



ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
DIATHEMATIKO.GR

2025

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ROYAL OLYMPIC HOTEL

18 & 19 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2025

2^ο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου 2025

Επιμέλεια: ELT PRESS

Εκδότης: Εκδόσεις Σπυρόπουλος

ISBN: ---

Εκδόσεις Σπυρόπουλου

Αγ. Γεωργίου 74

154 51, Νέο Ψυχικό

Τηλ: +30 210 6712991

Copyright © 2026, Εκδόσεις Σπυρόπουλος

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή καθ' οιονδήποτε τρόπο του παρόντος βιβλίου χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Καθηγητής ΠΤΔΕ – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Πρόεδρος)

Θεοφ. Επίσκοπος Τανάγρας Απόστολος

Διευθυντής Γραφείου Αντιπροσωπείας Εκκλησίας της Ελλάδος στην ΕΕ-Βρυξέλλες

Παναγιώτης Αγγελίδης

Καθηγητής/Αντιπρύτανης, Διευθυντής Έδρας UNE-SCO - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Γεώργιος Αλβανόπουλος

Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος ΚΕΔΑΣΥ

Αναστασία Αλευριάδου

Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλίας Ανδρόγιαννης

Διευθυντής 1ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημητρίου

Βασίλης Αργυρόπουλος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αναστάσιος Ασβεστάς

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΔΙ.Π.Ε. Γ' Αθήνας, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. & Ε.Κ.Π.Α.

Ηλίας Βασιλείου

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Στεργιανή Γκιαούρη

Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ευθύμιος Γκούμας

Διευθυντής Εκπαίδευσης ΠΕ Φθιώτιδας

Ιωάννης Δημάκος

Επικ. Καθηγητής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Κοινωνικών Υπηρεσιών του Πανεπιστημίου Πατρών

Νικόλαος Δρόσος

Αναπλ. Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Ευαγγελίου

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Σύμβουλος ΥΠΑΙΘΑ

Ελένη Καραντανά

MDPhD, Παιδιάτρος, Αναπτυξιακή Παιδιάτρος

Ιωάννης Κάππος

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

Ζωή Καραμπατζάκη

Δρ. Ειδικής Αγωγής, Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια στο ΕΚΕΦΕ ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ

Δήμητρα Κατσαρού

Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βασίλης Κατσιμάρδος

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση ΠΕ & ΔΕ Β' Αθήνας

Χριστιάννα Κούνδουρου

Λέκτορας Ειδικής Αγωγής - Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφος

Ζωή Κρόκου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

Θεόδωρος Κυριάζος

Διδάσκων – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μαρία Κυριακίδου

Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φυσικοθεραπείας, Σχολή Επιστημών Υγείας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μάριος Κωνσταντίνου

Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Δέσποινα Κωνσταντοπούλου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70

Ευγενία Μαγουλά

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευάγγελος Μάντσος

Διδάσκων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Προκόπης Μανωλάκος

Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Αττικής

Δώρα Μαυρομμάτη

Δρ. Ψυχολογίας, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Κωνσταντίνος Μιχαηλίδης

Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης ΠΕ Δ' Αθήνας

Αγγελική Μουζάκη

Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αδριανός Μουταβελής

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Φλώρα Μπακοπούλου

Καθηγήτρια, Ιατρική Σχολή - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δέσποινα Μπαστάκη

Αναπτυξιακή Παιδιάτρος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Αγγελική Μπαστέα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Παναγιώτης Μπότης

Παιδιάτρος – Αναπτυξιολόγος, Διευθυντής ΕΣΥ, Γ' Παιδιατρική Κλινική Ε.Κ.Π.Α., Π.Γ.Ν. ΑΤΤΙΚΟΝ

Ιωάννης Μπουσδούνης

Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΥΠΑΙΘΑ

Έλλη Ναούμ

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 60, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Μάγδα Νικολαράϊζη

Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πέτρος Ορφανός

Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής

Γεώργιος Πολύδωρος

Διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής, Διδάσκων - Πανεπιστήμιο Κρήτης

Φωτεινή Πολυχρόνη

Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γεράσιμος Ρεντίφης

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας-Διδάσκων – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κυριακούλα Ρόθου

Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαρίνα Σαλβαρά

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης ΠΕ 28

Πέτρος Σταγιάπουλος

Προϊστάμενος 1ου ΚΕΔΑΣΥ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής

Ευδοκία Ταγκούλη

Ψυχίατρος Παιδιών και Εφήβων – Συστημική θεραπεύτρια οικογένειας. Διευθύντρια ΕΣΥ

Λουκία Ταξιτάρη

Λέκτορας σε Ερευνητικές Μεθόδους - Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Αθανάσιος Τουλούπης

Επικ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ελένη Τρίγκα

Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης ΠΕ Γ' Αθήνας

Μαρία Τσούτσουβα

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70

Γαρυφαλιά Χαριτάκη

Καθηγήτρια-σύμβουλος – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ηλίας Βασιλείου

Γλωσσολόγος, Ειδικός Παιδαγωγός, PhD, MSc SEN, PgCert in Behaviour Management, University of Athens, Nottingham Trent University

Κατερίνα Θέου

Ψυχολόγος Ειδικής Αγωγής, Δημοσιογράφος, Μητέρα Αυτιστικού Παιδιού

Λυδία Κουρή

MSc, Κοινωνιολόγος, Ειδική Παιδαγωγός

Γεράσιμος Ρούσσο

Επιστημονικός Υπεύθυνος του Διεπιστημονικού Κέντρου Λόγου, Μαθησιακών & Αναπτυξιακών Δυσκολιών: «ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Δημήτρης Σπυρόπουλος

Εκδότης, Διοργανωτής Συνεδρίων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	6
Εισηγηση Ολομέλειας	7
Η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος ως βασικές δεξιότητες στη σχολική πραγματικότητα ...	7
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Συμπερίληψη & Υποστήριξη	14
Γέφυρες Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας στην Ειδική Αγωγή: Μοντέλα, Δεξιότητες και Πρακτικές για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	14
Από την αντίσταση στην αποδοχή μέσω της στήριξης των γονέων : Το παράδειγμα του ΑΛΜΑ	24
Σχολές Γονέων : Καλλιέργεια και Ενίσχυση δεξιοτήτων για την ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου	25
Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού σε παιδιά με οριακή νοημοσύνη: Μελέτη περίπτωσης	34
Χτίζοντας συμπεριληπτικές τάξεις μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης	39
Κοινωνικογνωστικές-συναισθηματικές διαστάσεις των μαθητών/τριων και διαστάσεις ψυχικής και επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	48
Ενισχύοντας τη συμπερίληψη στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	54
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ	62
Ανοίγοντας διαδρομές εργασίας στο φάσμα του αυτισμού	62
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	72
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	83
Φυσικοθεραπεία και Προαγωγή Υγείας: Προσεγγίσεις και Πρακτικές στο Σχολικό Περιβάλλον	83
Διαθεματική υποστηρικτική προσέγγιση στη σχολική φυσικοθεραπεία: Η ενσωμάτωση της επαυξημένης πραγματικότητας, του θεατρικού παιχνιδιού και της ανεστραμμένης τάξης .	86
Η συμβολή του Φυσικοθεραπευτή στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην πρώιμη ανίχνευση κινητική ανάπτυξη και μαθησιακή ετοιμότητα	89
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	95
Καλές Πρακτικές συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με μαθητές/τριες των γενικών σχολείων στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης	95
Η Επίδραση Προγράμματος Μερικής Συνεκπαίδευσης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Μαθητή με Εγκεφαλική Παράλυση: Μια Μελέτη Περίπτωσης	105
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΜΙΛΗΤΩΝ	121

Εισαγωγή

Με ιδιαίτερη χαρά και τιμή παρουσιάζουμε τα πρακτικά του 2ου Διαθεματικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, ενός έργου που αποτυπώνει με ακρίβεια τη δομή, τη θεματολογία και τον ουσιαστικό διάλογο που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκειά του.

Το συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε στις 18 και 19 Οκτωβρίου 2025, οργανώθηκε σε παράλληλες συνεδρίες και θεματικές ενότητες, προσφέροντας ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο μάθησης και ανταλλαγής γνώσεων.

Στην Αίθουσα Καλλιρόη, οι εργασίες επικεντρώθηκαν αρχικά στις Μαθησιακές Δυσκολίες, αναδεικνύοντας σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης και παρέμβασης, ενώ στη συνέχεια η θεματική της Συμπερίληψης & Υποστήριξης κυριάρχησε, τόσο στις απογευματινές όσο και στις πρωινές συνεδρίες της επόμενης ημέρας. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την εκτενή ενότητα για τη ΔΕΠΥ, όπου παρουσιάστηκαν πρακτικές στρατηγικές διαχείρισης και εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Στο Conference Room 1, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον Αυτισμό, μέσα από εισηγήσεις που ανέδειξαν σύγχρονες επιστημονικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, το θεματικό τραπέζι με τίτλο «Σχολική φυσικοθεραπεία: Νέοι Ορίζοντες της Εκπαίδευσης» ανέδειξε τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας, ενώ οι συζητήσεις των ομιλητών γύρω από το πρόγραμμα μερικής συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσέφεραν μια ρεαλιστική αποτύπωση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων του ελληνικού σχολείου.

Στο Conference Room 2, η θεματική της Συμπερίληψης & Υποστήριξης αναπτύχθηκε σε βάθος, δίνοντας έμφαση σε πρακτικές εφαρμογές στην τάξη, ενώ ξεχώρισε το εξειδικευμένο workshop του

Συλλόγου Επιλεκτικής Αλαλίας (Ε.Σ.Ε.ΑΛ), το οποίο παρείχε βιωματικά εργαλεία και τεχνικές παρέμβασης. Η ενότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ολοκλήρωσε το πρόγραμμα, εστιάζοντας σε προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Οι εισηγήσεις, τα θεματικά τραπέζια και τα workshops που αποτυπώνονται στα πρακτικά αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση της ειδικής αγωγής και τη μετάβαση από τη θεωρία στην εφαρμογή. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης και βιωματικές προσεγγίσεις, παρουσιάζονται λύσεις που μπορούν να ενσωματωθούν άμεσα στην εκπαιδευτική πράξη.

Η δομή του συνεδρίου, με παράλληλες αίθουσες και στοχευμένες θεματικές, ενίσχυσε τον ουσιαστικό διάλογο και την εξειδίκευση, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν σε τομείς υψηλού ενδιαφέροντος. Η πολυεπιστημονική προσέγγιση, που διατρέχει το σύνολο των ενοτήτων, επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών απαιτεί συνεργασία, ευελιξία και συνεχή εξέλιξη.

Τα πρακτικά αυτά αποτελούν έναν ολοκληρωμένο οδηγό για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες, προσφέροντας όχι μόνο γνώση, αλλά και εφαρμόσιμες στρατηγικές για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ευελπιστούμε ότι η παρούσα έκδοση θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς και εργαλείο καθημερινής πρακτικής, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου κάθε μαθητής έχει τη θέση και την υποστήριξη που του αξίζει.

Εισηγήση Ολομέλειας

Η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος ως βασικές δεξιότητες στη σχολική πραγματικότητα

Ηλίας Βασιλείου

Adjunct Lecturer, University of Lancashire, College for Humanistic Sciences- ICPS

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, αλλά και από ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, της σκέψης και των συναισθημάτων. Μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων, η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος θεωρούνται θεμελιώδεις παράγοντες για τη μαθησιακή επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Η έννοια της αυτορρύθμισης αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο κατευθύνει ενεργά τη συμπεριφορά και τις γνωστικές του διαδικασίες προς την επίτευξη στόχων (Zimmerman, 2002). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αυτορρύθμιση εκδηλώνεται μέσα από την ικανότητα των μαθητών να οργανώνουν τη μάθησή τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν.

Η σημασία της αυτορρύθμισης έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία υποστηρίζει ότι οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες γνώσης αλλά ενεργούς διαχειριστές της μαθησιακής διαδικασίας. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές προκειμένου να επιτύχουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους (Panadero, 2017). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μαθησιακής δραστηριότητας. Παράλληλα, ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να περιορίζει παρορμητικές αντιδράσεις και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με μακροπρόθεσμους στόχους (Baumeister &

Vohs, 2007). Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώνονται, να ακολουθούν κανόνες και να συνεργάζονται με άλλους.

Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης συνδέονται στενά με τις επιτελικές λειτουργίες του εγκεφάλου, όπως η εργαζόμενη μνήμη, η αναστολή συμπεριφοράς και η γνωστική ευελιξία. Οι λειτουργίες αυτές επιτρέπουν στο άτομο να ελέγχει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του και αποτελούν βασικό μηχανισμό για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης (Hofmann et al., 2012). Η παρούσα προσέγγιση επιχειρεί να εξετάσει τον ρόλο της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου στη σχολική πραγματικότητα, αναλύοντας τη σχέση τους με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική επίδοση.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η αυτορρύθμιση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Στο πλαίσιο της μάθησης, οι μαθητές καλούνται να θέτουν στόχους, να σχεδιάζουν τη μελέτη τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να αξιολογούν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Σύμφωνα με το κοινωνικογνωστικό μοντέλο του Zimmerman, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή στρατηγικών και τον αναστοχασμό σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης (Zimmerman, 2002).

Η αυτορρύθμιση δεν περιορίζεται μόνο στη γνωστική

επεξεργασία πληροφοριών αλλά περιλαμβάνει και τη ρύθμιση των κινήτρων και των συναισθημάτων. Οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης είναι σε θέση να διατηρούν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να επιμένουν στην προσπάθεια ακόμη και όταν οι δραστηριότητες είναι απαιτητικές. Η ικανότητα αυτή συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημαντική σχέση μεταξύ αυτορρύθμισης και σχολικής επίδοσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης εμφανίζουν καλύτερη επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά και η γραπτή έκφραση. Επιπλέον, η αυτορρύθμιση συνδέεται με την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και να προσαρμόζονται σε διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις (Panadero, 2017).

ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΛΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Η έννοια της αυτορρύθμισης συνδέεται στενά με το γνωστικό σύστημα των επιτελικών λειτουργιών, οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο ανώτερων γνωστικών διεργασιών που επιτρέπουν στο άτομο να ελέγχει τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι επιτελικές λειτουργίες θεωρούνται βασικός μηχανισμός που υποστηρίζει την αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά και επιτρέπει την προσαρμογή του ατόμου σε σύνθετες γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με τη Diamond (2013), οι επιτελικές λειτουργίες αποτελούν θεμελιώδη γνωστικά εργαλεία για την ανάπτυξη της μάθησης και της σχολικής προσαρμογής, καθώς επιτρέπουν την οργάνωση της σκέψης, τον σχεδιασμό ενεργειών και τη διαχείριση της προσοχής.

Οι βασικές συνιστώσες των επιτελικών λειτουργιών περιλαμβάνουν την εργαζόμενη μνήμη, την αναστολή συμπεριφοράς και τη γνωστική ευελιξία. Η εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα προσωρινής αποθήκευσης και επεξεργασίας πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση σύνθετων γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως η κατανόηση κειμένων, η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και η γραπτή έκφραση. Η λειτουργία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να διατηρούν

σχετικές πληροφορίες στο νου τους ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζονται νέες πληροφορίες, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά (Best et al., 2011).

Η αναστολή συμπεριφοράς, από την άλλη πλευρά, αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταστέλλει παρορμητικές αντιδράσεις και να ελέγχει αυτόματες συμπεριφορές που δεν είναι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Η λειτουργία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να διατηρούν την προσοχή τους σε μια δραστηριότητα, να ακολουθούν οδηγίες και να αποφεύγουν περισπασμούς. Στο σχολικό περιβάλλον, η αναστολή συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώνονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα και να διαχειρίζονται πολλαπλές γνωστικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με τους Hofmann, Schmeichel και Baddeley (2012), η ικανότητα αυτοελέγχου που προκύπτει από τις επιτελικές λειτουργίες επιτρέπει στο άτομο να ρυθμίζει τις παρορμήσεις και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του προς μακροπρόθεσμους στόχους.

Η γνωστική ευελιξία αποτελεί την τρίτη βασική συνιστώσα των επιτελικών λειτουργιών και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται ή όταν απαιτείται αλλαγή στρατηγικής. Η δεξιότητα αυτή επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν νέες μαθησιακές καταστάσεις, να αλλάζουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να προσαρμόζονται σε διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις. Η γνωστική ευελιξία είναι ιδιαίτερα σημαντική στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες από ένα γνωστικό πλαίσιο σε ένα άλλο.

Η σύνδεση μεταξύ επιτελικών λειτουργιών και αυτορρύθμισης γίνεται εμφανής όταν εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές οργανώνουν και κατευθύνουν τη μαθησιακή τους δραστηριότητα. Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η θέσπιση στόχων, ο σχεδιασμός στρατηγικών, η παρακολούθηση της προόδου και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Οι διαδικασίες αυτές απαιτούν την ενεργοποίηση των επιτελικών λειτουργιών, οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη γνωστική

του δραστηριότητα. Όπως επισημαίνουν οι Best, Miller και Naglieri (2011), οι επιτελικές λειτουργίες αποτελούν τη γνωστική βάση πάνω στην οποία αναπτύσσονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Η ανάπτυξη των επιτελικών λειτουργιών ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ανάπτυξης. Η ωρίμανση των νευρωνικών δικτύων του προμετωπιαίου φλοιού, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τις επιτελικές λειτουργίες, συμβάλλει στην προοδευτική βελτίωση της ικανότητας αυτορρύθμισης των παιδιών. Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιούν όλο και περισσότερο αυτές τις δεξιότητες για να οργανώνουν τη μάθησή τους και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων. Η σχέση μεταξύ επιτελικών λειτουργιών και σχολικής επίδοσης έχει επιβεβαιωθεί από πολυάριθμες εμπειρικές μελέτες. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με υψηλό επίπεδο επιτελικών λειτουργιών παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα όπως η ανάγνωση, η κατανόηση κειμένου και τα μαθηματικά. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανότητα συγκέντρωσης, καλύτερη οργάνωση της μελέτης και αποτελεσματικότερη χρήση στρατηγικών μάθησης. Οι επιτελικές λειτουργίες φαίνεται επίσης να σχετίζονται με τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες.

Η σημασία των επιτελικών λειτουργιών γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Μαθητές με δυσλεξία, για παράδειγμα, συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην εργαζόμενη μνήμη και στην οργάνωση των γνωστικών πληροφοριών, γεγονός που επηρεάζει την κατανόηση κειμένου και τη γραπτή παραγωγή λόγου. Αντίστοιχα, μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αναστολή συμπεριφοράς και στη διατήρηση της προσοχής, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να ολοκληρώνουν μαθησιακές δραστηριότητες (Barkley, 2015). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, η ενίσχυση της μεταγνωστικής επίγνωσης και η παροχή

δομημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Επιπλέον, η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την αυτοαξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Συνοψίζοντας, οι επιτελικές λειτουργίες αποτελούν το γνωστικό υπόβαθρο της αυτορρύθμισης και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών επιτρέπει στους μαθητές να οργανώνουν αποτελεσματικά τη μάθησή τους, να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Για τον λόγο αυτό, η καλλιέργεια των επιτελικών λειτουργιών και της αυτορρύθμισης θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η σχέση μεταξύ αυτορρύθμισης και σχολικής επίδοσης έχει τεκμηριωθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών. Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής προσαρμογής. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ήδη από την προσχολική ηλικία. Παιδιά που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συμπεριφορικής αυτορρύθμισης εμφανίζουν καλύτερη επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα και παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Montroy et al., 2016).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της αυτορρύθμισης μπορούν να εξηγήσουν σημαντικό ποσοστό της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Σε πρόσφατη μελέτη διαπιστώθηκε ότι παράγοντες όπως οι επιτελικές λειτουργίες, τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση μπορούν να προβλέψουν περισσότερο από το 50% της σχολικής επίδοσης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, η αυτορρύθμιση συνδέεται και με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης παρουσιάζουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στο

σχολικό περιβάλλον (Cambron et al., 2017).

ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η σημασία της αυτορρύθμισης γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαχείριση της προσοχής, στον σχεδιασμό της μελέτης και στην οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στην περίπτωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, οι δυσκολίες αυτορρύθμισης αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στον αυτοέλεγχο, στην αναστολή παρορμητικών αντιδράσεων και στη διατήρηση της προσοχής. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή τους επίδοση και τη σχολική τους προσαρμογή. Παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η διδασκαλία στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή επίδοση και να ενισχύσει τις επιτελικές λειτουργίες των μαθητών (Cirino et al., 2016).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Το σχολείο αποτελεί βασικό πλαίσιο ανάπτυξης της αυτορρύθμισης. Οι μαθητές μαθαίνουν να οργανώνουν τη συμπεριφορά τους μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης μέσω διδακτικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τη μεταγνωστική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Οι μαθητές που αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους είναι περισσότερο πιθανό να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα μαθησιακής εμπλοκής. Παράλληλα, προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και επιτελικών λειτουργιών

θεωρούνται βασικές για τη σχολική λειτουργικότητα και τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει με συνέπεια ότι η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη συναισθηματική ισορροπία και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Οι έννοιες αυτές δεν αναφέρονται απλώς σε μεμονωμένες γνωστικές λειτουργίες αλλά σε ένα σύνθετο σύστημα διεργασιών που περιλαμβάνει γνωστικούς, μεταγνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς μηχανισμούς. Όπως επισημαίνει ο Zimmerman (2002), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μια ενεργητική και κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θέτουν στόχους, παρακολουθούν τη μαθησιακή τους πρόοδο και αναστοχάζονται σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές δεν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες γνώσης αλλά ως ενεργοί διαχειριστές της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αυτορρύθμιση συνδέεται στενά με τις επιτελικές λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν βασικό νευρογνωστικό υπόβαθρο για την οργάνωση της σκέψης και της συμπεριφοράς. Οι επιτελικές λειτουργίες, όπως η εργαζόμενη μνήμη, η γνωστική ευελιξία και η αναστολή παρορμητικών αντιδράσεων, επιτρέπουν στο άτομο να προσαρμόζεται σε σύνθετες γνωστικές απαιτήσεις και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις μαθησιακές δραστηριότητες (Diamond, 2013). Η σχέση αυτή μεταξύ αυτορρύθμισης και επιτελικών λειτουργιών έχει τεκμηριωθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών, οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές με ανεπτυγμένες επιτελικές λειτουργίες παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση και μεγαλύτερη ικανότητα συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Best et al., 2011). Παράλληλα, η αποτελεσματική λειτουργία των επιτελικών μηχανισμών ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν παρορμητικές συμπεριφορές και να διατηρούν την προσοχή τους σε μακροπρόθεσμους μαθησιακούς στόχους (Hofmann et al., 2012). Η σημασία της αυτορρύθμισης για τη σχολική επίδοση έχει αναδειχθεί και από μακροχρόνιες μελέτες που εξετάζουν την ανάπτυξη των παιδιών σε βάθος χρόνου. Για

παράδειγμα, η μελέτη των Duncan et al. (2007) έδειξε ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και οι σχετικές γνωστικές ικανότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της μελλοντικής ακαδημαϊκής επίδοσης. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από τη μελέτη των Moffitt et al. (2011), η οποία καταδεικνύει ότι η ικανότητα αυτοελέγχου στην παιδική ηλικία σχετίζεται όχι μόνο με τη σχολική επιτυχία αλλά και με σημαντικούς δείκτες κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας στην ενήλικη ζωή. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αναδεικνύουν τη σημασία της ενίσχυσής τους ήδη από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η αυτορρύθμιση δεν επηρεάζει μόνο τη γνωστική επίδοση των μαθητών αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και η αποτελεσματική ρύθμιση της συμπεριφοράς συνδέονται με θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις, μεγαλύτερη συναισθηματική σταθερότητα και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Eisenberg et al., 2010). Οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της μάθησης με μεγαλύτερη επιμονή, να διαχειρίζονται την απογοήτευση και να διατηρούν υψηλότερα επίπεδα κινήτρων για μάθηση (Boekaerts, 2011). Η συναισθηματική διάσταση της αυτορρύθμισης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επηρεάζει την ακαδημαϊκή εμπλοκή και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Η βιβλιογραφία επισημαίνει επίσης ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση (Cirino et al., 2016). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, οι δυσκολίες αυτορρύθμισης αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής, καθώς επηρεάζουν την ικανότητα συγκέντρωσης, τον αυτοέλεγχο και τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Barkley, 2015). Για τον λόγο αυτό, πολλές σύγχρονες παιδαγωγικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, οι οποίες

μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώνουν τη μελέτη τους και να ενισχύουν την αυτονομία τους.

Παράλληλα, η ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών, της ενίσχυσης της αυτοαξιολόγησης και της δημιουργίας μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Dignath et al., 2008). Η ενσωμάτωση στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή αυτονομία και να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία αλλά και για τη δια βίου μάθηση. Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η καλλιέργεια κινήτρων και η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης υπογραμμίζει ότι οι μαθητές που πιστεύουν στις ικανότητές τους και διαθέτουν σαφείς μαθησιακούς στόχους είναι περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή στις μαθησιακές δραστηριότητες (Schunk & Zimmerman, 2007). Η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση.

Συνολικά, τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Οι δεξιότητες αυτές δεν επηρεάζουν μόνο τη γνωστική επίδοση αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη, την κοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών. Η συστηματική καλλιέργεια της αυτορρύθμισης στο σχολείο μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μαθητών που είναι περισσότερο αυτόνομοι, υπεύθυνοι και ικανοί να διαχειρίζονται τη μάθησή τους. Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η ανάπτυξη προγραμμάτων που ενσωματώνουν τη διδασκαλία μεταγνωστικών

στρατηγικών, την ενίσχυση των επιτελικών λειτουργιών και την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και να υποστηρίξει την ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ενεργή συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών. Τελικά, η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος δεν αποτελούν απλώς ατομικά χαρακτηριστικά αλλά δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και μαθησιακές εμπειρίες. Η αναγνώριση της σημασίας τους και η συστηματική ενσωμάτωσή τους στη σχολική πραγματικότητα αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει όχι μόνο τη γνώση αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Bembenuity, H. (2011). Self-regulated learning: New directions for teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 1–6. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement. *Child Neuropsychology*, 17(4), 327–348. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.544980>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Educational Psychologist*, 46(4), 213–223. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611037>
- Cirino, P. T., Ahmed, Y., Miciak, J., Taylor, W. P., Gerst, E. H., & Barnes, M. A. (2016). A framework for executive function in the late elementary years. *Neuropsychology*, 30(7), 801–816. <https://doi.org/10.1037/neu0000318>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement. In S. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies? *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind. *Educational Researcher*, 41(6), 193–202. <https://doi.org/10.3102/0013189X12459024>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A.

- D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2016). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.002>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034029.64035.9e>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning*. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker et al. (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Συμπερίληψη & Υποστήριξη

Γέφυρες Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας στην Ειδική Αγωγή: Μοντέλα, Δεξιότητες και Πρακτικές για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Αναστάσιος Ασβεστάς

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΔΙ.Π.Ε. Γ' Αθήνας, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. & Ε.Κ.Π.Α.,

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη μαθησιακή πρόοδο, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και τη συνολική ευημερία των μαθητών/τριών, ιδίως εκείνων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nikolarai et al., 2013· Ελευθεριάδου & Βλάχου, 2023). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επανειλημμένα τεκμηριώσει ότι η ενεργός εμπλοκή των γονέων συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, θετικότερη σχολική προσαρμογή και ενισχυμένη αυτοαντίληψη των μαθητών (Erstein, 2011· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, η συνεργασία αυτή δεν αποτελεί απλώς μια υποστηρικτική πρακτική, αλλά συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Παράλληλα, σύγχρονη διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο και στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς ενισχύει τη συμμετοχικότητα, τη συν-διαμόρφωση στόχων και τη συνεκτικότητα μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Azad et al., 2018· Kurth et al., 2019). Όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σχολικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, προάγοντας την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την ισότιμη μάθηση στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Wilder, 2014). Υπό αυτή την έννοια, η συνεργασία δεν περιορίζεται στη διαχείριση ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά λειτουργεί ως μοχλός ενίσχυσης της συνολικής συμπεριληπτικής κουλτούρας του σχολείου.

Η μετάβαση από παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα επικοινωνίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως ο αποκλειστικός «φορέας γνώσης» και ο γονέας ως παθητικός αποδέκτης οδηγιών, προς πιο ισότιμες και διαλογικές μορφές συνεργασίας, συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και μεταγενέστερες κατευθυντήριες οδηγίες (UNESCO, 2017), η ενεργός συμμετοχή των οικογενειών αποτελεί βασικό άξονα για τη διαμόρφωση σχολείων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Παρομοίως, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για τις Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020) τονίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει συστημική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας η ενεργός συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών, ενσωματώνεται στις στρατηγικές σχολικής ηγεσίας και βελτίωσης ως βασικός δείκτης ποιότητας.

Στο πεδίο της ειδικής αγωγής, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι γονείς διαθέτουν μοναδική γνώση για τις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τις στρατηγικές που λειτουργούν αποτελεσματικά για το παιδί τους (Ηλδικίδης, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, παρατηρείται μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, γεγονός που ενισχύει τη γενίκευση δεξιοτήτων και τη βιωσιμότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Blue-Banning et al., 2004· Wehmeyer & Kruth, 1997).

Παρά τη θεωρητική συναίνεση ως προς τη σημασία

της συνεργασίας, η πρακτική εφαρμογή της συχνά παρουσιάζει προκλήσεις (Ελευθεριάδου & Κορνισωρλής, 2020). Διαφορετικές προσδοκίες, επικοινωνιακά εμπόδια, χρονικοί περιορισμοί και το έντονο συναισθηματικό φορτίο που ενδέχεται να βιώνουν οι οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Hornby, 2014). Συνεπώς, η συνεργασία δεν μπορεί να θεωρείται αυτονόητη· απαιτεί μάλιστα συνειδητή καλλιέργεια δεξιοτήτων, σαφές θεωρητικό πλαίσιο και συστηματική αναστοχαστική πρακτική.

Η σύγχρονη προσέγγιση στη συνεργασία σχολείου–οικογένειας μετατοπίζει το επίκεντρο από τη μονομερή παροχή πληροφοριών προς την από κοινού λήψη αποφάσεων, τη διαπραγμάτευση στόχων και τη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών. Η έννοια της «ενδυνάμωσης» (empowerment) των γονέων αναδεικνύεται ως κομβική, καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση της οικογενειακής εμπειρογνομosύνης και τη δημιουργία σχέσεων βασισμένων στην εμπιστοσύνη, την ισότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό, χαρακτηριστικά που έχουν αναδειχθεί ως βασικοί δείκτες ποιοτικής συνεργασίας (Blue-Banning et al., 2004).

Επιπλέον, η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργός ακρόαση, η παράφραση και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Οι δεξιότητες αυτές δεν αποτελούν απλώς κοινωνικές ικανότητες, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές που ενισχύουν τη σχέση εμπιστοσύνης και μειώνουν τις πιθανότητες συγκρούσεων (Egan, 2019· Hill, 2020).

Η συστηματική καλλιέργειά τους συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς πλαισίου διαλόγου, εντός του οποίου οι γονείς αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται και λαμβάνεται υπόψη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου–οικογένειας για την υποστήριξη των μαθητών που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, το οποίο συνδυάζει θεωρητική τεκμηρίωση και πρακτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, επιχειρείται: α) η ανάλυση βασικών θεωρητικών μοντέλων συνεργασίας και της εξελικτικής τους πορείας, β)

η ανάδειξη κρίσιμων δεξιοτήτων επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, γ) η παρουσίαση στρατηγικών διαχείρισης προκλήσεων και συγκρούσεων, και δ) η σύνδεση των παραπάνω με τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

Η επιδίωξη της εργασίας αυτής έγκειται στη γεφύρωση της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιδιώκει να είναι ουσιαστικά συμπεριληπτικό, η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως δευτερεύουσα διοικητική διαδικασία, αλλά ως μια δυναμική παιδαγωγική σχέση. Όταν σχολείο και οικογένεια λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι με κοινό όραμα, τότε η συμπερίληψη μετατρέπεται σε καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που υπηρετεί το δικαίωμα κάθε παιδιού να ανήκει, να συμμετέχει και να προοδεύει.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή έχει εξελιχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, μεταβαίνοντας από ιεραρχικά, επαγγελματοκεντρικά μοντέλα σε συμμετοχικές και διαλογικές μορφές συνεργασίας.

Η Εξέλιξη των Μοντέλων Συνεργασίας

Τα πρώιμα μοντέλα προσέγγιζαν τον εκπαιδευτικό ως τον αποκλειστικό κάτοχο της επιστημονικής γνώσης, ενώ οι γονείς τοποθετούνταν σε ρόλο αποδέκτη οδηγιών. Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι τέτοιες προσεγγίσεις συνδέονται με μειωμένη εμπιστοσύνη, περιορισμένη δέσμευση και χαμηλότερα επίπεδα βιωσιμότητας των παρεμβάσεων (Hornby, 2014· Goodall, 2017).

Η μετατόπιση προς συνεργατικά μοντέλα συνδέεται με τη θεωρία της οικολογικής προσέγγισης (Bronfenbrenner, 1979) και με σύγχρονες αντιλήψεις περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλαπλών συστημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η οικογένεια δεν αποτελεί εξωτερικό παράγοντα, αλλά οργανικό στοιχείο του μαθησιακού οικοσυστήματος.

Σύγχρονη βιβλιογραφία (Kim & Sheridan, 2015· Sheridan et al., 2019) δείχνει ότι τα συνεργατικά μοντέλα που βασίζονται στη λήψη αποφάσεων από κοινού και στη διαμοιρασμένη ευθύνη συνδέονται με α) βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, β) ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και δ) θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη.

ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ

Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει μια εξελικτική πορεία πέντε βασικών προσεγγίσεων συνεργασίας, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

α) Μοντέλο του Ειδικού: Ο επαγγελματίας λειτουργεί ως αυθεντία. Οι γονείς έχουν περιορισμένο ρόλο. Έρευνες δείχνουν ότι η μονομερής επικοινωνία συχνά οδηγεί σε χαμηλότερη εμπλοκή και μειωμένη εμπιστοσύνη (Goodall & Montgomery, 2014).

β) Μοντέλο Μεταφοράς Γνώσης: Οι εκπαιδευτικοί «εκπαιδεύουν» τους γονείς ώστε να εφαρμόζουν στρατηγικές στο σπίτι. Αν και αυξάνεται η συμμετοχή, η ισορροπία ισχύος παραμένει άνιση.

γ) Καταναλωτικό Μοντέλο: Οι γονείς επιλέγουν υπηρεσίες. Ενισχύεται η ενημέρωση, όχι όμως απαραίτητα η ουσιαστική λήψη αποφάσεων από κοινού.

δ) Μοντέλο Ενδυνάμωσης (Empowerment Model): Βασίζεται στην αναγνώριση της οικογενειακής εμπειρογνομosύνης. Μελέτες σε πλαίσιο ειδικής αγωγής δείχνουν ότι η ενδυνάμωση των γονέων συνδέεται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και καλύτερη προσαρμογή των μαθητών (Burke & Hodapp, 2014).

ε) Μοντέλο Διαπραγμάτευσης / Συνεργατικής Σύμπραξης: Αποτελεί τη σύγχρονη κατεύθυνση. Προϋποθέτει: ισοτιμία, αμοιβαίο σεβασμό, κοινή στοχοθεσία και διαρκή ανατροφοδότηση.

Η Sheridan και οι συνεργάτες της (2019), σε μετα-αναλυτική μελέτη παρεμβάσεων οικογενειακής-σχολικής συνεργασίας, διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα που στηρίζονται στη διαπραγμάτευση και στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων παρουσιάζουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα τόσο σε μαθησιακούς όσο και σε συμπεριφορικούς δείκτες.

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες συγκλίνουν σε τέσσερις βασικούς άξονες αποτελεσματικής συνεργασίας: την εμπιστοσύνη, την ισότητα, την δέσμευση και το σεβασμό.

Συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη αναδεικνύεται ως ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας βιώσιμης συνεργασίας (Adams & Christenson, 2000). Η διαφάνεια, η συνέπεια και η ειλικρινής επικοινωνία ενισχύουν τη θετική σχέση.

Η αναγνώριση δε της ισότιμης συμμετοχής γονέων και εκπαιδευτικών συνδέεται με αυξημένη δέσμευση και ικανοποίηση από τη συνεργασία (Azad et al., 2018).

Η κοινή στοχοθεσία και η αίσθηση συνυπευθυνότητας ενισχύουν την εφαρμογή των συμφωνημένων στρατηγικών στο σπίτι και στο σχολείο (Sheridan et al., 2019).

Ο σεβασμός, τέλος, προς τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των οικογενειών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα συμπεριληπτικής κουλτούρας (Ishimaru, 2019).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Πρόσφατες διεθνείς μελέτες υπογραμμίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά χωρίς συστηματική συνεργασία με τις οικογένειες. Έρευνα σε σχολεία συμπεριληπτικής κατεύθυνσης έδειξε ότι η ενεργή εμπλοκή γονέων συνδέεται με: αυξημένη συμμετοχή μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, θετικότερες στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση, βελτιωμένο σχολικό κλίμα (Kurth et al., 2019).

Επιπλέον, μετα-αναλυτικά δεδομένα δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις οικογενειακής-σχολικής συνεργασίας έχουν μέτρια έως υψηλή επίδραση σε μαθησιακά και κοινωνικοσυναισθηματικά αποτελέσματα (Sheridan et al., 2019· Wilder, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, η συνεργασία δεν αποτελεί παράλληλη διαδικασία της συμπερίληψης· αποτελεί δομικό της συστατικό.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

Η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν διαμορφώνεται αυτόματα μέσω θεσμικών ρυθμίσεων, αλλά οικοδομείται μέσα από συγκεκριμένες διαπροσωπικές δεξιότητες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ποιότητα της επικοινωνίας αποτελεί καθοριστικό προγνωστικό παράγοντα εμπιστοσύνης, γονεϊκής εμπλοκής και επιτυχίας των παρεμβάσεων (Sheridan et al., 2019· Azad et al., 2018). Στο πλαίσιο της ειδικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι συμβουλευτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως γέφυρα μεταξύ θεωρητικών αρχών και καθημερινής πρακτικής. «Επικοινωνιακές δεξιότητες» θεωρούνται «οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με τους άλλους σε επικοινωνιακό επίπεδο» ειδικότερα οι «δεξιότητες που τον βοηθούν να κατανοήσει τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, ιδιαίτερα στην σύγχρονη πολυπολιτισμική μας κοινωνία» (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001, σ. 107). Απαραίτητες είναι όμως και οι «συμβουλευτικές δεξιότητες», οι οποίες «στοχεύουν να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων και στην λήψη αποφάσεων» στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και ορισμένες ακόμη πιο εξειδικευμένες με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς» (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001, σ. 107).

Η *ενσυναίσθηση* είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να βιώνει συναισθηματικά την εμπειρία του άλλου, διατηρώντας ταυτόχρονα τη δική του συναισθηματική ισορροπία (Rogers, 1961). Στο σχολικό πλαίσιο, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να προσεγγίζει με σεβασμό τις δυσκολίες, τις αγωνίες και τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους, ενισχύοντας τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Cooper, 2011). Η ενσυναίσθηση συνδέεται με αυξημένη εμπιστοσύνη των γονέων και θετικότερη αξιολόγηση της συνεργασίας (Adams & Christenson, 2000). Έρευνες στον χώρο της ειδικής αγωγής δείχνουν ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία συχνά βιώνουν άγχος, αβεβαιότητα και συναισθηματική κόπωση. Η ενσυναίσθητική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών μειώνει το αίσθημα απειλής και ενισχύει τη συνεργατική διάθεση (Burke & Hodapp, 2016). Ακολουθεί σχετικό

παράδειγμα διαλόγου μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού:

Γονέας:

– «Αισθάνομαι εξαντλημένη. Κάθε απόγευμα χρειάζεται ώρες για να τελειώσουμε τα μαθήματα. Πολλές φορές χάνω κι εγώ την υπομονή μου...»

Εκπαιδευτικός:

– «Φαντάζομαι πόσο δύσκολο θα είναι για εσάς να τον υποστηρίξετε καθημερινά με τόση προσπάθεια. Είναι απόλυτα φυσιολογικό να νιώθετε κουρασμένη.»

Γονέας:

– «Ναι... αλλά κάποιες φορές νιώθω ότι αποτυγχάνω ως μητέρα.»

Εκπαιδευτικός:

– «Το αντίθετο, δείχνετε συνέπεια, φροντίδα και επιμονή, αυτά είναι τα στοιχεία που δείχνουν έναν γονέα που στηρίζει πραγματικά το παιδί του. Και εμείς εδώ στο σχολείο θέλουμε να είμαστε δίπλα σας σε αυτή την προσπάθεια. Ίσως δοκιμάσουμε μαζί μικρότερες εργασίες ή ενδιάμεσα διαλείμματα για να τον βοηθήσουμε.»

Στο παράδειγμα αυτό, όταν γονέας εκφράζει εξάντληση («Αισθάνομαι εξαντλημένη...»), η απάντηση/ανταπόκριση της εκπαιδευτικού «Φαντάζομαι πόσο δύσκολο θα είναι για εσάς...» δεν αποτελεί απλή συναισθηματική ανταπόκριση· δημιουργεί ψυχολογική ασφάλεια, βασικό στοιχείο ποιοτικής συνεργασίας.

Η *ενεργός ακρόαση* περιλαμβάνει προσεκτική παρακολούθηση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, αποφυγή διακοπών και χρήση διευκρινιστικών ερωτήσεων. Η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ότι οι γονείς αξιολογούν τη συνεργασία ως ουσιαστική όταν αισθάνονται ότι «ακούγονται πραγματικά» (Goodall, 2017). Μετα-αναλυτικά δεδομένα (Sheridan et al., 2019) καταδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν δομημένες τεχνικές ενεργού ακρόασης παρουσιάζουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε συμπεριφορικούς δείκτες μαθητών. Σχετικό παράδειγμα εφαρμογής: «Θα μπορούσατε να μου εξηγήσετε λίγο περισσότερο;». Η χρήση ανοικτών ερωτήσεων ενισχύει τη διερεύνηση και αποτρέπει παρερμηνείες.

Η *παράφραση*, όπως αναλύεται από τον Egan

(2019), λειτουργεί ως εργαλείο επιβεβαίωσης κατανόησης και εμπάθυνας της επικοινωνίας. Στην ειδική αγωγή, όπου συχνά διακυβεύονται ευαίσθητα ζητήματα (διάγνωση, αξιολόγηση, πρόοδος), η αποφυγή παρερμηνειών είναι κρίσιμη. Έρευνες δείχνουν ότι η χρήση παραφραστικών τεχνικών ενισχύει την αντίληψη δικαιοσύνης και διαφάνειας στη συνεργασία (Ishimaru, 2019). Ας δούμε ένα παράδειγμα: «Θέλετε να βλέπετε τον Γιώργο να αποκτά περισσότερη αυτονομία, σωστά;» Η τεχνική αυτή επιβεβαιώνει την πρόθεση κατανόησης πριν από οποιαδήποτε διαφοροποίηση άποψης.

Η *επικοινωνιακή και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση* αποτελεί βασικό εργαλείο διατήρησης της δέσμευσης και ενίσχυσης της μαθησιακής προόδου. Σύμφωνα με τον Hattie (2012), η ποιότητα της ανατροφοδότησης συγκαταλέγεται στους παράγοντες με την υψηλότερη επίδραση στη μάθηση, καθώς βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πού βρίσκονται, πού πρέπει να φτάσουν και ποια βήματα χρειάζεται να ακολουθήσουν. Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η ανατροφοδότηση που εστιάζει στην πρόοδο, στις δυνατότητες και στα θετικά στοιχεία και όχι αποκλειστικά στις ελλείψεις – ενισχύει την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης.

Μια χαρακτηριστική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης αποτελεί η πρακτική «Εορτασμός Επιτυχιών». Η πρακτική αυτή συνίσταται στη συστηματική ανάδειξη και αναγνώριση μικρών ή μεγάλων επιτευγμάτων του μαθητή, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Ο εορτασμός δεν περιορίζεται σε υψηλές επιδόσεις, αλλά περιλαμβάνει τη βελτίωση, την προσπάθεια, τη συνέπεια ή την ανάληψη πρωτοβουλίας. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια συνάντησης με γονείς, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει παρουσιάζοντας συγκεκριμένα σημεία προόδου («Παρατηρώ ότι τον τελευταίο μήνα ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει πιο ενεργά στη συζήτηση»), πριν αναφερθεί σε τομείς που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη.

Η στρατηγική αυτή λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης κινήτρου, ενδυναμώνει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Μέσω της αναγνώρισης της προόδου, καλλιεργείται η πεποίθηση ότι η ανάπτυξη

είναι εφικτή, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη διατήρηση της προσπάθειας και της εμπλοκής.

Η ελεγχόμενη *αυτοαποκάλυψη*, όπως αναφέρεται από τον Hill (2020), αφορά τη μετρημένη κοινοποίηση προσωπικών εμπειριών με στόχο τη διευκόλυνση της σχέσης. Έρευνες στη συμβουλευτική ψυχολογία δείχνουν ότι η κατάλληλη αυτοαποκάλυψη ενισχύει την αυθεντικότητα και την εμπιστοσύνη. Ο/Η εκπαιδευτικός στο παρακάτω παράδειγμα μοιράζεται εμπειρία από την αρχή της καριέρας του/της δημιουργεί γέφυρα κατανόησης, χωρίς να μετατοπίζει το επίκεντρο από τον γονέα.

Γονέας:

– «Νιώθω απογοήτευση όταν βλέπω ότι ο Νίκος απομονώνεται από τα άλλα παιδιά. Προσπαθώ να τον ενθαρρύνω, αλλά δεν ξέρω αν βοηθάω σωστά.»

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής:

– «Σας καταλαβαίνω απόλυτα. Θυμάμαι κι εγώ, στην αρχή της πορείας μου ως εκπαιδευτικός, ένοιωθα αμηχανία όταν ένας μαθητής μου δυσκολευόταν να συμμετάσχει στην ομάδα. Με βοήθησε πολύ να αναζητώ μικρά βήματα σύνδεσης, όπως να τον ενθαρρύνω να βοηθήσει ένα συμμαθητή σε κάτι απλό.»

Παρατηρούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός κάνει ελεγχόμενη αυτοαποκάλυψη, αναφερόμενη σε δική της εμπειρία, ώστε να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση και να ενισχύσει την εμπιστοσύνη του γονέα.

Η *άνευ όρων αποδοχή* (Rogers, 1961) μεταφράζεται στο σχολικό πλαίσιο ως σεβασμός προς τις απόψεις των γονέων ακόμη και όταν υπάρχει διαφωνία. Η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς είναι περισσότερο διατεθειμένοι να διαπραγματευτούν όταν αισθάνονται ότι η θέση τους αναγνωρίζεται (Adams & Christenson, 2020). Το παράδειγμα της μητέρας μαθητή με ΔΕΠ-Υ που ακολουθεί αποτυπώνει την ισορροπία μεταξύ αποδοχής και επαγγελματικής τοποθέτησης.

Πλαίσιο: Η μητέρα ενός μαθητή με ΔΕΠ-Υ εκφράζει την ανησυχία της ότι ο γιος της δέχεται υπερβολική καθοδήγηση μέσα στην τάξη, ενώ η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η υποστήριξη είναι απαραίτητη.

Γονέας:

– «Νιώθω ότι ο Γιώργος δεν πρέπει να έχει πάντα

κάποιον να τον καθοδηγεί. Πρέπει να μάθει να λειτουργεί μόνος του, όπως τα άλλα παιδιά».

Εκπαιδευτικός:

«Καταλαβαίνω απόλυτα τι εννοείτε. Θέλετε να βλέπετε τον Γιώργο να αποκτά περισσότερη αυτονομία, χωρίς να εξαρτάται από τη συνεχή βοήθεια μου, σωστά;»

Γονέας:

«Ακριβώς. Μερικές φορές πιστεύω ότι τον περιορίζει η συνεχής υποστήριξη».

Εκπαιδευτικός:

«Σας ευχαριστώ που το μοιράζεστε τόσο ανοιχτά. Εκτιμώ τη φροντίδα σας και την αγωνία σας. Παρότι βλέπω λίγο διαφορετικά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να φτάσει στην αυτονομία, θα ήθελα να συνεργαστούμε για να βρούμε τη χρυσή τομή με μικρά, ασφαλή βήματα. Θέλω να ξέρετε πως σέβομαι πλήρως τη στάση σας και τις προσδοκίες σας για το παιδί σας».

Το μοντέλο *Holland & Ward* (1990), που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια (ακρόαση, αντιστοίχιση με την αλήθεια, διεκδικητική ανταπόκριση, αποχώρηση από την ένταση), ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες θεωρίες συγκρουσιακής διαχείρισης στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα διαλόγου που ακολουθεί αποτυπώνει εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικό σχολικό πλαίσιο.

Γονέας:

«Ειλικρινά, νιώθω πως δεν δίνετε αρκετή προσοχή στο παιδί μου! Κάθε φορά που ρωτάω, μου λέτε τα ίδια πράγματα!»

Εκπαιδευτικός (1ο στάδιο - Προσεκτική Ακρόαση):

«Σας ακούω, κυρία Παπαδοπούλου. Θα μπορούσατε να μου πείτε πιο συγκεκριμένα σε ποια σημεία θεωρείτε ότι δεν δείχνω επαρκή προσοχή;»

Γονέας:

«Για παράδειγμα, δεν μου είπατε αν ακολουθείτε το πρόγραμμα υποστήριξης που συμφωνήσαμε».

Εκπαιδευτικός (2ο στάδιο - Αντιστοίχιση με την Αλήθεια):

«Έχετε δίκιο ότι δεν σας ενημέρωσα εγκαίρως την περασμένη εβδομάδα. Αναλαμβάνω την ευθύνη γι' αυτό».

Εκπαιδευτικός (3ο στάδιο - Διεκδικητική Ανταπόκριση):

«Ωστόσο, θέλω να σας διαβεβαιώσω ότι το πρό-

γραμμα εφαρμόζεται καθημερινά και ο Γιώργος έχει κάνει σημαντική πρόοδο στις κοινωνικές δεξιότητες. Μπορούμε να δείτε μαζί το ημερολόγιο παρακολούθησης, αν θέλετε.»

Γονέας:

«Α, αυτό θα το εκτιμούσα. Δεν ήξερα ότι κρατάτε τέτοια καταγραφή.»

Εκπαιδευτικός (4ο στάδιο - Αποχώρηση από την ένταση):

«Σας ευχαριστώ που το μοιραστήκατε. Είναι σημαντικό να συνεργαζόμαστε με ανοιχτή επικοινωνία για να συνεχίσουμε να στηρίζουμε τον Γιώργο όσο καλύτερα γίνεται.»

Έρευνες δείχνουν ότι η διεκδικητική, αλλά μη αμυντική επικοινωνία, συνδέεται με μειωμένη κλιμάκωση συγκρούσεων και αυξημένη εμπιστοσύνη (Hornby, 2014).

Διαμόρφωση Συμπεριληπτικής Σχολικής Κουλτούρας και Προτάσεις Πρακτικής/Πολιτικής

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν συνιστά απλώς ένα σύνολο διδακτικών προσαρμογών, αλλά μια ολιστική σχολική κουλτούρα που διαμορφώνει σχέσεις, διαδικασίες και ηγετικές πρακτικές. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η «συμπερίληψη ως κουλτούρα» περιλαμβάνει διαστάσεις όπως το σχολικό κλίμα, η συμμετοχή της κοινότητας, οι συλλογικές πρακτικές λήψης αποφάσεων και η επαγγελματική ανάπτυξη (Sabando et al., 2019). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποκτά στρατηγικό χαρακτήρα, καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης της συνολικής ποιότητας και βιωσιμότητας των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η ύπαρξη κοινού οράματος μεταξύ σχολείου και οικογενειών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συνοχή της συμπεριληπτικής πολιτικής. Έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία με σαφώς διατυπωμένες αξίες συμπερίληψης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής μαθητών και θετικότερο σχολικό κλίμα (Sabando et al., 2019). Το κοινό όραμα λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς για τη στοχοθεσία, τη λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση της προόδου. Η συμπερίληψη των οικογενειών στη διαμόρφωση αυτού του οράματος ενισχύει τη διαφάνεια και τη συνυπευθυνότητα. Σύμφωνα με τον Ishimaru (2019), οι σχολικές μονάδες που υιοθετούν συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων με γονείς

αναπτύσσουν πιο ανθεκτικές και πολιτισμικά ευαίσθητες μορφές ηγεσίας. Σχετική πρόταση πρακτικής αποτελεί η διαμόρφωση ετήσιας «Δήλωσης Συμπερίληψης» με συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπροσώπων γονέων, καθώς και καθορισμός 2-3 μετρήσιμων στόχων, αλλά και η σχετική στόχευση στο σχέδιο δράσης σε ανάλογο άξονα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η συμπερίληψη καθίσταται βιώσιμη όταν η συνεργασία με τις οικογένειες δεν βασίζεται αποκλειστικά σε ατομικές πρωτοβουλίες, αλλά υποστηρίζεται από θεσμικές διαδικασίες. Η έρευνα της Garbacz (2022) επισημαίνει ότι οι δομημένες διαδικασίες συνεργασίας (π.χ. κοινή στοχοθεσία, σαφείς ρόλοι, παρακολούθηση εφαρμογής) ενισχύουν τη συνέπεια των παρεμβάσεων και τη γονεϊκή εμπλοκή.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η μετάβαση από μονοδιάστατες, «σχολιοκεντρικές» μορφές επικοινωνίας προς ισότιμες και συνεργατικές πρακτικές ενισχύει την εμπιστοσύνη, την αμοιβαία κατανόηση και την ουσιαστική συμμετοχή των οικογενειών (Mapp & Kuttner, 2013· Gaspar & Sahay, 2025). Η θεσμοθέτηση σταθερών διαύλων επικοινωνίας, η αξιοποίηση ευέλικτων μορφών συνάντησης (διάζωσης και ψηφιακά) και η συστηματική από κοινού παρακολούθηση μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός προβλέψιμου και αξιόπιστου πλαισίου συνεργασίας (Orta et al., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η καθιέρωση ενός «Πρωτοκόλλου Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας» το οποίο θα ακολουθεί όσα συμπεριλαμβάνονται στην κείμενη νομοθεσία και μέρος του θα μπορεί να αποτυπωθεί και στον εσωτερικό κανονισμό της σχολικής μονάδας, όπου θα προσδιορίζεται η συχνότητα και οι τρόποι επικοινωνίας, το πλαίσιο των συναντήσεων και η διαδικασία κοινής αξιολόγησης της προόδου, μπορεί να αποτελέσει θεσμικό εργαλείο ενίσχυσης της διαφάνειας, της συνέπειας και της συμμετοχικότητας.

Η βιβλιογραφία για τη κατανεμημένη ηγεσία αναδεικνύει ότι τα συμπεριληπτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από συλλογική ευθύνη και συνεργατικές δομές λήψης αποφάσεων (Αγγελίδης, 2011). Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μορφή σχολικής διοίκησης κατά την οποία η ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και την προώθηση της συμπερίληψης διαμοιράζεται μεταξύ των μελών της

σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συλλογική δέσμευση. Η συστηματική ανασκόπηση του Tejeiro (2024) καταδεικνύει ότι η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με αυξημένη επαγγελματική συνεργασία και ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Παρομοίως, οι Crisol-Moya et al. (2022) τονίζουν ότι η παιδαγωγική ηγεσία που ενσωματώνει τις φωνές των οικογενειών συμβάλλει στη διατήρηση συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος.

Η επαγγελματική ανάπτυξη που εστιάζει σε θέματα συνεργασίας, διαχείρισης συγκρούσεων και διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενισχύει τη συλλογική ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες.

Σχετική πρόταση πρακτικής εφαρμογής αποτελεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ετήσιου προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης με θεματικές που συνδέουν τη συμπερίληψη με τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου και την αναστοχαστική πρακτική, αλλά και σχετικά εργαστήρια γονέων. Οι συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να συμπεριληφθούν σε σχετικά σχέδια δράσης σε συγκεκριμένους άξονες στο πλαίσιο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης με θεματικές που προκύπτουν από ανάγκες οικογενειών (π.χ. στρατηγικές αυτορρύθμισης, υποστήριξη μελέτης στο σπίτι) ενισχύει τη συμμετοχή και μετατρέπει τη συνεργασία σε διαρκή διαδικασία. Η διοργάνωση 2-3 ετήσιων εργαστηρίων συνεργατικής μάθησης με συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνδιαμόρφωση μικρών σχεδίων δράσης μπορεί να αποτελεί ένα παράδειγμα καλής πρακτικής.

Η μετάβαση, λοιπόν, από την απλή «ενημέρωση γονέων» σε κοινότητες μάθησης βασισμένες σε αμοιβαιότητα και ενδυνάμωση αποτελεί κρίσιμο βήμα για τη συμπεριληπτική κουλτούρα. Η McWayne (2022) προτείνει ένα πλαίσιο οικογενειακής εμπλοκής που αξιοποιεί τα δυνατά σημεία των οικογενειών και ενισχύει την αμφίδρομη διπλή κατεύθυνση μάθησης (home-to-school και school-to-home). Παράλληλα, ο He (2025) αναδεικνύει ότι οι καλά δικτυωμένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενισχύουν τη συστηματική ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας με οικογένειες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή δεν αποτελεί επικουρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά δομική προϋπόθεση για την ποιότητα, τη βιωσιμότητα και τη συστημική ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι οι ουσιαστικές συνεργατικές πρακτικές συνδέονται με βελτιωμένα μαθησιακά, κοινωνικοσυναισθηματικά και οργανωσιακά αποτελέσματα, ενώ ενισχύουν τη συνοχή μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η ανάλυση των θεωρητικών μοντέλων κατέδειξε τη μετατόπιση από ιεραρχικές, επαγγελματοκεντρικές προσεγγίσεις προς μοντέλα ενδυνάμωσης και διαπραγμάτευσης, στα οποία οι γονείς αναγνωρίζονται ως ισότιμοι εταίροι στη λήψη αποφάσεων. Η εξέλιξη αυτή αντανάκλα τη βαθύτερη μεταστροφή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από ατομικό, «διορθωτικό» παράδειγμα προς ένα οικολογικό και συμμετοχικό πλαίσιο.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις συμβουλευτικές και στις δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, ενσυναίσθηση, ενεργό ακρόαση, παράφραση, ανατροφοδότηση, ελεγχόμενη αυτοαποκάλυψη και άνευ όρων αποδοχή, οι οποίες αναδεικνύονται ως κρίσιμα εργαλεία οικοδόμησης εμπιστοσύνης και πρόληψης συγκρούσεων. Η βιβλιογραφική τεκμηρίωση υποστηρίζει ότι η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας επηρεάζει άμεσα τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σταθερότητα των παρεμβάσεων.

Παράλληλα, η διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας προϋποθέτει σαφές κοινό όραμα, θεσμοθετημένες διαδικασίες συνεργασίας, κατανομημένη και συμμετοχική ηγεσία, καθώς και συνεχή επαγγελματική μάθηση. Η συμπερίληψη αναδεικνύεται έτσι όχι ως μεμονωμένη πρακτική, αλλά ως οργανωσιακή επιλογή που ενσωματώνεται στη δομή και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας οφείλει να αντιμετωπίζεται ως στρατηγικός άξονας εκπαιδευτικής πολιτικής και σχολικής ανάπτυξης. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, αναστοχασμό και δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Όταν σχολείο και οικογένεια λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης με αμοιβαίο σεβασμό και διαμοιρασμένη

ευθύνη, η συμπερίληψη παύει να αποτελεί ρητορικό στόχο και μετατρέπεται σε καθημερινή παιδαγωγική πράξη που διασφαλίζει τη συμμετοχή, την ισότητα και την επιτυχία κάθε παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 67-92). Διάδραση.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in school: Optimizing communication between parents and teachers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(4), 416-442. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1438378>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Intellectual and Developmental Disabilities, 52*(1), 13-23. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.1.13>
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Continuum.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A., & Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches*

- in *Educational Research*, 11(2), 226-245. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>
- Ελευθεριάδου, Δ., & Βλάχου, Α. (2023). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και Κοινότητες της Πρακτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 73, 40-56. <https://doi.org/10.26266/jpevol73pp40-56>
- Ελευθεριάδου, Αικ., & Κορνισωρλής, Ν. (2020). *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: Απόψεις γονέων με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11655/1/ElftheriadouKornisorlis_2020%20%20.pdf
- Egan, G. (2019). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (11th ed.). Cengage Learning.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Supporting inclusive school leadership*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL%20Policy%20Messages-EL.pdf>
- Garbacz, S. A., Godfrey, E., Rowe, D. A., & Kittelman, A. (2022). Increasing parent collaboration in the implementation of effective practices. *Teaching Exceptional Children*, 54(5), 324-327. <https://doi.org/10.1177/00400599221096974>
- Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review*. <https://doi.org/10.1111/jftr.12634>
- Goodall, J. (2017). *Narrowing the achievement gap: Parental engagement with children's learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315672465>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Ηλδικίδης, Π. (2021). *Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. Dione - Institutional Repository. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/14134>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- He, Y., Kroiss, D., & Bernal De La Ossa, R. A. (2025). Networked professional learning communities for multilingual family engagement. *Journal of Educational Change*, 26(3), 451-473. <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09530-7>
- Hill, C. E. (2020). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (5th ed.). American Psychological Association.
- Holland, S., & Ward, C. (1990). *Assertiveness: A practical approach*. Winslow Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hornby, G. (2014). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Ishimaru, A. M. (2019). From family engagement to equitable collaboration. *Educational Policy*, 33(2), 350-385. <https://doi.org/10.1177/0895904817691841>
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_1
- Kurth, J. A., Ruppert, A., Toews, S. G., & McCabe, K. M. (2019). Considerations in placement decisions for students with extensive support needs: An analysis of LRE statements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1540796918825479>
- Μαλκιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. U.S. Department of Education.
- McWayne, C. M. (2022). A home-to-school approach for promoting culturally inclusive family-school partnership research and practice. *Educational Psychologist*, 57(3), 189-203. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2070752>
- Nikolarazi, M., Theodorou, M., & Petridou, E. (2013). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Educational Journal*, 2(1), 15-24.
- Orta, D., Hays, P., & UChicago Consortium on

- School Research. (2022). *Improving school-family communication and engagement*. University of Chicago Consortium on School Research.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Sabando, D., Puigdemívol, I., & Torrado, M. (2019). Measuring the inclusive profile of public elementary schools in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 96, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.002>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools: A systematic review. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 36–56. <https://doi.org/10.17583/ijelm.10997>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Author.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Author.
- Wehmeyer, M. L., & Kruth, J. G. (1997). Family involvement in special education and transition planning: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(1), 3-17.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021: Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο* (ΦΕΚ Β' 4189/10-09-2021). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_4189.pdf

Από την αντίσταση στην αποδοχή μέσω της στήριξης των γονέων : Το παράδειγμα του ΑΛΜΑ

Ελένη Δρακοπούλου
Αναπτυξιακή Ψυχολόγος

Από την πρώτη παρέμβαση μέχρι την εισαγωγή των ωφελούμενων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και νοητική αναπηρία στις Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης η σχέση του φορέα με τους γονείς και την οικογένεια είναι πολύτιμη. Μέσα από την διαδικασία της Συμβουλευτικής στοχεύουμε στην ψυχοεκπαίδευση των γονέων σε θέματα που άπτονται των συμπτωμάτων των παιδιών σχετικά με τη διάγνωσή τους και σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διαχείρισης των συμπτωμάτων αυτών. Παράλληλα, οι ομάδες Γονέων και οι ομάδες Αδελφών έχουν σκοπό να υποστηρίξουν την οικογένεια των παιδιών με αυτισμό ή/και νοητική αναπηρία, στο δικό τους “ταξίδι” υποστηρίζοντας τα μέλη της οικογένειας να αποδεχθούν τις νέες συνθήκες μετά τη διάγνωση, να λάβουν την απαραίτητη ενημέρωση και πληροφόρηση γι’ αυτή και ταυτόχρονα στηρίζοντάς τους συναισθηματικά ν’ ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Μέσω της υπηρεσίας της Συμβουλευτικής και της συνεργασίας της οικογένειας με την ομάδα που πλαισιώνει τον ωφελούμενο, η οικογένεια τον “γνωρίζει ξανά” με τη νέα του πλέον ταυτότητα κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την αποδοχή του.

Απαραίτητη προϋπόθεση να δημιουργηθεί το συμβόλαιο

συνεργασίας με την οικογένεια είναι η παροχή της υπηρεσίας της Συμβουλευτικής δωρεάν και η λήψη αυτής από τους γονείς. Υπηρεσία της Συμβουλευτικής σε γονείς που τα παιδιά τους σε άλλα προγράμματα του φορέα. Μέσα από την διαδικασία της Συμβουλευτικής στοχεύουμε στην ψυχοεκπαίδευση των γονέων σε θέματα που άπτονται των συμπτωμάτων των παιδιών σχετικά με τη διάγνωσή τους και σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διαχείρισης των συμπτωμάτων αυτών. Παράλληλα Οι ομάδες Γονέων και οι ομάδες Αδελφών του ΑΛΜΑ σκοπό έχουν να υποστηρίξουν την οικογένεια των παιδιών με αυτισμό ή/και νοητική υστέρηση, στο δικό τους “ταξίδι”. Βοηθούν τα μέλη της οικογένειας να αποδεχθούν τη καινούργια κατάσταση, να λάβουν την απαραίτητη ενημέρωση και πληροφόρηση γι’ αυτή, ενώ παράλληλα τους στηρίζει συναισθηματικά να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Μέσω της υπηρεσίας της Συμβουλευτικής και της συνεργασίας της οικογένειας με την ομάδα που πλαισιώνει τον ωφελούμενο, η οικογένεια του ωφελούμενου “γνωρίζει ξανά” το παιδί με τη νέα του πλέον ταυτότητα και αυτό είναι πολύ σημαντικό για την αποδοχή του τελευταίου.

Σχολές Γονέων : Καλλιέργεια και Ενίσχυση δεξιοτήτων για την ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου

Μαρίνα Αρμένη

Φιλολόγος / Ειδική Παιδαγωγός

Μέλος του Πανελληνίου Συνδέσμου Συντονιστών Σχολών Γονέων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού. Ωστόσο, οι σύγχρονες συνθήκες έχουν δημιουργήσει αυξημένες απαιτήσεις μεταβάλλοντας σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ασκούν τον ρόλο τους. Πολλοί βιώνουν άγχος και σύγχυση σχετικά με τις κατάλληλες γονεϊκές πρακτικές και συχνά αισθάνονται ότι δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των παιδιών τους, γεγονός που τους γεμίζει ενοχές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η ανάγκη για ενημέρωση, υποστήριξη και ενδυνάμωση των γονέων. Οι γονείς ωφελούνται σημαντικά από προγράμματα που ενισχύουν τις γονεϊκές δεξιότητες. Οι Ομάδες Σχολών Γονέων αποτελούν έναν θεσμό με μακρά ιστορία στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, ο οποίος στοχεύει στην ενίσχυση της γονεϊκής επάρκειας, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη βελτίωση της επικοινωνίας και της σχέσης γονέα-παιδιού. Η λειτουργία τους βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση, στην ανταλλαγή εμπειριών και στην ενεργή συμμετοχή των γονέων. (Knowles, 1984· Rogers, 1969· Κόκκος, 2005, Χουρδάκη, 2000,2001)

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να αναδείξει τη σημασία των Ομάδων Σχολών Γονέων όσον αφορά την πρόληψη και την υποστήριξη των γονέων στον ρόλο τους φωτίζοντας έτσι τα οφέλη που προκύπτουν για τους γονείς, τα παιδιά και την οικογένεια. Παρουσιάζει το θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο των Ομάδων Σχολών Γονέων, τον σκοπό και τη λειτουργία τους. Αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι Ομάδες αυτές συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των γονέων μέσα από την ανάπτυξη

δεξιοτήτων, όπως η συναισθηματική επίγνωση, η αυτορρύθμιση, η οριοθέτηση και η αποτελεσματική επικοινωνία (Gottman, 1997· Gordon, 2000) και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα, που τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Τέλος, δίνεται παράδειγμα βιωματικής άσκησης που εφαρμόζεται στο πλαίσιο των συναντήσεων των γονέων.

ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

Καθώς τις τελευταίες δεκαετίες οι κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές απαιτήσεις έχουν μεταβληθεί σημαντικά, η άσκηση του γονεϊκού ρόλου αποτελεί πλέον μια απαιτητική διαδικασία. Η οικογένεια λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ταχύτητα και αβεβαιότητα. (Παρασκευόπουλος, 2008). Οι γονείς καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους – είναι παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, φροντιστές – ενώ παράλληλα προσπαθούν να διαχειριστούν τις ανάγκες των παιδιών τους σε ένα πλαίσιο που συχνά δεν προσφέρει σταθερότητα. Η καθημερινότητα των γονέων επιβαρύνεται από την έλλειψη ποιοτικού χρόνου, την εργασιακή πίεση και τις αυξημένες σχολικές και εξωσχολικές απαιτήσεις των παιδιών. Ταυτόχρονα, δέχονται πληθώρα πληροφοριών από τα μέσα ενημέρωσης και το διαδίκτυο και αυτή η υπερφόρτωση συχνά τους οδηγεί σε σύγχυση σχετικά με τις κατάλληλες γονεϊκές πρακτικές. Έρχονται αντιμέτωποι με αντιφατικές συμβουλές και κοινωνικές προσδοκίες, που τους δημιουργούν το αίσθημα της ανεπάρκειας. (Μυλωνάς, 2018). Η αβεβαιότητα αυτή ενισχύεται από τις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, την αποδυνάμωση των παραδοσιακών δικτύων υποστήριξης και την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των αναπτυξιακών και ψυχοκοινωνικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν

τα παιδιά και οι έφηβοι. Ως αποτέλεσμα, πολλοί γονείς φοβούνται μήπως κάποια συμπεριφορά τους επηρεάσει αρνητικά το παιδί και άλλοτε αποστασιοποιούνται, άλλοτε γίνονται υπερπροστατευτικοί ή υπερβολικά αυστηροί με τα παιδιά σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν σε έναν ρόλο που συχνά μοιάζει ασαφής και απαιτητικός (Χουρδάκη, 1992)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η υποστήριξη τους καθίσταται αναγκαία. Οι γονείς αναζητούν αξιόπιστη πληροφόρηση, χώρο για αναστοχασμό, ευκαιρίες για ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη σιγουριά στον ρόλο τους. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι γονείς ωφελούνται σημαντικά από προγράμματα που ενισχύουν τις γονεϊκές δεξιότητες, βελτιώνουν τη συναισθηματική τους ενδυνάμωση και συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην οικογένεια. (Χουρδάκη, 1992· Κοσμόπουλος, 2024). Η ανάγκη αυτή αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη δομών, όπως οι Σχολές Γονέων, που προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης και υποστήριξης βασισμένο στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων βοηθώντας έτσι τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους και να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες πρακτικές.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η ίδρυση των Ομάδων Σχολών Γονέων

Η πρώτη Ομάδα Σχολής Γονέων ιδρύθηκε το **1962** από τη **Μαρία Χουρδάκη**, ψυχολόγο και πρωτοπόρο στον χώρο της οικογενειακής αγωγής, η οποία ανέδειξε την ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης των γονέων μέσα από οργανωμένες ομάδες (Χουρδάκη, 1992). Η ίδρυση αυτή αποτέλεσε τομή για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε θεσμικά ότι ο γονεϊκός ρόλος δεν είναι έμφυτος, αλλά απαιτεί γνώση, δεξιότητες και συνεχή αναστοχασμό.

Κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, οι Ομάδες αυτές αναπτύχθηκαν σταδιακά ανταποκρινόμενες στις κοινωνικές ανάγκες και τις δομικές αλλαγές της ελληνικής οικογένειας. Η σημαντικότερη ενίσχυση του θεσμού πραγματοποιήθηκε το **1998**, όταν οι Ομάδες Σχολών Γονέων εντάχθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων **πρωτογενούς πρόληψης** και άρχισαν να λειτουργούν συστηματικά σε όλη τη χώρα υπό την εποπτεία δημόσιων φορέων. Η ένταξη αυτή αναγνώρισε τον ρόλο των Ομάδων όχι μόνο ως εκπαιδευτικών δομών, αλλά και ως

παρεμβάσεων που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία, την κοινωνική συνοχή και την ενίσχυση της οικογενειακής λειτουργικότητας (Κοσμόπουλος, 2024).

Η φιλοσοφία των Ομάδων Σχολών Γονέων βασίστηκε από την αρχή στην αντίληψη ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και σημαντικότερο χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού και ότι η ενδυνάμωση των γονέων έχει άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών (Παρασκευόπουλος, 2008). Η Χουρδάκη (1992) υποστήριξε ότι οι γονείς χρειάζονται έναν ασφαλή χώρο, για να εκφράσουν προβληματισμούς, να μοιραστούν εμπειρίες και να αναπτύξουν δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Αυτή η θεμελιώδης αρχή παραμένει μέχρι σήμερα ο πυρήνας της λειτουργίας των Ομάδων Σχολών Γονέων.

Η ανάπτυξη του θεσμού συνδέθηκε επίσης με τις εξελίξεις στον χώρο της **εκπαίδευσης ενηλίκων**, καθώς οι Ομάδες Σχολών Γονέων υιοθέτησαν τις αρχές της ενεργητικής συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης και της ομαδικής εργασίας, όπως αυτές διατυπώθηκαν από θεωρητικούς όπως ο Knowles και ο Rogers. Στην Ελλάδα, η συμβολή του Κόκκου (2005) στην ανάδειξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως πεδίου μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης ενίσχυσε περαιτέρω την παιδαγωγική βάση των Ομάδων, οι οποίες λειτουργούν πλέον ως χώροι ενδυνάμωσης και κοινωνικής υποστήριξης.

Σήμερα, οι Ομάδες Σχολών Γονέων αποτελούν έναν θεσμό με σημαντική παρουσία σε όλη τη χώρα λειτουργώντας σε σχολεία, δήμους, κέντρα πρόληψης και άλλους φορείς. Η ιστορική τους εξέλιξη αποτυπώνει την ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας για δομές που στηρίζουν την οικογένεια, ενισχύουν τη γονεϊκή επάρκεια και προάγουν την ψυχική υγεία παιδιών και ενηλίκων. Η ίδρυσή τους και η μετέπειτα ανάπτυξή τους αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικογένειας.

Ο σκοπός των Ομάδων Σχολών Γονέων

Ο βασικός σκοπός των Σχολών Γονέων είναι η συστηματική **πληροφόρηση και επιμόρφωση** των γονέων σε ζητήματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση, την ανάπτυξη και τη λειτουργία της οικογένειας (Χουρδάκη, 1992). Αποτελούν έναν θεσμό **πρωτογενούς πρόληψης**, έναν οργανωμένο τύπο παρέμβασης με στόχο την πρόληψη

των δυσκολιών και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων. Η πρόληψη αυτή δεν αφορά μόνο την αποφυγή δυσκολιών, αλλά κυρίως την ενίσχυση των θετικών στοιχείων της γονεϊκότητας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την προαγωγή της οικογενειακής ευημερίας (Κοσμόπουλος, 2024, Παππά, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Σχολές Γονέων επιδιώκουν **την ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων** σε θέματα εξελικτικής και οικογενειακής ψυχολογίας, ώστε να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους και τα χαρακτηριστικά κάθε αναπτυξιακού σταδίου, **τη διαμόρφωση και διαφοροποίηση της γονεϊκής συμπεριφοράς** με στόχο οι γονείς να μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια και ευαισθησία στη θετική εξέλιξη του παιδιού τους και την **υποστήριξη των γονέων στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους**, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που προκύπτουν στην οικογενειακή καθημερινότητα. Παράλληλα, έχουν ως στόχο **την αναγνώριση της σημασίας της γονεϊκής εμπειρίας** ως διαδικασίας μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και διαμόρφωσης ταυτότητας, αλλά και **τον εμπλουτισμό της γονεϊκής εμπειρίας** με τρόπο που να αυξάνει την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αντλούν οι γονείς από τον ρόλο τους, ενισχύοντας παράλληλα τη συναισθηματική σύνδεση με τα παιδιά τους (Παππά, 2004). Έτσι, η λειτουργία τους συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της οικογενειακής ζωής και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών της οικογένειας.

Το πλαίσιο λειτουργίας των Ομάδων Σχολών Γονέων

Η λειτουργία των Σχολών Γονέων στηρίζεται σε ένα οργανωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο που συνδυάζει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων με τις ανάγκες της σύγχρονης οικογένειας. Δεν αποτελούν απλώς έναν χώρο παροχής πληροφοριών, αλλά μια δομημένη διαδικασία μάθησης και ενδυνάμωσης, όπου οι γονείς συμμετέχουν ενεργά και βιωματικά. Η λειτουργία τους έχει διαμορφωθεί με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των γονέων λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές αλλαγές και τις αναπτυξιακές απαιτήσεις των παιδιών (Χουρδάκη, 1992).

Οι Ομάδες συγκροτούνται με βάση το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, ώστε οι γονείς να επεξεργάζονται ζητήματα που τους αφορούν άμεσα. Συνήθως αποτελούνται από 12–15 άτομα, αριθμός που επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή όλων και τη δημιουργία ενός

ασφαλούς κλίματος εμπιστοσύνης. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνήθως κάθε 7 έως 15 ημέρες, και έχουν διάρκεια περίπου 1 ώρα και 30 λεπτά, χρόνος επαρκής για συζήτηση, βιωματικές δραστηριότητες και αναστοχασμό. Η θεματολογία των συναντήσεων δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται σε συνεργασία με τους γονείς, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Αυτή η ευελιξία αποτελεί βασικό στοιχείο της λειτουργίας των Σχολών Γονέων, καθώς ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και τη δέσμευση των μελών της ομάδας.

Στο πλαίσιο της λειτουργίας των Σχολών Γονέων προσέρχονται ενήλικες έχοντας ήδη διαμορφώσει παραδοχές, αξίες και πεποιθήσεις που έχουν λειτουργήσει ως αποτελεσματικοί οδηγοί στη μέχρι τώρα πορεία τους. Ωστόσο, οι αλλαγές στις ανάγκες των παιδιών και οι νέες κοινωνικές συνθήκες συχνά καθιστούν αυτές τις πεποιθήσεις ανεπαρκείς, δημιουργώντας αίσθημα αδιεξόδου. Σε αυτό το σημείο, η Ομάδα Σχολής Γονέων λειτουργεί ως πλαίσιο μετασχηματισμού: μέσα από τη βιωματική μάθηση οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους και να αναπτύξουν νέους, πιο λειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς. Οι γονείς μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, όταν συνδέουν τη γνώση με τις προσωπικές τους εμπειρίες, δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά ενεργά μέλη της διαδικασίας με συναισθηματική εμπλοκή (Κόκκος, 2005). Σημαντική είναι επίσης η αρχή της ενεργούς συμμετοχής, σύμφωνα με την οποία η μάθηση προκύπτει μέσα από συζήτηση την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή στην ομάδα. Παράλληλα δίνεται έμφαση στη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος, αλλά και στον σεβασμό της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως φορείς γνώσης και εμπειρίας, όχι ως «μαθητές» που πρέπει να διδαχθούν, μέσα σε μια ομάδα που λειτουργεί ως χώρος αποδοχής και έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων χωρίς τον φόβο της κριτικής.

Ο ρόλος του συντονιστή

Ο συντονιστής της Ομάδας Σχολής Γονέων είναι συνήθως ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός ή εκπαιδευτικός με εξειδίκευση και γνώσεις στον συντονισμό ομάδων και ο ρόλος του είναι καθοριστικός στη λειτουργία της. Δεν λειτουργεί ως «ειδικός που διδάσκει», αλλά διευκολύνει τη μάθηση ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή

και τη συνεργασία των γονέων μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας. Εξάλλου, η φιλοσοφία των Σχολών Γονέων στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι ίδιοι αποτελούν τους πιο κατάλληλους γνώστες της οικογένειάς τους. Ο συντονιστής οργανώνει τη συζήτηση ενισχύοντας την ομαδική συνοχή, παρέχει επιστημονικά τεκμηριωμένες πληροφορίες και υποστηρίζει τους γονείς στη διαδικασία της αλλαγής (Χουρδάκη, 1992, 2000, 2001)

Περιεχόμενο των Ομάδων Σχολών Γονέων

Στο πλαίσιο της λειτουργίας μιας Ομάδας Σχολής Γονέων αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα, που βοηθούν τους γονείς να κατανοήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη σχέση με τα παιδιά τους. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά υλοποιούνται προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, διερεύνησης της γονικής ταυτότητας και συναισθηματικού αλφαριθμητισμού, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, επικοινωνίας και αυτογνωσίας.

Οι «Ομάδες Συναισθηματικής Αγωγής» θεμελιώθηκαν από την ψυχολόγο Βασιλική Παππά και αφορούν την ενίσχυση της ικανότητας των γονέων να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τα δικά τους και των παιδιών τους, στοχεύουν, δηλαδή, στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. (Παππά, 2004, 2008) Αποτελούν έναν από τους βασικότερους άξονες της γονεϊκής εκπαίδευσης, καθώς η συναισθηματική επάρκεια του γονέα επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της σχέσης με το παιδί και τη συνολική λειτουργικότητα της οικογένειας. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι γονείς εργάζονται πάνω σε θεματικές που αφορούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση και σταθερότητα στις ανάγκες των παιδιών τους και να μειώνουν τις συγκρούσεις. Δημιουργούν ένα γλωσσάρι συναισθημάτων, μέσα από το οποίο οι γονείς εξοικειώνονται με ένα πλούσιο λεξιλόγιο συναισθημάτων ενισχύοντας τόσο τη δική τους συναισθηματική επίγνωση, όσο και την ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά να εκφράζουν με ακρίβεια αυτό που βιώνουν. Ακόμα, διερευνούν τα μοτίβα συμπεριφοράς που υιοθετούν οι γονείς και τον

τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Καθώς η γονική ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά επηρεάζεται από τις προσωπικές εμπειρίες του γονέα, τις αξίες που έχει υιοθετήσει, τις κοινωνικές προσδοκίες και τις ανάγκες του παιδιού του, το «Πρόγραμμα Γονικής Ταυτότητας» αποτελεί βασικό άξονα των Ομάδων (Παππά, 2010). Στο πλαίσιο του προγράμματος οι γονείς ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μια πιο συνειδητή και λειτουργική γονεϊκή παρουσία υιοθετώντας ένα δημοκρατικό τρόπο ανατροφής. Εξασκούνται, επίσης, στη διάκριση μεταξύ της ενθάρρυνσης -που εστιάζει στην προσπάθεια του παιδιού- και του επαίνου -που εστιάζει στο αποτέλεσμά της- και στη χρήση του ενθαρρυντικού λόγου ενισχύοντας την εσωτερική κινητοποίηση του παιδιού. Παράλληλα, μαθαίνουν τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και στρατηγικές που ενισχύουν την ανοιχτή επικοινωνία. Έτσι, προσεγγίζουν την έννοια του λειτουργικού γονέα, που είναι συναισθηματικά διαθέσιμος, σταθερός, συνεπής και ικανός να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού με τρόπο που προάγει την αυτονομία και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ο λειτουργικός γονέας δεν είναι «τέλειος», αλλά είναι πάντα πρόθυμος να βελτιώσει τη γονεϊκή του στάση.

Στα πλαίσια των Ομάδων Σχολών Γονέων αναπτύσσονται και προγράμματα εκπαίδευσης, ώστε οι γονείς να γίνουν «συναισθηματικοί μέντορες» (Gottman, 1997), να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα του παιδιού ως ευκαιρίες για σύνδεση, καθοδήγηση και μάθηση βασιζόμενοι στη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο πρόγραμμα αυτό οι γονείς επεξεργάζονται την ιδέα της «τελειότητας» και καλούνται να διερευνήσουν κατά πόσο αυτή είναι ρεαλιστική ή προϊόν κοινωνικών προσδοκιών και πώς η επιδίωξη της τελειότητας μπορεί να δημιουργεί άγχος, ενοχές ή συγκρούσεις. Διαχωρίζουν, επίσης, τις δικές τους ανάγκες και τα συναισθήματα από εκείνα των παιδιών και εκπαιδεύονται στην ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων μαθαίνοντας να αποφεύγουν τις αυτόματες αντιδράσεις και να εξετάζουν πολλαπλές επιλογές για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης. Ακόμα, οι γονείς μαθαίνουν να ενισχύουν την ποιότητα της επικοινωνίας μέσω λειτουργικών ερωτήσεων και λεκτικών-μη λεκτικών μηνυμάτων που επιτρέπουν τη

συναισθηματική έκφραση.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΟΜΑΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Η εφηβεία αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει σταδιακά προς την ενηλικίωση αναζητώντας αυτονομία, ταυτότητα και προσωπικό νόημα. Οι αλλαγές που συντελούνται σε βιολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο επηρεάζουν τη σχέση με τους γονείς δημιουργώντας νέες προκλήσεις και γεμίζοντάς τους ανασφάλεια για την άσκηση του ρόλου τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι Σχολές Γονέων καλούνται να υποστηρίξουν τους γονείς μέσα από θεματικές που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της ηλικιακής ομάδας 12–18 ετών. Οι θεματικές αυτές αντανακλούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου και στοχεύουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συναισθηματικής κατανόησης. Συγκεκριμένα οι θεματικές μπορούν να αφορούν :

- Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών στην εφηβεία
- Κοινωνικοποίηση, Παρέες και Φίλοι
- Κανόνες και Όρια
- Επαγγελματικός Προσανατολισμός
- Επικοινωνία γονέων-εφήβων
- Χαρτζιλίκι
- Σχολική Επίδοση
- Οθόνες, Διαδίκτυο, Εξαρτήσεις
- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση
- Μετάβαση στην ενήλικη ζωή

Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Αναμενόμενα Οφέλη

Η Σχολή Γονέων αποτελεί έναν θεσμό που στοχεύει στην ενίσχυση της γονεϊκής επάρκειας μέσα από τη συμμετοχή σε μια οργανωμένη Ομάδα με ασφαλές πλαίσιο. Ένα από τα βασικότερα οφέλη μιας Ομάδας Σχολής Γονέων είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης.

Οι γονείς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα δικά τους

συναισθήματα, να κατανοούν πώς αυτά επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους και να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους φτάνοντας έτσι στη συναισθηματική ρύθμιση, που είναι απαραίτητη για μια σταθερή και λειτουργική γονεϊκή παρουσία. Παράλληλα, οι γονείς ενισχύουν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να διαχωρίζουν τις ανάγκες τους από εκείνες των παιδιών τους, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και στην ανάπτυξη πιο υγιών μορφών επικοινωνίας που διέπονται από ενσυναίσθηση.

Η Ομάδα Σχολής Γονέων συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, βοηθώντας τους γονείς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος, τον θυμό ή την απογοήτευση που μπορεί να προκύπτουν στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Μαθαίνουν να διαχειρίζονται δύσκολες συμπεριφορές με τρόπους που δεν ενισχύουν την ένταση, αλλά προάγουν τη συνεργασία και την κατανόηση.

Η συμμετοχή σε μια Σχολή Γονέων ενισχύει επίσης την επικοινωνιακή επάρκεια των γονέων. Μέσα από βιωματικές ασκήσεις και παραδείγματα οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εκφράζουν με σαφήνεια τις ανάγκες τους, να ακούν ενεργητικά και να χρησιμοποιούν μορφές επικοινωνίας που προάγουν τον διάλογο και τη συνεργασία. Χτίζουν έτσι σχέσεις με σταθερότητα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Πολύ σημαντική είναι και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, την αναγνώριση των προσωπικών τους δυνατοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων, οι γονείς αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους, καθώς μεταβαίνουν από την ενστικτώδη αντίδραση στη συνειδητή και ενημερωμένη γονεϊκή πρακτική. Έτσι, αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την άσκηση του ρόλου τους.

Ερευνητικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητα των Ομάδων Σχολών Γονέων

Η έρευνα του Κοσμόπουλου (2019) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η μακροχρόνια συμμετοχή σε Ομάδες Γονέων επηρεάζει τη λειτουργία της οικογένειας και τον γονεϊκό ρόλο. Η μελέτη βασίστηκε στη σημαντική εμπειρία του ερευνητή από τη διοργάνωση πολλών

Σχολών Γονέων σε ποικίλα πλαίσια (σχολεία, δήμους, παιδικούς σταθμούς, κέντρα ειδικών θεραπειών) συμπεριλαμβανομένων ομάδων γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η έρευνα υλοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 14 γονείς (12 γυναίκες, 2 άνδρες), εκ των οποίων οι 8 συμμετείχαν σε ομάδες για πολλά χρόνια και οι 6 για περίπου τέσσερα χρόνια. Οι συνεντεύξεις επέτρεψαν στους γονείς να εκφραστούν ελεύθερα προσφέροντας πλούσιο υλικό για ανάλυση.

Η ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων στην Ομάδα Σχολής Γονέων συνδέεται με σημαντική συνεισφορά σε πολλαπλά επίπεδα της γονεϊκής λειτουργίας. Αρχικά, οι γονείς ανέφεραν ότι η εμπλοκή τους στην ομάδα συνέβαλε στην απόκτηση νέων γνώσεων, στη σφαιρική αντίληψη των καταστάσεων και σε μια γενικότερη ευελιξία, που τους βοήθησε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στον ρόλο τους. Παράλληλα, η συμμετοχή στην Ομάδα Γονέων λειτούργησε ως πλαίσιο κοινωνικής ενσωμάτωσης και δικτύωσης, καθώς είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με γονείς που αντιμετώπιζαν παρόμοιες προκλήσεις, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Η αίσθηση της κοινότητας λειτούργησε προστατευτικά απέναντι στο άγχος και την απομόνωση που συχνά συνοδεύουν τον γονεϊκό ρόλο. Τα ευρήματα καταδεικνύουν επίσης σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στις καθημερινές πρακτικές τους. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από τη συστηματική συμμετοχή τους ανέπτυξαν μεγαλύτερη ψυχραιμία, βελτίωσαν την ποιότητα της επικοινωνίας με τα παιδιά τους και υιοθέτησαν πιο ώριμες και στοχαστικές αντιδράσεις. Η αυξημένη ικανότητα αυτορρύθμισης οδήγησε σε πιο συνειδητές παρεμβάσεις στον γονεϊκό ρόλο. Η μεταφορά των γνώσεων από την Σχολή Γονέων στο οικογενειακό περιβάλλον είχε θετική επίδραση στη συνολική λειτουργία της οικογένειας. Οι σχέσεις γονέων-παιδιών βελτιώθηκαν, η επικοινωνία έγινε πιο ουσιαστική και οι εντάσεις μειώθηκαν. Σε ορισμένες περιπτώσεις η συμμετοχή στην Ομάδα συνέβαλε ακόμη και στη βελτίωση των σχέσεων σε οικογένειες που βρίσκονταν σε διαδικασία διαζυγίου υποδεικνύοντας την ευρύτερη συστηματική επίδραση της παρέμβασης. Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν έντονα θετική στάση

απέναντι στην Ομάδα Σχολής Γονέων δηλώνοντας ότι θα την πρότειναν ανεπιφύλακτα σε άλλους γονείς.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΟΛΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα δραστηριότητας από συνάντηση Ομάδας Σχολής Γονέων που συντόνισε η συντάκτρια της παρούσας εργασίας στα πλαίσια προγράμματος γονεϊκής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος γονικού συναισθηματικού αλφαριθμητισμού εφαρμόστηκε η δραστηριότητα με τίτλο «Ιδανικός γονέας – Ιδανικό παιδί», μια θεματική που στοχεύει στην ανάδειξη των συνειδητών και ασυνειδητών προσδοκιών που διαμορφώνουν τη γονεϊκή στάση. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε σε πέντε διαδοχικά στάδια.

Στάδιο 1: Τέθηκε στην ομάδα η ερώτηση αν υπάρχει ο ιδανικός γονέας και πώς τον φαντάζεται ο καθένας. Αφού ακούστηκαν οι απόψεις των γονέων, τους δόθηκε χαρτί και εργάστηκαν ατομικά για δέκα λεπτά καταγράφοντας στην αριστερή στήλη τα χαρακτηριστικά που, κατά τη γνώμη τους, συγκεντρώνει ένας «τέλειος γονέας». Κάποιοι, μάλιστα, επέλεξαν να τα ιεραρχήσουν. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως αφετηρία για την εξωτερίκευση των προσωπικών τους προτύπων, των αξιών και των εσωτερικευμένων κοινωνικών κανόνων που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας τους αντιλαμβάνεται τον ρόλο του.

Στάδιο 2: Για δέκα (10') λεπτά ο καθένας κατέγραψε στη δεξιά στήλη τα χαρακτηριστικά του «ιδανικού παιδιού».

Στάδιο 3: Μόλις ολοκλήρωσαν, συζητήθηκαν στην ολομέλεια τα χαρακτηριστικά που ο καθένας είχε σημειώσει.

Στάδιο 4: Επιχείρησαν να αντιστοιχίσουν τις δύο στήλες σκεπτόμενοι την πρόταση «ένας γονιός που είναι υπομονετικός, έχει ένα παιδί που είναι/φέρεται ...» και αντίστοιχα «ένα παιδί που δείχνει σεβασμό, θα έχει έναν γονέα που είναι/φέρεται ...». Προσπάθησαν, έτσι, να σκεφτούν αν ένα χαρακτηριστικό του ιδανικού γονέα ταιριάζει με ένα χαρακτηριστικό του ιδανικού παιδιού και αντίστροφα.

Στάδιο 5: Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια. Αναφέρθηκε το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και

μέσα από τη συζήτηση οι γονείς οδηγήθηκαν στη σκέψη ότι όσα στοιχεία κατέγραψαν φαίνονται ιδανικά, ωστόσο είναι ρεαλιστικά και σχετίζονται με τον συναισθηματικό μέντορα. Έφτασαν στη συνειδητοποίηση ότι κάθε «ιδανικός» ρόλος αφορά επί της ουσίας συμπεριφορές, που μεταβάλλονται αναλόγως των περιστάσεων, κάτι που, όμως, έρχεται σε αντίθεση με το «ιδανικό», που αφορά μια σταθερή κατάσταση. Έτσι, έφτασαν στο συμπέρασμα ότι ο «ιδανικός γονέας» και το «ιδανικό παιδί» δεν υφίστανται.

Το στάδιο της αντιστοίχισης αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για μια βαθύτερη συζήτηση γύρω από την έννοια του «ιδανικού», τις ρεαλιστικές προσδοκίες και τη σημασία της αποδοχής της μοναδικότητας κάθε παιδιού.

Η τελική συζήτηση επικεντρώθηκε σε ζητήματα, όπως οι γονεϊκές προσδοκίες, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού και η επίδρασή της στη συμπεριφορά του, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν να μετακινηθούν από το ιδεατό στο ρεαλιστικό. Οι γονείς μοιράστηκαν προσωπικούς προβληματισμούς, αναγνώρισαν πιέσεις που ασκούν στον εαυτό τους και στα παιδιά τους, συνειδητοποίησαν ότι οι προσδοκίες τους συχνά διαμορφώνονται από κοινωνικά πρότυπα και όχι από τις πραγματικές ανάγκες του παιδιού και διατύπωσαν νέες, πιο λειτουργικές προσεγγίσεις.

Γονέας 1

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού γονέα όπως τον φαντάζεστε;	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού παιδιού όπως το φαντάζεστε;
1. Υπομονετικοί	α. Να ευφρανίζονται εύκολα
2. Να ευφρανίζονται με μικρά πράγματα	β. Να είναι αγαπώμενα αγαπώμενα
3. Να λαβαίνουν όλη την αγάπη	γ. Να διατηρούν καλή σχέση με τους γονείς
4. Να ακούν τα παιδιά τους	δ. Να νιώθουν ασφαλεία
5. Σιχαμένοι	ε. Να δείχνουν την κριτική τους
6. Στενοχωρημένοι	στ. Στενοχωρημένοι
7. Να δίνουν την αγάπη τους	ζ. Απονοήματα
8. Εμπιστευτικοί	η. Συνεπείς
9. Να χαίρονται	θ. Ευτυχισμένα
10. Να δείχνουν την κριτική τους	ι. Αυτοεμπιστευμένα

Γονέας 2

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού γονέα όπως τον φαντάζεστε;	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού παιδιού όπως το φαντάζεστε;
1. Να είναι σπορτικοί	α. Αποδοτικοί
2. Να βάζει καλούς κανόνες	β. Να είναι αγαπώμενα αγαπώμενα
3. Να δείχνει αγάπη	γ. Να είναι υγιή
4. Να βδέχει τα πράγματα που ψάχνουν	δ. Να είναι καλά καλά
5. Να είναι καλοί φίλοι του παιδιού του	ε.
6. Να είναι καλοί καλοί φίλοι του παιδιού του	στ.
7. Να έχει υπομονή	ζ.
	η.

Γονέας 3

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού γονέα όπως τον φαντάζεστε;	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού παιδιού όπως το φαντάζεστε;
1. Δημοκρατικός	α. Διασεγμένος
2. Επιμελής	β. Υπομονετικός
3. Κάνει όλες τις ανάγκες του παιδιού	γ. Συντροφικός
4. Δίνει αγάπη	δ. Ομαλός
5. Υπομονετικός	ε. Με επίθεση
6. Δουλεύει	στ. Με χιούμορ
7. Αντιδραστικός	ζ. Με αγάπη
8. Αγαπάει τα παιδιά γενικά	η. Οικογενειακό
9. Είναι φίλος με τον γονέα	θ. Καλά τον
10. Δεν μιλάει για χιλιάδες ευρώ	ι. Με αυτιά
11. Δεν μιλάει για χιλιάδες ευρώ	• με α
	• με οί
	• ...

Γονέας 4

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού γονέα όπως τον φαντάζεστε;	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού παιδιού όπως το φαντάζεστε;
1. Να είναι αγάπη για τα παιδιά	α. Καλός άνθρωπος - αγάπη για όλα
2. Να είναι καλός φίλος	β. Καλός φίλος - επικοινωνιακός
3. Να είναι καλός φίλος	γ. Ευχρηστικός - φρονιμός
4. Να είναι καλός φίλος	δ. Υπεύθυνος
5. Να είναι καλός φίλος	ε. Ευχαριστικός
6. Να είναι καλός φίλος	στ. Αναντιπαρκής
7. Να είναι καλός φίλος	ζ. Ευγενικός
8. Να είναι καλός φίλος	η. Ευχρηστικός
9. Να είναι καλός φίλος	θ. Με αυτοπεποίθηση
10. Να είναι καλός φίλος	ι. Συνειδητός - υπεύθυνος

Γονέας 5

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού γονέα όπως τον φαντάζεστε;	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ιδανικού παιδιού όπως το φαντάζεστε;
1. Υπομονετικός.....	α. Υπακούει.....
2. Κατανοητός.....	β. Δέχεται.....
3. Βελτιώνει τις δεξιότητες.....	γ. Συμμετέχει.....
4. Έχει καλό χαρακτήρα.....	δ. Αρνείται.....
5. Γνωρίζει να διαχειρίζεται τον θυμό.....	ε. Συνεπείθει.....
6. Βασίζεται στην οικογένεια.....	στ. Χρησιμοποιεί.....
7. Μεταφέρει το παιδί.....	ζ. Σηκώνει και υποστηρίζει.....
8. Να είναι ο ίδιος να φέρνει.....	η. Απορροφεί.....
9. Να είναι διατεθειμένος.....	θ. Ξέρει να κάνει.....
10. Να είναι.....	ι. Συμμετέχει.....

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η παρούσα εργασία ανέδειξε με σαφήνεια ότι η ύπαρξη των Ομάδων Σχολών Γονέων αποτελεί μια ουσιαστική κοινωνική ανάγκη, η οποία προκύπτει από τις αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης οικογένειας και λειτουργούν ως αναγκαίος θεσμός πρόληψης και ενδυνάμωσης.

Τα ερευνητικά δεδομένα και η βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε Ομάδες Σχολών Γονέων συμβάλλει ουσιαστικά μέσω του ασφαλούς πλαισίου των Ομάδων στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γονεϊκότητας, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στη συνειδητή άσκηση του ρόλου τους και τελικά στη βελτίωση της οικογενειακής λειτουργίας.

Ωστόσο, η ανάλυση ανέδειξε και σημαντικούς προβληματισμούς. Παρά τη σημασία του θεσμού, η πρόσβαση στις Σχολές Γονέων και η λειτουργία τους εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα δομών, την ενημέρωση των γονέων και την ύπαρξη κατάλληλα εκπαιδευμένων συντονιστών. Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των επαγγελματιών, η διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων και η ενσωμάτωση σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του θεσμού.

Επιπλέον, η συνεχής μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών—όπως η ψηφιακή πραγματικότητα, οι νέες μορφές οικογένειας και η αύξηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των παιδιών και των εφήβων— απαιτεί την ανανέωση των θεματικών και την προσαρμογή των προγραμμάτων στις σύγχρονες ανάγκες. Αναδεικνύεται, ακόμα, η ανάγκη για συστηματική αξιολόγηση των Σχολών Γονέων, ώστε να τεκμηριώνεται η αποτελεσματικότητά τους

και να ενισχύεται η θέση τους ως θεσμού πρόληψης και υποστήριξης της οικογένειας.

Τέλος, κρίνεται σημαντική η συστηματικότερη ενημέρωση και ενεργότερη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης. Παρά τη θετική στάση πολλών γονέων, η συμμετοχή συχνά παραμένει αποσπασματική και η ενημέρωση για τη λειτουργία των Σχολών Γονέων ελλιπής. Η σύγχρονη οικογένεια χρειάζεται σταθερά σημεία αναφοράς και υποστήριξης, και το σχολείο αποτελεί τον πλέον κατάλληλο χώρο για την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων. Η ενσωμάτωση των Σχολών Γονέων μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας, διευκολύνει τη συμμετοχή των γονέων, μειώνει τα εμπόδια πρόσβασης και δημιουργεί μια κοινότητα μάθησης που στηρίζει τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά. Η συστηματική λειτουργία Σχολών Γονέων σε κάθε σχολική μονάδα θα μπορούσε να αποτελέσει μια ουσιαστική επένδυση στην πρόληψη, στην ψυχική υγεία και στη συνολική ευημερία της οικογένειας, αναδεικνύοντας τον θεσμό ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. New York: Three Rivers Press.

Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Houston: Gulf Publishing.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κοσμοπούλου Γ. (2007), «Σημειώσεις για τη σχολή γονέων», σημειώσεις για τη σχολή γονέων που έγινε στο 19ο Δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας το σχολικό έτος 2006-2007

Κοσμοπούλου Γ. (2008) «Σχολές γονέων – Αναγκαίες στη σύγχρονη Πραγματικότητα.» στο περιοδικό Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο τ.χ 03 Μάιος - Ιούνιος 2008

Κοσμοπούλου Ιωάννης, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, σελ. 346-353, Αθήνα 2019, ISBN:978-618-5458-

02-7 (τόμος Β')

Κοσμόπουλος Ιωάννης, Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 169-179, Αθήνα 2024, ISBN: 978-618-82560-2-6
Συμβουλευτική Γονέων. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος.
Η περίπτωση των Σχολών Γονέων (εργαστήριο)

Μυλωνάς, Α. (2018). *Σύγχρονες προκλήσεις της γονεϊκότητας*

Παππά, Ε. (2004). *Συναισθηματική αγωγή: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Ε. (2008). *Συναισθηματική νοημοσύνη και γονείς: Ενισχύοντας τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών*

Παππά, Ε. (2010). *Γονεϊκή ταυτότητα και οικογενειακή λειτουργία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Ε. (2012). *Επικοινωνία στην οικογένεια: Δεξιότητες και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία (Τόμος Β')*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Χουρδάκη Μ. (1979), *Σχολές Γονέων στην Ελλάδα, 1962-1979. Αφιέρωμα στο έτος του παιδιού*. Αθήνα: Σχολές Γονέων.

Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού σε παιδιά με οριακή νοημοσύνη: Μελέτη περίπτωσης

Μάρθα Ι. Ηλιοπούλου

Ειδική παιδαγωγός/Φιλολόγος/Σύμβουλος Επαγγελματικού προσανατολισμού

Εκπαιδύτρια Ενηλίκων / Σύμβουλος Γονέων

Parent Educator Attachment Parenting/Θετική διαπαιδαγώγηση

Μαρίνα Αρμένη

Φιλολόγος / Ειδική Παιδαγωγός

Μέλος του Πανελληνίου Συνδέσμου Συντονιστών Σχολών Γονέων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τι είναι το Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

Το Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στην ενίσχυση και ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία ιδιοσυγκρασίας, ταλέντου, δεξιοτήτων, κλίσεων και άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών.

Λαμβάνονται υπόψη όλες οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ή μαθήτριας, προκειμένου να διαμορφωθεί ο κατάλληλος συνδυασμός προσωπικών χαρακτηριστικών και απαιτήσεων ακαδημαϊκού περιβάλλοντος σπουδών αφενός, με την “κουλούρα” και τις προϋποθέσεις εργασιακών πλαισίων καριέρας και τομέων ειδικότητας, αφετέρου.

Στο Κέντρο Αγωγής Παιδιού και Εφήβου «ΕΞΕΛΙΞΗ» θέτουμε ως προτεραιότητα την απάντηση από την μεριά των εφήβων σε τρία κρίσιμα ερωτήματα : ποιος είσαι- τι θέλεις – τι μπορείς να κάνεις.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός υλοποιείται με την αξιοποίηση ενός επιστημονικού εργαλείου διαχωρισμένου σε δύο επίπεδα : διαγνωστικό και πληροφοριακό.

Το διαγνωστικό επίπεδο αφορά τη χορήγηση ενός έγκυρου αντικειμενικού ψυχομετρικού εργαλείου που έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα και όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το συγκεκριμένο επιστημονικό εργαλείο (**Ariston Candidate**) είναι προσαρμοσμένο στην

ελληνική πραγματικότητα και άμεσα συνδεδεμένο με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διερευνά μέσα από αντικειμενικά μετρήσιμες δοκιμασίες με 450 ερωτήματα μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον τα εξής δεδομένα : α) προσωπικότητα , β) κλίσεις, ικανότητες , προτιμήσεις , γ) αυτοεκτίμηση και δ) έλεγχος εστίασης.

Στο πληροφοριακό επίπεδο παρουσιάζεται μία αναλυτική αναφορά βασισμένη στα αποτελέσματα του σταθμισμένου εργαλείου και παρέχονται επεξηγηματικές συμβουλές επαγγελματικού προσανατολισμού προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες κάθε εφήβου.

ΘΕΩΡΙΑ HOLLAND

Μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές τυπολογικές θεωρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η θεωρία του Holland. Η βασική παραδοχή της θεωρίας είναι ότι οι άνθρωποι έχουν κοινά χαρακτηριστικά, γι' αυτό και ανήκουν σε έξι τύπους προσωπικότητας – Ρεαλιστικός, Ερευνητικός, Καλλιτεχνικός, Κοινωνικός, Επιχειρηματικός και Συμβατικός – και ότι αντίστοιχα υπάρχουν και έξι τύποι επαγγελματικών περιβαλλόντων, καθώς η θεωρία Holland, ανήκει στις θεωρίες ταιριάσματος ανθρώπου και περιβάλλοντος (Αργυροπούλου, 2022). Η επαγγελματική επιλογή δεν θεωρείται τυχαία, αλλά συνδέεται με την ανάγκη του ατόμου να εκφράσει την προσωπικότητά του μέσα από ένα περιβάλλον που του ταιριάζει. Έτσι, η καλή αντιστοίχιση μεταξύ τύπου ατόμου και τύπου περιβάλλοντος οδηγεί σε μία μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και σταθερότητα, ενώ η ασυμφωνία μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες ή αμφιβολίες.

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

• Σε ηλικία 4,5 ετών πέρασε την πρώτη διάγνωση με παραπομπή από την νηπιαγωγό. Προέκυψε ότι είναι παρορμητικός, αλλά είναι συνεργάσιμος, με καλό ρυθμό, γρήγορη εκτέλεση εντολών και καλό επίπεδο γενικών γνώσεων. Επιτρέπουν τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο.

Κάνει λογοθεραπεία εργοθεραπεία και ειδικό παιδαγωγικό.

• Το 2016 (νηπιαγωγείο) περνάει από ΚΕΔΑΣΥ. Το wise δίνει νοητικό δυναμικό στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας.

Διάγνωση: στοιχεία διασπάσεις προσοχής και υπερκινητικότητα.

• Το 2019 (Δ' Δημοτικού) με παραπομπή από τη δασκάλα της τάξης περνάει πάλι από τα ΚΕΔΑΣΥ.

Διάγνωση : ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής.

Από την άτυπη αξιολόγηση του νοητικού του δυναμικού η λεκτική και πρακτική νοημοσύνη κυμαίνεται στα πλαίσια του μέσω φυσιολογικού σε σύγκριση με τα παιδιά της αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Παρουσιάζει επίσης σταδιακή κόπωση σταδιακή και αγχώδεις αντιδράσεις.

• Το 2022 (Στ' Δημοτικού) γίνεται επανέλεγχος από το ΚΕΔΑΣΥ.

Διάγνωση : Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής

Με την άτυπη νοητική αξιολόγηση το νοητικό επίπεδο βρίσκεται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο.

• Ο μαθητής έκανε ειδικό παιδαγωγικό απευθείας στην Β' Γυμνασίου. Μέχρι τότε είχε δίπλα του δασκάλα γενικής αγωγής, που τον βοηθούσε με τα μαθήματα του σχολείου. Ωστόσο δεν εκπαιδεύτηκε καθόλου σε στρατηγικές.

• Από τον Γενάρη του 2025 λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠ-Υ. (Concerta 18, 1x ημέρα) και αυτό τον έχει βοηθήσει πολύ.

• Στην Γ' Γυμνασίου παρακολουθούσε συνεδρίες με ψυχολόγο, ωστόσο η συνεργασία τους δεν ήταν καλή και δεν βοηθήθηκε καθόλου. Με δική του επιθυμία τη σταμάτησε.

Αποτελέσματα Detroit - ΛαΤω

- Το πηλίο μαθησιακής επάρκειας βρίσκεται στα πλαίσια του φυσιολογικού (88), ωστόσο το πηλίο γλωσσικής επάρκειας κινείται σε επίπεδο χαμηλό φυσιολογικό-οριακό (75).

- Δυσκολία εντοπίζεται στη λεπτή κινητικότητα και τις γραφοκινητικές δραστηριότητες.

- Πολύ έντονες δυσκολίες παρουσιάζονται στην ικανότητά του να αποκτά, να κατανοεί έννοιες. (4-) και να τις οργανώνει σε κατηγορίες. Δυσκολεύεται επίσης να χρησιμοποιήσει τις έννοιες στον λόγο του (4). Ελλείψεις έχει και στο κομμάτι της κατανόησης της δομής του λόγου, με αποτέλεσμα να κάνει συντακτικά και γραμματικά λάθη. (3-)

Προφίλ

Ο μαθητής δυσκολεύεται να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του, δεν μπορεί να αντιληφθεί τι του συμβαίνει και δεν ξέρει πως να διαχειριστεί οτιδήποτε σχετικό με τον εαυτό του, αλλά και τους γύρω του. Δεν έχει μάθει να ζητάει βοήθεια δεν ξέρει τι σημαίνει να σε βοηθούν. Δυσκολεύεται στη διαχείριση δύσκολων περιστατικών με παιδιά της ηλικίας του, έχει έντονο θυμό που δεν τον ελέγχει και θέλει να εκτονωθεί, οπότε συγκρούεται έντονα, αλλά μετά το συνειδητοποιεί και ζητάει συγνώμη. Γνωρίζει κάποιες τεχνικές διαχείρισης, αλλά δεν μπορεί να τις εφαρμόσει. Κατά διαστήματα κάνει πισωγυρίσματα, ειδικά στο συναισθηματικό κομμάτι. Μετά το χάπι αυτά τα περιστατικά έχουν κάπως μετριασθεί.

Έχει έντονο άγχος σε σχέση με την ικανότητά του να μεταφέρει τη σκέψη του σε κάποιον τρίτο. Ωστόσο, συνάπτει και διατηρεί φιλίες.

Δεν έχει ικανοποιητικό εργασιακό κίνητρο, ο λόγος του είναι πάρα πολύ απλός, παράγει κείμενο χωρίς καλή συντακτική δομή. Δυσκολεύεται να διαχειριστεί το καθημερινό του πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις του, αν και σε αυτό έχει παρουσιάσει βελτίωση.

ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο μαθητής Ε. αποφάσισε να συμμετάσχει στη διαδικασία επαγγελματικού προσανατολισμού, έπειτα από παρότρυνση της μητέρας του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ελπίζει να ανακαλύψει ένα επάγγελμα που θα του ταιριάζει και θα τον εκφράζει στο μέλλον.

Περιγραφή εαυτού

Ως προσωπικότητα, περιγράφει τον εαυτό του ως έξυπνο, ευγενικό και κοινωνικό άτομο. Αναγνωρίζει, ωστόσο, ότι είναι παρορμητικός και μερικές φορές αδιάφορος για ορισμένα ζητήματα.

Η μητέρα του εργάζεται ως ιδιωτική υπάλληλος, ενώ ο πατέρας του ασχολείται με μεταφορές. Το σχολείο δεν του αρέσει ιδιαίτερα· νιώθει ότι τον καταπιέζει. Καθημερινά αφιερώνει δύομισι ώρες σε κέντρο μελέτης.

Το αγαπημένο του μάθημα είναι η Χημεία, στην οποία έχει βαθμό 16. Στα υπόλοιπα μαθήματα, οι επιδόσεις του είναι: Μαθηματικά 14, Φυσική 14, Αρχαία 13, «Ελένη» 16, Γλώσσα και Λογοτεχνία 14, Ιστορία 16.

Στον ελεύθερο χρόνο του ασχολείται με την ποδηλασία, συναντά τους φίλους του για βόλτες με ποδήλατο και, κάποιες φορές, ζωγραφίζει.

Έχει σκεφτεί να ακολουθήσει επαγγέλματα όπως ο κομμωτής ή γυμναστής σε αθλητική ομάδα. Φιλοδοξεί το μελλοντικό του επάγγελμα να του εξασφαλίζει οικονομική σταθερότητα και να του προσφέρει χαρά. Φαντάζεται ότι μια καθημερινή ημέρα στο επάγγελμα που τον ενδιαφέρει θα συνδυάζει πίεση με στιγμές χαλάρωσης.

Μεγαλύτερη ανησυχία του είναι το άγχος των εξετάσεων και η επαγγελματική αποκατάσταση. Σε δέκα χρόνια οραματίζεται τον εαυτό του να εργάζεται, να ζει ανεξάρτητος σε κάποια χώρα της Ανατολής ή στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αν δεν καταφέρει να πετύχει το στόχο του στο εξωτερικό, σκοπεύει να εργαστεί στην Ελλάδα στο επάγγελμα που αγαπά. Οι γονείς του τού προτείνουν την κατεύθυνση του φυσικοθεραπευτή.

Σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις του παίζουν ο ίδιος, οι γονείς του και οι φίλοι του.

Γραπτές Ασκήσεις

ΤΙ ΘΕΛΩ;

Αν μπορούσε να είναι κάποιος, θα ήθελε να είναι επαγγελματίας ποδηλάτης. Το κύριο ζητούμενό του είναι να κάνει ένα επάγγελμα που του αρέσει.

Η ιδανική ημέρα για εκείνον περιλαμβάνει ξύπνημα χωρίς ξυπνητήρι, περίπατο, άσκηση, ξεκούραση και καλό ύπνο. Τον ενθουσιάζουν η ανυπομονησία για κάτι ευχάριστο, η επιτυχία ενός εγχειρήματος και οι

εκπλήξεις.

Εμπόδια και Γέφυρες

Ο στόχος του είναι να καταφέρει να κάνει το επάγγελμα που επιθυμεί χωρίς να τον καταβάλλει το άγχος για τυχόν λάθη. Ως **εμπόδια** αναγνωρίζει την τάση του να ξεχνά υποχρεώσεις και να αποπροσανατολίζεται από τον στόχο του. Ωστόσο, θεωρεί ότι η ευγένεια και η ικανότητά του να διαχειρίζεται πιεστικές καταστάσεις είναι δυνατά του σημεία (**γέφυρες**).

1. Επαγγελματικές Αξίες

Δίνει έμφαση σε αξίες όπως: οικονομική σταθερότητα, ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, δυνατότητες εξέλιξης, ανεξαρτησία, δημιουργικότητα, χρόνος για προσωπική ζωή, απόκτηση γνώσεων, αξιοποίηση ικανοτήτων, κοινωνικές επαφές, προσωπική ικανοποίηση, διασκέδαση, σωματική και πνευματική δραστηριότητα, ποικιλία και δράση.

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΑΥΤΟΥ

2.1. Χαρακτηριστικά

- **Σωματικά:** ευλύγιστος, ανθεκτικός, με οξεία όραση, καλά αντανακλαστικά, αθλητικός, γυμνασμένος.
- **Διανοητικά:** καλλιτεχνικός, δημιουργικός, προνοητικός, εύστροφος, ανοιχτόμυαλος, πρακτικός, ετοιμόλογος, με μηχανικές δεξιότητες.
- **Συναισθηματικά:** εσωστρεφής, φιλόδοξος, αποφασιστικός, συναισθηματικός, ενθουσιώδης, υπομονετικός, ριψοκίνδυνος, επίμονος, δυναμικός, νευρικός.
- **Κοινωνικά:** ευχάριστος, φιλικός, ευγενικός, κοινωνικός, ομιλητικός, εχέμυθος, έμπιστος, συμπονετικός, μοναχικός, ειλικρινής.

2.2. Δεξιότητες

- **Διαχείριση χρόνου:** ολοκληρώνει εργασίες εντός προθεσμιών, προπονείται με πρόγραμμα για να επιτύχει στόχους.
- **Οργανωτικές:** οργανώνει τα αντικείμενά του για να τα βρίσκει εύκολα.
- **Σωματικές:** αντέχει στις καιρικές συνθήκες, ασχολείται με σπορ, επιδιορθώνει και συναρμολογεί αντικείμενα.
- **Δημιουργικές:** ζωγραφίζει, διακοσμεί, μαγειρεύει πρωτότυπες συνταγές.

- *Κοινωνικές*: ενδιαφέρεται για την ευημερία των άλλων.
- *Επικοινωνιακές*: διατυπώνει επιχειρήματα, διαφωνεί ήρεμα ακόμη κι όταν ενοχλείται.
- *Ερευνητικές*: αξιοποιεί πηγές πληροφόρησης.
- *Οικονομικές*: αντιλαμβάνεται την αξία των χρημάτων και κάνει στοχευμένες αγορές.
- *Συνεργασίας*: συμβάλλει με ιδέες σε ομαδικές εργασίες.
- *Προσαρμογής*: κάνει εύκολα γνωριμίες σε νέες πόλεις, προσαρμόζεται σε νέες τάξεις και απολαμβάνει τις νέες εμπειρίες.

Πρόγραμμα Παρέμβασης και Υποστήριξης Μαθητή – Επαγγελματικός Προσανατολισμός & Ενδυνάμωση

1. Σκοπός της Παρέμβασης

Η παρέμβαση στοχεύει στη συστηματική υποστήριξη του Ευάγγελου, ώστε να:

- αναγνωρίσει με σαφήνεια τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις δεξιότητές του,
- ενισχύσει την αυτογνωσία και την επαγγελματική του ταυτότητα,
- αναπτύξει δεξιότητες λήψης αποφάσεων, οργάνωσης και διαχείρισης άγχους,
- διαμορφώσει ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους επαγγελματικούς στόχους,
- ενδυναμωθεί ως προς την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική του προοπτική.

Το πρόγραμμα αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης, τις γραπτές ασκήσεις, τις προσωπικές του αναφορές και το προφίλ δεξιοτήτων του.

2. Ανάλυση Προφίλ Μαθητή – Σημεία Αναφοράς για την Παρέμβαση

2.1. Προσωπικότητα & Αυτοαντίληψη

Ο Ευάγγελος περιγράφει τον εαυτό του ως έξυπνο, ευγενικό και κοινωνικό, με παρορμητικότητα και περιστασιακή αδιαφορία. Η αυτοεικόνα του είναι θετική, αλλά όχι σταθερή, και επηρεάζεται από το άγχος και την πίεση του σχολείου.

2.2. Σχολική Επίδοση & Μαθησιακό Προφίλ

- Σταθερές επιδόσεις σε θετικές επιστήμες (Χημεία, Φυσική, Μαθηματικά).
- Καλές επιδόσεις σε θεωρητικά μαθήματα όταν υπάρχει ενδιαφέρον.
- Δυσφορία απέναντι στη σχολική πίεση, αλλά ικανότητα συνέπειας (2,5 ώρες μελέτη καθημερινά).
- Υψηλή κινητική και σωματική ενέργεια, ανάγκη για πρακτική μάθηση.

2.3. Ενδιαφέροντα & Κλίσεις

- Ισχυρή σύνδεση με τον αθλητισμό και την ποδηλασία.
- Δημιουργικές τάσεις (ζωγραφική, διακόσμηση).
- Ενδιαφέρον για επαγγέλματα με δράση, επαφή με κόσμο και σωματική δραστηριότητα (κομμωτής, γυμναστής).
- Επιθυμία για οικονομική σταθερότητα και ανεξαρτησία.

2.4. Αξίες & Κίνητρα

- Ανεξαρτησία, δημιουργικότητα, εξέλιξη, κοινωνικότητα, δράση, ισορροπία ζωής-εργασίας.
- Ισχυρή ανάγκη για επάγγελμα που «του αρέσει» και τον εκφράζει.
- Φόβος για άγχος εξετάσεων και επαγγελματική αβεβαιότητα.

2.5. Δεξιότητες

- Σωματικές: αντοχή, ευλυγισία, αντανakλαστικά.
- Διανοητικές: δημιουργικότητα, πρακτική σκέψη, μηχανικές δεξιότητες.
- Κοινωνικές: φιλικός, ευγενικός, συνεργατικός.
- Επικοινωνιακές: διατυπώνει επιχειρήματα, διαφωνεί ήρεμα.
- Οργανωτικές: διαχείριση χρόνου, οργάνωση αντικειμένων.
- Προσαρμοστικές: άνεση σε νέες εμπειρίες και περιβάλλοντα.

3. ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

3.1. Γενικοί Στόχοι

- Ανάπτυξη επαγγελματικής αυτογνωσίας.
- Ενίσχυση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων.
- Διαχείριση άγχους και ενίσχυση αυτοπεποίθησης.

- Σύνδεση ενδιαφερόντων με ρεαλιστικές επαγγελματικές επιλογές.
- Καλλιέργεια επαγγελματικής ωριμότητας.

3.2. Ειδικοί Στόχοι

Αναγνώριση επαγγελματικών αξιών και προτεραιοτήτων.

Ενίσχυση της ικανότητας θέσπισης στόχων (βραχυπρόθεσμων–μακροπρόθεσμων).

Εξάσκηση σε δεξιότητες οργάνωσης και συνέπειας.

- Διερεύνηση επαγγελμάτων που συνδυάζουν δράση, δημιουργικότητα και κοινωνικότητα.
- Ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ – ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4.1. Συνεδρία 1 – Επαγγελματική Αυτογνωσία

- Ανάλυση ενδιαφερόντων (RIASEC, Holland).
- Καταγραφή αξιών και προτεραιοτήτων.
- Σύνδεση προσωπικών χαρακτηριστικών με επαγγελματικές επιλογές.

4.2. Συνεδρία 2 – Δεξιότητες & Δυνατά Σημεία

1. Χαρτογράφηση δεξιοτήτων (σωματικών, κοινωνικών, δημιουργικών).
2. Αναγνώριση «γέφυρων» και «εμποδίων».
3. Σύνδεση δεξιοτήτων με επαγγελματικούς ρόλους.

4.3. Συνεδρία 3 – Επαγγελματικές Επιλογές

- Διερεύνηση επαγγελμάτων που ταιριάζουν στο προφίλ του (π.χ. αθλητισμός, φυσικοθεραπεία, personal training, τεχνικά επαγγέλματα, δημιουργικά επαγγέλματα).
- Παρουσίαση ρεαλιστικών διαδρομών σπουδών.
- Συζήτηση για επαγγελματικές προοπτικές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

4.4. Συνεδρία 4 – Διαχείριση Άγχους & Οργάνωση

- Τεχνικές διαχείρισης άγχους εξετάσεων.
- Στρατηγικές οργάνωσης χρόνου και στόχων.
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης.

4.5. Συνεδρία 5 – Σχεδιασμός Επαγγελματικού Πλάνου

- Δημιουργία προσωπικού επαγγελματικού πλάνου (Personal Career Plan).
- Καθορισμός βημάτων για τα επόμενα 2–5 χρόνια.
- Σύνδεση σχολικών μαθημάτων με επαγγελματικούς στόχους.

5. Επαγγελματική Ενδυνάμωση – Πυλώνες Υποστήριξης

- **Αυτογνωσία:** κατανόηση ταυτότητας, αξιών, κινήτρων.
- **Αυτοαποτελεσματικότητα:** ενίσχυση πίστης στις ικανότητές του.
- **Αυτορρύθμιση:** διαχείριση άγχους, οργάνωση, συνέπεια.
- **Επαγγελματική ωριμότητα:** ρεαλιστικές επιλογές, ενημέρωση για σπουδές.
- **Ενδυνάμωση δεξιοτήτων:** επικοινωνία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων.
- **Σύνδεση με πραγματικές εμπειρίες:** παρατήρηση επαγγελματιών, μικρές βιωματικές δράσεις.

6. Αναμενόμενα Οφέλη για τον Μαθητή

- Σαφής εικόνα των επαγγελματικών του επιλογών.
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης και μείωση άγχους.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (οργάνωση, επικοινωνία, προσαρμοστικότητα).
- Ρεαλιστικό πλάνο για το μέλλον.
- Καλύτερη σύνδεση σχολικής επίδοσης με επαγγελματικούς στόχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυροπούλου, Κ. Π. (Επιμ.). (2022). *Επαγγελματικός προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Πρακτικές εφαρμογές για συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. Π. (2022). *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας: Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.

Χτίζοντας συμπεριληπτικές τάξεις μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Ζωή Κρόκου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη συνιστά θεμελιώδη αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα όλων των μαθητών στη συμμετοχή, τη μάθηση και την κοινωνική αποδοχή στο γενικό σχολείο, ανεξαρτήτως γνωστικών, συναισθηματικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών (United Nations, 2008). Στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η συμπερίληψη δε νοείται πλέον ως απλή φυσική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία άρσης των εμποδίων που περιορίζουν τη δίκαιη συμμετοχή, τη μαθησιακή εμπλοκή και την κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών.

Παρά τις θεσμικές δεσμεύσεις και τη σταδιακή μετατόπιση προς συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η υλοποίηση της συμπερίληψης παραμένει σύνθετη πρόκληση στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής απομόνωσης, περιορισμένης κοινωνικής αποδοχής και αυξημένης εμπλοκής σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο τη μαθησιακή τους πορεία όσο και τη συνολική εμπειρία φοίτησης στο γενικό σχολείο (Dell'Anna et al., 2022· Galaterou & Antoniou, 2017· Krämer et al., 2021· Κρόκου, 2010). Οι δυσκολίες αυτές δεν απορρέουν αποκλειστικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά συχνά σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, το κλίμα της τάξης και την απουσία συστηματικών, προληπτικών πρακτικών υποστήριξης.

Στο πλαίσιο αυτό, η [Κ]οινωνικο[Σ]υναισθηματική [Μ]άθηση (Social and Emotional Learning – ΚΣΜ) αναδεικνύεται από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία ως βασικός μηχανισμός προαγωγής της συμπερίληψης και

της σχολικής επιτυχίας. Η ΚΣΜ αφορά τη συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, κοινωνικής επίγνωσης, διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική διάσταση της σχολικής ζωής (CASEL, 2020· Zins et al., 2007). Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται άμεσα με τη σχολική προσαρμογή, τη συναισθηματική ευημερία και την ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Εκτεταμένες μετα-αναλύσεις και συστηματικές ανασκοπήσεις επιβεβαιώνουν ότι τα προγράμματα ΚΣΜ επιφέρουν σταθερές και στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, υπό την προϋπόθεση ότι υλοποιούνται με πιστότητα και ενσωματώνονται οργανικά στη σχολική καθημερινότητα (Cipriano et al., 2023· Durlak et al., 2011· Taylor et al., 2017). Επιπλέον, τα οφέλη της ΚΣΜ δεν περιορίζονται σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, αλλά εμφανίζουν διατηρησιμότητα σε βάθος χρόνου, επηρεάζοντας θετικά τη σχολική πορεία και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ΚΣΜ στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς λειτουργεί ως κοινό παιδαγωγικό υπόβαθρο που αφορά όλους τους μαθητές, μειώνοντας τον κίνδυνο στιγματισμού και αποκλεισμού. Η ενσωμάτωση της ΚΣΜ σε πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης, όπως τα Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) και το School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS), έχει συνδεθεί με μείωση των πειθαρχικών παραπομπών, βελτίωση του σχολικού κλίματος και αυξημένη κοινωνική αποδοχή

των μαθητών με ΕΕΑ (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010· Conradi et al., 2022· Horner, Sugai, & Anderson, 2010). Τα μοντέλα αυτά επιτρέπουν τη συστηματική παροχή καθολικών, στοχευμένων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ενισχύοντας τόσο την πρόληψη όσο και την έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται, μέσα από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, ο ρόλος της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης ως βασικός μοχλός συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα πολυεπίπεδα μοντέλα εφαρμογής και στις στοχευμένες παρεμβάσεις στην τάξη, καθώς και στις απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελεσματικής υλοποίησής τους για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν το αίσθημα του ανήκειν, τη συμμετοχή και τη μαθησιακή επιτυχία όλων (Cipriano et al., 2024).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) στηρίζεται σε διεπιστημονικά θεωρητικά μοντέλα που συνδυάζουν τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση αποτελεί εγγενώς κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία. Σε αντίθεση με παραδοσιακές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη γνωστική ανάπτυξη ως αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο, η ΚΣΜ επισημαίνει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου, περιβάλλοντος και συμπεριφοράς, τοποθετώντας το σχολείο στο επίκεντρο αυτής της αλληλεπίδρασης.

Κεντρική θέση στο θεωρητικό υπόβαθρο της ΚΣΜ κατέχει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986), σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές αναπτύσσονται μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της κοινωνικής ενίσχυσης. Η θεωρία αυτή αναδεικνύει τον ρόλο των προτύπων συμπεριφοράς, της ανατροφοδότησης και της αλληλεπίδρασης με σημαντικούς άλλους, καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον ως βασικό πεδίο μάθησης όχι μόνο γνωστικών αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η ΚΣΜ αξιοποιεί τη δυναμική της τάξης ως κοινότητας μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται συναισθήματα

μέσα από καθημερινές κοινωνικές εμπειρίες.

Παράλληλα, τα οικοσυστημικά μοντέλα ανάπτυξης, όπως το βιοοικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (2005), προσφέρουν ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης της ΚΣΜ. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από συστήματα που αλληλεπιδρούν (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα), με το σχολείο να αποτελεί βασικό μικροσύστημα κοινωνικοποίησης. Το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και οι υποστηρικτικές δομές διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Η ΚΣΜ, επομένως, δεν αφορά μόνο ατομικές δεξιότητες, αλλά και τη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη συμμετοχή και την ενδυναμώνουν την ψυχική ευημερία.

Το εννοιολογικό πλαίσιο του CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) αποτελεί σήμερα το επικρατέστερο μοντέλο οργάνωσης και εφαρμογής της ΚΣΜ σε διεθνές επίπεδο (CASEL, 2020). Το μοντέλο αυτό ορίζει πέντε βασικούς άξονες: αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να διαχειρίζονται κοινωνικές προκλήσεις και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής (Zins et al., 2007). Η σημασία του μοντέλου έγκειται στο ότι προσφέρει ένα κοινό θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, επιτρέποντας τη συστηματική ενσωμάτωση της ΚΣΜ στη διδακτική πρακτική.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η ΚΣΜ στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αυτορρύθμιση, στην κοινωνική επικοινωνία και στη διαχείριση συναισθημάτων, παράγοντες που συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο σχολικού αποκλεισμού (Bruhn, Lane, & Hirsch, 2013· Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η ΚΣΜ λειτουργεί ως μηχανισμός άρσης εμποδίων συμμετοχής, προσφέροντας δομημένες ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την κοινωνική ένταξη και τη μαθησιακή εμπλοκή.

Συνολικά, το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ΚΣΜ δε συνιστά συμπληρωματική ή αποσπασματική παρέμβαση, αλλά μια ολιστική προσέγγιση που συνδέει το άτομο με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του περιβάλλον, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία συμπεριληπτικών και υποστηρικτικών σχολικών κοινοτήτων. Η θεωρητική θεμελίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αναδεικνύει τον πολυδιάστατο ρόλο της στην ανάπτυξη των μαθητών και στη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων. Ωστόσο, η παιδαγωγική και εκπαιδευτική της αξία δεν περιορίζεται στο επίπεδο των θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά αξιολογείται ουσιαστικά μέσα από εμπειρικά δεδομένα που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων στην πράξη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΣΜ

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) έχει τεκμηριωθεί εκτενώς μέσα από μεγάλες μετα-αναλύσεις και συστηματικές ανασκοπήσεις, οι οποίες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η συστηματική ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων συνδέεται με ουσιαστικές βελτιώσεις σε διαφορετικές διαστάσεις της σχολικής λειτουργίας. Η μετα-ανάλυση των Durlak et al. (2011), η οποία περιέλαβε 213 σχολικά προγράμματα ΚΣΜ με περισσότερους από 270.000 μαθητές, κατέδειξε στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, στη συναισθηματική ρύθμιση, στη συμπεριφορά εντός της τάξης και στη σχολική επίδοση. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το εύρημα της μέσης αύξησης κατά περίπου 11 ποσοστιαίες μονάδες στις σχολικές επιδόσεις, στοιχείο που αναδεικνύει ότι η ΚΣΜ δε λειτουργεί επιβαρυντικά ως προς τη γνωστική μάθηση, αλλά την ενισχύει.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και επεκτάθηκαν από μεταγενέστερες μετα-αναλύσεις, οι οποίες εστίασαν στη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Η μετα-ανάλυση των Taylor et al. (2017) ανέδειξε ότι τα θετικά αποτελέσματα των σχολικών προγραμμάτων ΚΣΜ διατηρούνται ακόμη και μετά το πέρας της παρέμβασης, επηρεάζοντας θετικά δείκτες

κοινωνικής προσαρμογής, συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς απαντά σε συχνές επιφυλάξεις σχετικά με τον προσωρινό χαρακτήρα των παρεμβάσεων και υποστηρίζει την άποψη ότι η ΚΣΜ συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των μαθητών.

Πρόσφατες μετα-αναλύσεις και συστηματικές ανασκοπήσεις ενισχύουν περαιτέρω την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΚΣΜ που εφαρμόζονται σε όλη τη σχολική μονάδα. Οι Cipriano et al. (2023, 2024), εξετάζοντας μεγάλο αριθμό μελετών από τις Ηνωμένες Πολιτείες, καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα ΚΣΜ εμφανίζουν θετικές επιδράσεις για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φύλου ή μαθησιακού προφίλ. Παράλληλα, η μετα-ανάλυση των Corcoran et al. (2018) υπογραμμίζει ότι οι θετικές επιδράσεις της ΚΣΜ δεν περιορίζονται σε κοινωνικοσυναισθηματικούς δείκτες, αλλά επεκτείνονται και σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ιδίως όταν τα προγράμματα εφαρμόζονται συστηματικά και ενσωματώνονται στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣΜ διαδραματίζει η πιστότητα εφαρμογής. Η μετα-ανάλυση των Durlak et al. (2011) ανέδειξε ότι προγράμματα τα οποία υλοποιούνται αποσπασματικά ή χωρίς επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σαφώς μειωμένα αποτελέσματα. Αντίθετα, παρεμβάσεις που χαρακτηρίζονται από σαφή δομή, ρητή διδασκαλία δεξιοτήτων, ενεργητικές διδακτικές στρατηγικές και συστηματική ανατροφοδότηση εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη αποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η ΚΣΜ δε συνιστά απλώς ένα σύνολο δραστηριοτήτων, αλλά μια παιδαγωγική προσέγγιση που απαιτεί συνεκτική και οργανωμένη εφαρμογή.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι μαθητές αυτοί συχνά εμφανίζουν αυξημένες δυσκολίες στην αυτορρύθμιση, στην κοινωνική επικοινωνία και στη διαχείριση συναισθημάτων, παράγοντες που συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο σχολικού αποκλεισμού. Μελέτες και ανασκοπήσεις (Daley & McCarthy, 2020) δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις ΚΣΜ είναι αποτελεσματικότερες για τους μαθητές με ΕΕΑ όταν συνδυάζονται με ρητή διδασκαλία κοινωνικών και αυτορρυθμιστικών

δεξιότητων, ευκαιρίες καθοδηγούμενης εξάσκησης και συνεχή, συγκεκριμένη ανατροφοδότηση (Weare & Nind, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα των Bruhn et al. (2013) επισημαίνει ότι οι παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης εντός πολυεπίπεδων μοντέλων υποστήριξης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν ενσωματώνονται σε ένα συνεκτικό σύστημα πρόληψης και παρέμβασης. Οι στοχευμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο ομάδας μαθητών (Επίπεδο 2) και οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις (Επίπεδο 3) φαίνεται να λειτουργούν συμπληρωματικά προς τις πρακτικές ΚΣΜ σε επίπεδο τάξης και σχολείου, περιορίζοντας τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές και ενισχύοντας τη σχολική εμπλοκή των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (Cho Blair et al., 2021). Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει τη σημασία της συνέχειας και της συνοχής μεταξύ καθολικών και στοχευμένων πρακτικών.

Πέραν των άμεσων σχολικών αποτελεσμάτων, η ενίσχυση δεξιότητων αυτορρύθμισης, που αποτελεί βασικό άξονα της ΚΣΜ, συνδέεται και με μακροπρόθεσμα οφέλη στη ζωή των μαθητών. Η διαχρονική μελέτη των Moffitt et al. (2011) κατέδειξε ότι τα επίπεδα αυτοελέγχου κατά την παιδική ηλικία προβλέπουν σημαντικούς δείκτες υγείας, οικονομικής ευημερίας και κοινωνικής προσαρμογής στην ενήλικη ζωή. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η ΚΣΜ δεν αποτελεί απλώς μια σχολική παρέμβαση βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα, αλλά επένδυση με ευρύτερες κοινωνικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις.

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση αποτελεί τεκμηριωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση για τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας και την προαγωγή της συμπερίληψης. Η αποτελεσματικότητά της μεγιστοποιείται όταν εφαρμόζεται με πιστότητα, ενσωματώνεται σε πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης και συνοδεύεται από πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή, την ανατροφοδότηση και τη συστηματική ανάπτυξη δεξιότητων. Τα δεδομένα αυτά παρέχουν ισχυρό ερευνητικό υπόβαθρο για την υιοθέτηση της ΚΣΜ ως βασικού πυλώνα της σύγχρονης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΚΑΙ ΚΣΜ

Τα πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης (MTSS) αποτελούν σήμερα βασικό πλαίσιο οργάνωσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς επιτρέπουν την κλιμακωτή παροχή υποστήριξης με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Sugai & Simonsen, 2012). Το SWPBIS, ως εφαρμογή του MTSS στον τομέα της συμπεριφοράς, δίνει έμφαση στην πρόληψη, στη σαφή διδασκαλία προσδοκώμενων συμπεριφορών και στη συστηματική ενίσχυση θετικών πρακτικών. Έτσι, στο Επίπεδο 1, οι παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού και λειτουργικού σχολικού περιβάλλοντος. Η ενσωμάτωση της ΚΣΜ στο επίπεδο αυτό έχει συνδεθεί με τη μείωση των παραβατικών περιστατικών και με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Bradshaw et al., 2010· Horner et al., 2010).

Ακολούθως, στο Επίπεδο 2 περιλαμβάνει στοχευμένες παρεμβάσεις για μαθητές που εμφανίζουν επίμονες δυσκολίες στη συμπεριφορά και στην κοινωνική προσαρμογή. Συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-ανάλυσεις δείχνουν ότι σύντομες, δομημένες παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιότητων, όταν υλοποιούνται εντός ενός συνεκτικού πλαισίου πολυεπίπεδης υποστήριξης και ειδικότερα στο μοντέλο του Συστήματος Θετικών Συμπεριφορικών Παρεμβάσεων και Υποστήριξης (PBIS), έχουν σημαντικές θετικές επιδράσεις στον περιορισμό των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και στην ενδυνάμωση της σχολικής εμπλοκής των μαθητών (Bruhn et al., 2013· Cho Blair et al., 2021).

Τέλος, στο Επίπεδο 3, οι παρεμβάσεις είναι εξατομικευμένες και βασίζονται στη λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις αυτές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για μαθητές με ΕΕΑ, όταν εφαρμόζονται εντός ενός συνεκτικού σχολικού πλαισίου και όχι απομονωμένα (Conradi et al., 2022· Horner et al., 2010).

ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η αποτελεσματική εφαρμογή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα προϋποθέτει τη συστηματική αξιοποίηση τεκμηριωμένων πρακτικών θετικής διαχείρισης τάξης, οι οποίες

λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα ομαδικά και στοχευμένα επίπεδα παρέμβασης. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι πρακτικές, όπως η ενεργητική επίβλεψη, οι αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής και ο συγκεκριμένος, άμεσος και προσωπικός έπαινος αποτελούν βασικούς μηχανισμούς πρόληψης δυσλειτουργικών συμπεριφορών και ενίσχυσης της μαθησιακής εμπλοκής (Simonsen et al., 2008).

Η ενεργητική επίβλεψη αναφέρεται στη συστηματική παρουσία και παρακολούθηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, με στόχο την έγκαιρη αναγνώριση και ενίσχυση θετικών συμπεριφορών. Σε συνδυασμό με τις αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής, οι οποίες προσφέρουν στους μαθητές συχνές και δομημένες δυνατότητες ενεργού εμπλοκής στη διδακτική διαδικασία, δημιουργείται ένα προβλέψιμο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς (Victorian Department of Education, 2024). Ιδιαίτερη σημασία έχει ο προσωπικός έπαινος, ο οποίος όταν είναι συγκεκριμένος και συνδεδεμένος με σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Spilt et al., 2016).

Οι πρακτικές αυτές αποκτούν αυξημένη αξία στο πλαίσιο των πολυεπίπεδων μοντέλων υποστήριξης (SWPBIS/MTSS), καθώς λειτουργούν ως καθολικές στρατηγικές (Επίπεδο 1) που θέτουν τα θεμέλια για τη συμπεριληπτική λειτουργία της τάξης. Όταν οι πρακτικές τάξης ή και σχολικής μονάδας εφαρμόζονται με συνέπεια, περιορίζεται η ανάγκη για πιο εντατικές παρεμβάσεις, ενώ παράλληλα δημιουργούνται συνθήκες δίκαιης συμμετοχής για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Scherer & Ingle, 2020· Sugai & Simonsen, 2012).

Σε περιπτώσεις όπου οι καθολικές πρακτικές δεν επαρκούν, οι στοχευμένες παρεμβάσεις (Επίπεδο 2) αναδεικνύονται ως σημαντικά εργαλεία υποστήριξης. Μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι οι στοχευμένες παρεμβάσεις συμπεριφοράς, όταν εφαρμόζονται εντός του πλαισίου των πολυεπίπεδων προγραμμάτων ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς, έχουν σημαντικές επιδράσεις στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής (Cho Blair et al., 2021· Nitz et al., 2023). Οι παρεμβάσεις αυτές

είναι αποτελεσματικότερες όταν περιλαμβάνουν σαφή στόχευση κοινωνικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων, δομημένη εξάσκηση και συστηματική ανατροφοδότηση.

Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση αναγνωρίζεται ως βασικός μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, ιδίως για μαθητές με ΕΕΑ. Οι Johnson και Johnson (2019) επισημαίνουν ότι οι δομημένες μορφές συνεργατικής μάθησης, με σαφείς ρόλους και κοινά μαθησιακά κίνητρα, ενισχύουν την αλληλεπίδραση, την αμοιβαία υποστήριξη και την κοινωνική αποδοχή. Αντίστοιχα, μετα-αναλυτικά δεδομένα δείχνουν ότι η συνεργατική μάθηση συνδέεται με βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και θετικότερες κοινωνικές σχέσεις, ιδιαίτερα σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Krämer et al., 2021).

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πρακτικές αυτές λειτουργούν όχι μόνο ως μέσα βελτίωσης της συμπεριφοράς, αλλά και ως μηχανισμοί άρσης των εμποδίων συμμετοχής. Η συνδυαστική εφαρμογή θετικής διαχείρισης της τάξης, στοχευμένων παρεμβάσεων και συνεργατικής μάθησης δημιουργεί ένα συνεκτικό πλαίσιο υποστήριξης, στο οποίο οι μαθητές έχουν αυξημένες ευκαιρίες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την αυτορρύθμισή τους και να βιώσουν την αίσθηση του ανήκειν.

Πέραν της παιδαγωγικής και συμπεριφορικής τους αποτελεσματικότητας, τα πολυεπίπεδα πλαίσια θετικής συμπεριφορικής υποστήριξης μπορούν να ιδωθούν και μέσα από το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως υποστηρίζει η McIntosh (2023), το SWPBIS έχει τη δυναμική να μετασχηματίσει τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μοχλούς κοινωνικής δικαιοσύνης, περιορίζοντας πρακτικές αποκλεισμού και προάγοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ιδίως εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες ομάδες.

Συνολικά, οι στοχευμένες παρεμβάσεις και οι πρακτικές θετικής διαχείρισης τάξης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εφαρμογής της ΚΣΜ. Όταν υλοποιούνται με συστηματικότητα και εντάσσονται σε πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης, συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία συμπεριληπτικών, ασφαλών και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων για όλους τους μαθητές.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αποτελεί βασικό μοχλό προαγωγής της συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που ευνοούν τη συμμετοχή, την κοινωνική αποδοχή και τη μαθησιακή εμπλοκή όλων των μαθητών. Η ενσωμάτωσή της σε πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης, όπως τα MTSS και SWPBIS, επιτρέπει την παροχή συνεκτικής και κλιμακωτής υποστήριξης, η οποία ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών χωρίς να οδηγεί σε στιγματισμό ή αποκλεισμό, ιδίως για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cho Blair et al., 2021· Sugai & Simonsen, 2012). Συγκεκριμένα, η ανασκόπηση των Walker et al. (2023) καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση καθολικών, στοχευμένων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων εντός ενός συνεκτικού σχολικού πλαισίου συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής, της συμπεριφοράς και της σχολικής εμπλοκής των μαθητών με τις πιο σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένα από τα πλέον σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων αφορά τον ρόλο της πιστότητας εφαρμογής και της συστηματικότητας. Τα σχολεία που εφαρμόζουν δομημένα πρωτόκολλα τάξης, οργανωμένα σε τρία ιεραρχικά επίπεδα υποστήριξης, παρουσιάζουν σταθερά βελτιωμένα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Cirigliano et al., 2023). Η συστηματική εφαρμογή καθολικών πρακτικών ΚΣΜ στο Επίπεδο 1 δημιουργεί ένα οργανωμένο, λειτουργικό και ασφαλές πλαίσιο μάθησης, στο οποίο οι μαθητές γνωρίζουν τις προσδοκίες και λαμβάνουν συνεχή θετική ανατροφοδότηση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι στοχευμένες παρεμβάσεις του Επίπεδου 2 και οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις του Επίπεδου 3 λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι αποσπασματικά, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα του συνολικού συστήματος υποστήριξης.

Ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία έχει το γεγονός ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση δεν προσεγγίζεται ως μεμονωμένο πρόγραμμα ή ως πρόσθετη εκπαιδευτική δράση, αλλά ως ενσωματωμένη διάσταση της σχολικής

λειτουργίας. Η σύνδεση της ΚΣΜ με πρακτικές θετικής διαχείρισης τάξης, συνεργατικής μάθησης και στοχευμένων παρεμβάσεων ενισχύει τη συνοχή μεταξύ πρόληψης και παρέμβασης, στοιχείο που αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας στη διεθνή βιβλιογραφία (Greenberg, 2023). Με τον τρόπο αυτό, η ΚΣΜ συμβάλλει όχι μόνο στη μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, αλλά και στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Παράλληλα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εφαρμογή πολυεπίπεδων μοντέλων ΚΣΜ προϋποθέτει επαρκή επιμόρφωση, κοινή παιδαγωγική γλώσσα και συνεχή υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Χωρίς αυτά τα στοιχεία, ακόμη και τεκμηριωμένες παρεμβάσεις κινδυνεύουν να εφαρμοστούν αποσπασματικά, αμβλύνοντας τον αντίκτυπό τους (Scherer & Ingle, 2020).

Συνολικά, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, όταν εφαρμόζεται με συστηματικότητα και εντάσσεται σε πολυεπίπεδα πλαίσια υποστήριξης, αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για τη μετάβαση από τη θεωρητική δέσμευση στη συμπερίληψη προς την πρακτική της υλοποίηση. Τα δεδομένα της βιβλιογραφίας προσφέρουν ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο για την υιοθέτηση της ΚΣΜ ως βασικού πυλώνα της σύγχρονης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αναδεικνύεται, μέσα από τα δεδομένα της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας, ως μια τεκμηριωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση για την προαγωγή της συμπερίληψης στη γενική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συστηματική ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί επικουρική εκπαιδευτική πρακτική αλλά βασικό πυλώνα της συνολικής σχολικής λειτουργίας.

Η ενσωμάτωση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε πολυεπίπεδα μοντέλα υποστήριξης, όπως τα MTSS και SWPBIS, επιτρέπει την παροχή συνεκτικής και κλιμακωτής υποστήριξης, ανταποκρινόμενης στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Μέσα από την

εφαρμογή καθολικών, στοχευμένων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων, το σχολείο μπορεί να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών, να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπλοκή και να δημιουργήσει συνθήκες δίκαιης συμμετοχής για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον ρόλο της πιστότητας της εφαρμογής και της συστηματικότητας. Τα σχολεία που υιοθετούν δομημένα πρωτόκολλα τάξης, με σαφείς ρουτίνες, κοινές προσδοκίες και συνεχή ανατροφοδότηση, εμφανίζουν σταθερά βελτιωμένα κοινωνικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Η κοινωνικοσυναιθμηματική μάθηση αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική όταν συνδέεται με τεκμηριωμένες πρακτικές θετικής διαχείρισης της τάξης, συνεργατικής μάθησης και επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, η κοινωνικοσυναιθμηματική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη μετάβαση από τη θεωρητική δέσμευση στη συμπερίληψη στην ουσιαστική εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Η επένδυση σε συστηματικά και επιστημονικά τεκμηριωμένα μοντέλα κοινωνικοσυναιθμηματικής μάθησης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που προάγουν το αίσθημα του ανήκειν, την κοινωνική συνοχή και τη μαθησιακή επιτυχία όλων των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bruhn, A. L., Lane, K. L., & Hirsch, S. E. (2013). A review of Tier 2 interventions conducted within multitiered models of behavioral prevention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(3), 171-189. <https://doi.org/10.1177/1063426613476092>
- Cho Blair, K., Park, E., & Kim, W. (2021). A meta-analysis of Tier 2 interventions implemented within school-wide positive behavioral interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 58, 141-161. <https://doi.org/10.1002/pits.22443>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based KSM programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, Article 100029. <https://doi.org/10.1016/j.KSM.2024.100029>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Conradi, L. A., Walker, V. L., McDaid, P., Johnson, H. N., & Strickland-Cohen, M. K. (2022). *A literature review of school-wide positive behavioral interventions and supports for students with extensive support needs* (TIES Center Report 106). TIES Center and the Center on PBIS.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2020). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 42(6), 384-397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>

- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivianet, G. (2022). Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025-2041. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). *Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters*. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Horner, R. H., Sugai, G. M., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8). <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Κρόκου, Ζ.** (2010). **Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στο Ε. Κολιάδης (εκδ.), Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα (σσ. 600-626). Εκδ. Γρηγόρη.**
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioural interventions and supports and human rights: Transforming our educational systems into levers for social justice. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 5-12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116223>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), e17506. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Scherer, C. A., & Ingle, W. K. (2020). PBIS implementation fidelity and student outcomes in an urban school district. *Voices of Reform: Educational Research to Inform and Reform*, 3(2), 97-117. <https://doi.org/10.32623/3.10007>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Spilt, J. L., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2016). Use of praise and reprimands as critical ingredients of teacher behavior management: Effects on children's development in the context of a teacher-mediated classroom intervention. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 17(6), 732-742. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0667-y>
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions* (PBIS Revisited 1). Center on PBIS & University of Connecticut. <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>
- Taylor, R. D., Oberl Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive

youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (2008). *The human rights of persons with disabilities: Advocacy tool* (Advocacy Tool). https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf

Victorian Department of Education (2024). *Opportunities to respond (OTR) – Practice guide (SWPBS)*. https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/PCMS/Practice6_2024_SWPBS_PCMSGuide.pdf

Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K., &

Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116232>

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(Suppl. 1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Κοινωνικογνωστικές-συναισθηματικές διαστάσεις των μαθητών/τριων και διαστάσεις ψυχικής και επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς

Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός-Καθηγήτης Κοινωνικής & Επαγγελματικής εκπαίδευσης
Ε.Α.Ε.-Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

Φωτεινή Πολυχρόνη

υ.Διδάκτωρ Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α

Διαμάντω Φιλιππάτου

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Ευαγγελία Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α. 4Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των παραγόντων ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Διερευνώντας τις διαστάσεις των κινήτρων, την ψυχική ανθεκτικότητα και τα συναισθήματα των μαθητών/τριων, σε συνάρτηση με το εργασιακό στρες, την κατάθλιψη και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνούνται οι παράγοντες επηρεασμού του σχολικού κλίματος. Μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, αναδεικνύεται πώς η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλληλεπιδρά με την επαγγελματική εξουθένωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας το κλίμα της σχολικής τάξης. Η μελέτη όλων αυτών των παραγόντων αποτελούν τις προτάσεις για ολιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν τη μαθητική ευημερία και την επαγγελματική-ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων, αποτελώντας μια βαθιά κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση. Η μάθηση εδράζεται στην ψυχική υγεία, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή/τριας, με τον μεταξύ τους «συναισθηματικό δεσμό» (emotional bond) να

παίζει καθοριστικό παράγοντα. Έτσι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως συναισθηματικοί υποστηρικτές και πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ οι αυξημένες απαιτήσεις για συμπερίληψη και διαχείριση κρίσεων θέτουν σε κίνδυνο την επαγγελματική τους ψυχική υγεία.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά ένα σύνθετο οικοσύστημα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων. Η μάθηση δεν αποτελεί αποκλειστικά γνωστική διεργασία, αλλά εδράζεται σε ένα πλαίσιο σχέσεων, συναισθηματικής ασφάλειας και ψυχικής ισορροπίας. Ο «συναισθηματικός δεσμός» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας επηρεάζει άμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση, την προσαρμογή και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Hamre & Pianta, 2022).

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας έχει στραφεί στη διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ παραγόντων που επηρεάζουν τους μαθητές/τριες και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Το θεωρητικό πλαίσιο της «κοινωνικοσυναισθηματικής τάξης» των Jennings και Greenberg (2009) υποστηρίζει ότι η κοινωνική και

συναισθηματική επάρκεια του εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα το σχολικό κλίμα της τάξης, τις μαθησιακές διαδικασίες και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Παράλληλα, σύγχρονες διαχρονικές μελέτες τεκμηριώνουν ότι το αυξημένο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών συνδέεται με αρνητικά αποτελέσματα, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Herman et al., 2024).

Στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες επικεντρώνονται σε γνωστικούς παράγοντες, σε παράγοντες κινήτρων, στην ψυχική ανθεκτικότητα και σε παράγοντες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning), καθώς και στην συναισθηματική αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον, ως προς τη διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών/τριών. Ο Pintrich (2003) αναφέρεται σε πέντε κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες που διερευνούν τα κίνητρα των μαθητών/τριών. Οι πέντε θεωρίες στην προσπάθεια να διερευνήσουν τι είναι εκείνο που παρακινεί το μαθητή/τρια στην τάξη αναφέρονται σε ανάγκες των μαθητών/τριών, όπως είναι η ανάγκη της επιτυχίας, η ανάγκη της αυτονομίας, η ανάγκη του ανήκειν σε ομάδα, ο φόβος της αποτυχίας και η ανάγκη για αίσθηση επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζονται στη σχέση των κινήτρων με την επίδοση των μαθητών/τριών επισημαίνοντας την πολυδιάστατη φύση των κινήτρων που επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή/τριας και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της τάξης μέσα στην οποία ενεργούν οι μαθητές/τριες, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (De Naeghel et al. 2012; Pintrich, 2003).

Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την προσδοκία για καθοδήγηση της συμπεριφοράς και θεωρεί τις ανάγκες του ατόμου ως τις ειδικές περιπτώσεις αυτής της γενικής προσδοκίας για καθοδήγηση της συμπεριφοράς του και αναφέρει ότι η προσδοκία μπορεί να επηρεάσει τη γνώση, τα συναίσθημα και γενικά τη συμπεριφορά του ατόμου. Σημαντικό για τη διερεύνηση των κινήτρων είναι και το γεγονός ότι ένα μέρος τους δεν είναι εύκολο να μελετηθεί, γιατί παραμένει στο υποσυνείδητο.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική διάσταση των

μαθητών/τριών άρχισε πρόσφατα να ελκύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής πλευράς των μαθητών/τριών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Chan, 2005). Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες που αναγνωρίζουν τα συναίσθημα που εκφράζονται από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, έχουν καλύτερη επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων (Nowicki & Carton, 2007) και μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να ανταποκριθούν με τρόπους που είναι κοινωνικά κατάλληλοι και χρήσιμοι για την επίτευξη στόχων, ενώ αντίθετα οι μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναίσθηματά τους και να τα εκφράσουν στους άλλους είναι συχνά κοινωνικά απομονωμένοι (Ekman, 2003; Gonida & Leondari, 2011). Σύμφωνα με τον Paul Pintrich (2003), τα κίνητρα επηρεάζουν τη γνωστική εμπλοκή και τη μεταγνωστική ρύθμιση της μάθησης. Η ανάγκη για αυτονομία, επάρκεια και αίσθημα του ανήκειν λειτουργεί ως καταλύτης για τη μαθησιακή πρόοδο. Η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών επηρεάζει τη συγκέντρωση, τη μνήμη εργασίας και τη στρατηγική σκέψη, επιβεβαιώνοντας τη στενή σύνδεση των συναισθημάτων και των γνωστικών διεργασιών.

Η αυξανόμενη ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών/τριών στο σχολείο και την οικογένεια, καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη μιας διαφορετικής προσέγγισης σε θέματα ψυχικής υγείας από ό,τι ίσχυε μέχρι σήμερα (Masten, 2003. Χατζηχρήστου, 2011α). Βασικό ρόλο στην προσέγγιση αυτή παίζει η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, που αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων παρά τις όποιες δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν (Χατζηχρήστου, 2011β).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας ακόμη παράγοντας που αφορά τους μαθητές/τριες και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και ορίζεται, ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στο στρες και τις αντιξοότητες και να τα αντιστρέψει. Είναι μία ικανότητα που ο καθένας μπορεί να

τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες και τις ακριβείς συνθήκες των σχολείων. Μια διαχρονική συγκριτική μελέτη (longitudinal study) θα μπορούσε να αναδείξει την εξέλιξη του φαινομένου σε βάθος χρόνου, αποσαφηνίζοντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κλιμάκωση ή την ύφεση του άγχους.

Πέραν του εθνικού πλαισίου, το ερευνητικό ενδιαφέρον οφείλει να επεκταθεί σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι διαφορές στο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, στις απαιτήσεις και στις θεσμικές προσδοκίες κάθε κράτους επηρεάζουν καταλυτικά τη γνωστική αποτίμηση του στρες. Οι εκπαιδευτικοί, κατέχοντας καίρια θέση στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας και το παραγόμενο παιδαγωγικό προϊόν. Συνεπώς, η προαγωγή της επαγγελματικής τους υγείας μπορεί να ενισχυθεί με τη γνώση αντισταθμιστικών μέτρων και την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη μείωση του στρες μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Εν κατακλείδι, η θωράκιση της επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση. Η μείωση του εργασιακού φόρτου μέσω της ελάττωσης του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τάξη, η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η συστηματική υποστήριξη από τη διοίκηση, την κοινωνία και τους γονείς, συνιστούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση ενός υγιούς και παραγωγικού σχολικού κλόματος-περιβάλλοντος (Cartwright & Cooper, 1994; Hepburn et al., 1997). Η επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα της εκπαίδευσης αποτελεί τη μόνη βιώσιμη στρατηγική για μια εκπαίδευση που προάγει τη μάθηση και την ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andreou, E., Alexopoulos, E. C., Lionis, C., Varvogli, L., Gnardellis, C., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2011). Perceived stress scale: Reliability and validity study in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(8), 3287–3298.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Arvaniti, K. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of secondary

προγράμματα, η αποστολή του οργανισμού και η δομή του. Το σχολικό κλίμα θεωρείται για τη σχολική μονάδα, ότι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Δηλαδή, αντανακλά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το περιβάλλον της τάξης και επικεντρώνεται στην ποιότητα της ζωής στο σχολείο και ειδικότερα στην τάξη, καθώς παράλληλα σχετίζεται με το οργανωσιακό περιβάλλον για διδασκαλία και μάθηση (Van den Berg, 2002). Η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται στο πλαίσιο μιας τάξης από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δημιουργεί το κλίμα της τάξης. Το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της και συμπεριλαμβάνει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. (Creemers & Reezigt, 2003).

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ-ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η κοινωνική γνώση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας κοινωνικών πληροφοριών. Κεντρική συνιστώσα της αποτελεί η Θεωρία του Νου (Theory of Mind – ToM), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει πεποιθήσεις, προθέσεις και συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους. Ο Henry M. Wellman (2020) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ToM αποτελεί θεμέλιο για τη δημιουργία λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων και την πρόληψη συγκρούσεων. Μαθητές/τριες με ανεπτυγμένες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και προσαρμοστικότητας. Αντίθετα, ελλείμματα στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, δύνανται να οδηγήσουν σε μαθησιακά και συμπεριφορικά ελλείμματα.

Η «συναισθηματική εργασία» περιγράφει τη ρύθμιση των συναισθημάτων με στόχο τη διατήρηση επαγγελματικής εικόνας. Το επιφανειακό παίξιμο ρόλου (surface acting) έχει συσχετιστεί με αυξημένο άγχος και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Αντίθετα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, ενισχύοντας την

ανθεκτικότητα και τη δέσμευση.

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων. Οι Eva Oberle και Kimberly A. Schonert-Reichl (2016) τεκμηρίωσαν ότι το αυξημένο στρες των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα κορτιζόλης στους μαθητές/τριες, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της συναισθηματικής μετάδοσης. Ο φαύλος κύκλος που δημιουργείται-μαθητική δυσπροσαρμογή που αυξάνει το στρες του εκπαιδευτικού και αντίστροφα-μπορεί να ανατραπεί μέσω θετικής ανατροφοδότησης, όταν ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης και ενσυναίσθησης.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Το πλαίσιο του Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) προτείνει πέντε βασικές δεξιότητες: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι τα προγράμματα SEL βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση και μειώνουν προβλήματα συμπεριφοράς (Durlak et al., 2023).

Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριων συνιστούν αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις ενός ενιαίου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων ενσυνειδητότητας, η εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας και η θεσμική αποφόρτιση από γραφειοκρατικές απαιτήσεις αποτελούν βασικές στρατηγικές.

Η υιοθέτηση ολιστικών πολιτικών που ενσωματώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στο αναλυτικό πρόγραμμα και παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στο προσωπικό μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής ευημερίας για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Όπως επισημαίνει ο Kyriacou (2001), οι στρεσογόνοι παράγοντες δεν είναι στατικοί, αλλά συναρτώνται άμεσα με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος,

αναπτύξει, όπως και οι μαθητές/τριες και θεωρείται μία διαδικασία, παρά ένα επίκτητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, δηλαδή η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφεται ως μία θετική προσέγγιση ύστερα από μία στρεσογόνο ή αντίξοχη κατάσταση. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ανακάμψει από μία αρνητική εμπειρία πιο δυνατός. Αλλιώς, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία, η οποία ενέχει τη θετική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων (Luthar et al., 2000). Η ενίσχυση της προσαρμογής αυτής στα παιδιά επιτυγχάνεται με τη γόνιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους (ικανότητες και δεξιότητες) και στα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος, της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της οικογένειας (Condly, 2006).

Το στρες των εκπαιδευτικών λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση στην ερευνητική βιβλιογραφία. Πολλές έρευνες για τις πηγές του στρες του εκπαιδευτικού έχουν διερευνήσει ότι μέχρι το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών θεωρούν τη διδασκαλία ως εξαιρετικά στρεσογόνα. Ωστόσο, παρά τα φαινομενικά υψηλά επίπεδα στρες, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η διδασκαλία συνολικά είναι ικανοποιητική (Atindanbila, 2011). Η συνολική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες αφορούν σε θέματα τα οποία δεν μπορούν να τροποποιηθούν, όπως η ηλικία του εκπαιδευτικού, τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά και ζητήματα εκτός επιρροής της σχολικής μονάδας (Wright, 2017). Άλλοι παράγοντες που ασχολούνται άμεσα με την ηγεσία, όπως οι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, οι τύποι ανατροφοδότησης και υποστήριξης, έχουν επίσης συσχετιστεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες για θέσεις εργασίας, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι, επίσης παράγοντες που έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sass et al., 2011).

Σε γενικότερο πλαίσιο, η έννοια του σχολικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει συμβολικά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα εκπαιδευτικά

- variables of organization. *Psychology*, 4(03), 225-233.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Journal of Special Education*, 15(1), 43-55.
- Arteaga-Cedeño, A., Gavín-Chocano, Ó., & García-Martínez, I. (2022). Emotional intelligence and teacher well-being: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9015.
- Atindanbila, S. (2011). The sources of stress and job satisfaction among teachers in the Tamale Metropolis. *Journal of Research in Education and Society*, 2(1), 21-31.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1994). *No fault stress management: The nice way to survive in schools*. Routledge.
- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16(2), 163-178.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). What is SEL? <https://casel.org>
- Condly, S. J. (2006). Resilience in schools: A review of literature with implications for theory, research, and practice. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 211-236.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2003). The role of school and classroom climate in educational effectiveness. In H. J. Walberg et al. (Eds.), *External influences on school effectiveness* (pp. 73-88). Information Age Publishing.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, and reading comprehension: A self-determination theory approach. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2023). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.
- Gonida, E. N., & Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with high and low perceived academic competence: Differences in self-regulated learning and academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 310-320.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2022). Classroom environments and teacher-student interactions. In *Handbook of Educational Psychology* (pp. 512-534). Routledge.
- Hannula, M. S. (2006). Motivation in mathematics: Goals, reflected emotions, and sub-processes. *Educational Studies in Mathematics*, 62(2), 165-188.
- Hepburn, A., Brown, S. D., & Devereux, J. (1997). Stress and the professional educator: Contemporary issues and strategies. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 153-171.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Sebastian, J. (2024). Teacher stress and child outcomes: A longitudinal analysis of the primary school years. *School Psychology Quarterly*, 39(1), 12-25.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Nowicki, S., & Carton, J. S. (1997). The relation of nonverbal processing ability of faces and voices and social competence

- in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(3), 357-363.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom: The link between teacher burnout and students' cortisol response. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using a multi-variate Huffman-Coombs model. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-221.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Wellman, H. M. (2020). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wright, S. L. (2017). Leadership and teacher job satisfaction: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2011α). *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας*. Τυπωθήτω.

Ενισχύοντας τη συμπερίληψη στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Μαρία Τσούτσουβα

Δρ Ανθρωπιστικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α., Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education)* έχει μεν αναδυθεί από την ειδική αγωγή, αλλά πλέον σηματοδοτεί τη διαδικασία συστηματικών αλλαγών προκειμένου να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν οι φραγμοί που δρουν ως εμπόδιο στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών/-ριών ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Κατά τους Ainscow, Booth & Dyson (2006) η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει το ενδιαφέρον και τη μέριμνα για τους/τις μαθητές/-ήτριες με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης μαθητών/-ριών λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς, την υπερπήδηση των εμποδίων συμμετοχής και την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εντός της σχολικής κοινότητας μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, την προσπάθεια ανάπτυξης ενός «σχολείου για όλους» χωρίς διαχωρισμούς, την αύξηση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των παιδιών με παράλληλη μείωση της σχολικής διαρροής, τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των κοινωνικών συνιστωσών στα σχολεία με τέτοιο τρόπο ώστε να καταστούν ικανά να ανταποκρίνονται με κατάλληλο και δίκαιο τρόπο στο σύνολο των παιδιών.

Επομένως, το συμπεριληπτικό σχολείο οφείλει να υποστηρίζει την πρόσβαση όλων των παιδιών στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στοχεύοντας, μέσα από

δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στην ανάδειξη των δεξιοτήτων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και στην ανάπτυξη σχέσεων αποδοχής και σεβασμού. Επιπλέον, μεριμνά για την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος και των διαδικασιών μάθησης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι το αντίθετο, να επιδιώκει, δηλαδή, την προσαρμογή των παιδιών σε ένα ανελαστικό και αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Erten & Savage, 2012). Η πολυμορφία και η ανομοιογένεια αντιμετωπίζονται στο συμπεριληπτικό σχολείο ως δημιουργικές πηγές μάθησης και όχι ως προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν λύση (Booth & Ainscow, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμπλέκει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς και σχετίζεται με την κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας, την εκπαιδευτική πολιτική, την κοινωνική δικαιοσύνη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις δραστηριότητες των σχολείων και στη διαμόρφωσή τους με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζονται οι αρχές της καθολικής πρόσβασης στη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται και η συνεισφορά της Λογοτεχνίας η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό «όχημα» συμπερίληψης στο σχολείο, προάγοντας την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και, ταυτόχρονα, εξασφαλίζοντας τη δίκαιη συμμετοχή όλων των μαθητών/-ριών στη μαθησιακή διαδικασία με άρση των πιθανών εμποδίων και δυσκολιών.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων και την «είσοδό» μας στους εκάστοτε μυθοπλαστικούς

κόσμους, οι οποίοι μετασχηματίζουν και αντανακλούν την ανθρώπινη εμπειρία, έχουμε τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε τον εαυτό μας ή στοιχεία του εαυτού μας, να γνωρίσουμε όψεις ρεαλιστικών ή φανταστικών κόσμων και, αλληλεπιδρώντας με το κείμενο, να γίνουμε παροδικά μέρος των κόσμων αυτών. Επομένως, το λογοτεχνικό έργο μπορεί να λειτουργήσει ως «καθρέφτης», ως «παράθυρο» και ως «συρόμενες γυάλινες πόρτες» (Bishop, 1990).

Αναλυτικότερα, μία ιστορία μπορεί να αποτελέσει έναν «καθρέφτη» που αντανακλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ταυτότητάς μας, τα επιβεβαιώνει και τα επικυρώνει, και εμείς, ως αναγνώστες/-ριες, αναγνωρίζουμε και αντιλαμβανόμαστε ότι ανήκουμε σε έναν κόσμο στον οποίο είμαστε ορατοί και έχουμε αξία. Είναι πολύ σημαντικό τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και γενικότερα για την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης και της ενσυναίσθησης, αλλά και για την επίτευξη της συμπερίληψης, όλα τα παιδιά να μπορούν να βρουν αναπαραστάσεις του εαυτού τους στα λογοτεχνικά βιβλία που διαβάζουν και μάλιστα αναπαραστάσεις που δεν αλλοιώνουν τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, δεν τα γελοιοποιούν ή δεν τους προσδίδουν αρνητική χροιά (Roshini & Rajasekaran, 2022). Η αναγνώριση ή ακόμη και η ταύτιση αυτή τα βοηθά να αποδεχθούν τον εαυτό τους και να εκφράσουν πιο ελεύθερα όσα τα απασχολούν, καθώς αισθάνονται ότι η δική τους πραγματικότητα αξίζει να ανακοινωθεί. Η εκπροσώπηση αυτή μειώνει το αίσθημα μοναξιάς και ενισχύει την αυτοεκτίμηση κάθε παιδιού. Παράλληλα, μέσα από τον εσωτερικό διάλογο των χαρακτήρων μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τις δικές του σκέψεις και το λογοτεχνικό κείμενο να του προσφέρει λέξεις για να περιγράψει όσα ίσως δεν μπορούσε πριν να εκφράσει. Με αυτόν τον τρόπο παύει να είναι «αόρατο», γιατί αναγνωρίζει ότι η εμπειρία του έχει αξία. Επιπλέον, η συζήτηση του κειμένου μέσα στην τάξη δίνει την ευκαιρία να μοιραστεί τις απόψεις του και όταν οι συμμαθητές/-ήτριες και οι εκπαιδευτικοί ακούν τη δική του ερμηνεία, ενισχύεται η φωνή του, η προσωπική του έκφραση και η αυτοπεποίθησή του. Ακόμη, μέσα από τη σύγκριση με τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, μπορεί να εντοπίσει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες

του, να διαπιστώσει ότι και οι χαρακτήρες κάνουν λάθη, αλλά εξελίσσονται, γεγονός που του δίνει ελπίδα ότι και το ίδιο μπορεί να αλλάξει και να προοδεύσει.

Εκτός από «καθρέφτης», το λογοτεχνικό έργο μπορεί να αποτελέσει ένα «παράθυρο» δίνοντας την ευκαιρία να γνωρίσουμε ομάδες και άτομα με διαφορετικές ταυτότητες και εμπειρίες και να έρθουμε σε επαφή, ενδεχομένως για πρώτη φορά, με καταστάσεις, βιώματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις που δεν γνωρίζαμε. Με τον τρόπο αυτό, εκτός από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ενισχύονται η ανάδειξη και αποδοχή της ετερότητας -πολιτισμικής, κοινωνικής, φυλετικής-, καθώς και η διαμόρφωση ανάλογων αξιών και στάσεων, στοιχεία που είναι κομβικά για την πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για τους λόγους αυτούς είναι σημαντική ανάγνωση στην τάξη λογοτεχνικών έργων με αναπαραστάσεις διαφορετικότητας, ώστε τα άτομα αυτά να μην παραμένουν αόρατα (Matthew & Clow, 2007). Ταυτόχρονα, η επαφή με ποικιλία χαρακτήρων αποτρέπει τον εγωκεντρισμό, περιορίζει τη μονοδιάστατη σκέψη και καλλιεργεί τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την υιοθέτηση μιας πιο ανοιχτής και ανεκτικής στάσης απέναντι στους «Άλλους», αναδεικνύοντας τη λογοτεχνία ως ουσιαστικό μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου.

Και τέλος, μία ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως «συρόμενη γυάλινη πόρτα» δίνοντας την ευκαιρία στον/στην αναγνώστη/-ρια να εισέλθει στη μυθοπλασία και να οικειοποιηθεί προσωρινά την ταυτότητα ή στοιχεία της ταυτότητας των μυθοπλαστικών χαρακτήρων τα οποία, όμως, δεν αποτελούν στοιχεία της δικής του ταυτότητας. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η προσωρινή υιοθέτηση μιας άλλης ταυτότητας, παρέχεται η δυνατότητα της βαθύτερης θέασης και κατανόησής της και οι αναγνώστες/-ριες ενθαρρύνονται στην ανάληψη δράσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι φανερό ότι οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις είναι κομβικής σημασίας για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και οι αναπαραστάσεις ταυτότητας και διαφορετικότητας διαδραματίζουν καθοριστικό

ρόλο στη συγκρότηση των στάσεων απέναντι στους άλλους (Simpson, & Cremin, 2022). Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν κείμενα που αντικατοπτρίζουν αυτή την πολυμορφία και την πολυφωνία δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου το κάθε παιδί θα νιώθει ότι η ιστορία του έχει θέση (Pfundheller, & Liesch, 2023). Όπως επισημαίνει η Jackson (2023), όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τη φαινομενικά μικρή απόφαση να διδάξουν στην τάξη τους ένα λογοτεχνικό βιβλίο με διαφορετικούς χαρακτήρες, διδάσκουν στην ουσία την αποδοχή της ετερότητας, τη συμπερίληψη, την άρση των στερεοτύπων, την πεποίθηση ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απειλή, αλλά πηγή πλούτου και γνώσης. Επιπλέον, μέσα από ιστορίες που αναδεικνύουν ζητήματα φύλου, αναπηρίας, εθνικότητας, θρησκείας ή κοινωνικής τάξης, ενισχύεται ο διάλογος γύρω από την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα και μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, ενισχύεται ο σεβασμός και η κατανόηση. Τέλος, η λογοτεχνία μάς υπενθυμίζει ότι, παρά τις επιμέρους διαφορές μας, όλοι οι άνθρωποι μοιραζόμαστε κοινές ανάγκες, όνειρα και συναισθήματα, συμβάλλοντας έτσι ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πιο δίκαιης, ανθρώπινης και συμπεριληπτικής.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Στα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΙΕΠ, 2021), Θεματικό Πεδίο των οποίων αποτελεί και η Λογοτεχνία, προβλέπεται η διδασκαλία όχι μόνο αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων, αλλά και ολοκληρωμένων έργων. Ταυτόχρονα, γίνεται σαφής αναφορά στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και την αναγκαιότητα εφαρμογής της. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με την Tomlinson (2001), στοχεύει στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις μαθητών/-ριών και αποτελεί μία διαδραστική διαδικασία μεταξύ μαθητών/-ριών και εκπαιδευτικών, με τον/την εκπαιδευτικό να έχει, αφενός, προσχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία με βάση τις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του/της μαθητή/-ήτριας και, αφετέρου, τον/τη μαθητή/-ήτρια να έχει τη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής και της αποτελεσματικής μάθησης. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή

ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/-ριών διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson & Eidson, 2003). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/-ήτριες και αυτό επιβεβαιώνεται με ερευνητικά δεδομένα, τόσο σε γενικότερο επίπεδο, όσο και ειδικότερα για το μάθημα της Γλώσσας (Βαλιαντή, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Λογοτεχνία αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών/-ριών, δημιουργώντας ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η διαφορετικότητα θεωρείται φυσική και αποδεκτή. Η εφαρμογή της δε σημαίνει απλώς ποικιλία δραστηριοτήτων, αλλά απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό που επιτρέπει σε κάθε μαθητή/-ήτρια να προσεγγίσει το λογοτεχνικό κείμενο με τρόπο που ταιριάζει στο μαθησιακό του προφίλ.

Αρχικά, η διαφοροποίηση ως στο προς διδασκαλία αντικείμενο, το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή, θα πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα του/της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές/-ήτριες δεν έχουν τον ίδιο τρόπο μάθησης ούτε τις ίδιες δυνατότητες κατανόησης ενός κειμένου, επομένως η παρουσίαση του ίδιου περιεχομένου σε πολλαπλές μορφές αποτελεί κομβικό σημείο για την πρόσβαση στη γνώση. Η χρήση διαφορετικών μορφών, σύμφωνα και με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης, δεν αλλάζει το βασικό περιεχόμενο του εκάστοτε λογοτεχνικού έργου, αλλά προσαρμόζει τον τρόπο παρουσιάσής του και κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τη μορφή που του ταιριάζει περισσότερο. Η γλώσσα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους παραγωγής κειμένων και σε ένα κείμενο υπάρχει η δυνατότητα να συνδυάζονται ο λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες. Επομένως, κάθε κείμενο μπορεί να αποτελεί σύνθετο πλέγμα σημειωτικών κωδίκων συνιστώντας έτσι ένα πολυτροπικό κείμενο, η προσπέλαση του οποίου απαιτεί τη διερεύνηση κάθε επιμέρους σημειωτικού πόρου και, εν συνεχεία, την ανασύνθεση όλων (Kress

& Van Leeuwen, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν στην τάξη τους την ηχητική υποστήριξη και ακρόαση ενός λογοτεχνικού έργου μέσω audiobook. Η παροχή της ηχογραφημένης εκδοχής του κειμένου δίνει τη δυνατότητα ακρόασης της αφήγησης και, παράλληλα, για όσους επιθυμούν, παρακολούθησης και του γραπτού κειμένου σε μία σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου. Η πρακτική αυτή είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική όχι μόνο για παιδιά με προβλήματα όρασης, μαθησιακές δυσκολίες ή ελλειμματική προσοχή, αλλά και για το σύνολο της τάξης, καθώς μειώνει το άγχος της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και συντελεί στην ευρύτερη αντίληψη των συναισθημάτων, του ύφους και της ατμόσφαιρας του κειμένου. Η ακρόαση μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειάζεται, δίνοντας ευκαιρίες για εμπέδωση και συμβάλλοντας σε μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση της λογοτεχνίας.

Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επιλογής *Εικονογραφημένων βιβλίων (Illustrated books)*, *Εικονοβιβλίων (Picture books)* και *Βιβλίων χωρίς λόγια/λέξεις (Wordless books)*, επιλογή ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ενίσχυση της συμπερίληψης. Τα Εικονογραφημένα και τα Εικονοβιβλία συνδυάζουν λόγο και εικόνα, προσφέροντας πολλαπλά σημεία πρόσβασης στο νόημα του κειμένου. Τα Βιβλία χωρίς λόγια/λέξεις αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος αφήγησης όπου η οπτική εικόνα φέρει το βάρος της κατασκευής του νοήματος και η ιστορία δεν καθοδηγείται από γραπτό κείμενο, αλλά αναδύεται μέσα από τη διαδοχή των εικόνων, επιτρέποντας στον αναγνώστη να αναλάβει ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση του νοήματος (Beckett, 2012). Η απουσία λόγου δεν εγκλωβίζει και δε δημιουργεί άγχος σωστού-λάθους, αλλά αντίθετα ενθαρρύνει την προσωπική ερμηνεία και την ελεύθερη προσέγγιση της αφήγησης αναδεικνύοντας τη δυναμική της εικόνας ως αυτόνομου φορέα νοήματος, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συμμετοχική, δημιουργική και πολυεπίπεδη αναγνωστική εμπειρία. Μία άλλη επιλογή, επίσης, είναι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου *Graphic Novel* είτε αποτελεί πρωτότυπη παραγωγή είτε έχει μετεγγραφεί σε αυτή μορφή -πολλά κλασικά, αλλά και σύγχρονα λογοτεχνικά

έργα έχουν μεταφερθεί με αισθητική αρτιότητα στην παραπάνω μορφή- προσφέροντας μία οπτική αναπαράσταση της αφήγησης. Τα βιβλία όλων των παραπάνω κατηγοριών προσφέρουν σημαντικά οφέλη στη συμπερίληψη, καθώς επιτρέπουν σε παιδιά με σοβαρές γλωσσικές ανεπάρκειες να κατανοήσουν και να απολαύσουν το κείμενο, να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους και τις αφηγηματικές τους ικανότητες αναφορικά με την αλληλουχία γεγονότων, την πρόβλεψη της έκβασης της ιστορίας και τη δομημένη αφήγηση. Έτσι, η τάξη μετατρέπεται σε έναν χώρο όπου όλοι οι μαθητές έχουν φωνή και ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικότερα, η οπτική υποστήριξη κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση και στην εμπάθυνση του κειμένου, καθώς η οπτικοποίηση της πληροφορίας ενισχύει τη μνήμη και τη συγκέντρωση, ιδιαίτερα μαθητών/-ριών με μαθησιακές δυσκολίες, και προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του κειμένου πέρα από τη γραπτή ανάλυση. Αναφέρεται ενδεικτικά η χρήση εικόνων και σκίτσων που βοηθά τους/τις μαθητές/-ήτριες να σχηματοποιήσουν στοιχεία της πλοκής και των χαρακτήρων, οι χρονογραμμές που διευκολύνουν την κατανόηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων και αποσαφηνίζουν τις μεταβάσεις στην αφήγηση, οι εννοιολογικοί χάρτες που οργανώνουν τις πληροφορίες με τρόπο οπτικά σαφή και δομημένο μετατρέποντας τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μια πιο κατανοητή και ελκυστική εμπειρία.

Επιπλέον, η χρήση κατάλληλης γραμματοσειράς και σωστής μορφοποίησης παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς επηρεάζει άμεσα την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/-ριών. Η επιλογή ευανάγνωστων γραμματοσειρών διευκολύνει την οπτική αποκωδικοποίηση του κειμένου, το μεγαλύτερο μέγεθος γραμμάτων βοηθά ιδιαίτερα παιδιά με δυσκολίες όρασης ή μαθησιακές δυσκολίες, το αυξημένο διάστιχο μειώνει την οπτική κόπωση και επιτρέπει καλύτερη συγκέντρωση. Παράλληλα, η αντίθεση χρωμάτων διευκολύνει την ανάγνωση, ενώ η χρήση έντονων ή με χρώμα χαρακτήρων για βασικές λέξεις κατευθύνει την προσοχή στα σημαντικά σημεία. Ουσιαστικά, η μορφοποίηση δημιουργεί ένα πιο φιλικό και προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον

και οι εκπαιδευτικοί μπορούν στις τάξεις τους είτε να επιλέγουν λογοτεχνικά βιβλία που πληρούν αυτά τα κριτήρια, είτε να παρεμβαίνουν με ψηφιακά μέσα και να προβαίνουν στις κατάλληλες τροποποιήσεις.

Σημαντική είναι και η τμηματοποίηση του κειμένου, μια ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική στη διδασκαλία της λογοτεχνίας που διευκολύνει την κατανόηση του περιεχομένου, ιδίως όταν έχουμε πυκνά και συμπαγή κείμενα τα οποία κουράζουν και, συχνά, αποθαρρύνουν τους μαθητές/-ήτριες. Μέσα από τον χωρισμό του έργου σε μικρότερα και διαχειρίσιμα μέρη, οι μαθητές/-ήτριες μπορούν να εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία χωρίς γνωστική υπερφόρτωση, ενώ η σταδιακή ολοκλήρωση μικρών ενοτήτων ενισχύει το αίσθημα επιτυχίας και αυτοπεποίθησης. Η ύπαρξη υπότιτλων συντελεί στην οργανωτική δομή, βοηθά στον εντοπισμό της βασικής ιδέας κάθε ενότητας, στην παρακολούθηση της πλοκής και στη σύνδεση των γεγονότων. Οι εκπαιδευτικοί με σύντομες ερωτήσεις κατανόησης μετά από κάθε τμήμα μπορούν να εντοπίσουν άμεσα τις δυσκολίες και να παρέμβουν υποστηρικτικά, ιδιαίτερα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της προσαρμογής του λογοτεχνικού κειμένου, οι μεγάλες και σύνθετες προτάσεις μπορούν να χωριστούν σε μικρότερες, οι πυκνές περιγραφές να περιοριστούν και να παρουσιαστούν με σαφή σειρά, οι ιδέες να διατυπωθούν συνοπτικά χωρίς περιττές λεπτομέρειες, η δομή του κειμένου να οργανωθεί με αρχή, μέση και τέλος. Η παροχή λεξιλογίου με επεξηγήσεις αποτελεί, επίσης, βασικό υποστηρικτικό στοιχείο κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου. Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν μια λίστα βασικών λέξεων πριν από την ανάγνωση, συνοδευόμενων από απλούς και σαφείς ορισμούς. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η αναγνωστική κατανόηση και μειώνεται το άγχος που προκαλεί το άγνωστο λεξιλόγιο. Η χρήση παραδειγμάτων μέσα σε προτάσεις βοηθά στην καλύτερη εμπέδωση της σημασίας των λέξεων και η αξιοποίηση εικόνων ή οπτικών συμβόλων μπορεί να ενισχύσει τη μνήμη και την κατανόηση.

Η εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς τα λογοτεχνικά έργα διαθέτουν ποικιλία θεμάτων, μορφών, επιπέδων δυσκολίας και, ταυτόχρονα, διεγείρουν τη φαντασία και προκαλούν πολυεπίπεδες ερμηνείες, ευνοώντας τη δημιουργία εξατομικευμένων δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή. Οι *Κολλητοί Ανάγνωσης (Reading Buddies)*, με στόχο ο μαθητής/-ήτρια με αναγνωστική ευχέρεια να διαβάζει το κείμενο στον/στη συμμαθητή/-ήτριά του που έχει αναγνωστικές δυσκολίες, η *Συνεργατική Συναρμολόγηση (Jigsaw Model)*, τα *Κέντρα Μάθησης (Learning Stations)* αποτελούν τέτοιες στρατηγικές και τεχνικές (Tomlinson, 2010. Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Εφαρμόζοντας τη Συνεργατική Συναρμολόγηση ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει την τάξη σε μικρές ομάδες και να αναθέτει συγκεκριμένους ρόλους, όπως αναλυτής χαρακτήρων, ερευνητής εποχής, αφηγητής της πλοκής, ώστε κάθε παιδί να έχει σαφή αποστολή/έργο και να συμβάλλει σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Έτσι, όποιος/-α δυσκολεύεται στη γραπτή έκφραση, μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή, ή κάποιος/-α με ερευνητικά ενδιαφέροντα να αναλάβει το χωροχρονικό πλαίσιο. Η κατανομή ρόλων ενισχύει την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και την αίσθηση συμμετοχής όλων. Παρόμοια, με την εφαρμογή των Κέντρων Μάθησης οργανώνονται στην τάξη διαφορετικοί σταθμοί, όπως ανάλυση χαρακτήρων, γλωσσικά στοιχεία, δημιουργική γραφή ή εικαστική απόδοση και οι μαθητές/-ήτριες μετακινούνται κυκλικά, προσεγγίζοντας το έργο από διαφορετικές οπτικές. Άλλες τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχουν ευρεία εφαρμογή κατά τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι η *Επιλογή Δραστηριότητας (Choice board)* και η τεχνική της *Τρίλιζας (Think-tac-toe)* οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα για πολυτροπική επεξεργασία του ίδιου κειμένου (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο εκπαιδευτικός προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του ίδιου κειμένου όπως συγγραφη ήμερολογίου ενός χαρακτήρα, δημιουργία κόμικ, δραματοποίηση σκηνής, κατασκευή αφίσας,

δημιουργία τραγουδιού ή μελοποίηση στίχων. Η δυνατότητα επιλογής αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο, καθώς οι μαθητές/-ήτριες αισθάνονται ότι έχουν έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία και, παράλληλα, αναδεικνύονται διαφορετικές δεξιότητες, όπως η καλλιτεχνική έκφραση ή η δημιουργική γραφή. Μέσα από τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, κάθε μαθητής/-ήτρια μπορεί να ανακαλύψει τον δικό του τρόπο πρόσληψης και έκφρασης, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες και η συνεργασία στην τάξη. Η λογοτεχνία γίνεται έτσι εργαλείο όχι μόνο μάθησης, αλλά και ενίσχυσης της συμπερίληψης και της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση.

Μία ακόμη τεχνική που ενισχύει τη σταδιακή ανάπτυξη της σκέψης και μειώνει τον αποκλεισμό μαθητών/-ριών που δυσκολεύονται είναι η διατύπωση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας - κατανόησης, ερμηνείας και τέλος κριτικής σκέψης- ώστε όλοι/-ες να απαντούν σε βασικές ερωτήσεις και όσοι/-ες μπορούν να προχωρούν σε βαθύτερη ανάλυση. Εξίσου σημαντική είναι η προσωπική σύνδεση με το κείμενο. Όταν οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να συνδέσουν το θέμα με προσωπικές εμπειρίες ή σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, η λογοτεχνία αποκτά βιωματικό χαρακτήρα και ενισχύει την προσωπική έκφραση. Τέλος, η ευέλικτη αξιολόγηση, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα της διαφοροποίησης, βρίσκεται στο διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας ευρύ πεδίο, καθώς, αντί των παραδοσιακών γραπτών εργασιών, μπορούν να προσφερθούν ποικίλες επιλογές: προφορική παρουσίαση, δημιουργική γραφή, δημιουργία βίντεο ή podcast ή ψηφιακής αφήγησης, ηχογράφηση μονολόγου, διαδραστικά κουίζ, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, σωματική έκφραση, εικονογράφηση, μετεγγραφή σε κόμικ. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται ουσιαστικά η κατανόηση και όχι μόνο η ικανότητα γραπτής απόδοσης.

Όπως είναι φανερό η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη λογοτεχνία δεν αλλοιώνει το περιεχόμενο του έργου, αλλά εμπλουτίζει τους τρόπους πρόσβασης σε αυτό και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής/-ήτρια μπορεί να συμμετέχει ενεργά, να ανακαλύπτει τη λογοτεχνία ως προσωπική

και ουσιαστική εμπειρία και να βιώνει αισθητική απόλαυση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών και η διαμόρφωση της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή/-ήτριας αποτελεί επιτακτική ανάγκη και απαιτεί την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών που προωθούν την αρχή των δίκαιων ευκαιριών, το σεβασμό και την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την προώθηση της συμμετοχής όλων των μαθητών όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά σε όλες της μορφές της μαθητικής ζωής, τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Με δεδομένο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζει μόνο στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-ήτριες αλλά και στην ανάπτυξη ανάλογης κουλτούρας, πολιτικών και πρακτικών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αναγκαίο η οργάνωση της μάθησης να γίνεται με τρόπο που να απευθύνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών/-ριών. Η συμπερίληψη, στην ουσία, δεν αποτελεί πρόσθετη απαίτηση, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για ποιοτική εκπαίδευση.

Η Λογοτεχνία, ως πεδίο σκέψης, έκφρασης και αισθητικής απόλαυσης μπορεί να αποτελέσει έναν από τους πιο ισχυρούς φορείς συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τις ιστορίες, τους χαρακτήρες και τις διαφορετικές οπτικές, οι μαθητές/-ήτριες έρχονται σε επαφή με την ποικιλομορφία της ανθρώπινης εμπειρίας και διαμορφώνεται μια κουλτούρα αποδοχής και σεβασμού. Επίσης, όταν οι μαθητές/-ήτριες νιώθουν ότι η φωνή τους ακούγεται και η ταυτότητά τους αναγνωρίζεται, τότε η μάθηση αποκτά ουσιαστικό νόημα. Παράλληλα, η επιλογή κειμένων που αναδεικνύουν διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές διαδρομές ενισχύει την ενσυναίσθηση προσφέροντας έναν ασφαλή χώρο όπου μπορούν να συζητηθούν ζητήματα, όπως η διαφορετικότητα, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η κοινωνική ευαισθησία. Η συμπεριληπτική προσέγγιση δεν

οφελεί μόνο τους/τις μαθητές/-ήτριες με δυσκολίες, αλλά ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα, αφού δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης συμβάλλοντας έτσι στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς λειτουργεί ως συντονιστής και εμπνευστής αυτής της διαδικασίας προσαρμόζοντας με ευελιξία, δημιουργικότητα και ευαισθησία το μάθημα στις ανάγκες της τάξης. Το λογοτεχνικό κείμενο, όταν διδάσκεται με ανοιχτό και πολυδιάστατο τρόπο, γίνεται γέφυρα επικοινωνίας, ενώνει εμπειρίες, πολιτισμούς και διαφορετικές φωνές, καλλιεργεί την αυτογνωσία και την αποδοχή του άλλου.

Η υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν την αρχή των δίκαιων ευκαιριών, το σεβασμό μεταξύ των μαθητών, τη συμμετοχή όλων και τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ενώ, ταυτόχρονα, η εφαρμογή τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλία και η χρήση μέσων και υλικού που καθιστούν το κείμενο «προσβάσιμο» σε όλους/-ες και επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή όλων, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες, συντελούν ώστε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μίας τάξης να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να βιώνει ματαίωση βελτιώνοντας, παράλληλα, την επίδοσή του (Perdomo-López, 2022).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τις ανάλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πρακτικές, οι οποίες εξασφαλίζουν την προσωπική έκφραση, τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/-ριών και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολείου δίκαιου και δημοκρατικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures

in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 296-308.

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φυλιππάτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Beckett, S. (2012). Wordless Picturebooks. In *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. Routledge: London.

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ixxi.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education). DOI:10.4018/978-1-6684-4812-0.ch004

Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.

Ι.Ε.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό* (ΦΕΚ 5877, τ. Β', 15/12/2021). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Jackson, K. M. (2023). When Diversity Isn't the Point: Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors in the Classroom. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1), 54-63.

<https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol22/iss1/6>

Kress, G., van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο

Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 65-78. DOI: 10.1007/BF03178225

Perdomo-López, Carmen. (2022). *Children's Literature for Inclusive Education*. DOI: 10.4018/978-1-6684-4812-0.ch004.

Pfundheller, M., & Liesch, J. (2023). Framework for Inclusive Literature in Teacher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(15). <https://>

doi.org/10.33423/jhetp.v23i15.6406

Roshini, R. & Rajasekaran, V. (2022). More Than an Invalid: A Comparative Study Addressing Disability Portrayal in Children's Fiction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(3), 551-557. <https://org/10.17507/tpls.1203.15>

Simpson, A., & Cremin, T. M. (2022). Responsible Reading: Children's Literature and Social Justice. *Education Sciences*, 12(4), 264. <https://org/10.3390/>

educsci12040264

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria: ASCD.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Ανοίγοντας διαδρομές εργασίας στο φάσμα του αυτισμού

Ευγενία Λιανού

Επιστημονικά Υπεύθυνη, Εξειδικευμένο Γραφείο Υποστηριζόμενης Απασχόλησης ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) - Κοι.Σ.Π.Ε Διαδρομές

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Εξειδικευμένο Γραφείο Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (ΕΓΥΑ) για άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει ως στόχο την απασχόληση ατόμων με αυτισμό σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Η εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία και, ειδικότερα, των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αποτελεί σήμερα έναν από τους πλέον κρίσιμους δείκτες κοινωνικής συνοχής και προόδου. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και δυναμικές αλλαγές, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ανεξαρτήτως περιορισμών ή διαφορών συνιστά όχι μόνο ηθική, αλλά και αναπτυξιακή αναγκαιότητα.

Η λειτουργία του ΕΓΥΑ υπάγεται στον Κοι.Σ.Π.Ε. «Διαδρομές». Ο Κοι.Σ.Π.Ε. «Διαδρομές» (Κοινωνικός Συνεταιρισμός Περιορισμένης Ευθύνης) ιδρύθηκε το 2006 και είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με περιορισμένη ευθύνη των μελών του, που αποβλέπει στην κοινωνικο-οικονομική ενσωμάτωση και επαγγελματική ένταξη ατόμων με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Η ιδέα για τη σύστασή του προήλθε από το ανθρώπινο δυναμικό της Εταιρίας Κοινωνικής Ψυχιατρικής Π. Σακελλαρόπουλος και υλοποιήθηκε με τη συνεχή υποστήριξή της. Ανήκει στον 10ο Τομέα Ψυχικής Υγείας Αττικής, και με τα 94 μέλη του υπηρετεί κοινωνικούς και θεραπευτικούς σκοπούς. Επιπρόσθετα, διαθέτει παραγωγική και εμπορική δραστηριότητα, απασχολώντας κυρίως εργαζόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και συνδράμει ενεργά, μέσω υπηρεσιών υποστηριζόμενης απασχόλησης, στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Απώτερος στόχος του ΕΓΥΑ δεν μπορεί παρά να είναι η ενσωμάτωση στην εταιρική κουλτούρα κάθε οργανισμού της έννοιας της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης. Συνεπώς, η εξάλειψη του στίγματος και η συμπερίληψη, μέσω μιας πραγματικής, αμειβόμενης εργασίας σε περιβάλλον ίσων ευκαιριών συμπυκνώνει τον επιδιωκόμενο ρόλο και το νόημα της δημιουργίας του Εξειδικευμένου Γραφείου Υποστηριζόμενης

Απασχόλησης του Κοι.Σ.Π.Ε «Διαδρομές» για Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η έννοια της Διαχείρισης της Διαφορετικότητας

Η διοίκηση της διαφορετικότητας τοποθετείται χρονικά, ως όρος περί το τέλος της δεκαετίας του 1970, οπότε σχετιζόνταν με την εισροή μειονοτικών πληθυσμών και εκπροσώπων του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας, ενώ, έγινε ευρέως γνωστή στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν άρχισε να αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και η αντανάκλασή της στις επιχειρήσεις (Thomas, 2004). Ο εμπνευστής της έννοιας, Thomas Roosevelt, ήταν αυτός που πρώτος επεσήμανε ότι, αντί να προσπαθούν να αλλάξουν την κουλτούρα του πολυμορφικού προσωπικού τους, οι ίδιες οι επιχειρήσεις θα έπρεπε να αλλάξουν την δική τους κουλτούρα. Πιο αναλυτικά, εξέφρασε την αντίληψη ότι η ετερότητα δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά μπορεί να λειτουργήσει σε όφελος μιας επιχείρησης, εάν υπάρξει ορθή διαχείριση (Pitts, 2006).

Η κατανόηση της ετερότητας αντανάκλα την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και οι ομοιότητες των εργαζομένων μπορούν να αξιοποιηθούν, τόσο για το δικό τους όφελος όσο και για το όφελος των οργανισμών, αλλά και του γενικότερου κοινωνικού συνόλου (Reichenberg, 2001). Με τον όρο «διαφορετικό» χαρακτηρίζεται οτιδήποτε ξεχωρίζει, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του συνόλου και η ίση μεταχείριση αποτελεί δικαίωμα για κάθε άνθρωπο (Kramar, 2012). Αντιστοίχως, η διάκριση αφορά στην δυσμενή μεταχείριση ενός ατόμου που διαθέτει διαφορετικά γνωρίσματα και μπορεί να περιλαμβάνει την άδικη άρνηση να προσληφθεί κάποιος, να πάρει προαγωγή ή μετάθεση, την παρενόχληση και την θυματοποίηση (Gardenswartz & Rowe, 2009).

Η δεκτική επιχείρηση επιδιώκει να συμπεριλάβει όλους τους εργαζομένους και να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και ικανότητες τους. Επομένως, η διοίκηση της διαφορετικότητας επιτρέπει την προσέλκυση και

διακράτηση ταλέντων, τα οποία προσφέρουν σημαντικό συγκριτικό πλεονέκτημα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υγιούς περιβάλλοντος εργασίας, εντός του οποίου ενισχύεται η αναγνώριση της ατομικής συμβολής κάθε μέλους του οργανισμού, δημιουργώντας ευκαιρίες εξέλιξης (Oberfeld, 2014). Ακόμη, ο ξεχωριστός τρόπος σκέψης δίνει τη δυνατότητα να ληφθούν αποφάσεις και ενισχύει τη δημιουργικότητα, ενώ η ομαδική σκέψη συμβάλλει στην γενικότερη βελτίωση της απόδοσης μιας επιχείρησης (Ewoh, 2013).

Μεθοδολογία

Το ΕΓΥΑ είναι στελεχωμένο από διεπιστημονική ομάδα με ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων μεταξύ των οποίων σύμβουλοι απασχόλησης, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

Παροχή υπηρεσιών ομαδικής και ατομικής συμβουλευτικής και πληροφόρησης

Διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, ενημερωτικών εκδηλώσεων και υλοποίηση ημερίδων σταδιοδρομίας

Εκπαίδευση σε τεχνικές αναζήτησης εργασίας μέσω διαδικτύου, σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, προετοιμασία για τη διαδικασία συνέντευξης επιλογής

Συνεργασία με τοπικούς φορείς (ΔΥΠΑ, Δήμους, Επιχειρήσεις, Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας)

Κατανόηση των σύγχρονων αναγκών της αγοράς εργασίας και συνεργασία με τον επιχειρηματικό κόσμο

Διευκόλυνση της διαδικασίας ένταξης στην αγορά εργασίας / επαγγελματική επανένταξη

Μετα-παρακολούθηση, παροχή υποστήριξης, συμβουλευτικής και καθοδήγησης μετά την τοποθέτηση στην θέση εργασίας

Καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος.

Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκε προσαρμοσμένη μεθοδολογία αξιολόγησης και ένταξης στην αγορά εργασίας για τα άτομα με ΔΑΦ, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από ατομικές συναντήσεις.

Στην 1^η συνάντηση πραγματοποιείται λήψη του ιατρικού και κοινωνικού ιστορικού από επαγγελματία ψυχικής υγείας (ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό), ο οποίος αρχικά ενημερώνει για την διαδικασία που θα ακολουθηθεί, καθώς και τα ζητήματα εμπιστευτικότητας. Στην

συνέχεια ζητά από τον λήπτη να διαβάσει προσεκτικά και να υπογράψει το έντυπο συναίνεσης.

Η κλινική συνέντευξη περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

A. Εισαγωγικές πληροφορίες (φορέας παραπομπής, ονοματεπώνυμο, ηλικία, στοιχεία επικοινωνίας, δικαστική συμπαράσταση, τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση, επιδόματα ή παροχές που λαμβάνει)

B. Ιατρικό ιστορικό (διάγνωση, συνοσηρότητα, φαρμακευτική αγωγή)

Γ. Κοινωνικό ιστορικό (διαμονή, οικογενειακό περιβάλλον, οικονομικο-κοινωνική κατάσταση οικογένειας, ψυχοκοινωνική υποστήριξη οικογενειακού περιβάλλοντος, άλλα πλαίσια υποστήριξης, φιλικό περιβάλλον/ προσωπικές σχέσεις, χόμπυ, ενδιαφέροντα, συμμετοχή σε συλλόγους, ιστορικό εκπαίδευσης/ κατάρτιση – δεξιότητες, συνοπτική καταγραφή της επαγγελματικής προϋπηρεσίας, περιγραφή μιας τυπικής ημέρας).

Εάν ο λήπτης το επιθυμεί, γίνεται συνάντηση με την οικογένεια κατά την οποία εξετάζονται τα εξής:

- Προγεννητική ανάπτυξη
- Περιγεννητική ανάπτυξη βρέφους
- Αναπτυξιακή περίοδος μέχρι παρόν
- Κοινωνικές και σχολικές επιδόσεις
- Επαγγελματικές επιδόσεις
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Συμπεριφορικές δυσκολίες
- Καθημερινότητα και ενδιαφέροντα
- Θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα
- Ιατρικό ιστορικό

Η 2^η συνάντηση πραγματοποιείται από λογοθεραπευτή ή εργοθεραπευτή και αφορά στην καταγραφή των δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα εξετάζονται οι παρακάτω δεξιότητες:

- Δεξιότητες καθημερινής ζωής
- Κινητικές δεξιότητες
- Αισθητηριακές δεξιότητες
- Γνωστικές δεξιότητες
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Επικοινωνιακές δεξιότητες (ενσυναίσθηση - κριτική σκέψη - σειροθέτηση/ εξαγωγή συμπεράσματος)
- Επαγγελματικές δεξιότητες

Η 3η συνάντηση πραγματοποιείται από τον job coach στον οποίο γίνεται η ανάθεση και αποτελεί στο εξής το πρόσωπο αναφοράς και αφορά στην διερεύνηση επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται:

1. Εργασιακές προτιμήσεις (επιθυμητό είδος απασχόλησης, μη επιθυμητά αντικείμενα εργασίας, επιθυμητό μέγεθος επιχείρησης, επιθυμητό ωράριο, δυνατότητα εργασίας σε βάρδιες, απόσταση και χρόνος μετακίνησης, τρόπος μετακίνησης, επαφή με κοινό, χρήση εργαλείων, χρήση Η/Υ, προτίμησε σε ατομική ή ομαδική εργασία, ρυθμοί εργασίας, χρήση στολής, σταθερές αρμοδιότητες, στενή εποπτεία, δυνατότητα εργασίας σε διαφορετικούς προορισμούς, απομακρυσμένη εργασία, φιλοδοξίες, καταστάσεις που προκαλούν άγχος)

2. Εργασιακές αξίες

3. Προηγούμενη εργασιακή εμπειρία (επωνυμία εργοδότη, χρονική διάρκεια, τίτλος θέσης, βασικές αρμοδιότητες, ωράριο, θετικά στοιχεία, αρνητικά στοιχεία, δυσκολίες, σχέσεις με προϊστάμενο, σχέσεις με συναδέλφους, λόγοι αποχώρησης, σημεία προς βελτίωση, συνολική αξιολόγηση εμπειρίας, εκτιμώμενες ανάγκες υποστήριξης)

Στην 4η συνάντηση γίνεται SWOT Analysis και δημιουργία βιογραφικού σημειώματος και στην 5η σχεδιασμός ατομικών στόχων και προετοιμασία συνέντευξης. Ακολουθεί η διαδικασία αναζήτησης κατάλληλου εργασιακού πλαισίου από τον job coach.

Διασύνδεση με επιχειρήσεις

Σκοπός της δημιουργίας του ΕΓΥΑ είναι η στήριξη, καθοδήγηση και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας, ατόμων με ΔΑΦ, που επιθυμούν να εργαστούν. Γενικότερα, είναι επιτακτική η ανάγκη της υποστηριζόμενης απασχόλησης ατόμων με ΔΑΦ, καθώς, παρά την ικανότητα και καταλληλότητά τους προς εργασία, βιώνουν συχνά εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό (Keel et al., 1997). Μάλιστα, είναι ενδεικτικό ότι αν και πλέον περισσότερα άτομα με ΔΑΦ προχωρούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοστά των ατόμων που εργάζονται είναι αρκετά χαμηλά (Müller et al., 2003). Κάποια από τα κριτήρια επιλογής των υποψήφιων εταιρειών είναι:

- Υπογραφή Χάρτας Διαφορετικότητας
- Δημοσιεύματα για δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής

Ευθύνης

- Δημοσίευση Κοινωνικού Απολογισμού
- Μεγάλες εταιρείες/ Εταιρείες με πολλά τμήματα
- Εταιρείες με υποκαταστήματα για μεγαλύτερη γεωγραφική κατανομή

Η έλλειψη ενημέρωσης ή η μη επαρκής ενημέρωση, ενίοτε, τόσο του κοινωνικού συνόλου, αλλά και των εργοδοτών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συνέχιση του υπάρχοντος «κενού» στην εργασιακή ένταξη ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Hillier et al., 2007). Έτσι, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του κοινού, των εργοδοτών και του εργατικού δυναμικού αποτελούν το πρώτο ουσιαστικό βήμα για την εργασιακή ενσωμάτωση (Smith & Postmes, 2011). Η δικτύωση με επιχειρήσεις περιλαμβάνει:

- Επαγγελματικά δίκτυα: Επικοινωνία με παλιούς συναδέλφους, φίλους και γνωστούς από κάθε χώρο δραστηριοποίησης.
- Εκδηλώσεις και συνέδρια: Συμμετοχή σε επαγγελματικές εκδηλώσεις ενημέρωση για την λειτουργία των ΕΓΥΑ.
- Ημέρες καριέρας: Συμμετοχή σε ημέρες καριέρας που διοργανώνονται από γραφεία διασύνδεσης πανεπιστημίων, ΔΥΠΑ, ή άλλους φορείς
- ΔΥΠΑ: Ενημέρωση από τον ιστότοπο dypa.gov.gr
- Online πλατφόρμες και ιστοσελίδες αναζήτησης εργασίας: Kariera.gr, Indeed.gr, Skywalker.gr, Jobfind.gr, xe.gr
- Κοινωνικά δίκτυα: LinkedIn / Facebook (ομάδες εργασίας)
- Ιστοσελίδες εταιρειών

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο Υποστηρικτής Εργασίας (Job Coach) παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση με στόχο την ένταξη στην αγορά εργασίας και έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ εργαζόμενου, εργοδότη, συναδέλφων και οικογένειας (Mawhood and Howlin, 1999).

Υποστηριζόμενη απασχόληση

Ως Υποστηριζόμενη Απασχόληση (ή υποστηριζόμενη εργασία) ορίζεται η παροχή υποστήριξης σε άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) ή άτομα από εύλωτες κοινωνικά ομάδες προκειμένου να διασφαλίσουν και να διατηρήσουν έμμισθη απασχόληση στην ανοιχτή αγορά εργασίας

(European Union of Supported Employment, 2010). Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης είναι:

- η έμφαση στην έμμισθη εργασία
- η ένταξη στην ελεύθερη αγορά εργασίας
- η συνεχής και εξατομικευμένη υποστήριξη του ατόμου, αλλά και του εργοδότη.

Στο πλαίσιο της έμπρακτης διασφάλισης του δικαιώματος στην εργασία των ατόμων με αναπηρία, η Υποστηριζόμενη Εργασία συνιστά ένα αποτελεσματικό μοντέλο παρέμβασης, που συνδυάζει το κοινωνικό πρόσημο με την οικονομική διάσταση (Wehman et al., 2016). Ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 από τις ΗΠΑ και τον Καναδά και μέχρι σήμερα έχει υιοθετηθεί από πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στον αγγλοσαξονικό χώρο (Wehman et al., 1997). Υπό αυτό το πρίσμα, βασικά προαπαιτούμενα αποτελούν τα ακόλουθα:

- Ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον Job Coach και τον λήπτη της υπηρεσίας
- Αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης
- Προσδιορισμός των στόχων
- Ανάπτυξη εναλλακτικών σχεδίων δράσης
- Επιλογή και υλοποίηση της κατάλληλης λύσης

Συνεπώς, η παρέμβαση μέσω συμβουλευτικής διαδικασίας διερευνά από τη μία πλευρά τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές αξίες του λήπτη και από την άλλη πλευρά κατά πόσο του ταιριάζει και επιθυμεί την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος (Lawer et al., 2009). Οι βασικές δεξιότητες του υποστηρικτή εργασίας είναι:

- Να διαθέτει την ικανότητα της ενεργού ακρόασης
- Να μπορεί να προσαρμόζει την συμβουλευτική διαδικασία στις ανάγκες του λήπτη και να διευρύνει τους ορίζοντές του εμπλουτίζοντας διαρκώς τις γνώσεις του
- Να διαθέτει υπομονή και ανοχή ώστε να διαχειρίζεται τις καταστάσεις που ενδεχομένως προκύψουν και να μην επηρεάζεται σε προσωπικό επίπεδο
- Να προσαρμόζει τον κώδικα επικοινωνίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του λήπτη
- Να διατηρεί συνεργατικό κλίμα με την οικογένεια προκειμένου να παρέχεται στο άτομο υποστήριξη στο σπίτι

- Να συνεργάζεται με άλλους φορείς και υπηρεσίες, όπου αυτό απαιτείται.

Επιπλέον η υποστήριξη στην εργασία οδηγεί σε ενίσχυση των εκτελεστικών λειτουργιών, καλύτερη διαχείριση συμπεριφορών που σχετίζονται με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής και της ποιότητας ζωής (Lattimore et al., 2006). Οι στόχοι κατά την διαδικασία υποστήριξης της εργασίας είναι:

- Να καθοδηγήσει τον λήπτη προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να αντιληφθεί τις ιδιαίτερες δεξιότητες αλλά και της αδυναμίες του.
- Να αναπτύξει το δικό του αξιακό σύστημα και να αντιληφθεί τις προσωπικές φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντα που διαθέτει.
- Να αντιληφθεί τις ευκαιρίες που παρέχονται σε κάθε φάση του βίου του ώστε να είναι σε θέση να λάβει κρίσιμες αποφάσεις προκειμένου να επιλέξει τα αντικείμενα κατάρτισης ή το επάγγελμα που επιθυμεί να ακολουθήσει.
- Να είναι σε θέση να λαμβάνει ο ίδιος αποφάσεις κατανοώντας τις επιπτώσεις που ενδεχομένως να διαθέτουν για τον ίδιο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Να προετοιμάσει το άτομο ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται την πραγματοποίηση των επαγγελματικών του στόχων, αναθεωρώντας ή αναπροσαρμόζοντας τις αποφάσεις του.

Καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας στην Υποστηριζόμενη Απασχόληση είναι ο στενός σύνδεσμος μεταξύ των Υποστηρικτών Εργασίας των ατόμων με ΔΑΦ και των εργοδοτών με σκοπό τη διερεύνηση ευκαιριών εργασίας και την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων με την κατάλληλη θέση εργασίας (Nicholas et al., 2014).

Οφέλη της ενσωμάτωσης των ατόμων με ΔΑΦ στην αγορά εργασίας

Η προσέλευση, η πρόσληψη και η διατήρηση της εργασιακής θέσης ατόμων με ΔΑΦ δύναται να επιφέρει άμεσα και μετρήσιμα αποτελέσματα για τους ωφελούμενους, τις οικογένειές τους, αλλά και τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις εργασιακές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, οι οποίες συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Παγκοσμιοποιημένη παραγωγή και διάθεση αγαθών.
- Διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.
- Αντικατάσταση της παραδοσιακής ιεραρχικής δομής από τη δημιουργία ευέλικτων οργανωτικών σχημάτων, τα οποία διευκολύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εργαζομένων.
- Ταχύτητα αύξησης των γνώσεων.
- Αντικατάσταση μέρους της ανθρώπινης εργασίας από αυτοματοποιημένα συστήματα που περιορίζει τη ζήτηση για απασχόληση σε παραδοσιακούς τομείς εργασίας (π.χ. τραπεζικές συναλλαγές, υπηρεσίες εξυπηρέτησης).
- Κίνδυνος να εμφανισθούν νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίες έχουν σχέση με τη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων στις πληροφορίες και την ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών.
- Μετάβαση από την τυπική απασχόληση σε ευέλικτες μορφές απασχόλησης, όπως για παράδειγμα η τηλεργασία.

Πιο αναλυτικά, η ενσωμάτωση των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη σύγχρονη αγορά εργασίας συντελεί μεταξύ άλλων:

- Στην οικονομική αλλά και την κοινωνική ανεξαρτησία του λήπτη
- Στην ενίσχυση της αγοραστικής του δύναμης
- Στην διεύρυνση της δεξαμενής αναζήτησης ανθρώπινου κεφαλαίου
- Στον περιορισμό του γενικότερου ποσοστού ανεργίας και συνακόλουθα στην ενίσχυση των πόρων που προορίζονται για τον τομέα της κοινωνικής ασφάλισης
- Στο περιορισμό του συνολικού ποσοστού φτώχειας
- Στην ενδυνάμωση του αισθήματος αλληλεγγύης και γενικότερα κοινωνικής συνοχής
- Στην μείωση του οικογενειακού φορτίου, συμπεριλαμβανομένης της μικρότερης ανάγκης για παροχή ανεπίσημης φροντίδας
- Στην εξοικονόμηση κόστους υπηρεσιών πρόνοιας

Παράλληλα, η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η ευκαιρία για ανάκτηση της αυτοαξίας τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, η ενίσχυση της αυτονομίας, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα αποτελούν μερικά μόνο από τα οφέλη που

προκύπτουν από την ένταξη των ατόμων με ΔΑΦ στην αγορά εργασίας (Garcia-Villamisar και Hughes, 2007).

Όσο αφορά στις επιχειρήσεις, τα οφέλη που προκύπτουν από την πρόσληψη ατόμων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και πιο συγκεκριμένα από άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς τα άτομα με ΔΑΦ τείνουν να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή συγκέντρωση και προσήλωση στη λεπτομέρεια
- Ενίσχυση της ομαδικότητας
- Μείωση του ρυθμού κινητικότητας των εργαζομένων χάρη στον μεγάλο βαθμό αφοσίωσης που τείνουν να επιδεικνύουν τα άτομα με ΔΑΦ στην εργασία τους
- Συμβολή στη δημιουργικότητα και την καινοτομία χάρη στην διαφορετική αντίληψη των ατόμων με ΔΑΦ
- Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο
- Βελτίωση της φήμης και ανάδειξη της πολιτικής ισότητας και συμπερίληψης της επιχείρησης

Συνεπώς, οι επιχειρήσεις που διακρίνονται από ποικιλομορφία είναι πιο παραγωγικές, αποδοτικές και καινοτόμες, καθώς έχουν την ευκαιρία να συνδυάσουν διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές (Kulik, 2014). Με άλλα λόγια, η επιτυχία ενός οργανισμού συνδέεται με την ικανότητα που διαθέτει να αξιοποιεί σε όφελος της τα διαφορετικά γνώρισμα και τις ιδέες του προσωπικού. Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργική συνύπαρξη διαφορετικών ικανοτήτων ταλέντων και πεποιθήσεων δύναται να λειτουργήσει ως σημαντικό εργαλείο για τους οργανισμούς, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, που η καινοτομία και η αποτελεσματικότητα θεωρούνται βασικοί σκοποί των επιχειρήσεων (Bourke & Dillon, 2018). Κάτω από το πρίσμα αυτό, ο ρόλος της ηγεσίας διαθέτει μεγάλη βαρύτητα για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο το ανθρώπινο δυναμικό αξιοποιεί τα ταλέντα και τις ικανότητές του.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Πολλά άτομα με ΔΑΦ — ακόμη και αν έχουν καλές δεξιότητες — αποφεύγουν την είσοδο στην εργασία όχι από έλλειψη ικανοτήτων, αλλά εξαιτίας του φόβου για το άγνωστο: τις αλλαγές, τη νέα κοινωνική αλληλεπίδραση ή τον φόβο της αποτυχίας. Οι μεταβάσεις, οι νέες

απαιτήσεις και η αβεβαιότητα μπορεί να προκαλέσουν έντονο άγχος και αντίσταση. Σε αυτές τις συνθήκες, η στάση της οικογένειας λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στον φόβο και στις νέες δυνατότητες, προσφέροντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο μπορεί να δοκιμάσει και να προοδεύσει.

Η αυτοπεποίθηση αποτελεί το θεμέλιο για κάθε βήμα προς την ανεξαρτησία, την εκπαίδευση και τη μελλοντική επαγγελματική ζωή. Για τα άτομα με ΔΑΦ, η πίστη στις ικανότητές τους δεν είναι κάτι αυτονόητο και καλλιεργείται καθημερινά μέσα από τη στάση, τη στήριξη και τις προσδοκίες της οικογένειας. Κάθε άτομο έχει τον δικό του μοναδικό ρυθμό και τρόπο έκφρασης. Η θετική ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση ακόμη και των μικρών επιτυχιών το βοηθούν να προσπαθεί ξανά, να επιμένει και να νιώθει ότι μπορεί.

Στην καθημερινότητα της οικογένειας μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες που θα φανούν χρήσιμες αργότερα στον χώρο εργασίας — όπως η οργάνωση, η υπευθυνότητα και η συνέπεια. Οι σαφείς οδηγίες και οι προβλέψιμες ρουτίνες ενισχύουν την αίσθηση ελέγχου, ενώ η συμμετοχή σε μικρές αποφάσεις (π.χ. τι θα φορέσει, ποια δραστηριότητα θα επιλέξει) ενδυναμώνει την αυτονομία και την πρωτοβουλία. Ο φόβος για το άγνωστο δεν ξεπερνιέται με πίεση αλλά με ενσυναίσθηση, στήριξη και σταδιακές επιτυχίες. Η οικογένεια, με μια θετική και σταθερή στάση, μπορεί να λειτουργήσει σαν σταθερός φάρος που δείχνει ότι η εργασία είναι ευκαιρία για ανάπτυξη και αυτονομία.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η απασχόληση των ατόμων με ΔΑΦ δεν περιορίζεται στη δημιουργία νέων θέσεων ή προγραμμάτων εργασιακής αποκατάστασης, αλλά προϋποθέτει τη διαμόρφωση περιβαλλόντων που αναγνωρίζουν, αποδέχονται και αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως πηγή ανάπτυξης και καινοτομίας. Όταν αυτές οι ιδιαιτερότητες αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, μπορούν να μετατραπούν σε σημαντικά πλεονεκτήματα τόσο για τον ίδιο τον εργαζόμενο όσο και για τον οργανισμό συνολικά.

Γενικά, τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαθέτουν ιδιαίτερες ανάγκες και ως εκ τούτου απαιτείται εξατομικευμένη αντιμετώπιση (Mavranouzouli et. al.,

2014). Οι εύλογες προσαρμογές κοστίζουν ελάχιστα ή καθόλου και δίνουν τη δυνατότητα στους εργαζομένους να εκτελούν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά και αποδοτικά, αυξάνοντας την παραγωγικότητα (Westbrook et al., 2012).

Η διαδικασία προετοιμασίας για την ένταξη περιλαμβάνει πολλαπλές φάσεις που συνδέονται μεταξύ τους:

1. Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας του ατόμου, μέσα από αξιολόγηση δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και προσωπικών στόχων.
2. Ενίσχυση επαγγελματικών δεξιοτήτων, τόσο τεχνικών όσο και κοινωνικών (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία, διαχείριση χρόνου).
3. Προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, που αποτελούν προϋποθέσεις για επιτυχή συμμετοχή στον εργασιακό χώρο.
4. Διαμόρφωση επαγγελματικών αξιών και κατανόηση του ρόλου της εργασίας στη ζωή και την αυτονομία του ατόμου.

Η κατανόηση του αυτισμού μέσα στον χώρο εργασίας απαιτεί μια ολιστική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση, που δεν εστιάζει αποκλειστικά στα ελλείμματα ή στις δυσκολίες, αλλά και στις ιδιαίτερες δεξιότητες, στα ταλέντα και στις δυνατότητες που μπορεί να διαθέτει το άτομο (Baxter, Wilson & Green, 2024). Η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών κάθε ατόμου αποτελεί, επομένως, το πρώτο και ουσιωδέστερο βήμα προς τη δημιουργία ενός εργασιακού πλαισίου που προάγει τη συμπερίληψη και σέβεται τη διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εργοδότη, αλλά και των συναδέλφων είναι καθοριστικός: η υποστήριξη δεν αφορά απλώς σε προσαρμογές ή πρακτικές διευκολύνσεις, αλλά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας κατανόησης, αποδοχής και συνεργασίας.

1. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς στους οποίους τα άτομα με ΔΑΦ ενδέχεται να εμφανίσουν ιδιαιτερότητες. Αυτές δεν συνιστούν έλλειψη ικανότητας, αλλά διαφορετικό τρόπο κατανόησης και αλληλεπίδρασης. Ορισμένα άτομα ενδέχεται να χρησιμοποιούν λιγότερη οπτική επαφή, να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν ή να προτιμούν πιο άμεσες και συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας. Η

διαφοροποίηση αυτή μπορεί να προκαλέσει παρερμηνείες από το κοινωνικό περιβάλλον, αν δεν υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση.

Για την αποτελεσματική υποστήριξη της επικοινωνίας στον χώρο εργασίας, είναι σημαντικό να υιοθετούνται σαφείς, σταθερές και διαφανείς μορφές αλληλεπίδρασης. Η χρήση ξεκάθαρων οδηγιών, απλής γλώσσας και συγκεκριμένων παραδειγμάτων ενισχύει την κατανόηση και μειώνει το άγχος που μπορεί να προκαλεί η ασάφεια. Επίσης, η επανάληψη ή αναδιατύπωση των πληροφοριών με ήρεμο και υποστηρικτικό τρόπο μπορεί να αποτρέψει παρεξηγήσεις και να ενδυναμώσει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη.

Ενδεικτικές καλές πρακτικές επικοινωνίας περιλαμβάνουν:

- Διατύπωση σαφών και ακριβών οδηγιών, χωρίς περιττές μεταφορές ή αμφισημίες.
- Χρήση απλών και κατανοητών λέξεων, με έμφαση στο ουσιαστικό.
- Επαναδιατύπωση ή παροχή παραδείγματος για καλύτερη κατανόηση μιας οδηγίας.
- Χρήση ενθαρρυντικών και θετικών εκφράσεων, που προάγουν την αυτοπεποίθηση.
- Καθορισμός σαφών ορίων και προσδοκιών, ώστε το άτομο να γνωρίζει ακριβώς τι αναμένεται από αυτό.

Μέσα από την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών, η επικοινωνία γίνεται όχι μόνο πιο λειτουργική, αλλά και πιο ανθρώπινη, δημιουργώντας τις συνθήκες για μια συνεργασία βασισμένη στην εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό.

2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι ΔΑΦ συχνά συνοδεύονται από ιδιαιτερότητες στην αισθητηριακή επεξεργασία, καθώς και από δυσκολίες προσαρμογής σε απρόβλεπτες αλλαγές ή έντονα ερεθίσματα. Πολλά άτομα βιώνουν υπερευαισθησία (π.χ. σε φώτα, ήχους, μυρωδιές ή υφές) ή, αντιθέτως, υποευαισθησία, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, η ανάγκη για σταθερότητα, προβλεψιμότητα και δομή αποτελεί κεντρικό στοιχείο της αίσθησης ασφάλειας και ελέγχου του περιβάλλοντος.

Για τον λόγο αυτό, η δημιουργία ενός δομημένου, σαφώς οργανωμένου και αισθητηριακά φιλικού εργασιακού περιβάλλοντος είναι καθοριστική. Η ύπαρξη προβλέψιμων ρουτινών, ενημέρωσης για επερχόμενες αλλαγές και επαρκούς χρόνου προσαρμογής συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του άγχους και στην αύξηση της λειτουργικότητας.

Χρήσιμες πρακτικές υποστήριξης περιλαμβάνουν:

- Δημιουργία σαφώς δομημένων και προβλέψιμων ρουτινών.
- Έγκαιρη ενημέρωση για κάθε αλλαγή στο πρόγραμμα ή στο περιβάλλον εργασίας.
- Παροχή επαρκούς χρόνου για προετοιμασία ή ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εργασίας.
- Αξιολόγηση και προσαρμογή του χώρου σε σχέση με την αισθητηριακή ευαισθησία (π.χ. φωτισμός, επίπεδα θορύβου, μυρωδιές).

Οι προσαρμογές αυτές δεν αποτελούν «χαριστικές ρυθμίσεις», αλλά ενδείξεις λειτουργικής ευαισθησίας και πρακτικές ισότιμης συμμετοχής. Η προσαρμογή του περιβάλλοντος εργασίας στις ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ εξυπηρετεί τελικά όλους τους εργαζομένους, ενισχύοντας την ευελιξία και την ευημερία στο σύνολο του οργανισμού. Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών στρατηγικών, η εκπαίδευση των εργοδοτών και η ευαισθητοποίηση του προσωπικού είναι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να εκφράσει το δυναμικό του.

Συνεπώς, η κατανόηση και η υποστήριξη των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στον χώρο εργασίας δεν αποτελούν απλώς ηθική ή νομική υποχρέωση· συνιστούν επένδυση σε ένα πλουραλιστικό και δημιουργικό εργασιακό μέλλον. Η ευελιξία και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν τους θεμέλιους λίθους μιας κοινωνίας που αντιλαμβάνεται την εργασία όχι απλώς ως μέσο βιοπορισμού, αλλά ως χώρο ανθρώπινης ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Μέσα από αυτήν την οπτική, η υποστήριξη των ατόμων με ΔΑΦ στον χώρο εργασίας αναδεικνύεται όχι μόνο ως πράξη ενσυναίσθησης, αλλά και ως πράξη πολιτισμού και προόδου.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Ο Χ. ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, και είναι ωφελούμενος του Εξειδικευμένου Γραφείου Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (ΕΓΥΑ) για άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πλέον εργάζεται για πρώτη φορά, παρότι διαθέτει πτυχίο στις Εφαρμογές Πολυμέσων. Ένα ξενοδοχείο στο Σύνταγμα είναι η επιχείρηση που τον προσέλαβε με ημιαπασχόληση για 4 φορές την εβδομάδα ως βοηθό υποδοχής/ groom και η συνεργασία εξελίσσεται άριστα.

Βασικά χαρακτηριστικά

- Ο Χ. είναι 28 ετών με διάγνωση Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (F84).
- Διαθέτει πτυχίο στις Εφαρμογές Πολυμέσων/ Web Design.
- Δεν έχει εργαστεί στο παρελθόν.
- Μένει με την μητέρα του.
- Είναι ανεξάρτητος στις συνθήκες καθημερινής διαβίωσης.
- Μετακινείται με τα ΜΜΜ.
- Διαθέτει Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Δεξιότητες.
- Ανταποκρίνεται καλύτερα σε απλές και σαφείς ερωτήσεις.
- Έχει δυσκολία στους χρονικούς προσδιορισμούς.

Όλα ξεκίνησαν όταν ο 28χρονος απευθύνθηκε στο Εξειδικευμένο Γραφείο Υποστηριζόμενης Απασχόλησης για να βρει εργασία. Το επιστημονικό προσωπικό του ΕΓΥΑ πραγματοποίησε την πρώτη συνάντηση για την λήψη του ιστορικού, ακολούθησε επόμενη συνάντηση για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του και άλλη μια συνάντηση για επικοινωνία με το οικογενειακό του περιβάλλον. Η job coach, στη συνέχεια, που ανέλαβε να υποστηρίξει τον Χ. τόσο πριν όσο και μετά την εργασία, πραγματοποίησε συναντήσεις μαζί του, για την διερεύνηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του και τη δημιουργία του επαγγελματικού του προφίλ. Ακολούθησε προετοιμασία για την διαδικασία της συνέντευξης και μια συνεχής στήριξη και ενημέρωση από την job coach.

Το ξενοδοχείο, με το οποίο το ΕΓΥΑ είχε έρθει σε επαφή, επέλεξε το βιογραφικό Θωμά και τον κάλεσε για συνέντευξη. Η τοποθέτηση στη θέση εργασίας δεν άργησε. Η job coach του ήταν καθημερινά εκεί για να υποστηρίξει στην προσαρμογή τόσο τον 28χρονο εργαζόμενο όσο και τους νέους συναδέλφους του και την

επιχείρηση. Κάτι που για τον Χ. φάνταζε μακρινό και ακατόρθωτο, η εργασία, αποτελεί σήμερα ένα αυτονόητο κεκτημένο. Η περίπτωση του είναι μόνο μία από τις μέχρι στιγμής καταγεγραμμένες τοποθετήσεις ωφελούμενων σε θέσεις εργασίας που έχει πραγματοποιήσει το ΕΓΥΑ για άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έτσι, η διοίκηση της διαφορετικότητας δεν αφορά μόνο στην επιχειρηματική ηθική και τη δικαιοσύνη, αλλά δύναται να επιφέρει άμεσα οικονομικά οφέλη για τους οργανισμούς, ενισχύοντας την φήμη και την αποδοτικότητα. Ωστόσο, συχνά τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν το δίλημμα εάν θα ήταν σκόπιμο να αποκαλύψουν ή όχι την ιδιαίτερη κατάστασή τους στον εργοδότη τους, κάτι που σε πολλές περιπτώσεις συνεπάγεται το ρίσκο να έρθουν αντιμέτωποι με στερεότυπα και στιγματισμό. Τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην απόκτηση, τη διατήρηση της εργασίας και στις προσφερόμενες εργασιακές συνθήκες, ενώ, πολύ συχνά, το είδος εργασίας, που προσφέρεται, είναι χαμηλού κοινωνικού status, με μικρές απολαβές, σε φτωχές εργασιακές συνθήκες και ελάχιστες ευκαιρίες εξέλιξης. Η υποστηριζόμενη απασχόληση δίνει έμφαση στην έμμηστη εργασία, την ένταξη στην ελεύθερη αγορά εργασίας και την συνεχής και εξατομικευμένη υποστήριξη του ατόμου, αλλά και του εργοδότη. Άλλωστε, οι επιχειρήσεις που διακρίνονται από ποικιλομορφία είναι πιο παραγωγικές, αποδοτικές και καινοτόμες, καθώς έχουν την ευκαιρία να συνδυάσουν διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές. Παράλληλα, η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η ευκαιρία για ανάκτηση της αυτοαξίας τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, η ενίσχυση της αυτονομίας, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα αποτελούν μερικά μόνο από τα οφέλη που προκύπτουν από την ένταξη των ατόμων με ΔΑΦ στην αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baxter, S., Wilson, A., & Green, R. (2024). *Understanding interventions and outcomes in supported employment: a systematic review of qualitative studies*. Journal of Vocational Rehabilitation, 61, 1–19.
- Bourke, J. & Dillon, B. (2018). *The diversity and inclusion revolution: Eight powerful truths*. Deloitte Review, issue 22.

- Ewoh, A. I. E. (2013). *Managing and Valuing Diversity: Challenges to Public Managers in the 21st Century*. Public Personnel Management, Vol. 42 no 2, pp. 107-122.
- Garcia-Villamizar, D., & Hughes, C. (2007). *Supported employment improves cognitive performance in adults with Autism*. Journal of Intellectual Disability Research, 51(2), 142–150.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2009). *The Effective Management of Cultural Diversity*”, *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*. Ανακτήθηκε από: http://www.sagepub.com/upmdata/26078_pt2.pdf [Πρόσβαση 30/12/2024].
- Hillier, A., Campbell, H., Mastriana, K., Izzo, M., Kool-Tucker, A., Cherry, L., & Beversdorf, D. (2007). *Two-year evaluation of a vocational support program for adults on the autism spectrum*. Career Development for Exceptional Individuals, 30(1), 35–47.
- Patmisari, E., Smith, J., & Roberts, L. (2024). *Supported employment interventions with people who have severe mental illness: a systematic review*. BMC Psychiatry / PLOS ONE style journal (open access). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11152269/>.
- Keel, J. H., Mesibov, G. B., & Woods, A. V. (1997). *TEACCH-supported employment program*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 27(1), 3-9.
- Kramar, R. (2012). *Diversity management in Australia: a mosaic of concepts, practice and rhetoric*. Asia Pacific Journal of Human Resources, Vol. 50, no. 2, pp. 245-261.
- Kulik, C. T. (2014). *Working below and above the line: the research–practice gap in diversity management*. Human Resources Management Journal, Vol. 24 no 2, pp. 129-144.
- Lattimore, L. P., Parsons, M. B., & Reid, D. H. (2006). *Enhancing job site training of supported workers with autism: a reemphasis on simulation*. Journal of Applied Behavior Analysis, 39(1), 91-102.
- Lawer, L., Brusilovskiy, E., Salzer, M. S., & Mandell, D. S. (2009). *Use of vocational rehabilitative services among adults with autism*. Journal of autism and developmental disorders, 39, 487-494.
- Mavranouzouli, I., Megnin-Viggars, O., Cheema, N., Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Pilling, S. (2014). *The cost-effectiveness of supported employment for adults with autism in the United Kingdom*. Autism, 18(8), 975-984.
- Mawhood, L., & Howlin, P. (1999). *The outcome of a supported employment scheme for high-functioning adults with autism or Asperger syndrome*. Autism, 3(3), 229–254.
- Müller, E., Schuler, A., Burton, B. A., & Yates, G. B. (2003). *Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities*. Journal of vocational rehabilitation, 18(3), 163-175.
- Nicholas, D. B., Attridge, M., Zwaigenbaum, L., & Clarke, M. (2014). *Vocational support approaches in autism spectrum disorder: A synthesis review of the literature*. Autism, 19(2), 235-245.
- Oberfield, Z. W. (2014). *Accounting for Time: Comparing Temporal and Atemporal Analyses of the Business Case for Diversity Management*. Public Administration Review, Vol. 74, no 6, pp. 777-789.
- Pitts, D. W. (2006). *Modeling the Impact of Diversity Management*. Review of Public Personnel Administration, Vol. 26, no. 3, pp. 245-268.
- Reichenberg, N. E. (2001). *Diversity management beyond the business case*. New York: United Nations Expert Group Meeting on Managing Diversity in the Civil Service.
- Smith, L. G. E. & Postmes, T. (2011). *Shaping stereotypical behaviour through the discussion of social stereotypes*. British Journal of Social Psychology, Vol. 50 no 1, pp. 74-98.
- Thomas, D.A. (2004). *Diversity as Strategy*. Harvard Business Review, Harvard Business School Publishing Corporation, pp 1-12.
- Wehman, P., Brooke, V., Brooke, A. M., Ham, W., Schall, C., McDonough, J., Lau, S., Seward, H., & Avellone, L. (2016). *Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach*. Research in Developmental Disabilities, 53-54, 61-72.
- Wehman, P., Revell, G., Kregel, J., & Act, D. (1997).

Supported employment: A decade of rapid growth. Supported employment research: Expanding competitive employment opportunities for persons with significant disabilities, 1.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., et al. (2013). *Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high*

school. Journal of Positive Behavior Interventions, 15(3), 144–155.

Westbrook, J. D., Nye, C., Fong, C. J., Wan, J. T., Cortopassi, T., & Martin, F. H. (2012). *Adult employment assistance services for persons with autism spectrum disorders: Effects on employment outcomes.* Campbell Systematic Reviews, 8(1), 1-68.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η συμβολή της αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μάρθα Ι. Ηλιοπούλου

Ειδική παιδαγωγός/Φιλολόγος/Σύμβουλος Επαγγελματικού προσανατολισμού

Εκπαιδύτρια Ενηλίκων / Σύμβουλος Γονέων

Parent Educator Attachment Parenting/Θετική διαπαιδαγώγηση

Μαρίνα Αρμένη

Φιλολόγος / Ειδική Παιδαγωγός

Μέλος του Πανελληνίου Συνδέσμου Συντονιστών Σχολών Γονέων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι ένα στάδιο που συνδέεται με αυξημένες γνωστικές, οργανωτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο η έγκαιρη, αλλά και έγκυρη αξιολόγηση που θα οδηγήσει στον εντοπισμό τυχόν προσαρμοστικών δυσκολιών, στην αποτελεσματική υποστήριξη και τελικά στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Γι αυτό κρίνεται αναγκαία η χρήση αξιόπιστων αξιολογητικών εργαλείων θα επιτρέπουν την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και άλλων παραμέτρων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Έτσι θα προσφέρουν μια εικόνα των δυνατοτήτων και αδυναμιών των παιδιών συμβάλλοντας στον σχεδιασμό εξειδικευμένων και ουσιαστικών παρεμβάσεων.

Δομή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν αποκλειστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας, αλλά συνεχίζονται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή και απαιτείται ειδική στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικο-κοινωνικό τομέα. Αν και τα πιο συχνά και σοβαρά προβλήματα σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, με δυσκολίες κατανόησης στα Μαθηματικά και στην κατανόηση των εννοιών στις φυσικές επιστήμες. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν,

επίσης, σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ, παράλληλα, εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και αυξημένο άγχος και αποτυχία στις εξετάσεις (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Τα προβλήματα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν, επίσης, τις κοινωνικές σχέσεις, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους, τομέας που έχει παραμεληθεί έως σήμερα.

Ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο

1. Προβλήματα στη γλώσσα και στα μαθηματικά

- ✓ Αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- ✓ Συχνά διαβάζει λάθος
- ✓ Δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- ✓ Δυσκολεύεται να αναδιηγηθεί με την ορθή σειρά μια ιστορία
- ✓ Έχει φτωχή κατανόηση του γραπτού λόγου
- ✓ Δυσκολεύεται να καταλάβει το γραπτό λόγο σε όλα τα μαθήματα
- ✓ Κάνει πολλά λάθη στην ορθογραφία
- ✓ Δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- ✓ Παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- ✓ Δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας
- ✓ Δυσκολεύεται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των ψηφίων
- ✓ Δυσκολεύεται στην εφαρμογή των βασικών μαθησιακών γνώσεων.

2. Προβλήματα στο Συντονισμό

- ✓ Δυσκολεύεται να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- ✓ Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σ' ένα έργο
- ✓ Δυσκολεύεται σε τεστ πολλαπλής επιλογής
- ✓ Δουλεύει αργά στην τάξη και στις εξετάσεις
- ✓ Δεν κρατά καλές σημειώσεις
- ✓ Δυσκολεύεται να ελέγξει το έργο του
- ✓ Δυσκολεύεται στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων

3. Προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες

- ✓ Δεν δέχεται την κριτική
- ✓ Δυσκολεύεται στην κατανόηση μη λεκτικών σημάτων στην επικοινωνία
- ✓ Δυσκολεύεται η ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- ✓ Παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- ✓ Δυσκολεύεται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού του
- ✓ Υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων
- ✓ Δυσκολεύεται να μπει στη θέση του άλλου

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η μαθησιακή αξιολόγηση στην Α' Γυμνασίου αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και την έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών που μπορεί να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από αυξημένες απαιτήσεις σε επίπεδο γλωσσικών, γνωστικών και εκτελεστικών δεξιοτήτων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη μια πολυδιάστατη και συστηματική αξιολόγηση. Το υλικό της αξιολόγησης οργανώνεται σε επιμέρους τομείς, οι οποίοι αντανακλούν βασικές γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες που συνδέονται άμεσα με την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση και την παραγωγή λόγου.

1. Μνήμη και Ακολουθία

Η μνήμη εργασίας και η ικανότητα διατήρησης και επεξεργασίας πληροφοριών αποτελούν θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- **Ακουστική μνήμη:** επανάληψη γραμμάτων, λέξεων και πολυσύλλαβων όρων («Το παιδί ακούει και γράφει με τη σειρά τα γράμματα.»)
- **Οπτική μνήμη:** ανάκληση εικόνων και λεπτομερειών
- **Σειροθέτηση:** ικανότητα οργάνωσης πληροφοριών σε λογική σειρά

Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται με την αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία και την κατανόηση κειμένου.

2. Γλωσσική Επίγνωση και Προφορικός Λόγος

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου προηγείται του γραπτού και αποτελεί βασικό δείκτη μαθησιακής ετοιμότητας. Η αξιολόγηση εξετάζει:

- **Αναδιήγηση ιστορίας:** κατανόηση, οργάνωση και αναπαραγωγή πληροφοριών («Το παιδί διαβάζει την ιστορία... και την επαναλαμβάνει με δικά του λόγια.»)
- **Αφηγηματικός λόγος:** περιγραφή εικόνων, απάντηση σε ερωτήσεις, χρήση λεξιλογίου
- **Πραγματολογία:** χρήση γλώσσας σε επικοινωνιακά πλαίσια, σύνταξη προτάσεων με συγκεκριμένες λέξεις

Η γλωσσική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη για δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

3. Ανάγνωση Λέξεων και Ψευδολέξεων

Η ανάγνωση αξιολογείται σε επίπεδο:

- **Απλών και σύνθετων λέξεων**
- **Πολυσύλλαβων λέξεων και συμπλεγμάτων**
- **Ψευδολέξεων,** που ελέγχουν καθαρά την αποκωδικοποίηση («Το παιδί διαβάζει τις ψευδολέξεις που βλέπει.»)

Η ικανότητα ανάγνωσης ψευδολέξεων αποτελεί βασικό δείκτη φωνολογικής επεξεργασίας και διαφοροποιεί τη δυσλεξία από άλλες δυσκολίες.

4. Ανάγνωση Κειμένου και Αναγνωστική Κατανόηση

Η αξιολόγηση της κατανόησης περιλαμβάνει:

- **Κυριολεκτική κατανόηση** (ανάκληση πληροφοριών)
- **Συμπερασματική κατανόηση** (εξαγωγή νοήματος)
- **Ερμηνευτική κατανόηση** (κριτική σκέψη, ερμηνεία ιδεών)

Στο υλικό υπάρχουν τρία κείμενα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, ώστε να αξιολογείται η σταθερότητα της κατανόησης σε διαφορετικά είδη λόγου («Οι πίνακες ζωγραφικής ήταν πάντοτε ένα θέμα που γοήτευε πολλούς ανθρώπους.»).

5. Λεξιλόγιο και Σημασιολογική Πρόσβαση

Η σημασιολογική επεξεργασία αξιολογείται μέσω:

- Ορισμού λέξεων
- Κατανόησης αφηρημένων εννοιών
- Σύνδεσης λέξεων με νοήματα («Το παιδί ορίζει τις λέξεις και αξιολογείται αν οι ορισμοί δίνουν την ορθή σημασία.»)

Η επάρκεια λεξιλογίου συνδέεται άμεσα με την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή λόγου.

6. Γραπτός Λόγος και Ορθογραφία

Η γραφή αξιολογείται σε πολλαπλά επίπεδα:

- **Υπαγόρευση λέξεων και κειμένου**
- **Γραφή ψευδολέξεων**
- **Ορθογραφία** σε επίπεδο λέξης και κειμένου
- **Συνοχή και χρονική ακολουθία**
- **Αυθόρμητη γραφή**

Η ορθογραφική ικανότητα συνδέεται με τη φωνολογική επίγνωση, τη μορφολογική επίγνωση και τη μνήμη εργασίας.

7. Εκτελεστικές Λειτουργίες και Οργάνωση Σκέψης

Οι εκτελεστικές λειτουργίες επηρεάζουν όλες τις μαθησιακές δεξιότητες και περιλαμβάνουν:

- Οργάνωση και σχεδιασμό
- Αναστολή παρορμητικών απαντήσεων

- Μεταγνωστικές δεξιότητες
- Εστίαση και διατήρηση προσοχής

Η αξιολόγηση των τομέων αυτών προκύπτει μέσα από όλες τις δραστηριότητες του υλικού.

8. Συμπεριφορική Παρατήρηση και Ιστορικό

Η μαθησιακή αξιολόγηση συνοδεύεται από:

- **Λήψη ιστορικού** (αιτία παραπομπής, προηγούμενες γνωματεύσεις)
- **Παρατήρηση συμπεριφορών** κατά τη διάρκεια της εξέτασης
- **Φύλλο γνώμης μαθητή**
- **Κατανόηση συμπεριφορών** (ενότητα στο παράρτημα)

Η συνδυαστική ανάλυση προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή.

9. Στόχος της Μαθησιακής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποσκοπεί:

- Στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών
 - Στην κατανόηση του μαθησιακού προφίλ
 - Στη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης
- Στην υποστήριξη της μετάβασης στο Γυμνάσιο
- Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της σχολικής προσαρμογής

Η πολυδιάστατη προσέγγιση επιτρέπει την έγκαιρη παρέμβαση και τη στοχευμένη υποστήριξη.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΟΜΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η μαθησιακή αξιολόγηση αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που στοχεύει στη διερεύνηση των γνωστικών, γλωσσικών και εκτελεστικών λειτουργιών του μαθητή, προκειμένου να αποτυπωθεί το μαθησιακό του προφίλ και να εντοπιστούν τομείς που χρήζουν ενίσχυσης. Η διάρκεια της χορήγησης (1,5 ώρα) επιτρέπει την ολοκληρωμένη εξέταση βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή, την

κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Η αξιολόγηση βασίζεται σε σύγχρονες αρχές της ειδικής αγωγής, όπως η ανάλυση και σύνθεση, η σταδιακή κλιμάκωση δυσκολίας, η παρατήρηση συμπεριφοράς και η αξιοποίηση πολλαπλών δεικτών επίδοσης.

1. Μνημονικές Ικανότητες

Οι μνημονικές λειτουργίες αποτελούν θεμέλιο της μάθησης και συνδέονται άμεσα με την ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατανόηση κειμένου.

- **Ακουστική μνήμη:** Η ικανότητα συγκράτησης και αναπαραγωγής λεκτικών πληροφοριών. Η σωστή απόδοση γραμμμάτων με τη σειρά δείχνει επάρκεια στη φωνολογική συγκράτηση. Η μερική ανάκληση λεκτικών σειρών και η προσθήκη λέξης που δεν ακούστηκε υποδηλώνουν δυσκολία στη μνήμη εργασίας και στη διατήρηση ακουστικών πληροφοριών.
- **Οπτική μνήμη:** Η ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης οπτικών ερεθισμάτων. Η ορθή αναφορά εικόνων δείχνει καλή οπτική συγκράτηση.
- **Μνήμη πολυσύλλαβων λέξεων:** Η επιτυχής επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων χωρίς βοήθεια αποτελεί δείκτη καλής φωνολογικής επεξεργασίας.
- **Σειροθέτηση εικόνων:** Αξιολογεί την ικανότητα οργάνωσης πληροφοριών, τη λογική ακολουθία και την αφηγηματική δομή.

Οι μνημονικές δεξιότητες αποτελούν προγνωστικό δείκτη για δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, καθώς επηρεάζουν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση.

2. Γλωσσικές Δεξιότητες

Οι γλωσσικές δεξιότητες εξετάζονται σε επίπεδο κατανόησης, παραγωγής και οργάνωσης λόγου.

Αναδιήγηση ιστορίας

Η αναδιήγηση αποτελεί σύνθετη δεξιότητα που απαιτεί κατανόηση, οργάνωση, μνήμη και γλωσσική επάρκεια. Η παρουσίαση αρχής-μέσης-τέλους

δείχνει καλή αφηγηματική δομή, ενώ οι δυσκολίες στην ανάκληση πληροφοριών και στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων υποδηλώνουν αδυναμίες στη συνοχή και στη μορφοσύνταξη.

Προφορικός λόγος

Η παραγωγή προφορικού λόγου μέσω ερωτήσεων από εικόνες αξιολογεί:

- την κατανόηση του θέματος,
- τη σύνδεση ιδεών,
- τη χρήση λεξιλογίου,
- τη συντακτική οργάνωση.

Οι μονολεκτικές απαντήσεις και η προσκόλληση σε προσωπικά βιώματα δείχνουν δυσκολία στη θεματική εστίαση και στη γλωσσική ανάπτυξη.

3. Αναγνωστική Ικανότητα

Η ανάγνωση αποτελεί σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει αποκωδικοποίηση, φωνολογική επίγνωση, οπτική διάκριση και αυτοματοποίηση.

- **Ανάγνωση λέξεων:** Ο ήπιος συλλαβισμός, οι παρατονισμοί και τα λάθη σε πολυσύλλαβες λέξεις δείχνουν δυσκολία στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης. Η συχνή αυτοδιόρθωση αποτελεί θετικό δείκτη μεταγνωστικής επίγνωσης.
- **Ανάγνωση ψευδολέξεων:** Ελέγχει καθαρά τη φωνολογική αποκωδικοποίηση. Η μερική επιτυχία δείχνει βασική φωνολογική επάρκεια, αλλά και ανάγκη ενίσχυσης.
- **Αναγνωστική ευχέρεια:** Η ταχύτητα ανάγνωσης ήταν ικανοποιητική, αλλά η προσωδία και η τήρηση σημείων στίξης ήταν μέτριες, δείχνοντας δυσκολία στη ρυθμική και εκφραστική ανάγνωση.

4. Λεξιλόγιο και Σημασιολογική Επεξεργασία

Η σημασιολογική επάρκεια αποτελεί βασικό παράγοντα κατανόησης και παραγωγής λόγου.

- Οι περιγραφικοί ορισμοί και η άγνοια βασικών εννοιών δείχνουν ελλείψεις στο σημασιολογικό λεξιλόγιο.

- Στην πραγματικότητα, οι προτάσεις είχαν ορθό νόημα και σύνταξη, δείχνοντας καλή λειτουργική χρήση της γλώσσας.

5. Αναγνωστική Κατανόηση

Η κατανόηση κειμένου αξιολογείται σε τρία επίπεδα:

- **Κυριολεκτική κατανόηση:** Δυσκολία στον εντοπισμό του θέματος και στην ανάκληση πληροφοριών.
- **Συμπερασματική κατανόηση:** Καλύτερη επίδοση, με σωστές απαντήσεις σε αρκετές ερωτήσεις.
- **Ερμηνευτική κατανόηση:** Σημαντικές δυσκολίες, με απαντήσεις ελλιπείς, μη συντακτικά ορθές και συχνά βασισμένες σε προσωπικές ιδέες.

Η σταθερή δυσκολία στην ερμηνευτική κατανόηση συνδέεται με περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία αφαιρετικής σκέψης.

6. Προφορική και Γραπτή Απόδοση Κειμένου

Η απόδοση περίληψης απαιτεί:

- κατανόηση,
- επιλογή βασικών πληροφοριών,
- σύνθεση,
- συνοχή.

Οι δυσκολίες στην πύκνωση, στη σύνταξη και στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων δείχνουν αδυναμία στη μετατροπή του κειμένου σε συνοπτική μορφή.

7. Γραφή, Ορθογραφία και Δομή Λόγου

Η γραπτή έκφραση αξιολογήθηκε σε επίπεδο υπαγόρευσης, ορθογραφίας και αυθόρμητης γραφής.

- **Ορθογραφία:** Καλό επίπεδο, με μεμονωμένα λάθη ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας.
- **Συνοχή και χρονική σειρά:** Πολύ καλή επίδοση σε δραστηριότητες οργάνωσης προτάσεων.
- **Αυθόρμητη γραφή:** Φτωχό περιεχόμενο, περιορισμένη επιχειρηματολογία, μικρό εύρος

ιδεών και ελλιπής χρήση συνδετικών λέξεων.

ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η εκτίμηση μαθησιακών δυσκολιών στην Α' Γυμνασίου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί συστηματική διερεύνηση πολλαπλών γνωστικών, γλωσσικών και εκτελεστικών λειτουργιών. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από αυξημένες απαιτήσεις σε ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή λόγου και οργάνωση σκέψης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την αξιοποίηση αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο, το οποίο χορηγήθηκε σε διάρκεια 1,5 ώρας, επιτρέπει την ολοκληρωμένη αποτύπωση του μαθησιακού προφίλ και τον εντοπισμό δυσκολιών που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση.

1. Εκτίμηση Μαθησιακών Δυσκολιών: Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μαθησιακή αξιολόγηση βασίζεται στη διερεύνηση επιμέρους τομέων που συνδέονται με την αναγνωστική και γραπτή ικανότητα, τη γλωσσική ανάπτυξη και τις εκτελεστικές λειτουργίες. Οι βασικοί άξονες περιλαμβάνουν:

- **Μνημονικές λειτουργίες** (οπτική, ακουστική, μνήμη εργασίας, σειροθέτηση)
- **Φωνολογική επίγνωση και αποκωδικοποίηση**
- **Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση**
- **Λεξιλόγιο και σημασιολογική επεξεργασία**
- **Προφορική και γραπτή έκφραση**
- **Ορθογραφία και μορφοσύνταξη**
- **Συνοχή και οργάνωση λόγου**

Η διερεύνηση αυτών των τομέων επιτρέπει τον εντοπισμό ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. δυσλεξία, δυσγραφία), αλλά και γενικότερων γλωσσικών ή γνωστικών αδυναμιών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

2. Προσδιορισμός Μαθησιακού Προφίλ με Βάση

το Εργαλείο

Το εργαλείο αξιολόγησης παρέχει μια πολυδιάστατη εικόνα του μαθητή, επιτρέποντας την εξαγωγή ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού προφίλ. Με βάση τα ευρήματα:

Δυνατά Σημεία

- Καλή μνημονική ικανότητα (οπτική και ακουστική)
- Βασική φωνολογική επάρκεια
- Ικανοποιητική ορθογραφία
- Καλή ικανότητα σειροθέτησης και οργάνωσης πληροφοριών

Τομείς Δυσκολίας

- Μορφοσύνταξη και ροή λόγου
- Αναγνωστική ευχέρεια και προσωδία
- Σημσιολογικό λεξιλόγιο
- Κατανόηση σύνθετων κειμένων
- Παραγωγή σύνθετου λόγου (προφορικού και γραπτού)
- Περιορισμένη επιχειρηματολογία και ανάπτυξη ιδεών

Το μαθησιακό προφίλ δείχνει ότι η μαθήτρια διαθέτει βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ορθογραφίας, αλλά δυσκολεύεται σε ανώτερες γλωσσικές λειτουργίες που απαιτούν οργάνωση, σύνθεση, αφαιρετική σκέψη και πλούσιο λεξιλόγιο.

3. Εξαγωγή Συμπερασμάτων για τον Τύπο των Δυσκολιών

Η συνολική εικόνα υποδεικνύει δυσκολίες που εντάσσονται κυρίως:

- Στο **επίπεδο κατανόησης** (κυριολεκτική, συμπερασματική, ερμηνευτική)
- Στο **επίπεδο παραγωγής λόγου** (προφορικού και γραπτού)
- Στο **σημσιολογικό επίπεδο** (λεξιλόγιο, επιλογή λέξεων, ακρίβεια νοήματος)
- Στη **μορφοσύνταξη** (δομή προτάσεων, χρήση συνδετικών λέξεων)

- Στην **αναγνωστική ευχέρεια** (ρυθμός, προσωδία, αυτοματοποίηση)

Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με γλωσσική ανωριμότητα και όχι με πρωτογενή φωνολογική διαταραχή, καθώς η αποκωδικοποίηση είναι λειτουργική. Το προφίλ παραπέμπει σε **γλωσσικού τύπου μαθησιακές δυσκολίες**, με έμφαση στη σημασιολογία, στη σύνταξη και στη σύνθετη κατανόηση.

4. Σχεδιασμός Αποτελεσματικών Παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι στοχευμένες, συστηματικές και να βασίζονται στις αρχές:

- των μικρών βημάτων,
- της ανάλυσης και σύνθεσης,
- της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας,
- της ενίσχυσης μεταγνωστικών στρατηγικών.

Προτεινόμενοι Άξονες Παρέμβασης

- Ενίσχυση αναγνωστικής ευχέρειας και αυτοματοποίησης
- Συστηματική εξάσκηση σε πολυσύλλαβες λέξεις και συμπλέγματα
- Εμπλουτισμός σημασιολογικού λεξιλογίου με θεματικές ενότητες
- Διδασκαλία περίληψης με οπτικά οργανωτικά εργαλεία
- Δόμηση γραπτού λόγου με χρήση συνδετικών λέξεων και παραγράφων
- Παρέμβαση στη μορφοσύνταξη μέσω στοχευμένων ασκήσεων
- Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με καθοδηγούμενα ερωτήματα
- Ενίσχυση κατανόησης κειμένου με στρατηγικές (KWL, εννοιολογικοί χάρτες, ερωτήσεις βάθους)

5. Συγκριτικός Πίνακας: Πλεονεκτήματα του Εργαλείου και Συνεισφορά του στην Αξιολόγηση

Τομέας	Πλεονέκτημα Εργαλείου	Συνεισφορά στην Αξιολόγηση
Μνήμη	Συνδυάζει οπτική, ακουστική και σειροθέτηση	Επιτρέπει διάκριση μεταξύ φωνολογικών και γνωστικών δυσκολιών
Ανάγνωση λέξεων & ψευδολέξεων	Περιλαμβάνει λέξεις διαφορετικής δυσκολίας και ψευδολέξεις	Αποκαλύπτει φωνολογική επάρκεια και αυτοματοποίηση
Αναγνωστική κατανόηση	Τρία κείμενα με αυξανόμενη δυσκολία	Διαχωρίζει κυριολεκτική, συμπερασματική και ερμηνευτική κατανόηση
Λεξιλόγιο & σημασιολογία	Αξιολόγηση ορισμών και χρήσης λέξεων	Εντοπίζει ελλείψεις στο σημασιολογικό επίπεδο
Προφορικός λόγος	Ερωτήσεις από εικόνες και αφηγηματικές δραστηριότητες	Αποτυπώνει συνοχή, σύνταξη και ροή λόγου
Γραπτός λόγος	Υπαγόρευση, αυθόρμητη γραφή, περίληψη	Αναδεικνύει μορφοσυντακτικές αδυναμίες και δεξιότητες οργάνωσης
Ορθογραφία	Διάκριση φωνολογικής, γραμματικής και ιστορικής ορθογραφίας	Προσδιορίζει το είδος των ορθογραφικών λαθών
Συνοχή & χρονική σειρά	Δραστηριότητες οργάνωσης προτάσεων	Ελέγχει την ικανότητα δομής και λογικής ακολουθίας

ΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**1. Πώς εξάγονται τα συμπεράσματα από το εργαλείο αξιολόγησης**

Η εξαγωγή συμπερασμάτων στηρίζεται στη συστηματική ανάλυση των επιμέρους τομέων που αξιολογεί το εργαλείο. Κάθε δραστηριότητα δεν εξετάζεται μεμονωμένα, αλλά σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες, ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθησιακού προφίλ. Η διαδικασία περιλαμβάνει:

- **Συγκριτική ανάλυση επιδόσεων** μεταξύ διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων (π.χ. ανάγνωση λέξεων – ανάγνωση κειμένου – ψευδολέξεις).
- **Αναζήτηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων** (patterns) που δείχνουν σταθερές δυσκολίες ή σταθερά δυνατά σημεία.
- **Συσχέτιση δεξιοτήτων** (π.χ. φτωχό λεξιλόγιο → δυσκολία στην ερμηνευτική κατανόηση).
- **Σύνδεση των ευρημάτων με θεωρητικά**

μοντέλα μάθησης (φωνολογικό μοντέλο ανάγνωσης, μοντέλο κατανόησης κειμένου, μοντέλο παραγωγής λόγου).

- **Ερμηνεία λαθών** ως δείκτες γνωστικών ή γλωσσικών αδυναμιών (π.χ. παρατονισμοί → δυσκολία αυτοματοποίησης).
- **Συγκριτική θεώρηση προφορικού και γραπτού λόγου** για εντοπισμό διαφορών στη μορφοσύνταξη, στη συνοχή και στη χρήση λεξιλογίου.

Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων που δεν βασίζονται σε μία μόνο δεξιότητα, αλλά σε **ολιστική αποτύπωση** του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής επεξεργάζεται, κατανοεί και παράγει γλωσσικό υλικό.

2. Συνολική Ερμηνεία του Μαθησιακού Προφίλ

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων δείχνει ένα προφίλ με σαφή διαφοροποίηση μεταξύ βασικών και ανώτερων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Δυνατά σημεία

- Καλή μνημονική ικανότητα (οπτική,

ακουστική, πολυσύλλαβες λέξεις).

- Βασική φωνολογική επάρκεια και λειτουργική αποκωδικοποίηση.
- Ικανοποιητική ορθογραφία σε επίπεδο λέξης και κειμένου.
- Καλή ικανότητα σειροθέτησης και οργάνωσης απλών πληροφοριών.

Τομείς δυσκολίας

- Δυσκολίες στη μορφοσύνταξη, στη ροή και στη συνοχή λόγου.
- Σημαντικές ελλείψεις στο σημασιολογικό λεξιλόγιο.
- Αδυναμία στην κατανόηση σύνθετων κειμένων (ιδίως ερμηνευτική κατανόηση).
- Περιορισμένη επιχειρηματολογία και ανάπτυξη ιδεών.
- Δυσκολία στην παραγωγή σύνθετου προφορικού και γραπτού λόγου.

Ερμηνεία

Το προφίλ αυτό παραπέμπει σε **γλωσσικού τύπου μαθησιακές δυσκολίες**, οι οποίες δεν σχετίζονται με τη φωνολογική αποκωδικοποίηση, αλλά με:

- σημασιολογική επάρκεια,
- σύνταξη και μορφολογία,
- κατανόηση κειμένου,
- οργάνωση και παραγωγή λόγου.

Η μαθήτρια χρειάζεται ενίσχυση σε δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου (higher-order language skills), οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση, τη μελέτη και την παραγωγή γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο.

3. Η σημασία του εργαλείου στον σχεδιασμό αποτελεσματικής παρέμβασης

Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί πολύτιμο μέσο για τον σχεδιασμό παρέμβασης, διότι:

- **Αξιολογεί όλους τους κρίσιμους τομείς** που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (μνήμη, ανάγνωση, κατανόηση, λεξιλόγιο, γραφή).
- **Διαχωρίζει βασικές από ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες**, επιτρέποντας

στοχευμένη παρέμβαση.

- **Αναδεικνύει το είδος των λαθών** (φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά), κάτι που καθορίζει τη φύση της παρέμβασης.
- **Συνδέει προφορικό και γραπτό λόγο**, επιτρέποντας την κατανόηση της γλωσσικής επάρκειας σε πολλαπλά επίπεδα.
- **Επιτρέπει τη διατύπωση εξατομικευμένης στοχοθεσίας**, βασισμένης σε πραγματικά δεδομένα και όχι σε γενικές υποθέσεις.
- **Παρέχει μετρήσιμα κριτήρια**, ώστε η πρόοδος να μπορεί να παρακολουθείται με ακρίβεια.

Η αξία του εργαλείου έγκειται στο ότι δεν αποτυπώνει απλώς την επίδοση, αλλά **εξηγεί το γιατί** πίσω από τις δυσκολίες, επιτρέποντας την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού, εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

4. Στοχοθεσία και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης

Η στοχοθεσία πρέπει να είναι:

- **Συγκεκριμένη** (τι ακριβώς θα ενισχυθεί)
- **Μετρήσιμη** (πώς θα αξιολογηθεί η πρόοδος)
- **Ρεαλιστική** (σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ)
- **Σταδιακή** (από απλές σε σύνθετες δεξιότητες)
- **Λειτουργική** (να μεταφέρεται στη σχολική τάξη)

Ενδεικτικοί στόχοι παρέμβασης

- Ανάπτυξη αναγνωστικής ευχέρειας με έμφαση στην προσωδία.
- Εξάσκηση σε πολυσύλλαβες λέξεις και συμπλέγματα για αυτοματοποίηση.
- Εμπλουτισμός σημασιολογικού λεξιλογίου με θεματικές ενότητες.
- Διδασκαλία περίληψης με χρήση γραφικών οργάνων.
- Δόμηση παραγράφων με συνδετικές λέξεις

και σαφή θεματική πρόταση.

- Παρέμβαση στη μορφοσύνταξη με ασκήσεις μετασχηματισμού προτάσεων.
- Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με καθοδηγούμενες ερωτήσεις.

Εφαρμογή προγράμματος

- Συχνότητα: 2–3 φορές την εβδομάδα
- Διάρκεια συνεδρίας: 45–60 λεπτά
- Μέθοδοι: πολυαισθητηριακή διδασκαλία, οπτικοί οργανωτές, μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη πρακτική
- Παρακολούθηση προόδου: επαναξιολόγηση ανά 8–10 εβδομάδες

Το πρόγραμμα πρέπει να είναι **δυναμικό**, δηλαδή να προσαρμόζεται ανάλογα με την πρόοδο και τις ανάγκες της μαθήτριας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η μαθήτρια έχει φυσιολογική ψυχοκινητική ανάπτυξη χωρίς ιατρικά προβλήματα. Δεν έχει δυσκολίες σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, έχει σταθερή παρέα συνομηλίκων και επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Οι γονείς της την περιγράφουν ως δυναμική, αγαπητή, κοινωνική, πεισματάρα, ευαίσθητη, πονόψυχή και έντονα κινητική. Αναφέρουν, ωστόσο, δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στο γραπτό λόγο.

Η ίδια αναφέρει κάποιες φοβίες και δυσκολία διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος. Αισθάνεται αποδεκτή από τους συνομηλικούς της, έχει αναπτύξει στενές φιλικές σχέσεις και της διατηρεί. Έχει επίγνωση των δυσκολιών της στην γλώσσα, στην ορθογραφία και στην κατανόηση κειμένου. Επίσης αναφέρει άγχος στις γραπτές δραστηριότητες.

Από το wise προκύπτει ότι το γενικό επίπεδο νοητικής λειτουργικότητας της μαθήτριας βρίσκεται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Ο δείκτης λεκτικής κατανόησης (συλλογισμός, αντίληψη εννοιών) κυμαίνεται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο, ο δείκτης οπτικοχωρικής

αντίληψης (γενική ικανότητα συλλογισμού) βρίσκεται σε μέσο φυσιολογικό επίπεδο, ο δείκτης ρέοντος συλλογισμού βρίσκεται στο μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας της, ο δείκτης ταχύτητας επεξεργασίας (γνωστική ευελιξία, συγκέντρωση, οπτικοκινητικός συντονισμός, γραφοκινητική ταχύτητα) βρίσκεται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Ωστόσο παρουσιάζεται εσωτερική ανομοιογένεια (είναι καλύτερη στην ταυτόχρονη επεξεργασία, σε σχέση με την οπτική σάρωση και διάκριση) Ο δείκτης εργαζόμενης μνήμης (οπτική και ακουστική εργαζόμενη μνήμη, οπτικοχωρική αναπαράσταση, ταχύτητα προσοχής) κυμαίνεται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Έχει, ωστόσο, καλύτερη ευχέρεια στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη συγκριτικά με την οπτική.

Αν και εκφράζει δυσαρέσκεια για τις δραστηριότητες, συνεργάζεται χωρίς πρόβλημα. Δεν απαιτείται ιδιαίτερο διάστημα προσαρμογής, για να εμπλακεί σε δραστηριότητες και έχει ικανοποιητικό ρυθμό εργασίας. Έχει σωστή αυτοεικόνα σε σχέση με την σχολική της επίδοση και έχει αίσθημα αυτογνωσίας.

ΓΝΩΜΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΞΕΤΑΣΤΩΝ

Οι εξεταστές και οι μαθητές ανέφεραν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν σαφής, οργανωμένη και εύκολη στη ροή της, κυρίως χάρη στη **ξεχωριστή χρήση έντυπου εξεταστή και έντυπου μαθητή**, η οποία διευκολύνει την οριοθέτηση ρόλων και μειώνει το άγχος του παιδιού. Η ύπαρξη προκαθορισμένου πλαισίου, με σαφή σειρά ενεργειών, θεωρήθηκε ιδιαίτερα βοηθητική: το ιστορικό και το ερωτηματολόγιο προηγούνται, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη εικόνα πριν από τη χορήγηση των δραστηριοτήτων. Οι εξεταστές σημείωσαν θετικά το στήσιμο του υλικού, την καθαρή δομή και την παρουσία κειμένων μέσα σε πλαίσια (κουτιά), που διευκολύνουν την ανάγνωση και την εστίαση. Η προσθήκη εικόνων κρίθηκε εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς ενισχύει τη συμμετοχή του μαθητή, μειώνει τη μονοτονία και επιτρέπει την αξιολόγηση αφηγηματικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων με φυσικό τρόπο.

Από την πλευρά των μαθητών, η διαδικασία χαρακτηρίστηκε «κατανοητή» και «ευχάριστη», καθώς το εργαλείο δεν περιορίζεται σε τυπικές γλωσσικές δοκιμασίες, αλλά περιλαμβάνει

δραστηριότητες με εικόνες, ιστορίες και κείμενα διαφορετικής δυσκολίας. Το προφίλ του παιδιού που προκύπτει μέσα από το εργαλείο θεωρήθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο, επειδή αποτυπώνει με ακρίβεια τους τομείς στους οποίους το παιδί υπερέχει και εκείνους στους οποίους χρειάζεται υποστήριξη. Η διασύνδεση των δραστηριοτήτων με γνωστικά αντικείμενα της τάξης —όπως η επιλογή αποσπάσματος από την *Οδύσσεια* και η διαβάθμιση των κειμένων— ενισχύει τη λειτουργικότητα της αξιολόγησης και επιτρέπει την άμεση μεταφορά των ευρημάτων στη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η ποικιλία των κειμένων και η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας τους βοηθά να νιώθουν ότι «προχωρούν» μέσα στη διαδικασία, ενώ οι εξεταστές τόνισαν ότι αυτή η διαβάθμιση είναι καθοριστική για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλιάντη, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2001). Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή (επιμ.). Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά (σ. 116-122). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης/Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βασαρμίδου, Δ., Σπαντιδάκης, Γ. (2015). Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Κέδρος.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., & Ρηγοπούλου, Τ. (2003). Γεια σας 2: βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βεκύρη, Ι., Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (Επιμ.). (2007). Μαθησιακές δυσκολίες-Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.). (2007). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). «Ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 27, 18-20.
- Barry, K. (2001). Ο συμβολισμός του ελληνικού αλφαβήτου και η αριθμολογία στην αρχαιότητα. Θεσσαλονίκη: Αρχέτυπο.
- Baroody, A. J., & Ginsburg, H. P. (1991). A cognitive approach to assessing the mathematical difficulties of children labeled "learning disabled." Handbook on the assessment of learning disabilities: Theory, research and practice, 177-228.
- Bearne, E. (1997). Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom. London: Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (2013). The psychology of written composition. Routledge.
- Berk, L. (2016). Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων. Αθήνα: Ίων.
- Beyer, B. K. (1995). Critical thinking. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bigge, J.L., Stump, C.S., Spagna, M.E., & Silberman, R.K. (1999). Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. Journal of learning disabilities, 27(5), 287-291.
- Γεωργιάδου, Σ., Δεληγιάννη, Ε., Δεμερτζή, Β., Δουζίνα, Μ., Λεουτσάκος, Σ., Μουντάνου, Ρ., Νάκη, Σ., Παπαζάνη, Α., Πασσάς, Γ., Σκοτιδάκη, Γ., Ψαροπούλου, Α. (2017). Διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γρόσδος, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Από το παιδί συγγραφέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, τεύχη 90-99.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2003). Γλωσσική επάρκεια: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δάφνη, Β. (2004α). Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο τη γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας/μαθητευόμενων. Ανάκτηση Ιανουάριος 16, 2010, από <http://www.academia.edu/5754572/>

Delisle, J. (1998). Gifted girls: Who's limiting whom?. *Gifted Child Today*, 21(4), 20-21.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Doff, A. (1990). *Teach English. Teacher's workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doll, E. A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46(2), 214-219.

Κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη, σ. 277-303

Κουτσελίνη, Μ. (2010). Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης. *Λευκωσία: Αυτοέκδοση*.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2007).

Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Λόγοι και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια ν.ε. γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Πρακτικά του συνεδρίου Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση, 10-12 Οκτωβρίου 2008. Ρέθυμνο.

Μανταδάκη, Σ. (1999). Η Ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/μια Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.). (1995). Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ.) (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρίκης, Γ. (2007). «Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης 2». Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης: για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Φυσικοθεραπεία και Προαγωγή Υγείας: Προσεγγίσεις και Πρακτικές στο Σχολικό Περιβάλλον

Ευαγγελία Κέντρου

Εκπαιδευτικός ΠΕ, Τμήμα Φυσικοθεραπείας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υγεία και η ευεξία των μαθητών/τριών αποτελούν θεμελιώδη προϋπόθεση για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό εάν δεν προάγει την υγεία και την ευημερία των μαθητών/τριών, του προσωπικού και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους παρέμβασης για την προαγωγή της υγείας, καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους σε αυτό και αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που συχνά διατηρούνται στην ενήλικη ζωή.

Η προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στην πρόληψη ασθενειών, αλλά περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει υγιεινές επιλογές και ενισχύει τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία. Σε αυτό το πλαίσιο, η φυσικοθεραπεία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, καθώς συμβάλλει στην πρόληψη μυοσκελετικών προβλημάτων, στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε θέματα σωστής στάσης σώματος και εργονομίας.

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί αυξημένη εμφάνιση μυοσκελετικών προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους, τα οποία συχνά σχετίζονται με καθιστική ζωή, υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και κακή εργονομία στο περιβάλλον των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας και η αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για τη δημόσια υγεία.

Η ενσωμάτωση δράσεων προαγωγής υγείας στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Μέσα από συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, επαγγελματιών

υγείας και της τοπικής κοινότητας, μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν παρεμβάσεις που ενισχύουν την υγεία των μαθητών/τριών και προάγουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή της φυσικοθεραπείας στην προαγωγή της υγείας στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάζοντας προσεγγίσεις και καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, αναλύεται η σημασία της σύνδεσης αυτών των δράσεων με το πρόγραμμα σπουδών και της συστηματικής αξιολόγησης των παρεμβάσεων, με στόχο τη βιώσιμη εφαρμογή τους.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στις ακόλουθες βασικές υποθέσεις:

Η εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να βελτιώσει τη σωματική ευεξία και τις υγιεινές συνήθειες των μαθητών/τριών.

Η συμμετοχή φυσικοθεραπευτών/τριών σε σχολικά προγράμματα υγείας συμβάλλει στην πρόληψη μυοσκελετικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη σωστής στάσης σώματος στους μαθητές/τριες.

Η σύνδεση των δράσεων προαγωγής υγείας με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών αυξάνει την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων.

Η ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στις δράσεις προαγωγής υγείας οδηγεί σε μεγαλύτερη αποδοχή και εφαρμογή των υγιεινών πρακτικών στην καθημερινή ζωή.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική και περιγραφική προσέγγιση, μέσω της ανάλυσης καλών πρακτικών προαγωγής υγείας που εφαρμόστηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν δράσεις ενημέρωσης,

βιωματικά εργαστήρια και πρακτικές παρεμβάσεις που στόχευαν στη βελτίωση της σωματικής υγείας των μαθητών/τριών.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, φυσικοθεραπευτές/τριες και επαγγελματίες υγείας. Οι βασικοί άξονες των δράσεων περιλάμβαναν: εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε θέματα σωστής στάσης σώματος, προώθηση της καθημερινής φυσικής δραστηριότητας, εργονομικές οδηγίες για τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς και μέσω παρατήρησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων, όσον αφορά τη γνώση, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετικά με την υγεία και τη φυσική δραστηριότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι δράσεις προαγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον είχαν θετική επίδραση τόσο στη γνώση όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στο ποσοστό των μαθητών/τριών που γνώριζαν τη σημασία της σωστής στάσης σώματος κατά τη διάρκεια της καθιστικής δραστηριότητας. Πολλοί/ές μαθητές/τριες ανέφεραν ότι άρχισαν να προσέχουν περισσότερο τον τρόπο που κάθονται στο θρανίο και τη θέση της σχολικής τους τσάντας.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για τη φυσική δραστηριότητα και συμμετείχαν πιο ενεργά σε κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας συνέβαλε στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών/τριών.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα ήταν η θετική στάση

των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση δράσεων υγείας στο πρόγραμμα σπουδών. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στην καθημερινή σχολική πρακτική, ιδιαίτερα όταν υπάρχει συνεργασία με επαγγελματίες υγείας.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε βιωματικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια κίνησης και ομαδικές ασκήσεις, ενίσχυσε την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την υγεία και την πρόληψη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προαγωγή της υγείας στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη υγιών στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση δράσεων φυσικοθεραπείας και φυσικής δραστηριότητας στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σωματικής ευεξίας των μαθητών/τριών.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών υγείας αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών. Μέσα από κοινές δράσεις και ανταλλαγή γνώσεων, μπορούν να δημιουργηθούν βιώσιμες πρακτικές που προάγουν την υγεία σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, η σύνδεση των δράσεων προαγωγής υγείας με το πρόγραμμα σπουδών ενισχύει τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων και επιτρέπει τη συστηματική εφαρμογή τους. Οι βιωματικές δραστηριότητες και οι πρακτικές ασκήσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και στην καλλιέργεια υγιεινών συνθηθειών.

Συνολικά, η ανάπτυξη σχολείων που προάγουν την υγεία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει τόσο τη μάθηση όσο και την ευημερία των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφέας επιθυμεί να εκφράσει τις θερμές της ευχαριστίες στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στις δράσεις προαγωγής υγείας και συνέβαλαν στην υλοποίηση της παρούσας

μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται στους επαγγελματίες υγείας και στους/στις φυσικοθεραπευτές/τριες που υποστήριξαν την ανάπτυξη και εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Langford, R., Bonell, C., Jones, H. et al. (2015). *The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis*. BMC Public Health 15, 130 <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
- McKenzie, T. L., & Lounsbury, M. A. (2014). *The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context*. Res Q Exercise and Sport, 85 (3), 287–292
- World Health Organization. (2018). *Global standards for health promoting schools*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2021). *School health and youth health promotion*. Geneva: WHO.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S (2012). *Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future* Res Q Exercise and Sport. 83 (2), 125–135.
- Geldhof E, Cardon G, De Bourdeaudhuij I, De Clercq D. *Back posture education in elementary schoolchildren: stability of two-year intervention effects*. Eur J Med Phys. 2007 Sep;43(3):369-79. Epub 2007 May 1. PMID: 17464273

Διαθεματική υποστηρικτική προσέγγιση στη σχολική φυσικοθεραπεία: Η ενσωμάτωση της επαυξημένης πραγματικότητας, του θεατρικού παιχνιδιού και της ανεστραμμένης τάξης

Μαρίνα Σαλβαρά

PT, PE, MEd, PhD, Post-Ph.D

Σύμβουλος Εκπαίδευσης θέσης Φυσικοθεραπευτών

με έδρα ΔΠΕ Πειραιά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη σχολική φυσικοθεραπεία δεν περιορίζεται πλέον σε απομονωμένες κινητικές παρεμβάσεις, αλλά εξελίσσεται σε ένα διεπιστημονικό πεδίο που αξιοποιεί παιδαγωγικές και τεχνολογικές καινοτομίες. Η παρούσα προσέγγιση εξετάζει τη διαθεματική αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality), του θεατρικού παιχνιδιού και του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) ως εργαλεία ενίσχυσης της κινητικής μάθησης, της συμμετοχής και της λειτουργικής αποκατάστασης μαθητών με κινητικές ή νευροαναπτυξιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την παροχή εξατομικευμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική φυσικοθεραπεία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κινητικότητας, της αυτονομίας και της συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες (Effgen & Chiarello, 2015).

Παραδοσιακά, οι φυσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον επικεντρώνονταν σε ατομικές συνεδρίες κινητικής αποκατάστασης. Ωστόσο, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα προτείνουν μια περισσότερο συνεργατική και ενσωματωμένη προσέγγιση, όπου η σχολική φυσικοθεραπεία συνδέεται με τη μαθησιακή διαδικασία και την καθημερινή σχολική δραστηριότητα (Sallis & McKenzie, 2016).

Η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών και βιωματικών παιδαγωγικών πρακτικών δημιουργεί νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της κινητικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η επαυξημένη πραγματικότητα, το θεατρικό παιχνίδι και

το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελούν τρεις καινοτόμες προσεγγίσεις που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη σχολική φυσικοθεραπεία.

Η σχολική φυσικοθεραπεία στοχεύει στη βελτίωση της λειτουργικής κινητικότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι βασικοί στόχοι της περιλαμβάνουν: ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας, βελτίωση ισορροπίας και συντονισμού, ενίσχυση στάσης σώματος και υποστήριξη κινητικής ανεξαρτησίας κτλ. Η συνεργασία μεταξύ φυσικοθεραπευτών, εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και άλλων επαγγελματιών είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης (WHO, 2011).

Η ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality – AR) αποτελεί μια τεχνολογία που συνδυάζει το πραγματικό περιβάλλον με ψηφιακά στοιχεία, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση του χρήστη με εικονικά αντικείμενα σε πραγματικό χρόνο.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η AR συμβάλλει: στην αύξηση του κινήτρου μάθησης, στη βιωματική κατανόηση εννοιών, στη διαδραστική συμμετοχή των μαθητών (Bacca et al., 2014). Στη σχολική φυσικοθεραπεία η χρήση επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να υποστηρίξει: ασκήσεις ισορροπίας, κινητικά παιχνίδια, καθοδηγούμενη εκτέλεση κινήσεων, βελτίωση κινητικού συντονισμού κ.α. Οι ψηφιακές διαδραστικές εφαρμογές αυξάνουν τη συμμετοχή των παιδιών στις θεραπευτικές δραστηριότητες και ενισχύουν τη συμμόρφωση στα προγράμματα αποκατάστασης.

Για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της κίνησης,

οι εφαρμογές αυτές μπορούν να προσφέρουν: οπτική ανατροφοδότηση των κινήσεων προσομοιώσεις δεξιοτήτων. Η ενσωμάτωση τέτοιων τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού και υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης. Η ανεστραμμένη μάθηση σύμφωνα με το Flipped Learning Network «είναι η παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι άμεσες οδηγίες μεταφέρονται από τον χώρο της ομαδικής μάθησης στον χώρο της μαθητοκεντρικής μάθησης, ενώ ο χώρος που προκύπτει, έχει μετασχηματιστεί σε ένα δυναμικό, διαδραστικό περιβάλλον μάθησης όπου ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί/αυτές εφαρμόζουν έννοιες και εμπλέκονται δημιουργικά στο γνωστικό αντικείμενο». Ανήκει στην κονστρουβιστική θεώρηση, δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με παρωθητικό τρόπο ως διευκολυντής, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από δραστηριότητες (Schwarzenberg et al., 2018). Δεν αποτελεί μια στρατηγική, τεχνική ή μέσο διδασκαλίας, αλλά ένα μοντέλο διδασκαλίας, ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας μικτής ή υβριδικής μάθησης (Blended Learning).

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια δημιουργική μορφή μάθησης που βασίζεται στη φαντασία, την κίνηση και τη συνεργασία. Μέσα από τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες. Το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργεί τη συναισθηματική ευεξία του σώματος και, με την επιλογή της κατάλληλης μουσικής, ενθαρρύνει την κίνηση και βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη φυσική τους κατάσταση, να αποκτήσουν τον έλεγχο του σώματός τους, την αίσθηση του αυτοσχεδίου χορού, καθώς και να εμπλακούν μέσω ενός χαρακτήρα στην ιστορία. Σε μια τέτοια διαδικασία που διεγείρει τη φαντασία και την κίνηση του παιδιού, αναμένεται να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί τόσο η κινητική του δημιουργικότητα όσο και η δημιουργική του σκέψη.

Στο πλαίσιο της σχολικής φυσικοθεραπείας το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει: στην ανάπτυξη κινητικού σχεδιασμού, στην ενίσχυση της σωματικής έκφρασης,

στη βελτίωση της ισορροπίας και στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων. Η δραματοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού που ενισχύει το κίνητρο των μαθητών/τριών. Μελέτες όπως αυτή των Schnapp και Olsen (2003) έδειξαν ότι η θεατρική αγωγή προωθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη, τονώνει τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η ανεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom) αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η θεωρητική διδασκαλία πραγματοποιείται εκτός της τάξης μέσω ψηφιακού υλικού, ενώ ο χρόνος της τάξης αξιοποιείται για βιωματικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση.

Στη σχολική φυσικοθεραπεία το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί με: σύντομα βίντεο κινητικών ασκήσεων, ψηφιακές οδηγίες δραστηριοτήτων και η προετοιμασία μαθητών πριν την υποστήριξη. Η πρακτική εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης επιτρέπει την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του χρόνου παρέμβασης για κινητικές δραστηριότητες και εξατομικευμένη καθοδήγηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαθεματική αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών και τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να αναβαθμίσει σημαντικά τη σχολική φυσικοθεραπεία. Η ενσωμάτωση της επαυξημένης πραγματικότητας, του θεατρικού παιχνιδιού και της ανεστραμμένης τάξης δημιουργεί ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και προάγει τη λειτουργική κινητικότητα και τις επιτελικές λειτουργίες.

Η κατανόηση και ενίσχυση της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι διαφορές από την ένταξη και η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης με έμφαση στην απόκτηση ενός κοινού πλαισίου γνώσεων σχετικών με τη σχολική φυσικοθεραπεία, βασισμένο πάνω στις πιο σύγχρονες διεθνείς κατευθυντήριες οδηγίες, του καθολικού σχεδιασμού και του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση αποτελεί μείζονος σημασίας κατεύθυνση.

Η διαθεματική αυτή προσέγγιση ενισχύει τη σύνδεση της φυσικοθεραπευτικής υποστήριξης με τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου προάγει τις πολυαισθητηριακές μεταγνωστικές και μεταμνημονικές εμπειρίες μάθησης. Η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτορρύθμιση της μάθησης, τη λειτουργική κινητικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στις σχολικές δραστηριότητες. Η περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση και η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων σε σχολικά περιβάλλοντα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας αυτών των προσεγγίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.
- Effgen, S. K., & Chiarello, L. (2015). *Best practices in school-based physical therapy*. APTA Press.
- Sallis, J., & McKenzie, T. (2016). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(2), 124–137.
- Schwarzenberg, P., Navon, J., Nussbaum, M., Pérez-Sanagustín, M., & Caballero, D. (2018). Learning experience assessment of flipped courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 237-258.
- Schnapp, L., & Oslen, C. (2003) Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School & Clinic*, 38, 211-9.
- World Health Organization. (2011). World report on disability. WHO Press.

Η συμβολή του Φυσικοθεραπευτή στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στην πρόωμη ανίχνευση κινητική ανάπτυξη και μαθησιακή ετοιμότητα

Σοφία Χαλκιοπούλου

ΕΕΠ Φυσικοθεραπεύτρια, 1ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Δ' Αθήνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έγκαιρη αναγνώριση και υποστήριξη αναπτυξιακών και λειτουργικών δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μαθησιακή ετοιμότητα και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) αποτελούν τον επίσημο θεσμό του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. για τη διεπιστημονική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και τη διασύνδεση μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ειδικών. Στο πλαίσιο αυτό, ο φυσικοθεραπευτής διαδραματίζει διακριτό και επιστημονικά τεκμηριωμένο ρόλο, ιδίως ως προς την πρόωμη ανίχνευση κινητικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση, τη λειτουργική συμμετοχή και την αυτορρύθμιση του μαθητή.

Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι η κινητική ανάπτυξη συνδέεται στενά με τη νευροαναπτυξιακή ωρίμανση και με κρίσιμους γνωστικούς και εκτελεστικούς δείκτες, όπως η προσοχή, η μνήμη εργασίας, η οπτικοκινητική ολοκλήρωση και η γραφοκινητική επάρκεια (Cameron et al., 2016· Piek et al., 2008). Παράλληλα, επιδημιολογικά δεδομένα δείχνουν ότι σημαντικό ποσοστό παιδιών παρουσιάζει αδιάγνωστες κινητικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη μαθησιακή τους εξέλιξη (American Psychiatric Association [APA], 2013· Blank et al., 2019). Υπό αυτήν τη συνθήκη, η έγκαιρη αξιολόγηση και η συμβουλευτική υποστήριξη από φυσικοθεραπευτή στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αποτελεί κρίσιμο παράγοντα πρόληψης και όχι απλώς διορθωτική παρέμβαση.

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΩΝ ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. λειτουργούν ως θεσμικές δομές διεπιστημονικής αξιολόγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και ως φορείς προώθησης της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικών μονάδων (Ν. 3699/2008· Ν. 4823/2021, άρθρο 11). Η αποστολή τους διευρύνεται πέραν της διάγνωσης και περιλαμβάνει την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας μέσω συμβουλευτικής προς εκπαιδευτικούς, καθοδήγησης γονέων και συμβολής στη διαμόρφωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διεπιστημονικότητα αποτελεί θεμέλιο λειτουργίας, καθώς η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτεί ταυτόχρονη διερεύνηση γνωστικών, ψυχοκοινωνικών, λειτουργικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο φυσικοθεραπευτής εντάσσεται ως μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, συνεισφέροντας εξειδικευμένα δεδομένα που δεν μπορούν να προκύψουν από άλλες ειδικότητες, όπως η λειτουργική ανάλυση της κίνησης, η αξιολόγηση της στάσης, της εργονομίας και της λειτουργικής πρόσβασης στο σχολικό περιβάλλον (Ν. 4823/2021).

Ο ρόλος του φυσικοθεραπευτή στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ο ρόλος του φυσικοθεραπευτή στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. περιλαμβάνει αφενός την εξειδικευμένη αξιολόγηση κινητικών δεξιοτήτων, αδρών και λεπτών, τη στάση, τον συντονισμό και την ισορροπία, και αφετέρου τη σύνδεση των ευρημάτων αυτών με τη διδακτική πραγματικότητα (Ν. 3699/2008· Ν. 4823/2021, άρθρο 11). Η συμβολή αυτή δεν περιορίζεται σε κλινικού τύπου παρατηρήσεις, αλλά επεκτείνεται στην ανάλυση των κινητικών απαιτήσεων του σχολικού έργου, όπως η γραφή, η εργονομία θρανίου, η κινητική οργάνωση της τάξης και η δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής (Cameron et al., 2016).

Σε αντίθεση με το στερεοτυπικό αντιληπτικό πλαίσιο που συνδέει τη φυσικοθεραπεία με την αποκατάσταση αναπηριών, ο ρόλος στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. έχει κατά βάση προληπτικό και παιδαγωγικά συναφή χαρακτήρα (Piek et al., 2008· Effgen & Chiarello, 2020). Η πρόωμη

αναγνώριση κινητικών αποκλίσεων επιτρέπει την εφαρμογή στοχευμένων προσαρμογών που προλαμβάνουν τη δευτερογενή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, χαμηλής αυτοεκτίμησης ή σχολικής απόσυρσης (APA, 2013· Blank et al., 2019). Η λειτουργική τεκμηρίωση του φυσικοθεραπευτή τροφοδοτεί τεκμηριωμένα τη διεπιστημονική ομάδα στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και στη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων που ενισχύουν τη συμμετοχή και όχι απλώς την απόδοση (N. 4823/2021).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ, ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ

Η μαθησιακή ετοιμότητα συνιστά πολυδιάστατη αναπτυξιακή κατάσταση που περιλαμβάνει γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικοσυναισθηματικές και σωματικοκινητικές δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Duncan et al., 2007). Κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη εργασίας, η αναστολή και η αυτορρύθμιση, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη σχολική επίδοση (Diamond, 2013).

Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι τόσο οι λεπτές όσο και οι αδρές κινητικές δεξιότητες σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι Cameron et al. (2016) ανέδειξαν τη συμβολή των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων στη σχολική επίδοση κατά την έναρξη της φοίτησης, ενώ οι Piek et al. (2008) κατέδειξαν ότι οι πρώιμες αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες προβλέπουν μεταγενέστερη γνωστική απόδοση. Επιπλέον, οι Grissmer et al. (2010) υποστήριξαν ότι οι κινητικές δεξιότητες αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη μελλοντικής σχολικής επίδοσης, υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό τους ρόλο.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έγκαιρη αναγνώριση κινητικών δυσκολιών, καθώς περίπου 5–6% των παιδιών σχολικής ηλικίας πληρούν τα κριτήρια της Αναπτυξιακής Διαταραχής Κινητικού Συντονισμού (APA, 2013· Blank et al., 2019). Τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά μειωμένη λειτουργική συμμετοχή, δυσκολίες στη γραφοκινητική απόδοση και αυξημένο κίνδυνο δευτερογενών ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων (Wilson et al., 2013). Συνεπώς, η πρώιμη ανίχνευση κινητικών αποκλίσεων στο σχολικό πλαίσιο δεν έχει αποκλειστικά κλινικό χαρακτήρα, αλλά αποτελεί εκπαιδευτική πράξη πρόληψης.

Στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., η κινητική αξιολόγηση εντάσσεται στη διαδικασία διερεύνησης της μαθησιακής ετοιμότητας, με στόχο τη σύνδεση της κινητικής λειτουργικότητας με τη σχολική συμμετοχή. Όταν η κινητική οργάνωση δεν υποστηρίζεται επαρκώς, η μαθησιακή διαδικασία επιβαρύνεται· όταν, αντίθετα, ενισχύεται λειτουργικά, διευκολύνεται η πρόσβαση στη γνώση και η ενεργός συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον.

Αξιολόγηση κινητικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Η αξιολόγηση της κινητικής επάρκειας στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. βασίζεται σε συνδυασμό τυποποιημένων εργαλείων και λειτουργικής παρατήρησης στο φυσικό σχολικό περιβάλλον. Η συστηματική εκτίμηση τόσο των αδρών όσο και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων επιτρέπει την αντικειμενική αποτύπωση της κινητικής οργάνωσης σε σχέση με τα αναπτυξιακά ορόσημα και τις απαιτήσεις της σχολικής ζωής.

Για την ανίχνευση και αξιολόγηση κινητικών δυσκολιών χρησιμοποιούνται διεθνώς σταθμισμένα εργαλεία όπως το Movement Assessment Battery for Children – Second Edition (MABC-2) (Henderson, Sugden, & Barnett, 2007), το Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency – Second Edition (BOT-2) (Bruininks & Bruininks, 2005) και το Beery–Buktenica Developmental Test of Visual–Motor Integration (Beery VMI) (Beery & Beery, 2010). Τα εργαλεία αυτά αξιολογούν δεξιότητες όπως ο κινητικός συντονισμός, η ισορροπία, η επιδεξιότητα άνω άκρων και η οπτικοκινητική ολοκλήρωση, παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη γραφοκινητική απόδοση και τη σχολική συμμετοχή.

Ωστόσο, η αξιολόγηση στο σχολικό πλαίσιο δεν περιορίζεται σε ψυχομετρικά δεδομένα. Η λειτουργική παρατήρηση της στάσης σώματος, της εργονομίας θρανίου, της αντοχής κατά τη γραφή και της συμμετοχής σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη σύνδεση της κινητικής επίδοσης με τη μαθησιακή λειτουργικότητα. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο λειτουργικότητας, το οποίο δίνει έμφαση στη συμμετοχή και όχι μόνο στη δομική δυσλειτουργία (World Health Organization, 2001).

Η συστηματική αξιολόγηση επιτρέπει την έγκαιρη

ανίχνευση κινητικών δυσκολιών και τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων προτάσεων υποστήριξης στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας.

Εξέλιξη κινητικών δεξιοτήτων ανά ηλικία

Η κινητική ανάπτυξη αποτελεί δυναμική και διαδοχική διαδικασία, κατά την οποία οι αδρές και λεπτές δεξιότητες εξελίσσονται από αδρές, ασταθείς μορφές σε οργανωμένα και συντονισμένα κινητικά πρότυπα. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2012), η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από σταδιακή μετάβαση από το αρχικό στο ώριμο στάδιο κίνησης.

Στην προσχολική ηλικία (3–5 ετών), παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών προτύπων, όπως το τρέξιμο, το άλμα, η ρίψη και η ισορροπία. Οι κινήσεις αρχικά εμφανίζονται αδέξιες και με περιορισμένο έλεγχο, αλλά σταδιακά αποκτούν ρυθμό, συντονισμό και σταθερότητα (Payne & Isaacs, 2017). Παράλληλα, αναπτύσσονται οι πρώιμες λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως το κράτημα μολυβιού και ο χειρισμός μικρών αντικειμένων.

Κατά τη μετάβαση στην πρώτη σχολική ηλικία (5–7 ετών), οι κινητικές δεξιότητες οργανώνονται σε πιο σύνθετα και λειτουργικά μοτίβα. Ο οπτικοκινητικός συντονισμός βελτιώνεται σημαντικά, επιτρέποντας μεγαλύτερη ακρίβεια στη γραφή και στον χειρισμό σχολικών εργαλείων (Gallahue et al., 2012). Η περίοδος αυτή θεωρείται κρίσιμη για την εδραίωση της γραφοκινητικής επάρκειας και της κινητικής αυτορρύθμισης.

Μετά τα 7 έτη, οι θεμελιώδεις δεξιότητες μεταβαίνουν σε εξειδικευμένες κινητικές μορφές, που υποστηρίζουν σύνθετες δραστηριότητες και σχολικές απαιτήσεις (Payne & Isaacs, 2017). Η ωρίμανση των κινητικών προτύπων σχετίζεται με βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών και της γνωστικής απόδοσης (Piek et al., 2008).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τόσο οι αδρές όσο και οι λεπτές κινητικές δεξιότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν προγνωστικούς δείκτες μεταγενέστερης σχολικής επίδοσης (Cameron et al., 2016· Piek et al., 2008). Επιπλέον, σύγχρονες νευροαναπτυξιακές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι

η κίνηση λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός μάθησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Adolph & Hoch, 2019).

Συνεπώς, η κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των κινητικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την έγκαιρη αναγνώριση αποκλίσεων και τη σύνδεσή τους με τη μαθησιακή ετοιμότητα.

Εξέλιξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη της γραφής αποτελεί σύνθετη αισθητικοκινητική διαδικασία που προϋποθέτει ωρίμανση λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητικού συντονισμού και σταθερότητας άνω άκρου (Feder & Majnemer, 2007). Η εξέλιξη της λαβής μολυβιού ακολουθεί προβλέψιμη αναπτυξιακή πορεία, από την ψηφιακή-πρηνή λαβή στην προσχολική ηλικία προς λειτουργικές δυναμικές τριποδικές μορφές μετά τα 5–6 έτη (Schneck & Henderson, 1990).

Η ωρίμανση της γραφοκινητικής δεξιότητας σχετίζεται όχι μόνο με την επιδεξιότητα των δακτύλων αλλά και με τη σταθερότητα ώμου και κορμού, την αντοχή και τη ρύθμιση της πίεσης κατά τη γραφή. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι λεπτές κινητικές δεξιότητες στην έναρξη της σχολικής ζωής αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη ακαδημαϊκής επίδοσης (Cameron et al., 2016). Συνεπώς, η κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της γραφής αποτελεί βασικό στοιχείο της κινητικής αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΕΙΔΙΚΟΥ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ (ΕΒΠ)

Η παροχή Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) στο πλαίσιο των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης συνδέεται με τη διαπίστωση ουσιαστών λειτουργικών περιορισμών που επηρεάζουν την ασφαλή και ισότιμη συμμετοχή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008· Ν. 4823/2021), η διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αξιολογεί τις εκπαιδευτικές και λειτουργικές ανάγκες των μαθητών και εισηγείται την παροχή υποστηρικτικών μέτρων όταν διαπιστώνεται ότι η αυτονομία, η κινητικότητα ή η αυτοεξυπηρέτηση δεν επαρκούν για την ασφαλή συμμετοχή στη σχολική ζωή.

Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή του φυσικοθεραπευτή είναι καθοριστική, καθώς η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε ιατρική διάγνωση αλλά επικεντρώνεται στη λειτουργικότητα. Η εκτίμηση περιλαμβάνει την ικανότητα μετακίνησης στον σχολικό χώρο, τη διατήρηση σταθερής καθιστικής στάσης, την αντοχή κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την αυτοεξυπηρέτηση και τον βαθμό φυσικής υποστήριξης που απαιτείται για την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά ερεθίσματα. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο λειτουργικότητας, όπως αυτό αποτυπώνεται στη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας (World Health Organization, 2001), σύμφωνα με το οποίο το επίκεντρο της αξιολόγησης μετατοπίζεται από τη διάγνωση στη συμμετοχή.

Η τεκμηρίωση της ανάγκης για ΕΒΠ δεν βασίζεται αποκλειστικά στην ύπαρξη κινητικής διαταραχής, αλλά στην αποδεδειγμένη αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί με ασφάλεια και αυτονομία στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου. Ιδίως σε περιπτώσεις νευροαναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζουν τον κινητικό συντονισμό ή τη λειτουργική ανεξαρτησία, όπως η Αναπτυξιακή Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού (APA, 2013· Blank et al., 2019), η αξιολόγηση της πραγματικής συμμετοχής καθίσταται κρίσιμη. Η εισήγηση για παροχή ΕΒΠ αποσκοπεί στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στην αντικατάσταση της παιδαγωγικής ευθύνης του εκπαιδευτικού.

Κατ' επέκταση, η αξιολόγηση για ΕΒΠ συνιστά διαδικασία εκπαιδευτικής υποστήριξης που θεμελιώνεται σε λειτουργικά και όχι αποκλειστικά διαγνωστικά κριτήρια, ενισχύοντας τη συμπεριληπτική προσέγγιση του σχολείου και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Η συμβουλευτική αποτελεί κεντρική διάσταση της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., καθώς το θεσμικό τους πλαίσιο δεν περιορίζεται στη διαγνωστική αξιολόγηση αλλά επεκτείνεται στην υποστήριξη της σχολικής κοινότητας (Ν. 4823/2021). Στο πλαίσιο αυτό, ο φυσικοθεραπευτής δεν δρα αποκλειστικά ως αξιολογητής κινητικών δεξιοτήτων, αλλά ως

επιστημονικός σύμβουλος που συμβάλλει στη βελτιστοποίηση της λειτουργικής συμμετοχής του μαθητή στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Η συμβουλευτική προς τους εκπαιδευτικούς εστιάζει στην οργάνωση του φυσικού χώρου, στην εργονομία θρανίων και καθισμάτων, στη ρύθμιση της στάσης σώματος κατά τη γραφή και στη διαχείριση της κινητικής κόπωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η σημασία της εργονομικής προσαρμογής τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει ότι η σταθερότητα του κορμού και η κατάλληλη θέση άνω άκρων επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα και την ταχύτητα της γραφής (Schneck & Case-Smith, 2010· Feder & Majnemer, 2007). Επιπλέον, η οργάνωση εναλλαγών δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν κινητική ενεργοποίηση μπορεί να ενισχύσει τη ρύθμιση της προσοχής και των εκτελεστικών λειτουργιών (Diamond, 2013).

Παράλληλα, η συμβουλευτική προς τους γονείς στοχεύει στην ενδυνάμωσή τους ως συνεργατών στη μαθησιακή και λειτουργική ανάπτυξη του παιδιού. Η ενημέρωση σχετικά με τα αναπτυξιακά ορόσημα, η καθοδήγηση για δραστηριότητες ενίσχυσης κινητικών δεξιοτήτων στο σπίτι και η αποφυγή μη λειτουργικών απαιτήσεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο λειτουργικότητας, το οποίο υπογραμμίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης ατομικών ικανοτήτων και περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση της συμμετοχής (World Health Organization, 2001).

Η συμβουλευτική διαδικασία, επομένως, δεν αποτελεί συμπληρωματική δραστηριότητα αλλά ουσιώδες στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς μετατοπίζει την παρέμβαση από την αποκλειστική εστίαση στο παιδί προς την προσαρμογή του περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό, ο ρόλος του φυσικοθεραπευτή ενισχύει τη λειτουργικότητα, την αυτονομία και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.

Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η περαιτέρω ενίσχυση του ρόλου του φυσικοθεραπευτή στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. προϋποθέτει την ανάπτυξη συστηματικών πρωτοκόλλων πρώιμης

κινητικής ανίχνευσης, εναρμονισμένων με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο λειτουργικότητας (World Health Organization, 2001), καθώς και τη θεσμική ενδυνάμωση της διεπιστημονικής συνεργασίας. Η ενσωμάτωση τεκμηριωμένων πρακτικών που συνδέουν την κινητική ανάπτυξη με τη μαθησιακή ετοιμότητα (Cameron et al., 2016· Piek et al., 2008) μπορεί να συμβάλει στη μετάβαση από ένα μοντέλο αποσπασματικής παρέμβασης σε μια κουλτούρα πρόληψης και έγκαιρης υποστήριξης εντός του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά γνωστική κατάκτηση, αλλά σύνθετη αναπτυξιακή συνθήκη στην οποία η κινητική οργάνωση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι τόσο οι αδρές όσο και οι λεπτές κινητικές δεξιότητες συνδέονται με την εκτελεστική λειτουργία και τη σχολική επίδοση (Cameron et al., 2016· Piek et al., 2008), ενώ η έγκαιρη αναγνώριση κινητικών δυσκολιών είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις Αναπτυξιακής Διαταραχής Κινητικού Συντονισμού (APA, 2013· Blank et al., 2019). Στο πλαίσιο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ο φυσικοθεραπευτής δεν περιορίζεται σε ρόλο αξιολογητή, αλλά λειτουργεί ως φορέας πρόληψης, τεκμηριωμένης υποστήριξης και ενίσχυσης της λειτουργικής συμμετοχής, εναρμονισμένος με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο (World Health Organization, 2001). Η έγκαιρη κινητική υποστήριξη δεν αποτελεί συμπληρωματική παρέμβαση, αλλά βασική προϋπόθεση για ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και ουσιαστική συμπερίληψη στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Beery, K. E., & Beery, N. A. (2010). *The Beery–Buktenica developmental test of visual–motor*

integration (6th ed.). Pearson.

Blank, R., Smits-Engelsman, B., Polatajko, H., & Wilson, P. (2019). European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (DCD). *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(3), 242–285. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14132>

Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks–Oseretsky test of motor proficiency* (2nd ed.). Pearson.

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2016). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 87(4), 1229–1244. <https://doi.org/10.1111/cdev.12468>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks, G., Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Effgen, S. K., & Chiarello, L. A. (2020). *Physical therapy for children* (6th ed.). Elsevier.

Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. <https://doi.org/10.1037/a0020104>

Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. L.

(2007). *Movement assessment battery for children* (2nd ed.). Pearson.

Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: A lifespan approach* (9th ed.). Routledge.

Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science, 27*(5), 668–681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>

Schneck, C. M., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy, 44*(10), 893–900. <https://doi.org/10.5014/ajot.44.10.893>

Schneck, C. M., & Case-Smith, J. (2010). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith & J.

O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children* (6th ed., pp. 555–580). Mosby.

Wilson, P. H., Ruddock, S., Smits-Engelsman, B., Polatajko, H., & Blank, R. (2013). Understanding performance deficits in developmental coordination disorder: A meta-analysis of recent research. *Developmental Medicine & Child Neurology, 55*(3), 217–228. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2012.04436.x>

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.

Ν. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ν. 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καλές Πρακτικές συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με μαθητές/τριες των γενικών σχολείων στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Μαρία Γελαστοπούλου

Department of Education, School of Education, University of Nicosia, 2417, Nicosia, Cyprus, ²Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων, διεθνώς, με στόχο την προάσπιση των ίσων δικαιωμάτων όλων των μαθητών/τριών στο αγαθό της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου την ισότιμη, ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών (Ainscow, 2020· UNESCO 1994, 2020). Η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία **Ενός** ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά, το οποίο μπορεί να παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια και τις εύλογες προσαρμογές που απαιτούνται για την ισότιμη πρόσβαση των διαφορετικών μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό (Κασσιανός, 2016· UNESCO 1994). Ωστόσο, παρά την ευρεία αναγνώριση της σημασίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις αλλαγές που έχουν λάβει χώρα σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης και οπτικής, σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, διατηρείται το δίπολο της γενικών και ειδικών σχολείων. Ένα ερώτημα που συχνά αναδύεται στον επιστημονικό διάλογο αφορά στη δυνατότητα εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών στις ΣΜΕΑ και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών των ΣΜΕΑΕ και των γενικών σχολείων. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία συμβάλει στην εγκαθίδρυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Η παρούσα εργασία επιχειρεί την απάντηση στα εν λόγω ερωτήματα και παρουσιάζει παραδείγματα καλών πρακτικών που μπορούν να υποστηρίξουν το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης

μεταξύ μαθητών/τριών γενικών σχολείων και ΣΜΕΑΕ.

Η ανάγκη για εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στα ειδικά σχολεία βασίζεται στην αρχή πως όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή άλλων ατομικών διαφορών, έχουν ίσα δικαιώματα αναφορικά με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου το σχολείο χρειάζεται να μεριμνήσει για την παροχή όλων των εφοδίων και των προσαρμογών που απαιτούνται με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου, 2012) και τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (United Nations, 2006). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και οι προτεινόμενες πρακτικές που προϋποθέτουν την προώθηση της ένταξης και τεκμηριώνεται η δυνατότητα εφαρμογής αυτών των πρακτικών στις ΣΜΕΑΕ.

Υπό το πλαίσιο της ενταξιακής οπτικής, η συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία αποτελεί πρακτική υψίστης σημασίας, αρκεί να επιχειρείται με παιδαγωγικές διαδικασίες και πρακτικές που υιοθετούν τις αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα μοντέλα συνδιδασκαλίας και συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία καθώς και παραδείγματα για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μεταξύ των ΣΜΕΑΕ και των γενικών σχολείων. Εξετάζεται, επίσης, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, καθώς και η σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τέλος, παρατίθενται αποτελέσματα και οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών των ΣΜΕΑΕ με μαθητές/τριες γενικών σχολείων ακολουθώντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο 4^{ος} από τους 17 στόχους Βιώσιμης ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) στοχεύει στη διασφάλιση μιας ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους/ες. Τις τελευταίες δεκαετίες έντονος είναι ο διεθνής διάλογος αναφορικά με τις πολιτικές και πρακτικές που διασφαλίζουν τη δημιουργία ενός δημοκρατικού, συμπεριληπτικού σχολείου. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, θα επιχειρηθεί η νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και η συνοπτική παρουσίαση των βασικών της αρχών, προκειμένου, αφενός, να υπάρξει ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και συζήτησης για τα εν λόγω ζητήματα και αφετέρου να αποφευχθεί μια στρεβλή προσέγγιση της ενταξιακής φιλοσοφίας.

Ενταξιακή εκπαίδευση: βασικές αρχές και διεθνείς ενταξιακές πρακτικές

Η ενταξιακή εκπαίδευση εδράζει στη βασική αρχή για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Έχει ως αφετηρία πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν διαμορφώνοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν τη μάθηση του κάθε παιδιού και θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο πρέπει να διασφαλίζουν την ενεργό και ουσιαστική εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών χωρίς διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένων και αυτών χωρίς αναπηρία, των εκπαιδευτικών, των γονέων και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις. Η εκπαιδευτική ένταξη δεν είναι ταυτόσημη με τη χωρική ένταξη ορισμένων μαθητών/τριών (UNESCO 1994, 2020· European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2022· Ferguson, 2008)

Η ένταξη ορίζεται ως μια διαδικασία συστηματικής μεταρρύθμισης που περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές την εκπαίδευση, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια, με σκοπό να παρέχονται σε όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια ισότιμη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία και ένα περιβάλλον που αντιστοιχεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις και στις προτιμήσεις τους (United Nations, 2016, παρ.11). Σύμφωνα με τον Νόμο 4321/2021, πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών/τριών. Κρίνεται σκόπιμο αποσαφηνιστεί πως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την «ειδική εκπαίδευση» και αφορά σε όλα τα παιδιά, παιδιά με αναπηρία, παιδιά με οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα (π.χ. Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, με δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες), παιδιά με αυξημένο κίνδυνο για αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

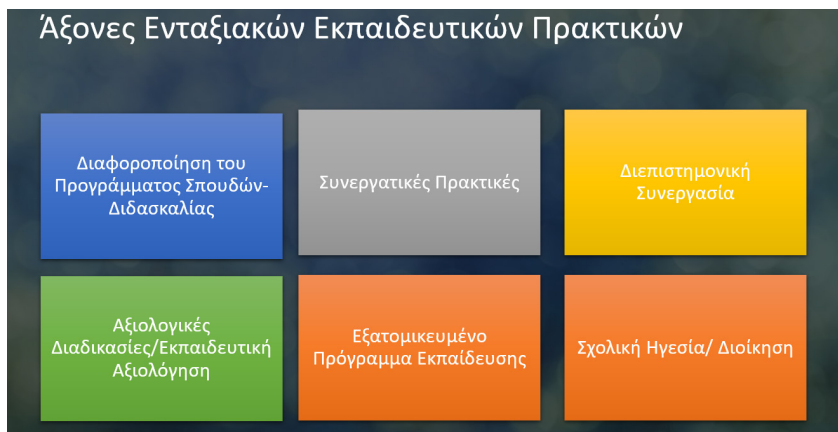
Σύμφωνα με την ενταξιακή προσέγγιση, τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν οφείλονται σε αδυναμίες τους, αλλά πρέπει να αποδίδονται σε δομικά και λειτουργικά προβλήματα που είναι εγγενή στη γενική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η ενταξιακή εκπαίδευση φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της αλλαγής(τι διδάσκουμε, πώς το διδάσκουμε και πώς το αξιολογούμε) στο σχολικό πλαίσιο (Slee, 2011, 2018).

Ο όρος «ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές» συνήθως περιλαμβάνει μια σειρά αξόνων πρακτικών (βλέπε Σχήμα 1), όπως ο σχεδιασμός ενταξιακών Προγραμμάτων Σπουδών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου, συνεργατικού ρόλου για τους εκπαιδευτικούς και, γενικότερα, η εφαρμογή πρακτικών που οικοδομούν συνεργατικές δομές και ανοιχτές επικοινωνίες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένων και των γονέων και φορέων της τοπικής κοινωνίας. Στο

πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) και να διασφαλίζει την προσβασιμότητα του φυσικού περιβάλλοντος από όλα τα παιδιά. Η Φυσική προσβασιμότητα διασφαλίζεται με τις κατάλληλες

προσαρμογές του περιβάλλοντος του σχολείου και της τάξης, ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμο από όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία. Οι χώροι, τα υλικά και ο εξοπλισμός των τάξεων χρειάζεται να είναι προσβάσιμα στα παιδιά (Βλάχου, 2023·Dyson κ.ά., 2025· Γελαστοπούλου κ.ά., 2020)

Σήμα 1. Άξονες Ενταξιακών Εκπαιδευτικών Πρακτικών



Η συνεκπαίδευση στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: Νομοθετικό πλαίσιο και μοντέλα συνεκπαίδευσης/συνδιδασκαλίας

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνεκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών/τριών (με και χωρίς αναπηρίες) στο σχολείο της γειτονιάς τους με προϋποθέσεις που εκτός από τη χωρική συνύπαρξη διασφαλίζεται και η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τα ιδεογραφικά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες ή τις ανάγκες τους, στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Στόχος είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου και δεκτικού σχολείου που αποδέχεται τη διαφορετικότητα, προκειμένου όλοι/ες οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν το δυναμικό τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Unesco, 1994, United Nations, 2006). Επισημαίνεται πως η απλή συνύπαρξη ή τοποθέτηση μαθητών/τριών στον ίδιο χώρο δεν είναι συνεκπαίδευση. Η έννοια της συνεκπαίδευσης

περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών ιδίων ή και διαφορετικών σχολικών μονάδων σε κοινές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο ένας/η μία από τον άλλο/την άλλη, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αυτονομία και ενσυναίσθηση, ενώ το σχολικό περιβάλλον γίνεται πιο ευέλικτο και αποδεκτικό της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ουσιαστική ένταξη και συνεκπαίδευση συνδέεται με τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων όπου η διαφορετικότητα γίνεται πηγή μάθησης και ανάπτυξης και όχι εμπόδιο (Florian & Spratt, 2013)

Νομοθετικό πλαίσιο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η συνεκπαίδευση μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης με μαθητές/τριες ΣΜΕΑΕ προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο και συγκεκριμένα από τη με αριθμό 172877/

Δ3/17-10-2016 (ΦΕΚ 3561 Β΄) Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) και τις τροποποιητικές ρυθμίσεις με την υπ' αριθμ 10537/Δ3/3-01-2019 (ΦΕΚ Β΄ 431) ΥΑ, με τις οποίες ορίζεται η διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Οι Στόχοι Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης, με βάση το νομοθετικό πλαίσιο είναι οι εξής:

- Η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στους μαθητές/τριες αμφοτέρων των σχολικών πλαισίων.

Τύποι Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα οριζόμενα στο ως άνω αναφερόμενο θεσμικό πλαίσιο, ενδεικτικά, αναφέρονται τύποι προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης που μπορούν να σχεδιάσουν οι εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων ως εξής:

- Διοργάνωση δράσεων οργανωμένου παιχνιδιού, αθλοπαιδιών, καλλιτεχνικών και λοιπών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν, αφενός, στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας και, αφετέρου, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Διεξαγωγή κοινών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) και προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας καθώς και η σύμπραξη σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus+, eTwinning κ.ά.), με στόχο: α) την καλλιέργεια και ενδυνάμωση κοινωνικών, γλωσσικών, επικοινωνιακών, διαπροσωπικών και κινητικών δεξιοτήτων, β) τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και γ) την αύξηση της επιθυμίας και του ενδιαφέροντος για μάθηση.
- Διεξαγωγή προγραμμάτων ένταξης και συμμετοχής μαθητών/τριών ΣΜΕΑΕ σε συγκεκριμένα γνωστικά

αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής εκπαίδευσης με στόχους γνωστικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων.

- Συνδιδασκαλία ενός μαθήματος όπου το θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται στο γενικό σχολείο και το εργαστηριακό μέρος εφαρμόζεται στο εργαστήριο της ΣΜΕΑΕ.

Για τη βέλτιστη εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ενδείκνυται η αξιοποίηση στρατηγικών και μεθόδων όπως η συνεργατική διδασκαλία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η μέθοδος project, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, η μελέτη πεδίου, η ανακαλυπτική μάθηση, η μάθηση μέσω τεχνών, κ.α. που διασφαλίζουν την πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεκπαίδευση: Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία είναι απαραίτητη η συνεργασία και η συνδιδασκαλία του/των εκπαιδευτικού/ων της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών.

Τα επικρατέστερα μοντέλα συνδιδασκαλίας μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Γελαστοπούλου κ.ά., 2020, σελ 26-27) είναι τα ακόλουθα: **α) υποστηρικτική διδασκαλία (supportive teaching)**, στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο/η άλλος/η υποστηρίζει τους μαθητές μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες, **β) διδασκαλία σε σταθμούς εργασίας (station teaching)**, στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υποστήριξη σε δύο ή περισσότερους μαθησιακούς σταθμούς και ο/η κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για έναν ή περισσότερους σταθμούς, **γ) Παράλληλη διδασκαλία, (parallel teaching)**, στην οποία οι μαθητές/ήτριες εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες και κάθε εκπαιδευτικός υλοποιεί είτε την ίδια είτε διαφορετική δραστηριότητα, **δ) Εναλλασσόμενη ή συμπληρωματική διδασκαλία (alternating teaching)**, στην οποία ένας/μία

εκπαιδευτικός ενισχύει τις οδηγίες που παρέχονται από τον/την άλλο/η, ενώ η τάξη χωρίζεται σε μία μικρή και μία μεγάλη ομάδα, **ε) Ομαδική διδασκαλία (team teaching)**, στην οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν,

αξιολογούν από κοινού σε ομάδες, **στ) Ευέλικτη Ομαδοποίηση (Flexible Grouping)**, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών για

επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να εργάζεται αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες.

Ο τρόπος που νοηματοδοτείται και εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση από ένα άτομο και το είδος των πρακτικών που εφαρμόζονται μπορεί να οδηγήσουν στην εγκαθίδρυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας ή να οδηγήσει στον αποκλεισμό και στο στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη μιας ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και για την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Το μοντέλο σχολικής ηγεσίας που υιοθετείται σε μια σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού ενταξιακού σχολείου που η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε ισότιμη βάση και ενεργό συμμετοχή όλων είναι αυτονόητη ή να διαδραματίσει το ρόλο ενός οχήματος με κατεύθυνση προς τον αποκλεισμό (Γελαστοπούλου & Μουταβελής, 2017).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης η διοίκηση ενός σχολείου οφείλει να υιοθετεί τα χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού ηγέτη, ο οποίος εμπνέει το προσωπικό, κατανέμει αρμοδιότητες (distributed leadership) και επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση δράσεων που στοχεύουν στην επίτευξη κοινών στόχων (Tsirantonaki & Vlachou, 2024). Ο συμπεριληπτικός σχολικός ηγέτης σέβεται την κουλτούρα και το υπόβαθρο όλων των μαθητών/τριών, καινοτομεί για την κάλυψη των αναγκών τους, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και δεν προάγει στερεότυπα. Παράλληλα, υποστηρίζει τα δικαιώματα όλων των παιδιών, προωθεί την αυτονομία των μελών της σχολικής μονάδας και λειτουργεί ως πρότυπο ενταξιακού ήθους (Black & Simon, 2014).

Σε ένα ενταξιακό μοντέλο σχολικής ηγεσίας η διεύθυνση του σχολείου μεριμνά για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και παρέχει στήριξη σε κάθε προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η υλοποίηση δράσεων για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, καθώς και η αλλαγή ενδεχόμενης διαχωριστικής κουλτούρας, θεωρούνται απαραίτητες για την προώθηση της ένταξης. Ο σχολικός ηγέτης επιδιώκει τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, σχεδιάζει δράσεις για το άνοιγμα του σχολείου και ενισχύει την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας. Στο πλαίσιο μιας ενταξιακής κουλτούρας, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα καθίστανται θεμελιώδεις αξίες, τις οποίες χρειάζεται να ασπάζεται και να υπηρετεί όλο το προσωπικό. Στην ενταξιακή ηγεσία τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων και φραγμών που προκύπτουν, στην ανάπτυξη ίσων ευκαιριών και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και από τη διαφορετικότητα (Wang & Tian, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι σχέσεις εξουσίας παραμερίζονται και οι ηγετικές φιγούρες χρησιμοποιούν την εξουσία και τη διαχείριση των πόρων για να προάγουν την ένταξη, διασφαλίζοντας ότι η σχολική κοινότητα λειτουργεί ως ενιαίο και υποστηρικτικό σύνολο.

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Η ενταξιακή προσέγγιση αμφισβητεί την ανάγκη για διαχωριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια και απορρίπτει την άποψη ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κατά τη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση προέρχονται από την αναπηρία, μετατοπίζοντας έτσι τη συζήτηση μακριά από τις «δυσκολίες» που προκαλούνται από αυτήν προς τις ανισότητες και τους αποκλεισμούς που παράγονται και αναπαράγονται στη γενική σχολική (Barton and Armstrong 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με δεδομένο πως η ενταξιακή φιλοσοφία συνδέεται με την ύπαρξη Ενός σχολείου για όλα τα παιδιά και αμφισβητεί την αναγκαιότητα

διατήρησης του δίπολου γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αναφέρεται πως συχνά αναδύεται ο προβληματισμός αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών στο ειδικό σχολείο. Σε ένα πρώτο επίπεδο η απάντηση μπορεί να θεωρείται αυτονόητη και να είναι αρνητική, ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες των ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών που προαναφέρθηκαν (συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία, συνεργατικές πρακτικές, διαφοροποιημένη διδασκαλία και παιδαγωγική αξιολόγηση, διεπιστημονική προσέγγιση, προσβασιμότητα, εφαρμογή Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης που πλαισιώνεται σύμφωνα με τις αρχές στις ένταξης, κ.τ.λ.), η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στο ειδικό σχολείο φαντάζει εφικτή και αναγκαία, αρκεί να πραγματοποιούνται ακολουθώντας στις αρχές της ενταξιακής οπτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ειδικά σχολεία μπορούν να αποτελέσουν χώρους όπου οι ενταξιακές πρακτικές εφαρμόζονται με έμφαση στην εξατομίκευση με βάση τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο υλοποίησης ενταξιακών πρακτικών και καλώς πρακτικών συνεκπαίδευσης η προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο έχει δυνατότητες διαφοροποίησης και την ικανότητα να χρησιμοποιεί τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου να καλύψει τις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να μεταφράσουν το πρόγραμμα σπουδών στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη, χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης προσέγγισης διδασκαλίας και αναπτύσσοντας συνεργατικές μεθόδους και διαδικασίες αξιολόγησης σε ευθυγράμμιση με την προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς (Γελαστοπούλου, 2024· Γελαστοπούλου και συν. 2020· Tomlinson & Imbeau 2012).

Οι ευθύνες που αναλαμβάνονται και οι ρόλοι που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς είναι μείζονος σημασίας για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία, γενικών και ειδικών σχολείων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργήσουν μια ισότιμη και συνεργατική σχέση,

εναλλάσσοντας ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, and Shamberger, 2010). Μια συμπεριληπτική προσέγγιση της παιδαγωγικής εγείρει την ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών, διεπιστημονικών πρακτικών σε πολλαπλά επίπεδα (μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών στο σχολείο, μεταξύ του σχολείου και των γονέων ή άλλων ενδιαφερομένων, εμπλεκόμενων φορέων και δομών υποστήριξης (Γελαστοπούλου, 2024). Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην ουσιαστική συνεργασία σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης και στην ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό η διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων συμβάλει θετικά στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων (Friend & Cook, 2012). Η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις συνεκπαίδευσης ενισχύει την εφαρμογή των ΕΠΕ και τη στήριξη των παιδιών στο σπίτι και στην κοινότητα (Γελαστοπούλου, 2024)

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης οι διαδικασίες αξιολόγησης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος και καθορίζουν την πρόοδο και την εξέλιξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρία. Υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τόσο η πρόοδος του παιδιού όσο και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής αξιολογούνται τακτικά μέσω διαδικασιών ανατροφοδότησης. Στην ενιαία εκπαίδευση, η διαφοροποιημένη προσέγγιση στην αξιολόγηση αποκτά δυναμικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται όχι μόνο στο τι μπορεί να κάνει το παιδί ανεξάρτητα σήμερα (το πραγματικό), αλλά και στο τι μπορεί δυνητικά να κάνει το παιδί στο βραχυπρόθεσμο μέλλον με την κατάλληλη υποστήριξη (το δυνατό) (Γελαστοπούλου και συν, 2020). Το επίκεντρο της δυναμικής αξιολόγησης είναι η πρόοδος που επιτυγχάνεται από τους/τις μαθητές/τριες κατά μήκος της δικής τους, ατομικής, εκπαιδευτικής πορείας. Στο πλαίσιο του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο δεν πρέπει να ανατίθεται αυστηρά σε ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή του ΕΠΕ.

Καλές πρακτικές συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών

των ΣΜΕΑΕ με μαθητές/τριες γενικών σχολείων

Η παρούσα υποενότητα παρουσιάζει προτάσεις καλών πρακτικών συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) με μαθητές/τριες των γενικών σχολείων, οι οποίες προκύπτουν από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας/δικτυογραφίας και τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2017· [Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πτολεμαΐδας, 2025](#)· [Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Περάματος, 2012-2022](#)). Οι προτάσεις αυτές δύνανται να εφαρμοστούν, με κατάλληλη προσαρμογή, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αποσκοπούν στην ενίσχυση της συνεργασίας, της συμμετοχής και της ισότιμης μαθησιακής εμπειρίας. Συνήθεις πρακτικές συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην πράξη με τη συνεργασία εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων με εκπαιδευτικούς και προσωπικό (ΕΕΠ-ΕΒΠ) των ειδικών σχολείων είναι, ενδεικτικά, οι κάτωθι:

1. Κοινές δραστηριότητες/εκδηλώσεις σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές συνεκπαίδευσης είναι η οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων μεταξύ μαθητών/τριών ειδικών και γενικών σχολείων. Παραδείγματα αποτελούν η από κοινού υλοποίηση θεατρικών παραστάσεων, σχολικών γιορτών, αθλητικών παιχνιδιών και πολιτιστικών δράσεων. Οι μαθητές/τριες από τα δύο σχολεία συμμετέχουν ισότιμα στην προετοιμασία και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

2. Συνεργασία σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

Η συμμετοχή μαθητών/τριών ειδικών και γενικών σχολείων σε κοινά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί βασική στρατηγική ένταξης. Οι δράσεις συνεκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Περιβαλλοντικά προγράμματα, όπως η φροντίδα σχολικών κήπων ή η συμμετοχή σε δράσεις αναδάσωσης.
- Πολιτιστικά προγράμματα, όπως η μελέτη τοπικής ιστορίας και γεωγραφίας, η συμμετοχή σε μουσικά ή θεατρικά projects και η δημιουργία εκθέσεων.

- Δράσεις αγωγής υγείας και ενεργού πολιτειότητας, όπου μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ενημερωτικές εκστρατείες ή σε κοινοτικά projects.
- Δράσεις στο πλαίσιο Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Η συνεργασία αυτή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν δραστηριότητες που αξιοποιούν τα δυνατά σημεία όλων των μαθητών/τριών και να προσφέρουν κατάλληλη υποστήριξη όπου χρειάζεται.

3. Κοινές εκπαιδευτικές επισκέψεις

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο συνεκπαίδευσης, καθώς παρέχουν ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές/τριες από γενικά και ειδικά σχολεία συμμετέχουν από κοινού σε επισκέψεις σε μουσεία, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες ή περιβαλλοντικά πάρκα.

Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων οι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε δραστηριότητες, όπως εργαστήρια ή καθοδηγούμενες ξεναγήσεις και αναπτύσσονται δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης και δημιουργικής σκέψης.

4. Βιωματικά εργαστήρια (π.χ. τέχνης, μουσικής, δημιουργικής έκφρασης)

Μαθητές από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα συμμετέχουν ισότιμα σε κοινά projects δημιουργώντας έργα τέχνης, μουσικά δρώμενα ή ψηφιακά projects. Τα εργαστήρια αυτά μπορούν να ενσωματώσουν τεχνικές όπως το Artful Thinking, που καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη φαντασία και την ενσυναίσθηση.

5. Συνεργασία τάξεων και συνδιδασκαλία εντός του ίδιου σχολείου ή μεταξύ δύο σχολείων (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) για τη διδασκαλία και επεξεργασία μιας κοινής θεματικής ενότητας, όπως για παράδειγμα κοινή ενασχόληση με ένα θέμα (π.χ. «Φιλία», «Ζώα», «Δικαιώματα») μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και ανταλλαγή εργασιών.

6. Συνδιδασκαλία μαθητών σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο κοινών δραστηριοτήτων (π.χ. με στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη δημιουργούν από κοινού παραμύθι)

Εναλλακτική της προηγούμενης πρακτικής είναι η συνδιδασκαλία μαθητών/τριών ειδικών και γενικών

σχολείων σε κοινές δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δημιουργία κοινών παραμυθιών ή projects με θέμα τη γλωσσική ανάπτυξη, όπου όλα τα παιδιά συμμετέχουν ισότιμα στη συγγραφή, την εικονογράφηση και την παρουσίαση του παραμυθιού.

7. Μέντορες/Συνομήλικοι υποστηρικτές (peer mentoring)

Μια σημαντική πρακτική συνεκπαίδευσης είναι η χρήση συνομήλικων υποστηρικτών ή peer mentoring, όπου μαθητές/τριες ειδικών σχολείων γίνονται μέντορες μαθητών/τριών γενικών σχολείων και αντίστροφα. Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής αποτελεί η καθοδήγηση/mentoring μαθητών/τριών δημοτικού και νηπιαγωγείου γενικής εκπαίδευσης από μαθητές/τριες του ΕΕΕΚ ή και ΕΝΕΕΓΥΛ που έχουν εκπαιδευτεί στην κηπουρική για την καλλιέργεια λαχανόκηπων ή λουλουδιών στα σχολεία τους. Αντίστοιχα, μαθητές γενικού σχολείου μπορούν να λειτουργούν ως συνοδοί ή φίλοι μαθητών/τριών του ειδικού σχολείου σε δραστηριότητες, προσφέροντας βοήθεια και υποστήριξη. Αυτή η πρακτική απαιτεί οργανωμένο σχέδιο, εκπαίδευση και παρακολούθηση, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών είναι ισότιμες και υποστηρικτικές.

8. Διοργάνωση ημερίδων/δράσεων ευαισθητοποίησης

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μπορεί να οργανώνονται από κοινού με τη συμβολή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών των δύο τύπων σχολείων δράσεις ευαισθητοποίησης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και της αναπηρίας και να απευθύνονται σε μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και την τοπική κοινωνία για την προώθηση της συμπερίληψης. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι διαθέσιμα στον σχετικό Οδηγό Εκπαιδευτικού (Γελαστοπούλου και συν., 2020)

9. Εξ αποστάσεως συνεκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως συνεκπαίδευση αξιοποιεί τεχνολογικά μέσα για να φέρει κοντά μαθητές/τριες ειδικών και γενικών σχολείων, ακόμη και αν δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο. Μέσα από δράσεις για κοινά θέματα οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν, ενδεικτικά, σε ανταλλαγή εργασιών και ιδεών μέσω ψηφιακών πλατφορμών, κοινές ψηφιακές παρουσιάσεις και projects, συνεργατικές δραστηριότητες και συζητήσεις

με καθοδήγηση εκπαιδευτικών, κ.ά.

10. Υλοποίηση πρακτικών ομαλής μετάβασης

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης εντάσσονται και δράσεις που στοχεύουν στην ομαλή μετάβαση μαθητών/τριών από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο σε άλλο. Απαιτείται η επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, αρχικά και των εκπαιδευτικών στη συνέχεια προκειμένου να υπάρξει συνεργασία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Η εφαρμογή καλών πρακτικών/προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα: μαθητές/τριες με και χωρίς αναπηρία, οικογένεια, σχολείο και ευρύτερη κοινωνία. Τα αποτελέσματα αυτά δεν περιορίζονται μόνο στη μάθηση, αλλά επηρεάζουν συνολικά την κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων (Γελαστοπούλου κ.ά., 2020).

Ειδικότερα, αναφορικά με τα παιδιά οι δράσεις συνεκπαίδευσης, εκτός από τη μάθηση και την απόκτηση νέων γνώσεων, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και σεβασμού, την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, τη μείωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία μαθαίνουν να βλέπουν τις ικανότητες και τις δυνατότητες και όχι τις αδυναμίες των μαθητών/τριών με αναπηρία, αναπτύσσοντας θετική στάση. Επίσης, η εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης έχει πολλαπλά οφέλη και για τις οικογένειες. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δράσεις και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν την εμπιστοσύνη προς το σχολείο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι γονείς αισθάνονται ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζονται ισότιμα, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του ΕΠΕ του παιδιού τους εκτός σχολείου. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δημιουργεί ένα σταθερό δίκτυο υποστήριξης που ενισχύει τη συνολική εμπειρία μάθησης και ένταξης. Σε επίπεδο σχολείου, οι πρακτικές

συνεκπαίδευσης ενισχύουν την υιοθέτηση συνεργατικής κουλτούρας, προάγουν τη διεπιστημονική συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε κοινά προγράμματα, η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και η κοινή αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον όπου η ένταξη γίνεται συλλογική ευθύνη. Τέλος, η ένταξη και η συνεκπαίδευση δεν επηρεάζουν μόνο το σχολείο και την οικογένεια, αλλά έχουν ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς δημιουργούν ενεργούς και κοινωνικά υπεύθυνους πολίτες. Η κοινωνία ωφελείται από τη μείωση διακρίσεων, την καλλιέργεια συνεργασίας και την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την ανάλυση των αρχών και πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης προκύπτει πως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών αποτελεί μονόδρομο για τη δημιουργία ενός ενιαίου δημοκρατικού και προσβάσιμου σχολείου όπου όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να προοδεύουν εκφράζοντας το δυναμικό τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Παρότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να δημιουργεί «ένα κλίμα σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012, σ. 139) και η λειτουργία διαχωριστικών τύπων σχολείων, γενικό και ειδικό σχολείο, φαίνεται να αντιτίθεται στην ενταξιακή οπτική και φιλοσοφία, καταδεικνύεται πως η εφαρμογή καλών πρακτικών συνεκπαίδευσης σε μια δημόσια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και σε όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην μαθησιακή διαδικασία (γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς επιστήμονες) και την κοινωνία (Ainscow, 2020· Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών δείχνει ότι η ένταξη δεν είναι μόνο θεωρητική αρχή, αλλά πρακτική που μετασχηματίζει τη σχολική κοινότητα και προετοιμάζει ενεργούς, υπεύθυνους πολίτες. Η επιτυχία τους εξαρτάται από τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία με την οικογένεια και τη διεπιστημονική συνεργασία, την καθοδήγηση της ηγεσίας και τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία.

Η υποστήριξη και η καθοδήγηση από το σχολικό ηγέτη που υιοθετεί ένα ενταξιακό μοντέλο ηγεσίας παραμένει καθοριστική για την υλοποίηση, τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών συνεκπαίδευσης Ainscow, Slee & Best, 2019). Ένα ενταξιακό μοντέλο σχολικής ηγεσίας υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και όλο του προσωπικού, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας και συνδέει το σχολείο με υποστηρικτικές δομές, Συμβούλους Εκπαίδευσης, και άλλων επιστημόνων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>.
- Barton, L., and F. Armstrong. 2007. *Policy, Experience and Change: Cross-cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Dordrecht-Springer Books.
- Black R. W. & Simon D. M., (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9, 153-172, <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:155324534>
- Βλάχου, Α. (Επιμ.) (2023) *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής Γ. (Επιμ.) (2027). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γελαστοπούλου Μ. (2024). Το εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην Ενταξιακή Προσχολική Εκπαίδευση, στο Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) *Ενταξιακές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Πρακτικής*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 63-140
- Γελαστοπούλου, Μ., Καλογρίδη, Β., Παπαμιχαλοπούλου, Έ., Βγαγκές, Σ. & Τσαφταρίδης, Ν. (2020). «Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα

αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο». Αθήνα: ΙΕΠ, http://prosvasimo.ier.edu.gr/docs/pdf/odhgos_paramythia_apodoxh_diaforetikothtas/Odigos_Apodoxi_Diaforetikotitas.pdf

Dyson, A., Χριστοπούλου, Α. Α., Κυριαζοπούλου, Μ., Καχρίλα, Θ., Μπίτρα, Ε., Τζουβέλη, Β. Μ., Χατζηγεωργίου, Α. (2025) *Οδηγός Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Supporting inclusive education: Key drivers for policy development*. Odense, Denmark.

Ferguson, D. 2008. "International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and every one." *European Journal of Special Needs Education* 23(2): 109-120.

Friend, M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain, and C. Shamberger. 2010. "Co Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education." *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9-27. DOI: 10.1080/10474410903535380.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for inclusive pedagogy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Κασσιανός Π. (2016). Ενιαίο Σχολείο. Μια πρόταση για τη συνεκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 616–621. <https://doi.org/10.12681/edusc.262>

Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Α. (2018). *Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί;* 1ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες». Θεσσαλονίκη https://www.researchgate.net/publication/328175021_Synekpaidouse_kai_idryse_neon_scholikon_monadon_eidikes_agoges_Giati

Κουπιάς Ε., & Κατσούγκρη Α. (2019). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 481–492. <https://doi.org/10.12681/edusc.1757>

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα:Πεδίο.

Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.

Slee, R. 2018. *Inclusive Education. Isn't Dead. It just smells funny*. London & New York: Routledge.

Tomlinson, C., and M. Imbeau. 2012. "Differentiated instruction: An integration of theory and Practice. In Handbook of educational theories. Charlotte, edited by G. Brown, R. Lara Alicio, and S. Jackson, 1081-1101. NC: Information Age Publishing.

Tsirantonaki, S., & Vlachou, M. (2024). Leadership and inclusive education: School principals' role in supporting the inclusion of disabled students in mainstream education. *European Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505>.

UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.

Wang, T. & Tian, G. (2023). Linking Distributed Leadership with Differentiated Instruction in Inclusive Schools: The Mediating Roles of Teacher Leadership and Professional Competence. *Behav. Sci.*, 13, 990. <https://doi.org/10.3390/bs13120990>.

Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3561/2016: Προσόντα και προϋποθέσεις για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Η Επίδραση Προγράμματος Μερικής Συνεκπαίδευσης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Μαθητή με Εγκεφαλική Παράλυση: Μια Μελέτη Περίπτωσης

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική σχολή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Θάλεια Βαζάκα

Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική σχολή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εγκεφαλική Παράλυση (ΕΠ) αποτελεί την πιο συχνή αιτία κινητικής αναπηρίας στην παιδική ηλικία (Krägeloh-Mann & Cans, 2009· Rassafiani et al., 2008). Ορίζεται ως «μια ομάδα μόνιμων, αλλά όχι αμετάβλητων, διαταραχών της κίνησης και/ή της στάσης του σώματος και της κινητικής λειτουργίας, οι οποίες οφείλονται σε μη εξελισσόμενη βλάβη ή ανωμαλία του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου» (Bax et al., 2005, p. 571). Η κλινική εικόνα της ΕΠ χαρακτηρίζεται από ευρεία συμπτωματολογία που επηρεάζει διαρκώς την κινητικότητα και τον μυϊκό συντονισμό, ενώ συχνά συνοδεύεται από αισθητηριακές, γνωστικές, επικοινωνιακές διαταραχές και επιληψία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η υποστήριξη των μαθητών με ΕΠ διαρθρώνεται σε ένα συνεχές φάσμα σχολικών δομών. Στο ένα άκρο τοποθετούνται οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), οι οποίες λειτουργούν ως εξειδικευμένα εκπαιδευτικά πλαίσια με έμφαση στις λειτουργικές δεξιότητες, αξιοποιώντας στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και υποστηρικτική τεχνολογία (Μουταβελής & Μπούρχας, 2011). Στον αντίποδα, προκρίνεται η προοπτική της συμπερίληψης στην τυπική τάξη. Παρότι οι ΣΜΕΑΕ προσφέρουν στοχευμένη και εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη, αναδεικνύεται ως ουσιαστική ανάγκη η συστηματική δημιουργία περισσότερων ευκαιριών αλληλεπίδρασης των μαθητών τους με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, ώστε να αποτρέπεται ο κίνδυνος εκπαιδευτικής και κοινωνικής απομόνωσης.

Το πλαίσιο αυτό, ενδείκνυται ο σχεδιασμός και η

εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, τα οποία, μετά τη θεσμοθέτησή τους στη χώρα μας με την Υπουργική Απόφαση του 2016, ανέδειξαν τρεις διακριτές μορφές: Προγράμματα που αφορούν την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, προγράμματα κοινών δράσεων μεταξύ ΣΜΕΑΕ και γειτονικών σχολείων και τέλος, προγράμματα μερικής συνεκπαίδευσης, στα οποία μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ή και αναπηρίες (ΕΕΑΑ) συμμετέχουν σε μαθήματα του τυπικού σχολείου για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα κάθε εβδομάδα.

Κύριος στόχος τέτοιων εγχειρημάτων δεν είναι μόνο η σχολική επίτευξη, ακαδημαϊκή πορεία, αλλά κυρίως η αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον, γεγονός που καθιστά κρίσιμη τη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής διάστασης των συμπεριληπτικών διαδικασιών.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Περιλαμβάνει τη σχολική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, καθώς και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων (Antoniou & Kirkcaldy, 2013 Guerra & Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008, Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

Η επιτυχής ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα

για τους μαθητές με ΕΕΑΑ, δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά συναρτάται άμεσα με τη συμπεριφορά στην τάξη, την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους (Smith & Tyler, 2019· Valiente et al., 2008· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη έννοια που υπερβαίνει την απλή φυσική παρουσία του μαθητή. Θεμελιώνεται στην κοινωνική επάρκεια και την καλλιέργεια ποιοτικών σχέσεων που ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν», ενώ παράλληλα ενσωματώνει τη σχολική επάρκεια και τη συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή την ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων. Καθοριστικός παράγοντας σε αυτή τη δυναμική παραμένει η απουσία ή η αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς αυτά διαμορφώνουν καθοριστικά το κλίμα αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Καταστάσεις όπως η ύπαρξη αναπηρίας και οι συνοδές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα των παιδιών με αναπηρίες (μεΑ) και των οικογενειών τους, ενδέχεται να δημιουργήσουν εμπόδια στην ομαλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Εντούτοις, έχει διαπιστωθεί ότι με την κατάλληλη παρέμβαση και συστηματική υποστήριξη, πολλοί μαθητές μεΑ που αντιμετωπίζουν δυσκολίες επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα, καταφέρνοντας να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Smith & Tyler, 2019· Zolkoski & Bullock, 2012).

Κοινωνική επάρκεια

Η Κοινωνική επάρκεια αποτελεί την ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί χωρίς να επιβλαβείς για κανένα εμπλεκόμενο (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Πρόκειται για μία έννοια με διαστάσεις που άπτονται στον συμπεριφορικό, στον γνωστικό και στον συναισθηματικό τομέα, και αφορά χαρακτηριστικά απαραίτητα για την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών σχέσεων και την επίτευξη επιθυμητών κοινωνικών αποτελεσμάτων. Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται

τόσο στην εσωτερικευμένη όσο και στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά (Merrell & Gimpel, 1998). Στο σχολικό οικοσύστημα η κοινωνική επάρκεια των μαθητών αφορά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας με έμφαση σε δύο βασικούς τομείς διαπροσωπικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασης: Στη σχέση με τον εκπαιδευτικό (teacher-related) και στη σχέση με τους συνομηλίκους (peer-related) (Rubin & Ross, 2012).

Σχέσεις με συνομηλίκους

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι σημαντικές για τέσσερις λόγους κατά τον Hartup (1992). Αρχικά, παρέχουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά δοκιμάζουν, εξασκούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Δεύτερον, παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις, πώς επιλύουν συγκρούσεις ή προβλήματα, πώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες, πώς διαχειρίζονται τα δύσκολα συναισθήματά τους κ.λπ. Τρίτον, αποτελούν πηγή συναισθηματικής υποστήριξης αλλά και γνωστικής ανατροφοδότησης σχετικά με την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2011β). Τέλος, είναι προπομποί των κοινωνικών σχέσεων της ενήλικης ζωής, καθώς οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των πρώτων αυτών σχέσεων αποτελούν βασικά συστατικά των σχέσεων της ενήλικης ζωής. Υποστηρίζεται, δε πως οι φιλικές σχέσεις επηρεάζουν την ψυχολογική ευημερία, την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Vandell, 2000) κυρίως αυτών με ΕΕΑΑ (Smith & Tyler, 2019. Αντωνίου, 2008).

Σε έρευνα των Erath, Flanagan, & Bierman (2008), βρέθηκε ότι η ύπαρξη φιλίας και η υποστήριξη των φίλων είναι στενά συνδεδεμένη με υψηλότερη ευχαρίστηση στο σχολείο και καλύτερο επίπεδο σχολικής επάρκειας. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί η συμπερίληψη ότι μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και έτσι να συνεισφέρει στη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας (Estell, et al, 2008).

Σχολική επάρκεια

Η Σχολική επάρκεια αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει και χρησιμοποιούν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Πέρα από τις

βασικές γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, η επιτυχής ένταξη και πρόοδος στο σχολείο προϋποθέτει και την καλλιέργεια συγκεκριμένων συμπεριφορικών και οργανωτικών ικανοτήτων. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ικανότητα για διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σε διακριτά στάδια, καθώς και η συνέπεια στην ολοκλήρωση των ανατιθέμενων εργασιών (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Ιδιαίτερα σημαντικές σε αυτή την κατεύθυνση είναι οι εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες αφορούν ένα σύνολο από αλληλοσυσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να οργανώνουν και να σχεδιάζουν έργα, να εστιάζουν την προσοχή τους σε γραπτά και προφορικά ερεθίσματα και να επιμένουν στην ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Διαχρονικές έρευνες προτείνουν ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες συνεισφέρουν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε παιδιά διαφόρων ηλικιών, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Best, Miller, & Jones, 2009. Best, Miller, & Naglieri, 2011).

Συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μάθηση περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως το να ακολουθεί κανείς εντολές και οδηγίες και να ολοκληρώνει εργασίες μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τέτοιες ικανότητες έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικός και αναγκαίος προβλεπτικός παράγοντας της μάθησης και της σχολικής επιτυχίας (McClelland, Acock, & Morrison, 2006).

Η σχολική επάρκεια μαθητών μεΑ, όπως η ΕΠ, αποτελεί κρίσιμο πεδίο για τη συνολική τους προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δεν περιορίζεται μόνο στις σχολικές δεξιότητες αλλά περιλαμβάνει επίσης λειτουργικές και μεταγνωστικές ικανότητες, όπως η συγκέντρωση της προσοχής, η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, η επιμονή στην εκτέλεση εργασιών και η αυτόνομη διαχείριση χρόνου και στόχων.

Συναισθηματική επάρκεια

Η Συναισθηματική επάρκεια σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των ίδιων και του περιβάλλοντός τους, καθώς και να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και διαχείρισης του στρες (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Αναφέρονται πέντε βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής επάρκειας:

Αρχικά, η ενδοπροσωπική, που αντανακλά ικανότητες, όπως την επίγνωση των συναισθημάτων του εαυτού και τις δεξιότητες διεκδίκησης. Έπειτα, σε διαπροσωπικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Μία τρίτη διάσταση αποτελεί η διαχείριση του στρες, που αναφέρεται στην ανοχή του στρες και στον έλεγχο των παρορμήσεων. Ακολουθεί η προσαρμοστικότητα, που αναφέρεται στην ευελιξία και στην επίλυση προβλημάτων και τέλος, η γενική διάθεση, που αναφέρεται στην αισιοδοξία και στην ευτυχία (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η συναισθηματική επάρκεια έχει συσχετιστεί με δείκτες υγείας, εργασίας και σχολικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας (Cherniss, 2004).

Προβλήματα συμπεριφοράς

Η διάσταση αυτή αφορά την εμφάνιση συμπεριφορών που εμποδίζουν την κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερα ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Ως «δυσκολία προσαρμογής» ορίζεται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού και του εφήβου να προσαρμοστεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Οι δυσκολίες προσαρμογής αποτελούν συμπεριφορές οι οποίες παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού και κατ' επέκταση την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική του προσαρμογή (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005 Χατζηχρήστου, 2011α).

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά, αυτά διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα περιλαμβάνουν συμπεριφορές που τείνουν να είναι διαταρακτικές ή επιβλαβείς για το κοινωνικό περιβάλλον όπως η ανυπακοή, η καταστροφική συμπεριφορά, ενώ τα εσωτερικευμένα προβλήματα σχετίζονται με δυσκολίες που στρέφονται προς τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, όπως καταθλιπτική διάθεση, άγχος, ενοχές, εσωστρέφεια και ψυχοσωματικές εκδηλώσεις (Henricsson & Rydell, 2006). Ως εκ τούτου μαθητές μεΑ, αναμένεται να αντιμετωπίζουν σημαντικά ζητήματα.

Η αυξημένη ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις

παρορμήσεις στη συμπεριφορά τους, τα αρνητικά συναισθήματα, τα κίνητρα και την προσοχή τους στο πλαίσιο της τάξης, θεωρείται ότι παρέχει τη βάση για την απόκτηση, την εδραίωση και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων, όπως και για την αποτελεσματική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Όλα τα παραπάνω συντελούν στην επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο, η οποία, με αυτόν τον τρόπο, επηρεάζεται αναπόφευκτα από την ικανότητα των παιδιών για αυτό-έλεγχο και αυτόνομη δράση, στοιχεία που εμπλέκονται σε όλες τις προαναφερθείσες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli, & Roebbers, 2012).

Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ελέγξει αν το πρόγραμμα μερικής συνεκπαίδευσης που παρακολούθησε μαθητής με ΕΠ είχε θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή στο σχολείο. Πρόσθετα σε αυτό, στόχος ήταν να ελεγχθεί αν υπήρξε αλλαγή στις στάσεις απέναντι στην αναπηρία και στην συμπερίληψη από τη μεριά των συμμαθητών του και της εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο, ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος, θέμα που δεν θα απασχολήσει την παρούσα μελέτη.

Η παρούσα μελέτη πρόκειται να εξετάσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητή με αναπηρία κατά τη φοίτησή του σε τάξη γενικού σχολείου μέσω του προγράμματος μερικής συνεκπαίδευσης.

Υπήρξε βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στις διαστάσεις της σχολικής, της κοινωνικής, της συναισθηματικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση του μαθητή στο γενικό σχολείο, συγκριτικά με την προσαρμογή του, όπως παρατηρήθηκε στο ειδικό σχολείο;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν ο μαθητής «Μ», οι 18 μαθητές της Ε΄ τάξης γενικού σχολείου (5 αγόρια, 13 κορίτσια, 10 ετών) και η εκπαιδευτικός της τάξης (17 έτη υπηρεσίας), στο πλαίσιο προγράμματος μερικής συνεκπαίδευσης.

Προφίλ μαθητή. Ο Μ ήταν 12 ετών, φοιτούσε σε

ειδικό δημοτικό σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση από την πρώτη δημοτικού. Τη σχολική χρονιά που εξελίχθηκε η έρευνα ήταν μαθητής της Ε΄ τάξης.

Σύμφωνα με ιατρική γνωμάτευση, καθώς και την αξιολόγηση του ΚΕΔΑΣΥ, παρουσιάζει εγκεφαλική παράλυση-σπαστική τετραπληγία με αριστερή επιβάρυνση. Επιπλέον, μαθησιακά ελλείμματα, που άπτονται δυσκολιών κυρίως στη γραφή στην ανάγνωση, καθώς και στα μαθηματικά. Το νοητικό του δυναμικό βρίσκεται σε οριακό μέσο επίπεδο.

Σχετικά με την κινητικότητα, ο Μ, κατατάσσεται στο επίπεδο ΙΙ κατά GMFCS-E&R (Palisano et al., 2008), βαδίζοντας με περιορισμούς. Αυτοεξυπηρετείται με αργό ρυθμό χωρίς συστηματική υποστήριξη και διατηρεί αυτόνομα την όρθια και καθιστή θέση. Στη λεπτή κινητικότητα, το δεξί χέρι είναι λειτουργικό (γραφή, χρήση Η/Υ) με ικανοποιητικό οπτικο-κινητικό συντονισμό, σε αντίθεση με το αδρανές αριστερό. Η ομιλία του, αν και ελαφρώς δυσαρθρική, είναι πλήρως κατανοητή, επιτρέποντας την έκφραση αναγκών και συναισθημάτων.

Περιγραφή πλαισίων φοίτησης.

Ειδικό δημοτικό σχολείο. Το ειδικό δημοτικό σχολείο στο οποίο φοιτούσε ο Μ, εστιάζει στην ΕΠ. Είχε 42 μαθητές και 32 άτομα προσωπικό (εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό -ΕΕΠ- και ειδικό βοηθητικό προσωπικό -ΕΒΠ-). Οι μαθητές, όπως και ο Μ, μετακινούνταν καθημερινώς από όλη την Αττική. Η τάξη του στο ειδικό σχολείο είχε συνολικά πέντε μαθητές, όλοι τους πλην του Μ., χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου. Επιπλέον, στο πλαίσιο του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος ο Μ, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσε συστηματικά, συνεδρίες φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας, λογοθεραπείας και πρόγραμμα κολύμβησης, τα οποία εξελίσσονταν εμβόλιμα με το μάθημα της τάξης του εκτός χώρου.

Τυπικό δημοτικό σχολείο της γειτονιάς. Το σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης διέθετε Τμήμα Ένταξης και βρίσκεται σε απόσταση τριακοσίων μέτρων από το ειδικό σχολείο με αποτέλεσμα να επιλεγεί για το παρόν πρόγραμμα ένταξης.

Από την άλλη, η κτιριακή υποδομή του δεν παρείχε πρόσβαση αναπηρικού αμαξιδίου, η δε ανυπαρξία

ασανσέρ δυσχέραινε έντονα την μετακίνηση ατόμων με περιορισμό στην κίνηση.

Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης

Τα δύο σχολεία υλοποιούν για αρκετά έτη προγράμματα μερικής συνεκπαίδευσης. Ο Μ επιλέχθηκε λόγω της ικανοποιητικής λειτουργικότητάς του και της προοπτικής μελλοντικής φοίτησης σε γενικό σχολείο.

Αφού προηγήθηκαν συναντήσεις ευαισθητοποίησης από τον διευθυντή του ειδικού σχολείου με μαθητές και εκπαιδευτικούς, ο Μ ξεκίνησε τον Οκτώβριο να παρακολουθεί μαθήματα στο γενικό σχολείο (3 ώρες/εβδομάδα). Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως σταδιακή προετοιμασία για ενδεχόμενη καθολική συμπερίληψη, διατηρώντας παράλληλα τη σύνδεση με το ειδικό πλαίσιο φοίτησης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-6» και συγκεκριμένα η «Κλίμακα εκπαιδευτικού για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας (ηλικίες: 7-12 έτη)» (Χατζηχρήστου, και συν., 2008) ως βασικό εργαλείο καταμέτρησης των συμπεριφορών του μαθητή μεΑ. Περιλαμβάνει 112 προτάσεις σε 5βαθμη κλίμακα Likert, οι οποίες με τη σειρά τους δομούνται σε τέσσερις παράγοντες με ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας: Κοινωνική Επάρκεια=0,97, Σχολική Επάρκεια=0,98, Συναισθηματική Επάρκεια=0,93 και Προβλήματα Συμπεριφοράς=0,94 (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η συγκεκριμένη κλίμακα, αξιολογεί με εγκυρότητα και αξιοπιστία την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2011). Στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το βασικό εργαλείο παρατήρησης, επεκτείνοντας τη χρήση της για την παρακολούθηση ολόκληρης της πορείας της παρέμβασης μέσω διαδοχικών μετρήσεων.

Επιπλέον, αποδόθηκαν αλλά δεν εξετάζονται στην παρούσα μελέτη αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο μαθητών -ΕΣΤΑΜΕΑ- αυτοαναφοράς για τους μαθητές και ερωτηματολόγιο για την εκπαιδευτικό της τάξης -Κλίμακα Στάσεων απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση- (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Wilczenski, 1992· 1995).

Σχεδιασμός πειραματικής μελέτης

Η πειραματική μελέτη με ένα υποκείμενο (single subject research) θεωρείται από τις πλέον κατάλληλες μεθόδους για να εξεταστεί η επίδοση ενός ατόμου κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες επίδρασης της παρέμβασης (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2008) γι' αυτό και επιλέχθηκε για τον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό.

Στην προκειμένη περίπτωση ένας και μόνο συμμετέχων (ο Μ) αποτέλεσε ολόκληρη τη «δοκιμή» και το αντικείμενο της ανάλυσης και ταυτόχρονα λειτούργησε ο ίδιος ως έλεγχος απέναντι στην καθορισμένη υπό μελέτη μετρήσιμη μεταβλητή, καθώς συγκρίνεται με τον ίδιο τον εαυτό σε διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήθελε να διαπιστώσει εάν και πώς το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης (ανεξάρτητη μεταβλητή) επηρεάζει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού μεΑ (εξαρτημένη μεταβλητή).

Επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό του σχεδιασμού ήταν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Αυτές, σε αντίθεση με τις έρευνες που μετρούν τα δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση, επιτρέπουν την παρακολούθηση όλης της πορείας της παρέμβασης, προσφέροντας μία συνολικότερη εικόνα. Αυτό που έρχεται να προσθέσει ο πειραματικός σχεδιασμός με ένα υποκείμενο, εκτός από την επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση της συμπεριφοράς-στόχου με έγκυρες μετρήσεις, είναι ο καθορισμός του αν η παρέμβαση (ή κάτι άλλο) ευθύνεται για την παρατηρούμενη αλλαγή στη συμπεριφορά που μελετάται (Tankersley et al., 2008).

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας χρησιμοποίησε με έμμεσο τρόπο την «απόσυρση» (withdrawal design), και το μοντέλο ΑΒΑΒ, κατά το οποίο το «Β» αντιπροσωπεύει τη φάση της παρέμβασης. Εντούτοις, είναι δυνατό να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις ανάλογα με τον σκοπό της κάθε έρευνας (Cakiroglu, 2012).

Έτσι, στην υπό μελέτη περίπτωση δεν έγινε απόσυρση της παρέμβασης, αλλά άλλαξε το πλαίσιο παρατήρησης του υποκειμένου. Επομένως, ο σχεδιασμός εντάσσεται στην κατηγορία των πειραματικών μελετών με ένα υποκείμενο, αφού έχει τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, ωστόσο προσεγγίζει τα χαρακτηριστικά ενός ημι-πειραματικού σχεδιασμού εξαιτίας του μη απόλυτου

έλέγχου της πειραματικής διαδικασίας. Αποτελεί έναν τύπος μελέτης περίπτωσης, περισσότερο εστιασμένη όμως στον ερευνητικό μας σκοπό και με προσπάθεια για μεγαλύτερο έλεγχο και εγκυρότητα στα ερευνητικά δεδομένα, βάσει του συγκεκριμένου σχεδιασμού.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Με σκοπό τη μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, ακολουθήθηκαν τα βήματα ABAB, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω.

Βασικό εργαλείο της παρατήρησης ήταν το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής με 62 συνολικά μετρήσεις από την ερευνήτρια στο πλαίσιο των δύο σχολείων. Η παρατήρηση ήταν κυρίως μη συμμετοχική στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου, ενώ στις φάσεις που οι μετρήσεις γίνονταν στο ειδικό σχολείο, υπήρχε ορισμένες φορές συμμετοχή της ερευνήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά, έγιναν 12 μετρήσεις του αρχικού επιπέδου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με σκοπό τη δημιουργία γραμμής βάσης πριν την παρέμβαση (baseline measurements). Οι συγκεκριμένες μετρήσεις διεξήχθησαν, δύο ανά εβδομάδα αποκλειστικά στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου όπου φοιτούσε ο μαθητής μεΑ (φάση Α).

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης, ο Μ το πρωί έκανε τα πρώτα μαθήματα στο ειδικό σχολείο και κατόπιν μετέβαινε με συνοδεία εκπαιδευτικού στο τυπικό σχολείο. Έτσι για πρακτικούς λόγους κατανομής του χρόνου και επιπλέον επειδή το γνωστικό του επίπεδο δεν κάλυπτε πλήρως τις απαιτήσεις της τάξης, παρακολουθούσε τα βασικά μαθήματα στο ειδικό σχολείο και τα επονομαζόμενα δευτερεύοντα στο τυπικό. Τα δύο συνεργαζόμενα σχολεία ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία, καθώς το πρόγραμμα είχε ήδη λειτουργήσει παλαιότερα για άλλον μαθητή του σχολείου. Η βασική δυσκολία αφορούσε το συντονισμό των ωρολογίων προγραμμάτων των δύο σχολείων, ώστε να γίνει η καλύτερη κατανομή και ο σχεδιασμός της συνεκπαίδευσης, αλλά και της μετακίνησης του μαθητή, η οποία απαιτούσε αρκετό χρόνο, καθώς και συντονισμό μεταξύ των δύο σχολείων. Η εκπαιδευτική νομοθεσία καίτοι προτείνει τέτοια προγράμματα αφήνει ακόμη και σήμερα χωρίς περιγραφή τον τρόπο μετακίνησης

μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και την κάλυψη με νόμιμο τρόπο των διδακτικών ωρών που χρειάζονται για την υποστήριξη του μαθητή σε άλλο σχολείο.

Στην προκειμένη περίπτωση, η ψυχολόγος του ειδικού σχολείου πραγματοποιούσε εβδομαδιαίες συνεδρίες με τον Μ σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για την υποστήριξη του εγχειρήματος και επιπλέον βρισκόταν σε συστηματική επικοινωνία με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για οποιοδήποτε θέμα. Ακόμη, βρισκόταν μαζί με τον Μ μέσα στη τάξη του τυπικού σχολείου τον πρώτο καιρό.

Όταν το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης ξεκίνησε και ο Μ άρχισε να παρακολουθεί μαθήματα στο τυπικό σχολείο, άρχισαν να συλλέγονται τα δεδομένα από τη δεύτερη φάση (Β) της παρέμβασης. Οι μετρήσεις ήταν συνολικά 30, δύο ανά εβδομάδα και έγιναν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, μέσω παρατήρησης κατά την ώρα του μαθήματος και του διαλείμματος.

Κατόπιν, στο επόμενο στάδιο του σχεδιασμού αναμένονταν η απόσυρση της παρέμβασης (φάση Α), με σκοπό να εξεταστεί αν η παρατηρούμενη συμπεριφορά επέστρεφε στο επίπεδο της αρχικής φάσης (baseline data level). Η φάση αυτή λειτουργεί ως πειραματικός έλεγχος, επιτρέποντας στους ερευνητές να απορρίψουν εναλλακτικές υποθέσεις για την παρατηρούμενη αλλαγή. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί συνέχεια δεν διακόπηκε το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Αντί αυτού, κατά τη φάση της απόσυρσης (Α) οι μετρήσεις έγιναν στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου, όπως και στην αρχική φάση, όπου το παιδί φοιτούσε τις περισσότερες ώρες. Με αυτόν τον τρόπο, το επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του μαθητή ίσως να μην επέστρεφε στην αρχική του κατάσταση -καθώς η συνολική επίδραση πιθανόν να μην είναι δυνατόν να εξαλειφθεί- ωστόσο, οποιαδήποτε παρατηρούμενη μεταβολή θα μπορούσε ενδεχομένως να αποδοθεί στην αλλαγή του πλαισίου. Έτσι, θα ήταν δυνατός ο έλεγχος του κατά πόσο η προσδοκώμενη βελτίωση (εξαρτημένη μεταβλητή) στις φάσεις της παρέμβασης οφείλονταν πράγματι στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης (ανεξάρτητη μεταβλητή). Οι μετρήσεις στη φάση αυτή ήταν 11, επίσης, δύο ανά εβδομάδα.

Τέλος, η παρέμβαση συνεχίζονταν για να αποδείξει την αλλαγή στη συμπεριφορά-στόχο. Έτσι, στη τελευταία φάση (Β), οι μετρήσεις έγιναν και πάλι στο πλαίσιο

του τυπικού σχολείου και ήταν συνολικά 9, δύο ανά εβδομάδα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην συνέχεια παρατίθενται οι μέσοι όροι για τους

τέσσερις δείκτες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του Εργαλείου 6 για την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών Σχολικής ηλικίας, ο αριθμός των προτάσεων και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, αριθμός προτάσεων και δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τους τέσσερις παράγοντες του Εργαλείου 6 για την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών Σχολικής ηλικίας

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Αριθμός προτάσεων	Cronbach's α
Κοινωνική Επάρκεια	2,80	0,24	27	0,76
Σχολική Επάρκεια	2,54	0,26	29	0,84
Συναισθηματική Επάρκεια	3,22	0,21	25	0,82
Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,47	0,30	30	0,92

Διαφορές ως προς τον πειραματικό χειρισμό

Διενεργήθηκε ανάλυση με το κριτήριο *Student's t* για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν συστηματικές διαφορές μεταξύ του πειραματικού χειρισμού (τάξη γενικού σχολείου) και της παρέμβασης ελέγχου (τάξη ειδικού σχολείου) για τους τέσσερις παράγοντες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ειδικότερα, αναφορικά με τον παράγοντα «Κοινωνική Επάρκεια» εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στη συνθήκη του γενικού σχολείου ($M = 2,93$, $SD = 0,17$) σε σχέση με το ειδικό σχολείο ($M = 2,59$, $SD = 0,17$) [$t(61) = 7,69$, $p = 0,001$]. Αναφορικά με τον παράγοντα «Σχολική Επάρκεια» εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στη συνθήκη του γενικού σχολείου ($M = 2,65$, $SD = 0,15$) σε σχέση με το ειδικό σχολείο ($M = 2,34$, $SD = 0,30$) [$t(29,26) = 4,67$, $p = 0,001$]. Αναφορικά με τον παράγοντα «Συναισθηματική Επάρκεια» εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στη συνθήκη του γενικού σχολείου ($M = 3,32$, $SD = 0,13$) σε σχέση με το ειδικό σχολείο ($M = 3,05$, $SD = 0,22$) [$t(30,60) = 5,41$, $p = 0,001$]. Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση (μείωση) στη συνθήκη του γενικού σχολείου

($M = 0,34$, $SD = 0,13$) σε σχέση με το ειδικό σχολείο ($M = 0,69$, $SD = 0,37$) [$t(25,39) = -4,48$, $p = 0,001$].

Ανάλυση χρονοσειρών αυτοσυσχέτισης κινητού μέσου όρου (ARIMA)

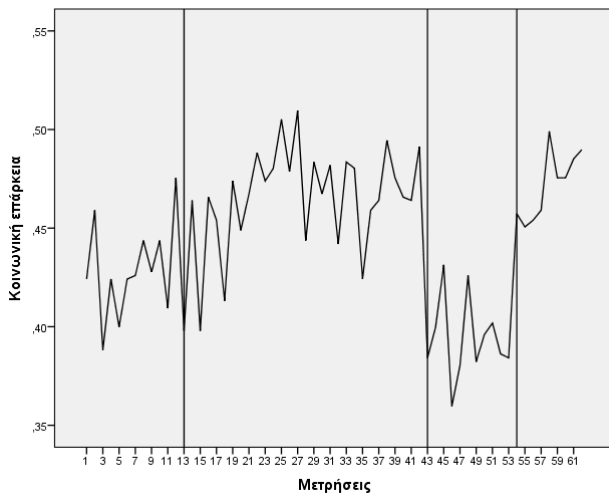
Δεδομένης της διαφοροποίησης των τιμών μεταξύ των επιπέδων, όπως αποτυπώθηκε στην προηγούμενη ανάλυση και με βάση το γεγονός ότι αυτά είναι χρονοσειρά εξαρτημένων δεδομένων, εφαρμόστηκε η ανάλυση χρονοσειρών κινητού μέσου όρου για κάθε έναν από τους δείκτες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με ανεξάρτητη μεταβλητή τον πειραματικό χειρισμό (φοίτηση σε γενικό σχολείο).

Όπως παρακάτω αναλύεται διεξοδικότερα, κατά την ανάλυση της ενδιάμεσης πορείας, στο σύνολο των υποκλιμάκων παρατηρήθηκε, σε σύγκριση με τη γραμμή βάσης (φάση Α) βελτίωση κατά την πρώτη φάση της παρέμβασης (φάση Β). Κατόπιν, κατά τη διάρκεια της συνθήκης ελέγχου (επαναφορά στη φάση Α), η οποία αντιστοιχούσε στην παρατήρηση του μαθητή στο ειδικό σχολείο, καταγράφηκε πτώση των τιμών. Στην τελική φάση παρέμβασης (επαναφορά στη φάση Β),

με την επιστροφή στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, σημειώθηκε εκ νέου αύξηση των τιμών. Το πρότυπο αυτό μεταβολής ενισχύει την υπόθεση περί θετικής επίδρασης της συνεκπαίδευσης (ανεξάρτητη μεταβλητή), υποδηλώνοντας ότι η συμμετοχή του μαθητή στο γενικό σχολείο συνδέεται με ευνοϊκότερα αποτελέσματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (εξαρτημένη μεταβλητή).

Αναφορικά με την Κοινωνική Επάρκεια παρατίθεται γράφημα ακολουθιών (βλ. Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Ακολουθίες για τις μετρήσεις ως προς την κοινωνική επάρκεια του μαθητή

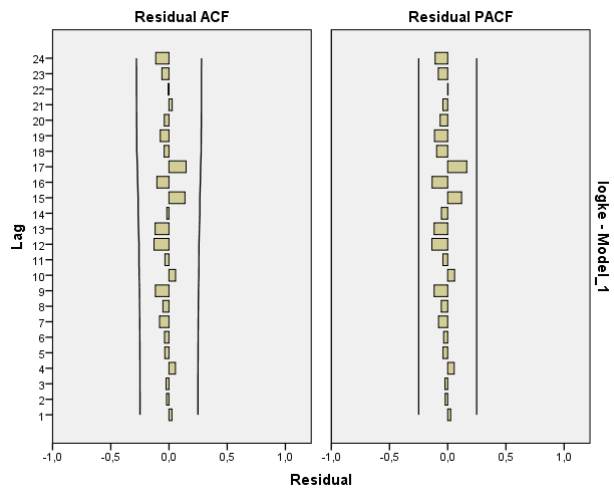


A B

Ύστερα από έλεγχο εναλλακτικών μοντέλων με βάση τον σταθμισμένο δείκτη *BIC*, τα δεδομένα εμφάνισαν καλή εφαρμογή σε μοντέλο *ARIMA (1,0,2)*. Εφαρμόστηκε ανάλυση χρονοσειράς κινητού μέσου όρου (*ARIMA*) σε 62 μετρήσεις στον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας. Οι μετρήσεις ήταν δύο ανά εβδομάδα. Ο δείκτης R^2 ήταν 0,58 και ο *Normalized BIC* ήταν -7,04 εμφανίζοντας την χαμηλότερη τιμή από τα εναλλακτικά μοντέλα που εξετάστηκαν. Κατά την υλοποίηση της ανάλυσης δεν εντοπίστηκαν έκτοπες τιμές. Ο δείκτης *Ljung Box Q* ήταν 9,63 για 15 βαθμούς ελευθερίας και $p = 0,842$ απορρίπτοντας την μηδενική υπόθεση της απουσίας αυτοσυσχέτισης. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα υπήρχε μία στατιστικώς σημαντική υστέρηση σε επίπεδο αυτοσυσχέτισης $AR = 0,64$, $t = 3,57$, $p = 0,001$ και δύο στατιστικώς σημαντικές μετατοπίσεις μέσω όρων $MA_1 = 0,77$, $t = 4,45$, $p = 0,001$ και $MA_2 = -0,49$, $t = -4,09$, $p = 0,001$. Η ανεξάρτητη μεταβλητή του πειραματικού χειρισμού άσκησε στατιστικώς σημαντική επίδραση ίση με 0,04, $t = 4,97$,

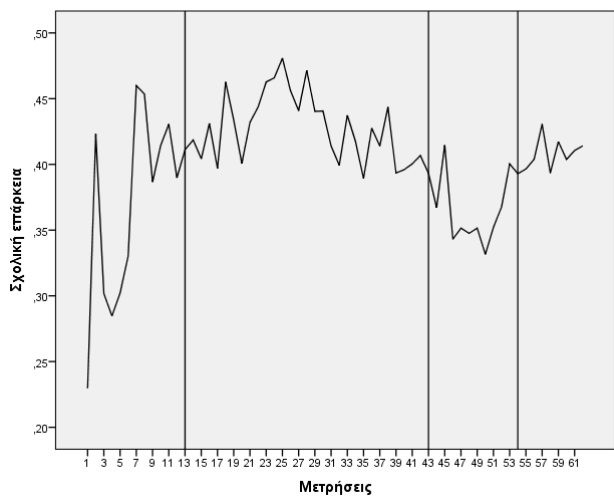
$p = 0,001$. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα η τοποθέτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της κοινωνικής του επάρκειας. Στη συνέχεια παρατίθεται Γράφημα της αυτοσυσχέτισης και της μερικής αυτοσυσχέτισης που επιβεβαιώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Αυτοσυσχέτιση και μερική αυτοσυσχέτιση των καταλοίπων της Κοινωνικής Επάρκειας, ύστερα από τη διενέργεια ανάλυσης αυτοσυσχέτισης κινητού μέσου όρου *ARIMA (1,0,2)*.



Αναφορικά με την Σχολική Επάρκεια παρατίθεται γράφημα ακολουθιών (βλ. Γράφημα 3).

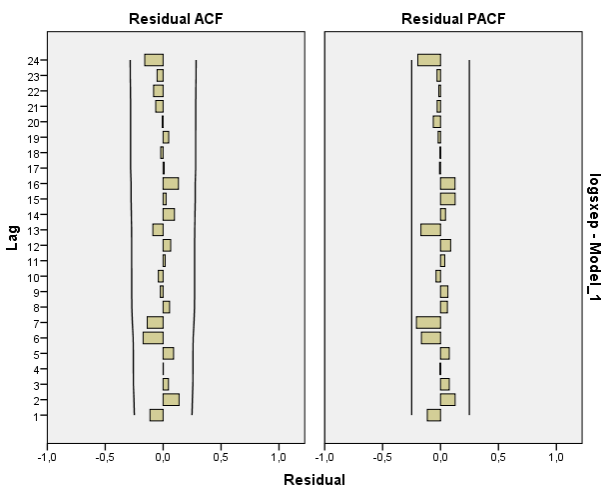
Γράφημα 3. Ακολουθίες για τις μετρήσεις ως προς την Σχολική Επάρκεια του μαθητή



Ύστερα από έλεγχο εναλλακτικών μοντέλων με βάση τον

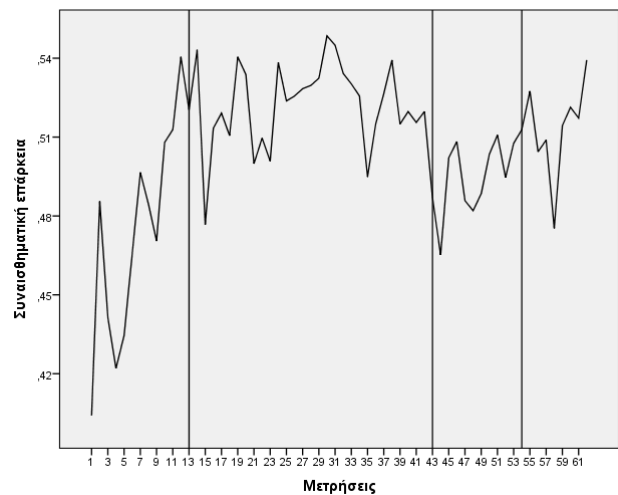
σταθμισμένο δείκτη BIC, τα δεδομένα εμφάνισαν καλή εφαρμογή σε μοντέλο $ARIMA(1,0,0)$. Εφαρμόστηκε ανάλυση χρονοσειράς κινητού μέσου όρου ($ARIMA$) σε 62 μετρήσεις στον παράγοντα της σχολικής επάρκειας. Οι μετρήσεις ήταν δύο ανά εβδομάδα. Ο δείκτης R^2 ήταν 0,37 και ο Normalized BIC ήταν -6,32 εμφανίζοντας την χαμηλότερη τιμή από τα εναλλακτικά μοντέλα που εξετάστηκαν. Κατά την υλοποίηση της ανάλυσης δεν εντοπίστηκαν έκτοπες τιμές. Ο δείκτης $Ljung\ Box\ Q$ ήταν 10,07 για 17 βαθμούς ελευθερίας και $p = 0,901$ απορρίπτοντας την μηδενική υπόθεση της απουσίας αυτοσυσχέτισης. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα υπήρχε μία στατιστικώς σημαντική υστέρηση σε επίπεδο αυτοσυσχέτισης $AR = 0,32$, $t = 2,54$, $p = 0,001$. Η ανεξάρτητη μεταβλητή του πειραματικού χειρισμού άσκησε στατιστικώς σημαντική επίδραση ίση με 0,05, $t = 3,87$, $p = 0,001$. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα η τοποθέτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής του επάρκειας. Στη συνέχεια παρατίθεται Γράφημα της αυτοσυσχέτισης και της μερικής αυτοσυσχέτισης που επιβεβαιώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου (βλ. Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Αυτοσυσχέτιση και μερική αυτοσυσχέτιση των καταλοίπων της Σχολικής Επάρκειας ύστερα από τη διενέργεια ανάλυσης αυτοσυσχέτισης κινητού μέσου όρου $ARIMA(1,0,0)$



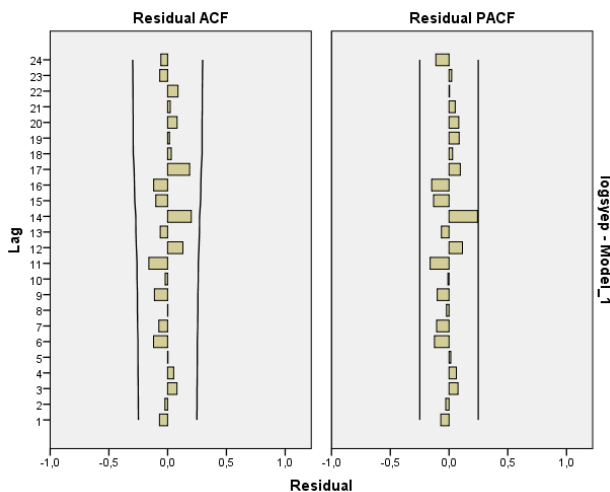
Αναφορικά με την Συναισθηματική Επάρκεια παρατίθεται γράφημα ακολουθιών (βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Ακολουθίες για τις μετρήσεις ως προς την Συναισθηματική Επάρκεια του μαθητή



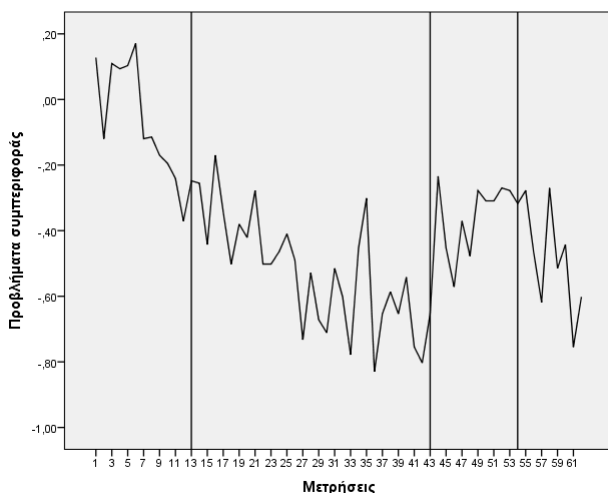
Ύστερα από έλεγχο εναλλακτικών μοντέλων με βάση τον σταθμισμένο δείκτη BIC, τα δεδομένα εμφάνισαν καλή εφαρμογή σε μοντέλο $ARIMA(0,0,2)$. Εφαρμόστηκε ανάλυση χρονοσειράς κινητού μέσου όρου ($ARIMA$) σε 62 μετρήσεις στον παράγοντα της συναισθηματικής επάρκειας. Οι μετρήσεις ήταν δύο ανά εβδομάδα. Ο δείκτης R^2 ήταν 0,47 και ο Normalized BIC ήταν -7,34 εμφανίζοντας την χαμηλότερη τιμή από τα εναλλακτικά μοντέλα που εξετάστηκαν. Κατά την υλοποίηση της ανάλυσης δεν εντοπίστηκαν έκτοπες τιμές. Ο δείκτης $Ljung\ Box\ Q$ ήταν 15,60 για 16 βαθμούς ελευθερίας και $p = 0,482$ απορρίπτοντας την μηδενική υπόθεση της απουσίας αυτοσυσχέτισης. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα υπήρξαν δύο συστηματικές μετατοπίσεις κινητού μέσου όρου $MA_1 = -0,35$, $t = -3,01$, $p = 0,004$ και $MA_2 = -0,37$, $t = -2,87$, $p = 0,006$. Η ανεξάρτητη μεταβλητή του πειραματικού χειρισμού άσκησε στατιστικώς σημαντική επίδραση ίση με 0,04, $t = 4,23$, $p = 0,001$. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα η τοποθέτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της συναισθηματικής του επάρκειας. Στη συνέχεια παρατίθεται γράφημα της αυτοσυσχέτισης και της μερικής αυτοσυσχέτισης που επιβεβαιώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου (βλ. Γράφημα 6).

Γράφημα 6. Γράφημα αυτοσυσχέτισης και μερικής αυτοσυσχέτισης των καταλοίπων της Συναισθηματικής Επάρκειας ύστερα από τη διενέργεια ανάλυσης αυτοσυσχέτισης κινητού μέσου όρου $ARIMA(0,0,2)$.



Αναφορικά με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς παρατίθεται γράφημα ακολουθιών (βλ. Γράφημα 7).

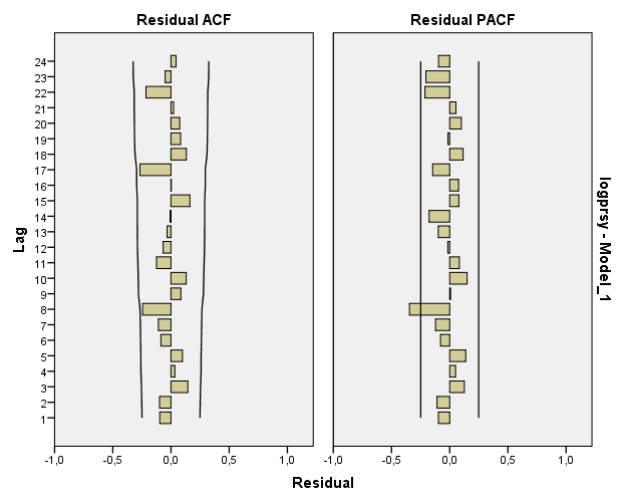
Γράφημα 7. Ακολουθίες για τις μετρήσεις σχετικά με τον παράγοντα Προβλήματα Συμπεριφοράς



Ύστερα από έλεγχο εναλλακτικών μοντέλων με βάση τον σταθμισμένο δείκτη BIC, τα δεδομένα εμφάνισαν καλή εφαρμογή σε μοντέλο $ARIMA(1,0,1)$. Εφαρμόστηκε ανάλυση χρονοσειράς κινητού μέσου όρου ($ARIMA$) σε 62 μετρήσεις στον παράγοντα προβλήματα

συμπεριφοράς. Οι μετρήσεις ήταν δύο ανά εβδομάδα. Ο δείκτης R^2 ήταν 0,59 και ο Normalized BIC ήταν -3,44 εμφανίζοντας την χαμηλότερη τιμή από τα εναλλακτικά μοντέλα που εξετάστηκαν. Κατά την υλοποίηση της ανάλυσης δεν εντοπίστηκαν έκτοπες τιμές. Ο δείκτης $Ljung\ Box\ Q$ ήταν 22,75 για 16 βαθμούς ελευθερίας και $p = 0,121$ απορρίπτοντας την μηδενική υπόθεση της απουσίας αυτοσυσχέτισης. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα υπήρξαν μία στατιστικώς σημαντική υστέρηση στην αυτοσυσχέτιση $AR = 0,96, t = 24,39, p = 0,001$ και μία συστηματική μετατόπιση κινητού μέσου όρου $MA = 0,64, t = 5,11, p = 0,001$. Η ανεξάρτητη μεταβλητή του πειραματικού χειρισμού άσκησε στατιστικώς σημαντική επίδραση ίση με $-0,14, t = -2,10, p = 0,040$. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα η τοποθέτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Στη συνέχεια παρατίθεται γράφημα της αυτοσυσχέτισης και της μερικής αυτοσυσχέτισης που επιβεβαιώνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου (βλ. Γράφημα 8).

Γράφημα 8. Αυτοσυσχέτιση και μερική αυτοσυσχέτιση των καταλοίπων του παράγοντα Προβλήματα Συμπεριφοράς ύστερα από τη διενέργεια ανάλυσης αυτοσυσχέτισης κινητού μέσου όρου $ARIMA(1,0,1)$.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βάσει των παραπάνω παρατηρήσεων και της συνολικής ανάλυσης των μεταβολών στις επιμέρους διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθίσταται σαφές

ότι η συμμετοχή του μαθητή μεΑ στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης συνδέεται με ουσιώδεις βελτιώσεις στο σύνολο των ψυχοκοινωνικών του δεικτών. Η επισκόπηση των μεταβολών των τιμών εντός των χρονικών πλαισίων επιβεβαιώνει την κεντρική υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή του μαθητή σε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης ασκεί θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή. Η βελτίωση της φαίνεται να προκύπτει όχι μόνο ως αποτέλεσμα της επαφής με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, αλλά και μέσω της ενεργητικής εμπλοκής του μαθητή σε κοινωνικές και μαθησιακές διεργασίες που ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν και της αυτοαποτελεσματικότητας. Η σταδιακή οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, η απόκτηση εμπειριών κοινωνικής αποδοχής και η επανανοηματοδότηση της εκπαιδευτικής του ταυτότητας εντός του νέου πλαισίου, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες ενίσχυσης της συναισθηματικής του επάρκειας και κοινωνικής λειτουργικότητας.

Παράλληλα, επιβεβαιώθηκε η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, καθώς υπήρξε μείωση του επιπέδου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά τη συνθήκη ελέγχου και για τις τέσσερις διαστάσεις. Το κεντρικό αυτό εύρημα εδράζεται σε ένα ευρύτερα αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο η ενεργός συμμετοχή παιδιών με αναπηρία σε συμπεριληπτικά πλαίσια συμβάλλει θετικά στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, ενισχύει σημαντικά όχι μόνο τον τομέα της κοινωνικής συναναστροφής και της συναισθηματικής ενδυνάμωσης, αλλά και τη συμπεριφορική προσαρμογή και την εν γένη σχολική αποτελεσματικότητα (Majnemer et. al, 2008). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το θέμα (Dessementet, Bless, & Morin, 2012· Carter et. al, 2016· Frederickson, 2008· Lindsay, 2007). Συνάδει επίσης με έρευνες που έχουν συγκρίνει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης και τυπικού σχολείου (Markussen, 2004), αναφέροντας εκεί, ελαφρώς θετικά αποτελέσματα. Επίσης, συμφωνεί με τα ευρήματα από προγράμματα συμπερίληψης, τα οποία περιγράφουν ανάλογη καλή προσαρμογή των παιδιών στο συμπεριληπτικό περι-

βάλλον (Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009· Jenkinson, 1996· Ring & Travers, 2005).

Η έλευση του μαθητή μεΑ μέσα από το πρόγραμμα μερικής συνεκπαίδευσης, σε τάξη τυπικού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της κοινωνικής του επάρκειας. Μοιάζει να δημιουργήθηκε ένας θετικός, ανατροφοδοτούμενος κύκλος διάθεσης και ευκαιριών για επικοινωνία, ο οποίος έβαινε διαρκώς αυξανόμενος. Συγκεκριμένα, ενισχύονταν συστηματικά τόσο οι ευκαιρίες που του δίνονταν στο πλαίσιο της τυπικής τάξης για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συνομηλίκους του, όσο και η προσωπική του διάθεση για επικοινωνία, κάτι που συμφωνεί με παρατηρήσεις που αναφέρουν αντίστοιχες μελέτες περιπτώσεων οι Argypoulos & Nikolaraizi (2009) και η Jenkinson (1996).

Οι μαθητές με ΕΕΑΑ μπορούν να ωφεληθούν από τη συνεκπαίδευση δίπλα σε τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, αν και όταν συγκρίνονται με αυτούς, τα αποτελέσματα σχετικά με την κοινωνική τους επάρκεια παραμένουν λιγότερο θετικά (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Έτσι μοιάζει σημαντική η διασφάλιση της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα είναι κρίσιμο να μην παραμελείται ο κοινωνικός τομέας, ο οποίος σε τέτοιες καταστάσεις, συχνά παρουσιάζει δυσκολίες (Meadan & Monda-Amaya, 2008).

Αναφορικά με τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συμμαθητές του, όπως καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση στην τάξη και στην αυλή του τυπικού σχολείου χαρακτηρίζονταν από ασυμμετρία. Το ανάλογο παρατηρούν και οι Ring & Travers (2005) σε μελέτη αντίστοιχης περίπτωσης. Πραγματικά, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε παρόμοιες περιπτώσεις συμπερίληψης μαθητών ότι χρειάζεται χρόνος για να εδραιωθεί η επικοινωνία, καθώς και οι ρόλοι που κάθε παιδί αναλαμβάνει, ώστε με συστηματικότητα και φροντίδα να παρέχεται η κατάλληλη κάθε φορά υποστήριξη. Όπως ήταν αναμενόμενο, παρατηρήθηκε ότι στην αρχή η επικοινωνία μεταξύ του μαθητή μεΑ και των νέων συμμαθητών του δεν είχε ευρεία οικειότητα. Η είσοδος ενός νέου μέλους σε μία ήδη δομημένη ομάδα, πόσο μάλλον όταν υφίσταται μία έντονη ιδιαιτερότητα, όπως η κινητική αναπηρία στην παρούσα περίπτωση, δεν είναι εύκολη και άμεση. Όμως, ο ίδιος ο μαθητής μεΑ δεν ήταν αποτραβηγμένος αλλά προσπαθούσε

να πλησιάσει τους συμμαθητές τους κι αυτή του η προσπάθεια κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Με τη σειρά τους, οι νέοι συμμαθητές της τάξης, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό, φαινόταν αρχικά αμήχανοι σε προσπάθειες επικοινωνίας του μαθητή μεΑ. Συχνά δε ο μαθητής μεΑ με σκοπό να τραβήξει το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών χρησιμοποιούσε ανώριμους τρόπους προσέγγισης, με διήγηση όχι τόσο αστείων ιστοριών, επίδειξη ικανοτήτων που στα άλλα παιδιά έμοιαζαν μάλλον γελοίες, έντονο γέλωτα, κ.ά.

Παρά τις αρχικές δυσκολίες, η πορεία προσαρμογής του μαθητή με αναπηρία υπήρξε διαρκώς βελτιούμενη. Στη συνέχεια, καθώς διαμορφώθηκαν σχέσεις και διαφάνηκε κλίμα αποδοχής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι διαφορετικοί ρόλοι που ανέλαβαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με κυρίαρχους εκείνους της προστασίας και της καθοδήγησης. Οι ρόλοι αυτοί επηρέαζαν τις δυναμικές των επικοινωνιακών καταστάσεων που αναδύονταν μεταξύ των μαθητών όλου του σχολείου. Πολλοί από τους συμμαθητές του εξέφρασαν πρόθεση υποστήριξης σε ποικίλες περιστάσεις, τόσο σε πρακτικής φύσεως ζητήματα (π.χ. βοήθεια στη μετακίνηση) όσο και σε πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης (π.χ. να βρίσκονται συζητώντας μαζί του), παρότι οι χρονικοί περιορισμοί (λίγα διαλείμματα και ελεύθερος χρόνος) δεν ευνόησαν την καλλιέργεια βαθύτερων διαπροσωπικών σχέσεων.

Στο πλαίσιο συμπερίληψης, οι μαθητές μεΑ έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν μέσω της αλληλεπίδρασης με ικανότερους συνομηλίκους, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της κινητοποίησής τους για επίτευξη στόχων. Η μελέτη των Majnemer, Shevell, Law, Poulin και Rosenbaum (2010) κατέδειξε ότι οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό και στην παρούσα περίπτωση, καθώς ο μαθητής παρουσίασε θετικότερη στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και αυξημένη επιμονή στην προσπάθεια επίτευξης των μαθησιακών του στόχων.

Ο μαθητής μεΑ παρουσίασε σημαντική πρόοδο στον τομέα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, γεγονός που φαίνεται να επέδρασε θετικά και στη γνωστική του εξέλιξη. Έτσι, παρατηρήθηκε βελτίωση της σχολικής του επίτευξης στο σύνολο των μαθημάτων κι αυτών που

παρακολουθούσε στο ειδικό σχολείο. Καίτοι, παρέμειναν οι έντονες διαφορές σε σχέση με τους συμμαθητές του στο τυπικό σχολείο, η ενδοατομική του πρόοδος υπήρξε ιδιαίτερα βελτιωμένη. Τα γνωστικά ελλείμματα που παρατηρούνται σε παιδιά με ΕΠ κατά τη σχολική ηλικία δεν μπορούν να αποδοθούν μονοδιάστατα στην ύπαρξη εγκεφαλικής βλάβης. Αντιθέτως, συχνά, αποτελούν επιβαρυντικό αποτέλεσμα της πολύπλοκης και διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του, εντός του οποίου συμμετέχει λιγότερο ενεργά σε μαθησιακές καταστάσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Sigurdardottir, 2008). Ως εκ τούτου, η συμμετοχή στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, όπως στο παρόν πρόγραμμα, προσφέρει ευκαιρίες για παρατήρηση και μίμηση αποτελεσματικών συμπεριφορών και γνωστικών στρατηγικών που οι συνομηλικοί χρησιμοποιούν. Οι συζητήσεις και οι διαπραγματεύσεις μεταξύ των παιδιών μπορούν να προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη, οδηγώντας τους μαθητές σε επίπεδα κατανόησης που ενδέχεται να μην επιτυγχάνονταν μέσα από ατομική διερεύνηση (Cole, Waldron & Majd, 2004).

Αναφορικά με τη συναισθηματική επάρκεια, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ευθυγραμμίζονται με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Everett & Oswald, 2018· Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018). Η βελτίωση στον συγκεκριμένο τομέα εκδηλώθηκε μέσω της ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων, της αυτοεκτίμησης, καθώς και της ενδυνάμωσης συναισθημάτων αισιοδοξίας και χαράς. Τα στοιχεία αυτά καταγράφηκαν με ιδιαίτερη ένταση κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Ακόμη και σε περιπτώσεις περιορισμένης ανταπόκρισης από τους συνομηλίκους ή ανάλογης ένταξής του στην ομάδα, η προσωπική του εμπειρία παρέμενε κατεξοχήν θετική. Ο μαθητής φάνηκε να βιώνει αποδοχή, να αισθάνεται ικανοποίηση από τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως περισσότερο ικανό και αξιόλογο, με αυξημένες προσδοκίες και στόχους για το μέλλον.

Ταυτόχρονα, όπως φαίνεται από την επισκόπηση των μετρήσεων και από τον αριθμό των μετατοπίσεων των τιμών που προέκυψαν για κάθε διάσταση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο πλαίσια υπήρξε για τη διάσταση της Κοινωνικής

Επάρκειας. Το παρόν εύρημα ενδεχομένως οφείλεται στις αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση που υπήρξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνεκπαίδευσης στο τυπικό σχολείο, καθώς και στο γεγονός ότι ο μαθητής μεΑ με την εισδοχή του στο τυπικό σχολείο έγινε αρνητικός προς το περιβάλλον του ειδικού σχολείου που ήδη φοιτούσε.

Είναι αξιοσημείωτο, ότι κατά την έναρξη του προγράμματος συνεκπαίδευσης παρατηρήθηκε από την πλευρά του μαθητή μια έντονη στάση απόρριψης του ειδικού σχολείου στο οποίο φοιτούσε. Από τις πρώτες κιόλας εμπειρίες του στο νέο πλαίσιο, ανέπτυξε μια αίσθηση ταύτισης με το γενικό σχολείο, το οποίο αντιλαμβανόταν ως τον “κανονικό” ή επιθυμητό εκπαιδευτικό χώρο. Ταυτόχρονα, ο μαθητής φαινόταν να θεωρεί τον εαυτό του ως περισσότερο ικανό σε σύγκριση με τους συμμαθητές του στο ειδικό σχολείο, γεγονός που συνοδευόταν από έκδηλη δυσαρέσκεια όταν βρισκόταν εκεί. Η επιθυμία του να συμμετέχει αποκλειστικά στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και κυρίως η απόρριψη του τωρινού σχολείου και των συμμαθητών του αναδεικνύει την ανάγκη για προσεκτική διαχείριση ανάλογων μεταβάσεων. Η περίπτωση αυτή αναδεικνύει ότι, πέρα από την προσαρμογή στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενδέχεται να ανακύψουν και απρόβλεπτες ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν προσεκτικό χειρισμό. Η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η βαθύτερη κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των αξιών που φέρει κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και γονείς που εμπλέκονται, αποκτά καθοριστική σημασία. Η παρούσα μελέτη προτείνει, την ενσωμάτωση προβλέψεων για τη φροντίδα τέτοιων ζητημάτων σε μελλοντικά προγράμματα συνεκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση της ισορροπημένης εκπαιδευτικής συμπερίληψης και τη στήριξη όλων των εμπλεκόμενων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης υποστηρίχονταν με συστηματικότητα συνεδριών από τη σχολική ψυχολόγο του ειδικού σχολείου και για πολλά ζητήματα που πρόκυπταν γίνονταν διαμεσολάβηση, συμβουλευτική και ενδυνάμωση του μαθητή. Κατά την μερική συνεκπαίδευση του, ο μαθητής μεΑ στο τυπικό σχολείο δέχθηκε πληθώρα ερεθισμάτων, πρωτόγνωρων εμπειριών, τα οποία κατάφερε να τα διαχειριστεί

ικανοποιητικά. Δεδομένου δε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι *in vivo*, με αδυναμία ελέγχου του συνόλου των συμπεριφορών εκπαιδευτικών και μαθητών συνέβησαν θέματα που απαιτήσαν διαχείριση και αναπλαισίωση. Μια τέτοια δύσκολη στιγμή, ήταν όταν ο μαθητής μεΑ άκουσε το σχόλιο «-Να δω πώς θα τον κατεβάσετε» που είπε ένα κορίτσι απευθυνόμενο σε δύο συμμαθήτριές τους, οι οποίες θα τον βοηθούσαν να κατέβει τις σκάλες προς την αυλή. Στη συνέχεια, ο μαθητής εκμυστηρεύτηκε στη σχολική ψυχολόγο ότι ένιωσε άσχημα ακούγοντας το. Είναι ανάγκη να είναι προετοιμασμένος ο ίδιος ο μαθητής και το πλαίσιο υποστήριξης, δεδομένου ότι ακόμη κι ένα τέτοιο «καθημερινό» σχόλιο, ένας αδόκιμος αστεϊσμός ενδέχεται να φέρει σε δύσκολη θέση και να επηρεάσει ιδιαίτερα αρνητικά όλες τις πλευρές που εμπλέκονται.

Όπως και σε προηγούμενες έρευνες έτσι κι εδώ, διαπιστώθηκε βελτίωση στο επίπεδο αυτορρύθμισης του μαθητή, η οποία συνδέθηκε με την ικανότητά του να επεξεργάζεται νέα ερεθίσματα, να αναγνωρίζει και να κατανοεί διαφορετικές καταστάσεις, καθώς και με την προσπάθειά του να ευθυγραμμίσει τη συμπεριφορά του με αυτήν των συνομηλίκων του τυπικής ανάπτυξης (Bond et al. 2007. McGraw et al., 2008). Ο μαθητής φάνηκε να επιδεικνύει μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και του άγχους του σε νέες ή απαιτητικές συνθήκες, καταβάλλοντας ταυτόχρονα συστηματική προσπάθεια να κατανοήσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την οπτική των συνομηλίκων του.

Επιπλέον, ο συγκεκριμένος μαθητής μεΑ χαρακτηρίζονταν από ευπροσήγορο χαρακτήρα, χωρίς ένταση στις συμπεριφορές του. Παρόλα αυτά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων, εμφάνισε σημαντική βελτίωση και στη διάσταση των «Προβλημάτων Συμπεριφοράς». Σχετικά δε με τον τομέα της ενδοπροσωπικής προσαρμογής, όπως ήταν αναμενόμενο παρατηρήθηκαν στην αρχή φόβος και άγχος για τη μετάβαση. Συναισθήματα, τα οποία πολύ σύντομα αντικαταστάθηκαν από τον ενθουσιασμό και την προθυμία για συμμετοχή.

Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση κατά τη διάρκεια του προγράμματος, της συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή μεΑ στα γνωστικά αντικείμενά. Αυτό ενδέχεται να ερμηνεύεται ως αύξηση της προσπάθειά του να

ανταποκριθεί στις αυξημένες προσδοκίες που είχε το τυπικό σχολείο στον γνωστικό τομέα, καθώς και στην ανάγκη του να είναι κατά το δυνατόν ισότιμο μέλος της κοινότητας των συνομήλικων χωρίς να υπολείπεται από αυτούς σε οτιδήποτε μπορούσε ο ίδιος να ελέγξει. Επιπλέον, οι συνθήκες των δύο σχολείων τυγχάνει να είναι διαφορετικές. Το ειδικό σχολείο σε σχέση με το τυπικό είναι λιγότερο εστιασμένο στη γνωστική επίτευξη με μικρότερες αναλογικά προσδοκίες επ' αυτού, κι ως εκ τούτου, οι μαθητές του ενδέχεται να έχουν ανάλογη προσπάθεια και επίδοση. Ταυτόχρονα, στο ειδικό σχολείο είναι πολύ συνηθισμένη η διακοπή της μαθησιακής διαδικασίας. Η ροή του μαθήματος θα διακοπεί συχνά από τους θεραπευτές ή άλλους εκπαιδευτικούς που έρχονται στην τάξη για να αποσύρουν στη συνέχεια σε άλλο χώρο κάποιον/ους μαθητές για θεραπείες ή δράσεις. Ή θα κάνουν το πρόγραμμά τους στον ίδιο χώρο παράλληλα με το μάθημα, με αποτέλεσμα η διάσπαση της προσοχής όλων των μαθητών να είναι ιδιαίτερα εύκολη. Παράλληλα, και στο πλαίσιο της τυπικής τάξης στην παρούσα μελέτη, δεν έλειπαν καθημερινές καταστάσεις, που αποσπούσαν την προσοχή του μαθητή, ωστόσο οι συνθήκες ήταν ευνοϊκότερες για εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα συνολικά αποτελέσματα καταδεικνύουν βελτίωση στο επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του μαθητή και στις τέσσερις διαστάσεις που αξιολογήθηκαν, συγκριτικά με τις αρχικές μετρήσεις της γραμμής βάσης. Ο ερευνητικός σχεδιασμός που υιοθετήθηκε παρείχε τη δυνατότητα όχι μόνο σύγκρισης αρχικής και τελικής μέτρησης, αλλά και ανάλυσης της εξελικτικής πορείας του μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Διαπιστώθηκε ότι, αν και το πλαίσιο του ειδικού σχολείου παρέχει στους μαθητές με αναπηρία αίσθημα ασφάλειας και σταθερής αποδοχής, ταυτόχρονα μπορεί να περιορίζει την έκθεσή τους σε ερεθίσματα και προκλήσεις, τα οποία συχνά επιδιώκουν για να ενεργοποιηθούν και να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους.

Συμπερασματικά, μοιάζει αναγκαία η προώθηση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως τα προγράμματα μερικής συνεκπαίδευσης, που θα ενισχύουν τη λειτουργικότητα και την αυτονομία των μαθητών με ΕΕΑΑ, υποστηρίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Moreira, et al., 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A. S., Charitaki, G., & Mastrogiannis, D. (2023). Supporting in-service special educational needs teachers to stay engaged: A two-step hierarchical linear regression analysis. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1571-1587.
- Antoniou, A.-S., & Kirkcaldy, B. D. (Eds.) (2013). *Education, family and child & adolescent health*. Diadrassi Publications.
- Argyropoulos, V. S., & Nikolarazi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139-153. doi:10.1080/08856250902793586
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., Jacobsson, B., Damiano, D., & Executive Committee for the Definition of Cerebral Palsy (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental medicine and child neurology*, 47(8), 571-576. <https://doi.org/10.1017/s001216220500112x>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review*, 29(3), 180-200. doi:10.1016/j.dr.2009.05.002
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21(4), 327-336. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.007
- Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39(1), 21-29. doi:10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., ... & Fesperman, E. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233. doi:10.1177/0014402915598780
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*, 42(2), 136-144.

- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75. doi:10.1177/1053451208321452
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579-587. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development, 17*(4), 853-870. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00458.x>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 5-14. doi:10.1177/0022219407310993
- Everett, S. & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education, 23* (7), 802-817. doi:10.1080/13562517.2017.1421631
- Frederickson, N. (2008). Is inclusion for children with special needs psychologically defensible? In N. Frederickson, A. Miller and T. Cline (Eds.), *Educational psychology: Topics in applied psychology* (pp. 67-85). Hodder Education.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development, 122*, 1-17. doi:10.1002/cd.225
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. *Conflict in child and adolescent development*, 186-215.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*, 347-366. doi:10.1002/icd.448
- Jenkinson, J. C. (1996). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. doi:10.4324/9780203289389
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Krägeloh-Mann, I., & Cans, C. (2009). Cerebral palsy update. *Brain and development, 31*(7), 537-544. doi:10.1016/j.braindev.2009.03.009
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-24. doi:10.1348/000709906x156881
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*(10), 751-758. doi:10.1111/j.1469-8749.2008.03068.x
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Poulin, C., & Rosenbaum, P. (2010). Level of motivation in mastering challenging tasks in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 52*(12), 1120-1126. doi:10.1111/j.1469-8749.2010.03732.x
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education 19*(1), 33-48. doi:10.1080/0885625032000167133
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 471-490. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.00
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist, 43*(1), 27-37. doi:10.1080/00050060701668637
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and*

- Clinic*, 43(3), 158-167. doi:10.1177/1053451207311617
- Moreira, P. A., Bilimória, H., Alvez, P., Santos, M. A., Macedo, A. C., Maia, A., & Miranda, M. J. (2015). Subjective wellbeing in students with special educational needs. *Cognition, Brain, Behavior*, 19(1), 75. doi:10.1111/1471-3802.12328
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, 113(3), 353-371. doi:10.1016/j.jecp.2012.07.004
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 1-15. doi:10.3390/socsci7060090
- Palisano, R. J., Rosenbaum, P., Bartlett, D., & Livingston, M. H. (2008). Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(10), 744-750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03089.x>
- Rassafiani, M., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Perceived level of disability: Factors influencing therapists' judgment for clients with cerebral palsy. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 18(1), 12-19.
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56. doi:10.1080/0885625042000319070
- Rubin, K. H., & Ross, H. S. (Eds.). (2012). *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer Science & Business Media. doi:10.1007/978-1-4613-8180-8
- Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, E., Meintema, M., Arnadottir, U., & Vik, T. (2008). Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 357-362. doi:10.1111/j.1469-8749.2008.02046.x
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. (μτφ. Α. Γρίβα, επιμ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using Single-Subject Research to Establish the Evidence Base of Special Education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90. doi:10.1177/1053451208321600
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi:10.12691/education-2-4-6
- Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299. doi:10.1177/0013164495055002013
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, 34(12), 2295-2303. doi:10.1016/j.childyouth.2012.08.009
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005) *Προσαρμογή στο Σχολείο*. Πεδίο.
- Μουταβελής, Α. Γ. & Μπούρχας Γ. (2011). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Ι. Κοσμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Δ'*, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Κλίμακα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Τυπωθήτω.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΜΙΛΗΤΩΝ**ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΜΙΛΙΤΩΝ**

Αδριανός Γ. Μουταβελής.....	104
Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου.....	37
Αναστάσιος Ασβεστάς.....	12
Διαμάντω Φιλιππάτου.....	46
Ελένη Δρακοπούλου.....	22
Ευαγγελία Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου.....	46
Ευαγγελία Κέντρου.....	82
Ευγενία Λιανού.....	60
Ζωή Κρόκου.....	37
Θάλεια Βαζάκα.....	104
Μάρθα Ι. Ηλιοπούλου.....	32, 71
Μαρία Γελαστοπούλου.....	94
Μαρία Τσούτσουβα.....	52
Μαρίνα Αρμένη.....	23, 32, 71
Μαρίνα Σαλβαρά.....	85
Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς.....	46
Σοφία Χαλκιοπούλου.....	88
Φωτεινή Πολυχρόνη.....	46

2^ο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου 2025

Εκδότης: Εκδόσεις Σπυρόπουλος

ISBN: 978-618-82560-2-6

www.diathematiko.gr