



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας κι η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική συμπερίληψη».*

Ελισσάβητ Παπανικολάου

Θεσσαλονίκη 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα  
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και  
Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας κι η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική συμπερίληψη».*

*“Emotional characteristics of students (pre-adolescent and adolescent) with mild educational needs and their importance for teaching and educational inclusion.”*

Ελισσάβητ Παπανικολάου

**Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Γουλετά Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

.....(Ον/μο).....

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....</b>	<b>13</b>
1.1 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	13
1.2 Παιδιά και έφηβοι τυπικής ανάπτυξης .....	16
1.3 Σύγκριση ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας .....	19
1.4Αναγκαιότητα της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	26

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### Κεφάλαιο 2ο:

2.1 Μεθοδολογία της Έρευνας .....	27
2.1.2 Μέθοδος έρευνας .....	27
2.2 Εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	28
2.2.1 Η σημασία της συμπερίληψης για την κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες .....	32
2.2.2 Επιπτώσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	35
2.2.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη .....	38

2.2.3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της συμπεριληπτικής τάξης.....	40
2.2.3.2 Ο ρόλος των γονέων στη βελτίωση συνθηκών της παρεχόμενης / εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	44
2.3 Συμπεριληπτικές Στρατηγικές για την καλύτερη προσαρμογή μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εντός/ εκτός σχολείου.....	45
2.3.1 Καλύτερη σχέση δασκάλου- μαθητή .....	45
2.3.2 Τιμωρία-Διάλογος .....	46
2.3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας .....	47
2.3.4 Η σημασία του παιχνιδιού για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων .....	48
2.4 Η αξία της συνεργασίας για την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	49

### **Κεφάλαιο 3ο:**

<b>Αποτελέσματα</b> .....	53
---------------------------	----

### **Κεφάλαιο 4ο:**

<b>Συζήτηση</b> .....	57
-----------------------	----

<b>Συμπεράσματα</b> .....	61
---------------------------	----

Περιορισμοί έρευνας και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	61
--	----

### **Βιβλιογραφικές**

### **παραπομπές**

.....	63
-------	----

### **Ελληνική**

### **βιβλιογραφία**

.....	63
-------	----

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει μέσα από ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και τη σημασία που έχουν αυτά για τη διδασκαλία. Ειδικότερα, ερευνώνται τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας ως απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν επιπτώσεις όχι μόνο στην σχολική τους επίδοση, στις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αλλά και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Απόρροια αυτών είναι η απόρριψή τους κι η δυσκολία συμπερίληψης στην ομάδα, η απομόνωση, η κοινωνική περιθωριοποίηση, η εσωστρέφεια κι η ντροπαλότητα. Δυσκολίες που προκαλούν φθορά στην ψυχική αλλά και σωματική υγεία των μαθητών (Nathan, 2006). Απέναντι σε όλα αυτά τίθεται η εκπαιδευτική συμπερίληψη εντός του σχολικού πλαισίου, που καλείται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτές, παρέχοντας υποστήριξη και κίνητρα σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις.

Σημαντικός είναι κι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπερίληψης, που μπορεί να επηρεάσουν συμπεριφορές εάν γνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση αυτών των παιδιών και λάβουν εγκαίρως τα κατάλληλα μέτρα. Κατά συνέπεια, η γνώση των εκπαιδευτικών αυτών των χαρακτηριστικών και η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών πάντα στο πλαίσιο της συμπερίληψης θα παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση αυτών των συμπεριφορών.

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να παρέμβει, θα πρέπει να γνωρίζει τη φύση αυτών των προβλημάτων, ώστε να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και με τις κατάλληλες στρατηγικές να συμβάλει στην ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών τόσο εντός σχολείου, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Βασικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων.

**Λέξεις κλειδιά:** ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συναισθηματικά χαρακτηριστικά, γενικό σχολείο, (προ)εφηβική ηλικία, αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια.

## **Abstract**

This study examines through Greek and foreign literature, the emotional characteristics of students with mild educational needs attending general school and the importance they have for teaching. In particular, the emotions experienced by pre-adolescent and adolescent students as a result of the difficulties they face are investigated. Difficulties that often affect not only their school performance, their social relationships with their classmates, but also their emotional development.

The results of the research showed difficulties in the social contacts of students with mild educational needs, limited social interaction with students of normal development and reduced social skills. The consequence of these is their rejection and the difficulty of joining the group, the isolation, the social marginalization, the introversion and the shyness. Difficulties that cause damage to the mental and physical health of students (Nathan, 2006). Opposite to all this is inclusive education within the school context, which is called upon to address these difficulties.

The role of teachers in the context of inclusion is also important, which can influence behaviors if they know the emotional state of these children and take appropriate measures in time. Therefore, the knowledge of teachers of these characteristics and the use of specific strategies always in the context of inclusion will play an important role in shaping these behaviors.

However, in order for the teacher to intervene, he must know the nature of these problems, in order to better organize his teaching, taking into account the needs of each student and with the appropriate strategies to contribute to the smoother adjustment of students both within the school, as well as in society at large. Of course, the cooperation of all those involved plays a key role.

Keywords: mild educational needs, emotional characteristics, general school, (pre) adolescence, self-esteem, insecurity.

## **Πρόλογος**

Η επιλογή του θέματος της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας προέκυψε λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος για την περίπτωση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γενικό σχολείο.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών του Προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη, τα έτη 2021-2022. Στο σημείο αυτό, δε θα μπορούσα να παραλείψω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον καθηγητή και επόπτη της εργασίας αυτής, κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, ο οποίος με τις γνώσεις και την υπομονή του με βοήθησε ως προς τον ορισμό του θέματος.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, επίκουρη καθηγήτρια κυρία Γιαννούλη Βασιλική για την αμέριστη βοήθειά της και την πρόθυμη υποστήριξή



της όλο αυτό το διάστημα, όπως επίσης και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Γουλετά Ειρήνη για τη συμμετοχή της στην εξεταστική επιτροπή.

Τέλος, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ», το οφείλω στην οικογένειά μου

## **Εισαγωγή**

Η παρούσα έρευνα εξετάζει μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, την περίπτωση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, ερευνώνται τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε συνάρτηση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ήπια νοητική αναπηρία, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, διαταραχές λόγου και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015). Αποκαλούνται ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές παρουσιάζουν μέτριας μορφής αποκλίσεις.

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές με τους συνομηλίκους (Guralnick, 2010). Έτσι, επηρεάζεται η αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά κι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εξαιτίας λοιπόν αυτών των δυσκολιών, η απόρριψη από τους συνομηλίκους κι η δυσκολία συμπερίληψης σε μια ομάδα είναι συχνότερη, γεγονός που ενισχύεται από την

ελλιπή ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Τζουριάδου, 2008). Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται κοινωνικά απομονωμένοι ή ντροπαλοί κι αποφεύγουν τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (Pearlet al.1998: 182). Γι' αυτό συχνά και τα ίδια τα άτομα επιλέγουν την κοινωνική απομόνωση λόγω της απόρριψης που δέχονται (Guralnick, 2010) ή της σύγκρισης που κάνουν τα ίδια με τους τυπικούς συνομηλίκους και μπορεί να κάνει τα άτομα με ΗΕΑ να ανακαλύψουν τις αδυναμίες τους και να κυριευτούν από αισθήματα θλίψης και ανικανότητας (Berg, 2004).

Επίσης, η σχέση αυτοεκτίμησης και χαμηλής σχολικής επίδοσης μοιάζει να είναι αμφίδρομη. Άμεση συνέπεια είναι ο κατακερματισμός της συνολικής αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης που αρχίζουν να διαμορφώνουν για τον εαυτό τους οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρούν τους εαυτούς τους υπευθύνους για αυτή την κατάσταση και παύουν να εμπιστεύονται τους ανθρώπους, ενώ έχουν λίγους φίλους. Ντρέπονται και νιώθουν άγχος και κατάθλιψη, ενώ αναφέρονται περιπτώσεις σχολικής διαρροής, αυξημένα επίπεδα στρες ή η επιθετική συμπεριφορά (Nathan, 2006). Απομονώνονται ταυτόχρονα και παρατηρούνται διάφορα σωματικά προβλήματα.

Πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές συχνά έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και στα μειωμένα κίνητρα για προσπάθεια σε κάθε τομέα της ζωής τους. Η αποτυχία της επίτευξης ενός στόχου συχνά χρεώνεται από τον ίδιο τον μαθητή στον εαυτό του και στη χαμηλή ικανότητά του, ενώ η επιτυχία αποδίδεται σε τυχαίους παράγοντες και όχι στη δική τους προσπάθεια. Ένα σοβαρό ζήτημα που συνδέεται με τη σχολική προσαρμογή των μαθητών αυτών, είναι ο περισσότερος χρόνος που χρειάζονται σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, προκειμένου να σχεδιάσουν ή να ελέγξουν τα γραπτά τους, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν να μείνουν συγκεντρωμένοι καθώς κι η έλλειψη κινήτρων μάθησης. Η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς συχνά προμηνύει τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, για την καλύτερη αντιμετώπιση τους χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν τα βαθύτερα αίτια των προβλημάτων, ώστε να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της συμπεριφοράς αυτής.

Η μελέτη της φύσης αυτών των δυσκολιών, μπορεί να βοηθήσει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να βελτιώσουν τον

τρόπο ζωής των παιδιών τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί, με την κατάλληλη παρέμβαση, που στόχο θα έχει την αντιμετώπιση των δυσκολιών, μπορούν να περιορίσουν όλα τα παραπάνω. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να παρέμβει, θα πρέπει να γνωρίζει τη φύση αυτών των προβλημάτων, ώστε να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του μέσα στα όρια του συμπεριληπτικού πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και με τις κατάλληλες στρατηγικές να συμβάλει στην ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών τόσο εντός σχολείου, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Βασικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων.

Κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να εκπαιδεύονται σε όσο γίνεται λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, καθώς όλοι έχουν το δικαίωμα σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Egalite, 2019: 182). Έτσι λοιπόν, για τα ελληνικά δεδομένα, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, προβλέπεται η συνεκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο κι όπου κρίνεται απαραίτητο, η παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό<sup>1</sup>. Για τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, προβλέπεται η παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού ανάλογα με το είδος αναπηρίας και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν εξ αυτής.

Στη σημερινή εποχή λοιπόν έχει διαμορφωθεί ένας νέος τύπος εκπαίδευσης, αυτός της συμπερίληψης, που προορίζει ένα σχολείο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Έτσι, η συμπερίληψη περιλαμβάνει τη διδασκαλία ανομοιογενών μαθητικών ομάδων με διαφορετικές ανάγκες, παρέχοντας υποστήριξη και άπειρα ερεθίσματα σε όλους τους μαθητές (Booth&Ainscow, 2016). Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν κι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγαλιώτης κ.ά, 2011· Αγγελίδης, 2011). Χάρη στη συμπερίληψη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, ξεπερνώντας κάθε εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία με σεβασμό στο άτομο και στη διαφορετικότητα.

---

<sup>1</sup> Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html> (τελευταία πρόσβαση στις 14/3/2022).

Είναι γεγονός ότι, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες κι όχι τόσο στην ψυχοσυναισθηματική κατάστασή τους (Maheadyetal., 2001· Αγαλιώτης, 2000· Lerner&Johns, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ένα σύνολο δυσκολιών που καλύπτουν το γνωστικό, προσωπικό και κοινωνικό τομέα. Ειδικά σε κοινωνικό επίπεδο, οι μαθητές αυτοί είναι σε μεγάλο ποσοστό κοινωνικά απομονωμένοι λόγω των προβλημάτων που εμφανίζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους (Pearl et al., 1998: 180). Οι κατάλληλες λοιπόν διορθωτικές κινήσεις που καλύπτουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητες, καθώς στην αντίθετη περίπτωση η μη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων αυξάνει τις πιθανότητες να προκύψουν στο μέλλον βίαιη ή παραβατική συμπεριφορά που θα βλάψει το άτομο και την κοινωνία. Κατά συνέπεια, η στάση του περιβάλλοντος είναι σημαντική, καθώς μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη αυτής της συμπεριφοράς. Στο περιβάλλον αυτό ανήκει και η οικογένεια των μαθητών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Η άποψη των γονέων είναι δυνατό να συμβάλει στην πρόληψη αρνητικών καταστάσεων, καθώς γνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση αυτών των παιδιών και μπορούν ναπροειδοποιήσουν τον εκπαιδευτικό, ώστε να λάβει εγκαίρως τα κατάλληλα μέτρα. Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα προσφέρει αναθεώρηση των μη λειτουργικών μερών (Σούλης, 2008).

Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες νιώθουν μοναξιά, ντροπή, ανασφάλεια και αυτό τα επηρεάζει αρνητικά σε κάθε τους δραστηριότητα (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Η δυσκολία να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα, τα καθιστά συναισθηματικά ευάλωτα και εκτεθειμένα στον σχολικό περίγυρο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνησει τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και πώς αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία. Αυτό που προέχει δεν είναι μόνο η ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά κι η ανάπτυξη των κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Χάρη σε αυτές μπορούν οι μαθητές να νιώθουν μεγαλύτερη ψυχική ευεξία και να προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Πολυχρόνη,

2011:165). Στόχοι οι οποίοι είναι δυνατό να επιτευχθούν χάρη στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Η δομή της παρούσας μελέτης είναι η εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας, επιχειρείται η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ενώ παράλληλα παρατίθενται στα πλαίσια της εργασίας στρατηγικές που μπορεί να συμβάλουν στην μείωση του προβλήματος και στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο συζήτηση, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί κι οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ολοκληρώνοντας την μελέτη, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν, ελληνικές και ξενόγλωσσες.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

#### **Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- Ανασκόπηση βιβλιογραφίας**

##### **1.1 Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA)**

Ως ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζονται από την επιστημονική κοινότητα οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ήπια νοητική αναπηρία, η **διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς** (Αγαλιώτης κ.ά, 2011). Ο όρος αυτό εμπεριέχει τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, προβλήματα λόγου και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015). Πρόκειται για μικρού βαθμού ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία εκ των δύο κατηγοριών στις οποίες διακρίνονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή εμφανίζονται συχνότερα στους μαθητές σε σχέση με άλλες αναπηρίες, γι' αυτό και χαρακτηρίζονται και ως αναπηρίες υψηλής συχνότητας (Αγαλιώτης, 2006). Σε αυτές περιλαμβάνονται οι

διαταραχές λόγου και γλώσσας, οι ήπιες συναισθηματικές διαταραχές/ προβλήματα συμπεριφοράς.

Κατά συνέπεια, οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπιστούν στο γενικό σχολείο με την κατάλληλη υποστήριξη (Αγαλιώτης, 2012). Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΗΕΑ ποικίλουν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο / εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ, τα κυριότερα προβλήματα εντοπίζονται στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Συχνά η ύπαρξη αυτών των δυσκολιών δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής αποδοχής των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συνομηλίκους τους και δυσχεραίνουν την ομαλή σχολική προσαρμογή. Τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν συχνά την απόρριψη των συνομηλίκων τους λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους επαφές. Ειδικότερα, μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές δεν αναπτύσσουν εύκολα διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους ή τους εκπαιδευτικούς (Παπασταματίου, 2019: 30). Κατά τον Κολιάδη (2010), προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν κάποιες ενέργειες που εμφανίζουν τα άτομα σε μεγάλη χρονική διάρκεια ή ισχύ, τα αίτια των οποίων είναι οργανικά ή περιβαλλοντικά. Έτσι, τα προβλήματα στη συμπεριφορά περιγράφονται ως ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, ανωριμότητα στη σκέψη, χρήση αντικοινωνικού λεξιλογίου ή προβλήματα σχολικής μάθησης (Κουρκούτας, 2011). Από την άλλη πλευρά, τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται εντός της σχολικής τάξης επηρεάζουν αρνητικά τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο μαθητής διακόπτει το μάθημα χωρίς λόγο, συνομιλεί με τους συμμαθητές του και γενικά δημιουργεί φασαρία (Παναγάκος, 2016).

Έτσι, οι ΗΕΑ έχουν επιπτώσεις εκτός από τη συμπεριφορά των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, γενικότερα στον τρόπο που κινούνται και λειτουργούν εντός της γενικής τάξης (Αγαλιώτης, 2009· Eddyburn, 2006). Τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής κι η κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων είναι τα πιο συνηθισμένα. Οι αδυναμίες που εμφανίζουν στην ανάγνωση και την γραφή, στην επεξεργασία των σύνθετων πληροφοριών και τη νοητική επεξεργασία επηρεάζουν την αλληλεπίδρασή τους εντός του κοινωνικού πλαισίου. Άμεση απόρροια αυτών των δυσκολιών είναι το μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες, αδυναμία στις δεξιότητες οργάνωσης, μελέτης αλλά και μεταγνωστικών στρατηγικών (Παναγάκος, 2016).

Μια από τις συνέπειες αυτών των δυσκολιών είναι εκτός από τη σχολική αποτυχία κι ο σχολικός εκφοβισμός. Για τους λόγους αυτούς οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερη θετική εικόνα για τον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αν και δεν λείπουν οι περιπτώσεις μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες εντός κι εκτός σχολείου, η πλειονότητα παρουσιάζει προβλήματα (στην κοινωνική συμμετοχή) (Παπασταματίου, 2019: 31). Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στο περιβάλλον ή να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Σημειώνεται πως η περίπτωση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζεται συχνότερα στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wiley&Siperstein, 2015). Ωστόσο, με συστηματική εκπαίδευση είναι εφικτό να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που συναντά το άτομο και να ενισχυθεί το κοινωνικό του γόητρο κι η αυτοπεποίθησή του (Αγαλιώτης, 2012· Ημέλλου, 2003). Για την δημιουργία βέβαια εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος απαιτείται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού και σωστός σχεδιασμός παρέμβασης (Αγαλιώτης, 2012).

Τα ελλείμματα ωστόσο στις κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν οι μαθητές επηρεάζουν τον ψυχολογικό και επαγγελματικό τομέα αργότερα (Σίσκου, 2020: 13). Η κοινωνική ανάπτυξη λοιπόν σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις προσδιορίζοντας την ψυχική τους υγεία στο μέλλον. Η αντιμετώπιση της κοινωνικής ανεπάρκειας, που σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη, είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς και από ένα σύνολο κινήτρων και προσδοκιών (Σίσκου, 2020: 15).

Επίσης, όλη αυτή η κατάσταση μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη και μελλοντική εξέλιξη του ατόμου λόγω των συναισθημάτων κατωτερότητας που βιώνουν μαθητές αυτοί (Γιαννοπούλου, 2020: 35). Αξίζει να αναφερθεί ότι η ευκολία προσαρμογής των μαθητών εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτό τους βοηθάει να εμφανίζουν αναπτυγμένες σχετικά δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου ή να βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς (Πενταράκη, 2019). Αυτό θα εξαρτηθεί

βέβαια σε κάθε περίπτωση από το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει εμπλέξει τους μαθητές του στη διαδικασία της συνεργασίας και του αυτοελέγχου.

Αναφέρεται επίσης συχνά πως οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αόρατες, δεν είναι δηλαδή πάντα εύκολα ορατές, αλλά κρύβονται, με αποτέλεσμα οι γονείς να τις αγνοούν και επειδή δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, πιέζουν τα παιδιά για καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Edyburn, 2006). Διευκρινίζεται πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα ή ανεπαρκή διδασκαλία (American Psychiatric Association, 2013) κι οι μαθητές είναι σε θέση να φοιτήσουν στη γενική τάξη.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εντοπίζονται στη βραχύχρονη μνήμη, όπου παρατηρούνται προβλήματα στην οργάνωση στην εναλλαγή στρατηγικών ή μεταγνωστικού τύπου ελλείμματα. Επίσης, στη μακρόχρονη μνήμη, καθώς τα άτομα δυσκολεύονται στην αποθήκευση και ανάκτηση των πληροφοριών, όπως επίσης στην οργάνωση και υλοποίηση ενός έργου, διατηρώντας την προσοχή τους. Επιπλέον, πρόβλημα συναντούν στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση, τη γραφή και στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Τζιβινίκου, 2015). Πρόκειται σε γενικές γραμμές για διαταραχές σε βασικές διεργασίες του προφορικού ή γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ακουστική αντίληψη, σκέψη, ικανότητα λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων (Γιαννοπούλου, 2020: 34).

Για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές χρειάζεται συστηματική εκπαίδευση. Αναφέρεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, ορθογραφικές, φωνολογικές, δυσκολίες στην αντίληψη του χωροχρόνου, στη μνήμη και την οργάνωση (Πόρποδας, 2003). Σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς λόγω της κοινωνικής απόρριψης ή της αποτυχίας που βιώνουν και γι' αυτό να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά (Παντελιάδου&Μπότσα, 2004·Διδασκάλου κ.ά, 2011).

Έτσι, είναι κοινωνικά απομονωμένοι και δεν ανήκουν σε ομάδες εκτός από ένα μικρό ποσοστό (Pearletal., 1998:180). Αυτό συμβαίνει λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αλλά και της αδυναμίας τους να φέρουν εις πέρας μία δραστηριότητα συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Νιώθουν συναισθηματικά ευάλωτα τα άτομα αυτά κι εκτεθειμένα στο σχολικό περιβάλλον. Νιώθουν ντροπή,



ανασφάλεια, μοναξιά και περιθωριοποιούνται συχνά από τους συμμαθητές τους ή απέχουν τα ίδια από κάθε νέα δραστηριότητα (Δόικου-Αυλίδου, 2002 ·Αγαλιώτης, 2012). Επιπλέον, δεν αισθάνονται πως έχουν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με το σχολείο και τους συμμαθητές τους κι αυτό επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα τους (Osterman, 2000).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εμφανείς τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία. Επειδή η κατηγορία αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πριν τη συγκριτική αναφορά των χαρακτηριστικών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι χρήσιμο να παρουσιασθούν τα γνωρίσματα προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

## **1.2 Παιδιά και έφηβοι τυπικής ανάπτυξης**

Αναφέρεται αρχικά πως η παιδική ηλικία χωρίζεται σε τρία στάδια: η προσχολική ξεκινά από το 4ο έτος μέχρι τον 6ο χρόνο. Έπειτα από τον 6ο χρόνο μέχρι τον 9ο είναι η κυρία σχολική ζωή του παιδιού και τέλος από τον 9ο χρόνο μέχρι τον 12ο, είναι η ώριμη ηλικία του παιδιού που σηματοδοτεί το τέλος της παιδικής ηλικίας (Θεοδωροπούλου, 2010). Σε αυτή τη χρονική περίοδο το παιδί προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Για να το πετύχει αυτό χρειάζεται να κατέχει κάποιες δεξιότητες που θα του εξασφαλίσουν μία ανώτερη, όπως θεωρεί το ίδιο θέση για τον εαυτό του στο σχολικό και γενικότερα κοινωνικό περιβάλλον. Η επιτυχία λοιπόν αυτή θα του προσφέρει ένα αίσθημα πληρότητας, ενώ η αποτυχία, ένα αίσθημα κατωτερότητας και ανικανότητας ανεβάζοντας τα επίπεδα άγχους (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2006). Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι η προεφηβική ηλικία, που διαρκεί περίπου 2 έτη από τα 9 έως 11 για τα κορίτσια και από τα 10 έως 12 στα αγόρια. Η συμπερίληψη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Το παιδί εκφράζεται κι οι απόψεις του εισακούγονται από μία ομάδα συνομηλίκων του κι όχι από τους ενήλικες. Επιπλέον, ταυτίζεται μαζί τους, ακούει τις απόψεις κι άλλων παιδιών και σταδιακά αναπτύσσει μία ευελιξία στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τα άλλα παιδιά (Θεοδωροπούλου, 2010: 11).

Πριν το παιδί μεταβεί στην ενήλικη ζωή διέρχεται από την περίοδο της εφηβείας. Η εφηβεία ορίζεται γύρω στα 11 με 17/ 18 στα κορίτσια και 12 μέχρι 20 στα αγόρια (Ζουπάνος, 2013). Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου,

σημειώνονται πολλές αλλαγές, όχι μόνο στο βιολογικό τομέα, αλλά και στον γνωστικό, τον κοινωνικό και στον συναισθηματικό (Παρασκευόπουλος, 1985). Πρόκειται για την τελευταία περίοδο ανάπτυξης του ανθρώπου προς την ωριμότητα κι εμφανίζει χαρακτηριστικά τόσο από την παιδική όσο και από την ώριμη ηλικία, καθώς είναι ένα μεταβατικό στάδιο (Θεοδωροπούλου, 2010 :15). Ειδικότερα, η εφηβική περίοδος χωρίζεται σε τρία στάδια: πρώιμη εφηβεία 11 έως 14 ετών για τα κορίτσια και 12- 15 ετών για τα αγόρια, μέση 15 έως 17 ετών, όψιμη εφηβεία 17 έως 20 ετών περίπου (Αναγνωστόπουλος κ.ά, 2016· Θεοδωροπούλου, 2010:35).

Στα κύρια χαρακτηριστικά της πρώιμης εφηβείας ανήκει η συναναστροφή με άτομα του ίδιου φύλου, οι εναλλαγές στη συμπεριφορά, η προσπάθεια για αυτονομία, ενώ διατηρείται η εξάρτηση από τους γονείς. Κατά τη μέση εφηβεία ξεκινάει η αναζήτηση ετερόφυλων σχέσεων, προτύπων κι αναδεικνύονται τα υπαρξιακά προβλήματα. Οι ομάδες- παρέες γίνονται μικτές, αφού αναπτύσσονται πλέον οι σχέσεις με το αντίθετο φύλο (Θεοδωροπούλου, 2010: 29), ενώ παράλληλα οι έφηβοι τείνουν να μοιάζουν μεταξύ τους. Αναπτύσσεται ακόμα εμπιστοσύνη μεταξύ των συνομηλίκων, ισχυροί φιλικό δεσμοί κι η ενσυναίσθηση. Νιώθουν αποδεκτοί και συχνά επηρεάζονται μεταξύ τους. Γίνεται φανερό πως η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων προκαλεί ανασφάλεια στο άτομο στην ηλικία αυτή, ενώ η παρουσία τους ενισχύει τη λειτουργία του σε πολλούς τομείς. Η αλληλεπίδραση επομένως μεταξύ των παιδιών επηρεάζει την προσαρμοστικότητά τους σε πολλούς χώρους ανάμεσα στους οποίους και το σχολείο.

Τέλος, στην όψιμη εφηβεία διαμορφώνεται η προσωπική ταυτότητα και το άτομο προσαρμόζεται στις κοινωνικές απαιτήσεις. Οι κοινωνικές και σεξουαλικές σχέσεις γίνονται πιο σταθερές και το άτομο νιώθει πιο συνεργάσιμο και παραγωγικό. Παράλληλα, αναπτύσσεται η αυτεπίγνωση και σημαντικό ρόλο αρχίζει να διαδραματίζει η εντύπωση που έχουν οι υπόλοιποι για το πρόσωπό τους (Θεοδωροπούλου, 2010). Σημειώνεται πως είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς το τέλος της εφηβείας, καθώς συχνά παρατείνεται λόγω κοινωνικών ή πολιτισμικών παραγόντων (Αναγνωστόπουλος & Γιαννακόπουλος 2016: 10).

Στην εφηβική ηλικία λοιπόν σημειώνονται ορμονικές και ψυχοσωματικές αλλαγές και το άτομο αρχίζει να σχηματίζει την ταυτότητά του (Ρομποτή, 2004). Σε όλους τους εφήβους, η περίοδος αυτή δεν εξελίσσεται με τον ίδιο τρόπο, καθώς διαφορετικοί παράγοντες επιδρούν σε αυτή τη διαδικασία (κοινωνικοί, πολιτισμικοί κ.λ.π) (Μακρή- Μπότσαρη, 2011). Όλες οι αλλαγές επίσης που βιώνει εξωτερικά

αλλά και εσωτερικά ο έφηβος, δεν είναι κάτι στατικό καθώς διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Συχνά οι έφηβοι διακρίνονται από έναν εγωκεντρισμό, ενώ δεν λείπουν οι συγκρουσιακές σχέσεις με τους γονείς, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Σταδιακά, υιοθετούν την άποψη της χρησιμότητας των απόψεων των γονέων.

Σχετικά με τον εγωκεντρισμό που διακατέχει τους εφήβους, σημειώνεται πως δεν πρόκειται για εγωισμό, αλλά για τον ψυχαναγκαστικό έλεγχο στον οποίο υποβάλλει ο νέος στον εαυτό του, καθώς νιώθει ότι οι γύρω του τον παρακολουθούν, κι αυτό ενδέχεται να επιδρά πάνω του αρνητικά ή θετικά. Ο εγωκεντρισμός που εμφανίζεται σε διάφορα στάδια υποχωρεί στο τέλος της εφηβείας, καθώς τότε ωριμάζουν οι νοητικές λειτουργίες και ο έφηβος είναι σε θέση να ελέγχει τον τρόπο σκέψης του (Γαλανάκη, 2003).

Γενικότερα η εφηβεία διακατέχεται από μία μεταβλητότητα που περιλαμβάνει συγκρούσεις, αναζήτηση ταυτότητας, απόρριψη και ταύτιση προτύπων (Ρομποτή, 2004). Σε όλα τα παραπάνω προστίθενται τα χαρακτηριστικά της εποχής και της κοινωνίας που επηρεάζουν την ανάπτυξη των νέων. Προσπαθώντας λοιπόν να προσαρμοστεί και να ενταχθεί ο έφηβος στην κοινωνία, δέχεται ποικίλες επιδράσεις (Ρομποτή, 2004).

### **1.3 Σύγκριση ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας**

Κατά την προεφηβική περίοδο, εκτός από τις βιολογικές αλλαγές σημειώνονται αλλαγές στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από αυτή την προσπάθεια προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα, το άτομο γνωρίζει διάφορες πτυχές του εαυτού του και προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε ποικίλες προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Herbert (1998), τα προβλήματα προσαρμογής χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και σε υπερβολική αναστολή- νευρώση. Στην πρώτη κατηγορία εκδηλώνονται προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, αδυναμία για μάθηση, που δεν οφείλεται σε λόγους υγείας, αδυναμία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, καταθλιπτική διάθεση ή εκδήλωση φόβου (Κουρκούτας, 2011). Στη δεύτερη κατηγορία της υπερβολικής αναστολής- νευρώσεις, εμφανίζονται συναισθήματα

κατωτερότητας, απομόνωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, υπερευαισθησίας ή ανασφάλειας.

Μια άλλη ταξινόμηση αφορά στα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών που συνδέονται με το σύνδρομο εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται δυσκολίες, όπως η κατάθλιψη, οι φοβίες, η κοινωνική απόσυρση, τις οποίες το παιδί εκδηλώνει με παραίτηση και κλείσιμο στον εαυτό του, επηρεάζοντας όμως και την κοινωνική του συμπεριφορά (Δόικου- Αυλίδου, 2002: 25). Στα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς, ανήκει η θεωρία διαχείρισης των Deci και Ryan (2000), σχετικά με την ικανοποίηση της ανάγκης του ατόμου για αυτονομία, της ικανότητας του να ελέγχει το περιβάλλον με βάση τις δικές του δυνάμεις και της σύναψης που οδηγεί στην αυτοδιαχείριση. Η αυτοδιαχειριζόμενη συμπεριφορά μπορεί να προέρχεται από εσωτερικά κίνητρα που προωθούν το άτομο στην επίτευξη ενός έργου και στην ικανοποίηση που προσφέρει, είτε από εξωτερικά κίνητρα. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για εξωτερική πίεση, τιμωρία, αμοιβές κ.ά (Deci & Ryan, 2000). Σε όλο αυτό το πλαίσιο, μεγάλη είναι η σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλει στην ομαλότερη προσαρμογή του ατόμου στη συμπεριληπτική τάξη.

Στη δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνεται η επιθετική συμπεριφορά, η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής καθώς εξωτερικεύονται προς τα έξω, εντοπίζονται πιο εύκολα από τις εσωτερικευμένες δυσκολίες (πρώτη κατηγορία).

Στην παιδική ηλικία αναλόγως των κοινωνικών περιστάσεων, τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν ή να κρύβουν τα συναισθήματά τους. Είναι σε θέση επίσης να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Μπαμπάλης, 2005). Στην περίπτωση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την πρώτη κατηγορία εσωτερικευμένων συμπεριφορών, το άγχος είναι το πιο συχνό συναίσθημα και εντονότερο λόγω του μαθησιακών προβλημάτων, της συνεχούς αποτυχίας στις σχολικές απαιτήσεις ή στην αδυναμία ανταπόκρισής τους σε αυτές (Al-Yagon&Mikulincer, 2004· Παντελιάδου&Μπότσας, 2004). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης δημιουργείται αναπόφευκτα ένα κλίμα σύγκρισης του ατόμου με τους υπόλοιπους μαθητές και αυτό οδηγεί σε μία μορφή επικύρωσης ή απόρριψης (Berg, 2004).

Ειδικότερα, το παιδί δημιουργεί μία εικόνα για την επίδοσή του συγκρίνοντας τον εαυτό του με τα υπόλοιπα άτομα της τάξης (Λεονταρή, 1998). Αυτό επηρεάζει

αυτομάτως τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που μαθαίνει. Η θετική εικόνα που έχει για τον εαυτό του το άτομο, το καθιστά ικανό για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται χαμηλές προσδοκίες κι αίσθημα αποτυχίας. Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες έχοντας αρνητική εικόνα για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Αποστόλου, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι συνεχείς αποτυχίες δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας που εντείνονται κατά την εφηβεία (Ζαφειροπούλου, 2004). Παράλληλα, η κατάθλιψη εμφανίζεται στα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες ως συναίσθημα λύπης και απογοήτευσης που το εσωτερικεύουν και συχνά δεν το προβάλλουν προς τα έξω, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει και σε καταθλιπτικά συμπτώματα (Δόικου- Αυλίδου, 2002). Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις εξωτερίκευσης αυτών των συναισθημάτων με τη μορφή θυμού και οργής προς τους άλλους ή τον εαυτό τους. Συναισθήματα που δεν μπορούν σε μικρή ηλικία να ελέγξουν τα παιδιά.

Στον συναισθηματικό τομέα κατά την προεφηβική ηλικία εκτός από τις έντονες ανησυχίες και φοβίες, εκφράζεται συχνά μία συνεχής δυσαρέσκεια. Επίσης, τα συνήθη προβλήματα διαγωγής είναι η ανυπακοή και τα ψέματα, ενώ δεν λείπουν προβλήματα με συνομηλικούς (περιστατικά εκφοβισμού, μοναχικότητα). Ωστόσο, εμφανίζεται μία φιλικό- κοινωνική τάση για παροχή βοήθειας σε όσους τη χρειάζονται και συμμετοχή σε εθελοντική δράση (Goodmanetal., 2010).

Επίσης, μεταξύ των αναπτυξιακών αλλαγών είναι και ο ρόλος του δεσμού για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Ειδικότερα, η προσκόλληση μέσω της παρεχόμενης ασφάλειας, ενισχύει την ψυχική ανάπτυξη του ατόμου. Η αίσθηση ασφάλειας από την εξερεύνηση του κόσμου κατά την βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, περνά στη διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλικούς κατά την προεφηβική ηλικία. Η συμπεριφορά προσκόλλησης από εξωτερικές παρατηρήσιμες αντιδράσεις μετατρέπεται δηλαδή σε εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις. Αυτός ο δεσμός μπορεί να αφορά τη σχέση με τους γονείς και τους συνομηλικούς. Όσον αφορά στον δεσμό με τους γονείς, τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια που εξασφαλίζει την ψυχική τους υγεία, την θετική αυτοαξιολόγηση, τη συναισθηματική επάρκεια και την ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων με τους συνομηλικούς. Επίσης σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Στον αντίποδα, ο ανασφαλής δεσμός των

προεφήβων με τους γονείς σχετίζεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνή εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Βεντούρα, 2020).

Αντίθετα, ο στενός δεσμός με τους συνομηλίκους εξασφαλίζει λιγότερο άγχος και λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα (Βεντούρα, 2020). Ιδιαίτερα για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα γίνεται λόγος για αύξησή τους με το πέρασμα των χρόνων (Nathan, 2006). Στη δυσκολία διαχείρισης αυτών των προβλημάτων οφείλονται τα μεγάλα ποσοστά πρόωρης σχολικής διαρροής και παραβατικής συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Nathan, 2006).

Από την άλλη πλευρά, όλες οι ψυχολογικές διεργασίες από τις οποίες διέρχεται ο έφηβος (αναβίωση της παιδικής σεξουαλικότητας, η αίσθηση απώλειας του αντικειμένου, το συναισθηματικό εκκρεμές, η διεργασία αποχωρισμού-εξατομίκευσης και η διαδικασία αποϊδανικοποίησης) του προκαλούν άγχος, το οποίο παρουσιάζεται ξαφνικά ή προοδευτικά και μπορεί να είναι ανεκτό ή να επηρεάζει την ψυχική λειτουργία. Δεν είναι τυχαίο ότι η εφηβεία περιγράφεται με όρους που θα ταίριαζαν στην περιγραφή ενός καταθλιπτικού επεισοδίου (λύπη, θυμός, θλίψη, πεσιμισμός, αυτό-υποτίμηση) (Αναγνωστόπουλος & Γιαννακόπουλος, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, κατά την εφηβεία εκδηλώνονται έντονες συναισθηματικές μεταβολές. Στην περίπτωση ιδιαίτερα των εφήβων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες η αντιμετώπιση των δυσκολιών δεν είναι πάντα εύκολη διαδικασία (Παντελιάδου, 2004: 50). Η απομόνωση του εφήβου, η αδιαφορία για όσα συμβαίνουν γύρω του, η απότομη αλλαγή της διάθεσης είναι χαρακτηριστικά της εφηβείας. Ταυτόχρονα, η απομάκρυνση από αγαπημένα αντικείμενα της παιδικής ηλικίας κι η στροφή προς τον ίδιο του τον εαυτό, είναι γνωστά ως "ναρκισσιστική παλινδρόμηση", όπου η ικανοποίηση αναζητείται όχι στις σχέσεις με τους άλλους, αλλά στις φαντασιώσεις και τα προσωπικά σενάρια. Από εδώ προέρχονται αισθήματα ντροπής, χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς ο έφηβος απογοητεύεται από αυτό που βιώνει σε σχέση με αυτό που θα ήθελε να βιώνει (Αναγνωστόπουλος & Γιαννακόπουλος, 2016: 48).

Συγκρίνοντας τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας διαφαίνεται μία συχνότητα στην εμφάνιση προβλημάτων με συνομηλίκους καθώς και ελλείμματα προσοχής κατά την ηλικία των 9 έως 12 χρόνων, ενώ τα συναισθηματικά προβλήματα (ανησυχία, φοβίες, συνεχής δυσαρέσκεια, ψυχοσωματικά συμπτώματα) αυξάνονται όσο μεγαλώνει ο μαθητής (Murrissetal.,

2003· Giannakopoulos et al., 2009). Έτσι, καθώς το άτομο αναπτύσσεται, εξελίσσεται και στον συναισθηματικό τομέα. Ωστόσο, ο χειρισμός των συναισθημάτων κι η αυτορρύθμιση επέρχονται μέσω της ωρίμανσης. Η συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων πηγάζει από την ικανοποίηση που αντλεί ο νέος εντός της οικογένειας. Η υποστήριξη δηλαδή που λαμβάνει από τα μέλη της διαμορφώνουν τη συναισθηματική του ανάπτυξη. Η ύπαρξη της συνεκτικότητας κι οι ισχυροί δεσμοί που αναπτύσσονται εντός του οικογενειακού κύκλου, ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη του συναισθηματικού του κόσμου. Αντιθέτως, η ύπαρξη διενεκτικότητας κι ανταγωνιστικότητας δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη του εφήβου και συνεργούν στη συναισθηματική του κατάπτωση που αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη μετέπειτα ζωή του (Θεοδωροπούλου, 2010: 42).

Επιπλέον, οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις προκαλούν συναισθήματα απογοήτευσης και ματαιώσης, ενώ ταυτόχρονα εντείνεται το άγχος κι η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχοντας επίδραση στην αυτοαντίληψη<sup>2</sup> και αποφέροντας άρνηση των κοινωνικών επαφών και αυξημένη επιθετικότητα (Κανδαράκης, 2004· Μπαμπάλης, 2005). Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην διαχείριση αυτών των προβλημάτων οδηγεί πολλές φορές τους εφήβους στην εγκατάλειψη του σχολείου ή στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Nathan, 2006).

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει πως η σφαιρική αυτοεκτίμηση κι η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμησή δεν είναι πάντα αλληλένδετες. Για παράδειγμα, η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να οφείλεται στο αυξημένο άγχος των καλών μαθητών αλλά και να συνοδεύεται από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης να ανταπεξέλθουν στους υψηλούς στόχους που θέτουν, φοβούμενοι μία πιθανή αποτυχία (Πατινώτη&Πολυχρονοπούλου, 2014).

Είναι φανερό πως η αυτοεκτίμηση στην ηλικία των 7 έως 11 ετών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την προσχολική ηλικία. Αυτό συμβαίνει λόγω της

---

<sup>2</sup> Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστούν οι έννοιες της «αυτοεκτίμησης» και της «αυτοαντίληψης». Η πρώτη αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο αποδέχεται τον εαυτό του, ενώ η δεύτερη καλύπτει τη γνωστική πλευρά του ατόμου και την άποψη που έχει για τον εαυτό του (Πατινώτη- Πολυχρονοπούλου, 2014). Ειδικότερα, η έννοια της αυτοαντίληψης αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, είτε σε μεμονωμένες πτυχές του χαρακτήρα του είτε στη σφαιρική εικόνα. Η αυτοεκτίμηση αντίθετα αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά για την συνολική άποψη που έχει το άτομο για την αξία του.

αυτοαξιολόγησης που κάνουν τα παιδιά συγκριτικά με τους άλλους γύρω τους. Η διαφορετικότητα λοιπόν που μπορεί να προκύπτει μέσω της σύγκρισης, μειώνει την συνολική τους αυτοεκτίμηση. Έτσι, όταν ο μαθητής νιώθει λιγότερο ικανός σε βασικούς μαθησιακούς τομείς, όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά και γενικά εμφανίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, τότε η αυτοαντίληψη του παρουσιάζει πτώση, επηρεάζοντας τη συνολική αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αυτό εντείνεται ακόμη περισσότερο, καθώς η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μειώνεται λόγω του φαύλου κύκλου των αποτυχιών ή της αρνητικής κριτικής των εκπαιδευτικών (Πατινώτη&Πολυχρονοπούλου, 2014). Έτσι, η αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές στα μαθήματα, επηρεάζει αρνητικά την προσπάθειά τους και την περαιτέρω εμπλοκή τους στη μάθηση (Πολυχρόνη, 2011).

Αυτό με τη σειρά του σχετίζεται και με γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποδεικνύεται πως πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο, καθώς τα προβλήματα στη γλώσσα συνδέονται με τη δυσκολία επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης οδηγώντας την απόρριψη-απομόνωση ή στον σχολικό εκφοβισμό (Vaurusetal., 2003 · Bryan, 2003). Συνήθως οι μαθησιακές δυσκολίες συμβαδίζουν με προβλήματα συμπεριφοράς (Κανδαράκης, 2004). Έτσι, εκδηλώνεται συχνά επιθετική συμπεριφορά και αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παραγκωνίζονται από τους συνομηλικούς τους και δυσκολεύονται στην ανάπτυξη κοινωνικών επαφών (Μπίκος, 2004).

Συμβαίνει αρκετές φορές τα άτομα αυτά που απορρίπτονται από το σχολικό τους περίγυρο να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά ή να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που επηρεάζουν όλη τη μετέπειτα ζωή τους. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αποφεύγουν οι ίδιοι με επιλογή τους να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Καλαντζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2005). Επειδή όμως δεν είναι κοινωνικά δημοφιλείς, παραγκωνίζονται συχνά από τους υπόλοιπους μαθητές (Διδασκάλου, 2011· Kuhne & Wiener, 2000) που εκδηλώνουν συχνά αρνητική στάση συνεργασίας κι αποφεύγουν την παροχή βοήθειας σε διάφορες δραστηριότητες εντός της τάξης (Vaughn et al., 2004).

Δεν απουσιάζει όμως κι ένα μικρό ποσοστό μαθητών που έχει καλές σχέσεις με τους συνομηλικούς και δεν είναι περιθωριοποιημένο (Wiener, 2000 · Pearl,



2002). Η κοινωνική συμπεριφορά λοιπόν είναι πολύπλευρη, καθώς πολλοί παράγοντες επιδρούν στην κατασκευή της (Vaughn et al., 2004).

Η διαφορά των εφήβων με τα άτομα μικρότερης ηλικίας στο θέμα της αυτοαντίληψης έγκειται σε διαφορετικούς τομείς. Για τα άτομα μικρότερης ηλικίας (μικρότερες τάξεις του Δημοτικού), η άποψη που έχουν για τον εαυτό τους διαμορφώνεται με βάση τον γνωστικό τομέα, τον σωματικό, τον κοινωνικό και τη συμπεριφορά τους. Για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, η άποψη για τον εαυτό τους επηρεάζεται από τη μαθησιακή τους ικανότητα, την εξωτερική τους εμφάνιση και την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους (Hutchinson et al., 2002). Κατά την εφηβεία, οι σχέσεις με το αντίθετο φύλο κι οι φιλίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο πώς βλέπουν οι νέοι τον εαυτό τους. Μεγαλώνοντας τα παιδιά λοιπόν, οι κοινωνικές συγκρίσεις γίνονται εντονότερες κι αυτό μπορεί να επηρεάζει σοβαρά την αυτοεικόνα τους καθώς συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους περισσότερο κι αυτό έχει σοβαρό αντίκτυπο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Έτσι λοιπόν η αδυναμία του ατόμου να ρυθμίσει τα συναισθήματά του και τις συχνές εναλλαγές τους, είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό που σχετίζεται όχι μόνο με το ηλικιακό επίπεδο του ατόμου, αλλά και με την παρουσία εκπαιδευτικών αναγκών. Οι ελλειμματικές στρατηγικές αυτορρύθμισης που παρουσιάζουν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, στρατηγικές οργάνωσης, σχεδιασμού, κωδικοποίησης, αποθήκευσης πληροφοριών, τον έλεγχο γνωστικών λειτουργιών κ.ά. Με την ανάπτυξη όμως στρατηγικών ελέγχου των συναισθημάτων μπορεί το άτομο να βοηθηθεί και να αναπτύξει την αυτορρύθμισή του, με την οποία μπορεί να παρατηρεί τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του διατηρώντας τα σε επιθυμητό επίπεδο (Liew, 2011), ενώ στην αντίθετη περίπτωση της απουσίας τους, δυσχεραίνεται σε μεγάλο βαθμό τόσο η εξέλιξή του όσο κι η συνύπαρξή του με άτομα του σχολικού του περιγύρου (Nathan, 2006).

Η εικόνα που εμφανίζεται συχνά, είναι αυτή του παθητικού ατόμου που παραιτείται εύκολα της προσπάθειας καθώς δε θεωρεί τον εαυτό του ικανό για κάτι περισσότερο ή ακόμα και αν πετύχει κάτι καλύτερο το αποδίδει σε τυχαίους παράγοντες κι όχι στον προσωπικό του αγώνα (Wong & Donahue, 2002). Η παθητική αυτή στάση ενδέχεται να οφείλεται και στην έλλειψη ισχυρών κινήτρων. Οι μαθητές λοιπόν με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επειδή δεν έχουν ισχυρά

κίνητρα καταφεύγουν στην παθητική μάθηση που επηρεάζει όμως αρνητικά την αποτελεσματικότητά της. Συμβαίνει λοιπόν, ενώ το εσωτερικό κίνητρο είναι υπαρκτό και τα άτομα καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια στην επίτευξη των στόχων, το αποτέλεσμα να μην είναι ικανοποιητικό και να αποφέρει απογοήτευση. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ματαίωσης και αρνητικών συναισθημάτων, ενώ παράλληλα χάνεται το εσωτερικό του κίνητρο (Παντελιάδου&Μπότσας, 2007).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της επιθυμίας που νιώθουν οι μαθητές να αλλάξουν κάποιες καταστάσεις που βιώνουν καθώς η κατάσταση αυτή προκαλεί αυξημένο άγχος που ενδέχεται να οδηγεί στην κατάθλιψη (Δόικου- Αυλίδου, 2002). Ιδιαίτερα για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που έχουν αναπτύξει καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους και αντιλαμβάνονται καλύτερα, η αποκάλυψη των παραμέτρων που θα ήθελαν να αλλάξουν είναι βοηθητική για το έργο κάθε εκπαιδευτικού.

Γίνεται αντιληπτός λοιπόν ο σημαντικός ρόλος των συναισθηματικών παραμέτρων στη ζωή του ανθρώπου (Αγαλιώτης&Ομπάσης, 2015). Έτσι, λόγω της αδυναμίας αυτής εκδηλώνεται δυσφορία σε κάθε προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου, ανυπακοή, θλίψη κι ενοχή (Henricsson&Rydell, 2006).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών και των ψυχοκοινωνικών συναισθηματικών προβλημάτων, τα οποία εντείνονται όσο το άτομο μεγαλώνει και δυσκολεύουν την προσπάθειά του να ενταχθεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Nathan, 2006). Προκύπτει επίσης ένα ζήτημα που αφορά στην προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο λόγω της συνεχόμενης αποτυχίας που βιώνουν (Αγαλιώτης, 2012). Επειδή αυτό συνεπάγεται σε αρκετές περιπτώσεις τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και σημαδεύει τόσο τα σχολικά χρόνια όσο και τη μετέπειτα ζωή του ατόμου, κρίνεται απαραίτητη η συμπερίληψη και προσαρμογή του παιδιού στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον που αποτελεί πρόδρομο της κοινωνικής προσαρμογής του στο μέλλον (Μπαμπάλης, 2005). Για αυτόν τον λόγο, ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να γίνει αρωγός του μαθητή στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός περιβάλλοντος συμπερίληψης που ευνοεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και βοηθά τον μαθητή να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του.

#### 1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από τη μέχρι στιγμής βιβλιογραφική έρευνα διαφάνηκε μία σύνδεση των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας που παρουσιάζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και την αντιμετώπιση αυτών μέσα στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Αυτό άνοιξε τον δρόμο για τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ειδικότερα, τα αυξημένα επίπεδα άγχους, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανασφάλεια είναι μερικά μόνο από τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Έτσι προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποια η σημασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας;
- ✓ Ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης;
- ✓ Με ποιες συμπεριληπτικές στρατηγικές είναι εφικτή η ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εντός/ εκτός σχολείου;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Όσον αφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, αναφέρεται ότι επιλέγεται η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, μελετώντας άρθρα και συγγράμματα που άπτονται του θέματος που έχει οριστεί. Σκοπό έχει να αναδείξει τα βασικότερα σημεία σε σχέση με την συναισθηματική κυρίως ανάπτυξη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προεφηβικής κι εφηβικής ηλικίας και πώς αυτή επηρεάζει τη μάθηση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης, μέσα από τη σχετική διεθνή και ελληνική βιβλιογραφική έρευνα της τελευταίων δεκαπέντε ετών.

Η βιβλιογραφική λοιπόν ανασκόπηση βασίζεται στη συλλογή δημοσιευμένων δεδομένων, ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών γύρω από το ίδιο θέμα, διαφωτίζοντας ενδεχομένως και άλλες οπτικές γωνίες. Η συστηματική ανασκόπηση αποτελεί μια μορφή επιστημονικής έρευνας που αποβλέπει στην αποτίμηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αναλύει και παρουσιάζει δημοσιευμένες έρευνες με τελικό στόχο τη κριτική αποτίμηση τους. Η συστηματική ανασκόπηση ξεκινά από την υιοθέτηση μιας προσδιορισμένης ερευνητικής μεθόδου, προκειμένου να απαντηθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία της έρευνας (Δαφέρμος, Τσαούσης, 2012).

### **2.1.2 Μέθοδος έρευνας**

Η μέθοδος έρευνας στη συστηματική ανασκόπηση ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Διατυπώνονται με σαφήνεια τα κριτήρια των δημοσιευμένων μελετών στις βάσεις δεδομένων, όπως και η χρονολογία δημοσίευσής τους, στις οποίες διεξήχθη η αναζήτηση, όπως το googlescholar, scopus, sageJournals, ERIC, OECD, Francisk.ά με βάση τις παρακάτω αναζητήσεις, τόσο στην ελληνική, όσο και στην αγγλική γλώσσα. Γίνεται αναφορά σε λέξεις κλειδιά που βοηθούν στον εντοπισμό σχετικών μελετών. Ορισμένες λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αναζήτηση είναι: «ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες» «περιθωριοποίηση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες», «απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη», «emotionalandbehavioraldisorders», «inclusiveeducation», «self- esteem», «internalmotivations», «κοινωνικο- συναισθηματικά χαρακτηριστικά προεφηβικής και εφηβική ηλικίας», «συναισθηματικά χαρακτηριστικά και ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες» κ.ά.

Σημειώνεται πως προτιμήθηκαν σύγχρονα άρθρα (της τελευταίας δεκαπενταετίας) για να συμπεριληφθούν στην μελέτη, έτσι ώστε να είναι πιο ενημερωμένα γύρω από το θέμα της συμπερίληψης των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Πρόκειται για ένα βασικό θέμα, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει

έντονα την επιστημονική κοινότητα σε παγκόσμια κλίμακα. Επίσης, αναζητήθηκαν μελέτες σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά και βιβλία για την καταγραφή κι αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Οι πληροφορίες λοιπόν που επιλέγονται για την συγκεκριμένη εργασία προέρχονται από άρθρα περιοδικών, πρακτικά συνεδρίων, βιβλία και επιστημονικές εργασίες. Αναζητήθηκε μεγάλος αριθμός άρθρων, ξενόγλωσσων και ελληνόγλωσσων, αλλά χρησιμοποιήθηκαν όσα παρατίθενται στη βιβλιογραφία, καθώς τα υπόλοιπα δεν πληρούσαν τα κριτήρια εισαγωγής.

## **2.2 Εκπαιδευτική συμπερίληψη**

Το γενικό σχολείο χρειάζεται αναδιοργάνωση προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχει κατάλληλη υποστήριξη σε όλους τους μαθητές είτε αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία είτε όχι. Ταυτόχρονα, μεγάλη σημασία χρειάζεται να δοθεί στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών κι η οποιαδήποτε μορφής αναπηρία να μην θεωρείται εμπόδιο στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε διεθνές επίπεδο ποικίλες συμβάσεις- διακηρύξεις (διακήρυξη Σαλαμάνκα, σύμβαση ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία) προωθούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη (UNESCO, 2005) και καταργούν τις διακρίσεις.

Έχοντας παρουσιάσει τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως επίσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ακολουθεί μια αναφορά στη νέα μεταρρυθμιστική προσέγγιση, τη Εκπαιδευτική συμπερίληψη εντός του σχολικού πλαισίου, που καλείται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Είναι παγκοσμίως αποδεκτό το γεγονός της αύξησης του αριθμού των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση (Magyaretal., 2020). Για να είναι λοιπόν σε θέση το γενικό σχολείο να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, χρειάζεται να βελτιωθεί σταδιακά. Υιοθετώντας τις κατάλληλες πρακτικές και διδακτικές αρχές, μπορεί αυτό να επιτευχθεί. Η Εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένας τρόπος να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που έχουν διαγνωστεί με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναρίθμητες είναι οι έρευνες που προβάλλουν τα πλεονεκτήματα της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς προάγει την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (Κυπριωτάκης, 2001· Γελαστοπούλου&Μουταβελής, 2017· Σούλης, 2013·Westwood, 2011).

Οι νέες κοινωνικές προκλήσεις, έχουν συμβάλει στο να διαμορφωθεί ένας νέος τύπος εκπαίδευσης, αυτός της συμπερίληψης, που προορίζει ένα σχολείο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Έτσι, η συμπερίληψη περιλαμβάνει τη διδασκαλία ανομοιογενών μαθητικών ομάδων με διαφορετικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό ανήκουν κι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011). Χάρη στη συμπερίληψη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, ξεπερνώντας κάθε εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία με σεβασμό στο άτομο και στη διαφορετικότητα.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να οριστεί ως εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες στα τακτικά/ κανονικά σχολεία αντί στα ειδικά σχολεία. Έτσι, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες έρχονται στο παιδί και δεν πάει το παιδί στις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Ένα από τα χαρακτηριστικά των αναπτυγμένων χωρών που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες, είναι η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης κι όχι σε ειδικά σχολεία. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λοιπόν λόγος για συμπερίληψη, ενώ παρόμοιοι όροι είναι η ενσωμάτωση, κι η συμπερίληψη.

Είναι γεγονός πως αν και υπάρχουν πολλοί όροι για την περιγραφή της από κοινού φοίτησης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δεν είναι ταυτόσημοι και διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους (Παπαστεργίου, 2017). Οι πιο εύχρηστοι σήμερα όροι είναι η ενσωμάτωση, συμπερίληψη και συμπερίληψη. Αρχικά ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δεχόμενοι τη βοήθεια του δασκάλου και όχι ειδικού δασκάλου (Κόμπος, 1992). Άμεση απόρροια είναι η προσπάθεια των μαθητών να προσαρμοστούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η συμπερίληψη από την άλλη πλευρά συνεπάγεται τη διατήρηση και τον εμπλουτισμό των χαρακτηριστικών των μαθητών, δεχόμενοι επιρροή από το περιβάλλον στο οποίο έχουν ενταχθεί. Παράλληλα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται καλύτερα τη διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Για τον Κόμπο, η συμπερίληψη σε αντίθεση με την ενσωμάτωση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από δάσκαλο

ειδικής αγωγής (Κόμπος, 1992 όπως αναφέρεται στο Παπαγεωργίου 2017). Επίσης, άλλη μία διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω όρων είναι διατήρηση-εμπλουτισμός των αρχικών χαρακτηριστικών των μαθητών κατά την συμπερίληψη και όχι η αφομοίωση όπως συμβαίνει με την ενσωμάτωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η κριτική ωστόσο που ασκήθηκε στην συμπερίληψη οδήγησε στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαίδευσης, της συμπερίληψης. Στην περίπτωση της συμπερίληψης, στόχος δεν είναι να προσαρμοστεί ο μαθητής στο πρόγραμμα, αλλά το πρόγραμμα και οι διδακτικές μέθοδοι προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς μάλιστα υπάρχει τροποποιημένο πρόγραμμα (Mittler, 1995·United Nations, 2016). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις.

Υπάρχουν ωστόσο αρκετές διαφορές μεταξύ των χωρών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη για παράδειγμα, υπάρχει διαφορά στον αριθμό των μαθητών στην ειδική εκπαίδευση, όπως επίσης και στο είδος των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Σε ορισμένες χώρες, όπως η Δανία, υπάρχουν μόνο 2 τύποι ειδικής εκπαίδευσης. Σε άλλες χώρες, όπως η Νορβηγία, υπάρχουν περισσότεροι από 10 (Ruijs-Peetsma, 2019: 68).

Σχετικά με την οργάνωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής στη σύγχρονη εποχή υφίστανται τρία μοντέλα συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2012). Αρχικά αναφέρεται η πλήρης συμπερίληψη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη του εκπαιδευτικού από άλλον εκπαιδευτικό, που δρα βοηθητικά. Το δεύτερο μοντέλο περιλαμβάνει την πλήρη συμπερίληψη του μαθητή σε γενική σχολική τάξη με την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών ταυτόχρονα, ενώ το τρίτο μοντέλο προβλέπει την ύπαρξη του μαθητή στη γενική σχολική τάξη και ταυτόχρονα τη φοίτησή του σε τμήμα συμπερίληψης ή ενισχυτικής διδασκαλίας.

Είναι γεγονός ότι οι αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα (κοινωνικό- πολιτικό επιχείρημα) καθώς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το γενικό σχολείο. Υπάρχουν ωστόσο ποικίλες απόψεις για τις επιπτώσεις της συμπερίληψης τόσο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στους υπόλοιπους μαθητές (Ruijs-Peetsma, 2019:68), καθώς η συμπερίληψη αφορά στην συνύπαρξη μαθητών με αναπηρίες ενταγμένων μέσα στο γενικό σχολείο, δεχόμενοι ίση

εκπαίδευση όπως κι οι υπόλοιποι συνομήλικοί τους. Πρόκειται για το δικαίωμα στη γνώση που έχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως δυσκολιών.

Έτσι, ο πληθυσμός της τάξης είναι ετερογενής λόγω της διαφορετικότητας που υπάρχει. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται πλέον να διδάξει παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές από οικογένειες μεταναστών, παράλληλα με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, καθώς οι πεποιθήσεις κι οι αξίες του επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Cook, 2001). Παράλληλα, οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των μαθητών καθώς και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

Στην συμπερίληψη, η βασική αρχή έγκειται στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ποικίλες ανάγκες που ενδέχεται να εμφανίζουν οι μαθητές, προσαρμοσμένα στο περιεχόμενο της διδασκαλία. Οι όποιες δυσκολίες δεν οφείλονται λοιπόν στον μαθητή, αλλά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Sharmaetal, 2012). Στόχος είναι η συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση και παράλληλα η αξιοποίηση - εξέλιξη των δυνατοτήτων των μαθητών χωρίς να θίγεται η προσωπικότητά τους, αλλά να προωθούνται αξίες, όπως η αξιοπρέπεια και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Πρόκειται συνεπώς για μία ριζική μεταρρύθμιση-αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών που διαφέρει κατά πολύ στα μάτια του δυτικού κόσμου από την ενσωμάτωση (Vislie, 2003).

Στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών η Εκπαιδευτική συμπερίληψη εστιάζει στην αναπηρία. Αυτό έχει αλλάξει μετά τη δεκαετία του '80, με την ανάμιξη των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα και τη δραστηριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Buchner&Proyer, 2019: 83). Ειδικότερα, μετά το 2007 σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στο σχολείο για την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στοχεύοντας την εφαρμογή αλλαγών χωρίς αποκλεισμούς (Buchner&Proyer, 2019: 88). Φαίνεται πως ενώ μέχρι τη δεκαετία του '80 οι αλλαγές προέρχονταν από πρωτοβουλία ειδικών, στην πορεία οι μεταβολές αυτές καθορίζονται από τη δράση των άμεσα ενδιαφερομένων, που απαιτούν παροχές για την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Hasler, 1996).



### **2.2.1 Η σημασία της συμπερίληψης για την κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη λοιπόν βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως επίσης προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμαθητές ενισχύοντας τη δική τους κοινωνική ανεξαρτητοποίηση και αυτοεκτίμηση (Σοφού, 2019· Τερζή, 2020). Παράλληλα, η εκπαίδευση αυτής της μορφής απαλείφει τις διαφοροποιήσεις- διακρίσεις εν τη γενέσει μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Με τη συμπεριληπτική τάξη επιτυγχάνεται η συνδιδασκαλία και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα βελτιώνονται αρκετά οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και εξαλείφονται τα περιστατικά απομόνωσης (Παυλίδου, 2019). Αυτό με τη σειρά του αποφέρει σημαντική βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Εκτός λοιπόν από τα οφέλη σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, η συμπερίληψη έχει και συναισθηματικά οφέλη ενισχύοντας τον αυτοσεβασμό των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι δεν νιώθουν διαφορετικοί, αλλά ανήκουν σε ένα σύνολο και αναπτύσσουν φιλίες και σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Κατά τον Στασινό (2016) η συμπερίληψη συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς τους δίνεται η ευκαιρία για κοινωνικές σχέσεις και εκτός σχολείου, μαθαίνοντας να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν δραστηριότητες.

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως είναι ενημερωμένοι κι ευαισθητοποιημένοι σχετικά με το ζήτημα αυτό. Δείχνουν κατανόηση και συμβάλλουν στην προσαρμογή των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Για πολλούς γονείς, η Εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρείται συνώνυμη με την ισότητα και τον αντιρατσισμό (Τερζή, 2020), μεταξύ όλων των μαθητών που έχουν δικαίωμα στη γνώση. Αποκαλύπτεται πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη βοηθά παράλληλα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να μπορούν να κατανοήσουν τη θέση στην οποία βρίσκονται τα άτομα που αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες αναπτύσσοντας το αίσθημα της ενσυναίσθησης (Τερζή, 2020). Μαθαίνουν να σέβονται τους γύρω τους και να αποδέχονται το διαφορετικό. Αναπτύσσουν το αίσθημα της προσφοράς και της κατανόησης βοηθώντας με όποιο τρόπο μπορούν τους μαθητές που χρειάζονται

κάποια υποστήριξη. Έτσι μαθαίνουν να προσφέρουν χωρίς αντάλλαγμα στη μετέπειτα ζωή τους λαμβάνοντας ηθική ικανοποίηση.

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης γίνεται λόγος για κοινωνική συμπερίληψη που χαρακτηρίζει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ενός ατόμου με συνομήλικους του ή με τα μέλη της κοινότητάς του. Λόγω της επικοινωνίας και της επαφής που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, επιτυγχάνεται η κοινωνική συμπερίληψη που είναι μια μορφή συμπερίληψης. Εξάλλου, το συμπεριληπτικό σχολείο αποτελεί το μέσο για μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις (Σιώζιου, 2008). Παρόμοιοι ορισμοί που έχουν προταθεί για την κοινωνική συμπερίληψη, είναι το κοινωνικό δίκτυο, η κοινωνική συμπερίληψη κ.α (Simplicanetal., 2015). Η κοινωνική συμπερίληψη οδηγεί στον συνδυασμό ποικίλων κοινωνικών οργανισμών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Ειδικά στην περίπτωση ατόμων που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, η συμπερίληψη είναι μεγάλης σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία.

Η ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων του ατόμου με το κοινωνικό δίκτυο στο οποίο ανήκει, κατέχει σημαντικό ρόλο, όχι μόνο για το ίδιο το άτομο που επιτυγχάνει την κοινωνική του συμπερίληψη, αλλά και για την ομαλότερη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Με τον τρόπο λοιπόν αυτό, η ζωή του ατόμου που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία, αποκτά νόημα καθώς αισθάνεται πως έχει έναν ρόλο στην κοινωνία. Ειδικά για την περίπτωση των παιδιών κι των εφήβων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καταφέρνουν χάρη στην κοινωνική συμπερίληψη να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος και να προσαρμόζονται ευκολότερα στο περιβάλλον. Η υποστήριξη που λαμβάνουν από τον κύκλο τους (γονείς, εκπαιδευτικοί) μπορεί να τους ενισχύσει στην αντιμετώπιση καταστάσεων που τους προκαλούν άγχος. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το περιβάλλον στην εξέλιξη της προσωπικότητας των ατόμων (Niemiec&Ryan, 2009 · Χατζηχρήστου, 2012) . Για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να ενισχύσουν με τον τρόπο τους την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων. Ειδικότερα στις περιπτώσεις μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες που δυσκολεύονται στην σύναψη φιλικών επαφών, η μοντελοποίηση, η συνεργατική μάθηση και η άμεση διδασκαλία, βοηθούν στον αρχικά στον εντοπισμό του προβλήματος και διευκολύνουν στην εύρεση λύσεων (Morris, 2002).

Μέσω της συμπερίληψης μπορεί να αποφευχθεί η απομόνωση και να ενισχυθεί η εξωστρέφεια, ώστε να κάνουν νέες κοινωνικές επαφές. Ιδιαίτερα για τους εφήβους που τείνουν σε κάποια περίοδο της ζωής τους να κάνουν κοινωνικές συγκρίσεις με τους συνομήλικους τους, η σημασία της κοινωνικής συμπερίληψης είναι βασική, καθώς αποφεύγεται ο στιγματισμός κι η χαμηλή αυτοαντίληψη του ατόμου λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και νιώθει καλύτερα. Συνεπώς, μέσω της κοινωνικής συμπερίληψης, το άτομο αισθάνεται μέρος ενός συνόλου και αναβαθμίζεται η ποιότητα ζωής του, καθώς δέχεται υποστήριξη από το περιβάλλον του κι αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Έτσι, προστατεύεται η ψυχική του υγεία κι ηρεμία μέσα από την ανάπτυξη φιλικών δεσμών, βοηθώντας στην άμβλυνση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων των εφήβων με ΗΕΑ. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς, οι κοινωνικές σχέσεις σε ένα σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη ζωή του μαθητών. Η αποδοχή προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα στο άτομο (Μπίκος, 2004). Ειδικότερα, το αίσθημα του ανήκειν αποφέρει θετικά συναισθήματα και καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα (Baumeister & Leary, 1995). Όταν οι άνθρωποι νιώθουν πως ανήκουν σε μία ομάδα, νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται δεσμοί σεβασμού κι αναγνώρισης. Έτσι, στο σχολικό περιβάλλον το συναίσθημα της αποδοχής αποτελεί σημαντική κινητήρια δύναμη για την επίτευξη κάθε στόχου.

Για να μπορέσει όμως να ευδοκιμήσει αυτός ο τύπος εκπαίδευσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση η τήρηση του ρόλου και των καθηκόντων όλων των εμπλεκομένων, όπως επίσης και η συνεργασία μεταξύ τους (Σούλης, 2013). Επίσης να εφαρμόζεται η αξιολόγηση προκειμένου να γίνεται καλύτερος έλεγχος της επίτευξης των στόχων που τίθενται κάθε φορά. Αναφέρεται τέλος πως για καλύτερα αποτελέσματα προτείνεται η έγκαιρη συμμετοχή στη συμπεριληπτική τάξη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτό συμβαίνει καθώς στις μικρές ηλικίες δεν είναι ακόμα διαμορφωμένα τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις με αποτέλεσμα να αποδέχονται τα παιδιά πιο εύκολα το διαφορετικό και να μην εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα σε τόσο μεγάλο βαθμό (Χρηστάκης, 2006).

**2.2.2 Επιπτώσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ήπιες ή μέτριες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Είναι σημαντικό να επισημανθούν οι επιπτώσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ήπιες ή μέτριες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, τονίζεται πως οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, όντας κοντά σε ικανούς μαθητές (Ruijs-Peetsma-2019: 69), ενώ αποκτούν επίσης περισσότερα κίνητρα.

Μία ακόμη σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αφορά στις κοινωνικές επιπτώσεις. Το σχολείο εξοπλίζει τους μαθητές με όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με δεξιότητες και συμπεριφορές που ενισχύουν την αυτονομία τους και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους τόσο εντός του χώρου όσο και εκτός. Αναφέρεται πως η φοίτηση στα γενικά σχολεία, αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός κι αυτό επιδρά θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Ruijs-Peetsma-2019: 71). Η επίδραση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι θετική για τους μαθητές που εμφανίζουν συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Αναφέρεται ότι οι σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους στις τάξεις συμπερίληψης είναι περισσότερο φιλικές κι οι μαθητές παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικές τάξεις (Παπασταματίου, 2019: 67).

Τα κοινωνικά πρότυπα που παρέχουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά στη συμπεριφορά, τον τρόπο εργασίας και τις γνώσεις επωφελούν τους μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Andersonetal., 2007), καθώς μαθαίνουν να ζουν μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Κατά τους Koegelκ.ά (2012) η φοίτηση στο ίδιο περιβάλλον με μαθητές τυπικής ανάπτυξης βοηθά τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες να εμφανίσουν όχι μόνο καλύτερες ακαδημαϊκές (καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση), αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Είναι γεγονός πως η αρνητική εικόνα που διαμορφώνει ο μαθητής για το άτομό του, τοποθετεί τα μεγαλύτερα εμπόδια στη μετέπειτα εξέλιξή του. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τοποθετούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους σε μειονεκτική κοινωνική θέση. Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτική συμπερίληψη στοχεύει στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών προωθώντας την αποδοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό (Palomino, 2017: 2).

Όσον αφορά στις κοινωνικές επιπτώσεις της συμπεριφοριστικής εκπαίδευσης στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αναφέρεται ότι υπάρχει μία θετική επίδραση στον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, γίνονται λιγότερο επικριτικοί, περισσότερο φιλικοί και ενδιαφέρονται περισσότερο για τα άτομα αυτά.

Τονίζεται πως σε περιβάλλοντα συμπερίληψης ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κι η συμμετοχή στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως, είναι αρχές που χρειάζονται να κυριαρχήσουν στο σχολείο. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων με στόχο να προωθηθούν οι κοινωνικές σχέσεις – αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Τίθεται ενάντια στον αποκλεισμό- διαχωρισμό των μαθητών και δεν αρκείται απλώς στην ενσωμάτωση και την συμπερίληψη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν προβλήματα αλλά παρέχουν τη δυνατότητα να εξελιχθεί η μαθησιακή διαδικασία (UNESCO, 2005). Η Εκπαιδευτική συμπερίληψη συνεπάγεται την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις.

Ωστόσο, για να αισθάνεται κανείς ότι ανήκει κάπου, χρειάζεται να βιώνει κοινές εμπειρίες και μάλιστα να διατηρεί ποιοτικές σχέσεις με τους υπόλοιπους εμπλεκομένους. Έτσι, λοιπόν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, αλλά και των κινήτρων για μάθηση (Osterman, 2000). Αντίθετα, η έλλειψη φίλων και ισχυρών δεσμών, δημιουργεί αρνητική ατμόσφαιρα στο σχολικό περιβάλλον και δεν αισθάνεται ο μαθητής πως ανήκει κάπου. Ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, το αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, κατέχει σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω ανάπτυξή τους, ενώ ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών μέσω της συμπερίληψης (Murray & Greenberg, 2001). Τα ερευνητικά πορίσματα ωστόσο ποικίλουν, καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το είδος αναπηρίας ή δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Φαίνεται πως η Εκπαιδευτική συμπερίληψη πέρα από την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, χρειάζεται να στοχεύει και στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να προστατεύει τα συναισθήματά τους και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς από αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η

διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Palomino, 2017). Ιδιαίτερα τα πρώτα σχολικά χρόνια έχουν καθοριστική σημασία, καθώς η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη δημοσιότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους και το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις αποτυχίες και αποτυχίες του μαθητή).

Τονίζεται παράλληλα πως ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές περιστάσεις που θέτουν εμπόδια, μειώνουν τα κίνητρα και αυξάνουν τη σχολική διαρροή. Έτσι, η αξιολόγηση κι η εξειδικευμένη αντιμετώπιση του κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες, προβάλλει επιτακτική.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν όμως και δυσκολίες που εμποδίζουν την καθιέρωση αυτής της μορφής εκπαίδευσης (συμπερίληψης) για τις περιπτώσεις μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά χρειάζεται να αναφερθεί πως τυγχάνει να μην υπάρχουν πάντα οι κατάλληλες αίθουσες με επαρκή στήριξη, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των μαθητών είναι ένα βασικό πρόβλημα, όπως επίσης κι η έλλειψη γνώσεων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Gyimanetal, 2009: 799 ·Ruijsetal., 2010).

Αναφέρεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική στέρηση, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές διαταραχές, που φοιτούν στο κανονικό σχολείο, αντιμετωπίζουν συχνά τον σχολικό εκφοβισμό. Η απόρριψη αυτή από τη μαθητική κοινότητα μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή κυρίως επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραμελώντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είτε λόγω του ελλείμματος κοινωνικών ικανοτήτων που εμφανίζουν οι μαθητές (Γελαστοπούλου&Μουταβελής, 2017). Αυτό είναι εντονότερο σε περιπτώσεις μαθητών με εμφανείς αναπηρίες από ότι σε μαθητές με μη εμφανείς αναπηρίες.

### 2.2.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη

Μέσα από τη μελέτη περιβαλλόντων εκπαιδευτικής συμπερίληψης διαφαίνεται πως αυτό που προέχει είναι η εξειδικευμένη κατάρτιση που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικό το έργο τους. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των μαθητών της τάξης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Sharmaetal., 2008). Είναι γεγονός πως επιμόρφωση πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο βασικότερος μοχλός για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Avramidis&Kalyva, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο που κατέχουν οι ίδιοι στην ενίσχυση της θέλησης των μαθητών για πρόοδο (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015). Το κύριο επιχείρημα των εκπαιδευτικών που τίθενται υπέρ της συμπερίληψης είναι το δικαίωμα στη μάθηση που ανήκει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, καθώς με τον τρόπο αυτό διδασκαλίας οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται γνωστικά και κοινωνικά (Avramidis&Kalyva, 2007).

Υποστηρίζεται η άποψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών πως με τη συμπερίληψη επιτυγχάνεται η καλύτερη λειτουργία του σχολείου, καθώς μειώνονται τα περιστατικά στιγματισμού των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Γελαστοπούλου&Μουταβελής, 2017). Είναι γνωστό πως η κοινωνικότητα κι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές. Έτσι, τα άτομα που εντάσσονται στη συμπεριληπτική τάξη φαίνεται να έχουν αναπτύξει φιλίες και λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα σε σχέση με άτομα που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία (Wiener&Tardif, 2004). Επιπλέον, είναι λιγότερο απομονωμένα και σε γενικές γραμμές αλληλεπιδρούν θετικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό όμως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο δράσης του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα βοηθητική θεωρείται για την επιτυχία της συμπερίληψης η παρουσία σχολικού ψυχολόγου (Σούλης, 2008). Ακόμη, η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός συμβάλλει ενισχυτικά στην επιτυχία της συμπερίληψης. Οι καλές σχέσεις από την πλευρά των συμμαθητών κι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, προβάλλουν ως ενισχυτικός παράγοντας για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η ενασχόληση στο παρελθόν με άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύει την άποψη των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών στο κανονικό σχολείο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν προηγούμενη σχετική εμπειρία (Gyimahetal. 2009: 796). Αυτό στο οποίο συγκλίνουν αρκετές έρευνες είναι ότι απαιτείται γνώση κι εξειδίκευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες (Gyimahetal. 2009, 799 · Magyaretal. 2020: 2).

Από την άλλη πλευρά, η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη οφείλεται και στα ζητήματα πειθαρχίας που πιστεύουν πως θα προκύψουν με την αλλαγή της δομής- οργάνωσης της σχολικής αίθουσας ή με την αύξηση του φόρτου εργασίας (Χρυσανθακοπούλου, 2012). Επίσης, υπάρχουν αναφορές που κάνουν λόγο για τη διαφορετική στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Λαμβάνουν για παράδειγμα περισσότερες ερωτήσεις κι επαίνους από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ενώ δέχονται λιγότερη κριτική (Cook, 1994: 308). Δίνονται περισσότερες ευκαιρίες και χρόνος για να απαντήσουν από ότι στους συμμαθητές τους. Αυτό όμως έχει σαν συνέπεια οι υπόλοιποι μαθητές να νιώθουν πως δέχονται λιγότερες ευκαιρίες, μεγαλύτερη κριτική από τον εκπαιδευτικό και να μην δέχονται τόσο συχνά ανατροφοδότηση στις λανθασμένες απαντήσεις τους. Από την άλλη πλευρά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην συμπεριληπτική τάξη, παλαιότερα θεωρούνταν ότι εξαρτιόταν από τη συμπεριφορά των μαθητών και βρίσκονταν κοντά στην απόρριψη παρά στην επίτευξη κάποιου στόχου (Cook, 1994: 316).

Φαίνεται πλέον πως είναι πιθανό η απόρριψη των μαθητών να οφείλεται στη δυσκολία κατανόησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των πραγματικών αναγκών των μαθητών και των ξεχωριστών μαθησιακών χαρακτηριστικών του καθενός μαθητή (Cook, 1994: 316). Η έλλειψη γνώσεων λοιπόν κι η δυσκολία κατανόησης είναι που ευθύνονται κυρίως για αυτή την απόρριψη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσαρμόσουν τις προσδοκίες τους στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξάλλου, η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται με μικρότερα ποσοστά απόρριψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν



την ικανότητα να διδάσκουν πιο αποτελεσματικά και να είναι πιο ευέλικτοι στην εξερεύνηση λύσεων στα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν (Cook, 1994: 317), όπως για παράδειγμα η συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που συναντά περισσότερα εμπόδια καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές αυτοί (Παπασταματίου, 2019: 31). Σημειώνεται πως, παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες προκαλούν περισσότερο στρες στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με άλλες μορφές εκπαιδευτικών αναγκών (Gyimahetal. 2009: 788).

Ανασταλτικός παράγοντας ωστόσο για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μπορεί να θεωρηθεί επίσης η έλλειψη συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες ή εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Avramidis&Kalyva, 2007).

Γίνεται φανερό πως τόσο η στάση των εκπαιδευτικών όσο κι ο τύπος των εκπαιδευτικών αναγκών είναι που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Gyimahetal. 2009: 792· Zoniou- Sideri&Vlachou, 2006).

### **2.2.3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της συμπεριληπτικής τάξης**

Η διαφορετικότητα των μαθητών μιας τάξης είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση για έναν εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η θέληση για συνεργασία, η καλή επικοινωνία, η ικανότητα να ακούει κανείς κι η ευελιξία είναι μερικά από τα απαραίτητα προσόντα που χρειάζεται να διαθέτει όταν συνεργάζεται με άτομα που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα σε μία τάξη συμπερίληψης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Παυλίδου, 2019).

Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντικός ο ρόλος που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, ώστε να συμβάλουν στην εξασθένηση και την εξάλειψη κάθε δυσκολίας. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας την κατάλληλη επιμόρφωση είναι σε θέση να εντοπίζουν τα προβλήματα των μαθητών και να παρέχουν την ανάλογη υποστήριξη, εντοπίζοντας ταυτόχρονα την πηγή του ψυχολογικού προβλήματος των μαθητών (Ζαρονικόλα, 2017:40).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν επακριβώς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε κάποιο μάθημα, ώστε να μπορέσουν να παρέμβουν και να επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση μέσα από την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Επίσης, να μπορούν να συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές και να επιλέγονται σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, αντάξιες των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών (Αγαλιώτης, 2011: 65). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την κατάσταση και καθιστά το έργο τους ημιτελές.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αρκείται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), αλλά να προσπαθεί με την προσωπικότητά του και τη στάση του να ενισχύει το μάθημα, ώστε να κινητοποιεί όλους τους μαθητές, δημιουργώντας πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Αξίζει να αναφερθεί πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κατέχει έναν ρόλο προτύπου και με τη στάση του καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ασφαλώς η σωστή κι επαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού επάνω σε παρόμοια θέματα, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσει τις προβληματικές συμπεριφορές, να τις εκτιμήσει ορθά εγκαίρως, προκειμένου να προβεί στην επιλογή- εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών (Avramides&Kalyva, 2007).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν καλά το αντικείμενο που διδάσκουν και να δημιουργούν κίνητρα μάθησης. Παράλληλα, χρειάζεται να εμπλουτίζουν το διδακτικό τους υλικό, ώστε να κάνουν σωστές επιλογές που θα διευκολύνουν τον μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, καθώς βελτιώνονται οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, ενισχύεται σταδιακά και η αυτοεκτίμησή τους.

Επιπλέον, χρειάζεται συχνά να απλοποιείται, όσο είναι εφικτό, το εκπαιδευτικό υλικό παρέχοντας ανατροφοδότηση σε τακτικά χρονικά διαστήματα, ώστε να ενεργοποιεί την κινητικότητα της τάξης καθιστώντας το μάθημα ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, για αυτό και χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι παρατηρητικός και να γνωρίζει καλά τους μαθητές του. Να τους αντιμετωπίζει όλους ισάξια χωρίς να κάνει διακρίσεις, αλλά ταυτόχρονα να γνωρίζει τον καθένα ξεχωριστά και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του (Clarketal.,1995).

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι βασικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει όχι μόνο τις ελλείψεις του μαθητή, αλλά και τις γνώσεις που ήδη κατέχει. Αυτό θα βοηθήσει σε καλύτερη δόμηση της νέας γνώσης (Ζαρονικόλα, 2017:46). Επίσης, ο εντοπισμός της αιτίας της αποτυχίας μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του στο μέλλον και να αποφύγει λανθασμένες κινήσεις που θα επιβαρύνουν περισσότερο τον μαθητή.

Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών κι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους πάντα σε συνάρτηση με το είδος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής και να φτάσει στη γνώση, να αναπτύξει τις ικανότητές του και να υπερνικήσει τις δυσκολίες του, όντας έτοιμος για την μετέπειτα κοινωνική ζωή (SkuraetSwiderska, 2021:1). Μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι παρόντες σε κάθε σχολική τάξη και μπορεί να εμφανίσουν ελλιπή αντιληπτική ικανότητα, χαμηλή επιδεξιότητα, μειωμένη προσοχή και για αυτό να χρειάζονται συνεχή βοήθεια. Για τον λόγο αυτό, καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας του μαθητή, η χρήση προσβάσιμων οδηγιών και οι συχνές επαναλήψεις που θα διευκολύνουν τη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός εξάλλου είναι το πρόσωπο που συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής συμπεριφοράς των μαθητών, εμπλέκοντάς τους στην λειτουργική διαχείριση της τάξης, χρησιμοποιώντας λειτουργικές μεθόδους πειθαρχίας, εστιάζοντας στα συναισθήματα και παρέχοντας δυνατότητες για συνεργατικού τύπου δραστηριότητες (Skuraet Swiderska, 2021:2).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εντάσσονται σε 5 κατηγορίες: την αυτοεπίγνωση –αυτοπεποίθηση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση, τις δεξιότητες για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και τέλος την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, κατά τους Paytonκ.ά (2000), οι βασικές ικανότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης τις οποίες μπορεί να αναπτύξει ο μαθητής με την συμβολή του εκπαιδευτικού, είναι η επίγνωση του εαυτού και των άλλων, η οποία με την σειρά της περιλαμβάνει επίγνωση συναισθημάτων, διαχείριση αυτών, επικοινωνιακή αίσθηση του εαυτού, κατανόηση της οπτικής του άλλου, οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές, που συνεπάγονται προσωπική ευθύνη, σεβασμό του άλλου και κοινωνική ευθύνη.

Επίσης, στις ικανότητες κοινωνικής – συναισθηματικής μάθησης ανήκουν η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, που ταυτίζεται με την αναγνώριση των προβλημάτων, την ανάλυση κοινωνικών νορμών, τον καθορισμό στόχων και την επίλυση προβλημάτων, όπως επίσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της εκφραστικής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αναζήτησης βοήθειας (Guerra & Bradshaw, 2008).

Επιπλέον, κατά την εφηβεία, οι μαθητές μπορούν να ασκούν κριτική σκέψη και μπορούν να στοχαστούν με ποιον τρόπο η έκφραση των συναισθημάτων θα επηρεάσει την συμπεριφορά των άλλων. Τέλος, ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στην α) στην ρύθμιση των συναισθημάτων και β) στη ρύθμιση της συμπεριφοράς (η οποία ξεκινάει να αναπτύσσεται από την νηπιακή ηλικία), ενώ η γνωστική ανάπτυξη βοηθάει εκ παραλλήλου στην ικανότητα αυτοελέγχου (Guerra&Bradshaw, 2008).

Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να είναι ανοιχτή η είσοδος στη γενική εκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, ένα μικρό ποσοστό παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία και δεν παρακολουθούν το γενικό σχολείο, παρά το όφελος που προκύπτει από την συμπερίληψη (Hebbeler&Spiker, 2016: 198), η οποία είναι κάτι παραπάνω από συμπερίληψη. Παρέχει στα παιδιά το αίσθημα του «ανήκειν», όπως προαναφέρθηκε, πρόσβαση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μάθηση, ενώ την ενεργητική επίδραση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναγνωρίζουν κι οι ίδιες οι οικογένειες των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Hebbeler&Spiker, 2016: 198).

Εκτός των παραπάνω αξίζει να αναφερθεί η μέριμνα του εκπαιδευτικού για τη σωστή οργάνωση του χώρου διδασκαλίας που βοηθά στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Η τοποθέτηση των θρανίων για παράδειγμα, η χρήση γλωσσικού υλικού είναι μερικά από τα στοιχεία που επηρεάζουν τη μάθηση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών (Ζαρονικόλα, 2017:41). Η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες ενισχύει τόσο την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών όσο και την παροχή βοήθειας στις περιπτώσεις μαθητών που δυσκολεύονται (Κωνσταντινίδου, 2020: 28). Τέλος, ο τρόπος διάταξης των θρανίων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθάει στην καλύτερη συγκέντρωση ορισμένων μαθητών για αυτό τον λόγο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις δυνατότητες που έχει το μαθητικό σύνολο θα πρέπει να διαμορφώνει και την αντίστοιχη διάταξη του περιβάλλοντος χώρου.

Οι μαθητές λοιπόν με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν αρκετές εκπαιδευτικές δυσκολίες και γι' αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει στην αντιμετώπισή τους. Έτσι, για να διευκολύνει τη μάθηση και τη μετάβαση προς τη γνώση, ο εκπαιδευτικός μιας τάξης με μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες πρέπει να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται να κατέχει ορισμένα προσόντα και ικανότητες, ώστε να διαχειρίζεται σωστά τους μαθητές, τονίζοντας τις ικανότητές τους και αντιμετωπίζοντάς τους με ενθουσιασμό, προσδοκώντας σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Απαιτείται ένας συνδυασμός τρόπων που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να μην παραιτούνται από την προσπάθεια (Westwood, 2011). Ο συνδυασμός αυτός διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και ενδείκνυται για μία πιο αποτελεσματική εξατομικευμένη διδασκαλία. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης, ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός.

#### **2.2.3.20 ρόλος των γονέων στη βελτίωση συνθηκών της παρεχόμενης / συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Σημαντική κινητήρια δύναμη όμως δεν παύει να αποτελεί και το οικογενειακό περιβάλλον. Η εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα έχει συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της συμπερίληψης προσφέροντας πληροφορίες για την αναθεώρηση των μη λειτουργικών μερών (Σούλης, 2008). Οι προσφερόμενες πληροφορίες από την πλευρά των γονιών μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στον σχεδιασμό των προγραμμάτων φανερώνοντας με αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον για την ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά, όπως επίσης τη συμμετοχή στη βελτίωση των ικανοτήτων τους σε όλα τα επίπεδα.

Σύμφωνα με έρευνες, οι απόψεις των γονέων μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποκαλύπτουν τις θετικές επιπτώσεις που έχουν τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα για την εκπαίδευση των μαθητών (Leyser&Kirk, 2004 · Kokaridasetal., 2008). Οφέλη εντοπίζονται στις κοινωνικές, τις ακαδημαϊκές και τις αναπτυξιακές ικανότητες των μαθητών, ενώ στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται η ανάπτυξη φιλίας με τους συμμαθητές, η αλληλεπίδραση ή η ύπαρξη κατάλληλων προτύπων για τη συμπεριφορά τους (Green&Shinn,1994). Για τους γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, η καθημερινότητα εντός της τάξης δεν επηρεάζεται αρνητικά από την ύπαρξη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντ' αυτού,

αναπτύσσεται κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας κι εξάλειψης των διακρίσεων. Ωστόσο, κι η άποψη των γονέων που δεν είχαν παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, φαίνεται πως είναι εξίσου θετική απέναντι στη συμπερίληψη (Kalyvaetal, 2007).

## **2.3 Συμπεριληπτικές Στρατηγικές για την καλύτερη προσαρμογή μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

### **2.3.1 Καλύτερη σχέση δασκάλου- μαθητή στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης**

Κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των μαθητών του, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανός να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών του και να τους προετοιμάσει, ώστε να είναι ανεξάρτητοι στην καθημερινή τους ζωή (SkuraetSwiderska, 2021:4). Η συνεργασία αυτή επιτρέπει τόσο τη στενότερη ατομική επαφή όσο και τη δυνατότητα να εξωτερικεύσει ο εκπαιδευτικός τα συναισθήματά του πιο εύκολα, όπως και τις σκέψεις -πεποιθήσεις του με μεγαλύτερη ειλικρίνεια απέναντι στους μαθητές του. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι βέβαια οι επαρκείς γνώσεις που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, όπως επίσης και η απαραίτητη υποστήριξη από το σχολείο ή άλλους συναφείς φορείς (SkuraetSwiderska, 2021:12).

Επιπλέον, οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα της τάξης (Παπασταματίου, 2019: 71). Η συγκρουσιακή σχέση αρχικά του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, επηρεάζει τη στάση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον δημιουργώντας μία αρνητική ατμόσφαιρα εντός της τάξης. Ιδιαίτερα τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα, εμπλέκονται συχνότερα σε συγκρούσεις, τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους. Ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι να αποφεύγει να προκαλεί την οργισμένη αντίδραση του μαθητή, ώστε να μειωθούν τα ξεσπάσματά του και να μπορέσει να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Η εμπιστοσύνη έπειτα που τρέφει ο μαθητής προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού βοηθά στην επίτευξη των στόχων που έχουν

αρχικά τεθεί. Έτσι, η υποστηρικτική στάση δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη και επηρεάζει την γενικότερη στάση και ψυχολογία του μαθητή απέναντι στη μάθηση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του και την εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός (Παπασταματίου, 2019: 72).

### **2.3.2 Τιμωρία- διάλογος για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς**

Όπως προαναφέρθηκε, καλό θα είναι να αποφεύγεται κάθε μορφή σύγκρουσης μαθητή- εκπαιδευτικού. Η υιοθέτηση αρνητικών τακτικών, όπως η τιμωρία και οι απειλές στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αποφέρει μεγαλύτερο πρόβλημα και με τον τρόπο αυτό ανανεώνεται η ίδια δυσχερής κατάσταση (Τζιβινίκου&Κουτσοκώστα, 2011). Όταν επιλογή των εκπαιδευτικών είναι απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές να καταφεύγουν στην τιμωρία, επειδή δυσκολεύονται να επιτελέσουν το διδακτικό τους έργο εντός της τάξης, επιδεινώνεται μια νοσηρή κατάσταση. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει γιατί τιμωρώντας ο εκπαιδευτικός τους μαθητές που δημιουργούν με τη συμπεριφορά τους προβλήματα στο σύνολο, δεν επιλύεται το ζήτημα, αλλά οξύνεται ακόμη περισσότερο ενισχύοντας αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς (Stipek&Miles, 2008). Αυτό μπορεί να πηγάζει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός βιώνει μια στρεσογόνο κατάσταση, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συμπεριφορά του προς τους μαθητές και να δημιουργείται στον ίδιο ένα αίσθημα ανασφάλειας. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους (Kourkoutas&Gionazolias, 2015).

Αντιθέτως, η ύπαρξη ενός δημοκρατικού κλίματος με διάλογο και σεβασμό στο άτομο, μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι μαθητές πρέπει να μάθουν μέσα από τον διάλογο και την συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, βασιζόμενοι σε στρατηγικές αυτορρύθμισης. Η δυνατότητα που παρέχεται στο άτομο να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, ενισχύει την αυτοεικόνα του, καθώς μέσα από τη συμπερίληψη δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Lambat& Mecombs,1998 ·Κουρκούτας, 2011).

Όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, η αποφυγή της τιμωρίας και η χρήση του επαίνου, συντελεί στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Με τον διάλογο, τον έπαινο και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, μπορεί να αποφευχθούν ανεπιθύμητες αντιδράσεις και να ενισχυθεί ένα κλίμα αλληλεγγύης στη συμπεριληπτική τάξη. Σε αυτό συμβάλλουν η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ή η ανακαλυπτική μάθηση (Σούλης, 2008). Αυτό που προέχει είναι πάντα η ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών ενισχύοντας τις δεξιότητές τους και καθιστώντας τη μάθηση μία ενδιαφέρουσα διαδικασία. Είναι γεγονός ότι ένα από τα μεγαλύτερα άγχη των εκπαιδευτικών είναι η κυριαρχία της πειθαρχίας εντός της τάξης (Lewis, 2001). Με τους κατάλληλους όμως χειρισμούς, αυτό μπορεί να επιτευχθεί και να εξασφαλίσει την αποφυγή αλλά και αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα.

### **2.3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας**

Σημαντικό ρόλο λοιπόν φαίνεται πως διαδραματίζει η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς βοηθά τους νέους να αναπτύξουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους και υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους (Bremer & Smith, 2004). Στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος εντός της συμπεριληπτικής τάξης βοηθά η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που προωθεί τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις, ενισχύοντας το συναίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα τονώνοντας την αυτοπεποίθηση (Ματσαγγούρας, 2008). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της συμπερίληψης κι αυτό βοηθά στην αλληλεπίδραση των μαθητών. Ωστόσο, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένας τρόπος ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων είναι να μάθουν οι νέοι να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να οδηγούνται βήμα βήμα στην επίτευξη ενός στόχου και να δέχονται την ανατροφοδότηση (Leafetal., 2010). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως η σύσταση των ομάδων αυτών καλό θα είναι να είναι ανομοιογενής και κάθε μέλος της να αναλαμβάνει έναν ξεχωριστό ρόλο με συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Έτσι, αναπτύσσεται εύλογα η αυτονομία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοπεποίθηση κι η κριτική ικανότητα των μαθητών και ειδικά των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς που συχνά καλούνται να πάρουν αποφάσεις για την επίλυση



ποικίλων προβλημάτων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται οι συνθήκες για την ανάπτυξη φιλίας μεταξύ των μαθητών (Barnes, 2009: 74·Avramidis, 2010). Το βασικότερο όμως στοιχείο είναι η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης.

Συνδυαστικά, ιδιαίτερα βοηθητική μπορεί να χαρακτηριστεί η προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών. Να γίνεται μία επιλογή της ύλης, να διατυπώνονται σαφείς διδακτικοί στόχοι και να γίνεται αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και των εκπαιδευτικών.

### **2.3.4Η σημασία του παιχνιδιού για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Ένας τρόπος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που αντιμετωπίζουν ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το παιχνίδι (ρόλων ή δημιουργία φανταστικών καταστάσεων). Επειδή οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν συχνά χαμηλό κοινωνικό προφίλ λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση, ώστε να διευκολυνθεί τόσο η μάθηση όσο κι η ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω του παιχνιδιού και της ανάληψης ρόλων που προωθούν την ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα στις μικρές ηλικίες (νηπιακή ηλικία), το παιχνίδι ενισχύει τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, τις δεξιότητες οπτικού συντονισμού, την εκμάθηση τήρησης κανόνων, την πειθαρχία και την συνεργασία (Γώγου, 2020).

Ειδικότερα, το κοινωνικό παιχνίδι επιτρέπει την παρατήρηση και την καταγραφή συμπεριφορών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να οργανώσει ένα πλάνο σχετικό με τις σχέσεις και την επίδραση που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους. Από την παρατήρηση προκύπτουν συχνά πληροφορίες σχετικά με την έλλειψη αυτοπεποίθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την δυσκολία τους να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Γώγου, 2020: 21). Η καλύτερη γνώση των σχέσεων που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέτρα που θα βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Παπασταματίου, 2019).

Κατά τη νηπιακή ηλικία, το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί και να σέβεται τους συνομηλίκους του αφού για πρώτη φορά εντάσσεται σε έναν χώρο με άλλα άτομα πέραν της οικογένειάς του. Έτσι κοινωνικοποιείται και αναπτύσσεται σταδιακά, ενώ μαθαίνει να λειτουργεί μέσα σε μία ομάδα.

Τα παιδιά μπορούν μέσω των ομάδων να λύνουν τις διαφορές με τους συμμαθητές και να δρουν συνεργατικά (Γώγου, 2020: 30). Παράλληλα, αυξάνεται η αυτονομία τους κι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Κοινωνικοποιείται το άτομο και συμμορφώνεται σε κανόνες που ορίζει το παιχνίδι και γενικά το εκάστοτε περιβάλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει το παιχνίδι είναι η ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου. Μέσω αυτού, το άτομο εκφράζεται και εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, ενώ αποκαλύπτεται η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Για την περίπτωση των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται η χαμηλή αποδοχή που έχουν από τους συμμαθητές τους λόγω των δυσκολιών που εμφανίζουν. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές περιπτώσεις φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, χρειάζεται να ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να συμμετέχουν σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο (Γώγου, 2020: 34). Η κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές και η χαμηλή αυτοεικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, το καθιστούν λιγότερο ενεργητικό. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να αφιερώνει ο εκπαιδευτικός περισσότερο χρόνο στα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συμμορφώνονται στους κανόνες του παιχνιδιού (Γώγου, 2020:35).

#### **2.4Η αξία της συνεργασίας για την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Καίριας σημασίας φαίνεται να είναι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση λοιπόν ενός καλύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές θα επιτευχθεί μέσα από την προσπάθεια όλων των πλευρών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, απλώς θα έχει διαφορετική μορφή ανάλογα με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του καθενός συμμετέχοντα. Αρχικά αναφέρεται η συνεργασία του

εκπαιδευτικού με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής ή με τους γονείς των παιδιών, καθώς η ανάπτυξη της συνεργασίας είναι ένας βασικός παράγοντας για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Επιπλέον, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την εξάλειψη παρόμοιων περιστατικών (Γεραρής, 2014).

Βασική προϋπόθεση είναι η ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών και των γονέων όσο και της ευρύτερης κοινότητας γύρω από τα ζητήματα της ειδικής αγωγής. Χρειάζεται να γίνει κατανοητό στους μαθητές ήδη από μικρή ηλικία, ότι η διαφορετικότητα δεν είναι μειονέκτημα, αλλά ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα και για αυτό δεν θα πρέπει να απορρίπτεται, αλλά να εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο τους χρειάζεται να οδηγήσουν τα παιδιά σε αυτόν τον δρόμο και να προστατεύσουν ταυτόχρονα κάθε άτομο που έχει δικαίωμα στη μάθηση και στη ζωή. Η συνεχής επιμόρφωση γύρω από σχετικά ζητήματα υπερνικά τον φόβο των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού που πηγάζει πρωτίστως από την άγνοια. Ένα σχολείο συμπεριληπτικό θα πρέπει να είναι σε θέση να αντισταθεί στα αυξανόμενα φαινόμενα αποκλεισμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους εκπαιδευτικές δυσκολίες. Ιδιαίτερα για τους εφήβους που στο μεγαλύτερο βαθμό εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής, συναισθηματικές διαταραχές ή άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες, το φαινόμενο του στιγματισμού είναι εντονότερο (Κουρκούτας&Κοκκιιάδη, 2015).

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΗΕΑ, απαιτείται μία συνέργεια όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα, ώστε να κινητοποιηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι και να θεσπιστούν κανόνες για την αποφυγή των αρνητικών φαινομένων ή να δημιουργηθούν προγράμματα πρόληψης (Γεραρής, 2014). Ειδικότερα, το σχολείο χρειάζεται να εφαρμόσει μία σταθερή στάση υποστήριξης των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, όπως επίσης και να επιτύχει τη δημιουργία ενός ΑΠ που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών αυτών ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και την ενθάρρυνση τους για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να μην απομονώνονται τα παιδιά, αλλά να διεκδικούν έναν ρόλο στις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες. Εξάλλου, το ίδιο το

σχολείο με τη στάση του και τους εσωτερικούς του κανόνες, θα μάθει στα παιδιά τη σημασία της διαφορετικότητας και την προστασία των μαθητών, επιβραβεύοντας τις θετικές συμπεριφορές.

Ειδικά για την περίπτωση των εφήβων, η ένταση και το άγχος είναι ακόμη μεγαλύτερα, καθώς αυξάνεται η ανάγκη επιβεβαίωσης της ταυτότητάς τους. Επειδή όμως δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν εύκολα τις σχέσεις με τους γύρω τους, συχνά εκδηλώνουν επιθετική στάση με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η κατάσταση, η οποία ενδέχεται να επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον που προσπαθεί να επιβάλλει τον σωφρονισμό με βίαιο τρόπο (Κουρκούτας&Κοκκιάδη, 2015: 67).

Καθώς λοιπόν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, σημαντικός έχει βρεθεί πως είναι ο ρόλος της ενημέρωσης και της πληροφόρησης των γονέων. Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων και των παιδιών συμβάλλει στη μείωση του στρες που νιώθουν οι μαθητές, και στην αντιμετώπιση της απογοήτευσης και της αίσθησης αποτυχίας. Με την ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, οι γονείς ενημερώνονται για τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των παιδιών και ξεπερνώντας τις παρερμηνείες της συμπεριφοράς, μπορούν να βοηθήσουν και να αναχαιτίσουν συναισθήματα ματαίωσης (Γάκη κα, 2014). Ιδιαίτερα αποτελεσματική κρίνεται η ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μέσα από την ομάδα το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του πιο ελεύθερα, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται φιλίες, περιορίζεται η επιθετική συμπεριφορά κι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση κι η αυτοπεποίθηση. Έτσι, αναπτύσσονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και το παιδί ενθαρρύνεται να εκφραστεί. Ο ρόλος των δασκάλων για άλλη μια φορά τονίζεται πως είναι ιδιαίτερα καθοριστικός τόσο για τον εντοπισμό του προβλήματος όσο και για την έγκαιρη αντιμετώπισή του (Κουρκούτας&Κοκκιάδη, 2015: 76).

Ακόμα, η συνεργασία με υποστηρικτικές δομές (κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι) βοηθά στην αντιμετώπιση και την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων ενισχύοντας ταυτόχρονα τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης να είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι σε τέτοια θέματα και να επιμορφώνεται συνεχώς, ώστε να μπορεί να εντοπίσει αρχικά κι έπειτα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αποκλεισμού. Επιπλέον, τονίζεται πως δεν θα πρέπει να απουσιάζει η συνεργασία με τους γονείς όλων ανεξαιρέτως των

μαθητών και όπου κρίνεται απαραίτητο η συμμετοχή υποστηρικτικών μηχανισμών (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.α.) για όλους. Εξάλλου, οι γονείς προσφέρουν την πιο έγκυρη πηγή πληροφόρησης για τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να αξιοποιούν τακτικές αντιμετώπισης καταστάσεων εκφοβισμού. Για αυτό και χρειάζεται να υπάρχει συνεχής επικοινωνία μεταξύ τους για καλύτερα αποτελέσματα (Γεραρή,2014).

Για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη της συνεργασίας εντός της σχολικής τάξης (τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενων). Για να συμβεί αυτό χρειάζεται ο μαθητής να ακολουθεί οδηγίες και να υπακούει στις εντολές ελέγχοντας τον θυμό του, αναπτύσσοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές του δεξιότητες (Παπασταματίου, 2019 : 60). Μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου που προαναφέρθηκε είναι εφικτή η επίλυση συναισθηματικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλημάτων. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η βελτίωση και η απόδοση των μαθητών και η επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, έχουν θετικότερη αλληλεπίδραση τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και γενικότερα με άλλους ανθρώπους που συναναστρέφονται εμπιστευόμενοι τις δυνάμεις τους (Παπασταματίου, 2019 : 60).

Γίνεται φανερό πως τα παιδιά που στερούνται των θετικών και κατάλληλων κοινωνικών εμπειριών, βρίσκουν τους εαυτούς τους απορριπτόμενους από τους συνομηλίκους τους. Ένα παιδί που γίνεται αποδεκτό από μία ομάδα συνομηλίκων του σημαίνει πως οι συμμαθητές του αναζητούν και εκτιμούν την παρέα και την συναναστροφή μαζί του, ενώ η απόρριψη αποδεικνύει μία έλλειψη εκτίμησης, δυσαρέσκεια και αντιπάθεια (Palomino, 2017 :7). Στον περιορισμό της επιθετικότητας θα συνέβαλε κι η καλλιέργεια της ικανότητας να βάζουν οι μαθητές τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Η ενσυναίσθηση δηλαδή διδάσκει στα παιδιά να μπορούν να νιώσουν αυτό που βιώνουν οι υπόλοιποι και έτσι να αποφεύγονται επεισόδια εκφοβισμού ή επιθετικότητας.

Αυτό θα βοηθήσει παράλληλα τα παιδιά να κατανοήσουν τα βαθύτερα συναισθήματα τους και να τα διαχειρίζονται καλύτερα. Άμεση συνέπεια αυτού είναι η καλύτερη συνεργασία και η ανάπτυξη του αλτρουισμού (Denham&Brown, 2010). Έτσι, τα παιδιά γίνονται πιο υποστηρικτικά προς τους συνανθρώπους τους, όχι μόνο εντός σχολείου, αλλά και γενικότερα. Το αίσθημα της ενσυναίσθησης

βέβαια θα πρέπει να διακρίνει και τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τους μαθητές και τις ανάγκες τους και να τους παρέχουν μία καλύτερη δομημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις τους. Αυτό θα βοηθήσει αρκετά και τους ίδιους που θα στοχεύσουν στην αιτία του προβλήματος και δεν θα αναλώνονται με άσκοπες διδακτικές παρεμβάσεις. Για να περιοριστούν ή να αντιμετωπιστούν λοιπόν τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού αλλά και όσα δυσχεραίνουν τη μάθηση, απαιτείται ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

#### **Αποτελέσματα**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτημα. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης επιλέχτηκε ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό περιεχόμενο της έρευνας καθώς επίσης και οι συσχετίσεις με τα επιμέρουςερευνητικά ερωτήματα.

Βασική προϋπόθεση της συμπερίληψης είναι η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, αποσκοπώντας στην εξασφάλιση ενός σχολικού περιβάλλοντος με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια. Ειδικά για την περίπτωση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθίσταται δύσκολη η κοινωνική αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους, όπως κι η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Άμεση απόρροια αυτού είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά η εγκατάλειψη του σχολείου ή η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, λόγω της κοινωνικής απόρριψης ή της αποτυχίας που βιώνουν. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απομονωμένο από τους συνομηλίκους και νιώθει ντροπή, ανασφάλεια και μοναξιά, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει προβλήματα συμπεριφοράς κατά την εφηβεία ή την ενηλικίωση.

Ειδικά κατά την προεφηβική ηλικία (9- 11 ετών περίπου), η εκπλήρωση των στόχων τόσο εντός σχολείου όσο και εκτός, προσφέρει στα παιδιά ένα αίσθημα πληρότητας κι η συμπερίληψη στην ομάδα των συνομηλίκων τους είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Κατά συνέπεια, η απογοήτευση που βιώνουν τα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι μεγάλη, τη στιγμή που απορρίπτονται από τους συμμαθητές

τους ή αποτυγχάνουν στους μαθησιακούς στόχους εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, και στην εφηβική ζωή (11-20 ετών περίπου ο έφηβος βιώνει πολλές αλλαγές στο βιολογικό τομέα, τον γνωστικό τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό. Μεγάλη σημασία έχει η συναναστροφή με άτομα του ίδιου φύλου, η αναζήτηση ετερόφυλων σχέσεων, προτύπων κι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομηλίκων. Συνεπώς, η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνουν τα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλεί ανασφάλεια στο άτομο και επηρεάζει αρνητικά την ταυτότητα του, αλλά και τη μελλοντική του πορεία (Μπάρμπας, 2008).

Μία σύγκριση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών προεφηβικής- εφηβικής ηλικίας μας επιτρέπει να δούμε την αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων κατά την εφηβική ηλικία, ενώ η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες ανά ηλικία. Η άποψη των εφήβων για τον εαυτό τους πηγάζει από τη μαθησιακή τους ικανότητα, την εξωτερική εμφάνιση και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, ενώ κατά την εφηβεία, οι σχέσεις με τον αντίθετο φύλο κι οι φιλίες επηρεάζουν σοβαρά την αυτοεικόνα. Ωστόσο, κι η ύπαρξη ανταγωνιστικότητας συνεργούν στην συναισθηματική κατάπτωση των νέων, που επηρεάζει την μετέπειτα ζωή τους.

Το αίσθημα αποτυχίας όμως φαίνεται να εντείνεται περισσότερο κατά την προσπάθεια προσαρμογής του ατόμου (εφήβου και προεφήβου) στο σχολείο. Έτσι, η θετική αυτοεικόνα που έχει το άτομο, το καθιστά ικανό να αντιμετωπίσει κάθε πρόβλημα, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται χαμηλές προσδοκίες και ένα επαναλαμβανόμενο αίσθημα αποτυχίας. Χαρακτηριστικός είναι ο φαύλος κύκλος των προβλημάτων. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποφεύγουν την συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες ή αρνούνται την όποια βοήθεια από την πλευρά των συμμαθητών τους. Κατά συνέπεια, υστερούν σε κοινωνική φήμη και παραγκωνίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές. Η απόρριψη αυτή όμως γεννά συναισθήματα ανασφάλειας και παραίτησης ή εκδηλώνεται επιθετική συμπεριφορά (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αρκετοί μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες δεν τους καθιστούν ευπρόσδεκτους από τους συμμαθητές τους (Pearl et al., 1998: 168).

Μέσω της παρούσας έρευνας διαφάνηκαν οι σημαντικές επιπτώσεις της συμπεριληπτικής τάξης κυρίως στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων με ήπιες

εκπαιδευτικές ανάγκες είναι θετικές καθώς οι μαθητές δέχονται περισσότερα κίνητρα και αποκτούν περισσότερες γνώσεις όντας δίπλα σε καλούς μαθητές. Επιπλέον, αυξάνονται οι ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές και αναπτύσσεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης στον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα για μάθηση. Αναπτύσσεται το αίσθημα του ανήκειν και αυτό ενισχύει την αυτονομία των μαθητών (Wehmeyer&Bolding, 2001 · Palomino, 2017).

Από την άλλη πλευρά, διαφαίνονται οι δυσκολίες που εμποδίζουν την καθιέρωση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι η έλλειψη κατάλληλων υποδομών ή η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης τροχοπέδη αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το σχολείο, ως μία μικρογραφία της κοινωνίας, χρειάζεται να καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να εκπαιδευτούν οι αυριανοί πολίτες σε αυτόν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, καθώς αποτελεί έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης που σκοπεύει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις, ξεπερνώντας κάθε εμπόδιο. Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν στο γενικό σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές δεχόμενοι ίσες ευκαιρίες. Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κατάλληλων μέσων- δομών και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Η συμπερίληψη λοιπόν των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση είναι ένα μείζον θέμα γύρω από τον τρόπο που χειρίζεται τη διαφορετικότητα. Αντιτίθεται στον αποκλεισμό των μαθητών και ταυτόχρονα προάγει τον σεβασμό. Κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση, που θα προωθήσει τόσο τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και αργότερα εφήβου όσο και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Γαλανάκη, 2003). Επιπλέον, παρατηρείται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και εμφανίζονται λιγότερες περιπτώσεις απομονωμένων μαθητών. Επιτυχημένη θεωρείται η συμπερίληψη που εφαρμόζεται μέσα στο πλαίσιο της συνεργατικότητας μεταξύ των διδασκόντων, όπως επίσης και επιμόρφωση – υποστήριξη του προσωπικού σχετικά με καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο (Lirsky&Gartner, 1997). Επιπλέον, η χρήση ευέλικτων διδακτικών μεθόδων και η δυνατότητα επιλογής βελτιώνουν το τελικό αποτέλεσμα.



Για να μπορέσουν όμως όλα αυτά να λάβουν σάρκα και οστά στην πράξη, καθοριστικός παράγοντας είναι ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της συμπεριληπτικής τάξης. Κατά συνέπεια, η θετική στάση του εκπαιδευτικού προς την συμπερίληψη βοηθά όχι μόνο στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και στη γενικότερη στάση τους για τη ζωή. Κατά τη βιβλιογραφία, η πρόωρη αναγνώριση των δυσκολιών θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα (Φλωράτου, 2009). Ο εποικοδομητικός διάλογος επίσης κι η προβολή σωστών προτύπων συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων ατόμων που ενδιαφέρονται για το κοινό καλό κι όχι για το ατομικό συμφέρον. Επιπλέον, η παροχή κινήτρων θα δώσει νόημα και ενδιαφέρον στις προσδοκίες των νέων ανθρώπων και θα διευκολύνει το πέρασμα από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Παράλληλα, η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση αυτής της πιεστικής φάσης που περνούν οι νέοι μέχρι να ενηλικιωθούν. Επίσης, μέσω της έρευνας προέκυψε πως η έλλειψη κατάρτισης του εκπαιδευτικού στο ζήτημα της διαχείρισης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, προκαλεί ένα αίσθημα ανασφάλειας κι αβεβαιότητας στον τρόπο που ενεργεί ο εκπαιδευτικός εντός της τάξης, ενώ η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής του εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευελιξία και εξεύρεση λύσεων σε αρκετά προβλήματα (Kerins, 2014).

Τέλος, όσον αφορά στις στρατηγικές που προτείνονται για την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εντός και εκτός σχολείου αναφέρονται τα εξής: δημιουργώντας τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σταδιακά ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, διαμορφώνοντας μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα, προωθώντας την επικοινωνία και την συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να βοηθήσουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης είναι εκτός των άλλων η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας, η εξασφάλιση μιας καλύτερης σχέσης δασκάλου-μαθητή, δομημένη στον διάλογο, τον αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη.

Επίσης, η αποφυγή της τιμωρίας και η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενισχύει τη συμμετοχή, τονώνει την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών επαφών των μαθητών. Συμπεραίνεται επίσης πως στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει το παιχνίδι μέσω της ανάληψης ρόλων ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες.

Τέλος, τονίζεται πως απαραίτητος παράγοντας για να ευδοκιμήσει κάθε προσπάθεια που συντελείται, είναι η ύπαρξη συνεργασίας όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το ειδικά ειδικευμένο προσωπικό, με τους μαθητές, με την οικογένεια ή με άλλους κοινωνικούς φορείς κρίνεται αναγκαία. Βασική αρχή είναι ότι η διαφορετικότητα δεν είναι μειονέκτημα, αλλά ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα που για να το διακρίνει κάποιος χρειάζεται να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο**

### **Συζήτηση**

Καθώς σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και οι δυσκολίες που απορρέουν στο πλαίσιο αυτό, διαφάνηκε πως οικύριες δυσκολίες σχετίζονται με τις κοινωνικές επαφές των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους, όπως και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Guralnick, 2010). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εμφανείς τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία. Λόγω των ιδιαίτερων συναισθηματικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζονται, προηγήθηκε μια αναφορά στα χαρακτηριστικά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας των τυπικών μαθητών. Μέσω της σύγκρισης των μαθητών (προ)εφηβικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικής ανάπτυξης προέκυψαν τα εξής: αυξημένο άγχος λόγω των μαθησιακών προβλημάτων, της συνεχούς αποτυχίας ή της αδυναμίας ανταπόκρισης στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οφείλεται κυρίως στη σύγκριση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους ή στην αρνητική κριτική των εκπαιδευτικών (Πατινιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014). Έτσι, δημιουργείται σε αρκετές περιπτώσεις ένα αίσθημα αποτυχίας ή ανασφάλειας που οδηγεί στην κατάθλιψη ως συναίσθημα λύπης και απογοήτευσης.

Επίσης, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι εκδηλώνουν συχνότερα μια έντονη αρνητικότητα συμμετοχής στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, ενώ παρατηρούνται φαινόμενα πρόωρης σχολικής διαρροής επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς (κατά την εφηβεία κυρίως) που οδηγεί στην απομόνωση (Nathan, 2006).

Επίσης, διαφαίνεται πως η έλλειψη (ισχυρών) κινήτρων κάνει τους μαθητές πιο ευάλωτους με αποτέλεσμα να παραιτούνται συχνά από κάθε προσπάθεια φοβούμενοι την αποτυχία. Αυτό τους απογοητεύει κι έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος ματαίωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το βασικότερο πρόβλημα λοιπόν εντοπίζεται στην απόρριψη από τους συνομηλίκους και την αδυναμία συμπερίληψης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία ομαδική δραστηριότητα. Συχνά η απομόνωση αυτή είναι συνειδητή επιλογή των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της απόρριψης που δέχονται ή της σύγκρισης που επιχειρούν οι ίδιοι με τα άτομα της τυπικής ανάπτυξης, καθώς εντοπίζουν αδυναμίες (Berg, 2004).

Επίσης, όπως διαφάνηκε μέσω της έρευνας οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχουν επιπτώσεις και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και σε κάθε μορφή σχολικής δραστηριότητας (Αγαλιώτης, 2009). Άμεση απόρροια αυτού είναι η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού που φαίνεται να σχετίζεται με την αδυναμία των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες να ανταποκριθούν στους ακαδημαϊκούς στόχους που θέτουν. Έτσι παρουσιάζουν χαμηλότερη θετική αυτοεικόνα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπιστούν στο γενικό σχολείο και να ενισχυθεί παράλληλα το κοινωνικό τους προφίλ κι η αυτοπεποίθησή τους. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αρκετές από τις δυσκολίες αυτές μπορεί να ξεπεραστούν.

Ειδικότερα, ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν η σημασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς προάγει την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Σούλης, 2013). Με αυτόν τον νέο τύπο εκπαίδευσης, η μάθηση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις. Ο τύπος αυτός παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με άλλες παρόμοιες μορφές εκπαίδευσης, όπως η συμπερίληψη και η ενσωμάτωση. Η βασικότερη διαφορά είναι η αποδοχή της άποψης ότι το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά απαλείφοντας τις διακρίσεις εν τη γενέσει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και βελτίωση των ψυχοκοινωνικών-συναισθηματικών χαρακτηριστικών των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και προάγει την αποδοχή της

διαφορετικότητας. Χάρη στην συνδιδασκαλία βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και εξαλείφονται φαινόμενα απομόνωσης (Παυλίδου, 2019). Ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών κι η αυτοεικόνα τους.

Οφέλη υπάρχουν και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναπτύσσουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης (Τερζή, 2020), μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό. Λόγω της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης, διευκολύνεται η προσαρμογή των πρώτων. Βασική προϋπόθεση για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, τόσο εντός του σχολικού πλαισίου ( συμμαθητές, εκπαιδευτικοί) όσο και εκτός (οικογένεια). Βασική συνέπεια αυτού είναι ο περιορισμός των περιστατικών απομόνωσης και η ενίσχυση της εξωστρέφειας των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται πως η συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των κινήτρων και στην απόκτηση περισσότερων γνώσεων (Ruijs- Peetsma, 2019). Μία πιθανή εξήγηση για το ζήτημα αυτό είναι πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αποτελούν κοινωνικά πρότυπα με τον τρόπο εργασίας ή τη συμπεριφορά τους (Anderson et al., 2007). Ωστόσο, επισημαίνεται πως παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την παρεχόμενη εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή η έλλειψη γνώσεων σε θέματα της συμπερίληψης (Ruijs et al., 2010).

Ένα άλλο ζήτημα που ερευνήθηκε επίσης ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Γίνεται φανερό πως η εξειδικευμένη κατάρτιση εξασφαλίζει ένα πιο αποτελεσματικό έργο, ενώ οι ίδιοι με τη στάση τους ενισχύουν την θέληση των μαθητών για πρόοδο, αλλά και τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους (Βασιλείου- Χαριτάκη, 2015).

Το δεύτερο ερώτημα που αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της συμπεριληπτικής δράσης, ανέδειξε τη σημασία του για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η κατάλληλη επιμόρφωση επιτρέπει τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για την παροχή κατάλληλης υποστήριξης μέσα από την επιλογή σύγχρονων μορφών διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011).

Έτσι, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και σε αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους, καθώς επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα της τάξης (Παπασταματίου, 2019). Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος που βασίζεται στον διάλογο και τον σεβασμό δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα εντός της συμπεριληπτικής τάξης επηρεάζοντας τη στάση και την ψυχολογία του μαθητή απέναντι στη μάθηση, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους. Στην αντίθετη περίπτωση, η υιοθέτηση αρνητικών τακτικών, όπως η τιμωρία και οι απειλές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επιδεινώνει μία κατάσταση, καθώς ενισχύονται αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς (Stipek & Miles, 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στην εφαρμογή ενός κλίματος αλληλεγγύης στη συμπεριληπτική τάξη συνεισφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ανακαλυπτική μάθηση (Σούλης, 2008). Η συνεργατική μάθηση είναι μία τεχνική που αν ενσωματωθεί στα προγράμματα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της εμπλοκής του μαθητή στην ομάδα των συνομηλίκων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη φιλίας μεταξύ τους (Avramidis, 2010). Ωστόσο, όπως διαφάνηκε μέσα των αποτελεσμάτων, βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και σε αυτό συμβάλλει η διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συντελεί και το παιχνίδι. Μέσω της ανάληψης ρόλων και του ομαδικού παιχνιδιού προωθείται η ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Γώγου, 2020), καθώς το παιδί με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ενθαρρύνεται να δρα συνεργατικά αναπτύσσοντας την αυτονομία του. Όλα τα παραπάνω αφορούν συμπεριληπτικές στρατηγικές για την ομαλότερη προσαρμογή μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Γίνεται εμφανές μέσω της μελέτης πως τόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και η χρήση στρατηγικών, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Ωστόσο, προκύπτει πως η δομή της συμπερίληψης είναι που ενδυναμώνει την καλύτερη αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών. Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι πως η μορφή των δυσκολιών αυτών και

η αντιμετώπισή τους είναι που ενισχύει τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Στη βελτίωση βέβαια των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διαδραματίζει βασικό ρόλο και η στάση των γονέων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπλοκή τους σχετίζεται με την προσφορά πληροφοριών για αναθεώρηση των μη λειτουργικών μερών (Σούλης, 2008). Επίσης, άλλη μία πτυχή που αναδείχθηκε είναι η θετική άποψη των γονέων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα περιβάλλοντα εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Kokaridas et al., 2008). Τέλος, ένα βασικό στοιχείο που φαίνεται να αναδεικνύεται με την έρευνα είναι η σημασία της ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Συμπεράσματα**

Η περίπτωση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζεται συχνότερα στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθούν τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως συνέπεια των ήπιων μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπως επίσης και στο συναισθηματικό επίπεδο. Η διερεύνηση έγινε μέσω της συστηματικής ανασκόπησης και η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Επίσης μέσω της έρευνας διαφάνηκαν σημαντικές επιπτώσεις της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για όλους τους μαθητές, για τη διδασκαλία και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ υποφώσκουν κι οι αρνητικές συνέπειες που έχουν να κάνουν με την επιφυλακτικότητα και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Τέλος στην εξάλειψη των προβλημάτων φαίνεται πως μπορεί να συμβάλλει η όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με στόχο την αναζήτηση λύσεων στα πιθανά προβλήματα, ενώ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν μαθητές φαίνεται πως διαδραματίζει η γνώση των εκπαιδευτικών κι η χρήση ανάλογων στρατηγικών

### **Περιορισμοί έρευνας και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Αναμφίβολα, η συνεχής έρευνα φέρνει στο φως πτυχές του θέματος που μέχρι πρότινος ενδεχομένως να μην είχαν τονιστεί αρκετά. Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στην απουσία δείγματος μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εμπόδιο αυτό συχνά μειώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και δυσχεραίνει τη γενίκευσή τους. Μια συγκριτική μελλοντική έρευνα για τη στάση και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στη Εκπαιδευτική συμπερίληψη, ίσως να είναι αντιπροσωπευτικότερη για την βαθύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου θέματος, αυξάνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Τέλος, επιτρεπουσών των συνθηκών, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να βασισθεί στη διερεύνηση του θέματος με τη χρήση ερωτηματολογίων για τη μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την καλύτερη ανάλυση της προσαρμογής των μαθητών εντός του σχολείου, συμπεριλαμβάνοντας και την άποψη των εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχει πληρέστερη κατανόηση του θέματος και παράλληλα να συμβάλλει με τον τρόπο της στην καλύτερη αντιμετώπιση κι εκπαίδευση των μαθητών, βελτιώνοντας όσο είναι δυνατό την ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον, μπορεί να συνεισφέρει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που λόγω ελλιπούς εμπειρίας νιώθουν ενδεχομένως ανασφάλεια και αβεβαιότητα στο έργο τους.

## **Βιβλιογραφικές παραπομπές**

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

Αβραμίδης, Η., Καλύβα Ε., (2006), *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Αγαλιώτης, Ι. Ομπάσης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τ. 2015.

Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. Στο: Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, 51, 15-19, ανάκτηση 25 Ιουλίου 2021 από: <http://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio51.pdf>.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών . Αθήνα: Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ανάκτηση από: <https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1124/2/1124.pdf>





Γεραρής, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563.

Γιαννοπούλου, Ε. (2020). Ψυχική Ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών/τριών με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. (Μεταπτυχιακή εργασία)

Γώγου, Δ. (2020). Κοινωνικό γόητρο για μαθητών νηπιαγωγείου με κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού. (διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23708/4/GogouDimitraMsc2020.pdf>.

Δαφέρμος, Μ., & Τσαούσης, Γ. (2012). Οδηγός Συγγραφής Διπλωματικών Εργασιών και Διδακτορικών Διατριβών. *Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολής Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Ψυχολογίας*.

Διδασκάλου, Ε., Ανδρέου, Ε., Βλάχου, Α. (2011). Διαστάσεις της Κοινωνικής Συμπερίληψης των Μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Συμπερίληψης, Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ. Εκδ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 79-90, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζαρωνικόλα, Ν. (2017). Επιλογές αξιολόγησης και διδασκαλίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την αντιμετώπιση προβλημάτων αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με ΗΕΑ. Μία συγκριτική μελέτη. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη Π. Μακεδονίας.

Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Σχολική μάθηση και προσαρμογή-Ακαδημαϊκές εφαρμογές γνωσιακών-συμπεριφοριστικών προγραμμάτων η περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, Α. Ματσόπουλος, Μ.Ν. Βλάχου, Ε. Γαλανάκη, Κ. Αγγελή, Ε. Ματή-Ζήση, Α. Γενά, Ε.Χ. Καραδήμας, Α. Καλαντζή-

Αζίζι, Φ. Μόττη-Σταφανίδη, Α.Χ. Παπαθανασίου, Σ. Λαρδούτσου, Ι. Μπίμπου-Νάκου, Ε. Αργυρακούλη, Γ. Κλεφταράς, Ε. Σοφιανίδου, Σ. Τριλίβα, G. Chimienti (Επιμ). *Προσαρμογή στο σχολείο*. (σσ.153-159). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζουπάνος, Γ. (2013). Εφηβεία. *Ιατρικός Κόσμος*, 13: 56-59.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της συμπερίληψης*. Αθήνα: Πεδίο

Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*. Τόμος 1α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Θεοδωροπούλου, Ό. (2010). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων*.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2005) *Προσαρμογή στο Σχολείο*. Εκδόσεις: Πεδίο.

Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Εκδόσεις: Κολιάδης, Ε.

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική- ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδου, Σ. (2020). Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Μία μελέτη περίπτωσης. (Πτυχιακή εργασία). Ανάκτηση από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1649/%ce%9a%ce%a9%ce%9d%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%9d%ce%a4%ce%99%ce%9d%ce%99%ce%94%ce%9f%ce%a5%20%ce%a3%ce%9c%ce%91%ce%a1%ce%a9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Μέτσιου, Δ. (2019), *Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: η οπτική των εκπαιδευτικών*. Πτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.

Μπάρμπας, Γ. (2008). *Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική αναπηρία στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις – Προτάσεις*. Από το εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ «ΕΠΙΝΟΗΣΗ –Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών – Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση».

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού στη Σχολική Τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Βόλος: Adaction.

Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2006). *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπασταματίου, Ν. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με ΗΕΑ (διπλωματική εργασία) Θεσσαλονίκη: Π. Μακεδονίας.

Πατινώτη, Δ., Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Συμπερίληψης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.246> ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2021.

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 350-365.

Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πενταράκη, Ά. (2019). Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και σχολική προσαρμογή μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. (Διπλωματική εργασία).

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.

Ρομποτή, Σ. (2004). *Εφηβεία*. Διαθέσιμο στο: [www.systech.gr](http://www.systech.gr). Ανακτήθηκε στις 24/11/2021.

Σίσκου, Π. (2020). *Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία).

Σιώζιου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική συμπερίληψη: Ειδικές Κατηγορίες Υποψηφίων Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σούλης, Σ., Φλωρίδης, Θ. (2006). *Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης*.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*, Τόμος Β, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Σοφού, Α. (2019). *Απόψεις καθηγητών Μαθηματικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: Σύγκριση με τις απόψεις καθηγητών άλλων ειδικοτήτων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (Μεταπτυχιακή Εργασία).

Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Τερζή, Ι. (2020). *Απόψεις γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και Παράλληλη Στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (μεταπτυχιακή εργασία).

Τζουριάδου, Μ. (2008) Νοητική καθυστέρηση. Από το εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ «ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών – Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>

Φλωράτου, Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία: Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σ.325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Χρηστάκης Κ., (2006), *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες - Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Χρυσανθακοπούλου Ε., (2012), *Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

### Ξενογλωσσηβιβλιογραφία

Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004) Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School- Age Children with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1): 12-19.

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K., (2007). Inclusion in Australia. *School Psychology International*, 28 (2), 131-147.

Avramidis, D., Kalyva, D. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*. 25, (4), 413-429.

Barnes, D, M. A. (2009). Effective inclusion practices. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 3.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values* (4th Ed.). UK: CSIE.

Bremer, C. & Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*. 3, (5), 1-6.

Buchner, T., Proyer, M. (2019). From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 43 (1). P.p. 83-94.

Cook, B. G. (2001) A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34 (4), 203–213.



- Cook, E., Greenberg, M., & Kusche, C. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behaviour problems in elementary- school- aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 2, 205-219.
- Denham, S., Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21 (5), σσ. 652-680.
- Egalite, A (2019). Peers with special educational needs and students’ absences. *Educational Studies*. Routledge. Vol. 45 (2), 182-208.
- Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V., & Tountas, Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 8(1), 20.
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalizing and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179-1191.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes. *Exceptional Children*, 61, 269-281.
- 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*, 2008(122), 1-17.

Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International journal of inclusive education*, 13(8), 787-804.

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.

Hasler, S., (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.

Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2.

Kerins, P. (2014). Dilemmas of difference and educational provision for pupils with mild general learning disabilities in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (1). P.p. 47-58.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., (2012). Interventions for children with autism spectrum disorder in inclusive school setting. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19 (3), 401-412

Kuhne, M., Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.

Leaf, J., Dotson, W., Oppenheim, M. & Sheldon, J. (2010). The effectiveness of a group teaching interaction procedure for teaching social skills to young children with a pervasive developmental disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4, 186- 198.

Lerner, J. Johns, B. (2011). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities*. Cengage Learning.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17 (3), 307-319.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, Maryland.

Maheady, L., Harper, G. F., & Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 4-14.

Mittler, P. (1995). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19 (2), 5 – 15.

Morris, S. (2002). Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities. *Council For Exceptional Children*. 34, (3), 66-70.

Murray, C. & Greenberg, M., T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.

Nathan, K. (2006) *Reading difficulties and psychosocial problems: Does social information processing moderate the link?* University of Canterbury.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009).Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.

Osterman, K., F. (2000).Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Palomino, M. C. P. (2017). An Analysis of Self-Concept in Students With Compensatory Education Needs for Developing a Mindfulness-Based Psychoeducational Program. *SAGE*, p.p.1-11.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.

Romer, L. T., & Haring, N. G. (1994).The social participation of students with deaf-blindness in educational settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 134-144.

Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012).Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices.*Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008) Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773–85.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29. doi:10.1016/j.ridd.2014.10.008.

United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4, 2016. Ανακτήθηκε από: <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>

UNESCO (2005).

*The Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions.* Ανακτήθηκε από: [2005 Convention Texts | Diversity of Cultural Expressions \(unesco.org\)](https://unesco.org).

UNESCO (2004). *Quality education for all young people.* Ανακτήθηκε από: [UNESCO 2004 - Αναζήτηση \(bing.com\)](https://bing.com)

Vaughn, S., Sinagub, J. & A. Kim (2004) *Social competence/social skills of students with learning disabilities: Interventions and issues Learning About Learning Disabilities*, chapter 10: 341-373.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18 (1), 17-35.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.

Westwood, P., (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London: Routledge.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference?. *Learning disabilities research & practice*, 19(1), 20-32.

Wong, Y. L. B. & Donahue, M. (2002) *The Social Dimensions of Learning Disabilities. Essays in Honor of Tanis Bryan*, Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates

Wiley, A., L., Siperstein, G.N. (2015). *SEL for students with high- incidence disabilities*. In J.A. Durlac, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullota, (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York, N.Y.: The Guilford Press.

Zoniou- Sideri, A., Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5.

#### **Ηλεκτρονικές πηγές**

Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html> (τελευταία πρόσβαση στις 14/3/2022).