

**«Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση»
(Στεργιανή Γκιαούρη)**

Η διεπιστημονική επιταγή έχει προκύψει όχι από μια απλή φιλοσοφική πίστη στην «διεπιστημονικότητα» ή «ετερογένεια», αλλά από τον χαρακτήρα των υπό μελέτη θεμάτων, πολλά από τα οποία απαιτούν συνδυασμένες προσπάθειες επιστημόνων διαφορετικών κλάδων. Η συλλογική σκέψη σχετικά με τα σύνθετα προβλήματα απαιτεί να ξεπερνιούνται στεγανά τόσο οριζόντια (από διάφορους κλάδους) όσο και κάθετα (σε διαφορετικά επίπεδα: εμπειρογνώμονες, πολιτικοί, επαγγελματίες της δράσης, ευρύτερο κοινό). Η διεπιστημονικότητα επομένως, ως πρακτική αφορά στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επιστημών για να θεαθεί σφαιρικά και να κατανοηθεί μία κατάσταση, χωρίς ωστόσο, οι επιμέρους επιστήμες να απεμπολούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την αυτονομία τους (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Η διεπιστημονικότητα δεν είναι προφανώς το αθροιστικό αποτέλεσμα των μερικών προσεγγίσεων των διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Δεν αρκεί καθόλου, για παράδειγμα, να προσθέσεις την κοινωνική προσέγγιση στην οικονομική και εκπαιδευτική προσέγγιση για να έχεις μια διεπιστημονική προσέγγιση. Αυτό που χρειάζεται είναι ένας εσωτερικός διάλογος των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, μια βαθιά αλληλεπίδραση των διαφόρων πλευρών, μια σύνθεση σε ανώτερο επίπεδο των ισχυρών σημείων που υπάρχουν στα διάφορα επιστημονικά πεδία.

Από την Unesco (1986) αναφέρονται τρεις βασικοί συνώνυμοι όροι της έννοιας «διεπιστημονικότητα», οι οποίοι σκιαγραφούν και τη μεθοδολογική προσέγγιση:

- **Πολυεπιστημονικότητα** (*pluri-, multi- και polydisciplinarity*) όπου γίνεται μια απλή ή/και προσθετική παράθεση των επιστημονικών δεδομένων κάθε επιστήμης για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα χωρίς να γίνεται περαιτέρω σύνδεση
- **Διεπιστημονικότητα** (*interdisciplinarity*) που βασίζεται στη συστηματική και πολύπλευρη προσέγγιση της μελέτης ενός προβλήματος
- **Δια-επιστημονικότητα** (*transdisciplinarity*), όρος περισσότερο φιλόδοξος που προϋποθέτει και εννοιολογική ενοποίηση μεταξύ των επιστημών.

Επιπρόσθετα, η διεπιστημονικότητα στην εκπαίδευση είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση αντιμετώπισης πολύπλοκων ζητημάτων και ένας αποτελεσματικός τρόπος κατανόησης της πραγματικότητας και της κατάκτησης της γνώσης. Μία επίσης, συνθετική οπτική στη διερεύνηση, κατανόηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης και απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αλλαγή που επιχειρείται. Θεωρητικοί μελετητές και επαγγελματίες της πρώτης γραμμής, εδώ και είκοσι και πλέον χρόνια, σταδιακά αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών/νέων πρέπει να είναι αποτέλεσμα του μοιράσματος της κοινής ευθύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη, των ειδικών παιδαγωγών, άλλων επαγγελματιών αλλά και των γονέων.

Δουλεύοντας επομένως, διεπιστημονικά στο σχολείο ενισχύονται οι επαγγελματίες να αποκτήσουν καλύτερη ενημέρωση και γνώση σε κομβικά θέματα που αφορούν: *α) συμπεριφορές και δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, β) τη σχολική κουλτούρα, γ) την οικογενειακή ζωή και δ) τη συμμετοχή στη κοινότητα.* Έτσι εντοπίζονται αποτελεσματικότερα τα εμπόδια στη μάθηση, στους διαφορετικούς τύπους και ρυθμούς μάθησης και διαμορφώνονται κοινές στοχοθεσίες για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Τα προαναφερόμενα, όμως προϋποθέτουν αλλαγές στη δομή, στην κουλτούρα, στις στάσεις και στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Alevriadou & Lang, 2011. Stroggilos, 2005).

Ο Fullan (1993) υποστηρίζει πως η αλλαγή είναι μάλλον μια διαδικασία εκ νέου καλλιέργειας της κουλτούρας (*reculturing*) από τη δημιουργία εκ νέου δομής (*restructuring*), και ότι όλα τα άτομα σε όλα τα επίπεδα στη σχολική κοινότητα πρέπει να είναι πρωταγωνιστές της προσωπικής τους αλλαγής. Πολλές είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ευρύτερα οι επαγγελματίες που καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε έναν κυκλώνα ανακατατάξεων σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής για να είναι σε θέση να υπηρετήσουν τις ποικίλες και συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες ατόμων, οικογενειών σε εξελικτική πορεία και κρίση, σήμερα και ευρύτερων κοινωνικών ομάδων.

Οι επαγγελματίες στο σχολείο (παιδαγωγοί και μη) νοηματοδοτούν τα περιστατικά που χειρίζονται μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο σε μια συστημική προσέγγιση. Μελετώντας σφαιρικά τον/τη μαθητή/τρια με το περιβάλλον που

σχετίζεται αποκτούμε καλύτερη κατανόηση για το πως βιώνεται αυτή η σχέση, αλλά αυτή η κατανόηση λαμβάνει χώρα, στο δικό μας (επιστημονικό και προσωπικό) πλαίσιο αναφοράς, το οποίο μπορεί να ανατροφοδοτηθεί και επανακαθοριστεί από το πλαίσιο αναφοράς των υπόλοιπων μελών της διεπιστημονικής ομάδας.

Συμπληρωματικά, ενδεικτικές εφαρμοσμένες πρακτικές διεπιστημονικής συνεργασίας στο ελληνικό σχολείο μέχρι σήμερα είναι οι εξής:

- *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ/ΦΕΚ303&304,13-3-2003)*
- *Μέθοδος project*
- *Λειτουργία Γραφείου Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων στην Δ/θμια Εκπαίδευση (ΓΡΑ.ΣΕΠ, ΣΣΝ)*
- *Εξωδιδασκτικές Σχολικές Δραστηριότητες*
- *Ευέλικτη Ζώνη*
- *Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ πρώην ΚΕΔΔΥ/ΚΔΑΥ)*
- *ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)*
- *Λειτουργία Διεπιστημονικών ομάδων στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)*

Η αύξηση φοίτησης παιδιών με αναπηρία στην τυπική γενική εκπαίδευση δημιουργεί πολλές φορές πρωτόγνωρες καταστάσεις στα σχολεία μας. Οι εκκλήσεις για ενίσχυση του σχολείου με δομές που θα υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση/συμπερίληψη αποτελεί αναγκαία συνθήκη της νέας πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και κερδίζει διαρκώς έδαφος σε πολλές χώρες, και μετά την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), την παγκόσμια αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (UNESCO, 1994), τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), καθώς και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΟΗΕ, 2006, επικύρωση από το Ελληνικό Κράτος με το νόμο 4074/2012)

συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής όλων ανεξαιρέτως των ατόμων. Σκοπός της Σύμβασης ήταν να προάγει, προστατεύσει και να διασφαλίσει την πλήρη και ίση απόλαυση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών, από όλα τα άτομα με αναπηρίες και να προάγει το σεβασμό της εγγενούς αξιοπρέπειάς τους. Τα άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνουν εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, διανοητικά, πνευματικά ή αισθητήρια εμπόδια, που, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους.

Συγκεκριμένα, η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκτείνεται πέρα από τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση και την αναδιοργάνωση των θεσμών αγωγής και εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις σχολικές κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2003. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000. Κυπριωτάκης, 2001).

Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και του συνεργαζόμενου επιστημονικού, υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (βοηθών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κλπ) (European Commission, 2000). Η διεπιστημονική συνεργασία, έχει ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες και κατά συνέπεια την άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού. Βασικότερο μέσο για την επίτευξη της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού έχει αναδειχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση είναι το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους του ανεξαρτήτως αναπηριών και άλλων τυχόν ατομικών διαφορών (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016. Alevriadou & Lang, 2011). Αυτή είναι η βασική αρχή του «σχολείο για όλους».

Όμως, στο ελληνικό σχολείο η ένταξη έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική πρακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αυτό οφείλεται, τόσο στις ασάφειες, ανακρίβειες και αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και στην άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, οι οποίες δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης γίνεται με

πολλές δυσκολίες, διλήμματα και αντιπαλότητες που οδηγούν σε αποσπασματικές ή ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες (Σούλης, 2002. Vlachou, 2004).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κατάλληλη διεπιστημονική υποστήριξη. Έτσι, αυτό που επιχειρείται είναι περισσότεροι από έναν εξειδικευμένοι επαγγελματίες να συνεργάζονται για να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση εφαρμογής του προγράμματος. Η έλλειψη συνεργασίας από την άλλη πλευρά, θυματοποιεί το παιδί και σταματά τη ροή ανταλλάξιμων πληροφοριών στο κομμάτι της συμπερίληψης (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία αντικατοπτρίζεται στη διεθνή νομοθεσία, η οποία ενθαρρύνει ή και επιβάλλει τη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων. Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να εκπαιδεύσει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η διεπιστημονική συνεργασία αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, αφορά και στην οικογένεια του παιδιού, αφού καλείται να συνεργαστεί με ανθρώπους διαφορετικών ειδικοτήτων, ο αριθμός των οποίων εξαρτάται από το επίπεδο των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας (Ferguson, 2006. Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Από τη μια μεριά όμως, οι επαγγελματίες, δεν φαίνεται να είναι συνηθισμένοι/ες να δουλεύουν διεπιστημονικά. Έχουν εκπαιδευτεί ενδοεπιστημονικά (αν και στη συνέχεια μπορεί να επιλέξουμε νέες σπουδές σε άλλο πεδίο που βοηθά τη διαμόρφωση διεπιστημονικής στάσης ή τουλάχιστον θετικότερης στάσης στη διεπιστημονικότητα). Οι υπηρεσίες συνήθως προωθούν την πολυεπιστημονική παρά τη διεπιστημονική εργασία, οπότε έχουμε να αντιμετωπίσουμε σημαντικές διαφορές προοπτικής ως προς τη φιλοσοφία, την αντίληψη των στόχων και την επιλογή των μεθόδων.

Από την άλλη, το σχολείο που γνωρίζουμε παρέχει περιορισμένες ευκαιρίες διεπιστημονικής συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται δομικές δυσκολίες (π.χ. ωρολόγιο/αναλυτικό πρόγραμμα, χωροταξικοί περιορισμοί, περιορισμένοι πόροι, κ.ά.). Η έλλειψη διεπιστημονικής κουλτούρας αποτυπώνεται επίσης και στις

πρακτικές (π.χ. σε επίπεδο υπερσυστήματος, στην ηγεσία, στα στελέχη και στο προσωπικό, στα είδη συνεργασίας κ.ά.).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα. Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να εκπαιδεύσει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό,τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του.

Η διεπιστημονική ομάδα όμως, είναι μια ομάδα επαγγελματιών που έχουν εκπαιδευτεί στη χρήση διαφορετικών εργαλείων και εννοιών, μεταξύ των οποίων υπάρχει ένας οργανωμένος καταμερισμός εργασίας γύρω από ένα κοινό πρόβλημα, όπου το κάθε μέλος χρησιμοποιεί τα δικά του εργαλεία, με συνεχή ενδοεπικοινωνία και επανεξέταση των υποθέσεων όσον αφορά στους περιορισμούς που μπαίνουν από το έργο των άλλων μελών και συχνά με ευθύνη της ομάδας για το τελικό προϊόν. Οι συμμετέχοντες/ουσες επομένως, μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, προσκαλούνται να αναγνωρίσουν τα όρια της κάθε επιστήμης, το πλαίσιο αναφοράς της και άρα τις αξίες, προκαταλήψεις, την εξουσία/κύρος της κ.ά.

Η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους/ες δημιουργεί περιβάλλον συναδελφικής κοινότητας, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός πιο εύκολα παλεύει τα προβλήματα μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, καταπιάνεται με το νέο και άγνωστο, επεμβαίνει δυναμικά και διαμορφώνει καταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Μέσω της συνεργατικής κουλτούρας, δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν πιο συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους, καθώς και σχεδιασμού και αξιολόγησης διδακτικών υλικών και προγραμματισμού (Ainscow, 2000. Harris, 2002).

Σε κάθε πιλοτική εφαρμογή «οι σύγχρονες τάσεις των πολιτικών που αναπτύσσονται αφορούν σε ζητήματα όπως η αναδιοργάνωση του διοικητικού τομέα

της εκπαίδευσης (βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, ορθολογική διαχείριση των πόρων, κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών), η ενίσχυση των μηχανισμών στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της αξιολόγησης, η ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας των σχολικών μονάδων, η ανάπτυξη σχέσεων και δικτύων συνεργασίας μεταξύ των συντελεστών της σχολικής μονάδας και των εταίρων της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο» (ΥΠΕΠΘ, 2012). Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσον αφορά στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία μέσα στο γενικό σχολείο. Στοχεύουν στη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο. Οι ΕΔΕΑΥ λειτουργούν μόνο μετά την έκδοση Κανονισμού Λειτουργίας τους και την πλήρη στελέχωσή τους σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) που κυρώθηκε με το ν. 4974/2012 (Α'88). Το ΕΠ, ΕΕΠ και ΔΠ τοποθετείται ανάλογα με τη διασπορά του μαθητικού πληθυσμού και σε κάθε περίπτωση τοποθετείται μία πλήρης διεπιστημονική ομάδα σε μαθητικό πληθυσμό τουλάχιστον δέκα χιλιάδων (10.000) ατόμων.(Ν 3699/2008 άρθρο 12 παρ.6). Η κάθε διεπιστημονική ομάδα του ΣΔΕΥ τοποθετείται σε μαθητικό πληθυσμό χιλίων διακοσίων 1.200 μαθητών.

Κάθε ΣΔΕΥ έχει 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 τους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία*

Πιο αναλυτικά, στη διεπιστημονική ομάδα, ο/η ψυχολόγος στο σχολείο έχει αρμοδιότητα γενικά για θέματα εφαρμογής των αρχών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση και υλοποίησης των στόχων για την ολόπλευρη ανάπτυξη της

προσωπικότητας, επιτυχίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, της λειτουργίας των ομάδων και το ψυχολογικό κλίμα. Εργάζεται στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο με το ίδιο το παιδί, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και σε συνεργασία με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ή φορείς. Ερευνά και αξιολογεί την προσωπικότητα, τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών, τις διαπροσωπικές και ομαδικές σχέσεις.

Αναφορικά όμως, με τις σύγχρονες προκλήσεις του ρόλου του/της, η διαβούλευση που καλείται να επιλέξει, δεν είναι μια συμβουλευτική σχέση ενός/μιας ειδικού με έναν/μία επαγγελματία ή εξυπηρετούμενο που εξαρτάται από τη συμβουλή και την παρέμβαση του αρμόδιου για να λυθούν τα προβλήματα που τον απασχολούν. Είναι μια προσέγγιση κοινής προσπάθειας επίλυσης προβλήματος, συνέργεια που ενώνει δυνάμεις και διακριτούς ρόλους ατόμων που εμπλέκονται στο πρόβλημα και συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων και ζητημάτων ανταπόκρισης σε ανάγκες.

Παράλληλα, ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός αναλαμβάνει στην ομάδα την παροχή άμεσων υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών υπηρεσιών με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων, την άρση των εμποδίων ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική λειτουργία της οικογένειας και των μελών της, ώστε να ενδυναμώσουν την ικανότητα κάλυψης αναγκών και επίτευξης στόχων προσαρμογής και προστασίας δικαιωμάτων. Επίσης, ενημερώνει, διευκολύνει και διασυνδέει το άτομο με τα διαφορετικά περιβάλλοντα και των περιβαλλόντων μεταξύ τους, στο σύστημα - σχέση του ατόμου με το περιβάλλον (υποσύστημα σχολείο- οικογένεια- κοινότητα). Διαδραματίζει έναν ενισχυτικό και υποστηρικτικό ρόλο στην ανάπτυξη/βελτίωση του συστήματος των παιδιών, της οικογένειας, της σχολικής κοινότητας και των υπηρεσιών κοινωνικής πολιτικής και υγείας.

Τα οφέλη επομένως της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολείο είναι πολλαπλά:

- *Ολιστική και όχι αποσπασματική προσέγγιση (αντιμετωπίζοντας τον/ην μαθητή/τρια σφαιρικά ως άτομο αλλά και ως μέλος σε αλληλεπίδραση με τα υποσυστήματα που κινείται: σχολείο, οικογένεια, γειτονιά, φίλοι, υπηρεσίες.*

- *Ανταλλαγή οπτικών, εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των επαγγελματιών.*
- *Κοινά συναποφασισμένοι-επιδιωκόμενοι στόχοι που στηρίζονται σε δράσεις συμπληρωματικές και συνεργούσες μεταξύ τους*
- *Αποτελεσματικότερο τελικό έργο/καλύτερα αποτελέσματα (Adelson and Woodman, 1983).*

Οι θεμελιώδεις αρχές λειτουργίας της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο είναι οι εξής:

- *Αποδοχή της διαφορετικότητας των οπτικών*
- *Συμπληρωματικότητα των ρόλων*
- *Αμοιβαία ευθύνη- συνυπευθυνότητα*
- *Κοινά οριζόμενος σκοπός*
- *Αποτελεσματική επικοινωνία*
- *Δέσμευση στο κοινό έργο*
- *Αμοιβαίος σεβασμός*
- *Ισότιμη συμβολή επιστημονικών ρόλων*

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας η προτεραιότητα της διεπιστημονικής ομάδας είναι η ενδο-συνεργασία με τα λοιπά ενδιαφερόμενα μέρη:

- *Αποδοχή των κοινά αποφασισμένων αρχών λειτουργίας*
- *Διαμόρφωση στοχοθεσίας με ιεράρχηση ενεργειών (βραχυ- μέσο- μακρο- επίπεδο)*
- *Προσδιορισμός των ομάδων στόχου- ενδιαφερόμενων μερών*
- *Βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων*
- *Προσδιορισμός των διακριτών ρόλων*
- *Ολιστική προσέγγιση*
- *Έμφαση στον εντοπισμό/άμβλυνση των εμποδίων*
- *Κοινά αποδεκτός προσανατολισμός στην ανάπτυξη και αλλαγή (για τα μέλη της διεπιστημονικής αλλά και τη σχολική κοινότητα).*

Στη συνέχεια, κοιτώντας προς τα έξω δίνεται έμφαση στα παρακάτω:

- στο σύστημα (το σχολείο ιδωμένο μέσα από τη συστημική προσέγγιση αναδεικνύει την έννοια της **σχολικής κοινότητας** ως συνόλου, το οποίο είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών του)

- στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κοινότητα αναφέρονται στο ότι τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και **ενεργό συμμετοχή** στην κοινότητα, ταυτίζονται με την ομάδα και αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτήν (Battistich et al., 1997. Χατζηχρήστου και συν., 2004)
- στην αξιοποίηση των **δυνατοτήτων** και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν (αρχές θετικής ψυχολογίας, Snyder & Lopez, 2002. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)
- στην αξιοποίηση **σύγχρονων προσεγγίσεων στη μάθηση** και στην προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. πολλαπλή νοημοσύνη και συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1993. Goleman, 2011).

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με τη σχολική ηγεσία είναι σημαντικά τα παρακάτω:

- *Η αναγνώριση του ρόλου, αποδοχή*
- *Η ενσυναίσθηση με έμφαση τις εστίες δυσκολιών*
- *Η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας*
- *Η συνδιαλλαγή για συνδιαμόρφωση δράσεων (διαπραγμάτευση), προτεραιοτήτων*
- *Η διαχείριση συγκρούσεων*
- *Ο ρεαλιστικός σχεδιασμός*
- *Η εμπλοκή/ δέσμευση στην αλλαγή*

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής γίνεται μία κοινή προσπάθεια για ανάπτυξη ενός επαγγελματισμού αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ο οποίος να περιλαμβάνει (Fullan & Hargreaves, 1992):

- Τη **λήψη αποφάσεων** με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης
- Την **ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης**, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Τους **κανόνες συνεχούς βελτίωσης**, όπου νέες ιδέες αναζητούνται μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας

- **Τη σύνδεση της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με τους γονείς, προωθείται η ανάπτυξη μιας πολιτικής συμμετοχής γονέων που αποσκοπεί στην υποστήριξη των γονέων, ως βασικών πυλώνων της σχολικής κοινότητας, αλλά και ως βασικού ενδιαφερόμενου μέρους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα, τις ικανότητες και τα μέσα να συνεργαστούν ισότιμα, στο πλαίσιο του ρόλου τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς και τη διεπιστημονική ομάδα, συμβάλλοντας ισότιμα και πλήρως στην προσωπική και σχολική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικά τα παρακάτω:

- **Σχολική ατμόσφαιρα:** (Ενίσχυση και διατήρηση μιας θετικής και φιλόξενης σχολικής ατμόσφαιρας, η οποία ενθαρρύνει, εκτιμά και ακούει όλες τις προοπτικές των γονέων)
- **Εξάλειψη των εμποδίων:** (Εντοπισμός και αφαίρεση των εμποδίων στη συμμετοχή των γονέων που μπορούν να παρεμποδίζουν ορισμένους γονείς να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία των κοινοτήτων μας)
- **Υποστήριξη για γονείς:** (Παροχή στους γονείς των γνώσεων, δεξιοτήτων και των μέσων που χρειάζονται για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών/τριών στο σπίτι και στο σχολείο)
- **Προγράμματα προσέγγισης των γονιών:** (Επισκόπηση και επέκταση των στρατηγικών επικοινωνίας και προσέγγισης, όπως τοπικά σεμινάρια, παρουσιάσεις, μέσα και πόρους, για την ανταλλαγή πληροφοριών και στρατηγικών που σχετίζονται με την υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι και την συμμετοχή των γονέων στα σχολεία)

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με τους/τις μαθητές/τριες είναι:

- *Η καλλιέργεια φιλικών σχέσεων/εμπιστοσύνης, σεβασμός/ανάδειξη των διαφορετικών φωνών*
- *Η συνεργασία με μαθητικά συμβούλια και συμβούλια τάξης για συν-σχεδιασμό δράσεων*
- *Η σταθερή και στοχοθετημένη ενδυνάμωση- υποστήριξη χωρίς διακρίσεις*

- Η Αξιοποίηση ενεργητικών μεθόδων εμπλοκής των μαθητών/τριών (*peer learning, mentoring, modelling κ.ά.*)
- Η εκπαίδευση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (*αυτοελέγχου, διαπραγμάτευσης, διεκδίκησης, συγκρούσεων κ.ά.*)
- Η ανάπτυξη από κοινού εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων

Στα πλαίσια των στρατηγικών συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας με την κοινότητα είναι απαραίτητα:

- Η διασυνδεδετική εργασία με κομβικούς φορείς της κοινότητας
- Η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας- μεικτές ομάδες έργου
- Η εργασία γνωριμίας- συνεργασίας εκτός σχολείου
- Η αξιοποίηση πόρων της δικτύωσης
- Η διαμόρφωση πρωτοκόλλων συνεργασίας

Συμπληρωματικά, αναφέρονται πολλές δυσκολίες/εμπόδια στην αποτελεσματική λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας (βλ. επίσης Στρογγυλός & Ξανθάκου 2007) και πιο συγκεκριμένα τα παρακάτω:

- **Η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση**

Είναι γεγονός ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων, των θεραπευτών κτλ. διαφέρει τόσο ως προς τη φιλοσοφία της όσο και ως προς την πρακτική της. Κατά συνέπεια επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια (ιατρικό-εκπαιδευτικό) μαθαίνοντας διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας.

- **Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης**

Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης αποτελεί σαφέστατα απόρροια της διαφορετικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και κατά συνέπεια δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους συνεργασία.

- *Τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις*

Μεγάλες δυσκολίες συνεργασίας αντιμετωπίζουν οι επιστήμονες που δυσκολεύονται να δεχτούν ότι η θέση τους μέσα στην ομάδα θα είναι ισότιμη με αυτήν άλλων επιστημόνων. Έτσι, τα στερεότυπα ρόλων και η θέση που περιμένει να έχει ο κάθε επιστήμονας στην ομάδα μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη λειτουργία της.

- **Ο φόβος ότι «οι άλλοι» θα μάθουν τη δουλειά μας.**

Πολλοί ειδικοί, ακόμα και σήμερα πιστεύουν ότι αν μοιραστούν τις γνώσεις τους με ανθρώπους άλλων ειδικοτήτων θα χάσουν τη δουλειά τους αφού κάποιος άλλος θα την ξέρει και έτσι δεν θα είναι πια χρήσιμοι. Σύμφωνα με τους Lacey και Ounry (1998) η ανασφάλεια αυτή μπορεί να ξεπεραστεί όταν οι ρόλοι μέσα στην ομάδα είναι σωστά καθορισμένοι. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ρόλοι είναι εντελώς διαφορετικοί ή ότι δεν πρέπει να επικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται.

- **Διαφορές στην ορολογία**

Οι διαφορές στην ορολογία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι διαφορετικών ειδικοτήτων δυσκολεύει τόσο τους ίδιους όσο και τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία. Η διαφορετική ορολογία απορρέει από τη διαφορετική βασική εκπαίδευση και ιστορικά διαχωρίζει τους ειδικούς, διατηρεί τα τείχη ανάμεσα στις ειδικότητες και δυσκολεύει την εμπλοκή των γονέων στη διεπιστημονική ομάδα (Lacey & Lomas, 1993).

- **Το απόρρητο των πληροφοριών**

Το απόρρητο απαγορεύει από κάποιες ειδικότητες να πάρουν στοιχεία από τους φακέλους των παιδιών και δημιουργεί πολύ σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας.

- **Η έλλειψη χρόνου.**

Στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η έλλειψη χρόνου για διεπιστημονική συνεργασία αναφέρεται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο (Wright, 1994. Orellove & Sobsey, 1996. Lacey, 2001. Stroggilos & Kaila, 2005). Είναι αυτονόητο ότι η διεπιστημονική ομάδα χρειάζεται χρόνο για συναντήσεις, ομαδικές αξιολογήσεις, κοινό σχεδιασμό και κοινή εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Πρόσθετες δυσκολίες με εστίαση την αναπηρία αναφέρονται:

- *Η έλλειψη δομών που να λειτουργούν με μια ολιστική φιλοσοφία όσον αφορά στην αναπηρία*
- *Η έλλειψη πόρων και προσωπικού για να στελεχωθούν οι ομάδες*
- *Η ανεπαρκής εκπαίδευση των επαγγελματιών όσον αφορά στη λειτουργία μέσα σε τέτοιες ομάδες*
- *Η έλλειψη ενημέρωσης του κοινού για τη χρησιμότητα των διεπιστημονικών ομάδων, ώστε κι εκείνοι σε συνεργασία με τους επαγγελματίες να κινητοποιηθούν και να το διεκδικήσουν (Δανιλόπουλος, 2003).*

Η αλλαγή επομένως, εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής δεν αποτελεί δρόμο χωρίς εμπόδιο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα πιο φιλόδοξα εκπαιδευτικά σχήματα της εποχής και απαιτεί ριζοσπαστικές αλλαγές στη παραδοσιακή λειτουργία των σχολείων ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Αλλαγές στην ιδεολογία, τη στάση, τη συμπεριφορά, την διδακτική προσέγγιση, τον προγραμματισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία. Βέβαια η πρόσληψη ειδικών και κοινωνικών επιστημόνων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν οδηγεί ad hoc στην ένταξη των παιδιών αυτών. Θα πρέπει να πλαισιωθεί με βάση τη συναντίληψη των ειδικών περί του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή (Liasidou, 2013). Η διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους μιας σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά ούτε και ακατόρθωτη, καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abelson, M.A., & Woodman, R.W. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review*, 12, 125- 136.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2016). Η διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Κεφάλαιο στο βιβλίο των Καλεράντε, Ε., Βαμβακίδου, Ι., & Σολάκη, Α. (επιμ.). *Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης: Οι παθογένειες του καπιταλιστικού συστήματος* (σελ. 289-304). Τρίκαλα: Επέκεινα
- Alevriadou, A., & Lang, L. (2011). *Active citizenship and contexts of special education: A critical perspective*. London: Cice.
- Ainscow, M. (2000). *Profile*. In P. Clough & J. Corbett. (Eds.), *Theories of Inclusive Education: A Students' Guide* (pp. 39–42). London: Paul Chapman.

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or a discourse of delusion*. Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
- Ferguson, D.L. (2006). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone, *Kognition og Paedagogik*, nr 60.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In Fullan, M., & Hargreaves, A (Eds.) *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1). London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.
- Lacey, P. (2001). *Support partnerships-collaboration in action*. London: David Fulton.
- Lacey, P., & Lomas, J. (1993). *Support services and the curriculum: A practical guide to collaboration*. London: David Fulton.
- Lacey, P., & Ouvry, C. (1998). *People with profound and multiple learning disabilities. A Collaborative Approach to Meeting Complex Needs*. London: David Fulton.
- Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, 28 (3), 299-312.
- Orelove, F.P., & Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Maryland: Paul Brookes.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (2002). *Handbook of positive psychology* (pp. 202-213). Oxford: Oxford University Press.

- Stroggilos, V. (2005). *Multidisciplinary Collaboration in English and Greek Special Schools: Process and Effectiveness*. Unpublished Ph.D Thesis. The University of Birmingham.
- Stroggilos, V., & Kaila, M. (2005). *Multidisciplinary collaboration and pupils with profound and multiple learning difficulties: The case of Greece*. Oral presentation. European Conference on Educational Research, Με θέμα: Education and Knowledge Economies. Dublin /Ireland, 7-10 September.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.
- Wright, J.A. (1994). *Collaboration between therapists and teachers*. Unpublished PhD Thesis. University of London
- Δανιλόπουλος, Δ. (2003). *Στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών από το σύλλογο γονέων, κηδεμόνων και φίλων ΑμεΑ «Το εργαστήρι», Βόλος.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους» (τόμος Α')*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007) *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Π.ΕΚ, με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Αθήνα: 4-5-6 Μαΐου.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.