



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
University of Cyprus

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τμήμα Ψυχολογίας  
Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σχολική Συμβουλευτική σε Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με  
Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»**

Χρίστος Καδής

Λευκωσία 2023



**Τμήμα Ψυχολογίας**  
**Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Σχολική Συμβουλευτική σε Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με  
Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»

«School Counselling for Secondary Education Students with Special  
Educational Needs and Disabilities»

Καδής Χρίστος

**Εξεταστική επιτροπή**

Δρ. Σταυρινίδης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Δρ. Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής

Δρ. Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Λευκωσία 2023

Ο/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).....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν δοκίμιο εξετάζει διεξοδικά τον ρόλο της σχολικής συμβουλευτικής στην υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ΕΕΑ) στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της υπάρχουσας έρευνας και βιβλιογραφίας, η μεταπτυχιακή αυτή έρευνα εμβαθύνει στις μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες και ΕΕΑ, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών τους αγώνων, των κοινωνικών δυσκολιών και των συναισθηματικών ζητημάτων. Επισημαίνει τον κομβικό ρόλο των σχολικών συμβούλων στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων με τη χρήση τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, όπως η ατομική και η ομαδική συμβουλευτική, καθώς και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς. Το δοκίμιο δίνει έμφαση στις στρατηγικές και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι για την προώθηση της ευημερίας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών με ΕΕΑ, τονίζοντας τη σημασία μιας συνεργατικής και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγισης. Συζητά επίσης τα οφέλη της έγκαιρης παρέμβασης στη σχολική συμβουλευτική και υπογραμμίζει την ανάγκη για αυξημένη ευαισθητοποίηση, κατάρτιση και ανάπτυξη πολιτικής στον τομέα αυτό. Συνολικά, το δοκίμιο επισημαίνει τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής συμβουλευτικής στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης στα παιδιά με ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον και τη δυνατότητά της να επηρεάσει θετικά τη συνολική τους ανάπτυξη και τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα.

**Λέξεις Κλειδιά:** σχολική συμβουλευτική, ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτυξιακές διαταραχές

## ABSTRACT

This essay thoroughly examines the important role of school counselling in supporting children with special educational needs and disabilities (SEND) within the school environment. Through a comprehensive review of existing research and literature, the essay delves into the unique challenges that children with SEND face, including academic struggles, social difficulties, and emotional issues. It highlights the pivotal role of school counsellors in addressing these challenges using evidence-based interventions such as individual and group counselling, as well as collaboration with teachers, parents, and other stakeholders. The essay emphasizes the strategies and techniques employed by school counsellors to promote the well-being and academic success of children with SEND, stressing the significance of a collaborative and inclusive approach. It also discusses the benefits of early intervention in school counselling and emphasizes the need for increased awareness, training, and policy development in this field. Overall, this essay underscores the crucial role of school counselling in providing effective support to children with SEND in the school setting, and its potential to positively impact their overall development and educational outcomes.

**Keywords:** school counselling, counselling psychology, special educational needs, developmental disorders

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Εισαγωγή .....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b> .....	<b>8</b>
Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου.....	8
Σχολική Συμβουλευτική στην Ενιαία Εκπαίδευση .....	11
Αντιμετώπιση των Αναγκών των Μαθητών, Γονέων και Εκπαιδευτικών .....	12
Νομικό Πλαίσιο.....	13
Βέλτιστες Πρακτικές Βάσει ASCA .....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b> .....	<b>18</b>
Εκπαίδευση και Ακαδημαϊκή Επιτυχία .....	18
Αρνητικές Ακαδημαϊκές Αυτοαντιλήψεις Μαθητών με Αναπηρίες.....	19
Προώθηση Θετικών Ακαδημαϊκών Αυτοαντιλήψεων .....	22
Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις.....	24
Ταυτότητα και Αυτοεκτίμηση.....	25
Ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης.....	26
Διαμόρφωση Ταυτότητας.....	27
Θέματα Σεξουαλικότητας.....	29
Εμπλοκή σε Δραστηριότητες Υψηλού Κινδύνου.....	31
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b> .....	<b>33</b>
Βοηθώντας Μαθητές με Αναπηρίες.....	33
Κατανόηση και Συνεργασία με Γονείς.....	37
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Αναπηρίες.....	44
Μαθησιακές Δυσκολίες .....	44

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας .....	47
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	49
Διανοητική Αναπηρία .....	52
Αγχώδεις Διαταραχές .....	54
Διπολική Διαταραχή και Κατάθλιψη.....	58
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	60
Επαγγελματική Συμβουλευτική Ατόμων με Αναπηρία .....	60
Ψυχομετρικά Εργαλεία Επαγγελματικού Προσανατολισμού .....	64
Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	66
Συμπεράσματα.....	67
Βιβλιογραφία.....	69

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβουλευτική όντας μια διαδικασία επικοινωνίας που έχει ως απώτερο σκοπό την παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων του ατόμου όσον αφορά τις διαπροσωπικές του σχέσεις, την σχέση με τον εαυτό του, τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο, την επαγγελματική του σταδιοδρομία αλλά και τις σπουδές του (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), μπορεί να φανεί ιδιαίτερα επωφελής στην στήριξη των μαθητών με αναπηρίες. Η συμβουλευτική μπορεί επομένως να συμβάλει στην προοπτική της εξέλιξης του «συνηθισμένου» σχολείου σε ένα σχολείο για όλους, δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα αποδοχής με κατανόηση, γνησιότητα και σεβασμό ως προς τον άνθρωπο (Rogers, 1959).

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να παρουσιάσει τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στο σύγχρονο, γενικό σχολείο, και τις βέλτιστες πρακτικές τις οποίες θα πρέπει να ακολουθεί κατά την συμβουλευτική διαδικασία σε μαθητές με αναπηρίες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι με τον όρο «μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», γνωστός και ως “SEND” στην Αγγλική, νοούνται οι μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Νόμος 3699/2008, άρθρο3, παρ.1). Συγκεκριμένα, στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία (Νόμος 3699/2008, άρθρο3, παρ.3). Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής, θα γίνεται εναλλασσόμενη χρήση των όρων «μαθητής/παιδί/άτομο με αναπηρία» και «ανάπηρο άτομο/μαθητής», με τον πρώτο να δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του ατόμου και τον

δεύτερο στην κατοχή αυτής, καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ποιο είναι το πιο σεβαστό στυλ (Rahman, 2019).

Στο πρώτο κεφάλαιο προβάλλεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου με γνώμονα την ενιαία εκπαίδευση. Επιπρόσθετα προσεγγίζονται οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, των γονέων και των εκπαιδευτικών αυτών, και πως ο σύμβουλος ως επαγγελματίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε αυτές. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της καθημερινότητας των παιδιών όπως η ακαδημαϊκή τους επιτυχία, η ταυτότητα και αυτοεκτίμηση καθώς και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου. Ακολουθεί το κεφάλαιο τρία, το οποίο επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και στην κατανόηση και συνεργασία με τους γονείς. Στη συνέχεια παρατίθενται πληροφορίες για συγκεκριμένες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συναντιούνται συχνά στα γενικά σχολεία, μαζί με τις ανάλογες πρακτικές εφαρμογές τις οποίες θα πρέπει να ακολουθεί ο σχολικός σύμβουλος σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο με τον μαθητή. Στο κεφάλαιο τέσσερα, έχοντας ως άξονα την επαγγελματική συμβουλευτική, παρουσιάζεται η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές με αναπηρίες, και όσα σχετίζονται με την μετάβαση των μαθητών από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **Ο Ρόλος Του Σχολικού Συμβούλου**

Η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ηλικία δηλαδή μεταξύ 12-18 ετών, αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα και πιο περίπλοκα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου. Τα παιδιά περνούν διάφορες αλλαγές κατά την περίοδο αυτή, αναζητούν συχνά την επιβεβαίωση των συνομηλίκων τους αντί από τους γονείς τους και συχνά



δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να αντιμετωπίσουν «καινούρια» προβλήματα που σε μικρότερες ηλικίες δεν είχαν. Οι σύμβουλοι είναι κρίσιμοι υποστηρικτές κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης από την παιδική ηλικία στη νεαρή ενηλικίωση. Λειτουργούν ως ένας ασφαλής «χώρος» όπου οι μαθητές έχουν εύκολα πρόσβαση, και ο οποίος παράλληλα μπορεί να τους βοηθήσει να έρθουν πιο κοντά με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Εκτός από τη δημιουργία ενός στοργικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που προετοιμάζει τους μαθητές για ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία, οι σύμβουλοι παρεμβαίνουν επίσης με σκοπό την άρση των μαθησιακών εμποδίων. Σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία, εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτά των ΗΠΑ και της Μεγάλης Βρετανίας όπου εφαρμόζεται ο αντίστοιχος θεσμός του σχολικού συμβούλου, περιορίζουν τον ρόλο αυτών σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρίες καθώς αρμόδιοι θεωρούνται τα τμήματα ειδικής εκπαίδευσης των γενικών σχολείων. Σύμφωνα με τον Middleton (1999), η πρακτική αυτή του διαχωρισμού παροχής υπηρεσιών μεταξύ παιδιών χωρίς αναπηρία και παιδιών με αναπηρία, δεν επιτρέπει στους μαθητές να επωφεληθούν από την τεχνογνωσία του σχολικού συμβούλου.

Στην Κύπρο, σύμφωνα με το εγχειρίδιο καθηγητή ΣΕΑ, ρόλος του σχολικού συμβούλου στην μέση εκπαίδευση είναι «η παροχή ατομικής ή και ομαδικής συμβουλευτικής, περιορισμένου αριθμού μαθημάτων Επαγγελματικής Αγωγής, καθώς και σειρά συμβουλευτικών διεργασιών/παρεμβάσεων για την ενδεδειγμένη διαχείριση θεμάτων του μαθητή/μαθήτριας: προσωπικών (μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών), οικογενειακών και εκπαιδευτικών/επαγγελματικών.» (Υ.Σ.Ε.Α., 2021). Η συμβολή ωστόσο του καθηγητή Σ.Ε.Α. στην παροχή ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση δεν διατυπώνεται ρητά σε αυτό. Σύμφωνα με το αρχείο της Βουλής των Αντιπροσώπων, το 2005 ο τότε υπουργός παιδείας και πολιτισμού κ. Πεύκιος Γεωργιάδης σε απάντηση του προς βουλευτή αναφέρει πως καθήκοντα των καθηγητών ΣΕΑ σχετικά με την ειδική αγωγή είναι, «α) η αποτελεσματική

ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία ευρύτερα όλων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το είδος των αναγκών τους, β) η παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ώστε να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους, γ) ο εντοπισμός μαθητών με ειδικές ανάγκες/παραπομπή τους σε άλλες εξειδικευμένες υπηρεσίες ή/και στις Επαρχιακές Επιτροπές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ), όπου χρειάζεται, δ) η παροχή υποστηρικτικής συμβουλευτικής στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στα παιδιά που συμμετέχουν στα προγράμματα στήριξης, καθώς επίσης και στις οικογένειές τους, ε) η παροχή υποστηρικτικής συμβουλευτικής στους καθηγητές των ειδικών μονάδων και των συνηθισμένων τάξεων στις οποίες φοιτούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ζ) η συμβολή στην αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους υπόλοιπους μαθητές και τους καθηγητές του σχολείου» καθώς και η συνεργασία με άλλους φορείς και ειδικούς συνεργάτες του σχολικού συστήματος για την παροχή υπηρεσιών (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2005).

Σύμφωνα με τους Marshak et al. (2010), το πρόβλημα που εντοπίζεται συχνά είναι η «καλοπροαίρετη» πεποίθηση ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν διαφέρουν από τους άλλους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό εμπεριέχεται η λανθασμένη πεποίθηση ότι οι αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία είναι ίδιες με εκείνες των συνομηλίκων τους που δεν έχουν αναπηρία, αποτυγχάνοντας έτσι να εξυπηρετήσουν πραγματικά τις ανάγκες των μαθητών. Παρά τις καλές προθέσεις των σχολικών συμβούλων που φέρουν αυτήν την άποψη, η στρατηγική αυτή δεν μπορεί να αποδώσει, καθώς η ζωή των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι ίδια με εκείνη των άλλων παιδιών, με τις αναπτυξιακές τους ανάγκες να είναι συχνά ενισχυμένες και ξεχωριστές. Αντιμετωπίζουν πολύ διαφορετικά εμπόδια και συχνά οι αναπτυξιακές τους μεταβάσεις είναι πιο περίπλοκες. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η τοποθέτηση του Αμερικανικού Συνδέσμου Σχολικών Συμβούλων ως προς τον ρόλο του συμβούλου με μαθητές με αναπηρίες. «Οι σχολικοί σύμβουλοι στοχεύουν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, συμπεριλαμβανομένων

των μαθητών με αναπηρίες, στο πλαίσιο του προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής. Οι σχολικοί σύμβουλοι αναγνωρίζουν τις δυνάμεις και τους περιορισμούς τους στην εργασία με μαθητές με αναπηρίες, είναι ενήμεροι για την τρέχουσα έρευνα και επιδιώκουν την εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών στην εργασία με μαθητές που παρουσιάζουν οποιαδήποτε κατηγορία αναπηρίας και οι οποίοι, λόγω αυτής, χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης και των συναφών υπηρεσιών» (ASCA, 2004). Οι σχολικοί σύμβουλοι επομένως, μπορούν να έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην ποιότητα της σχολικής ζωής των μαθητών με αναπηρίες, διευκολύνοντας την ακαδημαϊκή, κοινωνική τους επίδοση και επιτυχία στη σταδιοδρομία με προϋπόθεση την ανάλογη, τακτική εκπαίδευση και επιμόρφωση των ΣΕΑ.

## **Σχολική Συμβουλευτική στην Ενιαία Εκπαίδευση**

Ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων και ρόλων. Μια επιτυχής εφαρμογή ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής προϋποθέτει την ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999, «ευθύνη της πολιτείας είναι η αποφυγή δημιουργίας περιοριστικού περιβάλλοντος κατά την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών και η ένταξή τους στον ενιαίο κορμό της εκπαίδευσης». Ωστόσο, οι μαθητές με αναπηρίες συχνά δεν βιώνουν πραγματική ένταξη καθώς η διαφορά μεταξύ παρουσίας και συμμετοχής στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες συχνά συγχέεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Η Murray (2006), περιέγραψε το εν λόγω φαινόμενο ως “αποκλεισμός φορόντας τη μάσκα ένταξης...η παρουσία χωρίς την πραγματική αίσθηση του ανήκειν” και τονίζει παράλληλα πως ο αποκλεισμός των μαθητών που γίνεται με το πρόσχημα της συμπερίληψης μπορεί συχνά να είναι πιο επιζήμιος τόσο για το παιδί όσο και για τον γονέα. Ο σχολικός σύμβουλος οφείλει να αναλάβει ηγετικό ρόλο και να καταβάλει κάθε προσπάθεια προκειμένου να διασφαλίσει ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αγκαλιάζουν πλήρως τη συμπερίληψη. Παράλληλα

το ίδιο το σχολείο πρέπει να φροντίσει για την δημιουργία μιας συνολικής, γνήσιας, συμπεριληπτικής στάσης. Η “ένταξη” απαιτεί κάτι περισσότερο από το να επιτρέπει στον άλλον να υπάρχει στον ίδιο χώρο (Goodley & Lawthom, 2006). Ο σχολικός σύμβουλος διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην υπεράσπιση της ουσιαστικής συμπερίληψης και στην εξεύρεση τρόπων για να την υλοποίηση αυτής. Ενημερώνεται και συμβουλευεται από τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και βοηθά στη δημιουργία φιλόξενων κοινωνικών περιβαλλόντων. Εξαίρεση αποτελούν βέβαια περιπτώσεις όπου αναλόγως του περιστατικού η συμπερίληψη του παιδιού δεν το επωφελεί. Σε περιπτώσεις για παράδειγμα αυτισμού με χαμηλή λειτουργικότητα θα πρέπει να μην επιδιώκεται κάτι τέτοιο καθώς το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού υπερισχύει πάντα της έμφασης για ένταξη και συμπερίληψη (Marshak et al., 2010).

### **Αντιμετώπιση των Αναγκών των Μαθητών, Γονέων και Εκπαιδευτικών**

Συχνά οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν τον ρόλο τους ως μοναδικό στην παροχή βοήθειας σε μαθητές με αναπηρίες, των γονέων αυτών και των συνάδελφων εκπαιδευτικών. Ο/Η σχολικός σύμβουλος συνεργάζεται με τους γονείς και τους επαγγελματίες του σχολείου για την παροχή ουσιαστικών και κατάλληλων ευκαιριών για τις ακαδημαϊκές, προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες κάθε παιδιού και τις ανάγκες ανάπτυξης της σταδιοδρομίας του. Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι σχολικοί σύμβουλοι να λειτουργούν ως υποστηρικτές αυτών των αναγκών καθώς όπως αναφέρουν οι Deck et al. (1999), "Όταν σχεδιάζουν προγράμματα σχολικής συμβουλευτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να εντοπίζουν τις ειδικές ανάγκες καθοδήγησης και συμβουλευτικής των μαθητών με αναπηρία, καθώς και τις σχετικές ανάγκες των γονέων και των εκπαιδευτικών αυτών των μαθητών". Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Marshak et al. (2010), ένας σύμβουλος αναφέρει πως οι δεξιότητες των σχολικών συμβούλων στην ενσυναίσθηση και την επικοινωνία, τους επιτρέπουν να είναι σε θέση να συμπάσχουν με

όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία ένταξης, καθιστώντας τους έτσι υπεύθυνους για την φροντίδα της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας της σχολικής κοινότητας. Τονίζει, πως η ειδικότητα του σχολικού συμβούλου δεν είναι στην ειδική εκπαίδευση αλλά στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων των παιδιών και των ενηλίκων. Αναφέρει παράλληλα πως «Ως σχολικοί σύμβουλοι, μπορούμε να βοηθήσουμε τα σχολεία να ακούσουν ποιες είναι οι ελπίδες και τα όνειρα των γονέων για το παιδί τους και μπορούμε να διευκολύνουμε την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Είμαστε επίσης σε θέση να κατανοούμε τις προκλήσεις και να υποστηρίζουμε τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να είμαστε σε θέση να φανταστούμε πώς είναι να βρίσκεσαι στη θέση κάποιου άλλου.» (Marshak et al., 2010)

Επομένως, μόλις ο σχολικός σύμβουλος μπει στη θέση όλων των εμπλεκόμενων, μπορεί να αφομοιώσει όλες αυτές τις ανάγκες σε ένα σχέδιο που θα τους φέρει όλους μαζί και θα ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού.

## **Νομικό Πλαίσιο**

Στην Κύπρο ψηφίστηκε για πρώτη φορά ο νόμος Περί Ειδικής Εκπαιδύσεως (νόμος 47/1979) το 1979, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά κατατάσσονταν χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες δεν επέτρεπαν την θεώρηση τους ως μαθητές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία (Φτιακά, όπως αναφέρεται στο Δαμιανίδου, 2015). Οι τέσσερις αυτές κατηγορίες χώριζαν τα παιδιά σε ‘δυσπροσάρμοστα’, ‘σωματικός ανάπηρα’, ‘ασκήσιμα’ και ‘εκπαιδευτικώς καθυστερούντα’ (Νόμος 47/1979, άρ. 1523, παρ.Ι.). Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, τα πορίσματα της πολυθεματικής εξέτασης και οι εισηγήσεις της ψυχοπαιδαγωγικής επιτροπής ήταν αυτά που καθόριζαν την υποχρεωτική αποδοχή για ειδική αγωγή, ένα πρόγραμμα δηλαδή διαφορετικό από εκείνο που ακολουθούταν στα γενικά σχολεία, φοιτώντας έτσι σε ειδικό σχολείο ή σε ειδική τάξη (Δαμιανίδου, 2015). Τα κριτήρια τα οποία λαμβάνονταν υπόψη στις εξετάσεις σύμφωνα με την νομοθεσία ήταν «το γενικό

επίπεδο πνευματικής ικανότητας» του παιδιού, «η εμφανής συμπεριφορά, οι δεξιότητες, οι ειδικές δυσχέρειες και οι ελλείψεις, η εκπαιδευτική επίτευξη, η επαγγελματική δεξιότητα και η εκτίμηση στοιχείων από το ατομικό και οικογενειακό ιστορικό, τις κλινικές εξετάσεις και τις διάφορες αλληλεπιδράσεις και περιβαλλοντικές συγκυρίες» (Νόμος 47/1979, άρ. 1523, παρ.Ι). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Δαμιανίδου (2015), «ο νόμος αυτός υπήρξε ξεκάθαρα αναχρονιστικός και ρατσιστικός σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα». Οι συνεχείς επικρίσεις από την Ουνέσκο προς την Κύπρο σχετικά με την εν λόγω νομοθεσία από το 1980 μέχρι και το 1993, καθώς και οι πιέσεις που δέχθηκε από άλλους διεθνείς οργανισμούς προκάλεσαν την αναγκαστική τροποποίηση του νομοσχεδίου το οποίο ψηφίζεται τελικά το 1999, γνωστό σήμερα ως Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999) (Φτιακά, 2007). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από το προοίμιο της νομοθεσίας, όπου ρητά αναφέρεται *«επειδή τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατοχυρώνονται στις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις που έχουν επικυρωθεί από την Κυπριακή Δημοκρατία.»*

Το 2001 εφαρμόζεται πλέον από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ο καινούριος νόμος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παράλληλα με τον Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμό του 2001 (Νόμος 113(I)/99, άρ. 3340, παρ.Ι(Ι)). Αργότερα γίνονται διάφορες τροποποιήσεις και προσθήκες στο νόμο, για θέματα όπως τα προσωπικά δεδομένα, τις αξιολογήσεις των παιδιών με αναπηρίες, καθώς και την συμμετοχή τους στις Παγκύπριες εξετάσεις. Όπως ο νόμος αναφέρει, *«παιδιά με ειδικές ανάγκες»* υποχρεούνται να φοιτούν σε συνηθισμένο σχολείο της γειτονιάς τους εκτός από *«εξαιρετικές περιπτώσεις»*, προβάλλοντας ταυτόχρονα όμως την αναγκαιότητα για παροχή *«όλων των ευκαιριών για ισότιμη εκπαίδευση, καθοδήγηση και αποκατάσταση, προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στον ανώτατο δυνατό βαθμό»* (Νόμος 113(I)/99, άρ. 3340, παρ.Ι(Ι)). Παρόλα αυτά, η προσπάθεια αυτή για δημιουργία ενός ενιαίου σχολικού συστήματος

φαίνεται να μην ιδιαίτερα επιτυχής καθώς μέχρι τώρα αντιμετωπίζεται ως μια απλή ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε αυτό (Δαμιανίδου, 2015).

Στην ισχύουσα Κυπριακή νομοθεσία, παιδί με ειδικές ανάγκες ορίζεται ως, *«το παιδί που έχει σοβαρή μαθησιακή ή ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, που οφείλεται σε σωματικές (συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών), διανοητικές ή άλλες γνωστικές ή ψυχικές ανεπάρκειες και που παρίσταται ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παιδί έχει μαθησιακή, ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, αν-*

- (i) *έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία μάθησης ή προσαρμογής σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του· ή*
- (ii) *(ii) έχει ανικανότητα που του αποκλείει τη δυνατότητα ή το παρεμποδίζει να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις του είδους που γενικά διαθέτουν τα σχολεία για παιδιά της ηλικίας του· «προδημοτική ειδική αγωγή» σημαίνει την αγωγή που παρέχεται από το κράτος προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τη συμπλήρωση των τριών ετών μέχρι την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν κατά τρόπο που να ενταχθούν σ' αυτό, και περιλαμβάνει εκπαίδευση προς τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες». Προκειμένου ένα παιδί να μπορεί να δέχεται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, θα πρέπει να τεθεί σε λειτουργία ο μηχανισμός εντόπισης. Στην νομοθεσία αναφέρεται ρητά πως « Η Επαρχιακή Επιτροπή έχει καθήκον επαρκούς αξιολόγησης των αναγκών κάθε παιδιού που κρίνει ότι πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες, το οποίο εντοπίζει η ίδια ή για το οποίο πληροφορείται, οπουδήποτε και αν αυτό φοιτά ή βρίσκεται.» Η αξιολόγηση διενεργείται όταν ο σύμβουλος θέτει σε εφαρμογή τον «Μηχανισμό Εντοπισμού και Στήριξης» παραπέμποντας έτσι στη Υ.Ε.Ψ. περιπτώσεις μαθητών με σκοπό την αξιολόγηση και υποβολή εισηγήσεων για την εξυπηρέτηση των αναγκών τους. (Νόμος 113(I)/99, άρ. 3340, παρ.Ι(Ι)*

## **Βέλτιστες Πρακτικές βάσει ASCA**

Με τις προηγούμενες υποενότητες να αναφέρονται στην σύνδεση μεταξύ σχολικής συμβουλευτικής και ενιαίας εκπαίδευσης καθώς και την κατανόηση και αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με αναπηρίες, είναι βαρύνουσα σημασία η αναφορά στις βέλτιστες πρακτικές που προτείνει ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Σχολικών Συμβούλων (ASCA) που στοχεύουν στην επίτευξη αυτών. Σκοπός των προτύπων αυτών είναι να βοηθήσουν τους σχολικούς συμβούλους να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους μαθητές, προσδιορίζοντας και ιεραρχώντας τις συγκεκριμένες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να είναι σε θέση να επιδείξουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής. Οι πληροφορίες στις οποίες γίνεται αναφορά παρακάτω αποτελούν μια επισκόπηση των ενισχυμένων αναπτυξιακών αναγκών στο πλαίσιο των προτύπων του ASCA. Τα εν λόγω πρότυπα μπορούν να εφαρμοστούν σε τρεις ευρύτερους τομείς: την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτοί οι τομείς προάγουν νοοτροπίες και συμπεριφορές που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και προετοιμάζουν τους μαθητές για το πανεπιστήμιο, την καριέρα και τη ζωή τους. Τα πρότυπα που καθοδηγούν τα προγράμματα σχολικής συμβουλευτικής για την εφαρμογή στρατηγικών και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν και μεγιστοποιούν την ικανότητα κάθε μαθητή για μάθηση, αποτελούν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Στην επαγγελματική ανάπτυξη τα πρότυπα που καθοδηγούν τα προγράμματα σχολικής συμβουλευτικής, βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ του σχολείου και του κόσμου της εργασίας καθώς να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν μια επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ή/και στον κόσμο της εργασίας. Στόχος της κοινωνικής/συναισθηματικής ανάπτυξης είναι τα πρότυπα να καθοδηγούν τα προγράμματα σχολικής συμβουλευτικής με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τα συναισθήματα και να μάθουν και να εφαρμόζουν διαπροσωπικές δεξιότητες (ASCA, 2021).



Οι ακαδημαϊκές αναπτυξιακές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ενισχυμένες για τους μαθητές των οποίων οι αναπηρίες επηρεάζουν αρκετές πτυχές της μάθησης. Αυτό θα μπορούσε να αφορά ιδιαίτερα μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές ψυχικής υγείας και γνωστικές δυσκολίες. Στο πρότυπο Α, οι μαθητές αποκτούν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση στο σχολείο και κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Στο πρότυπο Β, ολοκληρώνουν το σχολείο με την απαραίτητη ακαδημαϊκή προετοιμασία η οποία θα τους επιτρέψει να επιλέξουν αυτό που θα ακολουθήσουν μέσα από ένα ευρύ φάσμα είτε μεταδευτεροβάθμιων ή τριτοβάθμιων επιλογών. Μέσα από το πρότυπο Γ, οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σχέση των ακαδημαϊκών σπουδών με τον κόσμο της εργασίας και με τη καθημερινότητα τους (ASCA, 2021).

Οι προσωπικές και κοινωνικές αναπτυξιακές ανάγκες ενισχύονται ιδιαίτερα για τους μαθητές των οποίων οι αναπηρίες εμποδίζουν την απόκτηση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων. Στο πρότυπο Α, γίνεται αναφορά για το πως οι μαθητές θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις διαπροσωπικές δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να σεβαστούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Πρότυπο Β, οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις, θέτουν στόχους και αναλαμβάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων. Αυτό το πρότυπο ενισχύεται ιδιαίτερα για τους μαθητές που έχουν συνηθίσει σε υψηλά επίπεδα βοήθειας και καθοδήγησης. Αυτοί οι μαθητές χρειάζονται εκπαιδευτικούς που να τους παρέχουν ευκαιρίες για αυτοδιάθεση, ώστε να μπορούν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και την επίτευξη των στόχων τους. Πρότυπο Γ, οι μαθητές θα κατανοήσουν τις δεξιότητες ασφάλειας και επιβίωσης. Οι μαθητές με αναπηρίες βιώνουν υψηλά ποσοστά σεξουαλικής και άλλης μορφής κακοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της κατάχρησης ναρκωτικών. Αυτό δημιουργεί και την ενισχυμένη ανάγκη για εκμάθηση θεμάτων γύρω από την ασφάλεια τους.

Από τους τρεις τομείς, οι ανάγκες ανάπτυξης σταδιοδρομίας είναι ενισχυμένες για την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία. Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας είναι διαφορετικό από εκείνο πολλών άλλων μαθητών, καθώς πρέπει να ανακαλύψει κανείς περισσότερα για το πώς εντάσσεται στον κόσμο της εργασίας. Οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια συμπεριφοράς και υλικοτεχνικής υποδομής που έχουν ως αποτέλεσμα υψηλό ποσοστό ανεργίας για τον πληθυσμό αυτό. Αυτοί οι μαθητές έχουν περισσότερα να εξετάσουν και να διερευνήσουν, όπως τις πιθανές επιπτώσεις των διευκολύνσεων και της τεχνολογίας αλλά και τη διαχείριση των αμφιβολιών των άλλων που δεν έχουν εικόνα για το πώς μπορούν να ξεπεραστούν τα εμπόδια που σχετίζονται με την αναπηρία. Στο πρότυπο Α, οι μαθητές θα αποκτήσουν τις δεξιότητες έτσι ώστε να μπορέσουν να διερευνήσουν τον κόσμο της εργασίας, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις ικανότητες τους (αυτογνωσία), και να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους. Πρότυπο Β, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν στρατηγικές για να επιτύχουν μελλοντικούς επαγγελματικούς στόχους με επιτυχία και ικανοποίηση. Τέλος στο πρότυπο Γ, οι μαθητές θα κατανοήσουν τη σχέση των προσωπικών ιδιοτήτων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και του κόσμου της εργασίας (ASCA, 2021).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Εκπαίδευση και Ακαδημαϊκή Επιτυχία**

Η ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, υπήρξε ένας στόχος εξαιρετικά μεταβλητός στο πέρασμα των χρόνων. Η δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς που προάγουν την ακαδημαϊκή, προσωπική/κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία είναι αδιαμφισβήτητη υποχρέωση μιας σύγχρονης κοινωνίας. Είναι σαφές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνία και πως οι προσδοκίες από αυτά ως προς το τι πολίτες θα εξάγουν και πως αυτοί

θα συμβάλουν θετικά στην κοινωνία, είναι πολύ υψηλές. Η βασική παραδοχή είναι ότι η ακαδημαϊκή επάρκεια επιτρέπει σε κάποιον να είναι πολίτης ο οποίος συμβάλλει. Αυτό που παραμένει ασαφές είναι το τι συνιστά κατάλληλη εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρίες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά με αναπηρίες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να δυσκολευτούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά, με αποτέλεσμα συχνά να ζουν απομονωμένα με τις οικογένειές τους στο περιθώριο της κοινωνίας. Επομένως, η σημασία της εκπαίδευσης δεν έγκειται στο να αποφοιτούν οι μαθητές με ένα απολυτήριο, αλλά αποκτώντας τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν βιώσιμη απασχόληση ή να είναι ακαδημαϊκά προετοιμασμένοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### ***Αρνητικές Ακαδημαϊκές Αυτοαντιλήψεις Μαθητών με Αναπηρίες***

Συχνά οι μαθητές με αναπηρία, παράλληλα με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μη ανάπηρα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν επιπλέον προκλήσεις που σχετίζονται με την αναπηρία τους. Κατά συνέπεια, δυσκολεύονται περισσότερο να επιτύχουν και να δημιουργήσουν μια θετική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η οποία αφορά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη εστιάζει σε αυτές τις σκέψεις, συναισθήματα και αντιλήψεις για τον εαυτό όσον αφορά την ικανότητα να ανταγωνίζεται και να επιτυγχάνει σε τυπικούς ακαδημαϊκούς χώρους, αποτελώντας ταυτόχρονα κίνητρο των μαθητών να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτύχουν τα αποτελέσματα που προσδοκούν. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους (Elbaum & Vaughn, 2001). Ένα παιδί το οποίο λάβει χαμηλή βαθμολογία σε ένα τεστ, δεν το βλέπει απαραίτητα ως αντανάκλαση των ικανοτήτων του. Αντιθέτως, τα μηνύματα που του δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του σχετικά με αυτή τη βαθμολογία, είναι αυτά που έχουν ως αποτέλεσμα την αξιολόγηση του εαυτού του. Όπως αναφέρουν οι Marshak et al. (2010), τα παιδιά δεν έχουν ακόμη την αναγκαία εμπειρία ζωής

έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντικρούσουν τις ταμπέλες και τις πεποιθήσεις που τους βάζουν οι άλλοι.

Είναι σαφές ότι ένας κρίσιμος παράγοντας που συμβάλλει στην αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με αναπηρίες, είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών αυτών. Παράλληλα, κρίσιμοι παράγοντες αποτελούν τόσο τα άμεσα όσο και τα έμμεσα μηνύματα που αποστέλλονται στη σχολική κοινότητα σχετικά με τις διευκολύνσεις που λαμβάνει ένας μαθητής με αναπηρίες. Μαθητές που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες και στους οποίους παρέχεται μαθησιακή υποστήριξη σε ξεχωριστή αίθουσα, παραβιάζεται αυτομάτως η εμπιστευτικότητά τους καθώς δεν μπορούν να εγκαταλείπουν σταθερά την τάξη για να λάβουν την εν λόγω υποστήριξη χωρίς να το γνωρίζουν τα άλλα παιδιά, προκαλώντας τους έτσι ακαδημαϊκή αμηχανία. Επίσης, μαθητές με αναπηρίες είναι πιθανό να δυσκολεύονται περισσότερο να συμβαδίσουν με την πολλαπλή ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη βελτίωση της μάθησης. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση για παράδειγμα εξακολουθούν να έχουν ισοδύναμο λεξιλόγιο στην πρώτη τάξη με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Marshak et al., 2010). Οι εν λόγω συνομήλικοι ωστόσο θα αρχίσουν να ξεπερνούν γρήγορα την ανάπτυξη του λεξιλογίου ξεκινώντας από τη δεύτερη τάξη, λόγω των πληροφοριών που λαμβάνουν μέσα από την ανάγνωση.

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην αρνητική αντίληψη ενός μαθητή για το σχολείο, ή για τον εαυτό του στο σχολείο, αφορά τη συνάφεια του σχολείου και των σχολικών δραστηριοτήτων με τη ζωή (Marshak et al., 2010). Εάν το σχολείο είναι δομημένο έτσι ώστε να σχετίζεται με την πραγματική ζωή, οι μαθητές θα είναι πιο αφοσιωμένοι στο να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο σε σχέση με το να μην είναι αφοσιωμένοι στη σχολική επιτυχία όταν αυτό μοιάζει με μια ανούσια ρουτίνα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις σχολικές δραστηριότητες ρουτίνας, όπως η εργασία στο σπίτι. Οι μαθητές με αναπηρίες πιθανόν να απαιτούν αυξημένη προσπάθεια και χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι σε σύγκριση με τους μη

ανάπηρους συμμαθητές τους. Επιπλέον, ενώ οι εργασίες για το σπίτι έχουν σχεδιαστεί για να προσφέρουν στους μαθητές επιπλέον εξάσκηση στις έννοιες που μόλις έμαθαν, συχνά σε μαθητές με αναπηρίες λειτουργούν ως στρεσογόνος παράγοντας στη σχέση γονέων-παιδιών. Αφού περάσουν μια μέρα στο σχολείο, οι μαθητές που δυσκολεύονται ακαδημαϊκά δεν θέλουν να κάνουν περισσότερη σχολική εργασία. Πολλές φορές έχουν χάσει το διάλειμμα ή άλλο ελεύθερο χρόνο στο σχολείο εξαιτίας του ότι δεν έχουν ολοκληρώσει την εργασία, οπότε το να επιστρέφουν στο σπίτι και να πρέπει να κάθονται περισσότερο κάνοντας εργασία που δεν είναι αρεστή, αποτελεί μια δύσκολη συναισθηματική πρόκληση για αυτά τα παιδιά (L'Amoreaux, 2000).

Αρνητικά στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη του παιδιού λειτουργούν επίσης τα προβλήματα κοινωνικού χαρακτήρα. Οι αρνητικές συμπεριφορές μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αίσθησης ανεπάρκειας στην τάξη, απομόνωσης, ντροπής, απογοήτευσης ή και ακόμη συχνής ανεπιθύμητης αρνητικής προσοχής. Οι Hampton και Hess-Rice (2003), υποδεικνύουν ότι αν και ένας στόχος της συμπερίληψης είναι να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρία να αυξήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, αυτοί συχνά είναι και οι τομείς που είναι πιο δύσκολο να αναπτύξουν οι μαθητές με αναπηρία. Η κοινωνική απομόνωση ωστόσο συχνά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες τους με τους συνομηλίκους τους αλλά και με ενήλικες. Καθώς τα σχολεία έχουν αναπτύξει πολιτικές όπως, μηδενική ανοχή όσον αφορά τις δύσκολες συμπεριφορές, η αποβολή και η απομόνωση είναι τυπικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των μαθητών με αυτές τις συμπεριφορές, γεγονός που επιτείνει την ένταση μεταξύ αυτών των μαθητών και των ενηλίκων.

Σε μαθητές με μη εμφανείς αναπηρίες, όπως μαθησιακές δυσκολίες, άγχος, και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή προκύπτουν μοναδικά ζητήματα. Για παράδειγμα, τα εμπόδια στη μάθηση είναι μερικές φορές λιγότερο καθορισμένα ή αντιληπτά και ως εκ τούτου, πιο

πολύπλοκα και δύσκολο να επιλυθούν. Σε αυτά τα ζητήματα συμπεριλαμβάνονται και οι δυσκολίες με τη σαφή εξήγηση της αναπηρίας και των αναγκών στους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και άλλα άτομα. Επειδή μια αναπηρία μπορεί να μην είναι προφανής, μπορεί να υπάρχει λιγότερη κατανόηση, ενσυναίσθηση ή αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομηλίκους. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να έχουν προβλήματα που σχετίζονται με την αναγνώριση της αναπηρίας και την ανάγκη για προσαρμογές. Ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας και τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνει στην ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον μαθητή με την κρυφή αναπηρία μπορεί να έχει αντίκτυπο στη διάθεσή τους να παρέχουν διευκολύνσεις ή βοήθεια για την προώθηση της μάθησης.

### ***Προώθηση Θετικών Ακαδημαϊκών Αυτοαντιλήψεων***

Σύμφωνα με τους Gradel et al. (2005), οι επιτυχημένες παρεμβάσεις προλαμβάνουν και εξαλείφουν τα εμπόδια των ατόμων με αναπηρίες να μάθουν και να συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο και την κοινωνία. Οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι συχνά αποτελούν τον σύνδεσμο μεταξύ των σχολικών ψυχολόγων, της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, είναι σε μοναδική θέση να υπερασπιστούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν ως υποστηρικτικοί ενήλικες που κατανοούν τις μοναδικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Mc Eachern & Bornot, 2001). Δεδομένης της κατάρτισης των σχολικών συμβούλων να ασχολούνται με ακαδημαϊκά καθώς και με προσωπικά/κοινωνικά ζητήματα, συνιστώνται παρεμβάσεις σε κάθε τομέα. Οι Elbaum και Vaughn (2001), πρότειναν ότι οι παρεμβάσεις για την αυτοαντίληψη ήταν πιο αποτελεσματικές σε νεαρούς εφήβους από ότι σε παιδιά δημοτικού ή μεγαλύτερης ηλικίας εφήβους, οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις ήταν πιο αποτελεσματικές σε μαθητές δημοτικού και οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις σταθερά πιο αποτελεσματικές για τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου.

Οι σχολικές εμπειρίες ενός μαθητή είναι ένας τομέας στον οποίο οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να εισηγηθούν προτάσεις, για παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή επίδοση χωρίς αυτές να είναι ιδιαίτερα περίπλοκες (McEachern & Bornot, 2001). Για παράδειγμα ο πρόσθετος χρόνος εξέτασης σε παιδιά με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για την επιτυχής ολοκλήρωση των εργασιών τους, αφού συχνά αισθάνονται εξαντλημένοι λόγω των επιπτώσεων της αναπηρίας στη σχολική επίδοση. Σε παιδιά με δυσπραξία, νευρολογικές διαταραχές ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, η χρήση υπολογιστή για την τήρηση σημειώσεων στην τάξη και την ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική και αποτρέπει πιθανές επιδεινούμενες ακαδημαϊκές δυσκολίες που σχετίζονται με τη λήψη σημειώσεων. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, είναι μαθητές με ισχυρές οπτικές ικανότητες και λειτουργούν καλύτερα με την βοήθεια συγκεκριμένων εικόνων, γεγονός που αποτελεί μειονέκτημα στις περισσότερες τάξεις όπου η προσδοκία είναι ότι οι μαθητές σκέφτονται προφορικά (Neihart, 2004). Η διδασκαλία σε αυτές τις περιπτώσεις με τη χρήση διαγραμμάτων, οπτικοποίησης, οπτικών ενδείξεων και εικονογραμμάτων για τη μάθηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική. Τα παιδιά με αυτισμό ή δυσκολίες αισθητηριακής ολοκλήρωσης, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις όταν τα συνηθισμένα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά ως πιο έντονα ή ακόμη και ανυπόφορα από ότι για τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία φιλτράρουν με μεγαλύτερη ευκολία τους ενοχλητικούς ήχους. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να γίνει παραπομπή του παιδιού σε εργοθεραπευτή για θεραπεία αισθητηριακής ολοκλήρωσης και μπορεί να χρειαστούν προσαρμογές στις τάξεις και στις σχολικές εγκαταστάσεις για να μειωθεί ο αντίκτυπος αυτών των ερεθισμάτων για αυτά τα παιδιά.

Η συνάφεια της σχολικής εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας για το σπίτι, μπορεί να αποτελέσει πεδίο παρέμβασης για ορισμένα παιδιά. Εάν η σχολική εργασία

συνδέεται όλο και περισσότερο με μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας ή κατάρτισης και εκπαίδευσης, τα παιδιά έχουν ένα επιπρόσθετο κίνητρο για την ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, η προώθηση των ακαδημαϊκών παρεμβάσεων συνδέεται άμεσα με την προώθηση των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που χρειάζονται τα παιδιά για να επιτύχουν στην τάξη όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

### ***Συμβουλευτικές παρεμβάσεις***

Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να πραγματοποιήσουν συμβουλευτικές παρεμβάσεις, σχεδιασμένες να ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία προσωπικών και κοινωνικών αναγκών που μπορεί να έχει ένας μαθητής και οι οποίες εμποδίζουν την ακαδημαϊκή του επίδοση. Οι McEachern και Bornot (2001), πρότειναν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να διεξάγουν ατομικές και ομαδικές συμβουλευτικές συνεδρίες με σκοπό την βελτίωση της συμπεριφοράς στην τάξη, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής και της αυτοπεποίθησης. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να ωφεληθούν από συγκεκριμένες οπτικές ενδείξεις για τη μετάδοση των προσδοκιών, όπως κοινωνικές ιστορίες, ασκήσεις μίμησης και βιντεοσκόπηση για τη διδασκαλία νέων συμπεριφορών εκτός από τη διδασκαλία σχετικά με τις συναισθηματικές εμπειρίες, ιδιαίτερα των άλλων. Για τους μαθητές με σύνδρομο Asperger και γενικότερα στο φάσμα του αυτισμού, οι σύντομες, συγκεκριμένες οδηγίες είναι πιο αποτελεσματικές, όπως και τα εικονογράμματα ή άλλες οπτικές ενδείξεις σχετικά με τις αναμενόμενες συμπεριφορές (Lord & McGee, 2001).

Οι Wenz-Gross και Siperstein (1998), υπογράμμισαν την ανάγκη για δεξιότητες και παρεμβάσεις προς αντιμετώπιση του άγχους το οποίο δημιουργείτε σε σχέση με τους συνομηλικούς των παιδιών με αναπηρίες. Αυτό ενδεχόμενος να περιλαμβάνει τη δυσκολία για δημιουργία φιλιών, την διαχείριση των πιέσεων από τους συνομηλικούς και την θυματοποίηση. Οι μαθητές με αναπηρίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις όσον αφορά τη συνεννόηση με τους δασκάλους τους και τον έλεγχο της



συμπεριφοράς τους, τη διαπραγμάτευση θεμάτων αυξημένης αυτονομίας και την επίδειξη αυτορρύθμισης. Οι μαθητές με αναπηρίες, επωφελούνται επίσης από τη βοήθεια στη διαχείριση του χρόνου, τις οργανωτικές δεξιότητες, την ιεράρχηση πολλαπλών εργασιών σε πιο διαχειρίσιμες μονάδες, την εκπαίδευση στη διεκδικητικότητα, την επίλυση συγκρούσεων και δεξιότητες άρνησης προς αντιμετώπιση των πιέσεων των συνομηλίκων και της θυματοποίησης (Wenz-Gross & Siperstein, 1998). Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα προσωπικά τους ερεθίσματα τα οποία τους προκαλούν άγχος, να εντοπίσουν τις σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτά τα ερεθίσματα και να εξασκηθούν σε τεχνικές μείωσης και διαχείρισης του άγχους. Παράλληλα, οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να συνεργαστούν με τους μαθητές και τους γονείς για να διασφαλίσουν ότι η σχολική ζωή αντικατοπτρίζει την ισορροπία της πραγματικής ζωής, και ότι αξιοποιούνται οι ευκαιρίες που σχετίζονται με το σχολείο, προκειμένου να διευρυνθούν οι εμπειρίες του μαθητή. Το σχολείο πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές την αίσθηση ότι αποτελούν ενεργό μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας και όχι απλώς μέλος μιας διαχωρισμένης ομάδας.

## **Ταυτότητα και Αυτοεκτίμηση**

Όπως και στους τυπικούς συνομηλίκους τους, ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα της εφηβείας για τους μαθητές με αναπηρίες είναι η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού τους και η εδραίωση της δικής τους ταυτότητας. Η αίσθηση του εαυτού και η εδραίωση της ταυτότητας, αποτελούν καίριες διαδικασίες της περιόδου αυτής οι οποίες δημιουργούν ένα ανθεκτικό εαυτό. Αυτός ο εαυτός επιτρέπει σε κάποιον να αντιστέκεται στην εσωτερίκευση υποτιμητικών σχόλιων και πράξεων (Rodis et al., 2001). Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να συμβάλουν σε μια πιο θετική αίσθηση του εαυτού για τους μαθητές με αναπηρίες με διάφορους τρόπους. Ο πιο θεμελιώδης τρόπος είναι η ευσυνείδητη στάση και αντιμετώπιση του κάθε

μαθητή και η υπεράσπιση του δικαιώματος τους για μια ποιοτική ζωή, ίση με αυτή άλλων ενηλίκων. Συχνά τα παιδιά με αναπηρίες προβάλλονται ως άτομα ήρωες ή ως κάτι το ξεχωριστό. Είναι σημαντικό να δίνεται προσοχή για αποφυγή αυτών των προβαλλόμενων ταυτοτήτων, καθώς απώτερος σκοπός είναι να βοηθηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν υγιείς εικόνες του εαυτού τους.

### ***Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης***

Συχνά επικρατεί η πεποίθηση πως άτομα με μεγαλύτερο βαθμό αναπηρίας συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, κάτι το οποίο φαίνεται να μην ισχύει σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (Miyahara et al., 2006). Αντιθέτως, φαίνεται πως μαθητές με πιο ήπιες αναπηρίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες. Η Wright (1983), υποστήριξε ότι αυτό συμβαίνει επειδή "τα άτομα με ήπια αναπηρία μπορεί, επειδή είναι σχεδόν φυσιολογικά, να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να κρύψουν και να αρνηθούν την αναπηρία τους εμποδίζοντας έτσι την προσαρμογή, ενώ εκείνοι των οποίων η αναπηρία είναι τόσο σοβαρή ώστε να είναι αναμφισβήτητη δεν έχουν παρά να παλέψουν με το πρόβλημα της αποδοχής του εαυτού τους ως ατόμου με αναπηρία". Τα τρία βασικά σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο παρόν στάδιο είναι πως, α) το επίπεδο αυτοεκτίμησης αποτελεί παράγοντα ατομικό, ανεξάρτητο από την εκάστοτε αναπηρία, β) η ίδια η αναπηρία μπορεί να ενισχύσει την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και γ) το γεγονός πως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν αυτήν. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους η αυτοεκτίμηση μπορεί να παραμείνει θετική παρά τον κοινωνικό στιγματισμό και άλλα κοινωνικά εμπόδια. Σε αυτούς περιλαμβάνεται το γεγονός ότι πολλοί νέοι που έχουν μεγαλώσει με σωματικές αναπηρίες έχουν αναπτύξει τρόπους διατήρησης της αυτοεκτίμησης μπροστά στην κοινωνική υποτίμηση. Αυτό συχνά περιλαμβάνει την τοποθέτηση σχετικά μικρότερης αξίας στα σωματικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα εσωτερικά. Η Wright (1983), έχει προσδιορίσει αυτή τη διαδικασία ως ευνοϊκή για την προσαρμογή και ως απαραίτητη απόκλιση από την

έμφαση που δίνει η κοινωνία στην εμφάνιση. Τα αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας μπορεί να διαπερνούν την αίσθηση του εαυτού τους, ανεξάρτητα από το πόσο σταθερή ήταν η αίσθηση του εαυτού τους σε νεαρότερα χρόνια. Επομένως, πολλά από τα προβλήματα που βιώνουν στην εφηβεία τα παιδιά με αναπηρίες οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αποκλείεται από εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές ευκαιρίες, είναι άστοχο να δίνεται πρωτίστως έμφαση στα συναισθήματα μειωμένης αυτοεκτίμησης, προτού γίνει προσπάθεια για πραγματική ένταξη. Η αληθινή αυτοαποδοχή είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές με αναπηρία και οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να φροντίζουν το σχολικό περιβάλλον να μην στέλνει μηνύματα υποτίμησης.

### ***Διαμόρφωση ταυτότητας***

Οι έφηβοι μαθητές που αισθάνονται ντροπή λόγω των αναπηριών τους μπορεί να τις θεωρούν ως την πιο καθοριστική πτυχή του εαυτού τους. Η αναπτυξιακή πρόκληση είναι η ενσωμάτωση μιας αναπηρίας ως ένα μέρος του εαυτού, χωρίς να τη βλέπουν ως υποτιμητική παρά το γεγονός ότι η αναπηρία στιγματίζεται από την κοινωνία. Οι Rodis et al. (2001), δημιούργησαν ένα μοντέλο αποτελούμενο από επτά βασικά στάδια της διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το μοντέλο χρησιμεύει τόσο ως ένας τρόπος για καλύτερη κατανόηση του πού μπορεί να βρίσκεται ένας συγκεκριμένος μαθητής σε αυτή την εξελικτική διαδικασία όσο και για το πώς οι μαθητές μπορούν τελικά να ενσωματώσουν τις αναπηρίες τους ως πολύτιμα μέρη του εαυτού τους.

***Στάδιο 1:*** Το πρόβλημα χωρίς όνομα ***Στάδιο 2:*** Το στάδιο της διάγνωσης

***Στάδιο 3:*** Το στάδιο της αποξένωσης ***Στάδιο 4:*** Το πέρασμα

***Στάδιο 5:*** Κρίση και αναμέτρηση ***Στάδιο 6:*** Ιδιοκτησία και εξωτερίκευση

***Στάδιο 7:*** Υπέρβαση

Οι αντιδράσεις των μαθητών διαφέρουν όταν μεταβαίνουν από το πρώτο στάδιο στο στάδιο της διάγνωσης, καθώς αρκετοί μπορεί να νιώσουν μια ανακούφιση ενώ άλλοι να παλεύουν με την απελπισία. Σύμφωνα με τους Rodis et al. (2001) το στάδιο της αποξένωσης εμφανίζεται συχνά κατά τη διάρκεια της πρώιμης έως μέσης εφηβείας. Ακόμη και αν η αναπηρία είχε γίνει αποδεκτή νωρίτερα, συχνά αναδιατυπώνεται κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ως αποξενωτική για το νεαρό άτομο από τους άλλους. Θεωρείται ως εμπόδιο που καθορίζει μια αρνητική μοίρα στον κόσμο. Οι μαθητές που είναι αποξενωμένοι ενδέχεται να αποστασιοποιηθούν και από τα εκπαιδευτικά στηρίγματα. Το στάδιο της αποξένωσης παρέχει επίσης το υπόστρωμα για τη στροφή προς τους μαθητές που άλλοι χαρακτηρίζουν ως μη ταιριαστούς και ενδέχεται να αποτελέσει μεγαλύτερο κίνδυνο για εμπλοκή και χρήση ουσιών (Rodis et al., 2001). Το τέταρτο στάδιο, περιλαμβάνει την απόκρυψη της μαθησιακής δυσκολίας προκειμένου να αποφύγει το στίγμα. Η «κρίση και η αναμέτρηση», η οποία συχνά συμβαίνει στα τέλη της εφηβείας, επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της άρνησης και των υπεκφυγών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες του ατόμου. Τα μειονεκτήματα της απόκρυψης μιας πάθησης γίνονται αβάσιμα και αυτό μπορεί να οδηγήσει στο στάδιο 6, της κατοχής και του «outing», το οποίο περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της αναπηρίας στην αυτογνωσία του ατόμου. Το τελικό στάδιο είναι η υπέρβαση, όπου η αναπηρία πλέον θεωρείται ως ένα πολύτιμο εγγενές μέρος του εαυτού. Ορισμένοι μαθητές ωστόσο αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο αυτό που είναι, κάτι το οποίο είναι απόλυτα φυσικό. Αν και αυτά τα αναπτυξιακά στάδια προορίζονταν να περιγράψουν την πορεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, πολλά από τα στάδια εφαρμόζουν εξίσου και σε μαθητές με άλλου είδους αναπηρίες.

Οι σχολικοί σύμβουλοι που γνωρίζουν τη διαδικασία αυτής της προσαρμογής είναι σε θέση να βοηθήσουν στη μετάβαση των μαθητών με αναπηρίες από το ένα στάδιο στο άλλο. Η ομαλοποίηση της αναπτυξιακής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί παρέχοντας στους μαθητές

«μέντορες» που έχουν διανύσει αυτά τα στάδια. Η κατανόηση αυτών των σταδίων μπορεί επίσης να είναι χρήσιμη στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς που βιώνουν τις επιπτώσεις της, το οποίο θα τους επιτρέψει να διανύσουν παράλληλα αυτό το ταξίδι της αποδοχής. Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πίεση που αισθάνονται ορισμένοι μαθητές με αναπηρίες να είναι "εμπνευσμένοι" ή εξαιρετικοί. Συχνά προβάλλεται αυτή η εικόνα στα άτομα με αναπηρία η οποία όμως δεν είναι απαραίτητα υγιής. Είναι εύκολο να φανταστεί κανείς την ένταση που αυτό προσθέτει στους έφηβους μαθητές με αναπηρία, και οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι προσεκτικοί ώστε να μην την εντείνουν άθελα τους.

### **Θέματα σεξουαλικότητας**

Η σεξουαλικότητα αποτελεί κρίσιμο μέρος της ταυτότητας και της προσαρμογής όλων των εφήβων. "Η επιτυχία ή η αποτυχία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σεξουαλική τους ανάπτυξη συμβάλλει σημαντικά στην πιθανή επιτυχία ή αποτυχία της προσαρμογής τους στην ενήλικη ζωή" (Greydanus et al., 2002). Συχνά επικρατεί το στερεότυπο των μαθητών με αναπηρία ως «αιώνια παιδιά» και θεωρείται πως τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες τους παραμένουν «παιδικές». Κανένας μαθητής όμως δεν είναι ασεξουαλικός, ανεξάρτητα από το πόσο σοβαρή είναι η αναπηρία του, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών αναπηριών. Παρόλο που συχνά τα άτομα με νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται ως άτομα με νοητική ηλικία πολύ χαμηλότερη από τη χρονολογική τους ηλικία, αυτό συγκαλύπτει το γεγονός ότι είναι πράγματι έφηβοι ή ενήλικες. Μπορεί να εκδηλώνουν τις επιθυμίες τους με διαφορετικό τρόπο ή να τις καταπιέζουν, αλλά είναι υπαρκτές. Η σεξουαλικότητα έχει κεντρικό ρόλο στην αίσθηση του εαυτού του ατόμου και δεν μπορεί να αγνοηθεί σε κανέναν μαθητή. Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι εξίσου πιθανό με συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες να εμπλακούν σε σεξουαλική δραστηριότητα. Σε αυτό το σώμα ερευνών περιλαμβάνεται η μελέτη των Cheng και Udry (2002) σε εφήβους με σωματικές αναπηρίες, καθώς και η μελέτη τους σε άνδρες με δείκτη νοημοσύνης που ανήκε στο εύρος

της νοητικής υστέρησης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι γονείς αυτών των αγοριών συνολικά αγνοούσαν σε μεγάλο βαθμό τα ποσοστά σεξουαλικής τους δραστηριότητας. Επιπλέον, αυτά τα γονικά δεδομένα έδειξαν ότι οι γιοι τους λάμβαναν λιγότερη σεξουαλική αγωγή στο σπίτι από ό,τι οι συνομήλικοί τους (Cheng & Udry, 2003). Οι Greydanus et al. (2002) επισημαίνουν: "Ακόμα και οι έφηβοι με ήπια αναπηρία πιθανών να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με την εδραίωση της ταυτότητας, κυρίως όμως σε περιπτώσεις όπου η νοσηλεία και ιατρική φροντίδα είναι παρατεταμένη. Ο χρόνια άρρωστος έφηβος που εκφράζει ανοιχτά την επιθυμία να μη γίνει γονιός μπορεί να θρηνεί την αντιληπτή απώλεια των αναπαραγωγικών του δυνατοτήτων". Τα έφηβα κορίτσια με σωματικές αναπηρίες συχνά παλεύουν με την έμφαση που δίνει η κοινωνία στην εμφάνισή τους και αυτό μπορεί να εκδηλωθεί με αντισταθμιστικές συμπεριφορές. Για τα έφηβα κορίτσια, οι Greydanus, Rimsza και Newhouse (2002), αναφέρουν πως "η σεξουαλική επάρκεια μετριέται συχνά με όρους σωματικής ελκυστικότητας. Τα μη ελκυστικά σωματικά χαρακτηριστικά που προκαλούνται από μια διαδικασία ασθένειας ή μια αναγκαία ιατρική θεραπεία συχνά αποτελούν σοβαρή απειλή για την αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα μερικές φορές να οδηγούν σε άσωτες προσπάθειες να αποδείξουν τη θηλυκότητά τους" (Greydanus et al., 2002).

Για τους σχολικούς συμβούλους είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι οι μαθητές με ορισμένες διαταραχές έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρία να βιώσουν πρόωμη εφηβεία. Μπορεί στον ρόλο του συμβούλου να μην εμπίπτει ρητά η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, οφείλει όμως να γνωρίζει ότι θέματα που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα πιθανόν να έχουν αντίκτυπο σε μαθητές με αναπηρίες συχνότερα από ό,τι στους μαθητές χωρίς. Πρέπει επομένως να συμβουλευούνται τους επαγγελματίες υγείας και να συνεργάζονται με συναδέλφους καθηγητές για να βοηθήσουν να διασφαλιστεί ότι οι ανάγκες σεξουαλικής εκπαίδευσης των εφήβων με αναπηρίες αντιμετωπίζονται.

## Εμπλοκή σε Δραστηριότητες Υψηλού Κινδύνου

Όπως οι υπόλοιποι συνομήλικοί τους, οι έφηβοι με αναπηρίες αντιμετωπίζουν ανάλογα κοινωνικά προβλήματα όπως η κατάχρηση ναρκωτικών και άλλων ουσιών, η σεξουαλική συμπεριφορά που οδηγεί σε ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, η σεξουαλική κακοποίηση, η παραβατική συμπεριφορά και η εγκατάλειψη του σχολείου. Τα ζητήματα αυτά συχνά επιδεινώνονται από την εκάστοτε αναπηρία του ατόμου. Οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι διατηρούν έναν κατάλογο για την παραπομπή των μαθητών σε εξωτερικά σχολικά προγράμματα, οργανισμούς και επαγγελματικές υπηρεσίες. Εκτός από τις παραπομπές σε εξωτερικούς φορείς, οι σχολικοί σύμβουλοι συχνά συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών υψηλού κινδύνου μέσω προγραμμάτων πρόληψης και εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Πολλά από τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης για τις συμπεριφορές υψηλού κινδύνου των εφήβων είναι μονοδιάστατα. Είναι σχεδιασμένα για τυπικούς μαθητές και δεν έχουν καμία τροποποίηση ή προσαρμογή για να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις και τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εφηβεία. Επομένως κάθε πρόγραμμα πρόληψης ή εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στο σχολείο θα πρέπει να αξιολογείται ως προς την καταλληλότητά του για τους μαθητές με αναπηρία. Οι σχολικοί σύμβουλοι, σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες του σχολείου, καλούνται να δημιουργήσουν πολυεπίπεδα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που ανταποκρίνονται στις εξειδικευμένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.

Οι Hollar και Moore (2004), αναφέρουν ότι όλο και περισσότερα στοιχεία αποδεικνύουν ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν συγκρίσιμο ή υψηλότερο επίπεδο κινδύνου κατάχρησης ουσιών σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αν και τα στατιστικά αυτά στοιχεία είναι ευρέως γνωστά, πολύ λίγα προγράμματα πρόληψης έχουν αναπτυχθεί ειδικά για αυτόν τον πληθυσμό (McCombs & Moore, 2002). Οι σχολικοί σύμβουλοι που αναγνωρίζουν

τη σχέση αναπηρίας και κατάχρησης ουσιών μπορούν να εργαστούν ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Οι έφηβοι με αναπηρία είναι συχνά σεξουαλικά ενεργοί και αυτή η σεξουαλική δραστηριότητα, σε συνδυασμό με την αναπηρία τους, τους θέτει σε υψηλό κίνδυνο ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης. Παρόλο που δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που να σχετίζονται με την αύξηση των εγκυμοσύνων και της γονικής μέριμνας για αυτόν τον ειδικό πληθυσμό, εικάζεται ότι μπορεί να είναι εξίσου υψηλός, αν όχι υψηλότερος από ότι στους εφήβους χωρίς αναπηρία (Jones et al., 2005). Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπόψη τον αυξημένο κίνδυνο σεξουαλικής κακοποίησης των μαθητών με αναπηρίες (Sullivan & Knutson, 2000). Αυτό που προανέφεραν οι Cheng & Udry (2003), σχετικά με την ελλιπή σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με αναπηρίες στο σπίτι, επιβεβαιώνουν και οι Gordon et al. (2004), προσθέτοντας πως "η περιορισμένη πληροφόρηση που παρέχεται στους εφήβους με αναπηρίες τους θέτει σε κίνδυνο να λάβουν μεροληπτικά μηνύματα χωρίς να είναι ικανοί ωστόσο να αντικρούσουν αυτές τις ιδέες".

Η σχέση μεταξύ της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων και της αναπηρίας είναι ευρέως αποδεκτή (Mears et al., 2003). Οι Mears, Aron και Bernstein (2003), αναφέρουν πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της παραβατικότητας των ανηλίκων και των αναπηριών σε έρευνα τους όπου μελέτησαν εφήβους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, νοητική αναπηρία καθώς και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Με σκοπό να εξηγήσουν αυτή τη σχέση ανέπτυξαν τις ακόλουθες τρεις θεωρίες:

A. Θεωρία της επιδεκτικότητας: "Οι νέοι με αναπηρία είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παραβατικότητα λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που υποθετικά συνδέονται με την αναπηρία (π.χ. παρορμητικότητα, υποβλητικότητα)".



Β. Θεωρία της σχολικής αποτυχίας: "Η αναπηρία ενός νέου μπορεί να συμβάλει σε δυσκολίες, απογοήτευση και αποτυχία στο σχολείο, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε εγκληματική συμπεριφορά".

Γ. Θεωρία της διαφορικής επεξεργασίας: "Οι νέοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους νέους χωρίς αναπηρία να εμπλακούν σε παραβατική συμπεριφορά, αλλά... είναι πιο πιθανό να συλληφθούν/παραπεμφθούν και να καταδικαστούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### **Βοηθώντας Μαθητές με Αναπηρίες**

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού συμβούλου στην παροχή των υπηρεσιών γενικά στους μαθητές, δεν εξυπακούεται της επιτυχίας αυτής και σε μαθητές με αναπηρίες. Η διαδικασία παροχής βοήθειας μπορεί να αποτύχει για διάφορους λόγους. Για παράδειγμα, είναι πιο δύσκολο να γίνουν αντιληπτοί με ακρίβεια οι μαθητές με αναπηρία, καθώς συχνά παρατηρούνται μέσα από τον φακό διάφορων στερεοτύπων. Αυτή η στρεβλή αντίληψη ωστόσο ενδέχεται να υπονομεύσει την αποτελεσματική βοήθεια. Ένας συνδυασμός παραγόντων προκαλεί την αμφισβήτηση της ικανότητας των περισσότερων να αντιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία με μη παραμορφωμένο τρόπο. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι αντιληπτικές διαδικασίες που αφορούν τον σχηματισμό εντυπώσεων, καθώς και τα βαθιά ριζωμένα πολιτισμικά στερεότυπα. Είναι σημαντικό οι σύμβουλοι να κατανοήσουν αυτούς τους παράγοντες προκειμένου να τους αποφύγουν και να κατανοήσουν καλύτερα τον κοινωνικό κόσμο στον οποίο πρέπει να κινηθούν οι μαθητές με αναπηρίες έτσι ώστε να είναι σε θέση "να εντοπίσουν, να αναστοχαστούν και να αποσαφηνίσουν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών" (Bowen, 1998). Ιδιαίτερα η αποσαφήνιση των εσφαλμένων πεποιθήσεων αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στην συμβολή ρεαλιστικών και θετικών αυτοεκπληρούμενων προφητειών.

Το μοντέλο που χρησιμοποιείται από κάθε σύμβουλο για την αντίληψη της πηγής και των λύσεων στα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία, έχει εκτεταμένες επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται οι ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι με τους οποίους τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία έχουν εννοιολογηθεί. Ο καθένας από αυτούς θέτει αντίθετες προοπτικές σχετικά με το τι συνιστά το "πρόβλημα" της αναπηρίας, ποιος είναι υπεύθυνος γι' αυτό, και ποιες είναι οι πιθανές λύσεις. Ο παλαιότερος, το «ηθικό μοντέλο», μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά ανάλογα με το πως αντιλαμβάνεται κανείς την αναπηρία. Στη μια περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή "τιμωρίας" λόγω των σκέψεων και του κάρμα ενός ανθρώπου, και από την άλλη ως ένα σημάδι επιβράβευσης χάρη στην ψυχική δύναμη και πίστη που φέρει το άτομο (Olkin, 2022). Κυρίαρχο μοντέλο ωστόσο αποτελεί πλέον το ιατρικό το οποίο συχνά αποτελεί και τον άξονα της εκπαιδευτικής πρακτικής (Marshak et al., 2010). Το «ιατρικό μοντέλο» θεωρεί ότι το πρόβλημα της αναπηρίας εντοπίζεται αποκλειστικά στο άτομο και οφείλεται στην παρουσία ενός ελαττώματος, στη λειτουργία του. Η λύση στο πρόβλημα είναι να βοηθηθεί το άτομο να γίνει όσο το δυνατόν πιο κοντά στον κανόνα (Olkin, 2022). Οι παραδοσιακές εξηγήσεις της μειονεξίας που βιώνουν τα παιδιά με αναπηρία στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο θεωρεί ότι το τραύμα της αναπηρίας είναι από μόνο του μια εξήγηση για την αποτυχία του ατόμου να επιτύχει μια λογική ποιότητα ζωής. Το «κοινωνικό μοντέλο» μετατοπίζει αυτή την έμφαση από την παθολογικοποίηση του ατόμου και δίνει έμφαση στα περιοριστικά περιβάλλοντα και συμπεριφορές" (Middleton, 1999). Υποστηρίζοντας ουσιαστικά ότι η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που ενισχύεται από τις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές και την έλλειψη πρόσβασης σε πολλούς τομείς της ζωής. Η κοινωνία ορίζει ποιος είναι "φυσιολογικός" και ποιος όχι, με αποτέλεσμα όσοι θεωρούνται φυσιολογικοί να έχουν ένα πληρέστερο φάσμα δικαιωμάτων. Υπάρχουν πολλές απεικονίσεις της συχνά αυθαίρετης φύσης για το ποιον χαρακτηρίζουμε ως ανάπηρο και των σχετικών κοινωνικών συνεπειών του ορισμού με αυτόν

τον τρόπο. Αν και η αναπηρία αποτελεί φυσικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, οι διάχυτες κοινωνικές συμπεριφορές συχνά αντιστέκονται σε αυτό. Αντί να γίνει αποδεχτό ότι όλοι αποτελούν μέρος μιας μεγάλης ομάδας που είναι εγγενώς διαφορετική, οι κοινωνικές συμπεριφορές προωθούν τον διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία και δημιουργείται το «εμείς» και το «αυτοί». Πολύ συχνά οι προσπάθειές επικεντρώνονται στο να "φτιαχτούν" τα άτομα με αναπηρία, ενώ θα έπρεπε να αναγνωριστεί η ανάγκη για αλλαγή του περιβάλλοντος και η προσαρμογή των διαφορών. Επομένως αυτό σημαίνει ότι απώτερος σκοπός είναι η άρση των εμποδίων που εμποδίζουν τους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις πτυχές του σχολείου και των ευκαιριών μάθησης. Ένα βασικό σημείο του κοινωνικού μοντέλου είναι ότι τονίζει πως τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία συχνά δεν οφείλονται στις άμεσες επιπτώσεις της ίδιας της αναπηρίας. Το πρόβλημα δεν θεωρείται πλέον ως έλλειμμα που βρίσκεται μέσα στο άτομο. Η Olkin (2022), χαρακτηριστικά αναφέρει πως το μοντέλο αυτό "αφαιρεί το πρόβλημα από τη σφαίρα του ατόμου με την αναπηρία και το τοποθετεί στον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό κόσμο. Οι λύσεις είναι ο καθολικός σχεδιασμός, η εκπαίδευση των ατόμων χωρίς αναπηρία σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, οι νόμοι που εξασφαλίζουν ίση πρόσβαση και προστασία και η καλύτερη εφαρμογή των νόμων αυτών". Ο αντίκτυπος των περιορισμένων ευκαιριών προκαλεί περισσότερες προσωπικές δυσκολίες από την ίδια την παρουσία της αναπηρίας (Olkin, 2022). Η κατανόηση του κοινωνικού μοντέλου παρέχει στους σχολικούς συμβούλους έναν τρόπο να σκεφτούν τις ανάγκες των μαθητών τους από μια πιο ακριβές και ουσιαστική προοπτική.

Ορισμένοι παράγοντες περιπλέκουν την εγκαθίδρυση γνήσιων σχέσεων βοήθειας. Σε αυτούς περιλαμβάνεται η ευκολία με την οποία οι στρεβλές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία και οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις εισχωρούν στο μυαλό. Ο τρόπος βοήθειας δεν είναι πάντα διαισθητικός. Ο Robert Nathanson (1979), έχει γράψει για επτά σύνδρομα που είναι συνηθισμένα αλλά προβληματικά όσον αφορά τη βοήθεια των μαθητών με αναπηρίες.

Αυτά είναι, «Το μόνο που έχει σημασία είναι η ταμπέλα σας», «Σε λυπάμαι», «Μην ανησυχείς, θα σε σώσω», «Ξέρω τι είναι καλύτερο για σένα», «Αν είμαι τυχερός, θα χάσεις το σημερινό ραντεβού», «Έχω μείνει έκπληκτος από το θάρρος σου», «Ποιος είναι πιο αγχωμένος, εσύ ή εγώ;» (Nathanson, 1979). Αυτά τα επτά σύνδρομα απεικονίζουν προβλήματα με τον οίκτο, τα στερεότυπα, τη δυσφορία και τον πατερναλισμό. Είναι σημαντικό για τους σχολικούς συμβούλους να εκτιμούν τις δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία, ιδίως εκείνων που κινούνται σε ένα περιβάλλον όπου αποτελούν σε μεγάλο βαθμό μειονότητα. Η βοήθεια διαφέρει αρκετά από τον οίκτο και βασίζεται στην ενσυναίσθηση και όχι στη συμπάθεια. Επομένως οφείλουμε να εκτιμούμε τις δυσκολίες, να μην μειώνουμε τις προσδοκίες, να ενδυναμώνουμε αντί να λυπόμαστε, να αφαιρούμε τα εμπόδια και παράλληλα να υποστηρίζουμε, ακούοντας πάντα τι πιστεύει το άτομο ότι θα το βοηθήσει. Ο Middleton συνέταξε τον ακόλουθο χρήσιμο κατάλογο με τα όσα οι μαθητές με αναπηρία θεωρούσαν χρήσιμα. «Οι νέοι ουσιαστικά θέλουν γύρω τους ενήλικες που τους υπερασπίζονται, τους βλέπουν ως άτομα, έχουν αίσθηση του χιούμορ, είναι καλοί ακροατές, δεν ντρέπονται για την αναπηρία τους, θα τους μιλήσουν για την αναπηρία τους, θα μιλήσουν για τις ικανότητές τους, υποστηρίζουν και θα ενθαρρύνουν τις επιδόσεις τους, τους βοηθούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες σχέσεων, είναι ειλικρινείς και ευθύς, τα κάνουν να νιώθουν ασφάλεια με την έννοια της αξιοπιστίας και παρατηρούν όταν είναι δυστυχημένα» (Middleton, 1999). Αντιθέτως «δεν επιθυμούν να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν, τους αφαιρούν τον έλεγχο, τους επιβάλουν θρησκευτικές ή ιδεολογικές πεποιθήσεις, ευτελίζουν τις ανησυχίες τους, τα λυπούνται, τα ταπεινώνουν και γενικότερα να τους δίνουν υποσχέσεις που δεν μπορούν να τηρήσουν» (Middleton, 1999).

Τα άτομα χωρίς αναπηρία συχνά βιώνουν άγχος όταν αλληλοεπιδρούν με άτομα με σωματικές αναπηρίες, και συχνά το αποτέλεσμα είναι η αύξηση της κοινωνικής απόστασης. Δύο σημαντικοί παράγοντες συμβάλλουν σε αυτή την απομάκρυνση. Σύμφωνα με τον Siller

(1976), το άγχος αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αντιλαμβανόμαστε την δική μας σωματική ευπάθεια στην αναπηρία, με αυτό να εντείνεται όταν η αναπηρία προκύπτει από ασθένεια ή ατύχημα. Δεύτερον, οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει μια διαδικασία που ονομάζεται "αλληλεπιδραστική πίεση". Λόγω των παρανοήσεων και των στρεβλώσεων της αντίληψης, τείνουμε να υποθέτουμε ότι το άτομο με αναπηρία είναι διαφορετικό σε σχέση με εμάς, με αποτέλεσμα να ψάχνουμε να βρούμε ένα κοινό θέμα και φοβόμαστε την ακούσια προσβολή (Siller, 1976). Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε σχετικά με την αναπηρία έχουν σημασία για διάφορους λόγους. Διαμορφώνουν την αντίληψη ζωγραφίζοντας νοητικές εικόνες για τους άλλους. Η ουσία της γλώσσας με γνώμονα το πρόσωπο, θέτει πρώτα και κύρια το άτομο. Είναι επίσης σημαντικό να έχουμε επίγνωση ποιοι όροι χρησιμοποιούνται σήμερα για να περιγράψουν τις διαταραχές και ποιοι όροι έχουν λάβει ιδιαίτερα στιγματισμένες και προσβλητικές συνδηλώσεις. Συνοψίζοντας είναι σημαντικό ως επαγγελματίες σύμβουλοι να είμαστε εξοικειωμένοι με την προτιμώμενη γλώσσα και την εθιμοτυπία της αναπηρίας. Παρ' όλα αυτά, οι προθέσεις υπερισχύουν της τελειότητας και σημαντικό είναι να θέλουμε να αλληλοεπιδράσουμε, ακόμη και αν πούμε ή κάνουμε κάτι λάθος καθότι η κοινωνική απόσταση που δημιουργείτε με τη σιωπή είναι πολύ χειρότερη.

## **Κατανόηση και Συνεργασία με Γονείς**

Καθώς οι σχολικοί σύμβουλοι εργάζονται με μαθητές με αναπηρίες στα σχολεία, έχουν συχνά την ευκαιρία και την ανάγκη να συνεργαστούν με τους γονείς αυτών των μαθητών. Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία μοιράζονται τις ανησυχίες όλων των γονέων σχετικά με την ανατροφή των παιδιών και την εκπαίδευση, έχοντας όμως πρόσθετες ανησυχίες που σχετίζονται με τις αναπηρίες των παιδιών τους. Επομένως, «οι επαγγελματίες σχολικοί σύμβουλοι είναι συχνά συνήγοροι των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων τους σε μια περίπλοκη και συχνά εκφοβιστική εκπαιδευτική γραφειοκρατία» (Erford, House, & Martin,

2003). Η κατανόηση των ανησυχιών και των προοπτικών αυτών των γονέων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική συνεργασία μαζί τους ως «εταίροι» στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των παθήσεων αναπηρίας είναι ευρύ, με την κάθε οικογένεια και γονείς να διαφέρουν ως προς το στυλ, τις ανησυχίες, τις προσεγγίσεις, τις αξίες, τη συμμετοχή. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους σχολικούς συμβούλους να ευαισθητοποιηθούν σε ορισμένες κοινές ανησυχίες που είναι μοναδικές για τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία. Η κατανόηση αυτών των ανησυχιών θα βοηθήσει τους σχολικούς συμβούλους να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους όχι μόνο με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία, αλλά και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Πολλά παιδιά με αναπηρία εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα συχνά χωρίς να έχουν διαγνωστεί. Οι ανάγκες ορισμένων μαθητών μπορεί να μην είναι εμφανείς μέχρι κάποια στιγμή μετά την έναρξη της επίσημης σχολικής τους φοίτησης ή να είναι αποτέλεσμα ατυχήματος ή ασθένειας με αποτέλεσμα να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε σημείο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι τα ζητήματα που σχετίζονται με τον χαρακτήρισμό του παιδιού ως ανάπηρου μπορεί να προκύψουν για τους γονείς σε οποιοδήποτε περίοδο της σχολικής εκπαίδευσης. Οι γονείς αναπτύσσουν επιθυμίες, προσδοκίες και όνειρα για τα παιδιά τους, συχνά ακόμη πριν γεννηθεί αυτό, εκφράζοντας ταυτόχρονα ως ελάχιστη επιθυμία την υγεία του παιδιού τους. Η ανακάλυψη ότι το επιθυμητό παιδί έχει μια αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί ως απόκλιση των ελπίδων και τα ονείρων των γονέων. Διάφοροι ερευνητές αναφέρουν πως οι γονείς πρέπει να θρηνήσουν την απώλεια αυτών των ελπίδων και ονείρων (Bristor, 1991). Η θλίψη που σχετίζεται με την αναπηρία του παιδιού μπορεί να είναι συνεχής ή να επαναλαμβάνεται περιοδικά γύρω από αναμενόμενα γεγονότα που λόγω της αναπηρίας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν (Quinn, 1998). Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να παραπέμψουν τους γονείς σε ομάδες στήριξης. Τέτοιες ομάδες μπορούν να ομαλοποιήσουν τις ανησυχίες των γονέων και να αποτελέσουν πηγή υποστήριξης και

ενθάρρυνσης. Παράλληλα ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να συστήσει βιβλία, με προσωπικές περιγραφές σε γονείς οι οποίοι ενδεχομένως να μην είναι έτοιμοι να συμμετέχουν σε μια τέτοια ομάδα (Klein & Schive, 2001).

Οι Ysseldyke et al. (2000), αναφέρουν πως μεγάλος αριθμός γονέων μαθητών με αναπηρίες, θεωρούν τα σχολεία ως μη ασφαλή. Οι ανησυχίες για την ασφάλεια στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνουν διάφορους τομείς. Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες συχνά θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι πιο ευάλωτα σε ατυχήματα και τραυματισμούς λόγω των αναπηριών τους (Quinn, 1998). Επιπλέον, οι γονείς με παιδιά με αναπηρία ανησυχούν πως αυτά θα αποτελέσουν στόχο ή θύματα εκφοβισμού και τραυματισμού από άλλους μαθητές, εξαιτίας των αναπηριών τους. Οι ανησυχίες αυτές είναι ακόμη πιο περίπλοκες για τους γονείς των μαθητών με περιορισμένη ικανότητα επικοινωνίας. Οι γονείς μπορεί να ανησυχούν ότι οι μαθητές αυτοί δεν θα είναι σε θέση να αναφέρουν τραυματισμούς ή περιπτώσεις εκφοβισμού στο προσωπικό του σχολείου ή σε αυτούς. Οι ανησυχίες αυτές παρά το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι αληθείς, ενδέχεται να δημιουργήσουν ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον το οποίο δεν βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών. Σε μια μελέτη εφήβων με σωματικές αναπηρίες, οι Blum, et al. (1991), διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι σχεδόν ανεξαιρέτως περιέγραψαν τις σχέσεις τους με τους γονείς τους ως καλές και θετικές. Ωστόσο, πολλοί από τους εφήβους της μελέτης ανέφεραν ότι αισθάνονταν ότι οι γονείς τους δεν τους συμπεριφέρονταν με τον κατάλληλο για την ηλικία τους τρόπο, και περίπου το ένα τέταρτο θεωρούσε ότι οι γονείς τους ήταν υπερπροστατευτικοί με τρόπους που οι έφηβοι θεωρούσαν δυσάρεστους. Είναι εξαιρετικής σημασίας οι σχολικοί σύμβουλοι σε πρώτη φάση να σεβαστούν τις ανησυχίες των γονέων. Παράλληλα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, αφενός στην καθυσύχαση και ενημέρωση τους σχετικά με τα μέτρα που λαμβάνονται στο σχολείο για την ασφάλεια των παιδιών, και αφετέρου στην ενημέρωση των σχολικών υπευθύνων για τις ανησυχίες ασφάλειας που χρήζουν προσοχής. Οφείλουν ωστόσο να ενθαρρύνουν τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους

για ανάπτυξη της ανεξαρτησίας τους, κάτι το οποίο είναι προς το μακροπρόθεσμο συμφέρον του παιδιού.

Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία φέρουν επίσης ανησυχίες σχετικά με τη στάση και την αποδοχή των άλλων, μη αναπήρων μαθητών και των γονέων αυτών των μαθητών (Sciarra, 2004). Παρά την εφαρμογή ενός ενιαίου μοντέλου μάθησης και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη, πολλοί συμμαθητές χωρίς αναπηρία μπορεί να είχαν ελάχιστη ή καθόλου επαφή με άτομα με αναπηρία. Οι μαθητές μπορεί να είναι περίεργοι, φοβισμένοι, απορριπτικοί ή να αντιδράσουν με άλλους τρόπους. Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν τον ρόλο της επιμόρφωσης όλων των μαθητών σχετικά με τις αναπηρίες και για την αναπηρία ενός συμμαθητή τους ειδικότερα. Όπως δήλωσε η Sciarra (2004), "Η ακριβής πληροφόρηση είναι ένας τρόπος για τη μείωση των προκαταλήψεων στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινωνία". Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία ενδέχεται να φέρουν ανησυχίες σχετικά με το περιεχόμενο των πληροφοριών που παρουσιάζονται στους συνομηλίκους του παιδιού τους σχετικά με τις αναπηρίες, ή για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται. Μεταξύ των ανησυχιών αυτών μπορεί να είναι η ακρίβεια των πληροφοριών, αν η έμφαση δίνεται στο τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί σε σχέση με το τι μπορεί να κάνει, και η δημιουργία ανεπιθύμητων συναισθημάτων όπως ο οίκτος. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να συμβουλευτεί τους γονείς σχετικά με τις πληροφορίες που πρέπει και επιθυμούν να παρέχονται στους συμμαθητές του μαθητή, να σέβεται τις ανησυχίες που μπορεί να εγείρουν οι γονείς και να προβαίνει στις κατάλληλες προσαρμογές. Το ερώτημα αν ο μαθητής με αναπηρία θα πρέπει να είναι παρών σε μια τέτοια ενημέρωση μπορεί να προκύψει. Αν και είναι σεβαστό και σκόπιμο να συμπεριληφθούν οι γονείς σε αυτή την απόφαση, η βέλτιστη προσέγγιση είναι το ίδιο το παιδί να έχει λόγο στο θέμα. Εκδηλώσεις όπως η συνάντηση γονέων-δασκάλων μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για πληροφόρηση όλων των γονέων σχετικά με τις αναπηρίες. Τέτοιες παρουσιάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν γενικές πληροφορίες σχετικά με τις αναπηρίες, τη νομοθεσία που διέπει την



εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και πώς το σχολείο προσεγγίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Οι σχολικοί σύμβουλοι καλό θα ήταν και πάλι να συμβουλευονται τους γονείς των μαθητών με αναπηρίες στο σχολείο για τυχόν ανησυχίες που μπορεί να έχουν σχετικά με μια τέτοια ενημέρωση. Είναι εξαιρετης σημασίας να μην παραβιάζεται το απόρρητο των μεμονωμένων μαθητών σε τέτοιες παρουσιάσεις.

Οι φίλιες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων (Quinn, 1998). Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες ανησυχούν ιδιαίτερα για τις ικανότητες των παιδιών τους να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φίλιες. Τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες, όπως μαθησιακές δυσκολίες ή ήπια νοητική αναπηρία, μπορεί να είναι κοινωνικά «ανώριμα» (Sciarra, 2004). Τα παιδιά με αναπηρίες μπορεί επίσης να έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία, όπως ομιλία που είναι δύσκολο να κατανοηθεί, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολο για αυτά να συνομιλήσουν με τους συνομηλίκους τους και να κάνουν φίλους. Επιπλέον, οι σχολικοί συνοδοί που συνοδεύουν ένα παιδί με αναπηρία κατά τη διάρκεια του σχολείου μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στη δημιουργία φιλιών, καθώς συχνά οι συμμαθητές επικοινωνούν με τους συνοδούς αντί με το ίδιο το παιδί ή ακόμη η παρουσία ενός ενήλικα να αποτρέπει τα παιδιά να τον/την πλησιάζουν. Επιπλέον, ο μαθητής με την αναπηρία μπορεί με τη σειρά του να είναι πιο άνετος και συνηθισμένος να αλληλοεπιδρά με τους ενήλικες παρά με τους συνομηλίκους. Οι συμμαθητές χωρίς αναπηρία μπορεί επίσης να φοβούνται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την εμφάνιση ή τη συμπεριφορά του (Heward, 2003). Παιδιά με ορατές αναπηρίες ενδέχεται να ανησυχούν ότι οι συμμαθητές τους θα τα απορρίψουν εξαιτίας των διαφορών τους. Ο Heward (2003) επεσήμανε τις δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες εκτός οργανωμένων ομαδικών δραστηριοτήτων και το γεγονός ότι στερούνται τα πολύτιμα μαθήματα που μπορούν να πάρουν συμμετέχοντας σε τέτοιες ομάδες, όπως το να κάνουν φίλους, να αναπτύξουν

δεξιότητες επικοινωνίας, υπευθυνότητα και ανεξαρτησία. Ρόλος επομένως των σχολικών συμβούλων είναι να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές με αναπηρίες με τρόπους οι οποίοι θα βοηθήσουν να δημιουργήσουν φιλίες μέσα στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα με την εκπαίδευση της σχολικής κοινότητας που συζητήθηκε παραπάνω, επιδιώκεται η άρση των συμπεριφορικών και πληροφοριακών εμποδίων που μπορεί να αποτρέπουν την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων για τους μαθητές με αναπηρίες. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος συμβουλευτικής σε μικρές ομάδες, οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να δημιουργήσουν ομάδες φιλίας και να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες σε αυτές τις ομάδες μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Παράλληλα μπορούν να εργαστούν ατομικά με τα παιδιά με αναπηρίες, εστιάζοντας στις δυσκολίες τους να δημιουργήσουν φιλίες βοηθώντας τα να εντοπίσουν την πηγή των δυσκολιών τους και τρόπους για να τις ξεπεράσουν, ενημερώνοντας παράλληλα τους γονείς οι οποίοι είναι σύμμαχοι στην συλλογική αυτή προσπάθεια.

Οι γονείς συχνά ανησυχούν ότι η αναπηρία του παιδιού μπορεί να επισκιάσει τις ικανότητές του στα μάτια των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην "ετικέτα" του παιδιού και όχι στον ίδιο τον μαθητή, με αποτέλεσμα την δημιουργία λανθασμένων υποθέσεων σχετικά με την ικανότητα του παιδιού οι οποίες ωστόσο να μην επηρεάζουν καθόλου τη γνωστική του λειτουργία (Heward,2003). Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως συνήγοροι για τα παιδιά με αναπηρία στο σχολείο και να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να βλέπουν πέρα από την αναπηρία του παιδιού, αναγνωρίζοντας έτσι τις ικανότητές του. Σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει κάποια επίσημη διάγνωση αλλά υπάρχουν ενδείξεις για κάποιου είδους αναπηρία, οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να απευθύνονται στους σχολικούς ψυχολόγους σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μαθητή προκειμένου να θέσουν σε εφαρμογή τον μηχανισμό για εντοπισμό των μαθητών σε συνεργασία πάντοτε με τους γονείς. Οι μεταβάσεις στο σχολείο, είτε από ένα επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης σε ένα άλλο είτε σε ένα νέο σχολείο, αποτελούν αγχωτικό παράγοντα για όλες τις οικογένειες. Τέτοιου είδους

μεταβάσεις είναι συνήθως ευκολότερες για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες από ό,τι για τους συνομηλίκους τους με αναπηρίες (Ysseldyke et al., 2000). Επομένως, οι μεταβάσεις μπορεί να προκαλούν ιδιαίτερες ανησυχίες στους γονείς των μαθητών με αναπηρίες. Αυτές συνεπάγονται την εγκαθίδρυση νέων σχέσεων με τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους παρόχους υποστηρικτικών υπηρεσιών, το λοιπό προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς τους. Οι γονείς μπορεί να αισθάνονται μειωμένη διάθεση και απαισιοδοξία στην ιδέα πως πρέπει να ξεκινήσουν από την αρχή με αυτό το νέο σύνολο χαρακτήρων. Το παιδί θα πρέπει να προσαρμοστεί στο νέο σχολείο, στους νέους ανθρώπους και στα νέα προγράμματα (Ysseldyke et al., 2000), αλλαγές οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ανησυχητικές για έναν μαθητή με αναπηρία που ήδη αισθάνεται ότι δεν έχει τον έλεγχο πολλών πτυχών της ζωής του. Το συνοδευτικό άγχος μπορεί να εκδηλωθεί με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο ή με λεκτικές ή σωματικές εκφράσεις άγχους στο σπίτι ή στο σχολείο. Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να είναι εξαιρετικά χρήσιμοι στη διευκόλυνση αυτών των μεταβάσεων για τους μαθητές με αναπηρία και τις οικογένειές τους. Οι ευκαιρίες επίσκεψης και εξοικείωσης με το νέο σχολείο πριν από τη μετάβαση μπορεί να είναι ευεργετικές. Η συμμετοχή των μελλοντικών συμμαθητών του νεοεισερχόμενου μαθητή σε αυτές τις επισκέψεις μπορεί να βοηθήσει στην δημιουργία οικειότητας τόσο στον νεοεισερχόμενο μαθητή όσο και στους μελλοντικούς συμμαθητές του. Είναι επίσης σημαντικό για τον νεοεισερχόμενο μαθητή να γνωρίσει τους καθηγητές κατά τη διάρκεια αυτών των επισκέψεων. Εάν είναι κατάλληλο για την ηλικία του μαθητή, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε μια τέτοια επίσκεψη ή μπορούν να φιλοξενηθούν σε μια ξεχωριστή επίσκεψη για να δοθεί στον μαθητή μεγαλύτερη ανεξαρτησία. Αυτές οι επισκέψεις θα πρέπει να είναι συμπληρωματικές και όχι να αντικαθιστούν τις ενημερώσεις για τους νέους μαθητές που παρακολουθούν όλοι οι νέοι μαθητές του σχολείου. Η αποχή των μαθητών με αναπηρία στα προγράμματα προσανατολισμού των νέων μαθητών, τους ξεχωρίζει και τους στερεί την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια σημαντική σχολική

εκδήλωση και την ευκαιρία να κάνουν κοινωνικές επαφές. Οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει επίσης να γνωρίζουν ότι οι σχολικές μεταβάσεις είναι στρεσογόνες και να εξομαλύνουν αυτές τις αντιδράσεις άγχους για τους γονείς και τους μαθητές.

## **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Αναπηρίες**

### ***Μαθησιακές Δυσκολίες***

Η μαθησιακή δυσκολία είναι μια νευρολογική διαταραχή, που σημαίνει ότι ο εγκέφαλος είναι διαφορετικά συνδεδεμένος για ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία (“LD OnLine: What is a learning disability?”, χ.χ.). Η μαθησιακή αναπηρία είναι ένας όρος που συχνά παρεξηγείται από το ευρύ κοινό, καθώς δεν υποδηλώνει χαμηλή νοητική ικανότητα αλλά αναφέρεται γενικά σε μια σειρά νευρολογικών δυσκολιών (Milsom & Hartley, 2005). Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών, συναισθηματικών ή διανοητικών ελλείψεων, αν και μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές. Το 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι απαραίτητη για τους μαθητές. Η πλειονότητα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες που δέχονται παρέμβαση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού συνεχίζουν και μπορούν να διαβάζουν σε φυσιολογικά ή ανώτερα επίπεδα. Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να υποδηλώνουν ότι ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αρκετά από αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να είναι παρόντα για μεγάλο χρονικό διάστημα και ακόμη και αυτό δεν εγγυάται ότι ένα παιδί έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Τα πρώιμα γλωσσικά προβλήματα συχνά προβλέπουν μαθησιακές δυσκολίες. Άλλα κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν αργή ομιλία, δυσκολία στην προφορά των λέξεων, αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου, δυσκολία στην ομοιοκαταληξία των λέξεων, προβλήματα στην εκμάθηση του αλφαβήτου, της αριθμητικής σειράς και των ημερών της εβδομάδας (“LD OnLine: What is a learning disability?”, χ.χ.). Επιπρόσθετα, η εύκολη απόσπαση της προσοχής, η δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους

συνομηλίκους, η ακολουθία οδηγιών και η αργή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων αποτελούν πιθανές ενδείξεις. Υπάρχουν διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών και κανένας μαθητής δεν είναι ακριβώς ίδιος με τον άλλο. Μερικοί από τους τύπους μαθησιακών δυσκολιών που συναντιούνται στα σχολεία είναι:

A) Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία). Αυτές κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές και μπορεί να επικαλύπτονται με άλλες δυσκολίες. Οι γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να κατανοεί τα λεκτικά προβλήματα της μαθηματικής διδασκαλίας. Η απομνημόνευση είναι συχνά δύσκολη, και ως εκ τούτου το ίδιο ισχύει και για την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων.

B) Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία). Πρόκειται για μια μαθησιακή δυσκολία βασισμένη στη γλώσσα με δυσκολία στην ανάγνωση και την προφορά των λέξεων και δυσκολία στην κατανόηση των γραπτών λέξεων. Μερικές φορές τα παιδιά δυσκολεύονται να θυμούνται τα σύμβολα των γραμμάτων, τους ήχους και τις σημασίες. Η σοβαρότητα της δυσλεξίας ποικίλλει, αλλά ο έγκαιρος εντοπισμός βοηθάει στη σχολική επιτυχία. Οι εγκεφαλικές διαφορές που προκαλούν την δυσλεξία είναι κληρονομικές. Άλλα σημάδια περιλαμβάνουν δυσκολία στην εκμάθηση της ομιλίας, δυσκολία στην εκμάθηση γραμμάτων και της γλώσσας, δυσκολία στην απομνημόνευση αριθμητικών δεδομένων και δυσκολία στην κατανόηση της ανάγνωσης.

Γ) Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσαγραφία). Αυτή η διαταραχή επεξεργασίας επηρεάζει συγκεκριμένα τη γραφή και προκαλεί δυσκολία στην ορθογραφία, στη γραφή με το χέρι, στον περιορισμό του γραπτού σε καθορισμένο χώρο και στη γραφή σκέψεων στο χαρτί. Τα σημάδια περιλαμβάνουν σφιχτή λαβή του μολυβιού, δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα, γρήγορη κόπωση κατά τη γραφή, ομιλία δυνατά κατά τη γραφή, παράλειψη λέξεων, προβλήματα με τη γραμματική και αισθητό χάσμα μεταξύ της προφορικής κατανόησης της γλώσσας και της γραφής των ιδεών στο χαρτί.

Δ) Διαταραχές ακουστικής και οπτικής επεξεργασίας. Αυτές υποδηλώνονται από δυσκολία κατανόησης ή επεξεργασίας της γλώσσας παρά τη φυσιολογική ακοή και όραση. Ορισμένες προσαρμογές για να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές, περιλαμβάνουν τη χρήση οπτικού υλικού στην τάξη, την παροχή χρόνου σκέψης πριν από τις απαντήσεις και το να μην ζητείται από τον μαθητή να γράφει και να ακούει ταυτόχρονα. (Learning Disabilities Association of America, χ.χ.)

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Μαθητές με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες δυσκολεύονται να κάνουν φίλους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αδυνατούν να αντιληφθούν με ακρίβεια τι λένε και τι κάνουν οι άλλοι. Οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη διδασκαλία για να μάθουν πως να συμπεριφέρονται στην τάξη, τη διαχείριση του θυμού και την επίλυση συγκρούσεων.

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εξετάζουν το ενδεχόμενο να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της ελλιπούς ενθάρρυνσης και προετοιμασίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι η μεγαλύτερη κατηγορία αναπηρίας που αντιπροσωπεύεται στον πληθυσμό των πανεπιστημίων. Μια επιτυχής μετάβαση μετά το λύκειο απαιτεί εστίαση στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τα δυνατά σημεία, τις επιλογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ενδεχομένως μια επαγγελματική κατάρτιση και τις απαραίτητες δεξιότητες, τροποποιήσεις που θα είναι χρήσιμες κατά την διάρκεια αυτής (Marshak et al., 2010). Θα πρέπει να παρέχεται ατομική ψυχοεκπαιδευτική κατάρτιση για την προετοιμασία της μετάβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετά το λύκειο όπως η διαχείριση του χρόνου και ο τρόπος αναζήτησης της απαραίτητης υποστήριξης (Milsom & Hartley, 2005).

## Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που συνήθως παρατηρείται για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ή της πρώτης σχολικής ηλικίας, με τα κύρια χαρακτηριστικά της να είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα (CDC, 2022). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ είναι συνήθως σε θέση να εστιάζουν σε πράγματα τα οποία πραγματικά τους ευχαριστούν, αλλά μπορεί να δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε λιγότερο ενδιαφέροντα θέματα ή λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν εργασίες ή να παραμείνουν οργανωμένοι. Μπορεί να φαίνονται νευρικοί και πάντα σε κίνηση, συχνά εκφράζονται ακατάλληλα, δεν περιμένουν τη σειρά τους, ενεργούν χωρίς να υπολογίζουν τις μετέπειτα συνέπειες ή επιδεικνύουν ανεξέλεγκτα συναισθήματα (CDC, 2022) Επειδή τα συμπτώματα που σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ συχνά εμφανίζονται σε μικρότερο βαθμό σε πολλά παιδιά χωρίς τη διαταραχή και επειδή τα συμπτώματα αυτά μπορεί μερικές φορές να οφείλονται σε άλλα ιατρικά προβλήματα ή στρεσογόνους παράγοντες στη ζωή του μαθητή, τα παιδιά πρέπει να υποβάλλονται σε ενδελεχείς ιατρικές και ψυχοκοινωνικές εξετάσεις στο πλαίσιο της διαγνωστικής διαδικασίας.

Οι τρεις τύποι ΔΕΠΥ που επικρατούν είναι ο υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος ο οποίος εμφανίζει υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα, αλλά μη σημαντική απροσεξία, ο απρόσεκτος τύπος ο οποίος εμφανίζει απροσεξία, αλλά μη σημαντική υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα και ο συνδυαστικός τύπος ο οποίος εμφανίζει και τα τρία χαρακτηριστικά. Η διαχείριση της ΔΕΠΥ συχνά περιλαμβάνει συνδυασμό φαρμακευτικής αγωγής, αλλαγή του τρόπου ζωής και συμβουλευτικές συνεδρίες. Τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μαθητές με ΔΕΠΥ ενδέχεται να πληρούν τις προϋποθέσεις για περιορισμένες διευκολύνσεις (π.χ. παρατεταμένος χρόνος) (CDC, 2022) .

*Πρακτικές Εφαρμογές Προσωπικού Επιπέδου*

Η ευαισθησία των σχολικών συμβούλων είναι απαραίτητη στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών ζητημάτων του μαθητή. Αυτά τα ζητήματα συχνά αφορούν την κρυφή φύση της αναπηρίας και την αυτογνωσία του μαθητή που συνδέεται με αυτήν, την πιθανή αμηχανία που προκαλεί η ύπαρξη ειδικών υπηρεσιών στο σχολείο, η διάγνωση της αναπηρίας, το αίσθημα ακαδημαϊκής ανεπάρκειας ή το αίσθημα ότι οι άλλοι θεωρούν ότι είναι τεμπέληδες. Η διδασκαλία αντισταθμιστικών στρατηγικών για την οργάνωση και τη διαχείριση του χρόνου και των αρμοδιοτήτων τους, με προοδευτικά επίπεδα ευθύνης όσο μεγαλώνουν και όσο προχωρούν στο σχολείο είναι απαραίτητη. Στόχος είναι να μπορέσουν να είναι όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητοι στη χρήση των στρατηγικών οργάνωσης πριν αποφοιτήσουν από το λύκειο. (Marshak et al., 2010)

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Ορισμένα από τα «προβληματικά» θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή, όπως η νευρική και παρορμητική συμπεριφορά, σχετίζονται άμεσα με την αναπηρία και είναι δύσκολο να ελεγχθούν. Αυτό δεν συνεπάγεται ενός «κακού» χαρακτήρα, ωστόσο ο μαθητής θα πρέπει να κατανοήσει ότι για να έχει ένα επιτυχημένο και ικανοποιητικό ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό μέλλον πρέπει να αναλάβει προοδευτικά την ευθύνη για αυτές τις συμπεριφορές και να μάθει να τις τροποποιεί. Ο/Η σχολικός σύμβουλος μπορεί να συνεργαστεί άμεσα με τον μαθητή και σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξει στρατηγικές για την ενθάρρυνση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς εντός και εκτός της τάξης.

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Κατά την συμβουλευτική διαδικασία των μαθητών με ΔΕΠΥ, με στόχο την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο σχολικός σύμβουλος να βοηθά τον μαθητή να εξετάσει τους τύπους των περιβαλλόντων και των καθηκόντων στα οποία λειτουργεί καλύτερα. Τα εργασιακά περιβάλλοντα και οι εργασιακές απαιτήσεις που τείνουν να ταιριάζουν καλύτερα σε πολλά άτομα με ΔΕΠΥ είναι εκείνα που δεν απαιτούν παρατεταμένες



περιόδους ήρεμης εστίασης σε μεμονωμένα αντικείμενα, επιτρέπουν ένα επίπεδο προβλεψιμότητας στο πρόγραμμα και τις εργασιακές απαιτήσεις και αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα του ατόμου, τα οποία επιτρέπουν στο άτομο με ΔΕΠΥ να εστιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό.

## **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Μέχρι το 2013, σύμφωνα με το DSM-IV, ένα σύνολο αναπτυξιακών διαταραχών συνέθεταν τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, αναφερόμενες και ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού περιλάμβαναν συνήθως την αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη άλλως προσδιοριζόμενη (PDD-NOS) (National Institute of Mental Health, 2005). Με την έκδοση του DSM-V, ο νέος όρος που εφαρμόζεται είναι «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» σύμφωνα με τον οποίο το φάσμα του αυτισμού διαχωρίζεται σε 3 κατηγορίες βαρύτητας με βάση το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου. Οι μέχρι τώρα διαγνώσεις «Αυτιστική Διαταραχή», «Σύνδρομο Asperger's» και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη άλλως προσδιοριζόμενη» μεταβιβάζονται στην διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος», με την διαταραχή να χωρίζεται ανάλογα με την βαρύτητα των συμπτωμάτων στο Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω)(Αλεξάνδρου, 2013). Τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον σαρκασμό και το χιούμορ. Τείνουν να είναι πολύ κυριολεκτικά και αποδίδουν το ίδιο νόημα σε ένα δεδομένο σύνολο λέξεων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα συμφραζόμενα ή την κατάσταση. Τα θέματα συμπεριφοράς είναι ίσως τα πιο σύνθετα, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά

τους στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ενώ ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ είναι πολύ ήσυχα και συμμορφώνονται με τις υποδείξεις, άλλα παρουσιάζουν αυτό-διεγερτικές συμπεριφορές, ακραίες αντιδράσεις σε απρόσμενες αλλαγές της ρουτίνας ή σε αισθητηριακές εισροές ή σωματικά επιθετικές συμπεριφορές. Αναστέλλουν επίσης τη συναισθηματική ρύθμιση, με αποτέλεσμα την υπερβολική εκδήλωση συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένου του κλάματος στην τάξη και των λεκτικών ξεσπασμάτων (National Institute of Mental Health, 2005).

### *Πρακτικές Εφαρμογές Προσωπικού Επιπέδου*

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι ποικίλες. Η δυσκολία για δημιουργία σχέσεων, μπορεί να μην αποτελεί το μοναδικό χαρακτηριστικό, και μαζί με άλλα προβλήματα υγείας ή φαρμακευτικής αγωγής να περιπλέκεται η προσαρμογή τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά με ΔΑΦ λαμβάνουν συχνά φάρμακα που επηρεάζουν το επίπεδο ενέργειάς τους, την όρεξή τους και την ικανότητά τους να παρακολουθούν εργασίες (National Institute of Mental Health, 2005). Η εξισορρόπηση αυτών των φαρμάκων για τη μεγιστοποίηση των οφελών και την ελαχιστοποίηση των αρνητικών παρενεργειών είναι ένα δύσκολο έργο που μπορεί να απαιτεί συχνή προσαρμογή ή αλλαγές στα φάρμακα. Τα σχολικά περιβάλλοντα εφαρμόζουν συνήθως ένα κανονικό πρόγραμμα, αλλά υπάρχουν συχνές αποκλίσεις σε αυτό το πρόγραμμα για σχολικές συγκεντρώσεις, ειδικές τάξεις, ασκήσεις πυρόσβεσης και άλλα. Ενώ είναι σημαντικό για τα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στη ρουτίνα, πολλά χρειάζονται σημαντική ατομική υποστήριξη για αυτές τις απροσδόκητες αλλαγές. Οι αναμενόμενες αλλαγές στη ρουτίνα μπορούν να αντιμετωπιστούν με την έγκαιρη προειδοποίηση της αλλαγής και τη χρήση κοινωνικών ιστοριών και χρονοδιαγραμμάτων με εικόνες για την προετοιμασία του παιδιού (Dettmer et al., 2000). Τέλος, πολλές μοναδικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να μην είναι αρκετά σημαντικές ώστε να

δικαιολογούν παρέμβαση, άλλες όμως όπως ο αυτοτραυματισμός ή η σωματική επιθετικότητα, πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η ανάλυση της συμπεριφοράς χρησιμοποιείται συνήθως για τον προσδιορισμό του προηγούμενου και της συνέπειας μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στη συνέχεια μπορεί να εφαρμοστεί ένα σχέδιο συμπεριφορικής παρέμβασης για την αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών και τη μείωση ή την εξάλειψη των προβληματικών συμπεριφορών (Lord & McGee, 2001).

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Η φύση των ΔΑΦ καθιστά δύσκολο για τα παιδιά να έχουν φυσιολογικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ωστόσο πως ότι είναι ιδιαίτερα επωφελές για τα παιδιά με ΔΑΦ να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους μη αυτιστικούς συνομηλίκους τους (Chamberlein et al., 2007). Εκτός από την προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, αυτές οι αλληλεπιδράσεις παρέχουν πολύτιμες ευκαιρίες για τη διδασκαλία της κοινωνικής πρακτικής και την αντιμετώπιση ακατάλληλων συμπεριφορών. Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού κινδυνεύουν από κοινωνική απομόνωση, εκφοβισμό και απόρριψη από τους συνομηλίκους. Κινδυνεύουν επίσης εκμετάλλευσης από τους συνομηλίκους, επειδή τείνουν να είναι πολύ κυριολεκτικά στην επικοινωνία τους και μπορεί να μην ξέρουν να αμφισβητούν τα κίνητρα ή τις προθέσεις των συνομηλίκων.

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Επειδή υπάρχει ένα τόσο μεγάλο εύρος ικανοτήτων μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ, ένα παιδί μπορεί να γίνει επιτυχημένος επιστήμονας, ενώ ένα άλλο μπορεί να ευδοκιμήσει σε ένα πιο καθοδηγούμενο εργασιακό περιβάλλον. Η διερεύνηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις μοναδικές ικανότητες και προκλήσεις του παιδιού, ώστε να προσφέρει την ευρύτερη δυνατή επιλογή επαγγελματικών ευκαιριών.

## Διανοητική Αναπηρία

Η αναμορφωμένος όρος “διανοητική αναπηρία” (DSM-V), γνωστή και ως “νοητική στέρηση” από το DSM-IV, αφορά μια πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει τις γενικές νοητικές ικανότητες και προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου σε γνωστικό, κοινωνικό και πρακτικό επίπεδο (Φόλλε-Αλέπη, χ.χ.). Η διάγνωση γίνεται με βάση τη νοητική λειτουργία (IQ) και την προσαρμοστική λειτουργία του παιδιού. Παιδιά με βαθμολογία χαμηλότερη του 70 θεωρούνται νοητικά ανάπηρα. Οι βαθμολογίες μεταξύ 55 και 70 θεωρούνται ότι ανήκουν στο ήπιο εύρος και οι μαθητές που βαθμολογούνται σε αυτό το εύρος μπορεί να φαίνονται τυπικοί σε σύγκριση με τους μη διαγνωσμένους συνομηλίκους τους (Πολυχρονοπούλου, 2001). Η ήπια νοητική αναπηρία επηρεάζει κυρίως τη νοητική λειτουργία και δεν συνδέεται με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς. Όσοι εμπίπτουν στην κατηγορία μέτριας βαρύτητας θεωρούνται «εκπαιδεύσιμοι» (educable) και μαθαίνουν καλύτερα μέσω της επανάληψης (Dombeck & Reynolds, 2006). Τα άτομα αυτά πιθανόν να χρειάζονται δια βίου βοήθεια, όπως και τα άτομα που εμπίπτουν στις κατηγορίες βαριάς και βαθιάς αναπηρίας. Τα άτομα που βρίσκονται μεταξύ αυτών των επιπέδων χρειάζονται επίσης διαφορετικού βαθμού βοήθεια και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει συνεχή εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής, κοινωνικές δεξιότητες και εργασιακές δεξιότητες. Τα άτομα που εμπίπτουν στις κατηγορίες της σοβαρής και της βαθιάς αναπηρίας τείνουν επίσης να εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς (Dombeck & Reynolds, 2006).

Προκειμένου να μετρηθεί η προσαρμοστική λειτουργία, τα παιδιά συγκρίνονται με ομάδες συνομηλίκων για να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο διαφέρουν από τα αναμενόμενα καθήκοντα ενός συγκεκριμένου αναπτυξιακού επιπέδου. Για τη διάγνωση της διανοητικής αναπηρίας απαιτούνται ελλείμματα τόσο στη διανοητική όσο και στην προσαρμοστική λειτουργία. Ένα παιδί με ελλείψεις σε έναν από τους δύο τομείς δεν πληροί τις προϋποθέσεις (Πολυχρονοπούλου, 2001). Τα παιδιά με νοητική αναπηρία μπορεί να εμφανίζουν ορισμένα

σημάδια όπως να μπουσουλάνε ή να περπατούν πολύ πιο αργά από ό,τι αναμενόταν για την αναπτυξιακή τους ηλικία, να μαθαίνουν να μιλούν αργότερα, να έχουν προβλήματα με την ομιλία, να δυσκολεύονται να θυμούνται πράγματα, να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες, να μην αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεών τους και να δυσκολεύονται να επιλύουν προβλήματα και να σκέφτονται λογικά (Πολυχρονοπούλου, 2001). Πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία δεν διαγιγνώσκονται μέχρι να φτάσουν στη σχολική ηλικία και αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες διανοητικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ορισμένα παιδιά μπορούν να φοιτήσουν σε τυπικό σχολείο με την κατάλληλη μαθησιακή υποστήριξη και εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε πιο δομημένα περιβάλλοντα εναλλακτικής εκπαίδευσης. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς ή άλλους φροντιστές για να καθορίσει το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για το παιδί. Επιπλέον, τα παιδιά με νοητική αναπηρία επωφελούνται από υποστηρικτικές παρεμβάσεις, όπως εργοθεραπεία, φυσικοθεραπεία και λογοθεραπεία, για να επιτύχουν τη μέγιστη δυνατή λειτουργικότητα.

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Προσωπικού Επιπέδου*

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε κινδύνους όπως η κοινωνική απομόνωση, η κατάθλιψη και ο εκφοβισμός. Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να παρέχουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και υπηρεσίες αντιμετώπισης του εκφοβισμού σε επίπεδο σχολείου για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Διατρέχουν επίσης αυξημένο κίνδυνο παιδικής κακοποίησης και σεξουαλικής κακοποίησης. Τόσο οι σύμβουλοι όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί στα σημάδια κακοποίησης και να λαμβάνουν μέτρα για την προστασία αυτού του ιδιαίτερα ευάλωτου πληθυσμού.

### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Συνεχείς παρεμβάσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της βοήθειας για τον εντοπισμό και την έκφραση συναισθημάτων, την ανάπτυξη εν συναίσθησης, το σεβασμό των κοινωνικών ορίων, τις δεξιότητες συνομιλίας, τη λήψη σειράς και τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης είναι απαραίτητες σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την επανάληψη, την άμεση ανατροφοδότηση και τη «μοντελοποίηση» των αναμενόμενων δεξιοτήτων.

### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Οι μαθητές με μειωμένη νοητική λειτουργικότητα συχνά χρειάζονται βοήθεια στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής όπως τις καθημερινές δραστηριότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και την διερεύνηση επαγγελματικών σταδιοδρομιών. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν κατά περίπτωση σε ομαδικές δραστηριότητες ή εμπειρίες για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, οι οποίες μελλοντικά θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στον εργασιακό χώρο.

### **Αγχώδεις Διαταραχές**

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι μία από τις πιο συχνές ψυχολογικές ή συναισθηματικές διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Kowalchuk et al., 2022). Κύριο χαρακτηριστικό των αγχωδών διαταραχών είναι η αναντιστοιχία μεταξύ της πραγματικής απειλής μιας κατάστασης και της συναισθηματικής ή φυσιολογικής αντίδρασης του παιδιού σε μια αντιλαμβανόμενη απειλή που παρεμβαίνει στην ακαδημαϊκή, οικογενειακή, κοινωνική ή συναισθηματική λειτουργία. Τα συμπτώματα του άγχους μπορεί να περιλαμβάνουν αυξημένη απογοήτευση, ευερεθιστότητα, αυξημένο καρδιακό ρυθμό, αίσθημα θολούρας ή εφίδρωσης, τρέμουλο, δύσπνοια, αίσθημα πνιγμού, ναυτία ή έμετο, λιποθυμία, πόνο στο στήθος, συνολική σωματική δυσφορία ή φόβους που σχετίζονται με την απώλεια του ελέγχου του εαυτού. Οι

αγχώδεις διαταραχές στα παιδιά μπορεί επίσης να χαρακτηρίζονται από σωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλοι ή στομαχόπονοι), κακό ύπνο, ακραία συστολή, άρνηση ή απροθυμία συμμετοχής σε δραστηριότητες που κατά τα άλλα είναι ευχάριστες και συνεχή ανησυχία για θέματα τα οποία το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει (Kowalchuk et al., 2022). Τα συμπτώματα που σχετίζονται με τις αγχώδεις διαταραχές μπορεί μερικές φορές να συμπίπτουν με διάφορες ιατρικές παθήσεις, προβλήματα με ναρκωτικά και αλκοόλ ή αυξημένο στρες ή δυσλειτουργία στο οικογενειακό περιβάλλον ή σε άλλο τομέα της ζωής του παιδιού. Σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν υποψίες ότι ένα παιδί πάσχει από μια τέτοια διαταραχή θα πρέπει να αξιολογείται διεξοδικά από έναν ειδικό ψυχικής υγείας για να διαπιστωθεί εάν το άγχος του παιδιού είναι μακροχρόνιο, εάν έχει επηρεάσει την καθημερινή του λειτουργία, και τις επιπτώσεις που έχει το άγχος στο παιδί.

Τα πιο συνηθισμένα είδη άγχους στα παιδιά είναι:

A) Το άγχος αποχωρισμού, το οποίο επηρεάζει συνήθως μικρότερης ηλικίας μαθητές και χαρακτηρίζεται από έντονο φόβο αποχωρισμού από τον κύριο φροντιστή ή το οικείο περιβάλλον. Οι στρεσογόνοι παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος αποχωρισμού μπορεί να αφορούν ένα πρόσφατο διαζύγιο ή έναν απροσδόκητο θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου (ADDA, 2022).

B) Η ειδική φοβία είναι ένας συνεχής και έντονος φόβος για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση, όπως ο φόβος για την ακαθαρσία ή ο φόβος για τα ύψη, και θα μπορούσε να περιλαμβάνει έντονους φόβους για καταστάσεις δοκιμών (ADDA, 2022).

Γ) Η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή περιλαμβάνει υπερβολικές και ανεξέλεγκτες ανησυχίες για καταστάσεις που δεν ελέγχονται ή που δεν συνιστούν συγκεκριμένη απειλή, όπως ανησυχίες ότι θα επικρατήσει κακοκαιρία, ότι οι φίλοι τους δεν θα κάνουν παρέα μαζί τους τα διαλείμματα κ.α. (ADDA, 2022).

Δ) Η διαταραχή κοινωνικού άγχους είναι φόβος ή ανησυχία για κοινωνικές καταστάσεις, που συχνά συνοδεύεται από φόβο ότι το παιδί θα φέρει τον εαυτό του σε δύσκολη θέση ή ότι θα κριθεί και θα απορριφθεί από τους άλλους (ADDA, 2022).

Ε) Η διαταραχή μετατραυματικού στρες είναι μια ακραία εμπειρία άγχους και πανικού που μπορεί να βιώνουν παιδιά που έχουν βιώσει κάποιο τραυματικό γεγονός όπως κακοποίηση, ή να είναι μάρτυρες ενός τραυματικού ή καταστροφικού γεγονότος, και συνήθως περιλαμβάνουν συμπτώματα όπως εφιάλτες και υπερεγρήγορη (ADDA, 2022).

Ε) Η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή χαρακτηρίζεται από επίμονες και επαναλαμβανόμενες σκέψεις που συνδυάζονται επίσης με μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που ανακουφίζει προσωρινά τις ιδεοληπτικές σκέψεις. Εκτός από τις τελετουργικές συμπεριφορές ή τις επαναλαμβανόμενες σκέψεις, άλλες εκδηλώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την έμμονη ενασχόληση με την οργάνωση (ADDA, 2022).

Η θεραπεία για τις αγχώδεις διαταραχές μπορεί να περιλαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, ατομική συμβουλευτική, ομαδική συμβουλευτική, οικογενειακή συμβουλευτική ή και ένα συνδυασμό αυτών. Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορεί να χρειαστεί να συνεργαστούν με ένα εξαιρετικά αγχώδες παιδί για να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αυτο-κατανόησης ή να αυξήσουν τη θετική αυτο-ομιλία σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος. Μπορεί επίσης να χρειαστεί να βοηθήσουν το προσωπικό του σχολείου να κατανοήσει τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το άγχος σε ένα παιδί και στη σχολική του επίδοση (Creswell et al., 2014).

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Προσωπικού Επιπέδου*

Οι μαθητές με άγχος ενδέχεται να βιώσουν κοινωνική απομόνωση και κατάθλιψη. Η ατομική και ομαδική συμβουλευτική μπορεί να τους βοηθήσει να εντοπίσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που έχουν στις σχολικές τους εμπειρίες και τον αντίκτυπο που έχει το άγχος σε αυτούς προσωπικά. Παράλληλα μαθητές με αγχώδεις διαταραχές μπορεί να εμφανίσουν κόπωση και κακουχία ως αποτέλεσμα της προσπάθειας τους για αντιμετώπιση



των επιπτώσεων του άγχους. Μπορεί να χρειάζονται διευκολύνσεις, όπως μια ευέλικτη σχολική ημέρα, τροποποιημένες εργασίες ή χώρους εντός του σχολείου που είναι "ασφαλή" για να τους δοθεί η ευκαιρία να διαχειριστούν τα συμπτώματά τους. Η επιβεβαίωση και η υποστήριξη από ενήλικες που κατανοούν τη φύση της αναπηρίας τους και τον αντίκτυπό της σε αυτούς είναι κάτι που συχνά αναζητούν, αφού οι συζητήσεις μαζί τους ενισχύουν την αυτοαντίληψή τους. Οι γνωσιακές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις συνιστώνται συχνά για τις αγχώδεις διαταραχές. Δεδομένου ότι το άγχος περιλαμβάνει σκέψεις φόβου και συμπεριφορικές αντιδράσεις που δεν συνάδουν με το πραγματικό τους πλαίσιο, πρέπει να αντιμετωπιστούν και οι δύο τομείς (Kowalchuk et al., 2022).

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Οι μαθητές με αγχώδεις διαταραχές τείνουν να αποφεύγουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ή τις ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, γεγονός που οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση και παρερμηνεία ως μη συμμόρφωση με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Η μοναξιά μπορεί να αυξήσει τα προβλήματα του παιδιού και να εξελιχθεί σε πρόσθετες ψυχολογικές και συναισθηματικές διαγνώσεις, όπως κατάθλιψη (Kowalchuk et al., 2022).

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Σε συζητήσεις σχετικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας ενός μαθητή που πάσχει από αγχώδη διαταραχή, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως οι διαταραχές αυτές μπορεί να είναι δια βίου και να απαιτούν συνεχή θεραπεία ή φαρμακευτική αγωγή. Παρόλα αυτά, ένας μαθητής με αγχώδη διαταραχή μπορεί να γίνει πλήρως λειτουργικός στον κόσμο της εργασίας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό κατά τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας να ο μαθητής να μην περιορίζει ή να αποκλείει άσκοπα τις επιλογές σταδιοδρομίας λόγω άγχους ή φόβου.

## Διπολική Διαταραχή και Κατάθλιψη

Σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (2022), η διαταραχή χαρακτηρίζεται από σημαντικά συναισθήματα θλίψης, λήθαργο, ενοχές, χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιβράδυνση των διαδικασιών σκέψης. Τα συμπτώματα ποικίλλουν σε ένταση για πολλά παιδιά και μπορεί να περιλαμβάνουν αλλαγές στην όρεξη και στα πρότυπα ύπνου, δυσκολίες στη συγκέντρωση και στη λήψη αποφάσεων, καθώς και απογοήτευση, απόσυρση και θυμό. Συχνά η κατάθλιψη προκαλεί σημαντικές διαταραχές στη ζωή του ατόμου σωματικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Τα καταθλιπτικά συμπτώματα μπορούν να εμφανιστούν ανά πάσα στιγμή. Λόγω των βλαβών που μπορεί να προκύψουν από την κατάθλιψη, τα παιδιά για τα οποία υπάρχει υποψία κατάθλιψης θα πρέπει να υποβάλλονται σε σωματικές και ψυχικές αξιολογήσεις στο πλαίσιο του διαγνωστικού ελέγχου, ώστε να διασφαλίζεται η ακριβής διάγνωση. Οι θεραπευτικές επιλογές περιλαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, καθώς και ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις. Οι κύριοι παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την κατάθλιψη σε παιδιά και εφήβους περιλαμβάνουν αυτοκτονικό ιδεασμό και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (National Institute of Mental Health, 2022). Η διπολική διαταραχή χαρακτηρίζεται από μεταβολές στη διάθεση που κυμαίνονται από κατάθλιψη έως μανία. Η ένταση και η συχνότητα των μεταβολών της διάθεσης μπορεί να διαφέρει στα άτομα. Τα τυπικά συμπτώματα ενός μανιακού επεισοδίου σε παιδιά ή εφήβους περιλαμβάνουν ευερεθιστότητα, υπερκινητικότητα, αποσυντονισμό, ανεβασμένη διάθεση, μεγαλοπρεπείς συμπεριφορές, φυγή ιδεών, μειωμένη ανάγκη για ύπνο, παρορμητικότητα, συμπεριφορές ανάληψης κινδύνου και υπερσεξουαλικότητα. Οι θεραπευτικές επιλογές περιλαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, καθώς και ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις (National Alliance of Mental Illness, 2022).

### *Πρακτικές Εφαρμογές Προσωπικού Επιπέδου*

Τα παιδιά με κατάθλιψη και διπολική διαταραχή βιώνουν πολλές συναισθηματικές αντιπαραθέσεις δεδομένης της φύσης της διαταραχής της διάθεσης. Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να προσφέρουν ανεκτίμητη βοήθεια μεταδίδοντας ενσυναίσθηση. Πολλαπλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στο σπίτι. Η ύπαρξη διάγνωσης από μόνη της δημιουργεί πολλές δυσκολίες για έναν μαθητή, όπως το να λάβει ειδικές υπηρεσίες, να νιώθει διαφορετικός από τους συνομηλίκους του και να αντιμετωπίσει το στίγμα της ψυχικής ασθένειας. Ένα σύμπτωμα της κατάθλιψης και της μανίας είναι η δυσκολία συγκέντρωσης και η πιθανή λήθη. Έχοντας αυτό κατά νου, είναι πιθανό ένας μαθητής να δυσκολεύεται με την οργάνωση. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές με διαταραχές της διάθεσης επωφελούνται από στρατηγικές που αφορούν την οργάνωση. Ορισμένες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη δημιουργία λιστών εργασιών, την τήρηση ημερολογίου για τις εργασίες και τις υποχρεώσεις, και το διαμοιρασμό των μεγάλων εργασιών σε μικρότερες. Αρχικά οι σύμβουλοι μπορούν να παρέχουν κάποιας μορφής ενίσχυση για τις αρχικές προσπάθειες ενός μαθητή, δεδομένου ότι πολλοί μαθητές που βιώνουν ένα καταθλιπτικό επεισόδιο έχουν επίσης χαμηλά κίνητρα.

### *Πρακτικές Εφαρμογές Κοινωνικού Επιπέδου*

Θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς τα οποία μπορεί να εμφανιστούν σε ένα μανιακό επεισόδιο είναι η δυσκολία συγκέντρωσης, οι γρήγορες σκέψεις, η ευερεθιστότητα και η έλλειψη αυτοσυγκράτησης. Επομένως ένα παιδί που δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί πιθανόν να θεωρηθεί ότι δεν ακούει ή δεν ενδιαφέρεται, με τα χαρακτηριστικά αυτά πιθανότατα να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση ή απόρριψη από τους συνομηλίκους. (National Institute of Mental Health, 2022). Η ύπαρξη μιας διαταραχής της διάθεσης καθιστά τον έλεγχο της συμπεριφοράς πιο δύσκολο, ωστόσο η συμπεριφορά μπορεί ακόμα να διαχειριστεί εάν οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίζουν τα εναύσματα και να συμμετέχουν σε

αυτοαναστοχαστικές συμπεριφορές. Οι συνεργατικές προσπάθειες εκ μέρους του μαθητή, του συμβούλου και του εκπαιδευτικού μπορούν να προωθήσουν επιτυχημένες στρατηγικές για την προώθηση υγιών αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων.

#### *Πρακτικές Εφαρμογές Σταδιοδρομίας*

Σε πολλά εργασιακά περιβάλλοντα παρέχονται τροποποιήσεις. Κατά τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, οι σύμβουλοι και οι μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται για να εντοπίζουν πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα μιας διαταραχής της διάθεσης και να συνεργάζονται για τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να προσαρμοστούν στις ειδικές απαιτήσεις που προκύπτουν από αυτή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Επαγγελματική Συμβουλευτική Ατόμων με Αναπηρία**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία απαιτεί συνήθως πρόσθετες και συντονισμένες προσπάθειες που περιλαμβάνουν μια ρεαλιστική κατανόηση των προβλέψιμων εμποδίων στον κόσμο της εργασίας. Οι μαθητές με αναπηρία μοιράζονται το ίδιο βασικό σύνολο αναγκών για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας με τους μαθητές που δεν έχουν αναπηρία. Χρειάζεται να αναπτύξουν επαγγελματική συνείδηση και εργασιακή ετοιμότητα, να αποκτήσουν πληροφορίες για τη σταδιοδρομία, να προσδιορίσουν επαγγελματικούς στόχους και να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ωστόσο, οι μοναδικές εμπειρίες τους λόγω της αναπηρίας τους μπορεί να τους προκαλέσουν πρόσθετα ή και επιπλέον ζητήματα ανάπτυξης της σταδιοδρομίας. Ορισμένα προκύπτουν από προβλέψιμες πολυπλοκότητες στην αναπτυξιακή διαδικασία, ενώ άλλα υπάρχουν λόγω του ότι συχνά εισέρχονται σε έναν πιο σκληρό κόσμο εργασίας όπου δεν αντιμετωπίζουν ισότιμους όρους ανταγωνισμού. Οι εργοδότες συχνά φοβούνται ότι η προσαρμογή τους είναι απαγορευτικά δαπανηρή και έτσι αποφεύγουν την πρόσληψή τους. Η

πραγματικότητα ωστόσο είναι ότι το κόστος των διευκολύνσεων είναι μηδενικό ή ελάχιστο (Kaye et al., 2011).

Οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν συχνά άλλες επιπλοκές και εμπόδια όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη. Τα παιδιά αυτά μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να φανταστούν τον εαυτό τους να εμπλέκεται σε μια ευρεία ποικιλία εργασιών και έτσι μπορεί να αποκλείσουν πρόωρα διάφορα επαγγελματικά όνειρα. Επειδή υπάρχουν ελάχιστα ορατά πρότυπα ενηλίκων με αναπηρίες που ευδοκιμούν στη σταδιοδρομία, οι λανθασμένες, μειωμένες προσδοκίες αυτών των νέων συχνά δεν αμφισβητούνται. Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι γονείς τους εξετάζουν την καταλληλότητα των μελλοντικών επιλογών σταδιοδρομίας. Στόχος είναι να τους ενδυναμώσουν με την υποστήριξη και τα εργαλεία που χρειάζονται για να λαμβάνουν ολοένα και πιο ανεξάρτητες και δυνητικά ικανοποιητικές αποφάσεις σταδιοδρομίας. Η διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας πρέπει να βασίζεται σε μια ορθολογική κατανόηση των ικανοτήτων, των λειτουργικών περιορισμών, των αξιών, των ενδιαφερόντων και των φιλοδοξιών. Μοιάζει με τη διδασκαλία και την έμπνευση των μαθητών με αναπηρία να εξερευνήσουν τον κόσμο της εργασίας χωρίς φόβο αλλά να εμψυχήσουν την αίσθηση της ορθής κρίσης και της λήψης αποφάσεων. Στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι σχολικοί σύμβουλοι ενδέχεται μερικές φορές να υιοθετούν μία από τις δύο μη χρήσιμες και ακραίες νοοτροπίες (Marshak et al., 2010). Η πρώτη και πιο συνηθισμένη ακραία στάση μπορεί να περιγραφεί ως μια συσταλτική προσέγγιση. Αυτή η νοοτροπία έχει χαμηλές προσδοκίες για τα άτομα με αναπηρία και θεωρεί τα άτομα με αναπηρία που απασχολούνται με κέρδος ως εξαιρέσεις και όχι ως τον κανόνα με το απασχολούμενο άτομο να θεωρείται ως ήρωας που κάνει κάτι εξαιρετικό. Αποτέλεσμα αυτής της νοοτροπίας είναι ο πρόωρος αποκλεισμός δυνατοτήτων και επιλογών χάνοντας έτσι την ελευθερία να εξερευνήσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες. Οι έφηβοι με αναπηρίες μπορεί να

αποκλείσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές επειδή έχουν αποκτήσει τυχαία από την κοινωνία και τους άλλους την πεποίθηση ότι οι επαγγελματικές τους δυνατότητες και προσδοκίες είναι περιορισμένες (Marshak et al.,1999). Ο αγγλικός όρος «ableism», χρησιμοποιείται για να περιγράψει την πεποίθηση ότι είναι καλύτερα να μην έχεις αναπηρία και ότι είναι καλύτερα να κάνεις τα πράγματα σύμφωνα με το πώς τα κάνουν τα άτομα χωρίς αναπηρία. Αυτό φυσικά οδηγεί στην πεποίθηση ότι ορισμένες σταδιοδρομίες ή δραστηριότητες είναι αδύνατες για τα άτομα με αναπηρία, αν δεν μπορούν να τις ασκήσουν "κανονικά" (Mrofu & Harley, 2006). Παράλληλα, η μη ρεαλιστική νοοτροπία υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν όρια, αρνώντας έτσι να λάβει πραγματικά υπόψη της μια ρεαλιστική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των περιορισμών ενός μαθητή. Ενώ ο αποκλεισμός των ονείρων των μαθητών είναι ανεπιθύμητος, είναι εξίσου σημαντικό να καθοδηγούμε τους μαθητές στη συνεχή ανάπτυξη και ωρίμανση των ονείρων τους, έτσι ώστε οι τελικοί επαγγελματικοί στόχοι και οι δράσεις τους να ευθυγραμμίζονται προς μια κατεύθυνση και ένα σχέδιο που θα τους προσφέρει μια λογική πιθανότητα επίτευξης και επιτυχίας. Η μη ρεαλιστική νοοτροπία αγνοεί τους περιορισμούς της πραγματικής ζωής που συνδέονται με την αναπηρία ενός ατόμου, καθώς και τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο άτομο στον κόσμο της εργασίας. Αυτή η νοοτροπία επομένως δεν προετοιμάζει τον μαθητή να αντιμετωπίσει τα προβλέψιμα εμπόδια.

Τόσο η συσταλτική όσο και η μη ρεαλιστική νοοτροπία υποφέρουν από περιορισμούς που ιδανικά οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να αποφεύγουν. Σε περίπτωση σφάλματος εκ μέρους του συμβούλου όπου γίνει εφαρμογή μιας εκ των δύο νοοτροπιών, αυτή της δυνατότητας είναι «προτιμότερη», αφού είναι ευκολότερο για τους μαθητές να ανακάμψουν από μια νοοτροπία που είναι ίσως υπερβολικά φιλόδοξη παρά από μια νοοτροπία που είναι περιοριστική και τους οδηγεί στο να αποκλείσουν τις δυνατότητες σταδιοδρομίας πρόωρα. Το ερώτημα του τι είναι ρεαλιστικό για έναν μαθητή με αναπηρία, τίθεται τακτικά όταν

εξετάζονται οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η πραγματικότητα είναι πως ένας σχολικός σύμβουλος δεν μπορεί να είναι σίγουρος για να δώσει μια τέτοια απάντηση, καθώς οι σταδιοδρομίες που συχνά φαίνονται μη ρεαλιστικές μπορεί πράγματι να είναι. Για παράδειγμα η υποστηρικτική τεχνολογία και οι διευκολύνσεις μπορούν να επιλύσουν πολλά εμπόδια. Παράλληλα είναι δύσκολο να προβλεφθούν με ακρίβεια οι μελλοντικές επιδόσεις ορισμένων μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι μπορεί να έχουν μεγαλύτερη μαθησιακή καμπύλη από άλλους. Μια ευρεία ρεαλιστική προσέγγιση επιτρέπει τη συμπερίληψη όλων των επαγγελμάτων ως μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης της σταδιοδρομίας και στη συνέχεια χρησιμοποιεί μια σειρά βημάτων λήψης αποφάσεων για να φιλτράρει αυτή τη διευρυμένη πραγματικότητα σε ρεαλιστικούς στόχους σταδιοδρομίας. Η προσέγγιση αυτή οφείλει να αποτελεί τον πρωταρχικό γνώμονα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας για όλους τους σχολικούς συμβούλους που εργάζονται με μαθητές με αναπηρίες. Στην πράξη, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να ακολουθούν τις παρακάτω βασικές ιδέες: α) Ενεργητική ακρόαση όλων των ιδεών και αποφυγή του αποκλεισμού των επιλογών του μαθητή, β) Παροχή πληροφοριών για όλες τις σταδιοδρομίες που τους ενδιαφέρουν. Προϋποθέτει επίσης έρευνα για πιθανών υπάρχοντες κανόνες ή κανονισμούς που περιορίζουν την πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, γ) Δεδομένων των πιθανών επαγγελμάτων που ενδιαφέρουν τον μαθητή, παραδείγματα ατόμων με την ίδια αναπηρία που εργάζονται στο συγκεκριμένο επάγγελμα είναι ιδιαίτερα επωφελής. Σκοπός της εύρεσης παραδειγμάτων από την πραγματική ζωή είναι να βοηθήσει τόσο τον μαθητή όσο και τον σύμβουλο να αμφισβητήσουν τις υποθέσεις τους σχετικά με το αν ένα άτομο με συγκεκριμένη αναπηρία μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας. Αυτό παρέχει μια αξιολόγηση της πραγματικότητας και ένα πρότυπο για τον μαθητή, δ) Συνεργασία με τον/την μαθητή/τρια με σκοπό την αξιολόγηση των ικανοτήτων του/της στο συγκεκριμένο επάγγελμα, ε) Ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου πλάνου σταδιοδρομίας. Το τελευταίο σημείο είναι αυτό που όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να ακολουθούν με

έμφαση. Η απομάκρυνση ενός ονείρου χωρίς την διαμόρφωση ενός νέου μπορεί να προκαλέσει μεγάλη ζημιά. Ο μαθητής μπορεί να χάσει την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, και συχνά αυτή η ελπίδα είναι που κάνει το παρόν υποφερτό (Marshak et al., 2010). Επίσης, μια από τις ενισχυμένες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία είναι ότι συχνά δεν έχουν πρότυπα ενήλικων εργαζομένων με αναπηρία, με τα οποία να μπορούν να ταυτιστούν. Σε αντίθεση με πολλές άλλες μειονοτικές ομάδες, τα παιδιά με αναπηρία συχνά δεν έχουν το πλεονέκτημα να μεγαλώνουν με γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια ή συγγενείς που μοιράζονται τα χαρακτηριστικά ή την ιδιότητα της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας και ως εκ τούτου, δεν έχουν αντιμετωπίσει το στίγμα ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχοντας μια αναπηρία (Claire et al., 2017).

## **Ψυχομετρικά Εργαλεία Επαγγελματικής Αξιολόγησης**

Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εκπαιδευμένοι να χορηγούν και να ερμηνεύουν ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Ωστόσο, αυτά τα εργαλεία συχνά οδηγούν σε ανακριβείς απεικονίσεις των μαθητών με αναπηρίες, μια ακόμη πολυπλοκότητα στη διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Η αποσαφήνιση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων ενός μαθητή είναι αρκετά κεντρική για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Πολλές εργαλεία αξιολόγησης βασίζονται στην πρακτική της εύρεσης περιοχών συσχέτισης μεταξύ των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των αξιών και των πρακτικών του κόσμου της εργασίας. Συχνά όμως τα προφίλ των μαθητών με αναπηρίες αποκαλύπτουν πολύ λίγα ενδιαφέροντα. Ένα προφίλ μπορεί να είναι επίπεδο, προσδιορίζοντας λίγα και χαμηλά ενδιαφέροντα λόγω της έλλειψης έκθεσης σε ένα πλήρες φάσμα δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρίες να μην μπορούν να αντιληφθούν στοιχεία που αντανακλούν συγκεκριμένα επαγγελματικά ενδιαφέροντα επειδή υποθέτουν ότι



δεν θα μπορέσουν να εισέλθουν στα εν λόγω επαγγέλματα (Soresi et al. 2008). Το κύριο πρόβλημα με τα εργαλεία αυτά είναι ότι πολλά δεν είναι σταθμισμένα για ομάδες ατόμων με ορισμένους τύπους αναπηρίας. Τα προβλήματα αυτά γίνονται εντονότερα όταν αξιολογούνται ικανότητες και μέτρα γενικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, πολλά τεστ ικανοτήτων είναι χρονομετρημένα και η βαθμολογία ενός μαθητή βασίζεται στο πόσα στοιχεία μπορεί να ολοκληρώσει σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Εάν η αναπηρία ενός μαθητή παρεμποδίζει την κινητική λειτουργία, η σχετική βραδύτητα στην τεκμηρίωση των απαντήσεων μπορεί να επισκιάσει την ισχυρή ικανότητα του μαθητή. Αυτό παρατηρείται επίσης στις ενότητες επιδόσεων των δοκιμασιών IQ. Μέχρι να χορηγηθούν τα κομμάτια του τεστ, ο προβλεπόμενος χρόνος εξαντλείται και φαίνεται ότι ο δείκτης IQ του μαθητή είναι χαμηλότερος από ό,τι μπορεί να είναι στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, οι μη χρονομετρημένες έναντι των χρονομετρημένων δοκιμασιών είναι πιο κατάλληλες ως επί το πλείστο. Πολλές αξιολογήσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης, στην ικανότητα κατανόησης λεπτομερών οδηγιών και αφηρημένης γλώσσας, στον συγχρονισμό και σε παρόμοιες δεξιότητες (Roessler et al., 2009). Εάν η αναπηρία ενός μαθητή παρεμποδίζει οποιαδήποτε από αυτές τις βασικές απαιτήσεις της εξέτασης, τότε αυτό που πραγματικά προσπαθεί να μετρήσει η εξέταση θα παρεμποδιστεί έμμεσα και οποιοδήποτε αποτέλεσμα δεν θα είναι ακριβές για τον μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα σταθμισμένα εργαλεία θα πρέπει να αποφεύγονται εντελώς. Αντίθετα, όπως και με όλους τους μαθητές, ο σύμβουλος χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα συμπληρωματικά, ως μία πηγή πληροφόρησης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με αναπηρίες, και όχι ως πρωταρχική ή μοναδική πηγή (Soresi et al. 2008).

## Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Δεδομένου ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εξοικειωμένοι να βοηθούν τους μαθητές στη μετάβαση από την δευτεροβάθμια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι λογικό να βασιστούν σε αυτή τη θεμελιώδη εμπειρία, ενώ παράλληλα να ασχοληθούν με τομείς που είναι εξαιρετικά διαφορετικοί για τους μαθητές με αναπηρίες. Είναι σημαντικό οι μαθητές με τη βοήθεια του συμβούλου να ερευνήσουν τα είδη των διευκολύνσεων και των υπηρεσιών που είναι διαθέσιμες για άτομα με αναπηρίες στο ίδρυμα που επιθυμούν να φοιτήσουν. Ανάλογα με τον φοιτητή, αυτό πιθανόν να αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος που θα του ταιριάζει. Τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν υποχρεούνται γενικά να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν τις βασικές απαιτήσεις των αναλυτικών τους προγραμμάτων σύμφωνα με την αναπηρία του κάθε μαθητή. Η έμφαση δίνεται στην παροχή ισότιμης πρόσβασης στο ίδιο το ίδρυμα και στα προγράμματά του. Στις ΗΠΑ, μετά το 1990 άρχισαν να γίνονται τροποποιήσεις ως προς την αντιμετώπιση των φοιτητών με αναπηρία κυρίως σε ό,τι αφορά τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των συστημάτων αξιολόγησης, εφαρμόζοντας έτσι έμπρακτα το κοινωνικό μοντέλο, με τις παροχές για φοιτητές με αναπηρίες να είναι αναπόσπαστο μέρος της πανεπιστημιακής οργάνωσης (Τζουριάδου, 2012). Στην Ελλάδα και στην Κύπρο παρόλο που φαίνεται να υιοθετείτε το κοινωνικό μοντέλο, οι παροχές που προσφέρονται προς τους φοιτητές, με εξαίρεση κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα θυμίζει περισσότερο το παραδοσιακό μοντέλο όπου η βοήθεια σε αυτούς περιορίζεται στην φυσική προσπελασιμότητα και τεχνολογική υποστήριξη, όπως αναφέρει η Τζουριάδου (2012). Η ίδια επίσης αναφέρει, πως βασικοί παράγοντες σχετικά με την πρόσβαση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η οπτική την οποία υιοθετούν οι διάφορες χώρες σχετικά με αυτό που ορίζεται ως αναπηρία καθώς και η διαμόρφωση των φιλοδοξιών των μαθητών με αναπηρία μέσα από την πορεία τους στο σχολείο (Τζουριάδου, 2012). Ενώ λοιπόν στην

Ευρώπη οι περισσότερες χώρες έχουν νόμους κατά των διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, λίγες είναι αυτές που εφαρμόζουν ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο αντίστοιχο με αυτό των ΗΠΑ, αποτυγχάνοντας έτσι να προσφέρουν την επιλογή των μαθητών με αναπηρίες να φοιτήσουν σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι μέθοδοι διδασκαλίας, η αξιολόγηση και η εκπαίδευση του προσωπικού θα προσαρμοζόταν (Τζουριάδου, 2012).

## **Συμπεράσματα**

Η σχολική συμβουλευτική αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα του συστήματος υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, με τους σχολικούς συμβούλους να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας τους. Με την απόκτηση των γνώσεων και την κατανόηση των διαφορών αναπηριών και ειδικών αναγκών, οι σύμβουλοι είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις μοναδικές ανάγκες και προκλήσεις αυτών των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση των διαφορετικών μαθησιακών στυλ, των στρατηγικών επικοινωνίας και των τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς που μπορεί να είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σημαντική είναι η συνεχής ενημέρωση για νόμους και πόρους που αφορούν την ειδική εκπαίδευση, η οποία επιτρέπει στους συμβούλους να υπερασπιστούν τις κατάλληλες προσαρμογές και την υποστήριξη για τους μαθητές με αναπηρίες, διασφαλίζοντας έτσι την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και τις ευκαιρίες επιτυχίας. Ο σύμβουλος θα πρέπει επίσης να διαθέτει όλες τις συμβουλευτικές δεξιότητες οι οποίες επιτρέπουν την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, κατανοώντας πρώτιστα τις ανάγκες και τα συναισθήματα των γονέων. Μέσα από μια οριοθετημένη και επιτρεπτική σχέση με τους γονείς, θέτονται τα θεμέλια για την δημιουργία ενός οικογενειακού περιβάλλοντος το οποίο προάγει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Με συλλογικές

προσπάθειες μεταξύ των σχολικών συμβούλων, των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων ενδιαφερομένων, η σχολική συμβουλευτική μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο περιεκτικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητές τους.

Παρόλο που μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση η τρέχουσα κατάσταση της προετοιμασίας των σχολικών συμβούλων στον τομέα αυτό είναι άγνωστη, τα ευρήματα της διαθέσιμης έρευνας υποδηλώνουν ότι μπορούν να γίνουν περισσότερα για να βοηθηθούν οι σχολικοί σύμβουλοι να αισθάνονται προετοιμασμένοι να εξυπηρετούν μαθητές με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, από συνεντεύξεις συμβούλων σε διάφορες μελέτες φάνηκε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν αισθάνονται έτοιμοι να εξυπηρετούν μαθητές με αναπηρίες, αναφέροντας πως συχνά υπάρχουν κενά στα προγράμματα προετοιμασίας τους πριν από την υπηρεσία τους. (Goodman-Scott, Bobzien & Milsom, 2018). Κλείνοντας, οι προκλήσεις και οι ιδιαιτερότητες που προκύπτουν στις περιπτώσεις μαθητών με αναπηρίες είναι πολλές και χρειάζεται να επισημανθεί πως προϋπόθεση για την επιτυχής διαχείριση και αντιμετώπιση αποτελεί η κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση του συμβούλου τόσο μέσα από τα προγράμματα προετοιμασίας αλλά και την δια βίου μάθηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- American School Counsellor Association (2004). The Professional School Counsellor And Student With Special Needs. Retrieved March 25, 2023, from [www.schoolcounsellor.org](http://www.schoolcounsellor.org).
- American School Counsellor Association (2021). ASCA Student Standarts, Mindsets and Behaviors for Student Success. Alexandria, VA: Author.
- Anxiety Disorder Association of America. (2022). *Understanding Disorders*.  
<https://adaa.org/understanding-anxiety>
- Assouline, S., Foley-Nicpon, M. and Huber, D. (2006) The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. BioMedSearch, 10. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511>
- Blum, R.W., Resnick, M.D., Nelson, R., & St. Germaine, A. S. (1991). Family and peer issues among adolescents with spina bifida and cerebral palsy. *Pediatrics*, 88, 280–285.
- Bowen, M. L, Glenn, E. E. (1998). Counseling Interventions for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling*, 2(1), 16-26.
- Bristor, M.W. (1991). The birth of a handicapped child—a wholistic model for grieving. In R. P. Marinelli & A. E. Dell Orto (Eds.), *The psychosocial impact of disability* (3rd ed., pp. 59–69). New York: Springer.
- Centres for Disease Control and Prevention: “What is ADHD?” (2022). Ανακτήθηκε από:  
<https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html#managing>
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Cheng, M. M., & Udry, J. R. (2002). Sexual behaviors of physically disabled adolescents in the United States. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 31(1), 48–58. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(01\)00400-1](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00400-1)
- Cheng, Mariah Mantsun & Udry, J. Richard (2003). How Much Do Mentally Disabled Adolescents Know about Sex and Birth Control?. *Adolescent and Family Health*, 3(1), 28-38.
- Claire Willis, Sonya Girdler, Melanie Thompson, Michael Rosenberg, Siobhan Reid & Catherine Elliott (2017) Elements contributing to meaningful participation for children and youth with

disabilities: a scoping review, *Disability and Rehabilitation*, 39:17, 1771-1784, DOI: [10.1080/09638288.2016.1207716](https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1207716)

Creswell, Cathy & Waite, Polly & Cooper, Peter. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of disease in childhood*. 99. 10.1136/archdischild-2013-303768.

Deck, M., Scarborough, J. L., Sferrazza, M. S., & Estill, D. M. (1999). Serving Students with Disabilities: Perspectives of Three School Counselors. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 150–155. <https://doi.org/10.1177/105345129903400305>

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163–169. <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>

Dombeck, M., & Reynolds, T. (2006). *Mental Retardation and Applied Behavioral Analysis: Mental Retardation (Intellectual Disabilities)*

Eckes, Suzanne. (2005). Students with Disabilities: Transitioning from High School to Higher Education. *American Secondary Education*. 33.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303–329. <https://doi.org/10.1086/499670>

Erford, B.T., House, R., & Martin, P. (2003). Transforming the school counseling profession. In B.T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp. 1–20). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Goodley, D. & Lawthom, R. (2006). *Disability and psychology: Critical Introductions and Reflections*. New York: Palgrave Macmillan.

Goodman-Scott, E., Bobzien, J., & Milsom, A. (2018). Preparing Preservice School Counselors to Serve Students with Disabilities: A Case Study. *Professional School Counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X19867338>

Gordon, P. A., Tschopp, M. K., & Feldman, D. (2004). Addressing Issues of Sexuality with Adolescents with Disabilities. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(5), 513–527. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000043362.62986.6f>

Gradel, K., Jabot, M., Magiera, K., & Maheady, L. (2005). *Special Education teaching strategies*.

Greydanus, D. E., Rimsza, M. E., & Newhouse, P. A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Adolescent medicine (Philadelphia, Pa.)*, 13(2), 223–v.

- Hampton, Sujatha & Hess-Rice, Elisabeth. (2003). Restructuring service delivery for students with emotional and behavioral disorders. *Advances in Special Education*, 15, 119-138.  
10.1016/S0270-4013(03)80036-3.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hollar, D., & Moore, D. (2004). Relationship of substance use by students with disabilities to long-term educational, employment, and social outcomes. *Substance use & misuse*, 39(6), 931–962. <https://doi.org/10.1081/ja-120030894>
- Jones, Karen & Woolcock-Henry, Constance & Domenico, Desirae. (2005). Wake Up Call: Pregnant and Parenting Teens with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 20.
- Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities?. *Journal of occupational rehabilitation*, 21(4), 526–536.  
<https://doi.org/10.1007/s10926-011-9302-8>
- Klein, S.D., & Schive, K. (Eds.). (2001). *You will dream new dreams: Inspiring personal stories by parents of children with disabilities*. New York: Kensington.
- Kowalchuk, A., Gonzalez, S. J., & Zoorob, R. J. (2022). Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *American family physician*, 106(6), 657–664.
- L' Amoreaux, N. A. (2000). Children diagnosed with attention deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) and their perception of parental helpfulness with homework: A q-methodological study. (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Kent State University.
- LD OnLine: “What is a learning disability?” (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:  
<https://www.ldonline.org/getting-started/ld-basics/what-learning-disability>
- Lord, C. & McGee, J.P. (2001). *Educating Children with Autism*, National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C.
- Marshak, E. L., Dandeneau, J. C., Prezant, P. F., & L' Amoreaux, A. N. (2010). *The school counselor's guide to helping students with disabilities*. San Francisco: Jossey-Bass
- Marshak, L. E., Seligman, M., & Prezant, F. (1999). *Disability and the family life cycle: Recognizing and treating developmental challenges*. Basic Books.
- McCombs, K., & Moore, D. (2002). *Substance abuse prevention and intervention for students with disabilities: A call to educators*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- McEachern, A.G., & Bornot, J. (2001). Gifted Students with Learning Disabilities: Implications and Strategies for School Counselors. *Professional school counseling*, 5, 34-41.
- Mears, D. & Aron, L. & Bernstein, J. (2003). Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current Status of Evidence-Based Research.
- Middleton, L. (1999). *Disabled children: Challenging social exclusion*. Cambridge: MA, Blackwell science
- Milsom, A., & Hartley, M. T. (2005). Assisting Students with Learning Disabilities Transitioning to College: What School Counselors Should Know. *Professional School Counseling*, 8(5), 436–441.
- Miyahara, M., & Piek, J. (2006). Self-Esteem of Children and Adolescents with Physical Disabilities: Quantitative Evidence from Meta-Analysis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 219–234. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9014-8>
- Mpofu, E., & Harley, D. A. (2006). Racial and Disability Identity: Implications for the Career Counseling of African Americans with Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(1), 14–23. <https://doi.org/10.1177/00343552060500010301>
- Murray, P. (2006) 'Being in School? Exclusion and the Denial of Psychological Reality', in D. Good Ley & R. Lawthom (eds) *Disability and Psychology*, pp. 34—41. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nathanson, R. (1979). Counselling persons with disabilities: Are the feelings, thoughts and behaviours of helping professionals helpful? *Journal of counselling and development*, 58(4), 213-304.
- National Alliance of Mental Illness. (2008). *Bipolar Disorder*. <https://namica.org/illnesses/bipolar-disorder/>
- National Institute of Mental Health. (2022). *Autism Spectrum Disorder*. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/autism-spectrum-disorder>
- National Institute of Mental Health. (2022). *Bipolar Disorder in Children and Teens*. [https://www.nimh.nih.gov/health/publications/bipolar-disorder-in-children-and-teens#part\\_6185](https://www.nimh.nih.gov/health/publications/bipolar-disorder-in-children-and-teens#part_6185)
- National Institute of Mental Health. (2022). *Depression*. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/depression>
- Neihart, M. (2000). Gifted Children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44, 222 - 230.



- Olkin, R. (2022). *Conceptualizing disability: Three models of disability*. www.apa.org. Retrieved March 10, 2023, from <https://www.apa.org/ed/precollege/psychology-teacher-network/introductory-psychology/disability-models>
- Quinn, P. (1998). *Understanding disability: A lifespan approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rahman, L. (2019). *Disability Language Guide*. Stanford University. Retrieved April 4, 2023, from [https://disability2022.sites.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj26391/files/media/file/disability-language-guide-stanford\\_1.pdf](https://disability2022.sites.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj26391/files/media/file/disability-language-guide-stanford_1.pdf)
- Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L. (Eds.). (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roessler T. R., Hennessey L. M., Hogan M. E., (2009). Career Assessment and Planning Strategies for Postsecondary Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3).
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, Vol. 3. N.Y.: McGraw-Hil Co. Inc.
- Sciarra, D.T. (2004). *School counseling: Foundations and professional issues*. Belmont, CA: Thompson Brooks/Cole.
- Siller, J. (1976). Attitudes toward disability. In H. Rusalem & D. Malikin (Eds.), *Contemporary vocational rehabilitation* (pp. 67-79). New York, NY: New York University Press.
- Soresi, Salvatore & Nota, Laura & Ferrari, Lea & Solberg, V. Scott. (2008). *Career Guidance for Persons with Disabilities*. 10.1007/978-1-4020-6230-8\_20.
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. *Child abuse & neglect*, 24(10), 1257–1273.  
[https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00190-3)
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91–100.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability - a psychosocial approach* (2nd ed.). HarperCollins Publishers. <https://doi.org/10.1037/10589-000>
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλεξάνδρου, Σ. (2013). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ο νέος ορισμός του DSM-5. Σκέψεις και θέσεις των ειδικών παρέμβασης. Ανακτήθηκε από: <https://proseggisi.gr/διαταραχή-αυτιστικού-φάσματος-ο-νέος/>

Βουλή των Αντιπροσώπων, Αρχείο (2005). *Απάντηση 23.06.008.04.698*. Ανακτήθηκε από: [http://www2.parliament.cy/parliamentgr/008\\_03b/23\\_06\\_008\\_04\\_698.htm](http://www2.parliament.cy/parliamentgr/008_03b/23_06_008_04_698.htm)

Δαμιανίδου, Ε. (2015). Απόψεις, Πρακτική και Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρία στα Γενικά Σχολεία της Κύπρου (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κύπρου.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική. Αθήνα: Ασημάκης.

Νόμος 113(I)/99, άρ. 3340, παρ.Ι(Ι), Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999, Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (28-07-1999)

Νόμος 3699/2008, άρθρο 3. Παρ. 1&3, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/2-10-2008)

Νόμος 47/1979, άρ. 1523, παρ.Ι, Ο περί Ειδικής Εκπαιδύσεως Νόμος του 47/79, Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, (1-6-1979)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες , Αθήνα: Ιδιωτική.

Τζουριάδου, Μ. (2012). Η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Συγκριτική Και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 18/19, 111-120.

Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (2021). Εγχειρίδιο για τον/ την καθηγητή/καθηγήτρια Σ.Ε.Α.

Φόλλε-Αλέπη, Κ. (χ.χ.). Πως Ορίζεται η Νοητική Υστέρηση;. Ανακτήθηκε από: <https://carola-alepi.gr/children/pos-orizetai-i-noitiki-ysterisi>

Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.