



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης



Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

“Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

“Σχολική Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε
Μαθητές με Αναπηρίες και τις Οικογένειες τους”

Τατιάνα Κώστα

Μάιος, 2024



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης



Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

“Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

“Σχολική Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε
Μαθητές με Αναπηρίες και τις Οικογένειες τους”

Τατιάνα Κώστα

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Παναγιώτης Σταυρινίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής
Κωνσταντίνα Τσώλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

*Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Σχολική
Συμβουλευτική και Καθοδήγηση από το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου
Κύπρου και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*

Μάιος, 2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση και αποτελεί μια ατομική προσπάθεια παραγωγής ερευνητικού έργου. Παρ' όλα αυτά, η προσπάθεια αυτή δε θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την στήριξη και την συμπαράσταση των καθηγητών μας από το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από τα βάθη της ψυχής μου για τις συμβουλές τους, το αυθεντικό τους ενδιαφέρον, και όλα όσα μας δίδαξαν αυτά τα δύο χρόνια. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου, κ. Παναγιώτη Σταυρινίδη, για τη βοήθεια και την καθοδήγηση, τόσο κατά την επίβλεψη της παρούσας εργασίας όσο και καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά, και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Θωμά Μπαμπάλη και κ. Κωνσταντίνα Τσώλη, για την συμμετοχή τους στην εξέταση της παρούσας διατριβής, αλλά κυρίως για την ενθάρρυνση και την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφεραν αυτά τα χρόνια. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συμφοιτητές μου, καθώς και τους δικούς μου ανθρώπους που έκαναν το ταξίδι αυτό ακόμη πιο όμορφο με την αδιάκοπη υποστήριξη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν δοκίμιο, θα προσεγγιστεί βιβλιογραφικά ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στην υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών με αναπηρίες μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινο και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού. Μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, θα εξεταστούν διεξοδικά οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει το παιδί με αναπηρίες σε μια περίοδο πρωτόγνωρη και μεταβατική όπως αυτή της εφηβείας, κατά την οποία το νεαρό άτομο βιώνει ισχυρές αλλαγές, έντονα συναισθήματα, προβλήματα και προβληματισμούς που δεν είχε να αντιμετωπίσει στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, θα επισημανθεί ο κρίσιμος ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο σχολικός σύμβουλος στην διασφάλιση του συμφέροντος του παιδιού καθώς και την προάσπιση του δικαιώματος του στην υγεία, την εκπαίδευση, τις υγιείς οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, την ανακάλυψη της ταυτότητας του και την εξάλειψη κάθε είδους κακοποίησης ή εκμετάλλευσης σε βάρος του. Το δοκίμιο, δίνει έμφαση σε βέλτιστες πρακτικές που έχουν βρεθεί με ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, οι οποίες θα βοηθήσουν εν ενεργεία καθώς και μελλοντικούς σχολικούς συμβούλους να στηρίξουν τα παιδιά με αναπηρίες, μιας και μέσα από αυτή έχει διαφανεί πως πολλοί σχολικοί σύμβουλοι νιώθουν μη επαρκώς προετοιμασμένοι να εξυπηρετήσουν την πληθυσμιακή αυτή ομάδα μαθητών, είτε λόγω έλλειψης γνώσεων και κατάρτισης, είτε λόγω αδυναμίας στην πρακτική εφαρμογή τους. Τέλος, έμφαση δίνεται, στη στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας πάντα προς τη διασφάλιση του συμφέροντος του παιδιού, καθώς και το αίσθημα αποδοχής, ενσυναίσθησης, ειλικρίνειας και σεβασμού που πρέπει να διακατέχει τον σχολικό σύμβουλο όχι μόνο προς το ίδιο το παιδί αλλά και τους γονείς και τους οικείους του, επίσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική συμβουλευτική, σχολικός σύμβουλος, επαγγελματικός προσανατολισμός, αναπηρία

ABSTRACT

In this essay, the role of school counseling and career guidance in supporting and guiding students with disabilities in general education schools, which is a fundamental human and inalienable right of every child, will be approached through a bibliographic review. Through an examination of existing literature, the challenges that children with disabilities face during adolescence, a period marked by significant changes, strong emotions, and unique concerns, will be explored. It will be highlighted that the school counselor plays a critical role in advocating for the child's interests and rights to health, education, a supportive family, social relationships, self-discovery, and protection from any form of abuse or exploitation. The essay will underscore best practices identified through literature review to aid current and future school counselors in supporting children with disabilities. It has become evident that many school counselors feel ill-equipped to serve this demographic due to a lack of knowledge, training, or practical application skills. Finally, the essay will stress the importance of close collaboration between schools and families to ensure the child's best interests, fostering an environment of acceptance, empathy, honesty, and respect from the school counselor not only towards the child but also towards their parents and close associates.

Keywords: school counseling, school counselor, career guidance, disability

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	4
1.1. Εφηβεία	7
1.2. Ποιοι συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του νεαρού ατόμου;- Η έννοια των "σημαντικών άλλων"	8
1.3. Η επιρροή του σχολείου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου	9
1.4. Αυτοεκτίμηση και αναπηρία	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	11
2.1. Η συμβουλευτική και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου	11
2.2. Ιστορική αναδρομή της σχολικής συμβουλευτικής	13
2.3. Η σχολική συμβουλευτική στην Κύπρο	15
2.4. Προτεινόμενες πρακτικές για σχολικούς συμβούλους προς εξυπηρέτηση μαθητών με αναπηρίες	17
2.5. Θέματα σχολικής συμβουλευτικής και μαθητές με αναπηρία	19
2.5.1. Μαθητές με αναπηρία και σχολικός εκφοβισμός	19
2.5.2. Μαθητές με αναπηρία και χρήση ουσιών	20
2.5.3. Μαθητές με αναπηρία και βία στην οικογένεια	21
2.6. Το παιδαγωγικό κλίμα ως μέθοδος υποστήριξης για όλους τους μαθητές	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	24
3.1. Τι είναι αναπηρία;	24
3.2. Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία	27
3.3. Ενιαία εκπαίδευση: κοινό ανθρώπινο δικαίωμα για όλους	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	33
4.1. Επαγγελματικός προσανατολισμός	33
4.2. Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός σε μαθητές με αναπηρία	34
4.3. Η τυπολογική θεωρία του Holland	37
4.4. Θεωρία του Holland στα άτομα με αναπηρία	41
4.5. Άτομο με αναπηρία και μεταλκειακή ζωή	42
4.6. Επαγγελματική ετοιμότητα- ετοιμότητα σταδιοδρομίας σε μαθητές με αναπηρίες	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	45
5.1. Συμβουλευτική σε γονείς και οικογένειες των μαθητών με αναπηρία	45
ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Στις 20 Νοεμβρίου 1989, τα κράτη- μέλη του Οργανισμού ενωμένων Εθνών, αναλαμβάνουν μια ιστορική δέσμευση απέναντι στα παιδιά όλου του κόσμου, υιοθετώντας την Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μια διεθνή συμφωνία για την παιδική ηλικία. Μέσω των 54 άρθρων της, η ιστορική αυτή Σύμβαση η οποία θεμελιώνεται από τέσσερις βασικές αρχές αναφερόμενες στη μηδενική διάκριση προς κάθε παιδί, την προστασία του υπέρτατου συμφέροντος του, την επιβίωση, την υγεία, την ανάπτυξη, την εκπαίδευση και την προστασία του από οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης ή/ και εκμετάλλευσης, καθώς και την ελευθερία γνώμης και συμμετοχή, οι παγκόσμιοι ηγέτες από το 1989, λαμβάνουν την υπόσχεση για την προστασία και την ευημερία του κάθε παιδιού, σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου.

Τριάντα πέντε χρόνια αργότερα, γνωρίζουμε καλύτερα όσο ποτέ άλλοτε, πως η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για τη διαμόρφωση μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. Κάθε παιδί, έχει δικαίωμα να γεννηθεί, να μεγαλώσει και να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον που το σέβεται, το αγαπά και το υποστηρίζει, φροντίζει για το συμφέρον του, προστατεύει τα θεμελιώδη δικαιώματα του στην υγεία, το παιχνίδι, την εκπαίδευση και την ευημερία, ενθαρρύνοντας το να αναπτύξει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και ικανότητες, την αυτοεκτίμηση, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την αυτοπεποίθηση του, ωθώντας το αφενός στο να απολαύσει στο έπακρον την παιδική του ηλικία, και καθιστώντας το αφετέρου ικανό ως μελλοντικό ενήλικα, να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση.

Σε αυτή την προσπάθεια της προαγωγής και της προώθησης των δικαιωμάτων του παιδιού, βαρυσήμαντο ρόλο δε θα μπορούσε να μην κατέχει φυσικά, ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος μέσα στη μικρή κοινωνία του σχολείου ειδικότερα, αλλά και στη ζωή κάθε παιδιού γενικότερα, είναι το άτομο το οποίο θα το ακούσει χωρίς να το κρίνει, θα το προστατέψει, θα πιστέψει σε αυτό, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες του, θα το βοηθήσει να ανακαλύψει τον εαυτό του, θα του φωτίσει

σκοτεινά σημεία και θα αποτελέσει μια μεγάλη αγκαλιά για κάθε παιδί, -χωρίς ίχνος κατάκρισης, παρά μόνο με απεριόριστη αγάπη, συμπόνια και αποδοχή-. Ο σχολικός σύμβουλος, ως κύριος εκπρόσωπος του συμφέροντος του παιδιού μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, κατέχει την ευθύνη να διασφαλίσει πως τα δικαιώματα του παιδιού θα γίνουν σεβαστά εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά θα εξασφαλιστούν ακόμα και έξω από αυτό. Ως άτομο ειδικά καταρτισμένο, με γνώσεις στα πεδία της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, ο σχολικός σύμβουλος, λειτουργεί ως προστάτης των δικαιωμάτων του παιδιού, συμβάλλει σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που σέβεται την ατομικότητα και τις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά, καθώς και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην πρόληψη, την αντιμετώπιση και την έγκαιρη παρέμβαση απέναντι σε κάθε μορφή βίας, εκφοβισμού και διάκρισης. Τέλος, ο ίδιος, αποτελεί ίσως το πρώτο άτομο, το οποίο θα ανιχνεύσει δυσκολίες, προβλήματα ή δυσλειτουργίες στον μαθητή ή/και τον περίγυρο του, και μέσω αυτού, μπορεί να διεκδικήσει επιπλέον υποστήριξη για παιδιά που το έχουν ανάγκη. Προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, διεύθυνσης, ο σχολικός σύμβουλος γίνεται πρεσβευτής ενός θετικού και χαρούμενου περιβάλλοντος μάθησης, μιας εκπαίδευσης που δεν αποκλείει, δεν διακρίνει, παρά μόνο αγκαλιάζει.

Στο παρών δοκίμιο, θα αναλυθούν πτυχές του βαρυσήμαντου αυτού ρόλου της σχολικής συμβουλευτικής και του σχολικού συμβούλου στη ζωή του έφηβου, προκειμένου να μεταπηδήσει οποιαδήποτε εμπόδια ενδεχομένως να προκύψουν στο σχολικό, το οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα, να δομήσει την ταυτότητα του, να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τον εαυτό του και τους γύρω του, να ενδυναμωθεί και τέλος, να κατακτήσει τα όνειρα και τους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει για τον εαυτό του, φτάνοντας στην αυτοπραγμάτωση του. Στο πρώτο κεφάλαιο, θα προσεγγιστεί η έννοια της εφηβείας, των “σημαντικών άλλων” ως τα κύρια άτομα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του νεαρού ατόμου, η επιρροή που έχει το σχολείο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του εφήβου, καθώς και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θα εξεταστεί η σχέση μεταξύ

αυτοεκτίμησης και αναπηρίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα συζητηθεί ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής καθώς και του ατόμου που κατέχει την ιδιότητα του σχολικού συμβούλου, ως το άτομο- εκπρόσωπος του συμφέροντος κάθε παιδιού μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ έπειτα, θα γίνει μια ιστορική αναδρομή για τον θεσμό της σχολικής συμβουλευτικής ανά τα χρόνια. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η σχολική συμβουλευτική στην Κύπρο του σήμερα, τα καθήκοντα του καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (Σ.Ε.Α.) γενικότερα, καθώς και για τα παιδιά που εμπίπτουν στην ειδική εκπαίδευση ειδικότερα. Εν συνεχεία, θα αναφερθούν προτεινόμενες πρακτικές για τον σχολικό σύμβουλο με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία προς την εξυπηρέτηση μαθητών με αναπηρίες και θα εξεταστούν συγκεκριμένα τρία βασικά θέματα συμβουλευτικής που απασχολούν τους σχολικούς συμβούλους καθημερινά -ο σχολικός εκφοβισμός, η χρήση ουσιών και η ενδοοικογενειακή βία- εν συνάρτηση με την αναπηρία. Επιπλέον, το κεφάλαιο αυτό, αναφέρεται στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος, ως μέθοδο υποστήριξης όλων των μαθητών αλλά και κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα στο σχολείο. Στο τρίτο κεφάλαιο, ορίζονται οι έννοιες της αναπηρίας, συζητείται η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και προσεγγίζεται η ενιαία εκπαίδευση ως κοινό ανθρώπινο και αναφαίρετο δικαίωμα για όλους. Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στην έννοια του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και στο ζήτημα της συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού όσον αφορά άτομα με αναπηρίες. Προσεγγίζεται επίσης, η διερεύνηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία, συζητείται η τυπολογική θεωρία του Holland, ενώ επίσης αναφέρεται το θέμα της επαγγελματικής ετοιμότητας- ετοιμότητας σταδιοδρομίας σε μαθητές με αναπηρίες. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του δοκιμίου, συζητούμε την επιτακτική ανάγκη για συνεργασία σχολείου- οικογένειας καθώς και τον ρόλο και τον χαρακτήρα της συμβουλευτικής διαδικασίας στους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών με αναπηρία.

1.1. Εφηβεία

Η εφηβεία είναι η αναπτυξιακή περίοδος της ζωής του ατόμου, η οποία χαρακτηρίζεται από βιολογικές αλλαγές - αλλαγές που έχουν παράλληλα και ψυχοσωματικές επιπτώσεις-. Είναι μια κρίσιμη φάση στη ζωή του κάθε ατόμου, η οποία σηματοδοτεί τη μετάβαση του από την παιδική, στην ενήλικη ζωή, καθιστώντας το ώριμο για ανεξάρτητη και αυτόνομη δράση. Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, το νεαρό άτομο τείνει να αμφισβητεί συχνά πρόσωπα που προσπαθούν να το εξουσιάσουν. Η εφηβεία, θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, πως είναι η κατεξοχήν περίοδος κατά την οποία το άτομο, προσπαθεί, πολλές φορές με συγκρουσιακό τρόπο (κυρίως με τις γονεϊκές φιγούρες ή οποιεσδήποτε άλλες μορφές νιώθει πως προσπαθούν να το ελέγξουν) να επιβάλει το δικό του, να ισχυροποιήσει το Εγώ του, να αναζητήσει τον εαυτό του, να αμφισβητήσει τους άλλους αλλά και τον ίδιο, να αντιδράσει, να αντισταθεί στους κοινωνικούς κανόνες, να διαμορφώσει τη δική του, μοναδική ταυτότητα, να ωριμάσει, να ανεξαρτητοποιηθεί, να αυτονομηθεί, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να διαμορφώσει ουσιαστικές και βαθιές διαπροσωπικές σχέσεις- να περάσει “στον κόσμο των μεγάλων” (Μάνδουλα, Μ., Πανταζοπούλου, Α., Κουσουνής, Σ., Γερογιάννη, Π., & Κουσουνής, Α., 2013). Είναι καθαρό λοιπόν, πως η εφηβεία, είναι μια περίοδος ζωτικής σημασίας τόσο για την προσωπική όσο και την κοινωνική και ευρύτερη ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Κατά την Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011), η εφηβεία είναι “μια περίοδος ρήξης των συνδετικών κρίκων με το παρελθόν και δημιουργίας νέων με το μέλλον”. Πορευόμενος στον δρόμο αυτό, ο έφηβος, θα βιώσει ταυτόχρονα αντιφατικά συναισθήματα -έκστασης και άγχους, ευτυχίας και προβλημάτων, εξερεύνησης και ψυχικής πίεσης-. “Η εφηβεία, μπορεί να παρομοιαστεί με ένα ηφαίστειο, που, όταν εκραγεί και κοπάσει, αφήνει πίσω του μια εικόνα εντελώς διαφορετική.” (Μάνδουλα, Μ., Πανταζοπούλου, Α., Κουσουνής, Σ., Γερογιάννη, Π., & Κουσουνής, Α., 2013)

Δε θα μπορούσαμε λοιπόν να μη συμφωνήσουμε, με το γεγονός ότι, σ’ αυτό το στάδιο της ζωής του, το νεαρό άτομο, βιώνει πρωτόγνωρες αλλαγές, έντονα συναισθήματα, καταστάσεις

μεγάλης πίεσης και φυσικά, έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που μέχρι τώρα δεν είχε κλιθεί να αντιμετωπίσει. Περισσότερο όσο ποτέ άλλοτε, ο σημερινός έφηβος, έρχεται αντιμέτωπος με τεράστιες ψυχολογικές εντάσεις που συνδέονται αναμφίβολα με τις κοινωνικές πιέσεις και τα προβαλλόμενα κοινωνικά πρότυπα, σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική κοινωνία, γεγονός που του δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια προκαλώντας του αίσθημα αδυναμίας να επιλύσει τις συγκρούσεις μεταξύ του πραγματικού, του κοινωνικού και του ιδεατού του εαυτού (Μάκρη-Μπότσαρη Ε., 2011)

Ρόλο υψίστης σημασίας στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας, κατά την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας, δε θα μπορούσαν να μην διαδραματίσουν οι γονείς, οι οποίοι αποτελούν τον “κοινωνικό καθρέφτη” του παιδιού. Είναι λοιπόν προφανές πως, όταν οι γονείς κατακλύζουν το έφηβο παιδί με στοργή, σεβασμό, εμπιστοσύνη, τότε το ίδιο μπορεί να δει τον εαυτό του ως άτομο το οποίο είναι άξιο να λάβει στοργή, σεβασμό κι εμπιστοσύνη. Κατά την αντίθετη περίπτωση δε, που ο έφηβος νιώσει την ταπείνωση, τον εξευτελισμό, την έλλειψη γονεϊκής στήριξης, σεβασμού και αποδοχής θα μεγαλώσει θεωρώντας πως δεν τα αξίζει ως άτομο. Η γονική φροντίδα, η στοργή και τρυφερότητα, η ελευθερία και η αυτονομία, το αίσθημα αποδοχής από τους γονείς, το επίπεδο της οικογενειακής επικοινωνίας, η οικογενειακή ενότητα και ισορροπία, η αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μελών της οικογένειας και ο δημιουργικός και καθοδηγητικός γονικός έλεγχος διαδραματίζουν αυτή την περίοδο καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια του εφήβου να δομήσει και να διαμορφώσει την ταυτότητα του, να αναπτύξει θετικά την αξία του ως άτομο και φυσικά την αυτοεκτίμηση του.

1.2. Ποιοι συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του νεαρού ατόμου;- Η έννοια των "σημαντικών άλλων"

Η αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς το ίδιο προσπαθεί να εξαλείψει την απόρριψη, αποζητώντας την ασφάλεια, τον σεβασμό, την ικανοποίηση, την πλήρη αποδοχή αναπτύσσεται

μέσα από τις σχέσεις του με τους “σημαντικούς άλλους”. Οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του εφήβου, προσδιορίζονται ως τα άτομα εκείνα των οποίων η γνώμη θεωρείται από τον ίδιο σημαντική. Συνήθως στην ομάδα αυτή συγκαταλέγονται οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι καθηγητές και φυσικά οι στενοί φίλοι. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως, σημαντικοί άλλοι, δεν είναι απαραίτητα τα άτομα που ασκούν δύναμη ή εξουσία στο παιδί ή κατέχουν συγκεκριμένο ρόλο στη ζωή του, παρά μόνο τα άτομα τα οποία ασκούν πραγματική επίδραση στο νεαρό άτομο, τα άτομα που το υποστηρίζουν, το φροντίζουν και το αγαπούν. Σαφέστατα, η ευρύτερη στήριξη του εφήβου από τα άτομα αυτά, άτομα που πραγματικά το αγαπούν και το νοιάζονται, του δείχνουν σεβασμό, εκτίμηση, ειλικρινές ενδιαφέρον, χωρίς καμία διάθεση κριτικής αξιολόγησης παρά μόνο ολοκληρωτικής αποδοχής, είναι τα άτομα που θα δημιουργήσουν στο νεαρό άτομο υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού. Κάθε άτομο έχει άλλωστε την ανάγκη για αποδοχή και εκτίμηση από πρόσωπα, τα οποία το ίδιο το άτομο θεωρεί σημαντικά στη ζωή του (Παπάζογλου, Α., 2014)

1.3. Η επιρροή του σχολείου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου

Το σχολείο, όντας το πρώτο περιβάλλον που εντάσσεται το παιδί, μετά από το οικογενειακό του περιβάλλον, έχει σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του εφήβου. Ήδη από την πρώτη σχολική περίοδο, το παιδί ξεκινά να διαμορφώνει τον εαυτό του και την προσωπικότητά του, μαθαίνει να συνεργάζεται με τους δασκάλους και τους συνομήλικους του, να δρα και να συμπεριφέρεται μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, κοινωνικοποιείται και χτίζει γερές φιλίες. Αν το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει συνεχώς το παιδί και στηρίζει τις προσπάθειές του, τότε το παιδί αντανάκλαστικά θα δείξει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, ενώ αν το παιδί έρθει αντιμέτωπος με καθημερινές επικρίσεις και βιώσει αισθήματα απόρριψης, τότε θα αναπτύξει αισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας.

1.4. Αυτοεκτίμηση και αναπηρία

Η αυτοεκτίμηση, όπως έχει συζητηθεί πιο πάνω, και κυρίως στο στάδιο της εφηβείας, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη δόμηση του εαυτού του νεαρού ατόμου και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του. Για όσους εργάζονται με άτομα με αναπηρίες, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι ένα θέμα πάντα παρών και πάντα καίριο. Ειδικοί παιδαγωγοί και επαγγελματίες ψυχικής υγείας που έρχονται σε άμεση, καθημερινή επαφή με παιδιά με αναπηρίες συχνά παρατηρούν την χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών, αλλά παράλληλα, την άμεση και ισχυρή συσχέτιση που συχνά φαίνεται να έχει η αποτελεσματική ρύθμιση και η αυξανόμενη αυτοεκτίμηση με την αποκατάσταση στα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα του παιδιού με αναπηρία.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βλέπουμε μελέτες οι οποίες αποδεικνύουν πως όντως οι μαθητές με αναπηρίες κατέχουν μειωμένα σκορ στην αυτοαξιολόγηση τους στον τομέα της αυτοεκτίμησης. Ένα παράδειγμα, αποτελεί η μελέτη “Self-Esteem, Internalizing Symptoms, and Theory of Mind in Youth With Autism Spectrum Disorder”, δημοσιευμένη το 2019, όπου οι McCauley, Harris, Zajic, Swain-Lerro, Oswald, McIntyre, Tzesniewski, Mundy & Solomon, εξετάζουν το πως αξιολογούν οι έφηβοι με αυτισμό την αυτοεκτίμηση τους σε σχέση με συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της μελέτης υπέδειξαν ότι οι αξιολογήσεις στον τομέα της αυτοεκτίμησης από νέους που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ήταν σημαντικά χαμηλότερες από τις βαθμολογίες των νέων τυπικής ανάπτυξης και συσχετιστήκαν με συμπτώματα κατάθλιψης. Στον αντίποδα, οι Piquart και Behle, την ίδια χρονιά, στη μελέτη τους με τίτλο “Adolescents with and without Physical Disabilities: Which Processes Protect Their Self-Esteem?” έχουν εντοπίσει και καταγράψει μέσα από τη βιβλιογραφία, μερικούς προστατευτικούς παράγοντες της αυτοεκτίμησης των παιδιών με κινητική/ σωματική αναπηρία. Μεταξύ των άλλων αναφέρουν την ανάγκη για επιλεκτική κοινωνική σύγκριση, την παράβλεψη των τομέων που επηρεάζονται από την αναπηρία από το ίδιο το άτομο και την επικέντρωση σε τομείς στους οποίους διαπρέπει, την κοινωνική υποστήριξη, την παρουσίαση του εαυτού με έναν μη-ρεαλιστικά θετικό

τρόπο, τη μείωση των φιλοδοξιών ή την ευέλικτη στοχοθεσία και την απόδοση των αρνητικών εμπειριών στην αναπηρία και όχι σε προσωπικά σφάλματα. Οι ίδιοι ήθελαν να ελέγξουν εάν οι έφηβοι με αναπηρία είναι πιθανόν να χρησιμοποιούν μηχανισμούς αυτοπροστασίας και εάν οι μηχανισμοί αυτοί είναι ο λόγος να εξηγήσουμε την έλλειψη διαφορών στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, οι δύο ομάδες σημείωσαν παρόμοια αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση, ωστόσο, οι έφηβοι με αναπηρίες που συμμετείχαν στην μελέτη, φαίνεται να παρουσίασαν χαμηλή αυτοεικόνα όσον αφορά την ικανότητα τους στο αθλητικό τομέα και την κοινωνική αποδοχή. Τέλος, σε μια πρόσφατη μελέτη της σε ενήλικες, το 2022, η Tsermentseli, επιβεβαιώνει έναν ήδη προϋπάρχον όγκο στοιχείων τα οποία υποδηλώνουν ότι τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης από τη ζωή από τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Παρά τις διαφορούμενες απόψεις των ερευνητών στον τομέα αυτό, κάπου εδώ, πρέπει να υπογραμμίσουμε τον ρόλο της υψηλής αυτοεκτίμησης καθώς και της κοινωνικής υποστήριξης τόσο στα παιδιά με αναπηρίες, όπως φυσικά και σε κάθε παιδί. Η βελτίωση σε αυτούς τους παράγοντες μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων οι οποίες έχουν ως στόχο να διδάξουν στο νεαρό άτομο δεξιότητες για κατανόηση του εαυτού, αυτογνωσία, αλλά και βελτίωση της αυτοεκτίμησης τους, φαίνεται πως είναι ικανή να συντελέσει στην ευημερία, την ανάπτυξη υγιούς αυτοεικόνας και φυσικά στην καλύτερη ποιότητα ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Η συμβουλευτική και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Η Συμβουλευτική, αποτελεί μια διαδικασία που χτίζεται πάνω στη σχέση συμβούλου και συμβουλευόμενου και που στοχεύει στην ατομική καθώς και την κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου. Μέσα από τη Συμβουλευτική, προάγεται η στοχοθεσία, και η λήψη αποφάσεων που

συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του ατόμου και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Ο όρος αυτός, αναφέρεται για να ορίσει λοιπόν, οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο -πάντα ειδικά καταρτισμένο-, βοηθά κάποιο άλλο άτομο μέσα από την τεχνική της προσωπικής ή/και ομαδικής συνέντευξης, να ξεδιαλύνει τις σκέψεις, τις πράξεις, τα συναισθήματα, το πλάνο που έχει -ή δεν έχει- σκεφτεί για τη ζωή του, να υπερπηδήσει τις δυσκολίες που βρίσκονται στο δρόμο του, και τέλος, να γνωρίσει βαθύτερα τον εαυτό του. Σαφέστατα, η Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο, κινείται παράλληλα και με τους στόχους της εκπαίδευσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχική του ωρίμανση καθώς και τη δημιουργία ικανών, ενεργών και ευτυχημένων ατόμων της κοινωνίας του αύριο. Βρίσκεται κάπου ανάμεσα στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, αφού παίρνει το θεωρητικό της υπόβαθρο και τα μεθοδολογικά εργαλεία και από τις δυο επιστημονικές περιοχές (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Η Σχολική Συμβουλευτική διαδραματίζει λοιπόν, καίριο ρόλο στην επίτευξη τόσο των προσωπικών-ατομικών στόχων, λαμβάνοντας υπόψην το επίπεδο, τις ατομικές διαφορές, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά και των ομαδικών στόχων της εκπαίδευσης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών και συνομηλίκων.

Ο Rogers το 1942, αναφέρεται στην Συμβουλευτική ως τη διαδικασία που στηρίζει το άτομο, ώστε να πετύχει θετικές αλλαγές στη ζωή του, ενώ ο Block το 1972, θεωρεί την επιστήμη της Συμβουλευτικής μια διαδικασία που βοηθά το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και να αναπτύξει τρόπους αντίδρασης προς το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Μπρούζο και Ράπτη (2001), οι στόχοι της Σχολικής Συμβουλευτικής είναι «η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση». Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (1999) και Σάλμοντ (2004), σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να αποκτήσει το άτομο αυτογνωσία και αυτοέλεγχο, να καταστεί υπεύθυνο, να λάβει τις δικές του προσωπικές αποφάσεις, καθώς και να θέσει τους δικούς του στόχους αλλά και να μετριάσει τις αδυναμίες του, ώστε να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση του. Για να φτάσει το

άτομο στην επίτευξη των στόχων αυτών, θα πρέπει να αποκτήσει πλήρη επίγνωση της συμπεριφοράς του, των αξιών του, των στάσεων του, των συναισθημάτων του και των πεποιθήσεων του. «Η αυτογνωσία θα αποκτηθεί μόνο μέσα από την ανάλυση της προσωπικότητας του, η οποία θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του συμβούλου και μέσα από τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους.» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011)

Σ' αυτή λοιπόν την ιδιαίτερη και μεταβατική περίοδο που βιώνει ο έφηβος, η οποία χαρακτηρίζεται από πρωτόγνωρες αλλαγές, εσωτερικές συγκρούσεις, αβεβαιότητα, παρορμητισμό, τάση για ανεξαρτητοποίηση και αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας και του εαυτού, η συναισθηματική υποστήριξη από το περιβάλλον του είναι πολύ σημαντική. Έτσι, ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να δημιουργεί σχέση ειλικρίνειας, πλήρους αποδοχής και εμπιστοσύνης με όλους τους μαθητές ώστε να τους βοηθήσει προκειμένου να ξεπεράσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες μπορεί να προκύψουν τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, για να καταφέρουν να ενδυναμώσουν τον εαυτό τους, να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα, να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις, να αυτονομηθούν.

Συμπερασματικά, η Σχολική Συμβουλευτική βοηθά τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη ψυχική και συναισθηματική τους υγεία, να αναλύσουν τα προβλήματα τους, να τα κατανοήσουν, να πάρουν αποφάσεις και να τις στηρίξουν και τέλος να υποστηρίξουν τη δική τους προσωπική, μοναδική ταυτότητα. (Βασιλείου, Π., 2022)

2.2. Ιστορική αναδρομή της σχολικής συμβουλευτικής

Ήδη από το 1900, ο επαγγελματικός προσανατολισμός κάνει την εμφάνιση του στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Σχολική Συμβουλευτική όπως σήμερα τη γνωρίζουμε, ξεκινάει λοιπόν την πορεία της, ως επαγγελματικός προσανατολισμός κάπου τις αρχές του 1900 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και καθιερώνεται στα σχολεία της χώρας ως μια θέση που κατείχαν διοικητικοί υπάλληλοι και δάσκαλοι.

Αν και σε ένα πλαίσιο χωρίς οργανωτική δομή παρά μόνο κατάλογο καθηκόντων, τη δεκαετία του 1920, καταφέρνει να εξελιχθεί, αυτή τη φορά ενσωματώνοντας και την προσωπική συμβουλευτική με απώτερο σκοπό την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, και διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη τις βάσεις της ψυχικής υγείας και της μελέτης του παιδιού. Ως αποτέλεσμα, σηματοδοτεί τη μετατόπιση από τα οικονομικά ζητήματα στα ψυχολογικά ζητήματα, με έμφαση στην προσωπική συμβουλευτική του νεαρού ατόμου.

Το 1930, γίνεται συζήτηση σχετικά με το προσωπικό που θα είναι υπεύθυνο για να παρέχει σχολική συμβουλευτική καθώς και την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση του. Έτσι, δημιουργείται μια νέα οργανωτική δομή με την ονομασία “Student Personnel Services”, όπου μέσα σ’ αυτή τη δομή προκύπτει η έννοια των υπηρεσιών προσανατολισμού.

Οι δεκαετίες 1940-1950, αποτελούν καθοριστικό σημείο, καθώς το 1946, χαράσσεται ομοσπονδιακή νομοθεσία ενώ το 1958 αυξάνονται σημαντικά οι θέσεις στα σχολεία και γενικότερα, η εμφάνιση της σχολικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο. Κατά τα έτη 1941-1945, επικεντρώνεται στη βοήθεια στο πλαίσιο του πολέμου, ενώ μετά το 1945 η προσοχή στρέφεται και πάλι στην ανάγκη για συμβουλευτική στα σχολεία, και το ενδιαφέρον κατευθύνεται σε τρόπους βελτίωσης στις παρεχόμενες υπηρεσίες. Θέμα υψίστης σημασίας, αποτελεί η επιλογή και εκπαίδευση των σχολικών συμβούλων.

Το 1952, ιδρύεται η Αμερικάνικη Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ASCA), ενώ τη δεκαετία του 1960 η Σχολική Συμβουλευτική είναι πλέον γεγονός για τα Δημοτικά σχολεία. Τις δεκαετίες 1960-1970, η ιδέα ενός ολοκληρωμένου προγράμματος για τη Σχολική Συμβουλευτική αρχίζει να διαμορφώνεται, ενώ από τις δεκαετίες του 1980-1990 και έπειτα, πολλά κράτη ξεκινούν να αναπτύσσουν προγράμματα κατάρτισης ούτως ώστε να παρέχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες στους μελλοντικούς σχολικούς συμβούλους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ολοκληρωμένα προγράμματα συμβουλευτικής μέσα στα σχολεία.

Από τότε, πολλές παραμένουν οι συζητήσεις γύρω από τη σχολική συμβουλευτική, το έργο της και την αποτελεσματικότητά της. Στην ερώτηση πως θα είναι η σχολική συμβουλευτική στα επόμενα 100 χρόνια, η απάντηση είναι πως κανείς δε μπορεί να μας απαντήσει με βεβαιότητα. Παρ' όλα αυτά, αν τα επόμενα 100 χρόνια είναι σαν τα πρώτα 100 χρόνια, αναμφίβολα, η σχολική συμβουλευτική θα συνεχίσει να εξελίσσεται. Ενώ κανείς δε μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση μας με σιγουριά, ένα είναι το σίγουρο. Πως τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους καθώς και οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα σχολεία, θα συνεχίσουν να επωφελούνται από την εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικής συμβουλευτικής. (Gysbers, N. C., στην ASCA, 2010)

2.3. Η σχολική συμβουλευτική στην Κύπρο

Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο για τον/την Καθηγητή/Καθηγήτρια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής- Σ.Ε.Α. (Υ.Σ.Ε.Α., 2021-2022), κύριο έργο και ρόλος του καθηγητή/τριας Σ.Ε.Α. στο σχολικό πλαίσιο, είναι τόσο η παροχή ατομικής όσο και ομαδικής συμβουλευτικής, η διεξαγωγή μαθημάτων Επαγγελματικής Αγωγής, καθώς και μια σειρά παρεμβάσεων με σκοπό την ενδεδειγμένη διαχείριση προσωπικών (μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών), οικογενειακών και εκπαιδευτικών/ επαγγελματικών θεμάτων των μαθητών. Σκοπός της Συμβουλευτικής Διεργασίας είναι κατά κύριο λόγο η ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτονομίας, της αυτοεκτίμησης, αυτοπραγμάτωσης, αυτοαποδοχής, της ενδυνάμωσης, της απόκτησης γνώσεων-στάσεων-οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills) σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και γενικότερα η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημισύνης των εφήβων.

Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα άσκησης της ειδικότητας Σ.Ε.Α σχετίζονται επιγραμματικά με τα πιο κάτω:

- Διοίκηση προσωπικών, οικογενειακών και μαθησιακών θεμάτων/ προβλημάτων των μαθητών
- Διαχείριση προσωπικών, οικογενειακών και μαθησιακών θεμάτων/ προβλημάτων των μαθητών που άπτονται των Διατμηματικών Πρωτοκόλλων και Θεσμοθετημένων Διαδικασιών

- Συνεργασία με άλλους άμεσα εμπλεκόμενους Φορείς και Υπηρεσίες για διαδικασίες παραπομπής μαθητών, σύσταση πολυθεματικών ομάδων και πιθανή ανάπτυξη σχεδίων δράσεις
- Συνεργασία- συνδιαχείριση των θεμάτων των μαθητών με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση και τη γραμματεία του σχολείου
- Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιτροπές και παιδαγωγικές ομάδες
- Συμβουλευτική με γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών
- Εφαρμογή των Θεσμοθετημένων Προληπτικών και Παρεμβατικών Προγραμμάτων της Υ.Σ.Ε.Α., του Υπουργείου Παιδείας- ΥΠ.Π.Α.Ν, και ενδεχομένως και άλλων Φορέων/ Υπηρεσιών
- Διδασκαλία του μαθήματος Επαγγελματικής Αγωγής στους μαθητές Γ' Γυμνασίου όπως και τους μαθητές όλων των τάξεων του Λυκείου/ ΤΕΣΕΚ
- Πληροφόρηση προς τους μαθητές για το Εκπαιδευτικό Σύστημα Κυπριακής Δημόσιας Εκπαίδευσης- τη δομή, τις προσφερόμενες επιλογές για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο/ ΤΕΣΕΚ, Μουσικό και Αθλητικό Σχολείο, Εσπερινό Σχολείο) και την οργάνωση τους παράλληλα (ΟΜΠ/ Κατευθύνσεις, Κατεύθυνση/Κλάδοι/Ειδικότητες)
- Προγράμματα Δια Βίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Σύστημα Πρόσβασης στη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Κύπρου και Ελλάδας για Αλλογενείς- Αλλοδαπούς, καθώς και για Έλληνες του Εξωτερικού
- Σπουδές σε διάφορες χώρες
- Υποτροφίες
- Τάσεις στην Αγορά Εργασίας, Προοπτικές Απασχόλησης
- Διαχείριση και αξιοποίηση της Πληροφορίας σε θέματα Επαγγελματικής Αγωγής
- Γνώση του Πλαισίου κατοχύρωσης Επαγγελμάτων
- Χορήγηση Ψυχομετρικών Εργαλείων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής
- Συμβουλευτική γονέων/ κηδεμόνων σε θέματα Επαγγελματικής Αγωγής

- Νομοθεσίες και Εγκύκλιοι που άπτονται του ρόλου και του έργου του/της Καθηγητή/τριας Σ.Ε.Α. στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης
- Φορείς και Υπηρεσίες/ Τμήματα/ Προγράμματα (αποστολή, αρμοδιότητες, δράσεις) που θεωρούνται άμεσα εμπλεκόμενοι στο ρόλο και το έργο του/της Καθηγητή/τριας Σ.Ε.Α

Το υποκεφάλαιο 6.17. του εγχειριδίου με τίτλο “Θέματα Ειδικής Αγωγής (Πρόγραμμα Στήριξης/ Διευκολύνσεις και Ειδική Μονάδα) και Αλφαριθμητισμού”, συζητά τη διαχείριση των εν λόγω θεμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στον Καθηγητή/τρια Σ.Ε.Α σε συνεργασία με τον οικείο Βοηθό Διευθυντή, ως τους συντονιστές διαχείρισης των θεμάτων που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Συνοπτικά, στο υποκεφάλαιο αυτό καταγράφεται πως η σύνταξη συγκεντρωτικού περιεκτικού καταλόγου με όλους τους μαθητές της Ειδικής Αγωγής, του Αλφαριθμητισμού και της Ειδικής Μονάδας καθώς και όλους τους Διδάσκοντες, όπως και η διεκπεραίωση της συνεχούς ενημέρωσης των Ατομικών Φακέλων των μαθητών της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι μεταφέρονται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο ή ΤΕΣΕΚ, όπως και ο συντονισμός της όλης διαδικασίας της συμπλήρωσης εντύπου αξιολόγησης για μαθητή/ μαθήτρια του οποίου ζητείται αξιολόγηση ή επαναξιολόγηση από την Ε.Ε.Ε.Α.Ε. είναι ευθύνες του Β.Δ. της Ειδικής Αγωγής, ενώ ο/η Καθηγητής/τρια Σ.Ε.Α. στο πλαίσιο αυτό, συμβάλει κατά περίπτωση και συνεργάζεται με τον οικείο/α Υπεύθυνο Τμήματος του/της μαθητή/τριας για συμπλήρωση του ανάλογου συγκεκριμένου εντύπου αξιολόγησης ή επαναξιολόγησης, καθώς και με τον/της Υπεύθυνο/η Β.Δ. της Ειδικής Αγωγής για την ολοκλήρωση των απαιτούμενων εργασιών της πιο πάνω διαδικασίας. Τέλος, η οργάνωση και συντονισμός της λειτουργίας της αναγκαίας Πολυθεματικής Ομάδας μαθητή/τριας ενταγμένου στην Ε.Ε.Ε.Α.Ε. είναι ευθύνη του/της οικείου/ας Β.Δ. της Ειδικής Αγωγής.

2.4.Προτεινόμενες πρακτικές για σχολικούς συμβούλους προς εξυπηρέτηση μαθητών με αναπηρίες

Μέσα από τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως πολλοί σχολικοί σύμβουλοι, αισθάνονται μη επαρκώς προετοιμασμένοι να βοηθήσουν μαθητές με αναπηρία (Kolodinsky et al., 2009; Milsom, 2002; Nichter & Edmonson, 2005; Romano et al., 2009). Αυτό βέβαια, μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων γύρω από την αναπηρία, είτε σε μειωμένες δεξιότητες εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που πιθανόν κατέχουν, είτε τέλος, στις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις ή ασυναίσθητες προκαταλήψεις.

Για να βοηθήσουν τους σχολικούς συμβούλους να ανταπεξέλθουν κατάλληλα και ισότιμα προς όλα τα παιδιά, καθώς και να μεγιστοποιήσουν τη γνώση, την άνεση, το αίσθημα αυτοπεποίθησής και τελικά την αυτοαποτελεσματικότητα τους σε περιστατικά παιδιών με αναπηρίες, στη μελέτη τους με τίτλο "Preparing Preservice School Counselors to Serve Students With Disabilities: A Case Study", οι Goodman-Scott, Bobzien και Milsom (2019), συγκεντρώνουν μερικές συστάσεις τις οποίες αργότερα εφαρμόζουν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης απευθυνόμενο σε σχολικούς συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να προτείνεται η παροχή ευκαιριών στους σχολικούς συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να προτείνεται η παροχή ευκαιριών στους σχολικούς συμβούλους για άμεση αλληλεπίδραση με μαθητές με αναπηρίες και η απόκτηση εμπειρίας τόσο μέσω της παρακολούθησης όσο και της διεξαγωγής συνεντεύξεων. Τονίζεται επίσης, η σημασία της εμπειρίας που μπορούν να αποκτήσουν μέσα από την συνεργασία με τις οικογένειες παιδιών με αναπηρίες, αλλά και άλλους εμπλεκόμενους φορείς και επαγγελματίες παρακολουθώντας διεπιστημονικές συναντήσεις (Studer & Quigney, 2005), ενώ επίσης, προτείνεται η ενσωμάτωση στρατηγικών στα διάφορα προγράμματα κατάρτισης των σχολικών συμβούλων για την μεγιστοποίηση των γνώσεων τους γύρω από το φάσμα της αναπηρίας. Τέλος, η Milsom (2006), αναφέρθηκε στην σημασία της παροχής ευκαιριών στους σχολικούς συμβούλους προς ενίσχυση της αυτογνωσίας, σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, πρακτική η οποία θα τους βοηθήσει να εξαλείψουν ή να ρυθμίσουν κατάλληλα τις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις ούτως ώστε να προσφέρουν τη βοήθεια τους με πλήρη αποδοχή προς το κάθε παιδί.

2.5. Θέματα σχολικής συμβουλευτικής και μαθητές με αναπηρία

2.5.1. Μαθητές με αναπηρία και σχολικός εκφοβισμός

Ένα από τα σημαντικότερα και πιο σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει πλέον η σχολική κοινότητα είναι αυτό της σχολικής βίας και επιθετικότητας (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015). Είναι γεγονός, πως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης εντός του σχολικού πλαισίου λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου Ν. Σ. & Φαίδωνος Φ., 2011). Ποικίλες είναι οι έρευνες που έχουν κάνει λόγο τόσο για τις βραχυπρόθεσμες όσο και για τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ιδιαίτερα για τα παιδιά- θύτες, ενδέχεται να υπάρξει στιγματισμός, καθώς παράλληλα μπορεί να εμφανίσουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, τάσεις φυγής, αίσθηση μοναξιάς, συμπτώματα θλίψης, να απομακρυνθούν από το σχολείο, να διακόψουν τη φοίτησή τους, ακόμη και να παρουσιάσουν αυτοκτονικό ιδεασμό (Ασημακόπουλος, 2014). Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών δείχνει πως οι μαθητές με αναπηρίες, είναι γενικά πολύ πιο πιθανόν να υπάρξουν θύματα εκφοβισμού σε κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή, συγκριτικά με τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρίες (Farmer et al., 2010).

Η σχέση εμπιστοσύνης που επιδιώκει να χτίσει ο σχολικός σύμβουλος με τον μαθητή, φαίνεται να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, για την προστασία του παιδιού από εκφοβιστικές συμπεριφορές. Καθώς τα παιδιά με αναπηρία αποτελούν έναν περιθωριοποιημένο πληθυσμό, είναι επιτακτική ανάγκη, ο σχολικός σύμβουλος να αναλάβει ενεργό ρόλο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συμμετοχής, αποδοχής και σεβασμού για αυτούς τους μαθητές. Σύμφωνα με την ASCA (2003), πρωταρχικό καθήκον ενός συμβούλου είναι να συνηγορεί υπέρ των μαθητών, και να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τους γονείς και άλλους φορείς ούτως ώστε να διασφαλίζει καθημερινά την ασφάλεια και την ευημερία του κάθε παιδιού μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

Είναι επίσης σημαντικό, κατά την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο, ο σχολικός σύμβουλος να συλλέξει πληροφορίες μέσα από συνεντεύξεις με τους γονείς και το παιδί ή και άλλους επαγγελματίες αν χρειαστεί (σχολικό ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, λογοθεραπευτή κ.α.), ούτως ώστε να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο η αναπηρία επηρεάζει το παιδί, τις κοινωνικές του σχέσεις, τις φίλιες, την ακαδημαϊκή του πορεία, την προσαρμογή του στο σχολείο κτλ.

2.5.2 Μαθητές με αναπηρία και χρήση ουσιών

Η χρήση ουσιών στους μαθητές, αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα με πολύπλευρες επιπτώσεις, οι οποίες εκτείνονται τόσο στην υγεία του νεαρού ατόμου, τις κοινωνικές του σχέσεις, την ακαδημαϊκή του επίδοση και πολλές άλλες πτυχές της ζωής του. Η αντιμετώπιση του προβλήματος της χρήσης ουσιών, απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση μέσω της συνεργασίας αρκετών ομάδων και φορέων, που περιλαμβάνει τόσο μηχανισμούς πρόληψης, παρέμβασης και υποστήριξης για τον έφηβο, ο οποίος βρίσκεται σε μια ευαίσθητη περίοδο και χρειάζεται ιδιαίτερους χειρισμούς.

Μια μελέτη που είχε δημοσιευτεί στο Journal of American College Health το 2017, με τίτλο «Substance Use among College Students with Disabilities», διαπιστώνει ότι τα άτομα με αναπηρία είναι πιο πιθανόν να κάνουν χρήση ουσιών σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία. Η μελέτη, τονίζει ότι το άγχος, η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης καθώς και τα προβλήματα προσβασιμότητας που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, είναι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν στην χρήση ουσιών. Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται η ανάγκη να γίνουν μελέτες οι οποίες να εξετάζουν την χρήση ουσιών στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών με αναπηρίες, καθώς φαίνεται πως δεν υπάρχει όγκος δεδομένων στην βιβλιογραφία.

Ο σχολικός σύμβουλος, είναι συχνά η πρώτη δικλείδα ασφαλείας ενάντια στη χρήση ουσιών για τους μαθητές. Για να είναι σε θέση να τους προστατέψουν, οι σχολικοί σύμβουλοι, πρέπει αρχικά να προβούν σε έγκαιρη αναγνώριση του προβλήματος, και στη συνέχεια να τρέξουν

όλες τις απαραίτητες θεσμοθετημένες διαδικασίες που αφορούν την χρήση ουσιών. Καθώς οι σχολικοί σύμβουλοι είναι το πρώτο (ή και μοναδικό πολλές φορές) πρόσωπο αναφοράς μέσα στο σχολείο για τον μαθητή, και λόγω της στενής σχέσης που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς, τις οικογένειες, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου και άλλους φορείς ούτως ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν προληπτικά και παρεμβατικά προγράμματα που να ενδυναμώσουν και να βελτιώσουν την ασφάλεια και την ευημερία των μαθητών (ASCA, 2017).

2.5.3. Μαθητές με αναπηρία και βία στην οικογένεια

Η βία στην οικογένεια ή ενδοοικογενειακή βία, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών ή δράσεων οι οποίες αφορούν διαφορετικές μορφές κακοποίησης εντός του οικογενειακού πλαισίου, και περιλαμβάνουν την κακοποίηση του/της συντρόφου, την παιδική κακοποίηση, καθώς και κακοποίηση ενάντια σε ηλικιωμένους (Δημητράκη, 2023). Με βάση τα ευρήματα της μελέτης τους δημοσιευμένης το 2007, οι Reiter, Bryen και Shachar, συγκαταλέγουν τα παιδιά με αναπηρία στις ομάδες υψηλού κινδύνου όσον αφορά την ενδοοικογενειακή βία, υποστηρίζοντας πως διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να υποστούν τόσο σωματική όσο και σεξουαλική βία σε σύγκριση με συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία. Γενικότερα, οι έρευνες επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση των μαθητών μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καλλιέργειας δεξιοτήτων, ως το κυριότερο προληπτικό μέτρο απέναντι στην κακοποίηση, καθώς και στην εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου -με τον σχολικό σύμβουλο να κατέχει ρόλο ζωτικής σημασίας- για ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και την ανάληψη δράσης σε αναφορές κακοποίησης. Ο σχολικός σύμβουλος ως το αρμόδιο πρόσωπο μέσα στην σχολική κοινότητα σε συνεργασία πάντα με τον διευθυντή, έχει την ευθύνη να εκπαιδεύσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν τα “κρυφά μηνύματα” που προσδίδουν ενδοοικογενειακή βία, να διαχειρίζονται τις πληροφορίες πάντα με εχεμύθεια και σεβασμό προς το

παιδί, πάντα διακριτικά, αποφεύγοντας μεγάλο αριθμό συνεντεύξεων με σκοπό να μην αναβιώνει ξανά και ξανά το τραύμα της κακοποίησης, και τέλος, να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον προστατευτικό για το ίδιο.

2.6. Το παιδαγωγικό κλίμα ως μέθοδος υποστήριξης για όλους τους μαθητές

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 οι κοινωνιολόγοι αναγνώρισαν τη σημασία της σχολικής κουλτούρας, αλλά μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1970 οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, άρχισαν να συνδέουν άμεσα την ποιότητα του κλίματος ενός σχολείου και τα εκπαιδευτικά του αποτελέσματα. Έκτοτε, οι έννοιες της “αποτελεσματικότητας” και της “ποιότητας” στην εκπαίδευση κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος παγκοσμίως (Reynolds et al., 2011). Ο Ron Edmonds, ερευνητής του Harvard, ο οποίος θεωρείται και ο “πατέρας” του κινήματος των “αποτελεσματικών σχολείων”, κατατάσσει το ασφαλές, τακτοποιημένο κλίμα που ευνοεί τη μάθηση στον κατάλογο με τους σημαντικότερους παράγοντες του σχολικού επιπέδου που σχετίστηκαν με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Jerald, Craig D. (n.d.). December 2006, School Culture: “The hidden curriculum” - ed.). Η δημιουργία, λοιπόν, αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης στον ολοένα και πιο περίπλοκο κόσμο του σήμερα για την προώθηση της μάθησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι ένα από τα θέματα που εξετάζονται περισσότερο στην εκπαίδευση (Chapman, 2003; Çelin et al., 2018; Hoyert et al., 2019; Kreng, 2013; Kuh et al., 2006, Hopland & Nyhus, 2016; Alzubaidi, Aldridge & Khine, 2016; Lim & Fraser, 2018).

Οι Hoy και Miskel (1996), περιέγραψαν το σχολικό κλίμα ως “μια σχετικά διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνουν οι συμμετέχοντες, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στη συλλογική τους αντίληψη για τη συμπεριφορά στα σχολεία”, ενώ σύμφωνα με τους Haynes, Emmons και Comer (1994), το σχολικό κλίμα είναι “η ποιότητα και η συνέπεια των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής κοινότητας που επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών”. Μπορεί να οριστεί ως το άθροισμα

των καθημερινών εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας που αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις τους για τις φυσικές, διαπροσωπικές και επαγγελματικές πτυχές του οργανισμού (Isaken & Ekvall, 2007; Sweetland & Hoy, 2000). Το “σχολικό κλίμα” (“school climate”) είναι λοιπόν, άρρηκτα συνδεδεμένο με την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, βοηθά το κάθε άτομο μέσα σε αυτό -μαθητές και εκπαιδευτικούς-, να νιώθει προσωπική αξία, αξιοπρέπεια, σημασία και την αίσθηση ότι ανήκει σε κάτι πέρα από τον εαυτό του. Αντανακλά σχολικές νόρμες, εκπαιδευτικούς στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές. Το σχολικό κλίμα συνδέεται με τη “σχολική κουλτούρα” (“school culture”) και περιγράφεται ως ο τρόπος βάσει τα σχολεία ενεργούν (Μπαμπάλης, Κουτουβέλα, Τσώλη, Αλεξόπουλος και Σταύρου, 2012).

Σε μια σχετική έρευνα με τίτλο «Does a rising school climate lift all boats? - Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency» (2018), οι Sanders, Durbin, Anderson, Fogarty, Giraldo-Garcia και Voight, εξετάζουν δύο συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ομάδες υψηλού κινδύνου όσον αφορά τα χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Πιο συγκεκριμένα, στην μελέτη τους, εξετάζουν εάν το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα για (α) τους μαθητές με αναπηρίες και (β) μαθητές αλλόγλωσσους που βρίσκονται στο στάδιο εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας. Οι δύο αυτές υποομάδες μαθητών είναι συχνά από τις πιο ευάλωτες στην ακαδημαϊκή αποτυχία και ως εκ τούτου, συχνά χρειάζονται ακαδημαϊκή υποστήριξη. Τα ευρήματα της έρευνας, υποδηλώνουν πως το παιδαγωγικό κλίμα είναι μια πιθανή μέθοδος για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων για τις δύο υποομάδες που εξετάστηκαν. Το παιδαγωγικό κλίμα βρέθηκε πως μπορεί να περιορίσει το χάσμα μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και των συνομηλίκων τους όσον αφορά τα σχολικά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως, κάθε παιδί πρέπει να νιώσει άνετα μέσα στο περιβάλλον της τάξης του και της ευρύτερης σχολικής του κοινότητας. Είναι γνωστό ότι ο φόβος να γελοιοποιηθούν και να κατακριθούν από τους συνομηλίκους τους, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η έλλειψη θάρρους θα μπορούσαν να εμποδίσουν τους μαθητές να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Βλέποντας λοιπόν, τη σημαντικότητα της ενεργού συμμετοχής στην μαθησιακή διαδικασία από μέρους των παιδιών, ο κάθε εκπαιδευτικός όπως και ο σχολικός σύμβουλος είναι ανάγκη να συμβάλει στη διαμόρφωση των ευνοϊκών συνθηκών, της κατάλληλης αυτής ατμόσφαιρας, ούτως ώστε να προωθηθεί η μέγιστη συμμετοχή των παιδιών, ένα κλίμα όπου όλα τα παιδιά να μπορούν να αισθάνονται ελεύθερα μέσα στην τάξη τους και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Εμείς, οι σχολικοί σύμβουλοι, είμαστε οι υπεύθυνοι, να διαμορφώσουμε ένα παιδαγωγικό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα νιώθουν άνετα να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητα και τα ταλέντα τους, να αισθανθούν πως έχουν λόγο, να δημιουργήσουν, να κάνουν λάθη, να πάρουν πρωτοβουλίες, να έχουν το θάρρος της γνώμης τους και εντέλει να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην δική τους ανάπτυξη. (Akpur, U. (2021). Does class participation predict academic achievement? A mixed-method study.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1.Τι είναι αναπηρία;

Η έννοια της αναπηρίας, είναι ένα σύνθετο, πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο συναντά διάφορα εμπόδια κατά την προσπάθεια της να διατυπωθεί, καθώς μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που εφαρμόζονται σε κάθε πλαίσιο ή τις συνθήκες στις οποίες μπορεί να βρίσκεται το άτομο το οποίο την φέρει. Ως εκ τούτου, δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί ένας γενικός και ευρέως αποδεκτός ορισμός της αναπηρίας (Brando, 2005), και φαίνεται ότι έχει διχάσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα, καθώς δεν υπάρχουν καθολικά εφαρμόσιμες

αρχές που να επιτρέψουν την αξιολόγηση του ορισμού αυτού (Παπαχριστόπουλος, Ν., 2013).

Στο Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας, ο Μπαμπινιώτης προτείνει τον ακόλουθο ορισμό για τη λέξη αναπηρία: “Η απώλεια (συνήθως μόνιμη) της υγείας, λόγω βλάβης και διαταραχής, έμφυτης ή επίκτητης, ορισμένων σωματικών, ψυχικών ή πνευματικών λειτουργιών του οργανισμού”, ενώ αντίστοιχα για τη λέξη ανάπηρος αναφέρει: “αυτός-ή που δεν διαθέτει σωματική ακεραιότητα (αρτιμέλεια) ή διανοητική ισορροπία και διαύγεια”. Στο λεξικό του Σταματάκου, η λέξη αναπηρία προέρχεται ετυμολογικά από την πρόθεση ανά και το επίθετο πηρός (= ακρωτηριασμένος, σακάτης, μη αρτιμελής), το οποίο προέρχεται από το ουσιαστικό βήμα του ρήματος πάσχω- παθείν (Παπαχριστόπουλος, Ν., 2013). Σύμφωνα με τους Hill & Goldstein, (2015), υπάρχουν αναπηρίες που είναι ορατές όπως η κώφωση ή οι οπτικές αναπηρίες, η νοητική στέρηση, η εγκεφαλική παράλυση όμως και αναπηρίες λιγότερο ή καθόλου ορατές.

Η πρόταση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ διευρύνει τον ορισμό των ατόμων με αναπηρία, προσφέροντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη και σύγχρονη προσέγγιση στο θέμα. Με τον ορισμό αυτό λοιπόν, η αναπηρία δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηριών (π.χ. κινητική, αισθητηριακή, διανοητική), αλλά παρουσιάζεται σε πολλές μορφές και είναι μακροχρόνια. Με βάση τη σύμβαση αυτή, τα άτομα με αναπηρία ορίζονται ως, όχι μόνο άτομα με σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, αλλά και άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες που απορρέουν από τις αναπηρίες αυτές και τους εμποδίζουν να λειτουργούν επαρκώς και να συμμετέχουν αποτελεσματικά και ισότιμα στην κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή, έχει ως στόχο να διασφαλίσει πως τα άτομα με αναπηρία έχουν πρόσβαση σε κοινά δικαιώματα και ευκαιρίες με όλους τους υπόλοιπους πολίτες, και πως είναι αποκλειστική ευθύνη της κοινωνίας να είναι σχεδιασμένη και να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή (Παπαχριστόπουλος, Ν., 2013).

Παρ' όλα αυτά, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία είναι πολυάριθμες και επηρεάζουν πολλούς τομείς της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, της κοινωνικής ένταξης κ.α. Δυστυχώς, εκτός από τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ίδια την αναπηρία, υπάρχουν και αντικειμενικές προκλήσεις που δημιουργούνται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και τα κοινωνικά στερεότυπα που περιβάλλουν και στιγματίζουν την αναπηρία. Επομένως, δεν είναι τυχαίο ότι οι Shakespeare και Watson (2001), αναφέρονται στο βρετανικό κοινωνικό μοντέλο και μιλούν για τα άτομα με αναπηρία ως “καταπιεσμένη” και όχι ως “κοινωνικά μειονεκτούσα” ομάδα.

Όπως εξηγεί ο Παπαχριστόπουλος, Ν., (2013), σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, οι σημαντικότερες προκλήσεις που προκύπτουν από το κοινωνικό περιβάλλον εντοπίζονται στους ακόλουθους τομείς:

- Στον τομέα της *εκπαίδευσης*, πολλά άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με αρκετές δυσκολίες και προκλήσεις που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδίως λόγω της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού, της έλλειψης πρόσβασης στις σχολικές εγκαταστάσεις ή της έλλειψης ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική πορεία του ατόμου μπορεί να διακοπεί, ενώ παράλληλα η αδυναμία ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστά το άτομο μη ανταγωνίσιμο, δυσχεραίνει την ένταξη του στην αγορά εργασίας και αποτελεί έναν παράγοντα αποκλεισμού του.
- Όσον αφορά την *απασχόληση* φαίνεται πως περίπου το 85% των ατόμων με αναπηρία είναι εγγεγραμμένα στις λίστες ανέργων ή συγκαταλέγονται στα άτομα που δεν έχουν εργαστεί ποτέ. Σαφώς, η δυσκολία τους αυτή στην εξεύρεση εργασίας αποδίδεται στις διακρίσεις, την έλλειψη εκπαίδευσης, κατάρτισης και προσβασιμότητας καθώς και στον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω του στίγματος της αναπηρίας.

- Στην *προσβασιμότητα*, παρατηρείται ότι σε πολλές περιπτώσεις η αδιαφορία και τα εμπόδια στο σχεδιασμό του δομημένου περιβάλλοντος, οδηγούν σε χωρικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα το άτομο να αποκλείεται τόσο από διάφορες κοινωνικές δράσεις, υπηρεσίες, πολιτιστικές, ψυχαγωγικές και άλλες δραστηριότητες.
- Στον τομέα του *πολιτισμού* όπως έχει ήδη αναφερθεί προηγουμένως, ο άνθρωπος με αναπηρία χωρίς τις κατάλληλες υποδομές και την βούληση από την ευρύτερη πολιτεία και κοινωνία για υπέρβαση των εμποδίων, αποκλείεται από οποιαδήποτε πράξη ψυχαγωγίας και διασκέδασης.
- Ο τομέας της *υγείας*, φαίνεται επίσης ανεπαρκής από άποψη μέσων πρόσβασης καθώς και εκεί υπάρχουν προβλήματα προσβασιμότητας, ενώ στα προβλήματα προστίθενται και αυτά της κοινωνικής προστασίας και ασφάλισης.
- Τέλος, τα ζητήματα *πρόνοιας και κοινωνικής φροντίδας*, φαίνεται πλέον να οδηγούν σε “διπλό αποκλεισμό” του ατόμου και της οικογένειάς του, καθώς συναντούμε ελλείψεις στις υποστηρικτικές υπηρεσίες και ειδικά όσον αφορά στις οικογένειες των ατόμων, καθώς η οικογένεια ή το υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου καλείται να καλύψει το κενό της κρατικής κοινωνικής πολιτικής με αποτέλεσμα είτε την εξουθένωση και την αδυναμία των οικείων να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες είτε στον αναγκαστικό εγκλεισμό του ατόμου με αναπηρία σε κάποιο ίδρυμα κλειστής περίθαλψης.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης θα εστιάσουμε κυρίως στα δύο πρώτα σημεία τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση και την απασχόληση.

3.2. Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Ο Lupart (2002), αναφέρεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές για τα άτομα με αναπηρία, ενώ παρουσιάζει την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του πληθυσμού αυτού, ως ένα από τα πιο σημαντικά

και αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής (Σούλης, Σ., Γ., 2013). Είκοσι δύο χρόνια αργότερα, το θέμα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, παραμένει ένα από τα πιο βαρυσήμαντα και διαφορούμενα ζητήματα που απασχολούν ακόμη και σήμερα την παιδαγωγική επιστήμη. Ωστόσο, είναι πέραν πάσης αμφιβολίας ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση του δικαιώματος τους να εκπαιδεύονται στο “λιγότερο δυνατόν περιοριστικό περιβάλλον” (Fisher, 2007). Κατά συνέπεια, είναι υψίστης σημασίας, το σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, να δομηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξαλείψουν κάθε είδους εμπόδιο, στοχεύοντας πρωτίστως στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών και την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης τους και τα μοναδικά ατομικά χαρακτηριστικά τους. Με σκοπό την δόμηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε να εξαλείψει την κατηγοριοποίηση και τον διαχωρισμό των παιδιών σε “κατάλληλα” και “μη κατάλληλα” για εκπαίδευση, είναι ανάγκη να αποσαφηνιστούν σχετικές έννοιες όπως “ειδική εκπαίδευση”, “ένταξη” και “ενιαία εκπαίδευση”.

Πολλές φορές τα τελευταία χρόνια, ακούμε και διαβάζουμε για έννοιες όπως **ειδική εκπαίδευση** («*special education*»), **ένταξη** («*integration*»), **ενιαία εκπαίδευση** («*inclusive education*»). Τι εννοούμε όμως με τον όρο ειδική εκπαίδευση; Τι εννοούμε με τον όρο ένταξη; Τι εννοούμε όταν συζητάμε για ενιαία εκπαίδευση; Σε αυτό το σημείο, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε τις παραπάνω έννοιες, ενώ θα συζητήσουμε για την αναγκαιότητα ενός σχολείου που δεν αποκλείει, μιας εκπαίδευσης που εμπιστευόμαστε, μιας κοινωνίας που μας σέβεται και μας εκτιμάει όλους ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας.

Όπως θα εξετάσουμε και στη συνέχεια αναλυτικότερα, η ενιαία εκπαίδευση, αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο και εκπαιδευτικό δικαίωμα του κάθε παιδιού, -του παιδιού “τυπικής

ανάπτυξης”, του παιδιού με αναπηρία, του παιδιού πρόσφυγα, του αλλόγλωσσου παιδιού, του χαρισματικού παιδιού-. Η ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα δεν είναι καινούργια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φτιάκα (2010), «2000 χρόνια πριν, ο Χριστός, στη διδασκαλία του οποίου στηρίζονται στην πλειοψηφία τους οι δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες στις οποίες θέλουμε να μοιάσουμε, το διατύπωσε ξεκάθαρα [..]. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι ενώπιον του Θεού! Με τη θεραπεία δε του τυφλού και τις ριζοσπαστικές δηλώσεις που συνδέονται μαζί της, ξεκαθάρισε και επίσης το επίμαχο -και συχνά ακόμη αμφισβητούμενο- θέμα του ‘ποιος φταίει για την αναπηρία;’: κανένας!». Σύμφωνα με τη Συμεωνίδου (2006), το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην ένταξη και την συμπερίληψη στην κοινωνική ζωή, αρχίζει να συζητείται μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο, ως αποτέλεσμα της άσκησης κριτικής των νεοσύστατων τότε, οργανώσεων των αναπήρων προς την πολιτεία, (Oliver, 1990), ενώ το αίτημα για ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, προκύπτει μόλις στα τέλη της δεκαετίας του ’70, αποτελώντας επέκταση του αιτήματος για κοινωνική ένταξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως, μέχρι τότε, η εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία γινόταν μόνο σε ειδικά σχολεία. Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των ατόμων με αναπηρίες που φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζει αυξητική τάση (Leyser & Greenberg, 2008· Zhang et al, 2010). Οι αυξανόμενοι αυτοί αριθμοί, οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε νόμους, και εκπαιδευτικές πολιτικές διαφόρων χωρών ανά τον κόσμο που έχουν ως απώτερο σκοπό τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, την προαγωγή των δικαιωμάτων τους και την ισότιμη εκπαίδευση τους, σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους (Leyser & Greenberg, 2008· Liasidou & Antoniou, 2015).

Σύμφωνα με την Φτιάκα (2010), ο όρος “ειδική εκπαίδευση”, αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ενέργειες αγωγής, εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αποσκοπούν στην επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση, όλων όσων δεν είχαν την τύχη να γεννηθούν “φυσιολογικοί” όσον

αφορά την ψυχική ή τη σωματική τους κατάσταση, όλων αυτών των ατόμων που δεν ανήκαν στον κανόνα, τη νόρμα. Αναφέρεται λοιπόν, σε μια σειρά πράξεων εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο να αποκαταστήσει επαγγελματικά και συνεπώς κοινωνικά τα άτομα αυτά. Παραδοσιακά, η “εκπαιδευτική” αυτή διαδικασία, δε λάμβανε χώρα στο γενικό σχολείο, καθώς ξεκινούσε σε ειδικές τάξεις και συχνά οδηγούσε σε ένα ίδρυμα, το άσυλο, που αποτελούσε και το μόνιμο χώρο διαμονής για το άτομο (Goffman, 1974). Τα ιδρύματα αυτά, χτίζονταν σε περιοχές απομακρυσμένες από τις πόλεις, αποτρέποντας έτσι οποιαδήποτε κοινωνική ζωή, ή οποιαδήποτε επαφή με τους “άλλους”, τους “υπόλοιπους”, τους “φυσιολογικούς”.

Στη Δυτική Ευρώπη και Αμερική των 70’-80’, αναπτύσσεται μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία προβλέπει την μετακίνηση ορισμένων ειδικών κατηγοριών παιδιών στο γενικό σχολείο. Έκτοτε, ξεκινάμε να μιλάμε για τη φιλοσοφία της *ένταξης* η οποία στηρίζεται στην αρχή του λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος, και είναι -θα μπορούσαμε να πούμε- η συνέχεια, το επακόλουθο της φιλοσοφίας της ένταξης των κοριτσιών και των μαύρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, η φιλοσοφία αυτή της ένταξης, φαίνεται να ορίζει τα παιδιά “υπό δοκιμασία”, υποστηρίζοντας πως η κύρια ευθύνη για την “επιτυχία” ή την “αποτυχία” του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, ανήκει στο ίδιο το παιδί και τους γονείς του. Παράλληλα, το σχολείο, δε θεωρείται υπεύθυνο, και δεν αξιολογείται με οποιοδήποτε τρόπο. (Φτιάκα, 2010)

Η *ενιαία εκπαίδευση*, από την άλλη, είναι η φιλοσοφία η οποία θεωρεί την φοίτηση του παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του συντροφιά με τα αδέρφια, τους φίλους, τους συνομήλικους του, βασικό ανθρώπινο και εκπαιδευτικό δικαίωμα κάθε παιδιού (Φτιάκα, 2010). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες φιλοσοφίες, θεωρεί αποκλειστικό καθήκον του σχολείου να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο και επαρκώς εξοπλισμένο για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των παιδιών. Είναι, και πρέπει να είναι λοιπόν, μέλημα του σχολείου αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, να υποστηρίξει την ομαλή προσαρμογή και την πρόσβαση κάθε

παιδιού σε όλους τους σχολικούς χώρους και τα αναλυτικά προγράμματα, την ενεργή εμπλοκή σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής ζωής, από τις εκδηλώσεις, τις γιορτές, τις δραστηριότητες, τις εκδρομές μέχρι και την προετοιμασία του για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Επομένως, σκοπός της ενιαίας εκπαίδευσης, είναι ένα σχολείο για όλους. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εξαλείφει κάθε είδους διάκριση προς τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά την αναπηρία, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, τη γλώσσα, το έθνος, το μαθησιακό επίπεδο, τις ανάγκες ή τα βιώματα του κάθε παιδιού μέσα σ' αυτό.

Από τα παραπάνω, αξίζει να σημειώσουμε λοιπόν, πως η φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης είναι εντελώς διαφορετική από κάθε προηγούμενη της. Όπως αναφέρει η Φτιάκα (1999), μπορεί να παρουσιάζει «επιφανειακές ομοιότητες», ιδίως με την φιλοσοφία της ένταξης, με την οποία πολλές φορές συγχέουμε ή ακόμη και ταυτίζουμε, εντούτοις, οι δυο τους είναι πολύ διαφορετικές. Η ενιαία εκπαίδευση, διαφέρει θεμελιωδώς και ριζικά από την ένταξη, καθώς θέτει ως προαπαιτούμενο την πλήρη αναδόμηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αφορά την ανασυγκρότηση των στόχων, των αναλυτικών προγραμμάτων, του είδους της αξιολόγησης και του ήδη υπάρχοντος πλαισίου του σχολείου γενικότερα (Mitchell, 2010). Πρόκειται για το μέλλον που θέλουμε -και υποχρεούμαστε- να δώσουμε στην εκπαίδευση.

3.3.Ενιαία εκπαίδευση: κοινό ανθρώπινο δικαίωμα για όλους

Δεδομένου ότι άτομα με αναπηρίες έχουν βιώσει αποκλεισμό από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, τονίζεται σε βασικά ευρωπαϊκά έγγραφα (Council of the European Union 2018a; 2018b; Council of Europe Commissioner for Human Rights 2017; European Union Agency for Fundamental Rights 2020), ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην έννοια και την επιτακτική ανάγκη για ενιαία εκπαίδευση. Ειδικότερα, το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations 2006), ορίζει την ενιαία εκπαίδευση ως «πρόσβαση σε μια συμπεριληπτική, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, σε ισότιμη βάση με τους υπόλοιπους στις κοινότητες στις οποίες ζουν», δίνοντας έμφαση στη μη διάκριση και την πρόληψη του αποκλεισμού λόγω αναπηρίας.

Ανατρέχοντας στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, βλέπουμε πως, η ενιαία εκπαίδευση, παρουσιάζεται ως μια ιδεολογία (Allan 2014) η οποία στηρίζεται στον σεβασμό του δικαιώματος του κάθε παιδιού για ποιοτική εκπαίδευση. Ο Booth (2009), συζητώντας για την ενιαία εκπαίδευση, σημειώνει πως, η φιλοσοφία της εστιάζει στην μεγιστοποίηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην γενική εκπαίδευση, και στη δημιουργία συστημάτων που σέβονται και εκτιμούν όλα τα άτομα εξίσου, προάγοντας την ισότητα, την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια, τον σεβασμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κύριο μέλημα της ενιαίας εκπαίδευσης λοιπόν, αποτελεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στην γενική τάξη, η προώθηση ίσων ευκαιριών όσον αφορά τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά επιτεύγματα, και φυσικά, η δημιουργία σχολικών κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), δηλώνει πως η ενιαία εκπαίδευση είναι το «απόλυτο όραμα». Τα εκπαιδευτικά συστήματα, συνεχίζει, πρέπει να διασφαλίσουν πως «σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, παρέχονται ουσιαστικές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συμμαθητές τους». Για να πάρει λοιπόν σάρκα και οστά, το απόλυτο αυτό όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο, η νομοθεσία στην οποία εμπίπτουν τα ενταξιακά εκπαιδευτικά συστήματα να θεμελιώνεται από το ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού σε ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες χωρίς αποκλεισμούς. Όσον αφορά την πολιτική που διέπει τα ενταξιακά εκπαιδευτικά συστήματα, πρέπει αφενός να παρέχει σαφές όραμα και αντίληψη για την ενταξιακή εκπαίδευση ως προσέγγιση για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, και αφετέρου, να διευκρινιστεί μέσα απ' αυτήν σαφώς, ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εκπαιδευτών, ηγετών και φορέων

λήψης αποφάσεων. Οι λειτουργικές αρχές που πρέπει να θεμελιώνουν το ενιαίο σχολείο και ολόκληρο το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ισοτιμία, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα και η πρόοδος τόσο για τους μαθητές, τους γονείς τους, τις οικογένειες τους, τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, τους εκπροσώπους της κοινότητας και τους φορείς λήψης αποφάσεων (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Παρομοίως, η UNESCO (2009), προβάλλει τρία διακριτά επιχειρήματα προτάσσοντας την ανάγκη για ενιαία εκπαίδευση. Εκπαιδευτικά, η ενιαία εκπαίδευση, ωφελεί όλους τους μαθητές, καθώς επικεντρώνεται στην ανταπόκριση του σχολείου στις διαφορετικές ανάγκες όλων των παιδιών. Κοινωνικά, προωθεί μια πιο δίκαιη κοινωνία. Από οικονομικής άποψης, τα ενιαία σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, είναι πιθανότερα πιο οικονομικά από τα διακριτά σχολεία (UNESCO, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1.Επαγγελματικός προσανατολισμός

Η επαγγελματική συμβουλευτική ή αλλιώς επαγγελματική καθοδήγηση ή επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αποδίδεται σε όλες τις στοχευμένες προσπάθειες παρεμβάσεων, στρατηγικών και τεχνικών οι οποίες έχουν ως στόχο την παροχή βοήθειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, ορίζεται ως ένα πρόγραμμα παροχής ολιστικών εμπειριών και πληροφοριών, το οποίο συντελείται από άρτια καταρτισμένο Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού και σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο που να στοχεύει στην διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του νεαρού ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του επαγγελματικού προσανατολισμού σχετίζονται με την αυτογνωσία του ατόμου, την πρώτη επαφή με τον κόσμο της εργασίας και των επαγγελμάτων και την κατάκτηση δεξιοτήτων για λήψη σωστών και ελεύθερων αποφάσεων. Επιπλέον, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, θέλει να παραδώσει στο νεαρό άτομο τις δεξιότητες για την ομαλή μετάβαση του στην αγορά εργασίας αλλά και που θα το καταστήσουν άξιο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις

εξελίξεις σε αυτήν. Τέλος, η διαδικασία αυτή του επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι μια διαδικασία παροχής πληροφοριών ούτως ώστε ο σημερινός έφηβος και μελλοντικός ενήλικας, να διαμορφώσει σωστά και με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα και αξίες, τον ελεύθερο του χρόνο. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε πως, στόχος του επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να αντιμετωπίσει ζητήματα και προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη, να θέσει τις επαγγελματικές του επιλογές και να το υποστηρίξει να μεταπηδήσει οποιαδήποτε εμπόδια ή προβλήματα προσαρμογής μπορεί να αντιμετωπίσει στο επάγγελμα που το ίδιο το άτομο έχει επιλέξει για τον εαυτό του. Η επαγγελματική συμβουλευτική ή αλλιώς επαγγελματικός προσανατολισμός λοιπόν, είναι μια δια βίου διαδικασία η οποία προετοιμάζει το άτομο για τη μελλοντική του ζωή. Καλύπτει όλα τα στάδια της ζωής ενός ατόμου, τόσο πριν όσο και κατά την είσοδο του στην εργασία, αλλά επίσης ασχολείται και με τα ζητήματα της σταδιοδρομίας του. Θα λέγαμε λοιπόν πως αποτελεί μια μορφή παρέμβασης, καθώς είναι μια σκόπιμη ενέργεια η οποία έχει στις βάσεις της την ανάπτυξη του ατόμου στον επαγγελματικό του τομέα, και την ενδυνάμωση του για να καταστεί έτσι ικανό να λαμβάνει αποτελεσματικά τις επαγγελματικές του αποφάσεις. (Παπαγιάννης, Χ., 2023)

4.2. Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός σε μαθητές με αναπηρία

Η Αμερικάνικη Εταιρία Σχολικών Συμβούλων- ASCA (2022), στο δοκίμιο της “ASCA Ethical Standards for School Counselors” ορίζει ρητά πως όλοι οι μαθητές έχουν δίκαιη πρόσβαση σε πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής που να προάγει την ακαδημαϊκή, την κοινωνικοσυναισθηματική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αναφερόμενη με σαφήνεια στους “μαθητές που ιστορικά ή/και επι του παρόντος είναι περιθωριοποιημένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα”, λέγοντας πως ο κάθε μαθητής “ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης, ηλικίας, οικονομικής κατάστασης, αναπηρίας, γλώσσας, μεταναστευτικής βιογραφίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητα φύλου, τύπου οικογένειας [..]” διαθέτει

ισότιμη πρόσβαση σε σχολικό σύμβουλο, ο οποίος έχει την επαγγελματική, νομική και ηθική ευθύνη να υποστηρίξει, να πληροφορήσει και να ενδυναμώσει τον μαθητή, παρέχοντας του κοινές και δίκαιες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως υπόβαθρου ή/και περιστάσεων, τηρώντας το ιδιωτικό απόρρητο παραλληλίζοντας το βεβαίως, με το νομικό πλαίσιο, τις πολιτικές, τα ηθικά πρότυπα και φυσικά την ασφάλεια και το συμφέρον του παιδιού. Στο ίδιο έγγραφο, η ASCA, προτρέπει όλους τους σχολικούς συμβούλους να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν το δικαίωμα όλων των μαθητών να αντιμετωπίζονται με τρόπο που να τιμά και να σέβεται την δική τους προσωπική και ιδιαίτερη ταυτότητα, όπως και την ελευθερία τους στην έκφραση, απαλλάσσοντας τους από κάθε μορφή παρενόχλησης ή διάκρισης, και τους καλεί να είναι τα άτομα εκείνα που θα υπερασπιστούν το ισότιμο δικαίωμα όλων των μαθητών για πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς να στιγματίζονται ή να απομονώνονται λόγω της ταυτότητας, της προσωπικότητας ή του προσανατολισμού τους. Τέλος, αναφέρεται ειδικότερα στους μαθητές με αναπηρίες, κάνοντας λόγο προς τους σχολικούς συμβούλους να αναγνωρίσουν τα δυνατά σημεία των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και τις προκλήσεις που πιθανόν να αντιμετωπίζουν, παροτρύνοντας τους να τους παρέχουν τις βέλτιστες πρακτικές προς την υποστήριξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών και επαγγελματικών αναγκών τους.

Είναι γεγονός πως, οι μαθητές με αναπηρία, συχνά αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις και εμπόδια όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Για πολλά άτομα με αναπηρίες, η μετάβαση από την εκπαίδευση στο εργατικό δυναμικό μπορεί να είναι αποθαρρυντική, καθώς μπορεί να συναντήσουν διάφορα εμπόδια τα οποία να σχετίζονται είτε με την προσβασιμότητα, τις διακρίσεις ή και το στίγμα της αναπηρίας. Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός έτσι, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρίες να εξερευνήσουν τις επιλογές τους, να αναπτύξουν δεξιότητες και να διεκδικήσουν ουσιαστικές ευκαιρίες απασχόλησης.

Σύμφωνα με τους Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Αλεξόπουλου, Αργυροπούλου, Δρόσο & Καμπούρη (2008), λοιπόν, ο ευρύτερος στόχος του επαγγελματικού προσανατολισμού στην πληθυσμιακή ομάδα των ατόμων με αναπηρίες, επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη και ενίσχυση του αισθήματος της υψηλής αυτεπάρκειας, αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, την εκμάθηση δεξιοτήτων προς διευκόλυνση της προσαρμογής τους στην αγορά εργασίας γενικότερα και στο επάγγελμα και τον επαγγελματικό τους χώρο ειδικότερα,. Παράλληλα, στοχεύει επίσης, στην προσφορά της εργασιακής εμπειρίας στο άτομο, καθώς και στην παροχή συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια των χρόνων αυτών, πριν αλλά και κατά την διάρκεια της εισαγωγής τους στην αγορά εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν, πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, στοχεύει την πλήρη και λειτουργική ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία, την ελεύθερη λήψη αποφάσεων όσον αφορά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, την αυτονομία τους τόσο στον οικονομικό όσο και σε κάθε άλλο τομέα γενικότερα. Με άλλα λόγια, ο επαγγελματικός προσανατολισμός που συντονίζεται -και πρέπει να συντονίζεται- όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μόνο από άτομο άρτια καταρτισμένο και πιστοποιημένο εκπαιδευμένο, συντελείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προετοιμάσει τα άτομα με αναπηρία στη δεδομένη περίπτωση, για μια αυτόνομη, ελεύθερη, ανεξάρτητη και λειτουργική ζωή.

Ο σχολικός σύμβουλος, λοιπόν, πρέπει να έχει τόσο την αποδοχή, την αγάπη, την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την υπομονή και την επιμονή, όσο και τις γνώσεις γύρω από το αντικείμενο του αλλά και ευρύτερες γνώσεις γύρω από την αναπηρία για να μπορέσει αρχικά να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού και έπειτα να του “φωτίσει” τα τυφλά του σημεία, μέσω σχεδιασμένων παρεμβάσεων, καθοδηγώντας το να θέσει τους δικούς του, προσωπικούς, -μετρήσιμους, συγκεκριμένους και επιτεύξιμους- στόχους, να οργανώσει το δικό του πλάνο, και έτσι να λάβει τις δικές του αποφάσεις για τη μελλοντική του προσωπική και επαγγελματική ζωή. Τέλος, ο σύμβουλος, όπως αναφέρουν οι Nathan & Hill (2006), πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψην του ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως

το φύλο, την ηλικία, το είδος της αναπηρίας κάθε παιδιού, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο κ.α., ως παράγοντες που ίσως να ασκούν επιρροή στις ανάγκες και τις προσδοκίες του, καθώς και τις επαγγελματικές του ευκαιρίες. Τέλος, ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, πρέπει να διαθέτει επαρκή και έγκυρη γνώση γύρω από τις πηγές πληροφόρησης για τις σπουδές στα διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τις θέσεις στην αγορά εργασίας καθώς και την νομοθεσία γύρω από το θέμα την σπουδών και της εργασίας ατόμων με αναπηρία (Παπάνης και λοιποί, 2007).

Όπως και το κάθε άτομο, τα άτομα με αναπηρία, χρειάζονται η επαγγελματική τους ένταξη και η μετάβαση τους στον κόσμο της εργασίας, να σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους τους επαγγελματικούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να καθορίζονται όχι μόνο σύμφωνα με τις σχετικές ευκαιρίες απασχόλησης τους, αλλά και να είναι συνυφασμένες με τις ατομικές τους προτιμήσεις και ενδιαφέροντα (Nota & Soresi, 2004). Όπως αναφέρεται στον Szymanski (1999), τα άτομα με αναπηρία, συχνά έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε αποτελεσματικές δραστηριότητες διερεύνησης της σταδιοδρομίας τους σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Πιο κάτω, θα προσεγγιστεί η τυπολογική θεωρία του Holland ως μια ευρέως αποδεκτή θεωρία επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ στη συνέχεια θα εξεταστεί σε συνάρτηση της με την έννοια της αναπηρίας, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και αξιών των ατόμων με αναπηρία.

4.3. Η τυπολογική θεωρία του Holland

Η τυπολογική θεωρία του Holland, είναι μια ευρέως αναγνωρισμένη θεωρία επαγγελματικού προσανατολισμού η οποία αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο John L. Holland τη δεκαετία του 1950, στην προσπάθεια του να κατανοήσει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις επιλογές σταδιοδρομίας του ατόμου. Η θεωρία αυτή, υποστηρίζει πως τα άτομα είναι πιο πιθανόν να είναι ικανοποιημένα και επιτυχημένα σε καριέρες που ευθυγραμμίζονται με τους τύπους της προσωπικότητάς τους. Ο Holland, με την τυπολογική θεωρία του, προσδιορίζει έξι βασικούς

τύπους προσωπικότητας και ορίζει πως οι άνθρωποι τείνουν να έλκονται από περιβάλλοντα και επαγγέλματα που συμβαδίζουν με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. (Holland, J. L., 1969; Holland, J. L. 1972; Why, E., 2005; Παπαγιάννης Χ., 2023). Οι έξι τύποι προσωπικότητας που προτείνει, αναφέρονται σε συντομία από τα αρχικά RIASEC, τα οποία αναφέρονται στον κάθε τύπο ως εξής:

R: Realistic/ Πρακτικός

Ο ρεαλιστικός τύπος προσωπικότητας ορίζει άτομα πρακτικά, τα οποία απολαμβάνουν να εργάζονται με εργαλεία, μηχανήματα ή/και ζώα. Δεν αρέσκονται στο να έχουν καθημερινή και άμεση επαφή με ανθρώπους, έτσι αποφεύγουν δραστηριότητες κοινωνικού και εκπαιδευτικού τομέα ενώ παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στον χειρισμό των ανθρωπίνων σχέσεων. Το πρακτικό άτομο, είναι άτομο προσαρμοστικό, αυθεντικό, άνθρωπος υλιστής, άκαμπτος που έχει σε ψηλά επίπεδα το στοιχείο της επιθετικότητας. Χρησιμοποιεί πρακτικούς τρόπους για να λύνει τα διάφορα προβλήματα του και εκτιμά υλικά αγαθά όπως το χρήμα αλλά και την ισχύ. Συνήθως, επιλέγει επαγγέλματα όπως η ξυλουργική, η γεωργία ή η μηχανική, και συχνά έλκεται από καριέρες σε κατασκευαστικά επαγγέλματα ή τεχνικούς τομείς.

I: Investigative/ Ερευνητικός

Ο ερευνητικός τύπος ατόμου προτιμά δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν έρευνα στα φυσικά, βιολογικά και πολιτιστικά φαινόμενα, καθώς είναι στοιχεία που του κινούν το ενδιαφέρον, στην προσπάθεια του να τα κατανοήσει και να τα ελέγξει. . Είναι άτομο το οποίο έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες διερευνητικής μεθόδου, έτσι προτιμά να ασχολείται με την παρατήρηση, την οργάνωση, τον συμβολισμό. Αποφεύγει τις κοινωνικές και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και του αρέσει να τον θεωρούν διανοούμενο. Δεν έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένα στοιχεία ηγετικής προσωπικότητας. Συχνά τα άτομα αυτά, έλκονται από σταδιοδρομίες στην επιστήμη, την τεχνολογία, τα μαθηματικά ή τον ακαδημαϊκό χώρο.

A: Artistic/ Καλλιτεχνικός

Ο καλλιτεχνικός τύπος προσωπικότητας, έχει να κάνει με άτομα-αντικομοφομιστές, άτομα που δεν θέλουν να οριοθετούνται, να μπαίνουν “σε καλούπια”, άτομα αυθεντικά, ευφάνταστα, ελεύθερα πνεύματα με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες καλλιτεχνικές ικανότητες. Το καλλιτεχνικό άτομο, αρέσκεται σε απρογραμματίστες και ελεύθερες δραστηριότητες, ενώ αντιστρόφως παράλληλα δεν του αρέσει να εργάζεται σε περιβάλλοντα συστηματικά, οριοθετημένα και ελεγχόμενα. Έλκεται σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν την τέχνη γενικότερα, όπως η συγγραφή, η γλώσσα, η μουσική, η γλυπτική, οι εικαστικές τέχνες κ.α. και ευδοκimei σε περιβάλλοντα που επιτρέπουν την αυτοέκφραση και την αντισυμβατική σκέψη.

S: Social/ Κοινωνικός

Σε αυτό τον τύπο προσωπικότητας, κατατάσσονται τα άτομα τα οποία έλκονται από την ανθρώπινη επαφή, άτομα συμπονετικά, τα οποία απολαμβάνουν να βοηθούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους. Τους αρέσει να παρέχουν πληροφόρηση, εκπαίδευση, υποστήριξη και βοήθεια προς τους συνανθρώπους τους. Έχουν υψηλά τα αισθήματα της συμπόνιας, της ενσυναίσθησης. Τα κοινωνικά άτομα, είναι άτομα πρόθυμα να βοηθήσουν τους ανθρώπους με οποιοδήποτε τρόπο και σιχαίνονται τις μοναχικές δραστηριότητες που απαιτούν χειρισμό εργαλείων. Συχνά έλκονται από σταδιοδρομίες στην εκπαίδευση, τη συμβουλευτική, την υγεία ή την κοινωνική εργασία, όπου μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη ζωή των ανθρώπων και να συμβάλλουν στην ευημερία τους.

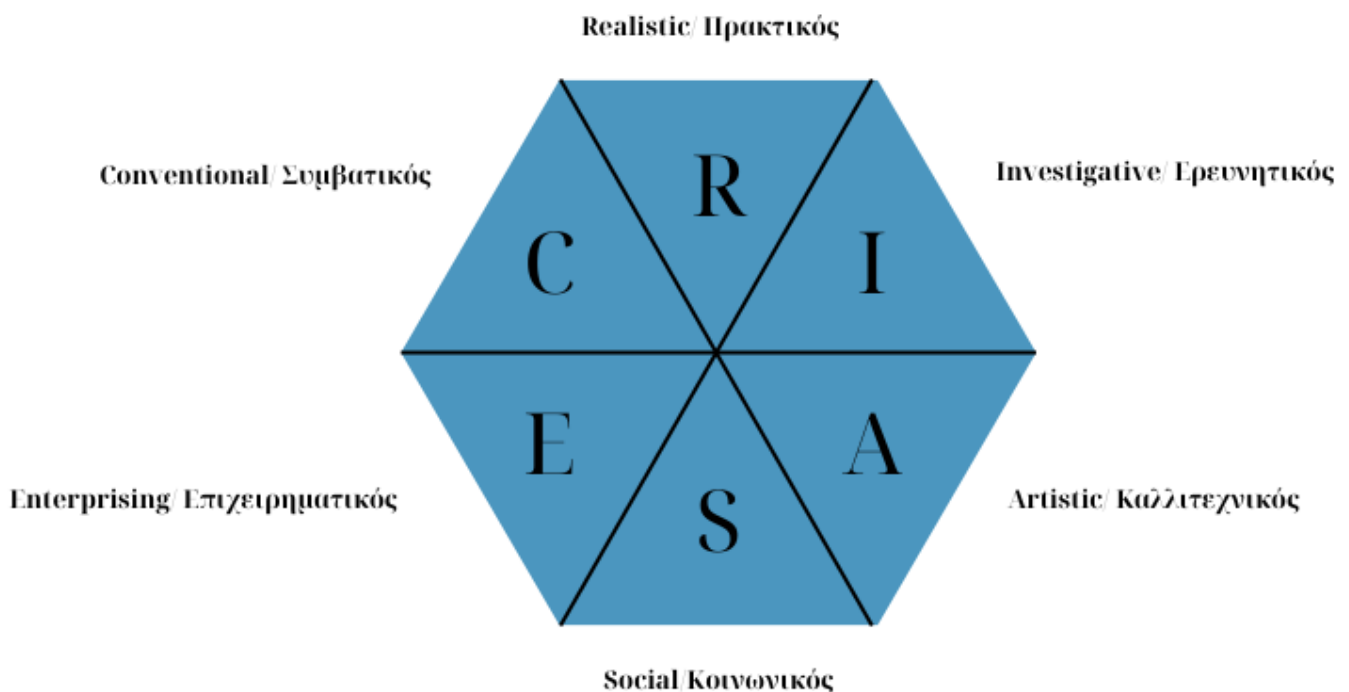
E: Enterprising/ Επιχειρηματικός

Ο επιχειρηματικός τύπος προσωπικότητας, προσδιορίζει άτομα με αυτοπεποίθηση, δημοφιλή, εξωστρεφή, επιθετικά, φιλόδοξα, πειστικά, ηγετικές προσωπικότητες με ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη αξία σε πολιτικές και οικονομικές επιτυχίες. Το άτομο που emπίπτει σε αυτό τον τύπο, αποφεύγει δραστηριότητες ερευνητικού τύπου, ενώ του αρέσουν οι επιχειρηματικές δραστηριότητες, και πολλές φορές κατέχει ηγετικές θέσεις σε διάφορες επιχειρήσεις, συμβούλια και οργανισμούς. Ευδοκimei σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα και συχνά

έλκεται από καριέρες στις πωλήσεις, το μάρκετινγκ, την επιχειρηματικότητα, τη διαχείριση, ή τη νομική.

C: Conventional/ Συμβατικός

Ο συμβατικός τύπος αναφέρεται σε έναν άνθρωπο οργανωμένο, προσανατολισμένο στη λεπτομέρεια, που απολαμβάνει την ταξινόμηση και την επαναλαμβανόμενη εργασία με δεδομένα, αριθμούς και συστήματα, ένα άτομο που δεν του αρέσουν οι ελεύθερες και μη συστηματοποιημένες εργασίες και που αποφεύγει τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Το άτομο αυτό, συχνά έλκεται από καριέρες στα οικονομικά, τη διοίκηση, τη λογιστική, όπου μπορεί να εφαρμόσει τις αναλυτικές του δεξιότητες.



Σύμφωνα με τη θεωρία του Holland, τα άτομα δεν περιορίζονται σε έναν μεμονωμένο τύπο προσωπικότητας, αλλά συνήθως εμφανίζουν συνδυασμό τριών τύπων. Ο Holland αναφέρει επίσης ότι τα άτομα τείνουν να αναζητούν περιβάλλοντα που ταιριάζουν με τους τύπους της προσωπικότητάς τους, με αποτέλεσμα να συνδυάζουν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και δεξιότητες τους και τις αξίες τους με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Έτσι, με αυτό τον τρόπο, τα άτομα είναι πιο πιθανόν να είναι ευχαριστημένα από την καριέρα και το επάγγελμα που έχουν επιλέξει, καθώς και πιο επιτυχημένα, εφόσον η καριέρα τους ανταποκρίνεται στα δικά τους, προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ατομικές τους ανάγκες. (Holland, J. L., 1969; Holland, J. L. 1972; Why, E., 2005; Παπαγιάννης Χ., 2023)

Η Θεωρία του Holland έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, για να βοηθήσει τα άτομα να εντοπίσουν τα κατάλληλα επαγγελματικά μονοπάτια, με βάση τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κατανοώντας τα δυνατά σημεία και τις προτιμήσεις τους, τα άτομα μπορούν να λάβουν πιο ορθές και ελεύθερες αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους, οδηγώντας τα τελικά σε μεγαλύτερη ικανοποίηση και επιτυχία στους τομείς που έχουν επιλέξει.

4.4. Θεωρία του Holland στα άτομα με αναπηρία

Μια από τις ισχυρότερες πτυχές της θεωρίας του Holland είναι η έμφαση που δίνει στην ποικιλομορφία, την διαφορετικότητα, τις ατομικές ανάγκες και χαρακτηριστικά τα οποία εντέλει είναι συνυφασμένα και με τα εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να διαπρέψει το κάθε άτομο. Η θεωρία λοιπόν, αναγνωρίζει πως τα άτομα δεν εντάσσονται απαραίτητα σε μία μόνο κατηγορία, αλλά παρουσιάζουν ένα εύρος χαρακτηριστικών προσωπικότητας, και παράλληλα λοιπόν, μπορούν να εξετάσουν ένα φάσμα επιλογών σταδιοδρομίας. Στο γεγονός αυτό βέβαια, δεν μπορούν να αποτελέσουν εξαίρεση οι μαθητές με αναπηρίες, καθώς όπως και το κάθε παιδί,

παρουσιάζουν τις δικές τους, μοναδικές ικανότητες, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις δικές τους ανάγκες και προοπτικές. Έτσι, οι σχολικοί σύμβουλοι, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία του Holland, για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών τα οποία ευθυγραμμίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις επαγγελματικές τους αξίες. Στη βάση αυτή και με τη χρήση μέσων όπως τεστ αυτοαξιολόγησης, ασκήσεων και δραστηριοτήτων και φυσικά εξατομικευμένων συμβουλευτικών συνεντεύξεων, ο σχολικός σύμβουλος θα ενδυναμώσει τον μαθητή που έχει απέναντι του για να κατανοήσει πρώτα ο ίδιος τον εαυτό του, να λάβει πληροφορίες, να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες του, να θέσει στόχους και εντέλει να λάβει σωστές και ελεύθερες αποφάσεις που εναρμονίζονται με την ατομικότητα του, να ειδικευτεί στον τομέα που τον ενδιαφέρει και να συνεισφέρει επαγγελματικά στην κοινωνία που ζει και εργάζεται.

4.5. Άτομο με αναπηρία και μεταλυκειακή ζωή

Οι Fabian, Lent & Willis (1998), υποστήριξαν πως τα παιδιά- απόφοιτοι που εμπίπτουν στην κατηγορία της ειδικής αγωγής, τρία έως πέντε χρόνια ακόμη μετά την αποφοίτηση τους από το Λύκειο, υστερούν σε ποσοστό 50%-69% σε σχέση με τους συνομηλίκους τους να διεκδικήσουν μια ανταγωνιστική θέση εργασίας, ενώ λίγο νωρίτερα, το 1996, οι La Plante, Kennedy, Kaye, & Wenger αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες είχαν μειωμένο ποσοστό απασχόλησης το οποίο άγγιζε το 25%, ενώ όσον αφορά τα άτομα με πολύ σοβαρές αναπηρίες το ποσοστό άγγιζε μόλις το 8%. Πιο πρόσφατες έρευνες, το 2007, έδειξαν πως το 7,7% των απόφοιτων της ειδικής εκπαίδευσης φοίτησε σε τεταρτοετή κλάδο κολεγίου ή πανεπιστημίου, ενώ ένα ποσοστό 12,8% μετά την αποφοίτηση του, φοίτησε σε διετές σχολή κολεγίου. Αν και μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως, τα αποτελέσματα σε σπουδές και εργασία των νέων με αναπηρία έχουν αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου, εντούτοις, εξακολουθεί να υπάρχει η άμεση και επιτακτική ανάγκη, να βρεθούν οι βέλτιστες αυτές πρακτικές που οδηγούν σε βελτιωμένα

αποτελέσματα τόσο για τη φοίτηση όσο και την είσοδο στην αγορά εργασίας και την μετέπειτα σταδιοδρομία των νέων με αναπηρίες (Wagner, Newman, Cameto, Levine, & Garza, 2006).

Στη μελέτη τους με τίτλο “Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities”, το 2009 οι Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering και Kohler, προσπάθησαν να εντοπίσουν τους ενδοσχολικούς παράγοντες οι οποίοι οδηγούν σε βελτιωμένα μετασχολικά αποτελέσματα για μαθητές με αναπηρίες στους τομείς της εκπαίδευσης, της εργασίας και την ανεξάρτητης διαμονής. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίστηκαν 16 ενδοσχολικοί προβλεπτικοί παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται πως συντελούν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων των νέων με αναπηρίες μετά την αποφοίτηση τους στους τρεις προαναφερθέντες τομείς. Οι τέσσερις από αυτούς τους παράγοντες, που αφορούσαν τη συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση, την αμειβόμενη απασχόληση-εργασιακή εμπειρία, τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης και την υποστήριξη των μαθητών, φαίνεται πως προβλέπουν βελτιωμένα αποτελέσματα και στους τρεις πιο πάνω τομείς. Επτά προβλεπτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ευαισθητοποίηση των νέων σε σχέση με την σταδιοδρομία τους, μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, κοινωνικές δεξιότητες, προγράμματα ομαλής μετάβασης κ.α. αποτέλεσαν παράγοντες για βελτίωση τόσο στην μεταλυκειακή ζωή όσο και στην απασχόληση, ενώ 5 παράγοντες που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων, κοινωνικές εμπειρίες, το πρόγραμμα σπουδών κ.α. ήταν προγνωστικοί παράγοντες μόνο στην βελτίωση του τομέα της απασχόλησης.

Αυτά τα αποτελέσματα, είναι σημαντικά, καθώς θα μπορούσαν να παρέχουν πληροφορίες στους επαγγελματίες σχετικά με τους παράγοντες που έχουν συνδεθεί με τα αυξημένα αποτελέσματα για φοίτηση και αγορά εργασίας των νέων με αναπηρίες, μπορώντας έτσι να βοηθήσουν τον πληθυσμό αυτό, σχεδιάζοντας τις κατάλληλες παρεμβάσεις για τους ίδιους και τις οικογένειες τους με σκοπό πάντα την πλήρη και λειτουργική ένταξη τους στην κοινωνία.

4.6. Επαγγελματική ετοιμότητα- ετοιμότητα σταδιοδρομίας σε μαθητές με αναπηρίες

Η απόκτηση πανεπιστημιακής και επαγγελματικής ετοιμότητας, αναμφίβολα, είναι ένα κρίσιμο ορόσημο για όλους τους έφηβους οι οποίοι βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή, την κατάκτηση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης και την είσοδο στην αγορά εργασίας. Οι έφηβοι με αναπηρίες, συχνά, αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις στην προσπάθεια τους να καταστούν έτοιμοι για τη μετάβαση αυτή, οι οποίες αποδίδονται σε διάφορα σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή άλλα εμπόδια που ίσως να συναντούν λόγω της αναπηρίας τους. Πρόσφατες μελέτες, υπογραμμίζουν τις ανισότητες τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην αγορά εργασίας και τη μετέπειτα σταδιοδρομία, που έχουν να αντιμετωπίσουν τα άτομα με αναπηρία σε αντίθεση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Newman et al., 2019). Για παράδειγμα, οι Lipscomb et al., (2017), αναφέρονται χαρακτηριστικά στο γεγονός ότι, μαθητές που ακολουθούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα- προγράμματα εκπαιδευτικής στήριξης, είναι λιγότερο πιθανόν να παρακαθίσουν σε εξετάσεις πρόσβασης ή να έχουν πλάνο για μεταλυκειακή εκπαίδευση, σε αντίθεση με μαθητές χωρίς αναπηρία, ενώ σύμφωνα με τους Newman et al. (2011), είναι λιγότερο πιθανόν να απασχοληθούν ως ενήλικες.

Παρά τις προκλήσεις, είναι απαραίτητο από πλευράς της σχολικής μονάδας και δε του σχολικού συμβούλου, να παρέχει ολόπλευρη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γενικότερα την ενδυνάμωση τους, για να στοχεύσουν αφενός την τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου να διεκδικήσουν μια δυναμική και ουσιαστική σταδιοδρομία. Παράλληλα έτσι, τονίζεται η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και της ανάγκης για σχεδιασμό άρτιου πλάνου μετάβασης, το οποίο να υποστηρίζει και να μεγιστοποιήσει τις φιλοδοξίες των μαθητών με αναπηρίες για κατάκτηση ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και τη διαμόρφωση σταδιοδρομίας που ανταποκρίνεται στις κλίσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντα τους. Βασικός συνεργάτης σε αυτή την προσπάθεια, δε θα μπορούσε να μην είναι,

όπως προαναφέρθηκε, ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος μέσα από τις εξειδικευμένες γνώσεις του στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τις θεωρίες λήψης απόφασης και την επαγγελματική συμβουλευτική, θα διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην προετοιμασία και τελικά την ετοιμότητα των μαθητών με αναπηρίες για τη μετάβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, στον κόσμο της εργασίας αλλά και γενικότερα στη ζωή μετά το Λύκειο, στην ενήλικη ζωή. Με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, ο μαθητής με αναπηρίες, είναι σημαντικό να προβεί σε διερεύνηση των επιλογών, των διευκολύνσεων και γενικότερα του συνόλου των υπηρεσιών που μπορεί να διεκδικήσει από το κάθε ακαδημαϊκό ίδρυμα που τον ενδιαφέρει να φοιτήσει, με σκοπό να καταλήξει στην τελική του απόφαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Συμβουλευτική σε γονείς και οικογένειες των μαθητών με αναπηρία

Το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, εργάζονται έχοντας παιδιά και εφήβους υπό την εποπτεία τους, δε θα μπορούσε να μην προϋποθέτει παράλληλα, και την άριστη σχέση και συνεργασία που είναι ανάγκη να οικοδομήσουν με τους γονείς και γενικότερα τις οικογένειες τους. Οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες, μοιράζονται κοινές ανησυχίες με κάθε γονέα σχετικά με την ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού του. Παρ' όλα αυτά, οι γονείς παιδιών με αναπηρίες, έχουν πρόσθετες ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται και με αυτές καθαυτές τις αναπηρίες των παιδιών τους (Goodman-Scott, Bobzien, Milsom, 2018). Στην πραγματικότητα, η υποστήριξη της οικογένειας του παιδιού με αναπηρία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πολλές φορές, η οικογένεια μπορεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια ή προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων οικονομικών, συναισθηματικών και οικογενειακών στρεσογόνων παραγόντων, προκλήσεων αλλά και θέματα πρόσβασης σε σχετικούς πόρους και υπηρεσίες (Resch et al., 2010).

Αναμφίβολα, οι σχολικοί σύμβουλοι είναι τα άτομα τα οποία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών με αναπηρίες καθώς και των γονέων τους, εντός (και πολλές φορές εκτός) του σχολικού πλαισίου. Πολλές φορές μάλιστα, ο σχολικός σύμβουλος, μπορεί να αποτελέσει το μοναδικό άτομο αναφοράς του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, το άτομο το οποίο μπορεί να είναι ο λόγος να έρθει και να παραμείνει το παιδί στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας μαζί καθημερινά προβλήματα που ίσως προκύψουν όπως θέματα σχετικά με την πρόσβαση, την γραφειοκρατία, τον σχολικό εκφοβισμό, την περιθωριοποίηση κ.α.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης πως, οι γονείς των παιδιών με αναπηρία, αναβιώνουν συνεχώς το τραύμα της ανακάλυψης της αναπηρίας του παιδιού τους. Οι γονείς, ζουν με ένα καθημερινό αίσθημα θλίψης να τους διακατέχει (Quinn, 1998), με ένα αίσθημα “πένθους” και απώλειας της ελπίδας και των ονείρων για το παιδί τους (Bristor, 1991· Klein & Schive, 2001· Witt, 2004). Η κατανόηση των ανησυχιών αυτών από μέρος του συμβούλου, είναι απαραίτητη, ούτως ώστε να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία και αμοιβαία εκτίμηση των δύο πλευρών ως συνεργάτες στην εκπαίδευση του παιδιού. Μια καλή πρακτική από μέρος του συμβούλου, θα ήταν η δημιουργία ή παραπομπή των γονέων που χρειάζονται ενίσχυση σε ομάδες υποστήριξης γονέων ούτως ώστε να λάβουν την κατάλληλη στήριξη και ενθάρρυνση (Taub, 2006).

Σε μια πρόσφατη μελέτη τους, οι Paryente, B., & Barak Levy, Y. (2023), εξετάζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των γονέων παιδιών με αναπηρίες κατά την πρώτη τοποθέτηση του παιδιού τους στην ειδική εκπαίδευση. Στα ευρήματα τους, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες, αναφέρουν πως οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων κατά την περίοδο αυτή, περιλαμβάνουν ανησυχία για το μέλλον του παιδιού τους, αισθήματα ντροπής, φόβου και άγχους για το στίγμα της αναπηρίας. Τέλος, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως, κάποιοι γονείς έδειχναν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, ενώ άλλοι παρουσίαζαν έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτό. Αυτό που οι γονείς φαίνεται να θεωρούσαν σημαντικό για να νιώσουν εμπιστοσύνη προς το προσωπικό του σχολείου, ήταν να κατέχουν ενεργή και ουσιαστική

εμπλοκή, να νιώθουν δηλαδή συνεργάτες και όχι άπραγοι, ανεπιθύμητοι ή παθητικοί σε ότι αφορά την εκπαίδευση του παιδιού τους. Η εις βάθος αυτή κατανόηση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων των γονέων κατά τη διαδικασία αυτή, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, τον σχολικό σύμβουλο και κάθε άλλο άμεσα εμπλεκόμενο πρόσωπο στην ακαδημαϊκή -και όχι μόνο- πορεία του παιδιού, να χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης και υποστήριξης με τους γονείς ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, πάντα προς όφελος του παιδιού.

Τέλος, ας μην ξεχνάμε, πως οι γονείς και γενικότερα οι οικογένειες που έχουμε απέναντι μας ποικίλλουν, και κατά συνέπεια, δε θα ήταν ορθό από μέρους μας, να γενικεύουμε στην περίπτωση των γονέων ή των οικογενειών των παιδιών με αναπηρίες. Αφενός το φάσμα της αναπηρίας είναι τεράστιο και παράλληλα οι συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει κάθε οικογένεια με την αναπηρία είναι διαφορετικές, και αφετέρου κάθε οικογένεια διαφέρει ανάλογα με τον τύπο, το στυλ, την προσέγγιση, τις ανησυχίες, τα προβλήματα και τους προβληματισμούς της (Taub, 2006). Εντούτοις, πάντα συνετά και κριτικά σκεπτόμενος, ο σχολικός σύμβουλος, πρέπει να είναι σε θέση με την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση, με τις γνώσεις αλλά κυρίως την ευαισθησία και το αυθεντικό ενδιαφέρον που τον διακατέχει να αντιμετωπίσει με αγάπη, αποδοχή, ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια και σεβασμό την κάθε οικογένεια και φυσικά το παιδί που έχει απέναντι του.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, στο παρών δοκίμιο, έγινε μια προσπάθεια να αναλυθεί ο ρόλος που κατέχει η σχολική συμβουλευτική και παράλληλα ο σχολικός σύμβουλος, πρωτίστως στην προαγωγή των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού, όπως αυτά ορίστηκαν και υπογράφηκαν ήδη από το 1989 στην Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού από τον ΟΗΕ, και έπειτα στην καθημερινή σχολική -και όχι μόνο- ζωή του εφήβου, ο οποίος προσπαθεί με κάθε τρόπο να ανακαλύψει τον εαυτό του, να διαμορφώσει την δική του μοναδική ταυτότητα, να

αμφισβητήσει, να κάνει λάθη και μαθαίνοντας μέσα από αυτά να αναπτυχθεί, να κάνει τις προσωπικές του, ελεύθερες επιλογές για την εκπαίδευση, την καριέρα και την μελλοντική του ζωή γενικότερα, να θέσει τους δικούς του στόχους, να δοκιμαστεί και τέλος να αναπτύξει όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν ως ώριμο ενήλικα στην αυτοπραγμάτωση. Μέσα στις σελίδες αυτής της μελέτης, διακρίνεται ρητά η απεριόριστη αγάπη, η ενσυναίσθηση, το ειλικρινές ενδιαφέρον, η φροντίδα, η συμπόνια, ο σεβασμός, η ειλικρίνεια που πρέπει να διακατέχουν τον σχολικό σύμβουλο ούτως ώστε να καταφέρει να χτίσει μια αυθεντική κι αληθινή σχέση με το κάθε παιδί ξεχωριστά, με απώτερο σκοπό να το ωθήσει να φτάσει στο μέγιστο των ικανοτήτων του- να καταφέρει όλα όσα έχει ονειρευτεί για τον εαυτό του και ακόμη περισσότερα. Ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί πρεσβευτή μιας δίκαιης και ισότιμης εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους μαθητές και τον καθένα ξεχωριστά, ενός σχολείου- αγκαλιά για το κάθε παιδί. Διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο ως προασπιστής των δικαιωμάτων του, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου, στοχεύοντας πάντα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νεαρού ατόμου, προσωπικά, κοινωνικά, γνωστικά, συναισθηματικά. Βέβαια, δε θα μπορούσε να το επιτύχει αυτό, χωρίς την πλήρη συνεργασία με τους γονείς και την οικογένεια του εφήβου, οι οποίοι αναμφίβολα, αγαπούν και γνωρίζουν το παιδί τους καλύτερα από τον καθένα και θέλουν να το δουν να αναπτύσσεται, να μεγαλώνει, να εξελίσσεται, να γνωρίζει την πλήρη ευημερία.

Το δοκίμιο αυτό, καταδεικνύει επίσης, για ακόμη μια φορά, την σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και δε του σχολικού συμβούλου, ο οποίος οφείλει να μαθαίνει και να ενημερώνεται σχετικά με την διαδικασία και τα εργαλεία συμβουλευτικής, προτεινόμενες πρακτικές, καθώς και να αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να επιφέρει θετικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών του και ειδικότερα όσον αφορά μαθητές με αναπηρίες, παρέχοντας τους αποτελεσματική υποστήριξη και προάγοντας την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση τους.

Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα μελέτη, αναδύκνείται πως παρά την πρόοδο που φαίνεται να έχει σημειωθεί στην προστασία του δικαιώματος του παιδιού με αναπηρία να φοιτήσει στο γενικό σχολείο παρέα με τους φίλους του και όχι σε ένα σχολείο που το ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συνομήλικους του, φαίνεται πως το “απόλυτο” αυτό “εκπαιδευτικό όραμα” χρειάζεται ακόμη δουλειά και κοινή προσπάθεια από πολλούς φορείς. Ως εκ τούτου, η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση του θεσμού της σχολικής συμβουλευτικής αποτελεί βασικό βήμα προς την προαγωγή μιας δίκαιης και ισότιμης εκπαιδευτικής κοινότητας, εξασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί θα έχει την υποστήριξη που χρειάζεται για να αναπτυχθεί στο έπακρον με βάση τα μοναδικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, ενδιαφέροντα και αξίες.

Τέλος, καθώς μέσα από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει διαφανεί πως, πολλές φορές οι σχολικοί σύμβουλοι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρίες, το παρών δοκίμιο κλείνει, με την πρόταση για περαιτέρω ανάπτυξη των προγραμμάτων προετοιμασίας των σχολικών συμβούλων σε θέματα που αφορούν την στήριξη των συγκεκριμένων μαθητών. Η ανάπτυξη αυτή, μπορεί να εστιαστεί στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την αναπηρία, καθώς και σε κατάλληλες πρακτικές διαχείρισης θεμάτων που την περικλείουν. Επιπλέον, τα προγράμματα προετοιμασίας θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεκτικής και μη- λεκτικής επικοινωνίας, διαμόρφωσης παιδαγωγικού κλίματος και αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, προκειμένου ο σχολικός σύμβουλος να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού προς όλους τους μαθητές. Μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων προετοιμασίας, ο σχολικός σύμβουλος, μπορεί να παρέχει ουσιαστική υποστήριξη τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές προκειμένου να διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η προσωπική ευημερία για το κάθε παιδί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School leadership & management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (Ed) (1991) *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Akpur, U. (2021). Does class participation predict academic achievement? A mixed-method study. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(2), 148. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i2.3551>
- American School Counselor Association. (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*.
- Appling, B., Tuttle, M., Harrell, L., Ellerman, H., & Mabeus, D. (2022). Utilizing Social Cognitive Career Theory to Enhance the Self-Efficacy and Outcome Expectations of Students with Disabilities Through Career Development. *Professional School Counseling*, 26(1).
- Babalis, T., Trilianos, A., Stavrou, N. A., Koutouvela, C., Tsoli, K., & Alexopoulos, N. (2012). Good Schooling as the Outcome of the Interaction Between Children and Teachers in Greek Primary School.
- Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6). <https://doi.org/10.5430/wje.v3n6p54>
- Babalis, T., Tsoli, K., Koutouvela, C., Stavrou, N., & Alexopoulos, N. (2012). Quality and effectiveness in Greek Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1462–1468. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.086>
- Barton, L. (Ed) (1998) *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press
- Booth, T. and Ainscow, M. (Eds) (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 79-99.
- Demiroz, S. (2020). The relationship between Secondary Schools Students' perceptions of school climate, their school belonging and their academic achievement. *Education Reform Journal*, 5(2), 60–77. <https://doi.org/10.22596/erj2020.05.02.60.77>
- D. Jerald, C. (n.d.). December 2006 school culture: “The hidden curriculum” - ed. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>
- Dunbar Jr, E. T., Nelson, M. D., & Tarabochia, D. S. (2019). Substance Use Disorders: What School Counselors Should Know. *Journal of School Counseling*, 17(21).

- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Inclusive education and classroom practice: Summary report. Odense, Denmark
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). Organisation of provision to support inclusive education – Literature review. Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Agency position on inclusive education systems
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016a). Raising the achievement of all learners in inclusive education—Literature review (A. Kefallinou, Ed.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016b). Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe (A. Dyson & G. Squires, Eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017a). Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: To what extent is research reflected in European Union policies? (G. Squires & A. Dyson, Eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017b). Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice (A. Kefallinou & V. J. Donnelly, Eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018a). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature (S. Symeonidou, Ed.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018b). Key actions for raising achievement: Guidance for teachers and leaders (V. Donnelly & A. Kefallinou, Eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018c). Supporting inclusive school leadership: Literature review (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, Eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019a). Preventing school failure: A review of the literature (G. Squires & A. Kefallinou, Eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019b). Preventing school failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels (A. Kefallinou, Ed.). Odense, Denmark.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). Fundamental rights report—2020
- Farmer, T. W., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Fraser, M. W., Hall, C. M., Day, S. H., & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110(3), 364-392.
- Felicite, M. (2021). Glimpse in the World of Deaf People: Deafness and Deaf Education. *IJSSHR - International Journal of Social Science and Humanities Research*, 4(1), 12-30.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools:

Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 2208-2215.

- Goodman-Scott, E., Bobzien, J., & Milsom, A. (2019). Preparing preservice school counselors to serve students with disabilities: A case study. *Professional School Counseling*, 22(1).
- Gysbers, N. C. (2010). *Remembering the Past, Shaping the Future: A History of School Counseling*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Holland, J. L. (1972). The present status of a theory of vocational choice. *Perspectives on Vocational Development*, 35-59.
- Holland, J. L., & Whitney, D. R. (1969). 7: Career development. *Review of Educational Research*, 39(2), 227-237.
- Hogan, R., & Blake, R. (1999). John Holland's vocational typology and personality theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 41-56.
- Hourcade B. & Stewart P.(2002). The inclusion of students with Syndrome in New Zealand Schools, *Down Syndrome News and Update*.
- Leyser Y., Greenberg L., (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices
- Liasidou A., Antoniou A., (2015) Head teachers' leadership for social justice and inclusion, *School Leadership & Management*
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(1).
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: Theory, policy and pedagogy*. Springer.
- Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement*. Basingstone: McMillan and St Martin's Press
- Paryente, B., & Barak Levy, Y. (2023). Parents' reactions to their child's placement in special-education kindergartens: a grounded theory study in Israel. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 200–215.
- Phtiaka, H. (2008). *Educating the Other: A journey in Cyprus time and space*. In L. Barton, & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*
- Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387.
- Rogers, C. R. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston : Houghton Mifflin.

- Şahin F., Çoban Ö., (2020). Effect of School Climate, Students 'Self-Handicapping Behaviors and Demographic Characteristics on Students' Achievement
- Sanders, S. M., Durbin, J. M., Anderson, B. G., Fogarty, L. M., Giraldo-Garcia, R. J., & Voight, A. (2018). Does a rising school climate lift all boats? differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. *School Psychology International*, 39(6), 646–662. <https://doi.org/10.1177/0143034318810319>
- Symeonidou S., Mavrou K., (2013). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the ‘humane and democratic school’ of Cyprus
- Symeonidou S., (2009). Trapped in our past: the price we have to pay for our cultural disability inheritance
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). ‘My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better’. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and teacher education*, 25(4), 543-550.
- Taub, D. J. (2006). Understanding the concerns of parents of students with disabilities: Challenges and roles for school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1_suppl).
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181.
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- United Nations. Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49.
- Varshney, S. (2016). Deafness in India. *Indian Journal of Otology*, 22(2), 73-6. doi:10.4103/0971-7749.182281
- WHY, E. (2005). Holland’s theory of vocational personalities in work environments. *CAREER DEVELOPMENT*, 24.
- World Health Organization. (2021). Deafness and hearing loss. Geneva, Switzerland: WHO.
- Zhang et al., (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities

Ελληνόγλωσση

- Βασιλείου, Π. Συμβουλευτική στο σχολείο και στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 44

- Γεωργίου, Σ. Ν., & Φαίδωνος, Φ. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και θυματοποίηση: Ατομικές και οικογενειακές παράμετροι. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 484-502.
- Δαμιανίδου Ε., Φτιάκα Ε., (2020). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση
- Δαμιανίδου Ε., (2015). Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου
- Δημητράκη, Μ. Μ. Ι. (2023). Ενδοοικογενειακή βία και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς (Master's thesis).
- Θεοδοροπούλου, Ο. (2015). Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων.
- Καπνίση, Α., & Μουρκιάτη, Α. (2016). Ενδοοικογενειακή βία.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.
- Κωφίδου Χ., (2017). Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης
- Μάνδουλα, Μ., Πανταζοπούλου, Α., Κουσουνής, Σ., Γερογιάννη, Π., & Κουσουνής, Α. (2013). Εφηβεία, η περίοδος της βιολογικής και της συναισθηματικής ωρίμανσης. *Ιατρικά χρονικά βορειοδυτικής Ελλάδος*, 9(2), 93-99.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). Σύγχρονα προβλήματα του εφήβου.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην Πράξη, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2017). Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μοδίτη Γ. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου]
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση

- Μπάραλος, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2012). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους.
- Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 177-193.
- Πέτκογλου, Φ. Β. (2016). Η ενδοοικογενειακή βία ως κοινωνικό φαινόμενο, τα αίτια και η αντιμετώπισή της (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)
- Ράγκου, Α. Μ. (2016). Νοητική Υστέρηση (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Σάλμοντ, Ε. (2004). “Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες- Πρώιμη Παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης” (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σούλης Σ. Γ., (2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία
- Στοϊκάκη, Ι. (2021). Η επίδραση της ταυτότητας των ατόμων με κώφωση στην ποιότητα ζωής τους.
- Συμεωνίδου, Σ. (2006). Ενιαία εκπαίδευση και αναπηρικές σπουδές: προοπτικές θεωρητικής και ερευνητικής αλληλεπίδρασης. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές, Λευκωσία, 2-3.
- Φτιάκα Ε., (2010). Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για Όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο