Το Σικιαρίδειο Ίδρυμα βρίσκεται στο Μαρούσι.
- **Σύλλογος γονέων παιδιών με σύνδρομο Down:** Ο Σύλλογος ιδρύθηκε το 1990 από μία ομάδα γονέων παιδιών με σύνδρομο Down, είναι μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Είναι αυτοχρηματοδοτούμενο και στεγάζεται στην Κάτω Τούμπα στη Θεσσαλονίκη. Το 2005 ιδρύθηκε τμήμα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και κατασκευής μπομπονιέρων. Τα 16 άτομα με σύνδρομο Down που συμμετέχουν στο εργαστήριο είναι ηλικίας 19 έως 58 χρόνων και πληρώνονται συμβολικά, ενώ όλα τα έσοδα από την πώληση των μπομπονιέρων πηγαίνουν στο Σύλλογο και έτσι καλύπτει τα λειτουργικά έξοδα του εργαστηρίου. Οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στις 10 το πρωί στα γραφεία του Συλλόγου και μέχρι στις 1.30 παρακολουθούν το πρόγραμμα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης που εκτός από το εργαστήριο, περιλαμβάνει και άλλες δράσεις. Το εργαστήριο κατασκευής μπομπονιέρας ξεκίνησε το 2003 εντελώς τυχαία, όταν οι νέοι αποφάσισαν να φτιάξουν τις μπομπονιέρες μιας κοπέλας που δούλευε στο Σύλλογο και παντρευόταν. Από κει και πέρα, άρχισε δειλά-δειλά η κατασκευή. Η ανταπόκριση του κόσμου ήταν τόσο μεγάλη που εξέπληξε ευχάριστα τους ανθρώπους που πήραν πρωτοβουλία για τη δημιουργία αυτού του εργαστηρίου. Το εργαστήριο δουλεύει όπως όλα τα μαγαζιά που ασχολούνται με αυτό το αντικείμενο. Υπάρχουν βιβλία με εκατοντάδες δείγματα, οι τιμές είναι σχεδόν ίδιες και μπορούν να κατασκευάσουν όσες μπομπονιέρες θέλει ο πελάτης. Περίπου το εργαστήριο μπορεί να κατασκευάσει μέχρι και 20.000 μπομπονιέρες το μήνα.
- **Το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα»** βρίσκεται στην Πεντέλη και είναι ένα Εξειδικευμένο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης για νέους και νέες με νοητική αναπηρία. Ιδρύ-

θηκε το 1979 με την πρωτοβουλία μιας μητέρας παιδιού με αναπηρία. Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (ΝΠΙΔ) και είναι αναγνωρισμένο ως Φιλανθρωπικό Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο. Διαθέτει άδεια λειτουργίας ως Κέντρο Αποθεραπείας, Αποκατάστασης Α.μεΑ., Κέντρο Δημέρευσης και Ημερήσιας Φροντίδας. Έχει ειδική πιστοποίηση ως φορέας παροχής Κοινωνικής Φροντίδας μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, καθώς και πιστοποίηση ως Εξειδικευμένο Κέντρο Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης για νέους και νέες με νοητική αναπηρία. Οι οικονομικοί πόροι του Κέντρου προέρχονται από την Περιφερειακή Αυτοδιοίκηση Αττικής, τα Ασφαλιστικά Ταμεία, το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας, τα εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς και από δωρεές. Επιπρόσθετα έσοδα προκύπτουν από τις πωλήσεις των προϊόντων και από την παροχή υπηρεσιών των εργαστηρίων, όπου φοιτούν οι σπουδαστές. Το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα» απευθύνεται σε νέους με νοητική αναπηρία χρονολογικής ηλικίας από 14 έως 25 ετών. Επίσης, ενήλικοι με νοητική αναπηρία έως 35 ετών, που επιθυμούν να εργαστούν στην ανοικτή αγορά, μπορούν να ενταχθούν σε διετές πρόγραμμα προώθησης στην απασχόληση. Η εισαγωγή στα προγράμματα του Κέντρου γίνεται μετά από αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα, που αποτελείται από ψυχίατρο, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Η φοίτηση παρέχεται δωρεάν. Το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα» προσφέρει εκπαίδευση και κατάρτιση σε προστατευμένα εργαστήρια για άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία. Στα δώδεκα εργαστήρια του Κέντρου του, οι σπουδαστές εξασκούνται στις δεξιότητες ζωής (π.χ. μαγειρική, κυκλοφοριακή αγωγή κ.ά.), σε γενικές επαγγελματικές δεξιότητες (π.χ. συνέπεια, ωράριο, παραγωγικότητα, συνεργατικότητα κ.ά) και σε ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες (π.χ. χρήση μηχανημάτων και εργαλείων, δημιουργικότητα κ.ά.) (<http://www.eeamargarita.gr>).

- **TACT HELLAS (Training and Consultation Today in Hellas):** είναι ένας μη κερδοσκοπικός φορέας ο οποίος δραστηριοποιείται στον χώρο της ψυχικής υγείας και της νοητικής αναπηρίας. Άρχισε να λειτουργεί το 1999 ως προέκταση του φορέα «TACT UK» στην Ν.Α. Ευρώπη και από το Σεπτέμβριο του 2005 ανεξαρτητοποιήθηκε ιδρύοντας αυτόνομο οργανισμό στην Ελλάδα. Το 2006 η TACT HELLAS ανέλαβε τη δημιουργία και λειτουργία ενός οικοτροφείου στα Ιωάννινα για 15 άτομα με Νοητική Υστέρηση και ψυχικές διαταραχές. Το οικοτροφείο «Νέα Αρχή» αποτελεί μονάδα αποκατάστασης υψηλού βαθμού προστασίας, όπου φιλοξενούνται για διαβίωση, ψυχοκοινωνική αποκατάσταση και υποστήριξη άτομα με νοητική υστέρηση και ψυχικές διαταραχές, με σκοπό να διασφαλισθεί η παραμονή τους στην κοινότητα και η συνέχιση των σχέσεων των ατόμων αυτών με τη ζωή και τη δράση της τοπικής κοινωνίας. Η TACT HELLAS παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες, ενημέρωση και στήριξη σε μεμονωμένα άτομα, σε ομάδες και σε οικογένειες, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα που τους απασχολούν στην αποκατάσταση των ενηλίκων με αναπτυξιακές αναπηρίες ή και ψυχικές διαταραχές. Ο φορέας είναι υπεύθυνος για το παγκόσμιο οργανισμό «Best Buddies» στην Ελλάδα. Η οργάνωση «Best Buddies» προωθεί τη φυσική κοινωνικοποίηση των ατόμων με νοητικές αναπηρίες μέσω της ανάπτυξης του εθελοντισμού (www.tacthellas.org).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Best, A. (2005). *Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες*. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης ή πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2005). *Σύγχρονο λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Εκδόσεις Ε.Σ.Α.μεΑ, Αθήνα.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2005). *Άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης. Οι αποκλεισμένοι ανάμεσα στους αποκλεισμένους*. Εκδόσεις Ε.Σ.Α.μεΑ, Αθήνα.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2005). *Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία*. Εκδόσεις Ε.Σ.Α.μεΑ, Αθήνα.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Σημειώσεις μαθήματος *Εκπαίδευση παιδιών με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο «Δημ. Γληνός», Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α', Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Β', Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*, Εκδόσεις Ε.Σ.Α.με.Α, Αθήνα.
- Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2007). *Ηνωμένα Έθνη*.
- Χατζηπέτρου, Α. (2013). *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας*. Εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων. Εκδόσεις Ε.Σ.Α.μεΑ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Activ (2007). Types of intellectual disability. Available at: www.activ.asn.au/3/3017/8/types_of_intell.pm.
- Alberta Seniors and Community Supports, *Persons with Developmental Disabilities Program: Operation Program Policy: Community Inclusion Supports Framework* (2007), 02-2 seniors. [alberta Ca/DDD/Policies/CISF.pdf](http://alberta.ca/DDD/Policies/CISF.pdf).
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2001). Teaching students to self-regulate their behavior: the differential effects of student vs. teacher-delivered reinforcement. *Research in Developmental Disabilities*, 22 (4), 319-332.
- Assistance and Bill of Rights Act of 2000. (2000). PL106-402. <http://www.acf.hhs.gov/programs/add/DDACT2.htm>.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Baker, B., Anderson, A. (2005). *The Role of Motor Planning in AAC and Language Acquisition*, Conference Proceedings "Technology And Persons With Disabilities Conference 2005". <http://www.csun.edu/cod/conf/2005/proceedings/2288.htm>.

- Caldwell, K., Brinko, K.T., Krenz, R., and Townsend, K. (2008). Individuals with intellectual disabilities: Educators in expressive arts therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 129-139.
- Cannellaa, H. I., O'Reillya, M. F., & Lancionib, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 1–15.
- Carvajal, F., Fernández-Alcaraz, C., Rueda, M., & Sarrión, L. (2012). Processing of facial expressions of emotions by adults with Down syndrome and moderate intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 783-790.
- CEC (2000). *A Memorandum of Lifelong learning. Commission Staff working paper (SEC 2000 1832, 30.10.00)*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Centre for Developmental Disability Health (2014). *Working with people with intellectual disabilities in healthcare settings*. Victoria.
- Dempsey, I., Foreman, P. (2001). A Review of Educational Approaches for Individuals with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 103-116.
- Developmental Disabilities Association, “What is a Developmental Disability”(2000-2010) develop. Bc.ca/about/development-disabilities. htm.
- Department of Health. (2001). *Valuing people: A new strategy for learning disability for the 21st Century*. London: Department of Health. Department.
- Disabled World (2013). *Cognitive disabilities*. Available at: <http://www.disabled-world.com/disability/types/cognitive/>.
- Drabble, S. (2013), Support for children with special educational needs. RAND Corporation. (http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR180.html).
- Elksnin, N., Elksnin, L.K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training, *Exceptionality*, 9(1-2), 91-105.
- Gooden-Ledbetter, M. J., Cole, M. T., Maher, J. K., & Condeluci, A. (2007). Self-efficacy and interdependence as predictors of life satisfaction for people with disabilities: Implications for independent living programs. *Journal Of Vocational Rehabilitation*, 27(3), 153-161.
- Gillmer, B. T., Taylor, J. L., & Lindsay, W. R. (2010). DCP Briefing paper No 28: Offenders with Intellectual and Developmental Disabilities: A commentary on psychological practice and legislation: The British Psychological Society, *Division of Clinical Psychology, Faculty of Forensic Clinical Psychology*.
- Hackett, S. S. (2012). *Art psychotherapy with adult offenders who have intellectual and developmental disabilities*. Thesis:Doctor of Philosophy of the University of Northumbria at Newcastle.
- Hadre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Inclusion Europe (2003). *Inclusion of people with severe and profound intellectual disability*. Inclusion Europe.
- Lachappelle Y., Wehmeyer M. L., Haelewyck M. C., Courbois Y., Keith K. D., Schalock R., Lim, L., Browder. D. M., & Bambara, L. (2001). Effects of sampling opportunities on preference development for adults with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 188-195.
- Mand , J. M. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule, Kohlhammer, Stuttgart*.
- Mantsun, Cheng, M. et al. (2002). Sexual behaviors of with physically disabled adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 31, 48-58.

- Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities*. New York: Continuum International Publishing Group. Effects of Choice of Work Tasks on On-Task, Aberrant, Happiness and Unhappiness Behaviours of Persons with Developmental Disabilities.
- Mental Health Special Interest Research Group (2001). *Mental health and intellectual disabilities. Addressing the mental health needs of people with intellectual disabilities*.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., et al. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Sheldon, A. (2001). *Disabled People and Communication Systems in the Twenty First Century*. Thesis: The University of Leeds Department of Sociology and Social Policy.
- Simpson, A. R. (2001). *Raising teens: A synthesis of research and a foundation for action*. Boston: Harvard University, School of Public Health, Center for Health Communication.
- Special Education Unit (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Supporting student diversity, September 2001.
- Special Olympics (2009). *Status and prospects of persons with intellectual disability*. <http://www.specialolympics.org/uploadedFiles/LandingPage/WhatWeDo/Research>.
- Tassé, M. J., Havercamp, S. M., & Thompson, C. (2006). *Practice Guidelines in Working with Individuals who have Developmental Disabilities*. Concord, NC: PBH. North Carolina.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 1, 56-62.
- Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Loman, S., Doren, B., Horner, R., & Walker, H. (2011). *Promoting Self-Determination for Adults: A Practice Guide*. A National Gateway to Self-Determination funded by the US Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO International Bureau of Education (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future 28th Session Geneva 25-28 November 2008*.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.
- Wehmeyer, L., & Schalock, L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-20.

Ιστοσελίδες

- <http://www.ag-anargyroi.gr>.
- <http://www.autistika.gr>.
- <http://www.amimoni.gr>.
- <http://www.amea.gr>.
- <http://www.ameamegaron.gr>.
- <http://www.autismthessaly.gr>.
- <http://www.coveramea.gr>.
- <http://www.eps-ath.gr>.

- <http://www.elepap.gr>.
- <http://www.ergastiri.org>.
- <http://www.eseepa.gr>.
- <http://www.keepea.gr>.
- <http://www.kepep.gr>.
- <http://www.ike.org.gr>.
- <http://www.petagma.gr>
- <http://www.sikiarideio.gr>.
- <http://www.sgkamea.gr>.
- <http://www.tacthellas.org>
- <http://www.theotokos.gr>.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2:

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή / ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες αποτελούν μια ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, η οποία χρίζει αρωγής και υποστήριξης σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Τα ενήλικα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινότητά τους, γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκμάθηση της αυτοεξυπηρέτησης. Επομένως, αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσής τους οφείλει να αποτελεί η εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η εκμάθηση δηλαδή δεξιοτήτων που σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία.

Στην ενότητα που ακολουθεί, γίνεται αναφορά στην αυτοεξυπηρέτηση ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές διαταραχές στους τομείς της ατομικής υγιεινής, της κατάλληλης ένδυσης, της αυτοφροντίδας και της μαγειρικής. Ειδικότερα, αρχικά επιχειρείται αποσαφήνιση των βασικών εννοιών: «αυτοεξυπηρέτηση» και «αυτοπροσδιορισμός» ενηλίκων. Ακόμη, επισημαίνεται η σημασία και η αναγκαιότητα της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης από τους ενήλικες. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα προγράμματα ενδυνάμωσης της αυτοεξυπηρέτησης, μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η ενθάρρυνση των ενηλίκων με αναπηρία. Τέλος, καταγράφονται κάποιες ενδεικτικές πρακτικές εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης.

2.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Αυτοεξυπηρέτηση

Η έννοια της αυτοεξυπηρέτησης (αγγλικός όρος: self-care) αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια και αποτελεί στοιχείο ζωτικής σημασίας για την επίτευξη της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στο ζειν. Στόχος της αυτοεξυπηρέτησης είναι η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες ώστε να επιτρέπεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση, η ανεξαρτησία και η άσκηση ίσων δικαιωμάτων με τους δίχως αναπηρία συνανθρώπους τους. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής. Από την ερευνητική επισκόπηση προκύπτει ότι η νοητική αναπηρία συνδέεται με δυσκολίες στην καθημερινή διαβίωση του ατόμου, στους τομείς της ατομικής υγιεινής και της αυτοφροντίδας αλλά και της ένδυσης ή απόδυσης του ατόμου και στον τομέα αναφορικά με τη μαγειρική και τη διατροφή (για εξασφάλιση σίτισης) (Alexandre et. al., 2012).

Αυτοπροσδιορισμός

Τη σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με την υποκειμενικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία έκανε ο Nirje το 1972, ο οποίος επισήμανε ότι οι ενήλικες με νοητική αναπηρία μπορούν και πρέπει να παίζουν ενεργητικό ρόλο ως προς τις επιλογές τους. Ο Nirje αφενός εξίσωσε το νόημα του αυτοπροσδιορισμού με την αξιοπρέπεια και το σεβασμό, ως βασικό δικαίωμα του κάθε ατόμου και αφετέρου διατύπωσε τις βασικές διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού: Δικαίωμα επιλογής, λήψη αποφάσεων αυτοέλεγχος, διεκδικητικότητα, αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, αυτουπεράσπιση, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτονομία και ανεξαρτησία (Ward, 2005).

Ο αυτοπροσδιορισμός νοηματοδοτείται ως μια σειρά δεξιοτήτων που θα πρέπει το άτομο να έχει και να επιδεικνύει. Ωστόσο, το πλήρες νόημα του αυτοπροσδιορισμού δεν βρίσκεται μόνο στο άτομο αλλά και στη σχέση του με το περιβάλλον. Ο αυτοπροσδιορισμός, δηλαδή, συνιστά μια διασταση της υποκειμενικότητας του ατόμου με νοητική αναπηρία που είναι άμεσα συνυφασμένη με τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που του δίνονται από το περιβάλλον ώστε να αυτοπροσδιορίζεται (Ward, 2005). Η Αμερικανική Ένωση για τη νοητική αναπηρία αναγνωρίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως μια από τις πολλές διαστάσεις της ποιότητας ζωής για τους ενήλικους (Schalock, 2004), καθώς σύμφωνα με διεθνείς έρευνες ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται θετικά με την ποιότητα της ζωής τους.

2.2 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ

Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης και αυτοδιαχείρισης της καθημερινής ζωής, αποτελεί έναν σημαντικό τομέα για την κοινωνική δράση του κάθε ατόμου και ιδίως για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες (<http://kday.xan.sch.gr/autosch/joomla15/images/aps-aytismos.103-209.pdf>) Στο επίκεντρο του τομέα της αυτοεξυπηρέτησης τίθεται η επίτευξη της ανεξαρτησίας των ενηλίκων. Ωστόσο, ο επιθυμητός αυτός στόχος, οφείλει να διαμορφώνεται πάντοτε σύμφωνα με τους περιορισμούς στη «λειτουργικότητα» του ατόμου με νοητική ή με αναπτυξιακές αναπηρίες. Αυτοί οι περιορισμοί είναι απαραίτητο να καταγράφονται από τον κάθε φορέα που παρέχει εκπαίδευση, προκειμένου να σχεδιάζεται το αντίστοιχο, εξατομικευμένο προφίλ εκμάθησης της αυτοεξυπηρέτησης.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδύεται καταφανώς η ανάγκη εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς η εκμάθηση των απαραίτητων ενεργειών τους καθιστά «λειτουργικούς», με αποτέλεσμα να βιώνουν τη σωματική ανεξαρτησία και να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι ενήλικες αυτοί δεν δέχονται πάντα από το οικογενειακό, συγγενικό ή κοινωνικό περιβάλλον τις κατάλληλες ευκαιρίες εκμάθησης της αυτονόμησής τους (http://www.pi-schools.gr/special_education/varia.../varia_kathisterisi-part-5.pdf). Το γεγονός αυτό, έχει ως απόρροια, συχνά, να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης της καθημερινότητάς τους και πολλές φορές να αδυνατούν να φροντίσουν ή να προστατέψουν τον εαυτό τους από επικείμενους κινδύνους. Επιπλέον, εμφανίζουν δυσχέρεια στη φροντίδα του εαυτού τους, γεγονός που τους οδηγεί σε συμπεριφορές που δεν ευνοούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και την αποδοχή του τρόπου δράσης τους από το κοινωνικό σύνολο. Πολλές φορές μάλιστα, δυσκολεύονται κατά τη διαδικασία του ντυσίματος ή στη μαγειρική και κατανάλωση του φαγητού.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι χωρίς την εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας, ο κάθε ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες δεν μπορεί να εξελιχθεί κοινωνικά και να διεκδικήσει την ένταξη του στο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι, εάν πρώτα δεν έχει κατακτήσει τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Βασική προϋπόθεση, δηλαδή, για τη μετέπειτα κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, ορθή οικονομική συνδιαλλαγή, χρήση Μέσων Μαζικής Μεταφοράς) αποτελεί η απόκτηση δεξιοτήτων-δραστηριοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (http://www.pi-schools.gr/special_education/varia/varia_kathisterisi-part-5.pdf). Επιπλέον, μέσω της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η «λειτουργικότητα» του αυξάνεται σημαντικά. Με άλλα λόγια, μέσω της παροχής κατάλληλης και οργανωμένης εκπαίδευσης, στην οποία εμπεριέχονται συστηματικές πρακτικές και κατάλληλη εφαρμογή προγραμμάτων αυτοεξυπηρέτησης, οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μπορούν

να αναλάβουν την φροντίδα του εαυτού τους, να ενισχύσουν την κοινωνικοποίηση τους, να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να ελέγξουν συμπεριφορές που τους δυσκολεύουν (http://ilektra.weebly.com/alphaupsilon_tauiota_sigm).

Κατά τον Aldridge (2010) η επίτευξη και διαφύλαξη της ανεξαρτησίας των ατόμων με νοητική αναπηρία αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα. Από τα ευρήματα της εμπειρικής μελέτης του, προκύπτει η αναγκαιότητα να καταβάλλονται προσπάθειες από το περιβάλλον και να επιχειρείται η άρση των εμποδίων προκειμένου κάθε άτομο με νοητική αναπηρία να αισθάνεται ανεξάρτητο. Επιπρόσθετα, μέσω της αυτονομίησης αυτών των ατόμων, επιτυγχάνεται η αποφυγή μιας διά βίου επιβάρυνσης του οικογενειακού ή συγγενικού πλαισίου σε σχέση με την καθημερινή ενασχόληση και υποστήριξή τους. Για τα ίδια τα άτομα που βιώνουν εκτός της νοητικής αναπηρίας και την ενήλικη ζωή, η ανεξαρτησία και προσωπική ευθύνη του εαυτού, έχει ως αποτέλεσμα την ψυχολογική τους ικανοποίηση και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα αναφορικά με την ατομική υγιεινή οι Feldman et. al. (2012) αναφέρουν, ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία διαφοροποιούνται από τους δίχως αναπηρία συνανθρώπους τους ως προς την πρόσβασή τους στην υγιεινολογική περίθαλψη και συχνά παρατηρείται καταπάτηση των καθημερινών τους δικαιωμάτων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ανισοτήτων. Για το λόγο αυτό, αναγκαία κρίνεται η κατάκτηση των δεξιοτήτων ατομικής υγιεινής, προκειμένου να επιτευχθεί η αυτο-υπεράσπιση και η αυτονομία τους σε ένα πλαίσιο σεβασμού και υπευθυνότητας. Επίσης, από την ερευνητική επισκόπηση τονίζεται το γεγονός, ότι οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες δύνανται να διδαχτούν δεξιότητες προσωπικής υγιεινής (Feldman et. al., σελ. 1110), αρκεί σε αυτούς να δοθεί η κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση. Μάλιστα, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), θέτει ως αίτημα την παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση καλύτερης πρόσβασης στον τομέα της υγείας, καθώς επίσης και στην αυτονομίηση των ενηλίκων με νοητική αναπηρία (Feldman et. al., 2012).

Όσον αφορά στον τομέα της ένδυσης και απόδυσης (ντύσιμο, αφαίρεση ρούχων, δέσιμο παπουτσιών) οι Alexandre et. al. (2012) διαπιστώνουν, ότι οι διαδικασίες τόσο της ένδυσης όσο και της απόδυσης χρειάζονται δύναμη και ισορροπία στα άκρα, ευελιξία και καλό συντονισμό κατά την τέλεση των κινήσεων. Η εκτέλεση των παραπάνω ενεργειών ένδυσης και απόδυσης διευκολύνονται «[...] από τη χρήση ειδών ένδυσης χωρίς φερμουάρ ή κουμπιά ή παπούτσια με κορδόνια, ελαττώνοντας τοιούτω τρόπο τις απαιτήσεις για ισορροπία, δύναμη, κινητικότητα και συντονισμό κινήσεων» (Alexandre et. al. 2012, σελ. 435). Η εκμάθηση του δεσίματος των παπουτσιών αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα, την οποία οφείλουν να κατακτήσουν τόσο τα παιδιά όσο και ενήλικες με νοητική υστέρηση ή/και διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Η κατάκτηση της δεξιότητας του δεσίματος των κορδονιών στα παπούτσια οδηγεί τους ενήλικες στην απόκτηση της αυτο-ευθύνης (ευθύνη για τον εαυτό τους).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό, ότι μέσω της συγκεκριμένης δεξιότητας αλλά και με την εκμάθηση και άλλων δεξιοτήτων αυτοφροντίδας, οι ενήλικες οδηγούνται στην αυτόνομη διαβίωση και ανεξαρτησία τους (<http://www.drrobbynsilverman.com/2008/03/01/self-reliance-teaching>). Με βάση τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι με την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών είναι εφικτή η εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτών, ώστε οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες να μπορούν να επιμελούνται προσωπικά το ντύσιμό τους, χωρίς την απαραίτητη βοήθεια από κάποιο πρόσωπο του οικογενειακού ή συγγενικού του κύκλου. Με τον τρόπο αυτό και μέσω της επίτευξης της εκμάθησης, αυξάνεται η «λειτουργικότητα» του ατόμου και μειώνεται η ανάγκη υπηρεσιών εξυπηρέτησης (Alexandre et. al., 2012).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στους λόγους βάσει των οποίων απαιτείται η εκμάθηση της αυτοφροντίδας. Συγκεκριμένα, στον τομέα της αυτοφροντίδας, όπου περικλείεται οι ενέργειες του πλυσίματος των χεριών, του προσώπου και γενικότερα της αυτοδιαχείρισης του εαυτού, οι ενήλικες είναι απαραίτητο να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται σε κάθε δραστηριότητα που τους αφορά και έχει τη μορφή ρουτίνας. Με τον τρόπο αυτό, βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους και λειτουργούν με μεγαλύτερη ευκολία και ευχέρεια κατά την εκτέλεση καθημερινών ενεργειών. Παρόμοια, στον τομέα της διατροφής – μαγειρικής – σίτισης, κατά την εκμάθηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων, οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές γίνονται «κύριοι» του εαυτού τους, αντιμετωπίζοντας την καθημερινότητα με μεγαλύτερη ευκολία και αισιοδοξία. (<http://kday.xan.sch.gr/autosch/joomla15/images/aps-aytismos.103-209.pdf>).

2.3 Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ

Όπως ήδη αναλύθηκε ο τομέας των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης είναι καθοριστικός για τη ζωή του ενήλικα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Ο τομέας αυτός αναφέρεται στην απόκτηση βασικών συνηθειών και δεξιοτήτων που θα διασφαλίσουν τη διατήρηση στη ζωή χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων (ατομική καθαριότητα, πλύσιμο χεριών και δοντιών, χρήση τουαλέτας, λήψη τροφής, ένδυση και υπόδηση, σωματική υγεία και ακεραιότητα). Οι συνηθειες αυτές έχουν εξαιρετική σημασία για κάθε άνθρωπο που πρόκειται να ζήσει και να δράσει ανεξάρτητος μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Μερικά από τα πιο διαδεδομένα και ευρέως καταξιωμένα προγράμματα που συμβάλουν στην ενδυνάμωση των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι τα παρακάτω:

2.3.1 Προγράμματα που συμβάλλουν στην αυτοεξυπηρέτηση ατόμων με Νοητικές ή και Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Πρόγραμμα TEACCH

Το Πρόγραμμα TEACCH ιδρύθηκε τη δεκαετία του '70 από τον καθηγητή ψυχιατρικής Eric Schopler, τον οποίο διαδέχθηκε ο καθηγητής Gary Mesibov. Τα κέντρα διαγνωσης, συμβουλευτικής και υποστήριξης ατόμων με αυτισμό του μοντέλου TEACCH είναι εννέα (9) και όλα βρίσκονται στην πολιτεία της Βόρειας Καρολίνας (ΗΠΑ). Το πρόγραμμα είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να ενισχύσει τους ενήλικες που εξαιτίας του αυτισμού έχουν προβλήματα στην επικοινωνία, στην κοινωνική συναναστροφή, στις γνωστικές δεξιότητες, στην συμπεριφορά και στην αυτοεξυπηρέτηση. Κύριος σκοπός του προγράμματος TEACCH είναι να βοηθήσει το άτομο, αξιοποιώντας τη δομημένη διδασκαλία, να αναπτύξει δεξιότητες που θα το βοηθήσουν στην ανεξάρτητη - όσο αυτό είναι δυνατόν - ζωή του. Οι αναπτυξιακές αναπηρίες, σύμφωνα με την προσέγγιση TEACCH χαρακτηρίζονται ως μια διαφορετική «κουλτούρα» (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Απαραίτητο συστατικό της παρεχόμενης, κατάλληλης εκπαίδευσης είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών αυτών των ατόμων και η ανάλογη προσαρμογή του περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική στήριξη παρέχεται εφόρου ζωής και προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυσκολιών που έχει το κάθε άτομο. Το πρόγραμμα TEACCH προϋποθέτει την στενή συνεργασία του εκπαιδευτή με τους γονείς του ατόμου όσον αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών. Με αυτό τον τρόπο η γνώση και οι ικανότητες του εκπαιδευτή προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, με την βοήθεια των πληροφοριών που δίνουν οι γονείς. Οι γονείς συμμετέχουν ως

εκπαιδευόμενοι σε σεμινάρια για την εφαρμογή μεθόδων της δομημένης προσέγγισης στο σπίτι και λαμβάνουν καθοδήγηση και στήριξη από τους εκπαιδευτές. Η συμβολή των γονέων θεωρείται σημαντική και πολλές φορές είναι καταλυτική στην βελτίωση της κατάστασης του ατόμου, καθώς συνδράμουν σε μεγάλο βαθμό στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης που θα το βοηθήσουν να επιβιώσει μόνο του στη ζωή (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Ειδικότερα, στο βασικό περιεχόμενο του προγράμματος TEACCH εντάσσεται η εκμάθηση της αυτοεξυπηρέτησης σε συγκεκριμένους τομείς όπως το αυτόνομο ντύσιμο, η μαγειρική και η ατομική υγιεινή. Για παράδειγμα προκειμένου να εξοικειωθεί το άτομο με το νερό ο εκπαιδευτής βάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα τα χέρια του ατόμου κάτω από την ανοιχτή βρύση ώστε σιγά σιγά να μην του δημιουργείται αρνητικό συναίσθημα. Μετά την εξοικείωση με το νερό ακολουθεί η εξοικείωση με το σαπούνι. Ο εκπαιδευτής πιάνει τα χέρια του ατόμου και του δείχνει τη διαδικασία του πλυσίματος. Όταν αυτό επαναληφθεί πολλές φορές τότε μειώνει τη συμμετοχή του στην όλη διαδικασία μέχρι το άτομο να περατώνει μόνο του το πλύσιμο των χεριών.

Εργοθεραπεία

Η εργοθεραπεία είναι μία ειδικότητα που ασχολείται με την προαγωγή της υγείας και ευεξίας μέσω του «έργου». Οι υπηρεσίες εργοθεραπείας εστιάζονται στη βελτίωση της συμμετοχής και της απόδοσης των ατόμων σε: δραστηριότητες καθημερινής ζωής, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (ντύσιμο, σίτιση, αυτοφροντίδα), την εκπαίδευση, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο, το παιχνίδι και την κοινωνική συμμετοχή. Για έναν ενήλικα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες η έμφαση του προγράμματος εργοθεραπείας καθορίζεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του ατόμου. Ο εργοθεραπευτής αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας και μπορεί να συνεισφέρει τόσο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνεργάζεται τόσο με τον ενήλικα όσο και με τους γονείς του. Η εκπαιδευτική παρέμβαση γίνεται σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, στην κοινότητα, κ.ά. ώστε να υποστηρίζεται η συμμετοχή του ατόμου στις διάφορες δραστηριότητες (Watling, Tomchek & LaVesser, 2005). Η εργοθεραπεία μπορεί να ωφελήσει στο μέγιστο βαθμό τον ενήλικα καθώς επιδιώκει είτε να διατηρήσει, είτε να βελτιώσει ή να εισάγει δεξιότητες που θα επιτρέπουν να συμμετέχει όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα στο ζειν. Οι δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, λεπτών κινητικών κινήσεων, παιχνιδιού και αυτοεξυπηρέτησης είναι στοχευόμενοι τομείς που πρέπει να διευθετηθούν. Ο εργοθεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία τεχνικών, που αφορούν το άτομο, τη δραστηριότητα ή το περιβάλλον. Τα εργοθεραπευτικά πλαίσια αναφοράς που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλα με πιο γνωστό αυτό της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης.

Η παρέμβαση της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης ξεκίνησε από την εργοθεραπεύτρια Dr A.J. Ayres, τη δεκαετία του εξήντα. Αποτελεί μία μέθοδο παρέμβασης που αξιοποιεί κυρίως τρεις βασικές αισθήσεις: την απτική, την αιθουσαία και την ιδιοδεκτική (Ayres, 2001).

2.3.2 Προγράμματα ενίσχυσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ατόμων με Νοητικές ή και Αναπτυξιακές αναπηρίες

Όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι μελέτες σχετικά με την αναζήτηση των κατάλληλων προγραμμάτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ποικίλουν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Όμως, όλα τα προγράμματα, έχουν κοινό στόχο την εκμάθηση ρουτίνων, την εμπλοκή των γονέων ή των κηδεμόνων και τη συνεχή επιβράβευση κατά την υιοθέτηση από το άτομο θετικών συμπεριφορών. Κάποια από τα προγράμματα αυτά περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω:

1. Ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα που θέτει ως βασικό στόχο την ανεξαρτητοποίηση των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες στον τομέα της ατομικής υγιεινής αναπτύχθηκε από τους Cicero & Pfadt (2002). Ως ομάδα αναφοράς για την ανάπτυξη του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τρεις ενήλικες, οι οποίοι πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα φορούσαν πάνες καθώς παρουσίαζαν μη ελεγχόμενη ενούρηση. Ακόμη το πρόγραμμα περιελάμβανε συγκεκριμένη καθοδήγηση και πολλές επαναλαμβανόμενες προσπάθειες. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έλαβαν χώρα οι εξής διαδικασίες: α) Οι ενήλικες και ο εκπαιδευτής αφιέρωσαν μια ολόκληρη μέρα στην τουαλέτα, β) φορούσαν ελάχιστα ρούχα ώστε ο εκπαιδευτής να μπορεί να ανιχνεύσει τυχόν ατυχήματα (άσκοπη ενούρηση), γ) οι ενήλικες ενθαρρύνθηκαν να καταναλώσουν αρκετά υγρά ποτά (χυμούς, νερό κ.λπ.), δ) παροτρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα κάθε 30 λεπτά.

Το πρώτο βήμα εστιάστηκε στην εξοικείωση με το χώρο καθώς και στην εκμάθηση της σωστής στάσης του σώματος. Έπειτα η εκμάθηση συνεχίστηκε χρησιμοποιώντας την επιβράβευση και την αποτροπή. Όταν οι ενήλικες ακολουθούσαν τις οδηγίες του εκπαιδευτή (ούρηση στο σωστό σημείο) επιβραβεύονταν ενώ αντίστοιχα αποθαρρύνονταν, στην αντίθετη περίπτωση μέσω της έκφρασης του προσώπου. Σταδιακά οι άλλες διαδικασίες περιορίστηκαν (χρήση υγρών ποτών κ.λπ.) μόλις οι ενήλικες ζητούσαν να χρησιμοποιήσουν αυθόρμητα την τουαλέτα με το σωστό τρόπο. Η επιβράβευση και η αποτροπή λειτούργησαν περιορίζοντας τα ατυχήματα (άσκοπη ενούρηση) στο ελάχιστο. (Cicero & Pfadt, 2002). Μετά από ένα χρόνο συνεχούς άσκησης οι ενήλικες κατάφεραν να ανεξαρτητοποιηθούν στη χρήση της τουαλέτας (ατομική υγιεινή).

2. Οι Reid και Parsons (2002), διαμόρφωσαν έναν οδηγό με κατευθύνσεις και οδηγίες σχετικά με το ποιες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης προσπαθούσαν να αναπτύξουν στους ενήλικες με νοητικές αναπηρίες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιελάμβανε κριτήρια για την επιλογή των απαραίτητων λειτουργικών δεξιοτήτων (τροφή, ένδυση κ.α.) και στόχευε στη μεγαλύτερη δυνατή ανεξαρτητοποίηση των συγκεκριμένων ατόμων.

Εκτός από τα κριτήρια ο εκπαιδευτής παρείχε στον εκπαιδευόμενο αρκετές οδηγίες σχετικά με ορισμένες δοκιμασίες στις οποίες θα υποβάλλονταν προκειμένου να κατακτήσει μια συγκεκριμένη δεξιότητα (για παράδειγμα πλύσιμο δοντιών, ένδυση κ.ά.). Η σημασία των δοκιμασιών έγκειται αφενός στο ότι παρείχαν στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα συνεχούς εξάσκησης και αφετέρου στο ότι παρείχαν στον εκπαιδευτή τις απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να διαπιστώσει σε ποιο στάδιο βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευτής κατεύθυνε τον εκπαιδευόμενο σε κάθε στάδιο επεξηγώντας ότι σχετίζεται με τη συγκεκριμένη δεξιότητα (όπως για παράδειγμα τον λόγο που χρειάζεται η οδοντόβουρτσα, το λόγο που οι άνθρωποι πρέπει να πλένουν τα δόντια τους κ.ά. αναφορικά με το πλύσιμο δοντιών). Βασικό στοιχείο του προγράμματος ήταν η στενή συνεργασία του εκπαιδευτή με την οικογένεια του ατόμου. Τόσο οι γονείς όσο και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας προσπαθούσαν να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του προγράμματος. Η παρέμβαση έφτανε στο τέλος της όταν το άτομο κατάφερε να φτάσει σε ένα ποσοστό που άγγιζε το 80% ανεξαρτητοποίησης στην συγκεκριμένη δεξιότητα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν συνοπτικά ορισμένα προγράμματα που στοχεύουν στην κατάλληλη κατάρτιση των γονέων ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Συγκεκριμένα:

- i. Οι Gentry & Luiselli (2008) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα γονεϊκής παρέμβασης με στόχο να βοηθήσουν τα ενήλικα παιδιά τους με αναπτυξιακές διαταραχές να ντύνονται και να μαγειρεύουν ανεξάρτητα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχτηκε στην επανάληψη των διαδικασιών όσον αφορά τη μαγειρική από τους γονείς των ατόμων αυτών. Οι γονείς φρόντιζαν να μαγειρεύουν μπροστά τους δείχνοντας με ευχάριστο τρόπο βήμα βήμα τη διαδικασία που ακολουθούσαν. Τα άτομα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βαθμιαία σημείωσαν σημαντική πρόοδο στη συγκεκριμένη δεξιότητα.
- ii. Μια άλλη γονεϊκή παρέμβαση περιγράφηκε από τους Alvey & Aeschleman (1990) με στόχο να βοηθήσουν τα ενήλικα παιδιά τους με νοητικές αναπηρίες να τρώνε περισσότερο ανεξάρτητα στα εστιατόρια. Η παρέμβαση περιελάμβανε ενίσχυση των ικανοτήτων τροφής (χρήση πιρουινιών κ.ά.) τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά τους.

2.4 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης είναι εξέχουσας σημασίας για την ζωή των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες και καθορίζει την ανεξαρτησία τους εντός του κοινωνικού πλαισίου. Συνήθως αποτελούν τα πρώτα επιτεύγματα της παιδικής ηλικίας και συντελούν στην αίσθηση της αυτάρκειας και της κοινωνικής αποδοχής του παιδιού. Επιπροσθέτων, η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στην παιδική ηλικία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Henderson, 2006). Ένα συστατικό στοιχείο των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην αυτοεξυπηρέτηση αποτελεί η εκμάθηση και η αξιοποίηση καθημερινών πρακτικών για την τήρηση βασικών κανόνων της ατομικής υγιεινής (Stokes, Cameron, Dorsey & Fleming, 2004). Σε αυτές περιλαμβάνεται η εκπαίδευση για την τουαλέτα, την ατομική καθαριότητα, το πλύσιμο χεριών και των δοντιών, τη λήψη τροφής, την ένδυση και την υπόδηση, τη σωματική υγεία και την ακεραιότητα

Ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιέχει ειδικούς στόχους που για τον ενήλικα με νοητική ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιείται η «ανάλυση έργου» (task analysis), όπου ο κάθε ειδικός στόχος διαχωρίζεται σε μερικότερους στόχους, και οι τελευταίοι με τη σειρά τους σε πιο αναλυμένους στόχους (διδασκτικά βήματα), τα οποία ιεραρχούνται εξελικτικά. Η διαμόρφωση των σταδίων- βημάτων συσχετίζεται με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευόμενου (Θανόπουλος, 2005). Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές μέθοδοι αυτοεξυπηρέτησης για ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες.

1. Εκπαίδευση για την τουαλέτα

Το πρόγραμμα εκμάθησης όσον αφορά την καθαριότητα πρέπει να ξεκινήσει με τις πρώτες ενδείξεις της ολοκλήρωσης της βιολογικής λειτουργίας του ατόμου, οι οποίες παρουσιάζονται περίπου κατά την ηλικία των δύο ετών (Σούλης, 2000). Στη συγκεκριμένη περίπτωση λοιπόν, οι πρακτικές που περιγράφονται μπορούν να εφαρμοστούν οποιαδήποτε στιγμή, αφού οι ενήλικες με αναπηρία βρίσκονται σε κατάλληλη βιολογική ηλικία για την επίτευξη της σχετικής παρέμβασης.

Στόχος

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος θα πρέπει ο ενήλικας να είναι σε θέση να καταλαβαίνει

πότε πρέπει να πάει στην τουαλέτα.

Βήμα 1º: Εκτίμηση (Απαιτούμενες προϋποθέσεις)

Αξιολογείται η ετοιμότητα του ατόμου για την εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Παρατηρείται η συχνότητα με την οποία πηγαίνει στην τουαλέτα, η ικανότητά του ως προς την αντίληψη της ανάγκης για εκκένωση, καθώς και ο βαθμός στον οποίο έχει κατακτήσει βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης αναφορικά με την ενδυμασία.

Βήμα 2º: Προετοιμασία

Ο εκπαιδευτής κατευθύνει τον ενήλικα στην τουαλέτα και του λέει «Αύριο θα σε βοηθήσω να μάθεις πώς να χρησιμοποιείς την τουαλέτα. Αυτή είναι η τουαλέτα που θα χρησιμοποιήσεις. Θα σε υπενθυμίσω εγώ να πας αύριο. Παράλληλα φροντίζει ώστε να πίνει πολλά υγρά.

Βήμα 3º: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Το επόμενο πρωί, μόλις ο ενήλικας ξυπνήσει, κατευθύνεται από τον εκπαιδευτή στην τουαλέτα και ενθαρρύνεται να προσπαθήσει. Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε το παντελόνι του να μην είναι σφιχτό για να μην αντιμετωπίσει ιδιαίτερη δυσκολία στο κατέβασμα.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα διαχωρίζεται σε επιμέρους βήματα με ιεραρχική διάταξη που αποσκοπούν στον τελικό στόχο. Σε κάθε βήμα του ο εκπαιδευτής απευθύνει μια μεμονωμένη οδηγία ή συμβουλή, χρησιμοποιώντας πάντα επίκληση στο όνομά του ατόμου για να εθίσει την προσοχή του. Κάθε εντολή αποτελείται από μία μόνο πρόταση, η οποία πρέπει να δίνεται πάντα με τις ίδιες λέξεις για το ίδιο γεγονός.

Η τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί είναι η αλυσιδωτή ανάλυση με πορεία προς τα εμπρός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση λοιπόν οι οδηγίες που δίνονται στον ενήλικα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, αντιστοιχούν στα εξής βήματα:

1. Μπαίνει στο μπάνιο.
2. Κατεβάζει το παντελόνι.
 - α. Ο εκπαιδευτής κατεβάζει το παντελόνι του.
 - β. Μαθαίνει να τραβάει το παντελόνι από τις γάμπες.
 - γ. Μαθαίνει να τραβάει το παντελόνι από τα γόνατα.
 - δ. Μαθαίνει να τραβάει το παντελόνι από τους μηρούς.
 - ε. Μαθαίνει να τραβάει το παντελόνι από τους γλουτούς.
 - στ. Μαθαίνει να τραβάει το παντελόνι από τη μέση.
3. Κάθεται στην τουαλέτα.
4. Κόβει χαρτί υγείας.
5. Σκουπίζεται με το χαρτί υγείας.
6. Πετάει το χαρτί υγείας στο καλάθι.
7. Σηκώνεται πάνω.
8. Σηκώνει το παντελόνι σου.
9. Τραβάει το καζανάκι.

10. Πλένει τα χέρια σου.

11. Σκουπίζει τα χέρια σου.



Βήμα 4ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτής τον ενήλικα να συμπεριλάβει την τουαλέτα στις καθημερινές του συνήθειες, θα μπορούσε να εφαρμόσει τις εξής τεχνικές:

1. Να του προσφέρει κάποιο αντικείμενο που του θυμίζει την τουαλέτα (π.χ. χαρτί υγείας), το οποίο θα παίρνει μαζί του και θα χρησιμοποιεί.
2. Κάθε φορά που επιτυγχάνει κάποιο από τα μέχρι πρότινος μη κατακτημένα στάδια, τον παινεύει ή του προσφέρει ένα γλύκισμα (π.χ. μια σοκολάτα).
3. Να κολλήσει δίπλα από το κρεβάτι του μία ζωγραφιά- σύμβολο Μάκατον (<http://prekesedadeschools.net/docs/esy/Selfhelp.pdf>), όπως το παρακάτω, που θα του υπενθυμίζει κάθε πρωί που ξυπνάει να πάει στην τουαλέτα και τα στάδια τα οποία θα ακολουθήσει.

2. Εκπαίδευση για πλύσιμο χεριών

Το άτομο δίχως αναπηρία επιτυγχάνει το πλύσιμο χεριών από την ηλικία των τριών ετών. Η πλειοψηφία όμως των ατόμων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει αυτή τη συγκεκριμένη διαδικασία χωρίς την παροχή συστηματικής και μεθοδευμένης εκπαίδευσης (Σούλης, 2000).

Στόχος

Ως τελική συμπεριφορά αναμένεται ο ενήλικας με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες να μπορεί να πλένει και να σκουπίζει τα χέρια του χωρίς βοήθεια.

Βήμα 1ο: Εκτίμηση (Απαιτούμενες προϋποθέσεις)

Η ετοιμότητα του ατόμου για την εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας συνδέεται αρχικά με την ικανότητά του να στέκεται ή να κάθεται μπροστά από το νιπτήρα και να χειρίζεται επαρκώς τη βρύση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ικανότητα αντίληψης της ανάμειξης ζεστού και κρύου νερού, η οποία ενισχύει την πολυπλοκότητα της δραστηριότητας και θέτει ως προτεινόμενο ηλι-

κιακό επίπεδο τις ηλικίες μεγαλύτερες των 3-4 ετών (Σούλης, 2000). Οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες ανταποκρίνονται στο κριτήριο της χρονολογικής ηλικίας για την εκμάθηση της συγκεκριμένης πρακτικής. Επιπροσθέτως, θεωρείται ως δεδομένο ότι η δραστηριότητα αυτή ενδείκνυται για ενδυνάμωση των ενηλίκων, καθώς η νοητική ηλικία τους ενδέχεται να είναι ίση ή μεγαλύτερη από αυτή των παιδιών με νοητική αναπηρία.

Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε να υπάρχει μία καρέκλα μπροστά από τον νιπτήρα για να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο στις πρώτες προσπάθειες κατάκτησης της συγκεκριμένης δεξιότητας. Πρέπει να επικεντρωθεί στις τεχνικές που αφορούν το πλύσιμο χεριών και να μην αποσυντονίζεται εξαιτίας δυσκολιών στον κινητικό τομέα. Επιπλέον, δεδομένης της ευαισθησίας των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες στις μυρωδιές, επιλέγεται ένα άοσμο σαπούνι.

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Τα επιμέρους βήματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα διδαχθούν αντίστροφα, δηλαδή το τελευταίο στάδιο της εξέλιξης της πράξης θα αποτελέσει το πρώτα στάδιο-βήμα μάθησης (αντίστροφη εκπαίδευση) (Σούλης, 2000). Με την τεχνική αυτή, δηλαδή της αλυσιδωτής ανάλυσης με πορεία προς τα πίσω, ο εκπαιδευόμενος κινητοποιείται να συνεχίσει την προσπάθεια, καθώς κάθε φορά αρχίζει και ολοκληρώνει κάθε στάδιο μάθησης με επιτυχία (Χρηστάκης, 2002).

Οι οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτής με απώτερο στόχο το πλύσιμο χεριών χωρίς βοήθεια, πρέπει να οδηγήσουν στα εξής στάδια:

1. Στεγνώνει τα χέρια σου.
2. Κλείνει τη βρύση.
3. Ξεπλένει τα χέρια σου.
4. Τρίβει τα χέρια σου.
5. Βάζει σαπούνι στα χέρια σου.
6. Ξεπλένει τα χέρια σου.



Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Το πλύσιμο των χεριών χωρίς βοήθεια θα μπορούσε να ενταχθεί στην καθημερινότητα του ατόμου με επιτυχία με τη βοήθεια κάποιων επιπλέον τεχνικών:

1. Χαρίζεται στον ενήλικα μία πετσέτα χεριών, την οποία θα μπορεί τόσο να χρησιμοποιεί, όσο και να έχει διαρκώς μαζί του για να του υπενθυμίζει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.
2. Η επιτυχής διεκπεραίωση της δραστηριότητας πρέπει να έχει ως επακόλουθο κάποιο είδος ενίσχυσης (π.χ. σάντουιτς).

3. Τοποθετείται στην κουζίνα μία σειρά από φωτογραφίες, (<http://www.autism.ca/readings/Teaching%20Functional%20Life%20Skills.pdf>) όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια, οι οποίες θα υπενθυμίζουν στον ενήλικα πριν και μετά το φαγητό να πλένει τα χέρια του.

3. Εκπαίδευση για μπάνιο και ντους

Μετά την επιτυχή εκμάθηση του πλυσίματος των χεριών χωρίς βοήθεια, ο ενήλικας με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μπορεί να αρχίσει την εξάσκηση του πλυσίματος του προσώπου και στη συνέχεια πρακτικές εκμάθησης για να πλένει το σώμα του χωρίς βοήθεια σε μια μπανιέρα ή σε μια ντουζιέρα (Σούλης, 2005).

Στόχος

Ο ενήλικας πρέπει να ακολουθεί μια συγκεκριμένη ακολουθία κινήσεων για να ρίχνει νερό στο σώμα και τα άκρα του, να σαπουνίζει μέρη του σώματός του με συγκεκριμένη σειρά, να πλένεται και να ξεπλένεται.

Βήμα 1^ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες Προϋποθέσεις

Για να επιτευχθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι απαραίτητο ο ενήλικας να μην έχει κινητικές μειονεξίες που δεν επιτρέπουν το πλύσιμο όλων των μελών του σώματος. Μπορεί να επισπευστεί αν ο ενήλικας έχει ήδη κατακτήσει βασικές δεξιότητες σκουπίσματος του σώματος και των άκρων (Σούλης, 2000).

Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Ο εκπαιδευτής φροντίζει ώστε κάθε φορά που βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να κάνει μπάνιο ή ντους, να πλένει και να ξεπλένει τα μέλη του σώματός του με την παρακάτω σειρά:

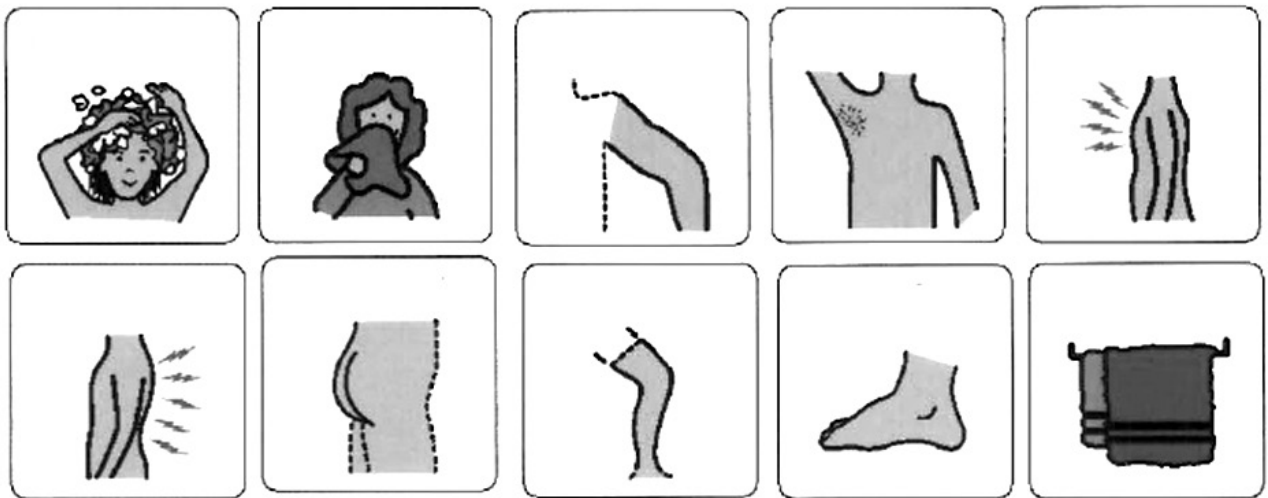
1. Πλύσιμο
2. Πρόσωπο
3. Βραχίονες
4. Πάνω μέρος σώματος
5. Κάτω μέρος σώματος
6. Μηροί
7. Ξέπλυμα (Σούλης, 2000, σελ 249)

Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς μόνο μέσω της τακτικότητας των κινήσεων ο ενήλικας δεν θα παραλείπει να πλύνει ή να σκουπίσει κάποιο σημείο του σώματος. Επιπλέον, σε περίπτωση που ο ενήλικας εμφανίζει κάποια κινητικά προβλήματα ή αστάθεια, καλό θα ήταν για τις πρώτες προσπάθειες κατάκτησης της συγκεκριμένης δεξιότητας να υπάρχει και μία διαθέσιμη καρέκλα στο μπάνιο. Δεν πρέπει να αμεληθεί η επιλογή ενός άοσμου σαπουνιού.

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Με χρήση της αλυσιδωτής ανάλυσης με πορεία προς τα εμπρός, οι επιμέρους οδηγίες-συμβουλές που δίνω λοιπόν, με απώτερο στόχο να κάνει μόνος του μπάνιο ή ντους, διαμορφώνουν τα εξής στάδια:

1. Ρίχνει νερό στο σώμα σου.
2. Πλένει τα μαλλιά σου.
3. Πλένει το πρόσωπό σου.
4. Πλένει τους βραχίονες.
5. Πλένει το πάνω μέρος του σώματος.
6. Πλένει το κάτω μέρος του σώματος.
7. Πλένει τα πόδια σου.
8. Ξεπλένεται.
9. Σκουπίζεται.



Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Κάποιες τεχνικές που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επίσπευση της επίτευξης της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα μπορούσαν να είναι:

1. Ένα μπουρνούζι, το οποίο χαρίζεται στον υπό εκπαίδευση ενήλικα, ώστε να του υπενθυμίζει τη διαδικασία του μπάνιου και να τον διευκολύνει κατά το σκούπισμα.
2. Η αμοιβή του κατά τις επιτυχημένες πρακτικές είτε λεκτικά είτε υλικά (π.χ. έπαινος ή γλύκισμα).
3. Αξιοποιείται μία σειρά από ζωγραφιές-σύμβολα Μάκατον, (<http://www.autism.ca/readings/Teaching%20Functional%20Life%20Skill>) που αναπαριστούν τη σειρά των βημάτων που πρέπει να ακολουθείται, όπως φαίνονται παρακάτω. Τα σύμβολα αυτά καλό είναι να βρίσκονται στο μέρος που κοιμάται ο ενήλικας, για να τα βλέπει μόλις ξυπνήσει ή πριν κοιμηθεί.

4. Εκπαίδευση για δέσιμο παπουτσιών

Η δημιουργία ενός κόμπου ή φιόγκου, από έναν ενήλικα που έχει κατακτήσει τη δεξιότητα, γίνεται σχεδόν αυτόματα. Ωστόσο, για ένα παιδί που δεν έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για το σχηματισμό ενός σχετικού δεσίματος, π.χ. για να δέσει τα παπούτσια του, η προσπάθεια αυτή είναι ιδιαίτερα δύσκολη (Σούλης, 2000). Η ίδια δυσκολία για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα εντοπίζεται

βέβαια και σε ενήλικες με νοητική υστέρηση ή/και διαταραχές της ανάπτυξης, καθώς η νοητική τους ηλικία τοποθετείται περίπου στην αντίστοιχη ενός παιδιού.

Στόχος

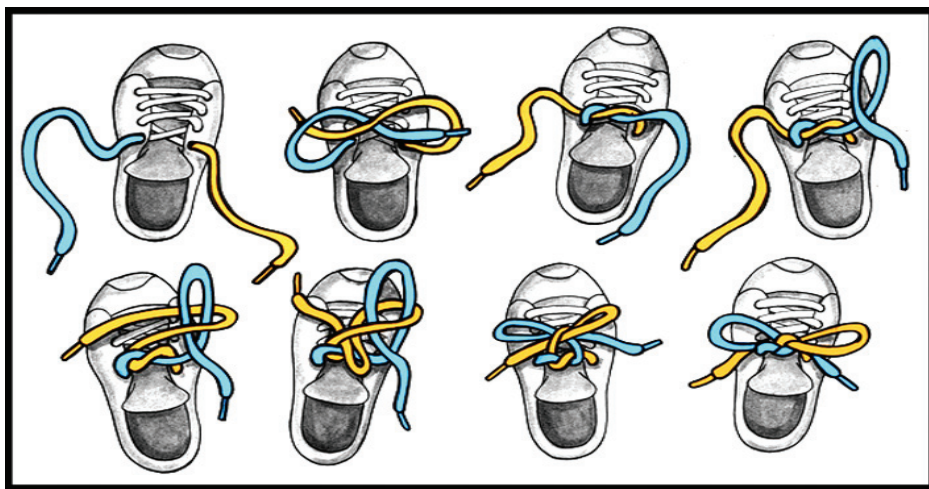
Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ο ενήλικας με νοητική αναπηρία ή /και αναπτυξιακές διαταραχές θα πρέπει να μπορεί να δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του χωρίς βοήθεια.

Βήμα 1: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Αξιολογούμε την ετοιμότητα του ατόμου για την κατανόηση οδηγιών, καθώς και την ικανότητα του να διακρίνει το δεξί από το αριστερό.

Βήμα 2: Προετοιμασία

Πριν την έναρξη της πρακτικής, ο εκπαιδευτής προμηθεύεται δύο κορδόνια παπουτσιών διαφορετικού χρώματος. Με τον τρόπο αυτό, ο ενήλικας με νοητική ανεπάρκεια ή/ και διαταραχές της ανάπτυξης δεν θα δυσκολεύεται από τη διάκριση των εννοιών «δεξί» και «αριστερό» και θα δώσει έμφαση κυρίως στα βήματα που προτείνονται.



Βήμα 3: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Ένα προτεινόμενο πρόγραμμα για την εκμάθηση πρακτικών αυτοεξυπηρέτησης, όσον αφορά το δέσιμο των παπουτσιών, θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια σειρά οδηγιών που αντιστοιχούν στην εξέλιξη της πράξης (αλυσιδωτή ανάλυση με πορεία προς τα εμπρός):

1. Πιάνει ένα κορδόνι στο κάθε χέρι.
2. Τραβάει σφιχτά τα κορδόνια.
3. Σταυρώνει το δεξί κορδόνι προς την αριστερή πλευρά του παπουτσιού.
4. Σταυρώνει το αριστερό κορδόνι προς τη δεξιά πλευρά του παπουτσιού.
5. Πιάνει την άκρη του αριστερού κορδονιού.
6. Βάζει την άκρη του αριστερού κορδονιού κάτω από το άλλο κορδόνι.
7. Τραβάει σφιχτά τα κορδόνια.
8. Σχηματίζει μια θηλιά στα αριστερά.
9. Φέρνει το δεξί κορδόνι γύρω από την αριστερή θηλιά.

10. Σπρώχνει το δεξί κορδόνι προς το άνοιγμα της θηλιάς.
11. Πιάνει τη μέση του κορδονιού που είναι μέσα στο άνοιγμα της θηλιάς.
12. Τραβάει τις δύο θηλιές σφιχτά (Matson, Taras, Sevin, Love & Fridley, 1990).

Βήμα 4ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Στη συντομότερη κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, θα μπορούσαν να συντελέσουν οι εξής τεχνικές:

1. Τα κορδόνια διαφορετικού χρώματος, τα οποία θα εξαλειφθούν με την επιτυχή πορεία της πρακτικής.
2. Η ενίσχυση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή, είτε μέσω λεκτικού επαίνου, είτε μέσω επιδοκιμαστικής χειρονομίας, είτε μέσω λεκτικής επιβράβευσης.
3. Αξιοποιείται η οπτική απεικόνιση των επιμέρους σταδίων μάθησης, όπως φαίνεται στην επόμενη εικόνα, (http://rosshirt.blogspot.gr/2010_10_01_archive.html) η οποία θα υπενθυμίζει στον ενήλικα με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες τη συνολική εξέλιξη της δραστηριότητας.

5. Εκπαίδευση για βούρτσισμα δοντιών

Σημαντικό στοιχείο της ατομικής υγιεινής αποτελεί το βούρτσισμα των δοντιών, το οποίο συμβάλει όχι μόνο στην καθαριότητα αλλά και στην καλύτερη λειτουργία της στοματικής κοιλότητας (μάσηση- κατάποση- ομιλία).

Στόχος

Ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες πρέπει να μπορεί να βουρτσίζει σωστά τα δόντια του χωρίς την παρέμβαση άλλου προσώπου.

Βήμα 1ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Αξιολογείται η ικανότητα του ενήλικα να διακρίνει τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για το βούρτσισμα των δοντιών.

Βήμα 2ο: Προετοιμασία

Χαρίζεται στον ενήλικα μια καινούργια οδοντόβουρτσα λέγοντάς του ότι αύριο θα του μάθουμε να βουρτσίζει τα δόντια του με αυτή. Επιλέγεται επίσης μία οδοντόπαστα που ο εκπαιδευτής κρίνει ότι θα του αρέσει.

Βήμα 3ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα- Στάδια μάθησης

Για την εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, οι οδηγίες- εντολές που δίνονται στον ενήλικα διαμορφώνουν τα βήματα μάθησης ως εξής:

1. Ανοίγει τη βρύση.
2. Ξεβιδώνει την οδοντόκρεμα.
3. Βάζει οδοντόκρεμα στην οδοντόβουρτσα.
4. Βουρτσίζει τα δόντια σου.
5. Ξεπλένει τα δόντια σου.

6. Κλείνει τη βρύση.
7. Βιδώνει την οδοντόκρεμα.
8. Σκουπίζει το στόμα σου.



Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Η επίσπευση της κατάκτησης του βουρτσίσματος των δοντιών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παρακάτω ζωγραφιάς (<http://www.autism-community.com/the-bedtime-routine>). Η ζωγραφιά καλό θα ήταν να τοποθετηθεί είτε στο μπάνιο, ώστε να βοηθάει τον ενήλικα καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής, είτε στην κουζίνα, ώστε να του υπενθυμίζει την αναγκαιότητα του βουρτσίσματος των δοντιών μετά από κάθε γεύμα.

6. Εκπαίδευση για πλύσιμο ρούχων

Στόχος

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα μπορεί να πλένει τα ρούχα του χωρίς βοήθεια.

Βήμα 1^ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Η επίτευξη της συγκεκριμένης δραστηριότητας απαιτεί την κατοχή βασικών γνώσεων σχετικά με την τήρηση οδηγιών, είτε σε ηλεκτρικές συσκευές είτε στις ετικέτες των ρούχων. Επιπλέον, προϋποθέτει την κατανόηση κάποιων πρακτικών θεμάτων, όπως η διάκριση των ρούχων, η αναγνώριση της ολοκλήρωσης της πλύσης κ.λπ.

Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής απαιτείται η ύπαρξη ενός πλυντηρίου και φυσικά μια ποσότητα άπλυτων ρούχων.

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα- Στάδια μάθησης

Οι οδηγίες- εντολές που δίνονται στον ενήλικα ταυτίζονται με την εξέλιξη της πράξης:

1. Φέρνει το καλάθι με τα άπλυτα στο πλυντήριο.
2. Χωρίζει τα ρούχα σε λευκά και χρωματιστά.
3. Ενεργοποιεί το πλυντήριο.
4. Ανοίγει το πλυντήριο.
5. Βάζει μία από τις σωρούς στο πλυντήριο.
6. Κλείνει το πλυντήριο ρούχων.
7. Βάζει τη σωστή ποσότητα σκόνης πλυσίματος στο αντίστοιχο κυπελλάκι.

8. Ανοίγει το δοχείο σαπουνιού.
9. Χύνει το περιεχόμενο του κυπέλλου μέτρησης μέσα στο δοχείο σαπουνιού.
10. Κλείνει το δοχείο σαπουνιού.
11. Πατά το κουμπί πλυσίματος με κρύο νερό.
12. Ενεργοποιεί την επιλογή για κανονική πορεία πλυσίματος.
13. Όταν η πλύση τελειώσει, βγάζει τα πλυμένα ρούχα.
14. Τοποθετεί τα πλυμένα ρούχα στο καλάθι πλυσίματος (http://www.ilsa.net.au/data/files/AT12_52250_ILSI_Training_Manual_-_FINAL.pdf).



Βήμα 4ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Η εκμάθηση του πλυσίματος των ρούχων θα μπορούσε να επιτευχθεί γρηγορότερα από τον ενήλικα με τη βοήθεια της παρακάτω σειράς από ζωγραφίες (<http://englishwilleasy.com/picture-dictionary>). Οι τελευταίες θα μπορούσαν να τοποθετηθούν στο δωμάτιο του σπιτιού όπου είναι τοποθετημένο το πλυντήριο.

7. Εκπαίδευση για να φορά πουλόβερ ή μπλούζα

Οι πρακτικές που προτείνονται για το ντύσιμο, μπορούν να διαφοροποιηθούν ως προς τα στάδια τα οποία εξελίσσονται. Τα βήματα διεκπεραίωσης της άσκησης μπορεί να αποκλίνουν όταν ο ενήλικας ολοκληρώνει με το δικό του τρόπο τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μην βάζει ξεχωριστά κάθε χέρι στο κάθε μανίκι, αλλά να τα βάζει και τα δύο ταυτόχρονα (Σούλης, 2000).

Στόχος

Ο ενήλικας πρέπει να είναι ικανός να φορά ένα πουλόβερ ή μία μπλούζα στο δικό του νούμερο χωρίς βοήθεια.

Βήμα 1^ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Η εκμάθηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας απαιτεί ο ενήλικας να κατέχει κάποιες κινητικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης μια φυσιολογικής κινητικότητας των χεριών. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ικανότητα αντίληψης της σχέσης χώρου- κίνησης (Σούλης, 2000).

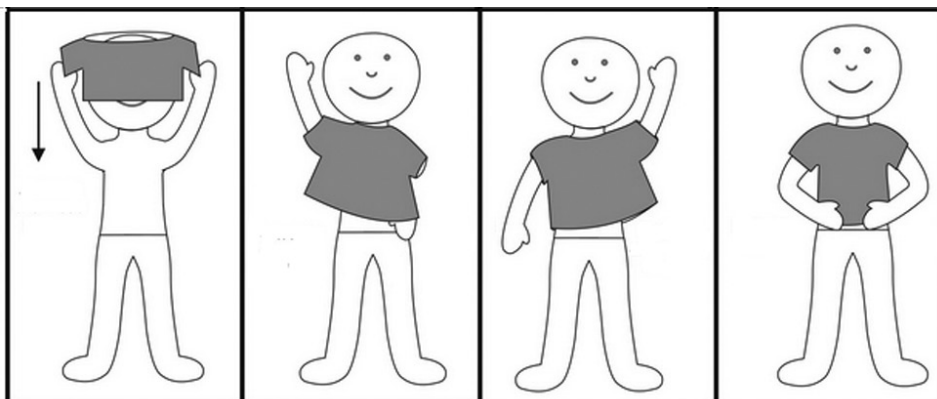
Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Παρέχεται μία προκαταρκτική εκπαίδευση στον ενήλικα ώστε να του γνωστοποιηθεί η συνολική εξέλιξη της πράξης και να μάθει μηχανικά τα στάδια-βήματα της άσκησης. Καλό είναι το πουλόβερ ή η μπλούζα που θα χρησιμοποιηθεί να διαφέρει ξεκάθαρα μπροστά και πίσω (π.χ. με διαφορετικό χρώμα σε κάθε πλευρά), για να μειωθεί η δυσκολία της δραστηριότητας κατά τις πρώτες προσπάθειες εκτέλεσης (Σούλης, 2000).

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Οι εντολές-οδηγίες που δίνονται στον ενήλικα δίνονται με την αντίθεση σειρά από την εξέλιξη της πράξης, δηλαδή ακολουθείται η αλυσιδωτή ανάλυση με πορεία προς τα πίσω:

1. Τραβάει τη μπλούζα μέχρι τη μέση.
2. Βάζει το δεξί χέρι μέσα στο αριστερό μανίκι.
3. Βάζει το δεξί χέρι μέσα στο δεξί μανίκι.
4. Βάζει τη μπλούζα πάνω από το κεφάλι).



Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

1. Για την ευκολότερη επίτευξη της δραστηριότητας, καλό είναι να τοποθετηθεί η παρακάτω σειρά σκίτσων (<http://yourtherapysource.blogspot.gr/2011/11/tips-for-teaching-child-dressing-skills.html>) στο υπνοδωμάτιο του ατόμου, ώστε να του υπενθυμίζονται τα στάδια-βήματα διεκπεραίωσης της άσκησης.
2. Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλέπεται η ενίσχυση του εκπαιδευόμενου (π.χ. ένα χάδι ή ένα ενθαρρυντικό χτύπημα στην πλάτη).

8. Εκπαίδευση για να φορά μακρύ παντελόνι

Οι πρακτικές εκμάθησης της συγκεκριμένης δεξιότητας μπορούν να εφαρμοστούν και για την εκμάθηση ντυσίματος μιας φούστας. Δεν συμπεριλαμβάνουν τη χρήση ζώνης, φερμουάρ ή κουμπιών (Σούλης, 2000).

Στόχος

Ως τελική συμπεριφορά αναμένεται ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες να μπορεί να φορέσει ένα μακρύ παντελόνι χωρίς βοήθεια.

Βήμα 1^ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Απαιτείται ο ενήλικας να έχει κατακτήσει τη δεξιότητα ντυσίματος με εσώρουχο και κοντό παντελόνι-σορτσάκι. Τα παραπάνω επιτεύγματα συνδέονται με την ικανότητα του ατόμου να στηρίζεται στο ένα πόδι, καθώς και τη δυνατότητα ταυτόχρονης κίνησης και των δύο χεριών.

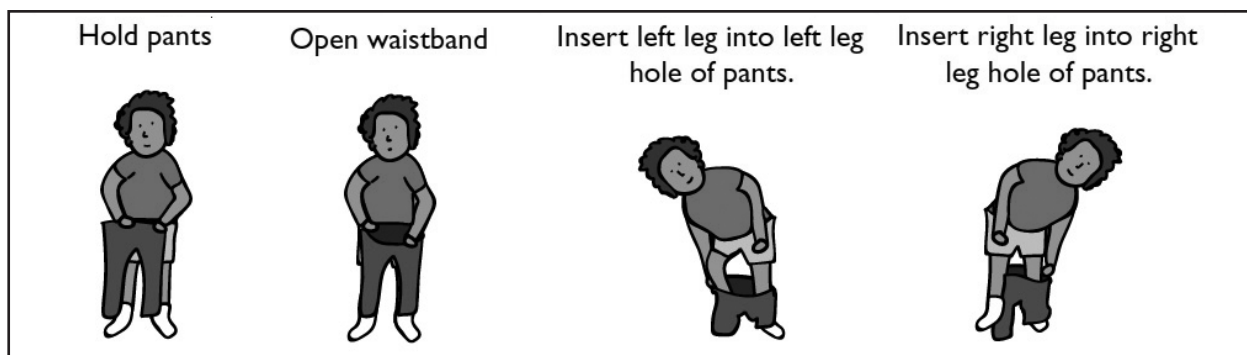
Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Απαιτείται το παντελόνι να είναι κατασκευασμένο από μαλακό, ελαστικό ύφασμα, με λάστιχο στη μέση (π.χ. μια μακριά φόρμα γυμναστικής) (Σούλης, 2000). Επιπλέον, καλό θα ήταν οι πλευρές της φόρμας να είναι διακριτές η μία από την άλλη (π.χ. με τσέπες στην μπροστινή πλευρά), ώστε να αποφευχθεί περαιτέρω σύγχυση.

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Για την εκμάθηση της συγκεκριμένης πρακτικής, προτείνεται να υιοθετηθεί η αλυσιδωτή αντίδραση με πορεία προς τα πίσω. Επομένως, τα βήματα που θα δοθούν με τη μορφή οδηγιών στον ενήλικα θα ακολουθούν την αντίστροφη πορεία από τη συνολική εξέλιξη της άσκησης:

1. Τραβάει το παντελόνι μέχρι τη μέση.
2. Τραβάει το παντελόνι μέχρι τα γόνατα.
3. Τραβάει το παντελόνι από τους αστραγάλους στα γόνατα.
4. Βάζει το δεξί πόδι στο δεξί μπατζάκι.
5. Βάζει το αριστερό πόδι στο αριστερό μπατζάκι.
6. Χαμηλώνει το παντελόνι και σηκώνει το αριστερό πόδι.
7. Κρατά το παντελόνι από το ζωνάρι.
8. Ξεχωρίζει την μπρος και πίσω πλευρά του παντελονιού.



Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

1. Κάθε φορά που ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώνει με επιτυχία κάποιο στάδιο μάθησης, ο εκπαιδευτής φροντίζει για την παροχή κάποιου είδους ενίσχυσης.
2. Η παρακάτω ζωγραφιά (<http://connectability.ca/2011/08/31/putting-pants-on-sequence/>) θα τοποθετηθεί στο υπνοδωμάτιο του ατόμου προς διευκόλυνσή του κατά τη διάρκεια της πρακτικής.

9. Εκπαίδευση για να μαγειρεύει μακαρόνια με τυρί

Στόχος

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα μπορεί να μαγειρεύει χωρίς βοήθεια μακαρόνια με τυρί.

Βήμα 1^ο: Εκτίμηση- Απαιτούμενες προϋποθέσεις

Αξιολογείται η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να χειριστεί τις ηλεκτρικές συσκευές, καθώς και η ικανότητά του να υπολογίζει ποσότητες (π.χ. υγρών, φαγητού).

Βήμα 2^ο: Προετοιμασία

Για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης πρακτικής είναι απαραίτητος ένας φούρνος μικροκυμάτων, ένα μπολ, μακαρόνια και τυρί, ένα πιρούνι και ένα κουτάλι.

Βήμα 3^ο: Εξέλιξη της πράξης. Βήματα - Στάδια μάθησης

Τα βήματα-στάδια μάθησης για την εξέλιξη της πράξης, δίνονται με μορφή οδηγιών στον ενήλικα (αλυσιδωτή αντίδραση προς τα εμπρός):

1. Παίρνει ένα μπολ και ένα πιρούνι.
2. Γεμίζει τα 2/3 του μπολ με νερό.
3. Προσθέτει τα μακαρόνια.
4. Τα βάζει στο φούρνο μικροκυμάτων για 3:30.
5. Προσθέτει τυρί.
6. Ανακατεύει με ένα κουτάλι.
7. Τρώει (<http://theautismhelper.com/steps-setting-stellar-autism-classroomcommun.>).

Βήμα 4^ο: Συμπληρωματικές τεχνικές

Θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κουζίνα η ακόλουθη σειρά οδηγιών (<http://theautismhelper.com/steps-setting-stellar-autism-classroomcommun.>), ώστε ο ενήλικας με νοητική υστέρηση ή/και αναπτυξιακές διαταραχές να υπενθυμίζεται για τη σειρά των βημάτων που πρέπει να ακολουθηθεί:

Συνταγή για μακαρόνια με τυρί



1. Πάρτε ένα μπολ και ένα πιρούνι

2. Πρόσθεσε 2/3 της κούπας νερό

3. Πρόσθεσε τα μακαρόνια

4. Στο φούρνο μικροκυμάτων για 3.30

5. Πρόσθεσε το μίγμα τυριών

6. Ανακάτεψε με το κουτάλι

7. Ξάε

Οι προτεινόμενες πρακτικές για την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σε ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες πρέπει να αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευόμενος έχει κατακτήσει τις δεξιότητες μπορεί να διαμορφωθεί μέσω άμεσης παρατήρησης, συνεντεύξεων, συλλογής δεδομένων, κλιμάκων αξιολόγησης, καθώς και με ευρείες κλίμακες προσαρμοστικής συμπεριφοράς (AAMR, 2002; Baker & Brightman, 2004; Reid & Parsons, 2002).

Οι εκπαιδευτές μπορούν να αξιολογήσουν τα στάδια μάθησης τα οποία κατέκτησε ο εκπαιδευόμενος μέσω της συλλογής δεδομένων, τόσο κατά την έναρξη του προγράμματος, όσο και κατά τη διάρκεια του. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η πρόληψη εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς. Πέρα από τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, απαιτείται διαρκής γενίκευση και συντήρηση του σχεδιασμού της αξιολόγησης. Οι τελευταίες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, ώστε να καθίσταται εφικτή για τους ερευνητές η ικανότητα αντίληψης της πιθανής βελτίωσης ή απώλειας των δεξιοτήτων του ατόμου (Mandal, Smiroldo & Haynes-Powell, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ιδιαίτερες Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτικές Ανάγκες*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β', εκδ. Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*, εκδ. Περιβολάκι- Ατραπός, Αθήνα.
- Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία
- A.A.M.R. Definition of Mental Retardation. (1983). *A retrospective. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Aldridge, J. (2010). *Promoting the independence of people with intellectual disabilities. Learning Disability Practice*. Pp. 31-36.
- Alexandre T.da S., Corona L.P., Nunes D.P., Santos J.L., Duarte Y.A., Lebrão M.L. (2012). *Gender differences in incidence and determinants of disability in activities of daily living among elderly individuals: SABE study*, pp. 431-437.
- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- American Psychiatric Association [APA]. (1944). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association [APA]. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- Ayres, A.J. *Sensory integration and learning disabilities*. Western Psychological Services: Los Angeles, 20, 301-322.
- Baker, B. L., & Brightman, A. J. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Cicero, F., & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 42-57.
- Feldman, M.A., Owen, F., Andrews, A., Hamelin, J., Barber, R. & Griffiths, D. (2012). *Health self-advocacy training for persons with intellectual disabilities*. *Journal of Intellectual Disability Research*. pp. 110-1121.
- Gentry, J. A., & Luiselli, J. K. (2008). Treating a child's selective eating through parent implemented feeding intervention in the home setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 63-70
- Heber, R. F. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. Monograph Supplement, *American Journal of Mental Deficiency*, 62.

- Henderson, A. (2006). *Hand Function in the Child: Foundations for Remediation*, Mosby Inc, USA.
- Mandal, R., Smioldo, B. & Haynes-Powell, J. (2007). Self-Care Skills. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 43, 365-386.
- Matson, J.L., Taras, M.E., Sevin, J.A., Love, S.R., Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11, 361-378.
- Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 21, 44-51.
- Reid, D. H., & Parsons, M. B. (2002). *Working to overcome challenging behavior among people who have severe disabilities*. Morganton, NC: Habilitative Management Consultants, Inc.
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (3), 203-216.
- Silverman, R. (2008). *Self Reliance: Teaching Children How to Tie Shoes*.
<http://www.drrobysilverman.com> Retrieved from: <http://www.Drrobysilverman.com/2008/03/01/self-reliance-teaching-children-how-to-tie-shoes>.
- Stokes, J., Cameron, M., Dorsey, M. & Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training, and general case instruction for teaching personal hygiene skills. *Behavioral Intervention*, 19, 121–135.
- Watling, R., Tomchek, S., LaVesser, P. (2005) The Scope of Occupational Therapy Services for Individuals With Autism Spectrum Disorders Across the Lifespan. *American Journal of Occupational Therapy*, 40, 781-792.
- Ward, J. M. (2005). An Historical Perspective of Self-determination in Special Education: Accomplishments and Challenges. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 3, 108 – 112.
- Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Springer, pp. 11-29.

Ιστοσελίδες

- http://www.paidiagnosi.gr/?page_id=528
- <http://connectability.ca/2011/08/31/putting-pants-on-sequence/>
<http://englishwilleasy.com/picture-dictionary/>
- <http://prekese.dadeschools.net/docs/esy/Selfhelp.pdf>
- http://rosshirt.blogspot.gr/2010_10_01_archive.html
- <http://theautismhelper.com/steps-setting-stellar-autism-classroom-communication/>
- <http://www.autism.ca/readings/Teaching%20Functional%20Life%20Skills.pdf>
- <http://www.autism.ca/readings/Teaching%20Functional%20Life%20Skills.pdf>
- <http://www.autism-community.com/the-bedtime-routine/>
- <http://www.besnews.gr/ekpaideusi/eidixi-αγωγη/νοητικη-υστερηση>

- http://www.pi-schools.gr/special_education/varia.../varia_kathisterisi-part-5.pdf
- <http://ilektra.weebly.com/alphaupsilontaiotasisgimamu972sigmaf.html>
- <http://kday.xan.sch.gr/autosch/joomla15/images/aps-aytismos.103-209.pdf>
- <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/67334-teaching-daily-living-skills-to-students-with-special-needs/>
- <http://www.canchild.ca/en/canchildresources/resources/chaining.pdf>
- <http://www.canchild.ca/en/canchildresources/resources/chaining.pdf>
- <http://www.ergotherapeia.com/index.php/pdd>
- <http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/margarita/>
- <http://www.iatronet.gr/iatriko-lexiko/aftoexypiretisi.html>
- http://www.ilsinet.au/data/files/AT12_52250_ILSI_Training_Manual_-_FINAL.pdf
- <http://www.slideshare.net/troyatgsmithaba/using-backwards-chaining-to-teach-shoe-tying>
- <http://yourtherapysource.blogspot.gr/2011/11/tips-for-teaching-child-dressing-skills.html>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ενήλικες με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι μία σημαντική κατηγορία του πληθυσμού, που αντιμετωπίζει συχνά προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και αδιαφορίας ή άνισης μεταχείρισης από το κοινωνικό περιβάλλον, εξαιτίας προκαταλήψεων σε βάρος τους. Η συγκεκριμένη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά, αλλά και η ίδια η αναπηρία, είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, των χρημάτων και την ενημέρωση από τους ενήλικους με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Τα άτομα αυτά δηλαδή, αδυνατούν να αντιμετωπίζουν τα προαναφερόμενα θέματα, χωρίς εξωτερική βοήθεια. Αντίθετα με τις άλλου είδους μορφές αναπηρίας, οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες έχουν ανάγκη την υποστήριξη άλλων για να αναζητήσουν, να δουν και να επιλέξουν κάποια δραστηριότητα που επιθυμούν για τον ελεύθερο χρόνο τους, να διαχειρίζονται τα χρήματα για τις καθημερινές τους αγορές, να ενημερώνονται για τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους, για τα δικαιώματά τους, να συμμετέχουν σε διαδικασίες, καθώς και σε πλήθος άλλων δραστηριοτήτων που αφορούν την επικαιρότητα.

3.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Σύμφωνα με τον Dumazedier, «ο ελεύθερος χρόνος είναι ένα σύνολο ενασχολήσεων στις οποίες το άτομο επιδίδεται με τη θέλησή του αποβλέποντας στην ανάπαυση, στην αναψυχή, ή την ελεύθερη μόρφωση και πληροφόρησή του, στην ανάπτυξη της κοινωνικής του συμμετοχής ή της δημιουργικής του ικανότητας, μετά την εκπλήρωση των επαγγελματικών, των οικογενειακών και των κοινωνικών του υποχρεώσεων». Οι ενήλικες με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες ή μικρότερες δυσκολίες στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, οι οποίες συνδέονται με την αδυναμία τους να μαθαίνουν παρατηρώντας και μιμούμενοι τους άλλους. Αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και επιλέγουν δραστηριότητες με τον δικό τους τρόπο. Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιούν κάποια αντικείμενα με επαναλαμβανόμενο τρόπο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή να έχουν πολύ περιορισμένα διανοητικά ενδιαφέροντα, χωρίς να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διαφορετικά υλικά ή θέματα όπως οι υπόλοιποι ενήλικες. Επιπλέον, μπορεί να μην κατανοούν την χρήση ή τον σκοπό των αντικειμένων.

Παρόμοια, οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες δεν κατανοούν και την έννοια του χρήματος και την αξία του. Με τον όρο χρήμα εννοούμε τα περιουσιακά στοιχεία που χρησιμοποιούνται και γίνονται ευρέως αποδεκτά για πληρωμές. Χρήμα είναι οποιοδήποτε αντικείμενο χρησιμοποιείται από μια κοινωνία ως υποκατάστατο αξίας, μέσο ανταλλαγής και μονάδα υπολογισμού (εμπορικής αξίας ή αγοραστικής δύναμης). Η αξία των χρημάτων προκύπτει κατά ένα μέρος από τη χρησιμότητά του ως μέσο ανταλλαγής εντούτοις η χρησιμότητά του ως μέσου ανταλλαγής εξαρτάται από την αναγνώριση της αγοραστικής του αξίας. Οι δύο αυτές πτυχές των χρημάτων δεν μπορούν να κατανοηθούν από τους ενήλικες αυτούς. Είναι αναγκαίο όμως να

μάθουν να διαχειρίζονται τα χρήματα. Να αναγνωρίζουν τα νομίσματα και την ονομασία τους, να ταξινομούν τα νομίσματα σε σχέση με την αριθμητική αξία τους, να γνωρίζουν τη διαδικασία αγοράς ενός προϊόντος, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες σχετικά με τη χρήση χρημάτων (πόσο κάνει, παίρνω ρέστα, κ.λπ.), να διαχειρίζονται το «χαρτζιλίκι» τους, να γνωρίζουν ότι τα χρήματα αποκτώνται με την εργασία αλλά και να γνωρίζουν τότε χρειάζονται χρήματα.

Παράλληλα, είναι χρήσιμο για τους ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, όχι μόνο να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο τους και τα χρήματά τους αλλά και να διαχειρίζονται όλα αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Για αυτό θα πρέπει να ενημερώνονται είτε μέσω των Μ.Μ.Ε. είτε μέσω του διαδικτύου, στις περιπτώσεις που είναι εφικτό, για την επικαιρότητα. Οι ρυθμοί ζωής είναι πολύ γρήγοροι και πρέπει να εναρμονίζονται με αυτούς για να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτούς και να μην περιθωριοποιούνται, για να μπορούν να απολαμβάνουν πλήρως όλων των δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών τους που δικαιούνται.

3.2 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ

Η κατάκτηση, από τους ενήλικες με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους ζωή, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη. Η αυτονομία και η ανεξαρτησία καθιστούν δυνατή την ένταξη των ατόμων αυτών στα ευρύτερα σύνολα όπου ανήκουν.

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και αξιώσεων τα οποία επιτρέπουν σε ένα άτομο να εκφράζει αυτόνομη, αυτοκατευθυνόμενη και προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό, συμπεριφορά. Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών κάποιου, σε συνδυασμό με την θέαση του ίδιου του ενήλικα με αναπηρία ως ικανού και αποτελεσματικού, είναι απαραίτητες στον αυτοπροσδιορισμό. Όταν κάποιος δρα σύμφωνα με αυτές τις δεξιότητες και συμπεριφορές, τα άτομα μπορούν να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να συμπεριφερθούν ως επιτυχημένοι ενήλικες (Karvonen, et al., 2004). Με μια φράση, ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ενήλικα με αναπηρία να δρα σαν τον πρωταρχικό παράγοντα στη ζωή του και να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις σε σχέση με την ποιότητα ζωής του, απελευθερωμένος από εξωτερικές επιρροές ή παρεμβάσεις.

Ο αυτοπροσδιορισμός όμως, δεν αποτελεί ανεξάρτητο φαινόμενο, αλλά είναι συνυφασμένος με τη ποιότητα ζωής του ενήλικα με αναπηρία, τα προγράμματα μετάβασης και την αυτόνομη διαβίωση. Για να μπορέσει ο ενήλικας με αναπηρία να εκπαιδευτεί στην αυτόνομη διαβίωση, που είναι και ο απώτερος στόχος όλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει πετύχει ένα καλό επίπεδο ζωής και μια ομαλή μετάβαση από την εφηβική στην ενήλικη ζωή. Όλες οι παραπάνω εκφάνσεις είναι μορφές αυτοπροσδιορισμού. Ο αυτοπροσδιορισμός πρέπει να υπάρχει σε όλα τα παραπάνω, ώστε αυτά να θεωρηθούν επιτυχημένα και να έχουν διάρκεια. Επομένως, οι έννοιες αυτοπροσδιορισμός, ποιότητα ζωής, μετάβαση και αυτόνομη διαβίωση είναι αλληλένδετες και δεν μπορούν να σταθούν ξεχωριστά και μεμονωμένα (Καρτασίδου, 2007).

Η ποιότητα ζωής και ο αυτοπροσδιορισμός, τις περισσότερες φορές, συνδέονται άρρηκτα. Δεν

νοείται αυτοπροσδιορισμός, χωρίς να υπάρχει η ποιότητα ζωής. Ούτως ή άλλως, το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου καθορίζει και την ποιότητα ζωής του. Όταν το άτομο είναι ικανό να ορίζει το ίδιο τη ζωή του, μπορεί να επιτύχει και ένα καλύτερο επίπεδο ποιότητας ζωής. Με τον όρο ποιότητα ζωής, στους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, οι Maturana και Varela (1987) εννοούν την προσπάθεια που κάνουν οι ενήλικες με αναπηρία να θεωρούνται αυτόνομο σύστημα, να αυτο-οργανώνονται, να προσανατολίζονται στα προσωπικά τους προβλήματα και να αποβλέπουν στην αυτοβελτίωση της υφιστάμενης κατάστασής τους (Σούλης, Φλωρίδης, 2006). Οι Hofmann και Klingmureller τονίζουν ότι τα όποια προβλήματα ποιότητας ζωής τους δε σχετίζονται με αυτή καθαυτή την αναπηρία, αλλά προκύπτουν από την αδυναμία της κοινωνίας να κατανοήσει τους ενήλικες με αναπηρία ως αυτόνομες οντότητες που αποτελεί ισότιμα μέλη της (Σούλης, Φλωρίδης, 2006).

Υπάρχουν διαφορές κλίμακες, οι οποίες προσπαθούν να αποτυπώσουν την ποιότητα ζωής των ατόμων. Σε όλες τις κλίμακες, κοινό στοιχείο αποτελούν πέντε περιοχές που αντικατοπτρίζουν πέντε τομείς διαβίωσης. Αυτές οι περιοχές είναι:

1. *Η υλική και σωματική ευζωία*: περιλαμβάνει την κατοικία, την ένδυση και τη διατροφή. Για τους ενήλικες με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες αυτός ο τομέας επικεντρώνεται στην σωματική και ψυχική υγεία και κυρίως στην προστασία από τραυματισμούς.
2. *Οι κοινωνικές επαφές και η συμμετοχή στην κοινότητα*: περιλαμβάνει τον βαθμό εξάρτησης από άλλους και ελλείμματα στην επικοινωνία και στη δόμηση κοινωνικών σχέσεων.
3. *Η εργασία*: για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, η εργασία νοείται ως ευκαιρία για κοινωνική επαφή και αναγνώριση.
4. *Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου*: για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, τους παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική επαφή, δημιουργία και διασκέδαση.
5. *Η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών*: πρόκειται για τη μεταβίβαση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αναγκαίων για τη προσωπική και κοινωνική ζωή (Σούλης, Φλωρίδης, 2006).

Για να επιτύχει ο ενήλικας με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μια καλύτερη ποιότητα ζωής, καλείται να κάνει πράγματα που κάνουν και οι ενήλικες δίχως αναπηρία στην κοινότητα. Όμως, είναι γεγονός ότι ενήλικες μαθητές που ολοκληρώνουν το σχολείο, τις περισσότερες φορές το αφήνουν χωρίς να έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή. Το πρόγραμμα μετάβασης από το σχολείο στην πραγματική ζωή, για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, αφορά σε αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τον τόπο κατοικίας του ατόμου, την εργασία που θα κληθεί να βρει και πώς να ενταχθεί και να εμπλακεί στην κοινότητα. Αφορά στο πώς ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα διαχειριστεί τον ελεύθερό του χρόνο και πώς θα εδραιώσει και θα διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις (McLeod, 1999).

Η πιο συνηθισμένη επιλογή για το μέλλον αυτών των ατόμων είναι η εκπαίδευσή τους σε ορισμένες δραστηριότητες, περαιτέρω ακαδημαϊκές γνώσεις, εύρεση μιας εργασίας και αυτόνομη διαβίωση. Ο προγραμματισμός της μετάβασης πρέπει να περιλαμβάνει θέματα όπως για παράδειγμα ποιοι είναι οι στόχοι τους για το μέλλον, ποια τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες τους, ποιοι οι τρόποι για να προσεγγίσουν το στόχο και τι χρειάζεται να γίνει για να επιτευχθεί ο στόχος. Το πρόγραμμα μετάβασης πρέπει να ξεκινά με το σχεδιασμό του Ατομικού Σχεδίου Μετάβασης (ITP- Individual Transition Plan). Το πρόγραμμα μετάβασης δεν σταματά όταν ο ενήλικας με

αναπηρία ολοκληρώνει τη σχολική ζωή του. Μπορεί και πρέπει να αποτελεί μια Διά Βίου Μάθηση, ειδικά για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Σημαντικά κομμάτια του προγράμματος θα αλλάζουν, καθώς θα αλλάζουν και οι ανάγκες τους (McLeod, 1999).

Μέσα στην έννοια της μετάβασης, εμπεριέχεται και η έννοια της επαγγελματικής επιλογής. Για μια σωστή και ολοκληρωμένη επαγγελματική επιλογή πρέπει οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες να αποκτήσουν:

- τη δεξιότητα του σχεδιασμού του μακροπρόθεσμου και βραχυπρόθεσμου μέλλοντος,
- τη δεξιότητα να αποκτούν τον έλεγχο της ζωής τους (εσωτερικό σημείο ελέγχου),
- την κατανόηση της σχέσης χρόνου-στοχοθεσίας,
- ένα υγιές αυτοσυναίσθημα,
- την ικανότητα και την επιθυμία να εξερευνούν τις επαγγελματικές ευκαιρίες (ενημέρωση επικαιρότητας),
- την επιθυμία να ρωτούν και να αναζητούν λύσεις,
- την επιθυμία να βρίσκουν και να χρησιμοποιούν πηγές βοήθειας (π.χ. μέσω διαχείρισης νέων τεχνολογιών) και
- την επιθυμία να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Επομένως, για να σχεδιάσει ο ενήλικας με αναπηρία το πρόγραμμα μετάβασής του, πρέπει να εξασκεί συμπεριφορές αυτοπροσδιορισμού, σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Ο πιο ισχυρός δεσμός ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και τη μετάβαση, είναι ακριβώς αυτό το γεγονός, δηλαδή, όταν οι ενήλικες με αναπηρία ως μαθητές διδάσκονται βασικές δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και αναπτύσσουν οι ίδιοι ένα πρόγραμμα για τους εαυτούς τους.

Αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο άνθρωπος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην ατομική του ολοκλήρωση. Επίσης, το περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, την ανάπτυξη ή όχι του αυτοπροσδιορισμού του ενήλικα με αναπηρία. Στους ενήλικες με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, η επίδραση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν, αποτελεί ακόμα πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους, της ανεξαρτησίας τους, του αυτοπροσδιορισμού τους. Η αυτονομία αναφέρεται στην ελευθερία επιλογών ενός ατόμου και στη δράση του να παίρνει αποφάσεις (Heller, Miller & Factor, 1999).

Είναι πολύ σημαντικό και απαραίτητο να γίνει η διευκρίνιση στον ορισμό της αυτονομίας. Η αυτονομία, λοιπόν, ορίζεται ως η δυνατότητα του ατόμου να ζει με τους δικούς του κανόνες, νόρμες και αξίες. Η αυτονομία, με τον παρόντα ορισμό, και ο αυτοπροσδιορισμός, θεωρούνται βασικές αρχές στα περισσότερα ευρωπαϊκά προγράμματα πολιτικής για Α.μεΑ. Μια ακόμα, πτυχή που υπεισέρχεται στα πλαίσια της έννοιας της αυτονομίας, είναι αυτό των προσωπικών επιλογών. Επιλογές βασισμένες στις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες του κάθε ενήλικα με αναπηρία, απαλλαγμένες από εξωτερικές επιρροές. Άλλωστε σε μια δήλωση της Γερμανικής κυβέρνησης, το 1994, αναφέρεται ρητά: «Η ζωή ενός ενήλικου ατόμου, ακόμα και με νοητική αναπηρία, καθορίζεται πρώτα και πρωταρχικά από το ίδιο το άτομο. Έχει το δικαίωμα να κάνει τις προσωπικές του επιλογές» (Tonkens, Weijers, 1999, σ. 468-476). Η αυτονομία, λοιπόν, είναι η κατεξοχήν έκφραση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Δεν μπορεί να υπάρξει αυτονομία χωρίς ένα καλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, και ένας ολοκληρωμένος αυτοπροσδιορισμός προωθείται και

αναπτύσσεται μέσα στα πλαίσια της αυτόνομης διαβίωσης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μεγάλη αυτονομία του ενήλικα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα αυξήσει και το επίπεδο της ανεξαρτησίας του, της αλληλεπίδρασης με την κοινότητα και της ποιότητας ζωής του (Heller, Miller & Factor, 1999). Σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, η ανεξάρτητη διαβίωση αναφέρεται στην ικανότητα του ενήλικου με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες: «να έχει το δικαίωμα να παίρνει τις δικές του αποφάσεις για τη ζωή του και να ελέγχει το ίδιο την καθημερινή του ζωή». Οι δεξιότητες αυτονομίας, που σχετίζονται με την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία της ανεξάρτητης διαβίωσης. Οι δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης διαχωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: (α) δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, (β) δεξιότητες που αφορούν τη σχέση με την κοινότητα, (γ) κοινωνικές δεξιότητες και (δ) επαγγελματικές δεξιότητες.

Οι δεξιότητες ανεξαρτησίας και ανεξάρτητης διαβίωσης θα πρέπει να διδάσκονται σε όλους τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν πολύ σημαντικό κομμάτι της μετάβασής τους στην πραγματική κοινωνική ζωή και στη διά βίου ανεξαρτησία.

3.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Η ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι επιτακτική. Κατά τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή το άτομο με αναπηρία βρίσκεται αντιμέτωπο με μια σειρά αλλαγών, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί επιτυχώς, με σκοπό την κοινωνική του ένταξη. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας που απευθύνεται στους ενήλικες με νοητική αναπηρία ή και αναπτυξιακές αναπηρίες ακολουθούν, ασφαλώς, τις γενικές αρχές που λαμβάνονται υπόψη σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά περιλαμβάνουν και αρκετές διαφοροποιήσεις και ειδικές προβλέψεις, λόγω των αυξημένων αναγκών και απαιτήσεων των συγκεκριμένων ατόμων.

Η καταγραφή των χαρακτηριστικών των ενηλίκων αυτών είναι σημαντική για τη διάγνωση των αναγκών τους, η οποία με τη σειρά της μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό του καταλληλότερου προγράμματος παρέμβασης. Στο σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν όχι μόνο οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη αναπηρία, αλλά και ο τρόπος κατανόησης των συγκεκριμένων δυσκολιών και η σχέση τους με τη μάθηση. Η έρευνα έχει καταγράψει διαφορετικούς τρόπους κατανόησης των δυσκολιών των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, οι οποίοι οδηγούν αναπόφευκτα και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Porter, Lacey, 2005). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι, ενώ τα επιστημονικά κριτήρια για την επαρκή εμπειρική τεκμηρίωση των παρεμβάσεων προσδιορίζονται με σαφήνεια και αυστηρότητα και ενώ η αξιολόγηση των επιστημονικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων αποτελεί ζήτημα αιχμής στο χώρο των νοητικών ή και αναπτυξιακών αναπηριών, η αποτίμηση της εφαρμογής αναλυτικών προγραμμάτων παραμένει εξαιρετικά ελλιπής (Iovannone et al., 2003; Odom et al., 2010).

Ομαδοσυνεργατική μάθηση και ο ρόλος του εκπαιδευτή ή του βοηθού γονέα

Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, δημιουργούνται μικρές ομάδες ενηλίκων με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες και ο κάθε ενήλικας εργάζεται προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα του σε επιτυχία με τέτοιο τρόπο που να καλλιεργεί τη μάθηση του ίδιου αλλά και των ενη-

λικών συμμαθητών του. Σύμφωνα με τους Clark, Dyson και Millward (1995), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη πρακτική για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, και η έρευνα φαίνεται να συνδέει την αποδοτικότητα της πρακτικής αυτής με την παρουσία εκπαιδευτή ή βοηθού γονέα στο πλαίσιο της ομάδας. Η παρουσία δηλαδή του εκπαιδευτή ή του βοηθού γονέα έρχεται να διασφαλίσει την κάλυψη των ατομικών αναγκών των ενηλίκων με αναπηρίες στο πλαίσιο της ομάδας. Ένας βοηθός γονέας μπορεί, για παράδειγμα, να βοηθήσει τον ενήλικα να σχεδιάσει, όπως επίσης μπορεί να επιλέξει και να αξιολογήσει δραστηριότητες και να τον υποστηρίξει υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτή. Για να θεωρηθεί η υποστήριξη επιτυχημένη, είναι απαραίτητες η ενεργός συμμετοχή του ενήλικα με αναπηρία και η σταδιακή μείωση της βοήθειας από τον εκπαιδευτή.

Παιχνίδια ρόλων, αλληλεπιδραστικές ρουτίνες και ενεργός μάθηση στο φυσικό περιβάλλον

Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν βασική αλληλεπιδραστική προσέγγιση για την εκπαίδευση όλων των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Τα παιχνίδια ρόλων και η προσομοίωση βοηθούν τους ενήλικες να καταλάβουν τι σκέφτονται οι άλλοι, να ερμηνεύσουν την στάση τους και να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης μπορεί ένας ενήλικας με νοητική αναπηρία να δοκιμάσει κάποιο ρόλο ή συμπεριφορά πριν την χρησιμοποιήσει σε πραγματικές συνθήκες. Το παιχνίδι ρόλων ενδέχεται να έχουν μια απόλυτα δομημένη μορφή ή να αποτελούν δραστηριότητα ανοιχτή την οποία διαμορφώνει ο ενήλικας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή ή τον γονέα του. Τα παιχνίδια ρόλων τοποθετούν τον ενήλικα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, η διαδικασία συχνά είναι προβλέψιμη και πάντα τα λάθη επιτρέπονται.

Οι αλληλεπιδραστικές ρουτίνες αποτελούν μια άλλη αποτελεσματική προσέγγιση στην εκπαίδευση των ενηλίκων με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Σε συνδυασμό με το δομημένο περιβάλλον και τους επαυξημένους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, λειτουργούν προς όφελος της ανάπτυξης της επικοινωνίας, των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αλληλεπιδραστική ρουτίνα ως εκπαιδευτική προσέγγιση δεν εμπεριέχει μόνο την έννοια της επανάληψης, αλλά κυρίως την ενεργητική συμμετοχή του ενήλικα με νοητική αναπηρία στη δραστηριότητα, την οργάνωση της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτή στο φυσικό περιβάλλον του εκπαιδευόμενου και την προσαρμογή της δραστηριότητας στις ανάγκες του ενήλικα με νοητική αναπηρία. Οι ρουτίνες αποτελούν εξαιρετικές ευκαιρίες για διεπιστημονική συνεργασία και συνδυάζουν εκπαίδευση, υποστήριξη και φροντίδα στο φυσικό περιβάλλον του ενήλικα με νοητική αναπηρία και όχι στο περιοριστικό περιβάλλον του γραφείου του κάθε θεραπευτή. (Παντελιάδου, Αργυρόπουλος, 2011).

Επιβράβευση της συμπεριφοράς

Μια σημαντική τεχνική στην εκπαίδευση των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι αυτή της σύνδεσης του μαθησιακού στόχου με λεκτική ή υλική (π.χ. σοκολάτα) ανταμοιβή. Η συγκεκριμένη τεχνική βασίζεται στη λογική της επιβράβευσης μετά την επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Η επιβράβευση της συμπεριφοράς συχνά χρησιμοποιείται συνδυαστικά με την τεχνική του αυτοελέγχου και το σχεδιασμό των μαθησιακών στόχων από τον ίδιο τον ενήλικα εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Copeland, Hughes, 2002), όσο περισσότερη εκπαίδευση λαμβάνει ο ενήλικας τόσο καλύτερα τα καταφέρνει με τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και το σχεδιασμό στόχων.

Ανάλυση έργου και άμεση διδασκαλία

Η ανάλυση έργου αποτελεί μια τεχνική διδασκαλίας όπου μια δεξιότητα (π.χ. να κόβει το άτομο με ψαλίδι) ή μια δραστηριότητα (π.χ. η ολοκλήρωση ενός παζλ) παρουσιάζεται από τον εκπαι-

δευτή ή τον γονέα σε μικρά παρατηρήσιμα μέρη (βήματα) τα οποία ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες καλείται να μιμηθεί (Solity, 1991). Η ανάλυση έργου συνδυάζεται με την άμεση διδασκαλία, τεχνική στην οποία και πάλι ο εκπαιδευτής έχει τον έλεγχο της διδασκαλίας μέσα από την οργανωμένη παρουσίαση της γνώσης. Η ανάλυση έργου και η άμεση διδασκαλία επιβάλλεται να εμπλουτίζονται με επαυξημένους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, ώστε να βοηθούν τον ενήλικα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να καλύψει τα κενά του σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Φυσική, λεκτική και εναλλακτική παρακίνηση

Μια ακόμα σημαντική τεχνική είναι η φυσική, η λεκτική ή η εναλλακτική (π.χ. νεύμα) παρακίνηση (prompting) από τον εκπαιδευτή ή τον γονέα προκειμένου να βοηθήσει τον ενήλικα μαθητή στην επίτευξη του στόχου. Η τεχνική της παρακίνησης θεωρείται επιτυχημένη στις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνεται μείωση της παρακίνησης, καθώς ο ενήλικας με αναπηρία κατακτά τη συγκεκριμένη γνώση. Σε ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τους Wolery και Schuster (1997) υποστηρίχθηκε ότι η καθυστερημένη παρακίνηση (delayed prompting) και γενικότερα η χρονική καθυστέρηση (time delay) αποτελούν επιτυχημένες πρακτικές σε σύγκριση με την αυξανόμενη παρακίνηση και βοήθεια σε περιπτώσεις συνεχόμενων προσπαθειών. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής είναι καλό να μη σπεύδει να διορθώνει το λάθος του ενήλικα μαθητή, αλλά να του δίνει περισσότερο χρόνο και επιλογές για την κατανόηση του λάθους του.

Επιλογή απόφασης

Η παρακίνηση μπορεί να συνδυαστεί και με μια άλλη μέθοδο, την επιλογή απόφασης (choice making). Ο ενήλικας με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες καλείται να αποφασίσει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές προκειμένου να εκφράσει μια επιθυμία (π.χ. ανάμεσα στην εικόνα με ένα μήλο και σε αυτή με ένα πορτοκάλι να επιλέξει την εικόνα με το φρούτο που θέλει να φάει) ή να δώσει μια σωστή απάντηση (π.χ. έχοντας μπροστά του καρτέλες με τις ημέρες της εβδομάδας να δείξει την καρτέλα με το όνομα της ημέρας που γίνεται η εκπαίδευση). Η έρευνα υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί αποτελεσματική πρακτική στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία (Kearney, McKnight, 1997), ιδιαίτερα όταν η επιλογή ενισχύεται από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (Parsons et al., 1997).

Επαυξημένη υπόδειξη

Η επαυξημένη υπόδειξη θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος στην κατανόηση της διάκρισης μεταξύ δύο στοιχείων, που αποτελεί σημαντικό συστατικό της μάθησης αλλά και παράγοντα δυσκολίας για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής, για να βοηθήσει τον ενήλικα να διακρίνει το κόκκινο από το πράσινο, μπορεί να παρουσιάσει πολλές κόκκινες κάρτες και μία πράσινη. Η εκπαίδευση ξεκινάει από το στοιχείο που διαφέρει, στην περίπτωσή μας την πράσινη κάρτα, με σταδιακή μείωση των κόκκινων καρτών μέχρις ότου μείνουν μία κόκκινη και μία πράσινη κάρτα. Σε ανάλογες δραστηριότητες η διάκριση μπορεί να επιτευχθεί με μεγέθυνση του ενός στοιχείου (π.χ. δίνεται ένα τρίγωνο μεγαλύτερο σε σχέση με τους κύκλους) ή με προφορικές ενδείξεις (π.χ. αύξηση της έντασης της φωνής). Η μέθοδος της επαυξημένης υπόδειξης οδήγησε σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα σε έρευνες του MacKay και των συνεργατών του (2002) και της ερευνητικής ομάδας του Carlin (Carlin et al., 2001).

Εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία

Η εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία, όπως αποτυπώνεται στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελεί θεμελιώδη και αναγκαία πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για διαδικασία σύνθετη και απαιτητική για τον εκπαιδευτή, λόγω των ενδοατομικών και

των διατομικών διαφορών, οι οποίες παρατηρούνται στους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες και οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά πλαίσια. Το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η συστηματική παρατήρηση του ενήλικα μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, που για να επιτευχθεί, προϋποθέτει την ουσιαστική κατανόηση των χαρακτηριστικών τόσο της αναπηρίας όσο και των δευτερευόντων και συνοδών δυσκολιών των ενηλίκων με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες σε διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά πλαίσια (Wilczynski et al., 2007).

Το επόμενο βήμα έγκειται στην αναλυτική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτή, η οποία είναι σκόπιμο να εστιάζεται όχι μόνο στην καταγραφή των δυσκολιών/ελλειμμάτων αλλά και των αναδυόμενων δεξιοτήτων των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Οι αναδυόμενες δεξιότητες αναφέρονται σε εκείνες τις δεξιότητες που ο ενήλικας μαθητής μπορεί να εκτελέσει με βοήθεια, προτροπή από τον εκπαιδευτή και προσδιορίζουν τους διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με τους οποίους ο ενήλικας μαθητής χρειάζεται τη βοήθεια από τον εκπαιδευτή, αφού κάθε επιτυχία οδηγεί στην αυτονομία του (Mesibov et al., 2005). Για την πλήρη και αντικειμενική αξιολόγηση απαιτούνται προσαρμογές του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αναδειχθούν οι ικανότητες και οι πραγματικές δυσκολίες του ενήλικα μαθητή (Μαυροπούλου, 2006).

Δόμηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σύστημα εργασίας

Η οργάνωση της ακολουθίας των δραστηριοτήτων ή των βημάτων μιας δραστηριότητας με τη χρήση προγραμμάτων, η οποία αποτελεί εμπλουτισμένη εφαρμογή της παραδοσιακής μεθόδου της ανάλυσης έργου για την εκπαίδευση ενηλίκων με νοητική αναπηρία, ταιριάζει με την προτίμηση των ατόμων αυτών για ρουτίνες και προβλεψιμότητα γεγονότων. Η επιλογή των δραστηριοτήτων από τους ενήλικες με αναπτυξιακές αναπηρίες και η άμεση πρόσβασή τους στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων διευκολύνουν την αυτόνομη και χωρίς αντιστάσεις μετάβασή τους στα επόμενα βήματα μιας δραστηριότητας ή σε επόμενες δραστηριότητες στο σχολείο, στο σπίτι, στο χώρο εργασίας, στην κοινότητα (Watanabe, Sturmey, 2003)· όπως επίσης διευκολύνουν την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Bryan and Gast, 2000), δεξιοτήτων παιχνιδιού, κοινωνικών δεξιοτήτων (Kimball, Kinney, & Taylor, 2004) και δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε ενήλικους με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες.

Μια πρόσθετη στρατηγική για την οργάνωση των δραστηριοτήτων των ενηλίκων με νοητική αναπηρία σε κάθε χώρο είναι το σύστημα εργασίας (Mesibov et al., 2005). Ο ενήλικας μαθητής χρησιμοποιεί το πρόγραμμα δραστηριοτήτων για να μεταβεί σε ένα συγκεκριμένο χώρο δραστηριοτήτων. Με το σύστημα εργασίας μαθαίνει επιπλέον ποιες και πόσες δραστηριότητες θα εκτελέσει σε εκείνη την περιοχή, πώς θα ξέρει ότι προχωράει και θα τελειώνει τις δραστηριότητες, και τι θα κάνει όταν ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες (Μαυροπούλου, 2006β). Η μορφή (π.χ. αντικείμενα, εικόνες, γραπτή λίστα), το μέγεθος (αριθμός δραστηριοτήτων) και ο τρόπος χρήσης του συστήματος εργασίας προσαρμόζονται στο επίπεδο κατανόησης του ενήλικα μαθητή έπειτα από λεπτομερή καταγραφή της βοήθειας από τον εκπαιδευτή και της χρήσης του από τον ενήλικα μαθητή με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες (Carnahan et al., 2009; Hume, Reynolds, 2010).

Συστηματική εκπαίδευση

Η συστηματική εκπαίδευση, ως κύρια διδακτική μεθοδολογία της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς, περιλαμβάνει μια σταθερή και δομημένη ακολουθία βημάτων: (α) απόσπαση της προσοχής του ενήλικα μαθητή, (β) παρουσίαση των οδηγιών και των ερεθισμάτων από τον εκπαιδευτή, (γ) απάντηση/αντίδραση του ενήλικα μαθητή και (δ) επακόλουθα με τη μορφή της ενί-

σχυσης ή της διόρθωσης. Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά της συστηματικής εκπαίδευσης είναι: (α) η λεπτομερής στοχοθεσία, (β) ο σχεδιασμός των διδακτικών συνθηκών και του διδακτικού χρόνου με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε ενήλικα μαθητή με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, (γ) η συνεχής καταγραφή της επίδοσης του ενήλικα μαθητή, (δ) η προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τα δεδομένα της καταγραφής, (ε) ο έλεγχος της γενίκευσης και της διατήρησης δεξιοτήτων και (στ) η ενεργητική συμμετοχή του ενήλικα μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Iovannone et al., 2003).

Εκπαίδευση κατά περίπτωση

Η εκπαίδευση κατά περίπτωση είναι μία συμπεριφοριστική προσέγγιση, στην οποία αξιοποιούνται οι πρωτοβουλίες του ενήλικα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσα στο φυσικό περιβάλλον, διευκολύνοντας τη γενίκευση δεξιοτήτων. Ως χώρος διδασκαλίας ορίζεται το φυσικό περιβάλλον του ενήλικα, και η διδακτική συνθήκη επικεντρώνεται σε ερεθίσματα και φυσικές συνέπειες που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα του ενήλικα. Ο εκπαιδευτής ή ο γονέας, αντί να ξεκινά την επικοινωνία με τον ενήλικα μαθητή με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, τηρεί στάση αναμονής για κάθε πρωτοβουλία και επιθυμία του για κοινωνική επαφή. Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας κατά περίπτωση φαίνεται πως ενισχύει τη γενίκευση δεξιοτήτων συζήτησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού με συνομηλίκους και τη χρήση κοινωνικά κατάλληλων φράσεων (McGee, Daly, 2007).

Παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση συνομηλίκων

Οι δίχως αναπηρία συνομήλικοι ακολουθούν πρόγραμμα συστηματικής εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και καθήκοντα στην επαφή τους με τους ενήλικες με νοητική ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, όπως να λειτουργούν ως πρότυπο για τις κατάλληλες συμπεριφορές και να παρέχουν βοήθεια, προτροπές και ενισχύσεις για τις επιθυμητές συμπεριφορές. Αξίζει να επισημάνουμε ότι οι παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση συνομηλίκων για να είναι επιτυχημένες απαιτούν επιπλέον διδακτικό χρόνο, άμεση διδασκαλία και συνεχή εξάσκηση των συνομηλίκων. Εκτός από τις αυστηρά δομημένες παρεμβάσεις, οι οποίες ακολουθούν ένα πρωτόκολλο κατά την εφαρμογή τους, μια αναδυόμενη συναφής μορφή παρέμβασης είναι τα δίκτυα των συνομηλίκων (peer networks), που περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση των συνομηλίκων για τις αναπηρίες, τις συζητήσεις για τους στόχους της παρέμβασης και για τα εμπόδια στο χειρισμό των δύσκολων συμπεριφορών, καθώς και την οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή των ενήλικων με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Ο Κύκλος των Φίλων (Circle of Friends), οι Ιδιαίτεροι Φίλοι (Special Friends) και τα Φιλαράκια (Buddies) είναι παραδείγματα τέτοιων παρεμβάσεων, οι οποίες έχει βρεθεί ότι αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των ενήλικων με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες (Kalyva and Avramidis, 2005).

Γνωστικές στρατηγικές

Η εξέλιξη των διδακτικών προσεγγίσεων για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες έχει οδηγήσει στην εφαρμογή μεθόδων που βασίζονται στην κοινωνική αφήγηση (social narratives) και έχουν ως στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης. Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) είναι μια γνωστική στρατηγική για την τροποποίηση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία των Κοινωνικών Ιστοριών είναι η εξατομίκευση και η τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων κατά τη συγγραφή τους (Howley, Arnold, 2005). Οι Κοινωνικές Ιστορίες έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και μεταβάσεων (Schneider, Goldstein, 2009) και για τη μείωση δύσκολων συμπεριφορών (Crozier, Tincani, 2005).

Μια άλλη γνωστική στρατηγική με επαρκή εμπειρική στήριξη για το θετικό ρόλο της στην εκπαίδευση ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι η αυτοδιαχείριση (selfmanagement) (Odom et al., 2010). Η εκπαίδευση στην αυτοδιαχείριση ακολουθεί μια μεθοδολογία η οποία περιγράφεται λεπτομερώς στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση, την αυτοκαταγραφή, την αυτοεκπαίδευση (self-instruction) και την αυτοενίσχυση (Wilkinson, 2008). Η κατάκτηση της αυτοδιαχείρισης από τους ενήλικες νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες διευκολύνει την απεξάρτηση από τη στήριξη και την εποπτεία των άλλων και προσδιορίζεται ως κείρια δεξιότητα (pivotal skill) που προωθεί αλυσιδωτά την ανάπτυξη άλλων λειτουργικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Lee, Simpson & Shogren, 2007).

Ενεργητική συμμετοχή των γονέων

Οι γονείς είναι τα σταθερά πρόσωπα στη ζωή των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευσή τους έχει υπογραμμιστεί ως σημαντικό στοιχείο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των γονέων έχει βρεθεί ότι έχει θετική επίδραση μεταξύ άλλων και στην υιοθέτηση από τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι γονείς έχουν ξεχωριστό ρόλο στην εκπαίδευση του ενήλικα, αφού μπορούν να διευκολύνουν τη γενίκευση δεξιοτήτων και συμπεριφορών καθώς έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις πολλές ευκαιρίες που προσφέρονται για εξάσκηση δεξιοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια (Iovannone et al., 2003).

Χρήση της τεχνολογίας - Video modeling

Οι ενήλικες με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες έχουν ιδιαίτερη ευχέρεια και αντλούν μεγάλη ευχαρίστηση από την ενασχόληση τους με υπολογιστές. Η χρήση των υπολογιστών αποτελεί μια ελκυστική εναλλακτική δίοδο επικοινωνίας για τα άτομα αυτά, που προσφέρεται σε ένα απόλυτα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο ενήλικας μαθητής μπορεί να ψυχαγωγηθεί και να πειραματιστεί ελεύθερα και χωρίς απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες.

Η χρήση του video σε συνδυασμό με τους Η/Υ για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε ενήλικες μαθητές είναι μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που διαδίδεται ολοένα και περισσότερο. Συνοπτικά, η διαδικασία περιλαμβάνει την παρακολούθηση μιας ολιγόλεπτης βιντεοταινίας όπου παρουσιάζονται οι επιθυμητές συμπεριφορές και στη συνέχεια οι ενήλικες μαθητές καλούνται να τις μιμηθούν σε παρόμοιες καταστάσεις. Οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες επαινούνται όταν παρακολουθούν με ενδιαφέρον και προσήλωση τα βιντεοσκοπημένα σενάρια. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται με προβολές διαφορετικών σεναρίων για τις δεξιότητες-στόχους (Nikopoulos and Keenan, 2003).

Τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνών για τη χρήση της μίμησης προτύπου σε ενήλικες μαθητές είναι: α) η τεχνική είναι αποτελεσματική για τη διδασκαλία ποικίλων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Mechling, Gast and Cronin, 2006), δεξιοτήτων διαχείρισης ελεύθερου χρόνου (Stromer and Kimball, 2006), κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων προσποίησης, δεξιοτήτων συζήτησης και συναισθηματικής έκφρασης, β) η κατάκτηση των δεξιοτήτων με τη συγκεκριμένη τεχνική είναι ταχύτερη από την παρατήρηση ζωντανού προτύπου, δ) η διατήρηση των μαθημένων συμπεριφορών επιτυγχάνεται με προσεκτικό προγραμματισμό των προβολών, με βάση την παρακολούθηση της εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη σταδιακή εξάλειψη της παρακολούθησης των βιντεοταινιών και τον σχεδιασμό συνθηκών για γενίκευση (πολλαπλά παραδείγματα) (Corbett, 2003).

3.4 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ Η ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

3.4.1 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης χρημάτων

1. Διδασκαλία των χαρτονομισμάτων με τη μέθοδο της επαυξημένης υπόδειξης

Στόχος: Να διδαχθούν οι ενήλικες με νοητικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, να διακρίνουν τα χαρτονομίσματα των 5, 10, 20, 50 και 100 ευρώ.

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Στο χώρο της τάξης πάνω σε ένα θρανίο.

Υλικά: Ξύλινα ορθογώνια παραλληλεπίπεδα χαρτονομίσματα που θα είναι ζωγραφισμένα με μωβ (5 ευρώ), κόκκινο (10 ευρώ), μπλε (20 ευρώ), πορτοκαλί (50 ευρώ) και πράσινο (100 ευρώ) αντίστοιχα και θα αναγράφουν τον αριθμό που θα υποδηλώνει την αξία του χαρτονομίσματος.

Διδακτικό περιεχόμενο

Αρχικά έχουμε ως πρώτο στόχο οι ενήλικες μαθητές να αναγνωρίζουν το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ. Βάζουμε πάνω στο θρανίο ένα ξύλινο χαρτονόμισμα των 5 ευρώ (μωβ) και πολλά από τα χαρτονομίσματα των 10 ευρώ (κόκκινα). Η εκπαίδευση ξεκινάει από το στοιχείο που διαφέρει, στην περίπτωση μας τα 5 ευρώ, με σταδιακή μείωση των χαρτονομισμάτων των 10 ευρώ, μέχρις ότου μείνουν ένα χαρτονόμισμα των 5 ευρώ και ένα των 10 ευρώ. Αντίστοιχα, πράττουμε και για τα υπόλοιπα χρήματα. Προχωρούμε σε εκμάθηση νέου χαρτονομίσματος, μόνο εφόσον έχουμε κατανοήσει ότι ο ενήλικας μαθητής γνωρίζει με ακρίβεια τα προηγούμενα.

Διδακτική Διαδικασία

1. Δείχνουμε στον ενήλικα μαθητή το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ και του λέμε ότι: «Τα 5 ευρώ είναι το μωβ».
2. Στη συνέχεια τοποθετούμε πάνω στο θρανίο το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ και μερικά χαρτονομίσματα των 10 ευρώ.
3. Τον ρωτάμε: «Δείξε μου ποια είναι τα 5 ευρώ». Ο μαθητής αφού αναγνωρίσει ότι το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ είναι το μοναδικό μας το δείχνει ή το σηκώνει.
4. Εάν πράξει λάθος, του ξαναδείχνουμε ποια είναι τα 5 ευρώ και του λέμε πάλι: «Τα 5 ευρώ είναι το μωβ».
4. Εάν πράξει σωστά τον επιβραβεύουμε είτε λεκτικά, είτε υλικά. Εν συνεχεία, αφαιρούμε ένα από τα χαρτονομίσματα των 10 ευρώ και τον ξαναρωτάμε να μας δείξει το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ. Εάν το επιλέξει σωστά, τον επιβραβεύουμε και επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία, έως ότου μείνει ένα χαρτονόμισμα των 10 ευρώ και αυτό των 5 ευρώ.
5. Στο τελευταίο στάδιο ζητείται από τον ενήλικα μαθητή ξανά να διαλέξει το χαρτονόμισμα των 5 ευρώ ανάμεσα στα δύο (10 και 5).

2. Διδασκαλία ανάληψης χρημάτων από ΑΤΜ με τη μέθοδο ανάλυσης έργου

Στόχος: Να διδαχθούν οι ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να αποσύρουν 20 ευρώ ένα μηχάνημα ΑΤΜ.

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Ένα μηχάνημα ΑΤΜ σε μία τράπεζα

Υλικά: Μια χρεωστική κάρτα

Διδακτικό περιεχόμενο

Ανάλυση 12 βημάτων:

Βήμα 1^ο: Βάλε τη χρεωστική κάρτα στο ΑΤΜ.

Βήμα 2^ο: Πάτησε το πρώτο ψηφίο από τον 4-ψήφιο αριθμό.

Βήμα 3^ο: Πάτησε το δεύτερο ψηφίο από τον 4-ψήφιο αριθμό.

Βήμα 4^ο: Πάτησε το τρίτο ψηφίο από τον 4-ψήφιο αριθμό.

Βήμα 5^ο: Πάτησε το τέταρτο ψηφίο από τον 4-ψήφιο αριθμό.

Βήμα 6^ο: Πάτησε το πράσινο πλήκτρο «Enter».

Βήμα 7^ο: Πάτησε την επιλογή «Ανάληψη».

Βήμα 8^ο: Πάτησε το κουμπί που δείχνει 20.

Βήμα 9^ο: Περίμενε.

Βήμα 10^ο: Πάρε την χρεωστική κάρτα.

Βήμα 11^ο: Πάρε τα 20 ευρώ από την εσοχή.

Βήμα 12^ο: Πάρε την απόδειξη.

Διδακτική διαδικασία

Παροχή κατάρτισης στις ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου.

1. Χρησιμοποιούμε ένα σύστημα με τις λιγότερες δυνατές προτροπές αφήνοντας να μεσολαβήσει διάστημα 3 δευτερολέπτων ανάμεσα σε κάθε βήμα.
2. Για να ολοκληρώσει ένα άτομο με νοητική υστέρηση ή αυτισμό το συγκεκριμένο στόχο, οι προτροπές πρέπει να παρέχονται με την ακόλουθη σειρά:
 - α) Λεκτική προτροπή (π.χ., «Βλέπετε, που είναι το κουτάκι για να γράψουμε τον αριθμό;»).
 - β) Χειρονομία (π.χ., δείχνουμε στο μαθητή τα κουμπιά του μηχανήματος ΑΤΜ).
 - γ) Χειρονομία και προφορική εξήγηση (π.χ., δείχνουμε τα κουμπιά και παράλληλα παρέχουμε λεκτική εξήγηση).
 - δ) Μοντελοποίηση και προφορική εξήγηση (π.χ., επιδεικνύουμε τις κατάλληλες ενέργειες και του εξηγούμε προφορικά).
 - ε) Φυσική βοήθεια και προφορική εξήγηση (π.χ., κρατάμε τον καρπό του μαθητή, καθοδηγούμε τη σωστή απάντηση και ταυτόχρονα παρέχουμε την εξήγηση) (Cihak et al., 2004).

3.4.2 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης χρόνου

1. Διδασκαλία συμμετοχής σε δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου με τη μέθοδο επιλογής απόφασης

Στόχος: Να διδαχθούν οι ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες τη συμμετοχή και διατήρηση σε δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου μέσω της διαδικασίας επιλογής απόφασης.

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Διαμορφώνουμε κατάλληλα το χώρο αναψυχής στην τάξη ή πηγαίνουμε στην περιοχή στην οποία πρέπει να διεξαχθεί η ψυχαγωγική δραστηριότητα.

Υλικά: Χρησιμοποιούμε κατάλληλα υλικά που μπορεί να υπάρχουν σε χώρους αναψυχής, αναλόγως την ηλικία του μαθητευόμενου και αναλόγως την επιλογή δραστηριοτήτων που θα προσφέρουμε.

Διδακτικό περιεχόμενο

1. Χρησιμοποιούμε τη μέθοδο επιλογή απόφασης.
2. Δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν μεταξύ δύο ή περισσότερων δραστηριοτήτων αναψυχής κατά την έναρξη του ελεύθερου χρόνου.
3. Οι μαθητές είτε ενισχύονται για να κάνουν κάποια επιλογή είτε τους ζητείται να το πράξουν.
4. Στη συνέχεια διαμορφώνονται οι συνεδρίες ελεύθερου χρόνου, κατά την οποίες οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε τακτική βάση, είτε ενισχύοντας τους μαθητές για τη διατήρηση της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα, είτε προτρέποντάς τους να επιστρέψουν στη δραστηριότητα εφόσον αποκλίνουν.
5. Αρχικά, οι συνεδρίες ελεύθερου χρόνου είναι μικρές (π.χ. 5 λεπτά) και το χρονοδιάγραμμα των επαφών των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι αρκετά υψηλό (π.χ., σταθερό χρονικό διαστήμα, 30 δευτερόλεπτα).
6. Καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη διατήρηση συμμετοχής στη δραστηριότητα, είτε η διάρκεια σύνδεσης σταδιακά αυξάνεται ή το χρονοδιάγραμμα των επαφών των εκπαιδευτικών είναι αραιωμένο, έτσι ώστε οι μαθητές σταδιακά να καλούνται να διατηρήσουν τη δραστηριότητα για όλο και μεγαλύτερες χρονικές περιόδους υπό λιγότερο έντονη εποπτεία των εκπαιδευτικών.

Διδακτική Διαδικασία

1. Παρέχεται στους μαθητές μία λίστα με επιλογές ελεύθερου χρόνου και το λεκτικό σύνθημα («Είναι ώρα ελεύθερου χρόνου. Τι θέλετε να κάνετε;»).
2. Όταν οι μαθητές κάνουν μια επιλογή, ενισχύονται με λεκτικούς επαίνους.
3. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο δάσκαλος/α επαινεί προφορικά το μαθητή, αν αυτός/αυτή συμμετέχουν κατάλληλα στη δραστηριότητα.
4. Εάν όχι, ο δάσκαλος ζητάει προφορικά από το μαθητή(π.χ. «Συνέχισε, να παίζεις ποδόσφαιρο»). Εάν η λεκτική προτροπή δεν ήταν αποτελεσματική, τότε ο μαθητής προτρέπεται και σωματικά να συνεχίσει τη δραστηριότητα (<http://nsttac.org/content/student-development-0>).

2. Διδασκαλία καθημερινών δραστηριοτήτων με τη μέθοδο του συστήματος εργασίας και ενεργητικής συμμετοχής του γονέα

Στόχος: Να διδαχθούν οι ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες τη διατήρηση ενός προγράμματος καθημερινών δραστηριοτήτων.

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Περιβάλλον του σπιτιού.

Υλικά: Χρησιμοποιούμε ένα μαγνητικό πίνακα, εικόνες με καθημερινές δραστηριότητες και ένα ρολόι.

Διδακτικό περιεχόμενο

1. Κρεμάμε το μαγνητικό πίνακα με τις εικόνες σε έναν τοίχο του σπιτιού ή σε σημείο που αρέσει στον ενήλικα μαθητή.
2. Χωρίζουμε τον πίνακα σε 4 οριζόντιες στήλες (χρησιμοποιώντας μια κολλητική ταινία). Η καθεμιά αντιπροσωπεύει αντίστοιχη περίοδο της ημέρας: πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ.
3. Σε κάθε στήλη τοποθετούμε εικόνες που αντιπροσωπεύουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνται εκείνη την περίοδο. Ανάμεσα στις εικόνες τοποθετούμε μικρά ρολόγια (χάρτινο σχέδιο), ώστε ο ενήλικας μαθητής να κοιτάζει το ρολόι του τοίχου του σπιτιού και να καταλαβαίνει ότι αλλάζουμε δραστηριότητα.
4. Οι εικόνες που μπορεί να υπάρχουν για τις πρωινές δραστηριότητες μπορεί να είναι π.χ.: πρωινό πλύσιμο, ετοιμασία πρωινού, πλύσιμο αντικειμένων που χρησιμοποιήθηκαν, στρώσιμο κρεβατιού.
5. Καλό θα είναι να υπάρχει και μία εικόνα με έναν άνθρωπο που θα κάθεται σε έναν καναπέ και θα σημαίνει «ξεκούραση», σε κάθε περίοδο της ημέρας (π.χ. μετά την ολοκλήρωση δύο δραστηριοτήτων).

Διδακτική Διαδικασία

1. Αφού ο ενήλικας με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες ξυπνήσει πηγαίνει στον πίνακα που βρίσκεται στο δωμάτιο του και του λέει ο εκπαιδευτής ή ο γονέας: «Κοίτα την εικόνα και κάνε ότι δείχνει, π.χ. πρωινό πλύσιμο».
2. Αφού ο ενήλικας μαθητής ολοκληρώσει την πρώτη δραστηριότητα, του λέμε: «Τι βλέπεις μετά;». Θα δει το ρολόι, που σημαίνει ότι πρέπει να κοιτάξει το ρολόι του τοίχου και να προχωρήσει στην επόμενη δραστηριότητα.
3. Του λέμε ξανά: «Κοίτα την επόμενη εικόνα και κάνε ότι δείχνει, π.χ. ετοιμασία πρωινού».
4. Μετά τις δύο πρώτες δραστηριότητες, θα παρεμβάλλεται η εικόνα με την ξεκούραση. Κατά τη διάρκεια εκείνη ο ενήλικας μπορεί να ξεκουράζεται για λίγη ώρα και με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού ή του γονέα να κοιτάζει και πάλι τον πίνακα.
5. Στη συνέχεια ο ενήλικας θα δει και πάλι την εικόνα με το ρολόι που σημαίνει ότι πρέπει να κοιτάξει το ρολόι του σπιτιού του και να προχωρήσει στην επόμενη δραστηριότητα.
6. Σταδιακά και εφόσον διαπιστώσουμε ότι ο ενήλικας έχει κατανοήσει τις στιγμές που αλλάζουν οι δραστηριότητες ή πόσος είναι ο χρόνος της ξεκούρασης, αφαιρούμε τις εικόνες με

τα ρολόγια από το μαγνητικό πίνακα. Επίσης, μπορούμε να διαλέγουμε δραστηριότητες, κυρίως τις απογευματινές ή βραδινές, με βάση και τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του ατόμου με αναπηρία.

3.4.3 Παράδειγμα πρακτικών διαχείρισης επικαιρότητας

1. Διδασκαλία κατανόησης της επικαιρότητας με τη μέθοδο «παιχνίδι ρόλων» και τη βοήθεια τυπικώς αναπτυσσόμενων συνομηλίκων

Η επικαιρότητα περιλαμβάνει πλήθος θεματικών όπως επί παραδείγματι: θέματα σχετικά με την υγεία και τα νοσοκομεία, θέματα σχετικά με την παιδεία, εκδηλώσεις της πόλης, θέματα σχετικά με την πολιτική και ψηφοφορίες στη βουλή, θέματα σχετικά με τον αθλητισμό και θέματα σχετικά με τον καιρό. Τρόποι για να ενημερωθούμε σχετικά με την επικαιρότητα είναι ή τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, οι εφημερίδες και φυσικά το Διαδίκτυο. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε παρακάτω σε ένα θέμα σχετικά με την υγεία.

Στόχος: Διδασκαλία σε ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες της διαδικασίας εισαγωγής στο νοσοκομείο με βάση το νέο σύστημα υγείας.

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Η σχολική τάξη διαμορφώνεται σε χώρο νοσοκομείου, μια τηλεόραση

Υλικά: Ένα τραπέζι που θα αποτελεί το χώρο εισόδου-ταμείων στο νοσοκομείο, στολές γιατρών και νοσοκόμων, φορεία, κρεβάτι, ακουστικά γιατρών, μία τηλεόραση και μία συσκευή αναπαραγωγής βίντεο, χρήματα

Διδακτική Διαδικασία

1. Με τη βοήθεια των δίχως αναπηρία συνομηλίκων μοιράζουμε ρόλους π.χ. γιατροί, νοσοκόμοι, ασθενείς που υπάρχουν ήδη στο νοσοκομείο, υπάλληλοι του ταμείου.
2. Ο ενήλικας με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες θα έχει το ρόλο του ασθενή που εισέρχεται στο νοσοκομείο για πρώτη φορά και μαζί του τον ίδιο ρόλο καλείται να αναλάβει και ένας συνομήλικός του.
3. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων και με τη βοήθεια της μίμησης του συνομηλίκου, ο ενήλικας με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες θα μπορέσει να καταλάβει, την έννοια του νοσοκομείου, τις Διαδικασίες εισαγωγής σε αυτό, το λόγο που πηγαίνουμε στο νοσοκομείο καθώς και πώς συμπεριφερόμαστε εκεί.
4. Στη συνέχεια και αφού επαναληφθεί αυτό το παιχνίδι ρόλων πολλές φορές, βάζουμε στη συσκευή αναπαραγωγής βίντεο ένα DVD που να δείχνει κάποια γεγονότα που συμβαίνουν σε ένα νοσοκομείο. Απώτερος σκοπός μας είναι ο ενήλικας με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να αντιλαμβάνεται [όταν βλέπει στην τηλεόραση ή εάν ακούσει στο ραδιόφωνο ή εάν δει σε μια εφημερίδα (π.χ. μια εικόνα νοσοκομείου)] καταστάσεις σχετικά με τα νοσοκομεία ή την υγεία. Αντίστοιχα μπορούν να διδαχθούν και άλλες καταστάσεις της επικαιρότητας στους ενήλικες μαθητές (π.χ. εκλογές, καιρός, κλοπές, συλλήψεις από την αστυνομία) με το παιχνίδι ρόλων, ώστε όταν μια κατάσταση προβάλλεται στην τηλεόραση ή στο Διαδίκτυο ή σε κάποια εφημερίδα, να κατανοούν οι μαθητές τι μπορεί να σημαίνει αυτή η κατάσταση. Μπορούμε λοιπόν στις προηγούμενες καθημερινές δραστηριότητες να εντάξουμε στην απογευματινή περίοδο και την τηλεόραση την ώρα που δείχνει τις ειδήσεις.

Φυσικά ένα έχουμε εξασκήσει τους ενήλικες μαθητές σε παιχνίδια ρόλων που θα αφορούν διαφορετικά θέματα, θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις ειδήσεις, κατανοώντας (έως ένα βαθμό) και όχι απλά κοιτάζοντας σαν παθητικοί δέκτες.

2. Διδασκαλία χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και πρόσβασης σε ενημερωτικές ιστοσελίδες με τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της χρήσης υπολογιστή και της ανάλυσης έργου

Στόχος: Διδασκαλία σε ενήλικες με νοητική και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και την πρόσβαση σε ενημερωτικές ιστοσελίδες με τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και τη χρήση νέων τεχνολογιών

Περιβάλλον και Υλικά

Ρύθμιση: Βασική εκπαίδευση στις λειτουργίες του υπολογιστή πριν τον στόχο εκμάθησης.

Υλικά: Ένας υπολογιστής στη σχολική αίθουσα και δυνατότητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο.

1. Ενεργοποιήστε το σκληρό δίσκο και την οθόνη του υπολογιστή και περιμένετε να εμφανιστεί η επιφάνεια εργασίας.
2. Βρείτε το όνομα του προγράμματος στο μενού Έναρξη ή στην επιφάνεια εργασίας.
3. Βρείτε το δείκτη του ποντικιού- «βελάκι» στην οθόνη.
4. Μετακινήστε το ποντίκι πάνω στο mousepad (ανύψωση όταν είναι απαραίτητο).
5. Κάντε μονό και διπλό κλικ.
6. Μετακινήστε το ποντίκι για να μετακινήσετε δείκτη του ποντικιού-«βελάκι».
7. Χρησιμοποιήστε το ποντίκι για να επιλέξετε κείμενο.
8. Σύρτε (από πάνω προς τα κάτω, αριστερά προς τα δεξιά).
9. Ελαχιστοποιήστε και να μεγιστοποιήστε τα «παράθυρα».
10. Εισάγετε δεδομένα χρησιμοποιώντας το ποντίκι, τα βελάκια και το πληκτρολόγιο.
11. Διαγράψτε ή επεξεργαστείτε δεδομένα, χρησιμοποιώντας το ποντίκι, τα βελάκια και το πληκτρολόγιο.
12. Ενεργοποιήστε τα ηχεία και αυξομειώστε τον ήχο.
13. Κλείστε ή βγείτε από τα «παράθυρα» και τα προγράμματα και επιστρέψτε στην επιφάνεια εργασίας.
14. Τερματίστε τη λειτουργία του υπολογιστή.

Διδακτικό περιεχόμενο

1. Χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας.
2. Τοποθετούμε το μαθητή μπροστά από τον υπολογιστή και καθόμαστε δίπλα του.
3. Αφού έχουμε εκπαιδεύσει το μαθητή στις παραπάνω βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, προετοιμάζουμε το μαθητή αρχικά στην εκμάθηση χειρισμού του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του και στη συνέχεια στην ενημέρωσή του από ιστοσελίδες (απαραίτητη προϋπόθεση: του έχουμε δημιουργήσει ένα ηλεκτρονικό ταχυδρομείο).

4. Εφαρμόζουμε ένα ένα τα βήματα και προχωρούμε στο επόμενο, όταν έχει κατακτήσει πλήρως το προηγούμενο.
5. Αρχικά, οι συνεδρίες είναι μικρές και σταδιακά μεγαλώνουν.
6. Σταματάμε όταν διαπιστώσουμε ότι ο μαθητής κουράζεται.

Διδακτική Διαδικασία

Χειρισμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

1. Μπες στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με την εύρεση της ιστοσελίδας (εικονίδιο π.χ. yahoo στη γραμμή εργαλείων) και γράψε στα κουτάκια το κείμενο του e-mail με το όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασης (το κείμενο του e-mail με το όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασης τα έχουμε γραμμένα σε ένα σημείωμα, ώστε να τα γνωρίζει ο μαθητής).
2. Εισερχόμενα: Παρατήρησε και κατανόησε τις πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των e-mail, το όνομα του αποστολέα, την ημερομηνία και το θέμα (Λεκτικές εντολές: π.χ. Βρες πόσα e-mail έχεις, βρες ποιος στα έστειλε και πότε).
3. Παρατήρησε οπτικές ενδείξεις που δείχνουν αν ένα μήνυμα έχει διαβαστεί ή όχι (Λεκτικές εντολές: Κοίταξε ποιο/α μήνυμα/τα έχεις διαβάσει και ποια όχι).
4. Πάτησε πάνω στο «μαυρισμένο» e-mail για να το διαβάσεις.
5. Διάγραψε το μήνυμα εάν θέλεις μετά το άνοιγμα.
6. Πάτησε Απάντηση και Αποστολή για να απαντήσεις και να στείλεις ένα e-mail.
7. Επέλεξε Σύνθεση για να γράψεις ένα νέο e-mail και Αποστολή για να το στείλεις (βρες τη διεύθυνση παραλήπτη-φίλου σου στο βιβλίο διευθύνσεων).
8. Βρες παλιά εισερχόμενα και των εξερχόμενα μηνύματα για να τα ξαναδιαβάσεις.
9. Γράψε τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού σου ταχυδρομείου σε χαρτί (πολλές φορές) για να τη θυμάσαι.

Χειρισμός ιστοσελίδων πληροφόρησης

1. Μπες στο Internet πατώντας στο εικονίδιο του Explorer.
2. Πάτησε πάνω στο εικονίδιο στη γραμμή εργαλείων για να μπεις στην ιστοσελίδα που σε ενδιαφέρει (π.χ. ιστοσελίδα εφημερίδας- τα νέα).
3. Πλοηγήσου από τη μία ιστοσελίδα στην άλλη πατώντας τα διαφορετικά εικονίδια στη γραμμή εργαλείων (π.χ. συνταγές).
4. Πρόσθεσε μια καινούρια ιστοσελίδα που σε ενδιαφέρει στη γραμμή εργαλείων.
5. Αν μια ιστοσελίδα δεν ανοίγει, βγες από το Internet Explorer (μπορεί να είναι επικίνδυνη) (Moisey, Keere, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, με θέμα: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, (12) 43-52.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). Βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Αυτισμός - Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση* (σσ. 81-87). Αθήνα: Βήτα.
- Παντελιάδου, Σ., Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή, Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ., Φλωρίδης, Θ., (2006). Ποιότητα Ζωής και Νέοι με Νοητική Καθυστέρηση: Αναζητώντας τις Επιλογές τους με βάση το Δικαίωμα της Αυτοδιάθεσης, *Ψυχολογία*, 13(2), 1-13.

Ξενόγλωσση

- Bryan, L. C., Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553-567.
- Carlin, M. T., Socari, S. A., Dennis, N., Nicholas, A., Chechil, A., & Loise, R. (2001). Enhancing free-recall rates of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 106(4), 314-326.
- Carnahan, C. R., Hume, K., Clarke, L., & Borders, C. (2009). Using structured work systems to promote independence and engagement for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41, 6-14.
- Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community based instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 67-88.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Copeland, S. R., & Hughes, C. (2002). Effects of task performance of persons with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 294-305.
- Corbett, B.A. (2003). Video modeling: A window into the world of autism. *The Behavior Analyst Today*, 4, 88-96.
- Crozier, S., Tincani, M. J. (2005). Using a modified Social Story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 150-157.
- Heller, T., Miller, A. & A. Factor (1999). Autonomy in Residential Facilities and
- Community Functioning of Adults with Mental Retardation, *Mental Retardation*, 37 (6), 449-57.
- Howley, M., Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code. Social Stories for people with autism spectrum disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hume, C., Reynolds, B. (2010). Implementing work systems across the school day: Increasing

- engagement in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54, 228-237.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150-165.
 - Kalyva, E., Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through “Circle of Friends”: A small scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
 - Karvonen, H., Test, D., Wood, W., Browder, D. & Algozzine, B., (2004). Putting Self-Determination into Practice *Council for Exceptional Children*, 71(1), 23-41.
 - Kearney, C. A., McNight, T. J. (1997). Preference, choice and persons with disabilities: A synopsis of assessment, interventions and future directions. *Clinical Psychology Review*, 17(2), 217-238.
 - Kimball, J. W., Kinney, E. M., & Taylor, B. A. (2004). Video-enhanced activity schedules for children with autism: A promising package for teaching social skills. *Education and Treatment of Children*, 27, 280-298.
 - Lee, S., Simpson, R. L., Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 2-13.
 - MacKay, H. A., Soraci, S., Carlin, M., Dennis, N., & Strawbridge, C. P. (2002). Guiding visual attention during acquisition of matching-to sample. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 445-454.
 - Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
 - McGee, G. G., Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 112-123.
 - McLeod, R. (1999). *School to Life, TRANSITION Handbook: Five Steps to Successful Planning*, Saskatchewan Association for Community Living.
 - Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
 - Mechling, L.C., Gast, D.L., & Cronin, B.A. (2006). The effects of presenting high-preference items paired with choice via computer-based video programming on task completion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 7-13.
 - Moisey, S. Van de Keere, R. (2007). Inclusion and the Internet: Teaching adults with developmental disabilities to use information and communication technology. *Developmental Disabilities Bulletin*, 35(1 & 2), 72-102.
 - Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
 - Odom, S., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.
 - Parsons, M., Harper, V., Jensen, J., & Reid, D. (1997). Assisting older adults with severe

disabilities in expressive leisure preference: a protocol for determining choice-making skills. *Research in Developmental Disabilities*, 18(2), 113-126.

- Porter, J., and Lacey, P. (2005). *Researching learning difficulties*. London: Sage.
- Schneider, N., and Goldstein, H. (2009). Using Social Stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 1-12.
- Solity, J. (1991). An overview of behavioural approaches to teaching children with learning difficulties and the National Curriculum. *Educational Psychology*, 11(2), 151-167.
- Stromer, R., Kimball, J.W. (2006). Activity schedules, computer technology, and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 14-24.
- Tonkens, E., Weijers, I., (1999). Autonomy, Solidarity and Self-Realization: Policy Views of Dutch Service Providers, *Mental Retardation*, 37 (6), 468-76.
- Watanabe, M., & Sturmey, P. (2003). The effect of choice-making opportunities during activity schedules on task engagement of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 535-538.
- Wilczynski, S. M., Menousek, K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 44, 653-666.
- Wilkinson, L. (2008). Self-management for children with high functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 43, 150-157.
- Wolery, M., Schuster, J. W. (1997). Instructional methods with students who have significant disabilities. *Journal of Special Education*, 31(1), 61-79.

Ιστοσελίδες

- <http://nstattac.org/content/student-development-0>.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι ένα σύνολο από συνθήκες-καταστάσεις που επηρεάζουν μεταξύ άλλων και την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Cheslock, Barton-Hulsey, Ronski & Sevcik (2008) οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες συχνά εκδηλώνουν δυσκολίες στο λόγο και στη γλώσσα. Συγκεκριμένα, έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι οι ενήλικες αυτοί εκδηλώνουν ελλείμματα σε πολλές πλευρές της επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εκφραστικής επικοινωνίας, της προσληπτικής και της γραπτής επικοινωνίας (Belva, Matson, Sipes & Bamburg, 2012). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι κατανοούν δυσκολότερα τα γνωστικά ερεθίσματα, συγκριτικά με τους δίχως αναπηρία συνομηλίκους τους (Clapsaddle, 2006, αναφορά από Walton, Schalick, Westbrook & Young, 2012).

Με τον όρο κοινωνικοποίηση ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, αναφερόμαστε στον όρο «προσαρμοστική συμπεριφορά». Πρόκειται για την ικανότητα των ατόμων αυτών να ανταποκρίνονται λιγότερο ή περισσότερο στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και του κόσμου που τα περιβάλλει γενικότερα (Πιλάτη, 2012). Η εκτίμηση της κοινωνικής προσαρμογής κατά την ενηλικίωση εκτιμάται έχοντας ως βασικά κριτήρια το βαθμό αυτονομίας, την επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου και την ικανότητά του να συμμορφώνεται με τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ζει και αναπτύσσεται (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει ένα άτομο με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες να ανταποκριθεί στον επαγγελματικό και στον κοινωνικό τομέα είναι η επαρκής ανάπτυξη των ατομικών και των κοινωνικών στοιχείων της προσωπικότητάς του. Δηλαδή, είναι ανάγκη να διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό μία στάση που χαρακτηρίζεται από αυτονομία και αυτοδυναμία απέναντι στις καθημερινές πρακτικές, αλλά και την κοινωνική του συμπεριφορά. Μόνο έτσι το άτομο θα καταφέρει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις ποικίλες απαιτήσεις του περιβάλλοντός του και να ενταχθεί ομαλά σ' αυτό (Σούλης, 2007).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάζονται με αποδέκτες τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία (συνοδεύεται συχνά από άλλες συνοδές αναπηρίες) αποσκοπούν στην κοινωνική προσαρμογή τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2003). Οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει κατακτήσει το κάθε ενήλικο άτομο δίχως αναπηρία καθορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό το επίπεδο της αυτονομίας του και την ποιότητα ζωής του (Πολυχρονοπούλου, 2004). Εξίσου, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των κοινωνικών δεξιοτήτων και στις περιπτώσεις των ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης. Σύμφωνα με τους Kerr, Nelson & Lambert, (1987, αναφορά από Πολυχρονοπούλου, 2004) ο βαθμός κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί το κυριότερο κριτήριο για την ιδρυματοποίηση ή την αποτελεσματική ένταξη του ατόμου με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Σύμφωνα με τον Rubin et al. (1998, όπως αναφέρεται από την Πιλάτη, 2012) οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από το χρόνο, το πλαίσιο και την κουλτούρα του τόπου, όπου διαβιεί ένα άτομο. Οποιοδήποτε κοινωνικό φαινόμενο δεν μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική συνθήκη όπου λαμβάνει χώρα (Πιλάτη, 2012).

Επίσης, οι ερευνητές Rubin, Bukowski & Parker (1998, όπως αναφέρεται από την Πιλάτη, 2012) αποδέχονται την ύπαρξη κάποιων κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία σκιαγραφούν τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνοψίζονται ως εξής:

- η κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων,
- η κατανόηση από την πλευρά των ατόμων των συνεπειών μίας κοινωνικής πράξης για τους εαυτούς τους καθώς και για τους άλλους,
- η ικανότητα των ατόμων να κάνουν ώριμες ηθικές κρίσεις,
- η ικανότητα να επικοινωνούν λεκτικά και μη λεκτικά με τρόπο που να επιτυγχάνεται η κοινωνική συνεννόηση και
- να είναι σε θέση να αναστέλλουν τις αρνητικές συμπεριφορές που πηγάζουν από τις αρνητικές σκέψεις κ.ά.

Η εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μια αναγκαιότητα, γιατί εκτός από τους προαναφερόμενους λόγους, σύμφωνα με την Δερέκα (2011) τα σχολικά προγράμματα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην κατάκτηση της γνώσης και όχι στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Διαπιστώνεται η έλλειψη ενός εμπλουτισμένου προγράμματος για νεαρούς ενήλικες με αναπηρία, καθώς επίσης και ένα μικρό ποσοστό απορρόφησής τους σε χώρους εργασίας. Το συμπέρασμα είναι ότι η μη επαρκής κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά του ατόμου, υπάρχει το ενδεχόμενο να οδηγήσει το νεαρό ενήλικα να μπει στη ζωή «απροετοίμαστος».

4.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

4.1.1 Κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με Νοητικές ή/και Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Ο όρος δεξιότητα παραπέμπει σε ένα σύνολο συμπεριφορών οι οποίες είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι σε ένα σφαιρικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Νικολάου, 2005). Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι εύκολο να οριστούν (Fragoulis & Phillips, 2011). Σύμφωνα με τους Thurber, Scanlin, Scheuler & Henderson (2007) προσδιορίζονται ως ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών και είναι θεμελιώδους σημασίας για την καθημερινή ζωή του ατόμου. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε κοινωνική ικανότητα. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για την κοινωνική ικανότητα και την κοινωνική συμμετοχή (Bremer & Smith, 2004). Η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην αντίληψη της κοινωνικής συμπεριφοράς από το άτομο (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas & Munton, 2005, Gresham, 2002, αναφορά από DeMatteo, Arter, Sworen-Parise, Faseiana & Panihamus, 2012).

Κατά τους Gresham, Sugai & Horner (2001), οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις: (α) δεξιότητες σχέσεων με τους συνομηλίκους, (β) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, (γ) ακαδημαϊκές δεξιότητες, (δ) δεξιότητες συμμόρφωσης και (ε) δεξιότητες διεκδίκησης. Η κοινωνική ικανότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα είναι σε θέση να εγκαθιδρύσουν και διατηρήσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, να αποκτήσουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες να οριοθετήσουν/προλάβουν αρνητικές ή ολέθριες διαπροσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές, οι οποίες πρέπει να διδαχτούν, να μαθευτούν και στη συνέχεια να εκδηλωθούν από το άτομο. Ενώ, η κοινωνική ικανότητα είναι η αντίληψη αυτών των συμπεριφορών με και διαμέσω των καταστάσεων

(Kamps, 2010). Η κοινωνική ικανότητα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την ψυχολογική και για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Αυτό παρατηρείται μέσω της επίδειξης κοινωνικής συμπεριφοράς σε νεότερες ηλικιακές φάσεις, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων και την ενσυναίσθηση (Lane et al., 2005, αναφορά από DeMatteo et al., 2012). Ένας ενήλικας, δηλαδή, χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά ικανός, εάν έχει κατακτήσει την ικανότητα να εγκαθιδρύσει και να Διατηρήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Lane et al., 2005, αναφορά από DeMatteo et al., 2012). Αντίθετα, ένας ενήλικας που είναι κοινωνικά μη ικανός τείνει να βιώνει αρνητικές εμπειρίες, όπως απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς, σχολική αποτυχία, κοινωνική απόρριψη και περιορισμένη κοινωνική εμπλοκή (Lane et al., 2005), επαγγελματικές δυσκολίες κ.ά. (Miller, Lane & Wehby, 2005). Όταν ένα άτομο έχει ανεπτυγμένες τις κοινωνικές του δεξιότητες διευκολύνεται και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής.

Η κοινωνική ζωή σύμφωνα με τον Post et al. (2008) συνοψίζεται στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες: τη ζωή στο σπίτι, τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, τις σημαντικές περιοχές της ζωής και τη ζωή της κοινότητας, την κοινωνική και πολιτική ζωή. Σύμφωνα με τον ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) η συμμετοχή ορίζεται ως η εμπλοκή του ατόμου στις καταστάσεις της ζωής (WHO, 2001). Οι Matson, Rivet, Fodstad, Dempsey & Boisjoli (2009) επισημαίνουν ότι στα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες εντοπίζονται δυσλειτουργίες σε ορισμένες περιοχές της προσαρμοστικής λειτουργικότητας, όπως είναι η επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, τα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα σχετικά με την περιοχή των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, γεγονός που τα οδηγεί στην αρνητική κοινωνική αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Δελλασούδας, 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο της αναπηρίας, τόσο μειώνεται το επίπεδο των λειτουργικών κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Umadevi & Sukumaran, 2012). Οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης, χαρακτηριστικά τα οποία αν δεν εξαλειφθούν διατηρούνται καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ο Cohen (2011) σημειώνει ότι αυτοί συνεχίζουν να μην έχουν φίλιες, έχουν περιορισμένες επαγγελματικές επιτυχίες και επίσης ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο μόνα τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές υποστηρίζοντας ότι ποσοστό 50% αυτών των ενηλίκων δεν έχουν κοινωνική υποστήριξη ή φίλους πέρα από τα «προκαθορισμένα πλαίσια» (Orsmond, Krauss & Seltzer, 2004).

Ο στόχος για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι να οδηγηθούν σε μία όσο το δυνατόν ανεξάρτητη και παραγωγική ζωή (Bowman & Plourde, 2012). Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθίσταται μία αναγκαιότητα, καθώς οι συγκεκριμένες δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση και την ανάπτυξη πολλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ενηλίκων αυτών. Αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στη διαφύλαξη της υγείας και της ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη.

Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας και συμπεριλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση, την επικοινωνία και την υπευθυνότητα (Λιάπη, 2013, Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρονται στην κοινωνική συναλλαγή με τα άλλα άτομα και στη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων μαζί τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων δεν περιλαμβάνει μόνο τη μετρήσιμη συμπεριφορά, η οποία μπορεί να απο-

δοθεί αντικειμενικά με τη χρήση λειτουργικών όρων, αλλά και τη συναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία αναφέρεται στα συναισθήματα που δημιουργούνται στο άτομο, λόγω της συμπεριφοράς των γύρω του (Πολυχρονοπούλου, 2004). Για παράδειγμα, ένα άτομο με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης θα πρέπει να υποβοηθηθεί μέσω των κατάλληλων στρατηγικών στο να μπορεί να διαχειρίζεται με επάρκεια τα συναισθήματά του και να τα ελέγχει. Να ελέγχει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα του θυμού και γενικότερα να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, αποφεύγοντας την εκδήλωση «προκλητικών» και ακραίων μορφών συμπεριφοράς. Οι διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα ζωής του ατόμου -αποτελούν μια σημαντική διαστασή της- και για αυτό το λόγο θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτησή τους από τα άτομα με βαριές αναπηρίες. Η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να ενισχυθεί από την οικογένεια, η οποία διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ποιότητα ζωής των ενηλίκων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες.

Οι δεξιότητες αυτοεκτίμησης αφορούν την κατανόηση από το κάθε πρόσωπο της μοναδικότητάς του και την αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων. Όταν το άτομο έχει θετική αυτοεκτίμηση υπερβαίνει τα αρνητικά συναισθήματα και τα αισθήματα κατωτερότητας και κινητοποιείται περισσότερο με διάθεση ενεργητικής εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα (ΥΠΕΠΘ, 2004).

Η επικοινωνία αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω του οποίου η πλειοψηφία των ατόμων διευκολύνει την καθημερινή της ζωή (Walton, Schalick, Westbrook & Young, 2012). Οι δεξιότητες της επικοινωνίας αναφέρονται στην αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου. Συνιστούν ουσιαστικά συστατικά στοιχεία των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και περιβάλλοντα (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Σύμφωνα με την American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2002) η επικοινωνία ορίζεται ως «κάθε δραστηριότητα μέσω της οποίας ένα άτομο δίνει ή λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες του, τις επιθυμίες, τις προσδοκίες, τη γνώση ή τις δηλώσεις». Επιπλέον, η ASHA (2002) αναφέρει ότι η επικοινωνία μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη, μπορεί να συμπεριλαμβάνει συμβατικά ή μη συμβατικά σήματα, μπορεί να έχει γλωσσολογική ή μη γλωσσολογική μορφή και μπορεί να επιτελείται μέσω της ομιλίας ή άλλων τρόπων.

Η υπευθυνότητα αφορά την κοινωνική συμπεριφορά, την κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, την αποφυγή της θυματοποίησης, την ανεξαρτησία και τη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων και την αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης του ατόμου (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Σύμφωνα με τους Elksnin & Elksnin (2001) οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές,
- στις δεξιότητες που έχουν σχέση με το θετικό αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά του ατόμου στους συνομηλίκους του,
- στις δεξιότητες που έχουν σχέση με το θετικό αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά του ατόμου στον εκπαιδευτικό μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- στις δεξιότητες που αφορούν την ατομική συμπεριφορά του ατόμου,
- στις δεξιότητες διεκδίκησης με ήρεμο και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο
- και στις δεξιότητες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Wiener (2004) οι κοινωνικές δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, σε δεξιότητες επικοινωνίας, σε προκοινωνική συμπεριφορά και σε δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων. Οι κοινωνικογνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και τις συνέπειες που ενδέχεται να έχει μια μορφή συμπεριφοράς όχι μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά και στους υπόλοιπους ανθρώπους. Οι δεξιότητες επικοινωνίας αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να κάνει έναρξη μιας συζήτησης, να επικοινωνεί κάνοντας χρήση της λεκτικής και της μη λεκτικής μορφής επικοινωνίας και να φροντίζει έτσι ώστε η συζήτηση να είναι κατάλληλη για την περίπτωση και να την προσαρμόζει ανάλογα με το συνομιλητή που έχει απέναντί του κάθε φορά. Η προκοινωνική συμπεριφορά αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται με τους άλλους, αλλά και παράλληλα να διαθέτει ηγετικές ικανότητες. Οι δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων συνίστανται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, έτσι ώστε να μην εκδηλώνει ανεπιθύμητες, «προκλητικές» μορφές συμπεριφοράς (Wiener, 2004).

Στη βάση των προαναφερομένων τα προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με νοητική αναπηρία, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004) πρέπει να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

A. Τομέας Γενικών διαπροσωπικών σχέσεων

1. Εξάσκηση στον κατάλληλο χαιρετισμό και στην χρήση ευγενικών τρόπων
Εξασκούνται:

- Να αυτοσυστήνονται.
- Να συστήνουν ένα άλλο άτομο σε ένα φίλο τους.
- Να συστήνουν ένα φίλο τους σε μια παρέα ατόμων.
- Να χαιρετούν τους φίλους τους και τους «ξένους» με τον ενδεδειγμένο τρόπο (ευχάριστη έκφραση προσώπου, κατάλληλος τόνος φωνής για την περίπτωση).

2. Δημιουργία σχέσεων και φιλίας με συνομήλικα άτομα
Εξασκούνται:

- Να είναι ευγενικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.
- Να διακατέχονται από σεβασμό για τα πράγματα και τα περιουσιακά στοιχεία των άλλων.
- Να ακούνε και να σέβονται τη γνώμη των άλλων.
- Να αντιδρούν και να ανταποκρίνονται με τον κατάλληλο τρόπο στα «αστεία πειράγματα» των άλλων.
- Να εκφράζουν τις σκέψεις τους κάνοντας χρήση του κατάλληλου τόνου της φωνής.
- Να κάνουν φίλους (να προβαίνουν σε έναρξη της συζήτησης πρώτοι, να μιλούν για τα ενδιαφέροντά τους δίνοντας την ευκαιρία και στον άλλον να κάνει το ίδιο και να προσκαλούν άλλα άτομα με στόχο τη δημιουργία φιλίας).
- Να κοιτάζουν το συνομιλητή τους στο πρόσωπο όταν μιλάνε (διατήρηση βλεμματικής επαφής).
- Να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο, όταν χρειαστεί να διακόψουν το συνομιλητή τους (όπως συγγνώμη, μου επιτρέπετε κ.ά).

- Να δέχονται και να αντιδρούν κατάλληλα στις φιλοφρονήσεις των άλλων ανθρώπων.

B. Κοινωνικότητα και συνεργασία στο χώρο εργασίας

Εξασκούνται:

- Να είναι ακριβείς σε θέματα που σχετίζονται με το χρόνο (να είναι στην ώρα τους στο χώρο εργασίας, στη στάση των μέσων μαζικής μεταφοράς).
- Να μην ενοχλούν τους άλλους εργαζόμενους κατά την ώρα εργασίας.
- Να χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα και να αντιλαμβάνονται τότε οι συνάδελφοί τους μπορεί να χρειάζονται βοήθεια.
- Να συμμορφώνονται με τους κανόνες προσωρινής ανάπαυλας στη δουλειά (διαλείμματα).
- Να ζητούν και να δανείζονται με ευγενικό τρόπο πράγματα που ανήκουν στους συναδέλφους τους.
- Να επιστρέφουν οτιδήποτε δανείζονται στον κάτοχό του.
- Να υιοθετούν σωστούς τρόπους αλληλεπίδρασης και επαφής με τους συναδέλφους τους (να μην είναι πιεστικοί, υπερβολικά συνεσταλμένοι, απορριπτικοί, να μην εκδηλώνουν οποιασδήποτε μορφής επιθετικότητα).
- Να μην κάνουν ερωτήσεις στους άλλους, οι οποίες ενδέχεται να τους πληγώσουν.
- Να μην εμπλέκονται καθόλου στους διαπληκτισμούς των συναδέλφων τους.
- Να τηρούν τις υποσχέσεις τους.
- Να διακρίνονται από εχεμύθεια και εμπιστοσύνη.
- Να μη βρίζουν και να μη βλασφημούν στο χώρο εργασίας.
- Να κάνουν φιλοφρονήσεις στους άλλους.
- Να έχουν καλές σχέσεις με τον προϊστάμενο ή το διευθυντή τους.

Γ. Κοινωνικότητα και συνεργασία μέσα στην κοινότητα

Εξασκούνται:

- Να μην κάνουν θόρυβο όταν βρίσκονται σε δημόσιους χώρους (νοσοκομεία, βιβλιοθήκες, εκκλησίες, τήρηση ωρών κοινής ησυχίας).
- Να μη χρησιμοποιούν άσχημο λεξιλόγιο δημόσια.
- Να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματα οργής και θυμού (να μη βρίζουν, δέρονουν, να μην είναι προκλητικοί με τη στάση τους).
- Να είναι συνεργάσιμοι με τους υπαλλήλους των υπηρεσιών της κοινότητας.
- Να συμπεριφέρονται κατάλληλα και πολιτισμένα όταν βρίσκονται μέσα στα μέσα μαζικής μεταφοράς.
- Να συμπεριφέρονται σωστά όταν παρευρίσκονται σε τελετές (γάμος, κηδεία, βάφτιση), καθώς και όταν βρίσκονται σε χώρους αναψυχής και ψυχαγωγίας.
- Να συμμετέχουν σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του τόπου τους.

Δ. Υπευθυνότητα

Εξασκούνται:

- Να μαζεύουν τα πράγματά τους και να τακτοποιούν το χώρο τους.
- Να μην χρησιμοποιούν, χωρίς να έχουν ζητήσει προηγουμένως την άδεια, πράγματα που ανήκουν σε άλλα άτομα.
- Να διακατέχονται από σεβασμό και να μην καταστρέφουν την περιουσία των άλλων, καθώς και την περιουσία του δημοσίου.
- Να προσέχουν, έτσι ώστε να συμβάλλουν στη διατήρηση της καθαριότητας της πόλης.
- Να τηρούν τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας.
- Να υπακούουν στις υποδείξεις της δημοτικής αστυνομίας.
- Να μην κακοποιούν και μεταχειρίζονται άσχημα τα ζώα.
- Να αναφέρουν οποιοδήποτε ατύχημα υποπέσει στην αντίληψή τους στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Ε. Αυτονομία-Μετακίνηση

Εξασκούνται:

- Να μεταβαίνουν στον προορισμό τους χωρίς συνοδό (με τα πόδια, ή χρησιμοποιώντας ένα τουλάχιστον μέσο συγκοινωνίας).
- Να μετακινούνται μέσα στην πόλη κάνοντας χρήση όλων των μέσων συγκοινωνίας (τρόλεϊ, λεωφορείο, ηλεκτρικό σιδηρόδρομο, ταξί).
- Να χρησιμοποιούν τα μέσα συγκοινωνίας, προκειμένου να ταξιδέψουν σε προορισμούς που βρίσκονται έξω από την πόλη τους (λεωφορείο, τρένο, αεροπλάνο).

4.2 ΔΥΑΔΙΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

4.2.1 Λεκτική και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας

Μία από τις βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο είναι η ικανότητά του να κατανοεί και να αποκωδικοποιεί τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία που του δίνονται, να τα επεξεργάζεται, να τα οργανώνει και να τα χρησιμοποιεί δημιουργικά, έτσι ώστε να επικοινωνεί με τα άτομα του κοινωνικού του περιγύρου. Η επικοινωνία αποτελεί μια πολυδιάστατη αλληλεπιδραστική διαδικασία και για την πραγματοποίησή της απαιτείται η παρουσία ενός πομπού και ενός δέκτη (Special Education Unit, 2001). Είναι η επαφή μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχει σκοπό την ανάπτυξη και τη διατήρηση αμοιβαίων σχέσεων (Διαμαντόπουλος, 2005). Η επικοινωνία σύμφωνα με τον Bunning (2009), (αναφορά από Goldbant & Caton, 2010) αναφέρεται σε δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία δουλεύουν μαζί, συντονίζουν τις δράσεις τους και βρίσκονται σε μία συνεχή διαντίδραση ο ένας με τον άλλο, καθώς και με το περιεχόμενο της επικοινωνίας.

Ο όρος επικοινωνία συμπεριλαμβάνει τις σκόπιμες/εμπρόθετες συμπεριφορές ενός ατόμου (πομπός), μέσω των οποίων επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιου άλλου ατόμου (δέκτης), με την προσδοκία ότι το άλλο άτομο θα γίνει δέκτης τους και θα αντιδράσει σε αυτό το μήνυμα (Mahmood, 2004, Special Education Unit, 2001). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κλειδί για μια επιτυχημένη επικοινωνία (Mahmood, 2004). Η επικοινωνιακή πράξη αποτελεί

έναν από τους τρόπους που το άτομο λαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον του, καθώς και ένα πρωταρχικής σημασίας μέσο, μέσω του οποίου επενεργεί στο περιβάλλον του (Hendrickson, 2005). Οι δυαδικές επικοινωνιακές σχέσεις προσδιορίζονται ως μια αμφίδρομη, αλληλεξαρτώμενη διαδικασία, μεταξύ δύο ατόμων όπου ο ρόλος του πομπού και του δέκτη εναλλάσσονται. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνιακή επίτευξη αποτελεί το μοίρασμα και η κατανόηση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των δύο συμβαλλόμενων μερών. Σε μια επιτυχή επικοινωνία οι ιδέες του πομπού μεταδίδονται μέσω των λεκτικών και των μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας στο δέκτη. Αντίστοιχα, ο δέκτης από την πλευρά του στέλνει λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα (ανάδραση) στην προσπάθειά του να δείξει ότι συμφωνεί, ότι διαφωνεί, ότι βρίσκεται σε σύγχυση και δεν κατανοεί τα λεγόμενα του συνομιλητή του ή ότι θέλει να πάρει το λόγο ο ίδιος (Αρσενούπουλου & Μεράβουλου, 2004).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες συνίστανται από την προσωπία και την ευκρίνεια (ρυθμός, ένταση, επιτονισμός, καθαρότητα ομιλίας), από τις μη λεκτικές δεξιότητες, τις δεξιότητες ακρόασης, τη συνειδητοποίηση των αναγκών του ακροατή και την εναλλαγή της σειράς μεταξύ των ομιλητών (Αρσενούπουλου, Μεράβουλου, 2004). Προσπατούμενο μιας επιτυχημένης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών αποτελεί η αμοιβαία κατανόηση και η ανταποδοτικότητα μεταξύ των συνδιαλεγόμενων. Λόγους χαμηλής επίδοσης στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων μπορεί να αποτελέσουν το περιορισμένο λεξιλόγιο, η περιορισμένη δυνατότητα για λεπτές διακρίσεις καθώς και η μη ακρόαση της άποψης του συνομιλητή. Τα άτομα που δεν έχουν καλή επικοινωνία είναι λιγότερο επιθυμητά αναφορικά με τη σύναψη και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, γιατί η αποτελεσματική συνεργασία η οποία πραγματοποιείται είτε στο παιχνίδι, είτε στο χώρο της εργασίας στηρίζεται στη σωστή επικοινωνία μεταξύ των αλληλεπιδρώντων προσώπων. Η ελλιπής ικανότητα επικοινωνίας δεν προσδίδει καθόλου κύρος σ' ένα άτομο (Τσομπανίδης, 2003).

Τα άτομα που ενδέχεται να έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία είναι αυτά που παρουσιάζουν γνωστικές, αναπτυξιακές, νοητικές αναπηρίες, εγκεφαλική παράλυση κ.ά. (Walton, Schalick, Westbrook & Young, 2012). Ο αποτελεσματικός τρόπος μέσω του οποίου μπορεί να επικοινωνήσει κανείς με ένα άτομο με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες διαφοροποιείται από τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνεί με ένα άτομο δίχως αναπηρία (Walton et al., 2012).

Οι άνθρωποι με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες έχουν διαφορετικές δεξιότητες επικοινωνίας. Υπάρχει περίπτωση να μπορούν ή να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομιλία, την εναλλακτική ή την επιπροσθετική επικοινωνία, τις οπτικές ή τις συμπεριφορικές νύξεις για την εκδήλωση των ενδιαφερόντων, των επιθυμιών τους και των συναισθημάτων τους. Τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία είναι τα άτομα με τις πιο περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας (Education and culture DG, 2010).

Η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική και σε μη λεκτική. Η *λεκτική επικοινωνία* συντελείται μέσω του λόγου και της ομιλίας και βασίζεται στη χρήση του γλωσσικού κώδικα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ομιλία είναι η ηχητική διαμόρφωση του λόγου που συστήνεται από συνδυασμούς ήχων που σχηματίζουν λέξεις (Πρώιου, 2008). Η λεκτική επικοινωνία είναι η πιο συνηθισμένη και πιθανόν η περισσότερο αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας, όπου γίνεται χρήση του επίσημου συμβολικού κώδικα επικοινωνίας -γλώσσα- που αναπαριστά ιδέες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων. Η γλώσσα αποτελείται από πέντε περιοχές: από το μορφολογικό μέρος (γραμματική), το φωνολογικό (φθόγγοι), το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό μέρος (Page, Quattlebaum, 2012).

Μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία που κινείται με βάση τον ψυχισμό της στιγμής και εκφράζεται με τις κινήσεις του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου. Η κίνηση όταν προκύπτει ως αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης, μετατρέπεται σε δήλωση που αποτελεί στοιχείο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Το σώμα του ανθρώπου διαθέτει πολλαπλές δυνατότητες κινήσεων και εκφράσεων προκειμένου να μεταδώσει μηνύματα και να επικοινωνήσει με τους άλλους ανθρώπους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Υπολογίζεται ότι ενώ το προφορικό λεξιλόγιο του ανθρώπου κυμαίνεται περίπου από 28.000 μέχρι 40.000 λέξεις, το μη προφορικό «λεξιλόγιο» είναι ατελείωτο (Gallahue, 2002). Ειδικότερα, με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε τις επικοινωνιακές συμπεριφορές που μαθαίνονται με τρόπο φυσικό και αβίαστο, όπως είναι οι χειρονομίες, η θέση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου (Gallahue, 2002), τα νεύματα που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν κατάφαση, άρνηση, χαιρετισμό, η βλεμματική επαφή, η διάθεση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), το χαμόγελο, το συνοφρύωμα, η απόσταση που κρατάει κανείς από το συνομιλητή του, η στάση του σώματος, οι κινήσεις του σώματος, το τράβηγμα, το σπρώξιμο, κ.ά. (Αρσενοπούλου, Μεράβολου, 2004). Οι χειρονομίες είναι κινήσεις του σώματος, των παλαμών ή του προσώπου, οι οποίες εκφράζουν μια γνώμη, μια ιδέα ή ένα συναίσθημα (Gallahue, 2002). Οι εκφράσεις του προσώπου έρχονται να επιβεβαιώσουν τη ρήση: μια εικόνα χίλιες λέξεις. Μολονότι μια άποψη, μία θέση ή κάτι άλλο διατυπώνεται προφορικά, συχνά ερμηνεύεται από τους άλλους ως κάτι άλλο διαφορετικό από αυτό που αποδίδουν τα λόγια. Αυτό μπορεί να προκληθεί από τη χρήση των πολλαπλών εκφράσεων του προσώπου κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Για παράδειγμα το σήκωμα των φρυδιών μεταδίδει ένα μήνυμα έκπληξης. Το κλείσιμο του ενός ματιού μεταφέρει ένα αίσθημα καχυποψίας. Το ρυτίδωμα του μετώπου μεταδίδει ένα μήνυμα απέχθειας για κάτι. Επίσης, και τα μάτια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια δυνατή μη προφορική μορφή επικοινωνίας (Gallahue, 2002), καθώς αποτελούν τον καθρέφτη της ψυχής του ανθρώπου, αλλά και το μόνο ορατό εξωτερικό μέρος του εγκεφάλου. Η μη λεκτική μορφή επικοινωνίας διαφοροποιείται από τη λεκτική αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσής της.

Η μη λεκτική μορφή επικοινωνίας κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής σχέσης είναι συνεχής, σε αντίθεση με τη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Επίσης, η μη λεκτική επικοινωνία έχει φυλογενετική και οντογενετική προτεραιότητα και προηγείται χρονικά της εκδήλωσης της λεκτικής μορφής επικοινωνίας. Η κατάκτηση των δυαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη των ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επομένως, όταν ένα άτομο για τους λόγους που προαναφέρθηκαν παραπάνω υπολείπεται στην περιοχή της επικοινωνίας, η εξάσκησή του αρχίζει σε ένα δυαδικό πλαίσιο.

4.3 ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

4.3.1 Προώθηση ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Στο πλαίσιο της προώθησης των ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να υποβοηθηθούν, έτσι ώστε να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στην ομάδα θα ενισχυθεί η κοινωνική τους συμπεριφορά.

Οι στόχοι σχετικά την κατάκτηση της επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς και συγκεκριμένα των δεξιοτήτων συζήτησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Να γνωρίσουν τους βασικούς κανόνες συνομιλίας με τα άλλα άτομα.

- Να αντιλαμβάνονται το χρόνο που πρέπει να διακόπτουν μια συζήτηση και να μην τη διακόπτουν χωρίς λόγο.
- Να αποφεύγουν τις αδιάκριτες ερωτήσεις σε πρόσωπα που δεν γνωρίζουν.
- Να μην φωνάζουν δυνατά.
- Να εξασκηθούν να ακούνε με υπομονή την άποψη των άλλων (ΔΕΠΠΣ, 2004).

Η επικοινωνία παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην προσωπική καθημερινή αλληλεπίδραση, καθώς και στις περισσότερες τυπικές καταστάσεις μεταξύ των ατόμων. Οι δεξιότητες επικοινωνίας συνδέονται με τον τομέα της γλώσσας και εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Μέσω της ανάπτυξης και της καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων γίνεται προσπάθεια για την κατάκτηση από την πλευρά του ατόμου ενός λεξιλογίου ικανού και απαραίτητου για την επίτευξη της ομιλίας, της ακρόασης, της κατανόησης και ταυτόχρονα για τη δημιουργία ευκαιριών σχετικά με την χρήση και την εφαρμογή επικοινωνιακών πρακτικών στην καθημερινή του ζωή (Σούλης, 2007). Μεταξύ των άλλων το κλειδί για μια επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η ικανότητα του καλού ακροατή. Ένα από τα χαρακτηριστικά του καλού ακροατή είναι η αναμονή της σειράς του για να πάρει το λόγο και να μιλήσει. Ένας καλός ακροατής υποδεικνύει αφενός το ενδιαφέρον του για το άλλο πρόσωπο και αφετέρου το ενδιαφέρον του για το περιεχόμενο αυτών που λέει το άλλο άτομο. Το να ακούει όμως κανείς είναι μια περίπλοκη επιδεξιότητα. Πρέπει να κατακτηθεί και να καλλιεργηθεί. Η εξέλιξη των ικανοτήτων ακρόασης πρέπει να αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης όλων των ατόμων με αναπηρία.

Οι ενήλικες με νοητικές ή/και αναπτυξιακές αναπηρίες αισθάνονται την ανάγκη για συνύπαρξη σε μια ομάδα, όπως όλα τα υπόλοιπα άτομα δίχως αναπηρία. Αυτό αποδεικνύεται στις περιπτώσεις που συμμετέχουν από κοινού σε δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους. Η ανάγκη τους για επικοινωνία διαφαίνεται από τη συμμετοχή τους μέσα στην ομάδα, έστω και αν δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά (Σούλης, 2007). Επιβάλλεται η προώθηση των ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες από την πλευρά όλων των εμπλεκόμενων στην υποστήριξη και την εκπαίδευσή τους. Υποβοηθώντας κανείς την ανάπτυξη των ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία ταυτόχρονα, με έμμεσο τρόπο, υποβοηθά και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Με δεδομένο ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, όταν ένα άτομο έχει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες έχει και καλύτερες κοινωνικές σχέσεις. Ως εκ τούτου, η προώθηση των ομαδικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενδυναμώνει τα άτομα και τα υποβοηθά στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η συμμόρφωση στους κανόνες που ορίζονται από την ομάδα, η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων. Γενικότερα, διευκολύνει την κοινωνική ένταξη του ατόμου και τη διαμόρφωση ενός πολίτη που συμβάλει θετικά στην κοινωνία. Η επαρκής ανάπτυξη και η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτει χρόνο και συνεχή εξάσκηση, ενθάρρυνση, ενίσχυση και καθοδήγηση (Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, 2011).

Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων συνεπάγεται σωματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη για το κάθε άτομο και πολύ περισσότερο για το άτομο με αναπηρία. Οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης και διασφαλίζει το αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του

και τη ζωή του. Συνδέεται άμεσα με την ποιότητα ζωής του ατόμου (Χριστοδούλου, Βούρδα, 2010, Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007).

Τα οφέλη από τη συμμετοχή στην ομάδα είναι σημαντικά για το κάθε άτομο και πολύ περισσότερο για τα άτομα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Καταρχήν μέσα από τη δυναμική των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στη μικρογραφία της κοινωνίας (ομάδα) αναπτύσσεται και τονώνεται η θετική αυτοεκτίμηση του ατόμου. Συνακόλουθα το άτομο διακατέχεται από την αίσθηση ό,τι κάτι αξίζει και αυτό, παρά την αναπηρία του και τους περιορισμούς, σε επίπεδο λειτουργικότητας, που αυτή μπορεί να του επιβάλλει. Η θετική αυτοεκτίμηση συμπεριλαμβάνει πολλά στοιχεία όπου μεταξύ των πιο σημαντικών είναι η «αίσθηση του ανήκειν», η αντίληψη της ικανότητας, η αναγνώριση της αξίας και η αυτοαποδοχή. Η «αίσθηση του ανήκειν» είναι πολύ σημαντική για την ψυχολογική ισορροπία του ατόμου. Είναι ένα θετικό αίσθημα που το βιώνει το άτομο όταν ενεργεί ως μέλος μιας ομάδας και αισθάνεται αποδεκτό και καταξιωμένο από τα υπόλοιπα μέλη της. Οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες αναπτύσσουν την «αίσθηση του ανήκειν» όταν είναι αποδεκτοί από τους άλλους (Abbott & McConkey, 2006). Όμως δεν είναι μόνο απαραίτητο η ομάδα να θεωρεί το μέλος κτήμα της, αλλά επίσης είναι εξίσου σημαντικό το άτομο να θεωρεί τον εαυτό του μέλος της ομάδας. Η «αίσθηση του ανήκειν» αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο του θετικού αυτοσεβασμού (Gallahue, 2002). Ταυτόχρονα η «αίσθηση του ανήκειν» αποτελεί ένα στοιχείο κοινωνικής ένταξης τους (Hall, 2010).

Συνοψίζοντας, η ενεργητική εμπλοκή και η συμμετοχή των ατόμων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες σε ομάδα συμβάλλει τα μέγιστα στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των εμπειριών τους, στην κατάκτηση δεξιοτήτων δυναμικής επικοινωνίας και συνεργασίας σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αλληλεπιδράσεως. Οι δεξιότητες αυτές τα καθιστούν ικανά να εξερευνηθούν και να ανακαλύπτουν τον κόσμο και τον εαυτό τους με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, ο οποίος θα αποβεί χρήσιμος για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους εξέλιξη (ΔΕΠΠΣ, 2004).

4.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και καλούνται να διαχειριστούν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία με μακροπρόθεσμο στόχο την πλήρη ένταξη και την ενεργητική συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της κοινωνίας (ΔΕΠΠΣ, 2004). Η κοινωνικότητα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική ένταξη τους. Οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου είναι αλληλένδετες και από το βαθμό της κατάκτησής τους εξαρτάται η επιτυχής ή μη ένταξη του ατόμου. Ουσιαστικά όταν είναι ανεπτυγμένες οι επικοινωνιακές δεξιότητες, προωθείται και η κοινωνικότητα του ατόμου. Τα ελλείμματα στις κοινωνικές και τις επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη μετάβαση και στη μελλοντική απασχόληση του ατόμου (Chiang, Cheung, Li & Tsai, 2013). Η ανάπτυξη της επικοινωνίας αποτελεί ένα ανθρωπινό δικαίωμα και είναι σημαντική λόγω του ρόλου που διαδραματίζει για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ανθρώπου, αλλά και για την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους (Goldbant & Caton, 2010). Η επικοινωνία:

- Βοηθάει τα άτομα να πάρουν αποφάσεις που αφορούν τις ζωές τους.

- Προωθεί την ανεξαρτησία των ατόμων στην καθημερινή τους ζωή.
- Τους επιτρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- Υποστηρίζει τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία (Goldbant & Caton, 2010).

Στο σύγχρονο ορισμό της νοητικής αναπηρίας γίνεται αναφορά στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, όπως αυτή αντανάσσεται στις κοινωνικές του δεξιότητες. Με δεδομένο το γεγονός ότι τα «ελλείμματα» στα άτομα με νοητική αναπηρία συνυπάρχουν με τις δυνατότητές τους, μπορεί κανείς να έχει ως αφετηρία την πεποίθηση πως με την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητά τους (κοινωνικές, προ-επαγγελματικές, επαγγελματικές δεξιότητες και δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης) τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η βελτίωση των προαναφερομένων δεξιοτήτων θα συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, συμπεριλαμβανομένου του παραγωγικού και του κοινωνικού γίνεσθαι (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Το άμεσο αποτέλεσμα ενός τέτοιου επιτεύγματος θα είναι η βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και οι δεξιότητες επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αρκετοί ερευνητές αναφερόμενοι στον ορισμό της προσαρμοστικής συμπεριφοράς εντόπισαν σ' αυτούς την ύπαρξη έξι κοινών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά συνοπτικά καταγράφονται ως εξής: α) η μάθηση και η επίδοση σε δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική επαφή και τις προσδοκίες της κοινωνίας, β) η επίδειξη από το άτομο της κατάλληλης για την ηλικία του και το κοινωνικό πλαίσιο συμπεριφοράς, γ) η λειτουργικότητα του ατόμου αναφορικά με τις φυσικές ανάγκες του και την κοινωνική συμμετοχή, δ) η ικανότητα διατήρησης των κοινωνικών σχέσεων, ε) η φυσική ανάπτυξη της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης της μεγιστοποίησης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητάς της με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου και στ) η αντανάκλαση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς στην τυπική καθημερινή συμπεριφορά του ατόμου, συγκριτικά με την αντανάκλαση της μέγιστης δυνατής επίδοσής του, η οποία θεωρείται κατάλληλη για την περίσταση, με βάση την πνευματική λειτουργικότητά του (Tasse' et al., 2012).

Η προσαρμοστική συμπεριφορά αποτελείται από τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες καθιστούν το άτομο προσωπικά αυτόνομο και κοινωνικά επαρκές (Sparrow et al., 2005). Αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και στο περιεχόμενό της εμπερικλείει τις δεξιότητες της καθημερινής διαβίωσης (προσωπικές, οικιακές, κοινότητας), τις δεξιότητες επικοινωνίας (προσληπτική, εκφραστική, γραπτή), τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης (διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος, δεξιότητες αντιμετώπισης) και τις κινητικές δεξιότητες (αδρή και λεπτή κινητικότητα), (Sparrow et al., 2005). Κατά συνέπεια, αφενός συμπεριλαμβάνει έννοιες οι οποίες μπορούν να διδαχθούν στο άτομο και αφετέρου είναι αδιαμφισβήτητη η επίδραση της κάθε μορφής αναπηρίας σ' αυτές. Εάν τα παιδιά ανταποκρίνονται με επιτυχία στις καθημερινές δεξιότητες της ζωής, η ικανότητά τους να λειτουργούν επιτυχώς και ως ενήλικες επίσης βελτιώνεται (Carothers & Taylor, 2004). Η προσαρμοστική συμπεριφορά έχει εξελικτική φύση και είναι τροποποιήσιμη (Taylor, 2008). Επομένως, το αν θα παρουσιάσει βελτίωση ή όχι εξαρτάται σε ένα σημαντικό βαθμό από τις παρεμβάσεις, τις αλλαγές και τις προσαρμογές στο περιβάλλον. Η ικανότητα του ατόμου να εκδηλώνει με επιτυχία τις διάφορες μορφές προσαρμοστικής συμπεριφοράς το βοηθάει να παίρνει ευκολότερα αποφάσεις για τον εαυτό του και να αυτοπροσδιορίζεται (Sparrow et al., 2005). Παράλληλα, οι δεξιότητες της προσαρμοστικής συμπεριφοράς συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα απασχόλησης (Carter, Austin & Trainor, 2012). Οι Sadrossadat, Moghaddaami & Sadrossadat (2010) έχοντας ως

δείγμα 246 άτομα δίχως αναπηρία και 74 άτομα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες διεξήγαγαν μία έρευνα, η οποία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της ανεξάρτητης λειτουργικότητας, της οικονομικής δραστηριότητας, της γλωσσικής ανάπτυξης, της έννοιας των αριθμών, του χρόνου, της προεπαγγελματικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, του αυτοπροσδιορισμού, της υπευθυνότητας, της κοινωνικοποίησης, των ενοχλητικών διαπροσωπικών συμπεριφορών, της οικιακής δραστηριότητας, της κοινωνικής προσαρμογής, των κοινωνικών υποχρεώσεων και της απόκτησης εμπιστοσύνης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συμμετεχόντων ομάδων, με υπεροχή των ατόμων δίχως αναπηρία έναντι των ατόμων με αναπηρία, ως προς τις προαναφερόμενες διερευνώμενες περιοχές δεξιοτήτων. Οι ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα για στοχευμένη καθοδήγηση και παρεμβάσεις. Ο άνθρωπος από τη φύση του είναι κοινωνικό ον και η κοινωνικότητα αποτελεί μια πρωταρχική βασική ανάγκη προς εκπλήρωση. Εκτός από τη θετική συμβολή της κοινωνικότητας στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία η ποσότητα και η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων έχει θετική επίδραση και στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα τους. Λόγω της σημαντικότητας της κοινωνικότητας στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, τα ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια και να αποτελούν στόχους παρεμβατικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, η κατάκτηση των οποίων θα οδηγήσει τα άτομα σε μία επιτυχημένη κοινωνική προσαρμογή (Γαλανάκη, 2000). Οι κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με τους Lewis και Iselin (2002) συμπεριλαμβάνονται στις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης. Οι δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης συμπεριλαμβάνουν την ατομική υγιεινή, το ντύσιμο, τη φροντίδα για τα ρούχα, το νοικοκυριό, την προετοιμασία του φαγητού, τις δεξιότητες σίτισης, τη διαχείριση των χρημάτων, την κοινωνική επικοινωνία, τη χρήση του τηλεφώνου, τη γραπτή επικοινωνία με τους άλλους, τη γνώση του χρόνου και τις οργανωτικές δεξιότητες (Lewis και Iselin, 2002).

Τα άτομα με αναπηρία αδυνατούν να μιμηθούν τις προαναφερόμενες δεξιότητες και να τις κατακτήσουν χωρίς βοήθεια. Χρειάζεται να τις διδαχθούν σε εξατομικευμένη βάση. Για την εξάσκησή τους σε αυτές μπορεί να καταστεί βοηθητικό το παιχνίδι με τη χρήση εκπαιδευτικής κούκλας. Η κατάκτησή τους απαιτεί από τη μια πλευρά τη διάθεση πολλών διδακτικών ωρών και από την άλλη την εμπλοκή και άλλων ειδικοτήτων (εργοθεραπευτή, νοσηλεύτριας υγείας κ.ά.) στην εκπαίδευσή τους και την περαιτέρω εξάσκησή τους (ΔΕΠΠΣ, 2004). Είναι απαραίτητο η μάθηση στο σχολείο να συνοδεύει και να πληροί τις ανάγκες της ζωής (ΔΕΠΠΣ, 2004). Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης εντάσσονται καλύτερα στην κοινότητα και παράλληλα έχουν ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα όσον αφορά την εξεύρεση εργασίας (DeMario, 1990, όπως αναφέρουν οι Lewis και Iselin, 2002).

Έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι το κυριότερο κριτήριο για να πετύχει την εργασιακή του ένταξη το άτομο με αναπηρία είναι το επίπεδο κατάκτησης των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Συνήθως χάνει την εργασία του όχι τόσο από την έλλειψη επαγγελματικών ικανοτήτων αλλά από την έλλειψη καλών επαγγελματικών συνηθειών, όπως είναι η μη τήρηση του ωραρίου εργασίας, η απουσία από τη δουλειά χωρίς να έχει αιτηθεί τη σχετική άδεια, η εκδήλωση ανάρμοστης συμπεριφοράς προς τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους κ.ά.), (ΔΕΠΠΣ, 2004). Οι εργοδότες αξιολογούν θετικά τους εργαζομένους που έχουν αποτελεσματική επικοινωνία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους, είναι αξιόπιστοι, αισιόδοξοι, έχουν καλό προσανατολισμό και κινητικότητα και έχουν ανεπτυγμένες μια σειρά από δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης. Η έλλειψη των παραπάνω δεξιοτήτων συνεπάγεται ανεργία κυρίως για τα άτομα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες.

Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας πρέπει να αποτελούν

τα σημεία κλειδιά για το σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με βαριές πολλαπλές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Η κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν περιορίζεται μόνο στην επιτυχημένη χωρική είσοδο ενός ατόμου στην κοινότητα, με την παροχή των κοινών συμβόλων για τη μετάδοση και την ανταλλαγή ιδεών. Τα άτομα που δεν έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες επικοινωνίας σε ικανοποιητικό βαθμό, έχει παρατηρηθεί ότι διατηρούν ασθενείς δεσμούς με την κοινότητα και ωθούνται να υπάρχουν στο εσωτερικό της και να λειτουργούν ως αδύναμοι κρίκοι της (Κουροπέτρογλου, 2000).

4.5 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

4.5.1 Βασικές αρχές βέλτιστων πρακτικών για την κατάκτηση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα άτομα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζουν ελλείμματα στην περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς αυτή βασίζεται στην κατάκτηση επαρκών κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Με την κατάλληλη καθοδήγηση και εκπαίδευση αυτά τα άτομα μπορούν να καλύψουν στο μέτρο του δυνατού τις παραπάνω ελλείψεις. Οι ενήλικες με νοητική αναπηρία ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες πρέπει να κατακτήσουν μια ποικιλία κοινωνικών, οικιακών και δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου για να ζήσουν ανεξάρτητα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Bidwell, Rehfeldt, 2004).

Κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαίδευσή του επιβάλλεται να γνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη του τις ακόλουθες βασικές αρχές, άσχετα από το πρόγραμμα παρέμβασης και τη μέθοδο προσέγγισης που θα ακολουθηθεί για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

- Η διδασκαλία στο συγκεκριμένο πληθυσμό ατόμων θα πρέπει να γίνεται σε πραγματικές συνθήκες. Δεν θα προκύψουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα αν «διδάσκεται» η κατάκτηση κάποιας δεξιότητας μόνο θεωρητικά.
- Ενισχύεται κάθε προσπάθεια του ατόμου, αφού έχει προηγηθεί η προσεχτική επιλογή του κατάλληλου για την κάθε περίπτωση ενισχυτή.
- Καταβάλλεται προσπάθεια να μεγιστοποιηθεί η συνειδητή συμμετοχή του ατόμου, καθώς και η κατανόηση του σκοπού για τον οποίο λαμβάνει χώρα μια δραστηριότητα.
- Η εκπαίδευση και η εξάσκηση προχωράει σταδιακά από το εύκολο στο δύσκολο.
- Αποφεύγεται η υπερβολική κόπωση του ατόμου.
- Είναι πολύ βοηθητικό για τους ενήλικους με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να γίνεται μία κατάτμηση των προς κατάκτηση δραστηριοτήτων σε μικρά διαδοχικά βήματα, τα οποία αποτελούν τους κρίκους μιας αλυσίδας (ανάλυση έργου ή αλυσιδωτή τροποποίηση συμπεριφοράς) που οδηγεί στην επίτευξη του τελικού σκοπού.

Πιο συγκεκριμένα, η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται σταδιακά και σχετίζεται τόσο με το περιβάλλον διαβίωσης του ενήλικα όσο και με την κουλτούρα της κοινωνίας. Η μάθηση δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια σπειροειδή εξελικτική σύνθεση γνώσεων, αξιών και στάσεων. Η συγκεκριμένη στρατηγική καθίσταται πολύ σημαντική για τις περιπτώσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς η εφαρμογή της

επιτρέπει τη διδασκαλία εννοιών αυξανόμενης διαβαθμισμένης δυσκολίας, γεγονός που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική τους προσέγγιση (Λιάπη, 2013). Τα άτομα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, καταγράφουν ελλείψεις στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, στην επικοινωνία (Chadwick, Cuddy, Kusel & Taylor, 2005) και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες έχει ως στόχο να τροποποιήσει την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και να το καταστήσει επιδέξιο κατά τις κοινωνικές του συναλλαγές. Αυτή η εκπαίδευση έχει τη βάση της στην Πειραματική και την Κοινωνική ψυχολογία. Η θεωρία του Συμπεριφορισμού άσκησε μεγάλη επίδραση και επιρροή στη δημιουργία μεθόδων και τεχνικών για την καλλιέργεια και την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Σύμφωνα με τον Skinner η θετική ενίσχυση μιας συμπεριφοράς-στόχου αμέσως μετά από την εκδήλωσή της μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην επαναληψιμότητα αυτής της συμπεριφοράς, ενώ η απουσία θετικής ενίσχυσης (υλική, ηθική, απτική, λεκτική), μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην απόσβεση της εκδηλούμενης συμπεριφοράς. Η επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς γίνεται άμεσα, γιατί αν αφηθεί για αργότερα η χορήγηση της προσυμφωνημένης ενίσχυσης, το άτομο μερδεύεται και δε συνειδητοποιεί ποια από όλες τις συμπεριφορές που εκδήλωσε μέχρι εκείνη τη στιγμή ενισχύεται. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτής μπορεί ακούσια να ενισχύσει θετικά μια άλλη, ενδεχομένως «προκλητική» μορφή συμπεριφοράς.

Η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιείται ως ένα σημαντικό εργαλείο για τα άτομα που βιώνουν την απομόνωση κυρίως λόγω της χαμηλής κοινωνικής τους επάρκειας, η οποία μπορεί να οφείλεται πρωτίστως στην έλλειψη παροχής ευκαιριών στο άτομο με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες και όχι στην αναπηρία του αυτή καθαυτή. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να κατακτηθούν από το άτομο αυτό, καθώς οι σχέσεις του με τους άλλους συμπολίτες είναι πολύ λίγες σε αριθμό (Bidwell & Rehfeldt, 2004).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης και τη χρήση οποιωνδήποτε στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η αξιολόγηση του ατόμου αναφορικά με αυτές. Με αυτό τον τρόπο η εμπλεκόμενη συνεπισταμονική ομάδα θα εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του ατόμου, θα προσδιορίσει και θα καταγράψει το κατώφλι εισόδου του ατόμου στο πρόγραμμα παρέμβασης και θα υποβοηθηθεί έτσι ώστε να δομήσει το πρόγραμμα με τον τρόπο που ενδείκνυται και αρμόζει στην κάθε περίπτωση. Τα ελλείμματα του εκπαιδευόμενου ατόμου μπορεί να εντοπίζονται σε μερικές περιοχές των κοινωνικών δεξιοτήτων ή ακόμη και στο σύνολό τους. Η συνεπισταμονική ομάδα θα πορευθεί ανάλογα και θα καθορίσει την πρωτεύουσα περιοχή που χρήζει άμεσης παρέμβασης.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση του αξιολογούμενου ατόμου.

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση τυπικών μέσων (ψυχομετρικά μέσα), με τη χρήση άτυπων μεθόδων ή και με τη συνδυαστική χρήση των προαναφερόμενων μεθόδων. Οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται συνήθως για τις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι:

- η χρήση του κοινωνιογράμματος,
- οι κρίσεις των εκπαιδευτών του ατόμου,
- οι εκτιμήσεις των γονέων,

- η συμμετοχική και η μη συμμετοχική παρατήρηση του αξιολογητή ως προς το υπό αξιολόγηση άτομο στο φυσικό του περιβάλλον (Bielecki & Swender, 2004, ΔΕΠΠΣ, 2004),
- η μέθοδος της συνέντευξης εκτίμησης (ΔΕΠΠΣ, 2004), (δομημένης ή ημιδομημένης),
- η αυτοπεριγραφή (αυτοαξιολόγηση) του ατόμου, όταν αυτό είναι εφικτό (ΔΕΠΠΣ, 2004),
- η εκτίμηση με τη χρήση της τεχνικής του παιξίματος ρόλου (Bielecki & Swender, 2004, ΔΕΠΠΣ, 2004),
- η λίστα ελέγχου δεξιοτήτων (Bielecki & Swender, 2004),
- και ειδικές αξιολογητικές δοκιμασίες (ΔΕΠΠΣ, 2004).

Ενδεικτικά, μπορεί να αναφερθεί η αξιολογητική κλίμακα Προσαρμοστικής συμπεριφοράς Vineland Adaptive Behavior Scales, που αξιολογεί τους τομείς της επικοινωνίας, των δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, της κοινωνικοποίησης, των κινητικών δεξιοτήτων και της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς (Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005), καθώς και η κλίμακα Προσαρμοστικής συμπεριφοράς Scales of Independent Behavior-Revised (SIB-R, Bruininks, Woodcock, Weatherman & Hill, 1996). Οι παραπάνω τεχνικές αξιολόγησης αποσκοπούν:

- Στη λήψη πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα, την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευόμενου, τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τις αξίες που του έχουν ενσταλάξει καθώς και στην ανάδειξη των προτεραιοτήτων που θέτει ο ίδιος και η οικογένειά του.
- Στην εκτίμηση της ύπαρξης εσωτερικού κινήτρου για μάθηση, βελτίωση και αλλαγή.
- Στην ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στην οικοδόμηση μιας σχέσης συνεργασίας με τον εκπαιδευτή.
- Στο σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης.
- Στον καθορισμό των στόχων του προγράμματος εκπαίδευσης.
- Στην αξιολόγηση της προόδου του εκπαιδευόμενου.
- Στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης (ΔΕΠΠΣ, 2004).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στάδια:

- Τον εντοπισμό του προβλήματος και την επισήμανση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδασκαλία της καινούριας δεξιότητας.
- Τη στοχοθεσία, όπου οι στόχοι καθορίζονται και διατυπώνονται με ξεκάθαρο, σαφή και λειτουργικό τρόπο.
- Τον επιμερισμό των διδακτικών στόχων σε βήματα (υποστόχοι, ανάλυση έργου) σύμφωνα με τις δυνατότητες του ατόμου και το επίπεδο της αρχικής αξιολόγησης του ατόμου.
- Τον προκαθορισμό της ενίσχυσης (προγραμματισμένη) που θα χρησιμοποιηθεί.
- Την επιλογή αναφορικά με το παιχνίδι ρόλων και τη μίμηση προτύπου που θα χρησιμοποιηθούν.
- Την εξάσκηση για την εμπέδωση, τη μεταφορά και τη γενίκευση της κατακτηθείσας γνώσης.

- Την τελική αξιολόγηση του υπό εκπαίδευση ατόμου Πολυχρονπούλου, 2004). Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του ατόμου στις κοινωνικές δεξιότητες ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τη δεξιότητα που πρόκειται να διδαχθεί βήμα-βήμα (ανάλυση έργου). Την παρουσιάζει στον εκπαιδευόμενο με λεπτομερή τρόπο, ενώ ταυτόχρονα του εξηγεί τη χρησιμότητά της και το αναμενόμενο όφελος που θα προκύψει από την κατάκτησή της. Κατά τη διάρκεια της καθοδήγησης είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο του εκπαιδευόμενου. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι κατάλληλη και καταληπτή και να ανταποκρίνεται στο επίπεδό του. Επιπλέον, οι οδηγίες που δίνονται στο άτομο θα πρέπει να είναι πολύ σαφείς και ξεκάθαρες.

Εφόσον, οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες δεν μπορούν να επικοινωνήσουν άμεσα οι σημαντικοί άλλοι, συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματιών, καλούνται να δημιουργήσουν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον προσαρμοσμένο, προσεγγίσιμο, προβλέψιμο και αντίστοιχο με τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου. Ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει μεταξύ άλλων και τις αρχές: την κατάλληλη επιλογή βημάτων, την εξαρτημένη αντίδραση αναφορικά με την άμεση ανταπόκριση στην εκδήλωση επικοινωνιακής συμπεριφοράς από την πλευρά του ατόμου, την αξιοποίηση του εξαρτημένου ερεθίσματος, την πολυαισθητηριακή παροχή ερεθισμάτων, την κοινωνική ανταλλαγή, την εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, την ανάλυση έργου, τη χρήση του παιχνιδιού και τη διάθεση επιπρόσθετου χρόνου από ότι διατίθεται συνήθως σε ένα άτομο δίχως αναπηρία (Klein et al., 2000).

4.5.2 Βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με Νοητικές ή και Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι πολύ σημαντικό να τίθενται ως ένας από τους στόχους προς βελτίωση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αρκετές είναι οι παρεμβάσεις και στρατηγικές που έχουν προταθεί σχετικά με τη βελτίωση αυτού του τομέα (Walton & Ingersoll, 2013). Η καθοδήγηση αποτελεί τη διδακτική πρόταση της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια της περιγράφονται από τον εκπαιδευτή με λεπτομέρεια όλες οι συμπεριφορές που πρόκειται να διδάξει καθώς και η σπουδαιότητα της χρήσης και της εφαρμογής τους στην κοινωνική συνδιαλλαγή. Δίνονται σαφείς οδηγίες και κατανοητά παραδείγματα. Η καθοδήγηση πραγματοποιείται είτε με την αφήγηση του εκπαιδευτή είτε με τη συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους (ΔΕΠΠΣ, 2004). Με την αναπαράσταση συμπεριφοράς (role-playing) καλείται ο εκπαιδευόμενος να παίξει ένα ρόλο και να αναπαραστήσει την κατάλληλη συμπεριφορά, την οποία προηγουμένως του επέδειξε ο εκπαιδευτής (ΔΕΠΠΣ, 2004). Η εξάσκηση των επιθυμητών συμπεριφορών σε πραγματικές συνθήκες ζωής με την παρουσία και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτή είναι πολύ εποικοδομητική για όλους τους εκπαιδευόμενους. Η κοινωνική συμμετοχή είναι ένας σημαντικός στόχος για όλα τα άτομα με αναπηρία, αλλά είναι δύσκολο να επιτευχθεί για ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. «Κοινωνική συμμετοχή» σημαίνει το άτομο να έχει περισσότερο από κάθε άλλο «κοινωνική παρουσία» (Bray & Gates, 2003).

Οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου, όπως προαναφέρθηκε, είναι αλληλένδετες. Η επίδειξη προτύπου (modeling) αποτελεί μία από τις βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτησή τους. Συχνά προηγείται χρονικά από το παιχνίδι ρόλων και αναφέρεται στην κατάκτηση

νέων δεξιοτήτων παρακολουθώντας τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Με την τεχνική της επίδειξης μοντέλου παρουσιάζεται μία κατάλληλη συμπεριφορά είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτή είτε από κάποιον εκπαιδευόμενο, τον οποίο παρακολουθούν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι. Για καλύτερη εμπέδωση η επίδειξη προτύπου μπορεί να συνοδεύεται από ανάλογες φωτογραφίες ή από την προβολή ενός σχετικού βίντεο (ΔΕΠΠΣ, 2004), γιατί τα αποτελέσματα συνήθως είναι καλύτερα όταν χρησιμοποιείται πολυαισθητηριακό εποπτικό υλικό. Ειδικότερα, η μέθοδος της επίδειξης προτύπου μέσω βίντεο προτείνεται ως μία καλή πρακτική καθώς έχει διαπιστωθεί ότι έχει πολύ καλά αποτελέσματα αναφορικά με την κατάκτηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των δεξιοτήτων της συζήτησης (Wert & Neisworth, 2003), της αυτοφροντίδας ή των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (Shipley, Benamou, Lutzken & Taubman, 2002), προετοιμασίας ενός απλού γεύματος κ.ά. (Bidwell & Rehfeldt, 2004). Υπάρχει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων που απορρέουν από τη χρήση της παραπάνω μεθόδου κατά τη διαδικασία εγκαθίδρυσης καινούριων δεξιοτήτων όχι μόνο σε πλαίσια καθημερινής διαβίωσης, αλλά και σε ακαδημαϊκά.

Η επίδειξη προτύπου με τη χρήση βίντεο σημαίνει την παρακολούθηση μιας βινεοταινίας, όπου το υπό εκπαίδευση άτομο με αναπηρία, παρακολουθεί πώς ένα συνομήλικό του άτομο ή ένας εκπαιδευτής εκτελεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα με επιτυχία, ακολουθώντας τα βήματα που εκπορεύονται από μια στρατηγική, η οποία είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη της δεξιότητας στόχου. Στην πραγματικότητα, ένα άτομο με αναπηρία παροτρύνεται να παρακολουθήσει μία βινεοταινία με καθοδηγητικό περιεχόμενο. Του παρέχεται η δυνατότητα από την αρχή αλλά και μετά από το πέρας της ταινίας, να προσπαθήσει να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα ανεξάρτητα (Bidwell & Rehfeldt, 2004). Δηλαδή, ένα από τα πλεονεκτήματα της προτεινόμενης μεθόδου είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επαναλάβουν, όσο παρακολουθούν το πρότυπο μέσω βίντεο και να εκτελέσουν ακριβώς τα ίδια βήματα της παρουσιαζόμενης δραστηριότητας, σε αντιδιαστολή με τη μέθοδο της επίδειξης με τη χρήση φυσικού/πραγματικού προτύπου, το οποίο δε μπορεί ποτέ να επαναλάβει το κάθε βήμα επακριβώς με τον ίδιο τρόπο (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry & Davis, 2003).

Οι Charlop-Christy, Le & Freeman (2000) επισημαίνουν ότι η μέθοδος της επίδειξης προτύπου με τη χρήση βίντεο αποτελεί έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο καθοδήγησης σε σύγκριση με άλλες μεθόδους καθοδήγησης. Με την έρευνά τους κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα και την υπεροχή αυτής της μεθόδου στην κατάκτηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό, σε αντιπαραβολή με τη μέθοδο της επίδειξης προτύπου σε πραγματικό χρόνο. Ένα άλλο πλεονέκτημα της εν λόγω μεθόδου είναι ότι το απαιτούμενο προσωπικό για την εκπαίδευση και την εφαρμογή της παρέμβασης με τη χρήση της μεθόδου αυτής είναι μικρό. Μπορούν να ωφεληθούν πολλοί εκπαιδευόμενοι ταυτόχρονα, παρακολουθώντας την ίδια βινεοταινία, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο το κόστος που σχετίζεται με τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτών. Είναι αξιοσημείωτο, ότι οι δεξιότητες που εγκαθιδρύονται με αυτή τη μέθοδο γενικεύονται και σε άλλα πλαίσια, πέραν του επιδεικνυόμενου πλαισίου εξάσκησης. Από την πραγματοποίηση follow-up ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι οι εγκαθιδρυθείσες και κατακτηθείσες δεξιότητες του ατόμου χαρακτηρίζονται από τη διατήρηση στο χρόνο (Rehfeldt et al., 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, μία άλλη καλή πρακτική αποτελεί το παιχνίδι ρόλων (role-playing), το οποίο στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος. Στα παιχνίδια ρόλων τα άτομα καλούνται να υποδυθούν το ρόλο ενός άλλου ατόμου προκειμένου να διερευνήσουν ένα πρόβλημα, να αναζητήσουν τις αιτίες που το προκάλεσαν και να προσπαθήσουν μέσα από τη δράση, τη δημιουργική αντιπαράθεση και τη σύνθεση να το επιλύσουν. Τα παιχνίδια ρόλων προσφέρουν τη δυνατότητα στα άτομα να τροποποιήσουν την οπτική που βλέπουν τον κό-

σμο και να εμβαθύνουν στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, έτσι ώστε να τις κατανοήσουν και να τις ερμηνεύσουν. Παράλληλα, προσφέρουν ευκαιρίες έκφρασης και επικοινωνίας, δράσης και σύγκρουσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το παιχνίδι ρόλων πραγματοποιείται σε προστατευμένο πλαίσιο-περιβάλλον και αποτελεί μίμηση ορισμένων καταστάσεων που συναντούν οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες στην καθημερινή τους ζωή. Οι οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτής πριν από την έναρξη του παιχνιδιού ρόλου πρέπει να είναι σαφείς και πολύ συγκεκριμένες, ώστε να είναι εύκολα κατανοητές από τα άτομα με αναπηρία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων στο παιχνίδι ρόλων και εάν είναι δυνατόν να εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ τους, έτσι ώστε το κάθε άτομο να μπορεί να δοκιμάσει διαφορετικές συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να παραλείπει να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση για τις συμπεριφορές που κρίνει ότι πρέπει να υιοθετηθούν, να παγιωθούν από το άτομο και να επαναλαμβάνονται στο μέλλον. Η ανατροφοδότηση όταν είναι άμεση υποβοηθά το άτομο να κατανοήσει ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία και επιβραβεύεται.

Σχετικά με την προγραμματισμένη ενίσχυση, οι ενισχυτές (υλικό ή κοινωνικό) θα πρέπει να επιλέγονται με μεγάλη προσοχή. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει τι αποτελεί θετική ενίσχυση και τι αρνητική για τον εκπαιδευόμενο ενήλικα, γιατί, όπως είναι αυτονόητο κάτι που αποτελεί θετικό ενισχυτή για ένα άτομο, για ένα άλλο άτομο μπορεί να αποτελεί αρνητικό ενισχυτή. Η προγραμματισμένη θετική ενίσχυση, που αποφασίζεται να χορηγείται σε τακτά χρονικά διαστήματα ή να έπεται ενός καθορισμένου αριθμού σωστών απαντήσεων, συνήθως είναι η περισσότερο αποτελεσματική. Στην αρχή η χορήγηση της ενίσχυσης είναι πιο συχνή και με την πάροδο του χρόνου γίνεται αραιότερη. Όταν ο εκπαιδευόμενος έχει κατακτήσει πλήρως την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά, η λήψη ενίσχυσης δε χρειάζεται πλέον. Όμως η διακοπή της πρέπει να γίνεται σταδιακά και όχι απότομα, γιατί μόνο έτσι η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά θα έχει μεγαλύτερη διάρκεια στο χρόνο (Πολυχρονοπούλου, 2004). Η γενίκευση της γνώσης και της μάθησης σε άλλα κοινωνικά πλαίσια μπορεί να ενισχυθεί μέσω της υιοθέτησης και της εφαρμογής των κατάλληλων στρατηγικών (διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες, διδασκαλία της ίδιας δεξιότητας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, διδασκαλία του ίδιου θέματος από διαφορετικούς εκπαιδευτές κ.ά.), (Πολυχρονοπούλου, 2004). Εκτός από τις τυπικές στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά την κατάρτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων, υπάρχουν και κάποιες άτυπες -ανεπίσημες που μπορούν να λάβουν χώρα. Ειδικότερα, στην κοινωνικοποίηση μπορούν να συμβάλλουν όλα τα είδη των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, όπως είναι η έξοδος για φαγητό σε ένα εστιατόριο, η επίσκεψη σε ένα μουσείο, το μπάνιο σε μία πισίνα κ.ά. (Goldbart & Caton, 2010).

Στη συνέχεια αναφέρονται μερικές καλές πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες εδώ και αρκετά χρόνια εφαρμόζονται σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Για παράδειγμα, στο Βέλγιο ο Σύνδεσμος των Γονέων και των Επαγγελματιών για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες υλοποιεί μια δραστηριότητα κολύμβησης για τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία, η οποία πραγματοποιείται σε μια δημόσια πισίνα. Ο χώρος είναι εξοπλισμένο με βοηθητικό εξοπλισμό, μια μεγάλη καμπίνα, μηχανισμό μεταφοράς για το μπάνιο, αναπηρικό αμαξίδιο κ.ά. Η επιτυχία αυτής της προσπάθειας έγκειται στο ότι δίνει την ευκαιρία στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες να βρίσκονται με άλλα άτομα και να υποβοηθούνται με αυτό τον τρόπο στην κοινωνική τους ένταξη (Inclusion Europe, 2003). Παράλληλα, ο Σύνδεσμος “Les Sens Ciel” δημιούργησε ένα χώρο για ανακαλύψεις κατά τη διάρκεια ενός περιπάτου, γεμάτου από ποικίλες αισθητηριακές ανακαλύψεις, όπως ευωδίες, σκιές, φώτα, χρωματιστά παιχνίδια, καλούπια νερού, πράγματα που παράγουν δυνατούς θορύβους, σωλήνες αντήχησης, συνθήκες αίσθησης του χώρου στο σκοτάδι κ.ά. (Inclusion Europe, 2003).

Στην Αγγλία η MENCAP δημιούργησε ένα μεγάλο πάρκο που ονομάζεται «Ελεύθερος χρόνος για άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες». Παρέχεται με αυτό τον τρόπο η παρακίνηση για τη δημιουργική οργάνωση του ελεύθερου χρόνου και παράλληλα δίνονται πληροφορίες με λεπτομέρειες για τις ποικίλες ευκαιρίες που προσφέρονται εκεί, όπως είναι η αρωματοθεραπεία, η αναρρίχηση κ.ά. Οι πληροφορίες συνοδεύονται από ένα διάγραμμα και εικόνες που τις επεξηγούν, καθώς και από μία βιντεοταινία (Inclusion Europe, 2003).

Στη Σουηδία το 1992 ιδρύθηκε ο σύνδεσμος “JAG” που υπερασπίζεται την προσωπική βοήθεια και τα πολιτικά δικαιώματα των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Η λέξη “JAG” στη Σουηδία σημαίνει «Εγώ» ή «για μένα» και αυτό δημιουργεί τη βάση για τις έννοιες ισότητα, βοήθεια και ένταξη. Τα μέλη με ένα βοηθό ή έναν εκπαιδευτικό και έναν επιβλέποντα προσδιορίζουν πότε, που και με ποιον τρόπο θα τους παρέχεται η βοήθεια. Ο επιβλέπων μπορεί να είναι ένας γονέας, ένας συγγενής ή ένας φίλος. Αυτός πρέπει να γνωρίζει το δικαιούχο βοήθειας πολύ καλά και να είναι ικανός να επικοινωνεί μ’ αυτόν. Ο σύνδεσμος JAG έχει περίπου 255 μέλη και απασχολούμενους και 2000 προσωπικούς βοηθούς, οι οποίοι αφιερώνουν πάνω από 1,3 εκατομμύριο ώρες για προσφορά βοήθειας στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, κατά έτος (Inclusion Europe, 2003).

4.5.3 Βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τα άτομα με Νοητικές ή και Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Η επικοινωνία είναι μια σύνθετη δεξιότητα. Προκειμένου να είναι επαρκής και αποτελεσματική εκτός από το ευρύ φάσμα ικανοτήτων που απαιτείται να διαθέτει το άτομο, χρειάζεται επίσης από την πλευρά του να υπάρχει το περιεχόμενο της επικοινωνίας, το κίνητρο, η πρόθεση, η γνώση και ο χειρισμός ενός μέσου επικοινωνίας, καθώς και η παροχή των κατάλληλων ευκαιριών (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004). Σε μια κοινότητα η επικοινωνία πραγματοποιείται κυρίως μέσω του προφορικού λόγου και της αίσθησης της ακοής και κατά δεύτερο λόγο με τη γραφή και την ανάγνωση. Όμως πολλά άτομα, λόγω κάποιων ιδιομορφιών, αδυνατούν να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες του λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής στο επίπεδο που απαιτείται από την κοινωνία. Στις περιπτώσεις αυτές εάν δε γίνει εγκαίρως εξάσκηση στη χρήση ενός εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας, τα συγκεκριμένα άτομα αναγκάζονται να περιορίζονται, να αποκλείονται και να ζουν μέσα στα στενά όρια της κοινότητάς τους, λόγω του γεγονότος ότι υπολείπονται ή στερούνται των δεξιοτήτων της επικοινωνίας (Κουροπέτρογλου, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων αποτελεί η κατάκτηση των δεξιοτήτων συνομιλίας. Οι δεξιότητες συνομιλίας-συζήτησης συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους την ικανότητα έναρξης, διατήρησης, τερματισμού της επικοινωνιακής συνδιαλλαγής, την εναλλαγή της σειράς μεταξύ του πομπού και του δέκτη, την παραμονή στο θέμα της συζήτησης, την εισαγωγή σε ένα καινούριο θέμα συζήτησης, την οργάνωση των ιδεών του ομιλητή με συνοχή, την ικανότητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνομιλητή του κ.ά. (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004).

Στις περιπτώσεις των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες παρατηρείται σοβαρή δυσκολία στην επικοινωνία. Το άτομο αδυνατεί να χρησιμοποιήσει την ομιλία για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της επικοινωνίας. Όμως είναι ανάγκη να κατανοηθεί από όλους ότι ένα άτομο ενδέχεται να μην μπορεί να μιλήσει, αλλά μπορεί να επικοινωνήσει, γιατί η επικοινωνία δεν είναι μόνο λέξεις, αλλά κάτι πιο ουσιαστικό. Αρκεί να του παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες και οι εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης στην επικοινωνία. Είναι γεγονός, ότι εξαιτίας της μειωμένης

πρόσβασης των ενηλίκων αυτών στους συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας, χρειάζονται εναλλακτικές ή επιπροσθετικές/επαυξητικές μεθόδους επικοινωνίας, για να υποβοηθηθούν είτε για να προσλάβουν (προσληπτική επικοινωνία), είτε για να εκφραστούν (εκφραστική επικοινωνία) και να δώσουν πληροφορίες (Page & Quattlebaum, 2012).

Οι εναλλακτικές ή επιπροσθετικές μέθοδοι επικοινωνίας αναφέρονται σε τρόπους επικοινωνίας που βοηθούν τα άτομα που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω της ομιλίας ή του εκφραστικού λόγου (Πρώιου, 2008). Σύμφωνα με την ASHA (2005) η εναλλακτική ή επιπροσθετική επικοινωνία ορίζεται ως οι προσπάθειες που καταβάλλονται προκειμένου να αποκατασταθούν προσωρινά ή μόνιμα οι δυσκολίες και οι περιορισμοί στην παραγωγή προφορικού λόγου και κατανόησης. Οι παραπάνω μέθοδοι μπορούν να συμπεριλαμβάνουν προφορικά και γραπτά είδη επικοινωνίας. Οι μέθοδοι εναλλακτικής ή επιπροσθετικής επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται στις βέλτιστες πρακτικές για την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου και την αποκατάσταση της επικοινωνίας, στο μέτρο του δυνατού.

Η επιπροσθετική ή εναλλακτική μορφή επικοινωνίας συμπεριλαμβάνει πολλές σχετικές επινοήσεις, σύμβολα και στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να επιλέξει κανείς (Schlosser & Sigafos, 2006). Ειδικότερα, πρόκειται για διάφορες μορφές επικοινωνίας που στηρίζονται στη χρήση συμβόλων, νευμάτων, σημάτων και τεχνικών. Ο όρος σήματα σημαίνει μια ενέργεια-συμπεριφορά από την πλευρά ενός ατόμου που δηλώνει ανταπόκριση σε ένα άλλο άτομο. Για παράδειγμα μια ματιά, μια κραυγή, το κλάμα, το δείξιμο, ο αυτοτραυματισμός ή το χαμόγελο (Special Education Unit, 2001). Τα νεύματα είναι μια κίνηση ή κινήσεις ενός μέρους ή μερών του σώματος, οι οποίες μεταδίδουν έννοιες. Το σύμβολο δεν είναι το πραγματικό αντικατάστατο ενός πράγματος ή μιας έννοιας, αλλά αναπαριστά κάτι. Η αξία της χρήσης ενός συμβόλου αυξάνεται, όσο περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των μελών μιας κοινότητας που ερμηνεύουν ένα σύμβολο με τον ίδιο τρόπο.

Η εναλλακτική μορφή επικοινωνίας χρησιμοποιείται όταν εντοπίζεται στο άτομο ολοκληρωτική απουσία της ομιλίας ή του εκφραστικού λόγου και αναφέρεται σε μεθόδους επικοινωνίας που αντικαθιστούν την ομιλία (Πρώιου, 2008). Η επιπροσθετική-επαυξητική μορφή επικοινωνίας χρησιμοποιείται στην περίπτωση που το άτομο έχει ανεπτυγμένη ως ένα βαθμό την ομιλία, αλλά δεν είναι επαρκής από μόνη της και δεν μπορεί να εξασφαλίσει μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του ατόμου και του συνομιλητή του. Δηλαδή η ομιλία μπορεί να αναπτύσσεται αργά, να μην είναι αρκετά καταληπτή ή κατανοητή από τους άλλους (Πρώιου, 2008), να είναι περιορισμένη ή η κατανόηση του προφορικού λόγου να είναι περιορισμένη από το άτομο και να χρειάζεται να επαυξηθεί η ομιλία των άλλων με επαυξητική επικοινωνία, με σκοπό το άτομο να κατανοήσει τα μηνύματα των λέξεων που ακούει και να μάθει το νόημά τους. Στην πραγματικότητα η λεκτική ομιλία συμπληρώνεται, υποστηρίζεται ή επαυξάνεται με συνοδευτικούς ή συμπληρωματικούς τρόπους (Φούρλας, 2003). Η χρήση ενός εναλλακτικού ή επιπροσθετικού συστήματος επικοινωνίας δύναται να λειτουργήσει ως προσωρινό ή μακροπρόθεσμο μέσο επικοινωνίας ή ως μέσο διευκόλυνσης της ομιλίας. Αυτό θα εξαρτηθεί από την εξέλιξη και την πρόοδο που θα σημειώσει το κάθε άτομο στη συγκεκριμένη περιοχή δεξιοτήτων. Ο πρωταρχικός στόχος είναι η επίτευξη μιας ικανοποιητικής και λειτουργικής επικοινωνίας και κατ' επέκταση η βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου (Special Education Unit, 2001).

Η απόφαση σχετικά με το πιο κατάλληλο για το άτομο σύστημα επικοινωνίας εξαρτάται από την ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών του ατόμου και του περιβάλλοντός του (εξατομίκευση του επιλεγμένου συστήματος), (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004). Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο της νοητικής ικανότητας, το λειτουργικό επίπεδο ανάπτυξης της γλώσσας και τα χαρακτηριστικά της ακουστικής και της οπτικής αντίληψης του ατόμου (Κουροπέτρογλου, 2000).

Έχει παρατηρηθεί, ότι συχνά οι Σημαντικοί Άλλοι, ουσιαστικά τα άτομα «κλειδιά» στην κοινότητα των ατόμων με αναπηρία, όπως οι γονείς, οι λογοθεραπευτές, οι εκπαιδευτές και οι φροντιστές, πολλές φορές αντιδρούν και διάκεινται αρνητικά ως προς την εκμάθηση και τη χρήση από το άτομο με αναπηρία οποιασδήποτε μη λεκτικής μεθόδου επικοινωνίας, βέβαια ο καθένας για τους δικούς του λόγους που σχετίζονται με την ιδιότητά του. Ένας από τους συνηθέστερους ισχυρισμούς τους (κυρίως των γονέων) είναι ότι η χρήση της μη λεκτικής μεθόδου επικοινωνίας, μπορεί να παρεμποδίσει τη «φυσική» ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας. Ο ισχυρισμός αυτός αποτελεί ένα μύθο και είναι ανυπόστατος, γιατί ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ακριβώς το αντίθετο.

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων ρουτίνας που λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση κυρίως μεταξύ των γονέων ατόμων με αναπηρία και μεταξύ των φροντιστών (παρόχων φροντίδας) και των ατόμων με αναπηρία θέτουν τις βάσεις για την επικοινωνία. Έχει παρατηρηθεί ότι αυτό αποτελεί μια καλή οικολογική πρακτική (Page & Quattlebaum, 2012) και έχει καταδειχθεί από τα αποτελέσματα ερευνών ότι όταν οι χρήστες ηλεκτρονικών συσκευών επικοινωνίας έχουν την ευκαιρία να εξασκούνται στην πράξη με τους φροντιστές τους, οι οποίοι δείχνουν ότι εκτιμούν αυτό το είδος της επικοινωνίας και το αξιολογούν θετικά, η παρέμβαση είναι περισσότερο αποτελεσματική (Dada & Alant, 2009).

Σύμφωνα με τους Goldbart & Caton (2010) οι προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι οι ακόλουθες: η προσέγγιση της εντατικής αλληλεπίδρασης (Intensive Interaction), η μέθοδος που στηρίζεται στη χρήση διακοπών (Switches), τα αντικείμενα αναφοράς, η μουσική και οι υπόλοιπες δημιουργικές τέχνες, οι αφηγηματικές και οι άλλες παρεμφερείς προσεγγίσεις, τα σύμβολα, οι φωτογραφίες, οι εικόνες, τα οπτικά προγράμματα, τα νοήματα (συμπεριλαμβανομένων των συστημάτων Makaton και Signalong), τα συστήματα υψηλής τεχνολογίας (π.χ. BIGmack) και άλλες προσεγγίσεις όπως InterAACtion (στρατηγικές για εμπρόθετη-σκόπιμη και μη σκόπιμη επικοινωνία).

Η εντατική αλληλεπίδραση (Intensive Interaction) είναι μια προσέγγιση που περιγράφεται αρχικά ως ένας τρόπος για την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων με πολλαπλές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες και των Σημαντικών Άλλων. Είναι μια προσέγγιση ευρέως διαδεδομένη και χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και θεραπευτές του λόγου σε ποσοστό πάνω από 85% (Goldbart & Caton, 2010).

Πολύ χρήσιμη για την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι και η χρήση των ειδικών διακοπών (Switches), με τη βοήθεια των οποίων το άτομο με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης διευκολύνεται στο να επικοινωνήσει και να επενεργήσει στο περιβάλλον του (Goldbart & Caton, 2010). Αυτή η μέθοδος τα υποβοηθά να κατανοήσουν ότι οι δράσεις τους έχουν συνέπεια και ότι τα ίδια μπορούν να κάνουν πράγματα. Η υιοθέτηση της πρακτικής «cause and effect» μέσω των Switches τους παρέχει τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές αλλά και να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων ανθρώπων (Lancioni, O'Reilly, Singh, Oliva, Baccani, Severini & Groeneweg, 2006). Οι διακόπτες είναι συνήθως κυκλικού σχήματος, διαφόρων μεγεθών και έγχρωμοι, για να είναι εύκολα ορατοί και ελκυστικοί από το άτομο με αναπηρία. Η επιφάνεια επαφής τους είναι σχετικά μεγάλης διαμέτρου. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου οδήγησε στην κατασκευή μιας απλής συσκευής, που ονομάζεται BIGmack. Είναι μία συσκευή όπου ένα μήνυμα μπορεί να καταγραφεί και να ακούγεται-αναπαράγεται όταν ο κυκλικός διακόπτης της είναι πατημένος/ασκείται μικρή πίεση. Η συσκευή BIGmack μπορεί να αποτελέσει ένα προστάδιο για τη χρήση μεθόδων υψηλής τεχνολογίας εναλλακτικής ή επιπροσθετικής επικοινωνίας. Για παρά-

δειγμα, όταν το άτομο με βαριά αναπηρία πατάει το διακόπτη απολαμβάνει την αγαπημένη του μουσική, που είναι ηχογραφημένη και συνδεδεμένη με το σύστημα των διακοπών.

Η χρήση των αντικειμένων αναφοράς ως μέθοδος για την υποστήριξη και την ανάπτυξη της επικοινωνίας περιγράφηκε για πρώτη φορά σε παιδιά με διπλή αισθητηριακή αναπηρία (Ockelford, 2002). Τα αντικείμενα αναφοράς είναι κάποια αγαπημένα αντικείμενα που χρησιμοποιεί το άτομο και τα οποία μπορεί να λειτουργήσουν ως σύνδεσμος με τη γλώσσα. Για παράδειγμα, μια συγκεκριμένη κούπα μπορεί να σηματοδοτεί για το άτομο με αναπηρία το αναψυκτικό ή μια πετσέτα να σηματοδοτεί την ώρα του μπάνιου (Tuffrey-Wijne & McEnhill, 2008). Τα αντικείμενα αναφοράς βοηθούν το άτομο να εισαχθεί στο συμβολικό σύστημα επικοινωνίας (Goldbart & Caton, 2010).

Στις αφηγηματικές και στις άλλες παρεμφερείς προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνονται οι πολυαισθητηριακές ιστορίες, τα μυθιστορήματα, οι κοινωνικές ιστορίες κ.ά. (Perry, 2003). Το σύνολο των εν λόγω προσεγγίσεων χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό της γλώσσας και των πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων για την οικοδόμηση της γνώσης. Οι κοινωνικές ιστορίες αποσκοπούν στην κατανόηση από το άτομο με αναπηρία μιας κοινωνικής ή προσωπικής κατάστασης σε σειρές ή γεγονότα (Grove, 2007).

Μία άλλη πρακτική που προτείνουν οι Goldbart & Caton (2010) είναι η χρήση των συμβόλων, των φωτογραφιών και των εικόνων που μπορούν να παρουσιαστούν με διαφορετικούς τρόπους για παράδειγμα σε βιβλία, σε άλμπουμ, σε ατομικές κάρτες ή σε ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα με τη βοήθεια αυτοκόλλητων Velcro.

Εξίσου αποτελεσματικές έχουν αποδειχτεί οι προσεγγίσεις που ξεκίνησαν να εφαρμόζονται αρχικά στην Αυστραλία και βασίζονται στη χρήση στρατηγικών για σκόπιμη και μη σκόπιμη επικοινωνία (InterAACTion: Strategies for Intentional and Unintentional Communication). Η συσκευή Talking Mats™ είναι μία συσκευή χαμηλής τεχνολογίας, η οποία χρησιμοποιεί εικόνες και στηρίζεται στην αίσθηση της όρασης, για να διευκολύνει τους ανθρώπους με δυσκολίες στην επικοινωνία συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με νοητική αναπηρία, να μεταφέρουν τις απόψεις τους, τα συναισθήματά τους και να δηλώσουν τις επιλογές τους (Murphy & Cameron, 2008, Cameron & Murphy, 2002). Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Murphy & Cameron (2008) από τα 48 άτομα με νοητική αναπηρία που συμμετείχαν σε αυτή τα 38 κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη συσκευή που λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Η συσκευή Talking Mats™ συνδέεται κυρίως με τη λειτουργική κατανόηση της γλώσσας (Murphy & Cameron, 2008). Εάν ένα άτομο στερείται της γλώσσας και έχει δυσκολίες στην επικοινωνία, χρειάζεται χρόνο, συνέπεια και σταθερό περιβάλλον. Αυτή η αντιμετώπιση είναι απαραίτητη όταν ένα άτομο παρουσιάζει βαριά αναπηρία και έχει πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, έτσι ώστε να μην καταλήξει να το θεωρούν σαν ένα σώμα που χρειάζεται μόνο φροντίδα και ικανοποίηση των βασικών βιοτικών αναγκών απλά και μόνο για να επιβιώσει (Goldbart & Caton, 2010).

Τα τελευταία χρόνια με την αλματώδη πρόοδο των Νέων Τεχνολογιών και ειδικότερα της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας έχουν αναπτυχθεί αρκετά βοηθήματα επικοινωνίας βασισμένα στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Goldbart & Caton, 2010, Inclusive Europe, 2003). Με τον όρο Υποστηρικτική Τεχνολογία νοείται κάθε συσκευή, εξοπλισμός, μέσο ή υλικό (hardware) και λογισμικό πληροφορικής (software) που χρησιμοποιείται για την επαύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας ενός ατόμου με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι και συσκευές πρόσβασης που καλύπτουν τις ανάγκες συγκεκριμένων κατηγοριών χρηστών, προσφέροντάς τους νέες ευκαιρίες και νέα ηλεκτρονικά βοηθήματα επικοινωνίας,

ανοίγοντάς τους έτσι το δρόμο για απρόσκοπτη πρόσβαση στην επικοινωνία. Τα ηλεκτρονικά βοηθήματα επικοινωνίας, αποτελούν το κλειδί και δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο με αναπηρία να εκφράσει και να γνωστοποιήσει στους άλλους τις ανάγκες του, τις επιθυμίες του και τις σκέψεις του. Διευκολύνεται η συμμετοχή του ατόμου σε πολλές δραστηριότητες, μεγιστοποιείται η δυνατότητα άσκησης ελέγχου στο περιβάλλον του, η ικανότητα επιλογής, καθώς και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004).

Η εναλλακτική ή επιπροσθετική ομιλία διακρίνεται σε υποβοηθούμενη (aided) και σε μη υποβοηθούμενη (undaided). Η μη υποβοηθούμενη επικοινωνία αναφέρεται σε συστήματα επικοινωνίας όπου χρησιμοποιείται μόνο το σώμα του ατόμου και όχι εξωτερικές συσκευές π.χ. Νοηματική γλώσσα, εκφράσεις του προσώπου η ακόμη και η γλώσσα του σώματος (Πρώιου, 2008). Η υποβοηθούμενη επικοινωνία περιλαμβάνει συστήματα επικοινωνίας για την επιτυχημένη χρήση των οποίων απαιτούνται εξωτερικά βοηθήματα π.χ. ντοσιέ ή βιβλία με εικόνες, γραμμάτια, λέξεις, συσκευές που εκφωνούν ή εκτυπώνουν μόνο ένα μήνυμα που το άτομο επιλέγει ή δημιουργεί (Πρώιου, 2008), συστήματα με βοήθημα που έχουν μη ηλεκτρονικό εξοπλισμό, συστήματα που είναι βασισμένα σε κείμενο και συστήματα που δεν είναι βασισμένα σε κείμενο, αλλά στηρίζονται σε φωτογραφίες, εικόνες ή συστήματα συμβόλων (σύστημα Μάκατον). Αυτά τα βοηθήματα είναι γνωστά ως επικοινωνιακοί πίνακες ή ως εργαλεία «ελαφριάς ή χαμηλής τεχνολογίας».

Υπάρχουν και τα συστήματα επικοινωνίας υψηλής Τεχνολογίας (πολύπλοκες ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας και ηλεκτρονικοί υπολογιστές με εξειδικευμένο λογισμικό και προσαρμοσμένο υλικό). Στα ηλεκτρονικά συστήματα υψηλής Τεχνολογίας συμπεριλαμβάνονται οι συσκευές επικοινωνίας με φωνή, όπου το άτομο μπορεί να έχει πρόσβαση με την αφή ή με ένα διακόπτη, η ηλεκτρονική αναπαραγωγή-σύνθεση φωνής, η μαγνητοφωνημένη φωνή και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, όπου η πρόσβαση μπορεί να γίνει με τη χρήση διακόπτη, με τη βοήθεια ηλεκτρονικού πληκτρολογίου και οθόνης αφής (Touch Screen), (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004).

Στα ηλεκτρονικά βοηθήματα-συστήματα χαμηλής Τεχνολογίας συμπεριλαμβάνονται οι συσκευές σάρωσης, οι ενισχυτές φωνής για άτομα με αδύναμη φωνή κ.ά. (Αρσενοπούλου & Μεράβογλου, 2004). Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να συμπεριληφθούν τα συστήματα Blissymbolics, PECS, Μάκατον, καθώς και το πρόγραμμα TEACCH.

Το σύστημα Blissymbols, αναφέρεται σε ένα εικονογραφημένο σύστημα συμβόλων. Το λεξιλόγιό του είναι σχεδόν απεριόριστο και τα σύμβολά του συνδυάζονται για τη δημιουργία νέων λέξεων. Από το έτος 1971 το σύστημα Blissymbols, ή BLISS, παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας, παραγωγής ή κατάκτησης του λόγου ακόμη και σε άτομα με πολύ χαμηλότερο νοητικό δυναμικό. Ο Bliss, ο εμπνευστής της ιδέας του συστήματος, σε καμία περίπτωση δεν μπορούσε να φανταστεί πως το σύστημα των συμβόλων που δημιούργησε ότι θα αποτελέσει ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας για τα άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. Ο αρχικός σκοπός της κατασκευής αυτού του συμβολικού συστήματος, ήταν η ικανοποίηση της αρχέγονης επιθυμίας του ανθρώπου για τη δημιουργία μιας κοινής και παγκόσμιας γλώσσας. Στη συνέχεια, αρχικά στο Κέντρο για τα Ανάπηρα Παιδιά του Οντάριο του Καναδά, με τη συγκατάθεση και την έγκριση του Bliss, προσαρμόστηκε το σύστημά του στις ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρία και έγινε προσθήκη νέων συμβόλων (Κουροπέτρογλου, 2000). Για την εφαρμογή του συστήματος Bliss ακολουθείται μια σειρά βημάτων, που ακολουθούν τα βασικά στάδια της εκφραστικής χρήσης της γλώσσας στα άτομα δίχως αναπηρία. Τα συγκεκριμένα στάδια καταγράφονται ως εξής: το στάδιο της μιας λέξης, το στάδιο των δύο λέξεων, το στάδιο του τηλεγραφικού λόγου, το στάδιο των λειτουργικών λέξεων, η κατάκτηση των ρηματικών τύπων, ο πληθυντικός αριθμός, οι ερωτήσεις, ο αρνητικός

τύπος και η παθητική φωνή (Κουροπέτρογλου, 2000).

Η μέθοδος Μάκατον αποτελεί ένα πρωτότυπο, μοναδικό γλωσσικό σύστημα εκμάθησης των πρώτων λέξεων-εννοιών με τη βοήθεια οπτικών, λεκτικών και νοηματικών συμβόλων, σημάτων και λόγου, το οποίο διευκολύνει τα άτομα να επικοινωνήσουν. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες με επικοινωνιακές διαταραχές. Βασικός στόχος του εναλλακτικού αυτού συστήματος επικοινωνίας είναι η κατανόηση και η χρήση του λόγου μέσω συμβόλων. Η μέθοδος Μάκατον μπορεί να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτή, τον γονέα, τον λογοθεραπευτή ή και από εργοθεραπευτή. Ειδικότερα, παρέχει μια συστηματική πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την εκμάθηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, λόγου, γραφής και ανάγνωσης. Υποστηρίζει την ανάπτυξη των αναγκαίων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως είναι η προσοχή, η ακρόαση, η κατανόηση, η ανάκληση και η οργάνωση της γλώσσας και της έκφρασης (<http://msbapp.com/about-makaton.htm>). Το υλικό της μεθόδου Μάκατον αποτελείται από ασπρόμαυρες εικόνες που απεικονίζουν με πολύ απλό τρόπο καθημερινά αντικείμενα και δραστηριότητες (π.χ. το ρήμα πίνω). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να γνωρίζει και τις αντίστοιχες χειρονομίες. Το σύστημα Μάκατον συντελεί στο να κατακτήσει το άτομο το αρχικό του λεξιλόγιο, το οποίο θα αποτελέσει το υπόβαθρο όπου θα στηριχθεί για να προχωρήσει στη συνέχεια και να αναπτύξει φράσεις αποτελούμενες από δύο λέξεις, αλλά και μεγαλύτερες προτάσεις (Βογινδρούκας & Sherratt, 2006, Καλύβα, 2005, www.makaton.org). Το σύστημα Μάκατον στηρίζεται σε εικονογραφημένα σύμβολα, χωρισμένα σε στάδια που εκτείνονται από τις βασικές καθημερινές έννοιες μέχρι τις πιο αφηρημένες. Τα μέσα Επικοινωνίας σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι πίνακες επικοινωνίας, βιβλία ή ντοσιέ επικοινωνίας, πορτοφόλια ή μπρελόκ επικοινωνίας, πλαίσιο για βλεμματική ένδειξη και κάρτες με πλαστικοποιημένα σύμβολα με τη χρήση Velcro (Αρσενοπούλου & Μεράβου, 2004). Δουλεύοντας κανείς με τη μέθοδο Μάκατον απλώνει τις κάρτες επάνω στο τραπέζι, όπου στο αρχικό στάδιο είναι λίγες στον αριθμό και απλές στο περιεχόμενο και προσπαθεί να υποβοηθήσει το άτομο με αναπηρία να συνδέσει την κάθε εικόνα με την έννοια της. Αυτό γίνεται με τη χρήση ήχων, χειρονομιών ή και απτικών ερεθισμάτων ακόμη. Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτής έχει ως στόχο την κατάκτηση της έννοιας «νερό», μπορεί να ρίχνει ταυτόχρονα στο χέρι του ατόμου μερικές σταγόνες νερού. Αργότερα αφού το άτομο μάθει να ανταποκρίνεται σωστά ως προς κάποιες απλές έννοιες και να εκτελεί απλές εντολές, για παράδειγμα «δώσε μου τη μαμά», μπορεί κανείς να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα και να επικεντρώσει την εκπαίδευση στο σχηματισμό απλών προτάσεων, για παράδειγμα «η μαμά πίνει νερό». Σε περίπτωση που το υπό εκπαίδευση άτομο είναι σε θέση να λείει τι βλέπει, του ζητείται να το κάνει (Βογινδρούκας & Sherratt, 2006, Καλύβα, 2005, www.makaton.org).

Το Σύστημα Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας PECS (Picture Exchange Communication System) σχεδιάστηκε αρχικά για παιδιά με αυτισμό που παρουσίαζαν καθυστέρηση στη λεκτική ανάπτυξη και στους τρόπους επικοινωνίας, αλλά σήμερα χρησιμοποιείται και σε πολλές άλλες περιπτώσεις. Αναπτύχθηκε το 1985 από τους Lori Frost και Andy Bondy και στηρίζεται στην Ανταλλαγή Εικόνων ανάμεσα στο άτομο με διαταραχές επικοινωνίας και στους «συντρόφους επικοινωνίας», (Θεοδωρίδου, 2008). Χρησιμοποιεί εικόνες με σίτσα αντί για λέξεις για να υποβοηθήσει τα άτομα που έχουν περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και χρήζουν βοήθειας, έτσι ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Το PECS δεν απαιτεί τη χρήση πολύπλοκων και ακριβών υλικών και για αυτό το λόγο είναι προσιτό και προσβάσιμο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα. Είναι αποτελεσματικό σε άτομα όλου του φάσματος των ηλικιών. Το πρωτόκολλο διδασκαλίας της μεθόδου PECS βασίζεται στο βιβλίο του Skinner «Κατανόηση της λεκτικής συμπεριφοράς» και έχει σα στόχο τη συστηματική διδασκαλία λειτουργικών λεκτικών συντελεστών (verbal operants) χρησιμοποιώντας στρατηγικές βοήθειας (prompts)

και ενίσχυσης που καταλήγουν στην αυτόνομη επικοινωνία. Η διδασκαλία της μεθόδου PECS διαρθρώνεται σε έξι στάδια παράλληλα με τα οποία το άτομο εκπαιδεύεται σε επιπρόσθετες δεξιότητες επικοινωνίας. Ακρογωνιαίο λίθο της προσέγγισης αποτελεί η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Θεοδωρίδου, 2008).

Για την κατάκτηση των δεξιοτήτων συνομιλίας οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν τις ίδιες μεθόδους που εφαρμόζουν και για τη διδασκαλία και την κατάκτηση των υπόλοιπων κοινωνικών δεξιοτήτων (άμεση διδασκαλία, καθοδήγηση, επίδειξη προτύπου, παιχνίδι ρόλων, ενίσχυση). Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες επιβάλλεται οι προς διδασκαλία και κατάκτηση δεξιότητες να είναι διατυπωμένες με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Μια καλή πρακτική, η οποία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία είναι η μέθοδος «Κείμενο για Όλους». Πρόκειται για μια μέθοδο μεταγραφής κειμένου που διευκολύνει όχι μόνο την ανάγνωση αλλά κυρίως την κατανόηση του κειμένου. Δεν πρόκειται μόνο για αποκωδικοποίηση λέξεων αλλά για μια μέθοδο που επιτρέπει στο χρήστη να αποκτήσει γνώση και πάνω απ' όλα να έχει μια εμπειρία που θέτει σε κινήτοποίηση το νου του. Μέσω της μεθόδου αυτής δίνεται η ευκαιρία σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβασή τους στο γραπτό λόγο, λόγω των προαναφερθέντων προβλημάτων, να διαβάζουν και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους (Αραμπατζή, 2009). Όλα τα είδη του λόγου (λογοτεχνικό είδος, μυθιστορήματα, θρίλερ, ποίηση, ταξιδιωτικά διηγήματα, ειδήσεις, επικαιρότητα) μπορούν να μετατραπούν σε «Κείμενο για Όλους» και να προσαρμοστούν στις ανάγκες του εκάστοτε αναγνωστικού κοινού προς το οποίο απευθύνονται. Για παράδειγμα, στη Νορβηγία και στη Σουηδία εκδίδονται αντίστοιχα, οι εφημερίδες *Klar Tale* και *8 SIDOR* οι οποίες απευθύνονται σε διαφορετικό αναγνωστικό κοινό, όπως μαθητές σχολείων, μετανάστες, δυσλεκτικούς (Αραμπατζή, 2009). Η μέθοδος «Κείμενο για Όλους» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις που υπάρχει ανάγκη για ενημέρωση και χρησιμοποιείται ο γραπτός και ο προφορικός ο λόγος, για να διευκολυνθεί το κοινό να προσεγγίσει τη γνώση είτε αυτό είναι με αναπηρία, είτε όχι (Αραμπατζή, 2009). Η συγκεκριμένη μέθοδος δε βρίσκει εφαρμογή μόνο στο γραπτό λόγο, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ραδιόφωνο, τηλεόραση), με στόχο να προσεγγιστούν και να ενημερωθούν οι άνθρωποι που έχουν με δυσκολίες στη μάθηση και την αντίληψη (Αραμπατζή, 2009).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και διερευνούν τις στρατηγικές επικοινωνίας για τα άτομα με νοητική αναπηρία, με στόχο να αναδείξουν τις καλές πρακτικές που πρέπει να υιοθετούνται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι λίγες. Γενικά οι ερευνητές στο πλαίσιο των καλών πρακτικών προτείνουν τη χρήση απλών προτάσεων και λέξεων, την αύξηση των μη προφορικών-λεκτικών σημμάτων, τη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, την παροχή περισσότερων ευκαιριών στα άτομα, προκειμένου να κάνουν έναρξη ενός θέματος επικοινωνίας και να μεγιστοποιήσουν την ανταποκρισιμότητά τους μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας (Walton et al., 2012). Η έρευνα που διεξήχθη από τον Walton et al. (2012), ανέδειξε πολλές καλές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας του συγκεκριμένου πληθυσμού ατόμων. Μεταξύ των πρακτικών αυτών είναι:

Όταν ο πομπός-εκπαιδευτής προσπαθεί να κάνει ένα άτομο με νοητική αναπηρία κοινωνό μιας έννοιας:

- Καταρχήν εκτιμά το επίπεδο του προσληπτικού λεξιλογίου και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που εκδηλώνει το άτομο.
- Χρησιμοποιεί πληροφορίες που προέρχονται από οικεία του άτομα, όπως είναι οι φροντιστές και οι λογοθεραπευτές.

- Χρησιμοποιεί προτάσεις και λέξεις, οι οποίες είναι όσο το δυνατόν πιο απλές (απλή γλώσσα), (Tuffrey-Wijne & McEnhill, 2008, Perez, 2003).
- Επαναλαμβάνει τις προφορικές πληροφορίες που απευθύνονται στο άτομο με αναπηρία πολλές φορές.
- Συμπληρώνει τις προσωπικές πληροφορίες με μη λεκτικά σήματα και εικόνες (Perez, 2003).
- Ελέγχει την κατανόηση αμέσως μετά από την παρουσίαση της πληροφορίας, αλλά και αφ'όπου περάσει ένα μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. μετά από ένα διάλειμμα).

Όταν ο εκπαιδευτής προσπαθεί να κατανοήσει μια ιδέα που προέρχεται από ένα άτομο με νοητική αναπηρία:

- Αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια μεγάλη ετερογένεια ως προς την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και ότι μερικά από αυτά τα άτομα δεν παράγουν καμία προφορική επικοινωνία.
- Για την προφορική προσληπτική επικοινωνία χρησιμοποιεί «λεξιλόγιο» που είναι κοινό με αυτό που χρησιμοποιούν οι φροντιστές ή τα υπόλοιπα άτομα του οικείου περιβάλλοντος του ατόμου με αναπηρία (χειρονομίες, φωνητικά σήματα σε συνδυασμό με ερμηνευτικές χειρονομίες κ.ά.).
- Εκτιμά με ιδιαίτερη προσοχή το επίπεδο των εκφραστικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τις οποίες εκδηλώνει το άτομο.
- Προμηθεύεται το υλικό των μεθόδων που χρησιμοποιεί το άτομο και που βασίζεται περισσότερο στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει με τους άλλους.
- Οργανώνει και απευθύνει ανοιχτού (Perez, 2003) και κλειστού τύπου ερωτήσεις.
- Παρέχει ευκαιρίες, έτσι ώστε να υποβοηθήσει το άτομο να κάνει έναρξη κάποιου θέματος συζήτησης/επικοινωνίας.
- Προσφέρει περισσότερες προτάσεις και επαναλαμβάνει τις λέξεις και τις ιδέες με μεγαλύτερη συχνότητα, απ' ότι θα το έπραττε εάν επικοινωνούσε με ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης.
- Γίνεται πολύ προσεκτικός παρατηρητής των μη λεκτικών σημάτων που εκπορεύονται από το άτομο, των χειρονομιών, του προσανατολισμού του σώματος, της έκφρασης του προσώπου, της επικέντρωσης του βλέμματος κ.ά.
- Προσέχει προκειμένου να διαπιστώσει αν το άτομο χρησιμοποιεί φωνητικά σήματα, που δεν είναι λέξεις στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει.
- Κάνει χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, εάν είναι διαθέσιμα.
- Βγάζει συμπεράσματα και δίνει όσο το δυνατόν περισσότερες επιλογές στο άτομο με νοητική αναπηρία, αναφορικά με τον τρόπο που θα επιθυμούσε να επικοινωνήσει.

Οι έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντικές για τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης. Η ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας κρίνεται αναγκαία για την ποιότητα ζωής του κάθε ατόμου. (Snell et al., 2010). Η επικοινωνιακή αυτοπεποίθηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας (Page & Quattlebaum, 2012).

Οι προσπάθειες όλων επιβάλλεται να επικεντρώνονται στην προαγωγή της ενεργητικής επικοι-

νωνιακής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυτών των ατόμων. Παράλληλα, καθίσταται αναγκαίο η επικοινωνιακή επίτευξη να αποτελεί έναν καίριο στόχο σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης που θα σχεδιάζεται και θα εφαρμόζεται σε αυτές τις περιπτώσεις των ατόμων. Το κλειδί της μάθησης είναι το κίνητρο. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να ενθαρρύνουμε έναν ενήλικα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες να επικοινωνήσει είναι να αναγνωρίσουμε εκείνα τα πράγματα που είναι τα πιο ενδιαφέροντα και σημαντικά γι' αυτόν, οπότε και τα προτιμά περισσότερο. Ένας τρόπος για τον προσδιορισμό των προτιμήσεων είναι η τεχνική της άμεσης παρατήρησης. Ένας εκπαιδευτής μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες στον ενήλικα και ένας παρατηρητής να καταγράφει τις αλληλεπιδράσεις και τις αντιδράσεις του με το προσφερόμενο υλικό. Οι προτιμήσεις μπορούν να εντοπισθούν μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς σε ένα παρουσιαζόμενο αντικείμενο ή στη συστηματική προσπάθεια αποφυγής ενός συστηματικά παρουσιαζόμενου ερεθίσματος. Η προώθηση των ευκαιριών για την έκφραση προτιμήσεων διευκολύνει τη διδασκαλία, αλλά και επαυξάνει την ποιότητα ζωής του ενήλικα. Όμως, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες αλληλεπιδράσεις και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των επικοινωνιακών παρεμβάσεων. Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος απαιτείται να συγχρονίζονται με το επίπεδο και τις ικανότητες του ενήλικα. Ωστόσο είναι πολύ σημαντικό, όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του ενήλικα να γνωρίζουν ότι ο καθένας χαρακτηρίζεται από το δικό του προσωπικό επικοινωνιακό προφίλ, καθώς και ότι όλοι όσοι επικοινωνούν μαζί του επιβάλλεται να χρησιμοποιούν την ίδια μέθοδο επικοινωνίας, για να αποφεύγεται η σύγχυση.

Σύμφωνα με τους Umadevi και Sukumaran (2012) και με το CDDH (Centre for Developmental Disability Health, 2014) οι άνθρωποι με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία τόσο στην προσληπτική όσο και στην εκφραστική. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει το ενδεχόμενο να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες εντοπίζονται στην κατανόηση της γλώσσας, η οποία είναι σύνθετη και περιέχει αφηρημένες έννοιες ή τεχνικούς όρους. Ειδικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν δυσκολίες στην έκφραση των ενδιαφερόντων τους, των συμπτωμάτων, των σκέψεων ή των συναισθημάτων τους, λόγω της ιδιαιτερότητας των περιπτώσεών τους. Σε μερικά άτομα υπάρχει το ενδεχόμενο να συνυπάρχει και μία σωματική αναπηρία, η οποία μπορεί να έχει αντίκτυπο στο λόγο τους (Umadevi & Sukumaran, 2012). Συγκεκριμένα, οι Umadevi και Sukumaran (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα σε δείγμα 100 ενηλίκων ατόμων με νοητική αναπηρία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι μόνο το 48% είχε ανεπτυγμένες λειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες. Το 4% τις είχε ανεπτυγμένες σε μέτριο βαθμό λειτουργικότητας, ενώ το 34% ανήκε στο φτωχό λειτουργικό επίπεδο ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι λειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες είναι αναγκαίες για τους ενήλικες, προκειμένου να ζήσουν ποιοτικά. Στη συνέχεια καταγράφονται κάποιες καλές πρακτικές για την ανάπτυξη τόσο της προσληπτικής, όσο και της εκφραστικής επικοινωνίας των ατόμων με νοητική αναπηρία (CDDH, 2014, Umadevi & Sukumaran, 2012):

Όσον αφορά την **προσληπτική επικοινωνία**:

- Είναι σημαντικό όταν κανείς επικοινωνεί με τα άτομα με νοητική αναπηρία να μιλάει αργά και να κάνει παύσεις για να συνεχίσει το άτομο με τις δικές του λέξεις.
- Να μιλάει απευθείας στο άτομο (Perez, 2003).
- Να μιλάει καθαρά, χρησιμοποιώντας μικρές φράσεις και απλές λέξεις.
- Να κάνει παύσεις έτσι ώστε να διευκολύνεται το άτομο με αναπηρία να συνεχίσει με ό,τι θέλει να πει.

- Να αποφεύγει τη χρήση μεγάλων, σύνθετων προτάσεων και τεχνικών όρων.
- Όταν απευθύνει μια ερώτηση στο άτομο με αναπηρία, να του δίνει αρκετό χρόνο να απαντήσει.
- Στην περίπτωση που το άτομο χρησιμοποιεί μια μέθοδο/μηχανισμό επικοινωνίας, πρέπει και ο συνομιλητής του να φροντίσει να χρησιμοποιεί το ίδιο μέσο κατά την επικοινωνία μαζί του.
- Όταν το άτομο με αναπηρία συμμετέχει σε μια ιστορία ο εκπαιδευτής/συνομιλητής πρέπει να διατηρεί τον προσανατολισμό του σώματός του προς το άλλο άτομο, να έχει βλεμματική επαφή μαζί του, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος ή το άγγιγμα.

Όσον αφορά την **εκφραστική επικοινωνία**:

- Ο συνομιλητής πρέπει να παρέχει αρκετό χρόνο στο άτομο με αναπηρία έτσι ώστε να απαντήσει και να σχηματίσει τις ερωτήσεις του.
- Να το ρωτήσει πως λέει/δηλώνει το «ναι» και το «όχι» (εάν αυτό είναι ξεκάθαρο) και μετά να του κάνει ερωτήσεις για να το επιβεβαιώσει.
- Να το ρωτήσει αν χρησιμοποιεί κάποιο βοήθημα επικοινωνίας (ηλεκτρονική συσκευή, βιβλίο, πίνακα), το οποίο θα βοηθήσει στο να τον κατανοήσει ο άλλος. Αν ναι τον ρωτάει αν επιθυμεί να το χρησιμοποιεί και αυτός για να τον υποβοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση.
- Να χρησιμοποιεί οπτικές νύξεις, αντικείμενα, εικόνες ή διαγράμματα στην προσπάθεια να διευκολυνθεί η επικοινωνία.
- Να παρατηρεί την έκφραση του προσώπου για τη λήψη περισσότερων πληροφοριών.
- Να κάνει ερωτήσεις με σκοπό να ξεκαθαρίσει ότι τα άτομα με αναπηρία ενδιαφέρονται σχετικά.

Σε πολλές περιπτώσεις, όταν κάποιος προσπαθεί να επικοινωνήσει με έναν ενήλικα που παρουσιάζει νοητική αναπηρία, συμβαίνει να μην κατανοεί τα όσα ο συνομιλητής του (CDDH, 2014). Σε αυτή την περίπτωση προτείνονται τα παρακάτω:

- Να ζητήσει από το άτομο με αναπηρία να επαναλάβει ότι είπε.
- Να πει το ίδιο πράγμα με ένα διαφορετικό τρόπο (χρησιμοποιώντας διαφορετικές λέξεις, ή με τη χρήση οπτικών νύξεων κ.ά.).
- Να ζητήσει βοήθεια ο δέκτης της επικοινωνιακής σχέσης από ένα μέλος της οικογένειας του ατόμου με αναπηρία.
- Εάν και πάλι εξακολουθεί να μην καταλαβαίνει τι θέλει να εκφράσει ο συνομιλητής του πρέπει να δείξει σεβασμό και να του ανακοινώσει ότι είναι σημαντικό το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει και να του ζητήσει συγνώμη που δε μπορεί να το καταλάβει. Ποτέ δεν πρέπει κανείς να προσποιείται ότι κατάλαβε κάτι χωρίς να το έχει καταλάβει! Κάτι τέτοιο είναι αντιδεδοντολογικό, δεν είναι έντιμο και αντίκειται την αρχή του σεβασμού του ατόμου με αναπηρία.

Επίσης, στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των επικοινωνιακών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μπορούν να συμβάλλουν ορισμένες εναλλακτικές, συμπληρωματικές μέθοδοι εκπαίδευσης, όπως είναι η Θεραπευτική Ιππασία, η υδρογυμναστική ή προσαρμοσμένη θεραπευτική κολύμβηση και ο χορός σε αμαξίδιο. Η Θεραπευτική Ιππασία αποτελεί την προσαρμογή ενός προγράμματος άσκησης που στηρίζεται στην ιππασία,

στοχεύει στην αξιοποίηση της κίνησης του αλόγου ως θεραπευτικό εργαλείο για να αντιμετωπίσει κινητικά ελλείμματα, λειτουργικούς περιορισμούς και αναπηρίες των ασθενών (Στεργίου, Βαροβρούσης, Πλυτά, Χριστοδούλου & Πλούμης, 2011). Αξιοποιεί παιδαγωγικές αρχές και έχει ως στόχο τη βελτίωση της δημιουργικότητας του ατόμου, του αυτοελέγχου, του σωστού ελέγχου των κινήσεων του σώματος, καθώς και την ανάπτυξη ισορροπημένων κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την ομαδική δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας το άλογο ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας (Σούλης, Στεργίου, Χατσίδου, 2011). Η προσαρμοσμένη θεραπευτική κολύμβηση συμβάλλει μεταξύ των άλλων θετικών επιδράσεων στην ενίσχυση και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης καθώς και στην απόκτηση θετικής διάθεσης για κίνηση από το άτομο με αναπηρία (Σιδηροπούλου, 2010), με όλα τα συνακόλουθα οφέλη. Παρόμοια ο χορός σε αμαξίδιο πέραν από την υποβοήθηση της εξέλιξης της ακουστικής, της οπτικής, της κιναισθητικής ικανότητας, του συγχρονισμού της δημιουργικής κίνησης και της γλώσσας, προάγει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου (www.fa3.gr, προσπελάστηκε στις 1/6/2014).

Επιπλέον, βέλτιστη πρακτική αποτελεί και ο **Παγκόσμιος Οργανισμός «Best Buddies»** ο οποίος εκπροσωπείται στην Ελλάδα από τον φορέα TACT HELLAS. Η αποστολή του Παγκόσμιου Οργανισμού «BestBuddies» έχει ως στόχο τη δημιουργία μιας Παγκόσμιας Κίνησης Εθελοντών, που θα συμβάλλει στην προώθηση Φιλίας «έναν-προς-έναν», την υποστηριζόμενη επαγγελματική ένταξη και την ανάπτυξη Ηγετικών Προτύπων σε άτομα με νοητικές και αναπτυξιακές δυσκολίες (ΑμεΑ). Τα Best Buddies είναι ο Μοναδικός Παγκόσμιος Οργανισμός που πρεσβεύει τη Φιλία ως μέσο υποστήριξης και προώθησης της φυσικής κοινωνικοποίησης των ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές δυσκολίες. Ο παγκόσμιος οργανισμός υποστηρίζοντας τα δικαιώματα των ατόμων ΑμεΑ, όχι μόνον παρέχει την δυνατότητα Φιλίας μεταξύ δύο ατόμων (ενός εθελοντή και ενός ατόμου με νοητικές και αναπτυξιακές δυσκολίες) αλλά παράλληλα εκπαιδεύει την κοινωνία για την σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής, διαμορφώνοντας το μέλλον με θετικό τρόπο. Με τη δημιουργία φιλίας «έναν-προς-έναν» δίνει μάχη για την εξάλειψη της μοναξιάς και της απομόνωσης ενώ παράλληλα αυξάνει την κοινωνική αντίληψη και αποδοχή των ευάλωτων ομάδων. Στόχος είναι να αλλάξει ο κόσμος μας - με «μία ουσιαστική φιλία» μεταξύ ΑμεΑ και άλλων πολιτών. Ο οργανισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις και προσφέρει ίσες ευκαιρίες για την:

- Δημιουργία Σχέσεων Φιλίας μεταξύ δύο ατόμων, ταιριάζοντας εθελοντές και ευάλωτες ομάδες πολιτών σε «έναν-προς-έναν» Φιλίες.
- Μέσω του οράματος της «Φιλίας» επηρεάζοντας πολλές ανθρώπινες ζωές.
- Ένταξη σε χώρους εργασίας μέσω της «Υποστηριζόμενης Εργασίας».
- Ομαλή προσαρμογή στην κοινότητα μέσω φυσική κοινωνικοποίησης των ευάλωτων συνανθρώπων μας. Αυτονόμηση των ατόμων και ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.
- Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και θα συμβάλλουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών. (<http://www.bestbuddies.org>) και (<http://www.tacthellas.org>)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αραμπατζή, Κ. (2009). *Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για όλους»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.
- Αρσενόπουλου, Β. Μεράβογλου, Π. (2004). *Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Λόγος και επικοινωνία*. Στο: «ΠΡΟΣΒΑΣΗ» Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.4, Πράξη Α'. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βογινδρούκας, Ι. και Sherratt D. (2006). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιού με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Εκδόσεις Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). *Εξελικτική Ψυχολογία II: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Ευαγγελινού, Χρ. & Παππά, Α., Εκδόσεις Salto, Θεσσαλονίκη.
- Δερέκα, Μ. (2011). Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 52, 70-81.
- *Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές* (2004). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Έργο: Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Υπεύθυνη έργου: Λαμπροπούλου, Β. Μέτρο:1.1. Ενέργεια: 1.1.4 Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμεΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2005). *Σύγχρονο λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ημέλλου, Ό. (2003). *Από την οικολογική αξιολόγηση στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων ΕΠΕΑΕΚ, Ιωάννινα.
- Θεοδορίδου, Ζ. (2008). *Εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.4: «Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία», Κατηγορία πράξεων Α Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Καρρά, Χ., Βογιατζή, Ν. (2011). *Θεραπευτική ιππασία για άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές*. 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο θεραπευτικής γυμναστικής και 2^η ημερίδα Ειδικής Φυσικής Αγωγής, 19-21/11/2011, Θεσσαλονίκη.
- Κουκουράκης, Δ. (2014). *Μουσικοθεραπεία: Δημιουργώντας (μουσικό) χώρο για σκέψη. Η μουσική ως πρόταση στις προκλήσεις της εκπαίδευσης*. Στο: Πρόγραμμα εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Δράση 4:Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Υπεύθυνη δράσης: Μηλίγκου, Ε., Οργάνω-

- ση υλικού: Μουρελάτου, Ε. και Σαραντοπούλου, Στ., Αθήνα.
- Κουροπέτρογλου, Γ. (2000). *Σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας BLISS Εγχειρίδιο χρήσης*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Πληροφορικής, Αθήνα.
 - Λιάπη, Β. (2013). Εκπαιδευτική παρέμβαση με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού σε παιδιά με μέτρια και ελαφριά καθυστέρηση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 61, 28-39.
 - Νικολάου, Ε. (2005). *Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης σχολικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
 - Πιλάτη, Μ. (2012) *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
 - Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001β). *Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές δυνατότητες και ανάγκες*. Τόμος Β, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
 - Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α, Αθήνα: Horizon.
 - Πρωίου, Χ. (2008). *Ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας και διαταραχές*. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών-γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Μέτρο 1.1.: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.4: «Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία», Κατηγορία πράξεων Α «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη.
 - Σιδηροπούλου, Μ. (2010). *Ειδική Φυσική Αγωγή και Θεραπευτική Γυμναστική*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διδακτικές σημειώσεις ειδικότητας: Ειδική Φυσική Αγωγή και Θεραπευτική Γυμναστική, Θεσσαλονίκη.
 - Σούλης, Σ.-Γ., Στεργίου, Α. & Χασιόδου, Α. (2011). *Θεραπευτική ιππασία: μια πρόταση για άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού*. 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο θεραπευτικής γυμναστικής και 2^η ημερίδα Ειδικής Φυσικής Αγωγής, 19-21/11/2011, Θεσσαλονίκη.
 - Σούλης Σ.-Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: *Παιδαγωγική της ένταξης*. Εκδόσεις Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.
 - Σούλης, Σ.-Γ. (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
 - Σούλης Σ.-Γ. (2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
 - Στεργίου, Α., Βαβαρούσης, Δ., Πλυτά, Π., Χριστοδούλου, Π. & Πλούμης, Α. (2011). *Ο ρόλος της Θεραπευτικής Ιππασίας στην αποκατάσταση ασθενών με κρανιοεγκεφαλική κάκωση*. 12^ο θεματικό συνέδριο ένωσης Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 10-11/12/2011.
 - Τσομπανίδης, Γ. (2003). Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20: 61-68.
 - ΥΠΕΠΘ (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
 - ΥΠΕΠΘ (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοη-*

τική καθυστέρηση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Φούρλας, Γ. (2003). *Πέρα από τη μορφή και το περιεχόμενο η πραγματολογική διάσταση στην επικοινωνία με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων*. Στο: Γλύκας, Μ., Καλομοίρης, Γ. (Επιμ.) *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτίου, Δ. (2008). *Νοητική υστέρηση*. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.4: «Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία», Κατηγορία πράξεων Α Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Hendrickson, H. (2005). Η εξέλιξη της πρώιμης επικοινωνίας. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ.506-521). Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Χριστοδούλου, Π. και Βούρδα Αι. (2010). Ο αυτοπροσδιορισμός και η ποιότητα ζωής των ατόμων με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 49, 21-30.

Ξενόγλωσση

- Alma, M. A., van der Mei, S. F., Melis-Dankers, B. J., van Tilburg, T. G., Groothoff, J. W., & Suurmeijer, T. P. (2011). Participation of the elderly after vision loss. *Disabil Rehabil.* 33(1):63-72.
- Abbott, S., McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10, 275-287.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2005). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to alternative communication: Position statement. *ASHA Supplement* 25, 1-2.
- Association, A.S.-L.-H. (2002). *Augmentative and Alternative Communication: Knowledge and Skills for Service Delivery*. www.asha.org/policy.
- Belva, B. C., Matson, J. L., Sipes, M., & Bamburg, J. W. (2012). An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, 33, 525-529.
- Beresford, B., Clarke, S. (2009). *Improving the wellbeing of disabled children and young people through improving access to positive and inclusive activities*. Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services (C4EO), London. Bidwell, M. A., and Rehfeldt, R. A. (2004). Using videomodeling to teach domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions* 19, 263-274.
- Bielecki, J., Swender S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: a review. *Behav. Modif.*, 28(5), 694-708.
- Bowman, S., Plourde, L. (2012). Andragogy for teen and young adult learners with intellectual disabilities: Learning, independence, and best practices. *Education*, 132(4), 789-798.
- Bray, A., Gates, S. (2003). *Community participation for adults with an intellectual disability*. National Advisory Committee on Health and Disability (National Health Committee), Wellington.

- Bremer, C., Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition, 3(5). Developmental Disabilities.
- Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., Weatherman, R. F., and Hill, B. K. (1996). *Scales of Independent Behavior-Revised*. Itasca IL: Riverside Publishing.
- Brown, I., Brown, R. (2003). *Quality of Life and disability. An approach for community practitioners*. London: Jessica kingsley Publishers.
- Bunning, K. (2009). Making sense of communication. In J Palwyn and S Carrnaby (Eds.) *Profound Intellectual Multiple Disabilities*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cameron, L., Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition, *British Journal of Learning Disabilities*, 30, 105-112.
- Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 1-15.
- Carothers, D. E., Taylor, R. L. (2004). *How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.
- Carothers, D. E., Taylor, R. L. (2004). *How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.
- Carter, E., Austin, D., & Trainor, A. (2012). Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults With Severe Disabilities. *Journal Of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63.
- Centre for Developmental Disability Health (2014). *Working with people with intellectual disabilities in healthcare settings*. Victoria.
- Chadwick, O., Piroth, N., Walker, J., Bernard, S., Taylor, E. (2000). Factors affecting the risk of behaviour problems in children with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 108-123.
- Chadwick, O., Cuddy, M., Kusel, Y., & Taylor, E. (2005). Handicaps and the development of skills between childhood and early adolescence in young people with severe intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 877-888.
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12–21.
- Chiang, H., Cheung, Y., Li, H., & Tsai, L. (2013). Factors Associated with Participation in Employment for High School Leavers with Autism. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 43(8), 1832-1842.
- Cheslock, M. A., Barton-Hulsey, A., Romski, M., & Sevcik, R. A. (2008). Using a speech-generating device to enhance communicative abilities for an adult with moderate intellectual disability. *Intellect Dev Disabil*, 46, 376-386.
- Cohen, S. (2011). Commentary on providing service to students with autism spectrum disorders. *Journal of visual Impairment and Blindness*, 105(6),325-329.
- Groff, D. G., Kleiber, D. A. (2001). Exploring the identity formation of youth involved in an adapted sports program, *Therapeutic recreation journal*, 35(4), 318–332.
- Dada, S., Alant, E. (2009). The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 50–64.

- DeMatteo, F. J., Arter, P. S., Sworen-Parise, C., Faseiana, M., & Panihamus, M. A. (2012). Social Skills Training for Young Adults with Autism Spectrum Disorder: Overview and Implications for Practice. *National Teacher Education Journal* , 5(4), 57-65.
- Education and culture DG (2010). *Guide for developing working skills of people with severe and profound intellectual disabilities*. Lifelong Learning Programme.
- Fragoulis, I., Phillips, N. (2011). Social Skills for Successful Career Development.
- *Review of European Studies*, 3(1), 85-93.
- Gooden-Ledbetter, M. J., Cole, M. T., Maher, J. K., & Condeluci, A. (2007). Self-efficacy and interdependence as predictors of life satisfaction for people with disabilities: Implications for independent living programs. *Journal Of Vocational Rehabilitation*, 27(3), 153-161.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gresham, F. M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In K .L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O’Shaughnessy (Eds.) , *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goldbant, J., Caton, S. (2010). *Communication and people with the most complex needs: what works and why this is essential*. Research Institute for Health and Social Change Manchester Metropolitan University (MMU).
- Goodwin, D. L., Staples, K. (2005). The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities, *Adapted physical activity quarterly*, 22(2),160–178.
- Grove, N (2007). Exploring the Absence of High Points in Story Reminiscence with Carers of People With Profound Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 4 (4), 252-260.
- Hall, S. (2010). *The Social Inclusion of Young Adults with Intellectual Disabilities: A Phenomenology of Their Experiences*. University of Nebraska – Lincoln.
- Inclusion Europe (2003). *Inclusion of people with severe and profound intellectual disability*. Inclusion Europe.
- Kamps, D. (2010). Social skill instruction and generalization strategies, In R. Algozzine, A. P Daunic, & S. W. Smith, (Eds.). *Preventing problem behaviors: Schoolwide programs and classroom practices (pp. 71-118)*. Thousand Oaks,CA: Corwin.
- Klein, D., Chen, D., & Haney, M. (2000). Promoting Learning Through Active Interaction: A guide to Early Communication with Young Children Who Have Multiple Disabilities. Baltimore: Paul H. Brooks Pub.
- Kristen, L., Patriksson, G., & Fridlund, B. (2003). ‘Parents’ conceptions of the influences of participation in a sports programme on their children and adolescents with physical disabilities’, *European physical education review*, 9(1), 23–41.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills intervention for elementary students: Step-by-step procedures based on actual schoolbased investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.
- Lancioni, G. E., O’Reilly, M. F, Singh, N. N., Oliva, D., Baccani, S., Severini L., & Groeneweg, J. (2006). Micro-switch programmes for students with multiple disabilities and minimal motor behaviour: assessing response acquisition and choice. *Pediatr Rehabil.*, 9(2), 137-43.

- Lee, B. J., & McFerran, K. (2012). The Improvement of Non-Verbal Communication Skills of Five Females with Profound and Multiple Disabilities Using Song Choices in Music Therapy, *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12, (3).
- Lewis, S., & Iselin, S. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: a pilot study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(5),335, 44.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.).
- Mahmood, A. (2012). The Role of Communicative Competence in Communicative Skills: A Study of Secondary School Teachers in Punjab. *Int. J. of Res. in Linguistics & Lexicography: INTJR-LL-1(4)*-65-69.
- Matson, J. L., Rivet, T. T., Fodstad, J. C., Dempsey, T., & Boisjoli, J. A. (2009). Examination of adaptive behavior differences in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research In Developmental Disabilities*, 30(6), 1317-1325.
- Miller, M. J., Lane, K. L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: A school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49, 2, 27-39.
- Murphy, J., Cameron, L (2008). The Effectiveness of Talking Mats with People with Intellectual Disability. *British Journal of Learning Disabilities* 36, 232-241.
- McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 405-416.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self – Determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(II): 850-865.
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiation children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87– 108.
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-255.
- Page, C. A., Quattlebaum, P. D. (2012). Severe Communication Disorders 2in: D. Hollar (ed.), *Handbook of Children with Special Health Care Needs*, Springer Science+Business Media New York.
- Perez, W. (2003). *Top ten tips for effective communication*. www. Intellectual disability. Info/how_to/top_10.htm.
- Person, B. (2000). Brief Report: A Longitudinal study of Quality of Life and Independence Among Adult men with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 61-66.
- Perry, M. M. R. (2003). Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *Journal of Music Therapy*, 40(3), 227-246.
- Petrie, P., Knight, A., Zuurmond, M., & Potts, P. (2007). *On holiday! Policy and provision for disabled children and their families: final report*, London: University of London, Institute of Education, Thomas Coram Research Unit.

- Psaltopoulou, D., Micheli, M., & Kavardinas, N. (2012). *Music Therapy Enhances Perceptive and Cognitive Development in People with Disabilities. A Quantitative Research*. 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music July 23-28 2012, Thessaloniki, Greece.
- Rainaa, P., Lunskya, Y. (2010). A comparison study of adults with intellectual disability and psychiatric disorder with and without forensic involvement. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 218–223.
- Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple, meal preparation skill to adults with severe and mental retardation using video modeling. *Behavioral Intervention*, 18, 209–218.
- Robinson, B., Lieberman, L. J. (2004). Effects of level of visual impairment, gender and age on self-determination of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 352-366.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). *Peer interaction, relationships, and groups*. In W. Damon & N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of Child psychology* 619-700. New York: Wiley.
- Shipley-Benamou, R., Lutzker, J. R., & Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 165–175.
- Siaperas, P., Higgins, S., & Proios, P. (2007). Challenging behaviours on people with autism: A case study on the effect of a residential training programme based on structured teaching and TEACCH method. *PSYCHIATRIKI*, 18(4), 343-350.
- Snell, M., Brady, N., McLean, L., Ogletree, B., Siegel, E., Sylvester, L., et al. (2010). Twenty years of communication intervention research with individuals who have severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(5), 364-380.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (2005). *Vineland adaptive behavior scales second edition survey forms manual*. AGS Publishing.
- Spevack, S., Martin, T. L., Hiebert, R., Yu, C.T., & Martin, G. L. (2004). Effects of choice of work tasks on on-task, Aberrant, happiness and unhappiness behaviours of person with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(2), 79–97.
- Special Education Unit (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Supporting student diversity, September 2001.
- Schlosser, R., Sigafos, J. (2006). Augmentative and alternative communication interventions for persons with developmental disabilities: Narrative review of comparative single-subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 1-29.
- Surujlal, J. (2013). Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 68-75.
- Taylor, M. S. (2008). *Describing the adaptive Behavior of children with Down syndrome who received early intervention measured by the Vineland Adaptive Behavior Scales: A trend analysis*. Doctor Dissertation, Denton Texas.
- Tasse´, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Hank Bersani, J. R., & Sharon A. (2012). Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability. *American Journal on intellectual and developmental disabilities*, 17(4):291-303.

- Sadrossadat, L., Moghaddami, A., & Sadrossadat, S. J. (2010). A Comparison of Adaptive Behaviors among Mentally Retarded and Normal Individuals: A guide to Prevention and Treatment. *International Journal Preventive Medicine*, 1(1), 34-38.
- Siaperas, P., Beadle-Brown, J. (2006). *A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece*. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10(4), 330-343.
- Thurber, C. A., Scanlin, M. M., Scheuler, L., & Henderson, K. A. (2007). Youth development outcomes of the camp experience: Evidence for multidimensional growth. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 241-254.
- Tuffrey-Wijne, I., McEnhill, L. (2008). Communication difficulties and intellectual disability in end-of-life care. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(4), 189-195.
- Umadevi, V. M., Sukumaran, P. S. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. *Disability CBR and Inclusive Development (CDCID)*, 23(2), 72-80.
- Wagner, M., Cadwallader, T., Marder, C., Cameto, R., Cardoso, D., Garza, N., Levine, P., & Newman, L. (2003). *Life outside the classroom for youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (available at www.nlts2.org/reports/2003_04-2/nlts2_report_2003_04-2_complete.pdf).
- Walton, K. M., Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: a review of the literature. *J Autism Dev Disord.*, 43(3), 594-615.
- Wigram, T., Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*, 32(5), 535-542.
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.
- Walton, O. Schalick, I. I. I., Westbrook, C., & Young. B. (2012). *Communication with Individuals with Intellectual Disabilities and Psychiatric Disabilities: A Summary of the Literature*. Michigan Retirement Research Center University of Michigan.
- Wert, B. Y., Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self-modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 30-34.
- Wehmeyer, L., and Schalock, L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-20.

Ιστοσελίδες

- <http://www.easy-to-read-network.org>.
- <http://home.mindspring.com/~amstevens/exceptionalchildren/id23.html>.
- www.makaton.org.
- www.fa3.gr.
- <http://www.bestbuddies.org>
- <http://www.tacthellas.org>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5:

ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση μέσω της έκφρασης, η οποία είναι γνωστή και ως θεραπεία των εκφραστικών τεχνών ή θεραπεία δημιουργικών τεχνών είναι ένα μοντέλο που χρησιμοποιεί τις εκφραστικές τέχνες ως μια μορφή εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Διεθνή Σύνδεσμο Εκφραστικών Τεχνών Θεραπείας οι εκφραστικές τέχνες συνδυάζουν τη μουσική, το χορό, το δράμα, την ποίηση και άλλες δημιουργικές διαδικασίες οι οποίες προωθούν την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Martinec, 2013). Ο όρος «θεραπείες των τεχνών» στο Ηνωμένο Βασίλειο συμπεριλαμβάνει μια σειρά από επαγγέλματα όπως είναι η θεραπεία μέσω της τέχνης, η μουσικοθεραπεία, η δραματοθεραπεία, ο χορός, ή κίνηση, κ.α. Όλα αυτά τα είδη της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις τέχνες ως κύριο μέσο επικοινωνίας. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης θεωρείται ότι διευκολύνει τον άνθρωπο καθώς αξιοποιεί τη δημιουργικότητα, διαμορφώνει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας και συμβάλλει ώστε το άτομο να βιώσει εμπειρίες που θα του επιτρέψουν να αλλάξει (Hackett, 2012).

Η αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης του ατόμου διακρίνεται στην «οργανική» και στην «εγγενή». Η «οργανική» θεώρηση αναφέρεται στην καλλιτεχνική εκπαίδευση του ατόμου με βάση τα αναμενόμενα οφέλη που θα προκύψουν για αυτό (γενική εξέλιξη, εκπαιδευτική δράση). Σε αυτή την περίπτωση το προϊόν και το αισθητικό αποτέλεσμα είναι δευτερεύουσας σημασίας. Η «εγγενής» κατηγορία και θεώρηση της τέχνης δίνει έμφαση στην αξία της τέχνης αυτής καθεαυτής, ανεξάρτητα από τους άλλους σκοπούς που εξυπηρετεί ταυτόχρονα (Brookes & Brookes, 2005).

Σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, *«Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις καλές τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της»*, (IDEA, 2011). Μέσα από τις δημιουργικές εκφραστικές τέχνες μπορεί να διερευνήσει κανείς τις διαφορετικές πλευρές του εαυτού, όπως είναι οι αισθητηριακές εμπειρίες, η συμβολική έκφραση, η συναισθηματική έκφραση, η ποιότητα ζωής, η γνωστική ανάπτυξη και οι κοινωνικές διασυνδέσεις (Karkou & Sanderson, 2006, όπως αναφέρεται από την Martinec, 2013). Δηλαδή, οι εκφραστικές τέχνες, συμπεριλαμβανομένης και της θεατρικής τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως εκπαιδευτικο-θεραπευτικό μέσο, αλλά και ως συμπληρωματικό διαγνωστικό μέσο στην προσπάθεια αξιολόγησης των δυνατών και των αδύνατων σημείων ενός ατόμου με ή χωρίς αναπηρία.

Η εκπαίδευση μέσω των τεχνών προσφέρει την ευκαιρία για έκφραση και επικοινωνία και μπορεί να καταστεί χρήσιμη για ανθρώπους που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους προφορικά (British Association of Art Therapists, 2012). Η τέχνη αποτελεί ένα εγγενές όχημα για την επικοινωνία (Hackett, 2012). Η τέχνη μπορεί να βοηθήσει την πλειονότητα των περιπτώσεων των ενηλίκων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες καθώς αποτελεί ένα βιωματικό τρόπο εκπαίδευσης. Έχει πολύ μεγάλη σημασία η βιωματική προσέγγιση της γνώσης για τα άτομα με αναπηρία. Στην περίπτωσή τους οι εμπειρίες μέσω των αισθήσεων είναι απαραίτητες. Άλλωστε, η τέχνη δεν εστιάζει στην κριτική ή στο αισθητικό αποτέλεσμα του παραγόμενου έργου (Hackett, 2012). Πρόσφατα έχει αναγνωριστεί ότι η συμμετοχή στις τέχνες ασκεί

ευεργετική επίδραση στην ψυχική υγεία του ατόμου και στην ευεξία του (Department of Health, 2011, αναφορά από Hackett, 2012). Η τέχνη σε όλες τις μορφές εμφανίζεται ως ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, γιατί αφενός απελευθερώνει και εξωτερικεύει τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και αφετέρου συμβάλλει στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης (Crimmens, 2006).

Οι τέχνες δε συμβάλλουν μόνο στην προαγωγή της συναισθηματικής και της αισθητικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και της νοητικής. Σύμφωνα με την Άλκηστις (2000) υπάρχει μία στενή συσχέτιση-διασύνδεση μεταξύ του νοητικού και του αισθητικού τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου. Οι τέχνες παρέχουν εμπειρίες που είναι θεμελιώδεις για την ολόπλευρη και την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και στην οικοδόμηση της θετικής αυτοεκτίμησης των ατόμων, στην αυτοαποτελεσματικότητα, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της έκφρασης, στη δημιουργική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, στην εξάσκηση της εγρήγορσης και της προσοχής, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην ενεργητική κοινωνική αλληλεπίδραση και στην έκφραση ιδεών και συναισθημάτων (Brookes, Brookes, 2005). Ως εκ τούτου, η δραματική τέχνη ή θεατρική αγωγή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (ΥΠΕΠΘ, 2003). Η θεατρική αγωγή δεν επικεντρώνεται στο αισθητικά άρτιο αποτέλεσμα, αλλά στη διαδικασία μέσα από την οποία δίνεται η δυνατότητα για δημιουργική έκφραση, ανταλλαγή ιδεών και ανάπτυξη γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων σε αυτό. Ο ρόλος της αισθητικής αγωγής και της θεατρικής τέχνης είναι πολυδιάστατος. Πρωτίστως αποτελεί ένα ευεργετικό και εκπαιδευτικό μέσο. Παράλληλα, το θέατρο, και ειδικότερα το δράμα, προάγει τις ικανότητες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της δημιουργικότητας (IDEA, 2011).

Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι στηρίζονται στη δυναμική συνεργασία και στη συνύπαρξη των μελών της ομάδας. Η συμμετοχή στην ομάδα υποβοηθά το άτομο στην πειθαρχία, στην αυτοσυγκέντρωση, στην παρατήρηση, στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης. Τα είδη της δραματικής τέχνης που ταυτόχρονα αποτελούν και τις τεχνικές και τα μέσα υλοποίησης της θεατρικής αγωγής για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων είναι: τα παιχνίδια, η σωματική έκφραση, η εκφραστική κίνηση/χορός, οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η βιντεοσκόπηση δραματοποιήσεων η μάσκα, το κουνιολοθέατρο και το θέατρο σκιών (MacGaslin, 2000).

5.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

5.1.1 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί μια απλή εκπαιδευτική άποψη, αλλά αντίθετα αποτελεί καρπό μιας πολύχρονης πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής μελέτης. Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση για την κατάκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και για αυτό το λόγο αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο. Το θεατρικό παιχνίδι έχει διπλή υπόσταση, γιατί είναι μια παιγνιώδης και ευχάριστη δραστηριότητα, μια ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται χρήση των στοιχείων και των τεχνικών του θεάτρου, αλλά με πιο ελεύθερο τρόπο, συγκριτικά με την πραγματική θεατρική παράσταση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, Σαρλής, 2003, Γραμματάς, 2001). Το θέατρο παίζεται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, ενώ αντίθετα το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε. Στο

θεατρικό παιχνίδι στη θέση του σκηνοθέτη βρίσκεται ο εμπυχωτής της ομάδας, ή και τα ίδια τα άτομα που παίρνουν μέρος. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν προηγούνται πρόβες πριν την παρουσίαση του σκηνικού δρώμενου όπως στο θέατρο, ούτε αποστηθίζονται τα λόγια που αντιστοιχούν στους διάφορους ρόλους. Οι ρόλοι δημιουργούνται και προσαρμόζονται κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού (Τσιάρας, 2004). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το σημείο συνάντησης του θεάτρου και του παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το παιχνίδι της προσωποποίησης, το διερευνητικό παιχνίδι, το παιχνίδι της φαντασίας και το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Torgerson, 2001, αναφορά από Τσιάρρα, 2006).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να έχει ως αφετηρία την επινόηση της στιγμής, που μπορεί να προέρχεται από μια ιδέα, μια εικόνα, ένα στίχο, ένα απρόοπτο συμβάν και στη συνέχεια μέσα από μια σειρά ενεργειών δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης και προκύπτουν οι ρόλοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Είναι το παιχνίδι που είναι εμπνευσμένο από το θέατρο, χωρίς όμως ο σκοπός του να είναι η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου. Η έμφαση δίνεται περισσότερο στη διαδικασία αυτή καθεαυτή και όχι στο αποτέλεσμα. Το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής και δεν είναι μόνο ένα μέσο ψυχαγωγίας. Αποτελεί ένα αρκετά ευέλικτο εργαλείο στη φαρέτρα του εκπαιδευτή, με δεδομένο ότι το θεατρικό παιχνίδι δε στηρίζεται σε κείμενο και δεν αποτελεί στείρα αναπαραγωγή του, ούτε οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι (Σαρρής, 2003). Αποτελεί ένα αποτελεσματικό μέσο που συμβάλλει στην εκπαίδευση, την επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Ουσιαστικά δίνει το έναυσμα της κοινωνικής επαφής και της ενεργητικής αλληλεπίδρασης των ατόμων με αναπηρία. Πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι που εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων, υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των ενηλίκων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Ο ενήλικας με την εμπλοκή του στο θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτει τις δημιουργικές του ικανότητες, εκφράζει τα συναισθήματά του, εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τις καταστάσεις που το προβληματίζουν χρησιμοποιώντας το σύνολο των εκφραστικών του μέσων είτε αυτά είναι λεκτικά, είτε μη λεκτικά.

Με τον τρόπο αυτό το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει τα μέγιστα στην κινητική, στη συναισθηματική, στη γλωσσική ανάπτυξη, στη βιωματική γνώση του χώρου, στην κατανόηση και την αποδοχή των ορίων και των κανόνων που θέτει η ομάδα και το παιχνίδι, στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και του κλίματος εμπιστοσύνης και στη σωματογνωσία. Τα άτομα με αναπηρία απελευθερώνονται, χαίρονται, ψυχαγωγούνται και έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν χωρίς περιορισμούς και ενδοιασμούς για το αν θα κάνουν κάτι λάθος. Ενθαρρύνονται να ρισκάρουν και να δοκιμάσουν διαφορετικές οπτικές, λύσεις και πρακτικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την κοίτη συνάντησης όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, καθίσταται μια παιδαγωγική πρακτική με πολλαπλά οφέλη και για τα άτομα δίχως αναπηρία. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι σκοπός πώς το άτομο με ή χωρίς αναπηρία θα κάνει τέλειες μηχανικές κινήσεις ή μελωδικές εκφορές του λόγου, ή πώς θα αποστηθίσει κάποιο κείμενο και θα το απαγγείλει, αλλά πώς θα εκφράσει καταστάσεις και ρόλους, εντελώς αβίαστα και υποκειμενικά με το δικό του προσωπικό τρόπο. Μαζί με τα άτομα που συμμετέχουν ο εμπυχωτής συζητάει μόνο το τι (θα κάνουν), το πώς αφορά τον καθένα ξεχωριστά.

Για την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι απαραίτητη η αγορά καινούριων υλικών και υλικών που κοστίζουν ακριβά. Χρειάζονται κάποια απλά και πολλές φορές άχρη-

στα υλικά που οι συμμετέχοντες ή και ο εκπαιδευτής μπορούν να τα φέρουν από το σπίτι τους. Για παράδειγμα μπορούν να φέρουν πολύχρωμα υφάσματα, παλιά ρούχα, φορέματα, παντελόνια, γιλέκα, σακάκια, φουλάρια, τσάντες, καπέλα, κασκόλ περούκες, μαστούνια, παλαιομοδίτικα κοστούμια, καθρέπτες, κορδέλες, καλάθια, φυσικά αντικείμενα, παλιές φωτογραφίες, άδεια πλαίσια, παλιές ομπρέλες (Κουρετζής, 2002), άλλα αξεσουάρ, παράξενα αντικείμενα, μουσικά όργανα, χαρτόνια κ.ά. Τα παραπάνω υλικά καλό είναι να βρίσκονται τοποθετημένα σε ένα κουτί που θα μένει σταθερά σε μία συγκεκριμένη θέση στο χώρο. Έτσι θα μπορούν να προσφέρουν κάθε φορά ερεθίσματα για έμπνευση και φαντασία αλλά και απεριορίστες δυνατότητες για μεταμορφώσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα άτομα που συμμετέχουν τα χρησιμοποιούν όπως θέλουν. Διαμορφώνουν με αυτά το χώρο, μεταμφιέζονται ή και τα αγνοούν τελείως. Μπορούν επίσης με τη βοήθεια του εκπαιδευτή τους να κατασκευάσουν σκηνικά εξαρτήματα που θα χρειαστούν για τα θεατρικά τους παιχνίδια π.χ. μάσκες, κουρτίνες κ.ά. (Κουρετζής, 2002). Προτείνεται να καλύπτεται ο χώρος της δράσης με μοκέτα πάνω στην οποία θα μπορούν να κινηθούν πιο άνετα και ακόμα και να ξαπλώσουν οι συμμετέχοντες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Το θεατρικό παιχνίδι διεξάγεται συνήθως σε τέσσερις φάσεις:

- στη φάση της απελευθέρωσης,
- στη φάση της αναπαραγωγής,
- στη φάση της θεατρικής δράσης και
- στη φάση της αξιολόγησης.

Στη *φάση της απελευθέρωσης* ο εκπαιδευτής μπορεί να οργανώσει και να πραγματοποιήσει μια σειρά από βραχείας διάρκειας παιχνίδια (αισθητηριακά, φωνητικά και σωματικά) καθώς και ασκήσεις αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης και εμπιστοσύνης, προκειμένου να δημιουργηθεί ομαδικό κλίμα, κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της ομάδας. Η παραπάνω προετοιμασία επιτρέπει την άρση των δυσκολιών και των έμφυτων προσωπικών συστολών που ενδέχεται να υπάρχει στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Όπως στις δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής χρειάζεται μια προθέρμανση, πριν από το κύριο μέρος της άσκησης έτσι και στο θεατρικό παιχνίδι πριν από τη διεξαγωγή του χρειάζεται μια φάση προθέρμανσης, εξοικείωσης και προετοιμασίας για το ρόλο που θα ενσαρκώσει το κάθε μέλος της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι με αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται να εισαχθούν στο κλίμα του παιξίματος ενός ρόλου και να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες πλευρές της συμπεριφοράς. Η φάση αυτή συμβάλλει στην ενεργοποίηση και τη διέγερση των αισθητηρίων οργάνων στην αύξηση της ετοιμότητας και της ανταπόκρισης του σώματος και των αισθήσεων στις απαιτήσεις των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, ΔΕΠΠΣ, 2004).

Στη *φάση της αναπαραγωγής* ο εκπαιδευτής προσφέρει ένα ερέθισμα ή συζητά σχετικά με τα μέλη της ομάδας. Οι συμμετέχοντες μπορούν να χωριστούν σε ομάδες για να δουλέψουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και αυτοσχεδιάζουν επιλέγοντας τους ρόλους που τους ενδιαφέρουν. Η διαδικασία της μεταμόρφωσης αρχίζει από το άτομο και επεκτείνεται και στο χώρο της δράσης.

Στη *φάση της θεατρικής δράσης* οι συμμετέχοντες με βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα και την κίνηση, το λόγο και την εικόνα, φτάνουν σε μια σύνθεση την οποία και εκτελούν στο σκηνικό χώρο. Είναι η φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού ή του θεατρικού δράμενου, όπου το πραγματικό εναλλάσσεται με το φανταστικό. Η χορήγηση ενίσχυσης, μετά από την αναπαράσταση της συμπεριφοράς αποτελεί είτε επιβράβευση, είτε ανατροφοδότηση (ΔΕΠΠΣ, 2004).

Στην τελευταία φάση, τη *φάση της αξιολόγησης*, όπου και ολοκληρώνεται το θεατρικό παιχνίδι γίνεται η επεξεργασία όλων όσων διαδραματίστηκαν. Κάποιες φορές όσο και αν υπάρχει διάθεση για επανάληψη, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, καθώς αντιβαίνει στη φύση του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο είναι κάτι το εφήμερο, που δεν επαναλαμβάνεται, καθώς γεννιέται και πεθαίνει τη στιγμή που γίνεται.

Οι τέσσερις αυτές φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού προσφέρονται ως μια ευκαιρία για δόμηση, αφόρμηση και εμπέδωση περιεχομένου, για συγκρότηση ομάδας και για ενίσχυση θεμάτων κοινωνικής φύσης (ενσυναίσθησης, πολιτότητας κ.ά.).

Στις εκφραστικές τέχνες η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο είναι κεντρικής σημασίας (British Association of Art Therapists, 2012). Ως εκ τούτου στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Είναι η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού και κάνει πράξη την εμπύχωση της ομάδας. Εμπύχωση είναι η κινητοποίηση μιας ομάδας προς την κατεύθυνση ενός στόχου, η οποία ενθαρρύνει τη μάθηση και τη δημιουργικότητα. Η εμπύχωση προσβλέπει στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, στη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, με τη συνεκτίμηση των ατομικών και των ομαδικών αναγκών και επιθυμιών, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολυδιάστατος. Εκτός από τις απαραίτητες σπουδές, τις γνώσεις και τις εξειδικεύσεις, η εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου να παίξει κάποιος το ρόλο του εκπαιδευτή με επιτυχία. Ο εκπαιδευτής καλείται με τη στάση και τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα και να την κινητοποιήσει.

Ένα ακόμη βασικό προαπαιτούμενο για την επιτυχή διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί η δημιουργία ικανοποιητικής επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας, αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας (Κοντογιάννη, 2000). Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να δημιουργήσει μεταξύ των μελών της ομάδας επικοινωνία και εμπιστοσύνη, γιατί χωρίς αυτές το θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να αναπτυχθεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Αυτός θα ανοίξει δρόμους δημιουργικής και κριτικο-στοχαστικής μάθησης μέσα σε ένα κοινοτικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010). Με την ψυχοπαιδαγωγική του επάρκεια και τη θεατρική του ευαισθησία αποτελεί το σημείο εκκίνησης του θεατρικού παιχνιδιού και μεταγράφει-μετουσιώνει τις ανάγκες των μελών της ομάδας σε ερεθίσματα. Με τη διαμεσολάβησή του ενεργοποιείται και οργανώνεται η δράση όσων συμμετέχουν σε αυτό, μέσα σε ένα κλίμα ισοτιμίας και εμπιστοσύνης, αξιοποιώντας το τυχαίο και το απρόοπτο και εκμεταλλευόμενος διακριτικά και αθόρυβα, το ασήμαντο που προκύπτει αυθόρμητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Για να το πετύχει αυτό ο εκάστοτε εκπαιδευτής πρέπει να είναι ο εαυτός του και να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, κατανόηση, γνησιότητα και αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, μέσα στις υποχρεώσεις του εμπίπτει η διαμόρφωση κάθε φορά του κατάλληλου περιβάλλοντος που επιτρέπει και ευνοεί την εκδήλωση του συναισθήματος, την ανάπτυξη της γλωσσικής και κινητικής έκφρασης των μελών της ομάδας, την ενίσχυση της έκφρασης των απόψεων των συμμετεχόντων, τον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Δεν επιβάλλει τις δραστηριότητες στους συμμετέχοντες, αλλά τις προτείνει και φροντίζει έτσι ώστε να διασφαλίζεται το γεγονός ότι αυτές μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στους ρυθμούς των μελών που απαρτίζουν τη δεδομένη θεατρική ομάδα (Μπακιρτζής, 2003). Στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτής καλείται να εμπυχώσει μια ομάδα ατόμων με αναπηρία οι ασκήσεις και οι τεχνικές που εφαρμόζει σε γενικές γραμμές είναι κοινές με αυτές που εφαρμόζονται σε πληθυσμό ατόμων τυπικής ανάπτυξης, με τη μόνη διαφορά ότι προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας (Κοντογιάννη, 2000).

Οι ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες αναπτύσσουν και καλλιεργούν τις δεξιότητές τους μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τους δίνει τη δυνατότητα να ενασχοληθούν με έργα που ταιριάζουν στις ανάγκες τους, στις δυνατότητές τους και στα ενδιαφέροντά τους. Η προσέγγιση των στόχων γίνεται βαθμιαία, μέσα από την προσφορά των κατάλληλων δραματικών τρόπων και τεχνικών (τεχνική των βημάτων), προκειμένου τα μέλη της ομάδας να υποβοηθηθούν να εκφράσουν καλύτερα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Κοντογιάννη, 2000). Ο ρόλος και η αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό επίπεδο τονίστηκε από μελετητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων (Τσιάρας, 2004). Αποδεδειγμένα, το θεατρικό παιχνίδι εξυπηρετεί ταυτόχρονα διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, όπως συναισθηματικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς. Οι συμμετέχοντες επιδιώκονται:

- να αισθανθούν ελεύθεροι και να εκφράσουν τα συναισθηματικά φορτία που κουβαλούν στα ενδόμυχα τους σχετικά με ένα θέμα,
- να καταθέσουν το δικό τους κεφάλαιο,
- να αλληλεπιδράσουν ενεργητικά μεταξύ τους,
- να ανακαλύψουν τη δυνατότητα έκφρασης με πολλούς τρόπους του ίδιου πράγματος,
- να λειτουργήσουν ομαδικά αποσκοπώντας στην παραγωγή ενός κοινού έργου,
- να παραγάγουν λόγο, είτε προφορικό είτε γραπτό, ως αποτέλεσμα των προσωπικών τους αναγκών και βιωμάτων,
- να μάθουν να διακρίνουν το κυριολεκτικό από το μεταφορικό στοιχείο,
- να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτή τους,
- να χαρούν (Τερεζάκη, 2007),
- να συναποφασίσουν,
- να αναλάβουν πρωτοβουλίες,
- να «μπουν στο κουστούμι του άλλου», (ΥΠΕΠΘ, χ.χ.).

5.1.2 Αυτοσχεδιασμοί

Αυτοσχεδιασμός στο θέατρο ονομάζεται η μη προσχεδιασμένη δημιουργία που προκύπτει από ένα ερέθισμα. Το ρήμα «αυτοσχεδιάζω» σημαίνει σχεδιάζω από μόνος μου, δηλαδή εκφράζομαι χωρίς προηγουμένως να έχω μάθει κάποιο κείμενο. Σύμφωνα με τους Lewis, Lovatt (2013) «αυτοσχεδιασμός είναι η διαδικασία και το προϊόν της δημιουργικότητας που συμβαίνουν ταυτόχρονα». Το ταυτόχρονο της διαδικασίας και του προϊόντος προέρχονται από την απουσία γραπτού κειμένου. Οι παίζοντες εμφανίζονται στη σκηνή και ρωτούν χρησιμοποιώντας μια πρόταση, για παράδειγμα «ένα αντικείμενο μικρότερο από μια θήκη ψωμιού» και έτσι αρχίζουν ένα παιχνίδι ευθυμίας, το οποίο συνήθως διαρκεί περίπου 30 λεπτά (Bermant, 2013). Οι «ηθοποιοί» παίζουν μια ποικιλία ρόλων. Τα κουστούμια και τα σκηνικά δεν είναι απαραίτητα. Το ακροατήριο συμμετέχει στην απόφαση για το θέμα ή την ιστορία που θα ακολουθήσει (Berk & Trieber, 2009).

Ο αυτοσχεδιασμός είναι συνυφασμένος με την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και δημιουργικότητα. Ταυτόχρονα, συνιστά ένα πρωτογενές πεδίο επαφής με το θέατρο και τους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ειδικότερα, αυτοσχεδια-

σμοί είναι τα παιχνίδια που γίνονται χωρίς καθοδηγητή και έχουν σκοπό να δώσουν τις ευκαιρίες στα άτομα να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες από τον εαυτό τους και τους άλλους και να «παίζουν» μ' αυτές. Ο αυτοσχεδιασμός, δηλαδή, είναι ένα είδος θεάτρου, το οποίο δε στηρίζεται σε γραπτό κείμενο και δεν χρησιμοποιεί προκαθορισμένες ιδέες για διάλογο, κατεύθυνση ή κίνηση (Nevraumont, Hanson & Smeaton, 2002, αναφορά από Kirsten & Du Preez, 2010). Οι αυτοσχεδιασμοί σε σχέση με τη μορφή τους και την ελευθερία που παρέχουν για δράση διακρίνονται σε τέσσερα είδη: α) σε κατευθυνόμενους, β) σε ελεύθερους, γ) σε αυθόρμητους και δ) σε σκηνικούς (Κουρετζής, 1991). Οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί έχουν συγκεκριμένο θέμα (ως συνθήκη ή ως ερέθισμα), που παρουσιάζεται από τον εμπνευστή και αναπαράγεται από τα άτομα ατομικά ή συλλογικά. Οι ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί έχουν θέμα που ανακαλύπτεται και αναδύεται από τα ίδια τα άτομα. Υπάρχει το ενδεχόμενο να προκύψουν και στο πλαίσιο ενός κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, τροποποιώντας τη δράση του. Οι αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί έχουν θέμα που αναδύεται με ποικίλους και πρωτότυπους τρόπους και στάσεις από τα άτομα, κατά τη διάρκεια ενός ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες. Οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί είναι η τελική-σκηνική πραγμάτωση, το αποτέλεσμα ενός από τα προηγούμενα είδη αυτοσχεδιασμών, που παίρνει το χαρακτήρα του σκηνικού δράματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, Κουρετζής, 1991). Ωστόσο, τα όρια μεταξύ των προαναφερόμενων ειδών αυτοσχεδιασμών είναι ρευστά. Για παράδειγμα, ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός στη συνέχεια μπορεί να εξελιχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλάβει και στοιχεία από τα άλλα είδη αυτοσχεδιασμών κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσής του.

Ο αυτοσχεδιασμός έχει πολύ μεγάλη αξία για τους ενήλικες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία και έτσι αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργούν τη φαντασία τους και εξωτερίζουν τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιεί τα στοιχεία της φαντασίας, της μίμησης και της μεταμόρφωσης δημιουργώντας μια δομή συμπεριφοράς.

Το έναυσμα δίνεται συνήθως από ένα ερέθισμα, που λειτουργεί ως αφορμή για την ανάπτυξη μιας δράσης. Τα ερεθίσματα ποικίλουν κάθε φορά ανάλογα με τη δράση που πρόκειται να υλοποιηθεί και είναι σημαντικό να αξιοποιούν, όσο το δυνατόν περισσότερο, το φάσμα όλων των αισθήσεων. Τα ερεθίσματα που μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για έναν αυτοσχεδιασμό συνοψίζονται ως εξής:

- μία φράση
- ένα αντικείμενο
- μία κατάσταση
- ένας τύπος ανθρώπου
- μία φωτογραφία
- ένα μουσικό κομμάτι
- ένας ήχος
- μια λέξη
- μια ρυθμική φράση
- μια υποθετική συνθήκη/κατάσταση κ.ά.

Η υποθετική κατάσταση συμβάλλει στη δημιουργική αξιοποίηση των ερεθισμάτων. Απλά αντικείμενα, όπως ένα συνηθισμένο ζευγάρι γυαλιά, δημιουργούν διαφορετικές αναπαραστάσεις σε διαφορετικά άτομα, όταν ενταχθούν στην υποθετική κατάσταση π.χ. «τι θα έκανα αν φορούσα αυτά τα γυαλιά που με κάνουν να βλέπω τις νεράιδες του δάσους;». Το ίδιο συμβαίνει με τις λέξεις και τις εικόνες, π.χ. η λέξη ή η εικόνα του ήλιου λειτουργεί διαφορετικά στην υποθετική συνθήκη: «τι θα συνέβαινε αν μια μέρα ο ήλιος ξεχνούσε να ανατείλει;».

Οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού ετοιμάζουν συνήθως μία μικρή σκηνή με διάλογο ο οποίος επινοείται εκείνη τη στιγμή. Ξεκινώντας από κάποιες δεδομένες συνθήκες ή μια δεδομένη κατάσταση, αναπτύσσουν ρόλους και δράση και οδηγούνται βήμα-βήμα μέσα από την κορύφωση της δράσης στη λύση. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να αποτελούν αυτόνομες δραστηριότητες ή να δημιουργούνται για να ενταχθούν σε πιο σύνθετες δράσεις (π.χ. σε μια δραματοποίηση, ή σε μια παράσταση, μέρος ενός project κ.ά.). Μπορεί, επίσης, να πραγματοποιούνται μόνο από τους συμμετέχοντες ή/και με την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτή. Ωστόσο, ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ανοργάνωτη ελευθερία αλλά υπακούει σε ορισμένες αρχές και μεθοδολογία. Ο εκπαιδευτής οριοθετεί το πλαίσιο της αυτοσχεδιαστικής έκφρασης χωρίς όμως να δεσμεύει σε υποχρεωτική ανάπτυξη της δράσης. Ο αυτοσχεδιασμός όσο σύντομος και αν είναι αποτελεί, μια ενότητα με αρχή, μέση και τέλος. Ο εκπαιδευτής-εμπνευστής διαμορφώνει το περιβάλλον ανάλογα, έτσι ώστε να επιτρέπει και να ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και τη φαντασία, την πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, την ανακάλυψη και την επινόηση των μελών της ομάδας. Διαμορφώνει ένα περιβάλλον πλούσιο σε κάθε είδους ερεθίσματα, ώστε αυτά να διεγείρουν το συναίσθημα και τη φαντασία και να αξιοποιούν δημιουργικά την εμπειρία των ατόμων.

Για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες χρήσιμη εισαγωγή στον αυτοσχεδιασμό μπορούν να αποτελέσουν οι ομαδικοί καθοδηγούμενοι αυτοσχεδιασμοί όπου έχουν ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης.

Ο αυτοσχεδιασμός πρέπει να δίνει απάντηση στα ακόλουθα τέσσερα βασικά ερωτήματα ποιος, πού, πότε και πώς.

- **Ποιος;** Πριν ξεκινήσει ο αυτοσχεδιασμός το άτομο πρέπει να αποφασίσει «ποιος είναι», δηλαδή ποιον ρόλο παίζει. Δημιουργεί έτσι μια σύντομη «βιογραφία» του χαρακτήρα που θα υποδυθεί στη συνέχεια, ένα δελτίο ταυτότητας που τον βοηθάει να υποδυθεί το ρόλο του και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δράσης.
- **Πού;** Ο χώρος της δράσης παίζει πολύ μεγάλη σημασία. Οριοθετεί τη δράση του υποκειμένου και γίνεται ο καμβάς πάνω στον οποίο «ζωγραφίζουμε» τον αυτοσχεδιασμό.
- **Πότε;** Πότε συμβαίνει αυτή η σκηνή; Τι ώρα; Τι ημέρα και τι χρονιά; Αναλύουμε τις δεδομένες συνθήκες, το έναυσμα για την εκκίνηση της σκηνής, έτσι ώστε να υπάρξει το κατάλληλο πλαίσιο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη της δράσης.
- **Πώς;** Ο κάθε ήρωας δημιουργεί στο μυαλό του ένα πλαίσιο δράσης, το οποίο σχεδιάζει και μεταφέρει στη σκηνή, έχοντας πάντα όμως υπόψη του ότι οι επιλογές του πρέπει να είναι ευέλικτες και να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις ανατροπές που μπορούν να συμβούν, καθώς τα πλαίσια δράσης των συμμετεχόντων συναντιούνται και ανά περιπτώσεις συγκρούονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ο αυτοσχεδιασμός στη θεατρική αγωγή συναντάται σε όλα τα στάδια εξέλιξης της θεατρικής έκφρασης και αποτελεί χώρο αποκάλυψης και ελευθερίας.

5.1.3 Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μία μη λεκτική μορφή δραματικής έκφρασης που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Είναι η τεχνική που βασίζεται στη σιωπηλή δραματοποίηση (MacCaslin, 2000), στην αφαίρεση του λόγου, για να τονιστεί ο ρόλος του σώματος ως μέσου έκφρασης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η παντομίμα είναι κινήσεις και χειρονομίες που αναπαριστούν μια κατάσταση ή τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα. Δύναται να συνοδεύεται και να υποστηρίζεται από την αφήγηση του εκπαιδευτή-εμπυχωτή. Η παντομίμα εμπεριέχει λόγο με τη μόνη διαφορά, ότι δεν είναι εκφωνούμενος. Υπάρχει σε κάθε είδος θεατρικού παιχνιδιού και δεν χρειάζεται να προηγηθεί πριν από την παρουσίασή της καμιά ιδιαίτερη προετοιμασία. Πρόκειται για την οπτική επικοινωνία διαμέσου της χειρονομίας και της κίνησης σε χώρο πιο περιορισμένο από το χώρο στον οποίο αναπτύσσεται η εκφραστική κίνηση (MacCaslin, 2000). Στην παντομίμα δίνεται έμφαση στους μορφασμούς του προσώπου και τις ακριβείς χειρονομίες που αποτελούν αντικείμενο της μίμησης (Μαρτί, Σμιθ, 2004). Τα θέματά της η παντομίμα μπορεί να τα αντλήσει από διάφορα στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής. Μέσα από την παντομίμα μπορούν να εκφραστούν βιώματα, σκέψεις, παρορμήσεις και συναισθήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ο εκπαιδευτής-εμπυχωτής αρχικά μπορεί να αξιοποιήσει την έμφυτη τάση των ανθρώπων δίνοντάς τους την ευκαιρία να παρουσιάσουν ελεύθερα και αυθόρμητα θέματα, κυρίως από το άμεσο περιβάλλον τους και προοδευτικά να τα κατευθύνει σε εκείνα που ορίζει ο ίδιος κάθε φορά στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού. Παράλληλα, εντάσσει στο θεατρικό παιχνίδι ασκήσεις σωματικής εκφραστικότητας, για να καλλιεργήσει τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου. Στα πρώτα στάδια ο εκπαιδευτής μπορεί να προτρέπει τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν τις κινήσεις κάποιων προσώπων (π.χ. των γονέων), κάποιων χαρακτηριστικών τύπων (π.χ. Καραγκιόζης, Τσάρλι Τσάπλιν, κ.ά.), ζώων ή φανταστικών όντων (π.χ. μαϊμού, δράκος, νεράιδα, κ.ά.), αντικειμένων ή μηχανών. Αργότερα, ορίζει μια συγκεκριμένη συνθήκη ενθαρρύνοντας τα άτομα να χρησιμοποιήσουν πιο πολύ την έκφραση του προσώπου, τα συναισθήματά τους και τις αισθήσεις τους για να παρουσιάσουν μια ορισμένη ενέργεια (π.χ. παριστάνουν πως τρώνε ένα υποτιθέμενο φαγητό που είναι ζεστό και πολύ αλατισμένο, ξινό, μυρίζουν ένα λουλούδι κ.ά.) ή πιο σύνθετες κινήσεις (π.χ. ένα άγαλμα που ζωντανεύει και σταδιακά αποκτά κίνηση κ.ά.), (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Στη συνέχεια, οι μιμήσεις μπορούν να γίνονται πιο συνδυασμένα σε ζεύγη καθώς και σε μικρές ομάδες ατόμων. Ο εμπυχωτής ζητάει από κάθε ζευγάρι ή ομάδα ατόμων να προετοιμαστούν και να παρουσιάσουν με παντομίμα ένα θέμα (π.χ. μια οικογένεια που ετοιμάζει τα πράγματά της για να μετακομίσει, πουλιά που πετάνε, ψάρια που κολυμπούν). Εναλλακτικά, κάθε ζευγάρι ή ομάδα επινοεί ένα θέμα και το παρουσιάζει στους υπόλοιπους και αυτοί προσπαθούν να το μαντέψουν. Τέλος, τα άτομα παροτρύνονται να δημιουργούν παγωμένες εικόνες, προκειμένου να αναπαραστήσουν ένα θέμα (π.χ. ένα πίνακα ζωγραφικής, αγάλματα κ.ά.). Επιπλέον, τα θέματα των μιμήσεων στο πλαίσιο της παντομίμας μπορούν να σχετίζονται με έννοιες, φυσικές καταστάσεις και ιδιότητες (π.χ. οι εποχές του έτους, μοναξιά-φιλία, σεισμός, ζεστό-κρύο κ.ά.), (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Στην παντομίμα δεν έχει σημασία τόσο η αρτιότητα της κίνησης και της έκφρασης, όσο η δυνατότητα που δίνεται στους συμμετέχοντες να μπορέσουν να εκφράσουν ευχάριστα, αυθόρμητα και δημιουργικά τον πνευματικό τους κόσμο κάνοντας χρήση του σωματικού τους λεξιλογίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Μία μορφή αφήγησης που στηρίζεται στην παντομίμα και δίνει μεγαλύτερες ευκαιρίες συμμετοχής στα μέλη της ομάδας είναι η δραματοποιημένη αφήγηση. Ο εκπαιδευτής (ή κάποιοι συμμετέχοντες) αφηγείται μια γνωστή ή επινοημένη ιστορία και οι συμμετέχοντες αναπαριστούν τα γεγονότα της χρησιμοποιώντας περισσότερο την παντομίμα και λιγότερο το λόγο τους (Παπα-

δόπουλος, 2010). Η τεχνική αυτή απαιτεί τη συγκέντρωση και την προσοχή των συμμετεχόντων στην ομάδα, ενώ παράλληλα, κινητοποιεί τη φαντασία και τους προσφέρει τα δυνατότητα να ζωντανεύουν τα αφηγούμενα γεγονότα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

5.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Το θέατρο αποτελεί μία από τις τρεις βασικές μορφές έκφρασης της αισθητικής αγωγής (εικαστική τέχνη, μουσική). Κάθε μία από αυτές τις μορφές έχει τη δική της συνεισφορά στην αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Το θέατρο είναι τέχνη σύνθετη, παιδευτική και βαθύτατα κοινωνική. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη το δράμα αποτελεί «...μίμησις πράξεως σπουδαίας και τελείας...». Η μίμηση έχει οντογενετική προτεραιότητα. Με τη μίμηση ξεκινά η ζωή του κάθε ανθρώπου. Από το πρώτο βλέμμα που ρίχνει στον κόσμο γύρω του μιμείται κινήσεις, χαμόγελα, μορφασμούς, ήχους και φθόγγους. Λίγο αργότερα το ανθρώπινο ον πασχίζει να καταλάβει τους γύρω του και τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους παίζοντας ρόλους. Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Αποτελεί ένα μέσο αγωγής απόλυτα αναγκαίο, ιδιαίτερος στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, λόγω του γεγονότος ότι προωθεί τη βιωματική μάθηση. Ο θεατρικός λόγος παρέχει αμεσότητα, ενάργεια, γοργότητα και δίνει τη δυνατότητα να αφηγηθεί κάτι κάποιος με απτό, ζωντανό και ελκυστικό τρόπο. Ο άνθρωπος μέσα από τη θεατρική αγωγή αναπλάθει τις μορφές της καθημερινής του ζωής, σχολιάζει, ανατρέπει, ταξινομεί και προβαίνει σε μια οπτική θέαση του κόσμου (υποκειμενική και αντικειμενική), (Κουρετζής, 2008).

Το θέατρο έχει τρεις συνιστώσες: το τραγούδι, τη δράση-ηθοποιία και το χορό. Κάθε μία από αυτές τις συνιστώσες του θεάτρου είναι πολυδιάστατη και προσφέρει ειδικές δεξιότητες και ευκαιρίες για ανάπτυξη και μάθηση στα άτομα με αναπηρία (<http://www.friendshipcircle.org>, προσπελάστηκε 10/5/2014).

Η θεατρική αγωγή άρχισε να χρησιμοποιείται στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης από το 18^ο αιώνα. Αρχικά εφαρμόστηκε σε κάποια ψυχιατρικά νοσοκομεία της Ευρώπης, καθώς επικρατούσε η άποψη ότι τα άτομα με ψυχικές δυσκολίες θα υποβοηθούνταν να αντιμετωπίσουν τις ψυχιατρικές και τις αγχώδεις διαταραχές τους «παίζοντας» ρόλους. Το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει αρκετά στοιχεία τα οποία το καθιστούν ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο παρέμβασης για τα άτομα με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Καταρχήν, το θεατρικό παιχνίδι δεν στηρίζεται αποκλειστικά στις λεκτικές και τις γνωστικές δεξιότητες των ατόμων, που στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται ότι “υπολείπονται” συγκριτικά με τις αντίστοιχες νοητικές δεξιότητες του πληθυσμού ατόμων δίχως αναπηρία. Αντίθετα, χρησιμοποιεί αρκετές τεχνικές, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού με τα μέλη του σώματος, μέσω των οποίων προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Crimmens, 2006). Δεν δημιουργεί σωματικά ή γνωστικά εμπόδια κατά τη διεξαγωγή του, οπότε δεν αποκλείει τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Reynolds, 2002). Η κατάκτηση της γνώσης γίνεται αισθητηριακά και παράλληλα το άτομο αποκτά μια βιωμένη εμπειρία της αίσθησης του χωροχρόνου (Κουρετζής, 2008). Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο εκπαίδευσης και υποστήριξης και συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί απελευθερώνει την ένταση του ατόμου με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες με δημιουργικό τρόπο, υποβοηθά την έκφραση τού συναισθηματικού του κόσμου, τη βελτίωση της αυτοεικόνας, την υπευθυνότητα, καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη

και εξέλιξη της προσωπικότητας του (Crimmens, 2006). Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο και η δραματική τέχνη είναι μία ψυχοθεραπευτική τέχνη και ένα εργαλείο μάθησης για τα άτομα με αναπηρία (Reynolds, 2002, Peter, 2000). Χαρακτηρίζεται από έναν έντονο ψυχοθεραπευτικό ρόλο, γιατί εκτονώνει το άτομο από την ψυχολογική φόρτιση που φέρει. Το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και να συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου με αναπηρία (Schnapp & Oslen, 2003, Peter, 2003). Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στις πλευρές της ανάπτυξης που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στη συναισθηματική του ευεξία (Jindal-Snape & Vettraino, 2007).

Η δραματοθεραπεία δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό, οι οποίες επιτρέπουν στο συμμετέχοντα να κάνει ένα ταξίδι και να ξαναανακαλύψει τη σωματική και τη συναισθηματική ευεξία του. Είναι αξιοσημείωτο, ότι οι εμπειρίες της ζωής των συμμετεχόντων ζωντανεύουν μέσα από τις δραματικές δράσεις, αλλά και από την παρακολούθηση των συναφών δραστηριοτήτων των άλλων συμμετεχόντων. Διαμέσου του θεατρικού σχεδιασμού ο εσωτερικός κόσμος των συμμετεχόντων συγκρούεται και εξωτερικεύεται μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών και δράσεων (Chiu, 2011).

Σύμφωνα με την Cattanaach (2003) η θεατρική αγωγή συντελεί στην ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης μέσα από τη δημιουργική έκφραση και μέσα από την εκμάθηση έργων και δεξιοτήτων σε άτομα με αναπηρία. Τα υποβοηθά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να βελτιώσουν την αυτοεικόνα και να γίνουν πιο υπεύθυνα καθώς επιδρά σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς τους (Τζούμα, 2011). Το θέατρο και η δραματική τέχνη συντελούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων της ζωής και ταυτόχρονα αποτελούν σπουδαία πηγή για αναδημιουργική εκπαίδευση. Συμβάλλουν στην προαγωγή της ομαδικής συνεργασίας, στη βελτίωση της επικοινωνίας και της βλεμματικής επαφής, καθώς και στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Υποβοηθούν το άτομο με αναπηρία να αναπτύξει την ικανότητα να «αντιμετωπίζει» ένα κοινό και να εκδηλώνει μια κοινωνικά αποδεκτή γλώσσα του σώματος. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν στην κατάκτηση της ικανότητας του να μιλάει δυνατά και καθαρά, να αλληλεπιδρά με άλλους επάνω στη σκηνή και να περιμένει τη σειρά του για να πάρει το λόγο. Όλες οι προαναφερόμενες σημαντικές δεξιότητες για τη ζωή προσφέρονται μέσα από την ενασχόληση με μια διασκεδαστική και ταυτόχρονα ενδιαφέρουσα εμπειρία (<http://www.friendshipcircle.org>, προσπελάστηκε 10/5/2014).

Έχει καταδειχθεί ερευνητικά, ότι στις περιπτώσεις των ενήλικων ατόμων με νοητικές αναπηρίες η δραματική τέχνη παρέχει ευκαιρίες για την κατάκτηση των κοινωνικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, περιοχές όπου συχνά στα άτομα με νοητικές αναπηρίες εντοπίζονται δυσκολίες (Snow, Armico & Tanquay, 2003).

Οι δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες όπως είναι το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός, όχι μόνο παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, αλλά διευκολύνουν την επικοινωνία και την έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου (Sorsi & Nota, 2000). Ο Goldstein (2009) επισημαίνει ότι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να εκφράζουν πολλά συναισθήματα για διαφορετικούς χαρακτήρες και να εξεικονίζονται διάφορες καταστάσεις με τη χρήση τόσο λεκτικών, όσο και μη-λεκτικών καναλιών έκφρασης. Κατά συνέπεια πολλές δραστηριότητες θα πρέπει να επικεντρώνονται γύρω από την εξερεύνηση και την ανάπτυξη της κατανόησης και της έκφρασης των συναισθημάτων.

Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξης του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση

είναι η κοινωνικοποίηση του ατόμου, που συντελείται στο πλαίσιο της ομαδικής δράσης και της δημιουργίας. Το θεατρικό παιχνίδι υποβοηθά το άτομο με και χωρίς αναπηρία να κατανοήσει και να συνειδητοποιήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση ενός συλλογικού έργου. Το άτομο μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα μαθαίνει να αποδέχεται και να σέβεται τα όρια που θέτει η ομάδα και τους περιορισμούς που επιβάλλει η ομαλή συνύπαρξη στο εσωτερικό της, συνειδητοποιεί την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρεί χώρο στους άλλους και σέβεται και συνυπολογίζει τις προτιμήσεις τους.

Κάθε μορφή θεάτρου κοινωνικοποιεί. Ακόμα και μια ομάδα που παρακολουθεί από κοινού μια θεατρική παράσταση είτε αυτή είναι επαγγελματική είτε ερασιτεχνική αποκομίζει αρκετά οφέλη. Βιώνει με αυτή τη συμμετοχή της για όσο χρόνο διαρκεί η παράσταση στιγμές ομαδικότητας και μετέχει σε κάτι που συμβαίνει πάνω στη σκηνή, με το χειροκρότημα, το γέλιο κ.ά. Επίσης, όταν τα άτομα εμπλέκονται σε μια σχέση με σκοπό να συμμετάσχουν σε μια δημιουργία, δρουν και λειτουργούν σαν κρίκος μιας αλυσίδας προσφέροντας και απολαμβάνοντας τη ζεστασιά των κοινών αναμνήσεων όσων έδωσαν τα χέρια για μια παράσταση.

Σύμφωνα με τους Warren, Richard & Brinbal (2005) οι ενήλικες με νοητική αναπηρία απολαμβάνουν να παρακολουθούν θεάματα δραματικής τέχνης, καθώς επίσης να δημιουργούν και να συμμετέχουν σε αυτά. Εάν το άτομο το επιθυμεί θα πρέπει να του παρέχονται πολλές ευκαιρίες από το περιβάλλον του. Βέβαια, η πιο συνηθισμένη μορφή είναι να συμμετέχει το άτομο με αναπηρία σαν ένα μέλος του κοινού μιας θεατρικής παράστασης ή ενός δρώμενου. Όμως και για αυτού του είδους τη συμμετοχή, προκειμένου να απολαύσει μια θεατρική παραγωγή κάθε μέλος του κοινού χρειάζεται μια προετοιμασία. Για παράδειγμα, είναι μέρος της προετοιμασίας η επιλογή του έργου, η εξοικείωση με την ιστορία, τους κεντρικούς ήρωες, τον τύπο του θεάματος, η ενημέρωση σχετικά με τον τίτλο της παράστασης κ.ά. Τα άτομα που επιθυμούν να συμμετέχουν στη δημιουργία θεάτρου καλό είναι να κατευθύνονται σε έργα διασκεδαστικά (Warren, Richard & Brinbal, 2005). Στο πλαίσιο των προαναφερομένων η αναγκαιότητα της εκμάθησης θεατρικών ασκήσεων και θεατρικού παιχνιδιού σε ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Με δεδομένο ότι η τέχνη αποτελεί ένα βιωματικό τρόπο εκπαίδευσης μπορεί να υποβοηθήσει την πλειοψηφία των περιπτώσεων των ατόμων με βαριές αναπηρίες. Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι δεν αποκλείει κανένα άτομο από την ενεργητική εμπλοκή του σ' αυτό καθώς ο στόχος της θεατρικής αγωγής δεν επικεντρώνεται τόσο στο αισθητικά άρτιο αποτέλεσμα και συχνά στείρο δημιουργικότητας, αλλά στη διαδικασία μέσα από την οποία παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία.

Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι στηρίζονται στην καλλιέργεια της έκφρασης, της δημιουργικής φαντασίας, στη δυναμική συνεργασία και στην ομαλή συνύπαρξη της ομάδας. Επιπλέον, διευκολύνουν το άτομο στην αυτοπειθαρχία, και στην πειθαρχία σε κανόνες που υπαγορεύονται από τη συμμετοχή στην ομάδα, στην αυτοσυγκέντρωση, στην παρατήρηση, στην ενεργητική επικοινωνία και στην απόκτηση συλλογικής συνείδησης. Οι τεχνικές που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων της θεατρικής αγωγής μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας επικοινωνίας με τη χρήση του προφορικού λόγου ή με τη χρήση άλλων εναλλακτικών ή επιπροσθετικών μεθόδων επικοινωνίας. Αναπτύσσεται η ικανότητα ακρόασης, καθώς και η συμμετοχή σε διάλογο, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, όπως είναι η αναγνώριση του σώματος, του χώρου, η κατάκτηση του ρυθμού, η καλλιέργεια των νοητικών τους δυνατοτήτων, η συναισθηματική οργάνωση, η κατανόηση του χρόνου κ.ά. Παράλληλα, διευκολύνεται η κοινωνική προσαρμογή των ατόμων έτσι ώστε τα άτομα να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδε-

κά από αυτό. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις δημιουργικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της εμπλοκής των ατόμων με αναπηρία με το θέατρο και γενικότερα με τη δραματική τέχνη, βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο της θεατρικής τέχνης μέσω των δράσεων και των εκφάνσεών της, ως δημιουργικών μέσων για την υποστήριξη των ενηλίκων με αναπηρία. Τους υποβοηθά έτσι ώστε «να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν» και να εκδιπλώσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ένα θεραπευτικό μέσο, το οποίο ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των μελών μιας ομάδας που πρόκειται να δουλέψουν μαζί.

Συνοψίζοντας, η θεατρική έκφραση αποτελεί δυναμικό μέσο για:

- την ενεργοποίηση του ατόμου,
- την απελευθέρωση της φαντασίας του,
- την κοινωνική ανάπτυξη και γενικότερα την εξοικειώσή του με το θέατρο.
- Το άτομο με αναπηρία απελευθερώνει τον εαυτό του, μιμείται, παίζει, εκφράζεται, δημιουργεί και ψυχαγωγείται.
- Υποβοηθείται να απελευθερωθεί από τις έμφυτες συστολές, τις εντάσεις, τις δειλίες και τις επιφυλάξεις,
- να γνωρίσει τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος και το περιβάλλον, στο οποίο θα δράσει,
- να εξοικειωθεί με τον κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς,
- να εκφράζει ιδέες, συναισθήματα, απόψεις, καταστάσεις ατομικά και συλλογικά, με το σώμα, την κίνηση, το λόγο και την εικόνα.

Στόχος των βιωματικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, είναι να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να εκτονώσουν την ενεργητικότητά τους με ένα δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο, να χαλαρώσουν και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να αυτοδραστηριοποιηθούν και να αναπτυχθούν προσωπικά και να αναδιαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι η μίμηση, η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός αλλά και οι ασκήσεις που ενεργοποιούν τις αισθήσεις, το άτομο έρχεται σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο, αλλά και το περιβάλλον του. Εκφράζεται και διοχετεύει δημιουργικά την ενέργεια του, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνεται η αίσθηση της ομαδικότητας. Παρέχεται η δυνατότητα στο ενήλικα με αναπηρία να εξωτερικεύει τις προσωπικές του εμπειρίες, τις ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές, αλλά και να εκφράζει ελεύθερα και αβίαστα τον ψυχικό του κόσμο και την προσωπική του γνώμη. Ταυτόχρονα, ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες και τους υποβοηθά μέσω των διαφορετικών ρόλων που βιώνουν κάθε φορά να κατανοήσουν τη θέση του «άλλου». Να μουν νοερά, στο μέτρο του δυνατού, στη θέση του άλλου. Μέσα από τη συμμετοχή του στο θεατρικό παιχνίδι το άτομο με αναπηρία δεν προσεγγίζει απλώς ένα ζήτημα, αλλά το βιώνει. Μέσα από το παιχνίδι ξεχνιούνται, και απελευθερώνονται από εσωτερικές και ψυχικές εντάσεις μέσω απλών δραστηριοτήτων

(Τζούμα, 2011, Κοντογιάννη, 2000). Παράλληλα, μεταξύ άλλων, αυτοσυγκεντρώνονται, δένονται με τους άλλους, επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, εντάσσονται στην ομάδα, ώστε μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά και όχι μόνο ατομικά, εκφράζουν τις επιθυμίες τους και συνεργάζονται (Τζούμα, 2011).

5.3 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Κάθε γεγονός της ζωής, κάθε συναίσθημα, κάθε φαντασία, μπορεί να γίνει θέατρο. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα που ενθουσιάζει, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα στοιχεία. Καταρχήν, ο εκπαιδευτής-εμπνευστής πρέπει να μεταδίδει στα μέλη της ομάδας του την αγάπη για αυτό που κάνουν, την αισιοδοξία του, τον ενθουσιασμό και τις εμπειρίες του και να παίζει μαζί τους (Κοντογιάννη, 2000). Αναλαμβάνοντας ένας εκπαιδευτής το συντονισμό ενός θεατρικού παιχνιδιού σε μία ομάδα ατόμων με αναπηρία πάνω απ' όλα πρέπει να πιστέψει σε αυτό που θα κάνει με την ομάδα του. Από την πλευρά του επίσης χρειάζεται υπομονή και επιμονή, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις επικείμενες δυσκολίες. Τα επιζητούμενα αναμενόμενα αποτελέσματα θα προκύψουν σταδιακά.

Οργανώνοντας ένα θεατρικό παιχνίδι ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να παραβλέπει τις δυνατότητες των μελών της ομάδας του, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και τα ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Μία άλλη βασική παράμετρος για την επιτυχή ευόδωση του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στην ομάδα. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτής να χρησιμοποιεί υψηλότερο τόνο φωνής από το συνηθισμένο καθώς απευθύνεται στην ομάδα του, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι ο χαμηλός, ήρεμος και ευχάριστος τόνος της φωνής του εμπνευστή είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Σε κάποια φάση ίσως χρειαστεί να ειπωθούν μερικές λέξεις πιο δυνατά για να δοθεί περισσότερη έμφαση και να κεντρήσει το ενδιαφέρον και η προσοχή των ατόμων που συμμετέχουν. Προκειμένου να αποφευχθεί ο πιθανός εκνευρισμός και η ένταση κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, είναι απαραίτητο αφενός να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του κάθε ατόμου και αφετέρου η έναρξη να γίνεται μετά από κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης και χαλάρωσης (Τζούμα, 2011). Παράλληλα, πριν από την έναρξη του θεατρικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτής πρέπει να δώσει κάποιες συγκεκριμένες, σαφείς, ξεκάθαρες και διατυπωμένες με λακωνικό τρόπο οδηγίες, οι οποίες υποδεικνύουν τους κανόνες του παιχνιδιού.

Στις καλές πρακτικές αναφορικά με την εκπαίδευση του τομέα του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων τα παιχνίδια λόγου, τα παιχνίδια χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης και εκτόνωσης. Οι ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης είναι συνυφασμένες με τις ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης. Εξίσου σημαντικά είναι τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνικότητα των ατόμων με αναπηρία.

Τα παιχνίδια γνωριμίας είναι απαραίτητα, όταν η ομάδα των ατόμων σχηματίζεται για πρώτη φορά. Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής γνωρίζονται μεταξύ τους, τα παιχνίδια γνωριμίας έχουν ιδιαίτερη αξία, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν τόσο στο θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί η ομάδα, όσο και στην ηλικία των συμμετεχόντων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα παιχνίδια γνωριμίας στις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία μπορούν να ξεκινήσουν με μια απλή αναφορά του ονόματος των μελών της ομάδας κανονικά ή επιλέγοντας κάθε φορά ένα διαφορετικό τρόπο εκφοράς και έκφρασης (χαϊδευτικά, σιγά-δυνα-

τά, άγρια, θυμωμένα, τραγουδιστά κ.ά.). Μπορούν επίσης, να αναφέρουν τις προτιμήσεις τους καθώς και λέξεις ή έννοιες σχετικά με ένα θέμα. Σε μια πρώτη φάση οι συμμετέχοντες κάθονται σε κυκλική διατάξη στο χώρο. Αργότερα, οι δραστηριότητες είναι χρήσιμο να συνοδεύονται με την κίνηση (περπάτημα στο χώρο, ελαφρύ τρέξιμο, περπατώντας στο ένα πόδι κ.ά.) ή με τη χρήση αντικειμένων (πετώντας ένα μπαλάκι, προσφέροντας ένα μολύβι, δίνοντας ένα μαντήλι από χέρι σε χέρι, κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό οι δράσεις γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και συνάμα καλλιεργείται η κίνηση, ο λόγος και η έκφραση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Αν οι εκπαιδευόμενοι δύνανται και είναι σε θέση να εκφραστούν προφορικά και γραπτά καλούνται να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο παρουσιάζοντας πιο ολοκληρωμένα την άποψή τους και εξωτερικεύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εικόνα-εντύπωση που αδρομερώς έχουν για τον εαυτόν τους ή τις απόψεις τους σχετικά με κάποια θέματα. Το υλικό που παράγεται κάθε φορά ως κείμενο, οπτικοακουστικό απόσπασμα (μαγνητοφωνημένο ή βιντεοσκοπημένο), η ειδικαστική δημιουργία (κολάζ), μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνθετικά με τον αυτοσχεδιασμό, για να παρουσιαστεί το προφίλ της ομάδας ή για την περαιτέρω ενασχόλησή της με το συγκεκριμένο θέμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Παράλληλα, η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να συμβάλλει στην αξιολόγηση της προόδου των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού.

Όσoσο και τα παιχνίδια επαφής μπορούν να προσφέρουν πολλά. Η επαφή στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται με το σώμα ή με τις αισθήσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις θεωρείται σημαντική καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια των συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στα πλαίσια της ομάδας.

Τα παιχνίδια εμπιστοσύνης συμβάλλουν στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Η παράμετρος οικοδόμηση της εμπιστοσύνης είναι σημαντική και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απελευθέρωσή τους. Δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για συνεργασία και ομαδική δημιουργία (π.χ. «οδηγώ τον τυφλό», «το εκκρεμές» κ.ά., βλ. παράρτημα).

Όταν παίζεται το παιχνίδι «εκκρεμές» κάποιο μέλος της ομάδας στέκεται στο εσωτερικό ενός μικρού κύκλου αποτελούμενου από τα υπόλοιπα μέλη, αφήνοντας το σώμα του τελείως χαλαρό. Το κάθε μέλος της ομάδας του κύκλου το σπρώχνει προς τους άλλους και αυτοί το συγκρατούν επαναλαμβάνοντας την κίνηση. Σε άλλη μορφή αυτού του παιχνιδιού, το άτομο στέκεται όρθιο με την πλάτη γυρισμένη προς τους άλλους που βρίσκονται σε στενό κύκλο γύρω του και αφήνει το σώμα του να γείρει πάνω τους. Η ομάδα δεν το αφήνει να πέσει κάτω, αλλά το επαναφέρει ομαλά στη θέση του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Άλλα είδη παιχνιδιών που μπορεί να πραγματοποιηθούν είναι τα παιχνίδια συνεργασίας ή τα ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια. Ο στόχος τους είναι να υποβοηθήσουν τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις της ομάδας, να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται και να δημιουργούν. Αρχικά, η συνεργασία γίνεται σε ζευγάρια με την παράλληλη κίνηση όλων των ζευγαριών και προοδευτικά το κάθε ζευγάρι παρουσιάζει τη δράση του στους υπόλοιπους, που λειτουργούν ως θεατές. Αργότερα, οι δράσεις υλοποιούνται σε μεγαλύτερες ομάδες ή με τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Τα περισσότερα από τα παιχνίδια γνωριμίας, επαφής, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας ανήκουν σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στην επίτευξη των στόχων του θεατρικού παιχνιδιού σημαντική θέση κατέχει και η τεχνική «παγωμένες εικόνες». Το θέμα που παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες σχετίζεται με μια κοι-

νωνική ή φαντασική κατάσταση ή με μια έννοια. Πρόκειται για μια απεικονιστική αποστασιοποιητική τεχνική, όπου η δράση σταματά. Η εικόνα που παρουσιάζεται μέσω της σωματικής έκφρασης «παγώνει». Τα στιγμιότυπα παγώνουν και οι σκέψεις των συμμετεχόντων χαρακτηρών προβάλλονται μέσα από μια ακίνητη, αλλά δυνατή εικόνα. Η ταχύτητα της δράσης δίνει τη θέση της στην επιβράδυνση και τη σιωπή. Ο ρόλος της σωματικής έκφρασης είναι καθοριστικός καθώς αποτυπώνει τις σκέψεις και τις διαθέσεις των ρόλων. Όταν ο εκπαιδευτής δώσει το σύνθημα-σήμα οι συμμετέχοντες ξεπαγώνουν την παγωμένη εικόνα και ξεκινούν την αυτοσχεδιαστική τους δράση. Το αποτέλεσμα είναι ότι η προηγούμενη ακινησία δίνει τη θέση της στο ζωντάνεμα της εικόνας και την κίνηση (Παπαδόπουλος, 2010).

Μία άλλη βέλτιστη πρακτική είναι η ομαδική παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων κάθε είδους. Μετά το πέρας της παράστασης, προτείνεται τα άτομα με αναπηρία να συζητούν και να αναλύουν τη θεατρική παράσταση που παρακολούθησαν, να ερμηνεύουν τους διάφορους ρόλους, να δραματοποιούν την παράσταση, να ζωγραφίζουν σκηνές της θεατρικής παράστασης κ.ά., το καθένα με το δικό του προσωπικό τρόπο.

Μία ακόμη καλή πρακτική είναι η δημιουργία τοπικών ή και πανελληνίων ερασιτεχνικών και σταδιακά επαγγελματικών θεατρικών ομάδων, οι οποίες συγκροτούνται από άτομα με αναπηρία. Ήδη στην Ελλάδα υπάρχει η θεατρική ομάδα ΘΕ.Α.ΜΑ. (Θέατρο ΑμεΑ), η οποία αποτελεί μία από τις ελάχιστες επαγγελματικές ομάδες θεάτρου για άτομα με αναπηρία. Απευθύνεται κυρίως στα άτομα με κινητική αναπηρία. Με την παράλληλη λειτουργία θεατρικού εργαστηρίου φιλοδοξεί στην ίδρυση της πρώτης Ανώτερης Σχολής Δραματικής Τέχνης για άτομα με κινητικά προβλήματα συμπεριλαμβανομένων και άλλων παθήσεων. Η ομάδα ΘΕ.Α.ΜΑ. το 2010 παρουσίασε το έργο «Λάμια» της Λίνας Αμπντελχαμίντ που αποτελούσε θεατρική αναπροσαρμογή του «μύθου της Λάμιας». Το 2011 παρουσίασε την παράσταση «Ηρωες και Μύθοι» βασισμένη σε μονολόγους από τα κορυφαία θεατρικά έργα του Τέννις Ουίλλιαμς. Όλοι πρέπει να συμβάλλουμε στην επέκταση αυτής της προσπάθειας και σε άλλες ομάδες πληθυσμών ατόμων με αναπηρία.

Στο Μόντρεαλ του Καναδά υπάρχει το Centre for the Arts in Human Development (CAHD), το οποίο προσφέρει εκπαίδευση σε ενήλικα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, που στηρίζεται στην τέχνη, το θέατρο, τη μουσική, τον χορό και την κίνηση. Το συγκεκριμένο κέντρο είναι το μοναδικό στο είδος του και λειτουργεί για περισσότερα από δέκα χρόνια με στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του πληθυσμού στόχου (Lister, Tanguay, Snow & D'Amico, 2009). Οι τέχνες προσφέρουν έναν τρόπο για την ανάπτυξη της κοινωνικής λειτουργικότητας και τη διευκόλυνση της προσωπικής έκφρασης και των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου (Got & Cheng, 2008). Ύστερα από την αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρει το CAHD, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι του επιτυγχάνονται. Όλοι οι εμπλεκόμενοι -προσωπικό, εθελοντές, ενήλικοι με αναπηρίες- έχουν αποκομίσει πολλά οφέλη από τη συμμετοχή τους στις δημιουργικές δραστηριότητες αυτού του κέντρου (Lister, Tanguay, Snow & D'Amico, 2009). Με δεδομένο την επιτυχία του Centre for the Arts in Human Development, θα μπορούσε να προταθεί ως μία βέλτιστη πρακτική η δημιουργία αντίστοιχων κέντρων και δομών και στη χώρα μας.

Ακόμη, μία βέλτιστη πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει η ενημέρωση των γονέων, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην υποστήριξη και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την ενεργητική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού. Προτείνεται η διάχυση της επιστημονικής γνώσης μέσα από

τη διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων και συνεδρίων με σχετικό περιεχόμενο. Επίσης, αρκετά βοηθητική θα μπορούσε να καταστεί η ανταλλαγή εμπειριών και η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των Πανεπιστημίων και των άλλων συνεργαζόμενων φορέων στους τομείς της επιστημονικής έρευνας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Brookes, M., Brookes, C. (2005). *Τέχνη και σχέδιο*. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Σειρά θεατρική παιδεία, Αθήνα.
- IDEA (2011). Διακήρυξη για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA-Europe). *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο*, 12, Έκδοση Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις, Ελληνικά Γράμματα, τόμος γ', Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Εκδόσεις Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Μακέλη, Γ. (2009). *Βιωματικές ασκήσεις για δουλειά με την ομάδα*. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μακρινίτσας. Εκδόσεις Παλμός.
- Μαρτί, Μ., Σμιθ, Ι. (2004^α). *Μαριονέτες και παντομίμα*. Εκδόσεις Ντουντούμης, Αθήνα
- Μπακιρτζής, Κ.Ν. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σαρρής, Δ. (2003). *Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο στα βαρήκοα παιδιά: Η Διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος*. Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων, Ιωάννινα.
- Τερεζάκη, Χ. (2007). Το θεατρικό παιχνίδι ως πολύτεχνη διδακτική πρόταση σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα σχολικά βιβλία ως έναυσμα για νέες διδακτικές προσεγγίσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, 8.
- Τζούμα, Σ. (2011). *Η θεατρική αγωγή Το θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά με νοητική υστέρηση και σύνδρομο Down*. Προπτυχιακή Εργασία στο Μάθημα Μεθοδολογία της έρευνας. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Εκδόσεις Ψυχογιός, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 102-116.
- ΥΠΕΠΘ. (χ.χ.). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Bermant, G. (2013). Working with(out) a net: improvisational theater and enhanced well-being. *Frontiers in Psychology*, 4, 929.

- British Association of Art Therapists. (2012). What is Art Therapy? http://www.baat.org/art_therapy.html.
- Cattancb, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. Εκδόσεις. Σαββάλας, Αθήνα.
- Chiu, S.T. (2011). Drama and dance therapy for the treatment of psychiatric disorders. *The New Zealand Medical Student Journal*, 4, 26-28.
- Crimmens, P. (2006). *Drama Therapy and Story making in special education*. P. Jessica Kingsley, London.
- Department of Health. (2011). *No health without mental health: A cross-government mental health outcomes strategy for people of all ages*. London: HM Government.
- Got, I. L. S., Cheng, S.-T. (2008). The effects of art facilitation on the social functioning of people with developmental disability. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(1), 32–37.
- Goldstein, T. R. (2009). Psychological perspectives on acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(1), 6-9.
- Jindal-Snape, D., Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-129.
- Karkou, V., Sanderson, P. (2006). *Art therapies: A research-based map of the field Edinburgh*: Elsevier Churchill Livingstone.
- Kirsten, B., Du Preez, R. (2010). Improvisational theatre as team development intervention for climate for work group innovation. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(1).
- Lewis, C., Lovatt, P. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46–58.
- Lister, S., Tanguay, D., Snow, S., & D’Amico, M. (2009). Development of a Creative Arts Therapies Center for People With Developmental Disabilities. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1), 34-37.
- MacGaslin, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and beyond*. Longman.
- Martinec, R. (2013). *Dance movement therapy in the concept of expressive art-therapy*. *Hrvatska za rehabilitacijska istraziranja*, 49, 143-153.
- Nevraumont, E. J., Hanson, N. P., and Smeaton, K. (2002). *The ultimate improv book: A complete guide to comedy improvisation*. Colorado Springs: Meriwether Publishing.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30, 21-27.
- Reynolds, F. (2002). An exploratory survey of the opportunities and barriers to creative leisure activity for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 63-67.
- Schnapp, L., Oslan, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38, 211-219.
- Show, S., Amico, M. D., & Tanguay, M. A. (2003). Therapeutic theatre and well-being. *Theatres*

in *Psychotherapy*, 30, 73-82.

- Sorsi, S., Nota, L. (2000). Asocial skills training for person with Down's syndrome. *European Psychologist*, 5(91), 34-43.
- Torgerson, P. T. (2001). *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*. Thesis (Ed. D.), University of Washington.
- Warren, B., Richard, R. J., & Brinbal, J. (2005). *Drama and Arts for Adults with Down syndrome: Benefits, options and resources*. Adult series Editor: Roy Brown.

Ιστοσελίδες

- <http://www.kidsweb.gr>
- <http://www.friendshipcircle.org>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Οι δραστηριότητες που παρατίθενται στη συνέχεια είναι καθαρά ενδεικτικές και προτείνεται να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες των ατόμων με αναπηρία που συμμετέχουν σε δραστηριότητες θεατρικής αγωγής.

Συστάσεις (παιχνίδι γνωριμίας): Όλα τα μέλη της ομάδας καλούνται να σχηματίσουν έναν κύκλο. Συστήνονται πετώντας ο ένας στον άλλο μια μαλακή μπάλα ή κάποιο άλλο μαλακό αντικείμενο. Συστήνονται λέγοντας ο καθένας το όνομά του και πετώντας αυτό το αντικείμενο στον απέναντί του. Αυτός που πιάνει το αντικείμενο λέει το όνομά του και το πετάει σε κάποιον άλλο. Συνεχίζεται η δραστηριότητα μέχρι να ακουστούν όλα τα ονόματα. Η δραστηριότητα διαρκεί περίπου 10 λεπτά (Μακέλη, 2009).

Παιχνίδι με χαρτί υγείας: Ο εκπαιδευτής δίνει στην ομάδα ένα ρολό χαρτιού υγείας και τους λέει να πάρουν από δύο κομμάτια ο καθένας χωρίς καμία περαιτέρω εξήγηση. Αν κάποιο άτομο δε μπορεί να το κόψει το βοηθάει ο εκπαιδευτής. Ο εκπαιδευτής ζητάει από κάθε μέλος της ομάδας να πει για κάθε κομμάτι χαρτί που πήρε κάτι για τον εαυτό του (π.χ. όνομα ή άλλη πληροφορία).

Ομαδική γλυπτική: Μια ομάδα ή ένα άτομο μέλος μιας ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο του γλύπτη και μεταμορφώνει μερικά από τα άτομα της ομάδας σε αγάλματα που έχουν συγκεκριμένη πόζα ή σχηματισμό στο χώρο. Η συλλογική δημιουργία ενός αγάλματος ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο δράμα.

Παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια εικόνα αντιπροσωπευτική μιας στιγμής. Το άτομο παίρνει μια στάση στο χώρο και παραμένει τελείως ακίνητο (π.χ. κουτσό, χέρια ψηλά και κεφάλι λυγισμένο κ.ά.). Η τεχνική «παγωμένη εικόνα» μπορεί να συνδυαστεί με τη σύμβαση του σάουντρακ ή της ανίχνευσης των σκέψεων, για να εξελίξει τη διερεύνηση στο δράμα. Επίσης, μπορεί να συνοδεύεται από αφήγηση.

Καθρέπτες: Παίζεται σε δυάδες. Ο ένας συμμετέχων είναι το μοντέλο και ο άλλος ο καθρέπτης του. Ο καθρέπτης πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός, γιατί καλείται να επαναλάβει επακριβώς κάθε κίνηση που κάνει το μοντέλο του.

Παράλληλες σκηνές: Δύο ή περισσότερες σκηνές που στην πραγματικότητα θα συνέβαιναν σε διαφορετικά μέρη ή και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές εκτυλίσσονται η μια δίπλα στην άλλη. Μια σκηνή μπορεί να παγώσει καθώς οι άλλες ζωντανεύουν και κ.ο.κ. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσει κανείς τις εντάσεις και τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ τους.

Σάουντρακ: Είναι οι ήχοι που δημιουργούν την ατμόσφαιρα του τόπου όπου πραγματοποιείται το δράμα. Οι ήχοι μπορεί να είναι ηχογραφημένοι ή ζωντανοί, μπορούν να εκτελεστούν και από τους συμμετέχοντες με χρήση της φωνής τους, του σώματός τους ή και με τη χρήση μουσικών οργάνων.

Ανάκριση ή ανακριτική καρτέλα: Οι συμμετέχοντες κάθονται σε μία καρτέλα και ανακρίνονται ενώ είναι σε ρόλο, από κάποιο άτομο με υποτιθέμενη εξουσία, που στην πλειοψηφία των περι-

πτώσεων έχει στόχο να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες για ένα γεγονός που έλαβε ήδη χώρα. Επίσης μπορεί να του τεθούν ερωτήσεις που αφορούν τη ζωή του, τα κίνητρό του, κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ανίχνευση σκέψεων: Καθώς κάποιοι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους ακίνητοι ο εκπαιδευτής ή οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τους αγγίζουν και τους κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις τους (π.χ. ποιος είσαι; πώς αισθάνεσαι; τι σκέφτεσαι; κ.ά). Οι συμμετέχοντες σκέφτονται τις απαντήσεις τους, συνειδητοποιούν το ρόλο τους και ύστερα διατυπώνουν φωναχτά τις σκέψεις τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Συνεδρία δραματοθεραπείας: Τα μέλη της ομάδας ξαπλώνουν κάτω στη μοκέτα, σε όποια θέση επιθυμούν, τοποθετώντας το σώμα τους επάνω σε ατομικά στρώματα γυμναστικής. Το κεφάλι τους το ακουμπούν πάνω σε ένα μαξιλάρι. Γίνεται συσκότιση στο χώρο και ακούγονται διάφορα επιλεγμένα μουσικά κομμάτια, χωρίς στίχους. Ταυτόχρονα ακούγεται και η φωνή του αφηγητή, ο οποίος μπορεί να αφηγείται για παράδειγμα την ιστορία με τίτλο «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» ή την ιστορία με τίτλο «Ο κηπουρός του ουρανού». Μόλις τελειώσει η αφήγηση, η μουσική συνεχίζεται για περίπου δέκα λεπτά ακόμη. Οι ρυθμοί των μουσικών κομματιών εναλλάσσονται και η ένταση είναι δυνατή. Όταν τελειώσουν τα μουσικά ακούσματα, ο εκπαιδευτής ανάβει το φως και οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο κάτω στο μαξιλάρι τους. Εκεί εκφράζουν λεκτικά ή με όποιο τρόπο μπορούν τι ένιωσαν κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας/συνεδρίας. Η συνολική διάρκεια της συνεδρίας κυμαίνεται περίπου στα 30 λεπτά.

Άσκηση χαλάρωσης: Ακούγεται χαμηλής έντασης μουσική. Όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ξαπλώνουν (με βοήθεια ή χωρίς βοήθεια) στα στρώματα γυμναστικής, τα οποία είναι ενωμένα. Τα στρώματα γίνονται ένα πελώριο επιδαπέδιο κρεβάτι, όπου όλα τα μέλη της ομάδας, καθώς και ο εκπαιδευτής ξαπλώνουν για να ξεκουραστούν. Όλοι κλείνουν τα μάτια τους και χαλαρώνουν.

Άσκηση σωματογνωσίας: Όλα τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθια (ή καθισμένα στο αναπηρικό αμαξίδιο ή σε ειδικό κάθισμα ανάλογα με την περίπτωση του κάθε συμμετέχοντος) και σχηματίζουν έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτής λέει: «Φανταστείτε ότι κάνει πολύ κρύο!! Τρίβουμε το σώμα μας για να ζεσταθούμε.

Πρώτα τρίβουμε τα χέρια μας.

Μετά τρίβουμε το πρόσωπό μας

Τώρα τρίβουμε τα πόδια μας κ.ο.κ.» (ο εκπαιδευτής βρίσκεται και αυτός στον κύκλο, εκτελεί τις κινήσεις και τα μέλη της ομάδας τις επαναλαμβάνουν). Αν κάποιο μέλος της ομάδας, λόγω της ιδιαιτερότητας της περιπτώσεώς του, χρειάζεται βοήθεια ο εκπαιδευτής του την παρέχει.

Μικρός και μεγάλος: Τα μέλη της ομάδας κινούνται στο χώρο μακριά το ένα από το άλλο. Ο εκπαιδευτής δίνει το σύνθημα και τα καλεί να γίνουν όσο το δυνατόν πιο μικροί, σαν μια «μικρή μπάλα». Στη συνέχεια τους καλεί να γίνουν όσο το δυνατόν πιο μεγάλοι και να κατανοήσουν ότι όσο μεγαλώνουν μεγαλώνουν και οι διπλανοί τους. Τα άτομα εξοικειώνονται με τις σχέσεις του χώρου με τα άλλα άτομα (Gallahue, 2002).

Παιχνίδι της «τυφλόμυγας»: Ένα μέλος της ομάδας κλείνει τα μάτια του με ένα μαντήλι και προσπαθεί ακουμπώντας και ψηλαφώντας τους άλλους να τους αναγνωρίσει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθάει τα άτομα με αναπηρία να έχουν λιγότερες αναστολές στο άγγιγμα των άλλων και πιθανόν υποβοηθούνται και στην αισθητηριακή απευαισθητοποίησή τους. Με τον τρό-

πο αυτό μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά ακόμα και οι πιο συνεσταλμένα μέλη της ομάδας.

Οδηγός-τυφλός: Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι μαντήλια για το δέσιμο των ματιών των συμμετεχόντων. Θα χρειαστούν ισάριθμα μαντήλια με τον αριθμό που αντιστοιχεί στα μισά μέλη της ομάδας. Ο εκπαιδευτής καλεί όλους τους συμμετέχοντες στην ομάδα στον κύκλο. Τους εξηγεί ότι θα παίξουν σε ομάδες. Χωρίζονται σε ζευγάρια. Τα ζευγάρια χωρίζονται σε Α και Β.

Όσοι αντιστοιχούν στο Β παίρνουν ένα μαντήλι και δένουν τα μάτια του ζευγαριού τους. Οι Α υποδύονται άτομα με τύφλωση, ενώ οι Β τους οδηγούς. Τους κατευθύνουν σιωπηλά πιάνοντάς τους από τους ώμους. Στην στροφή κτυπάνε ελαφρά στον αντίστοιχο ώμο του τυφλού προς την πλευρά που θα στρίψουν. Αν πρόκειται να συναντήσουν εμπόδιο (τους ειδοποιούν χαμηλόφωνα. Οι οδηγοί αποφεύγουν να συγκρουστούν τα οχήματα (οδηγός-τυφλός) μεταξύ τους. Οι Α και Β αλλάζουν ρόλους όταν ακούσουν το σύνθημα. Η δραστηριότητα έχει διάρκεια περίπου 20 λεπτά (Μακέλη, 2009).

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6:

ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Διεθνή Σύνδεσμο Εκφραστικών Τεχνών Θεραπείας οι εκφραστικές τέχνες συμπεριλαμβάνουν τις οπτικές τέχνες, τη μουσική, το χορό, το δράμα, την ποίηση και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες (Martinec, 2013).

Η θεραπεία των εκφραστικών τεχνών ή θεραπεία δημιουργικών τεχνών χρησιμοποιεί τη δημιουργική διαδικασία μέσω της τέχνης για να βελτιώσει τη φυσική κατάσταση ενός ατόμου καθώς και την ψυχική και συναισθηματική του ευεξία (Ηλιάδη 2006).

Η αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης του ανθρώπου μπορεί σε γενικές γραμμές να διακριθεί σε δύο κατηγορίες στην «οργανική» και στην «εγγενή». Ο Eisner (1972, αναφορά από Brookes & Brookes, 2005) περιέγραψε αυτές τις δύο κατηγορίες ως «συνδηλωτική» και ως «ουσιαστική», αντίστοιχα. Η πρώτη θεώρηση δικαιολογεί την καλλιτεχνική εκπαίδευση με βάση το όφελος που μπορούν να αποκομίσουν τα άτομα μέσα από αυτή είτε ως προς τη γενική τους εξέλιξη, είτε χάρη της θεραπευτικής της δράσης. Σε αυτή την περίπτωση το τελικό προϊόν είναι δευτερεύουσας σημασίας. Η δεύτερη θεώρηση δίνει έμφαση στην «εγγενή» αξία της τέχνης, ανεξάρτητα από τους οποιουσδήποτε άλλους σκοπούς μπορεί να εξυπηρετήσει (Brookes & Brookes, 2005).

Η συμβολή της τέχνης στη δημιουργική και νοητική ανάπτυξη των ανθρώπων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Υπάρχει άρρηκτη σχέση του νοητικού και αισθητικού τομέα η οποία βασίζεται στην αισθητηριακή εμπειρία και ενεργοποιεί τους παράγοντες της αίσθησης, της αντίληψης, της αναπαράστασης, της σύνθεσης και της δόμησης. Μέσω των τεχνών αποκτώνται εμπειρίες που είναι θεμελιώδεις για την πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπων καθώς προωθούνται ενεργά η εμπιστοσύνη στον εαυτό, η αποτελεσματικότητα, οι δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας, η δημιουργική λύση προβλημάτων και η εγρήγορση του νου. Ενθαρρύνεται η ευελιξία της σκέψης η αυτο-έκφραση, η ανεξαρτησία και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Άλκηστις, 2000).

Η τέχνη (μουσική, χορός, κίνηση, εικαστικές και θεατρικές τέχνες) μπορεί να υποβοηθήσει την πλειοψηφία των περιπτώσεων των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες καθώς αποτελεί μία βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Στις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία οι εμπειρίες μέσω των αισθήσεων είναι απαραίτητες. Είναι κοινά παραδεκτό ότι η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης, όπως είναι ο λόγος, η δημιουργική κίνηση και ο χορός, η δραματοποίηση ή οι εικαστικές δραστηριότητες δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύσσονται πολύπλευρα.

Σύμφωνα με τον National Coalition of Creative Arts Therapies Association (2010), ο χορός/κίνηση και η μουσική είναι μορφές για εκφραστικές και δημιουργικές παρεμβάσεις. Έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικά μέσα για τη βελτίωση της συμπεριφοράς, καθώς επίσης και για τη βελτίωση της προσωπικής έκφρασης.

Έχει πολύ μεγάλη σημασία η τέχνη για τα άτομα με αναπηρία καθώς μέσω των τεχνών προωθεί-

ται η προσωπική και η κοινωνική τους ανάπτυξη. Η τέχνη σε όλες τις μορφές εμφανίζεται ως ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία, γιατί αφενός, απελευθερώνει και εξωτερικεύει τον εσωτερικό τους κόσμο και αφετέρου, συμβάλλει στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης (Crimmens, 2006).

Οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο μέσα από την ενεργητική εμπλοκή του στις τέχνες είναι θεμελιώδεις για την ολόπλευρη και τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην εξάσκηση της εγρήγορσης και της προσοχής, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην ενεργητική κοινωνική αλληλεπίδραση και στην έκφραση ιδεών και συναισθημάτων με τη χρήση αισθητικών μέσων. Οι τέχνες αποτελούν ένα δυναμικό μέσο έκφρασης του εσωτερικού κόσμου και του ψυχισμού του ανθρώπου (Brookes & Brookes, 2005).

Στο Centre for the Arts in Human Development (CAHD), του Μόντρεαλ προσφέρεται θεραπεία μέσω των δημιουργικών τεχνών σε ενήλικα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες (Lister, Tanguay, Snow & D'Amico, 2009). Οι τέχνες υποστηρίζουν έναν τρόπο για την ανάπτυξη της κοινωνικής λειτουργικότητας και τη διευκόλυνση της προσωπικής έκφρασης και των κοινωνικών σχέσεων (Got & Cheng, 2008). Μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες στο κέντρο (πελάτες) τους φροντιστές κ.ά. Διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι επιτυχημένο. Το προσωπικό, οι μαθητές, οι εθελοντές, τα ενήλικα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες όλοι έχουν αποκομίσει πολλά οφέλη από τη συμμετοχή τους στις δημιουργικές δραστηριότητες του προαναφερόμενου κέντρου (Lister, Tanguay, Snow & D'Amico, 2009).

Αρκετοί φιλόσοφοι και παιδαγωγοί, από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα επισήμαναν τη θετική συμβολή των τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Στην αρχαία Ελλάδα οι τέχνες αντιμετωπίζονταν μέσα από την οπτική της διδακτικής τους αξίας στη γενική αγωγή των μελλοντικών πολιτών. Η μουσικοθεραπεία έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα (Barksdale, 2003). Συγκεκριμένα, επικρατούσε η άποψη ότι η μουσική είναι τέχνη και η μουσικοθεραπεία επιστήμη.

Ο θεός Απόλλωνας στην αρχαία Ελλάδα ήταν ο θεός της μουσικής και της ιατρικής. Ο Ασκληπιός και ο Ιπποκράτης χρησιμοποιούσαν τη μουσική και τα τραγούδια για τη θεραπεία των ανθρώπων που έπασχαν από ψυχικές ασθένειες. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι η μουσική επηρέαζε τη συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου και συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Ο Αριστοτέλης δίδασκε ότι η μουσική επηρεάζει την ψυχή (Λυκεσάς, 2002).

Με τον όρο μουσική οι αρχαίοι Έλληνες εννοούσαν την πνευματική καλλιέργεια και την αισθητική διαπαιδαγώγηση, αρετές που διατελούσαν υπό την προστασία των Μουσών. Ο Πλάτωνας αναφέρει χαρακτηριστικά: «Μουσικήν ποίει και εργάζου», (Πλάτων, Φαίδων, 60, Ε), (Διαμαντόπουλος, 2005). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στους αρχαίους χρόνους η σημασία του όρου “μουσική” ήταν πολύ ευρύτερη, από ό,τι είναι σήμερα. Μέσα στη λέξη “μουσική” εμπερικλείονταν η έννοια της μουσικής, ο έμμετρος λόγος αλλά και ο χορός μέσω των σωματικών ρυθμικών κινήσεων, των εκφράσεων, των χειρονομιών, των στάσεων, οι οποίες έχουν κοινό σημείο τους τον ρυθμό (Λυκεσάς, 2002). Στη νεότερη εποχή με ο όρος μουσική αναφέρεται στην τέχνη, η οποία έχοντας ως μοναδικό της υλικό τον ήχο, υποταγμένο σε απαράβατους φυσικούς και αισθητικούς νόμους, έχει ως κύριο σκοπό την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, με τη μελωδία και το τραγούδι (Διαμαντόπουλος, 2005).

Η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλες τις φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Η συμβολή της εκτείνεται από την πρώιμη παρέμβαση, την προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και φτάνει τέλος στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου κατά την ενήλικη ζωή του (Κόνιαρη, 2008). Το ανθρώπινο ον χαρακτηρίζεται από μία έμφυτη μουσικότητα. Η εγγενής αυτή μουσικότητα συνδέεται με την ικανότητά του να αντιδρά, από την αρχή της ζωής του, με φυσικό και ενεργητικό τρόπο στο άκουσμα της μουσικής (Trevarthen 2009).

Η σημασία της Μουσικοκινητικής Αγωγής είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική και η συμβολή της καθίσταται πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή, την ολόπλευρη και την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η Μουσικοκινητική Αγωγή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο όχι μόνο της μουσικής, της κινητικής και της χορευτικής αγωγής, αλλά και της Γενικής Φυσικής Αγωγής. Η Μουσικοκινητική Αγωγή υποβοηθά το άτομο να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις κινητικές, τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Η μουσική και οι τέχνες αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την προσέγγιση των ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης.

Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία εναλλακτική θεραπεία, η οποία μπορεί να δράσει συμπληρωματικά και ενισχυτικά στην κύρια εκπαίδευση του ατόμου (Θεοδωρίδου, 2008). Οι επαγγελματίες που χρησιμοποιούν πιο συχνά τη μουσική ως βασικό εργαλείο για να δουλέψουν με άτομα με αναπηρία είναι οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μουσικοθεραπευτές. Ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν τη μουσική, ως συμπληρωματικό μέσο στην αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

6.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Σύμφωνα με το λεξικό του Διαμαντόπουλου (2005) μουσική είναι η τέχνη της συναρμολόγησης των ήχων, που δημιουργεί στην ανθρώπινη ψυχή το αίσθημα της αρμονίας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διαφοροί ορισμοί στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια Μουσικοθεραπεία. Διαφοροί διεθνείς οργανισμοί δίνουν κάποιους ορισμούς για τη μουσικοθεραπεία. Σύμφωνα με την American Music Therapy Association (AMTA), Μουσικοθεραπεία, είναι η προκαθορισμένη χρήση της μουσικής από εξειδικευμένο θεραπευτή για θετικές αλλαγές στις ψυχολογικές, σωματικές, γνωστικές, ή κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αναπτυξιακά ελλείμματα και αναπηρίες. Σύμφωνα με τη Γερμανική Εταιρεία Μουσικοθεραπείας (Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie) η μουσικοθεραπεία είναι: *«η σκόπιμη χρήση της μουσικής ή μουσικών στοιχείων, προκειμένου να επιτευχθούν θεραπευτικοί στόχοι: αποκατάσταση, στήριξη και παρέμβαση της ψυχικής και σωματικής υγείας»*. Σύμφωνα με την κοινή Διακήρυξη του Παγκόσμιου Συμποσίου Μουσικοθεραπευτών (1982) *«Η μουσικοθεραπεία διευκολύνει τη δημιουργική Διαδικασία προς μια σωματική, συναισθηματική, διανοητική και πνευματική ολοκλήρωση του θεραπευομένου σε τομείς όπως: αυτονομία, ελευθερία αλλαγών, προσαρμοστικότητα, ισορροπία και ένταξη. Η Μουσικοθεραπεία είναι μια θεραπευτική παρέμβαση μέσω της τέχνης που πραγματοποιείται από εξειδικευμένο θεραπευτή, ο οποίος χρησιμοποιεί τη μουσική με κατάλληλες μεθόδους, ώστε να υποβοηθήσει το παιδί ή τον ενήλικα να βελτιώσει τη σωματική, τη νοητική, τη συναισθηματική και την κοινωνική του κατάσταση και υγεία»* (www.musictherapy.gr).

Η μουσική χρησιμοποιείται ως σύμβολο της σχέσης του ανθρώπου με τον εαυτό του, αλλά και της σχέσης του με τον μουσικοθεραπευτή. Ο άνθρωπος μοιάζει με μουσικό όργανο με τη μοναδική

μουσική του ταυτότητα, η οποία εναρμονίζεται ανάλογα με τις συνθήκες. Ο εκπαιδευτής ακούει τη μουσική του ανθρώπου, δηλαδή την αναπνοή του, τη χροιά της φωνής του, τον ρυθμό των κινήσεων του και την αντανάκλα συνήθως σε πολυφωνικό όργανο, δημιουργώντας έτσι μια οικεία ατμόσφαιρα. Ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, μουσικά διαστήματα, συγχορδίες, χροιά, δυναμική κ.λπ. καθρεφτίζουν με ιδιαίτερη ακρίβεια και την παραμικρή διάσταση στη σχέση με τον εαυτό μας ή και με άλλους.

Η μουσική στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης υφίσταται με τη μορφή της μουσικοθεραπείας, δηλαδή τη στήριξη της θεραπευτικής προσέγγισης του ατόμου μέσω της μουσικής, αλλά και με τη μορφή της μουσικής αγωγής, δηλαδή την εκπαίδευση στη μουσική. Συχνά οι δύο αυτές μορφές αλληλοεπικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Κόνιαρη, 2008).

Είναι αξιοσημείωτο, ότι γίνεται προσπάθεια από τους επιστήμονες και από τους συγγραφείς να διαχωριστεί ο όρος Μουσικοθεραπεία από τον όρο Μουσικοπαιδαγωγική. Η Καρτασίδου (2004) επισημαίνει ότι η Μουσικοθεραπεία ενδιαφέρεται πιο πολύ για τη διαδικασία παρά για το αποτέλεσμα, ενώ η μουσική είναι το μέσο, για να αναπτυχθεί η σχέση θεραπευτή και πελάτη, αλλά και για να κατανοήσει ο πελάτης τον εαυτό του. Υπάρχουν περιπτώσεις στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, όπου οι δύο λειτουργίες αλληλοεμπλέκονται. Για παράδειγμα, η εκμάθηση και η χρήση ενός μουσικού οργάνου (μουσική συμπεριφορά) που σχετίζεται άμεσα με το χειρισμό και την κίνηση, μπορεί ταυτόχρονα να αποτελέσει και την κατάκτηση μιας λειτουργίας ζωτικής σημασίας, όπως είναι η χρήση του κουταλιού (μη- μουσική συμπεριφορά), (Καρτασίδου, 2004).

Η μουσικοθεραπεία προσβλέπει στην ενίσχυση της θεραπευτικής προσέγγισης του ατόμου μέσα από τη μουσική. Είναι ιδιαίτερα σημαντική στις περιπτώσεις των ατόμων που παρουσιάζουν έντονα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη συναισθηματική αντιστοίχιση (Κόνιαρη, 2008). Η μουσικοθεραπεία επικεντρώνεται στη χρήση της μουσικής με σκοπό τη θεραπεία και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου (Kessler-Κακουλίδη, 2011).

Η μουσικοθεραπεία προκειμένου να επιτύχει τους θεραπευτικούς στόχους που θέτει εκμεταλλεύεται τις ιδιαίτερες και μοναδικές ιδιότητες της μουσικής (ηχώχρωμα, ρυθμό, μελωδία, αρμονία, δυναμική). Επίσης, εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που προσφέρονται από το μουσικό αυτοσχεδιασμό στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής σχέσης (Vocke 2007). Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός κατέχει ιδιαίτερη και σημαντική θέση στο χώρο της μουσικοθεραπείας. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, στη διευκόλυνση της ανταπόκρισης από το θεραπευόμενο και στην ενίσχυση της ενεργητικής αλληλεπίδρασης τόσο με το μουσικοθεραπευτή, όσο και με το περιβάλλον του ατόμου, μέσα από ένα μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας. Οι γνώσεις μουσικής δεν αποτελούν προαπαιτούμενο, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος επικεντρώνεται στην αυθόρμητη έκφραση και στην επικοινωνία μέσα από τη μουσική. Το μουσικό κομμάτι που δημιουργείται στο πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού, στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και δεν μπορεί να επαναληφθεί, εν αντιθέσει με τη μουσική σύνθεση (Κόνιαρη, 2008).

Η ειδοποιός διαφορά της μουσικοθεραπείας από τις άλλες μορφές θεραπείας είναι η κατεύθυνση. Στη μουσικοθεραπεία, η κατεύθυνση είναι «από μέσα προς τα έξω», αφού το άτομο εξωτερικεύει τον εσωτερικό του κόσμο, στο ανάλογο ασφαλές πλαίσιο. Σε αυτό το βοηθά το γεγονός ότι η μουσική αγγίζει τα εσώτερα κομμάτια του ψυχισμού του και του δίνει μια δίοδο να τα εκφράσει συμβολικά (Βαρβέρη, 2011).

Η μουσικοθεραπεία συμβάλλει στη βιωματική εμπειρία του «εγώ», του «εσύ» και του «εμείς». Οι εμπειρίες: «Με ακούω», «Σε ακούω», «Μας ακούω», που προκύπτουν μέσα από τη μουσική έκφραση του ατόμου είτε αυτή πραγματοποιείται με τη βοήθεια μουσικού οργάνου, είτε με τη φωνή, όπως επίσης, οι εμπειρίες: «νιώθω και βλέπω εσένα και μένα» μέσω της έκφρασης με κίνηση ή χορό, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Schumacher, 2004).

Η Μουσικοκινητική Αγωγή αποτελεί ένα παιδαγωγικό σύστημα προσέγγισης της μουσικής και της κίνησης μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία, την εξερεύνηση, την παρατήρηση και το δημιουργικό αυτοσχεδιασμό. Το σύστημα αυτό βασίζεται στις σύγχρονες αρχές της παιδοψυχολογίας, της μουσικοπαιδαγωγικής, της κινησιολογίας και της αισθητικής αγωγής (Λυκεσάς, 2002). Πρόκειται για τη συνδυαστική δράση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου, η οποία υιοθετεί την παρατήρηση, τον πειραματισμό, το συλλογισμό, την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργία και απορρίπτει τις πρακτικές της στείρας απομνημόνευσης και της αποστήθισης. Η μουσικοκινητική βασίζεται στη δημιουργική μέθοδο διδασκαλίας, την ενεργητική συμμετοχή και τη βιωματική εμπειρία (Λυκεσάς, 2002).

Η σπουδαιότητα της κίνησης στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής έχει καταδειχθεί ερευνητικά (Στάμου, 2001). Οι μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι, επέφεραν μια πραγματική επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης. Διάφορες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις/ μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία μιας σύγχρονης μεθόδου διδασκαλίας που συνδυάζει τη δράση τη μουσική, την κίνηση και το λόγο, στοιχεία τα οποία αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, χωρίς το ένα να υποτάσσεται στο άλλο, με σκοπό την ευκολότερη κατανόηση των μουσικών εννοιών από το άτομο. Η παιδαγωγική βάση του συστήματος της μουσικοκινητικής αγωγής τέθηκε από ορισμένους πολύ σημαντικούς μουσικοπαιδαγωγούς οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη των μουσικοκινητικών συστημάτων. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι ο Dalcroze, ο Laban, ο Kodaly και ο Orff. Το σύστημα του Dalcroze έγινε γνωστό και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το έτος 1926 από την Μαργαρίτα Jordan. Όσον αφορά την προσέγγιση του συστήματος Orff, η Πολυξένη Ματέυ το εισήγαγε στην Ελλάδα κατά την τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα (1962). Οι μαθητές της έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδοση της συγκεκριμένης προσέγγισης στην Ελλάδα. Ο Dalcroze θεμελίωσε τη μεθόδου του σε τρεις άξονες: στο Ρυθμό, στη Μουσική και στην Κίνηση. *«Στον ρυθμό αναγνώριζε ένα παγκόσμιο στοιχείο που εμπεριέχεται σε κάθε ύπαρξη και εκφράζει κάθε μορφής ζωής. Στη μουσική αντιλαμβανόταν τη θεραπευτική της ιδιότητα και στην κίνηση έβρισκε τη διασταση της προσωπικής έκφρασης του καθενός»*, (Kessler-Κακουλίδη, 2011). Ο Dalcroze χρησιμοποίησε την κίνηση, η οποία βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό, στις χειρονομίες, στις διάφορες στάσεις και πόζες για να εκφράζει τις διάρκειες, τους τονισμούς, τις δυναμικές αυξομειώσεις και τα υπόλοιπα στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του μουσικού ρυθμού (Λυκεσάς, 2002).

Σύμφωνα με τον Laban, η κίνηση έχει ροή και ολικότητα και παράλληλα αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και προσωπικής έκφρασης του ατόμου. Η βασική αρχή της “Κινητικής θεωρίας ή συστήματος της Πηγαίας προσπάθειας” του Laban, επικεντρώνεται στην αυθόρμητη προσπάθεια, στην εσωτερική παρόρμηση του ανθρώπου, η οποία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την εκτέλεση οποιασδήποτε κίνησης (Κουτσούμπα, 2000). Οι αυθόρμητες προσπάθειες ξεχωρίζουν μεταξύ τους χάρη στο συνδυασμό των στοιχείων που εμπεριέχουν στο εσωτερικό τους (σώμα, χώρος, δυναμική και σχέση) και που αποτελούν προαπαιτούμενα για την εκτέλεση κάθε κίνησης. Οι παράγοντες που προσδίνουν τη δυναμική ποιότητα της αυθόρμητης κίνησης είναι το βάρος, ο χώρος, ο χρόνος και η ροή (Κολιοπούλου, 2000). Η μουσικοπαιδαγωγική μεθοδολογία

του Kodaly υποστήριξε ότι η μουσική αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας, όπως είναι η γλώσσα. Προκειμένου, να γίνει κατανοητή η μουσική από το άτομο απαιτείται η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ενός μουσικού κομματιού. Κατά τη διαδικασία της μουσικής ανάγνωσης θα πρέπει να αποκαλυφθούν όλα τα στοιχεία που υπάρχουν στο μουσικό κείμενο, όπως είναι ο ρυθμός, η μελωδία, οι κλίμακες, οι φράσεις, η δομή, η αρμονία και η δυναμική (Λυκεσάς, 2002).

Ο μουσικοπαιδαγωγός και συνθέτης Orff στηριζόμενος αρχικά στις ιδέες του Dalcroze, έδωσε μια νέα ώθηση στην εξέλιξη των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, προσθέτοντας στη μουσική το λόγο και την κίνηση. Τα καινούρια στοιχεία που εισήγαγε στη Μουσικοκινητική Αγωγή ο Orff είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο ρυθμός, η δημιουργική-εκφραστική κίνηση, ο χορός, η φωνή, ο λόγος, το τραγούδι, τα μουσικά όργανα και η δραματοποίηση (Λυκεσάς, 2002). Σύμφωνα με τον Orff, η μουσική απευθύνεται στο σύνολο των εκφραστικών δυνατοτήτων του ανθρώπου και ασκεί επιρροή όχι μόνο στη σωματική και στη φωνητική του έκφραση, αλλά και στην έκφραση που πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των μουσικών οργάνων (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Η Μουσικοθεραπεία απευθύνεται σε ενήλικες, εφήβους και παιδιά και εφαρμόζεται σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο και σε οποιαδήποτε ψυχοσωματική κατάσταση που χρήζει θεραπείας. Ενδεικτικά, η μουσικοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παρακάτω περιπτώσεων:

- Ανάπτυξη προσωπικότητας
- Συναισθηματικές/Αγχώδεις Διαταραχές
- Κατάθλιψη
- Ψυχοσωματικές Διαταραχές
- Ψυχιατρικές παθήσεις
- Αναπτυξιακές Διαταραχές (νοητική αναπηρία, αυτισμός κ.ά.)
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Ογκολογία
- Νευρολογικές παθήσεις
- Αποκατάσταση-Κοινωνική επανένταξη
- Γυναικολογία (εγκυμοσύνη, κ.ά.)
- Απεξάρτηση
- Γεροντολογία
- Παιδιατρική (www.musictherapy.gr)

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο ως εκπαιδευτικοθεραπευτικό εργαλείο, αλλά και ως προληπτικό μέσο.

Τη μουσικοθεραπεία μπορεί να την εφαρμόσει κανείς με πολλούς τρόπους και σε πολλές περιπτώσεις. Η Μουσικοθεραπεία με κριτήριο τις πρακτικές της κατευθύνσεις, μπορεί να διακριθεί στην Ενεργητική Μουσικοθεραπεία, και στην Παθητική Μουσικοθεραπεία. Στην Ενεργητική Μουσικοθεραπεία ο θεραπευόμενος παίζει μουσική και προβαίνει σε μια ηχητική δημιουργία. Στην Παθητική Μουσικοθεραπεία η θεραπεία πραγματοποιείται κατά την ακρόαση μουσικής.

Στην Αρχαία Ελλάδα η μουσικοθεραπεία εφαρμοζόταν είτε «ομοιοπαθητικά», δηλαδή με τη χρήση υλικού που παρήγαγε αντιδράσεις όμοιες με του υποκειμένου είτε «αλλοπαθητικά», δηλαδή χρησιμοποιώντας υλικό με στόχο την παραγωγή αντιδράσεων, οι οποίες δεν ανήκαν στη συμπεριφορά του υποκειμένου. Αναφορικά με τον αριθμό των μελών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μουσικοθεραπείας αυτή μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες στην ατομική και στην ομαδική τεχνική. Οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να υποβοηθήσουν τους συμμετέχοντες μέσα από συνεδρίες που οργανώνονται σε ομαδική ή σε ατομική βάση, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, να στηριχτούν στην εμπειρία και να επιτύχουν την προσωπική, τη συναισθηματική και την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Psaltopoulou, Micheli & Kavardinas, 2012).

Οι συνεδρίες της μουσικοθεραπείας συνήθως είναι ατομικές, έχουν διάρκεια 30 – 50 λεπτά και γίνονται μία φορά την εβδομάδα. Το υλικό της συνεδρίας ηχογραφείται (για να γίνεται η αξιολόγηση) και είναι απόρρητο (Φρυδάκη, 2003).

Ο ιδανικός αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν σε ομαδικές συνεδρίες μουσικοθεραπείας είναι 4-8, με τα παιδιά/άτομα να είναι καθισμένα σε κυκλική διάταξη. Ο μουσικοθεραπευτής συνήθως παίζει τα τραγούδια με την κιθάρα ή το πιάνο. Η συνεδρία αρχίζει με ένα τραγούδι «Hello», το οποίο εξυπηρετεί μία μεταβατική λειτουργία από τις προηγούμενες δραστηριότητες της τάξης και τελειώνει με ένα τραγούδι «Good Bye», το οποίο σηματοδοτεί τη λήξη της μουσικής συνεδρίας. Με αυτή την εγκαθιδρυμένη δομή ποικίλες δραστηριότητες μπορούν να λάβουν χώρα, συμπεριλαμβανομένων των τραγουδιών, του παιξίματος μουσικών οργάνων και της κίνησης με το ρυθμό της μουσικής (Pellitteri, 2000). Μέσα στο ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον των συναντήσεων/συνεδριών, το άτομο αναδεικνύει και εξωτερικεύει τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες του.

Η ομαδική μουσικοθεραπεία βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και έχει στόχο την αυθόρμητη, επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές. Μερικές φορές χρησιμοποιούνται τα μουσικά όργανα του συστήματος Orff, ενώ άλλες φορές η θεραπεία έχει ως αφετηρία έναν τυχαίο θόρυβο ή έναν ήχο που ακούγεται στην ομάδα, ακολουθώντας τον και διευρύνοντας τον από όλα τα μέλη της ομάδας. Άλλοτε η θεραπεία επικεντρώνεται αποκλειστικά πάνω στην ανθρώπινη φωνή, διερευνώντας την ποικιλία των φωνητικών δυνατοτήτων, στο πλαίσιο μιας συλλογικής προσπάθειας επικοινωνίας. Στην ομαδική θεραπεία ο μουσικοθεραπευτής πρέπει να εφαρμόζει τεχνικές που συνδυάζουν τη μουσική και το παιχνίδι, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά όλα τα μέλη της ομάδας.

Οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας που πραγματοποιούνται σε ομαδικό πλαίσιο είναι ιδανικές για την προαγωγή της κοινωνικοποίησης και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ειδικής αγωγής η μουσικοθεραπεία μπορεί να μεγιστοποιήσει τη βασική κοινωνική αντίληψη κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, όπου ένα μέλος της ομάδας απαιτείται να μιμηθεί την κίνηση του σώματος ή το ρυθμικό πρότυπο ενός άλλου μέλους της ομάδας (Pellitteri, 2000). Η ενεργητική ομαδική μουσικοθεραπεία επιτρέπει τη συνειδητοποίηση σε ένα συμβολικό επίπεδο της αξίας της ομαδικής προσπάθειας και της δημιουργίας. Όμως απαραίτητες προϋποθέσεις για να συμβεί αυτό είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ισοτιμίας μέσα στην ομάδα, καθώς και μία από κοινού αποδοχή όλων (Θωμόπουλος, & Αργυρίου (2011)). Όπως είναι αυτονόητο ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή είναι καθοριστικής σημασίας για την έκβαση του αποτελέσματος της εφαρμογής μιας παρέμβασης μουσικοθεραπείας. Είναι το άτομο «κλειδί» σε αυτή τη σχέση. Ένας μουσικοθεραπευτής είναι απαραίτητο να είναι πολύ καλά καταρτισμένος και να έχει άριστες γνώσεις μουσικής και ψυχολογίας ώστε να οδηγεί και να στηρίζει τη θεραπευτική διαδικασία με ευαισθησία, δημιουργικότητα και ευελιξία (Pellitteri, 2000).

Επίσης, πρέπει να διαθέτει εξειδίκευση στη μουσικοθεραπεία, καλή μουσική αντιληπτική ικανότητα και να χαρακτηρίζεται από διαίσθηση, δημιουργική ελευθερία, αίσθηση ευθύνης απέναντι στον εκπαιδευόμενο, εχεμύθεια, δεκτικότητα, αμεσότητα, ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα (Βαββέρη, 2011) και αίσθηση του χιούμορ. Επιπλέον, εξίσου σημαντικά εφόδια για ένα μουσικοθεραπευτή είναι η υπομονή, η ηρεμία, η επιμονή, η προσήλωση η κατανόηση, η ψυχραμία και η δεκτικότητα. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από ψυχική ευελιξία, να λαμβάνει, να κατανοεί και να μεταφράζει τα μηνύματα που του στέλνουν οι θεραπευόμενοί του. Βέβαια, είναι αναμενόμενο, μερικές φορές να χρειάζεται χρόνος ο μουσικοθεραπευτής, προκειμένου να καταλάβει όλα τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπορεύονται από τα υποκείμενα. Στην περίπτωση που ο θεραπευόμενος επιμένει στην εκδήλωση των ίδιων συμπεριφορών, αυτό ίσως αποτελεί ένα δείκτη, ότι ο θεραπευτής δεν έχει καταλάβει καλά το μήνυμα που προσπαθεί να του μεταφέρει ο θεραπευόμενος.

Ο μουσικοθεραπευτής πριν από την έναρξη της πρώτης συνεδρίας θα πρέπει να έχει κάνει μια προεργασία και να έχει συλλέξει αρκετές πληροφορίες για το άτομο που καλείται να υποστηρίξει, προκειμένου να σκιαγραφήσει το προφίλ του εκπαιδευόμενου και να καταρτίσει το πρόγραμμα παρέμβασης που ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Στη συνέχεια θα μπορέσει να μεταβεί στη δεύτερη φάση και να παράσχει τη θεραπεία. Βασικός στόχος του κάθε μουσικοθεραπευτή θα πρέπει να είναι η αναζήτηση και η ενεργοποίηση καινούριων καναλιών επικοινωνίας για το υποκείμενο. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις θα καταστεί εφικτό το άτομο να οδηγηθεί στην εκτόνωση των αρνητικών συναισθημάτων και των εμπειριών του και τελικά στη θεραπεία, η οποία αποτελεί και τον καίριο μακροπρόθεσμο στόχο κάθε μουσικοθεραπευτικής προσπάθειας. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις το μουσικό δρώμενο θα καθίσταται εφικτό να γίνεται αντικείμενο συζήτησης, επεξεργασίας και εμβάθυνσης και θα επικεντρώνεται στην επαναφορά, στη διατήρηση και στην προαγωγή της ψυχικής, της σωματικής και της πνευματικής υγείας του ατόμου.

6.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η μουσική μιλά άμεσα στις ψυχές των ανθρώπων και φέρνει τον ένα πιο κοντά στον άλλο. Η μουσική εύστοχα ειπώθηκε ότι είναι «πανανθρώπινη γλώσσα». Η μουσική αγωγή και παιδεία εξευγενίζουν τα ήθη και εξημερώνουν τα πάθη και για αυτό το λόγο αποτελούν μερικά από τα πιο πρόσφορα και αποτελεσματικά μέσα για την αισθητική καλλιέργεια και τον εξευγενισμό της ανθρώπινης ψυχής (Διαμαντόπουλος, 2005). Η ανάγκη για ενασχόληση με τη μουσική είναι πανανθρώπινη και διαχρονική. Διάφορα ευρήματα (ανθρωπολογικά, κοινωνιολογικά κ.ά.) επιβεβαιώνουν αυτή την παραδοχή. Κατά συνέπεια και τα άτομα με αναπηρία δεν υπολείπονται σε αυτή την προς εκπλήρωση ανάγκη. Μάλιστα, η ενασχόληση με τη μουσική τα υποβοηθά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες απαραίτητες και χρήσιμες για τη ζωή (Κόνιαρη, 2008).

Η ισότιμη ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία αποτελεί ένα πάγιο αίτημα, αλλά και μια επιτακτική ανάγκη των καιρών μας. Ο κύριος μοχλός για την πραγματική ένταξη είναι μια παιδεία που θα διαπνέεται από τη φιλοσοφία Ένα σχολείο για Όλες και για Όλους και που θα μετουσιώνεται σε εκπαιδευτική πράξη. Η μουσική αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο και μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα προς αυτή την κατεύθυνση.

Η μουσικοθεραπεία αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς. Η μουσικοθεραπεία έχει περιγραφεί ως μια μορφή κλινικής παρέμβασης που επιστρατεύει τις εγγενείς ιδιότητες της μουσικής και τις χρησιμοποιεί ως κεντρική βάση για το σχεδιασμό και τη δι-

εξαγωγή των δραστηριοτήτων. Η μουσικοθεραπεία λόγω των δημιουργικών, δομικών και συναισθηματικών της ιδιοτήτων έχει αναγνωρισθεί ότι διαθέτει απεριόριστες δυνατότητες εφαρμογής, που συμπεριλαμβάνουν ολόκληρο το φάσμα της παιδείας και της υγείας μέσω της προληπτικής αλλά και της θεραπευτικής της δράσης. Μπορεί να υποβοηθήσει στην αντιμετώπιση μιας σωρείας ψυχικών και νοητικών παθήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα πολύ χρηστικό εργαλείο για την κοινωνική ένταξη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Φιλιάνου & Γαλανάκη, 2013).

Η μουσικοθεραπεία άπτεται και άλλων επιστημών, όπως είναι η Ιατρική, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική και οι Τέχνες. Παρά το γεγονός ότι είναι ένας σχετικά νέος κλάδος της μουσικής, ωστόσο βρίσκει πολλές εφαρμογές στην Ειδική Αγωγή, την Ψυχοθεραπεία, την Ιατρική και την Ψυχιατρική.

Η μουσικοθεραπεία άρχισε να εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια των Α' και Β' Παγκοσμίων Πολέμων, όπου διάφοροι μουσικοί επισκέπτονταν νοσοκομεία όπου νοσηλεύονταν στρατιώτες. Πολλοί γιατροί άρχισαν να διεξάγουν πειράματα βάζοντας ν' ακούγεται μουσική στους χώρους νοσηλείας των ασθενών τους. Τα αποτελέσματα από την υιοθέτηση αυτής της πρακτικής ήταν πολύ καλά. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι μειώθηκε η συναισθηματική ένταση των ατόμων και σε κάποιες περιπτώσεις τα τραύματα των ασθενών επουλώνονταν πιο γρήγορα αφενός από ότι αναμενόταν και αφετέρου συγκριτικά με τους ασθενείς που νοσηλεύονταν σε θαλάμους χωρίς μουσική. Έτσι τέθηκαν οι βάσεις για την ανάπτυξη της επιστήμης της Μουσικοθεραπείας.

Η μουσικοθεραπεία (εφαρμογή στην ιατρική) αποτελείται από δύο συνθετικά στοιχεία, από τη μουσική και από τη θεραπεία. Η μουσική αφορά τα ηχητικά ερεθίσματα που λαμβάνει ο ασθενής, ενώ η θεραπεία αναφέρεται στην πλήρη ίαση και την αποκατάσταση του οργανισμού, μετά από την περίοδο νόσησής του (Αθανασάκης & Καραβασιλειάδου, 2012). Σύμφωνα με τους Αθανασάκη & Καραβασιλειάδου (2012) η μουσικοθεραπεία - η μορφή αυτή εναλλακτικής/συμπληρωματικής θεραπείας - εφαρμόζεται ευρέως στον τομέα της ογκολογίας και αποτελεί τμήμα της ολιστικής θεραπείας που ακολουθούν οι ασθενείς με καρκίνο, κυρίως στα ογκολογικά κέντρα του εξωτερικού. Η μουσικοθεραπεία αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτου χρονολογικής ηλικίας και ψυχοσωματικής βλάβης.

Η μουσικοθεραπεία είναι μια ψυχοθεραπευτική ή προωθητική προσέγγιση για άτομα με αναπηρία που εμπíπτουν σε όλο το φάσμα των ηλικιών και επιδιώκει την επίτευξη όχι μόνο μουσικών στόχων, αλλά και μη-μουσικών (ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας, πειθαρχίας, επικοινωνίας κ.ά.). Οι μη-μουσικοί στόχοι της μουσικοθεραπείας τίθενται και διαμορφώνονται σύμφωνα με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης του ατόμου για το οποίο προορίζεται και αφού ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Οι μη-μουσικοί στόχοι έχουν σχέση με το γνωστικό τομέα (αντίληψη, προσοχή μνήμη, γλώσσα κ.ά.), με τον ψυχοκινητικό τομέα (αντίληψη χωροχρόνου, κινητική ανάπτυξη, αντίληψη των λειτουργιών του σώματος κ.ά.) και με τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου (κοινωνικοποίηση, αυτονομία, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά του ατόμου κ.ά.), (Κόνιαρη, 2008).

Η μουσικοθεραπεία τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις παρεμβάσεις που σχεδιάζονται για τα άτομα με αναπηρία. Η Ιταλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία, η Κορέα, η Ιαπωνία και οι Η.Π.Α είναι μερικές από τις χώρες που αναγνωρίζουν επίσημα τη συμβολή της μουσικοθεραπείας στις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία και παρέχουν δομές που πιστοποιούν τις σπουδές στη μουσικοθεραπεία (Psaltopoulou, Micheli & Kavardinas, 2012). Σήμερα η

μουσικοθεραπεία αποτελεί έναν ξεχωριστό κλάδο της παιδαγωγικής και θεραπευτικής επιστήμης και στις περισσότερες προηγμένες χώρες προβλέπεται ειδική ακαδημαϊκή κατάρτιση για μουσικοθεραπευτές (Φιλιάνου & Γαλανάκη, 2013).

Τμήματα και σχολές μουσικοθεραπείας λειτουργούν σήμερα σε πολλά πανεπιστήμια τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη (Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Ιταλία κ.α.), αλλά και στην Αυστραλία. Συνυπολογίζοντας κανείς τους έντονους ρυθμούς και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής εύκολα μπορεί να αντιληφθεί τον καθοριστικό ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει η μουσικοθεραπεία στην πρόληψη των σωματικών ασθενειών, αλλά και κυρίως των ψυχικών (Φιλιάνου & Γαλανάκη, 2013).

Σύμφωνα με τους Böhmig, Kessler-Κακουλίδη & Τσίρης (2011), οι τρεις πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται η προσπάθεια για την αξιοποίηση της μουσικής ως θεραπεία στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η μουσική στην ειδική αγωγή, η ρυθμική Dalcroze και η μουσικοθεραπεία. Συνεπώς, η μουσική προσεγγίζεται στην ευρύτερή της σημασία σύμφωνα με την οποία αποτελεί ενότητα ήχου-κίνησης-λόγου-ρυθμού. Πρόκειται για ένα μέσο απολύτως προσβάσιμο σε κάθε άνθρωπο και το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη φυσική και αβίαστη κατάκτηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων για την εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη του ατόμου με αναπηρία (Θωμόπουλος, Αργυρίου (2011). Η δύναμη της μουσικής έχει αντίκτυπο στην νοητική, την κοινωνική και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων (Institute of Education, 2011).

Οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την εφαρμογή της Μουσικοθεραπείας σε άτομα με αυτισμό στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 ήταν οι Juliette Alvin, Paul Nordoff, Clive Robbins και η Gertrude Orff. Όλοι τους τονίζουν τις ευεργετικές συνέπειες που έχει στη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό, η παρέμβαση που στηρίζεται στη μουσικοθεραπεία. Η μουσική μπορεί να τα υποβοηθήσει να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες, όπως να μάθουν να μοιράζονται τα πράγματα τους, να περιμένουν τη σειρά τους, αλλά και να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα και την πρόσκληση άλλων ατόμων.

Η μουσική όταν αξιοποιείται συμβουλευτικά και ψυχοθεραπευτικά συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής ευεξίας και της ισορροπίας του ατόμου. Η μουσικοθεραπεία προσφέρει ένα μέσο επικοινωνίας, ασφάλειας, ικανοποίησης και παροχής αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Η μουσική αναδεικνύεται ως ένα θεραπευτικό εργαλείο στα χέρια όλων εμπλέκονται στην αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, λόγω της δύναμης και των πλεονεκτημάτων που συγκεντρώνει και τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια:

- Έχει άμεσες επιπτώσεις στην επαφή σε ψυχοβιολογική βάση σε αντίθεση με τις άλλες παρεμβάσεις οι οποίες στην πλειονότητά τους δεν προσεγγίζουν-ακουμπούν τις συγκεκριμένες περιοχές.
- Συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία, τη διατήρηση και την ενίσχυση της σχέσης θεραπευτή-θεραπευόμενου με μοναδικό τρόπο.
- Διευκολύνει την έκφραση σε άτομα που είτε έχουν μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες ή έχουν ελλείμματα σε δεξιότητες επικοινωνίας.
- Παρέχει την ευκαιρία για την εμπλοκή σε εμπειρίες που ανοίγουν το δρόμο και παρακινούν τη μάθηση σε όλους τους τομείς των λειτουργιών και δεξιοτήτων.
- Δημιουργεί την ευκαιρία για μια θετική, επιτυχημένη και ευχάριστη κοινωνική εμπειρία.

- Υποβοηθά στην επίγνωση του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος που βελτιώνει τη λειτουργικότητά του σε όλα τα επίπεδα.
- Ενισχύει την ευημερία και προωθεί την ανεξάρτητη διαβίωση του ατόμου.

Συνοψίζοντας,

- Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο κοινωνικοποίησης (Wigram & Gold, 2006) ως μέσο προσωπικής οργάνωσης και ως μέσο βελτιστοποίησης της ποιότητας ζωής του ατόμου.
- Η μουσική μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συναλλαγή στην οποία συνήθως υπάρχουν ελλείμματα στις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία.
- Επίσης, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν μια θετική ενίσχυση, η οποία ενθαρρύνει την εκδήλωση μιας κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς (Crump, 2010). Αναφορικά με τα άτομα με νοητική αναπηρία η κοινωνική διαντίδραση είναι σημαντική για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσα από τη μουσική υποβοηθούνται να κατανοήσουν τις έννοιες και τις σχέσεις πριν να τις εφαρμόσουν στην πράξη (Surujlal, 2013).
- Η μουσική μπορεί να διευκολύνει τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία του ατόμου (Surujlal, 2013). Ο Coyle (2011) υποστηρίζει ότι η μουσική διευκολύνει αυτούς που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν κανονικά, να επικοινωνήσουν με ένα διαφορετικό τρόπο, ακούγοντας μουσική.
- Επιπρόσθετα, η μουσική παρέχει ευκαιρίες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, για εκφραστική δημιουργικότητα, για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας για την παροχή έννοιας και σκοπού της ζωής (Fromholtz & Schaefer, 2009, αναφορά από Surujlal, 2013).
- Σύμφωνα με τον Coyle (2011), η μουσική ασκεί μια σημαντική επίδραση στο άτομο. Τα άτομα κατά τη διάρκεια μιας μουσικής συνεδρίας τείνουν να εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, όπως με παλαμάκια και χορό. Τα άτομα με νοητική αναπηρία προτιμούν να είναι μόνα τους, αλλά όταν ενθαρρύνονται μέσα από τη μουσική και το χορό αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτική και η ενεργητική εμπλοκή τους σε δραστηριότητες μουσικής, τα βοηθάει να δημιουργήσουν φιλίες και διευκολύνει την εργασία σε ομάδες.
- Παράλληλα, η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα συναισθηματικής έκφρασης και συμπεριφοράς, προβλήματα που εντοπίζονται και στις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία.
- Η μουσική μπορεί να προάγει την αυτοπεποίθηση του ατόμου, να δώσει ελπίδες και ικανοποίηση τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Zimmermann, 2005).
- Επιπροσθέτως, η μουσικοθεραπεία προσφέρει ένα μέσο επικοινωνίας, ασφάλειας, ικανοποίησης και αισθητικών αισθητηριακών εμπειριών για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Σε περιπτώσεις ατόμων με σοβαρή νοητική αναπηρία έχει παρατηρηθεί ότι η ανταπόκριση στον ρυθμό επιτελείται με μεγάλη επιτυχία. Αυτό ενισχύει την άποψη/θέση ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν και να εξελίσσουν τη ρυθμικότητα, ανεξάρτητα από την ύπαρξη τυχόν αναπτυξιακών αναπηριών.

Σύμφωνα με την Barksdale (2003) η χρήση της μουσικοθεραπείας σε άτομα με αναπηρία έχει πολλά θετικά αποτελέσματα. Μερικά από αυτά παρατίθενται παρακάτω:

- Συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του ατόμου και στη σωματογνωσία.
- Αυξάνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου.

- Αυξάνει την ικανότητα να ενεργεί σκόπιμα.
- Μειώνει τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (στερεοτυπίες, αυτοτραυματική συμπεριφορά, κ.ά.).
- Αυξάνει τη διαντίδραση με τα άλλα άτομα.
- Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.
- Διευκολύνει τη συναισθηματική έκφραση και την προσαρμογή.
- Αυξάνει την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής.
- Συμβάλλει στη βελτίωση της αδρής και της λεπτής κινητικής ανάπτυξης του ατόμου.
- Βελτιώνει την ακουστική αντίληψη του ατόμου (Barksdale, 2003).
- Ενεργοποιεί όλο το φάσμα των αισθήσεων.
- Μπορεί να υποβοηθήσει την αποτελεσματική διαχείριση διάφορων αγχογόνων καταστάσεων.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ζωής.
- Αποτελεί ένα είδος αναπτυξιακής θεραπείας.
- Λειτουργεί ενισχυτικά και ενδυναμωτικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Surujlal, 2013).
- Συμβάλλει στην καλή φυσική κατάσταση και την ευεξία του ατόμου (Institute of Education, 2011).
- Υποστηρίζει όχι μόνο τον συμμετέχοντα, αλλά και στην οικογένειά του.
- Είναι μια δημιουργική απασχόληση για το άτομο με αναπηρία.
- Αποτελεί μοναδική μορφή έκφρασης και συμμετοχής.

Ο υποστηρικτικός ρόλος της μουσικοθεραπείας στην ειδική αγωγή ενισχύεται από τα συμπεράσματα ερευνητικών μελετών, όπως παρουσιάζονται σε επιστημονικές δημοσιεύσεις (Psaltopoulou, Micheli & Kavardinas, 2012). Η μουσικοθεραπεία μπορεί να διευκολύνει το άτομο με αναπηρία (περιπτώσεις ατόμων με αυτισμό, σύνδρομο Down, νοητική αναπηρία κ.ά.) να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, κατά τη διάρκεια των συνεδριών (Gold, Wigram & Elefant, 2006).

Η μουσικοθεραπεία τα τελευταία χρόνια και αφού αναγνωρίστηκε επιστημονικά η ισχύς της (20^ο αιώνας) εφαρμόζεται αρκετά συχνά ως συμπληρωματική θεραπευτική μέθοδος για την επιτυχή αντιμετώπιση διάφορων σοβαρών διαταραχών της ψυχικής υγείας του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων και των σοβαρών νευροαναπτυξιακών διαταραχών (Pellitteri 2000). Συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση της διάθεσης, της προσοχής, της συμπεριφοράς και της ικανότητας ενός ατόμου για μάθηση και αλληλεπίδραση. Μέσα από την εμπλοκή τους στη μουσικοθεραπευτική διαδικασία, τα άτομα μπορούν να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματά, να διευρύνουν τις εμπειρίες, να αποκτήσουν αυτογνωσία, να βελτιώσουν την κοινωνικότητά τους και να καλλιεργήσουν και να επαυξήσουν τη δημιουργικότητά τους (Gold et al. 2006).

Τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην εκφραστική γλώσσα και στην επικοινωνία. Μάλιστα, σε μερικά άτομα παρατηρείται και ολική απουσία λειτουργικού λόγου (Wan, Rüber, Hohmann & Schlaug, 2010). Ο συγκεκριμένος πληθυσμός ατόμων έχει ανώτερες ακουστικές ικανότητες (Heaton, 2003) και συχνά εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον στο να μαθαί-

νουν και να δημιουργούν μουσική.

Η μουσικοθεραπεία έχει θετική επίδραση στα άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς τους επιτρέπει να κατανοήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να οργανώσουν τις σωματικές τους αντιδράσεις και να κοινωνικοποιηθούν (Psaltopoulou, Micheli & Kavardinas, 2012). Μάλιστα, παρατηρείται κάποιες φορές τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία και ελλείμματα σε άλλες περιοχές να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά επιτεύγματα στη μουσική. Οι επιδόσεις στη μουσική δεν εξαρτώνται πάντα από το γενικό γνωστικό προφίλ του ατόμου, για αυτό το λόγο η μουσική λειτουργία πρέπει να μελετάται ξεχωριστά από τις υπόλοιπες λειτουργίες του (Κόνιαρη, 2008).

Οι Psaltopoulou, Micheli & Kavardinas (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα στην Ελλάδα, έχοντας ως δείγμα 149 γονείς ατόμων με αναπηρία, τα οποία υπήρξαν ωφελούμενοι προγράμματος μουσικοθεραπείας. Ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν Μ.Ο.= 18 έτη. Η πλειοψηφία τους, ως προς τη μεταβλητή φύλο, ήταν γυναίκες (58%). Τα άτομα με αναπηρία παρουσίαζαν νοητική αναπηρία (42,3%), αυτισμό (24,2%) και σύνδρομο Down (18,1%). Είναι η πρώτη έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας σε παιδιά και ενήλικες με αναπηρία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι α) η μουσικοθεραπεία ήταν αποτελεσματική αναφορικά με την παθολογία των υποκειμένων, β) ήταν περισσότερο αποτελεσματική σε περιπτώσεις ατόμων με σοβαρή παθολογία, γ) ήταν μια αποτελεσματική συμπληρωματική θεραπεία και δ) ήταν αποτελεσματική αναφορικά με την αντιληπτική και τη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, οι ερευνητές με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσικοθεραπεία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης αναφορικά με τη βελτίωση της αντιληπτικής και της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς και με τη βελτίωση των αντιληπτικών, των γνωστικών, των επικοινωνιακών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μουσική εμπειρία υποβοήθησε τα άτομα με νοητική αναπηρία να αναπτύξουν τις ακόλουθες περιοχές δεξιοτήτων: α) την ικανότητα ακρόασης, η οποία τα υποβοηθά να διακρίνουν τους ήχους μεταξύ τους και να αντιδρούν συναισθηματικά σε διαφορετικά ηχητικά ερεθίσματα, β) την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητά τους και να ανταποκρίνονται στη μουσική, καθώς και να χρησιμοποιούν τους μυς του σώματός τους, προκειμένου να αντιδράσουν στο ηχητικό ερέθισμα, γ) τη συγκέντρωση της προσοχής, δ) το συναισθηματικό τομέα με την κοινωνικοποίηση και την εργασία μαζί με το μουσικοθεραπευτή για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Παράλληλα, οι ερευνητές βασιζόμενοι στις απαντήσεις που έλαβαν από τους γονείς των ατόμων με αναπηρία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μουσικοθεραπείας διαπίστωσαν ότι τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας βελτίωσαν την ικανότητά τους να κάνουν επιλογές και να αντιδρούν αποτελεσματικά με το μουσικοθεραπευτή και το υπόλοιπο προσωπικό.

Με την κίνηση και το χορό τα άτομα μπορούν να αφηγηθούν με το δικό τους προσωπικό τρόπο αυτοσχέδιες ιστορίες. Η Μουσικοκινητική Αγωγή βοηθάει το άτομο να συνειδητοποιήσει τα διάφορα μέλη του σώματος του και τους τρόπους με τους οποίους αυτά μπορούν να κινηθούν, να τα συντονίσει και να τα κινήσει σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής και να μάθει να ελέγχει το είδος και την ταχύτητα της κίνησης του. Το παρακινεί να αναπτύξει τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες της Μουσικοκινητικής Αγωγής εξασκούν την ικανότητα της μνήμης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την αυτοσυγκέντρωση και την αυτοπειθαρχία. Επίσης, δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα για την καλλιέργεια της ετοιμότητας, της άμεσης αντίδρασης και της ικανότητας λήψης αποφάσεων (Λυκεσάς, 2002).

Η Μουσικοθεραπεία συμβάλλει στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο μουσικοθεραπευτή και το άτομο με αναπηρία. Η απαραίτητη προϋπόθεση που πρέπει να πληροί αυτή η σχέση είναι η αντίληψη και η πλήρης αποδοχή του ατόμου, όπως είναι. Μόνο έτσι θα υποβοηθηθεί το άτομο να ανακαλύψει και να αξιολογήσει τις δημιουργικές ικανότητες που κρύβει μέσα του, να τις αναπτύξει και να τις εξελίξει και να οικοδομήσει μία θετική αυτοεικόνα. Μέσα από την έκθεση και τη συμμετοχή του ατόμου σε μουσικά βιώματα, συμπεριλαμβανομένων του κλινικού αυτοσχεδιασμού και της δημιουργίας τραγουδιών, το άτομο με νοητική αναπηρία ή/και άλλες μορφές αναπηρίας, νιώθει χαρά και ικανοποίηση. Παράλληλα, αναπτύσσει την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και την ικανότητα να κάνει επιλογές. Μέσα από την εμπλοκή του στη Μουσικοθεραπεία βελτιώνει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες συνεργασίας του. Με τη δημιουργία τραγουδιών, το συμμετέχον άτομο στη μουσικοθεραπεία μετουσιώνει τα δυσάρεστα συναισθήματα -όπως είναι η θλίψη και ο φόβος- και τα εκφράζει με δημιουργικό και θετικό τρόπο. Επίσης νιώθει τη χαρά της δημιουργίας, με δεδομένο ότι τα τραγούδια αποτελούν τα έργα του. Η Μουσικοθεραπεία ενισχύει το υγιές κομμάτι του ατόμου με αναπηρία και το οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση. Κατά συνέπεια συμβάλλει στη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής (Ευαγγέλου, 2011). Όταν κανείς δουλεύει με άτομο, με το οποίο δεν καθίσταται εφικτή η λεκτική επικοινωνία, δημιουργούνται πολλά ερωτήματα. Για παράδειγμα, «μπορεί η μουσική να αγγίξει έναν άνθρωπο που δεν επικοινωνεί; Πως μπορούμε να ξέρουμε αν η διαπροσωπική σχέση είναι εφικτή όταν δεν υπάρχουν οι λέξεις για να την στηρίξουν» (Ψιλιτέλη, 2011).

Η Μουσική σε ορισμένες περιπτώσεις αναδεικνύεται ένας ευεργέτης για τον Αυτισμό. Τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να μπουν στη θέση του άλλου ατόμου και να μοιραστούν μαζί του τα ίδια συναισθήματα, ενώ παράλληλα εμφανίζουν διαταραγμένες τις ικανότητες που σχετίζονται με την «από κοινού προσοχή», το συμβολικό παιχνίδι καθώς και τη μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων (Φραγκούλη, 2013). Επίσης στο συγκεκριμένο πληθυσμό ατόμων εντοπίζονται δυσκολίες στην επικοινωνία, στη συμπεριφορά και την κοινωνική διαντίδραση. Η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιεί τη μουσική και τα στοιχεία της, προκειμένου να διευκολύνει τα άτομα να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Με αυτό τον τρόπο η μουσική επικεντρώνεται σε μερικά από τα κυριότερα προβλήματα των ατόμων που emπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού (Gold, Wigram & Elefant, 2010). Τα άτομα με αυτισμό είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα χαρακτηριστικά των ήχων που προέρχονται από το περιβάλλον τους (ένταση, τονικό ύψος, ηχώχρωμα) και ανάλογα με την περίπτωσή τους υπάρχει το ενδεχόμενο να νιώθουν ευχαρίστηση από τη μουσική ή ακόμη και να ενοχλούνται (Κόνιαρη, 2008). Παρά το γεγονός ότι συνήθως δε μιλάνε, εκφράζονται με ήχους. Επίσης, παρότι συχνά μένουν αδιάφορα και δεν προσανατολίζονται ακουστικά, όταν ακούγεται ένας θόρυβος, κάποιες φορές εκδηλώνουν υπερευαίσθησία σε ορισμένα ακουστικά ερεθίσματα.

Η μουσική κινείται παράλληλα με το χρόνο και αυτή η σύνδεση μεταξύ ήχου και χρόνου τραβά την προσοχή του ατόμου με αυτισμό. Επίσης, το προειδοποιεί ότι πλησιάζουν σημαντικές πληροφορίες. Κάποια από τα στοιχεία της μουσικής που σχετίζονται με τη Μουσικοθεραπεία είναι η μίμηση, κατά την οποία ο θεραπευτής μιμείται τους ήχους του παιδιού και σταδιακά το προσεγγίζει, η σιωπή, κατά την οποία στη μουσική υπάρχει παύση και μαθαίνει το παιδί τότε να μένει σιωπηλό και τέλος η εναλλαγή μεταξύ των μουσικών φράσεων, φωνών και οργάνων, τα οποία αντιστοιχούν στην εναλλαγή ομιλίας/πράξεων από το θεραπευτή στο παιδί (Berger, 2002).

Από το συγκεκριμένο παράδειγμα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι, μέσω της μουσικοθεραπείας,

τα άτομα με σημαντικά προβλήματα μπορούν να επικοινωνήσουν αλλά και επιπλέον να διδαχθούν, γεγονός που χωρίς την παρέμβαση της μουσικοθεραπείας θα ήταν πραγματικά αδύνατο. Θεωρείται σκόπιμο να διευκρινισθεί ότι η μουσικοθεραπεία δεν υποκαθιστά την φαρμακευτική αγωγή, την ψυχοθεραπεία, την ψυχανάλυση, τη φυσικοθεραπεία, την εργοθεραπεία και την ειδική παιδαγωγική. Είναι μέσο και μέθοδος που λειτουργεί συνεπικουρικά με όλες τις άλλες επιστημονικές μεθόδους και τα μέσα. Η μουσική, δηλαδή, δρα ως καταλύτης και συντελεί στην ομαλότερη πορεία και εφαρμογή της όλης θεραπευτικής αγωγής.

6.3 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟ-ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ / ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική και ο χορός συνδέονται ισχυρά με τη μάθηση, γιατί μπορούν να την κινητοποιήσουν (Staum, 2013, Sze & Yu, 2004, αναφορά από Surujlal, 2013). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Sooful et al. (2010) η μουσική και ο χορός ενθαρρύνουν την προσωπική προσπάθεια του ατόμου, παρέχουν την ευκαιρία να υπερνικήσει τους περιορισμούς που ανακύπτουν από την αναπηρία του και του δίνει μια καλύτερη αίσθηση της επιτυχίας. Υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη κινήτρου σε ένα άτομο με νοητική αναπηρία, ανεξάρτητα από το επίπεδο της ικανότητας αυξάνει το πνευματικό του επίπεδο και αυξάνει τις ευκαιρίες του να κοινωνικοποιηθεί με τους άλλους. Η μουσική είναι ένα φυσικό ενισχυτικό έναυσμα το οποίο έχει αμεσότητα και παρέχει το κίνητρο για πρακτικές δεξιότητες διαφορετικές από εκείνες της μουσικής (Staum, 2013, αναφορά από Surujlal, 2013).

Η μουσική μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στις ζωές των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν ανάγκη από ειδική καθοδήγηση και παρέμβαση (Surujlal, 2013). Οι Sze & Yu (2006, αναφορά από Surujlal, 2013) υποστηρίζουν ότι η χρήση της μουσικής στην τάξη μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων, να διευκολύνει το λόγο και να βελτιώσει τη γνωστική τους ικανότητα. Καθώς αποτελεί μια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας, έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματική αναφορικά με τις θετικές ανταποκρίσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία (Staum, 2013, αναφορά από Surujlal, 2013). Οι Sze & Yu (2006, αναφορά από Surujlal, 2013) επισημαίνουν ότι όταν οι τυπικές στρατηγικές διδασκαλίας συνοδεύονται από τη μουσική, τα οφέλη για τους μαθητές είναι γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Επίσης η μουσική βοηθάει τα άτομα να απελευθερώσουν την ένταση και να απασχοληθούν σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο.

Η μουσικοθεραπεία υποβοηθά την πνευματική λειτουργία και τη μάθηση των ατόμων με αυτισμό, διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας τις κύριες αδυναμίες τους στο συντονισμό των κινήσεων, όχι μόνο με το να τους δίνει γνωστικό κίνητρο ή με το να τα εξασκεί στην αντίληψη του μουσικού χρόνου, αλλά με την επικοινωνία μέσω της μελωδίας (Trevarthen, 2002). Με βάση τα προαναφερόμενα ως καλή πρακτική προτείνεται η μουσικοθεραπεία να αρχίζει από τη μικρή ηλικία του ατόμου και να συνεχίζεται διά βίου, γιατί έτσι τα οφέλη θα είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Αφενός θα λειτουργεί προληπτικά και αφετέρου υποστηρικτικά και ενδυναμωτικά για το κάθε άτομο με αναπηρία. Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία εξατομικευμένη παρέμβαση όπου οι μουσικές δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε ατόμου και στο αναπτυξιακό του επίπεδο. Αγκαλιάζει ένα μεγάλο εύρος ηλικιών και δυσκολιών, απευθύνεται από άτομα πολύ μικρής χρονολογικής ηλικίας μέχρι άτομα γεροντικής ηλικίας.

Το ζητούμενο στη μουσικοθεραπεία δεν είναι να μάθει το άτομο να παίζει μουσική.

Στόχος είναι, μέσα από το μουσικό παιχνίδι, να διευκολυνθεί το άτομο:

- στη λεκτική και συναισθηματική έκφραση,
- την επικοινωνία,
- την κοινωνικοποίηση
- τη λειτουργικότητα της συμπεριφοράς του.

Κατά τον Carl Orff, το να μαθαίνει κανείς μουσική πρέπει να είναι τόσο φυσικό, όσο το να μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα. Η μουσική δεν πρέπει να συνδέεται με την πίεση της απόδοσης, με τη σύγκριση και το άγχος, αλλά με τη χαρά της δημιουργίας, της συνεργασίας και της ανακάλυψης. Τον κεντρικό άξονα της μεθόδου Orff αποτελεί το τετράπτυχο: μίμηση - εξερεύνηση - αυτοσχεδιασμός - σύνθεση (<https://sites.google.com/site/odeiooperaedu/arthra/carl-orff,προσπελάστηκε στις 16/2/2014>).

Στην επιτυχία της μουσικοθεραπείας μείζονα ρόλο παίζει η εξατομίκευση της θεραπευτικής αγωγής. Η μουσική έχει μεγάλη δύναμη και από τη φύση της κινητοποιεί όλους τους ανθρώπους είτε αυτό είναι με αναπηρία, είτε όχι. Η ψυχική αποφόρτιση μέσω της δημιουργικής δράσης, επιτρέπει στο άτομο με αναπηρία να κάνει σταθερά βήματα ωρίμανσης. Για το λόγο αυτό όλο και περισσότερα άτομα με αναπηρία παραπέμπονται στη μουσικοθεραπεία προκειμένου να βοηθηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Μέσα από το μουσικό παιχνίδι το άτομο μπορεί να εκφράσει διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό κ.ά.). Ο μουσικοθεραπευτής θα πρέπει να εκμεταλλεύεται και να επεξεργάζεται με μουσικό τρόπο τη συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία με στόχο να το υποβοηθήσει να εξελιχθεί στους τομείς που διαπιστωμένα πλέον υπάρχει ανάγκη. Μία βέλτιστη πρακτική στον τομέα της εκπαίδευσης μουσικοθεραπείας αποτελεί η συστηματική παροχή των υπηρεσιών που άπτονται της συγκεκριμένης προσέγγισης. Έχει διαπιστωθεί ότι η πορεία των ατόμων με αναπηρία που παρακολούθησαν ολοκληρωμένους κύκλους συνεδριών μουσικοθεραπείας είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική σε σχέση με την εξέλιξή τους σε θέματα λεκτικής και συναισθηματικής έκφρασης καθώς και κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, τα άτομα με αναπηρία έχουν ανάγκη από τη δημιουργία αξιόπιστων σχέσεων με τους θεραπευτές τους. Είναι πολύ σημαντικό να προσέρχεται το άτομο με αναπηρία κάθε εβδομάδα στην ώρα του για την προγραμματισμένη συνεδρία. Η συνέπεια των γονέων και των κηδεμόνων ή των φροντιστών στη δέσμευση αυτή θα ωφελήσει πολύ την πορεία του ατόμου στη μουσικοθεραπεία. Η εβδομαδιαία ανατροφοδότηση συμβάλλει στην εδραίωση και την εξέλιξη των σχέσεων θεραπευτή – ατόμου πάνω σε σωστές βάσεις, απαραίτητη συνθήκη για την ικανοποιητική πορεία του ατόμου. Ήδη από τις πρώτες εβδομάδες που ένα άτομο αρχίζει να συμμετέχει σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας μπορούν να εμφανιστούν οι πρώτες αλλαγές και να σημειωθούν κάποια βήματα προόδου. Όμως λόγω της ιδιαιτερότητας των περιπτώσεων των ατόμων με αναπηρία υπάρχει το ενδεχόμενο η εξέλιξη αυτή να χρειαστεί να παυθεί σημαντικό χρονικό διάστημα πριν να γενικευτεί στην καθημερινή ζωή του ατόμου.

Μία βέλτιστη πρακτική, η οποία αφορά τα άτομα με αυτισμό μπορεί να υλοποιηθεί όταν οι προσηλώσεις των ατόμων με αυτισμό δεν συγχέονται με τις στερεοτυπίες, αλλά κατευθύνονται μέσω της μουσικοθεραπείας προς δημιουργικές και εποικοδομητικές δραστηριότητες. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται στην κατάκτηση του ρυθμού, ο οποίος σχετίζεται με την ομιλία, πολύ εύκολα παρασύρονται και ακολουθούν το ρυθμό της μουσικής. Οτιδήποτε επαναλαμβάνεται στη μουσική προσελκύει και θέλγει το άτομο που εμπίπτει το φάσμα του αυτισμού, γιατί και το ίδιο συνήθως αρέσκεται σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Έτσι, μέσω των ρυθμικών

δραστηριοτήτων υποβοηθούνται τα άτομα με αυτισμό να αντισταθμίσουν τα ελλείμματά τους και να υπερνικήσουν στο μέτρο του δυνατού ορισμένες από τις δυσκολίες που άπτονται της λειτουργικότητάς τους. Συγκεκριμένα, δύο αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορεί να εφαρμοστούν αναφορικά με τις περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό, στο πλαίσιο της μουσικοθεραπείας είναι οι ακόλουθες:

- η περιγραφή και ο σχολιασμός,
- ο αυτοσχεδιασμός μιας γνωστής στο άτομο μελωδίας.

Στην πρώτη περίπτωση ο μουσικοθεραπευτής δημιουργεί ένα αυτοσχεδιαστικό τραγούδι, του οποίου οι λέξεις και το περιεχόμενο έχουν άμεση σχέση με το τι κάνει εκείνη την ώρα το άτομο, για παράδειγμα μπορεί να κουνιέται ρυθμικά μπρος πίσω. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της δεύτερης στρατηγικής επιλέγεται ένα γνωστό τραγούδι, όπου σε κάθε στίχο επαναλαμβάνεται το ρήμα.

Μία άλλη καλή πρακτική θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι Ηχοϊστορίες – δραματοποίηση. Ηχοϊστορία είναι η ηχητική επένδυση μιας ιστορίας. Πρόκειται για μια διασκεδαστική δραστηριότητα. Είναι ένας τρόπος να διηγούνται τα άτομα με ήχους αυθόρμητα μια ιστορία. Η ηχητική απόδοση προσφέρει τα μέσα για τη δημιουργική έκφραση και επικοινωνία και αναπτύσσει την ικανότητα συγκέντρωσης, ελέγχου και άσκησης όλων των αισθήσεων. Έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε περιπτώσεις παιδιών με ακουστική αναπηρία (Φιλιάνου & Γαλανάκη, 2013).

Εξίσου υποβοηθητική για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να καταστεί η ενεργητική ακρόαση επιλεγμένων μουσικών έργων από τα αυθεντικά είδη μουσικής. Η ενεργητική μουσική ακρόαση συμπεριλαμβάνει μία ευρεία γκάμα ειδών μουσικής. Έχει ως αφητηρία την ελληνική μουσική (παρραδοσιακή και σύγχρονη), περνά στη δυτική (κλασική, ροκ, τζαζ) και εκτείνεται ως τη μουσική άλλων λαών (αφρικανική, κινέζικη, λατινοαμερικάνικη κ.ά).

Μία καλή πρακτική, η οποία συμβάλλει στην αξιολόγηση του αποτελέσματος της μουσικοθεραπευτικής παρέμβασης είναι η βιντεοανάλυση των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών του ατόμου (ανάλυση μουσικοθεραπευτικών στιγμών), εφόσον βέβαια προηγηθεί η ενημερωμένη συγκατάθεση (γραπτή ενυπόγραφη άδεια) των γονέων ή των κηδεμόνων των ατόμων με αναπηρία.

Η Norris-Evans (2012) προτείνει για τους ενήλικες που ζουν σε προστατευμένα πλαίσια και παρακολουθούν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα, να στους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε εργασίες με αμοιβή (με βάση τα ενδιαφέροντά τους) ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, συμπεριλαμβανομένων των τεχνών γενικά, αλλά και της μουσικής ειδικότερα. Προτείνεται να προσεγγιστεί η μουσικοθεραπεία, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης, της ολιστικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης μέσω της μουσικής. Η αναγκαιότητα αναφορικά με την ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται στην αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία καθίσταται επιτακτική, γιατί σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. Είναι σημαντικό να ενημερωθούν για τα πλεονεκτήματα της μουσικοθεραπείας και να εργαστούν προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης της μουσικοθεραπείας στα προγράμματα διεπιστημονικής προσέγγισης. Θα ήταν πολύ εποικοδομητικό να γίνει μια σύνδεση μεταξύ των μουσικών και των μη μουσικών στόχων της μουσικοθεραπείας. Επιπλέον, είναι καίριας σημασίας να δοθεί έμφαση στην ανάγκη εξατομίκευσης της μουσικοθεραπείας σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο. Καθώς και στη χρήση της στη συνεκπαίδευση των παιδιών με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές. Κρίνεται σκόπιμη η εξειδίκευση και η άρτια επιμόρφωση στον τομέα της έρευνας και της εφαρμογής

καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων διδασκαλίας και συνεργασίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και επιστημών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιανού, Ο., Αλεξιάδη, Κ. (2013). Ο Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (ΕΣΜΑ): Ιστορική Ανασκόπηση, Εξέλιξη και Προοπτικές. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 5(2).
- Αθανασάκης Ν. Ε., Καραβασιλειάδου, Λ. (2012). Η μουσικοθεραπεία ως μορφή εναλλακτικής-συμπληρωματικής θεραπείας σε νοσηλευόμενους ογκολογικούς ασθενείς. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 11(1), 28-36.
- Βαρβέρη, Μ. (2011). *Η Μουσικοθεραπευτική Πορεία ενός παιδιού με Σύνδρομο Down*. Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική και Ειδική Αγωγή: Ζητήματα και προσεγγίσεις, Αθήνα.
- Böhmig, A., Kessler-Κακουλίδη, L. & Τσίρης, Γ. (2011). *Μουσική εκπαίδευση και μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή: αναζητώντας κοινό νόημα*. Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική και Ειδική Αγωγή: Ζητήματα και προσεγγίσεις, Αθήνα.
- Brookes, M., Brookes, C. (2005). Τέχνη και σχέδιο. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Γεωργιάδη, Ε. (2007). Οι θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής στο πέρασμα των αιώνων. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 2, 1-8.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2005). *Σύγχρονο λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ευαγγέλου, Π. (2011). *Αντιμέτωπος με το φόβο της εγκατάλειψης - Η δημιουργία τραγουδιών ως μέσο αυτεπίγνωσης και ως πηγή δύναμης ενός νέου με νοητική υστέρηση*. Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική και Ειδική Αγωγή: Ζητήματα και προσεγγίσεις, Αθήνα.
- Zimmermann, S.-A. (2005). Μουσική. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ.506-521). Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Θεοδορίδου, Ζ. (2008). *Εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές Διαταραχές*. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Θωμόπουλος, Π., Αργυρίου, Μ. (2011). *Η ένταξη των ΑΜΕΑ μέσα από το Μουσικό παιχνίδι*. Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική και Ειδική Αγωγή: Ζητήματα και προσεγγίσεις, Αθήνα.
- Καρτασίδου Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική. Θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Kessler-Κακουλίδη, L. (2013). Κριτική DVD: “‘I Have Become Young Again’. Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Christine Schönherr & Coloman Kallós). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος 5(2), 219-222.
- Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). Η Μέθοδος «Ρυθμική Dalcroze»: Μία Εναλλακτική Πρόταση Ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία. *Approaches: Μουσικοθεραπεία*

& *Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος, 43-53.

- Κολιοπούλου, Μ. (2000). Ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία του χορού. (Εκδ.) Προπομπός. Στο: *Πολιτισμός και Τέχνη επτά δοκίμια για το χορό*, σσ. 17-29, Αθήνα.
- Κόνιαρη, Δ. (2008). *Η μουσική στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες. Μέτρο 1.1: «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κουστούμπα, Μ. (2000). Υφολογική ανάλυση στον ελληνικό παραδοσιακό χορό, (Εκδ.) Προπομπός. Στο: *Πολιτισμός και Τέχνη επτά δοκίμια για το χορό*, σσ. 30-77. Αθήνα.
- Λυκεσάς, Γ. (2002). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Στάμου, Λ. (2001). Μουσική και κίνηση: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση της διδακτικής της κίνησης στα πλαίσια του μαθήματος της μουσικής. (Εκδ.) Ελληνικός σύλλογος Μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff. Στο: *Ρυθμοί*, 34, σσ. 22-39. Αθήνα.
- Φιλιάνου, Μ., Γαλανάκη, Ε. (2012). Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία: Πράξη, θεωρία και έρευνα Ένα Πρόγραμμα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος, 5(2), 194-206.
- Φραγκούλη, Α. (2013). Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος, 5(2), 136-151.
- Φρυδάκη, Μ. (2003). *Η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση. P. Nordoff- C Robbins στο χώρο του νοσοκομείου*. Εκδόσεις, S & P Advertising, Αθήνα.
- Ψιλιτέλη, Μ. (2011). *Όταν το μόνο μέσο επικοινωνίας είναι η μουσική. Μουσικοθεραπεία με ασθενή, με την οποία δεν υπήρχε λεκτική επικοινωνία*. Πρακτικά συνεδρίου: Μουσική και Ειδική Αγωγή: Ζητήματα και προσεγγίσεις, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Barksdale, A. L. (2003). *Music Therapy and Leisure for Persons with Disabilities* Champaign, Illinois, Sagamore Publishing.
- Berger D. S. (2002). *Music Therapy, Sensory Intergration and the Autistic Child*. The Arts in Psychotherapy, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Chase, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study. *Journal of Music Therapy*, 41, 28-54.
- Coyle, S. (2011). A qualitative analysis: The effect of Music Therapy on a person with intellectual disability. Unpublished Social Science Project. DBS School of Arts: Dublin.
- Crump, J. C. (2010). An Examination of Therapeutic Approaches Employed by Music Therapists Servicing Children and Teens with Behavior Disorders. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 2974.

- Crimmens, P. (2006). *Drama Therapy and Story making in special education*. P. Jessica Kingsley, London.
- Dempsey, I., Foreman, P. (2001). A review of educational approaches for individuals with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 103–115.
- Fromholtz, K., Schaefer, Y. (2009). Weekly Class for people with Disabilities - What Happens in a Class? Available at: <http://www.kirstydance.com.au/dance-movement-therapy/dmt-for-disabilities>.
- Gold, C., Wigram, T., Elefant, C. (2010). *Music therapy for autistic spectrum disorder* (Review). The Cochrane Collaboration. Published by JohnWiley & Sons, Ltd.
- Gold, C., Wigram, T., Elefant, C. (2006). Music therapy for autistic spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews* (2).
- Got, I. L.S., Cheng, S.-T. (2008). The effects of art facilitation on the social functioning of people with developmental disability. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(1), 32–37.
- Hartley, N. (2001) On a personal note: a music therapist's reflections on working with those who are living with a terminal illness. *Journal of Palliative Care* 17(3):135-141.
- Heaton P, Hermelin B, & Pring L. (1998). Autism and pitch processing: A precursor for savant musical ability? *Music Perception*,15, 291–305.
- Institute of Education (2011). *Case study on the impact of IOE research Music Education*. Leading Education and Social research, Institute of Education, university of London.
- Lister, S., Tanguay, D., Snow, S. & D'Amico, M. (2009). Development of a Creative Arts Therapies Center for People With Developmental Disabilities. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1), 34-37.
- Martinec, R. (2013). Dance movement therapy in the concept of expressive art-therapy. *Hrvatska za rehabilitacijska istraziranja*, 49, 143-153.
- National Coalition of Creative Arts Therapies Associations (2010). Available at: <http://nccata.org/>. Accessed on 2014/05/16.
- Norris Evans, K. E. (2012). *Day Programming for Aging Adults with Intellectual Disabilities: A review of what is and what should be*. Department of Rehabilitation in the Graduate School Southern Illinois University Carbondale.
- Pellitteri, J. (2000). Music Therapy in the Special Education Setting. *Journal of educational and psychological consultation*, 11(3 & 4), 379–391.
- Pörtner, M. (2008). *Ernstnehmen Zutrauen Verstehen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Psaltopoulou, D., Micheli, M., & Kavardinas, N. (2012). *Music Therapy Enhances Perceptive and Cognitive Development in People with Disabilities. A Quantitative Research*. 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music July 23-28 2012, Thessaloniki, Greece.
- Sooful, A., Surujlal, J., & Dhurup, M. (2010). Dance and music as mediums for the social integration of children with intellectual disabilities into mainstream society. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 16(4), 681-697.
- Staum, M. J. (2013). Music therapy and language for the autistic child. Available at: <http://>

legacy.autism.com/families/therapy/music.htm.

- Stephenson, J. (2006). Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290–299.
- Stephenson, J. (2004). Controversial practices in the education of students with high support needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 58–64.
- Surujlal, J. (2013). Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 68-75.
- Sze, S., & Yu, S. (2004). Effects of Music Therapy on Children with Disabilities. International Conference on Music Perception and Cognition, <http://ebsco.potsdam.edu>.
- Trevarthen, C. (2002). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, 54, 86- 99.
- Vocke, J. (2007). Geschichtliches zur Kindermusiktherapie in Deutschland. In U. Stiff & R. Töpker (Eds.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden* (pp. 21-26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wan, C. Y., Rüber, T., Hohmann, A., & Schlaug, G. (2010). The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music Percept.* 27(4): 287–295.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*, 32(5), 535–542.

Ιστοσελίδες

- <https://sites.google.com/site/odeiooperaedu/arthra/carl-orff>.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7:

Η ΚΙΝΗΣΗ, ΕΥΕΞΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή / ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αθλητισμός θεωρείται ένας από τους πιο διαχρονικούς θεσμούς στην ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης. Αποτελεί κοινωνικό αγαθό, σημαντική έκφραση ζωής και παράμετρο η οποία σχετίζεται με το επίπεδο του πολιτισμού των κοινωνιών. Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, ο προσαρμοσμένος αθλητισμός συχνά λειτουργεί ως προωθητική δύναμη προσέγγισης για την αναπηρία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συνολικής εξέλιξης του κινήματος των ατόμων με αναπηρία, τόσο στον ελληνικό όσο και στον παγκόσμιο χώρο. Επιπρόσθετα, η προσαρμογή στις απαιτήσεις της ομάδας, η αλληλεγγύη προς τους συναθλητές, η συνεργασία και η ευγένεια αποτελούν μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν ή να βελτιωθούν μέσα από τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές και συντροφικές ιδιότητες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές για την κοινωνική συμπεριφορά και συνύπαρξη. Η κίνηση και ο προσαρμοσμένος αθλητισμός διαδραματίζουν σημαντικό αντισταθμιστικό ρόλο στη ζωή των ενήλικων ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Αποσκοπούν αφενός στην ελαχιστοποίηση ή την άρση των περιορισμών που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία και αφετέρου στο ευζήν και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους γενικότερα. Τα οφέλη που αποκομίζουν τα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα και τον αθλητισμό είναι πολλαπλά (σωματικά και ψυχολογικά) και πολυεπίπεδα (Αγγελούπουλου-Σακαντάμη, 2004).

7.1 ΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας «Υγεία είναι η κατάσταση Πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, όχι μόνο η ακούσια νόσου ή αναπηρίας», (ΠΟΥ, 1947). Η υγεία μπορεί να χαρακτηριστεί ως η οργανική, κοινωνική και ψυχολογική κατάσταση του ανθρώπου, που κυμαίνεται μεταξύ ενός θετικού και ενός αρνητικού πόλου. Ο θετικός πόλος σχετίζεται με την ευρωστία, τη δυνατότητα να χαιρέται κανείς τη ζωή και να ανθίσταται στις προκλήσεις της, ενώ ο αρνητικός με τη νοσηρότητα και την πρόωμη θνησιμότητα (Corbin, 2002).

Ο όρος ευρωστία αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο “fitness”. Ευρωστία είναι η δυναμική κατάσταση του οργανισμού που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα εκτέλεσης καθημερινών δραστηριοτήτων με ζωτικότητα. Επίσης χαρακτηρίζεται από παράγοντες που αποτρέπουν την πρόωμη ανάπτυξη υποκινητικών ασθενειών ή νοσηρών καταστάσεων. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υγεία και τη σωματική απόδοση του ανθρώπου. Σύμφωνα με επιδημιολογικές μελέτες φαίνεται ότι υπάρχει άρρηκτη σχέση και αλληλεπίδραση των κινητικών δραστηριοτήτων, με την ευρωστία και την υγεία (Corbin & Lindsey, 2002). Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ανθρώπινη κίνηση και απόδοση είναι το αποτέλεσμα πολλών και πολύπλοκων διεργασιών των κινητικών συστημάτων του ανθρώπινου οργανισμού (Hamilton & Luttgens, 2003). Η κινητική δεξιότητα είναι ευρεία έννοια και ορίζεται ως η παρατηρήσιμη δράση της κίνησης, που αφορά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προδιάθεση και τις αναπηρίες, τις

περιβαλλοντικές ευκαιρίες, τα εμπόδια για κίνηση και τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Hutzler, 2007).

Η φυσική δραστηριότητα είναι ο ευρύτερος όρος στον οποίο περιλαμβάνονται όλες οι μορφές της κίνησης του ανθρώπινου σώματος, που ενεργοποιούν τους μυς του σώματος και απαιτούν αυξημένη κατανάλωση ενέργειας. Αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους παράγοντες που σχετίζονται με την υγεία και την ποιότητα ζωής. Η φυσική δραστηριότητα διακρίνεται σε: οργανωμένη και μη οργανωμένη. Η μη οργανωμένη μορφή φυσικής δραστηριότητας περιλαμβάνει συνηθισμένες καθημερινές δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, το ανέβασμα σκαλοπατιών, τις δουλειές κήπου-αυλής, το ελεύθερο παιχνίδι κ.α. Ενώ, η οργανωμένη μορφή φυσικής δραστηριότητας (άσκηση) περιλαμβάνει σχεδιασμένα προγράμματα άσκησης με στόχο τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και την προαγωγή της υγείας. Άσκηση είναι κάθε συστηματική κίνηση του σώματος ή συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες, η οποία έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και στην οποία εμπλέκονται, κυρίως, μεγάλες μυϊκές ομάδες του σώματος (Berger, Pargman & Weinberg, 2007).

Με τον όρο αθλητισμός εννοείται κάθε αυστηρά δομημένη φυσική δραστηριότητα, με κανόνες, υψηλό ανταγωνισμό και εξειδίκευση, με βασικό σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης. Επιπρόσθετα, με τον όρο αθλητισμό εννοούμε την καταβολή προσπάθειας που στοχεύει στη σωματική άσκηση και ταυτόχρονα στην καλλιέργεια της ψυχοπνευματικής υπόστασης στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών κανόνων και σε συνθήκες άμιλλας (Βλαβιανού-Αρβανίτη, 1992). Η λέξη αθλητισμός προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη «άθλος», που σημαίνει αγώνας, πάλη, εντατική προσπάθεια. Ο όρος άθλημα σημαίνει τη σωματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει δομημένα ανταγωνιστικά συμβάντα που διέπονται από κανόνες. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ο όρος άθλημα χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει και την άσκηση και τη σωματική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο (Ζέρβας, 1993).

Η φυσική κατάσταση αφορά σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών, όπως είναι η αντοχή, η κινητικότητα και η δύναμη, που σχετίζονται με την ικανότητα για σωματική δραστηριότητα. Ειδικότερα, ο όρος φυσική κατάσταση αναφέρεται ως μια κατάσταση, που επιτρέπει στο άτομο να εκτελεί τις καθημερινές του δραστηριότητες και επιπλέον, να διατηρεί ικανοποιητική ενέργεια για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο (Rimmer, 1997).

Η Φυσική Αγωγή εστιάζει στο σώμα του ατόμου και προσφέρει εκπαιδευτικές εμπειρίες όπου η σωματική κίνηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των ενασχολήσεων του ατόμου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, γιατί ωθεί το άτομο να εξοικειωθεί και να απολαμβάνει τις αθλητικές δραστηριότητες είτε ως συμμετέχων είτε ως θεατής (Arter & Malin, 2005).

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών, τα άτομα με αναπηρία ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου αναφορικά με την έλλειψη δραστηριότητας και ενεργητικότητας (Longmuir & Bar-Or, 2000). Ο τύπος της αναπηρίας αποτελεί μία σημαντική παράμετρο, η οποία προσδιορίζει κάθε φορά το μέγεθος του προβλήματος (Ayvazoglou, Oh & Kozub, 2006). Οι ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με αναπηρία μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο εάν συμμετέχουν σε κατάλληλα σχεδιασμένα και οργανωμένα προγράμματα άθλησης. Όμως για να καταστεί εφικτή η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στον Αθλητισμό χρειάζεται να γίνουν προσαρμογές. Σύμφωνα με τη Sherrill (2004) η έννοια της προσαρμογής αφορά στο ταίριασμα τη μετατροπή, την τροποποίηση σύμφωνα με ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Η προσαρμοσμένη φυσική δραστηριότητα είναι ένας όρος ομπρέλα και συμπεριλαμβάνει τα προσαρμοσμένα αθλήματα, την αναψυχή, την προσαρμοσμένη φυσική αγωγή και τις προσαρμοσμένες φυσικές δραστηριότητες αποκατάστασης (Heikinaro & Johanson, 2007, αναφορά από Heipola, 2010). Ο όρος Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή αφορά στην προσαρμογή ή τροποποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων ή των αθλημάτων με σκοπό να ικανοποιηθούν οι μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες, με ιατρικά προβλήματα και των ενηλίκων. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή εστιάζει κυρίως στις διαφορές κάθε ατόμου που προκαλούν ψυχοκινητικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της ζωής του (Sherrill, 2004). Οι προσαρμογές είναι τροποποιήσεις που εισάγονται στις κινητικές δραστηριότητες και αποσκοπούν στο να δώσουν τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα να συμμετέχουν και να αποδώσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία στο πλαίσιο των εκάστοτε δυνατοτήτων τους (Block, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η προσαρμογή και η τροποποίηση μιας φυσικής δραστηριότητας, γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τα επίπεδα λειτουργικότητας των ατόμων με αναπηρία και κατά συνέπεια, να είναι κατάλληλη για αυτά τα άτομα. Οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις αφορούν τους κανονισμούς, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων, τις διαστάσεις των γηπέδων τον αριθμό και την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων, καθώς και τη συμμετοχή του εκπαιδευτή (Auxter, Pyfer & Huettig, 2005, Gallahue, 2002). Ο σκοπός των προσαρμοσμένων αθλητικών δραστηριοτήτων είναι να επιτρέψουν στα άτομα με αναπηρία να λειτουργήσουν μέσα στο πλαίσιο και τα όρια των προσωπικών τους αναγκών, των ικανοτήτων και των επιθυμιών τους (Gallahue, 2002). Η προσαρμοσμένη φυσική αγωγή, η οποία θεωρείται υποκατηγορία της φυσικής αγωγής, παρέχει ασφάλεια, προσωπική ικανοποίηση και δυνατότητες για επιτυχημένες εμπειρίες. Όπως προαναφέρθηκε, εφαρμόζεται σε συνθήκες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων, περιλαμβάνοντας ποικιλία δραστηριοτήτων, ασκήσεων και παιχνιδιών. Μέσω της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και η βελτίωση των φυσικών και των κινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως το πέταγμα, πιάσιμο, βάδισμα, τρέξιμο σε ατομικά και σε ομαδικά αθλήματα (Winnick, 2005, Adapted Physical Education National Standards, APENS, 2008). Στις περιπτώσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία τα προγράμματα προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, ελαχιστοποιούν την πιθανή αποτυχία, προωθούν και ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, διευκολύνουν τη σωματική και την κινητική κατάσταση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Winnick, 2005).

Ο Block (2000) συσχετίζει την αξία και την ανάγκη για προσαρμογές με την αρχή της «μερικής συμμετοχής». Με βάση την αρχή της μερικής συμμετοχής οι δραστηριότητες που δεν καθίσταται εφικτό να πραγματοποιηθούν λόγω κινητικών ή διανοητικών ελλειμμάτων και περιορισμών, μπορούν να εκτελεστούν μέσω της παροχής φυσικής βοήθειας ή μέσω τροποποιήσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπου πρόκειται να διεξαχθεί η άσκηση. Η μερική συμμετοχή είναι προτιμότερη από τη μη συμμετοχή του ατόμου. Τα άτομα με νοητικές αναπηρίες, υστερούν κυρίως στην εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (βάδισμα, τρέξιμο, άλματα, ρίψεις, σύλληψη μπάλας ή άλλου αντικειμένου, λάκτισμα, αναρρίχηση), τη μετακίνηση στο χώρο, το χειρισμό αντικειμένων και την ισορροπία του σώματος. Πιο συγκεκριμένα, η κινητική ικανότητα των ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα (Auxter et al., 2005). Τα προβλήματα αυτά προκύπτουν εξαιτίας βλαβών ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Όσον αφορά τη σοβαρή νοητική αναπηρία, συνήθως συνοδεύεται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, συναισθηματικές διαταραχές. Για το λόγο αυτό η φυσική και η κινητική ανάπτυξη των ατόμων με σοβαρή νοητική αναπηρία, χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα (Αγγελοπούλου, 2004).

Τα φυσικά και τα κινητικά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία συνοψίζονται ως εξής:

- Χαμηλά επίπεδα φυσικής κατάστασης, ως αποτέλεσμα της περιορισμένης κινητικότητας. Η ηλικία έναρξης της γήρανσης μπορεί να είναι τα 55 έτη. Έχει καταγραφεί υψηλότερη συχνότητα θανάτου (1,7 φορές για τα άτομα με ελαφρά, μέτρια νοητική καθυστέρηση και 4,1 για αυτά με σοβαρή νοητική καθυστέρηση). Η έκπτωση των φυσικών ικανοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία είναι ταχύτερη σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό (Pitteti & Campbell, 1990).
- Αποκλίσεις της σπονδυλικής στήλης όπως σκολίωση, λόρδωση ή κύφωση.
- Χαλαρές αρθρώσεις, ιδίως αυτές των ισχίων και των κάτω άκρων, με αποτέλεσμα να τραυματίζονται πολύ εύκολα (Κουτσούκη, 1997).
- Αυξημένα ποσοστά παχυσαρκίας, η οποία γνωστό, συνδέεται με καρδιακές παθήσεις, διαβήτη, υψηλά επίπεδα χοληστερίνης, μειωμένη HDL, υψηλή LDL-C, υπέρταση (Rimmer, Braddock & Fujiura, 1994).
- Μειωμένη μυϊκή δύναμη εξ αιτίας προβλημάτων μεταβολισμού, αλλά και σε έλλειψη επαρκούς φυσικής δραστηριότητας και εξάσκησης.
- Προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής τα οποία οφείλονται σε διαταραχές των κινητικών εγκεφαλικών κέντρων και των κέντρων κινητικού ελέγχου.
- Ανάπτυξη ατελών κινητικών προτύπων εξ αιτίας της καθυστέρησης της νευρομυϊκής ωρίμανσης. Αυτό σε συνδυασμό με τις περιορισμένες κινητικές εμπειρίες, έχει ως αποτέλεσμα την αργή τελειοποίηση των κινητικών τους προτύπων (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).
- Δυσκολίες συντονισμού χεριού-ματιού, ματιού-ποδιού.
- Δυσκολίες στη ισορροπία του σώματος.
- Προβλήματα αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης του σώματός του μέσα στο χώρο. Με αποτέλεσμα τη μειωμένη ικανότητα εκτίμησης της θέσης των άλλων σε σχέση με τη θέση του δικού του σώματος.
- Ασυμπτωματικό εξάρθρομα της ατλαντοαξονικής άρθρωσης σε ποσοστό 12-20% των περιπτώσεων (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).

Για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητες οι διδακτικές εμπειρίες και η επανάληψη. Η καθυστέρηση της ωρίμανσης και ο περιορισμός των κινητικών εμπειριών έχουν αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη και την τελειοποίηση αυτών των δεξιοτήτων (Rohr & Burr, 1978).

7.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΥΕΞΙΑΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ως φυσική δραστηριότητα ορίζεται το σύνολο των κινήσεων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της καθημερινής διαβίωσης, της εργασίας, της αναψυχής και των αθλητικών δραστηριοτήτων (PA-WHO, 2002). Όσο εύρωστο και υγιές είναι ένα άτομο, τόσο περισσότερο δραστήριο γίνεται. Υπάρχει άλλωστε αμφίδρομη σχέση μεταξύ της κίνησης της ευρωστίας και της υγείας, αφού μέσω της συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες βελτιώνεται η ευρωστία και δημιουργούνται πολλαπλές ευεργετικές επιδράσεις στην υγεία. Επι-

πρόσθετα, οι ειδικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα πλεονεκτήματα της άσκησης τα οποία είναι αμέτρητα, είναι αυτά που την καθιστούν άξια του χρόνου που απαιτείται και της προσπάθειας που καταβάλλεται (Frank, Jason, 2005).

Είναι γνωστό ότι ο καθιστικός τρόπος ζωής συνδέεται με την παχυσαρκία και πλήθος ασθενειών (Matthews et al., 2012, Dunstanetal, 2007, Ford, Kohl, Mokdad & Ajani, 2005). Η αύξηση της παχυσαρκίας, σε συνδυασμό με τη μείωση της φυσικής δραστηριότητας, χαρακτηρίζονται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα δημόσιας υγείας του 21ου αιώνα (WHO, 2006). Η προώθηση του δραστήριου τρόπου ζωής στις μέρες μας αποτελεί σύγχρονη κοινωνική ανάγκη προκειμένου να αποφευχθούν οι επιπτώσεις της υποκινητικής συμπεριφοράς.

Η φυσική δραστηριότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την υγεία πληθυσμιακών ομάδων υψηλού κινδύνου όπως είναι τα άτομα με νοητική αναπηρία (Shephard, 2002). Από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία ασκούνται σε μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με τα άτομα με άλλες αναπηρίες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη μειωμένη ικανότητα μάθησης, τη μεγάλη διάσπαση προσοχής, τη φτωχή μνήμη, τα προβλήματα στον οπτικοκινητικό συντονισμό, τα προβλήματα που σχετίζονται με την αντίληψη του χώρου και τη θέση του σώματός τους σε αυτόν (Auxter et al., 2005, Winnick, 2005). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όταν τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν ενθαρρύνονται για συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης ακολουθούν έναν υποκινητικό τρόπο ζωής, ο οποίος έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων υγείας όπως, την υπέρταση, τον σακχαρώδη διαβήτη τύπου II, την παχυσαρκία, την οστεοπόρωση, τις καρδιαγγειακές και άλλες παθήσεις (Sit, Lindner & Sherrill, 2002). Παρόλο που η μειωμένη κινητικότητα και η παχυσαρκία αποτελούν συνήθη χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία, στο παρελθόν τα χαρακτηριστικά αυτά ενισχύονταν από συμπεριφορές που προέρχονταν από το ίδιο το οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό συνέβαινε εξαιτίας της λανθασμένης αντίληψης, η οποία επικρατούσε παλαιότερα, ότι ακόμη και η ήπια άσκηση μπορεί να επιδεινώσει την ήδη βεβαρημένη κατάσταση της υγείας τους. Στις μέρες μας η περιορισμένη συμμετοχή των ατόμων αυτών σε προγράμματα άσκησης, μπορεί να αποδοθεί κυρίως στον παθητικό τρόπο ζωής, στην απουσία κινήτρων καθώς επίσης και σε ψυχολογικούς-βιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο στη συμμετοχή των ατόμων με νοητική αναπηρία σε φυσικές δραστηριότητες (Lotan, Isakov, Kessel & Merrick, 2004).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η άσκηση και η καλή φυσική κατάσταση θεωρούνται βασικοί παράγοντες σε ότι αφορά την υγεία και την ευημερία των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης τα άτομα με νοητική αναπηρία, μπορούν να βελτιώσουν τη κινητικότητα των μελών τους, τη μυϊκή ισχύ, την ευκαμψία, τη στατική και τη δυναμική ισορροπία του σώματος, την ταχύτητα των κινήσεών τους καθώς επίσης και την καρδιοαναπνευστική αντοχή τους (Καστανιάς & Τοκμακίδης, 2010). Η ευεξία και η καλή φυσική κατάσταση συνδέονται με τις λειτουργικές εργασιακές ανάγκες, την κινητικότητα και την αυτοεξυπηρέτηση. Μέσω της άσκησης, ενισχύονται οι κοινωνικές γνωριμίες και σχέσεις καθώς επίσης και η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Επιπρόσθετα, προάγονται η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση και με τον τρόπο αυτό μπορεί να βελτιώνονται και οι νοητικές ικανότητες (Draheim, 2006, Rimmer & Braddock, 2002). Οι κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες που μπορεί να λειτουργήσουν ως κίνητρο, έτσι ώστε να οδηγήσουν τα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες σε συμμετοχή σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες ή αθλήματα είναι η αναγνώριση του «εγώ», η επιτυχία, η ικανοποίηση, η χαρά, ο συναγωνισμός, η επιθυμία για τελετές, κοινωνικές σχέσεις και η αποδοχή (Compton 1984).

Το σκεπτικό της άθλησης των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες δε διαφέρει από αυτό του πληθυσμού δίχως αναπηρία. Βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν βασικές ανάγκες και επιθυμίες για φυσική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Seekinks, 1984). Η συμμετοχή τους σε οργανωμένα προγράμματα άσκησης θεωρείται επιβεβλημένη, καθώς αποτελεί πλέον αξίωμα ότι η συστηματική άσκηση προάγει σημαντικά την υγεία και την ποιότητα της ζωής τους. Η άσκηση ή το άθλημα που θα επιλεγεί για κάθε άτομο, εξαρτάται από τη φυσική διάπλαση, τις ικανότητες και τις ανάγκες του. Γενικά είναι προτιμότερες οι δραστηριότητες που απαιτούν αδρή, παρά λεπτή κινητικότητα. Η άθληση με τη μορφή παιχνιδιού αποσπά περισσότερο το ενδιαφέρον και η απλοποίηση των κανόνων διευκολύνει την αντίληψη και την ενθάρρυνση. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε είδους φυσική άσκηση επιτρέπεται με την προϋπόθεση ότι κατά το σχεδιασμό των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων θα πρέπει να συνυπολογίζονται και οι παράγοντες που σχετίζονται με πιθανές συνυπάρχουσες αναπηρίες ή οργανικά νοσήματα αλλά και με τα φυσικά και κινητικά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία ούτως ώστε να γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις.

Συμπερασματικά, τα ενήλικα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, χαρακτηρίζονται από υποκινητικότητα και περιορισμένη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες, με άμεσο επακόλουθο, εκτός των άλλων, την κοινωνική απομόνωση, τον αποκλεισμό και τις δυσμενείς επιπτώσεις στη σωματική και την ψυχική τους υγεία. Η ενεργητική εμπλοκή των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες στη φυσική δραστηριότητα και στον προσαρμοσμένο αθλητισμό δε συμβάλλει μόνο στη ανάπτυξη και τη βελτίωση της σωματικής τους υγείας, αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει και ενισχύει τη συναναστροφή τους με άλλα άτομα με ή χωρίς νοητική αναπηρία. Δεν πρέπει επίσης να παραγνωρίζεται το αίσθημα της επιτυχίας που βιώνουν ύστερα από την επιτυχή εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων, γεγονός που αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Laferrier et al., 2012).

Η εργασία σε ομάδες παρέχει ευκαιρίες για εκμάθηση δεξιοτήτων, για στρατηγικές αμοιβής και για προσαρμογές εντός και εκτός γηπέδου. Συμβάλλει στην υιοθέτηση ενός διά βίου πιο δραστήριου και ενεργητικού τρόπου ζωής, με όλες τις γνωστές θετικές συνέπειες, τόσο για το άτομο με αναπηρία μεμονωμένα όσο και για την κοινωνία. Μακροπρόθεσμο στόχο για όλα τα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες θα πρέπει να αποτελεί η διά βίου άσκησή τους. Σε αυτό θα συμβάλλει η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, έτσι ώστε να μπορούν να επιλέγουν δραστηριότητες που απολαμβάνουν και να τις αποζητούν για ευχαρίστηση, για καλή φυσική κατάσταση κ.ά. εφ' όρου ζωής (Gallahue, 2002).

7.3 ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ Ή ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Αποτελεί κοινή πεποίθηση στην επιστημονική κοινότητα ότι η απουσία συστηματικής άσκησης συμβάλλει καθοριστικά στην έκπτωση των παραμέτρων της φυσικής κατάστασης, με αποτέλεσμα την περιορισμένη καρδιοαναπνευστική λειτουργική ικανότητα, τη μειωμένη μυϊκή δύναμη και αντοχή, την περιορισμένη λειτουργικότητα, ενώ με την πάροδο των ετών αυξάνονται οι κίνδυνοι για εκφυλιστικά νοσήματα φθοράς, όπως είναι η καρδιαγγειακή νόσος, ο σακχαρώδης διαβήτης τύπου 2, η χρόνια αναπνευστική πνευμονοπάθεια, η καρκινογένεση, με άμεση αρνητική επίπτωση και στην ίδια την ποιότητα ζωής (Καστανιάς & Τοκμακίδης, 2010). Σε μία έρευνα που διεξήχθη από τους Peterson, Janz & Lowe (2008) σε δείγμα 131 ενηλίκων ατόμων με νοητική αναπηρία, καταγράφηκε η ελάχιστη συμμετοχή τους σε απλές δραστηριότητες προαγωγής της φυσικής κατά-

στασης, όπως είναι το περπάτημα. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 14,1% εκτελούσε 10.000 βήματα ημερησίως, επιβάρυνση η οποία αποτελεί κριτήριο επαρκούς φυσικής δραστηριότητας για την προαγωγή της υγείας, της ευεξίας και της ποιότητας ζωής. Στην ίδια μελέτη καταγράφηκε περαιτέρω μείωση της φυσικής δραστηριότητας τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα, χρονικές περιόδους κατά τις οποίες αυξάνεται ο χρόνος τηλεθέασης και κατανάλωσης φαγητού, ενώ διαπιστώθηκε ότι ο χαμηλότερος δείκτης νοημοσύνης είχε άμεση συσχέτιση με μικρότερη εμπλοκή σε αθλητικές δραστηριότητες. Τα υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας - συμμετοχή στα αθλήματα - συσχετίζονται με την καλύτερη καρδιοαναπνευστική αντοχή, την καλύτερη φυσική κατάσταση και γενικότερα με την καλύτερη υγεία του ατόμου (Ericson, 2008, Andersen, Valdimarsson, Linden, Johnell et al., 2006).

Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στα άτομα με νοητική αναπηρία είναι αναμφισβήτητος. Πλήθος ερευνών επισημαίνουν την αναγκαιότητα της άσκησης για τα άτομα με νοητική αναπηρία για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και την προαγωγή της υγείας τους (Faison-Hodge, Poreta, 2004, Temple, Walkey, 2003, Tinetti, Speechley & Ginter, 1988). Η Sherill (1998), τόνισε τη σημασία της επιλογής κατάλληλου προγράμματος άσκησης με στόχο τη βελτίωση των φυσικών και κινητικών ικανοτήτων τους. Επιπρόσθετα, έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το I CAN (Wessel, 1979), το PRER Play program (Watkinson & Wall, 1979) και το Motor Activities Training Program (1989), που αναπτύχθηκε από τον οργανισμό των Special Olympics με σκοπό τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες ατόμων με σοβαρή νοητική αναπηρία. Στόχοι αυτών των προγραμμάτων είναι η ποιοτική βελτίωση της φυσικής κατάστασης, η συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής και ψυχαγωγίας, η ενεργοποίηση της κοινωνικότητας και η ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής.

Στο πλαίσιο αυτό οι Tsimaras, Samara, Kotzamanidou, Bassa, Fotiadou & Kotzamanidis (2009) διεξήγαγαν μία έρευνα με σκοπό να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα της προπόνησης στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης στη μυϊκή δύναμη ενηλίκων ατόμων με νοητική αναπηρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 ενήλικες με και χωρίς νοητική αναπηρία, οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν οκτώ ενήλικες (Μ.Ο. ηλικίας=25.4 έτη) με φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης. Άλλοι οκτώ ενήλικες (Μ.Ο. ηλικίας=26.5 έτη) με νοητική αναπηρία αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης, ενώ οκτώ ενήλικες (Μ.Ο. ηλικίας=25.3 έτη) με νοητική αναπηρία ασκούνταν περιοδικά για ψυχαγωγικούς λόγους. Οι παράμετροι που μετρήθηκαν σε ένα Cybex Norm ισοκινητικό δυναμόμετρο ήταν η ισομετρική και ισοκινητική σύγκεντρη και έκκεντρη μυϊκή δύναμη. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ενήλικες με νοητική αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα της μυϊκής δύναμης συμμετέχοντας σε συστηματικό και καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα προπόνησης στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Fotiadou, Neofotistou, Sidiropoulou, Tsimaras, Mandroukas & Angelopoulou (2009) διερεύνησε την επίδραση της εφαρμογής ενός προσαρμοσμένου προγράμματος ρυθμικής γυμναστικής στη δυναμική ισορροπία μιας ομάδας ενηλίκων με νοητική αναπηρία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 18 ενήλικες με νοητική αναπηρία. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν οκτώ ενήλικες και στην ομάδα παρέμβασης 10 ενήλικες με νοητική αναπηρία. Η ομάδα παρέμβασης συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα ρυθμικής γυμναστικής διάρκειας 12 εβδομάδων με συχνότητα 3 μαθημάτων την εβδομάδα, διάρκειας 45 λεπτών. Η συλλογή των δεδομένων περιελάμβανε μετρήσεις της δυναμικής ισορροπίας των δύο ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p, 0.05$) στη δυναμική ισορροπία σε κάθε χρονικό διάστημα μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ρυθμικής γυμναστικής, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Η εν λόγω έρευνα αποδεικνύει ότι οι ενήλικες με νοητική αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν τη δυνατότητα ισορροπίας τους με την εφαρμογή ενός προσαρμοσμένου προγράμματος ρυθμικής γυμναστικής. Οι Tsimaras & Fotiadou (2004) διεξήγαγαν μία έρευνα με σκοπό την εκτίμηση της επίδρασης της προπόνησης στη μυϊκή δύναμη και την ικανότητα δυναμικής ισορροπίας ενηλίκων με σύνδρομο Down. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 ενήλικες με σύνδρομο Down, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Από τους συμμετέχοντες 15 άτομα (Μ.Ο. ηλικίας=24.5 έτη) αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης, ενώ 10 άτομα (Μ.Ο. ηλικίας= 24.7 έτη) την ομάδα ελέγχου. Οι παράμετροι που εκτιμήθηκαν ήταν η μυϊκή δύναμη και η μυϊκή αντοχή, καθώς και η ικανότητα δυναμικής ισορροπίας. Η ομάδα παρέμβασης ακολούθησε προπονητικό πρόγραμμα διάρκειας 12 εβδομάδων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των υπό εξέταση παραμέτρων. Επομένως, οι ενήλικες με σύνδρομο Down είναι ικανοί να βελτιώσουν της φυσικές και τις κινητικές τους ικανότητες μετά από τη συμμετοχή τους σε συστηματικό και καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα προπόνησης. Η έρευνα που διεξήχθη από τους Tsimaras Giagazoglou, Fotiadou, Christoulas & Angelopoulou (2003) κατέδειξε ότι οι ενήλικες με σύνδρομο Down είναι ικανοί να βελτιώσουν την αερόβια ικανότητά τους μετά από την εφαρμογή συστηματικού και καλά σχεδιασμένου προπονητικού προγράμματος. Οι Τσιμάρας, Σιδηροπούλου, Φωτιάδου, Κοτζαμανίδου & Αγγελοπούλου-Σακαντάμη (2006) πραγματοποίησαν μία έρευνα με σκοπό την εκτίμηση των επιπέδων αερόβιας ικανότητας και μυϊκής δύναμης νεαρών ενηλίκων καλαθοσφαιριστών με νοητική αναπηρία και τη σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα επίπεδα απροπόνητων ατόμων με φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης, παρόμοιας χρονολογικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι ενήλικες καλαθοσφαιριστές με νοητική αναπηρία είναι ικανοί να βελτιώσουν τις φυσικές τους ικανότητες συμμετέχοντας σε μακροπρόθεσμη, συστηματική και καλά δομημένη φυσική δραστηριότητα.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, είναι προφανές ότι υπάρχουν καλά τεκμηριωμένες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες προγράμματα άσκησης που αφορούν την αύξηση της αερόβιας ικανότητας, τη βελτίωση της μυϊκής δύναμης και της αντοχής, του νευρομυϊκού συντονισμού και της ισορροπίας, έχουν δώσει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, βελτίωσης των παραμέτρων αυτών, στα άτομα που ασκούνται συστηματικά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι όταν τα προγράμματα σταματούν η φυσική κατάσταση υποχωρεί στα προηγούμενα επίπεδα και για αυτό προτείνεται, η άσκηση και ο προσαρμοσμένος αθλητισμός να αποτελούν τρόπο ζωής για τα άτομα με νοητική αναπηρία και όχι περιστασιακή απασχόληση εξυπηρέτησης ερευνητικών σκοπών.

7.4 ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ Ή ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Ο σκοπός της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι κοινός με τον σκοπό της Φυσικής Αγωγής, η οποία απευθύνεται σε πληθυσμούς ατόμων δίχως αναπηρία. Η διαφοροποίηση εντοπίζεται στις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας, στο χρησιμοποιούμενο εποπτικό και βοηθητικό υλικό, στον εξοπλισμό γενικότερα, και στα χρονικά όρια.

Έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι στα άτομα με αναπηρία δεν παρέχονται αντίστοιχες ευκαιρίες για συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα και τον αθλητισμό, συγκριτικά με τα άτομα του τυπικού πληθυσμού. Μία καλή πρακτική με θεαματικά αναμενόμενα αποτελέσματα, είναι η υποστήριξη και η προώθηση προσαρμοσμένων προγραμμάτων άσκησης και προσαρμοσμένου αθλητισμού, τα οποία θα απευθύνονται στα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης.

Η προώθηση της κινητικής ανάπτυξης των ατόμων με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες μέσω της συμβολής των εμπλεκόμενων επαγγελματιών και εκπαιδευτών, μπορεί να τα υποβοηθήσει, έτσι ώστε να γίνουν περισσότερο ανεξάρτητα στην καθημερινή τους ζωή και να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν ενεργητικά με τους συνομηλίκους τους.

Πριν από τη συμμετοχή των ενήλικων ατόμων με νοητικές αναπηρίες σε προσαρμοσμένες κινητικές δραστηριότητες ή αθλήματα, κρίνεται σκόπιμη χρήση προοργανωμένων πλάνων με στάδια και διαδικασίες όπως αυτή η οποία παρατίθεται στη συνέχεια :

- Αρχικά γίνονται διερευνητικές συζητήσεις με το άτομο σχετικά με την πιθανότητα ένταξής του σε κάποια προσαρμοσμένη κινητική δραστηριότητα ή άθλημα. Οι συζητήσεις αυτές πρέπει να επαναλαμβάνονται δύο τρεις φορές και να δίνονται παραδείγματα απλών δραστηριοτήτων.
- Στη συνέχεια συναποφασίζεται ποια ώρα της ημέρας και πόσες φορές την εβδομάδα είναι εφικτή η συμμετοχή του ατόμου. Σε περίπτωση που υπάρχει άρνηση ή έλλειψη επιθυμίας είναι προτιμότερο να αναβάλλεται η συζήτηση, αλλά παράλληλα να προωθείται η προοπτική παρακολούθησης άλλων ατόμων τα οποία εκτελούν αντίστοιχες δραστηριότητες.
- Εφόσον υπάρχει συναίνεση, γίνεται γενική αξιολόγηση της κατάστασης της υγείας, του επιπέδου αυτοεξυπηρέτησης και των κινητικών ικανοτήτων του ατόμου, προκειμένου να διαμορφωθεί μια λίστα με προτεινόμενες κινητικές δραστηριότητες ή αθλήματα, η οποία θα προταθεί για συζήτηση με την οικογένεια, παρουσία του ατόμου.
- Στο επόμενο στάδιο γίνεται ο καθορισμός των παραγόντων επιλογής της δραστηριότητας συνυπολογίζοντας παράγοντες (οικονομικούς, υλικοτεχνικών υποδομών, δυνατοτήτων κ.ά.). Κατά τη διαδικασία αυτή, η οποία γίνεται σε συνεργασία με το άτομο και την οικογένεια είναι σημαντικό να μην επιβληθεί η άποψη των άλλων στον ενδιαφερόμενο, αλλά να υποστηριχθεί κατάλληλα το ίδιο το άτομο ώστε να επιλέξει.
- Γίνονται οι απαραίτητες επαφές με το χώρο δραστηριότητας και διαμορφώνεται το πρόγραμμα από κοινού με το άτομο και τους υπευθύνους. Παρακολουθούμε το άτομο και αποφεύγουμε να επέμβουμε αν αυτό δεν κρίνεται αναγκαίο.
- Δίνεται ένα μικρό χρονικό διάστημα προκειμένου να γίνουν οι προσαρμογές του ατόμου και ακολουθεί επαναξιολόγηση της πορείας και της ενσωμάτωσής του στην ομάδα (αν πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα).
- Σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα (π.χ. από απογευματινές δραστηριότητες σε ολόήμερες ή πολυήμερες).

Σε ότι αφορά το σχεδιασμό προσαρμοσμένων προγραμμάτων για ενήλικα άτομα με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες, ο εκπαιδευτής της προσαρμοσμένης φυσικής δραστηριότητας, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι απαιτούνται τα παρακάτω:

- Υπομονή, επιμονή και κατανόηση.
- Κατάκτηση των προς κατάκτηση δεξιοτήτων σε μικρά βήματα.
- Έμφαση στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και σιγουριάς.
- Ξεκάθαροι στόχοι για κάθε δραστηριότητα.
- Όλα τα άτομα με αναπηρία που συμμετέχουν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τί ακριβώς θα

πρέπει να κάνουν καθώς και τον τρόπο χρήσης του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί.

- Εξατομικευμένη παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. λεκτική, φυσική, απτική κ. ά).
- Μικρότερη έμφαση στις λεκτικές επεξηγήσεις και μεγαλύτερη στην επίδειξη των κινήσεων.
- Ύπαρξη επαρκούς χρόνου για την προετοιμασία, την εκτέλεση, την επανάληψη και την αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας.
- Μέσω της εφαρμογής των προγραμμάτων θα πρέπει να παρέχονται στους συμμετέχοντες συγκεκριμένη δομή, ρουτίνα και σταθερότητα.
- Χρήση της μεθόδου της συνάσκησης.
- Χρήση μουσικής υπόκρουσης αφού ως γνωστό βοηθάει τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες να χαλαρώνουν, αλλά και να παρακινούνται.
- Έμφαση στο στοιχείο της διασκέδασης.
- Καλό είναι να μειώνεται ο χρόνος της φυσικής δραστηριότητας και να αυξάνεται ο χρόνος της ανάπαυσης, γιατί τα άτομα με αναπηρία κουράζονται πιο εύκολα, συγκριτικά με τα άτομα του πληθυσμού τυπικής ανάπτυξης.

Οι προσαρμογές κάθε δραστηριότητας θα πρέπει να υπολογίζονται πάντα με γνώμονα την ασφάλεια των συμμετεχόντων, την καταλληλότητα, την ποικιλία των δραστηριοτήτων και τις δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της συμμετοχής τους στις εν λόγω δραστηριότητες. Κύριο στόχο αποτελεί η ελαχιστοποίηση των κινδύνων που σχετίζονται με την ασφάλεια των ασκουμένων ή των αθλουμένων, καθώς και η μεγιστοποίηση της απόλαυσης που προκύπτει από την ενασχόληση με αυτού του είδους τις δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο αυτό τα Αθλητικά Προγράμματα των Special Olympics αποτελούν κορυφαία βέλτιστη πρακτική για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Αποστολή των Special Olympics είναι να προσφέρουν, καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, δυνατότητες προπόνησης και συμμετοχής σε αγώνες σε ανθρώπους με νοητική αναπηρία, σε ένα φάσμα ολυμπιακών αθλημάτων. Ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτυχθούν σωματικά, διανοητικά, κοινωνικά και πνευματικά, μοιραζόμενοι τη χαρά που ο αθλητισμός προσφέρει, σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής. Τα αθλητικά προγράμματα των Special Olympics Ελλάς διέπονται από το Σύστημα Αθλητικών Κανονισμών του Παγκοσμίου Κινήματος Special Olympics, που βασίζεται στους κανόνες των Διεθνών Αθλητικών Ομοσπονδιών, των Εθνικών Ομοσπονδιών Αθλημάτων, αλλά και στη διεθνή πείρα των χιλιάδων προπονητών, εθελοντών, αθλητών και των οικογενειών τους. Η φιλοσοφία που διέπει τους κανονισμούς των αθλητικών προγραμμάτων των Special Olympics, είναι να δίνουν στους αθλητές κάθε δυνατή ευκαιρία να είναι νικητές. Αυτό είναι το βασικό σημείο διαφοροποίησής τους από ανάλογους αθλητικούς οργανισμούς και αποτυπώνεται σε μία διαδικασία που ονομάζεται Κατάταξη σε Σειρές (Divisioning). Η Κατάταξη σε Σειρές αποσκοπεί στο να διαγωνίζονται μεταξύ τους αθλητές ανάλογου επιπέδου αθλητικών ικανοτήτων, σε συνδυασμό με την ηλικία και το φύλο τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή είναι προφανές ότι στα αθλητικά προγράμματα των Special Olympics δεν υπάρχουν αποκλεισμοί. Οι εθνικές ομάδες των Special Olympics Ελλάς, συμμετέχουν ανελλιπώς σε κάθε διεθνή αθλητική διοργάνωση που μπορεί να είναι: Παγκόσμιοι Αγώνες (οι οποίοι διεξάγονται κάθε τέσσερα χρόνια εναλλάξ, Θερινοί και Χειμερινοί), Ευρωπαϊκοί Αγώνες (οι οποίοι διεξάγονται κάθε δύο χρόνια) ή διεθνή τουρνουά που διεξάγονται εκτός τακτικού προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που

προσφέρουν τα Special Olympics έχουν ως κύριο μέλημα την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε θέματα ατόμων με νοητική αναπηρία αλλά και της ανάδειξης του εθελοντικού κινήματος.

Το διεθνές Πρόγραμμα «Αθλητές - Ηγέτες» των Special Olympics που εφαρμόζεται και στην Ελλάδα, αποτελεί μία από τις κορυφαίες βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης και του προσαρμοσμένου αθλητισμού για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο την καλλιέργεια διοικητικών δεξιοτήτων στους αθλητές των Special Olympics. Αξίζει να τονισθεί, ότι οι αθλητές που ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα αυτό λαμβάνουν το «Πιστοποιητικό Ηγετικής Εμπειρίας». Μέσω του Προγράμματος «Αθλητές - Ηγέτες» δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες αθλητές να γίνουν μέντορες για άλλους αθλητές, να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να γίνουν βοηθοί προπονητών, ή να δραστηριοποιηθούν ως ομιλητές ή εκπρόσωποι του Κινήματος Special Olympics, μεταφέροντας στο κοινό και στους δημοσιογράφους τα βιώματά τους σχετικά με τις αλλαγές που έφεραν στις ζωές τους τα Special Olympics.

Βασικό πυλώνα του Προγράμματος «Αθλητές-Ηγέτες» αποτελεί το Πρόγραμμα «Παγκόσμιοι Κήρυκες». Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος κάθε τρία χρόνια, η Διεθνής Επιτροπή Special Olympics ανακηρύσσει 12 αθλητές (2 από κάθε ήπειρο) ως «Παγκόσμιους Κήρυκες». Οι αθλητές αυτοί εκπροσωπούν το Κίνημα στα διεθνή forums (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών κ.ά.). Οι «Παγκόσμιοι Κήρυκες» εμφανίζονται στην τηλεόραση, μιλούν στο ραδιόφωνο και απευθύνονται σε σχολεία, χορηγούς και φιλάθλους, στους προπονητές, στους εθελοντές ως εκπρόσωποι των Special Olympics. Θα πρέπει να τονισθεί, ότι σύμφωνα με όσα ισχύουν διεθνώς ένα τουλάχιστον άτομο με νοητική αναπηρία εκπροσωπεί τους αθλητές στο Διοικητικό Συμβούλιο.

Όσον αφορά τη φιλοσοφία των Special Olympics Ελλάς, στη διάρκεια της εικοσιπεντάχρονης διαδρομής τους καθιερώθηκαν στη συνείδηση των πολιτών σαν ένας από τους πιο ενεργούς αθλητικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην Ελλάδα, με κινητήρια δύναμή τους την ιδέα της κοινωνίας που προτιμά να εντάσσει παρά να αποκλείει και να ενδυναμώνει τους ανθρώπους με Διανοητική αναπηρία μέσα από τη χαρά του αθλητισμού. Μέχρι σήμερα τα Special Olympics Ελλάς προσφέρουν, σε ετήσια βάση, δυνατότητες προπόνησης σε είκοσι οχτώ (28) Ολυμπιακού τύπου αθλήματα, (22 θερινά και 6 χειμερινά). Από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιούνιο κάθε χρόνου, πέραν των προγραμμάτων προπόνησης, οργανώνουν Τοπικούς, Περιφερειακούς και Πανελληνίους Αγώνες. Ταυτόχρονα, υλοποιούν μία σειρά από εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αποσκοπούν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας. Οι Μεικτοί Αγώνες (Unified Sports) αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι, τόσο των Παγκοσμίων, όσο και των Εθνικών και Τοπικών Αγώνων Special Olympics. Τα Αθλητικά Προγράμματα Μεικτών Ομάδων των Special Olympics αποτελούν μία βέλτιστη πρακτική σε ότι αφορά τον προσαρμοσμένο αθλητισμό για τα άτομα Νοητικές Αναπηρίες. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα με διανοητική αναπηρία και τα άτομα χωρίς διανοητική αναπηρία (Partners) τα οποία είναι ισάριθμα, συνομήλικα και αντίστοιχου επιπέδου ικανοτήτων, να συμμετέχουν σε μεικτές ομάδες, τόσο στην προπόνηση, όσο και σε αγώνες. Η αντιστοίχιση αυτή καθορίζεται κατά περίπτωση και κατά άθλημα από τους υπευθύνους των Special Olympics.

Η ιδέα του συνδυασμού αθλητών με και χωρίς νοητική αναπηρία, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα μέσα της δεκαετίας του 1980, δίνοντας μία νέα πρόκληση στους αθλητές των Special Olympics, επιτυγχάνοντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και δίνοντας ευκαιρίες συμμετοχής. Θα πρέπει να τονισθεί ότι με τη συμμετοχή τους στους Μεικτούς Αγώνες (Unified Sports), οι αθλητές

των Special Olympics, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να βελτιώσουν την τεχνική τους, αλλά και να αποκτήσουν νέες κινητικές εμπειρίες με την εξάσκησή τους σε νέα αθλήματα. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν τη σημασία της συμμετοχής τους στο πλαίσιο της ομάδας και ενθαρρύνονται στο να συναναστρέφονται, να διαμορφώνουν φιλίες με άτομα του τυπικού πληθυσμού, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τις επιλογές τους και τις πιθανότητες ένταξης σε συλλόγους νέων. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι τα προγράμματα Μεικτών Ομάδων σε όλο τον κόσμο έχουν οδηγήσει σε μακρόχρονες φιλίες μεταξύ των συμμετεχόντων. Η πρωτοβουλία για τα Αθλητικά Προγράμματα Μεικτών Ομάδων πολλές φορές λαμβάνεται από διάφορους κοινωνικούς φορείς όπως σχολεία, αθλητικά σωματεία, αποδεικνύοντας έτσι και έμπρακτα την ευαισθησία τους στο θέμα της αποδοχής των ατόμων με νοητική αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). Ειδική Αγωγή. *Αναπτυξιακές Διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Arter, C., Malin, K. (2005). Φυσική Αγωγή. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σελ. 442-455). Επιστημονική επιμέλεια Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βλαβιανού-Αρβανίτη, Α., Oleskin, A. (1992). *Biopolitics - The Bio-Environment - Bio-Syllabus*, Διεθνής Οργάνωση Βιοπολιτικής, Αθήνα.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Ευαγγελινού, Χρ. και Παππά, Α., Εκδόσεις Salto, Θεσσαλονίκη.
- Ζέρβας, Γ. (1993). *Ψυχολογία Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καστανιάς, Τοκμακίδης (2010). Στοιχεία παθοφυσιολογίας ατόμων με νοητική υστέρηση και η σημασία της συστηματικής άσκησης στην προαγωγή της υγείας τους. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 27(5), 753-766.
- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική Αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουτσούκη, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική*. Εκδόσεις Συμμετρία, Αθήνα.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1984). *Health Promotion: A discussion document on the concepts and principles*, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας.
- Τσιμάρας, Β., Σιδηροπούλου, Μ., Φωτιάδου, Ε., Κοτζαμανίδου, Μ. και Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2006). Επίπεδα φυσικής κατάστασης αθλητών με νοητική υστέρηση και απροπνήτων ατόμων με φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης. *Παιδιάτρικη Βορείου Ελλάδος*, 18, 156-163.

Ξενόγλωσση

- Adapted Physical Education National Standards. (2008). *What is Adapted Physical Education?* www.apens.org/whatisape.html.
- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L.B. et al. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 99–304.
- Ayvazoglu, N. R., Oh, H., & Kozub, F. M. (2006). Explaining physical activity in children with visual impairments: a family systems approach, *Exceptional Children* 27 (2).
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2005). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. (10th ed.) St Louis, MO: Mosby.
- Berger, B. G., Pargman, D., & Weinberg, R. S. (2007). *Foundations of exercise* (2nd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology. *Psychology*.

- Block, M. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education*. 2nd ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. Compton, D. M. (1984). *Alternative Forms of sport for the mentally retarded in "Sport for the mentally Handicapped"* Harlem, The Netherlands, Hal Rarick Vermeer eds, 45-63.
- Corbin, C., and Lindsey, R. (2002). *Fitness for life* (4th Eds.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 128-144.
- Draheim, C. C. (2006). Cardiovascular disease prevalence and risk factors of persons with mental retardation. *Developmental Disabilities, Research Reviews*, 12, 3–12.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention and academic achievements - an intervention study in school year 1–3. *Br Educ Res Journal*, 34, 1–13.
- Faison-Hodge, J., Porretta, D. L. (2004). Physical Activity Levels of Students With Mental Retardation and Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-152.
- Fotiadou, E., Neofotistou, K., Sidiropoulou, M., Tsimaras, V., Mandroukas, A., & Angelopoulou, N. (2009). The effect of a rhythmic gymnastics program on the dynamic balance ability of individuals with intellectual disability. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(7), 2102-2106.
- Ford, E. S., Kohl, H. W., Mokdad, A. H., & Ajani, U. A. (2005). Sedentary behavior, physical activity, and the metabolic syndrome among U.S. adults. *Obesity Research*, 13(3), 608-614.
- Frank, P., Jason, D. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Hamilton, N., Luttgens, K. (2003). *Κινησιολογία*. Εκδόσεις Παρισιάνου, Αθήνα.
- Heikinaro-Johansson, P., and Huovinen, T. (2007). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki. WSOY.
- Heinola, J. (2010). *Adapted physical activity in rehabilitating work activity for adults with intellectual disability –case monituote*. Degree program in physiotherapy. Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Science.
- Hutzler, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24: 287-304.
- Longmuir, P.E., Bar-Or, O. (2000). Factors influencing the physical activity levels of youths with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 40-53.
- Lotan, M., Isacov, E., Kessel, S., & Merrick, J. (2004). Physical fitness and functional ability of children with intellectual disability: effects of a short-term daily treadmill intervention. *Scientific World Journal*, 14(4), 449-457.
- Matthews, C. E., Moore, S. C., George, S. M., Sampson, J., & Bowles, H. R. (2012). Improving self-reports of active and sedentary behaviours in large epidemiologic studies. *Exercise and Sport Science Reviews*, 40, 118–126.
- Pan American -World Health Organization (2002). *Physical Activity: How much is needed*. Washington, DC: PA-WHO.
- Peterson, J. J., Janz, K. F., Lowe, J. B. (2008). Physical activity among adults with intellectual disabilities living in community settings. *Prev Med*, 47, 101-106.

- Pitetti, K. H., Campbell, K. D. (1991). Mentally retarded individuals - a population at risk? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, 586-593.
- Rimmer, J. H., Braddock, D. (2002). Health Promotion for People With Physical, Cognitive, and Sensory Disabilities: An Emerging National Priority. *American Journal of Health*, 16(4), 220-224.
- Rimmer, J. (1997). *Physical fitness in people with mental retardation*. Northern Illinois University and The University of Illinois at Chicago.
- Rimmer, J. H., Braddock, D., & Fujiura, G. (1994) Congruence of three indices for obesity in a population of adults with mental retardation. *Adapted Physical Quarterly*, 11, 396-403.
- Rohr, A., Burr, D. B. (1978). Etiological differences in patterns of psycholinguistic development of children of IQ 30 to 60. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 549-553.
- Seekins, N. L. (1984). *Philosophy and goals of sports programs for mentally retarded people*. In Van Hall., Rarick, Vermeer. (Eds.) Sport for the mentally handicapped (pp. 23.28). Haarlem: B. V. Uitgeverij De Vrieseborch.
- Shephard, J. R. (2002). *Gender, physical activity and aging*. CRC Press NY.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport cross-disciplinary and lifes. pan*. Boston: McGraw-Hill.
- Sit, C., Lindner, K., & Sherrill, C. (2002). Sport Participation of Hong Kong Chinese Children With Disabilities in Special Schools. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 453-471.
- Special Olympics International. (2011). *XIII Παγκόσμιοι Αγώνες Special Olympics*. Επίσημος Οδηγός Θεατών. Αθήνα.
- Temple, V. A., Walkley, J. W. (2003a). Physical activity of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 28, 323-334.
- Temple, V. A., Walkley, J. W. (2002). Effect of group size on the participation of students with mild intellectual disability in physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 49, 26 – 31.
- Tinetti, M., Speechley, M., & Ginter, S. (1988). Risk factors for falls among elderly persons living in the community. *New England Journal of Medicine*, 319(26), 1701-7.
- Tsimaras, V., Samara, A., Kotzamanidou, M., Bassa, E., Fotiadou, E., and Kotzamanidis, C. (2009). The Effect of Basketball Training on the Muscle Strength of Adults with Mental Retardation. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(9), 2638-2644.
- Tsimaras, V., Fotiadou, E. (2004). Effect of training on the muscle strength and dynamic balance of adults with Down syndrome. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18(2), 343–347.
- Tsimaras, V., Giagazoglou, P., Fotiadou, E., Christoulas, K., & Angelopoulou N. (2003). Jog-walk training in cardiorespiratory fitness of adults with Down syndrome. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 1239-1251.
- Watkinson, E. J., Wall, A. E. (1979). *The PREP Play program: Play skill instruction for young mentally retarded children*. Edmondson, AB: Physical Education Department, University of Alberta.

- Wessel, J. (1979). *I CAN Fundamental Skills*. Northbrook, IL: Hubbard Scientific Corporation.
- WHO (2006). *Promoting physical activity for health - a framework for action in the WHO European Region: Steps towards a more physically active Europe*. Istanbul.
- Winnick, J. P., Lavay, B. W. (2005). *Perceptual-motor development*. In J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport* (4th ed.; pp. 359-372). Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Health Organization (1947). *The constitution of the World Health Organization*. WHO Chronicles, 1: 29.

Ιστοσελίδες

- http://www.eufic.org/article/el/page/BARCHIVE/expid/basics-physical-activity_greek.
- http://www.specialolympicshellas.gr/athlete_leadership.asp.
- http://www.specialolympics.org/Sections/What_We_Do/Athlete_Leadership_Program.aspx
- http://www.specialolympics.org/Sections/What_We_Do/Athlete_Leadership_Program.aspx
- http://www.specialolympicshellas.gr/unified_sports.asp
- http://www.specialolympicshellas.gr/sports_rules.asp.
- <http://og.in.gr/static/hog/glossari.asp#>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7

Όρκος αθλητού των Special Olympics
*Θέλω να νικήσω.
Αν όμως δεν τα καταφέρω
βοηθήστε με να προσπαθήσω με θάρρος.*

Το παρακάτω υλικό προέρχεται από την επίσημη ιστοσελίδα των Special Olympics Hellas.

Special Olympics Αθλητικά Προγράμματα - Κανονισμοί Αθλημάτων (ενδεικτικά)

Θερινά Αθλήματα

Αντιπέρριση (Μπάντμιντον)

Οι αθλητές της Αντιπέρρισης των Special Olympics επιδεικνύουν αναπτυγμένο συντονισμό χεριού – ματιού, μυϊκή δύναμη και αντοχή, καλή καρδιαγγειακή κατάσταση και ταχύτητα στις κινήσεις των ποδιών. Οι παίκτες της Αντιπέρρισης πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του χρόνου αντίδρασης, καθώς και σε προκλήσεις ταχύτητας και αντοχής. Εκτός από τα παραδοσιακά αγωνίσματα (μονό, διπλό και μεικτό), τα Special Olympics διαθέτουν και ένα ατομικό αγώνισμα δεξιοτήτων, το οποίο επιτρέπει στους αθλητές να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν στις βασικές δεξιότητες του αθλήματος. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν ο αθλητής προχωρήσει στη συμμετοχή σε αγώνες. Το αγώνισμα των ατομικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει μια σειρά ασκήσεων, όπως αναπηδήσεις του φτερού στη ρακέτα, εμπρός και πίσω κίνηση και σερβίς. Το σύνολο της βαθμολογίας των ασκήσεων καθορίζει την κατάταξη του αθλητή στο αγώνισμα. Οι αθλητές των Special Olympics μπορούν επίσης να συμμετέχουν σε προγράμματα μεικτών ομάδων. Στο αγώνισμα του διπλού και του μικτού διπλού. Στα προγράμματα Αντιπέρρισης Μεικτών Ομάδων κάθε ομάδα αποτελείται από ένα Αθλητή Special Olympics και έναν Partner.

Γκολφ

Το άθλημα είναι σχεδιασμένο να αναπτύσσει τις δεξιότητες του κάθε ατόμου και να το βοηθά να επιτυγχάνει σε κάθε παιχνίδι. Το Γκολφ των Special Olympics επικεντρώνεται σε δυο εκπαιδευτικές φάσεις για την ανάπτυξη όλων των επιπέδων ικανότητας: τη μάθηση του λεγόμενου swing και την αγωνιστική πρακτική. Οι αθλητές μπορούν να συμμετέχουν σε αγώνες με εννέα τρύπες ή δέκα οκτώ τρύπες. Στο Γκολφ Μεικτών Ομάδων κάθε ομάδα αποτελείται από έναν αθλητή και έναν Partner.

Δυναμική Άρση Βαρών

Οι αθλητές της Δυναμικής Άρσης Βαρών των Special Olympics μπορούν να διαγωνιστούν σε τρία αγωνίσματα: πιέσεις στον πάγκο, δυναμική άρση και βαθύ κάθισμα, ή σε συνδυασμό αυτών. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός αθλητή στη Δυναμική Άρση Βαρών είναι η συμπλήρωση του 16ου έτους της ηλικίας του.

Επιτραπέζια Αντισφαίριση (Πιγκ-Πογκ)

Η επιτραπέζια αντισφαίριση είναι ένα γρήγορο άθλημα που απαιτεί άριστο συντονισμό χεριών

και ματιών. Οι αθλητές των Special Olympics διαθέτουν τα απαραίτητα στοιχεία δύναμης και επιδεξιότητας, ώστε να μπορούν να παίξουν Επιτραπέζια Αντισφαίριση. Εκτός από τα παραδοσιακά αγωνίσματα (ατομικό διπλό και μεικτό διπλό), τα Special Olympics περιλαμβάνουν ατομικά αγωνίσματα δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους αθλητές να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες της Επιτραπέζιας Αντισφαίρισης. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν οι αθλητές λάβουν μέρος στα αγωνίσματα. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν αναπήδηση στη ρακέτα, βολέ κανονικό και ρεβέρ. Οι αθλητές μπορούν επίσης να συμμετέχουν και σε αγωνίσματα Μεικτών Ομάδων Επιτραπέζιας Αντισφαίρισης, στα οποία κάθε ομάδα αποτελείται από έναν αθλητή Special Olympics και έναν Partner.

Ιστιοπλοΐα

Η ταχύτητα, η δύναμη και η εξυπνάδα είναι τρία σημαντικά προτερήματα για την επιτυχία σε οποιοδήποτε άθλημα και η Ιστιοπλοΐα των Special Olympics δεν είναι διαφορετική. Οι καλύτεροι ιστιοπλόοι αναπτύσσουν και τα τρία αυτά προτερήματα στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους. Στην Ιστιοπλοΐα Μεικτών Ομάδων, τα πληρώματα αποτελούνται από αθλητές με και χωρίς διανοητική αναπηρία. Αν το σκάφος αγωνίζεται με πλήρωμα δύο ατόμων, το ένα μέλος είναι αθλητής με και το άλλο χωρίς διανοητική αναπηρία. Αν το σκάφος αγωνίζεται με πλήρωμα 3 ή περισσότερων ατόμων, τότε την πλειοψηφία του πληρώματος την αποτελούν αθλητές με διανοητική αναπηρία.

Καλαθοσφαίριση (Μπάσκετ)

Η Καλαθοσφαίριση είναι ένα από τα αγαπημένα αθλήματα των αθλητών των Special Olympics. Εκτός από τη συμμετοχή ομάδων, η Καλαθοσφαίριση των Special Olympics περιλαμβάνει επίσης συμμετοχή σε ατομικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν στους αθλητές να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες της Καλαθοσφαίρισης. Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν από τη συμμετοχή σε μια ομάδα. Τα αγωνίσματα περιλαμβάνουν στοχευόμενη πάσα, ντρίπλα δέκα μέτρων και επιτόπιο σουτ. Η τελική βαθμολογία ενός παίχτη καθορίζεται από το άθροισμα των βαθμολογιών που επετεύχθησαν σε κάθε ένα από τα αγωνίσματα. Στην Καλαθοσφαίριση Μεικτών Ομάδων η σύνθεση περιλαμβάνει συγκεκριμένο αριθμό Αθλητών και Partners. Κατά τη διάρκεια των αγώνων η κάθε ομάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει 3 αθλητές και 2 Partners ή σε περίπτωση αγώνα 3x3, 2 αθλητές και έναν Partner.

Κολύμβηση

Εξ' αιτίας του ευρέος φάσματος των αγωνισμάτων που προσφέρονται στην κολύμβηση, αυτή είναι κατάλληλη για ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών και επιπέδων ικανότητας. Τα αγωνίσματα της κολύμβησης περιλαμβάνουν μία ποικιλία κολυμβητικών στυλ. Τα Special Olympics περιλαμβάνουν επίσης αγωνίσματα για αθλητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες του υγρού στίβου. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν από τη συμμετοχή σε πιο απαιτητικά αγωνίσματα. Επίσης οι αθλητές των Special Olympics μπορούν να συμμετέχουν σε κολυμβητικά προγράμματα μεικτών ομάδων (Unified Sports), στο αγώνισμα της σκυταλοδρομίας, όπου κάθε ομάδα αποτελείται από 2 αθλητές και 2 Partners.

Μπόουλινγκ

Το Μπόουλινγκ είναι ένα από τα ταχύτερα αναπτυσσόμενα αθλήματα των Special Olympics. Αν και υπάρχουν ορισμένες τροποποιήσεις για τους αθλητές με κινητικές αναπηρίες οι περισσότεροι αθλητές διαγωνίζονται με τους ίδιους κανόνες και συνθήκες με τους υπολοίπους αθλητές σε οποιαδήποτε επίσημη διοργάνωση. Εκτός από τα παραδοσιακά αγωνίσματα (μονό και διπλό),

τα Special Olympics περιλαμβάνουν αγωνίσματα όπου οι αθλητές με μικρότερες δυνατότητες μπορούν να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες του Μπόουλινγκ. Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν οι αθλητές λάβουν μέρος σε έναν αγώνα. Στους Αγώνες Μεικτών Ομάδων Μπόουλινγκ μια ομάδα μπορεί να αποτελείται από έναν αθλητή και έναν Partner ή από δύο αθλητές και δύο Partners.

Μπότσε

Το Μπότσε είναι ένα παιχνίδι στρατηγικής και δεξιοτεχνίας. Ο στόχος είναι να φέρει ο αθλητής όσες περισσότερες μπάλες πιο κοντά στην μπάλα στόχο (pallina) σε σχέση με την πιο κοντινή μπάλα της αντίπαλης ομάδας. Στο αγώνισμα του «Διπλού» η ομάδα αποτελείται από δύο παίκτες (ζευγάρι). Κάθε παίχτης έχει το δικαίωμα να κυλίσει δύο μπάλες (μία κάθε φορά). Στο αγώνισμα του «Ομαδικού» η ομάδα αποτελείται από τέσσερις παίκτες. Κάθε παίχτης έχει το δικαίωμα να κυλίσει μία μπάλα. Κάθε παίχτης πρέπει στη συνέχεια εκ περιτροπής να κυλίσει την μπάλα προς το μέρος της pallina (ίσως γνωστό ως jack, cue, beebie) η οποία έχει ήδη ριχτεί στο γήπεδο. Οι παίκτες λαμβάνουν βαθμούς για τις μπάλες που θα κυλίσουν πλησιέστερα στην pallina. Οι παίκτες μπορούν επίσης να σημαδεύσουν την μπάλα που κερδίζει πόντους για να την μετακινήσουν. Οι μπάλες συμπεριλαμβανομένης και της pallina μπορούν να μετακινηθούν επίσης από τις μπάλες των άλλων παικτών. Στο Μπότσε Μεικτών Ομάδων μια ομάδα διπλού αποτελείται από δύο αθλητές των Special Olympics και από δύο Partners.

Πετοσφαίριση (Βόλεϊ)

Οι αθλητές που συμμετέχουν στην πετοσφαίριση των Special Olympics ωφελούνται από τη συντροφικότητα που προέρχεται από τη συμμετοχή σε ένα ομαδικό άθλημα, καθώς και από την εκπαίδευση που τους επιτρέπει να σερβίρουν με επιτυχία και να επαναφέρουν την μπάλα. Η Πετοσφαίριση των Special Olympics προσφέρει επίσης αγωνίσματα δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους αθλητές την ομαλή εισαγωγή στις βασικές δεξιότητες του αθλήματος. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη μανσέτα, το σέρβις και την πάσα.

Ποδηλασία

Η ποδηλασία είναι ένα συναρπαστικό αγώνισμα που γυμνάζει τους μυς και ενισχύει το καρδιαγγειακό σύστημα. Τα Special Olympics περιλαμβάνουν αγωνίσματα από αγώνα χρονομέτρησης έως και αγώνες αντοχής 40 χιλιομέτρων. Στην Ποδηλασία Μεικτών Ομάδων μια ποδηλατική ομάδα ενός ποδηλάτου αποτελείται από έναν αθλητή των Special Olympics και έναν Partner. Κάθε ένας από αυτούς μπορεί να έχει τη θέση του οδηγού.

Ποδόσφαιρο

Το ποδόσφαιρο θεωρείται το πιο δημοφιλές άθλημα του κόσμου για παιδιά και ενήλικες. Ομοίως είναι ένα από τα δημοφιλέστερα αθλήματα για τους αθλητές των Special Olympics. Οι αθλητές μπορούν να βελτιώσουν τη γενική φυσική τους κατάσταση, μέσω της προπόνησης και του ανταγωνισμού. Εκτός από το παραδοσιακό ποδόσφαιρο τα Special Olympics περιλαμβάνουν επιμέρους διαγωνισμούς δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους αθλητές να εκπαιδευτούν και να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου. Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν από τη συμμετοχή σε μια ομάδα. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν ντρίπλα, σουτ, τρέξιμο λάκτισμα. Η τελική βαθμολογία ενός παίχτη καθορίζεται από το άθροισμα των βαθμολογιών που επετεύχθησαν σε κάθε μια από τις δεξιότητες. Στο ποδόσφαιρο Μεικτών Ομάδων (11x11, 7x7, και 5x5) η σύνθεση περιλαμβάνει συγκεκριμένο αριθμό Αθλητών και Partners. Κατά τη διάρκεια των αγώνων η κάθε ομάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει μεγαλύτερο αριθμό αθλητών από ότι Partners.

Ρυθμική και Ενόργανη Γυμναστική

Τα γυμναστικά αγωνίσματα των Special Olympics συνδυάζουν αντοχή, ευελιξία και τέχνη. Οι άνδρες μπορούν να λάβουν μέρος στα αθλήματα της Ενόργανης Γυμναστικής και οι γυναίκες στα αθλήματα της Ενόργανης και Ρυθμικής Γυμναστικής. Οι αθλητές μπορούν να αγωνιστούν σε όλα τα αγωνίσματα (All Around) ή μπορεί να είναι εξειδικευμένοι αθλητές που διαγωνίζονται σε ένα, δύο ή και περισσότερα (αλλά όχι σε όλα) τα αγωνίσματα. Στη Γυμναστική Μεικτών Ομάδων όλοι οι κανονισμοί ισχύουν εξίσου για Αθλητές και Partners, οι οποίοι διαγωνίζονται σε όλες τις υποχρεωτικές και προαιρετικές δοκιμασίες. Κρίνονται ατομικά και κατόπιν οι επιδόσεις αθροίζονται για κάθε αγώνισμα σε μια συνολική επίδοση για το αγώνισμα αυτό.

Σόφτμπολ

Το Σόφτμπολ είναι ένα συναρπαστικό άθλημα των Special Olympics. Οι αθλητές παίζουν Σόφτμπολ αργής μπαλιάς που περιλαμβάνει δυο ομάδες των δέκα αθλητών η κάθε μία. Τα Special Olympics προσφέρουν αγωνίσματα ατομικών δεξιοτήτων προκειμένου να βελτιωθούν οι αθλητές τόσο στην προπόνηση όσο και να αναπτύξουν τις ατομικές τους δεξιότητες που απαιτεί το άθλημα. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν από την συμμετοχή σε αγώνες και περιλαμβάνουν το τρέξιμο, το λάκτισμα και το πέταγμα. Το τελικό σκορ του κάθε αθλητή καθορίζεται από το άθροισμα των επιμέρους σκορ που έχει πετύχει σε κάθε ένα από τα αγωνίσματα αυτά. Στους αγώνες Μεικτών Ομάδων κάθε ομάδα δεν ξεπερνά σε συμμετοχές τους πέντε αθλητές και πέντε Partners. Κάθε ομάδα έχει έναν επικεφαλής προπονητή υπεύθυνο για την επικοινωνία της ομάδας.

Στίβος

Τα αγωνίσματα του στίβου καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των Παγκόσμιων Αγώνων, από τα 100μ. και τους αγώνες μετ' εμποδίων έως το μαραθώνιο, από το άλμα εις ύψος έως το άλμα σε μήκος, τη σφαιροβολία, τη σκυταλοδρομία και τα αγωνίσματα με αμαξίδιο. Επιπλέον, τα Special Olympics περιλαμβάνουν αγωνίσματα όπου οι αθλητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων μπορούν να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες του στίβου. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν από την συμμετοχή σε πιο απαιτητικά αγωνίσματα. Στο στίβο οι αθλητές των Special Olympics μπορούν επίσης να συμμετέχουν και σε προγράμματα μεικτών ομάδων σκυταλοδρομίας όπου κάθε ομάδα αποτελείται από δύο αθλητές και δύο Partners.

Τζούντο

Το τζούντο είναι ένα άθλημα που απαιτεί φυσικές δεξιότητες και πνευματική πειθαρχία. Προσήλθε από την Ιαπωνία ως παράγωγο των πολεμικών τεχνών που χρησιμοποιούνται από τους σαμουράι και τους πολεμιστές της φεουδαρχικής τάξης. Πιάνοντας τη στολή του τζούντο ή αλλιώς το judogi οι διαγωνιζόμενοι χρησιμοποιούν κατάλληλα την δύναμη και την ταχύτητα σε συνδυασμό με τα σωματικά χαρακτηριστικά του αντιπάλου τους προκειμένου να τον ανατρέψουν και να του επιβληθούν. Επειδή διαφορές τεχνικές (π.χ. τεχνικές αυτοθυσίας, κλειδώματα βραχίονα) δεν επιτρέπονται στην προπόνηση και τα αγωνίσματα των Special Olympics, το τζούντο είναι ένα άθλημα ασφαλές για τους αθλητές που έχουν τα κατάλληλα προσόντα.

Χειροσφαίριση (Χάντμπολ)

Η Χειροσφαίριση είναι ένα πιο δημοφιλή αθλήματα των Special Olympics. Παίζεται σε ένα γήπεδο ελαφρώς μεγαλύτερο από το γήπεδο του μπάσκετ και συχνά περιγράφεται ως υδατοσφαίριση στην ξηρά. Οι αθλητές των Special Olympics επιδεικνύουν ευκινησία, ευλυγισία, ταχύτητα, έλεγχο του σώματος και αντοχή. Η χειροσφαίριση των Special

Olympics περιλαμβάνει διαγωνισμό σε ατομικές δεξιότητες που επιτρέπει στους αθλητές να εκπαιδευτούν να διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες της Χειροσφαίρισης. Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία πριν από την συμμετοχή σε μια ομάδα. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν στοχευμένη πάσα, ντρίπλα δέκα μέτρων και σουτ.

Χειμερινά Αθλήματα

Αγώνες δρόμου με χιονοβατίδες

Οι Αγώνες Δρόμου με Χιονοβατίδες είναι παρόμοιοι με τους αγώνες δρόμου του στίβου και προσφέρουν τα ίδια οφέλη για την καρδιοαναπνευστική λειτουργία με το άθλημα του σκι. Το άθλημα αυτό περιλαμβάνει αγωνίσματα για αθλητές κάθε επιπέδου ικανοτήτων. Από αγώνες 100 μ. μέχρι και 5 χιλιομέτρων. Επιπρόσθετα, αυτών των αγωνισμάτων τα Special Olympics προσφέρουν αγωνίσματα για αθλητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτεί το άθλημα. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν από τη συμμετοχή σε αγώνες. Στους αγώνες Μεικτών Ομάδων οι ομάδες σκυταλοδρομίας απαρτίζονται από δύο αθλητές και δύο Partners.

Αλπικό Σκι

Το Αλπικό Σκι είναι ένα συναρπαστικό χειμερινό άθλημα που απαιτεί την ικανότητα του αθλητή στην κατηφορική πορεία και το συντονισμό. Τα Special Olympics προσφέρουν επίσης αγωνίσματα για αρχάριους ή αθλητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων προκειμένου να προπονηθούν και να αγωνιστούν στις βασικές δεξιότητες του Αλπικού Σκι. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν από τη συμμετοχή σε αγώνες. Τα αγωνίσματα περιλαμβάνουν ολίσθηση και βάδιση.

Δρόμοι Αντοχής με σκι (Cross Country)

Το Cross Country Σκι είναι ένα χειμερινό άθλημα που προάγει τη φυσική κατάσταση του αθλητή, ενώ ταυτόχρονα τον διασκεδάζει. Τα αγωνίσματα του Cross Country Σκι είναι σχεδιασμένα για αθλητές κάθε επιπέδου. Τα ατομικά αγωνίσματα του Cross Country Σκι ξεκινούν από 500μ. και φτάνουν μέχρι και αγώνες 10 χιλιομέτρων. Τα Special Olympics προσφέρουν επίσης αγωνίσματα για αθλητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων προκειμένου να Διαγωνιστούν σε βασικές δεξιότητες του Cross Country Σκι. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων είναι απαραίτητη πριν από την συμμετοχή σε αγώνες. Στο Cross Country Σκι Μεικτών Ομάδων μια ομάδα σκυταλοδρομίας αποτελείται από δύο αθλητές και δύο Partners.

Καλλιτεχνικό Πατινάξ

Το Καλλιτεχνικό Πατινάξ των Special Olympics περιλαμβάνει ατομικά και ζευγαρωτά άλματα, ανυψώσεις και πολλά κατορθώματα δύναμης και επιμονής. Οι χορευτές του πάγου συγκεντρώνονται στη διατήρηση του ρυθμού των βημάτων τους στο τέμπο της μουσικής. Μια Μεικτή Ομάδα αθλητών αποτελείται από έναν Αθλητή και έναν Partner.

Χόκεϊ

Το Χόκεϊ δαπέδου είναι εμπνευσμένο από το Χόκεϊ επί πάγου. Είναι το μοναδικό ομαδικό άθλημα των Χειμερινών Αγώνων των Special Olympics που δίνει τη δυνατότητα στους αθλητές από χώρες με θερμό κλίμα να συμμετέχουν σε χειμερινούς αγώνες. Το Χόκεϊ Δαπέδου παίζεται σε ένα γήπεδο του οποίου το δάπεδο είναι από ξύλο ή από συνθετικό υλικό, αλλά όχι από πάγο. Οι ομάδες αποτελούνται από 6 παίκτες περιλαμβανόμενου και του τερματοφύλακα. Οι αθλητές χρησιμοποιούν ξύλινες στέκες και η μπάλα είναι ένα μεγάλος επίπεδος δίσκος με μια τρύπα στο κέντρο. Το Χόκεϊ Δαπέδου των Special Olympics προσφέρει επίσης ατομικά αγωνίσματα

δεξιοτήτων προκειμένου να επιτρέψει στους αθλητές να προπονηθούν και να διαγωνιστούν στις βασικές δεξιότητες του Χόκεϊ. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη πριν από τη συμμετοχή σε αγώνες. Για το Χόκεϊ Ομαδικών απαιτείται να υπερέχουν αριθμητικά οι αθλητές έναντι των Partners.

Το παρόν εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπαιδευτές ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης και επικεντρώνεται στη θεματική των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα ζωής των ενήλικων ατόμων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες. Ειδικότερα, μέσω των προτεινόμενων στρατηγικών εκπαίδευσης και των τεχνικών απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, επιχειρείται να βοηθηθούν ουσιαστικά εκπαιδευτές, γονείς και κηδεμόνες, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο έργο τους.

Ο Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης είναι Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η Ελένη Φωτιάδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η Πηνελόπη Χριστοδούλου είναι Νηπιαγωγός με Μάστερ στην Ειδική Αγωγή και υποψήφια διδάκτορας του Τ.Ε.Φ.Α.Α., του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης .



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ