

IAM

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ
/ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΕ ΧΡΗΣΗ
ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ

ΜΑΖΙ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΥΜΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ



CMT Prooptiki
CONSULTING MANAGEMENT TRAINING

The Maria Grzegorzewska
UNIVERSITY
established 1922



**OPEN
UNIVERSITY OF
CYPRUS**
www.ouc.ac.cy

ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ
**anima
syros**

KCF ΚΕΖΕΝ FOGVA
ΑΛΑΡΙΤΨΑΝΥ

Το περιεχόμενο αυτού του εγγράφου αντιπροσωπεύει μόνο τις απόψεις του συγγραφέα και αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του/της. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν είναι υπεύθυνη για τη χρήση που μπορεί να γίνει των πληροφοριών που αναφέρονται σε αυτό



Με συγχρηματοδότηση από το
πρόγραμμα «Erasmus+»
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Συγγραφείς

Katarzyna Smolińska,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, ΠΟΛΩΝΙΑ

Dominika Wiśniewska,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, ΠΟΛΩΝΙΑ

Małgorzata Woźniak-Prus,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας, ΠΟΛΩΝΙΑ

Lidia Zabłocka-Żytka,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, ΠΟΛΩΝΙΑ

Ευγενία Τραγάκη

MEd, MSc. Ψυχολόγος. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μέλος Δ.Σ. ΙΜΕΓΕΕ, ΕΛΛΑΔΑ

Λαμπριανά Τσιακίνη,

Λογοθεραπεύτρια - Ειδική παιδαγωγός ΜΑ. Αντιπρόεδρος του Δ.Σ. ΙΜΕΓΕΕ, ΕΛΛΑΔΑ

Πέτρος Πασιαρδής,

PhD. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Πρύτανης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, ΚΥΠΡΟΣ

Κυριάκος Δημητρίου,

PhD. Ειδικός Επιστήμονας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ΚΥΠΡΟΣ

Ákos Pordán,

Ερευνητή. Γενικός Διευθυντής, Hand in Hand Foundation, ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Mónika Tóth,

Επικεφαλής Ερευνητικού Έργου. Hand in Hand Foundation, ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Zsuzsanna Pető,

Βοηθός Ερευνητικού Έργου. Hand in Hand Foundation, ΟΥΓΓΑΡΙΑ

Μετάφραση-Απόδοση στα ελληνικά

Κυριάκος Δημητρίου,

PhD. Ειδικός Επιστήμονας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ΚΥΠΡΟΣ

Επιμέλεια Έκδοσης

Ειρήνη Σιώτη,

Υπεύθυνη Έργου, CMT Prooptiki, ΕΛΛΑΔΑ



Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|-----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 5 |
| ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ. | 5 |
| (1) ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ/ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ –ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ | 7 |
| ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ; | 7 |
| ΠΩΣ ΘΑ ΒΟΗΘΗΘΩ ΑΠΟ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ; | 8 |
| ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ; | 8 |
| 1.1 Αναπηρία – Μια εννοιολογική προσέγγιση | 8 |
| 1.2 Η ιδέα της συμπερίληψης αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα πολιτικής παγκοσμίως | 10 |
| 1.3 Συμπερίληψη και άλλοι εμπλεκόμενοι | 17 |
| 1.4 Συμπερίληψη και ποικιλομορφία | 21 |
| 1.5 Συμπερίληψη και δικαιώματα των παιδιών | 22 |
| 1.6 Η Συμπερίληψη στην πράξη: Προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης | 23 |
| 1.7 Τοπικό πλαίσιο | 27 |
| ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΩ ΚΑΙ ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΩ; ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ Η ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥΣ | 32 |
| ΕΛΕΓΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΑΣ! | 42 |
| ΠΡΟΣΘΕΤΟ ΥΛΙΚΟ | 49 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 50 |
| (2) ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ | 54 |
| ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ; | 54 |
| ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / ΠΩΣ ΘΑ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ; | 54 |
| ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / «ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ;» | 55 |
| 2.1 Η θεωρία των σταδίων της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik H. Erikson | 55 |
| 2.2 Πιθανότητες & κίνδυνοι στην ανάπτυξη παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες στα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας του Erik H. Erikson | 56 |
| 2.3 Συμπεράσματα | 64 |
| ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΩ ΚΑΙ ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΩ; ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ Η ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥΣ | 65 |
| ΕΛΕΓΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΑΣ! | 66 |
| (3) ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ | 67 |
| Ο ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / "ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;" | 67 |
| ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / "ΠΩΣ ΘΑ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;" | 68 |
| ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / «ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ;» | 69 |
| 3.1 Ζητήματα ορισμού | 69 |
| 3.2 Μέθοδος καταγραφής δεδομένων παρατήρησης | 71 |
| 3.3 Τύποι παρατήρησης | 72 |
| 3.4 Συμβουλές για αποτελεσματική παρατήρηση | 74 |
| ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ | 77 |
| ΕΛΕΓΤΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΑΣ! | 79 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 80 |



| | |
|---|-----------|
| (4) ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ | 81 |
| ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;..... | 81 |
| ΠΩΣ ΘΑ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;..... | 81 |
| ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΞΕΡΩ; ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ..... | 81 |
| 4.1 Εισαγωγή στην έννοια της διεπιστημονικής συνεργασίας..... | 81 |
| 4.2 Πρόληψη στα γενικά σχολεία..... | 84 |
| 4.3 Δημιουργώντας ομάδες στο σχολείο..... | 87 |
| ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ..... | 90 |
| ΕΛΕΓΞΤΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΑΣ..... | 93 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... | 94 |
| (5) ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ..... | 96 |
| Ο ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / "ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;"..... | 96 |
| ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / "ΠΩΣ ΘΑ ΜΕ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΑΥΤΗ Η ΕΝΟΤΗΤΑ;"..... | 97 |
| ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ. / «ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΩ;»..... | 97 |
| 5.1 Συναισθηματική νοημοσύνη - γενικές πληροφορίες..... | 97 |
| 5.2 Διαπροσωπική επικοινωνία – γενικές πληροφορίες..... | 101 |
| 5.3 Ο ρόλος της διαπροσωπικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού σε σχολικό πλαίσιο με παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες..... | 102 |
| ΤΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ. / «ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ;..... | 104 |
| ΕΛΕΓΞΤΕ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΑΣ..... | 108 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ/ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΗΓΕΣ..... | 108 |



Εισαγωγή

Ο στόχος του Πακέτου Εργασίας (ΠΕ) 3 είναι να αναπτύξει αποτελεσματικά και προσαρμοσμένα εργαλεία για την υποστήριξη των παρόχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των πολιτικών και πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και στην προώθηση κοινών αξιών που συνδέονται με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα εξειδικευμένα εργαλεία κατάρτισης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτού του ΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν είτε για ατομική μελέτη είτε για συμβατικές συνεδρίες επιμόρφωσης σε αίθουσες διδασκαλίας ή διαδικατυακές επιμορφώσεις που έχουν σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσα από την ευαισθητοποίηση σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Σκοπός είναι η ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, τα άτομα με αναπηρία-πρότυπα και οι γονείς έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Τα εργαλεία και το υλικό έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του έργου, όπου τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν δωρεάν πρόσβαση, κατά τη διάρκεια του ερευνητικού έργου I_AM, καθώς και μετά την ολοκλήρωσή του.

Εγχειρίδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το εγχειρίδιο επιμόρφωσης έχει αναπτυχθεί με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των ομάδων-στόχων, τροφοδοτούμενο από μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών, όπως ψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές, ειδικούς στην ειδική αγωγή κ.λπ. Προσφέρει επίσης πρακτικές εφαρμογές -στρατηγικές για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους, θεωρητικό υπόβαθρο, πραγματικές περιπτώσιολογικές μελέτες και ερωτήσεις για προβληματισμό, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για ατομική μελέτη είτε σε συμβατικές συνεδρίες επιμόρφωσης σε αίθουσες διδασκαλίας ή διαδικατυακές επιμορφώσεις που έχουν σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσα από την ευαισθητοποίηση σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Το εγχειρίδιο έχει εκπονηθεί σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, δημιουργήθηκε ένα δοκιμαστικό προσχέδιο του εγχειριδίου στα αγγλικά, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανάπτυξης ικανοτήτων στα πλαίσια του ΠΕ6 και των δραστηριοτήτων του ΠΕ7. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις δραστηριότητες αυτές είχαν πρόσβαση στο προσχέδιο του εγχειριδίου και παρείχαν ανατροφοδότηση και σχόλια σχετικά με τη δομή, το πλαίσιο και τη χρηστικότητα του εγχειριδίου μετά την συμπλήρωση των επιμορφωτικών δράσεων. Η οριστικοποίηση του εγχειριδίου πραγματοποιήθηκε μετά τις δραστηριότητες του ΠΕ7 και είναι διαθέσιμη μέσω της ιστοσελίδας του έργου σε 4 γλώσσες: Αγγλικά, Ελληνικά, Πολωνικά και Ουγγρικά.

Στο εγχειρίδιο περιλαμβάνονται πέντε κύριες Θεματικές Ενότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν συλλογικά για μία πιο ολοκληρωμένη επιμόρφωση ή ως ξεχωριστές και ανεξάρτητες ενότητες, σε περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται για μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα.



Κάθε Θεματική Ενότητα χωρίζεται σε 6 μέρη:

1. Στόχος της ενότητας ./ "Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;"

Παρατίθεται μια σύντομη περιγραφή των κύριων και επιμέρους μαθησιακών στόχων της κάθε ενότητας. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί έτσι να αποφασίσει εάν ενδιαφέρεται για αυτήν την ενότητα.

2. Αποτελέσματα της θεματικής ενότητας./ "Πώς θα βοηθηθώ από αυτή η ενότητα;"

Εδώ παρατίθενται τα αναμενόμενα αποτελέσματα τη θεματικής ενότητας και ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ενημερωθεί σε σχέση με το τι να αναμένει κατά και μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας.

3. Βασικές γνώσεις σχετικά με το θέμα της ενότητας ./ «Τι πρέπει να γνωρίζω;»

Σε αυτό το μέρος της ενότητας υπάρχουν βασικές πληροφορίες/ορισμοί/υλικό που αποτελεί βασική γνώση στο υπό συζήτηση θέμα .

4. Παραδείγματα δραστηριοτήτων και μελετών περίπτωσης. / «Τι θα είμαι σε θέση να κάνω;»

Σε αυτό το μέρος της ενότητας παρατίθενται ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Στις περισσότερες ενότητες παρατίθενται παραδείγματα περιπτωσιολογικών μελετών προς ανάλυση και συζήτηση.

5. Ελέγξτε τις γνώσεις σας!/ «Γνωρίζω και μπορώ να το εφαρμόσω;»

Παρέχονται ορισμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν ή μελέτες περιπτώσεων που πρέπει να αναλυθούν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ελέγξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

6. Βιβλιογραφία/πρόσθετο υλικό.

Σε αυτό το μέρος παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη που περιλαμβάνουν αναγνώσματα από τη βιβλιογραφία/ ερευνητικά έργα /ιστοσελίδες με σκοπό την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.



(1) Ενότητα 1: Συμπεριληπτική/Ενιαία εκπαίδευση – Βασικές πληροφορίες

Κυριάκος Δημητρίου

PhD. Ειδικός Επιστήμονας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ΚΥΠΡΟΣ

Πέτρος Πασιαρδής

PhD. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Πρύτανης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, ΚΥΠΡΟΣ

Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;

Η συμπερίληψη είναι ένας από τους «Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης» που έχουν τεθεί από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών. Αναμένεται από τις χώρες-μέλη να διασφαλίσουν συμπεριληπτική και δίκαιη, ποιοτική εκπαίδευση και να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Αυτό σημαίνει ότι όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για την εκπλήρωση αυτού του στόχου.

Η έμφαση αυτής της ενότητας εντοπίζεται στην συμπερίληψη η οποία θεωρείται ως καθοριστική φιλοσοφία για το μέλλον της εκπαίδευσης. Παρέχονται ορισμένες βασικές αλλά ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης σε θεωρητικό επίπεδο και πώς μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη στην πράξη. Η έννοια της συμπερίληψης προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων των παιδιών. Στην ενότητα, συζητείται ο ρόλος όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και της σχολικής ηγεσίας σε αυτό το εγχείρημα, καθώς ο ρόλος τους θεωρείται σημαντικός για την αποτελεσματική και επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους.

Αυτή η ενότητα θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους να κατανοήσουν όρους όπως η αναπηρία, αποκλεισμός, η ένταξη, ο διαχωρισμός, η διαφορετικότητα, οι διακρίσεις, τα δικαιώματα των παιδιών, μεταξύ άλλων. Είναι πιθανόν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν ήδη ακούσει τους όρους αυτούς, αλλά σε αυτήν την ενότητα, θα συζητηθούν κάτω από το πρίσμα των υποδηλώσεων της συμπερίληψης με στόχο να αποφευχθεί κάθε είδους σύγχυση ή παρανόηση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ πολλών εκπαιδευτικών, σε σχέση με το θεωρητικό και πρακτικό τους νόημα. Η οριοθέτηση της σημασίας τέτοιων όρων και άλλων σχετικών πληροφοριών θα είναι χρήσιμη, καθώς θα παρέχει τροφή για σκέψη και αφορμή για συζητήσεις και θα προκαλέσει προβληματισμό σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές που θεωρητικά μπορεί να ονομάζονται συμπεριληπτικές, αλλά σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της συμπερίληψης.

Οι συζητήσεις θα ενισχυθούν με την παράθεση πρόσθετων πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης στην Κύπρο και στην Ελλάδα.



Πώς θα βοηθηθώ από αυτή την ενότητα;

Με την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, θα είστε σε θέση:

- ✓ Να κατανοείτε και να ορίζετε έννοιες όπως αναπηρία, συμπερίληψη, ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση, ένταξη/ενσωμάτωση, διαχωρισμός, αποκλεισμός, διαφορετικότητα
- ✓ Να προσεγγίζετε εννοιολογικά την αναπηρία ως αμφισβητούμενο όρο μέσα από τους φακούς διαφορετικών μοντέλων, όπως το ιατρικό μοντέλο, το φιλανθρωπικό μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο και το μοντέλο που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα
- ✓ Να διακρίνετε τη συμπερίληψη από την ένταξη
- ✓ Να κατανοείτε τη «Συμπερίληψη» ως τον απώτερο στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης σε σχέση με το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους
- ✓ Να διατυπώνετε τα οφέλη της συμπερίληψης για παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες
- ✓ Να εξετάζετε τρόπους προώθησης ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης
- ✓ Να αξιολογείτε το ρόλο των γονέων, των δασκάλων, των διευθυντών σχολείων και άλλων μελών του προσωπικού των σχολείων στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών
- ✓ Να γνωρίζετε τα βασικά σχετικά με τις τρέχουσες συμπεριληπτικές πολιτικές και πρακτικές στη χώρα σας
- ✓ Να αξιολογείτε τις τρέχουσες πολιτικές και πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο με κριτική στάση
- ✓ Να επανεξετάζετε τις τρέχουσες πρακτικές προκειμένου αυτές να συμμορφωθούν με τις αρχές της αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τι πρέπει να γνωρίζω;

1.1 Αναπηρία – Μια εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της αναπηρίας αμφισβητείται και επομένως κάθε προσπάθεια ξεκάθαρης περιγραφής της συναντά πολλαπλά εμπόδια. Είναι ένα σύνθετο και πολυεπιστημονικό φαινόμενο που ποικίλλει διαπολιτισμικά και επηρεάζεται από τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις, αλλά και από την κατάσταση του ατόμου που θεωρείται ανάπηρο (Σούλης, 2013).

Φαίνεται, επομένως, ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της αναπηρίας (Brando, 2005), ενώ υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που βασίζονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, μια προσέγγιση για τον ορισμό της αναπηρίας βασίζεται στο μειονέκτημα που επιφέρει στο άτομο μια αναπηρία. Για παράδειγμα, «παιδί με αναπηρία είναι ένα παιδί που έχει προβλήματα στον οπτικό φλοιό». Αυτό είναι ένα παράδειγμα ορισμών που προσανατολίζονται προς το άτομο ως βιολογικό ον και η έμφαση δίνεται στη βλάβη και στο τι δεν μπορεί να κάνει το άτομο που φέρει τη βλάβη αυτή (Σούλης, 2013).



Υπάρχουν επίσης ορισμοί της αναπηρίας με βάση τη «συμπεριφορά» του ατόμου και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Για παράδειγμα, ένα παιδί με αναπηρία είναι ένα παιδί που δεν μπορεί να δει και επομένως δεν μπορεί να κάνει ποδήλατο. Ή ένα παιδί που φοράει μαύρα γυαλιά ή που κρατά ένα λευκό μπαστούνι και έτσι δεν μπορεί να μας χαιρετήσει ή να μας κοιτάξει στα μάτια, γιατί είναι τυφλός. Πρόκειται για ορισμούς που προσανατολίζονται προς το άτομο ως κοινωνικό ον και τις σχέσεις του με τους άλλους. Άλλοι ορισμοί της αναπηρίας βασίζονται στο είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο ή στο είδος του σχολείου που φοιτά (Σούλης, 2013).

1.1.1 Ιατρικό Μοντέλο

Η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, δηλαδή η αναπηρία θεωρείται ως πρόβλημα εντός του ίδιου του ατόμου. Έτσι, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται παθητικά και εξαρτημένα από άτομα χωρίς αναπηρία. Αυτή η προσέγγιση έχει καταδικαστεί από τα άτομα με αναπηρία επειδή προκαλεί άδικη μεταχείριση σε κάθε πτυχή της ζωής τους. Δημιουργεί αρνητικές στάσεις και οδηγεί στο στιγματισμό (Goodley, 2014).

1.1.2 Φιλανθρωπικό Μοντέλο

Σύμφωνα με το φιλανθρωπικό μοντέλο της αναπηρίας, τα άτομα με αναπηρία αξίζουν συμπόνια και οίκτο, λόγω της κατάστασής τους, επομένως ενθαρρύνεται η συγκέντρωση χρημάτων προκειμένου να αντισταθμιστεί αυτή η ανισορροπία. Σε πολλές κοινωνίες, το μοντέλο της φιλανθρωπίας έχει διεισδύσει έντονα στα κοινωνικά δρώμενα, σε βαθμό που δεν μπορεί εύκολα να ξεπεραστεί (Phtiaka, 1999).

1.1.3 Κοινωνικό Μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας θεωρεί την κοινωνία ως δημιουργό φραγμών γύρω από τα άτομα με αναπηρία. Οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι η ίδια η κοινωνία «έχει το πρόβλημα», και όχι τα άτομα (Oliver, 1996). Το κύριο πρόβλημα της κοινωνίας, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, είναι ότι περιμένει από τους ανθρώπους να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις και τις συμβάσεις της, αντί να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και έτσι να προσαρμόζεται σε αυτές.

Είναι γεγονός ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ήταν αποτέλεσμα ακτιβιστικών δράσεων που κατάφεραν να μετατοπίσουν την εστίαση από το άτομο στην κοινωνία. Κατέβαλαν ακόμα μια διάκριση μεταξύ της βλάβης (δηλ. βιολογικοί περιορισμοί) και της αναπηρίας (δηλ. κοινωνικοί περιορισμοί, απώλεια ή περιορισμός ευκαιριών συμμετοχής σε ισότιμο επίπεδο), κάτι που αποτελεί τη θεμελιώδη φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου.

1.1.4 Μοντέλο βασισμένο στα ανθρώπινα δικαιώματα

Η κατανόηση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής ενδυνάμωσε τα άτομα με αναπηρία, τα οποία διεκδικούν πλέον τα δικαιώματά τους καθώς και ίσες ευκαιρίες (Barnes, 1991). Αυτή η προσέγγιση απαιτεί την εγκατάλειψη των αυθόρμητων συμπεριφορών οίκτου και ελέους προς τα άτομα με αναπηρία και την έμφαση στα αναπαλλοτρίωτα και ίσα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους, είτε αυτοί έχουν αναπηρία είτε όχι (Retief & Letšosa, 2018).



1.1.5 Ορισμός σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη

Στους πιο πρόσφατους ορισμούς της αναπηρίας, υπάρχει μια προσπάθεια να διατηρηθεί η ισορροπία μεταξύ του ρόλου της ίδιας της αναπηρίας ως βλάβης και των φραγμών που δημιουργούνται από την κοινωνία γύρω από τα άτομα με αναπηρία.

Για παράδειγμα, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία ορίζει τις αναπηρίες ως:

«Μακροχρόνιες σωματικές, διανοητικές, γνωστικές ή αισθητηριακές βλάβες που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια μπορεί να εμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή [ενός ατόμου] στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους» (Ηνωμένα Έθνη, 2006, Άρθρο 1).

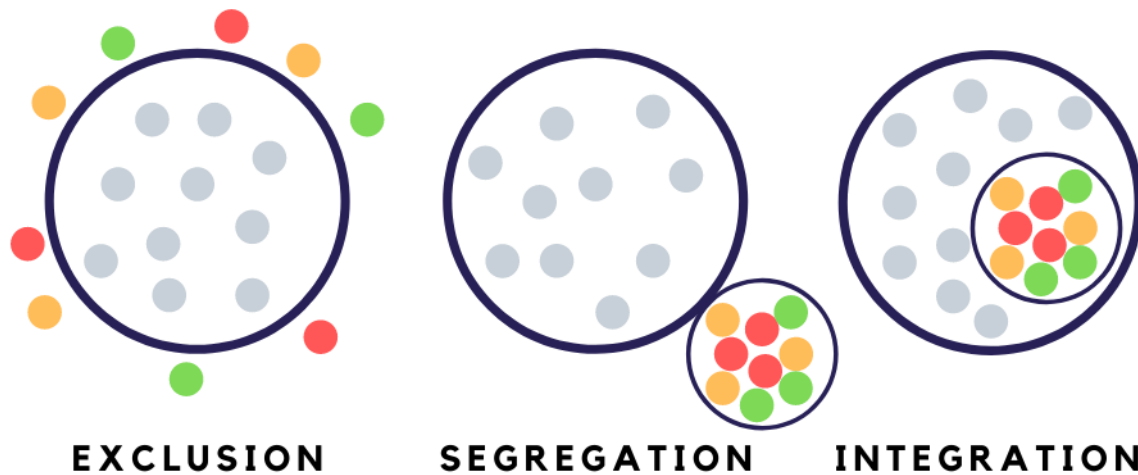
1.2 Η ιδέα της συμπερίληψης αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα πολιτικής παγκοσμίως

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να οριστεί η συμπερίληψη, αλλά δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία μεταξύ των μελετητών σχετικά με τον ακριβή ορισμό της, καθώς λαμβάνει διαφορετικές ερμηνείες σε διαφορετικά πλαίσια. Έχει υποστηριχθεί ότι η ίδια η κοινωνία δυνητικά δημιουργεί εμπόδια που εμποδίζουν τις ευκαιρίες για κοινωνική συμπερίληψη ατόμων από διαφορετικό εθνικό, φυλετικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς υπάρχει μια τάση να αγνοούνται οι ατομικές διαφορές.

Στην πραγματικότητα, η κοινωνία αναμένει από τα άτομα να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και τις συμβάσεις της, αντί να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και να προσαρμόζεται η ίδια σε αυτές. Η συμπερίληψη απαιτεί κοινωνική αλλαγή και όχι αλλαγή των ίδιων των ατόμων, οι οποίοι πιθανόν να βιώνουν κάποιου είδους καταπίεση λόγω κοινωνικών τάσεων που συντηρούν διακρίσεις όπως η ικανότητα, η ηλικία, η τάξη, ο ετεροσεξισμός (η πεποίθηση πως η ετεροφυλοφιλία είναι ο μόνος «φυσιολογικός» σεξουαλικός προσανατολισμός), ο ρατσισμός και ο σεξισμός (Cranmer, 2020).

Η συμπερίληψη συναντάται επίσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και είναι γνωστή ως ενιαία ή συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι έννοια που συναντιέται πλέον σε νομοθεσίες της κάθε χώρας. Υποστηρίζει ότι πρέπει να παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία τα οποία αναμένονται να είναι έτοιμα να φιλοξενήσουν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Symeonidou, 2017).

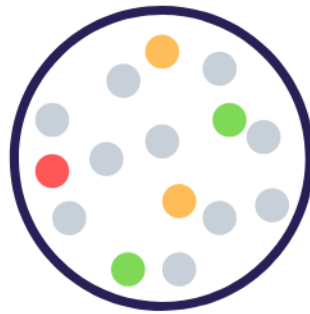
Παρά το γεγονός ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση προέκυψε ως φιλοσοφία μέσω της ακτιβιστικής δράσης και των προσπαθειών διασφάλισης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία, μια ευρύτερη άποψη του όρου περιλαμβάνει μαθητές από διαφορετικά εθνοτικά, φυλετικά, πολιτισμικά ή γλωσσικά υπόβαθρα (Forlin, 2010).



Εικ.1 Η αναπαράσταση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της ένταξης

Η «συμπερίληψη» ορίζεται συχνά ως ένα ταξίδι ή μια μετακίνηση μακριά από τον διαχωρισμό (Frederickson and Cline, 2015). Ιστορικά, τα παιδιά που είχαν σοβαρές αναπηρίες **αποκλείονταν** (βλ. **Αποκλεισμός στο σχήμα 1**) από το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Υπάρχουν παραδείγματα περασμένων αιώνων σχετικά με την αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες από την κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Αργότερα αναγνωρίστηκε το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους με την ίδρυση μίας σειράς ειδικών σχολείων κυρίως για την εκπαίδευση παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ακοής ή όρασης. Τα παιδιά αυτά τοποθετήθηκαν μαζί με άλλα παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά σε **ξεχωριστά περιβάλλοντα** (βλ. **Διαχωρισμός στο σχήμα 1**), όπως ειδικά σχολεία ή άλλα ιδρύματα. Η λογική πίσω από αυτή την προσέγγιση ήταν ότι ο διαχωρισμός θα επέτρεπε την παροχή ειδικών εγκαταστάσεων και ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού στα παιδιά που το είχαν ανάγκη.

Τη δεκαετία του 1970 υπήρχε μια τάση που υποστήριζε την ιδέα της **ενσωμάτωσης** (βλ. **Ένταξη στο σχήμα 1**), κυρίως της φυσικής ένταξης των παιδιών με αναπηρίες σε γενικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά όχι απαραίτητα τα ίδια περιβάλλοντα με άλλα παιδιά χωρίς αναπηρία. Σε αυτό το στάδιο είχαμε τη συγκρότηση ειδικών μονάδων/τάξεων εντός των γενικών σχολείων, μια πρακτική που επικρίθηκε από πολλούς μελετητές ως μεταφορά των ειδικών σχολείων εντός των γενικών σχολείων. Φυσικά, αυτή η εξέλιξη δεν ήταν αρκετή, διότι πολλά εμπόδια συνέχισαν να διατηρούν τον αποκλεισμό των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης.



INCLUSION

Εικ.2 Η διαγραμματική αναπαράσταση της συμπερίληψης

Ακολούθησαν έντονες ακτιβιστικές δράσεις στον δυτικό κόσμο που ζητούσαν αλλαγή προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρές. Αυτό οδήγησε στην εμφάνιση της ιδέας της **συμπερίληψης (Inclusion)**. Από το σχήμα καταλαβαίνουμε ότι η συμπερίληψη αναφέρεται στη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον, με ταυτόχρονη απόλεια τυχόν εμποδίων διαχωρισμού.

Σύμφωνα με την UNESCO (2009: 4), η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως «μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό των σχολείων και άλλων κέντρων μάθησης ώστε αυτά να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά – συμπεριλαμβανομένων αγοριών και κοριτσιών, μαθητών από εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες, αγροτικούς πληθυσμούς, όσους έχουν πληγεί από τον HIV και το AIDS και άτομα με αναπηρίες και δυσκολίες στη μάθηση και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά καθώς και τους ενήλικες. Στόχος της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον αποκλεισμό που είναι συνέπεια αρνητικών στάσεων και της έλλειψης σεβασμού στη διαφορετικότητα που αφορά στη φυλετική προέλευση, στην οικονομική θέση, στην κοινωνική τάξη, στην εθνικότητα, στη γλώσσα, στη θρησκεία, στο φύλο, στον σεξουαλικό προσανατολισμό και στις ικανότητες».

Η σημασία της ένταξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται από τους «Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης» των Ηνωμένων Εθνών. Σύμφωνα με τον στόχο υπ' αριθμό 4, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να «διασφαλίσουν συμπεριληπτική και δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση και να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους» (Ηνωμένα Έθνη, 2015).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρία (UNESCO, 1994) καλούσαν τα κράτη που την υπέγραψαν να εφαρμόσουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης στα σχολεία τους. Η διακήρυξη αυτή αποτελεί μάλλον τον ακρογωνιαίο λίθο αυτού που ονομάζουμε «συμπεριληπτική εκπαίδευση», καθώς επηρέασε τότε και εξακολουθεί να επηρεάζει τα τρέχοντα νομοθετικά συμπεριληπτικά πλαίσια και έχει ενισχύσει τις προσπάθειες εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. Η διακήρυξη της Salamanca έφερε σημαντικές αλλαγές



στις πολιτικές και τις πρακτικές, καθιστώντας το εγχείρημα για «συμπερίληψη για όλους» πιο εφικτό (Cranmer, 2020).

Από την εμφάνισή της τη δεκαετία του 1990, η φιλοσοφία της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει επικρίνει τα παραδοσιακά συστήματα ειδικής αγωγής με την έννοια ότι αυτά προωθούν τον αποκλεισμό λόγω των πρακτικών διαχωρισμού που εφαρμόζουν (Symeonidou, 2017). Ωστόσο, ο όρος «ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση» έχει τύχει κάποιου είδους κατάχρησης, αφού συχνά χρησιμοποιείται λανθασμένα για να περιγράψει πολιτικές και πρακτικές που στην πραγματικότητα οδηγούν τα παιδιά με αναπηρία στον αποκλεισμό (Slee, 2011). Παρά τις θετικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε θεωρητικό επίπεδο, η πλήρης συμπερίληψη στην εκπαίδευση δεν έχει ακόμη επιτευχθεί. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση χωρών με μεγαλύτερη εμπειρία στον χώρο αυτό. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου οι προσπάθειες εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία «όπου είναι δυνατόν» εντός των γενικών σχολείων ξεκίνησαν σχεδόν δύο δεκαετίες πριν από την επικύρωση της προκήρυξης της Σαλαμάνκα, εκεί εξακολουθεί να υπάρχει μια συζήτηση μεταξύ ακαδημαϊκών και ακτιβιστών σχετικά με τις τρέχουσες συμπεριληπτικές πρακτικές που φαίνεται να αντιπροσωπεύουν την «ένταξη» παρά τη συμπερίληψη (Cameron, 2013).

Επομένως, ποιες είναι οι πραγματικές διαφορές μεταξύ «ένταξης» και «συμπερίληψης»;

Αν και η ένταξη και η συμπερίληψη συζητούνται συχνά μαζί, στην πραγματικότητα καταπιάνονται με διαφορετικές ιδέες και προσεγγίσεις.

Η ένταξη υπονοεί την απλή τοποθέτηση παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Αναγνώρισε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε τοπικά γενικά σχολεία και προέκυψε μετά από μια μακρά περίοδο διαχωρισμού των παιδιών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία. Στην ένταξη, καταβάλλεται ελάχιστη προσπάθεια εκ μέρους των σχολείων για την κάλυψη των ειδικών αναγκών των παιδιών, μέσω βασικών διευθετήσεων και προσαρμογών. Περιλαμβάνει μια απλή προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, των πρακτικών αξιολόγησης, της διδασκαλίας και της μάθησης για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία σε μια γενική τάξη σε ένα γενικό σχολείο.

Στην ένταξη, η κύρια έμφαση δίνεται μάλλον στη φυσική πρόσβαση. Τα ίδια τα ενταγμένα παιδιά είναι εκείνα που αναμένεται να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των γενικών σχολείων, αλλά όχι κατ' ανάγκη τα ίδια τα σχολεία να προβούν σε αλλαγές με βάση τις ανάγκες των παιδιών αυτών (Rieser, 2001). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιδέα των Booth, Nes και Strømstad (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι στην ένταξη «οι εκπαιδευόμενοι, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις ταυτότητες, το φύλο, τα επιτεύγματα ή τις αναπηρίες τους προορίζονται να χωρέσουν σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σταθερά προγράμματα σπουδών και προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση» (σελ.2).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ένταξη οδήγησε σε ένα είδος αναδιοργάνωσης του τότε συστήματος ειδικής εκπαίδευσης (Vislie, 2003). Ωστόσο, οι Symeonidou και Phtiaka (2009) υποστηρίζουν ότι η ένταξη επέτρεψε την αναπαραγωγή των πρακτικών ειδικής αγωγής του διαχωρισμού (η πρακτική πριν από την ένταξη όταν τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονταν αποκλειστικά σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία) εντός του



γενικού εκπαιδευτικού συστήματος καθιερώνοντας διαδικασίες για τον εντοπισμό αναγκών, την κατανομή πόρων, παρέχοντας εξατομικευμένη ειδική εκπαίδευση σε ειδικές τάξεις και ούτω καθεξής.

Σε αντίθεση με την «ένταξη», η «ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση» δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση παιδιών με αναπηρία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ούτε στην απλή προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, των πρακτικών αξιολόγησης, της διδασκαλίας και της μάθησης για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε μια τάξη και ένα σχολείο. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει μάλλον τον μετασχηματισμό και την αναδιάρθρωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους (Symeonidou & Phtika, 2009). Η ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση καλεί κάθε σχολείο να «...εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τα πιθανά περιβαλλοντικά εμπόδια στη μάθηση, τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, τις στάσεις, την οργάνωση και τη διαχείριση του σχολικού πλαισίου, στοιχεία δηλαδή που μπορεί να εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο» (Rieser, 2001, σ. 175). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και γενικά το προσωπικό του σχολείου καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Booth (2009), η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- access (e.g. accessible curriculum and teaching and learning practices, accessible schools, and provision of assistive technology)
- πρόσβαση (π.χ. προσβάσιμο πρόγραμμα σπουδών και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, προσβάσιμα σχολεία και παροχή υποστηρικτικής τεχνολογίας)
- ποιοτική εκπαίδευση (π.χ. εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές, τα προτιμώμενα στυλ μάθησης, τα ακαδημαϊκά επίπεδα κ.λπ.)
- αξίες (π.χ. εκτίμηση όλων των μαθητών ως ίσους, προώθηση της συμμετοχής, εξάλειψη των διακρίσεων κ.λπ.)

Οι Booth και Ainscow (2011) παραθέτουν τα συστατικά στοιχεία τα οποία πρέπει να περιλαμβάνει η ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων οδηγεί σε έναν **λειτουργικό ορισμό της συμπερίληψης στην εκπαίδευση:**

- Αντιμετώπιση όλων των μαθητών και του προσωπικού ως ισότιμα μέλη του σχολείου.
- Αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και εξάλειψη της κουλτούρας αποκλεισμού τους από τα πολιτισμικά δρώμενα, αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τις τοπικές κοινότητες των σχολείων.
- Αναδιάρθρωση των πολιτικών των πρακτικών και του σχολικού κλίματος, ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών στην κοινότητα.
- Μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, όχι μόνο εκείνων με αναπηρίες ή εκείνων που κατηγοριοποιούνται ως άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».



- Μαθαίνουμε από τις προσπάθειες που καταβάλλονται για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην πρόσβαση και τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών, ώστε να προωθηθούν ευρύτερες αλλαγές προς όφελος όλων των μαθητών.
- Βλέπουμε τις διαφορές μεταξύ των μαθητών ως βάση για την υποστήριξη της μάθησης, παρά ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί.
- Αναγνωρίζουμε το δικαίωμα των μαθητών να φοιτούν και να εκπαιδεύονται σε σχολεία της περιοχής τους.
- Βελτίωση των σχολείων τόσο για το ίδιο το προσωπικό του σχολείου όσο και για τους μαθητές.
- Δίνουμε έμφαση στον ρόλο που παίζουν τα σχολεία στην βελτίωση της κοινωνίας και στην ανάπτυξη αξιών, καθώς και στην επίτευξη συλλογικών στόχων.
- Προώθηση της αμοιβαίας διατήρησης καλών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινότητας.
- Αναγνωρίζουμε ότι η πρακτική της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία.

Όπως φαίνεται στις συνιστώσες της συμπερίληψης που εισηγούνται οι Booth and Ainscow (2011) και Booth (2009), οι δάσκαλοι σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αναμένεται να επανεξετάσουν τις προσεγγίσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την εκπαίδευση όλων των παιδιών, αντί να βασίζονται σε «ειδικούς» εκπαιδευτικούς για να καλύπτουν τις ανάγκες των «ειδικών» παιδιών (Ballard, 1999). Επομένως, η επιτυχία και η αποτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου και τη συνεργασία που έχουν με ειδικούς δασκάλους και άλλους ειδικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα ετερογενή χαρακτηριστικά των μαθητών τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Φυσικά, αυτή η προσπάθεια είναι δύσκολη και απαιτητική, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξερευνούν συνεχώς νέες προσεγγίσεις και να αλλάζουν τις τρέχουσες διδακτικές τους στρατηγικές προκειμένου να γίνουν πιο περιεκτικοί και αποτελεσματικοί. Με πιο απλά λόγια, στη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να προσαρμόσουν τις καθημερινές τους πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών στο περιβάλλον τους.

Ποια είναι τα οφέλη της ένταξης;

Με το πέρασμα του χρόνου, έχουν αποδειχθεί τα οφέλη από την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Storey (2020, σελ. 16-17), υπάρχουν οφέλη για όλα τα παιδιά είτε έχουν αναπηρία είτε όχι.



Οφέλη για μαθητές με αναπηρία

- Βελτιωμένη ακαδημαϊκή πρόοδος
- Φιλίες, ανθρώπινες σχέσεις και κοινωνικά δίκτυα με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία
- Μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στην ενήλικη ζωή και προετοιμασία για τον «πραγματικό κόσμο».
- Πρόσβαση σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες μέσω του Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση (Universal Design for Learning)
- Καλύτερη κοινωνική αποδοχή και μείωση των αρνητικών στερεοτύπων για τα άτομα με αναπηρία
- Αυξημένα κίνητρα
- Οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από πρότυπα με ή χωρίς αναπηρίες σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα.

Οφέλη για μαθητές χωρίς αναπηρία

- Μαθαίνουν για την ύπαρξη της διαφορετικότητας
- Οφέλη που σχετίζονται με την μάθηση (π.χ. ανάπτυξη επιπλέον γνωστικών δεξιοτήτων) για μαθητές χωρίς αναπηρία
- Κατανόηση και σεβασμός των ατομικών διαφορών
- Αυξημένη ενσυναίσθηση, συναντίληψη και κατανόηση των διαφορών στους άλλους



Επομένως, η ενιαία/ συμπεριληπτική εκπαίδευση (όταν εφαρμόζεται σωστά) είναι πολύ σημαντική γιατί:

- Όλα τα παιδιά θα αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της κοινότητάς τους και έτσι θα αναπτύξουν την αίσθηση του ανήκειν και θα προετοιμαστούν καλύτερα για τη ζωή στην κοινότητα ως παιδιά και αργότερα ως ενήλικες.
- Παρέχονται καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση. Τα παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση όταν μαθαίνουν σε γενικές τάξεις όπου περιβάλλονται από άλλα παιδιά.
- Οι προσδοκίες όλων των παιδιών είναι μεγαλύτερες. Η επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση προσπαθεί να αναπτύξει τα 'δυνατά σημεία' και τα χαρίσματα ενός ατόμου.
- Επιτρέπει στα παιδιά να εργάζονται για επίτευξη εξατομικευμένων μαθησιακών στόχων ενώ βρίσκονται στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον με τους συνομήλικους τους.
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στις δραστηριότητες των σχολείων της περιοχής τους.
- Καλλιεργεί την κουλτούρα σεβασμού και του αισθήματος του ανήκειν. Παρέχει επίσης την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές.
- Παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν φιλίες μεταξύ τους. Οι φιλίες παρέχουν πρότυπα και ευκαιρίες για υγιή ανάπτυξη.

 Πηγή: nbacl.nb.ca

1.3 Συμπερίληψη και άλλοι εμπλεκόμενοι

1.3.1 Γονείς

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία (Frederickson & Cline, 2015). Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Συγκεκριμένα, μπορούν να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως συναντήσεις στο σχολικό πλαίσιο, συζητήσεις με δασκάλους, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και εθελοντική εργασία στο σχολείο. Μπορούν ακόμα να παρέχουν βοήθεια σε σχέση με τις εργασίες για το σπίτι, να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με το σχολικό έργο ή σχολικές εκδηλώσεις ή ακόμα να συμμετέχουν σε πνευματικές δραστηριότητες όπως οι θεατρικές παραστάσεις, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες ή μουσεία (Borgonovi & Montt, 2012).

Η έρευνα δείχνει ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να είναι επωφελής, επομένως, αναμένεται από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τη θετική οικογενειακή υποστήριξη για τη μάθηση και την ευημερία των παιδιών μέσω της συνεργασίας με τους γονείς (Frederickson & Cline, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν πολλά εμπόδια για την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων. Σύμφωνα με τους Hornby και Lafaele (2011), αυτά τα εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν



σε τέσσερις κατηγορίες: γενικοί κοινωνικοί παράγοντες (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά), παράγοντες που απορρέουν από τη σχέση γονέα-δάσκαλου (π.χ. διαφορετικές προτεραιότητες, στόχοι και ατζέντες), μεμονωμένοι γονεϊκοί και οικογενειακοί παράγοντες (π.χ. πεποιθήσεις σχετικά με τη γονική συμμετοχή) και παράγοντες που απορρέουν από το ίδιο το παιδί (π.χ. ηλικία, δυσκολίες του παιδιού).

Η εμπλοκή των γονέων με παιδιά με αναπηρίες ενθαρρύνεται τις τελευταίες δεκαετίες από το νομοθετικό πλαίσιο σε διάφορα επίπεδα. Για παράδειγμα, δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να λάβουν αποφάσεις σε σχέση με τον τύπο σχολείου όπου θα εγγραφούν το παιδί τους. Οι γονείς συμμετέχουν επίσης στις διαδικασίες αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ωστόσο, η συμμετοχή των γονέων που έχουν παιδιά με ΕΕΑ δεν γίνεται πάντα χωρίς προβλήματα. Το επίπεδο εμπλοκής των γονέων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το εθνικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, το σχολικό ήθος, το σχολικό κλίμα κ.λπ. (Frederickson & Cline, 2015).

Είναι προφανές ότι μια καλή σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου μπορεί να θέσει τα θεμέλια μιας υγιούς συνεργασίας που περιλαμβάνει ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης και παρατηρήσεων προκειμένου να παρέχεται η βέλτιστη εκπαίδευση στα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες (Hornby, 1995). Όταν οι δάσκαλοι και οι γονείς συνεργάζονται στενά, με αμοιβαίο σεβασμό, ειλικρίνεια, και μοιράζονται πληροφορίες κ.λπ., οι πρακτικές της συμπερίληψης φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές (Lalunien, 2010 όπως αναφέρεται στο Frederickson & Cline, 2015).

1.3.2 Δάσκαλοι και λοιπό προσωπικό του Σχολείου

Αν και το φυσικό περιβάλλον, οι πόροι και τα μέσα είναι βασικά για την αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών, ο ρόλος των δασκάλων και του λοιπού σχολικού προσωπικού φαίνεται να είναι πιο σημαντικός. Το EADSNE (2012) προσδιόρισε τέσσερις βασικές αξίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση οι οποίες φάνηκαν απαραίτητες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου οι προσπάθειές τους να προωθούν την επιτυχή και αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτές οι αξίες είναι:

- Σεβασμός της διαφορετικότητας των μαθητών: οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών θεωρείται πλεονέκτημα για την εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται ότι το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι αυτοί οι τρόποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν τη δική τους μάθηση και αυτή των συνομηλίκων τους.
- Στήριξη όλων των μαθητών: οι δάσκαλοι και το λοιπό σχολικό προσωπικό έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα όλων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και άλλα μέλη του προσωπικού θα πρέπει να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι αυτό για όλους τους μαθητές. Οι δάσκαλοι και το λοιπό προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι σε θέση να διευκολύνουν καταστάσεις μάθησης όπου οι μαθητές μπορούν να «πάρουν ρίσκα» ακόμη και να αποτύχουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον.
- Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι ουσιαστικές προσεγγίσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς: Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με γονείς ή/και μέλη της οικογένειας διαφορετικών πολιτισμικών, εθνοτικών, γλωσσικών και κοινωνικών



καταβολών. Θα πρέπει να αισθάνεται άνετα να συνδιδάξει και να συνεργάζεται ως μέλος μιας ευέλικτης ομάδας ειδικών.

- Συνεχής προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη – η διδασκαλία είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα και οι δάσκαλοι πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη δια βίου μάθησή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ανοιχτοί και προορατικοί στην αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών συναδέλφων και άλλων επαγγελματιών ως πηγή μάθησης και έμπνευσης.

Εντούτοις, οι αξίες αυτές υπόκεινται σε διαφορετικές ερμηνείες από τα μέλη του σχολικού προσωπικού καθώς εξαρτώνται από παράγοντες όπως οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι διαφορετικοί τομείς γνώσης, τα διαφορετικά επίπεδα και τρόποι κατανόησης, και μια σειρά από δεξιότητες ή ικανότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη του σχολικού προσωπικού σε διαφορετικό όμως βαθμό.

Για τις Symeonidou και Phtiaka (2009), «η συμπερίληψη αφορά την εκπαίδευση όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία που πληρούν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί ένα ευέλικτο και προσβάσιμο αναλυτικό πρόγραμμα, προσβάσιμα σχολικά κτίρια, υποχρεωτική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης και προσωπικό που είναι καταρτισμένο ώστε να εφαρμόζει πρακτικές της συμπερίληψης» (σελ. 544).

Στην πραγματικότητα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ένα κρίσιμο συστατικό που απαιτείται για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες από σχετικές επιμορφώσεις και συνεδρίες ή σεμινάρια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (Συμεωνίδου, 2017). Έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι εφαρμόζουν ιδέες από πολλές τέτοιες συνεδρίες και επιμορφωτικά σεμινάρια στην καθημερινή τους πρακτική όταν κατακτούν δεξιότητες και ικανότητες σε τέτοιες συνεδρίες, όταν υποστηρίζονται στην υιοθέτηση θετικών στάσεων έναντι στη συμπεριληπτική/ενιαία εκπαίδευση και όταν τους δίνονται ευκαιρίες για περισσότερη επαφή και εμπειρία με άτομα με αναπηρίες (Forlin και Chambers, 2011).

Ωστόσο, οι επιμορφώσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από διάφορους φορείς είναι αρκετά γενικές και συχνά δεν διαμορφώνονται γύρω από το πολιτισμικό συγκείμενο κάθε χώρας, καθώς και τις ιστορικές και πολιτικές εξελίξεις στην εκπαίδευση και τη φύση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολείων στη συγκεκριμένη χώρα (Symeonidou, 2017). Επιπλέον, οι απόψεις, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και μαθητών με διαφορετικό εθνοτικό, φυλετικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο δεν λαμβάνονται πάντα υπόψη. Είναι προφανές ότι οι δάσκαλοι δεν θα εφαρμόσουν συμπεριληπτικές προσεγγίσεις στις τάξεις τους εάν δεν είναι καλά εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι και εάν οι παρεχόμενες επιμορφώσεις δεν καταφέρουν να μετατοπίσουν οποιαδήποτε πιθανή αρνητική στάση έναντι στην ενιαία/ συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη διαφορετικότητα (Demetriou, 2020a).



1.3.3 Σχολική ηγεσία

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας συνδέονται στενά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008) διερεύνησαν τα στοιχεία της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία είναι ο δεύτερος πιο επιδραστικός παράγοντας στη μάθηση των μαθητών μετά τη διδασκαλία στην τάξη. Οι διευθύνσεις των σχολείων φαίνεται να αντλούν πρακτικές ηγεσίας από την ίδια δεξαμενή και να έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν με έμμεσο τρόπο τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από την παρακίνηση του προσωπικού, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της κατανομής διοικητικών υπευθυντήτων (Lindqvist και Nilholm, 2014). Το στρατηγικό έργο των διευθύνσεων των σχολείων για την εκπλήρωση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών στόχων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της τρέχουσας δομής, της κουλτούρας και του ήθους του σχολείου (Höög, Johansson και Olofsson, 2005).

Οι Pashiardis και Brauckmann (2018) κατέληξαν σε πέντε αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας που είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν οι διευθυντές σχολείων - συχνά με μικτό τρόπο – στο έργο τους: (1) Διδακτικό Στυλ, (2) Οικοδομιστικό Στυλ, (3) Συμμετοχικό Στυλ, (4) Επιχειρηματικό Στυλ, και (5) Στυλ Επαγγελματικής Ανάπτυξης Προσωπικού. Αν και το κάθε στυλ ηγεσίας αποτελείται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενέργειες ή πρακτικές που είναι πιθανό να επιδεικνύονται από τους διευθυντές σχολείων, οι Pashiardis και Brauckmann (2018), τονίζουν τη σημαντική επίδραση που μπορεί να έχει η προσωπικότητα, οι επιστημολογικές/γνωσιολογικές πεποιθήσεις και οι ηθικοί στόχοι του ίδιου του σχολικού ηγέτη στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται αυτά τα πέντε στυλ, ώστε ένας διευθυντής σχολείου να δημιουργήσει ένα σχολικό πλαίσιο που να λειτουργεί σωστά και να είναι σε θέση να εκπληρώσει την αποστολή του. Η μάθηση και η ευημερία των παιδιών αποτελούν βασικά στοιχεία της αποστολής των σχολείων που μπορούν να εκπληρωθούν μέσω ενός βιώσιμου επιτυχημένου και αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας (Pashiardis & Johansson, 2021).

Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι το στρατηγικό έργο του διευθυντή ενός σχολείου επηρεάζει την επιτυχή εφαρμογή της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο του. Επομένως, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στις διαδικασίες της συμπερίληψης είναι πολύ σημαντικός (Hoorrey και McLeskey, 2013). Έχοντας υπόψη το πλαίσιο που προτείνουν οι Pashiardis και Brauckmann (2018), το στυλ των σχολικών ηγετών στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, η προώθηση ενός συμπεριληπτικού ήθους στα σχολεία θα είναι ένας συνδυασμός των προαναφερθέντων στυλ. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωριστεί ότι οι ενέργειες των διευθυντών των σχολείων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο σύστημα και το οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Με απλά λόγια, οι ενέργειες του σχολικού ηγέτη εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο διευθυντής ερμηνεύει το εξωτερικό περιβάλλον και το νομικό πλαίσιο το οποίο σχετίζεται με τις πρακτικές που εφαρμόζουν (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Ο Villa και οι συνεργάτες του (1996) βρήκαν ότι το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται από τους διευθυντές προς το προσωπικό του σχολείου, καθώς και οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ισχυροί παράγοντες πρόγνωσης των στάσεων που θα υιοθετήσουν οι



εκπαιδευτικοί του σχολείου και το λοιπό σχολικό προσωπικό έναντι στις αρχές της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι μία ηθική ηγεσία είναι απαραίτητη για την προώθηση των συμπεριληπτικών σχολείων χωρίς αποκλεισμούς (Leo & Barton, 2006; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Ωστόσο, το στρατηγικό έργο πολλών διευθυντών σχολείων δεν υποστηρίζει την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία τους, για διάφορους λόγους. Ένας από τους κύριους λόγους είναι η ασυμφωνία μεταξύ των διευθυντών των σχολείων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τη συμπερίληψη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, μπορεί να μην έχουν σαφή κατανόηση του ποιοι μαθητές θεωρούνται ότι χρειάζονται ειδική υποστήριξη. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι η έλλειψη κατάρτισης αλλά και η ύπαρξη γραφειοκρατικών διαδικασιών και νομοθετικών κενών και ασαφειών, τα οποία δημιουργούν ανισότητες μεταξύ των σχολείων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της συμπερίληψης και των προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν από αυτή, για τα ίδια τα σχολεία.

Οι Hoorey και McLeskey (2013, σελ. 4-5) σκιαγραφούν τα τρία χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή που είναι απαραίτητα για ένα αποτελεσματικό συμπεριληπτικό σχολείο:

1. Φροντίδα και επένδυση στους ίδιους τους δασκάλους εκ μέρους του διευθυντή
 - a) δείχνοντας εμπιστοσύνη στους δασκάλους
 - b) ακούγοντας τις ιδέες, τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους
 - c) αντιμετωπίζοντας δίκαια το προσωπικό του σχολείου
2. Προστασία των δασκάλων και του προσωπικού από εξωτερικές πιέσεις
 - a) χρησιμοποιώντας δεδομένα για τον καθορισμό στόχων και προτύπων
 - b) αναπτύσσοντας συνεργασίες με φορείς της κοινότητας
3. Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
 - a) παρέχοντας πολλαπλές ευκαιρίες για υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη
 - b) παρέχοντας ευκαιρίες για ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

1.4 Συμπερίληψη και ποικιλομορφία

Τι είναι η ανθρώπινη ποικιλομορφία;

Η ανθρώπινη ποικιλομορφία είναι κάθε διάσταση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαφοροποίηση ομάδων και ανθρώπων μεταξύ τους. Αφορά το σεβασμό και την εκτίμηση των ανθρώπων καθώς και των χαρακτηριστικών που τους καθιστούν διαφορετικούς μεταξύ τους, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η εκπαίδευση και η εθνική καταγωγή.

Η αναπηρία θα πρέπει να θεωρείται ένα παράδειγμα διαφοράς στον ατελείωτο κατάλογο των διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχουν τα άτομα. Είναι ένα χαρακτηριστικό μεταξύ πολλών άλλων –



του φύλου, της εθνικής και κοινωνικής καταγωγής, της θρησκευτικής πεποίθησης ή του σεξουαλικού προσανατολισμού. Αυτή η προσέγγιση αποτελεί την κυρίαρχη άποψη για τη συμπερίληψη (Hinz , 2015 όπως αναφέρεται στο Felder, 2019).

Ο Felder (2019) υποστηρίζει ότι για πολλούς, η κύρια διαφορά μεταξύ της ένταξης και της συμπερίληψης είναι ότι η συμπερίληψη οραματίζεται την ανθρώπινη ποικιλομορφία με θετικούς τρόπους, και μάλιστα πανηγυρίζει για αυτή. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. «Πρόκειται για την παροχή ενός πλαισίου εντός του οποίου όλα τα παιδιά – ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου, γλώσσας, εθνικής ή πολιτιστικής καταγωγής – τυγχάνουν ισότιμης διαχείρισης, αντιμετωπίζονται με σεβασμό και τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες στο σχολείο» (Thomas, Walker and Webb, 1998, σελ. 15). Όσον αφορά την εκπαίδευση, και σε αντίθεση με την ένταξη, η συμπερίληψη δεν καθορίζει συγκεκριμένα είδη υποτιθέμενης αναπηρίας.

Ο Barton (1997) τονίζει ότι στην ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση, η άποψη της αναπηρίας ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας πρέπει να είναι κάτι που να γιορτάζεται (και όχι κάτι που πρέπει να αποσιωπάται). Ο Felder (2019) το θέτει απλά: «εορτάζοντας τη διαφορετικότητα» σημαίνει αποτροπή των διακρίσεων που έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τα άτομα με αναπηρία, τόσο τώρα όσο και στο παρελθόν. Ο εορτασμός της διαφορετικότητας είναι η προσπάθεια να μετατραπούν οι αρνητικές εμπειρίες σε ουδέτερες ή θετικές, με αποτέλεσμα να τοποθετηθεί η αναπηρία στο ίδιο επίπεδο με άλλες εκφράσεις της ανθρώπινης διαφορετικότητας» (σελ. 2).

1.5 Συμπερίληψη και δικαιώματα των παιδιών

Μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχία της ενιαίας/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Demetriou, 2020b). Πολλές συντηρητικές κοινωνίες εξακολουθούν να βλέπουν την αναπηρία μέσα από το πρίσμα της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η αναπηρία είναι μία προσωπική τραγωδία (πρόβλημα του ίδιου του ατόμου) και ταυτόχρονα δεν δίνει σημασία στα εμπόδια που θέτει η κοινωνία στο δρόμο των ατόμων με αναπηρία (Goodley, 2014). Αυτές οι απόψεις διαιωνίζουν μια γενικά αρνητική στάση καθώς και τον στιγματισμό απέναντι στην αναπηρία, με αποτέλεσμα την άδικη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία σε κάθε πτυχή της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει σε κάθε κοινωνία. Στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες, το παρωχημένο μοντέλο που σχετίζεται με τη φιλανθρωπία (ότι δηλαδή τα άτομα με αναπηρία είναι άξια συμπόνοιας και ότι πρέπει να γίνονται έρανοι για συλλογή χρημάτων) έχει αντικατασταθεί από το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι κοινωνικοί κανόνες έχουν μετακινηθεί από τις αυθόρμητες στάσεις οίκτου και ελέους προς τα άτομα με αναπηρία στην έμφαση των αναφαίρετων και ίσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους, είτε έχουν αναπηρία είτε όχι (Retief & Letšosa, 2018). Υπάρχουν επίσης κοινωνίες όπου συνυπάρχουν τα δύο μοντέλα, όπως η κυπριακή (Φτιάκα, 2008) και η ελληνική. Αυτή η διαπολιτισμική ετερογένεια δείχνει την πολυπλοκότητα της σημασίας της αναπηρίας σε διάφορες χώρες, όπου παρά την εξέτασή της μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την



αναπηρία, αρνητικές απόψεις πιθανόν να συνεχίζουν να βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή (Darling, 2013; Johnstone, Limaye & Kayama, 2017). Ωστόσο, είναι προφανές ότι οποιαδήποτε προσπάθεια να προχωρήσουμε προς μια συμπεριληπτική κοινωνία και ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα – συμπεριλαμβανομένης της νομοθεσίας και των πολιτικών– βρίσκεται δυνητικά σε κίνδυνο, εάν πολλοί άνθρωποι (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών) διατηρούν αρνητικές απόψεις για την αναπηρία. Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται λανθασμένα την συμπεριληπτική πρακτική ως τη διαμόρφωση ενός φυσικού χώρου όπου τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες βρίσκονται όλα στο ίδιο φυσικό περιβάλλον (Slee, 2012). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση της φυσικής πρόσβασης παραμερίζει τη σημασία της καλλιέργειας ενός κλίματος αποδοχής (Hodkinson, 2010).

Οι υποστηρικτές της συμπερίληψης έχουν επικεντρωθεί στα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες και τονίζουν τα οφέλη για τα παιδιά. Στην πραγματικότητα, τα δικαιώματα των παιδιών προστατεύονται από μια σειρά από διεθνείς συμβάσεις όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΟΗΕ, 2006). Για παράδειγμα, τα άρθρα 12 και 13 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) καλούν τα συμβαλλόμενα κράτη να διασφαλίσουν το δικαίωμα όλων των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και το δικαίωμα όλων των παιδιών στην ελευθερία έκφρασης, αντίστοιχα. Ωστόσο, στην πράξη δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι όλα τα παιδιά απολαμβάνουν τα δικαιώματα που περιγράφονται σε αυτές τις συμβάσεις. Οι Potter & Whittaker (2011) υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες - ιδιαίτερα των παιδιών χωρίς λεκτική επικοινωνία- αυτοί είναι συνήθως παθητικοί δέκτες προτροπών, των επιλογών, των αποφάσεων των ενηλίκων αντί να είναι ενεργοί δράστες, οι οποίοι εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και ασκούν έλεγχο στα περιβάλλοντα γύρω τους. Επομένως, παρόλο που η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πλέον ο κανόνας για πολλές χώρες, η αναγνώριση της μοναδικότητας των μαθητών, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών δεν πληρούνται πάντα στην καθημερινή μας πρακτική.

1.6 Η Συμπερίληψη στην πράξη: Προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης

Η προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Booth και Ainscow (2011), δημιούργησαν τους «Δείκτες Προώθησης της Συμπερίληψης» (The Index for Inclusion). Το ευρετήριο δεικτών αποτελείται από ένα σύνολο δεικτών/παραμέτρων με σκοπό την καθοδήγηση των σχολείων και του προσωπικού για τη διαδικασία ανάπτυξης ενός ενιαίου/συμπεριληπτικού σχολείου. Πρόκειται για μία διαδικασία δημιουργίας υποστηρικτικών κοινοτήτων στις οποίες, οι συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικοί, θα μπορούν πετύχουν την πραγματοποίηση υψηλών στόχων και επιτευγμάτων.

Οι «Δείκτες Προώθησης της Συμπερίληψης» αποτελούνται από τρεις διαστάσεις που αφορούν τη δημιουργία, την παραγωγή και την εξέλιξη συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο. Κάθε διάσταση περιέχει έως και έντεκα δείκτες και η σημασία του κάθε δείκτη διευκρινίζεται με τη βοήθεια



μίας σειράς ερωτημάτων. Πρόκειται για ένα πολύτιμο εργαλείο για τους διευθυντές σχολείων, τους δασκάλους, τους ειδικούς και το λοιπό σχολικό προσωπικό προκειμένου να οικοδομήσουν μια κοινότητα χωρίς αποκλεισμούς, να δημιουργήσουν συμπεριληπτικές αξίες, να αναπτύξουν ένα σχολείο για όλους, να οργανώσουν καλύτερη στήριξη στη διαφορετικότητα, να ενορχηστρώσουν τη μάθηση και να κινητοποιήσουν πηγές, πόρους και μέσα.

Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Α: Δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας

A.1 Οικοδομώντας μία συμπεριληπτική κοινότητα

Δείκτες

- A.1.1 Όλοι αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι.
- A.1.2 Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον.
- A.1.3 Τα μέλη του προσωπικού συνεργάζονται μεταξύ τους.
- A.1.4 Τα μέλη του προσωπικού και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με σεβασμό.
- A.1.5 Υπάρχει συνεργασία μεταξύ προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων.
- A.1.6 Το προσωπικό και η διεύθυνση έχουν καλή συνεργασία.
- A.1.7 Φορείς της κοινότητας εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου.

A.2 Καθιέρωση αξιών συμπερίληψης

Δείκτες

- A.2.1 Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.
- A.2.2 Το προσωπικό, η διεύθυνση, οι μαθητές και οι γονείς/κηδεμόνες ασπάζονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης.
- A.2.3 Οι μαθητές γίνονται σεβαστοί στον ίδιο βαθμό.
- A.2.4 Τα μέλη του προσωπικού και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ως ισότιμα ανθρώπινα όντα και αναγνωρίζουν το «ρόλο» που καλείται να επιτελέσει ο καθένας.
- A.2.5 Το προσωπικό επιδιώκει να άρει τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή σε όλες τις πτυχές του σχολείου.
- A.2.6 Το σχολείο προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τις πρακτικές που δημιουργούν διακρίσεις.



Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Β: Δημιουργία πολιτικών της συμπερίληψης

B.1 Ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους

Δείκτες

- B.1.1** Οι διορισμοί και οι προαγωγές προσωπικού γίνονται με δίκαιο τρόπο.
- B.1.2** Όλα τα νέα μέλη του προσωπικού τυγχάνουν βοήθειας για να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο.
- B.1.3** Το σχολείο επιδιώκει να δέχεται όλους τους μαθητές της περιοχής του.
- B.1.4** Το σχολείο μεριμνεί ώστε οι κτηριακές εγκαταστάσεις να είναι προσβάσιμες από όλους τους ανθρώπους.
- B.1.5** Όλοι οι νέοι μαθητές τυγχάνουν βοήθειας για να εγκατασταθούν ομαλά στο σχολείο.
- B.1.6** Το σχολείο οργανώνει ομάδες διδασκαλίας έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να τυγχάνουν εκτίμησης.

B.2 Οργάνωση υποστήριξης για τη διαφορετικότητα

Δείκτες

- B.2.1** Όλες οι μορφές υποστήριξης είναι συντονισμένες.
- B.2.2** Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού βοηθούν το προσωπικό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών.
- B.2.3** Οι πολιτικές «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» συνάδουν με τις πολιτικές της συμπερίληψης.
- B.2.4** Ο Κώδικας Πρακτικής για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιείται για τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- B.2.5** Η στήριξη που προσφέρεται σε όσους μαθαίνουν ελληνικά ως πρόσθετη γλώσσα γίνεται σε συνδυασμό με την παράλληλη στήριξη.
- B.2.6** Οι πολιτικές υποστήριξης και καθοδήγησης συμπλέουν με τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και με τις πολιτικές υποστήριξης της μάθησης.
- B.2.7** Οι πιέσεις για πειθαρχικό αποκλεισμό μειώνονται.
- B.2.8** B.2.8 Τα εμπόδια στη συμμετοχή μειώνονται.
- B.2.9** B.2.9 Ο εκφοβισμός ελαχιστοποιείται.





Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Γ: Εξελισσόμενες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς

Γ.1 Ενορχηστρώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία

- Γ.1.1 Γ.1.1 Η διδασκαλία σχεδιάζεται με γνώμονα τη μάθηση όλων των μαθητών.
- Γ.1.2 Γ.1.2 Τα μαθήματα γίνονται με τρόπους που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.3 Γ.1.3 Μέσα από τα μαθήματα προωθείται η κατανόηση της διαφορετικότητας.
- Γ.1.4 Γ.1.4 Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση.
- Γ.1.5 Γ.1.5 Οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά.
- Γ.1.6 Γ.1.6 Η αξιολόγηση συμβάλλει στα επιτεύγματα όλων των μαθητών.
- Γ.1.7 Γ.1.7 Η πειθαρχία στην τάξη βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό.
- Γ.1.8 Γ.1.8 Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν, διδάσκουν και αναθεωρούν τις πρακτικές τους μέσα από τις μεταξύ τους συνεργασίες.
- Γ.1.9 Γ.1.9 Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.10 Γ.1.10 Οι βοηθοί υποστηρίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.11 Γ.1.11 Η εργασία για το σπίτι συμβάλλει στη μάθηση όλων.
- Γ.1.12 Γ.1.12 Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός της τάξης.

Β.2.10 Πηγές κινητοποίησης

- Γ.12...1 Η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιείται ως πηγή διδασκαλίας και μάθησης.
- Γ.12...2 Αξιοποιείται πλήρως η τεχνογνωσία του προσωπικού.
- Γ.12...3 Γ.2.3 Το προσωπικό αναπτύσσει πόρους για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής.
- Γ.12...4 Οι διαθέσιμοι πόροι γνωστοποιούνται σε όλους και αξιοποιούνται.
- Γ.12...5 Οι σχολικοί πόροι κατανέμονται δίκαια έτσι ώστε να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη.



1.7 Τοπικό πλαίσιο

1.7.1 Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο

Το 1999 ψηφίστηκε ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(I)/99, ο οποίος ακολουθήθηκε από τη δημοσίευση των κανονισμών του (Οι περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμοί του 2001 (Κ.Δ.Π.186/2001), οι περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμοί του 2001 (Κ.Δ.Π.185/2001) και οι περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμοί του 2001 (Κ.Δ.Π.185/2001)) που διέπουν την πρακτική εφαρμογή του νόμου 119 (I) (Αγγελίδης κ.ά., 2004). Οι δύο συνοδευόμενοι κανονισμοί ρυθμίζουν την εφαρμογή του νόμου από τον Σεπτέμβριο του 2001. Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(I)/99 είναι το νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει: τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιολόγησή τους και την ανάπτυξη ενός ατομικού εκπαιδευτικού πλάνου, την τοποθέτησή τους στο καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον με παροχές εκπαιδευτικών πόρων και εκπαιδευτικού προσωπικού για την κάλυψη των αναγκών τους και τη διαρκή αξιολόγηση της προόδου τους (ΥΠΑΝ, 1999).

Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους (προδημοτική, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) μαζί με τους συνομήλικους τους και με την υποστήριξη των δασκάλων, ειδικών δασκάλων και άλλων ειδικών. Ένα παιδί μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά την ηλικία των 3 ετών. Το κράτος έχει υποχρέωση να παρέχει δωρεάν ειδική αγωγή και δωρεάν υπηρεσίες σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ηλικία των 3 ετών μέχρι την αποφοίτησή τους από το Λύκειο (18 ετών). Εάν κριθεί απαραίτητο, η εκπαίδευση μπορεί να παραταθεί μέχρι την ηλικία των 21 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο νόμος δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση τους, κάτι που συνεπάγεται ότι ο νόμος διευρύνει την έννοια της ειδικής αγωγής πέρα από τα ακαδημαϊκά θέματα. Ιδιαίτερα, κάτω από τον όρο «κατάρτιση» περιλαμβάνονται δεξιότητες αυτοβοήθειας, κοινωνικές δεξιότητες, επαγγελματική κατάρτιση και οτιδήποτε που μπορεί να διευκολύνουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Ένας λειτουργικός ορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ο νόμος δεν αναφέρεται στον όρο 'αναπηρία') παρατίθεται στον ισχύοντα νόμο: Παιδί που έχει σοβαρή μαθησιακή ή ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, που οφείλεται σε σωματικές (συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών), διανοητικές ή άλλες γνωστικές ή ψυχικές ανεπάρκειες και που παρίσταται ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παιδί έχει μαθησιακή, ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία.



Επιπλέον, ο Νόμος διευκρινίζει ποιος θεωρείται ότι έχει δυσκολία μάθησης, ειδικής μάθησης, λειτουργίας ή προσαρμογής. Δίνονται δύο κριτήρια:

- α) το παιδί έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία μάθησης ή προσαρμογής σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του· ή
- β) το παιδί έχει ανικανότητα που του αποκλείει τη δυνατότητα ή το παρεμποδίζει να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις του είδους που γενικά διαθέτουν τα σχολεία για παιδιά της ηλικίας του (ΥΠΑΝ, 1999).

Προβλέπονται **τέσσερις τύποι** φοίτησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Κύπρο (ΥΠΑΝ, 1999):

1. φοίτηση σε γενικά σχολεία (αυτός ο τύπος φοίτησης αποτελεί την προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής) που είναι εξοπλισμένα με κατάλληλες υποδομές, σύμφωνα με τον περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο.
2. φοίτηση σε ειδικές μονάδες στα γενικά σχολεία (δηλαδή μερική ένταξη). Αυτοί οι μαθητές εντάσσονται σε μια γενική τάξη στην οποία παρακολουθούν μαθήματα και συμμετέχουν σε ενδοσχολικές εορταστικές εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες. Στον κανονισμό του 2001, οι ειδικές μονάδες ορίζονται ως χώροι «ένταξης και συμπερίληψης στα γενικά σχολεία, τα οποία παρέχουν τις απαραίτητες ανέσεις και είναι προσβάσιμα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (σελ. 6).
3. φοίτηση σε ειδικά σχολεία για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σχολεία αυτά έχουν το κατάλληλο προσωπικό (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές και άλλους ειδικούς, καθώς και βοηθητικό προσωπικό) με σκοπό την υποστήριξη και την παροχή βασικών μέσων για την επίτευξη της αποστολής τους.
4. φοίτηση σε άλλους χώρους (για οποιονδήποτε ιατρικό λόγο). Ειδικότερα, εάν οι εκπαιδευόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω προβλημάτων υγείας ή άλλων προβλημάτων, η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται σε άλλους χώρους εκτός από τα δημόσια ή ειδικά σχολεία, δηλαδή στο σπίτι ή σε νοσοκομείο.

Σε γενικά σχολεία, οι ειδικοί δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή συνεννόηση και συνεργασία με τους δασκάλους γενικής τάξης και τους γονείς του παιδιού, προκειμένου να αναπτύξουν από κοινού ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα/πλάνο για κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά την ανάπτυξη του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, το προσωπικό θα καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να εξασφαλίσει ότι ο μαθητής συμμετέχει πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης. Η ομάδα ειδικών που αναπτύσσει το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συχνά καθορίζει την καταλληλότερη πρακτική η οποία θα εφαρμοστεί για το παιδί. Ένα τυπικό ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιέχει λεπτομέρειες σχετικά με βασικές παροχές όπως υποδομές, σύγχρονη τεχνολογία και πιθανές εξαιρέσεις του παιδιού από οποιοδήποτε μάθημα από τη γενική τάξη. Εάν ένα παιδί χρειάζεται εξατομικευμένη βοήθεια εκτός της γενικής τάξης, αυτό γίνεται με τρόπο ώστε να μην περιορίζεται η πρόσβασή του σε όλα τα μαθήματα των αναλυτικών προγραμμάτων.



Σε σοβαρές περιπτώσεις, ένας βοηθός βοηθά το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τον ειδικό παιδαγωγό ή το δάσκαλο της γενικής τάξης, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και των διαλειμμάτων (ΥΠΑΝ, 1999).

Εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις, αυτές οι υπηρεσίες θα πρέπει να παρέχονται σε μια τάξη σε γενικό σχολείο της περιοχής του παιδιού, η οποία θα πρέπει να είναι εξοπλισμένη με όλους τους απαραίτητους πόρους και ταυτόχρονα να γίνονται όλες οι απαραίτητες προσαρμογές. Εάν η φοίτηση στο σχολείο σε μια γενική τάξη δεν είναι κατάλληλη για τις ανάγκες του παιδιού, παρέχεται ειδική αγωγή, λογοθεραπεία ή ολική φοίτηση σε ειδική μονάδα εντός του γενικού σχολείου. Οι ειδικές μονάδες παρέχουν πιο εντατική ειδική αγωγή σε μικρό αριθμό μαθητών (συνήθως έως έξι μαθητές), ενώ γίνονται προσπάθειες ώστε να διατηρείται στενή συνεργασία, επαφή και μερική ένταξη με μια συγκεκριμένη γενική τάξη αναφοράς στο σχολείο (Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για Ειδικές Ανάγκες και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, 2020).

Οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικές μονάδες στα γενικά σχολεία ακολουθούν το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα με τις γενικές τάξεις. Ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες, τα παιδιά μπορεί να κάνουν τα περισσότερα μαθήματα στη γενική τάξη αναφοράς. Παρακολουθούν επίσης μαθήματα που διαφοροποιούνται ανάλογα και συμμετέχουν σε διάφορες εορταστικές εκδηλώσεις ως μέλη της γενικής τάξης αναφοράς (Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για Ειδικές Ανάγκες και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, 2020).

Κριτική στις τρέχουσες πρακτικές στην Κύπρο

Οι ριζικές αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση, τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και πρακτικής στην Κύπρο, όπως και σε πολλές άλλες χώρες. Επιβάλλονται προσπάθειες για αναθεώρηση και ανάπτυξη του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή και οι συνθήκες μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Το 2004 η Κύπρος έγινε πλήρες κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό το σημαντικό ιστορικό γεγονός για τη σύγχρονη ιστορία της Κύπρου δημιούργησε μια νέα εποχή σκέψης όπου η έννοια της συμπερίληψης τείνει να αντικαταστήσει την έννοια της ένταξης, αφού η τελευταία έχει καταστεί εκπαιδευτική προτεραιότητα (Angelides et al., 2004). Ωστόσο, αυτό απέχει πολύ από το να γίνει πραγματικότητα. Υπάρχουν πολλές περιοχές που χρήζουν αλλαγών για να μπορούμε να μιλάμε για συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Για μια τέτοια αλλαγή απαιτείται πρωτίστως ισχυρή πολιτική βούληση πέρα από κάθε άλλη αλλαγή.

Η Phtiaka (2002, 2007) υποστηρίζει ότι παρόλο που ο Νόμος 113(I)/99 ήταν ένα πρωτοποριακό βήμα για το κυπριακό πλαίσιο της δεκαετίας του 2000, φαίνεται ότι τόσο το νομοθετικό πλαίσιο όσο και η εφαρμογή του δεν ήταν τόσο αποτελεσματικό ή λειτουργικό λόγω μιας σειράς δυσκολιών και ελλείψεων: Ο αριθμός των συντονιστών ειδικής αγωγής δεν είναι ικανοποιητικός, με αποτέλεσμα η ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνεται με πολλές δυσκολίες αφού παρατηρείται περιορισμένος συντονισμός και ελάχιστη συνεργασία μεταξύ σχολείων, γονέων, δασκάλων, άλλων ειδικών και του ίδιου του Υπουργείου. Η ίδια αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ανεπαρκείς γνώσεις σχετικά με τις πτυχές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, της αναπηρίας και της ενιαίας εκπαίδευσης. Πολλοί από αυτούς εξακολουθούν να έχουν προκαταλήψεις και να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στις τάξεις τους. Επιπλέον, τα σχολεία στερούνται ουσιαστικής τεχνικής και υλικής υποδομής για να καλύψουν τις



ανάγκες διαφοροποίησης. Αυτό δυσχεραίνει το έργο του δασκάλου (Phtiaka, 2002, Demetriou, 2020b). Ακόμα, η αξιολόγηση και η επαναξιολόγηση των αναγκών των μαθητών φαίνεται συχνά να είναι ανεπαρκής και προβληματική (Phtiaka, 2002).

Σύμφωνα με τις Symeonidou και Phtiaka (2012), η αρνητική στάση των Κύπριων δασκάλων για την ένταξη ή συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στις τάξεις τους επηρεάζεται κυρίως από την κυρίαρχη προσέγγιση της αναπηρίας από την κοινωνία, η οποία δέχεται επιρροές από το φιλάνθρωπικό μοντέλο της ερμηνείας της αναπηρίας. Υποστηρίζουν ότι οι κύριοι λόγοι στους οποίους αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την αρνητική ή σκεπτικιστική τους στάση είναι αποτέλεσμα παραπληροφόρησης και παρανόησης της αναπηρίας και της συμπερίληψης. Ένας λόγος στον οποίο αναφέρονται είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες μπορεί να στερήσει το χρόνο από άλλα παιδιά, κάτι που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή τους εμπειρία. Ένα άλλο λόγο που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η εντύπωση ότι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορεί να είναι «πιο ασφαλές» σε διαχωριστικά περιβάλλοντα, επειδή δεν εκτίθεται σε πιθανά συναισθήματα οίκτου και λύπης, ακόμη και λόγω του πιθανού αποκλεισμού του εκ μέρους των συνομηλίκων του σε γενικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Επίσης, ένα άλλο λόγος είναι η εντύπωση ότι η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε μία γενική τάξη μπορεί να ενοχλεί τα άλλα παιδιά.

Για να είναι επιτυχής η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο και αλλού, πρέπει να αξιοποιήσουμε κάθε διαθέσιμο πόρο. Η έννοια της συμπερίληψης απαιτεί την ανάπτυξη μιας λογικής που στοχεύει πρωτίστως στη βελτίωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και προγραμμάτων και στην καλύτερη χρήση όλων των διαθέσιμων πόρων (Angelides et al, 2004; Demetriou, 2020b; Phtiaka, 2002). Αυτό που εφαρμόζουμε στην Κύπρο είναι πλησιέστερο στην ένταξη παρά στη συμπερίληψη (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Αν και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο θεσμοθετεί την ένταξη ως στοχευμένη πρακτική, οι Symeonidou & Phtiaka (2009) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία εξακολουθεί να διατηρεί έναν διαχωριστικό χαρακτήρα, είτε αυτή επιτελείται σε ειδικό είτε σε γενικό σχολείο, καθώς οι τρέχουσες πρακτικές συχνά αναπαράγουν τις πρακτικές της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο (Allan, 2006). Για παράδειγμα, τα παιδιά με αναπηρία που είναι ενσωματωμένα σε κανονικές τάξεις συχνά αποσύρονται από την τάξη τους προκειμένου να λάβουν εξατομικευμένη υποστήριξη είτε σε ειδικές μονάδες, είτε σε ειδικές τάξεις. Ένα άλλο παράδειγμα ανάλογο με το διαχωριστικό σύστημα ειδικής αγωγής έχει να κάνει με τη λίγη προσοχή που δίνεται εκ μέρους του αντίστοιχου υπουργείου στην ουσιαστική συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της γενικής τάξης και του ειδικού δασκάλου, ώστε το μαθησιακό περιβάλλον να καταστεί πιο ευνοϊκό για τα ίδια τα παιδιά (Symeonidou, 2002).

Συνοψίζοντας, η ισχύουσα νομοθεσία στην Κύπρο έχει κάποια θετικά στοιχεία αλλά και ένα σημαντικό αριθμό αδυναμιών. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η τρέχουσα και οποιαδήποτε μελλοντική νομοθεσία, πρέπει να σημειωθεί σημαντική πρόοδος στον τομέα των στάσεων, των υποδομών, της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, της καλύτερης προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών και της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων (Charalampous & Papademetriou, 2018).



Τα τελευταία χρόνια, το ΥΠΑΝ κάλεσε πολλούς ενδιαφερόμενους σε δημόσια διαβούλευση προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το έργο που πρέπει να γίνει για την αναμόρφωση των τρεχουσών πολιτικών και πρακτικών ειδικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αυτές οι ιδέες οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός σχεδίου νόμου το οποίο εξετάστηκε από μια επιτροπή που συγκροτήθηκε από ειδικούς στον τομέα από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τις Ειδικές Ανάγκες και την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Οι ειδικοί έκαναν εισηγήσεις για τροποποιήσεις του σχεδίου που συζητήθηκαν σε άλλη ανοιχτή δημόσια διαβούλευση που διοργάνωσε το αντίστοιχο υπουργείο. Το αναθεωρημένο σχέδιο νόμου αναμενόταν να είναι έτοιμο τη χρονιά 2021/22 και το οποίο θα συζητούνταν από τα μέλη της Βουλής των Αντιπροσώπων (ΥΠΑΝ, 2020). Αν και το ισχύον σχέδιο νόμου δέχτηκε κριτική από την ακαδημαϊκή κοινότητα της Κύπρου λόγω αόριστων δηλώσεων, διαφωνιών με τη σχετική ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και ομοιοτήτων με τον ισχύοντα Νόμο 113(I) του 1999, ο νέος νόμος θα είναι ένα θετικό βήμα για την αναμόρφωση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, των πολιτικών και πρακτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η νέα νομοθεσία θα περιλαμβάνει ορισμούς οι οποίοι δεν προβλέπονται στην ισχύουσα νομοθεσία. Επίσης, η νέα νομοθεσία δεν θα ισχύει μόνο στις περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία, αλλά για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες και ειδικές ομάδες πληθυσμού και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (ΥΠΑΝ, 2020).



Τι γνωρίζω και τι μπορώ να εφαρμόσω; Ομαδικές δραστηριότητες για συζητήσεις ή ατομικούς αναστοχασμούς

Δραστηριότητα 1: Αναστοχασμοί στην προσωπική εμπειρία

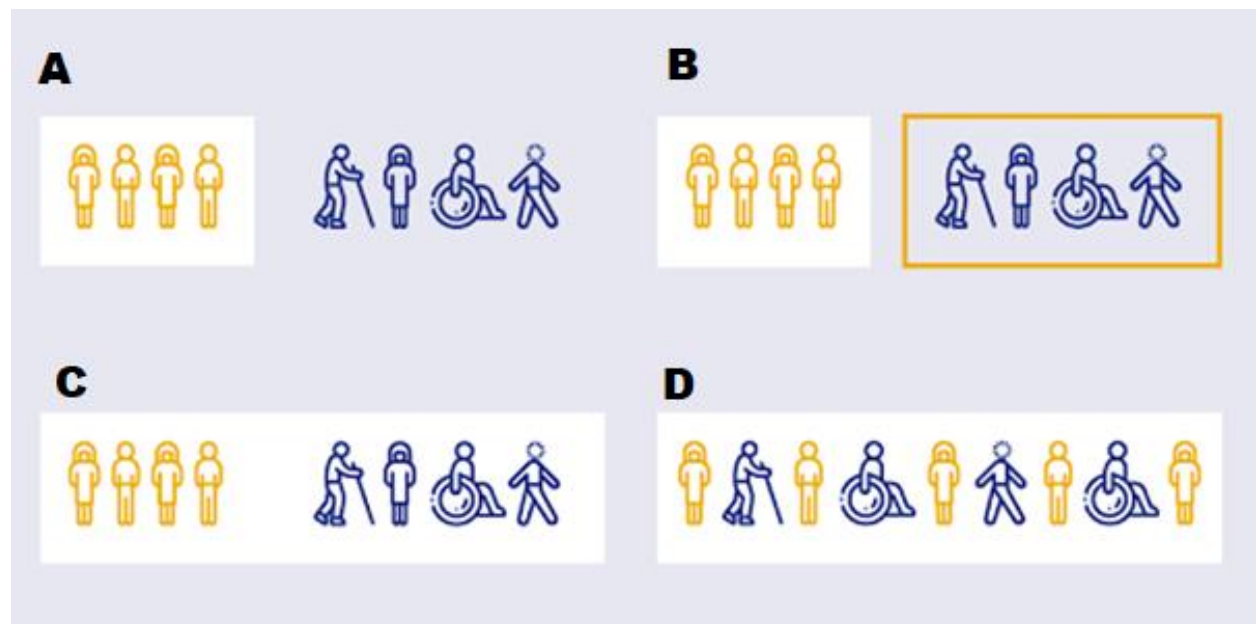
Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην εμπειρία της κοινωνικής απομόνωσης, είτε φυσικά (για παράδειγμα, το να είναι κανείς εντελώς μόνος), είτε συναισθηματικά (για παράδειγμα, το να αγνοούν κάποιον ή να τον αποκαλούν ανεπιθύμητο).

Το να αισθάνεται κανείς αποκλεισμένος είναι κάτι που όλοι βιώνουμε. Αναλογιστείτε τις προσωπικές σας εμπειρίες και συζητήστε ποιο είναι το αίσθημα του αποκλεισμού. Ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες του αποκλεισμού για μαθητές με αναπηρία στα σχολεία;

Σημείωση: Αυτή η δραστηριότητα προορίζεται μόνο για τους σκοπούς της τρέχουσας επιμόρφωσης η οποία αφορά εκπαίδευση ενηλίκων. Δεν θα ήταν καλή ιδέα να ζητήσετε από τους μαθητές σας να κάνουν κάτι παρόμοιο, επειδή ο αποκλεισμός που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά χωρίς αναπηρίες για διάφορους λόγους διαφέρει από τον αποκλεισμό που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρία εξ' αιτίας της κοινωνικής καταπίεσης που βιώνουν στα άτομα αυτά.

Δραστηριότητα 2: Καθορισμός της ένταξης

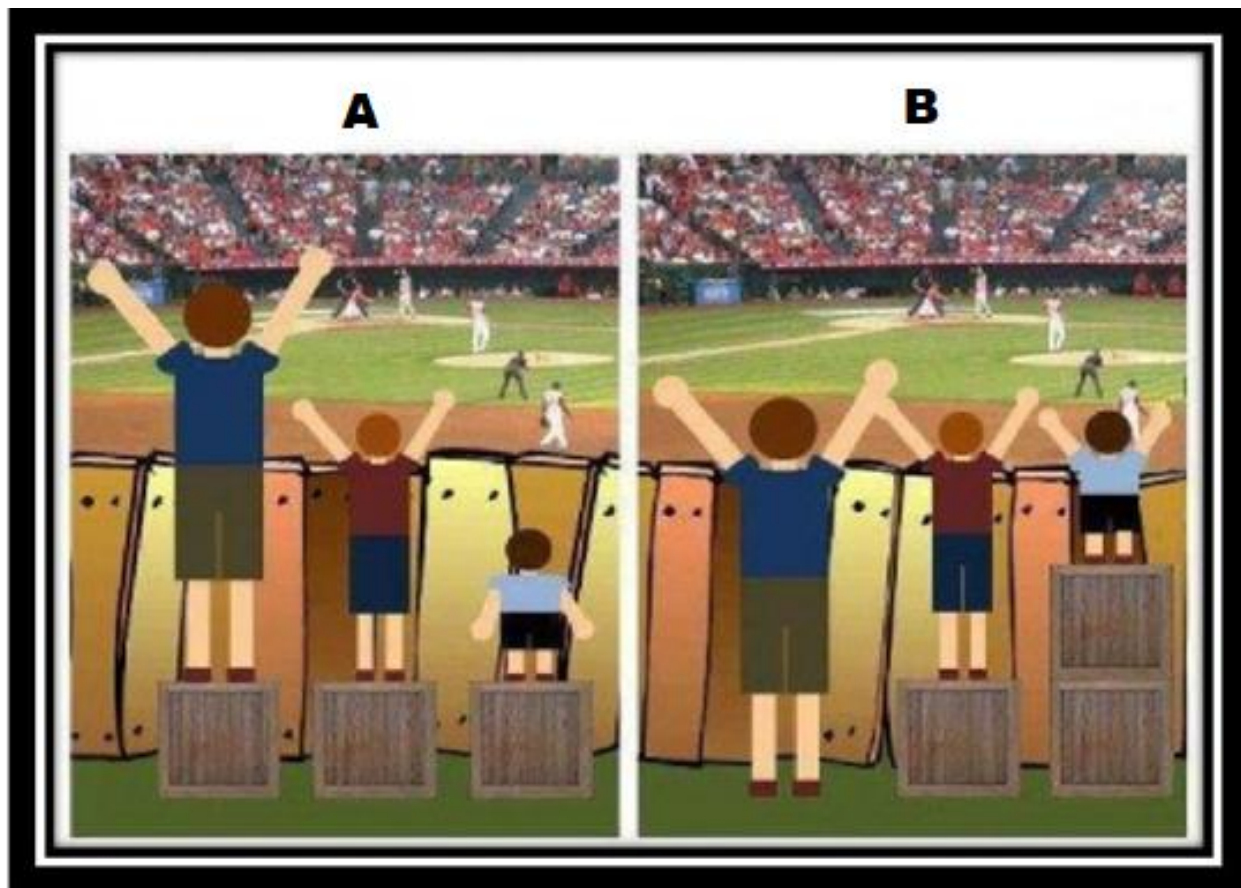
Σε ομάδες, σκεφτείτε και αντιστοιχίστε τους όρους Συμπερίληψη (Inclusion), Αποκλεισμός, Ένταξη/Ενσωμάτωση και Διαχωρισμός με τα διαγράμματα Α, Β, C και D. Στη συνέχεια, συζητήστε τη διαφορά μεταξύ των τεσσάρων όρων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τα παρακάτω διαγράμματα και προσπαθήστε να ορίσετε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με δικά σας λόγια.



📄 Πηγή: Unesco.org

Δραστηριότητα 3: Διαφορές μεταξύ συμπερίληψης και ένταξης

Σε ομάδες, σκεφτείτε ποιος όρος μεταξύ **Συμπερίληψης και Ένταξης** ταιριάζει καλύτερα με τις πιο κάτω εικόνες. Στη συνέχεια, συζητήστε τις κύριες διαφορές μεταξύ των δύο όρων.



Πηγή: <http://collectif-inclusion.blogspot.ch>

Δραστηριότητα 4: Αναστοχασμός στις τρέχουσες πρακτικές στη χώρα μας

Σκεφτείτε το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα σας και συζητήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις στην ομάδα σας:

- α) Η συμπερίληψη ορίζεται ρητά στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;
- β) Η συμπερίληψη αναφέρεται με τρόπο που παραπέμπει στον ακριβή ορισμό ή την εννοιολόγηση που επικρατεί στη χώρα σας;
- γ) Πώς θα περιγράφατε καλύτερα τις τρέχουσες πρακτικές στη χώρα σας; Μήπως οι περιγραφές σας βρίσκονται πιο κοντά στην συμπερίληψη ή στην ένταξη;



Δραστηριότητα 5: Αναστοχασμός στις τρέχουσες πρακτικές σας

Σκεφτείτε ένα ή περισσότερα παιδιά με αναπηρία με τα οποία συνεργαστήκατε. Αναλογιστείτε τις διδακτικές σας προσεγγίσεις και τις πιθανές εύλογες προσαρμογές που εφαρμόσατε. Πώς θα περιγράφατε καλύτερα τις προσεγγίσεις σας; Είναι οι περιγραφές σας πιο κοντά στην συμπερίληψη ή στην ένταξη;

Δραστηριότητα 6: Προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης

Η προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Booth και Ainscow (2011), δημιούργησαν τους «Δείκτες Προώθησης της Συμπερίληψης» (The Index for Inclusion). Το ευρετήριο δεικτών αποτελείται από ένα σύνολο δεικτών/παραμέτρων με σκοπό την καθοδήγηση των σχολείων και του προσωπικού για τη διαδικασία ανάπτυξης ενός ενιαίου/συμπεριληπτικού σχολείου.

Σε ομάδες, αφιερώστε λίγο χρόνο για να μελετήσετε τους ακόλουθους δείκτες που οι Booth και Ainscow (2011) τονίζουν ως βασικούς για την προώθηση ενός γενικού σχολικού ήθους που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συμπερίληψης. Για κάθε δείκτη, συζητήστε πρακτικές ιδέες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα σχολεία σας, προκειμένου να προωθήσετε ένα ήθος περισσότερο συμπεριληπτικό.

Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Α: Δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας

A.1 Οικοδομώντας μία συμπεριληπτική κοινότητα

Δείκτες

- A.1.1 Όλοι αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι.
- A.1.2 Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον.
- A.1.3 Τα μέλη του προσωπικού συνεργάζονται μεταξύ τους.
- A.1.4 Τα μέλη του προσωπικού και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με σεβασμό.
- A.1.5 Υπάρχει συνεργασία μεταξύ προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων.
- A.1.6 Το προσωπικό και η διεύθυνση έχουν καλή συνεργασία.
- A.1.7 Φορείς της κοινότητας εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου.

A.2 Καθιέρωση αξιών συμπερίληψης

Δείκτες

- A.2.1 Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.
- A.2.2 Το προσωπικό, η διεύθυνση, οι μαθητές και οι γονείς/κηδεμόνες ασπάζονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης.
- A.2.3 Οι μαθητές γίνονται σεβαστοί στον ίδιο βαθμό.
- A.2.4 Τα μέλη του προσωπικού και οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ως ισότιμα ανθρώπινα όντα και αναγνωρίζουν το «ρόλο» που καλείται να επιτελέσει ο καθένας.

A.2.5 Το προσωπικό επιδιώκει να άρει τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή σε όλες τις πτυχές του σχολείου.

A.2.6 Το σχολείο προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τις πρακτικές που δημιουργούν διακρίσεις.

Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Β: Δημιουργία πολιτικών της συμπερίληψης

B.1 B.1 Ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους-

Δείκτες

B.1.1 Οι διορισμοί και οι προαγωγές προσωπικού γίνονται με δίκαιο τρόπο.

B.1.2 Όλα τα νέα μέλη του προσωπικού τυγχάνουν βοήθειας για να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο.

B.1.3 Το σχολείο επιδιώκει να δέχεται όλους τους μαθητές της περιοχής του.

B.1.4 Το σχολείο μεριμνεί ώστε οι κτηριακές εγκαταστάσεις να είναι προσβάσιμες από όλους τους ανθρώπους.

B.1.5 Όλοι οι νέοι μαθητές τυγχάνουν βοήθειας για να εγκατασταθούν ομαλά στο σχολείο.

B.1.6 Το σχολείο οργανώνει ομάδες διδασκαλίας έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να τυγχάνουν εκτίμησης.

B.2 Οργάνωση υποστήριξης για τη διαφορετικότητα

Δείκτες

B.2.1 Όλες οι μορφές υποστήριξης είναι συντονισμένες.

B.2.2 Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού βοηθούν το προσωπικό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών.

B.2.3 Οι πολιτικές «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» συνάδουν με τις πολιτικές της συμπερίληψης.

B.2.4 Ο Κώδικας Πρακτικής για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιείται για τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

B.2.5 Η στήριξη που προσφέρεται σε όσους μαθαίνουν ελληνικά ως πρόσθετη γλώσσα γίνεται σε συνδυασμό με την παράλληλη στήριξη.

B.2.6 Οι πολιτικές υποστήριξης και καθοδήγησης συμπλέουν με τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και με τις πολιτικές υποστήριξης της μάθησης.

B.2.7 Οι πιέσεις για πειθαρχικό αποκλεισμό μειώνονται.

B.2.8 Τα εμπόδια στη συμμετοχή μειώνονται.

B.2.9 Ο εκφοβισμός ελαχιστοποιείται.



Δείκτες για τη ΔΙΑΣΤΑΣΗ Γ: Εξελισσόμενες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς

Γ.1 Ενορχηστρώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία

- Γ.1.1 Η διδασκαλία σχεδιάζεται με γνώμονα τη μάθηση όλων των μαθητών.
- Γ.1.2 Τα μαθήματα γίνονται με τρόπους που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.3 Μέσα από τα μαθήματα προωθείται η κατανόηση της διαφορετικότητας.
- Γ.1.4 Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση.
- Γ.1.5 Οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά.
- Γ.1.6 Η αξιολόγηση συμβάλλει στα επιτεύγματα όλων των μαθητών.
- Γ.1.7 Η πειθαρχία στην τάξη βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό.
- Γ.1.8 Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν, διδάσκουν και αναθεωρούν τις πρακτικές τους μέσα από τις μεταξύ τους συνεργασίες.
- Γ.1.9 Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.10 Οι βοηθοί υποστηρίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.1.11 Η εργασία για το σπίτι συμβάλλει στη μάθηση όλων.
- Γ.1.12 Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός της τάξης.

Γ.2 Πηγές κινητοποίησης

- Γ.2.1 Η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιείται ως πηγή διδασκαλίας και μάθησης.
- Γ.2.2 Αξιοποιείται πλήρως η τεχνογνωσία του προσωπικού.
- Γ.2.3 Το προσωπικό αναπτύσσει πόρους για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής.
- Γ.2.4 Οι διαθέσιμοι πόροι γνωστοποιούνται σε όλους και αξιοποιούνται.
- Γ.2.5 Οι σχολικοί πόροι κατανέμονται δίκαια έτσι ώστε να υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.





Δραστηριότητα 7:

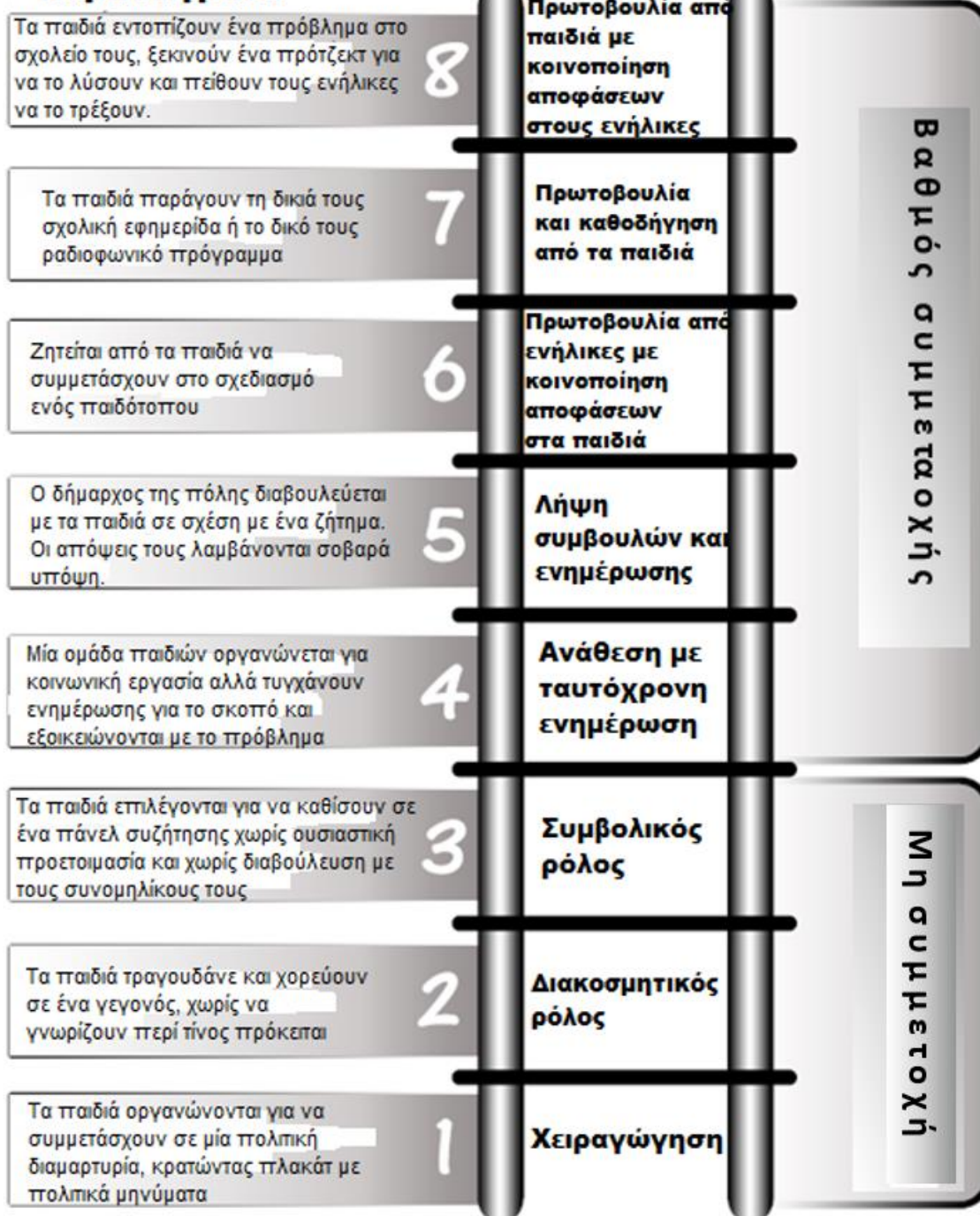
Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού περιλαμβάνει 54 άρθρα για τα δικαιώματα του παιδιού που μπορούν να χωριστούν σε τρεις γενικές κατηγορίες που είναι γνωστές ως «**τα τρία Ρ**»:

- Προστασία (Protection), εγγύηση της ασφάλειας των παιδιών και κάλυψη συγκεκριμένων ζητημάτων όπως η κακοποίηση, η παραμέληση και η εκμετάλλευση.
- Παροχή (Provision), που καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη.
- Συμμετοχή (Participation), αναγνώριση της εξελισσόμενης ικανότητας του παιδιού να λαμβάνει αποφάσεις και να συμμετέχει στην κοινωνία καθώς αναπτύσσεται.

Φαίνεται ότι υπάρχουν οι βάσεις για την προστασία των παιδιών και οι διατάξεις που καλύπτουν τις ανάγκες τους. Ωστόσο, όσον αφορά τη συμμετοχή, φαίνεται ότι το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν σε διαδικασίες όπως η λήψη αποφάσεων τείνει να υποτιμάται.

Η Flowers (2009) παραθέτει μια κλίμακα που περιέχει οκτώ βαθμούς συμμετοχής των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες που συνδέονται με τη ζωή τους. Στις ομάδες σας, διαβάστε τους οκτώ βαθμούς συμμετοχής και συζητήστε κατά πόσο ισχύουν στην περίπτωση παιδιών με αναπηρίες και παιδιών διαφορετικών εθνοτικών, φυλετικών, πολιτισμικών ή γλωσσικών καταβολών. Γιατί είναι σημαντική η συμμετοχή των παιδιών σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την κλίμακα ως αναφορά για να αναστοχαστείτε τη δική σας εμπειρία.

Παραδείγματα



Διάγραμμα 3

Πηγή: Κλίμακα βαθμών συμμετοχής - Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Παιδιών (Flowers, 2009)



Δραστηριότητα 8: Ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών και διασφάλιση των δικαιωμάτων τους σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα

Σύμφωνα με το άρθρο 12 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητάς του.2. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας».

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 13, «Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του».

Οι Potter & Whittaker (2011) υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπηρίες στον τομέα της επικοινωνίας, όπως εκείνα με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, δεν απολαμβάνουν τα δικαιώματα αυτά στο βαθμό που θα έπρεπε.

Σε ομάδες, εξετάστε τον ισχυρισμό των Potter και Whittaker και συζητήστε τρόπους διασφάλισης των δύο προαναφερθέντων δικαιωμάτων και κάλυψης των αναγκών των παιδιών με δυσκολίες επικοινωνίας στην τάξη σας.

Δραστηριότητα 9: Ικανοποίηση αναγκών των παιδιών και διασφάλιση των δικαιωμάτων τους (δύο σενάρια)

Διαβάστε τα ακόλουθα δύο σενάρια που περιγράφουν μια κατάσταση σε περιβάλλοντα με μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας (υιοθετήθηκε από Potter & Whittaker, 2011).

Σενάριο 1: Πέντε παιδιά με σοβαρό αυτισμό με ελάχιστη ή καθόλου ομιλία κάθονται γύρω από το τραπέζι την ώρα του σνακ. Ο ενήλικας είναι όρθιος και προσφέρει στα παιδιά ένα ποτό γυρνώντας το τραπέζι και ρωτώντας κάθε παιδί με τη σειρά του: «θέλεις να πιεις πορτοκαλάδα ή λεμονάδα;», κρατώντας τα μπουκάλια μπροστά στο κάθε παιδί. Κάθε παιδί περιμένει τη σειρά του, έχουν άλλωστε διδαχθεί να το κάνουν αυτό.

Σενάριο 2: Πέντε παιδιά με σοβαρό αυτισμό με ελάχιστη ή καθόλου ομιλία κάθονται γύρω από το τραπέζι την ώρα του σνακ. Τα μπουκάλια του ποτού βρίσκονται πίσω από τον ενήλικα σε διαφορετικό τραπέζι, μακριά από τα παιδιά, αλλά εντός του οπτικού τους πεδίου. Ο ενήλικας περιμένει χωρίς να μιλήσει για να δηλώσουν τα παιδιά τις επιθυμίες τους. Μόλις το παιδί δείξει το μπουκάλι με την πορτοκαλάδα ή τη λεμονάδα, του δίνεται αμέσως το ποτό. Ο ενήλικας λέει «πορτοκαλάδα» ή «λεμονάδα», αντίστοιχα, καθώς το παιδί παίρνει το ποτό του.

Στη συνέχεια, προσπαθήστε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις με βάση τα δύο σενάρια:



- α) Τι διδάσκονται τα παιδιά στο πρώτο σενάριο και πώς το διδάσκονται αυτό;
- β) Τι διδάσκονται τα παιδιά στο δεύτερο σενάριο και πώς διδάσκονται αυτό;
- γ) Ποιο περιβάλλον θεωρείται πιο ευνοϊκό και άρα πιο κοντά στις αρχές της συμπερίληψης;
- δ) Πώς το συμπεριληπτικό περιβάλλον διασφαλίζει τα δικαιώματα των παιδιών και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους;

Δραστηριότητα 10: Σενάριο

Τρεις μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνομιλούν στην αυλή του σχολείου τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Είναι στην πρώτη τάξη και έχουν περάσει λίγες εβδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Συζητούν για τους συμμαθητές τους. Η συζήτηση μεταξύ των δύο από τους μαθητές έχει ως εξής:

- Λυπάμαι πολύ για την Καίτη – πρέπει να είναι τρομερό να είναι κανείς ανάπηρος όπως αυτήν. Δεν ξέρω πώς τα καταφέρνει... και φαντάσου όλοι να σε κοιτούν συνέχεια. Νομίζω ότι αν ήμουν στη θέση της θα έμενα στο σπίτι ή θα πήγαινα σε ένα ειδικό σχολείο.
- Το ξέρω, νομίζω ότι οι ανάπηροι είναι πραγματικά γενναίοι. Έχουν τόσα πολλά που τους απασχολούν. Μερικές φορές αυτό με κάνει να θέλω να κλάψω... »

Σε αυτό το σημείο, ο τρίτος μαθητής ξαφνικά θυμώνει πολύ και κατηγορεί τους άλλους δύο ότι η συμπεριφορά τους είναι «πατροναριστική» και «προσβλητική». Οι άλλοι δύο φαίνονται εντελώς μπερδεμένοι και μετά αρχίζουν να γελάνε.

Τι πιστεύετε για αυτή την κατάσταση; Στην ομάδα σας, συζητήστε τις ακόλουθες προσεγγίσεις με βάση το παραπάνω σενάριο:

- α) Ο τρίτος μαθητής έχει δίκιο (οι άλλοι δύο αναπαράγουν στερεότυπα για την Καίτη και η «συμπάθειά» τους είναι άστοχη και ακατάλληλη).
- β) Δεν υπάρχει τίποτα που θα μπορούσε να θεωρηθεί προβληματικό στα λεγόμενα των δύο πρώτων μαθητών (είναι ευαίσθητοι, προσεκτικοί και στοχαστικοί).
- γ) Ο τρίτος μαθητής συμπεριφέρεται γελοία (δεν έχει νόημα να θυμώνει και να επικρίνει γιατί οι άλλοι δύο δεν είχαν σκοπό να προσβάλουν κανέναν).

📄 (Πηγή: <https://www.bristol.ac.uk/university/media/students/equality-diversity-inclusion-course.pdf>)

Δραστηριότητα 11: Στόχοι επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα

Προσδιορισμός των στάσεων, των πεποιθήσεων, των γνώσεων, της κατανόησης και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία στην οποία συμμετείχαν 14 χώρες προσδιόρισε τέσσερις βασικές αξίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που φάνηκαν απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη



των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο (EADSNE, 2012). Για καθεμία από τις βασικές αξίες που παρατίθενται παρακάτω, θα βρείτε ένα παράδειγμα που σχετίζεται με αυτήν:

- μία στάση ή πεποίθηση
- μία περιοχή γνώσης ή κατανόησης
- μία δεξιότητα ή ικανότητα

Μπορείτε να προτείνετε άλλες στάσεις, πεποιθήσεις, περιοχές γνώσης κ.λπ. που θα συνέβαλλαν στην υλοποίηση της κάθε βασικής αξίας σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο, και παράλληλα να αποτελούν σχετικούς στόχους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη;

| Βασικές αξίες | Παραδείγματα σχετικών στάσεων, πεποιθήσεων, γνώσεων, αντιλήψεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων |
|---|---|
| Εκτίμηση της διαφορετικότητας των μαθητών: η διαφορά των μαθητών θεωρείται ως πηγή και πλεονέκτημα για την εκπαίδευση. | Ο εκπαιδευτικός κατανοεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και πείθουν τους μαθητές ότι οι τρόποι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δική τους μάθηση και σε αυτή των συνομηλίκων τους. |
| Υποστήριξη όλων των μαθητών: οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα όλων των μαθητών. | Ο εκπαιδευτικός σέβεται το ότι είναι απαραίτητο να έχουμε υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Μπορεί να διευκολύνει καταστάσεις μάθησης όπου οι μανθάνοντες μπορούν να πάρουν ρίσκα ακόμη και να αποτύχουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. |
| Εργασία με άλλους – η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι σημαντικές προσεγγίσεις για όλους τους δασκάλους. | Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί αποτελεσματικά με γονείς και μέλη της οικογένειας διαφορετικών πολιτισμικών, εθνοτικών, γλωσσικών και κοινωνικών καταβολών. Αισθάνεται άνετα να συνδιδάξει και να εργάζεται σε ευέλικτες ομάδες διδασκαλίας. |
| Συνεχής προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη – η διδασκαλία είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη δια βίου μάθησή τους. | Ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να δει τους συναδέλφους του καθώς και άλλους επαγγελματίες ως πηγές μάθησης και έμπνευσης. |

📖 Πηγή: Frederickson and Cline, 2015



Ελέγξτε την κατανόηση και τις γνώσεις σας!

Δραστηριότητα 1:

Αντιστοιχίστε τις παρακάτω προτάσεις με τους όρους: Διαχωρισμός, Αποκλεισμός, Συμπερίληψη, Ένταξη.

| | Διαχωρισμός, Αποκλεισμός, Συμπερίληψη ή Ένταξη; | Να αιτιολογήσετε την επιλογή σας |
|--|--|---|
| Όλα τα παιδιά μπορούν να αποτελούν μέλη της κοινότητάς τους, να αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα σύνολο και να προετοιμάζονται καλύτερα για τη ζωή τους στην κοινότητα ως παιδιά αλλά και ως ενήλικες. | | |
| Τα παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες μπορούν να μαθαίνουν καλύτερα σε τάξεις στις οποίες θα περιβάλλονται από παιδιά με παρόμοιες ικανότητες. | | |
| Η φυσική πρόσβαση στο τοπικό γενικό σχολείο κάθε παιδιού με αναπηρία πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα. | | |
| Επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από ατομικό πρόγραμμα με εξατομικευμένους στόχους, ενώ βρίσκονται σε γενική τάξη μαζί με συνομήλικα παιδιά. | | |
| Είναι όταν ένας διευθυντής σχολείου αποφασίζει ότι ένα παιδί δεν επιτρέπεται να φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο. | | |
| Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στις δραστηριότητες των σχολείων της περιοχής τους. | | |
| Καλλιεργεί κουλτούρα σεβασμού και του αισθήματος του ανήκειν. Παρέχει επίσης την ευκαιρία στα παιδιά να μαθαίνουν και να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές. | | |
| Αναφέρεται στην πρακτική με βάση την οποία οι μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά να διδάσκονται εν μέρει στη γενική τάξη. | | |
| Παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν φιλίες μεταξύ τους. Οι φιλίες παρέχουν πρότυπα και ευκαιρίες για υγιή ανάπτυξη. | | |
| Ένα παιδί παρακολουθεί τα περισσότερα μαθήματα σε μία συνηθισμένη/γενική τάξη και περνά μερικές ώρες την ημέρα σε ξεχωριστή τάξη, μονάδα ή ειδικό σχολείο για επιπλέον στήριξη. | | |



Δραστηριότητα 2:

Στον παρακάτω πίνακα, δηλώστε εάν η κάθε μία από τις 9 δηλώσεις αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης ή όχι, επιλέγοντας Σωστό ή Λάθος.

Οι προσπάθειες εφαρμογής των αρχών της συμπερίληψης στην εκπαίδευση θα πετύχουν, εάν ακολουθηθούν τα πιο κάτω σημαντικά χαρακτηριστικά και πρακτικές:


| | | Σωστό ή λάθος; | Γιατί; |
|----|---|----------------|--------|
| 1. | Αποδοχή υπό όρους όλων των παιδιών στις γενικές/συνηθισμένες τάξεις και στις δραστηριότητες του σχολείου, γενικά. | | |
| 2. | Παροχή όσης στήριξης χρειάζεται στα παιδιά, τους δασκάλους και τις τάξεις για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία και στα σχολικά δρώμενα. | | |
| 3. | Δίνεται έμφαση στο τι δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά, παρά στο τι μπορούν να κάνουν. | | |
| 4. | Οι δάσκαλοι και οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά ανάλογα με τις δυνατότητές τους. | | |
| 5. | Θέτουμε μαθησιακούς στόχους σύμφωνα με τις ικανότητες κάθε παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι για το κάθε παιδί δεν χρειάζεται να θέτουμε τους ίδιους μαθησιακούς στόχους ώστε αυτό να αποτελεί μέλος μίας γενικής/συνηθισμένης τάξης. | | |
| 6. | Σχεδιασμός σχολείων και τάξεων με τρόπο που βοηθά τα παιδιά να μάθουν και να επιτύχουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (για παράδειγμα, υιοθετούμε εξατομικευμένο πρόγραμμα μαθημάτων για να δοθεί περισσότερη προσοχή στην ανάπτυξη όλων των μαθητών). | | |
| 7. | Η υιοθέτηση εκ μέρους των διευθύνσεων των σχολείων και του διοικητικού προσωπικού της λεγόμενης κουλτούρας της συμπερίληψης δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 8. | Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με γνώσεις γύρω από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε παιδιά με διάφορες ικανότητες και δυνατότητες να μπορούν να μαθαίνουν στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές τους. | | |
| 9. | Πρωτόθση συνεργασίας μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονιών και άλλων εμπλεκόμενων, ώστε να καθοριστούν από κοινού οι αποτελεσματικότεροι τρόποι παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. | | |

Πηγή: nbacl.nb.ca

Δραστηριότητα 3:

Στην πιο κάτω λίστα παρατίθενται στοιχεία τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα σχολείο που λειτουργεί στα πλαίσια της συμπερίληψης (inclusion), σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011). Προσπαθήστε να αυτοαξιολογήσετε την τρέχουσα πρακτική στο σχολείο σας, αναλογιζόμενοι τις παρακάτω δηλώσεις, χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1 μέχρι το 10. Το 1 υποδηλώνει πολύ χαμηλό επίπεδο συμπερίληψης (inclusion), ενώ το 10 υποδηλώνει πολύ ψηλό επίπεδο συμπερίληψης. Όταν τελειώσετε την αυτοαξιολόγηση, υπολογίστε το συνολικό άθροισμα των αξιολογήσεών σας. Στη συνέχεια, υπολογίστε το μέσο όρο των απαντήσεών σας (το συνολικό άθροισμα διαιρούμενο με τον αριθμό των δηλώσεων) και κάντε ένα αναστοχασμό στη συνολική πρακτική σας. Πόσο κοντά ή μακριά τοποθετείται η πρακτική σας σε σχέση τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής/ενιαίας εκπαίδευσης; Για δηλώσεις με αξιολογήσεις μικρότερες από 3, σκεφτείτε τις αιτίες καθώς και πιθανές πρακτικές λύσεις για βελτιώσεις.

| | πολύ χαμηλό επίπεδο συμπερίληψης | |  | | | | | | πολύ ψηλό επίπεδο συμπερίληψης | |
|---|----------------------------------|---|--|---|---|---|---|---|--------------------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Αντιμέτωπιση όλων των μαθητών και του προσωπικού ως ισότιμα μέλη του σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και μείωση της κουλτούρας αποκλεισμού τους από τα πολιτισμικά δρώμενα, αναλυτικά προγράμματα και την κοινότητα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Αναδιάρθρωση των πολιτικών των πρακτικών και της | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| κουλούρας στο σχολείο, ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών στην κοινότητα. | | | | | | | | | | |
| Μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, όχι μόνο εκείνων με αναπηρίες ή εκείνων που κατηγοριοποιούνται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Μαθαίνω από τις προσπάθειες που καταβάλλονται για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην πρόσβαση και τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών, ώστε να προωθηθούν ευρύτερες αλλαγές προς όφελος όλων των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Βλέπω τις διαφορές μεταξύ των μαθητών ως βάση για την υποστήριξη της μάθησης, παρά ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Αναγνωρίζω το δικαίωμα των μαθητών να φοιτούν και να εκπαιδεύονται σε σχολεία της περιοχής τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Βελτίωση των σχολείων τόσο για το ίδιο το προσωπικό όσο και για τους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Δίνεται έμφαση στον ρόλο που παίζουν τα σχολεία στην βελτίωση της κοινωνίας και στην ανάπτυξη αξιών, καθώς και στην επίτευξη συλλογικών στόχων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Προώθηση της αμοιβαίας διατήρησης καλών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Αναγνωρίζω ότι η πρακτική της συμπερίληψης στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



Δραστηριότητα 4:

Έχετε ακούσει για τους όρους Ισότητα / Διαφορετικότητα / Συμπερίληψη / Προκατάληψη/ Στερεότυπα / Διακρίσεις,. Η καλή κατανόηση αυτών των όρων είναι το κλειδί, ειδικά για να καθησυχαστούν αποτελεσματικές πρακτικές συνεκπαίδευσης στην εκπαίδευση.

Σκεφτείτε πώς ταιριάζουν οι όροι: Ισότητα / Διαφορετικότητα / Συμπερίληψη / Προκατάληψη/ Στερεότυπα / Διακρίσεις, με τις 5 παρακάτω προτάσεις:

Ισότητα / Διαφορετικότητα / Συμπερίληψη / Προκατάληψη / Στερεότυπα / Διακρίσεις

1. Αναγνώριση και σεβασμός όλων των ορατών και μη ορατών ατομικών διαφορών των παιδιών στο σχολείο μας μέσα από τις πρακτικές μας, τις διάφορες δραστηριότητές μας, της κατανόησης και του υπόβαθρου μας

.....

2. Δυσμενής αντιμετώπιση ενός μαθητή σε σύγκριση με έναν άλλο μαθητή, για λόγους που δεν είναι σχετικοί.

.....

3. Το να τρέφουμε λιγότερο θετικά συναισθήματα απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (π.χ. προς τους μαθητές με αναπηρία).

.....

4. Δίκαιη μεταχείριση των παιδιών, με σεβασμό στα ατομικά, αστικά και πολιτικά τους δικαιώματα.

.....

5. Δημιουργία και διατήρηση σχολικού κλίματος όπου οι μαθητές νιώθουν ευπρόσδεκτοι και τυγχάνουν σεβασμού για αυτό που είναι ως άτομα ή ομάδα ατόμων.

.....

Δραστηριότητα 5:

Στον παρακάτω πίνακα, να αναφέρετε εάν οι 7 δηλώσεις που σχετίζονται με τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα είναι σωστές ή λανθασμένες.

| | | Σωστό ή λάθος; | Γιατί; |
|----|---|----------------|--------|
| 1. | Η πολυπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα είναι συνώνυμοι όροι αφού έχουν την ίδια σημασία. | | |
| 2. | Η διαφορετικότητα και η συμπερίληψη είναι όροι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά. | | |
| 3. | Η διαφορετικότητα ορίζεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά της φυλής και του φύλου. | | |
| 4. | Ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της αρχής της συμπερίληψης υποδηλοί τη συνειδητοποίηση της σημασίας του τρόπου με τον οποίο η διαφορετικότητα και η συμπερίληψη μας επηρεάζουν ατομικά και συλλογικά. | | |
| 5. | Το να κάνουμε γενικεύσεις για τους ανθρώπους είναι αποδεκτή συμπεριφορά επειδή είναι κάτι που κάνουμε όλοι, αλλά μπορεί να μην το παραδεχόμαστε ειλικρινά. | | |
| 6. | Για τη μετατροπή του σχολικού πλαισίου σε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σεβασμό στην ποικιλομορφία και χωρίς αποκλεισμούς, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την κορυφή της διεύθυνσης του σχολείου. | | |
| 7. | Θα χρειαστούμε περισσότερη χρηματοδότηση και πολλή προσπάθεια για τη μετατροπή του σχολικού πλαισίου σε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σεβασμό στην ποικιλομορφία και χωρίς | | |

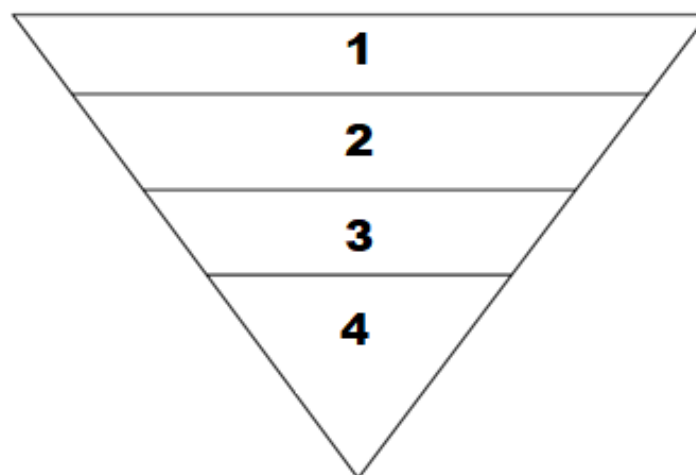
| | | | |
|--|---|--|--|
| | αποκλεισμούς. Οι προσπάθειες και οι πόροι θα υπερβούν τα όποια οφέλη. | | |
|--|---|--|--|

Δραστηριότητα 6:

Μια ιεραρχία επιπέδων ένταξης

Οι Frederickson και Cline (2015) υιοθέτησαν τις ιδέες άλλων ερευνητών σε μια προσπάθεια να ιεραρχήσουν τέσσερα διαφορετικά επίπεδα συμπερίληψης. Χρησιμοποίησαν το σχήμα της ανεστραμμένης πυραμίδας για να απεικονίσουν αυτήν την ιεραρχία, όπου κάθε επίπεδο προϋποθέτει και ενσωματώνει αυτά που βρίσκονται κάτω από αυτό. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο ψηλά βρισκόμαστε στην ιεράρχηση αυτή, τόσο πιο ευρεία παρουσιάζεται να είναι η εννοιολόγηση της συμπερίληψης, η οποία περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της κοινότητας. Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω τέσσερις προτάσεις και προσπαθήστε να τις τοποθετήσετε στην ανεστραμμένη πυραμίδα, με βάση τη λογική των Frederickson και Cline (2015), όπως αυτή περιεγράφηκε πιο πάνω. Στη συνέχεια, αναλογιστείτε σε ποιο επίπεδο της πυραμίδας θα εντάσσατε την τρέχουσα κατάσταση στη χώρα μας.

- α) Ικανοποίηση κοινωνικών και/ή ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών παρά τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαβίωση σε συνθήκες φτώχειας, τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές κ.λπ.
- β) Τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σε γενικές/συνηθισμένες τάξεις.
- γ) Δημιουργία κοινοτήτων που χαρακτηρίζονται από ισότητα, φροντίδα, σεβασμό της διαφορετικότητας κ.λπ. εντός και εκτός σχολείου.
- δ) Ικανοποίηση κοινωνικών ή/και ακαδημαϊκών αναγκών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.





Πρόσθετο υλικό

- Compasito: Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά. Επιμέλεια και συγγραφή από τη Nancy Flowers
<http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf>
- Ιστότοπος του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τις Ειδικές Ανάγκες και τη Συνεκπαίδευση
<https://www.european-agency.org/>
- Ευρωπαϊκή Ένωση: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η οικοδόμηση συμπεριληπτικών και συνεκτικών κοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού αποτελεί προτεραιότητα για την Επιτροπή.
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en
- Helpdesk Report: Implementing inclusive education. By Dr Matthew J. Schuelka, University of Birmingham, 29 August 2018
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Inclusive Education in Action
<https://www.inclusive-education-in-action.org/>
- Inclusive Education Training Manual. Published by the Ministry of Education and Sports & Inclusive Training Center, Department of Preschool and Primary education of Lao People's Democratic Republic
https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/new_iem_march2014_eng_111.pdf
- Myths and Facts about supported inclusive education. Blog by Tom Mihail(2021)
https://www.tommihail.net/inclusion_myths.html
- Open Society Foundations: The Value of Inclusive Education
<https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>
- Project: Teacher Education for Inclusion (TE4I). Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education
https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- Unesco: Inclusion in Education
<https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- Unesco: Programme: Inclusive education - Every child has the right to quality education and learning.
<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 121–133.
- Angelides, P., Charalambous, C., & Vrasidas, C. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211–223.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Psychology Press.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. London: Hurst Co.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Substantially revised and expanded (3rd ed.)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (2009). Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society. In M. Alur and V. Timmons (Eds), *Inclusive Education across Cultures*. Los Angeles, CA: Sage, pp. 121–134.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? (pp. 9-22). London: Routledge.
- Borgonovi, F. and G. Montt (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, No. 73, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en.
- Brando, T. (2005). Empowerment, policy levels and ser-vice forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 321-331.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Cameron, C. (Ed.). (2013). *Disability studies: A student's guide*. London: Sage.
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or exclusion? The role of special tutoring and education district committees in special secondary education units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Cranmer, S. (2020). Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning. A missed opportunity for inclusion. *British journal of educational technology*, 51(2), 315-330.
- Darling, K. (2013). Still waiting for the benefits to trickle-down: International children's rights under a land claim agreement. *The International Journal of Children's Rights*, 21(4), 543-568.



-
- Demetriou, K. (2020a). Demetriou, K. (2020). Special Educational Needs Categorisation Systems: To be labelled or not? *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1825641
 - Demetriou, K. (2020b). Factors that impact the use of educational technology by Cypriot teachers: an alternative training opportunity. *International Journal of Learning Technology*, 15(4), 277-308. DOI: 10.1504/IJLT.2020.113881
 - EADSNE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
 - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Cyprus - Systems of support and specialist provision*, <https://www.european-agency.org/country-information/cyprus/systems-of-support-and-specialist-provision>. Brussels: European Union.
 - Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2019.1576590.
 - Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice*. London: Routledge.
 - Flowers, N. (2009). *Compassito: Manual on human rights education for children*, 2nd Edition. Budapest: Council for Europe Directorate for Youth and Sport.
 - Forlin, C. (2010). Teacher Education for Inclusion. In R. Rose (Ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion*. London: Routledge, pp. 155–170.
 - Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
 - Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
 - Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
 - Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
 - Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595–606.
 - Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
 - Hornby, G. (1995). Fathers' views of the effects on their families of children with Down syndrome. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 103-117.





-
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
 - Johnstone, C. J., Limaye, S., & Kayama, M. (2017). Disability, culture, and identity in India and USA. In *Inclusion, Disability and Culture* (pp. 15-29). Springer, Cham.
 - Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
 - Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational management administration & leadership*, 34(2), 167-180.
 - Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90.
 - Ministry of Education, Sports and Youth (ΥΠΑΝ). (1999). The 1999 Education Act for Children with Special Needs (Law 113(I)/1999). Lefkosia: Republic of Cyprus.
 - Ministry of Education, Sports and Youth (ΥΠΑΝ). (2020). Draft of the Education Act for Inclusive Education. Lefkosia: Republic of Cyprus.
 - Ministry of Education, Sports and Youth (ΥΠΑΝ). (2021). Special and Inclusive Education website, moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/eidiki_agogi_ekpaidefsi.html. Lefkosia: MoECSY.
 - Oliver, M. (1997). The disability movement is a new social movement!. *Community Development Journal*, 32(3), 244-251.
 - Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader?. *Leadership and policy in schools*, 18(3), 485-499.
 - Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690-707.
 - Phtiaka, H. (1999). Disability, human rights and education in Cyprus. In F. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Disability, human rights and education. Cross-cultural perspectives* (pp. 176-192). Buckingham: Open University Press.
 - Phtiaka, H. (2002). Πώς τα πήγαμε; Ο πρώτος χρόνος της ένταξης στην Κύπρο [How did we go? The first year of integration in Cyprus]. *Records of the 7th Conference of Cyprus Educational Society*, Vol. 2. Lefkosia: University of Cyprus.
 - Phtiaka, H. (2008). Educating the other: a journey in Cyprus time and space. In *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
 - Phtiaka, P. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο* [Special and Inclusive Education in Cyprus]. Athens: Taxideftis.
 - Potter, C. A. and Whittaker, C. A. (2001). *Enabling Communication in children with autism*. London: Jessica Kingsley.



-
- Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 74(1), 1-8.
 - Rieser, R. (2001). The struggle for inclusion: the growth of a movement. *Disability, politics and the struggle for change*, 132-148.
 - Slee, R. (2011). *The Irregular School*. New York: Routledge.
 - Slee, R. (2012). Inclusion in schools: what is the task?. In C. Boyle & K. Topping, K (Eds.) *What Works in Inclusion?.* Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
 - Soulis, G. S. (2013). *Education and Disability [Εκπαίδευση και Αναπηρία]* (in Greek). Athens: ΕΣΑμΕΑ.
 - Storey, K. (2020). *Case Studies for Inclusion in Education: Strategies and Guidelines for Educating Students with Disabilities in the General Education Environment*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
 - Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη. [Inclusive Education: From research to practice]*. Athens: Pedio.
 - Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149–160.
 - Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401-422.
 - Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.
 - Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
 - UN (1989). *The Convention on the Rights of the Child*. Available from:
<https://www.unicef.org/child-rights-convention> [accessed 22 September 2021].
 - UNESCO (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. Retrieved from
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480_eng, [accessed 22 September 2022].
 - Unesco, (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain, UNESCO. Available from:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, [accessed 22 September 2022].
 - United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Accessed September 22, 2021.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
 - United Nations. (2015). *Sustainable development goals*.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/#>, [accessed 22 September 2022].
 - Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.



(2) Ενότητα 2: Αναπτυξιακές ανάγκες παιδιών με αναπηρίες

Dominika Wiśniewska,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, ΠΟΛΩΝΙΑ

Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;

Το σχολείο είναι ένας πολύ σημαντικός χώρος όπου τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους καθημερινά. Φυσικά, πέραν από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στα βασικά διδακτικά αντικείμενα, τα παιδιά αναπτύσσουν στο σχολείο κοινωνικές και άλλες ατομικές/προσωπικές δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ενότητας. / Πώς θα με βοηθήσει αυτή η ενότητα;

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό θέμα, αν και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης κατά την τυπική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο καθένας μας μπορεί εύκολα να ανακαλέσει μνήμες από έναν δάσκαλο που αποτελούσε πρότυπο κατά τη διάρκεια της μαθητικής ζωής του. Αυτό ισχύει τόσο για τις θετικές στάσεις που αναπτύξαμε, για τις οποίες είμαστε ευγνώμονες στους δασκάλους μας, όσο και για τις αρνητικές, τις οποίες θυμόμαστε ως εφιάλτες. Κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται σε ένα μάθημα έχουν δευτερεύουσα σημασία. Αυτό που είναι κρίσιμο είναι η στάση του ίδιου του δασκάλου, η προσέγγισή του με τον μαθητή, ο τρόπος επικοινωνίας του, η κατανόηση των αναγκών του μαθητή και ο σεβασμός του προς τον μαθητή του. Τι μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο να κατανοήσει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών του; Η γνώση των ψυχολογικών μηχανισμών πίσω από τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, εκτός από τη γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας, αποτελεί πολύτιμη πηγή άντλησης πληροφοριών για την κατάλληλη προσέγγιση και διδασκαλία μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από τις εκπαιδευτικές ικανότητες, οι οποίες αξιολογούνται άμεσα κατά τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών, εξίσου σημαντικές είναι και οι ατομικές/προσωπικές δεξιότητες των παιδιών που αποκτώνται μέσα από την εμπειρία τους σε δραστηριότητες και σε επαφές με συνομηλίκους και δασκάλους. Μία από τις πιο γνωστές θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι η **θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik H. Erikson**. Αυτή θα περιγραφεί αναλυτικά στην παρούσα θεματική ενότητα. Μερικές φορές η συσσώρευση διαδοχικών αναπτυξιακών κρίσεων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι αυτή που συμβάλλει στις σχολικές αποτυχίες των παιδιών. Η σωστή διάγνωση των προβλημάτων ενός παιδιού όσον αφορά τα ελλείμματα στη διαμόρφωση των αρετών ή δεξιοτήτων της προσωπικότητας μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική και κοινωνική ευημερία του παιδιού.



Οι βασικές γνώσεις της παρούσας θεματικής ενότητας ./ «Τι πρέπει να γνωρίζω;»

2.1 Η θεωρία των σταδίων της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik H. Erikson

Εκτός από τον Sigmund Freud, ένας από τους πιο εξέχοντες ψυχαναλυτές ήταν ο Erik Homburger Erikson (1968, 1982). Εμπλούτισε τη σκέψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη δείχνοντας ότι εκτός από τα εσωτερικά ένστικτα, η ανάπτυξη ενός ατόμου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των ενστίκτων και των εξωτερικών πολιτιστικών και κοινωνικών απαιτήσεων. Περιέγραψε πώς το εγώ αναπτύσσεται ως η δύναμη που είναι υπεύθυνη για την οργάνωση της εμπειρίας και του ορθολογικού σχεδιασμού.

Ο Erikson προσδιόρισε ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής στα οποία αλλάζει η στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Σε κάθε στάδιο, το άτομο διαπραγματεύεται μια κρίση που λειτουργεί ως κομβικό σημείο στην ανάπτυξη του. Στη θεωρία περιλαμβάνονται οκτώ τέτοιες κρίσεις, οι οποίες πρέπει να ξεπεραστούν και να λυθούν θετικά μέσα στον εσωτερικό κόσμο του ίδιου του ατόμου. Τα πρώτα πέντε αναπτυξιακά στάδια λαμβάνουν χώρα κατά την παιδική ηλικία. Επηρεασμένο από εσωτερικές ορμές, το παιδί προβαίνει σε ενέργειες που έρχονται αντιμέτωπες με τις προσδοκίες των ατόμων που το περιβάλλουν. Το ίδιο το περιβάλλον θέτει προσδοκίες - προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί το παιδί. Η επιτυχημένη επίλυση της κάθε κρίσης απαιτεί την ανάλογη εμπειρία τόσο θετικών όσο και αρνητικών συναισθημάτων τα οποία συνδέονται με τα γεγονότα τα οποία βιώνουν τα παιδιά. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, προκύπτουν νέα διλήμματα και νέες προκλήσεις τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσει. Εάν τα προηγούμενα προβλήματα δεν έχουν ακόμη επιλυθεί με επιτυχία, αυτά μεταφέρονται στα επόμενα στάδια, ως αρνητικά στοιχεία. Ως αποτέλεσμα της θετικής επίλυσης της κάθε κρίσης, το παιδί αποκτά αρετές, οι οποίες γίνονται πηγές επίλυσης κρίσεων στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια (Erikson, 1997· Brzezinska, 2000· Birch, 2005). Η εμπειρία της υπέρβασης μιας κρίσης αναδιοργανώνει μόνιμα τη δομή της προσωπικότητας. Η διαδραστική φύση αυτού του μοντέλου παρέχει ένα καλό υπόβαθρο για την εξέταση της ανάπτυξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Το παιδί έρχεται στον κόσμο με μια ατομική προδιάθεση για ανάπτυξη και ταυτόχρονα με μια συγκεκριμένη αισθητηριακή λειτουργία, η οποία όμως μπορεί να γίνει αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τους οικείους του. Κατά την πρώτη περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, οι στάσεις και συμπεριφορές των γονιών είναι καθοριστικές για τη λειτουργία του. Όταν το παιδί ξεκινάει το σχολείο, οι συνομήλικοι και οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς τις απαιτήσεις τους από το παιδί, καθώς και ως προς τον τρόπο ενίσχυσης μίας επιθυμητής συμπεριφοράς.



2.2 Πιθανότητες & κίνδυνοι στην ανάπτυξη παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες στα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας του Erik H. Erikson

2.2.1 Εμπιστοσύνη εναντίον Αμφιβολίας

Σύμφωνα με τον E. H. Erikson, ο πρώτος χρόνος της ζωής είναι η περίοδος κατά την οποία ένα βρέφος αναπτύσσει εμπιστοσύνη στον κόσμο και τους ενήλικες. Η δεξιότητα που διαμορφώνεται στο στάδιο αυτό είναι η «βασική εμπιστοσύνη». Ο Erikson αναφέρεται στην κρίση αυτού του αναπτυξιακού σταδίου ως «κρίση εμπιστοσύνης». Μέσα από τις συνθήκες διαβίωσης, τις σχέσεις με τους γονείς - ιδιαίτερα με τη μητέρα, τις πιέσεις από τον περιβάλλοντα κόσμο (π.χ. διακοπές στη σίτιση) και τα ερεθίσματα από το εσωτερικό του οργανισμού του (π.χ. πείνα - κορεσμός, επώδυνη αφόδευση, ποιότητα ύπνου - εγρήγορση) το παιδί αναπτύσσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη προς τους ενήλικες και είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την πρόθεσή τους για την κάλυψη των βασικών αναγκών του. Το βρέφος βιώνει, στο στάδιο αυτό, τη στέρηση, τη μοναξιά, το άγχος ή τον πόνο.

Η μητέρα δημιουργεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στο παιδί μέσω «μιας πορείας δράσης που συνδυάζει την τρυφερή φροντίδα και το ενδιαφέρον για τις ανάγκες του παιδιού με ένα ισχυρό αίσθημα προσωπικής ευθύνης εντός των ορίων εμπιστοσύνης που θέτει ο τρόπος ζωής της κουλτούρας στην οποία ανήκουν και οι δυο τους» (Erikson 1997, σελ. 259). Η επίλυση της πρώτης κρίσης εξαρτάται από την αναλογία «θετικών» και «αρνητικών» γεγονότων. Η απόκτηση της πρώτης «αναπτυξιακής ψυχοκοινωνικής ποιότητας (αρετής)» – της ελπίδας και της ετοιμότητας του «Εγώ», συνοδεύει το παιδί στο επόμενο αναπτυξιακό στάδιο. Σημαντική στη σκέψη του Erikson είναι η βεβαιότητα ότι οι ψυχολογικές ικανότητες και αρετές που αποκτώνται για την επίλυση κάθε διαδοχικής κρίσης, αποτελούν πηγές που συνοδεύουν το άτομο στα επόμενα στάδια της ανάπτυξής του.

Πώς είναι ο πρώτος χρόνος ζωής για **ένα παιδί με κάθε είδους αναπτυξιακές δυσκολίες**; Μήπως το βρέφος βιώνει την άνευ όρων αποδοχή, ικανοποιούνται οι βιολογικές και συναισθηματικές του ανάγκες για τη δημιουργία στενών σχέσεων; Όπως περιγράφεται στην έρευνα, οι γονείς ενός παιδιού μπορεί να αντιδράσουν στη διάγνωση, για παράδειγμα, μίας αναπηρίας ή σωματικής ασθένειας του παιδιού τους, σαν να θρηνούν την απώλεια ενός ιδανικού παιδιού. Στο στάδιο αυτό, τους γονείς απασχολεί περισσότερο η θλίψη, οι φόβοι και η αίσθηση της απειλής. Μερικοί γονείς χάνουν την πίστη τους ως προς την ικανότητά τους να είναι ικανοί γονείς και αφήνουν την ευθύνη για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σε επαγγελματίες. Μεταξύ του παιδιού και του ατόμου που φροντίζει το παιδί, παρεμβάλλονται πολλά άλλα άτομα, κάτι που πιθανό να προκαλέσει άγχος στο παιδί. Οι ιατρικές και θεραπευτικές διαδικασίες τις οποίες βιώνει το παιδί διαταράζουν την κανονικότητα καθώς και τον τρόπο κάλυψης των αναγκών του. Οι γονείς προσαρμόζουν το καθημερινό πρόγραμμα με βάση τις επισκέψεις σε ειδικούς και όχι στην ημερήσια ρουτίνα του παιδιού. Καθορίζονται επίσης οι προσδοκίες των γονιών για το βρέφος, π.χ. η πορεία της κινητικής αποκατάστασης του. Μια μητέρα που «πενθεί», ακόμα κι αν αγκαλιάζει το παιδί της, δεν του παρέχει ποιοτικό αίσθημα ασφάλειας. Παράγοντες που απειλούν την κατάλληλη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ποιότητας (αρετής) της ελπίδας, οι οποίοι προέρχονται από τους γονείς, περιλαμβάνουν: κλινικά συμπτώματα που παρουσιάζονται στη μητέρα, δυσκολία στην



αποδοχή του παιδιού, ιατρικοποίηση της ανάπτυξης, επικοινωνία με το παιδί με τρόπο που παραπέμπει σε τυποποιημένες διαδικασίες και όχι σε αυθόρμητη διάδραση.

- ✓ Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί αντιμετωπίζει σοβαρές αναπτυξιακές προκλήσεις οι οποίες σχετίζονται με το σχηματισμό κοινωνικών δεσμών, την ικανότητα αυτορρύθμισης και τη δημιουργία ενός κώδικα που επιτρέπει την επικοινωνία των αναγκών τους.
- ✓ Από την πλευρά του παιδιού, τα πιθανά εμπόδια κατά την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής ποιότητας (αρετής) της ελπίδας μπορεί να αποτελούν: Το χαμηλό επίπεδο προσαρμοστικότητας του, το αυξημένο επίπεδο άγχους ως συνέπεια της ιατρικοποίησης της ανάπτυξης, το παιδί μπορεί να βιώνει συχνότερες αποτυχίες κατά την προσπάθεια του να επικοινωνήσει τις ανάγκες του.

2.2.2 Η κρίση «Αυτονομία εναντίον ντροπής και αμφιβολίας»

Η πρώιμη παιδική ηλικία (δεύτερο και τρίτο έτος της ζωής ενός ατόμου) αποτελεί μια περίοδο **διαμόρφωσης των απαρχών του αυτοελέγχου**, δηλαδή των προσπαθειών να αποκτήσει κανείς τον έλεγχο –σε πρώτο στάδιο- του σώματος του και –σε δεύτερο στάδιο- να αποκτήσει τον έλεγχο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του. Σύμφωνα με τον Erikson, είναι η χρονική περίοδος της έντασης μεταξύ της επιθυμίας για αυτοέλεγχο και των αμφιβολιών, της ντροπής και της αμηχανίας που προκύπτουν από μίας σειρά από ενδεχόμενες αποτυχίες. Οι θετικές εμπειρίες που βιώνει το παιδί μέσα από την κρίση αυτής της περιόδου εξαρτώνται κυρίως από τις εκπαιδευτικές μεθόδους των γονιών, από την έκφραση αγάπης αποδοχής ή από την υπερβολική άσκηση κριτικής και περιορισμών. Σε αυτή την αναπτυξιακή φάση «η εξωτερική ρύθμιση θα πρέπει να επιφέρει οριστική ανακούφιση και να διαλύσει τους φόβους» (Erikson, 1997 σ. 262). Η ψυχοκοινωνική κρίση αυτού του αναπτυξιακού σταδίου είναι η **κρίση της αυτονομίας**. Η αναπτυξιακή ψυχοκοινωνική ποιότητα (αρετή) που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της θετικής επίλυσης της κρίσης αυτής είναι η **δύναμη της θέλησης**.

Στην πρώιμη παιδική ηλικία, **οι γονείς συνεχίζουν να φροντίζουν το παιδί όπως κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του**, ιδιαίτερα εάν το παιδί έχει διαγνωστεί με κάποια αναπηρία. Στο παιδί παρέχεται θεραπεία (όπως απαιτείται) και στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιούνται συναντήσεις με ειδικούς για 3 - 4 ώρες την εβδομάδα. Η πρόοδος του παιδιού παρακολουθείται τόσο από θεραπευτές όσο και από γιατρούς. Αυτό επιφέρει κάποιου είδους πίεση στους γονείς. Οι γονείς περιμένουν επίσης από το παιδί να συνεργαστεί μαζί τους στο σπίτι και να κάνει τις ασκήσεις που ορίζουν οι θεραπευτές. Οι κινητικές δεξιότητες που αποκτά το παιδί, του/της δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξει ένα μέρος στο χώρο, να μετακινηθεί προς κάποια ενδιαφέροντα αντικείμενα στο χώρο. Τα παιδιά γοητεύονται από τις κινητικές δεξιότητες που αναπτύσσουν. Η θεραπεία όμως περιορίζει την ελευθερία επιλογής. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η φυσική επιθυμία για αυτοέλεγχο, αλλά και για επιρροή στο περιβάλλον και για ανάπτυξη αυτοενδυνάμωσης ματαιώνεται. Το παιδί δέχεται πιέσεις από επαγγελματίες και γονείς. Εάν η μητέρα αναλάβει το ρόλο του επαγγελματία αποκατάστασης, αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα μειονεκτικό για το ίδιο το παιδί. Η αποτυχία του παιδιού να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ενηλίκων μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση ντροπής στο παιδί, ότι δηλαδή δεν είναι αρκετά καλό. Μερικές φορές ο γονέας επιβραβεύει το παιδί μόνο όταν ολοκληρώνει σωστά τις ασκήσεις και εργασίες και αγνοεί τα επιτεύγματα του παιδιού σε άλλους τομείς. Για παράδειγμα, οι γονείς δεν επιβραβεύουν το



παιδί για τη συμμετοχή του σε δημιουργικές δραστηριότητες. Μια τέτοια στάση μπορεί να οδηγήσει στην «αντικειμενοποίηση» (objectification) του παιδιού, το οποίο γίνεται αντικείμενο εκπαιδευτικών και επανορθωτικών ενεργειών, στόχος των οποίων είναι να παράγει μηχανικά τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η κατάσταση γίνεται ιδιαίτερη όταν απουσιάζει ένας αποτελεσματικός κώδικας επικοινωνίας, γεγονός που προκαλεί επίσης δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Το παιδί βιώνει την απογοήτευση και μερικές φορές την εκφράζει με τρόπο που οι γονείς μπορεί να τον εκλάβουν ως προβληματικό.

Μερικές φορές, είναι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου που παρουσιάζονται κάποιες ενδείξεις ύπαρξης αναπτυξιακών διαταραχών, π.χ.: ένα φάσμα ολιστικών αναπτυξιακών διαταραχών. Η εξάσκηση στον αυτοέλεγχο σε ένα παιδί μπορεί να είναι πολύ περιορισμένη και μερικές φορές αδύνατη. Μερικές φορές είναι δύσκολο για τους γονείς να διακρίνουν μεταξύ των προβλημάτων θέλησης του παιδιού και των κλινικών συμπτωμάτων. Στην αρχή προσπαθούν να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους και όταν αυτό αποτυγχάνει αναζητούν βοήθεια από ειδικό. Η δυναμική των ψυχολογικών διεργασιών των γονέων μπορούμε να πούμε ότι είναι πολύ μεγάλη και παίρνει πολλές διαφορετικές μορφές. Το παιδί θα είναι πάντα ο άμεσος αποδέκτης αυτών των διαδικασιών. Εάν η κρίση αυτονομίας επιλυθεί ομαλά, το παιδί μπορεί να ξεκινήσει την προσχολική εκπαίδευση με υψηλό επίπεδο ικανοτήτων. Το παιδί αυτοεξυπηρετείται και είναι σε θέση να επικοινωνήσει τις ανάγκες του. Όμως, δεν είναι όλα τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες που εισέρχονται στην προσχολική εκπαίδευση με τις απαραίτητες δεξιότητες.

2.2.3 Η κρίση «Πρωτοβουλία εναντίον ενοχής»

Μεταξύ του 4^{ου} και 5^{ου} έτους της ζωής του το παιδί εισέρχεται στο τρίτο στάδιο της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: το «Εγώ» διαμορφώνεται μεταξύ πρωτοβουλίας και αίσθησης ενοχής. Η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας χρησιμεύει στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την επίτευξη ενός στόχου. Το παιδί απολαμβάνει τη χρήση διαφορετικών εργαλείων.

Γίνεται πιο διεκδικητικό σε σχέση με την υπεράσπιση των επιθυμιών του, μερικές φορές εκφράζοντας ανοιχτά την επιθετικότητά του. Επιπλέον, τα παιδιά αρχίζουν να ταυτίζονται με το βιολογικό τους φύλο και συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων. Η χειραγώγηση, η επιθετικότητα, ο ανταγωνισμός κυριαρχούν στις δραστηριότητες των αγοριών, ενώ στα παιχνίδια των κοριτσιών κυριαρχούν η στοργικότητα και η ελκυστικότητα. Η ψυχαναλυτική θεωρία αναφέρεται σε ένα «σύμπλεγμα ευνουχισμού» στα παιδιά, το οποίο εκδηλώνεται ως αίσθημα μίσους προς έναν από τους γονείς. Η ουσία αυτού του σταδίου πρόκειται για μια κρίση πρωτοβουλίας. Οι αποτυχίες που βιώνει το παιδί σε αυτή την περίοδο μπορεί να οδηγήσουν σε παραίτηση από τη δράση, σε φόβο για πιθανή τιμωρία, σε αισθήματα ενοχής και σε άγχος. Ένα αναπτυξιακά σημαντικό γεγονός είναι ο αποχωρισμός από τους γονείς κατά την έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Το παιδί βιώνει για πρώτη φορά πώς είναι να ενεργεί ανεξάρτητα, χωρίς την υποστήριξη των γονιών του.

Οι γονείς που ανησυχούν για την ανάπτυξη του παιδιού τους ανησυχούν για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει. Ελπίζουν επίσης ότι η επαφή με τους συνομηλίκους θα επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Θέλουν το παιδί τους να είναι «το ίδιο» με



τα άλλα παιδιά της ομάδας. Από την άλλη περιμένουν από τους συνομηλίκους τους να δείξουν κατανόηση προς το παιδί τους. Συνεχίζουν τις επισκέψεις σε ειδικούς. Δεδομένου του χρόνου που περνά το παιδί στο νηπιαγωγείο και των επιπλέον ωρών θεραπείας, έχει λίγες ευκαιρίες να αναπτύξει τη δική του πρωτοβουλία. Τα παιχνίδια με τους γονείς συχνά ακολουθούν τις εισηγήσεις των ειδικών και έτσι επαναλαμβάνουν τις δραστηριότητες των παρεμβατικών προγραμμάτων στο σπίτι. Η αποτυχία του παιδιού να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ενηλίκων μπορεί να κάνει το παιδί να αισθάνεται ένοχο. Ο χρόνος ενός παιδιού με αναπτυξιακές δυσκολίες είναι πιο δομημένος σε βαθμό που δεν ενθαρρύνει το παιδί να αναλάβει πρωτοβουλίες ώστε να αρχίσει από μόνο του μία δραστηριότητα. Τα παιδιά ανταμείβονται για την υπακοή σε θεραπευτές, νηπιαγωγούς και γονείς και όχι για τη δική τους εφευρετικότητα, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ομαλή επίλυση αυτής της αναπτυξιακής κρίσης.

Η στάση των γονέων είναι σημαντική εδώ. Αποφασίζουν ποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα θα επιλέξουν και αν θα αποκαλύψουν τις δυσκολίες του παιδιού τους. Μερικοί γονείς κρύβουν τις δυσκολίες του παιδιού τους από άλλους, αφού δεν θέλουν οι άλλοι να γνωρίζουν. Μερικές φορές δεν μοιράζονται ιατρικά αρχεία ή διαγνώσεις. Αυτή η στάση των γονέων οδηγεί σε μία κατάσταση όπου το παιδί δεν λαμβάνει την κατάλληλη υποστήριξη από τους νηπιαγωγούς. Επιπλέον, τα παιδιά παρατηρούν την αμηχανία και τις δυσκολίες των γονιών τους κατά την επικοινωνία τους με τους νηπιαγωγούς, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα ντροπής. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Μερικοί γονείς προσπαθούν να ενημερώσουν τους συνομηλίκους του παιδιού τους σχετικά με τις διάφορες αναπτυξιακές δυσκολίες του. Πρόκειται συνήθως για γονείς που έχουν ήδη συμβιβαστεί με την ιδιαιτερότητα της λειτουργίας του παιδιού τους. Θέλουν να έχουν ενεργό ρόλο. Είναι πιο δεκτικοί και πιο άνετοι στην επικοινωνία των αναγκών του παιδιού τους στους άλλους, γιατί οι ίδιοι έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τις αναπτυξιακές δυσκολίες του. Το παιδί με τη σειρά του, βλέποντας την ελευθερία των γονιών του, μαθαίνει από αυτούς να μιλάει ανοιχτά για τον εαυτό του και τις δυσκολίες του. Το παιδί αναλαμβάνει μόνο του πρωτοβουλίες. Κατευθύνει τις ενέργειές του προς την επίτευξη των στόχων του, κάτι που βοηθά στην ομαλή επίλυση της αναπτυξιακής κρίσης αυτού του σταδίου.

Μερικές φορές οι γονείς επιλέγουν σκόπιμα ένα ίδρυμα ή ειδικό σχολείο, ώστε εκεί το παιδί να κάνει όλες τις θεραπευτικές παρεμβάσεις, και έτσι να αφιερώνεται λιγότερος χρόνος στο σπίτι για θεραπεία. Το παιδί απολαμβάνει έτσι περισσότερη ελευθερία. Οι γονείς μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για διάφορες δραστηριότητες στο σπίτι.

Μερικές φορές οι νηπιαγωγοί είναι οι πρώτοι που παρατηρούν τις δυσκολίες του παιδιού και ζητούν από τους γονείς να επικοινωνήσουν με ειδικούς. Αυτό που πολύ συχνά είναι ανησυχητικό, είναι η έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά του παιδιού, το χαμηλό επίπεδο ανεξαρτησίας του και η δυσκολία προσαρμογής στους κανόνες της ομάδας.

Εκτός από τη στάση των γονέων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι συνομήλικοι.



Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες έχουν λιγότερες επικοινωνιακές δεξιότητες και ως εκ τούτου μπορεί να μην τυγχάνουν ευνοϊκής αποδοχής από τους συνομηλικούς τους. Οι συνήθειες και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των συνομηλικών τους. Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν τα παιδιά αυτά, μπορεί να μην τύχουν ευνοϊκής αποδοχής και έγκρισης. Μπορεί να μην συμμορφώνονται με τους διάφορους αποδεκτούς κανόνες. Το παιδί ενδέχεται να βιώσει περισσότερες απογοητεύσεις όταν αφεθεί να ενεργεί αυτόνομα και υπεύθυνα.

2.2.4 Η κρίση «Εργατικότητα Εναντίον Αισθήματος Κατωτερότητας»

Ο έκτος χρόνος της ζωής των παιδιών είναι ορόσημο καθώς ξεκινάει η σχολική τους ζωή. Ως προς τα ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης, το παιδί μπαίνει σε μια περίοδο σκληρής δουλειάς. Μεταξύ 6 και 12 ετών το παιδί έχει χρόνο να αναπτύξει την αίσθηση ότι είναι ικανό. Εάν το παιδί δεν ανταποκριθεί στις προσδοκίες του σχολείου, υπάρχει ο κίνδυνος να ενισχυθεί ένα αίσθημα κατωτερότητας.

Ο Erikson (1997) προσδιόρισε ως κινδύνους αυτής της αναπτυξιακής περιόδου τους εξής δύο παράγοντες: η αίσθηση ότι το παιδί είναι ανεπαρκές ως προς την εκπλήρωση των προσδοκιών, και η υπερβολική επιθυμία και υπερφίαλη προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των άλλων. Η αίσθηση ανεπάρκειας οδηγεί σε αποθάρρυνση και αποτυχία εκπλήρωσης των αναπτυξιακών δυνατοτήτων του παιδιού. Η υπερβολική επιθυμία για ικανοποίηση των απαιτήσεων έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση της πεποίθησης ότι το μόνο κριτήριο της αξίας ενός ατόμου είναι η ικανοποίηση των απαιτήσεων των άλλων. Ο ρόλος των ενηλίκων σε αυτή την περίοδο είναι να βοηθήσουν το παιδί να αισθάνεται ικανό ώστε να μπορεί να εκτελεί διάφορες δραστηριότητες αποτελεσματικά. Οι τυπικές δραστηριότητες ενός παιδιού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι: η μάθηση στο σχολικό (και μη σχολικό) πλαίσιο, το παιχνίδι, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η παροχή βοήθειας προς τους ενήλικες. Κατά την περίοδο αυτή είναι επίσης σημαντικό τα παιδιά να γνωρίσουν τα πολιτισμικά πρότυπα καθώς και να εξοικειωθούν με τη χρήση βασικών εργαλείων.

Για τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες, η έναρξη φοίτησης στο σχολείο αποτελεί πρόκληση, όπως άλλωστε για όλα τα παιδιά. Υπό την καθοδήγηση των δασκάλων μαθαίνουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μετρούν. Λαμβάνουν δομημένες προφορικές οδηγίες από τους δασκάλους και μαθαίνουν να ακολουθούν τις οδηγίες αυτές ατομικά ή ως μέλη μιας ομάδας. Επιπλέον, αλληλοεπιδρούν με τα μέλη της ομάδας τους για αρκετές ώρες την ημέρα. Από την άλλη, αυτό που για τους συνομηλικούς είναι απλώς ένα άλλο στάδιο ανάπτυξης, για ένα παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες είναι μια διπλή πρόκληση. Αρχικά μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον: ένα νέο κτίριο, με ένα νέο δάσκαλο, με νέους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα ότι η αναγνώριση από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους κερδίζεται με τη ορθή εκτέλεση των οδηγιών και των εργασιών. Αυτό το δυσκολεύουν περισσότερο οι αντικειμενικές δυσκολίες του παιδιού διότι απαιτείται πολύ περισσότερη προσπάθεια από το παιδί. Όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των φίλων του, δεν εμπιστεύεται τη δική του θέση ανάμεσα στους συνομηλικούς του, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα αισθήματα κατωτερότητας, ανεπάρκειας και αποθάρρυνσης για την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων. Όταν το παιδί επιτυγχάνει σχολική και κοινωνική επιτυχία, τότε αισθάνεται ότι είναι ικανό. Όταν αυτό



δεν συμβαίνει και όταν δεν υπάρχει ελπίδα να κατακτηθούν οι αναμενόμενες δεξιότητες, αναδύεται η αίσθηση κατωτερότητας. Ως εκ τούτου, θα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το παιδί να επιτύχει ένα ελάχιστο επίπεδο επιτυχίας στο σχολείο και να γίνει αποδεκτό από τα άλλα παιδιά. Η σωστή λύση σε αυτή την κρίση δεν απαιτεί μόνο να είναι μαθησιακά επαρκής, αλλά απαιτείται ταυτόχρονα αποδοχή και σεβασμός από τους συνομηλίκους. Το παιδί χρειάζεται περισσότερες μαθησιακές επιτυχίες και λιγότερες αποτυχίες όσον αφορά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους του για να αναπτύξει την αίσθηση ότι είναι ικανό.

Και για τους γονείς παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες, η ηλικία των 6 ετών αποτελεί πρόκληση. Αυτοί οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με το δίλημμα να επιλέξουν το κατάλληλο σχολείο για το παιδί τους. Σαφώς επιθυμούν να δουν το παιδί τους να φοιτά σε σχολείο, είτε αυτό είναι γενικό είτε ειδικό.

Συνήθως, μόλις το παιδί έχει κατακτήσει επικοινωνιακές δεξιότητες σε βαθμό που του επιτρέπει να επικοινωνεί, τότε είναι που ξεκινά η εκπαίδευσή του. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά βιώνουν πολύ άγχος. Οι τρόποι προσαρμογής στο περιβάλλον που χρησιμοποιούσε προηγουμένως ενδέχεται να μην είναι αποτελεσματικοί σε αυτό το στάδιο. Το παιδί πρέπει να αναζητήσει νέους τρόπους για να λειτουργήσει στον βέλτιστο δυνατό βαθμό. Θα πρέπει να μάθουν να επιζητούν βοήθεια. Θα πρέπει να αναπτύξουν τρόπους με τους οποίους θα ασκούν κάποιου είδους επιρροή στους συνομηλίκους τους, ώστε η στάση των συνομηλίκων τους να μην τους επηρεάζει αρνητικά. Θα πρέπει να μάθουν πώς να απαντούν στις άβολες ερωτήσεις που ενδέχεται να λάβουν από τους συμμαθητές τους σχετικά με τη δική τους λειτουργία. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δέχονται κάποιου είδους συναισθηματική πίεση από τους γονείς τους, οι οποίοι μπορεί να εκλαμβάνουν τις επιτυχίες ή αποτυχίες του παιδιού τους ως δικές τους επιτυχίες ή αποτυχίες. Η έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού μπορεί να αποτελεί μία δοκιμασία για την επαρκή προετοιμασία του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελεί επιβράβευση για τις προσπάθειες των ίδιων των γονιών. Αυτό ενδέχεται να ένα επιπλέον βάρος για το παιδί. Επιπλέον, οι ειδικοί που συμβάλουν σε διάφορα παρεμβατικά προγράμματα στα οποία συμμετέχει το παιδί καταγράφουν τα επιτεύγματα του παιδιού. Κι αυτοί με τη σειρά τους εκλαμβάνουν τις επιτυχίες του παιδιού ως επιβεβαίωση της σκληρής δουλειάς και προσπάθειας. Εκτός από το σχολείο, τα περισσότερα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρακολουθούν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή να κάνουν λογοθεραπεία. Αυτές οι επιπλέον συνεδρίες απαιτούν επιπλέον χρόνο και ενέργεια. Εάν το επιτρέπουν οι γνωστικοί του πόροι, το παιδί θα προσπαθήσει να μην απογοητεύσει τους γονείς και τους ειδικούς. Ίσως αναπτύξει την πεποίθηση ότι για να έχει αξία σαν άτομο, θα πρέπει να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο. Όλη η προσοχή του παιδιού επικεντρώνεται στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να θυσιάζονται χρόνος διασκέδασης, ευκαιρίες ανάπτυξης ενδιαφερόντων κ.λπ. Οι γονείς, βλέποντας το φόρτο εργασίας του παιδιού από τη συμμετοχή του σε θεραπευτικά παρεμβατικά προγράμματα κ.ά., συχνά απαλλάσσουν το παιδί από άλλες καθημερινές δραστηριότητες και ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά για παροχή βοήθειας στις δραστηριότητες αυτές. Αυτό στερεί από το παιδί την ευκαιρία να αποκτήσει δεξιότητες που αποτελούν πηγή ικανοποίησης. Σε περιβάλλοντα κλινικής πρακτικής, υπάρχουν παιδιά που έχουν πολύ καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όμως, τα παιδιά δεν έχουν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης με τους συνομηλίκους τους, στα περιβάλλοντα αυτά. Στις περιπτώσεις



αυτές, δεν παρέχονται στο παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες ευκαιρίες ώστε να επέλθει ομαλή επίλυση της κρίσης μεταξύ της θέλησης για εργασία και του αισθήματος κατωτερότητας.

Εάν στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού έχουν επιλυθεί θετικά οι προηγούμενες αναπτυξιακές κρίσεις και ταυτόχρονα έχει ξεκινήσει τη φοίτησή του στο σχολείο, το παιδί εισέρχεται στο νέο περιβάλλον με διαφορετική εμπειρία, σε σύγκριση με τις προηγούμενες αναπτυξιακές περιόδους. Το παιδί γνωρίζει ότι είναι αποδεκτό από τους γονείς του και ότι του αξίζει να τύχει αποδοχής και από τους άλλους. Γνωρίζει επίσης ότι λειτουργεί διαφορετικά από τους συνομηλικούς του. Έχει μεγαλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του. Μπορεί να ορίσει τις ανάγκες του, γιατί έχει μάθει ήδη πώς να τις εκφράζει στα στάδια που προηγήθηκαν. Το παιδί δείχνει στους συνομηλικούς του τομείς στους οποίους είναι «ίδιοι» αλλά και τομείς στους οποίους διαφέρουν. Έτσι, έχουν μάλλον περισσότερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί από αυτούς. Οι γονείς που αποδέχονται και γνωρίζουν το παιδί τους έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει το ίδιο το παιδί. Επομένως, εκτιμούν περισσότερο τις προσπάθειες του παιδιού και εστιάζουν λιγότερο στην επίτευξη στόχων πέραν από τις πραγματικές τους δυνατότητες. Αυτή η στάση καλλιεργεί στο παιδί την αίσθηση ότι είναι ικανό. Ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει την επίλυση της κρίσης της «Εργατικότητας Εναντίον Αισθήματος Κατωτερότητας» με θετικό τρόπο είναι το γεγονός ότι το παιδί δεν αισθάνεται ανεπάρκεια ή ατέλεια όσον αφορά στη σχέση του με τους γονείς του.

Όσον αφορά την αποδοχή των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες από τους συνομηλικούς τους, τα παιδιά διέρχονται από διεργασίες κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης από τις οποίες διέρχονται όλα τα παιδιά. Κάποιοι από αυτούς θα τύχουν ευρείας αποδοχής, ενώ κάποιοι όχι. Είναι σημαντικό οι δυσκολίες του παιδιού να μην αποτελούν κριτήριο αποδοχής ή απόρριψης. Είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του παιδιού να είναι αποτέλεσμα των γνωστικών του ικανοτήτων και κινήτρων μάθησης. Οι πιθανές ελλείψεις σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους, μπορεί να οδηγήσουν σε αίσθημα κατωτερότητας.

Το παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες μπορεί να παρατηρήσει τα άλλα παιδιά και τους τρόπους αντιμετώπισης τους από τους συνομηλικούς τους. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να έχει θετική επίδραση στη δική του αντιμετώπιση. Το παιδί μαθαίνει να είναι ευέλικτο και ικανό να αναπτύσσει διαφορετικούς τύπους σχέσεων. Μπορεί να αναπτύξει έναν ευέλικτο τρόπο αξιολόγησης του εαυτού του, όχι μόνο για μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά και για την προσπάθεια που αυτό καταβάλλει, η οποία μπορεί να το προστατεύσει αποτελεσματικά από αισθήματα κατωτερότητας.

Εάν το περιβάλλον του παιδιού έχει υψηλές απαιτήσεις ως προς τη γνωστική απόδοση του, το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των ενηλίκων. Ένας συνδυασμός εξωτερικών πιέσεων διαταράσσει τον φυσιολογικό ρυθμό ανάπτυξης των παιδιών. Δεν εξυπηρετούνται οι ανάγκες τους. Οι προσπάθειές τους δεν τυχάνουν αναγνώρισης. Οι δυσκολίες δεν μπορούν να ξεπεραστούν.

2.2.5 Η κρίση «ταυτότητα έναντι ανασφάλειας ρόλου»

Η κρίση ταυτότητας περιλαμβάνει μια σημαντική πτυχή της ανάπτυξης - την ενσωμάτωση της προηγούμενης γνώσης του εαυτού η οποία αποκτήθηκε κατά την εκτέλεση των ρόλων του παιδιού, ως



μαθητής και ως φίλος. Η γνώση μας για τον παρελθοντικό εαυτό μας ενσωματώνεται στο παρόν μας, και αυτό μας επιτρέπει να οικοδομήσουμε το όραμα μας για το μέλλον.

Την περίοδο μεταξύ του 12ου και 18ου έτους της ηλικίας, ένα είδος σύνοψης των προηγούμενων εμπειριών λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού προκειμένου αυτό να αυτοπροσδιοριστεί και να προετοιμαστεί για το ρόλο του ως ενήλικας. Ο Έρικσον εντόπισε δύο πιθανούς κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την περίοδο αυτή: (α) την απόκτηση μιας ταυτότητας που διαμορφώνεται από την ομάδα συνομηλίκων, τη λεγόμενη συνθετική ταυτότητα και (β) μια αρνητική ταυτότητα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενους ρόλους και δίνει μια αίσθηση εσωτερικού κενού και αποδιοργάνωσης. Ένας νέος που έχει επιλύσει με επιτυχία την κρίση ταυτότητας αυτής της περιόδου, ξεκινά την ενηλικίωση ως ένα εσωτερικά ισχυρό και αυτόνομο άτομο. Ο καθορισμός της σεξουαλικής ταυτότητας είναι επίσης σημαντικός κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της εφηβείας.

Η ψυχοκοινωνική ποιότητα (αρετή) που αποκτάται με την επίλυση της κρίσης ταυτότητας του σταδίου είναι η **αφοσίωση**, η οποία συνδέεται με τη θυσία. Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας που επισυμβαίνει κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι: «η πολυεπίπεδη εμπειρία της ικανότητας του 'Εγώ' να ενσωματώνει όλες τις ταυτίσεις με έμφυτες ικανότητες και με ευκαιρίες που προσφέρουν οι κοινωνικοί ρόλοι» (Erikson, 1997 σ.272). Για ένα νεαρό άτομο με κώφωση, για παράδειγμα, είναι η στιγμή όπου καλείται να απαντήσει σε σημαντικές ερωτήσεις: Ποιός είμαι; Ποιος θέλω να είμαι; Με ποια κοινωνική ομάδα ταυτίζομαι; Ποια είναι η κοινωνική ομάδα αναφοράς μου; Και τίθεται το ερώτημα: Είμαι ο/η ίδιος/α ή διαφέρω από τους γονείς μου; Το άτομο κάνει μια επιλογή ανάμεσα σε σημαντικές εναλλακτικές λύσεις: είμαι ο/η ίδιος/α με τους συνομηλίκους μου ή διαφορετικός/ή; Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορεί να υπάρχουν πολλές ασυνέπειες μεταξύ της άποψης που έχουν οι γονείς για το παιδί τους και της άποψης/αυτοεκτίμησης που έχει το παιδί για τον εαυτό του.

Τα **παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες** μπορεί να δυσκολευτούν να ταυτιστούν πλήρως με το περιβάλλον του σπιτιού τους. Οι προσωπικές τους εμπειρίες που προκύπτουν από τις ειδικές τους ανάγκες, η προσπάθεια που καταβάλλουν στο σχολείο ως μαθητές αλλά και οι προσπάθειες για να παραμείνουν μέλη μίας παρέας, η πιθανή ένταση στις κοινωνικές σχέσεις όταν τα παιδιά θέλουν να φτάσουν με κάθε κόστος τους συνομηλίκους του, μπορεί να περάσουν απαρατήρητες ή και να υποτιμηθούν από τους γονείς. Οι γονείς πιθανόν να αναμένουν από το παιδί τους να είναι ευγνώμων για την προσπάθεια που καταβάλλουν για την ενίσχυσή του. Μια δυσκολία που προκύπτει στην πορεία των θεραπευτικών διαδικασιών κατά την περίοδο της εφηβείας είναι η έντονη ανάγκη του ατόμου να απελευθερωθεί από μια σχέση, για παράδειγμα: απελευθέρωση από μια καταπιεστική μητέρα. Στην εποχή της κοινωνίας της πληροφόρησης, τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες για άλλα άτομα με παρόμοιες δυσκολίες με αυτά στο διαδίκτυο. Εκτιμούν την επαφή με άλλους που μοιράζονται τις ίδιες ανάγκες. Μαζί τους μπορούν επιτέλους να νιώσουν άνετα. Έτσι συχνά απέχουν από τις αξίες που τους καλλιέργησαν οι γονείς τους. Ένας κίνδυνος για τους νέους αυτή την περίοδο είναι η αβεβαιότητα για τη δική τους προσωπική ταυτότητα. Συνέπειες είναι η αυταπάρνηση και η αίσθηση διάχυσης. Το παιδί δεν ξέρει σε ποιον να είναι πιστό: στον εαυτό του ή στους γονείς του; Οι νέοι που δεν έχουν πλήρη ελευθερία επικοινωνίας



βρίσκονται σε ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση. Δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν πλήρως στη ζωή στο σπίτι. Αισθάνονται πιο άνετα όταν επικοινωνούν ένας προς έναν. Αυτό μερικές φορές απαιτεί την υιοθέτηση μιας συγκρουσιακής στάσης απέναντι στους γονείς. Φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσκολίες που φοιτούν σε γενικά σχολεία και περιβάλλονται από άτομα χωρίς αναπηρίες βιώνουν την έλλειψη ευκαιριών πλήρους ταύτισης σε πιο έντονο βαθμό. Είτε κρατούν μέσα τους σιωπηρά το δίλημμά που τους απασχολεί (πλήρης ταύτιση ή όχι), είτε το εκδηλώνουν με επαναστατική συμπεριφορά, σε αντιπαράθεση με τους γονείς τους. Η κλινική πρακτική δείχνει ότι για να επιλυθεί ομαλά η κρίση ταυτότητας, ένας νέος χρειάζεται να έχει εμπειρίες μέσα από τις επαφές του με άτομα όμοια με αυτόν. Οι γονείς που αποδέχονται το παιδί τους είναι πιθανό να δώσουν στο παιδί περισσότερο χώρο να πειραματιστεί - να δοκιμάσει τον εαυτό του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Το παιδί είναι αυτό που θα αποφασίσει σε ποιο περιβάλλον θέλει να βρίσκεται, και έτσι να χτίσει τον εσωτερικό του κόσμο. Το παιδί είναι αυτό που μπορεί να επωφεληθεί από την επαφή τόσο με συνομηλίκους τυπικής ή μη-τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά μπορούν να βιώσουν θετικές και αρνητικές εμπειρίες και στα δύο περιβάλλοντα. Μπορούν να αντλήσουν προσωπικά οφέλη από τη διαφορετικότητα. Οι γονείς δεν θα πρέπει να παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη ομάδα ως ανώτερη από την άλλη. Ως αποτέλεσμα, το παιδί δεν μπαίνει σε μία διαδικασία εσωτερικής σύγκρουσης. Οι γονείς μπορούν να δομήσουν μια ταυτότητα βασισμένη σε προσωπικές εμπειρίες και οφέλη. Ένα τέτοιο παιδί έχει την ευκαιρία να επιλύσει θετικά την κρίση ταυτότητας περιγράφοντας τον εαυτό του με όρους μιας σύνθετης αλλά ολοκληρωμένης προσωπικής ταυτότητας.

2.3 Συμπεράσματα

Ένα παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες έχει πιθανότητες να περάσει με επιτυχία διαδοχικές αναπτυξιακές κρίσεις; Φαίνεται πως ναι. Τόσο οι βιολογικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί πόροι του παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό. Οι βιολογικοί πόροι περιλαμβάνουν μια ισορροπημένη ιδιοσυγκρασία, ένα σωστά ανεπτυγμένο νευρικό σύστημα καθώς και άλλους γνωστικούς πόρους. Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς πόρους, για παράδειγμα, είναι οι γονείς αυτοί που είναι σε θέση να παρέχουν στο παιδί τους ένα ασφαλές μοντέλο προσκόλλησης, χρησιμοποιώντας σωστά στυλ γονικής φροντίδας, που παρουσιάζουν προσαρμοστικά πρότυπα αντιμετώπισης του στρες και που είναι σε θέση να αναζητήσουν υποστήριξη τόσο για τους ίδιους όσο και για το παιδί τους. Η ουσία της σωστής ανάπτυξης δεν είναι ο αριθμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζονται, αλλά ο βαθμός παρεχόμενης στήριξης που θα περιορίσει τις δυσκολίες αυτές.

Αυτή η ενότητα δεν εξαντλεί όλες τις πιθανές επιλογές για την ανατροφή ενός παιδιού με αναπτυξιακές δυσκολίες. Αντίθετα, υποστηρίζει μια ευρύτερη άποψη της ανάπτυξης των παιδιών, όχι μόνο από την προοπτική της απόκτησης γνωστικών ικανοτήτων.



Τι γνωρίζω και τι μπορώ να εφαρμόσω; Ομαδικές δραστηριότητες για συζητήσεις ή ατομικούς αναστοχασμούς

Σε αυτό το μέρος της ενότητας παρατίθενται ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες. Επίσης, παρατίθενται παραδείγματα περιπτώσιολογικών μελετών για ανάλυση και συζήτηση.

Δραστηριότητα 1

Σε ομάδες των τριών, διαβάστε το πιο κάτω σενάριο και προσπαθήστε να περιγράψετε τι συνέβη στην περίπτωση αυτή.

Ένα παιδί στέκεται στον πίνακα. Πρέπει να λύσει μια άσκηση και να γράψει το αποτέλεσμα. Αντί να συγκεντρωθεί στο να βρει τη λύση, κοιτάζει γύρω του, κοκκινίζει, θέλει να γράψει το αποτέλεσμα στον πίνακα, αλλά δεν το κάνει. Ακολούθως, το παιδί επιστρέφει στη θέση του και ακουμπάει το κεφάλι του στο θρανίο του και είναι απογοητευμένο. Δεν απαντάει στις ερωτήσεις του δασκάλου του.

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά του παιδιού; Ποια συναισθήματα εκφράζει το παιδί; Τι πιστεύετε ότι συνέβαινε στο μυαλό του παιδιού; Ποια ικανότητα δεν είχε αναπτύξει το παιδί ώστε να είναι σε θέση να αποδώσει όταν βγήκε στον πίνακα; Τι εμπόδιζε το παιδί; Σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας του Erik H. Erikson, σε ποιο στάδιο πιστεύετε ότι σταμάτησε η ανάπτυξη;

Δραστηριότητα 2

Ένα παιδί που βιώνει απογοήτευση λόγω των αναπτυξιακών αναγκών του αναφέρει: "Πρέπει να είμαι ο καλύτερος!", "Πήρα Α μόνο σε ένα τεστ! Είμαι άχρηστος!", "Δεν θα πω στη μαμά μου τι βαθμό πήρα, θα το βελτιώσω πρώτα», «Πήρα μόνο τη δεύτερη θέση στο διαγώνισμα νεαρών επιστημόνων - αυτό είναι απαίσιο!». Το παιδί πήρε Β+ στο διαγώνισμα και για το λόγο αυτό άρχισε να κλαίει υστερικά, μη μπορώντας να ηρεμήσει.

Συζητήστε στην ομάδα σας; Σε ποιο στάδιο της ανάπτυξης της προσωπικότητας του Erik H. Erikson τα παιδιά θα μπορούσαν να σκέφτονται όπως παραπάνω; Έχετε ακούσει τέτοιες δηλώσεις ή έχετε παρατηρήσει τέτοια συμπεριφορά στους μαθητές σας; Σε ποια ψυχοκοινωνική ποιότητα (αρετή) θα πρέπει να εξασκηθούν αυτά τα παιδιά σύμφωνα με τον Erik H. Erikson; Πώς μπορείτε να στηρίξετε ένα τέτοιο παιδί;

Δραστηριότητα 3

Ατομική εργασία – απαντήστε γραπτώς στις ερωτήσεις: σε ποιο στάδιο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του EH Erikson; Πώς μπορούν αυτές οι δυσκολίες να επηρεαστούν από τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους; Τι πρέπει να προσέξει ο δάσκαλος; Ποια συμπεριφορά των συμμαθητών των παιδιών θεωρείται ως η πιο προβληματική; Στη συνέχεια συλλέγονται οι ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων και συζητούνται στην ολομέλεια



Δραστηριότητα 4

Σε ζευγάρια, οι συμμετέχοντες καταγράφουν τα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας και τις συμπεριφορές που πιστεύουν ότι υποδηλώνουν τη θετική επίλυση μιας αναπτυξιακής κρίσης. Στη συνέχεια, επινοούν τους δικούς τους τρόπους για να υποστηρίξουν τέτοιες θετικές συμπεριφορές.

Ο εκπαιδευτής συλλέγει όλες τις ιδέες και δημιουργεί μια «τράπεζα» τρόπων ενίσχυσης τέτοιων θετικών συμπεριφορών στα παιδιά.

Ελέγξτε την κατανόηση και τις γνώσεις σας!

1. Περιγράψτε τη θεωρία των Σταδίων Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Erik H. Erikson;
2. Να αναφέρετε τις αρετές (ψυχοκοινωνικές ποιότητες/δεξιότητες) που διαμορφώνονται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης;
3. Τι είναι οι αναπτυξιακές κρίσεις;
4. Μπορεί το παιδί να περάσει μόνο του τα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας;
5. Ποιοι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν τη θετική επίλυση των αναπτυξιακών κρίσεων;
6. Ποιες αρετές (ψυχοκοινωνικές ποιότητες/δεξιότητες) επηρεάζονται από τη στάση του δασκάλου;
7. Πώς πιστεύετε ότι ο δάσκαλος μπορεί να υποστηρίξει τον μαθητή σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητας, σύμφωνα με τον E. H. Erikson;

Βιβλιογραφία

- Birch, A. (2005). Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2010). Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Erikson, E.H. (1968). Identity. Youth and Crisis. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1982). The Life Completed. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1997). Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.



(3) Ενότητα 3: Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών

Małgorzata Woźniak

Prus, PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, ΠΟΛΩΝΙΑ

Ο στόχος της ενότητας. / "Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;"

Η παρατήρηση είναι μια τεχνική που εφαρμόζουμε για να γνωρίσουμε τον περιβάλλοντα κόσμο, αφού είναι γεγονός ότι τη χρησιμοποιούμε καθημερινά στη ζωή μας. Για παράδειγμα, όταν το πρωί πρόκειται να αποφασίσουμε τι ρούχα θα φορέσουμε, το πρώτο πράγμα που κάνουμε είναι να παρατηρήσουμε τον καιρό έξω από το παράθυρο - φυσάει, έχει συννεφιά, λιακάδα και ούτω καθεξής. Όταν θέλουμε να μάθουμε αν κάποιος είναι ευχαριστημένος με ένα δώρο που έχει λάβει, παρατηρούμε με αγωνία τις εκφράσεις του προσώπου και τη συμπεριφορά του όταν του το δώσουμε. Μία από τις πρώτες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν τα νήπια είναι να παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους, ιδιαίτερα τα άτομα που τους φροντίζουν. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων αποτελεί συχνά την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με τις ψυχολογικές τους ιδιότητες, τις συναισθηματικές καταστάσεις τους, τις προθέσεις ή το ρόλο τους σε μια ομάδα (Kowalik, 2000). Η ικανότητα μας να παρατηρούμε τους άλλους ανθρώπους και να κατανοούμε τη συμπεριφορά τους αναπτύσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής μας, διαμορφώνοντας έτσι τις ικανότητες ερμηνείας της νοοτροπίας των άλλων, οι οποίες μας επιτρέπουν να κατανοούμε κοινωνικά γεγονότα, να προβλέψουμε τη δική μας συμπεριφορά καθώς και τη συμπεριφορά των άλλων και έτσι να οικοδομήσουμε στενές σχέσεις (Allen et al., 2008). Όταν ερμηνεύουμε παρατηρούμενα γεγονότα στην καθημερινή ζωή, αναφερόμαστε στην κοινή γνώση και δημιουργούμε κατά κάποιο τρόπο αφελείς θεωρίες για τον περιβάλλοντα κόσμο. Κάποια από τα παρατηρούμενα φαινόμενα και γεγονότα υπόκεινται σε κάποιου είδους εμπειρική επαλήθευση, άλλα δεν μπορούν να επαληθευτούν και παραμένουν ως δεισιδαιμονίες και στερεότυπα, τα οποία διαδίδονται σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Έτσι, όλοι έχουν εμπειρία στη χρήση αυτής της τεχνικής, αν και απέχει πολύ από την επιστημονική της εφαρμογή. Η παρατήρηση είναι στην πραγματικότητα μια από τις παλαιότερες διαγνωστικές τεχνικές, που χρησιμοποιείται από ερευνητές που αντιπροσωπεύουν πολύ διαφορετικά πεδία επιστημών, όπως των κοινωνικών επιστημών (ψυχολογία, παιδαγωγική και κοινωνιολογία), της ιατρικής ή των φυσικών επιστημών- και παρά τους περιορισμούς της, αντιμετωπίζεται ως ένας σημαντικός τρόπος μάθησης (Kmita, 2011; Kowalik, 2000; Łobocki, 2005; Zalewska, 2011). Βασισμένος στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και των αλλαγών που συντελούνται σε αυτά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των δικών του παιδιών, ο Jean Piaget κατέληξε σε μια από τις πιο γνωστές θεωρίες ανάπτυξης (Piaget, 2006). Η παρατήρηση μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συχνότητες εμφάνισης της αποτελεί επίσης βάση για τη διάγνωση νευροαναπτυξιακών διαταραχών όπως η ΔΕΠΥ ή οι διαταραχές του φάσματος του



αυτισμού (Cierpiatkowska et al., 2020). Αυτά είναι μόνο μερικά παραδείγματα, αλλά δείχνουν πόσο σημαντική και χρήσιμη μπορεί να είναι η τεχνική της παρατήρησης, όταν εργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση του σχολικού πλαισίου όπου το σύνολο των μαθητών χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Η τεχνική της παρατήρησης διευκολύνει τον εντοπισμό των αναγκών των παιδιών και την καταγραφή των όποιων αλλαγών συντελούνται σε σχέση με τη συμπεριφορά τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η παρατήρηση χρησιμοποιείται και από τους ίδιους τους μαθητές ως μία από τις απλούστερες τεχνικές για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον περιβάλλοντα κόσμο. Η παρατήρηση δεν αποτελεί μόνο πηγή άντλησης καθημερινής γνώσης, αλλά και ένα ερευνητικό εργαλείο. Για να πληροί όμως τα κριτήρια ενός ερευνητικού εργαλείου, θα πρέπει η παρατήρηση να διεξάγεται με συγκεκριμένο τρόπο και το άτομο που τη διενεργεί θα πρέπει να έχει σχετικές γνώσεις και ικανότητες. Το βασικό «εργαλείο» για την παρατήρηση είναι ο ίδιος ο παρατηρητής – γεγονός που καθιστά αυτή τη μέθοδο εύκολα προσβάσιμη, αν και ως μέθοδος διαθέτει μία σειρά από περιορισμούς.

Τα αποτελέσματα της Θεματικής Ενότητας. / "Πώς θα με βοηθήσει αυτή η ενότητα;"

Στόχος της ενότητας είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διεξάγεται η παρατήρηση προκειμένου να είναι μεθοδολογικά σωστή και να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες. Επίσης θα συζητηθούν τρόποι σχετικά με το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση σε μία τάξη στην οποία φοιτούν παιδιά με αναπηρίες, παρουσιάζοντας παραδείγματα διαφόρων περιπτώσεων. Τα ακόλουθα θα εξυπηρετήσουν αυτόν τον σκοπό:

- Παρουσίαση βασικών ζητημάτων ορισμού και τυπολογιών παρατήρησης.
- Συζήτηση των περιορισμών της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου.
- Εισήγηση κατευθυντήριων γραμμών για τη διευκόλυνση της παρατήρησης ως μέθοδο εργασίας με μια ομάδα μαθητών με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά.

Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται εδώ αποσκοπούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων παρατήρησης των συμμετεχόντων, έτσι ώστε η παρατήρησή τους να πληροί τα κριτήρια αξιοπιστίας και συνεπώς να είναι:

- **σκόπιμη**, δηλαδή να εξυπηρετεί έναν ερευνητικό σκοπό και στόχο, ο οποίος ορίζεται σαφώς από τον παρατηρητή. Ο στόχος πρέπει να είναι πραγματοποιήσιμος και να κατευθύνει τον παρατηρητή στο αντικείμενο/υποκείμενο της παρατήρησης.
- **προγραμματισμένη**, δηλαδή να διεξάγεται σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο σχέδιο, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη διαφορετικών τύπων παρατήρησης, τα στάδια της παρατήρησης, τους τρόπους καταγραφής των παρατηρήσεων, την επιρροή των συνθηκών στις οποίες λαμβάνει χώρα και τις αρχές ερμηνείας των υπό παρατήρηση φαινομένων.
- **ακριβής, διεξοδική και ξεκάθαρη**, δηλαδή να περιλαμβάνει όλα τα δεδομένα που μπορούν να συλλεχθούν και να μην αγνοούνται σημαντικές παράμετροι του ευρύτερου πλαισίου του υπό παρατήρηση φαινομένου.



- **αντικειμενική**, δηλαδή δεν επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τα στερεότυπα ή τις προσωπικές εμπειρίες του παρατηρητή
- **ενεργή και επιλεκτική**, δηλαδή βασίζεται στην καταγραφή των δεδομένων που επιλέγει ο παρατηρητής σε σχέση με τον σκοπό που εξυπηρετεί.

Οι βασικές γνώσεις σχετικά με το θέμα της ενότητας ./ «Τι πρέπει να γνωρίζω;»

3.1 Ζητήματα ορισμού

Με απλούς όρους, η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η σκόπιμη, επισταμένη και προγραμματισμένη θέαση ενός φαινομένου, μίας διαδικασίας ή συμβάντος, καθώς και η μεθοδική και συστηματική συλλογή και καταγραφή δεδομένων που προκύπτουν από τη θέαση αυτή (Łobocki, 2005; Stemplewska-Zakowicz, 2009). Ωστόσο, αυτός ο ορισμός περιγράφει μόνο τα δύο πρώτα στάδια της διαδικασίας παρατήρησης. Η παρατήρηση ενός φαινομένου, αντικειμένου ή υποκειμένου και η καταγραφή των δεδομένων είναι τα πρώτα στάδια. Ακολουθεί η ερμηνεία των καταγεγραμμένων δεδομένων, διαδικασία η οποία αποτελεί την ουσία της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου (Kowalik, 2000; Soroko, 2020; Zalewska, 2011). Στις κοινωνικές επιστήμες, ιδιαίτερα στη ψυχολογία, η παρατήρηση ορίζεται ως «σκόπιμη αναγνώριση ενδείξεων που ανήκουν σε επιλεγμένες κατηγορίες δεδομένων παρατήρησης και σε επακόλουθα αποδεδειγμένα συμπεράσματα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τη ψυχική κατάσταση του υπό παρατήρηση φαινομένου ή ατόμου» (Kowalik, 2000 σελ.442). Με άλλα λόγια, η παρατήρηση ως διαγνωστική μέθοδος υπονοεί την απόδοση ψυχολογικής ερμηνείας στις υπό παρατήρηση συμπεριφορές, δηλαδή την αναζήτηση της εσωτερικής κατάστασης ενός παιδιού, η οποία βρίσκεται πίσω από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τη λειτουργία η οποία εξυπηρετείται από την εν λόγω συμπεριφορά. Αυτό είναι χρήσιμο στην απάντηση του ερωτήματος: τι μπορεί να σημαίνει η παρατηρούμενη συμπεριφορά, λεκτικής ή μη λεκτικής φύσης; Κάνοντας αυτή την ερώτηση, ο παρατηρητής προσπαθεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά ενός παιδιού αντί να την αξιολογήσει (Zalewska, 2011).

Η παρατήρηση θεωρείται αξιόπιστη όταν πληρούνται τα εξής κριτήρια: Σύμφωνα με την **πρώτη υπόθεση**, κάθε μεμονωμένη συμπεριφορά καθορίζεται από ένα σύστημα διαφορετικών μεταβλητών, οι οποίες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τις ψυχικές ιδιότητες ενός ατόμου, και επομένως η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι έκφραση ψυχικών διεργασιών και ψυχικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τη **δεύτερη υπόθεση**, οι ψυχικές διεργασίες και οι ψυχικές καταστάσεις είναι φαινόμενα που δεν υπόκεινται σε άμεση αξιολόγηση και επομένως μπορούν να γίνουν αντιληπτά μόνο με την παρατήρηση της εξωτερικής τους εκδήλωσης, δηλαδή της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Σύμφωνα με την **τρίτη υπόθεση**, είναι η αξιόπιστη θεωρητική γνώση του παρατηρητή που παρέχει τη βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ψυχικές καταστάσεις ή διαδικασίες, που προέρχονται από δεδομένα παρατήρησης. Όταν αποδίδουμε νόημα στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, μπορούμε να το κάνουμε με αναφορά σε δύο επίπεδα ερμηνείας. Σύμφωνα με την αναγωγική προσέγγιση, μπορούμε να αναφερθούμε στη γνώση των πρωτογενών διεργασιών που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, π.χ. σε σχέση με τη σωματική κατάσταση ενός



ατόμου. Σύμφωνα με τη μη αναγωγική προσέγγιση, αναφερόμαστε στις δικές μας προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες για την ερμηνεία των ψυχολογικών ιδιοτήτων ενός ατόμου.

Όταν εργαζόμαστε με μια ομάδα μαθητών που έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα θεωρητικό σημείο αναφοράς για την ερμηνεία των δεδομένων παρατήρησης θα είναι η γνώση:

- των αναπτυξιακών προτύπων και αναγκών (Θεματική Ενότητα 2 αυτού του εγχειριδίου),
- της κλινικής εικόνας, δηλαδή των δυνατών και αδύνατων σημείων ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- των ομαδικών διεργασιών (Θεματική Ενότητα 4 αυτού του εγχειριδίου).
- των διδακτικών προσεγγίσεων (π.χ. η φιλοσοφία και οι αρχές της συμπερίληψης στην ενότητα 1 αυτού του εγχειριδίου, πληροφορίες για την εξατομίκευση της διδακτικής διαδικασίας και δυνατότητες προσαρμογής της διδακτικής διαδικασίας με βάση τις ειδικές ανάγκες των μαθητών).

Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι η παρατήρηση της ίδιας συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα μεταξύ των παρατηρητών, καθώς αυτοί ενδέχεται να αναζητήσουν την ερμηνεία μίας συμπεριφοράς σε διαφορετικές ψυχολογικές θεωρίες. Η παρατήρηση μιας ατομικής συμπεριφοράς δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ολοκληρωμένη διάγνωση, ούτε για να προβλεφθεί η επιτυχία των βημάτων που ακολουθήθηκαν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πηγή πληροφοριών -που πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη στο στάδιο της ερμηνείας των παρατηρητικών δεδομένων- είναι η γνώση του παρατηρητή για τις δικές του πεποιθήσεις, συναισθήματα, στερεότυπα ή προτιμήσεις, μέσα από το πρίσμα των οποίων μπορούν να «φιλτράρονται» τα παρατηρούμενα φαινόμενα. Το να αγνοεί ένας παρατηρητής την επιρροή των δικών του γνώσεων, κρίσεων και αξιολογήσεων μπορεί να οδηγήσει σε επιτόλαια και μεροληπτικά συμπεράσματα καθώς και να απειλήσει την αντικειμενικότητα των καταγραφών από την παρατήρηση δεδομένων (Łobocki, 2005· Zalewska, 2011).

Σφάλματα παρατήρησης εκδηλώνονται όταν ο παρατηρητής (δάσκαλος, ειδικός παιδαγωγός, κ.ά.) (Łobocki, 2005):

- Επιλέγει και καταγράφει ερεθίσματα σύμφωνα με μια προκαθορισμένη υπόθεση την οποία θέλει να αποδείξει.
- Παραλείπει (όχι απαραίτητα συνειδητά) πληροφορίες σχετικά με καταστάσεις οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ερμηνεία της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς.
- Εστιάζει επιλεκτικά την προσοχή του σε άτομα ή γεγονότα που είναι σημαντικά για αυτόν (π.χ. ενδιαφέρουσες ή ενοχλητικές συμπεριφορές).
- Παρουσιάζει τις δικές του κρίσεις ή εικασίες ως γεγονότα, τα οποία όμως δεν επαληθεύονται από τα δεδομένα.

Στη ψυχολογία έχουν εντοπιστεί **αρκετά γνωστικά λάθη** τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση των ερμηνειών ενός υπό παρατήρηση φαινομένου. Ένα από αυτά είναι **το φαινόμενο**



halo (φαινόμενο του φωτοστέφανου) το οποίο αναφέρεται στην τάση να αποδίδονται θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά σε ένα φαινόμενο ή άτομο ανάλογα με την πρώτη εντύπωση του παρατηρητή. Το φαινόμενο halo αναφέρεται επίσης στο γεγονός ότι αν δούμε ένα άτομο/φαινόμενο με θετικό μάτι, ως συμπαθητικό, τείνουμε να αποδίδουμε στο άτομο αυτά θετικά χαρακτηριστικά και να παραβλέπουμε τα αρνητικά. Το αντίθετο του φαινομένου του φωτοστέφανου είναι το **φαινόμενο του κέρατος (Horn Effect)**. Σύμφωνα με αυτό, τείνουμε να αποδίδουμε μόνο αρνητικά χαρακτηριστικά σε ένα άτομο ή ένα φαινόμενο που μας προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Άλλα φαινόμενα περιλαμβάνουν το **φαινόμενο του πρώτερου (Primacy Effect)** και το **φαινόμενο του προσφάτου (freshness effect)**. Το πρώτο βασίζεται στο γεγονός ότι το πρώτο παρατηρούμενο χαρακτηριστικό ενός ατόμου ή φαινομένου ή η πρώτη πληροφορία που φτάνει στον παρατηρητή αφήνει μεγαλύτερη εντύπωση από τα χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που παρουσιάζονται αργότερα. Σύμφωνα με το φαινόμενο του προσφάτου, τα γεγονότα ή χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκαν τελευταία μπορεί να κάνουν μεγαλύτερη εντύπωση στον παρατηρητή. Όλοι μας πιθανόν να έχουμε παρερμηνεύσει φαινόμενα και συμπεριφορές, όπως περιγράφουν τα πιο πάνω φαινόμενα. Η γνώση της ύπαρξης τους μπορεί δυνητικά να μας προστατεύσει από την εξαγωγή συμπερασμάτων που βασίζονται σε δεδομένα παρατήρησης, αλλά αλλοιώνουν την πραγματικότητα λόγω των φαινομένων αυτών.

Άλλοι πιθανοί περιορισμοί περιλαμβάνουν την αδυναμία αναπαραγωγής των ληφθέντων δεδομένων παρατήρησης (Zalewska, 2011). Ένα περιοριστικό πλαίσιο μπορεί επίσης να είναι μια θεωρία στην οποία αναφέρεται ο παρατηρητής όταν ερμηνεύει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει ή μια βιαστική ερμηνεία. Επομένως, εάν είναι δυνατόν, είναι προτιμότερο να μην περιοριστούμε σε ένα θεωρητικό μοντέλο, ώστε να έχουμε την πληρέστερη εικόνα του υπό περιγραφή φαινομένου.

3.2 Μέθοδος καταγραφής δεδομένων παρατήρησης

Οι πιθανές ερμηνείες των δεδομένων που καταγράφονται από την παρατήρηση εξαρτώνται από τον τρόπο καταγραφής τους. Ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων αποτελεί ένα από τα πρώτα στάδια της διαδικασίας της παρατήρησης (Soroko, 2020). Ανεξάρτητα από τη φύση τους, ωστόσο, είναι σημαντικό τα δεδομένα παρατήρησης να καταγράφονται με τον πιο λεπτομερή και αντικειμενικό τρόπο (Zalewska, 2011). Κάθε συμπεριφορά ή δεδομένο ψυχολογικής κατάστασης είναι σημαντικό. Επομένως, σε πολλές περιπτώσεις, μόνο μέσα από την ανάλυση όλων των δεδομένων παρατήρησης με όλες τις διαθέσιμες λεπτομέρειες είναι δυνατό να εντοπιστούν συσχετίσεις οι οποίες μπορεί να μην γίνουν αντιληπτές από την αρχή. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εντελώς διαφορετικές ερμηνείες και συμπεράσματα (Zalewska, 2011). Στο στάδιο της καταγραφής είναι σημαντικό να εστιάσουμε μόνο στα γεγονότα που σχετίζονται με το αντικείμενο/υποκείμενο της παρατήρησης, χωρίς να προσπαθήσουμε να τους αποδώσουμε νόημα, δηλαδή να συμπεριλάβουμε μόνο αυτό που έχει παρατηρηθεί και όχι αυτό που πιστεύουμε ή αναμένουμε να σημαίνει. Η διαδικασία καταγραφής μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον τύπο της παρατήρησης και τις συνθήκες υπό τις οποίες εκτελείται. Τα δεδομένα της παρατήρησης σημειώνονται γραπτώς. Η καταγραφή αυτή συνήθως γίνεται μετά το τέλος της παρατήρησης από το άτομο που τη διενεργεί. Πρόκειται για μια από μνήμης αναπαραγωγή των παρατηρούμενων γεγονότων (Zalewska,



2011), η οποία, δυστυχώς, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις λεπτομέρειες των καταγεγραμμένων πληροφοριών.

Η διαδικασία της παρατήρησης μπορεί επίσης να επωφεληθεί από την καταγραφή βίντεο, τη λήψη φωτογραφιών ή την ηχογράφηση (ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος κατά την εγγραφή συνομιλιών). Ειδικότερα, η καταγραφή βίντεο προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες για ανάλυση δεδομένων, συμπεριλαμβανομένης της μικροανάλυσης της αλληλεπίδρασης, κάτι που δεν είναι εύκολα εφικτό με άλλες μεθόδους (Kmita, 2011). Ωστόσο, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι η χρήση διαφόρων εξωτερικών μορφών καταγραφής των παρατηρούμενων φαινομένων αλλάζει τις συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται η παρατήρηση και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία. Άλλωστε δεν πρόκειται για διεξαγωγή παρατήρησης σε φυσικές συνθήκες. Το υλικό που συλλέγεται μπορεί να καταγραφεί με ελεύθερο τρόπο, χωρίς αναφορά σε προκαθορισμένες κατηγορίες. Σε αυτή τη μορφή θα υπόκειται μόνο σε ποιοτική ανάλυση. Είναι επίσης δυνατή η καταγραφή των δεδομένων με πιο δομημένο τρόπο, χρησιμοποιώντας κλειδες παρατήρησης ή ένα σύνολο κριτηρίων ειδικά σχεδιασμένων για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης παρατήρησης, που θα επιτρέψει την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Ένα παράδειγμα τέτοιων κριτηρίων μπορεί να είναι οι παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη κατά την παρατήρηση συμπεριφορών (Soroko, 2020). Οι παράμετροι είναι:

- Συχνότητα - πόσο συχνά το παιδί εκδηλώνει τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει από την οπτική της παρατήρησης.
- Διάρκεια - π.χ. πόσο καιρό το παιδί εκδηλώνει τη συμπεριφορά αυτή;
- Λανθάνουσα περίοδος (latency) - πόσος χρόνος έχει μεσολαβήσει μεταξύ της εκ νέου εκδήλωσης της συμπεριφοράς ή μεταξύ της συμπεριφοράς και του ερεθίσματος που την πυροδότησε.
- Η Ένταση με την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά.
- Η μορφή της αντίδρασης/ συμπεριφοράς
- Ο χώρος εκδήλωσης της συμπεριφοράς.

3.3 Τύποι παρατήρησης

Η παρατήρηση μπορεί να ταξινομηθεί σε διάφορους τύπους, ανάλογα με διαφορετικά κριτήρια. Ο πρώτος τύπος παρατήρησης καθορίζεται από το είδος της επαφής μεταξύ του παρατηρητή και των παρατηρούμενων προσώπων ή φαινομένων. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο διακρίνουμε την **άμεση και την έμμεση παρατήρηση**. Η άμεση παρατήρηση λαμβάνει χώρα όταν ο παρατηρητής βρίσκεται σε άμεση επαφή με τα παρατηρούμενα φαινόμενα ή πρόσωπα. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας μορφής παρατήρησης, ο παρατηρητής είναι παρών και καταγράφει ο ίδιος τα δεδομένα, τα οποία αναλύει αργότερα. Ένα παράδειγμα άμεσης παρατήρησης αποτελεί η συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία ο παρατηρητής συμμετέχει άμεσα στις υπό παρακολούθηση δραστηριότητες. Αυτός ο τύπος παρατήρησης έχει διάφορες παραλλαγές, ανάλογα με το βαθμό και το τρόπο εμπλοκής του παρατηρητή στις υπό παρακολούθηση δραστηριότητες. Από τη μία, μπορούμε να διακρίνουμε την παθητική παρατήρηση, όπου ο παρατηρητής έχει φυσική παρουσία στο χώρο, αλλά δεν συμμετέχει ενεργά στα



δρώμενα ούτε αλληλοεπιδρά με τους συμμετέχοντες. Ο παρατηρητής είναι απλώς ένας αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων που καταγράφει. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια παρακολούθησης μαθήματος σε μία σχολική τάξη. Στο άλλο άκρο του φάσματος είναι η περίπτωση όπου ο παρατηρητής συμμετέχει περισσότερο ή λιγότερο ενεργά στα υπό παρατήρηση δρώμενα. Η συμμετοχή του παρατηρητή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μέτρια», ισορροπώντας μεταξύ του ρόλου του παρατηρητή και του ρόλου του συμμετέχοντα. Ένα παράδειγμα αυτής της μορφής παρατήρησης μπορεί να είναι μια κατάσταση όπου ένας δάσκαλος αναθέτει καθήκοντα στους μαθητές στα πλαίσια μίας ομαδικής εργασίας. Ως συμμετέχοντας ή ακόμα και ως αφηγητής της υπό παρατήρηση κατάστασης, ο δάσκαλος μπορεί να συμμετέχει στη διαδικασία υποστηρίζοντας τους μαθητές του, αλλά παράλληλα είναι σε θέση να παρατηρεί τη συμπεριφορά τους π.χ. πώς επικοινωνούν μεταξύ τους ενώ λύνουν τις ασκήσεις στην ομάδα, ποιους ρόλους αναλαμβάνουν μεμονωμένοι μαθητές, ποιοι μαθητές είναι περισσότερο και ποιοι λιγότερο ενεργοί καθώς εργάζονται ομαδικά κ.λπ. Στην αντίπερα όχθη του βαθμού εμπλοκής του παρατηρητή στα υπό παρατήρηση δρώμενα είναι η ενεργητική παρατήρηση. Αυτή αφορά συνθήκες στις οποίες, μετά από μια σύντομη περίοδο εξοικείωσης με την υπό παρατήρηση κατάσταση (π.χ. παρατήρηση της επικρατούσας συμπεριφοράς των συμμετεχόντων), ο παρατηρητής προσπαθεί να υιοθετήσει κάποια πρότυπα της επικρατούσας συμπεριφοράς, ώστε να καταστεί πλήρες μέλος της υπό παρατήρηση ομάδας. Η παρατήρηση θα εξαρτηθεί από το είδος της επαφής – κατευθυντική ή μη κατευθυντική. Κατευθυντική επαφή αναφέρεται στον πολύ ενεργό ρόλο του παρατηρητή - να κατευθύνει μία κατάσταση ή ακόμα και να τη δημιουργεί. Η μη κατευθυντική επαφή υπονοεί ότι η επιλογή της δραστηριότητας καθορίζεται από άλλο άτομο. Αυτός ο τύπος επαφής μπορεί να εφαρμοστεί με δυσκολίες, καθώς οι περισσότεροι συνήθως υιοθετούν έναν πιο κατευθυντικό ρόλο, δίνοντας οδηγίες, εντολές, κάνοντας ερωτήσεις και εφαρμόζοντας μια συγκεκριμένη μέθοδο. **Πιστεύεται ότι η ενεργητική παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι εφικτή, επειδή ο δάσκαλος που την εφαρμόζει δεν μπορεί να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές του. Πράγματι, εξ ορισμού, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι εντελώς διαφορετικός (Łobocki, 2005).**

Κάποιες πτυχές και διαστάσεις των υπό παρατήρηση γεγονότων ή φαινομένων θα παραμείνουν απρόσιτες σε ένα ενήλικα παρατηρητή. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχει ρόλος σε μια ομάδα παιδιών ή νέων τον οποίο θα μπορούσε να αναλάβει ένας ενήλικας, αποκτώντας ισότιμα δικαιώματα μέλους της ομάδας (Łobocki, 2005). Ως εκ τούτου, σε μια σχολική κατάσταση είναι δυνατή μόνο η **μερική συμμετοχή ενός ενήλικα παρατηρητή**. Με τη σειρά της, η **έμμεση παρατήρηση** δεν απαιτεί φυσική παρουσία του ερευνητή, ο οποίος μπορεί να βασιστεί στο υλικό που έχει συλλέξει ή καταγράψει ένα άλλο άτομο. Και αυτός ο τύπος παρατήρησης μπορεί να επιτρέψει την διερεύνηση μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή.

Ένα άλλο κριτήριο αφορά το βαθμό «φανερότητας» του παρατηρητή. Φανερή ή θεατή παρατήρηση διεξάγεται όταν ο παρατηρητής φανερώνει την ιδιότητά του ώστε τα υπό παρατήρηση άτομα να είναι ενήμερα ότι παρακολουθούνται, γνωρίζουν τη φύση και το σκοπό της παρατήρησης και έχουν συμφωνήσει να συμμετάσχουν σε αυτήν. Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι υπό τέτοιες συνθήκες οι



άνθρωποι μπορεί να συμπεριφέρονται διαφορετικά από ότι συνήθως. Αυτό είναι φανερό από τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των συμπεριφορών στα διαλείμματα ή στις σχολικές εκδρομές. Ο δεύτερος τύπος είναι η συγκαλυμμένη ή αθέατη παρατήρηση, διεξάγεται με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα που παρακολουθούν να μην γνωρίζουν ότι παρατηρούνται.

Ένα άλλο κριτήριο αναφέρεται στον χρόνο της παρατήρησης. Μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ **συνεχούς και ασυνεχούς παρατήρησης**. Η **συνεχής παρατήρηση** πραγματοποιείται συνεχώς κατά τη διάρκεια μιας δεδομένης χρονικής περιόδου. Μπορεί να λάβει τη μορφή αρχείου καταγραφής παρατηρήσεων, το οποίο τηρείται και ενημερώνεται συστηματικά κατά τη διάρκεια μιας δεδομένης χρονικής περιόδου. Η **ασυνεχής παρατήρηση** πραγματοποιείται σε προκαθορισμένη χρονική περίοδο ή σε ίσα χρονικά διαστήματα. Στην συνέχεια ασχολούμαστε με παρατήρηση σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα. Αυτός ο τύπος παρατήρησης μπορεί να υποβοηθηθεί από τη χρήση κλείδας παρατήρησης, και στοχεύει είτε στην καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών είτε χαρακτηριστικών ενός συγκεκριμένου τύπου συμπεριφοράς, εάν το χρονικό διάστημα που έχει καθοριστεί από πριν.

Το πλήθος των ατόμων που παρατηρούνται μπορεί επίσης να είναι ένα άλλο κριτήριο που καθορίζει το είδος της παρατήρησης. Η **ατομική παρατήρηση** περιλαμβάνει την παρατήρηση ενός ατόμου και τις αλληλεπιδράσεις του/της με άλλα άτομα. Η **ομαδική παρατήρηση** αναφέρεται σε παρατήρηση μιας ομάδας ατόμων. Στο σχολικό πλαίσιο, ομάδα αποτελεί ένα σύνολο μαθητών ή μία ολόκληρη τάξη.

Οι παρατηρήσεις μπορούν επίσης να κατηγοριοποιηθούν με βάση το περιεχόμενο ή το σκοπό τους. Η **ολιστική παρατήρηση** στοχεύει στη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το υπό διερεύνηση πρόβλημα/φαινόμενο. Από την άλλη, η **μερική παρατήρηση** στοχεύει επιλεκτικά σε μια μόνο πτυχή του παρατηρούμενου φαινομένου, π.χ. η επικοινωνία των μαθητών κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας σε ζευγάρια.

Ένα πολύ σημαντικό κριτήριο που μας επιτρέπει να διακρίνουμε τους διάφορους τύπους παρατήρησης είναι οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται η παρατήρηση. Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί σε φυσικές συνθήκες, δηλαδή σε περιβάλλοντα όπου τα υπό παρατήρηση άτομα συμμετέχουν και τα θεωρούν οικεία. Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε προσχεδιασμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, παρατήρηση μίας συμπεριφοράς σε εργαστηριακές ή πειραματικές συνθήκες.

3.4 Συμβουλές για αποτελεσματική παρατήρηση

1. Κατά την παρατήρηση ενός παιδιού ή ομάδας παιδιών, καλό είναι να δίνονται απαντήσεις στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ασχολούνται με τη δραστηριότητα;
- Τι είδους επαφή υπάρχει μεταξύ τους;
- Πώς ρυθμίζουν και ελέγχουν τα συναισθήματά τους;
- Είναι σε θέση ώστε να κινητοποιηθούν για να κάνουν μία εργασία ή να αναλάβουν μία δραστηριότητα;



- Ποιο είναι το πλάνο τους για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας/εργασίας;
- Ποια στρατηγική υιοθετούν για να εκτελέσουν την εργασία;
- Πώς διαχειρίζονται τις γνωστικές τους λειτουργίες;

α) προσοχή

β) μνήμη

2. Για να ληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, είναι χρήσιμο οι παρατηρήσεις να διεξάγονται:

- σε ατομικό επίπεδο
- σε επίπεδο ομάδας
- κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας /εργασίας:
 - α) εκτέλεση μίας δραστηριότητας σε ατομικό επίπεδο·
 - β) εκτέλεση μίας δραστηριότητας σε επίπεδο ομάδας.
- κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας η οποία εισάγεται από έναν ενήλικα:
 - α) μια σύντομη προφορική περιγραφή σε ένα δεδομένο θέμα (π.χ. πείτε μου το αγαπημένο σας παραμύθι, μια ανάμνηση διακοπών, περιγράψτε τα σχέδιά σας για το Σαββατοκύριακο, πείτε μου τι σας αρέσει περισσότερο να κάνετε, ποιο είναι το αγαπημένο σας παιχνίδι, τι σας ενοχλεί περισσότερο, τι κάνετε όταν είστε αναστατωμένοι, υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε, τι σας κάνει να νιώθετε άβολα, ποιο είναι το πιο διασκεδαστικό/ευχάριστο πράγμα στο σχολείο κτλ).
 - β) Μια ζωγραφιά (σε ελεύθερο ή ένα δεδομένο θέμα, μια ομαδική ζωγραφιά).
 - γ) σύνθεση ιστοριών
- κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας σε μια καλά δομημένη κατάσταση (π.χ. συμπλήρωση μίας εργασίας από το σχολικό βιβλίο).
- σε βαρετές καταστάσεις (π.χ. όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες).
- όταν το παιδί δεν βρίσκεται υπό τον έλεγχο ενηλίκων·
- όταν το παιδί συμμετέχει σε μία ελεύθερη δραστηριότητα:
 - α) ελεύθερο παιχνίδι,
 - β) συμβολικό/αφηγηματικό παιχνίδι,
 - γ) μία κινητική δραστηριότητα,
 - δ) παιχνίδι με συμμετοχή ενηλίκων,
 - ε) δραματοποίηση/ προετοιμασία για συμμετοχή σε παράσταση μίας σχολικής γιορτής.



3. Κατά την ανάλυση των προφορικών περιγραφών ενός παιδιού, είναι σημαντικό να προσέχουμε τα εξής:

- τον τρόπο και τη μορφή του λόγου του παιδιού·
- εάν το παιδί είναι σε θέση να κάνει διάλογο, πόσο καλά μπορεί να αναγνωρίσει τη θέση του συνομηλητή του από τα λεγόμενα του.
- την δομή του λόγου
- Αποκλίσεις σε σύγκριση με τον λόγο των άλλων παιδιών
- Ικανότητα του παιδιού να επικεντρώνεται σε επιλεγμένα σημεία του λόγου.
- Επανάληψη περιεχομένου (αυτό μπορεί να αναφέρεται σε πληροφορίες ή γεγονότα που είναι σημαντικά για το παιδί).
- Πώς εκφράζονται τα συναισθήματα του παιδιού (π.χ. Πόσο κατάλληλη είναι η έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού, δεδομένης της κατάστασης).

4. Όταν παρατηρούμε τις αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με τους συνομηλικούς του, είναι χρήσιμο να απαντούμε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πώς γίνονται αντιληπτοί από τους συνομηλικούς τους;
- Συνεργάζονται με άλλα παιδιά;
- Μπορούν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι άλλων παιδιών;
- Πώς ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν τις ιδέες τους;
- Λαμβάνουν υπόψη τους τι συμβαίνει στα άλλα παιδιά με τη συμπεριφορά τους;
- Πώς αντιδρούν στην απογοήτευση;
- Ποια παιχνίδια προτιμούν όταν αλληλοεπιδρούν με άλλα παιδιά;

5. Η παρατήρηση ενός παιδιού μέλους ομάδας συνομηλικών αποτελεί πηγή γνώσης σχετικά με:

- Διάφορες πτυχές της κοινωνικής τους ανάπτυξης
- πώς το παιδί γίνεται αντιληπτό στο περιβάλλον του.
- πώς εκδηλώνονται ενδείξεις δυσκολιών που παραπέμπουν σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- σε ποιο βαθμό οι δυσκολίες εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του παιδιού.
- ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης χρησιμοποιεί το παιδί (σε περίπτωση που χρησιμοποιεί τέτοιες στρατηγικές);
- πώς καταφέρνουν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.



Δραστηριότητες και Μελέτες περίπτωσης

Δραστηριότητα 1

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται σε ομάδες τριών, στις οποίες οι συμμετέχοντες θα ανταλλάξουν ρόλους. Ένας συμμετέχοντας είναι ο παρατηρητής, ο δεύτερος συμμετέχοντας έχει το ρόλο ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το τρίο μέλος έχει το ρόλο ενός ενήλικα που μιλάει στο παιδί. Ο ενήλικας ζητά από το παιδί να μιλήσει για το τι του αρέσει να κάνει στον ελεύθερο του χρόνο και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει στο σχολείο. Ο ενήλικας που υποδύεται το παιδί δεν αναφέρεται στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ο παρατηρητής καταγράφει τη συνομιλία. Ο 2^{ος} ενήλικας επίσης καταγράφει τη συνομιλία, αλλά ως συμμετέχων παρατηρητής. Ο παρατηρητής και ο 2^{ος} ενήλικας συγκρίνουν τις καταγραφές τους. Στη συνέχεια αποφασίζουν μαζί ποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει το παιδί και πώς μπορούν να το βοηθήσουν. Ο παρατηρητής και ο 2^{ος} ενήλικας συγκρίνουν τα ευρήματά τους με το άτομο που παίζει το ρόλο του παιδιού. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται τρεις φορές ώστε και τα τρία μέλη της ομάδας να υποδυθούν όλους τους ρόλους.

Δραστηριότητα 2

Σε ομάδες διαβάζονται οι ακόλουθες σημειώσεις παρατήρησης και συζητείται ποια αποσπάσματα πληρούν τα κριτήρια ενός αρχείου δεδομένων παρατήρησης.

Περιγραφή 1

" Ο Janek μπαίνει στο γραφείο, κρατώντας το χέρι της μητέρας του, κοιτάζει τον ψυχολόγο, μετά το αυτοκίνητο, τη τσουλήθρα, χαμογελάει και λέει στη μητέρα του: "Μια τσουλήθρα σαν αυτή στην παιδική χαρά, μόνο μια μικρή τέτοια." Zalewska, 2011, σελ. 39)

Περιγραφή 2

« Ο Τζάνεκ μπήκε στο γραφείο με τη μητέρα του και εκεί δίπλα στην πόρτα βρήκε με ιδιαίτερη χαρά μια τσουλήθρα μέσα στο γραφείο». (Zalewska, 2011, σελ.39)

Δραστηριότητα 3

Ο καθένας από εμάς έχει τις δικές του προτιμήσεις - ορισμένοι άνθρωποι μας αρέσουν περισσότερο από άλλους. Σκεφτείτε αν υπάρχουν μαθητές που είναι πιο δημοφιλείς από άλλους. Εάν ναι, πώς μπορείτε να το εξηγήσετε αυτό; Υπάρχουν μαθητές που δεν είναι ιδιαίτερα συμπαθείς στους συμμαθητές τους. Εάν ναι, γιατί συμβαίνει αυτό; Ίσως υπάρχουν και παιδιά που οι συμμαθητές τους τα αγνοούν ή παιδιά που ούτε τα συμπαθούν ούτε τα αντιπαθούν. Εάν ναι, ποιος πιστεύετε ότι είναι ο λόγος που συμβαίνει αυτό;

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να μοιραστούν τις ιδέες τους στην ολομέλεια και να συζητήσουμε πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα περιθωριοποιημένα παιδιά από τους συνομήλικους τους.



Δραστηριότητα 4

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν διαφορετικούς πόρους και αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες. Προσπαθήστε να σκεφτείτε οποιαδήποτε κατάσταση η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για ένα παιδί (τα παραδείγματα μπορούν να επιλεγθούν με βάση αυτό που είναι περισσότερο οικείο στους εκπαιδευόμενους):

- α) με διαβήτη
- β) με ΔΕΠΥ
- γ) με σύνδρομο Asperger
- δ) με τραυλισμό
- ε) με κινητική αναπηρία.

Δώστε παραδείγματα αυτών των καταστάσεων. Μετά σκεφτείτε αν υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες θα αντεπεξέρχονταν καλύτερα από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να ανταλλάξουν πληροφορίες και να συζητήσουν τις ιδέες τους σχετικά με το πώς τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να ενδυναμωθούν με βάση πληροφορίες για τα δυνατά τους σημεία, για παράδειγμα, καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερες επιδόσεις.

Δραστηριότητα

Σκεφτείτε πώς θα μπορούσε να ερμηνευτεί η πιο πάνω κατάσταση:

- α) σύμφωνα με το φαινόμενο του φωτιστέφανου
- β) σύμφωνα με το φαινόμενο του κέρατος

«Η Kasia μπήκε στην τάξη και είδε τη τσιφλόφουσκα που μόλις έσκασε στο στόμα της Μόνικας, η οποία καθόταν στο πρώτο θρανίο της μεσαίας σειράς. Ενώ η Kasia κοίταζε επίμονα τη φίλη της, σκόνταψε πάνω στο πόδι του Χρήστου, ο οποίος καθόταν στο πρώτο θρανίο δίπλα στον τοίχο, και έριξε το σακίδιο που ήταν στο θρανίο κάτω στο πάτωμα. Ένα βαρύ παγούρι/θερμός έπεσε πάνω στο πόδι του Χρήστου ο οποίος σπάραξε στο κλάμα από τον πόνο».

Δραστηριότητα 6

Ατομική δραστηριότητα.

Κάθε εκπαιδευόμενος αναλογίζεται τι είδους παρατηρήσεις κάνει πιο συχνά και για ποιο σκοπό. Σε ένα δεδομένο στάδιο της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού, τι είναι αυτό που εμποδίζει την παρατήρηση ως πηγή αξιόπιστης γνώσης και ερμηνείας της παρατηρούμενης συμπεριφοράς των μαθητών; Συνιστάται να γράψει ο κάθε εκπαιδευόμενος αυτές τις ιδέες του σε ένα πίνακα με δύο στήλες.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις τους αν το επιθυμούν και ο εκπαιδευτής καταγράφει τις ιδέες τους στον πίνακα. Μήπως τα είδη παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν και οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν από τους συμμετέχοντες στη δική τους ερμηνεία επαναλαμβάνονται; Τι μπορεί να γίνει για να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες; Αυτό μπορεί να συζητηθεί στις ομάδες ή να τεθεί για προβληματισμό σε ατομικό επίπεδο.



Προσοχή:

Αξίζει να σημειωθεί ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιείται η σκόπιμη παρατήρηση. Ακόμα θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν εάν η παρατήρηση χρησιμοποιείται ως διαγνωστικό εργαλείο προτού εφαρμοστεί οποιαδήποτε μορφή παρέμβασης για τη στήριξη των μαθητών. Ακόμα, σε ποιο βαθμό η συλλογή πληροφοριών για τους μαθητές γίνεται χωρίς πλάνο, αποτελώντας περισσότερο μια απάντηση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση; Με ποιον τρόπο τα στερεότυπα / προκαταλήψεις / προσωπικά συναισθήματα που βιώνονται σε μία δεδομένη στιγμή μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία της παρατηρούμενης συμπεριφοράς των μαθητών; Η επίγνωση των δυσκολιών του καθενός (του δάσκαλου, του ειδικού) μπορεί να βοηθήσει στη σωστή αξιοποίηση των παρατηρήσεων που καταγράφονται και έτσι να επιτευχθεί αποτελεσματική στήριξη των μαθητών στην τάξη.

Ελέγξτε τις γνώσεις σας!

- Σε τι διαφέρει η παρατήρηση που χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή από την παρατήρηση ως μέθοδο συλλογής δεδομένων;
- Ποιες είναι οι παραδοχές της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου;
- Ποιοι είναι οι περιορισμοί της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου;
- Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση ως μέθοδος έρευνας με τους μαθητές στην τάξη;
- Τι είναι το φαινόμενο του φωτοστέφανου;
- Ποιο είναι το αποτέλεσμα φαινομένου του πρότερου και του φαινομένου του προσφάτου;
- Γιατί είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί η συμμετοχική παρατήρηση στο σχολικό πλαίσιο;
- Πώς μπορούν οι πληροφορίες που συλλέγονται να επηρεαστούν από το αν πραγματοποιείται θεατή ή αθέατη παρατήρηση;
- Σε ποιες περιπτώσεις είναι χρήσιμο να παρατηρούμε ένα παιδί ώστε να συλλέγουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την γενικότερη αναπτυξιακή του εικόνα;
- Τι πρέπει να προσέχουμε όταν παρατηρούμε ένα παιδί που είναι μέλος ομάδας και γιατί;



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Press.
- Cierpiatkowska, L., Soroko, E., Grzegorzewska, I. (2020). *Podstawy psychologicznej diagnozy klinicznej dzieci i młodzieży w kontekście społecznym*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiatkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 165-208) Warszawa:PWN
- Kmita, G. (2011). *Obserwacja interakcji niemowlę-rodzice. Rola mikroanalizy zachowania*. W: M. Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* (s. 43-56), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat
- Kowalik, S. (2000). *Podstawowe metody badawcze*. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t.1, s. 437-448). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Piaget, J. (2006). *Jak sobie dziecko świat wyobraża*. Warszawa: PWN.
- Soroko, E. (2020). *Metody stosowane w psychologicznej diagnozie klinicznej dzieci i młodzieży*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiatkowska, A. R. Borkowska (red.) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 209-244) Warszawa:PWN
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Zalewska, M. (2011). *Obserwacja psychologiczna w procesie diagnozy klinicznej dziecka*. W: M. Świącicka (red.) *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny* (s. 29- 42), Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat



(4) Ενότητα 4: Εισαγωγή στις αρχές της διεπιστημονικής συνεργασίας

Λαμπριάνα Τσιακτίνη

Λογοθεραπεύτρια- Ειδική Παιδαγωγός, M.A

Ευγενία Τραγάκη

Σχολική Ψυχολόγος, Med, MSc

Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;

Ο στόχος αυτού του μέρους του εγχειριδίου είναι να αυξήσει την ευαισθητοποίηση και να προωθήσει τη γνώση σχετικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτούνται για την εργασία σε μια ομάδα ατόμων με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, όπως είναι μια συμπεριληπτική τάξη. Επιπλέον, στοχεύει να τονίσει τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Πώς θα με βοηθήσει αυτή η ενότητα;

Προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες επικοινωνίας που προάγουν τη συνεργασία και την κατανόηση σε μια ομάδα ατόμων με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, αυτή η ενότητα προτείνει διάφορες βιωματικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να κατακτήσουν τα κατάλληλα εργαλεία για να συνεργαστούν αποτελεσματικά σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο. Οι παρεμβάσεις αυτές αναφέρονται κυρίως στην κοινωνικο-εκπαιδευτική ομαδική εμπύχωση, η οποία είναι μια παιδαγωγική μέθοδος μεγάλης ψυχολογικής σημασίας.

Τι πρέπει να ξέρω; Βασικές γνώσεις για το θέμα της ενότητας

4.1 Εισαγωγή στην έννοια της διεπιστημονικής συνεργασίας

Ως **διεπιστημονική συνεργασία** ορίζεται η ανάγκη συνεργασίας διαφόρων επιστημών προκειμένου να κατανοηθεί σφαιρικά ένα θέμα ή ένα πρόβλημα. Έτσι, οι επιστήμονες, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, και χωρίς να απεμπολούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την αυτονομία τους, προσφέρουν τις έννοιες, τις θεωρίες και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία, προκειμένου να συνεργαστούν στην επίλυση προβλημάτων. Βασική αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης αποτελεί η πεποίθηση ότι ο καθένας μόνος του δεν μπορεί να έχει ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Κάθε επιστήμονας διερευνά και κατέχει μέρος της αλήθειας, η οποία μόνο μέσα από τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων δύναται να προσεγγιστεί (Μαστοράκη, 2014).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να υλοποιηθούν οι στόχοι της συμπερίληψης, είναι η επιτυχής λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα.



Επιπλέον, δεν μπορεί να επιτευχθεί ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αν δεν συνοδευτεί από την ένταξη των ανθρώπων που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν. Έτσι, το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού θα γίνει πιο αποδοτικό ως αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και διεπιστημονικής συνεργασίας. Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της Ειδικής Εκπαίδευσης, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία αντικατοπτρίζεται στη διεθνή νομοθεσία, η οποία ενθαρρύνει ή και επιβάλλει τη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων (DfEE, 2000/Αγγλία, DfES 2004/Αγγλία, PL 94- 142/1975/Η.Π.Α). Επίσης, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι η απομονωμένη ατομική εργασία δε μας βοηθά να αξιολογήσουμε και να εκπαιδεύσουμε σωστά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (βλ. Ανασκόπηση ερευνών στο Rainforth and York-Barr, 1997).

Εδώ και δεκαετίες, είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι διεπιστημονικές ομάδες είναι απαραίτητες για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων που αφορούν παιδιά με SEND. Η έρευνα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματικότητα της ομάδας σε διάφορα οργανωτικά πλαίσια, υποδηλώνει ότι οι ομάδες μπορούν να είναι χρήσιμες υπό ορισμένες συνθήκες και ότι η ανάπτυξη και η διατήρηση της ομάδας είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή νέων ομαδικών προσεγγίσεων (Abelson & Woodman, 1983). Επίσης, σύμφωνα με τη Lacey (2001), η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, από ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του.

4.1.1 Τα πλεονεκτήματα και οι δυσκολίες της διεπιστημονικής συνεργασίας

Χρησιμοποιώντας το διεπιστημονικό μοντέλο στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται να αποκτήσουν καλύτερη ενημέρωση και γνώση σε κομβικά θέματα που αφορούν: συμπεριφορές και δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τη σχολική κουλτούρα, την οικογενειακή ζωή, τη συμμετοχή στη κοινότητα. Η συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών επιστημόνων προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως: α) σφαιρική θεώρηση των αναγκών του παιδιού, β) ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και κατανόηση της δουλειάς του άλλου, γ) ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση, αντιμετωπίζοντας τον/ην μαθητή/τρια σφαιρικά ως άτομο αλλά και ως μέλος σε αλληλεπίδραση με τα υποσυστήματα που κινείται, δ) σχεδιασμός κοινά επιδιωκόμενων στόχων που στηρίζονται σε δράσεις συμπληρωματικές και συνεργούσες μεταξύ τους, ε) αποτελεσματικότερο τελικό έργο/ καλύτερα αποτελέσματα (Μαστοράκη, 2014).

Ωστόσο, η διεπιστημονική συνεργασία παρουσιάζει μια σειρά από δυσκολίες, που μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: διαφορετική φιλοσοφία βασικής εκπαίδευσης, διαφορετικός τρόπος σκέψης/αντίληψης, στερεότυπα ρόλων και διαφορετικές επιδιώξεις, παράλογος φόβος ότι οι «άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας και δεν θα είμαστε πλέον χρήσιμοι, διαφορές στην ορολογία, το απόρρητο της πληροφορίας, έλλειψη χρόνου, όπως και φυσικοί παράγοντες που θέτουν εμπόδια: μέγεθος της ομάδας, τόπος, χρόνος, διάρκεια (Γαλάνη & Τραγάκη, 2014).



4.1.2 Πώς να επιτευχθεί αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία

Προκειμένου να αποφευχθούν οι παραπάνω δυσκολίες στη διεπιστημονική συνεργασία και να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συμπερίληψης, πρέπει να πληρούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις (Γαλάνη & Τραγάκη, 2014):

- α) προσδιορισμός των διακριτών ρόλων
- β) αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων- υπέρβαση προκαταλήψεων και στερεοτύπων
- γ) αμοιβαίος σεβασμός
- δ) ισότιμη συμβολή επιστημονικών ρόλων
- ε) ε) αποδοχή της διαφορετικότητας και της συμπληρωματικότητας των ρόλων
- στ) αμοιβαία ανάληψη ευθύνης
- ζ) δέσμευση στο κοινό έργο
- η) κοινή κουλτούρα και φιλοσοφία για τη συμπερίληψη
- θ) δημιουργία κουλτούρας
- ι) θεσμοθέτηση και οργάνωση του πλαισίου συνεργασίας στο οποίο καθορίζονται οι ρόλοι των ειδικών στα σχολεία, οι τρόποι συνεργασίας, η διάρκεια και ο χρόνος συνεργασίας και καθορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς.

Στο εγχειρίδιο του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τις Ειδικές Ανάγκες και τη Συνεκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2009), με τον τίτλο «Βασικές αρχές για την προώθηση της ποιότητας στη συμπερίληψη-προτάσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής», μια από τις βασικές αρχές για την προώθηση της ποιότητας στην ένταξη και υποστήριξη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με SEND στο γενικό σχολείο, είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών. Αυτές οι υπηρεσίες μπορούν είτε να προωθήσουν είτε να παρεμποδίσουν το πεδίο της συμπερίληψης, ανάλογα με τη μέθοδο εργασίας και την προσέγγισή τους. Εκείνες οι υπηρεσίες που προωθούν τη συμπερίληψη εφαρμόζουν μια διεπιστημονική προσέγγιση που:

- Ενσωματώνει γνώσεις και προοπτικές από διαφορετικούς τομείς επαγγελματικής εξειδίκευσης προκειμένου να επιτύχει μια ολιστική άποψη των αναγκών των μαθητών.
- Χρησιμοποιεί μια συμμετοχική προσέγγιση που απαιτεί αλλαγή στο κέντρο ελέγχου για υποστήριξη και πληροφορίες από το εξειδικευμένο υποστηρικτικό προσωπικό. Η λήψη αποφάσεων για υποστήριξη δεν περιλαμβάνει μόνο δασκάλους της τάξης, μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά κατευθύνεται όλο και περισσότερο από αυτούς, σε συνεργασία με διεπιστημονικούς επαγγελματίες. Αυτό απαιτεί μια δραματική αλλαγή στις στάσεις από την πλευρά των επαγγελματιών, καθώς και μια αλλαγή στις πρακτικές που ακολουθούν.

Μια έκθεση πολιτικής που συντάχθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ με τίτλο InScool «Inclusive Schools» 2019-2021 (www.inclusiveschools.net), υπό τον συντονισμό του Βρετανικού Συμβουλίου, αναφέρεται στις ειδικές συστάσεις που προέκυψαν από τη «Διάσκεψη για την Ένταξη στην Εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο το 2020 (συνδιοργάνωση από το British Council και το Ελληνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Μερικές από αυτές τις συστάσεις σχετικά με τη



νομοθεσία, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης και το λειτουργικό πλαίσιο των υπηρεσιών υποστήριξης, υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης ειδικών και ψυχολόγων στα γενικά σχολεία για την αντιμετώπιση των αναγκών υποστήριξης σε συμπεριληπτικό επίπεδο. Επίσης, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα μιας ουσιαστικής διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των υποστηρικτικών υπηρεσιών και των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών (σελίδα 10).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η επιτυχημένη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας προϋποθέτει τόσο την υπέρβαση πολλών εμποδίων στη συνεργασία όσο και την ανάπτυξη ποικίλων διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Η ανάδειξη και η κατανόηση της σημασίας των εννοιών: «δυναμική ομάδα», αλληλεπίδραση, σεβασμός, αποδοχή, εμπιστοσύνη, συνεργασία, αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση του έργου. Πιστεύουμε ότι η ιδανική προσέγγιση για την επίτευξη διεπιστημονικής συνεργασίας καθώς και για τη συμπερίληψη των μαθητών με SEND στην τυπική τάξη είναι η βιωματική παρέμβαση μέσω της συνεργατικής μάθησης, η οποία προσφέρει συμπεριφορικά και ψυχολογικά εργαλεία, που είναι δύσκολο να βρεθούν σε άλλους τύπους μάθησης, ειδικά όσον αφορά τη συνεργασία και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

4.2 Πρόληψη στα γενικά σχολεία

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, υποστηρίξαμε ότι η διεπιστημονική συνεργασία είναι απαραίτητη για την κατάκτηση επιτυχούς ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο. Περιγράφηκαν η σημασία και τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ειδικών για την επίτευξη της συμπερίληψης στο τυπικό σχολείο. Ωστόσο, αυτή η συνεργασία είναι μια προσέγγιση ή στρατηγική και δεν πρέπει να θεωρείται ως στόχος από μόνη της, καθώς ο κύριος στόχος μας είναι να αναπτύξουμε τη συνεργατικότητα, το σεβασμό και την ενσυναίσθηση μέσα σε μια ομάδα μαθητών με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, προωθώντας, με αυτόν τον τρόπο, την ιδέα της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην τυπική εκπαίδευση. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται καλύτερα με βιωματικές παρεμβάσεις.

Υπάρχουν δύο είδη βιωματικών παρεμβάσεων: ο πρώτος τύπος που αφορά την πρωτογενή πρόληψη θα πραγματοποιηθεί μέσω της ευαισθητοποίησης με την ενημέρωση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Το δεύτερο είδος είναι η δευτερογενής πρόληψη η οποία απευθύνεται σε συγκεκριμένους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με αφορμή συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Σε αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται η εμπύχωση μέσω της δημιουργίας ομάδων και της ομαδικής εργασίας.

4.2.1 Ευαισθητοποίηση και δράσεις με τη συμβολή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων

Στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα μπορούσαν να γίνουν παρουσιάσεις και δράσεις με την ευκαιρία παγκόσμιων ημερών ή μηνών, για παράδειγμα Ημέρα Ψυχικής Υγείας, Ημέρα Ευαισθητοποίησης για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, Παγκόσμια Ημέρα Ευαισθητοποίησης για τον Αυτισμό [World Autism Awareness Day](https://www.awarenessdays.com/), Μήνας Ευαισθητοποίησης ΔΕΠΥ, κλπ (βλ. <https://www.awarenessdays.com/>).



Μπορεί να επιλεγεί μια συγκεκριμένη ημέρα που προφανώς θα σχετίζεται με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να ενημερωθεί όλη η σχολική κοινότητα για αυτές τις περιπτώσεις. Αν και για μια τέτοια μέρα η δημιουργικότητα και η φαντασία δεν έχουν όρια, καλό θα είναι να συμβουλευτείτε το υλικό που προτείνεται στο διαδίκτυο και αξιόπιστες ιστοσελίδες που μπορούν να σας δώσουν την κατάλληλη ενημέρωση και προγράμματα ευαισθητοποίησης.

Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι συχνά, η παρουσίαση της βλάβης είναι προβληματική λόγω της ιατρικής προσέγγισης που ακολουθείται (πρόβλημα εντός του ατόμου) και των συμπονετικών παρατηρήσεων. Έτσι, σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πολύ σημαντικό να εστιάσουμε στην κατανόηση, την ενσυναίσθηση και τους τρόπους εξάλειψης των φραγμών.

Αυτά τα προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνουν σύντομες παρουσιάσεις σε μαθητές από δασκάλους και γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, που συναντούν δυσκολίες και εμπόδια στην καθημερινότητά τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες μεταξύ μαθητών και γονέων που καταθέτουν προσωπικές εμπειρίες ή συναισθήματα προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες ή/και στους γονείς τους να μιλήσουν ανοιχτά υποστηρίζοντάς τους για να επιδιώξουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους.

Παραδείγματα:

Τι θα ήθελα να γνωρίζουν οι καθηγητές μου για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Δραστηριότητες που προτείνονται από ειδικούς κατά την Ημέρα Ευαισθητοποίησης για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στην Ελλάδα, με στόχο την έκφραση των αναγκών του ατόμου. Για παράδειγμα, υπάρχουν ορισμένα αιτήματα μαθητών:

- Τώρα που φοράμε μάσκες στην τάξη λόγω της πανδημίας, δυσκολεύομαι πολύ να καταλάβω όλες τις λέξεις, γι' αυτό προσπαθήστε να μιλάτε λίγο πιο αργά.
- Όταν γράφουμε ένα τεστ, θα ήθελα πολύ να μπορώ να ρωτήσω τη σημασία ορισμένων λέξεων. Δεν ρωτάω επειδή προσπαθώ να μάθω την απάντηση στην ερώτηση, ρωτάω γιατί προσπαθώ να καταλάβω την ερώτηση!!!
- Θα ήταν πολύ χρήσιμο αν μου δίνατε επιπλέον χρόνο, ειδικά κατά τη διάρκεια των γραπτών εργασιών. Θα ένιωθα λιγότερο πιεσμένη.

Μαριάννα

(κορίτσι 15 ετών με ΑΓΔ)

Ελλάδα



Επιστολή από τη μητέρα μιας μαθήτριας

Ελλάδα, 2021

Αξιότιμε κ. δάσκαλε,

Εσύ που θέλεις να μάθεις στα παιδιά, μάθε και στο δικό μου...Στο δικό μου, που περπατάει χέρι-χέρι με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δεκαπέντε χρόνια τώρα...

Μην τη φοβάσαι! Είναι έξυπνη! Πολύ! Απλά όταν τη ρωτάς, να είσαι σίγουρος ότι κατάλαβε ΟΛΕΣ τις λέξεις!

ΛΕΞΕΙΣ... Για εκείνη ένα μεγάλο κυνηγητό... Τις ψάχνει, ακούραστη, κάθε μέρα κι ας μην τις βρίσκει πάντα, κι ας μην κατεβαίνουν από το μυαλό στο στόμα της.... Κι ας τη θυμώνουν... Εκείνη δεν σταματά! Παλεύει, κυνηγά, αντέχει! Μην τη φοβάσαι λοιπόν! Ξέρει να αγωνίζεται, απλά βοήθησέ την να καταλάβει! Και τότε, θα σου απαντήσει! Να είσαι σίγουρος!

Εξήγησέ της και δώσε της χρόνο... Θέλει λίγο περισσότερο χρόνο! Αν βιάζεσαι, ρώτα κάποιον άλλο... Μην την αγχώσεις! Δεν φταίει εκείνη που κλειδώνει το μυαλό της! Δεν φταίει εκείνη που οι λέξεις την παιδεύουν! Ξέρεις πόσο θέλει να σου απαντήσει;

Έχει μεγάλη αγάπη για το σχολείο... Θέλει να είναι άριστη, γι' αυτό διαβάζει τόσες ώρες! Για να είμαστε εσύ κι εγώ περήφανοι γι' αυτήν! Για εμάς το κάνει, να το ξέρεις... Όταν λοιπόν από τη λαχτάρα της να σου απαντήσει, σου τα πει ανάποδα, μην της πεις ότι έκανε ΛΑΘΟΣ... Πονάει πολύ αυτή η λέξη να ξέρεις... Την κάνει να τρέχει σε κάθε διάλειμμα ΜΟΝΗ ΤΗΣ στις τουαλέτες για να πενήσει αυτό το ΛΑΘΟΣ...

Δεν σου ζητώ να την αγαπήσεις όπως εκείνη αγαπά το σχολείο! Άλλωστε έχει εμάς που την πνίγουμε με αγάπη!!! Σου ζητώ να την αποδεχτείς, να την επιβραβεύεις όποτε μπορείς για την (τεράστια, πίστεψέ με) προσπάθειά της και να της επιτρέψεις να είναι ο εαυτός της...

Να είσαι σίγουρος ότι έτσι, θα τη βοηθήσεις ΝΑ ΛΑΜΨΕΙ!!

Σε ευχαριστώ,

Η μαμά της Μαριάννας

15χρονης με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή



4.3 Δημιουργώντας ομάδες στο σχολείο

Η δημιουργία ομάδων εμφύχωσης είναι ένα καταπληκτικό εργαλείο γιατί προάγει την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα επικοινωνίας με τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Οι άνθρωποι δεν μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας. Για να κατανοήσουμε αληθινά ο ένας τον άλλον, πρέπει να κατανοήσουμε την εμπειρία νόησης του άλλου ατόμου, το συναίσθημα καθώς και τα λόγια και τη συμπεριφορά του. Η βελτίωση των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης θα οδηγήσει σε καλύτερες διαπροσωπικές και σχολικές σχέσεις όλων των μαθητών μεταξύ τους, ειδικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους.

4.3.1 Τι είναι μια ομάδα και ποια είναι τα κριτήρια για τη δημιουργία μιας ομάδας;

Μια ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων τα οποία συναντώνται για μια χρονική περίοδο και αναπτύσσουν ένα σταθερό πρότυπο σχέσεων που τους επιτρέπει να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν διαθέσιμες πιθανές και υπάρχουσες πηγές ενέργειας, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά (Douglas, 1997).

Τα κριτήρια για τη δημιουργία μιας ομάδας θα πρέπει να είναι:

- Τυπική κοινωνική δομή
- Διαπροσωπική αλληλεπίδραση
- Η παρουσία τριών ή περισσότερων ατόμων
- Κοινοί στόχοι
- Αλληλοεξάρτηση
- Αυτοπροσδιορισμός των μελών της ομάδας ως μέλη μιας ομάδας
- Αναγνώριση από τους άλλους (Τσιμπουκλή, 2012).

4.3.2 Ποιες είναι οι βασικές λειτουργίες μιας ομάδας;

- Υλοποίηση του έργου.
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.
- Έκφραση συναισθημάτων.
- Δημιουργία οικειότητας.
- Αλλαγή / προσαρμογή.
- Σύνδεση με το προσωπικό νόημα.
- Ενθάρρυνση της αυτονομίας και της μοναδικότητας.
- Διατήρηση/συμμόρφωση



4.3.3 Τι είναι (κοινωνικο-εκπαιδευτική) εμπύχωση και ποια η σημασία της σήμερα;

Η εμπύχωση, στην αρχική της έννοια, είναι μια δράση που δίνει ζωή, πνοή στις δραστηριότητες μιας ομάδας ή προσφέρει μια νέα οργανωμένη δραστηριότητα σε ένα άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο δομημένο πλαίσιο. Η κοινωνικο-εκπαιδευτική εμπύχωση ταυτίζεται με τη χρήση ενεργών παιδαγωγικών μεθόδων (Σφυρόερα, 2007). Ωστόσο, ο όρος «εμπύχωση» έχει σήμερα ευρύτερη έννοια. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται σε μια σειρά τεχνικών και μεθοδολογικών εργαλείων που ένας εκπαιδευτικός ή ειδικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στην τάξη, δημιουργώντας ένα κλίμα διαφορετικό από το παραδοσιακό. Στοχεύει στο να θέσει στη διάθεση των παιδιών και των νέων ψυχαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Είναι η ανάπτυξη δημιουργικής έκφρασης και δεξιοτήτων μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Μερικές φορές πρόκειται για άμεση εμπύχωση, δηλ. καθοδήγηση δραστηριοτήτων, και άλλες φορές για συντονισμό δραστηριοτήτων.

4.3.4 Ποιες προϋποθέσεις και δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ένας εμπυχωτής;

Ο εμπυχωτής χρησιμοποιεί πρακτικές που δημιουργούν ένα φιλικό και ασφαλές κλίμα εντός της ομάδας. Είναι ένας/μία «κηπουρός» που εμπλουτίζει το έδαφος και βοηθά τους σπόρους να αναπτυχθούν (Waller D., 2001). Σε ένα τέτοιο κλίμα η επικοινωνία μεγιστοποιείται και η ομάδα ζωντανεύει. Πιο συγκεκριμένα, ο εμπυχωτής ακολουθεί τις ανάγκες που εκφράζονται μέσα στην ομάδα χωρίς να κατευθύνει (Ναυρίδης, 2005). Εξασφαλίζει τη δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος που χαρακτηρίζεται από ελευθερία στην έκφραση και είναι παράλληλα πλούσιο σε ερεθίσματα και αλληλεπιδράσεις (Φίλιππου & Καραντάνα, 2010). Προσφέρει βοήθεια με την έννοια ότι προετοιμάζει τις συναντήσεις, υπενθυμίζει το σχέδιο, τους στόχους και τις ευθύνες, ενθαρρύνει την έκφραση όλων και αναδεικνύει τις ιδιαίτερες ικανότητες των μελών, και τελικά εξάγει ενδιάμεσα συμπεράσματα.

4.3.5 Πώς συνεργαζόμαστε με έναν άλλο ειδικό: «κοινωνικο-εκπαιδευτική συν-εμπύχωση»

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, η διεπιστημονική συνεργασία και συνύπαρξη εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών είναι μια πολύ χρήσιμη και εμπλουτιστική ευκαιρία, γιατί με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η υιοθέτηση μίας μεγαλύτερης ποικιλίας παρεμβάσεων και αξιοποιούνται οι δεξιότητες και των δύο εμπυχωτών. Λειτουργεί επίσης ως καταλύτης άγχους και δίνει τη δεύτερη ματιά ή την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών. Ωστόσο, η συνεργασία είναι απαραίτητη κατά την προετοιμασία, την αξιολόγηση καθώς και στη διάρκεια κάθε συνεδρίας. Προϋπόθεση επίσης είναι οι δύο εμπυχωτές να έχουν καλή σχέση μεταξύ τους, προκειμένου να αλληλοσυμπληρώνονται και να μιλούν την ίδια γλώσσα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

4.3.6 Δομή συνεδριών και ο ρόλος του εμπυχωτή σε κάθε βήμα

Οι εμπυχωτές πρέπει να δώσουν έμφαση στην υποδοχή των μελών της ομάδας, κάτι που αποτελεί σημαντικό μέρος της όλης διαδικασίας. Ετοιμάζουν το χώρο και σχεδιάζουν να έχουν μερικά ποτά όπως καφέ, τσάι, νερό ακόμα και ένα κερύ. Είναι πολύ σημαντικό οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα στο δωμάτιο όπου θα αλληλεπιδρούν. Στις δύο πρώτες συναντήσεις οι συντονιστές θα πρέπει να



αφιερώνουν χρόνο για να εξηγήσουν στα μέλη τον βιωματικό τρόπο εργασίας, το κλίμα που θέλουν να δημιουργήσουν και τον λόγο για τον οποίο προτείνουν βιωματικές ασκήσεις ή δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Filippou & Karantana, 2010), οι ασκήσεις επηρεάζουν και διευκολύνουν σε δύο επίπεδα: σε ομαδικό και ατομικό. Σε ομαδικό επίπεδο διευκολύνουν την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, εξοικείωσης και συνεργασίας μεταξύ των μελών, ενώ σε ατομικό επίπεδο βοηθούν τα άτομα να μειώσουν πιθανούς φόβους από τη συνάντηση με άλλα άτομα, καθώς και να εγκαθιδρύσουν αυθεντικές σχέσεις και να αναδείξουν διάφορα προσωπικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τον Douglas (1997), η ομάδα αναφέρεται σε ένα σύνολο ανθρώπων που συναντιούνται για μια χρονική περίοδο και αναπτύσσουν ένα σταθερό πρότυπο σχέσεων που τους επιτρέπει να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν τις διαθέσιμες εσωτερικές πηγές ενέργειας τόσο συλλογικά όσο και ατομικά, όταν αυτές είναι διαθέσιμες. Μια νέα ομάδα προετοιμάζεται σαν να πηγαίνει ένα ταξίδι με τους εμπυχωτές ως οδηγούς και συντονιστές. Επιπλέον, οι συντονιστές ενημερώνουν για τη συνεμπύχωση, την παρουσία διαφορετικών συντονιστών από διαφορετικές ειδικότητες, η οποία μπορεί να είναι ένα πολύ βοηθητικό και εμπλουτιστικό χαρακτηριστικό και να προσφέρει στην ομάδα διαφορετικά μοντέλα, μεγαλύτερη ποικιλία παρεμβάσεων, όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες ιδέες και δεξιότητες.

Ένα τελευταίο αλλά σημαντικό κομμάτι αναφέρεται στη λειτουργία της ομάδας ως προς τους κανόνες συμπεριφοράς και επικοινωνίας, για παράδειγμα δεν επιτρέπεται η σωματική βία εντός της ομάδας (ειδικά όταν η ομάδα αποτελείται από μαθητές), υπάρχει επίσης ελευθερία έκφρασης, όλοι πρέπει να φροντίζουν για το απόρρητο μεταξύ των μελών, πράγμα που σημαίνει ότι κανείς δεν συζητά το περιεχόμενο των συναντήσεων με άτομα εκτός ομάδας και όλοι δείχνουν συνέπεια στον χρόνο άφιξης και στη συμμετοχή, από την αρχή μέχρι το τέλος των συναντήσεων. Οι προαναφερθέντες κανόνες επικοινωνίας θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε έναν «κώδικα δεοντολογίας» ή σε ένα «συμβόλαιο» που συμφωνείται από όλα τα μέλη της ομάδας. Ο εμπυχωτής θα πρέπει να υπενθυμίσει αυτόν τον κώδικα συμπεριφοράς στα μέλη εάν κάποιος παραβεί έναν κανόνα, διαφορετικά τα μέλη αποφασίζουν τι θα συμβεί σε περίπτωση παραβίασης.

Κάθε συνεδρία διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις, την εισαγωγική φάση, τη φάση ανάπτυξης και τη φάση κλεισίματος. Στην *εισαγωγική φάση* οι εμπυχωτές βοηθούν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους με κύριους στόχους την εστίαση στο «εδώ και τώρα» καθώς και την αλληλεπίδραση των μελών μεταξύ τους. Η *φάση ανάπτυξης* είναι πιο δημιουργική γιατί περιλαμβάνει εμπάθυση και αυτογνωσία. Στόχος των εμπυχωτών είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε να επιτευχθεί η γνωριμία και το δέσιμο της ομάδας. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη φάση θα καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, και θα δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές. Αυτό θα τους βοηθήσει να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με όλη την ομάδα. Η *τελευταία φάση του κλεισίματος* θα πρέπει να γίνεται σε κάθε συνάντηση για να εκφορτιστούν τα συναισθήματα και για χαλάρωση. Επιπλέον, κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να μοιραστεί με την ομάδα την ανακάλυψη για τον εαυτό του στη συνάντηση. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο κάθε συμμετέχων απαντά στην ερώτηση «τι παίρνω μαζί μου από αυτή τη συνάντηση» σε συναισθήματα ή νέες σκέψεις.



Δραστηριότητες και περιπτώσιολογικές μελέτες

Παραδείγματα βιωματικών ασκήσεων και μελετών περίπτωσης (case studies)

Τα παραδείγματα αυτά περιλαμβάνουν δραστηριότητες **προώθησης της επικοινωνίας**, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της κοινωνικής επιτυχίας. Οι δεξιότητες επικοινωνίας βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκφράσουν αυτό που τα καθιστά μοναδικά. Το **να είναι κανείς μέλος μιας ομάδας** στο δημοτικό σχολείο αποτελεί πρόκληση και γι' αυτό η ανάπτυξη ομαδικών δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τάξεις είναι ουσιαστικά κοινωνικές ομάδες και όλες οι κοινωνικές ομάδες σχηματίζουν ιεραρχίες. Μόλις καθιερωθούν αυτές οι ιεραρχίες, μπορεί να είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά που προηγουμένως θεωρούνταν «διαφορετικά» ή «απορριπτέα» να αλλάξουν την κοινωνική τους θέση (Sharigo, 2004). Επιπλέον, οι μαθητές χρειάζονται βιωματικές ασκήσεις που τους βοηθούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να πιστέψουν στον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση.

Δραστηριότητα 1: Επικοινωνία, Γνωριμία/πρώτη επαφή

Ξέρω ότι αυτός/αυτή...

Φαντάζομαι ότι αυτός/αυτή...

Ποιος θέλει να επιλέξει έναν συμμαθητή από την ομάδα που δεν γνωρίζει καλά και να μας τον παρουσιάσει; Πείτε μας πρώτα τι γνωρίζετε για αυτόν/αυτήν και μετά φανταστείτε τι είναι ή κάνει. Ο άλλος μαθητής ακούει και στο τέλος διορθώνει και προσθέτει αν θέλει. Με τη σειρά του επιλέγει κάποιον άλλο που μας τον παρουσιάζει με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, συνεχίζουμε λοιπόν όλοι. Ποιος θέλει να ξεκινήσει;

Δραστηριότητα 2: Επικοινωνία, Γνωριμία/πρώτη επαφή

Κάτι ξεχωριστό για μένα

Πάρτε ένα χαρτί και ένα μολύβι και γράψτε μερικές προτάσεις εστιάζοντας σε πράγματα στα οποία θεωρείτε ξεχωριστοί, για παράδειγμα γράψτε ένα ταλέντο σας ή ένα αγαπημένο σας χόμπι ή μια ιδιαίτερη εμπειρία. Στη συνέχεια, στο κάτω μέρος της σελίδας σημειώστε δύο έως τρία εξωτερικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα μακριά μαλλιά, πράσινα μάτια κ.λπ., ώστε να είναι ευκολότερο για τους άλλους να μαντέψουν ποιου/ποιας χαρτί διαβάζουν.

Βάλτε όλες τις σημειώσεις σε ένα καλάθι ή ένα κουτί και ζητήστε από τους μαθητές να διαλέξουν εκ περιτροπής ένα χαρτί για να το διαβάσουν δυνατά.

Καθώς κάθε χαρτί διαβάζεται, οι άλλοι προσπαθούν να μαντέψουν ποιανού είναι. Όταν κάποιος μαντεύει σωστά, το άτομο με το ιδιαίτερο ταλέντο, το χόμπι ή την εμπειρία μιλάει περισσότερο για αυτό που έχει γράψει.



Δίνεται η ευκαιρία στα άλλα παιδιά να συμπληρώσουν τη συζήτηση και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες ή ενδιαφέροντα που σχετίζονται με το ενδιαφέρον στο οποίο εστίασε ο συμμαθητής τους πριν.

Το άτομο που μάντεψε σωστά είναι το επόμενο που θα επιλέξει το χαρτί από το κουτί ή το καλάθι και έτσι η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να τελειώσουν όλα τα χαρτάκια.

Δραστηριότητα 3: Επικοινωνία- Γνωριμία/πρώτη επαφή

Τι μου αρέσει περισσότερο...

Ζητήστε από τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτί ή να πουν προφορικά τα αγαπημένα τους, όπως...:

- Ποιο είναι το αγαπημένο σας παιχνίδι στον υπολογιστή.....
- Ποιες είναι οι αγαπημένες σας διακοπές
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας άθλημα
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό ή κουζίνα.....
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας μάθημα.....
- Ποια είναι η αγαπημένη σας εκπομπή στην τηλεόραση
- Ποια είναι η αγαπημένη σας ταινία.....
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας χρώμα.....

Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλον.

Δραστηριότητα 4: πώς είναι να είσαι εκτός ομάδας, ενσυναίσθηση και κοινωνική επικοινωνία

Μοίρασμα

Ρωτήστε την ομάδα τι σημαίνει για αυτούς η λέξη *μοιράζομαι*. Δυσκολεύονται να μοιραστούν;

Εάν ναι, γιατί; Σε ποιες περιπτώσεις είναι καλύτερο να μοιράζονται κάτι και γιατί;

Θα μπορούσατε να πείτε στους μαθητές ότι το να μάθουν να μοιράζονται είναι δύσκολο γιατί πρέπει να εγκαταλείψουν κάτι. Από την άλλη, σημαίνει να είσαι γενναιόδωρος σκεπτόμενος τις ανάγκες των άλλων. Όταν μοιραζόμαστε νιώθουμε καλά γιατί είμαστε καλοί με κάποιον άλλον. Και όταν ο άλλος μοιράζεται κάτι μαζί μας, νιώθουμε καλά επειδή μας νοιάζεται.

Μπορείτε να υποστηρίξετε/ενθαρρύνεται τους μαθητές να εκφράσουν τι θα έκαναν και γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις. Προτείνετε μερικά παραδείγματα στην ομάδα το ένα μετά το άλλο. Ρωτήστε τους μαθητές εάν ήταν εύκολο ή δύσκολο για αυτούς να μοιραστούν σε καθεμία από τις ακόλουθες περιπτώσεις/ καταστάσεις:

- Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος μοιράζει φωτοτυπίες αλλά αυτές δεν είναι αρκετές για όλους τους μαθητές
- Σε ένα σχολικό πάρτι μένει μόνο ένα κέρασμα στο κουτί ή στο πιάτο



- Σε μια σχολική εκδήλωση δεν υπάρχουν αρκετές καρέκλες και έτσι ένας μαθητής μένει όρθιος μόνο. Τέλος, ρωτήστε την ομάδα εάν μπορεί να σκεφτεί άλλα παραδείγματα στα οποία το είναι απαραίτητο.

Δραστηριότητα 5: έκφραση συναισθήματος και ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Επιλέξτε εικόνες πραγματικών ανθρώπων σε διαφορετικές κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις, για παράδειγμα άτομα που είναι ανήσυχα, που σκέφτονται, διαπραγματεύονται, μαλώνουν, απομονώνονται κ.λπ. Τοποθετήστε αυτές τις εικόνες στο τραπέζι. Ζητήστε από τους μαθητές να τις δουν και να γράψουν τις σκέψεις τους για το τι συμβαίνει σε κάθε εικόνα και πώς νιώθουν οι άνθρωποι για αυτό που συμβαίνει.

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Πώς νιώθουν αυτοί οι άνθρωποι;

Δραστηριότητα 6: έκφραση συναισθημάτων, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δυναμική της ομάδας, αυτοπεποίθηση, αναγνώριση συναισθημάτων ένταξης και αποκλεισμού

Με κάθε κόστος

Εξηγούμε τους κανόνες και τη διαδικασία της βιωματικής δραστηριότητας. Ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων σχηματίζουμε μία ή δύο ομάδες των 12-15 ατόμων περίπου.

Τα μέλη της ομάδας κρατιούνται σφιχτά από τα χέρια σχηματίζοντας έναν πολύ δυνατό κύκλο. Κρατάνε ο ένας τον άλλο χέρι-χέρι και ενώνουν τους ώμους τους. Ένα μέλος της ομάδας παραμένει εκτός του κύκλου και προσπαθεί να βρει με κάθε κόστος τρόπο να μπει στον κύκλο. Μετά από δύο λεπτά θα υποδείξει το επόμενο άτομο που θα βγει έξω από τον κύκλο. Όλα τα μέλη της ομάδας εκ περιτροπής πρέπει να βγουν από τον κύκλο.

Ρωτήστε τους μαθητές:

- Πώς ένιωσες έξω από τον κύκλο;
- Πώς ένιωσες όταν κατάφερες ή δεν κατάφερες να μπει στον κύκλο;
- Πώς ήταν για τα άλλα μέλη του κύκλου που κάποιος συνέχιζε να προσπαθεί να σπάσει τον κύκλο;

Στο τέλος, αναφερόμαστε στον σκοπό αυτής της δραστηριότητας, συνδέοντας την εμπειρία με τις θεωρητικές πτυχές της δυναμικής της ομάδας.

Activity 7: expressing your feelings, empathy

THE BLIND AND THE MUTE

Half of the group participants have their eyes closed with a piece of cloth and the other half choose one of the “blind” persons to form a couple. In this way, one has taken the role of the blind and the other the role of the mute person. The mute will guide the blind during a stroll without revealing his/her identity. After 5 minutes they will switch roles under the coordinator’s instruction. Alternatively, music can be played and the couples may dance instead of strolling around.



Οι μισοί από τους συμμετέχοντες της ομάδας έχουν τα μάτια τους κλειστά και οι άλλοι μισοί επιλέγουν ένα από τα «τυφλά» άτομα για να σχηματίσουν ζευγάρι. Με αυτόν τον τρόπο ο ένας έχει πάρει το ρόλο του τυφλού και ο άλλος τον ρόλο του βουβού. Ο βουβός θα καθοδηγήσει τον τυφλό κατά τη διάρκεια μιας βόλτας χωρίς να αποκαλύψει την ταυτότητά του. Μετά από 5 λεπτά θα αλλάξουν ρόλους υπό τις οδηγίες του συντονιστή. Εναλλακτικά, μπορεί να ακούγεται μουσική και τα ζευγάρια να χορεύουν αντί να κάνουν βόλτες.

Ρωτήστε την ομάδα

- Πώς βίωσες κάθε ρόλο;
- Εμπιστευτήκατε τον οδηγό σας όταν παίζατε τον ρόλο του τυφλού;
- Ποιο χαρακτηριστικό του συντρόφου σου σε έκανε να νιώσεις εμπιστοσύνη ή τι σε ενόχλησε;
- Χρησιμοποιήσατε καθόλου την ομιλία; Ζήτησες τίποτα από τον οδηγό σου;
- Ενώ παίζατε το παιχνίδι «mute» μπορέσατε να βρείτε έναν μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας με τον σύντροφό σας;
- Ακολουθήσατε την ταχύτητα/τον ρυθμό των τυφλών;

Ελέγξτε τις γνώσεις σας

Είναι σημαντικό στο τέλος οποιουδήποτε προγράμματος να διεξάγετε είτε ένα κουίζ με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής είτε με ερωτήσεις κλειστού τύπου σωστό/λάθος (δείτε το παρακάτω παράδειγμα) ή με ανοιχτές ερωτήσεις, προκειμένου να αξιολογήσετε τις γνώσεις σχετικά με το θέμα. Επιπλέον, οι εμπυχωτές θα μπορούσαν να λάβουν μια ανατροφοδότηση σχετικά με τις βιωματικές ασκήσεις και τον συναισθηματικό τους αντίκτυπο.

Παράδειγμα:

Στην παρακάτω άσκηση, κυκλώστε εάν οι προτάσεις που σχετίζονται με την εργασία σε μια ομάδα με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, είναι σωστές ή λανθασμένες:

1. Η βασική αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης είναι η πεποίθηση ότι κανείς δεν μπορεί να έχει ολοκληρωμένα αποτελέσματα δουλεύοντας ατομικά
Σωστό Λάθος
2. Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία δεν αντικατοπτρίζεται στο διεθνές δίκαιο.
Σωστό Λάθος
3. Οι προκλήσεις και οι προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη διεπιστημονική συνεργασία είναι πολλές.
Σωστό Λάθος
4. Η ευαισθητοποίηση μέσω της ενημέρωσης των μαθητών είναι ο μόνος τρόπος πρόληψης.



Σωστό Λάθος

5. Creating animation groups is an amazing tool because it promotes empathy.

Σωστό Λάθος

6. Πριν από τη δημιουργία μιας ομάδας πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες.

Σωστό Λάθος

7. Σε μια ομάδα πραγματοποιούνται μόνο ασκήσεις εμπύχωσης

Σωστό Λάθος

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abelson, M.A., & Woodman, R.W. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review*, 12(2), 125–136 | Published online: 26 Dec 2019
- Archontaki, Z. and Filippou, D. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Douglas, Tom (1997). Η επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- DfEE (2000). SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Needs. London: DFEE
- DfES (2004). Every Child Matters: Next Steps. London: DfES
- Erasmus+ Programme of the European Union InScool-Inclusive Schools (2019-2021). «Συστάσεις Πολιτικής για τη Συμπεριληπτική Σχολική Εκπαίδευση- Διδάγματα από το Πρόγραμμα INCLUSIVE SCHOOLS», Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union www.inclusiveschools.net
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009). «Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής». Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή- www.european-agency.org
- European Commission (2000). Key data on education in Europe. Luxembourg: European Commission.
- Filippou, D. Karantana, P. (2010). Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Galani, M. and Tragaki, E. (2014). «Διεπιστημονική Συνεργασία: Η ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας της ΕΔΕΑΥ με τους λοιπούς επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»
- Lacey, P. (2001). Support Partnerships-Collaboration in Action. London: David Fulton





- Mastoraki, E. (2014). «Διεπιστημονική συνεργασία», στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΣΠΑ 2007-2013) «Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Μετατροπή του Ειδικού Σχολείου σε Κέντρο Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης»- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Επιμορφωτών-Πολλαπλασιαστών: Διευθυντών Κέντρων ΣΔΕΥ, Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών.
- Navridis, K. (2005). Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Rainforth, B. and York-Barr, J. (1997). Collaborative Teams for Students with Severe Disabilities. Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul Brookes
- Sfyroera, M. (2007). Σημειώσεις μαθήματος «Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της κοινωνικοπολιτισμικής εμψύχωσης. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες». Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικοπολιτισμική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμψυχωτών», Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη.
- Stroggilos, V. and Xanthacou, Y. (2007) «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007. ISSN: 1790-8574 324
- Tsi boukli, A. (2012). Εκπαιδευτικό υλικό. Θεματική ενότητα: Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ.



(5) Ενότητα 5: Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών

Lidia Zabłocka-Żytka,

PhD. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Maria Grzegorzewska, Βαρσοβία, ΠΟΛΩΝΙΑ

Ο στόχος της ενότητας. / "Γιατί είναι σημαντική αυτή η ενότητα;"

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ψυχολογική κατάσταση που έχει μεγάλη σημασία στη διαχείριση των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). Ανάλογα με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, το άτομο εντοπίζει -καλύτερα ή με μεγαλύτερη δυσκολία- τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων. Αποτελεί τη βάση για την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων. Με τη σειρά τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενισχύουν την έκφραση βιωμένων συναισθημάτων με τρόπο αποτελεσματικό, καθώς και την επιτυχημένη επικοινωνία με τους γύρω μας. Είναι σημαντικό ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία και πρόσφατη έρευνα υποδεικνύει μια σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Plakiewicz, 2020), συμπεριλαμβανομένης της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Στόχος της ενότητας είναι να παρουσιάσει βασικές πληροφορίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματική επικοινωνία. Η επίγνωση των πληροφοριών αυτών θα βοηθήσει στην εξάσκηση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας, κάτι που αποτελεί επιπλέον στόχο της παρούσας ενότητας. Αυτό θα γίνει μέσα από την παράθεση πρώτα βασικών πληροφοριών και στη συνέχεια μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες.

Η ενότητα αυτή θα σας φανεί χρήσιμη εάν:

- Θέλετε να ενισχύσετε τις γνώσεις σας γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συναισθηματική επικοινωνία.
- Θέλετε να εξετάσετε το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαπροσωπικής επικοινωνίας στην εργασία σας και στον τρόπο διαχείρισης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.
- Ενδιαφέρεστε να αναλύσετε τον τρόπο επικοινωνίας σας με μαθητές και συναδέλφους, καθώς και να βελτιώσετε τις επικοινωνιακές σας δεξιότητες και να αποτελέσετε αποτελεσματικά πρότυπα για τους μαθητές σας με σκοπό την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.
- Ενδιαφέρεστε να εξερευνήσετε τις εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη σημασία της στη σχέση σας με τους μαθητές σας.

Εδώ και χρόνια υποστηρίζεται ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να διδάσκονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Η απόκτηση



γνώσεων σχετικά με το θέμα καθώς και η ανάλυση των δεξιοτήτων ενός ατόμου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αυτογνωσίας και στην καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν σε περιβάλλοντα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Οι περιορισμοί στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης ή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων πιθανόν να αποτελέσουν πρόκληση για όσους εργάζονται σε περιβάλλοντα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής ενότητας. / "Πώς θα με βοηθήσει αυτή η ενότητα;"

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μια πολύ σημαντική πτυχή της επαγγελματικής κατάρτισης όσων εργάζονται με παιδιά και νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Το προσωπικό του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενικά αλλά και ειδικά σχολεία, διαφέρουν ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους να εργαστούν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Skuga, 2019). Μερικές φορές οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εργαστούν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι το υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντά τους, και άλλες φορές οι προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα θα είστε σε θέση να γνωρίζετε:

- Τι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, από τι εξαρτάται και τι αντίκτυπο έχει στην ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου;
- Τι ρόλο παίζει ο δάσκαλος/ειδικός/το προσωπικό του σχολείου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες;
- Γιατί η συναισθηματική νοημοσύνη και η αποτελεσματική επικοινωνία είναι σημαντικές στη συμπεριληπτική/ενιαία εκπαίδευση;
- Πώς να βελτιώσετε τις επικοινωνιακές σας δεξιότητες και να αναπτύξετε τη συναισθηματική σας νοημοσύνη;

Οι βασικές γνώσεις γύρω από το θέμα της ενότητας. / «Τι πρέπει να γνωρίζω;»

5.1 Συναισθηματική νοημοσύνη - γενικές πληροφορίες

Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματική ψυχοκοινωνική λειτουργία ενός ατόμου έχει αναγνωρισθεί εδώ και χρόνια. Η μελέτη του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης σε διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια, αφενός, δίνει την ευκαιρία να παρατηρηθούν και να περιγραφούν τα δυνατά σημεία ενός ατόμου, και αφετέρου, στην περίπτωση χαμηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να δώσει ώθηση για παροχή αποτελεσματικής βοήθειας (Ptakiewicz, 2020), κάτι που άλλωστε αποτελεί ένα από τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική/ενιαία εκπαίδευση.



Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην: «[...] ικανότητα επαρκούς αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων, την ικανότητα πρόσβασης στη σφαίρα των συναισθημάτων, την ικανότητα δημιουργίας συναισθημάτων σε στιγμές που αυτά μπορούν να υποστηρίξουν το συλλογισμό, την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και συναισθηματικής γνώσης, καθώς και την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων έτσι ώστε να υποστηρίζεται η συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη ενός ατόμου» (Mayer, Salovey, 1999. σ. 34). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, είναι δυνατόν να διακρίνουμε τέσσερις δεξιότητες που αποτελούν συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι οποίες αναπτύσσονται διαδοχικά. Είναι οι εξής:

- 1. Η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων με ακρίβεια.** Αυτή η ικανότητα αφορά τόσο τα δικά μας συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Αφορά επίσης την κατανόηση ανθρώπων, φαινομένων και αντικειμένων π.χ. Στοιχεία τέχνης, φύση κ.λπ.
- 2. Η ικανότητα δημιουργίας, έκφρασης και αντίληψης συναισθημάτων στη διαδικασία επικοινωνίας των συναισθημάτων με τους άλλους και σε γνωστικές διαδικασίες** π.χ. προσοχή, μνήμη ή συλλογισμός.
- 3. Η ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης πληροφοριών σχετικών με τα συναισθήματα, η οποία επιτρέπει, μεταξύ άλλων, την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων, των περίπλοκων συναισθημάτων ή των προσδοκιών μας για αλλαγή εμπειριών.**
- 4. Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων,** η οποία αφενός συνδέεται με την ικανότητα να συνδεόμαστε με τα δικά μας συναισθήματα, π.χ. ευχάριστα συναισθήματα, και αφετέρου με την ικανότητα να αποστασιοποιούμαστε από αυτά, π.χ. δύσκολα συναισθήματα. Αναφέρεται επίσης στην ικανότητα να ελέγχουμε τα δικά μας συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων .

Αυτός ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί έναν από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς ανάμεσα στα πιο διαδεδομένα θεωρητικά μοντέλα (Płakiewicz, 2020). Φαίνεται να περιγράφει με πολύ προσιτό τρόπο την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η περιγραφή αυτή μπορεί να είναι χρήσιμη στο πλαίσιο της κατανόησης των δυσκολιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταξύ άλλων, στον τομέα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η βιβλιογραφία και η πρόσφατη έρευνα δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται πιο έντονα κατά την παιδική ηλικία, την εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή. Το επίπεδο ανάπτυξης της εξαρτάται από βιολογικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των ιδιοσυγκρασιακών και περιβαλλοντικών, όπου τον βασικό ρόλο παίζουν οι ενήλικες - αρχικά γονείς, μετά οι δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί. Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι το σχολικό πλαίσιο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα αναλυτικά προγράμματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά και εφήβους.

Η ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες να συνυπάρχουν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Αυτό φαίνεται να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι η ποικιλομορφία της ομάδας που επιτρέπει στις επικοινωνιακές δεξιότητες



και τη συναισθηματική νοημοσύνη να αναπτύσσονται συνεχώς μέσα από την εμπειρία διαφορετικών αντιδράσεων, αναγκών και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται θα είναι χρήσιμες στην ενήλικη ζωή. Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο θέματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας σε μια δεδομένη στιγμή και σε ένα δεδομένο στάδιο της ζωής ενός ατόμου, αλλά αφορά και τη διαμόρφωση εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα είναι χρήσιμες στην ενήλικη ζωή των μαθητών. Σε αυτή τη διαδικασία, ωστόσο, η κατάλληλη υποστήριξη και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική (Płakiewicz, 2020; Skura, 2019). Το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές δημιουργώντας έναν ασφαλή χώρο στον οποίο οι ατομικές διαφορές γίνονται αποδεκτές και οι ποικιλόμορφες ατομικές ανάγκες ικανοποιούνται. Σύμφωνα με τον Goleman (1997), ένας δάσκαλος με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ασκεί τέτοια επιρροή στους μαθητές του, οι οποίοι όχι μόνο σκέφτονται και ενεργούν στη σφαίρα της ενσυναίσθησης, αλλά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα ως βιώματα, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Από την άλλη πλευρά, αυτό δεν είναι κάτι που μπορεί εύκολα να τύχει κατάλληλου χειρισμού από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επομένως είναι απαραίτητο να παρέχεται στήριξη στο προσωπικό παρέχοντας του τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας και ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης. Οι συνθήκες αυτές αποσκοπούν στην αύξηση των γνώσεων, της ευαισθητοποίησης και των δεξιοτήτων σε περιβάλλοντα με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

5.1.1 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο σχολικό πλαίσιο

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλές φορές αντιμετωπίζουν απογοητεύσεις στον τομέα της μάθησης. Αυτό μπορεί να αυξήσει το επίπεδο άγχους και να μειώσει την αυτοεκτίμησή τους, κάτι που με τη σειρά του επηρεάζει τη γενική ευημερία τους, οδηγώντας μερικές φορές σε δυσκολίες προσαρμογής. Επίσης, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Witek & Lewandowska-Kidoń, 2018).

Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων νοημοσύνης του δασκάλου και των μαθητών, η οποία με τη σειρά της μεταφράζεται σε κοινωνική και σχολική επιτυχία για παιδιά και νέους (Twardowska-Staszek & Alberska, 2020). Αυτή η πιθανή συσχέτιση αξίζει περαιτέρω διερεύνησης λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συνιστωσών της.

1. Η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων με ακρίβεια. Ένας δάσκαλος με αυτή την ικανότητα θα είναι πιο συγκεντρωμένος στη δουλειά του με ένα μαθητή με ΕΕΑ και αναπηρίες και έτσι θα είναι πιο εύκολο για αυτόν να παρατηρήσει και να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του. Δεν απαιτείται μόνο δεκτικότητα και ετοιμότητα από την πλευρά του δασκάλου, αλλά και η ικανότητα να παρατηρεί ακόμα και τις πιο μικρές λεπτομέρειες που πιθανόν να περιλαμβάνονται στα σήματα που στέλνει ένα παιδί με ΕΕΑ και αναπηρίες μέσα από τη διάδραση τους. Για παράδειγμα: ένα αγόρι με σύνδρομο Άσπεργκερ μπορεί να κουνάει πιο έντονα το αριστερό του πόδι, κάθε φορά που βιώνει περισσότερο άγχος. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος αντιδρά από πολύ νωρίς στην απογοήτευση του παιδιού ως αποτέλεσμα του έντονου άγχους, επιτρέπει στο παιδί να



αισθανθεί καλύτερα σε ένα πιο ασφαλές και ήσυχο μέρος στο χώρο του σχολείου. Βοήθησε τον μαθητή να ηρεμήσει και έτσι απέτρεψε μια πιθανή κρίση ή έκρηξη θυμού.

2. Η ικανότητα δημιουργίας, έκφρασης και αντίληψης συναισθημάτων στη διαδικασία επικοινωνίας των συναισθημάτων με τους άλλους και σε γνωστικές διαδικασίες. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται μέσα από τη συνέπεια στο περιεχόμενο και τον τρόπο π.χ. της επικοινωνίας. Αυτό με τη σειρά του είναι πολύ σημαντικό για τη δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος. Οφείλεται στο γεγονός ότι ο δάσκαλος, ανάλογα με την κατάσταση, αντιδρά με συναισθηματικά κατάλληλο τρόπο, π.χ. γελώντας σε αστείες καταστάσεις ή σηκώνοντας τα φρύδια σε μια στιγμή έκπληξης. Δεν έχει να κάνει μόνο με τις εκφράσεις του προσώπου, αλλά και με τη ρύθμιση της φωνής (ένταση, χρωματισμός), τη στάση του σώματος. Με άλλα λόγια, έχει να κάνει με στοιχεία της γλώσσας του σώματος. Η απουσία ή η ανεπάρκεια συναισθηματικών εκφράσεων μπορεί να προκαλέσει άγχος, π.χ. όταν ζητήσουμε ευγενικά, χαμηλόφωνα και με ένα πλατύ χαμόγελο από ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να απομακρύνει αντικείμενα από το θρανίο του, τα οποία του αποσπούν την προσοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών. Το παιδί μπορεί να ερμηνεύσει την αντίδραση μας αυτή ως άδεια για να συνεχίσει να παίζει με τα αντικείμενα στο θρανίο του. Ο μαθητής εστιάζει στο χαμόγελο που παρατηρεί. Αξίζει να σημειωθεί εδώ η δυσκολία που προκύπτει από την υποχρεωτική χρήση μάσκας από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, ένα μέτρο που επιβλήθηκε εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Το καλυμμένο πρόσωπο προκαλεί δυσκολίες όχι μόνο στους μαθητές με κώφωση, αλλά σε όλους, καθώς περιορίζει σημαντικά τις δεξιότητες επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης των εκφράσεων του προσώπου.
3. Η ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης πληροφοριών σχετικά με τα συναισθήματα που επιτρέπει, μεταξύ άλλων, την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Έχοντας αυτή την ικανότητα, μπορούμε –για παράδειγμα- να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε τις σχέσεις μίας ομάδας μαθητών, όπως αυτές βιώνονται, αναπτύσσονται και διαμορφώνονται από τους μαθητές αυτούς ως μέλη μίας σχολικής τάξης. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολο να κατανοήσουμε ορισμένες εξαρτήσεις και σχέσεις μεταξύ των παιδιών σε μία τάξη με μεγάλο αριθμό μαθητών. Τα παιδιά, ιδιαίτερα στην ηλικία των 8 και 9 ετών, έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία σε ότι αφορά τη σωστή και δίκαιη μεταχείριση τους, κάτι που σχετίζεται με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Sokolowska & Zablocka-Zytka, 2013). Τα παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες πιθανόν να έχουν αυτή την ευαισθησία σε ψηλότερα επίπεδα, σε διαφορετικές ηλικίες, κάτι που σχετίζεται με την αναπηρία τους, καθώς και με τις ενδεχόμενες απογοητεύσεις που πιθανόν να βιώνουν εξ αιτίας των δυσκολιών τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής 12 ετών που φοιτά στην Στ' τάξη, με διαγνωσμένη κατάθλιψη, συχνά παραπονιέται στη μητέρα του μετά την επιστροφή από το σχολείο ότι ο δάσκαλος του μαθήματος της ιστορίας ευνοεί συγκεκριμένους μαθητές μόνο, και τους επαινεί για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αν και έχει σηκώσει το χέρι στα τρία τελευταία μαθήματα, ο δάσκαλος δεν του έδωσε την ευκαιρία να απαντήσει σε ένα θέμα που τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα.
4. Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων. Αυτή η πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, την ικανότητα να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας καθώς και τα



συναισθήματα των άλλων. Αυτό φαίνεται να είναι απαραίτητο σε περιβάλλοντα με παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες. Από τη μία, είναι οι ίδιοι οι μαθητές που πιθανόν να μην μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Στις περιπτώσεις αυτές ένας ήρεμος, σταθερός δάσκαλος θα βοηθήσει σίγουρα σε μεγάλο βαθμό. Από την άλλη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν διάφορα δύσκολα συναισθήματα όταν εργάζονται με μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρίες, π.χ. θυμός, απογοήτευση, έλλειψη υπομονής. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ελέγχουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα αυτά. Αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα μιας μαθήτριας χωρίς ΕΕΑ και αναπηρίες. Η μαθήτρια αυτή αναφέρεται στις «σπασμωδικές κρίσεις» ενός συμμαθητή της, τις οποίες όμως πάντα μετρίαζε μία ήρεμη και σταθερή δασκάλα, που κατάφερε να τον ηρεμίσει. Αυτό προσέδωσε μια σημαντική αίσθηση ασφάλειας στην μαθήτρια αυτή. Τα παιδιά παρατηρούν τις ικανότητες αυτές των εκπαιδευτικών και αποτελούν παραδείγματα προς μίμηση αλλά και έμπνευση για αυτούς ως προς την επίλυση δύσκολων καταστάσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από παραδείγματα προερχόμενα από σημαντικούς άλλους πώς να αντιμετωπίζουν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις. Έτσι διαμορφώνουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, η οποία είναι σημαντική στην ενήλικη ζωή για την ψυχοκοινωνική τους λειτουργία καθώς και την ευημερία τους (Witek & Lewandowska-Kidoń, 2018).

5.2 Διαπροσωπική επικοινωνία – γενικές πληροφορίες

Η επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι μεν ένας όρος κατανοητός σε όλους, ωστόσο, για τον καθένα μπορεί να έχει διαφορετική σημασία. Παρόλα αυτά, η ετοιμολογία και προέλευση της λέξης αξίζει να μελετηθεί για να καταλήξουμε στον ορισμό της.

Ο όρος επικοινωνία στην αγγλική (communication) προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *communico*, *communicare*, που σημαίνουν κοινοποιώ, συνδέω, δίνω σε κάποιον ένα μήνυμα, διεξάγω μία συζήτηση και επίσης από τη λέξη *communio*, που σημαίνει ομαδικότητα, σύνδεση με τους άλλους (Wilczek-Różycka, 2007).

Είναι αυτονόητο ότι αυτές οι έννοιες είναι πολύ κοντά στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επομένως η επικοινωνία παίζει βασικό ρόλο σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Η μετάδοση πληροφοριών, η ανταλλαγή, για παράδειγμα, μιας σκέψης ή μιας εμπειρίας, συνδέει τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία της επικοινωνίας, τα φέρνει πιο κοντά και δημιουργεί έναν δεσμό μεταξύ τους, ο οποίος μπορεί μεν να είναι προσωρινός και σύντομος, αλλά προλαβαίνει να διαμορφωθεί.

Ο Zimbardo (1988, σελ. 139-140) ορίζει την επικοινωνία ως μια διαδικασία χάρη στην οποία ένα άτομο μεταδίδει και λαμβάνει πληροφορίες μέσω του λόγου, μέσω συμβόλων/νοημάτων και μη λεκτικών μηνυμάτων. Ως εκ τούτου, το επικοινωνιακό στοιχείο δεν είναι μόνο ο λόγος (λεκτική επικοινωνία), αλλά και οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, το ντύσιμο και το χτένισμα (γλώσσα του σώματος), καθώς και το περιβάλλον το οποίο δημιουργούμε (μη λεκτική επικοινωνία).

Η βάση της αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας έγκειται στη σωστή χρήση τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας. Ο Πίνακας 1 δείχνει τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας που βοηθούν στην αποτελεσματική επικοινωνία.



Πίνακας 1 Λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές που υποστηρίζουν τη διαπροσωπική επικοινωνία

| Υποστηρικτικές λεκτικές συμπεριφορές | Υποστηρικτικές μη λεκτικές συμπεριφορές |
|--|--|
| 1. Εύκολα κατανοητή γλώσσα | 1. Διατήρηση οπτικής επαφής |
| 2. Προηγμένες μορφές λεκτικής απάντησης: διευκρίνιση, προβληματισμός, περίληψη, ερμηνεία | 2. Τήρηση μιας ασφαλούς φυσικής απόστασης |
| 3. Λεκτική ενίσχυση όπως «εμμμ», «χμμ» (γεμίσματα) | 3. Μέτρια ένταση και μέτριος ρυθμός ομιλίας |
| 4. Το να απευθυνόμαστε προσωπικά στο άτομο που χρειάζεται στήριξη | 4. Κατάλληλες χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου |
| 5. Το να θέτουμε ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις ανάλογα με το συγκείμενο | 5. Χαλαρή, «ανοιχτή» στάση σώματος. Το σώμα μας να είναι στραμμένο προς το άτομο. |
| 6. Με το να κάνουμε μια μόνο ερώτηση τη φορά | 6. Επιλογή ενός ασφαλούς και φιλικού μέρους για συνομιλία. Αφιέρωση αρκετού χρόνου και ελαχιστοποίηση των ερεθισμάτων περισπασμού. |

5.3 Ο ρόλος της διαπροσωπικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού σε σχολικό πλαίσιο με παιδιά με ΕΕΑ και αναπηρίες

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν με τη συμμετοχή/χρήση ορισμένων στοιχείων. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες μπορεί να διευκολυνθεί από τα παρακάτω (Sokołowska et al., 2015):

1. Επίγνωση δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας και της σημασίας τους στην επικοινωνία. Ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία ή τη συναισθηματική μας κατάσταση, κάνουμε κινήσεις με τα χέρια ή το σώμα με διαφορετική ένταση, επιλέγουμε διαφορετικό ντύσιμο και χτένισμα, καθόμαστε ή στεκόμαστε σε διαφορετικές θέσεις και αποστάσεις, και διαμορφώνουμε την ομιλία μας με διαφορετικούς τρόπους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τις δικές μας προσπάθειες για μη λεκτική επικοινωνία, σε ποιο βαθμό είναι κατανοητή και αντιληπτή από τα παιδιά, αν οι προσπάθειες αυτές εμπνέουν εμπιστοσύνη ή αν είναι ενοχλητικές. π.χ. Κάποιες ξαφνικές, απότομες κινήσεις του σώματος ή ακόμα και ο τόνος της φωνής μπορεί να προκαλέσουν άγχος ή θυμό σε μαθητές με σύνδρομο Asperger. Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι δύσκολο για τους μαθητές να επικεντρωθούν σε μία δραστηριότητα. Μπορεί να γίνουν περισσότερο ανήσυχοι και να δυσκολεύονται στη συγκέντρωση. Μπορεί να είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν με το δάσκαλό τους.



- 2. Συνοχή λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.** Αναφέρεται στη σύμπλευση μεταξύ αυτών που λέμε, με τον τρόπο που τα λέμε. Η έλλειψη συνοχής συνήθως προκαλεί γνωστική ασυμφωνία, μερικές φορές μάλιστα οδηγεί και σε διακοπή της επικοινωνίας. Η έλλειψη συνοχής δημιουργεί σύγχυση και μερικές φορές μπορεί να οδηγήσει σε ασυνενοησία για παράδειγμα, μαθητές με ΔΕΠΥ που εστιάζουν στο χαμόγελο του δασκάλου τους παρά στα λεγόμενά του για να πειθαρχήσουν. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί μπορεί να διατηρήσουν μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Μια ειδική κατάσταση που περιορίζει σημαντικά τη μη λεκτική επικοινωνία είναι αυτή της τηλε-επικοινωνίας, π.χ. της επικοινωνίας μέσω τηλεφώνου, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου είναι το μόνο διαθέσιμο μέσο επικοινωνίας. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι σε αυτές τις περιπτώσεις οι μη λεκτικές πληροφορίες δεν είναι διαθέσιμες και για αυτό θα πρέπει να είμαστε ακόμη πιο προσεκτικοί ως προς την ερμηνεία της λεκτικής πτυχής της επικοινωνίας.
- 3. Δεκτικότητα και ετοιμότητα για επαφή** π.χ. ενεργητική ακρόαση και επιδέξια χρήση ερωτήσεων, παράφραση, επανάληψη, κ.λπ. Με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο που θα απαντήσουν και να επεξεργαστούν αυτό για το οποίο ερωτώνται. Θα πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές να εκφράζουν τον εαυτό τους. Για παράδειγμα, ερωτήσεις σχετικά με το αγαπημένο τους παιχνίδι/βιβλίο, σχετικά με τα όνειρα τους, τα χόμπι τους ή πώς πέρασαν το περασμένο βράδυ. Αυτές είναι σχετικά «ασφαλείς» ερωτήσεις που συνήθως μπορούν να απαντηθούν από όλους. Αυτό αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Το πώς βιώνει κανείς τη συνομιλία με τους άλλους καθώς και το πώς αντιλαμβάνεται το ενδιαφέρον που έχουν οι άλλοι για συμμετοχή στη συνομιλία είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την προώθηση της δεκτικότητας ενός ατόμου για επαφή με τους άλλους καθώς και για την προώθηση της αυτοεκτίμησης.
- 4. Επιλογή θεμάτων παρόμοιου βεληνεκούς για συζήτηση.** Αυτό σχετίζεται με την ετοιμότητά μας να μιλήσουμε για θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον π.χ. περισσότερο ή λιγότερο προσωπικά θέματα, που αναφέρονται σε εμπειρίες. Στην ετοιμότητα να μιλήσουμε για ένα συγκεκριμένο θέμα π.χ. ένα πολύ προσωπικό θέμα, αποτελεί τις περισσότερες φορές αιτία σύγκρουσης ή διάλυσης μιας σχέσης. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να είναι προσεκτικός σε αυτό και να αξιολογεί επαρκώς την ετοιμότητα ενός μαθητή να εμπλακεί σε συζήτηση γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Π.χ. σε θέμα σχετικό με τις δυσκολίες του και την ανάγκη του για βοήθεια.
- 5. Συνειδητή επιλογή λέξεων και η ικανότητα επαρκούς έκφρασης των σκέψεων/συλλογισμών.** Η σαφής, κατανοητή γλώσσα και οι σκέψεις που εκφράζονται με ακρίβεια βοηθούν στην αποφυγή παρανοήσεων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή. Οι παρανοήσεις δυσχεραίνουν το άγχος και το αίσθημα απειλής και συντείνουν στη δημιουργία παρεξηγήσεων.
- 6. Χρήση των I-messages (*από το αγγλικό «I = εγώ» π.χ. I feel – Εγώ αισθάνομαι).** Τα I-messages αναφέρονται στο συλλ επικοινωνίας που επικεντρώνεται στα συναισθήματα ή τις πεποιθήσεις του ομιλητή και όχι στις σκέψεις και τα χαρακτηριστικά που ο ομιλητής αποδίδει στον ακροατή. Είναι



χρήσιμα για την έκφραση έντονων δηλώσεων, ειδικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή έντονων συναισθηματικών καταστάσεων. Αυτός ο τύπος επικοινωνίας δίνει την ευκαιρία στο άτομο να εκφράσει τα συναισθήματα που βιώνει και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν και να ονομάσουν τα συναισθήματά τους.

- 7. Αποφυγή των λεγόμενων φραγμών/εμποδίων επικοινωνίας,** Οι φραγμοί αυτοί αναφέρονται σε μηνύματα που καθιστούν την κατανόηση δύσκολη ή και αδύνατη. Π.χ. όταν διακόπτουμε κάποιον, όταν τον καθησυχάζουμε, όταν τον απειλούμε ή όταν τον συνετίζουμε. Έχουμε καλύτερα αποτελέσματα όταν ένα μήνυμα μεταδίδεται με σταθερότητα και ακρίβεια, όταν το επαναλαμβάνουμε και όταν διασφαλίζουμε ότι έχει γίνει κατανοητό από τον μαθητή.

Τα παραδείγματα των ασκήσεων και οι μελέτες περιπτώσεων. /
«Τι πρέπει να μπορώ να κάνω;

Δραστηριότητα 1

Παρατήρηση των δικών μας συναισθηματικών καταστάσεων

Ατομική δραστηριότητα.

Σκεφτείτε ποια συναισθήματα βιώνετε πιο συχνά όταν εργάζεστε με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Τι πιστεύετε ότι προκαλεί τα συναισθήματα αυτά; Πώς τα εκφράζετε; Αν αυτά είναι δύσκολα συναισθήματα, πώς τα αντιμετωπίζετε;

Για δική σας βοήθεια, χρησιμοποιήστε τον πιο κάτω πίνακα για να καταγράψετε τις απαντήσεις σας. Αυτό θα σας βοηθήσει να συνειδητοποιήσετε τα συναισθήματα που νιώθετε αυτήν τη στιγμή. Είναι επίσης ένας τρόπος έκφρασης και αντίδρασης στις δικές σας εμπειρίες. Είναι μια καλή άσκηση που αξίζει να κάνετε μια στο τόσο, για να έχετε επίγνωση των συναισθημάτων σας. Κρύψτε το χαρτί με τις απαντήσεις σας για λίγο και μετά συγκρίνετε τις με τα τρέχοντα συναισθήματά σας. Θα δείτε ότι τα συναισθήματα που βιώνετε την τρέχουσα στιγμή και τα συναισθήματα που σημειώσατε στο χαρτί, πιθανόν να μην είναι τα ίδια. Εάν τα συναισθήματα σας δεν έχουν αλλάξει και εάν, για παράδειγμα, δύσκολα συναισθήματα επανέρχονται, σκεφτείτε να αλλάξετε τον τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης των συναισθημάτων αυτών. Θα ήταν ίσως καλή ιδέα να αναζητήστε βοήθεια και στήριξη.

Πίνακας 2 Δραστηριότητα για την παρατήρηση των δικών μας συναισθηματικών καταστάσεων

| Ημερομηνία παρατήρησης | Ποια συναισθήματα βιώνετε συχνότερα όταν εργάζεστε με μαθητές με αναπηρίες; | Τι πιστεύετε ότι προκαλεί τα συναισθήματα αυτά; | Πώς τα εκφράζετε; | Πώς αντιμετωπίζετε τα «δύσκολα» συναισθήματα; |
|------------------------|---|---|-------------------|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Δραστηριότητα 2

Τα συναισθήματα των μαθητών μας

Ομαδική δραστηριότητα

Συνιστάται η δραστηριότητα να εκτελείται πρώτα σε μικρότερες ομάδες π.χ. τριών ατόμων ή σε ζευγάρια, και στη συνέχεια να συζητείται σε όλη την ομάδα και να καταγράφονται τα αποτελέσματα.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν τον ίδιο πίνακα με τη δραστηριότητα 1, αλλά με αναφορά στους μαθητές τους. Ο κάθε συμμετέχοντας καλείται να σκεφτεί έναν από τους μαθητές του/της και να δώσει ένα παράδειγμα συναισθημάτων που βιώνει ο μαθητής, την αιτία τους, πώς εκφράζονται και πώς αντιμετωπίζονται. Αυτά τα παραδείγματα συζητούνται σε μικρές υποομάδες. Είναι πιθανό κάποια από τα περιγραφόμενα συναισθήματα να αναφερθούν ξανά. Μετά από αυτό, όλη η ομάδα δημιουργεί ένα κοινό πίνακα με βάση τη δουλειά που έχουν κάνει οι μικρότερες ομάδες και πάνω σε αυτόν βασίζεται η συζήτηση.

Πίνακας 3 Δραστηριότητα για την παρατήρηση των συναισθηματικών καταστάσεων των μαθητών

| Παράδειγμα | Ποια συναισθήματα βιώνει ο μαθητής σας; | Τι πιστεύετε ότι τα προκαλεί; | Πώς τα εκφράζει; | Αν αυτά είναι δύσκολα συναισθήματα, πώς τα αντιμετωπίζει; |
|------------|---|-------------------------------|------------------|---|
| | | | | |
| | | | | |



Συνιστάται οι συμμετέχοντες να αναλύσουν το περιεχόμενο του συμπληρωμένου πίνακα σαν ομάδα. Μπορούμε ως δάσκαλοι/φροντιστές να βοηθήσουμε τα παιδιά να χειριστούν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά; Πώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό; Με ποιο τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε; Η κοινή ανάλυση μπορεί να αποτελέσει ώθηση για ανταλλαγή εμπειριών και αμοιβαία υποστήριξη. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ σημαντική και βοηθητική. Αυτή η άσκηση μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα οικοδόμησης μιας τέτοιας συνεργασίας.

Δραστηριότητα 3.

Στοιχεία επικοινωνίας σημαντικά για τον κάθε συμμετέχοντα

Ομαδική δραστηριότητα

Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν την ακόλουθη πρόταση σε ένα αυτοκόλλητο σημείωμα:

"Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι...." Ο εκπαιδευτής γράφει αυτήν την ημιτελή πρόταση σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτιού και ζητά από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν την πρόταση στο αυτοκόλλητο σημείωμα και ακολούθως να το επικολλήσουν το τέλος της πρότασης πάνω στο χαρτί. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας ομαδικός ορισμός. Αξίζει να δοθεί προσοχή στις προτάσεις που επαναλαμβάνονται και που περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία επικοινωνίας (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, γλώσσα του σώματος).

Στο τέλος αυτής της άσκησης, συνιστάται να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να αναλογιστούν ποια είναι τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους στη διαπροσωπική επικοινωνία σε αυτό το στάδιο της ζωής τους. Εάν οι συμμετέχοντες είναι πρόθυμοι, θα ήταν ωφέλιμο να μοιραστούν αυτές τις σκέψεις με την υπόλοιπη ομάδα.

Δραστηριότητα 4.

Αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας σε δύσκολες καταστάσεις

Ατομική δραστηριότητα.

Ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαριθμήσουν στοιχεία της δικής τους επικοινωνίας που τους βοηθούν να διαχειριστούν μια σύγκρουση ή δύσκολη κατάσταση με έναν μαθητή και εκείνα τα στοιχεία που την εμποδίζουν. Συμπληρώνεται ο Πίνακας 4.

Πίνακας 4 Τρόποι επικοινωνίας σε συγκρούσεις/δύσκολες καταστάσεις

| Οι τρόποι επικοινωνίας μου είναι χρήσιμοι στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης σύγκρουσης | Οι τρόποι επικοινωνίας μου που με εμποδίζουν να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά μια κατάσταση σύγκρουσης |
|--|--|
| | |
| | |



Εάν οι συμμετέχοντες είναι έτοιμοι, μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Είναι πολύ σημαντικό ο καθένας να έχει λίγο χρόνο να αναλογιστεί τον τρόπο επικοινωνίας του. Στη συνέχεια θα πρέπει να παρουσιάσουν οι αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μια λίστα αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας παρουσιάζεται στο περιεχόμενο αυτής της ενότητας.

Δραστηριότητα 5

Μία νέα μαθήτρια στην τάξη

Ατομική/ομαδική εργασία

Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν την κατάσταση που περιγράφεται πιο κάτω και να σκεφτούν τη δομή μίας συζήτησης με το κορίτσι και τα παιδιά της τάξης τους. Τι πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη συζήτηση αυτή; Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να φανταστούν πώς θα διαχειρίζονταν τη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις ανάγκες που έχει η Αλίνα.

«Η Αλίνα είναι 11 ετών. Μετακόμισε στην περιοχή με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Φοιτά στην Ε΄ τάξη σε ένα εντελώς καινούργιο σχολικό περιβάλλον για αυτήν. Η Αλίνα έχει διαβήτη τύπου Α από τα πρώτα χρόνια της ζωής της. Χρησιμοποιεί αντλία ινσουλίνης και πρέπει να ελέγχει τα επίπεδα σακχάρου στο αίμα της αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και να λαμβάνει τα ανάλογα γεύματα και ροφήματα».

Οι εισηγήσεις των συμμετεχόντων συζητούνται ακολούθως στην ολομέλεια. Εάν υπάρχουν άτομα στην ομάδα που δεν είχαν προηγουμένως εμπειρία με παιδιά με διαβήτη, μπορούν να ερωτηθούν για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα παιδιά αυτά. Οι ιδέες που θα συζητηθούν μπορεί να γενικευτούν σε εισηγήσεις για αντιμετώπιση παιδιών με χρόνιες παθήσεις στην τάξη.



Ελέγξτε τις γνώσεις σας

Απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη; Πώς εκδηλώνεται και τι σημασία έχει στη λειτουργία ενός ατόμου;
2. Ποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης;
3. Γιατί η συναισθηματική νοημοσύνη ενός επαγγελματία της εκπαίδευσης μπορεί να έχει αντίκτυπο στην επαφή και την εργασία με έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
4. Να αναφέρετε τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.
5. Περιγράψτε τα στοιχεία της αποτελεσματικής επικοινωνίας.
6. Γιατί είναι σημαντική η συνοχή μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας; Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της απουσίας συνοχής;

Βιβλιογραφικές Αναφορές/Πρόσθετες πηγές

- Ciarrochi J., Chan A.Y.C., Bajgar J. (2001), Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.
- Garbenis, S., Geležinienė, R., Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social welfare: interdisciplinary approach*. Šiauliai : Šiaulių universitetas. vol. 10, no. 1, p. 106-120. DOI: 10.21277/sw.v1i10.525.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
- Mavroveli, S., Sanchez-Riuz, M., J., (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*. Volume 81, Issue1,p.112-134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (1999), Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 4, 267–298.
- Płaczkiwicz, B. (2020). Inteligencja emocjonalna uczniów klas integracyjnych. *Psychologia rozwojowa*, tom 25, 2, s. 73-86 doi:10.4467/20843879PR.20.013.12268.
- Skura, M., (2019). Kompetencje osobiste i społeczne nauczycieli szkół integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych a ich chęć do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawnoścæ. Dyskursy pedagogiki specjalnej* Nr 36/2019 <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.045.12288>.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L. (2013). *Psychologia rozwojowa dla klinicystów*. Wybrane zagadnienia. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Emotional Intelligence and Social Competences of Special School Teachers. *SPI Vol. 23, 2020/4* p. 11-134 DOI: 10.12775/SPI.2020.4.005.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska S., Wojda- Kornacka J. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych*. Wybrane zagadnienia. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Wilczek-Rużycka, E. (2007). *Komunikowanie się z chorym psychicznie*. Lublin: Wydawnictwo CZELEJ.
- Witek, A., Lewandowska-Kidoń, T. (2018). Funkcjonowanie ucznia z trudnościami przystosowawczymi w środowisku szkolnym w kontekście potrzeby rozwijania inteligencji emocjonalnej. *LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY* T. XXXVII, z. 4 DOI: 10.17951/lrp.2018.37.4.49-65.



CONTACT INFO

www.inclusiveeducation.eu
info@inclusiveeducation.eu