

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής Τεύχος 3 - Σεπ. 2011

Hellenic Society for Special Education (H.S.S.E)

Hellenic Review of Special Education

ISSN 1791-4973



Issue 3
Sep. 2011

Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Τεύχος 3 -Σεπ. 2011

17,00€

- ◆ Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών
- ◆ Διερεύνηση των αναγκών των Ειδικών Σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης - μια πιλοτική έρευνα
- ◆ Βία, επιθετικότητα, εκφοβισμός: βασικές έννοιες και διαπιστώσεις
- ◆ Calculating the trapeze's trajectory: Observations on the balance between order and spontaneity in the way-faring experiences visually impaired people
- ◆ Η επίδραση της τέχνης μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τόσο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική υστέρηση, όσο και στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους
- ◆ Επίδραση της αυτοκαταγραφής στη συχνότητα της διασπαστικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με αυτισμό σε ειδικό σχολείο
- ◆ Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας με τη Δυσλεξία
- ◆ Προφορικός λόγος και αλφαριθμητισμός παιδιών που έχουν πρώτη γλώσσα αγγλικά και δεύτερη ελληνικά



Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α.)

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Ε.Ε.Π.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 3 – ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2011

Τιμή τεύχους: 17,00 €

ISSN 1791-4973

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Εμμανουήλ Κολιάδης

Πρόεδρος Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας

ΕΠΙΜΕΛΗΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Σούλης Σπύρος, Αναστασίου Δημήτρης

ΕΚΔΟΤΗΣ

Εκδόσεις Γρηγόρη

Ίπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646

http: www.grigorisbooks.gr, e-mail: grbooks@otenet.gr

Hellenic Review of Special Education (HRSE)

EDITED TWICE YEARLY BY THE
Hellenic Society for Special Education (H.S.S.E.)

ISSUE 3 – SEPTEMBER 2011

Price item: 17,00 €

ISSN 1791-4973

EDITOR

Emm. Koliades

President of the Hellenic Society of Special Education (H.S.S.E.)

EDITION SUPERVISORS

Soulis Spiros, Anastasiou Dimitris

PUBLISHER

Grigoris Publications

43 Ipokratous str., 106 80 Athens, Greece, tel. 210 36.37.016, fax: 210 36.26.646

http: www.grigorisbooks.gr, e-mail: grbooks@otenet.gr

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α)

Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας (Ε.Ε.Π.Ε.)

ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστημιούπολη,
Τ.Κ. 45 110, Ιωάννινα – email: ssoulis@cc.uoi.gr

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., 3^ο χλμ.
Εθν. Οδού Φλώρινας-Νίκης, Τ.Κ. 53 100, Φλώρινα – email: anastasiou@uowm.gr

HELLENIC REVIEW OF SPECIAL EDUCATION (HRSE)

Hellenic Society of Special Education (H.S.S.E.)

*Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών
(Manuscript are refereed, the review is “blind”)*

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ:

Πρόεδρος:

ΚΟΛΙΑΔΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Αντιπρόεδρος:

ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ

Γενικός Γραμματέας:

ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ειδικός Γραμματέας:

ΚΟΥΡΜΠΕΤΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Π.Ι.

Ταμίας:

ΟΡΦΑΝΟΣ ΠΕΤΡΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μέλη:

ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ ΑΔΡΙΑΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΣΗΣ

Εξελεγκτική επιτροπή:

ΚΟΥΡΕΤΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

ΜΑΜΙΔΑ ΣΤΕΛΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

ΦΕΛΟΥΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ Α/ΜΙΑΣ

Οι επιμελητές έκδοσης δε φέρουν καμία ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Copyright 2011: ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δε μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανένα τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της εκδότριας εταιρείας.

HELLENIC REVIEW OF SPECIAL EDUCATION (HRSE)

CONSULTING EDITORS

IOANNIS AGALIIOTIS
ANASTASIA ALEVRIADOU
DIMITRIS ANASTASIOU
STAMATIS ANTONIOU
FILIPPOS VLACHOS
ANASTASIA VLACHOU
EVAGGELIA GALANAKI
AGGELIKI GENA
DIMITRIS GOUDIRAS
AGGELIKI DAVAZOGLOU
LAVRENTIOS DEL LASOUDAS
GEORGIOS DRAKOS
MARIA KAILA
ANASTASIA KALANTZI-AZIZI
ANARGYROS KARAPETSAS
LEFKOTHEA KARTASIDOU
EMMANOUIL KOLIADIS
ANASTASIOS KONTAKOS
ILIAS KOURKOUTAS
ANTONIOS KYPRIOTAKIS
VENETA LAMBROPOULOU
STAVROS LAMPROU
ROMBERT MELLON
SOUZANA PANTELIADOU
GEORGIOS PAVLIDIS
EFSTRATIOS PAPANIS
IOANNIS PARASKEVOPOULOS
NIKITAS POLEMIKOS
FOTINI POLYCHRONI
STAVROULA POLYCHRONOPOULOU
IOANNIS SALVARAS
ATHINA SIDERI- ZONIOU
SPIRIDON SOULIS

DIMITRIS STASINOS
EFIMIA TAFI
MARIA TZOURIADOU
AMANTA FILIPPATOU
CHRYSE HATZICHRISTOU

UNIVERSITY OF MACEDONIA
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF THESSALY
UNIVERSITY OF THESSALY
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF MACEDONIA
DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF ATHENS
AEGEAN UNIVERSITY
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF THESSALY
UNIVERSITY OF MACEDONIA
UNIVERSITY OF ATHENS
AEGEAN UNIVERSITY
UNIVERSITY OF CRETE
UNIVERSITY OF CRETE
UNIVERSITY OF PATRAS
UNIVERSITY OF IOANNINA
PANTEION UNIVERSITY
UNIVERSITY OF THESSALY
UNIVERSITY OF MACEDONIA
AEGEAN UNIVERSITY
PROFESSOR EMERITUS UNIVERSITY OF ATHENS
AEGEAN UNIVERSITY
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF ATHENS
UNIVERSITY OF IOANNINA

UNIVERSITY OF IOANNINA
UNIVERSITY OF CRETE
ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI
UNIVERSITY OF THESSALY
UNIVERSITY OF ATHENS

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΒΛΑΧΟΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΕΝΑ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΟΥΔΗΡΑΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ	ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΛΑΥΡΕΝΤΙΟΣ ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΝΑΡΓΥΡΟΣ ΚΑΡΑΠΕΤΣΑΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΛΙΑΔΗΣ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΒΕΝΕΤΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΤΑΥΡΟΣ ΛΑΜΠΡΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΡΟΜΠΕΡΤ ΜΕΛΛΟΝ	ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΠΑΠΑΝΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ	ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΝΙΚΗΤΑΣ ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΘΗΝΑ ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΤΑΣΙΝΟΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΕΥΦΗΜΙΑ ΤΑΦΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ	ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΑΜΑΝΤΑ ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΧΡΥΣΗ ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ	ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ

- Ορφανός Πέτρος
- Μουταβελής Αδριανός
- Κρόκου Ζωή
- Κοσμόπουλος Ιωάννης
- Ανδρογιάννης Ηλίας
- Βασιλείου Ηλίας
- Δασκαλοπούλου Γεωργία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα των επιμελητών έκδοσης	9
Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών. Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από τη συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την αντιμετώπιση της κρίσης από θέματα ειδικής αγωγής	11
<i>Αδριανός Γ. Μουταβελής</i>	
Διερεύνηση των αναγκών των Ειδικών Σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης - μια πιλοτική έρευνα	29
<i>Ζαχαρούλα Πετράκη, Γεώργιος Παπαγεωργίου, Λευκοθέα Καρτασίδου, Έλσα Πανλίδου</i>	
Βία, επιθετικότητα, εκφοβισμός: βασικές έννοιες και διαπιστώσεις. Πρώμη παρέμβαση σε ένα σύγχρονο περιβάλλον ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υπό τη συμβολή του ρόλου του σχολικού νοσηλευτή	51
<i>Βασιλική Ιωαννίδη, Μάριος Βασιλείου, Αθηνά Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου</i>	
Calculating the trapeze's trajectory: Observations on the balance between order and spontaneity in the wayfaring experiences of visually impaired people	75
<i>David Feeney, Athanasios Koutsoklenis</i>	
Η επίδραση της τέχνης μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τόσο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική υστέρηση, όσο και στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους	89
<i>Αμαλία Φιλιππάκη, Μαριάννα Κалаϊτζιδάκη</i>	
Επίδραση της αυτοκαταγραφής στη συχνότητα της διασπαστικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με αυτισμό σε ειδικό σχολείο	111
<i>Πέτρος Γαλάνης</i>	
Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη Δυσλεξία	137
<i>Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Φωτεινή Πολυχρόνη</i>	

Προφορικός λόγος και αλφαριθμητισμός παιδιών που έχουν πρώτη γλώσσα αγγλικά και δεύτερη ελληνικά	153
<i>Ελένη Μορφίδη</i>	
Εκδοτική Πολιτική – Οδηγίες προς τους συγγραφείς	169

ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΕΚΔΟΣΗΣ

Είμαστε στην ευχάριστη θέση να σας παρουσιάσουμε το τρίτο τεύχος του περιοδικού *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής* (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α.) και πιστεύουμε ότι θα τύχει ιδιαίτερου ενδιαφέροντος από το αναγνωστικό κοινό. Τα άρθρα που περιέχονται σε αυτό το τεύχος εστιάζουν σε διάφορα θέματα, τα οποία, από μια ευρύτερη οπτική, άπτονται του πεδίου της ειδικής αγωγής.

Στο πρώτο άρθρο, ο Αδριανός Μουταβελής παρουσιάζει ένα μοντέλο για τη συνεργασία ανάμεσα στους φορείς της εκπαίδευσης και τους υποστηρικτικούς θεσμούς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ, Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες), βασισμένο στη συστημική προσέγγιση. Πρόκειται για μια χρήσιμη πρόταση για την αντιμετώπιση ζητημάτων που άπτονται της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης.

Οι Πετράκη, Παπαγεωργίου, Καρτασίδου και Παυλίδου διερευνούν τις ανάγκες των ειδικών σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης μέσα από μη-δομημένες συνεντεύξεις με επτά διευθυντές και διαπιστώνουν κοινές ανάγκες και προκλήσεις σε πέντε βασικούς τομείς: στελέχωση, υλικοτεχνική υποδομή, αναζήτηση υποστήριξης, χρηματοδότηση και κτηριακή υποδομή.

Οι Ιωαννίδη, Βασιλείου και Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου κάνουν μια επισκόπηση των εμπειρικών δεδομένων για τα φαινόμενα βίας, επιθετικότητας και εκφοβισμού στα σχολεία και καταδεικνύουν την ανάγκη πρόληψης μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης για την υγεία, υπογραμμίζοντας το ρόλο του σχολικού νοσηλευτή.

Οι Feeney & Koutsoklenis αναλύουν δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις 12 ενηλίκων με προβλήματα όρασης, καθώς και από αυτοβιογραφίες ατόμων με προβλήματα όρασης. Καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η συστηματική εκπαίδευση στον προσανατολισμό και την κινητικότητα μπορεί να ωφελείται από την ανάληψη ρίσκου και την καλλιέργεια του αυθορμητισμού και αυτοσχεδιασμού. Το άρθρο είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα.

Οι Φιλιππάκη και Καλαϊτζιδάκη σε μια έρευνα δράσης μελετούν τις επιδράσεις της κοινής συμμετοχής μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής σε δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαπιστώνουν θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης και στην αποδοχή της διαφορετικότητας τους από μέρους των μαθητών γενικής εκπαίδευσης.

Ο Πέτρος Γαλάνης διερευνά, μέσω ενός πειραματικού σχεδιασμού με επιστροφή στη γραμμή βάσης, την επίδραση της αυτοκαταγραφής και της ενίσχυσης πάνω στη συχνότητα της διασπαστικής συμπεριφοράς ενός παιδιού

με αυτισμό στο πλαίσιο ενός ειδικού σχολείου. Τα ευρήματα της καλοσχεδιασμένης αυτής μελέτης δείχνουν ότι η εν λόγω παρέμβαση επιδρά θετικά στη μείωση της συχνότητας της διασπαστικής συμπεριφοράς και της προώθησης δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης.

Οι Αντωνίου και Πολυχρόνη εξετάζουν το ζήτημα της συνύπαρξης της δυσλεξίας με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. Πρόκειται για θεωρητική εργασία που θέτει προς συζήτηση ένα ιδιαίτερα επίκαιρο θέμα.

Τέλος, η Ελένη Μορφίδη μελετά τη σύνδεση μεταξύ του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής κατανόησης σε 50 δίγλωσσους μαθητές που είχαν τα αγγλικά ως πρώτη και τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, για την πρώτη γλώσσα, η αφηγηματική δομή και η ευχέρεια λόγου έχουν προβλεπτική ισχύ για την αναγνωστική κατανόηση. Για τη δεύτερη γλώσσα, προβλεπτική ισχύ για την αναγνωστική κατανόηση έχει το προφορικό λεξιλόγιο. Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση από το 2ο τεύχος λόγω τυπογραφικών προβλημάτων.

Όπως γίνεται πάντα, έτσι και σε αυτό το τεύχος όλα τα δημοσιευμένα άρθρα τέθηκαν σε τυφλή κρίση από ειδήμονες, επιστημονικούς συνεργάτες του περιοδικού. Ελπίζουμε ότι οι αναγνώστες θα χαρούν και συνάμα θα προχωρήσουν στον προβληματισμό τους διαβάζοντας άρθρα του ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α., ενός περιοδικού της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας.

Οι επιμελητές έκδοσης
Σπύρος Σούλης
Δημήτρης Αναστασίου

Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών σε περιπτώσεις κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Αδριανός Γ. Μουταβελής,

Δρ. Παιδαγωγικών, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σχολικές μονάδες της γενικής αγωγής συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν στην ιδιαιτερότητα και την υψηλή δυναμική των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτές. Ταυτόχρονα, η απουσία ενός ξεκάθαρου πλαισίου διαχείρισης των συγκεκριμένων ζητημάτων έχει ως άμεση συνεπαγωγή την πρόκληση κρίσης στο σχολικό οικοσύστημα. Σε μια τέτοια κατάσταση, τα ζητήματα αντιμετωπίζονται αποσπασματικά χωρίς σχεδιασμό, με χαμηλή αποτελεσματικότητα. Έτσι με σκοπό τη διαχείριση της κρίσης στη σχολική μονάδα από ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε ένα Πρωτόκολλο Συνεργασίας ανάμεσα στους φορείς της εκπαίδευσης και τους υποστηρικτικούς θεσμούς (ΚΕ.Δ.Δ.Υ, Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες). Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο δομεί την συνεργασία των θεσμών εντός τεσσάρων, καλά καθορισμένων επιπέδων. Τα δύο πρώτα επίπεδα αφορούν σε ενδοσχολική παρέμβαση, ενώ τα υπόλοιπα δύο σε θεσμούς εκτός σχολικής κοινότητας. Η παρούσα θεώρηση, αποτελεί μια συστημικού τύπου προσέγγιση και παράλληλα έναν ενέλικτο και εύχρηστο τρόπο αντιμετώπισης των θεμάτων που άπτονται της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: κρίση, σύστημα, συνεργασία, ειδική αγωγή, σχολική μονάδα

Η ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η Γενική Θεωρία Συστημάτων (von Bertalanffy, 1968), υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των ανοιχτών συστημάτων¹ (Napier & Whitaker, 1988) και την αέναη, δυναμική αλληλεπίδραση των συστατικών στοιχείων τους (Δεκλερής, 1986), με σκοπό μια «ανέφικτη ισορροπία». Η συστημική προσέγγιση αποτελεί μία μεταθεωρία, η οποία στο επίπεδο των ανθρωπιστικών επιστημών θεωρεί τον άνθρωπο ως ένα σύστημα. Αυτός, αποτελεί μέλος άλλων συστημάτων όπως της οικογένειάς του, του σχολείου του, της εθνότητάς του.

Έτσι, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοιχτό, ζωντανό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του αποτελείται από τα «μικροσυστήματα» των σχολικών τάξεων, των ομάδων παιδιών, των εκπαιδευτικών. Η ίδια με τη σειρά της αποτελεί ταυτόχρονα, υποσύστημα άλλων, υπερκείμενων «μακροσυστημάτων», όπως αυτών της τοπικής και εθνικής κοινότητας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να λεχθεί, ότι η σχολική μονάδα κινείται αλληλεπιδραστικά σε σχέση με τα υποκείμενα και υπερκείμενα σε αυτήν συστήματα, μέσα σε ένα πλέγμα πολυπλοκότητας δικτύου σχέσεων (Γκαρή, 1996). Η διευκρίνιση των τελευταίων διευκολύνει την ανταλλαγή πόρων. Έτσι, όσο περισσότερο ξεκάθαρες είναι οι σχέσεις, τόσο πιο λειτουργική γίνεται η αλληλεπίδραση των συστημάτων. Για παράδειγμα η γνώση κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας (όπως των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, των γονέων, των μαθητών) για το ρόλο, τις υποχρεώσεις, τους ρυθμιστικούς κανόνες, τα δικαιώματα, τα δικά του και των άλλων μελών διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου.

Ταυτόχρονα, η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και η αποτελεσματικότητα των στόχων που θέτει, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μοιάζουν να εξαρτώνται *από την ποσότητα και την ποιότητα αυτών των σχέσεων* (Molnar & Lindquist, 1999). Η σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα, καίτοι μοιάζει να είναι αυτόνομη, δε λειτουργεί παρά μόνο μέσα από το πλέγμα αυτών των δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Για παράδειγμα, σε οποιαδήποτε απόφασή της ανεξάρτητα από τη σημαντικότητά της (όπως η συμμετοχή σε μία παρέλαση, η οργάνωση μίας εκδήλω-

1. Σύστημα, αποτελεί κάθε ενιαίο σύνολο, τα στοιχεία του οποίου αλληλεξαρτώνται και συμμεταβάλλονται, μέσα από αδιάκοπες επανορθωτικές ενέργειες, με σκοπό τη διατήρηση της ισορροπίας (Napier & Whitaker, 1988).

Ανοιχτό σύστημα (όπως για παράδειγμα το σχολείο) είναι αυτό, το οποίο, μέσα στα πλαίσια των ορίων του, προβαίνει αλλά και επιτρέπει επιδράσεις προς και από το περιβάλλον (Δεκλερής, 1986).

σης), εξαρτάται και επηρεάζεται από την τοπική οινωνία, τη διοίκηση, καθώς και από τη σχεσιοδυναμική των μελών της. Στην ουσία, το περιβάλλον και τα μέλη, άμεσα ή έμμεσα, έχουν λόγο στη λήψη των αποφάσεων, στο καθορισμό των στόχων, στην επίλυση των θεμάτων. Από την άλλη, η τυχόν ακαμψία και περιορισμένη διαπερατότητα των ορίων της σχολικής κοινότητας συχνά, τείνουν να οδηγούν τα εμπλεκόμενα συστήματα σε αποδιοργάνωση (Γαλανάκη, 1997, σ. 67) και τη σχολική κοινότητα σε δυσλειτουργία. Με άλλα λόγια, μία σχολική μονάδα που δεν λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και θέσεις των σχετικών με αυτήν συστημάτων (π.χ. μίας ομάδας μελών της, όπως των γυμναστών) κινδυνεύει σε δυσλειτουργία.

Επεκτείνοντας το ανωτέρω σκεπτικό, εφόσον το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης μοιάζει να είναι τόσο σημαντικό, μπορεί να θεωρηθεί ως *υψηλή προτεραιότητα η καταγραφή και το ξεκαθάρισμα αυτών των σχέσεων*. Κάτι τέτοιο δε, μπορεί να γίνει από ένα υπερκείμενο σύστημα, όπως αυτό της Πολιτείας, η οποία νομοθετεί. Θα μπορούσε έτσι, να καθοριστούν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων αναφορικά με τα ζητήματα που απασχολούν. Όμως, παρόλο ότι αυτό συμβαίνει, συχνά, το πλήθος και η τυχόν επικάλυψη των νομοθετικών διατάξεων και εγκυκλίων της Πολιτείας δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση θεμάτων που άπτονται των θεσμών και φορέων της εκπαίδευσης, καθιστώντας ανεπαρκή τη συνεργασία μεταξύ τους. Ως αποτέλεσμα προκαλείται εντροπία, το σύστημα της σχολικής μονάδας παύει να είναι ευέλικτο, αδυνατεί να ανταπεξέλθει σε μεταβολές, *βιώνει την παραμικρή διαφοροποίηση από το αναμενόμενο, ως κρίση*.

Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο πλέον αποδεκτός από τη βιβλιογραφία ορισμός περιγράφει την κρίση ως «μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (Slaikeu, 1990, σ. 15 από Brock, Sandoval & Lewis, 2005, σ. 18). Το σύστημα της σχολικής μονάδας αδυνατεί να διαχειριστεί την αλλαγή, οι επανορθωτικές του ενέργειες δεν έχουν ως αποτέλεσμα την ποθητή ισορροπία, αντίθετα, προκαλούν ίσως, αμηχανία, παθητικότητα μπροστά στις εξελίξεις και άγχος των εμπλεκόμενων (Mellon & Moutavelis, 2007).

Η Ειδική Αγωγή, σε δομικό επίπεδο αντιμετωπίζει συχνά καταστάσεις κρίσης οι οποίες προέρχονται κυρίως, από τους εξής λόγους:

α) Ανυπαρξία μεσοπρόθεσμου καθώς και μακροπρόθεσμου πολιτικού –νομοθετικού– σχεδιασμού σε θέματα Ειδικής Αγωγής, με αποτέλεσμα τη διαρκή αποσπασματικότητα ενεργειών, οι οποίες στοχεύουν απλώς στη διαχείριση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Τα ανωτέρω είναι εμφανή στη νομοθεσία που με σαθρό τρόπο παλινωδεί, φάσκει και αντιφάσκει προκαλώντας δυσάρεστα. Επίσης, γίνονται εντονότερα στις περιπτώσεις όπου ο νόμος δεν στηρίζεται με ανάλογη πρόβλεψη για οικονομική στήριξη των θεσμών, ματαιώνοντας τους ανθρώπους που εμπλέκονται. Παράδειγμα αποτελεί η θεσμοθέτηση της «παράλληλης στήριξης» μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς όμως την αντίστοιχη πρόβλεψη σε οικονομικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο στελέχωσης.

β) Η Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν από τους πλέον ευροβόρους τομείς της εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες που παρέχει, απαιτούν μάλλον, ακριβή τεχνολογία και τεχνολογία, που από την άλλη έχει ως αποδέκτη μικρό αριθμό μαθητών. Για παράδειγμα, λογισμικό υλικό για τις διάφορες αναπηρίες δεν ήταν διαθέσιμο στην αγορά της χώρας μας, μέχρι πρόσφατα, όπου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ένα μεγάλο κόστος προχώρησε στην επιλογή και διάθεσή του.

γ) Σε πρακτικό επίπεδο, στην ειδική αγωγή υπάρχει δραστικά μικρότερη αναλογία προσωπικού – μαθητών σε σχέση με τη γενική αγωγή. Έτσι, συχνά, για τους ίδιους οικονομικούς λόγους, η στελέχωση δεν καλύπτει ικανοποιητικά το εύρος των αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό, σε πολλές περιπτώσεις, δεν επαρκούν για την κάλυψη της δυναμικότητας των θεμάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο (Buysse & Wesley, 1993). Ως αποτέλεσμα, κάθε έτος παρατηρούνται πληθώρα κενών σε εκπαιδευτικούς και προσωπικό που με τη σειρά της επιδεινώνει την καθημερινότητα στη σχολική κοινότητα.

δ) Συνήθως, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, που έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής είναι εστιασμένοι στα θέματά τους, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν πόρους (ψυχικό σθένος, χρόνο, χρήμα) να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα αιτήματά τους. Αποτελούν μειοψηφία και συχνά αντιμετωπίζονται από την Πολιτεία ως τέτοια. Ως παράπλευρο αποτέλεσμα, για παράδειγμα, στη χώρα μας η κτιριακή υποδομή των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) καθώς και των Τμημάτων Ένταξης υστερεί κατά πολύ σε σχέση με τις αντίστοιχες των σχολείων της κοινής εκπαίδευσης.

Οι ανωτέρω στρεβλώσεις γίνονται ιδιαίτερα επώδυνες όταν σχετίζο-

νται με τις δομές της κοινής εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις δηλαδή, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν στα κοινά σχολεία. Αυτό συμβαίνει για μια πλειάδα λόγων, με βασικότερους τους εξής:

α) Τη συχνή θέση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής σχετικά με την αίσθηση χαμηλής επάρκειά τους να υποστηρίξουν οι ίδιοι τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια διαδικασιών συνεκπαίδευσης (π.χ. δηλώσεις όπως: «δεν είμαι ειδικός, δεν έχω χρόνο, δεν τα καταφέρνω, δεν έχω σπουδάσει ειδική αγωγή»). Αυτές οι παραδοχές μπορεί να ερμηνευτούν θετικά ως προς την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών σε θεματικές που άπτονται στη διαχείριση θεμάτων ειδικής αγωγής. Από την άλλη, πιθανόν να υπονοούν την εστίαση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο γνωστικό τομέα περισσότερο και λιγότερο στο συναισθηματικό.

β) Το περιορισμένο εύρος στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από τα αντίστοιχα πλαίσια, με ελάχιστους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης και περιορισμένο αριθμό και στέλεχωση των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ).

γ) Τη δυναμικότητα των θεμάτων μερικών μαθητών οι οποίοι φοιτούν στα κοινά σχολεία, ενώ, στην πραγματικότητα έχουν ανάγκη πλαισίου διευρυμένης υποστήριξης όπως οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση για παράδειγμα, όπου ένας μαθητής, με σοβαρά θέματα ψυχοπαθολογίας και έντονες συμπεριφορές φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του. Εκεί, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδύναμοι να στηρίξουν και συχνά η σχολική μονάδα αντιμετωπίζει θέματα κρίσης.

Η ΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΑΠΟ ΘΕΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Αν θέλουμε να κατατάξουμε τις κρίσεις, οι οποίες βιώνονται από θέματα Ειδικής Αγωγής, στις περισσότερες των περιπτώσεων, μιλάμε για «ελάχιστο επίπεδο κρίσης» (minimal-level crisis), συνήθως χωρίς θύματα ή τραυματισμούς. Αφορούν δηλαδή, καταστάσεις που μπορούν στις περισσότερες περιπτώσεις, με τους ανάλογους πόρους, να αντιμετωπιστούν ενδοσχολικά (Brock & Jimerson, 2008).

Σε καταστάσεις κρίσης το μοντέλο του Lahad (2008) θεωρεί ως ευπαθέστερες τις ομάδες που έχουν σωματική και ψυχική εγγύτητα με το γεγονός. Έτσι, αντίστοιχα και κατά προσέγγιση στη διαβάθμιση, στήριξη χρειάζεται αρχικά το ίδιο το παιδί, και λιγότερο η οικογένειά του, οι συμμα-

θητές, ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Ακολουθώντας το ίδιο μοντέλο, η υποστήριξη προτείνεται, για να είναι πιο άμεση και αποτελεσματική, να δίνεται από τους πλέον οικείους (Τσαμπαρλή, 2004) και να επεκτείνεται τυχόν, σε πλαίσια εκτός τάξης και σχολικής μονάδας, μόνο όταν η αναγκαιότητα το επιτάσσει. Με αυτόν τον τρόπο, συνήθως, λαβαίνουμε συντομότερα αποτελέσματα, χωρίς να γίνεται διασπάθιση ανθρώπινων πόρων και χωρίς να χρίζουμε ως παιδιά με ειδικές ανάγκες όλους τους μαθητές που τυχόν παρουσιάζουν θέματα.

Επίσης, όπως έχει αναφερθεί, η απουσία ενός λειτουργικού πλαισίου, καταγεγραμμένου και καλά οριοθετημένου, καίτοι μπορεί να θεωρηθεί τροχοπέδη των προσπαθειών, μέσα από μια διαδικασία αναπλαισίωσης (βλ. Γαλανάκη, 1997), θα ήταν ίσως λειτουργικό, να θεωρηθεί, όχι ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση, με σκοπό τη διευκόλυνση (Skrtic, 198· Skrtic & Saylor, 1996). Κι εφόσον ένα υπερκείμενο σύστημα, αυτό της πολιτείας, μοιάζει να αδυνατεί να καταγράψει ξεκάθαρες νόρμες, ίσως η καταγραφή και τακτοποίηση από τα ίδια, τα άμεσα ενδιαφερόμενα συστήματα της εκπαίδευσης να είναι περισσότερο αποτελεσματική και κυρίως περισσότερο αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ, ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ

Τα πρωτόκολλα παρέμβασης αποτελούν διευκόλυνση και χρησιμοποιούνται ευρέως στην αντιμετώπιση κρίσεων (Brock et al., 2005· Lahad, 2008). Η δημιουργία δε, αντίστοιχου πρωτοκόλλου, μοιάζει να καλύπτει το κενό που μέχρι σήμερα επιλύεται κατά βούληση και έμπνευση των εμπλεκόμενων, προκαλώντας σύγχυση στη σχολική μονάδα και αίσθηση ανυπαρξίας της θεσμικής υποστήριξης. Γονείς και εκπαιδευτικοί, συχνά, είναι πεπεισμένοι ότι κανείς δεν τους στηρίζει, ότι μόνοι τους πρέπει να τα κάνουν όλα, ότι κανείς δεν ενδιαφέρεται για τα θέματα που αντιμετωπίζουν...

Κατασκευή του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας

Το παρόν πρωτόκολλο συνεργασίας μεταξύ των επιπέδων της εκπαίδευσης, στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά, αποτελεί πόνημα της μεταξύ τους ανάδρασης. Εργάστηκαν για την κατασκευή του σχολικοί σύμβουλοι, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν αλληλοτροφοδοτική με βασι-

κό άξονα τη διάχυση της πληροφόρησης και των απόψεων του καθενός.

Επιπλέον, για την κατασκευή του πρωτοκόλλου συνεργασίας, θεωρήθηκε σκόπιμο να τηρηθούν οι παρακάτω προδιαγραφές:

Α) Να προέρχεται από τα συστήματα με την *αμεσότερη εμπλοκή*. Ακολουθήθηκε η βασική αρχή των πρωτοκόλλων αντιμετώπιση κρίσης, ότι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, ως γνώστες του οικείου οικοσυστήματος είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο σχεδιασμό πρωτοκόλλων που τους αφορούν (Brock & Jimerson, 2008).

Β) *Να στηρίζεται από τα συστήματα*. Οι προτάσεις συστημάτων που διοικούν (π.χ. υπουργεία) συχνά, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη σχολική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να μην γίνονται αποδεκτές από τα συστήματα που διοικούνται (π.χ. σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί). Έτσι, όταν η Πολιτεία μέσω νομοθετημάτων προσπαθεί να δώσει λύσεις σε ζητήματα, αυτά συχνά προσκρούουν στην πράξη και ακυρώνονται στην εφαρμογή τους. Αντίθετα, η δημιουργία του πρωτοκόλλου συνεργασίας από τα ίδια τα συστήματα εκπαίδευσης αποτελεί ταυτόχρονα παράγοντα για τη στήριξή του.

Γ) Να εμπλέκει τα συστήματα σύμφωνα με τον κανόνα της *«εγγύτητας»*. Οι φορείς που βρίσκονται εγγύτερα στο ζήτημα είναι συνήθως οι περισσότεροι αποτελεσματικοί (Lahad, 2008). Έτσι, προτείνεται η έναρξη της παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό της κοινής τάξης, εντός της ομάδας των συμμαθητών, με την παράλληλη συνεργασία των γονέων. Στη συνέχεια εμπλέκονται με σταδιακό τρόπο η σχολική κοινότητα και σε εντονότερες περιπτώσεις, προτείνεται παρέμβαση από υποστηρικτικούς θεσμούς εκτός σχολείου, για να καταλήξει στην εμπλοκή των φορέων στήριξης της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (Σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και ΚΕ.Δ.Δ.Υ).

Δ) Να *ξεκαθαρίζει* τα καθήκοντα των εμπλεκόμενων. Η συγκεκριμένη θέση, αποτελεί βασική προδιαγραφή όλων των πρωτοκόλλων αντιμετώπισης κρίσης (Brock & Jimerson, 2008).

Ε) Να είναι *ενέλικτο* στην εφαρμογή του. Η ευελιξία διαφοροποίησης και εφαρμογής ανάλογα με τους εμπλεκόμενους, τον τόπο και το χρόνο κρίθηκε απαραίτητη μια και το παρόν πρωτόκολλο αφορά στο σύνολο των θεμάτων που άπτονται της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης και στο σύνολο των σχολικών μονάδων. Ως αποτέλεσμα τα έντυπα που το συνοδεύουν (Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση και Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης) κρίθηκε σκόπιμο να είναι σε διαχειρίσιμη ηλεκτρονική μορφή (word) η οποία επιδέχεται ανάλογα διαμόρφωση, επέκταση ή συρρίκνωση.

Στ) Να μη δημιουργεί *υπερβολικές προσδοκίες*. Συχνά, οι προσδοκίες μπροστά σε μία προτεινόμενη «λύση» είναι ιδιαίτερα υψηλές, με αποτέλε-

σμα σε μία ενδεχόμενη αποτυχία την ματαίωση όλων των εμπλεκόμενων και την ακύρωση της μεταξύ τους συνεργασίας. Διατυπώνεται έτσι, ότι το παρόν πρωτόκολλο συνεργασίας δεν αποτελεί παρά ένα «εργαλείο» με σκοπό την διευκόλυνση της σχολικής κοινότητας και όχι μια απόλυτη λύση θεμάτων που άπτονται της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Ζ) Να μη διαφοροποιείται έντονα από την *πεπατημένη*. Στην ουσία σκοπός είναι η απλούστευση και η καλλίτερη οργάνωση των διαδικασιών διαχείρισης της κρίσης. Έτσι, η πρόταση ενός ρηξικέλευθου πρωτοκόλλου δεν θα μπορούσε να στηριχθεί από τα συστήματα που δεν το αναγνώριζαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια εκμετάλλευσης των γνώσεων των εμπλεκόμενων φορέων από την εμπειρία τους αλλά και από αντίστοιχου τύπου προσπάθειες (βλ. Χαρούπιας, 2008· ΚΔΑΥ Δ' Αθηνών, 2007).

Η) Να είναι *νομότυπο*. Τα θέματα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά, αποτελούν χώρο έντονης αντιπαράθεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Για να στηριχθεί οποιαδήποτε παρέμβαση, θεωρήθηκε ωφέλιμο να συγκεντρωθούν, να μελετηθούν και να αποδελτιωθούν τα νομοθετήματα που σχετίζονται με τη φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε όλες οι κινήσεις που προτείνει το πρωτόκολλο συνεργασίας να είναι σύννομες.

Περιγραφή του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας

Επεξηγώντας, η διαδικασία της συνεργασίας και παρέμβασης, αφορά, σε τέσσερα επιμέρους επίπεδα, ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό της τάξης και την οικογένεια (Σχήμα 1). Σε κάθε επίπεδο έχουμε προοδευτική εμπλοκή των υπόλοιπων πλαισίων, ακολουθώντας ένα άνοιγμα από το χώρο της τάξης και την ενδοσχολική παρέμβαση προς τη χρήση συστημάτων που βρίσκονται εκτός πλαισίου της οικείας σχολικής μονάδας.

Τα τέσσερα επίπεδα αναλύονται ως εξής:

Α' επίπεδο (ενδοσχολική αντιμετώπιση): Ένα είδος συμπεριφοράς του μαθητή, προβληματίζει τον εκπαιδευτικό και γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί από τον τελευταίο, πάντα με την αρωγή της οικογένειας. Σε επόμενη φάση (Α2 επίπεδο), εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.), όπου αυτό υφίσταται. Ζητείται η γνώμη του, διαμορφώνεται κοινή αντιμετώπιση εντός της κοινής τάξης. Αν η κατάσταση δεν αμβλυνθεί, γίνεται συγγραφή της Περιγραφικής Παιδαγωγικής Έκθεσης (Π.Π.Ε.)² από τους δύο εκπαιδευτικούς και περνάμε στο Β' επίπεδο.

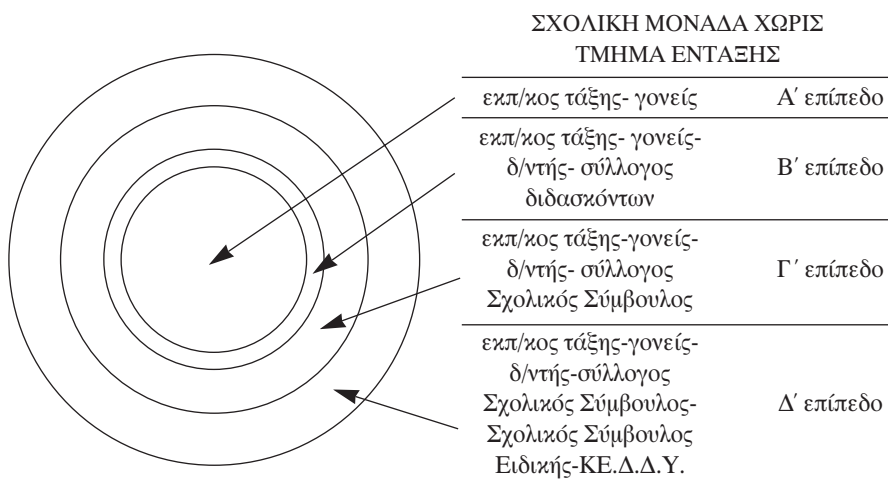
2, 3 Για λόγους διευκόλυνσης η Π.Π.Ε. και το Β.Π.Π. παρέχονται επίσης σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να είναι εύκολη η διαχείρισή τους (<http://2grpe-peiraia.att.sch.gr/sym9peir/>).

Β' επίπεδο (ενδοσχολική αντιμετώπιση): Σε αυτό το επίπεδο, εμπλέκονται επιπλέον ο Διευθυντής ή Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας καθώς και ο σύλλογος διδασκόντων. Ζητείται η γνώμη τους, διαμορφώνεται κοινή αντιμετώπιση εντός της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα εμπλουτίζεται η Π.Π.Ε. από τον εκπαιδευτικό της τάξης και του Τ.Ε. Ενημερώνεται τηλεφωνικά, ο Σχολικός Σύμβουλος Γενικής Αγωγής.

Γ' επίπεδο (παρέμβαση Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής): Όταν δεν έχει επιτευχθεί η αναμενόμενη συμπεριφορά, καλείται ο Σχολικός Σύμβουλος γενικής αγωγής της οικείας περιοχής. Από τον εκπαιδευτικό της τάξης και του Τ.Ε., με την αρωγή στα σημεία που θα χρειαστεί, του Σχολικού Συμβούλου γενικής, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (Β.Π.Π.)³ για μια περίοδο 4-8 εβδομάδων. Ταυτόχρονα εμπλουτίζεται η Π.Π.Ε. από τον εκπαιδευτικό της τάξης και του Τ.Ε.

Δ' επίπεδο (παρέμβαση στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής): Αν παρόλα αυτά, ο στόχος του Β.Π.Π. δεν επιτευχθεί, ο Σχολικός Σύμβουλος γενικής αγωγής μετά από συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εισηγείται με πρότασή του, την παραπομπή του παιδιού στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (αν το παιδί δεν έχει ήδη γνωμάτευση από άλλο πλαίσιο).

Από το Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας καλείται ο γονέας να κάνει αυτοπροσώπως, αίτηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το οποίο έχει



Σχήμα 1

Πρωτόκολλο συνεργασίας για σχολική μονάδα χωρίς Τ.Ε.

ήδη, τηλεφωνικά, ενημερωθεί από το Σχολικό Σύμβουλο γενικής ή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, για τη συγκεκριμένη παραπομπή.

Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ζητά από το Διευθυντή την αποστολή του Π.Π.Ε. και του Β.Π.Π. και προχωρά στη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης.

Τα παραπάνω επίπεδα συνεργασίας, *ακυρώνονται αυτομάτως* και προχωρούμε άμεσα στο τέταρτο επίπεδο καλώντας το Σχολικό Σύμβουλο γενικής αγωγής και εκείνος το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όταν υπάρχει μια δυναμική συμπεριφορά ή γεγονός (π.χ. εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά, επιθετικότητα, αυτισμός) που χρήζει άμεσης παρέμβασης. Διατηρείται μόνο η συγγραφή της Π.Π.Ε. από τους εκπ/κους της τάξης και του Τ.Ε.

Περιγραφή των συνοδευτικών εντύπων

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, προκειμένου να πληροφορηθούν οι φορείς της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης σχετικά με έναν μαθητή απαιτούνται «βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) και «περιγραφική παιδαγωγική έκθεση σχετική με τη μαθησιακή επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005). Τα παραπάνω, εκτός από τυπικά είναι και ουσιαστικά ζητήματα. Η καταγραφή των θεμάτων που απασχολούν, βοηθά παράλληλα να σκεφθούμε εντονότερα και συστηματικότερα πάνω σε πράγματα που μπορούν να γίνουν. Επιπλέον, αυτή η καταγραφή εξυπηρετεί την ανάγκη για καλλίτερη ενημέρωση των φορέων που θα ασχοληθούν με το θέμα.

Όμως, συχνά, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη καθοδήγησης σχετικά με την κατάρτιση Βραχύχρονου Προγράμματος Παρέμβασης (ΒΠΠ) ή ακόμη και με τη συγγραφή της Περιγραφικής Παιδαγωγικής Έκθεσης (ΠΠΕ). Έτσι, με σκοπό τη διευκόλυνση της εφαρμογής της διαδικασίας υπήρξε ανάγκη κατασκευής συνοδευτικών εντύπων που αφορούν σε ΠΠΕ και ΒΠΠ (βλ. παράρτημα). Τα συγκεκριμένα έντυπα ακολουθούν τις προδιαγραφές του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας (βλ. παραπάνω) δηλαδή είναι εύχρηστα, απλά, μικρά σε μέγεθος (3 και 1 σελίδες αντίστοιχα) ώστε να συμπληρώνονται σύντομα και αβίαστα. Σχεδιάστηκαν σε διαχειρίσιμη ηλεκτρονική μορφή (word) που μπορεί να επεκταθεί ή να μειωθεί με επιπλέον ή λιγότερες θεματικές αντίστοιχα.

Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση (ΠΠΕ). Η ΠΠΕ αρχικά, ζητά να καταγραφεί το «Αίτημα του σχολείου», έτσι ώστε, όλο έντυπο κατόπιν να αναφέρεται σε αυτό ακριβώς το αίτημα. Η ιδέα προέρχεται από την ανθρωποκεντρική και πελατοκεντρική (client-centered therapy) προσέγγι-

ση της ψυχολογίας (Rogers, 1951), η οποία ζητά από την έναρξη της παρέμβασης το δυνατόν πληρέστερο καθορισμό του θέματος που απασχολεί. Κατόπιν, ζητούνται στοιχεία για το σχολείο και το συγκεκριμένο μαθητή. Ακολουθούν 33 ερωτήσεις-δηλώσεις σε τρίβαθμη κλίμακα Likert (σπανιότερα-λιγότερο, περίπου όπως όλοι οι άλλοι συμμαθητές, πιο συχνά-περισσότερο). Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις-δηλώσεις (1, 2, 3) ακολουθούν το μοντέλο του Teacher's Report Form (TRF) σχετικά με τη σχολική επίδοση και προσαρμοστικότητα (Achenbach, 1991). Οι 3, 4 σχετίζονται με το νοητικό δυναμικό του μαθητή, οι 5, 6 αφορούν στο ψυχοκινητικό επίπεδο, η 7 αφορά σε κινητικά και αισθητηριακά θέματα, η 8 ζητήματα στην ομιλία, οι 9, 10, 11 φωνολογική ενημερότητα, οι 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 θέματα μαθησιακών δυσκολιών, οι 19, 20, 21, 22, 23 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι 24, 25, 26, 27 διαταραχή διαγωγής, οι 28, 29, 30, εναντιωματική προκλητική διαταραχή και οι 31, 32, 33 θέματα διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (αυτισμός). Η τακτοποίηση των ανωτέρω θεμάτων ακολουθεί το οργανόγραμμα (layout) και τη σειρά παράθεσης που έχουν οι διαγνώσεις των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., πράγμα που εμφανίζεται σε ανάλογη προσπάθεια του ΚΕ.Δ.Δ.Υ Δ' Αθηνών (2007). Σκοπός των ανωτέρω ερωτήσεων - δηλώσεων είναι στην ουσία να *οργανώσουν συστηματικά τα ζητήματα* που στη συνέχεια, με περιγραφικό τρόπο μέσω δύο ανοιχτών θεματικών (34, 35) θα τα διαπραγματευτεί αυτός που τη συμπληρώνει. Έτσι, ακολουθούν δύο βασικές δηλώσεις (34, 35) που ζητούν την πληροφόρηση σχετικά με τα θετικά στοιχεία (34) καθώς και αυτά που προβληματίζουν (35) στη συμπεριφορά του μαθητή. Η πρώτη (34), η οποία περιγράφει τα θετικά στοιχεία δίνει ταυτόχρονα τη δυνατότητα στήριξης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Ακολουθούν, μία ερώτηση (36) σχετικά με τις ενέργειες που έχουν γίνει σε ενδοσχολικό επίπεδο (αντιπροσωπεύει τα δύο πρώτα επίπεδα του Πρωτοκόλλου Συνεργασίας) και μία ερώτηση (37) σχετικά με ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο Σχολικού Συμβούλου (τρίτο επίπεδο). Με αυτόν τον τρόπο, σύντομα, καταδεικνύονται οι κινήσεις που έχουν γίνει, ομαδοποιώντας τις ταυτόχρονα ανά επίπεδο συνεργασίας⁴, εμφανίζοντας παράλληλα κατά πόσο αυτές συμφωνούν με το Πρωτόκολλο Συνεργασίας.

Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (ΒΠΠ): Το υψηλό εύρος της

4. Διαφορετική τακτοποίηση ακολουθείται από το «Μνημόνιο ενεργειών» με ερωτήσεις, οι οποίες ζητούν να περιγραφούν αναλυτικότερα οι ενέργειες του δ/νη, του υποδ/νη καθώς και του κάθε μέλους του προσωπικού της σχολικής μονάδας ξεχωριστά (Χαρούπιας, 2008).

διαφορετικότητας των θεμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεπάγεται διαφοροποίηση της προσέγγισης και των προγραμμάτων παρέμβασης (Χρηστάκης, 2002). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα έντυπο της μίας σελίδας σε απλή μορφή ώστε να επιδέχεται επιπλέον θεματικές και αλλαγές. Ζητά την καταγραφή της διάρκειας του προγράμματος, τους συμμετέχοντες (π.χ. εκπ/κος τάξης, γονείς), το βραχυπρόθεσμο στόχο και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή του. Επιπλέον, ζητά την περιγραφή του προγράμματος, τα αποτελέσματα και επιπλέον ενέργειες που μπορούν να γίνουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ημέχρι στιγμής χρήση του ανωτέρω πρωτοκόλλου μοιάζει να διευκολύνει την παιδαγωγική καθοδήγηση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ακολουθώντας παράλληλα σύννομες διαδικασίες. Καταγράφει και ξεκαθαρίζει τις σχέσεις και τη σειρά των ενεργειών, με το σκεπτικό της αμεσότητάς τους, του δυνατών ελάχιστου ψυχικού κόστους και τον περιορισμό της σπατάλης των ανθρώπινων πόρων. Η λειτουργικότητά του έγκειται στη συστημική προσέγγιση που ακολουθεί και στην βασική θέση της τελευταίας ότι η αξιολόγηση και η παρέμβαση σχετικά με ένα θέμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι αποτελεσματικές όταν γίνονται πολυεπίπεδα, εμπλέκοντας με δημοκρατικό τρόπο το σύνολο των συστημάτων και αποσοβώντας την κρίση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the teacher's report form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Brock, S. & Jimerson, S. (2008). Crisis, Prevention, Preparedness, Intervention, and Recovery: *The PREPaRE Model of School Crisis Response. Activity and Supplemental Handout*. Unpublished manuscript.
- Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Buyse, V., & Wesley, P. (1993). The identity crisis in early childhood special education a call for professional role clarification. *Early Childhood Special Education*, 13, 418-429.

- Lahad, M. (2008). *Training workshop: The impact of disaster on the community and on schools: An interdisciplinary approach*. Υλικό σεμιναρίου, Αθήνα.
- Mellon, R., & Moutavelis, A. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety disorder-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1-21.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Επιμέλεια: Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Napier, A., & Whitaker, C. (1988). *Οικογένεια μαζί κι όμως αλλιώτικα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Skrtic, T. (1986). The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective. *Focus on Exceptional Children*, 18(7), 1-16.
- Skrtic, T., & Saylor, W. (1996). Crisis and opportunity in the transition to post-modern society. *Remedial and Special Education*, 17, 271-283.
- Slaikue, K. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research*, (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Von Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 111, 23-28.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γκαρή, Α. (1996). Η εκπαίδευση ως σύστημα: Συστημική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 78, 26-32.
- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- ΚΕ.Δ.Δ.Υ Δ' Αθηνών (2007). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.)*. Εγκύκλιος αρ. πρωτ. 331/26-3-2007.
- Μέλλον, Ρ., Κολιάδης, Ε., & Μουταβελής, Α. (2005, Δεκέμβριος). *Άγχος μαθητών σχετικά με πίεση, υποστήριξη και αδιαφορία από τους γονείς τους*. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα.
- Τσαμπαρλή, Α. (2004). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). Υπουργική Απόφαση 28911/Γ6/ΦΕΚ 449, τ. Β', 3-4-2007.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005). Φ.3/543/85333/Γ1/31-8-05. Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Χαρούπιας, Α. (2008). *Μνημόνιο ενεργειών*. Ανακτημένο, Νοέμβριος 25, 2008, από <http://dipe-a-athin.att.sch.gr/MNHMONIO.pdf>
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

ABSTRACT**Protocol of Collaboration among mainstream schools,
special education and supporting services**

The schools of mainstream education often cannot respond in the particularity and the dynamic of the matters that the students with special educational necessities face during the process of inclusion. Simultaneously, the absence of a clear model of managing the above, usually cause crisis in the school ecosystem. In this case, on behalf of the school, the matters are confronting without any planning and with moderate efficacy. Thus, with the purpose of managing the school crisis, which is related to the special education, a Protocol of Collaboration was developed between the educational system and the supporting services. The particular protocol structures the collaboration of institutions inside four, well determined levels. The first two levels refer to intervention into the school system and the rest two refer to institutions out of the school community. The present model is derived from the systemic theory and at the same time, it is a flexible and a functional way of confrontation the problems in the mainstream schools, which comes from special education necessities.

Key words: crisis, system, collaboration, special education, school

Διεύθυνση επικοινωνίας:

Δρ. Αδριανός Μουταβελής, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής,
email:moutavelis@yahoo.gr

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

Ημερομηνία...../...../.....

Αίτημα σχολείου:

Σχολική μονάδα:

Στοιχεία διευθυντή ή προϊσταμένου:

Στοιχεία εκπαιδευτικού τάξης:

Στοιχεία εκπαιδευτικού Τ.Ε:

Τάξη-τμήμα:

αριθμός μαθητών του τμήματος:

Στοιχεία μαθητή

Όνομα μαθητή:

Ετών:

πλευρίωση:

Έχει φοιτήσει σε:

α. Φροντιστηριακό τμήμα:

από μέχρι

β. Τάξη Υποδοχής:

από μέχρι

γ. Τμήμα Ένταξης:

από μέχρι

Έχει επαναλάβει τάξη:

ποια τάξη:

Χώρα καταγωγής:

Χώρα γέννησης:

Οικογενειακό περιβάλλον-συνθήκες διαβίωσης:

Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς:

Ποια είναι η άποψη των γονέων για τις ενέργειές σας;

Υπάρχει διάγνωση και από πού:

Τι αναφέρει η διάγνωση:

Στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώστε έναν από τους αριθμούς 1-2-3, ανάλογα με τη συχνότητα και την ένταση μιας συμπεριφοράς που εμφανίζει το παιδί, με τον εξής τρόπο:

1: σπανιότερα, λιγότερο, από τους υπόλοιπους συμμαθητές του

2: περίπου όπως όλοι οι άλλοι συμμαθητές του

3: πιο συχνά, περισσότερο, από τους υπόλοιπους συμμαθητές του

1. Μοιάζει να είναι ευτυχισμένος

1

2

3

2. Είναι κοινωνικός	1	2	3
3. Έχει σχολική επίδοση	1	2	3
4. Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο	1	2	3
5. Παρουσιάζει αδρή κινητικότητα	1	2	3
6. Παρουσιάζει λεπτή κινητικότητα	1	2	3
7. Εμφανίζει πρόβλημα στην όραση, στην ακοή, στην κίνηση ή άλλο σοβαρό πρόβλημα υγείας (περιγράψτε)			
8. Εμφανίζει δυσκολία στο λόγο, στην ομιλία, στην επικοινωνία (περιγράψτε):			
9. Μπορεί να χωρίσει προφορικά συλλαβές (π.χ. πο-τή-ρι)	1	2	3
10. Μπορεί να χωρίσει φωνήματα (π.χ. κ-α-λ-ό)	1	2	3
11. Μπορεί να κάνει συλλαβική αντιστροφή (γά τα τα για)	1	2	3
12. Μπορεί να κάνει ανάγνωση κειμένου	1	2	3
13. Γράφει ορθογραφημένα	1	2	3
14. Κατανοεί κείμενο που διάβασε	1	2	3
15. Κατανοεί κείμενο που άκουσε	1	2	3
14. Διορθώνει τα λάθη του	1	2	3
16. Μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία	1	2	3
17. Ξεχωρίζει πάνω/κάτω, αριστερό/δεξί, μέσα/έξω	1	2	3
18. Κατανοεί μαθηματικές έννοιες	1	2	3
19. Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του	1	2	3
20. Δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του	1	2	3
21. Κάνει φασαρία	1	2	3
22. Μιλά, πράττει χωρίς να σκέφτεται	1	2	3
23. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, όταν παίζουν	1	2	3
24. Ενοχλεί τους συμμαθητές του	1	2	3
25. Χτυπά τους συμμαθητές του	1	2	3
26. Παίρνει τα πράγματα των άλλων	1	2	3
27. Καταστρέφει ξένα πράγματα	1	2	3
28. Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του	1	2	3
29. Καβγαδίζει με ενήλικες	1	2	3
30. Ενοχλείται, θυμώνει εύκολα	1	2	3
31. Επαναλαμβάνει με στερεοτυπικό τρόπο λόγια ή ιδιόρρυθμες κινήσεις (π.χ. των χεριών)	1	2	3
32. Δυσκολεύεται στην αλλαγή της ρουτίνας του	1	2	3

33. Ιδιόρρυθμη, ή μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση 1 2 3

34. Θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, δεξιότητες, ικανότητες:

35. Στοιχεία της συμπεριφοράς που προβληματίζουν (περιγράψτε με ακρίβεια συγκεκριμένες συμπεριφορές, χώρο, χρόνο)

36. Αναφέρατε αναλυτικά, τις ενέργειες που έγιναν σε ενδοσχολικό επίπεδο: (σχολικού τμήματος, διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, γονέων του παιδιού ή συλλόγου γονέων)

37. Ενέργειες που έγιναν σε επίπεδο Σχολικού Συμβούλου Γενικής Αγωγής:

38. Επιπλέον παρατηρήσεις

Υπογραφές

Ημερομηνία:..../..../....

Δ/ντης ή Προϊστάμενος

Σχολικής Μονάδας

Εκπ/κος τάξης

Εκπ/κος Τ.Ε.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

- Ό,τι δεν αντιστοιχεί στο εξελικτικό στάδιο του παιδιού δεν λαμβάνεται υπόψη και δεν συμπληρώνεται.

- Η παρούσα κλείδα είναι ηλεκτρονική, ώστε να διευκολύνει επέκτασή της ή κατάτμησή της σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες.

- Η παρούσα κλείδα έχει σκοπό να εξυπηρετήσει κι ως εκ τούτου δεν αποτελεί υποχρέωση, αλλά έτοιμη πρόταση προς διευκόλυνση, για την απαραίτητη Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση.

ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (Β.Π.Π.)**Για το μαθητή-τρια:****της τάξης:****Συνοπτική περιγραφή θέματος:****Διάρκεια προγράμματος:****Συμμετέχοντες (π.χ. εκπ/κος τάξης, γονείς)****Βραχυπρόθεσμος στόχος:****Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν:****Περιγραφή Β.Π.Π.:****Αποτελέσματα Βραχύχρονου Προγράμματος Παρέμβασης:****Προτάσεις για επιπλέον ενέργειες που μπορούν να γίνουν:****Επιπλέον παρατηρήσεις:**