

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδόπουλος Γεώργιος
Πολυχρονόπουλος Σταυρούλα
Μπασιτζέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης)

Μαρία Λουίζα Μανδέλλου, Σοφία Μαργίδου,
Παναγιώτα Γκουντή

doi: [10.12681/edusc.153](https://doi.org/10.12681/edusc.153)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μανδέλλου Μ. Λ., Μαργίδου Σ., & Γκουντή Π. (2016). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 789-797.
<https://doi.org/10.12681/edusc.153>

Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης)

Μανδέλλου Μαρία-Λουΐζα
Κλινική ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια,
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε ΣΜΕΑΕ Β'/θμιας εκπαίδευσης
mandelloulouisam@gmail.com

Μαργίδου Σοφία
Κοινωνική λειτουργός - συστημική θεραπεύτρια οικογένειας και ζεύγους
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε ΣΜΕΑΕ Β'/θμιας εκπαίδευσης
sofimargo@yahoo.gr

Γκουντή Παναγιώτα
Δ/ντρια σε ΣΜΕΑΕ Β'/θμιας εκπαίδευσης
hoyiota@yahoo.co.uk

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούν αδρομερώς οι εμπειρίες και τα συμπεράσματα της ψυχοκοινωνικής υπηρεσίας (Ψυχολόγος και Κοινωνικός Λειτουργός) σχετικά με τη λειτουργία του νεοσύστατου θεσμού των Σ.Δ.Ε.Υ., τα οποία αποτελούν Κέντρα Υποστήριξης Ε.Α.Ε. (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), μίας ενότητας σχολικών μονάδων της Γενικής Δημόσιας εκπαίδευσης. Θα δοθεί το πλαίσιο λειτουργίας και ο σκοπός των Σ.Δ.Ε.Υ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ, καθώς και βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι πρακτικές της ψυχοκοινωνικής υπηρεσίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα σκιαγραφηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ε.ε.α.. Μια πρώτη αποτίμηση της όλης διαδικασίας καθρεφτίζει τις τεράστιες ανάγκες των γενικών σχολείων για υποστήριξη από ψυχοκοινωνική υπηρεσία, τη θετική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων μελών, καθώς και τη σημασία της εκπόνησης αυτοτελών και στοχευμένων βιωματικών προγραμμάτων από τους ειδικούς των ΣΜΕΑΕ για τη σωστή ένταξη και συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά Σ.Δ.Ε.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ., ψυχοκοινωνική υπηρεσία, συμπερίληψη μαθητών με εσα στη γενική εκπαίδευση

Abstract

The main aim of this presentation is to report roughly on the experience and the conclusions drawn by the psychologist and the social worker who have constituted the socio-psychological service of the so-called ΣΔΕΥ (School Networks of Education and Support), which function as Support Centers of Special Education in a group of state, general education schools. Moreover, the functional framework of ΣΔΕΥ and ΕΔΕΑΥ (Special Committee for Diagnosis, Evaluation and Support) will be outlined along with their main scopes, the bibliographical data referring to the educational process necessary for the inclusion of students with special educational needs to general education as well as to the establishment of a school for all. The practices adapted by the socio-psychological service of ΣΔΕΥ in primary schools will

be presented and the presuppositions for a successful inclusion of special education students in general schools will be further discussed. The whole process reflects on the immense need of the general schools for support by a psychologist and a social worker, on the positive interaction of all the members involved and on the importance of creating experiential and independent programmes by the special educators of Special Education Schools for a prosperous inclusion and co-education of all students.

Keywords Σ.Δ.Ε.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ., socio-psychological service, inclusion and co-education

Εισαγωγή

Το Σ.Δ.Ε.Υ. είναι το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στα πλαίσια του οποίου λειτουργούν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διαγνωστικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β'). Η κάθε Ε.Δ.Ε.Α.Υ., θεσμός που είχε ιδρυθεί με το άρθρο 39 παρ. 4 του Ν.4115/2013, αποτελείται από το/την Πρόεδρο-Συντονιστή της Σ.Δ.Ε.Υ., ο οποίος είναι διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. του γενικού σχολείου, τον/την ψυχολόγο της Σ.Μ.Ε.Α.Ε., τον/την κοινωνικό λειτουργό της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και το/τη γραμματέα του γενικού σχολείου και εφόσον αυτός δεν υπάρχει από κάποιον άλλον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με την ιδρυτική απόφαση τα Σ.Δ.Ε.Υ. αποτελούν “αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της Ε.Α.Ε., υπάγονται στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή και έχουν σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ’ οίκον διδασκαλία” (ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β', άρθρο 1, παρ. 2).

Αποτελεί αναμφισβήτητα μια θετική εξέλιξη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου. Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον αυτό ενισχύθηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις όπως φαίνεται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24) και με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση που υιοθετήθηκαν από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την ΕΕ (2009), ενώ στην Ελλάδα υποστηρίχθηκε από το ΦΕΚ 315, 12/02/2014, τ. Β'.

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η εδραίωση των ΕΔΕΑΥ, θεσμός που προάγει με το θετικότερο δυνατό τρόπο την ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. και/ ή αναπηρία στο κοινό σχολείο. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση στηρίζονται στη φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες από το κοινό σχολείο. Η Ειδική Αγωγή, όπως αυτό διαφαίνεται από το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και Σ.Δ.Ε.Υ., αλλά και η Παιδαγωγική γενικότερα πρεσβεύουν την ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α. στο χώρο του γενικού σχολείου. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000) η ένταξη, ως πρώτο στάδιο ενσωμάτωσης, αφορά στο άτομο μεμονωμένα, στο πώς θα καταφέρει να ενταχθεί σε ένα υφιστάμενο περιβάλλον.

Τον Ιούνιο του 1994, όταν ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», διατυπώθηκε η αρχή «εκπαίδευση για όλους» (UNESCO, 1994). Εκεί μεταξύ άλλων τονίζεται ότι “η κατευθυντήρια αρχή στην οποία βασίζεται το πλαίσιο αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο παιδιά με ε.ε.α., όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες διαφορετικά περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές”. Η συνεκπαίδευση ή το Σχολείο για Όλους – “Ένα Σχολείο για Όλους” όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) – διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε όλους τους τομείς της ζωής τους (εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή). Το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης της Σαλαμάνκα είναι ότι αναδύεται ο αγγλικός όρος *inclusion* (εκπαίδευση για όλους), ο οποίος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Πολυχρονοπούλου, 1999) και στηρίζεται σε μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα.

Σύμφωνα με τους J. Sebba και M. Ainscow (1996), ο όρος *inclusion* «... περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το να αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν, και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει». Ο όρος αυτός που προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω, δηλώνει αδιαμφισβήτητα την παροχή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, χωρίς κατηγοριοποιήσεις, ταμπέλες, φραγμούς και προκαταλήψεις. Ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Σύμφωνα με τον Len Barton, σε άρθρο του με τίτλο «Η πολιτική της *inclusion*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), η *inclusion* “αφορά την παροχή εκπαίδευσης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού... Η προσέγγιση αυτή ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών και θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν αυτό το μαθητικό πληθυσμό». Βέβαια η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης και πρακτικής, προϋποθέτει τον περιορισμό των εμποδίων και του αποκλεισμού που η «αναπηρία» συνεπάγεται, την άρση των προκαταλήψεων, την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. (Booth et al, 2000). Η έννοια της συμπερίληψης αναφέρεται, επομένως, στο περιβάλλον εκπαίδευσης γενικότερα (Μέσσιου, 2007), στο πώς θα κάνουμε ένα βήμα μετά την ένταξη, στο πώς δηλαδή θα δημιουργήσουμε έναν ποιοτικό χώρο που θα εισδέχεται και θα αποδέχεται όλους τους μαθητές.

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) ορίζει αυτόν τον ποιοτικό χώρο, δηλαδή το φιλικό προς το παιδί σχολείο, ως το σχολείο που “προωθεί τη διαλλακτικότητα και την ισότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διαφορετικών εθνικοτήτων, θρησκευμάτων και κοινωνικών ομάδων. Προωθεί την ενεργή εμπλοκή και τη συνεργασία, αποφεύγει τη χρήση σωματικής τιμωρίας και δεν ανέχεται τον εκφοβισμό”. Είναι, επίσης, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που παρέχει εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της ζωής των παιδιών. Τέλος, βοηθά στη

“δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στη σχολική και την οικογενειακή ζωή, ενθαρρύνει τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τις ακαδημαϊκές ικανότητες, και προάγει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών” (WHO, 1995).

Η θέση αυτή για τον υποστηρικτικό χαρακτήρα του σχολείου και την ευρύτερη σύνδεση με το κοινωνικό περίγυρο απηχείται και στον Oliver (1990) που δηλώνει ότι η αναπηρία αποτελεί περισσότερο κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό. Για αυτό το λόγο θα πρέπει η ίδια η κοινωνία να κατανοήσει ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες προέρχονται από την ίδια την κοινωνική οργάνωση και τις αλληλεπιδράσεις που αυτή ορίζει (Marks, 1999). Τόσο η κοινωνία όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να δημιουργήσουν ή και να συντηρήσουν ελλείμματα, κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα που ενισχύουν το «μύθο» της μειονεξίας. Όσον αφορά στο ρόλο που καλείται να παίξει η σύγχρονη Παιδαγωγική και το σύγχρονο σχολείο, αυτός θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών. (Ainscow, 1996). Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, τα άτομα αυτά δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει αναπηρίας και τους παρέχεται η υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους και να αναπτυχθεί, με εύλογη προσαρμογή για τις απαιτήσεις του ατόμου, ένα σχολικό περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σε ίση βάση με τους άλλους (Ν. 4074/2012 ΦΕΚ 88Α/2012).

Με άλλα λόγια, αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία για την εκπαιδευτική πράξη είναι όχι τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες που έχουν αλλά η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων. (James, 1999). Κατά συνέπεια, το ζητούμενο είναι να προσαρμοστεί το σχολείο, ώστε να μπορεί να εκπαιδεύσει το κάθε άτομο με αναπηρία όποια κι αν είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του ή τα ατομικά προβλήματα υγείας.

Το πλαίσιο παρέμβασης στα σχολεία

Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε πέντε σχολικές μονάδες, τέσσερα δημοτικά σχολεία και ένα νηπιαγωγείο από την Ψυχολόγο και την Κοινωνική Λειτουργό της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αριθμούν κατά μέσο όρο 250 μαθητές. Λόγω της καθυστέρησης στην έναρξη της διαδικασίας πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις σε κάθε σχολική μονάδα από το Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο 2015. Οι επισκέψεις γίνονταν μια φορά την εβδομάδα εκ περιτροπής.

Οι καθημερινές πρακτικές των επαγγελματιών ψυχικής υγείας συνίστανται κατ' αρχήν στη συνεργασία με τον εκάστοτε Διευθυντή, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. και εν συνεχεία στην κλινική παρατήρηση στην τάξη και το χώρο του προαυλίου. Ο στόχος δεν ήταν αποκλειστικά ο μαθητής ή το νήπιο που αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία αλλά η ευρύτερη κοινότητα.

Το κύριο μέρος της παρέμβασης, όπως περιγράφεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Ψυχολόγου και του Κοινωνικού Λειτουργού (άρθρο 4 του ΦΕΚ315, 12/02/2014, τ. Β'), περιελάμβανε σχεδιασμό και εφαρμογή αυτοτελών και στοχευμένων μικρών προγραμμάτων με βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες βάσει των αναγκών που καταγράψαμε αρχικά. Οι δραστηριότητες αυτές σε συνδυασμό με την καταγραφή και την παρατήρηση των συμπεριφορών των μαθητών εντός και εκτός τάξης οδήγησαν στην ολοκληρωμένη παρέμβαση και έδωσαν νόημα στα

συμπτώματα των παιδιών και κατ'επέκταση των οικογενειών τους.

Τα προγράμματα εμπειρείχαν ασκήσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη διαχείριση συγκρούσεων και θυμού, τη σύνδεση συναισθημάτων – σκέψεων - πράξεων, την ανάπτυξη στοιχείων αλτρουισμού, ενσυναίσθησης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεγγύης, καθώς και για την αξία της φιλίας. Με τον όρο “άσκηση” εννοείται μια δομημένη πρόταση που κάνει ο εμπυχωτής προς τους συμμετέχοντες για ομαδική δράση. Είναι δομημένη, γιατί είναι μια δράση που εξελίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και έχει συγκεκριμένες οδηγίες. Γι αυτό το λόγο μπορεί να φαίνεται σαν μια τεχνητή κατάσταση, αποτελεί όμως μια άμεση εμπειρία, που φέρνει σε επαφή τον συμμετέχοντα με τον εαυτό του και τους άλλους (Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου Δ., 2003).

Οι ασκήσεις έχουν τα εξής πλεονεκτήματα:

- κινητοποιούν το σώμα, το συναίσθημα και το νου. Η ολική εμπλοκή σε αυτό που συμβαίνει επιτρέπει την αύξηση της αυτογνωσίας, τη γνώση του εαυτού, την ικανότητα δηλαδή να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, το χαρακτήρα μας, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας, το τι μας αρέσει και τι δεν μας αρέσει. Αυτή η ικανότητα είναι αναγκαία προϋπόθεση για αποτελεσματική επικοινωνία και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις, για την ιδιοποίηση των νέων πληροφοριών.
- Έχουν συχνά τη μορφή παιχνιδιού, επομένως τα παιδιά ανοίγονται, λειτουργούν με έναν τρόπο αυτόματο και αυθόρμητο και εκφράζουν γνήσια στοιχεία του εαυτού τους. Οι άμυνες και οι αντιστάσεις που είναι συνδεδεμένες με την έκθεση του εαυτού εξασθενούν, μειώνεται η αυτολογοκρισία και διευκολύνεται η αύξηση της συνειδητότητας.
- Προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να ανακαλύψουν νέους τρόπους επικοινωνίας και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις, επομένως διευκολύνουν την επικοινωνία και το δέσιμο της ομάδας.
- Δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν, έτσι εμπλέκονται και τα παιδιά με εσα ή/και αναπηρία.
- Τα παιδιά μπαίνουν σε δράση και έτσι παίρνουν την ευθύνη να λειτουργήσουν αυτόνομα, αποκτούν σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.
- Είναι αποτελεσματική μέθοδος για γρήγορη εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Ο εμπυχωτής μέσα από τη δική του συμμετοχή, την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση από τα παιδιά, αντιλαμβάνεται καλύτερα πού βρίσκεται η ομάδα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τα όριά της. Έτσι οδηγείται στις κατάλληλες προτάσεις για τη συνέχεια (Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου Δ., 2003).

Η παρέμβαση στα Δημοτικά σχολεία

Πιο αναλυτικά, προτείναμε στους μαθητές να εργαστούν σε δυάδες. “Παρουσιάζω τον εαυτό μου και το συμμαθητή μου”, “Προσφωνώ μια φιλοφρόνηση για το συμμαθητή μου”, “Μιλώ για το δάσκαλό μου”, “Παρουσιάζω σε τι είμαι καλός και πού παίρνω μπράβο”, ήταν οι διαδραστικές ασκήσεις στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές. Επίσης, ζητήθηκε ιχνογράφημα με θέμα την οικογένεια τους. Κάθε μαθητής επεξηγούσε σε ατομική συνάντηση με την Ψυχολόγο τα μέλη της οικογένειάς του.

Σε δεύτερο χρόνο υπήρχε συνεργασία με την οικογένεια ή μέλη αυτής, σύνταξη κοινωνικού ιστορικού και παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης, όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο. Κατά τις ατομικές συναντήσεις έγινε

επεξεργασία της σημασίας ενός θετικού κλίματος στην οικογένεια, των σχέσεις στην οικογένεια, της οριοθέτησης. Θέματα που προέκυψαν μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς ήταν η νυχτερινή ενούρηση, η άρνηση σε βασικούς κανόνες υγιεινής, η ανοριοθέτη συμπεριφορά και η σωστή διαχείριση των ορίων.

Οι συναντήσεις με τους γονείς διαρκούσαν κατά μέσο όρο 40 λεπτά. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους γονείς εκφράστηκαν οι ανησυχίες τους, και αναγνωρίστηκε τι μπορεί να είναι εφικτό και τι δυσνόητο για ένα μαθητή Δημοτικού και αναδείχθηκαν δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως περίπτωση γονέα που αντιμετώπιζε το παιδί του ως ίσο με τον ίδιο, με αποτέλεσμα το παιδί να αδυνατεί να ανταπεξέλθει αναπτυξιακά και ψυχοκοινωνικά στις υψηλές απαιτήσεις του γονέα.

Η παρέμβαση στο νηπιαγωγείο

Στο νηπιαγωγείο, αφού πληροφορηθήκαμε από τη νηπιαγωγό και τη διευθύντρια για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα νήπια, εργαστήκαμε σε κύκλο. Η διαδραστική βιωματική άσκηση που προτάθηκε στα νήπια και προνήπια ήταν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και το διπλανό τους, και να διηγηθούν πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο, τι ντύθηκαν τις Απόκριες. Σε μεταγενέστερο χρόνο πραγματοποιήθηκε ομαδική σύνθεση τραγουδιού με θέμα τη φιλία. Οι δραστηριότητες αυτές εξυπηρετούσαν ένα διττό σκοπό: αφενός την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και το σεβασμό κανόνων, τη συνεργασία σε ομάδα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και αφετέρου την ανίχνευση δυσκολιών, όπως η απουσία βλεμματικής επαφής, η αδυναμία συγκέντρωσης και η επιθετικότητα προς τον εαυτό και /ή τον άλλον.

Συμπεράσματα

Βάσει της εμπειρίας μας από την εφαρμογή των ανωτέρω παρεμβάσεων εξάγονται τα εξής θετικά συμπεράσματα για τη μετατροπή του Ειδικού Σχολείου και σε ΣΔΕΥ:

- Η ψυχοκοινωνική υπηρεσία έχει την ευχέρεια μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης, γιατί παρατηρεί, καταγράφει και συνεργάζεται επί τόπου με το μαθητή, το τμήμα του μαθητή, τον εκπαιδευτικό του τμήματος, το γονέα και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επιπλέον η ιδιότητα του θεραπευτή του Ψυχολόγου και του Κοινωνικού Λειτουργού κατέστησε δυνατή την αποκατάσταση μέσα στα πλαίσια του χρονικού περιορισμού των δυσκολιών και εμποδίων των μαθητών.
- Ο ειδικός είναι εξωτερικό πρόσωπο από την εν λόγω κοινότητα, κάτι που του διασφαλίζει ουδετερότητα και επαγγελματισμό και τον προστατεύει από τις δυναμικές του εν λόγω πλαισίου.
- Μπορεί να δει με απόσταση και να εκτιμήσει διαφορετικά καταστάσεις από τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί μέσα στο συγκεκριμένο σύστημα και αποτελεί μέρος αυτού.
- Οι γονείς εκδήλωσαν μεγάλη ανάγκη για συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη. Υπήρξαν περιπτώσεις γονέων που ήταν η πρώτη φορά που μιλούσαν σε ειδικό ψυχικής υγείας για άσχημα γεγονότα ζωής και που χρήζουν άμεσης θεραπευτικής παρέμβασης.
- Οι γονείς ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα και ευκολία να μιλήσουν γι' αυτούς και το παιδί τους στο χώρο του σχολείου και όχι έξω από αυτό.

- Υπήρξαν περιπτώσεις άμεσης παραπομπής παιδιών και γονέων σε ψυχιατρική υπηρεσία για αξιολόγηση και θεραπεία, αφού πρώτα δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος για να επεξεργαστούν το πρόβλημα-δυσκολία και οι γονείς οδηγήθηκαν μέσω της παρέμβασης να διατυπώσουν το δικό τους αίτημα και να ζητήσουν περαιτέρω υποστήριξη.
- Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής πρόληψη στους μαθητές και τα νήπια, και στο μέτρο του διαθέσιμου χρόνου η παρέμβαση συνέβαλε στην αποφυγή της διαιώνισης και της έντασης των συμπτωμάτων τους στο σχολικό χώρο και το σπίτι.
- Συχνά πίσω από δυσκολίες συμπεριφοράς των παιδιών κρύβονταν έντονες δυσκολίες και διαταραχές στις οικογένειές τους. Μέσω της παρέμβασης επισημάνθηκαν και έγινε συσχετισμός των δυσκολιών μαθητών και γονέων.
- Υπήρξε μεγάλη προσμονή, προσδοκίες και έντονη ανταπόκριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στις απαιτήσεις της ΕΔΕΑΥ. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από την ψυχοκοινωνική υπηρεσία για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σπίτι και είδαν με μεγαλύτερη κατανόηση το μαθητή.

Οι προϋποθέσεις που συνέβαλαν στην ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών με ε.ε.α. στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν :

- Εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της ενταξιακής διαδικασίας, δηλαδή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός), εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και παιδιά. Πιο αναλυτικά, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας λόγω της πολυετούς συνεργασίας τους στη ΣΜΕΑΕ γνώριζαν σε βάθος τον τρόπο σκέψης, τις αναπαραστάσεις, τη νοοτροπία καθώς και την κοσμοθεωρία του συναδέλφου- συνεργάτη, κάτι που λειτούργησε καταλυτικά σε μια αποτελεσματική παρέμβαση. Επιπλέον, υπήρξε άγραφη δέσμευση να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, δηλαδή πέρα από τα όρια της κάθε ειδικότητας. Αναπτύχθηκε ένα κοινό πλάνο παροχής υπηρεσιών που βασίζεται σε προτεραιότητες που θέτει η οικογένεια, στις ανάγκες του μαθητή και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου.
- Σχεδιασμός προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας παράλληλα με τα προγράμματα μαθημάτων και εφαρμογή τους κατά τις επισκέψεις στα εν λόγω σχολεία.
- Θετική στάση, αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων με ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Βέβαια, χρειάζεται επιπλέον δουλειά για την άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Εξασφάλιση της γονεϊκής συνεισφοράς με υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης, έτσι ώστε να υπάρχει πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο.
- Επικέντρωση στο ανθρώπινο δυναμικό και σε όλες τις δυνατότητες (εμφανείς

και μη) των εμπλεκόμενων μελών. Αξιοποίηση του υγιούς δυναμικού όλων των παιδιών με ή χωρίς ε.ε.α. και αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Σημαντικός παράγοντας για την αποφυγή φαινομένων διαχωρισμού και απομόνωσης των μαθητών με ε.ε.α. είναι η ενίσχυση των προσπαθειών δημιουργίας θετικών και σταθερών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, μέσα από την εμπλοκή τους σε κοινές, κατάλληλα οργανωμένες συνεργατικές βιωματικές δραστηριότητες.

- ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων.

Εν κατακλείδι, η σχολική ζωή λειτουργεί σαν καμβάς πάνω στον οποίο καλείται ο μαθητής να αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να δημιουργήσει σταθερές φιλικές σχέσεις, να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του, να διδαχθεί πώς να σκέφτεται ώστε να επιλύει μόνος του προβλήματα, παρεξηγήσεις και συγκρούσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που προάγουν την επικοινωνία θα πρέπει να βιωθεί από το παιδί σαν μια δική του υπόθεση και ευθύνη προς όφελος της δικής του ζωής και της δικής του ικανοποίησης. Υπάρχει αδιάλειπτη και καθημερινή ανάγκη των μαθητών για επίλυση και επεξεργασία συγκρούσεων, παρεξηγήσεων. Οι μαθητές, όπως παρακολουθούν σε καθημερινή βάση το γνωστικό αντικείμενο, έτσι χρειάζονται και να έχουν χώρο και χρόνο εντός του σχολικού ωραρίου τους προκειμένου να εκπαιδευτούν στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, στην κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση κλπ για να γίνουν αυτόνομα και λειτουργικά μέλη της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης συγκρούσεων με ειρηνικούς τρόπους λειτουργεί σαν ασπίδα ενάντια σε πιέσεις που δέχεται ο μαθητής στο σχολικό περιβάλλον, εξωτερικές και εσωτερικές (σχέση με τον εαυτό, με το άλλο φύλο, περιστατικά εκφοβισμού) και τον καθιστά αυτόνομο και υγιή μέλος της σχολικής κοινότητας.

Τέλος η επιτυχία του θεσμού των Σ.Δ.Ε.Υ. θα εξαρτηθεί παράλληλα και από την ουσιαστική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. για να είναι αποτελεσματικοί πρωτεργάτες της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών με εσα και /ή αναπηρία. Η ενδυνάμωση θα πρέπει να γίνει με πρόγραμμα βιωματικών ομαδικών συναντήσεων με την ψυχοκοινωνική υπηρεσία σε ώρες του σχολείου ανά ειδικότητα: διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί Ε.Α., εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνται στο χώρο της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και σε κάθε συνάντηση θα συμμετέχουν οι ειδικότητες ξεχωριστά όλων των σχολείων που εμπλέκονται στη Σ.Δ.Ε.Υ. εκ περιτροπής.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτης

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών – Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδερέη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδερέη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ημέλλου, Ο. (2003): *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Καραντάνα Π., Φιλίππου Δ. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...Για εμφύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*, Αθήνα: Καστανιώτης

Μέσσιου, Κ. (2007). Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ.43/2007

Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*, Αθήνα: Παπαζήση

Πολυχρονοπούλου Στ., (1999). *Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης*. Νέα Παιδεία, 90:87-103

UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου

Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In: Clark, C., Dyson A. & Millward, A. *Towards Inclusive Schools?* London: David Foulton.

James, F. (1999). «Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων» στο Σπετσιώτη, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ., Αγγελάκος, Α. (επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Marks, D. (1999). *Disability, controversial debates and psychosocial perspectives*. London : Routledge

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke, New Hampshire: MacMillan.

Vinay, A. (2014). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, 2e édition, Paris: Dunod Ανακτήθηκε στις 18/11/2014 από το <http://www.unitheque.com/UploadFile/DocumentPDF/L/E/NPEO-9782100710348.pdf>

Weare, K., Gray, .G. (1995). *Promoting Mental And Emotional Health In The European Network Of Health Promoting Schools - A training manual for teachers and others working with young people*. World Health Organisation Regional Office for Europe, European Commission, Council Of Europe