



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Πρόγραμμα Εισαγωγής στο Επάγγελμα για Νέους Εκπαιδευτικούς – Η διαχείριση διαφορετικών μαθητών (μαθητές με διαφορετικές ανάγκες)

<https://empowering-teachers.eu/>

Η δημιουργία της παρούσας δημοσίευσης συγχρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα επιχορηγήσεων Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της επιχορήγησης υπ' αριθ. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Η παρούσα δημοσίευση αντανακλά μόνο τις απόψεις του συντάκτη. Ούτε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ούτε ο εθνικός οργανισμός χρηματοδότησης του έργου φέρουν οποιαδήποτε ευθύνη για το περιεχόμενο ή για τυχόν απώλειες ή ζημιές που ενδέχεται να προκληθούν από τη χρήση της παρούσας δημοσίευσης.



© Copyright 2021 Σύμπραξη LOOP

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αναπαραγωγή ή τροποποίηση του παρόντος εγγράφου, εν όλω ή εν μέρει, για οποιονδήποτε σκοπό, χωρίς την έγγραφη άδεια της Σύμπραξης LOOP. Επιπλέον, πρέπει να γίνεται αναφορά στους συντάκτες του εγγράφου και σε κάθε ισχύον τμήμα της δήλωσης πνευματικών δικαιωμάτων.

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Το παρόν έγγραφο μπορεί να τροποποιηθεί χωρίς προειδοποίηση.



Το έργο αυτό έχει άδεια χρήσης υπό [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Contents

10. Η διαχείριση διαφορετικών μαθητών (μαθητές με διαφορετικές ανάγκες).....	4
10.1 ΕΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	7
10.2 ΕΘΝΙΚΟ/ΤΟΠΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	9
10.3 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	10
10.4 ΟΔΗΓΟΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	21
Βιβλιογραφία	23

10. Η διαχείριση διαφορετικών μαθητών (μαθητές με διαφορετικές ανάγκες)

A. Ποια είναι η κύρια ιδέα/στόχος/αντικείμενο αυτής της ενότητας;

Ο βασικός στόχος αυτής της ενότητας είναι η εξοικείωση των αρχάριων εκπαιδευτικών με όλες τις βασικές κατηγορίες μαθητών με διάφορες ανάγκες, καθώς και η ενημέρωσή τους σχετικά με τις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται ποικίλοι τρόποι προκειμένου να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία από κοινού προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αυτές τις ανάγκες.

B. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Με την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί και οι μέντορες θα είναι σε θέση να:

- Προσδιορίζουν τις βασικές κατηγορίες μαθητών σε σχολικό πλαίσιο με διαφοροποιημένες ανάγκες
- Γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών τους με διαφορετικές ανάγκες
- Προχωρούν σε κατάλληλες προσαρμογές στις επαγγελματικές τους πρακτικές προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών
- Αναγνωρίζουν πιθανούς πόρους εμπειρογνομosύνης εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας προκειμένου να ζητούν συμβουλές και καθοδήγηση.

Γ. Δραστηριότητες, παρουσιάσεις και άλλα υλικά που περιλαμβάνει η ενότητα:

ΣΤΟΙΧΕΙΟ	Κοινό-στόχος	Τύπος υλικού	Χρόνος για το υλικό	Τομέας
10.1 Εργαλείο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαφορετικότητα	Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Ερωτηματολόγιο	30 λεπτά	Παιδαγωγική/Διδακτική
10.2 Εθνικό πλαίσιο για τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες	Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Κατάλογος	1,5 ώρα	Γραφειοκρατικό/Διοικητικό
10.3 Αναγνώριση των βασικών κατηγοριών μαθητών με ειδικές ανάγκες	Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί	Κατάλογος με παρουσιάσεις	1 ώρα	Παιδαγωγική/Διδακτική
10.4 Οδηγός συζήτησης για μέντορες	Μέντορες	Οδηγός	1 ώρα	Παιδαγωγική/Διδακτική



10.1 Το εργαλείο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαφορετικότητα είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση για αυτο-αναστοχασμό σχετικά με την ευαισθητοποίηση, την εξοικείωση, καθώς και την ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Διερευνά συνοπτικά απόψεις σε μια σειρά ερωτήσεων με βάση την κλίμακα Likert.

10.2 Το εθνικό πλαίσιο για τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες αφορά σε μια συλλογή με νόμους και διοικητικούς κανονισμούς που αφορούν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

10.3 Η αναγνώριση των βασικών κατηγοριών μαθητών με ειδικές ανάγκες αφορά σε έναν εκτενή κατάλογο ενός ευρέος φάσματος πιθανών περιπτώσεων μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτός ο κατάλογος αποδίδει λεπτομερώς κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται και σε μια ιστοσελίδα παλαιότερου project χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση (i-decide), όπου συνδυαστικά με τους ορισμούς προσφέρονται συγκεκριμένες προτάσεις για κατάλληλες προσαρμογές και διευκολύνσεις για αυτούς τους μαθητές.

10.4 Ο Οδηγός συζήτησης για μέντορες σχετίζεται με τον πυρήνα αυτής της ενότητας και προσφέρει στους μέντορες οδηγίες για την οργάνωση μιας συζήτησης λαμβάνοντας υπόψη ρεαλιστικές συνθήκες στο συγκεκριμένο περιβάλλον των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Δ. Πρόταση για την υλοποίηση της ενότητας

Αρχικά, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτο-αναστοχασμού (10.1) σχετικά με τη διαφορετικότητα στο σχολείο. Με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, χρειάζεται να γράψουν μια σύντομη παράγραφο συνοψίζοντας με αναστοχαστική διάθεση τα συμπεράσματά τους ως προς τον εαυτό τους (ως άτομα), τις τάξεις τους, τη διδασκαλία και το σχολείο τους.

Βασική δραστηριότητα σε αυτή την ενότητα θα πρέπει να είναι η συζήτηση του νεοεισερχόμενου και του μέντορα. Αν είναι δυνατό σε αυτή την περίπτωση ο μέντορας μπορεί να οργάνωσε μια ομαδική συζήτηση με τη συμμετοχή νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, της σχολικής διεύθυνσης, συναδέλφων (διδασκτικού ή άλλου προσωπικού) στο σχολείο, οι οποίοι έχουν στο παρελθόν δουλέψει με τους ίδιους μαθητές με αυτούς τους οποίους διαχειρίζεται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά ο νέος εκπαιδευτικός ή με μαθητές με παρόμοιες ανάγκες, και γονείς τέτοιων μαθητών. Σκοπός αυτής της συζήτησης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι να διαμορφώσουν ένα ρεαλιστικό σχέδιο δράσης για τη διαχείριση αναγκών αυτής της κατηγορίας μαθητών με βάση τις συμβουλές άλλων εμπειρων συναδέλφων, πιθανόν εξωτερικών εμπειρογνομώνων και των γονιών τους. Κατά προτίμηση αυτή η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί πρόσωπο με πρόσωπο με όλους τους συμμετέχοντες παρόντες. Εναλλακτικά ή αν αυτό δεν είναι εφικτό, αυτή η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί εν μέρει ξεχωριστά με κάποιους από τους συμμετέχοντες δια ζώσης ή μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, skype κ.λπ. Ο μέντορας μπορεί να αξιοποιήσει τον Οδηγό στην ενότητα 10.4 υποστηρικτικά για την οργάνωση της συζήτησης.



Αν είναι δυνατό και κρίνεται σκόπιμο, οι προσωπικές απόψεις/στάσεις με βάση το ερωτηματολόγιο (10.1) μπορούν να συζητηθούν σε κοινές συζητήσεις, διαφορετικά θα ήταν καλύτερο να διεξαχθεί μια συνάντηση ένας προς έναν (1:1) πριν την ομαδική συζήτηση μόνο ανάμεσα στο μέντορα και τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Σε αυτήν τη συζήτηση μπορεί να αναφερθεί και να αξιοποιηθεί το ερωτηματολόγιο (10.1), ο μέντορας μπορεί να παρουσιάσει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο (10.2) και επιπλέον ο μέντορας και ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός θα μπορούσαν να εξετάσουν τον κατάλογο με τις διαφορετικού τύπου ειδικές ανάγκες (10.3) ως αφορμή για να συζητήσουν ειδικότερα για συγκεκριμένους μαθητές που απαιτούν την άμεση προσοχή των αρχάριων εκπαιδευτικών κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Εναλλακτικά, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβάσουν τις παρουσιάσεις των βασικών κατηγοριών διάφορων μαθητών με σύντομη παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους, εστιάζοντας περισσότερο στις κατηγορίες μαθητών που υπάρχουν στις τάξεις τους. Και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί και ο μέντορας καλούνται να διαβάσουν προσεκτικά το υλικό που συμπεριλαμβάνεται στο i-decide toolkit που προσφέρεται παρακάτω με τίτλο *Ένας χρήσιμος σύνδεσμος*. Έτσι θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συγκεκριμένες ιδέες που είτε μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στο σχολείο, είτε πιο εξειδικευμένα σε κάποιες τάξεις όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

E. Ένας χρήσιμος σύνδεσμος

Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του project i-Decide που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το οποίο είχε ως στόχο την παροχή υλικού και ιδεών σε διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταστήσουν τα σχολεία τους πιο συμπεριληπτικά. Το project παρέχει σε εκπαιδευτικούς και στη σχολική διεύθυνση πρακτικές συμβουλές και υποστηρικτική βιβλιογραφία σχετικά με χαρακτηριστικά ευάλωτων ομάδων μαθητών. Η εργαλειοθήκη (toolkit) εστιάζει σε 23 συγκεκριμένες κατηγορίες λήψης αποφάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τους ευάλωτους μαθητές. Κατά την ανάπτυξη της εργαλειοθήκης, εντοπίστηκαν 13 ευρείες κατηγορίες ευάλωτων μαθητών και με βάση αυτές αναπτύχθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες προκειμένου να διευκολύνουν το προσωπικό του σχολείου να δώσει βήμα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Η εργαλειοθήκη είναι διαθέσιμη στα ελληνικά, στα αγγλικά, στα πορτογαλικά και στα ρουμάνικα και είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>



10.1 ΕΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Με βάση τις απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γράψουν μια σύντομη παράγραφο συνοψίζοντας με αναστοχαστική διάθεση τα συμπεράσματά τους ως προς τον εαυτό τους (ως άτομα), τις τάξεις τους, τη διδασκαλία και το σχολείο τους. Αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και στη συζήτηση με τον μέντορα αργότερα στην ενότητα.

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας στις ακόλουθες δηλώσεις:

Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τη δήλωση;

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

Σε ό,τι αφορά στον εαυτό μου

1. Έχω επίγνωση των παραδοχών μου για ανθρώπους που προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα και ομάδες διαφορετικές από τις δικές μου.
2. Έχω επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η ταυτότητά μου και οι πολιτισμικές μου σπτικές επηρεάζουν την κρίση μου.
3. Αναγνωρίζω τη διαφορετικότητα **μεταξύ ομάδων ατόμων** με βάση το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τις ικανότητες, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.λπ.
4. Αναγνωρίζω τη διαφορετικότητα **μέσα σε ομάδες** ατόμων του ίδιου φύλου, θρησκείας, φυλής, εθνικότητας, γλώσσας, ικανοτήτων, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης κ.λπ.
5. Στη ζωή μου προωθώ **τον σεβασμό** για ανθρώπους που διαφέρουν από εμένα ως προς το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τις ικανότητες, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.λπ.
6. Στη ζωή μου προωθώ **τη συμπερίληψη** ανθρώπων που διαφέρουν από εμένα ως προς το φύλο, τη θρησκεία, τη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τις ικανότητες, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.λπ.
7. Εκμεταλλεύομαι τις ευκαιρίες προκειμένου να βρεθώ σε μέρη ή καταστάσεις όπου μπορώ να μαθαίνω για διαφορετικά άτομα και να δημιουργώ νέες σχέσεις.

Σε ό,τι αφορά στους μαθητές και στην τάξη μου

8. Γνωρίζω το διαφορετικό **υπόβαθρο** (φύλο, θρησκεία, φυλή, εθνικότητα, γλώσσα, ικανότητες, σεξουαλικό προσανατολισμό, κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.λπ.) Των μαθητών μου και των οικογενειών τους.
9. Γνωρίζω τα διαφορετικά **ενδιαφέροντα** (φύλο, θρησκεία, φυλή, εθνικότητα, γλώσσα, ικανότητες, σεξουαλικό προσανατολισμό, κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.λπ.) Των μαθητών μου και των οικογενειών τους.
10. Προσέχω να μην προδικάζω τις επιδόσεις ενός μαθητή λόγω πολιτισμικών διαφορών ή διαφορών ταυτότητας.
11. Προωθώ ενεργά τη δημιουργία κοινότητας στην τάξη μου.
12. Οι μαθητές μου γνωρίζουν ο ένας το όνομα του άλλου, το ιστορικό και τα ενδιαφέροντά του.



13. Οι μαθητές μου αισθάνονται άνετα να είναι ο εαυτός τους στην τάξη μου.
14. Οι μαθητές μου μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες που αντικατοπτρίζουν το **διαφορετικό τους υπόβαθρο** στην τάξη.
15. Οι μαθητές μου μοιράζονται προσωπικά παραδείγματα που αντικατοπτρίζουν τα διαφορετικά **ενδιαφέροντά** τους στην τάξη.
16. **Αναγνωρίζω** τις συγκρούσεις που βασίζονται σε διαφορές μεταξύ ατόμων και ομάδων.
17. **Αντιμετωπίζω εποικοδομητικά** τις συγκρούσεις που βασίζονται στις διαφορές μεταξύ ατόμων και ομάδων.
18. Αναγνωρίζω πώς η εξουσία και τα προνόμιά μου ως εκπαιδευτικός επηρεάζουν τις σχέσεις μου με μαθητές διαφορετικής καταγωγής και ταυτότητας.

Ως προς το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία μου

19. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιώ στην τάξη μου είναι συμπεριληπτικό, διαφοροποιημένο και όχι στερεοτυπικό.
20. Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου να συνδέσουν τις έννοιες του αντικειμένου που διδάσκω με θέματα διαφορετικότητας **τοπικού ενδιαφέροντος**.
21. Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου να συνδέουν τις βασικές έννοιες του αντικειμένου που διδάσκω με θέματα διαφορετικότητας **παγκοσμίου ενδιαφέροντος**.
22. Διασφαλίζω πως τα καθήκοντα, οι δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη είναι **συμπεριληπτικές** και πως δεν αποκλείεται κανείς από αυτές (π.χ. Εφαρμόζω ένα δίκαιο σύστημα διαχείρισης μαθητών, γλώσσα ουδέτερη ως προς το φύλο).
23. **Σέβομαι** τις διαφορετικές συμπεριφορές, αξίες, στυλ επικοινωνίας και γλώσσες στην τάξη μου.
24. Το υλικό που αξιοποιώ στην τάξη είναι προσβάσιμο και κατάλληλο για μαθητές με **ποικίλες σωματικές αναπηρίες**.
25. Προετοιμάζω τους μαθητές για μελλοντικά περιβάλλοντα που μπορεί να είναι διαφορετικά από τις τρέχουσες εμπειρίες τους (π.χ. Πανεπιστήμιο, εργασία).
26. Όταν στο πλαίσιο των μαθημάτων μου προσεγγίζω αμφιλεγόμενα ή ευαίσθητα θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα και τα πράγματα γίνονται άβολα, **επιμένω**.

Ως προς το σχολείο μου

27. Έχω επίγνωση της διαφορετικότητας στη σχολική μου κοινότητα.
28. Το σχολείο μου γιορτάζει τη διαφορετικότητα.
29. Το σχολείο μου υποστηρίζει τη διαφορετικότητα σε:
 - Δημόσιους χώρους
 - Προγράμματα, επιτροπές και ομάδες μαθητών
 - Δομές υποστήριξης
30. Οι πολιτικές του σχολείου μου (π.χ. Ωρολόγιο πρόγραμμα ή/και απαιτούμενα έγγραφα και διαδικασίες) επηρεάζουν δυσανάλογα αρνητικά τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής και ταυτότητας.
31. Τα μέλη των ομάδων γονέων (π.χ. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων) αντικατοπτρίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας.
32. Το σχολείο μου είναι ανοικτό στην ανατροφοδότηση από τις οικογένειες για να μοιραστούν απόψεις και εμπειρίες σχετικές με τη διαφορετικότητα.

Προσαρμοσμένο από:

<https://www.apa.org/ed/precollege/topss/considering-diversity/considering-diversity-tool>



10.2 ΕΘΝΙΚΟ/ΤΟΠΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

- **Νόμος 3699/2008** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (https://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=20080100199)
- **Νόμος 4547/2018** Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες δομές, άρθρα 6-11, 51 (https://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=20180100102)
- **Νόμος 4186/2013** Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, άρθρο 28 Θέματα Ειδικής Αγωγής (https://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=20130100193)
- **Νόμος 4823/2021** Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών άλλες διατάξεις (αξιολόγησης – επιλογές στελεχών – νέες δομές υποστήριξης – νέο σχολείου – ΚΕΔΑΣΥ – ΕΔΥ) (https://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=20210100136)
- **Νόμος 4452/2017** Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις – άρθρο 11 Ρύθμιση θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (https://www.et.gr/api/Download_Small/?fek_pdf=20170100017)
- Ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας ειδικά για τη [νομοθεσία της Ε.Α.Ε.](#)



10.3 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Κατηγορία	Υποκατηγορία	Σύντομη περιγραφή
Μαθητές που ανήκουν σε θρησκευτικές μειονότητες		Μια μειοψηφούσα θρησκεία είναι θρησκεία που ασπάζεται μια μειοψηφία του πληθυσμού μιας χώρας, κράτους ή περιοχής. Οι θρησκείες των μειονοτήτων ενδέχεται να υποβάλλονται σε στίγμα ή διάκριση. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε μειονοτική θρησκεία ενδέχεται να υποστούν διακρίσεις και προκαταλήψεις, ειδικά όταν οι θρησκευτικές διαφορές συσχετίζονται με εθνοτικές διαφορές.
Μαθητές Ρομά, Νομαδικές κοινότητες		Το συμβούλιο της Ευρώπης χρησιμοποιεί τον όρο «ρομά» ως ομπρέλα. Αναφέρεται στις ομάδες των Ρομά, των Σίντι και των Κάλε (Kale) καθώς και άλλων συναφών ομάδων στην Ευρώπη συμπεριλαμβανομένων των νομαδών και των ομάδων Ντομ (Dom) και Λομ (Lom) της Ανατολικής Ευρώπης και καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα σχετικών ομάδων, μεταξύ των οποίων και άτομα τα οποία θεωρούν τους εαυτούς τους «Αθιγγανούς». Πολλοί Ρομά ζουν κάτω από ακραίες συνθήκες φτώχειας, στο κοινωνικό περιθώριο, αντιμετωπίζοντας ακραίες συμπεριφορές που υποδεικνύουν ρατσισμό, εις βάρος τους διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό ακόμα και στο επίπεδο της καθημερινότητάς τους.
Μαθητές με νοητικές αναπηρίες	Γνωστικές λειτουργίες	Οι ελλείψεις στη γνωστική λειτουργία και τα χαρακτηριστικά μάθησης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνουν την αδύναμη μνήμη, τον αργό ρυθμό εκμάθησης, τα προβλήματα προσοχής, τη δυσκολία γενίκευσης όσων έμαθαν και την έλλειψη κινήτρων (Heward, 2013)
	Συμπεριφορά προσαρμογής	Η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι η συλλογή εννοιολογικών, κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων που όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν για να λειτουργήσουν στην καθημερινή τους ζωή (https://www.aaid.org/). Εξορισμού, τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν σημαντικά ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με προσαρμοστική συμπεριφορά τείνουν να παρουσιάζουν ελλείμματα στους ακόλουθους τομείς δεξιοτήτων: Εννοιολογικές δεξιότητες, όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση και η χρήση αφηρημένων εννοιών. Κοινωνικές δεξιότητες, όπως η γενική συμπεριφορά, τα συναισθήματα για τον εαυτό τους, η κατανόηση των άλλων, η επίλυση προβλημάτων, η επιρροή των άλλων, η τήρηση των κανόνων και η τήρηση του νόμου και οι πρακτικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης της οικιακής και προσωπικής φροντίδας, της διαχείρισης χρημάτων, χρήσης τηλεφώνου, μετακινήσεις, να μένουν ασφαλές και υγιείς, να ακολουθούν προγράμματα και ρουτίνες και να διατηρούν μια επαγγελματική ζωή. Αυτοί οι περιορισμοί μπορούν να λάβουν πολλές μορφές και τείνουν να εμφανίζονται σε όλους τους τομείς λειτουργίας. Οι περιορισμοί στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και στις κοινωνικές σχέσεις καθώς και οι υπερβολές συμπεριφοράς είναι κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση. Τα άτομα με νοητική υστέρηση που χρειάζονται εκτεταμένη υποστήριξη πρέπει συχνά να διδάσκονται βασικές δεξιότητες αυτο-φροντίδας, όπως ντύσιμο, φαγητό και υγιεινή. [Προσαρμοσμένο από: Heward, W. L. (2013). <i>Exceptional children: An introduction to special education</i> . Pearson College Div.]
	Σύνδρομο Down	Ο όρος σύνδρομο αναφέρεται σε έναν αριθμό συμπτωμάτων ή χαρακτηριστικών που εμφανίζονται μαζί και παρέχουν τα καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας δεδομένης νόσου ή πάθησης. Το Σύνδρομο Down είναι ένα από τα δύο συνηθέστερα γενετικά αίτια των διανοητικών αναπηριών (Roberts et al., 2005). Σύνδρομο Down: Προκαλείται από χρωμοσωμική ανωμαλία. Ο συνηθέστερος από τους τρεις βασικούς τύπους είναι η τρισωμία 21, στην οποία το 21 ^ο σύνολο των χρωμοσωμάτων είναι τριπλό και όχι ζευγάρι. Πιο συχνά οδηγεί σε μέτριο επίπεδο πνευματικής αναπηρίας, αν και ορισμένα άτομα λειτουργούν στην ήπια ή σοβαρή περιοχή. Επηρεάζει περίπου 1 στις 691 γεννήσεις. Η συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου Down αυξάνεται με την ηλικία της μητέρας σε περίπου 1 στους 30 για τις γυναίκες στην ηλικία των 45 ετών. Χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Down: Η πιο γνωστή και καλά ερευνημένη βιολογική κατάσταση που συνδέεται με τη διανοητική αναπηρία, εκτιμάται ότι αντιπροσωπεύει το 5%–6% όλων των περιπτώσεων. Χαρακτηριστικά φυσικά γνωρίσματα: βραχύ ανάστημα, επίπεδη/ευρεία όψη με μικρά αυτιά και μύτη, μάτια με πλάγια-πάνω κλίση, μικρό στόμα με μικρό ουρανίσκο, προεξέχουσα γλώσσα που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα άρθρωσης, υποτονία (αδύναμους μύες), κοινή εμφάνιση καρδιακών προβλημάτων, ευαισθησία στις λοιμώξεις του αυτιού και του αναπνευστικού συστήματος.



		<p>Πηγή: Heward, W. L. (2013). <i>Exceptional children: An introduction to special education</i>. Pearson College Div</p> <p>Η δημιουργία και διατήρηση φιλικών και προσωπικών σχέσεων παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις για πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία (Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006). Οι ελλιπείς δεξιότητες επικοινωνίας, η αδυναμία αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων και οι ασυνήθιστες ή ακατάλληλες συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση με άλλους μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση (Matheson, Olsen, & Weisner, 2007; Williams, Wishart, Pitcarin & Willis, 2005). Είναι δύσκολο στην καλύτερη περίπτωση κάποιος που δεν είναι επαγγελματίας εκπαιδευτικός ή αμειβόμενος φροντιστής να θέλει να περάσει το χρόνο που χρειάζεται για να γνωρίσει κάποιον που είναι πολύ κοντά, διακόπτει συχνά, δεν διατηρεί επαφή με τα μάτια και αποκλίνει από το θέμα συζήτησης.</p> <p>Οι κοινωνικές καταστάσεις που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους μαθητές με αναπηρία μπορούν να κυμαίνονται από το αρκετά απλές (συμμετέχοντας σε μια συνομιλία με έναν ομότιμο) ως εξαιρετικά περίπλοκες: να καθορίσουν εάν κάποιος που φαίνεται φιλικός στην πραγματικότητα τους ή θα τους βλάψει (De Bildt et al., 2005).</p> <p>[Βιβλιογραφική αναφορά: Heward, W. L. (2013). <i>Exceptional children: An introduction to special education</i>. Pearson College Div.]</p>
	Κοινωνική ανάπτυξη	
	Προκλητική, εναντιωματική συμπεριφορά	<p>Οι μαθητές με νοητική υστέρηση είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς απ' ό, τι τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002). Ενώ οι νέοι με ήπια ή οριακή νοητική αναπηρία παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντικοινωνική συμπεριφορά από τους εφήβους χωρίς αναπηρία (Douma, Dekker, de Ruyter, Tick, & Koot, 2007), γενικά, όσο πιο σοβαρή είναι η διανοητική βλάβη, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίπτωση και η σοβαρότητα της προβληματικής συμπεριφοράς.</p> <p>Χαρακτηριστικά: Δυσκολίες αποδοχής κριτικής, περιορισμένος αυτοέλεγχος και παράξενες και ακατάλληλες συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα ή αυτοτραυματισμός, παρατηρούνται συχνότερα σε παιδιά με νοητική υστέρηση απ' ό, τι σε παιδιά χωρίς αναπηρία. Ορισμένα γενετικά σύνδρομα που σχετίζονται με διανοητικές αναπηρίες τείνουν να συμπεριλαμβάνουν άτυπη και «εκτός τόπου» συμπεριφορά. Για παράδειγμα, τα παιδιά με σύνδρομο Prader-Willi συχνά εμπλέκονται σε αυτοτραυματική, ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά και άτυπη λαιμαργία αναγκάζει τα παιδιά να τρώνε μη θρεπτικές ουσίες όπως χορδές, τρίχες ή βρωμιά (Ali, 2001; Dimitropoulos, Feurer, Butler, & Thompson, 2001; Symons, Butler, Sanders, Feurer, & Thompson, 1999).</p> <p>Προσαρμοσμένο από: Heward, W. L. (2013). <i>Exceptional children: An introduction to special education</i>. Pearson College Div.</p>
Μαθησιακές δυσκολίες	Δυσλεξία	<p>«Η Δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ακριβή και συνεχή ανάγνωση λέξεων και την ορθογραφία. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι η δυσκολία στη φωνολογική επίγνωση, στη λεκτική μνήμη και στην ταχύτητα λεκτικής επεξεργασίας. Η δυσλεξία εμφανίζεται σε άτομα από όλο το φάσμα νοητικών ικανοτήτων. Θεωρείται μια κατηγορία χωρίς αυστηρά πλαίσια. Συχνά παρουσιάζεται συνδυασμός δυσκολιών σε γλωσσικό επίπεδο, κινητικό συντονισμό, νοητικό υπολογισμό, συγκέντρωση και προσωπική οργάνωση, αλλά αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αποτελούν από μόνα τους ενδείξεις για δυσλεξία. Μια καλή ένδειξη για τη σοβαρότητα δυσλεκτικών δυσκολιών μπορεί να επιτευχθεί εξετάζοντας πώς αντιδρά το άτομο στην κατάλληλη παρέμβαση» (Rose review, 2009, p.30).</p> <p>[Πηγή: General signs: Dyslexia Friendly Pack, BDA (2012, pp.4-5)]</p>
	Αναγνωστικές δυσκολίες	<p>Η δυσκολία στην ανάγνωση είναι μακράν το πιο συνηθισμένο χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα ανάγνωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν δυσκολίες σε επίπεδο επεξεργασίας της λέξης, όπως για παράδειγμα, τη δυσκολία για ακριβή αποκωδικοποίηση απλών λέξεων με ευφράδεια. Επιπρόσθετα, αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν ελλείψεις στον τομέα φωνολογικής επίγνωσης προφορικών λέξεων (Torgesen and Wagner, 1998). Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στη «συνειδητή κατανόηση και γνώση ότι η γλώσσα αποτελείται από ήχους» (Simmons, Kame'uhui, Coyne, Chard & Hairrell, 2011, p. 54).</p> <p>Ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες ανάγνωσης ενδέχεται να παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αργή πρόοδο ανάγνωσης • Δυσκολία να συνδυάσει γράμματα εντός των λέξεων • Δισταγμός στην ανάγνωση, κυρίως όταν διαβάσει δυνατά



		<ul style="list-style-type: none"> • Χάνει λέξεις/γραμμές όταν διαβάζει, ή προσθέτει επιπλέον λέξεις • Δυσκολία να διακρίνει τα πιο σημαντικά σημεία ενός κειμένου (δυσκολίες κατανόησης)
	Δυσκολίες στον γραπτό λόγο	<p>Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους συνομήλικους τους χωρίς δυσκολίες, παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις σε όλες τις εργασίες της γραπτής έκφρασης, συμπεριλαμβανομένων του γραφικού χαρακτήρα, της ορθογραφίας, των σημείων στίξης, του λεξιλογίου, της γραμματικής και της επεξηγηματικής γραφής (De La Paz and Graham 1997; Englert, Wu and Zhao, 2005).</p> <p>Χαρακτηριστικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές με ελλείμματα στον γραπτό λόγο έχουν την τάση να επιδεικνύουν ελάχιστη προετοιμασία, προσπάθεια και μετα-γνωστικό έλεγχο στον γραπτό λόγο. • Οι μαθητές με ελλείμματα στον γραπτό λόγο παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες στην ορθογραφία, γραμματική και χρήση σημείων στίξης. • Οι μαθητές με ελλείμματα στον γραπτό λόγο συντάσσουν ανεπαρκώς οργανωμένες εκθέσεις με φτωχά αναπτυγμένες ιδέες (Heward, 2013).
	Χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά	<p>Η αριθμητική συλλογιστική και οι υπολογισμοί αποτελούν σημαντικά προβλήματα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης από τα κανονικά σε όλων των ειδών τα αριθμητικά προβλήματα και σε όλες τις τάξεις (Cawley, Parmar, Foley, Salmon, & Roy, 2001). Οι δυσκολίες στην ανάκτηση αριθμών και στην επίλυση προβλημάτων είναι ιδιαίτερα εμφανείς (Fuchs et al., 2010; Geary, 2004).</p> <p>Πηγή: Heward, W. L. (2013). <i>Exceptional children: An introduction to special education</i>. Pearson College Div.</p> <p>Χαρακτηριστικά, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • μπερδεύουν τη σειρά αριθμών, π.χ. Μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες • μπερδεύουν τα μαθηματικά σύμβολα • δυσκολεύονται να θυμηθούν οτιδήποτε βρίσκεται σε διαδοχική σειρά, π.χ. Πίνακες, ημέρες της εβδομάδας, το αλφάβητο • δυσκολεύονται να μάθουν και να θυμηθούν τους πίνακες πολλαπλασιασμού • μπορεί να αντιστρέψουν αριθμούς όπως το 2 και το 5
	Δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες	<p>Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να είναι πιο επιρρεπείς σε κοινωνικά προβλήματα. Οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν τις κοινωνικές καταστάσεις σε σχέση με τις δικές τους εμπειρίες και στην ανικανότητά τους να αντιληφθούν τις μη λεκτικές συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων (Meadan & Halle, 2004; Most & Greenbank, 2000).</p> <p>Οι κοινωνικές καταστάσεις που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους μαθητές με αναπηρίες μπορεί να είναι απλές ή σύνθετες (De Bildt et al., 2005):</p> <ul style="list-style-type: none"> -συμμετοχή σε μια συνομιλία με έναν ομότιμο -καθορισμός εάν κάποιος που φαίνεται φιλικός θέλει να σας βλάψει
	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	<p>«Το κύριο χαρακτηριστικό της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας είναι η δυσκολία της προσήλωσης της προσοχής και/η υπερδραστικότητα που παρατηρείται συχνότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι παρουσιάζεται συνήθως σε άτομα σε παρόμοιο αναπτυξιακό στάδιο» (American Psychiatric Association, 2000a, σελ. 85).</p> <p>Κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν μια άσκηση και/ή επιδεικνύουν ψηλά επίπεδα υπερδραστικότητας. Τα παιδιά που εμφανίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαγνωστούν με ΔΕΠΥ.</p> <p>Χαρακτηριστικά μαθητών με ΔΕΠΥ:</p> <p>Ελλειμματική Προσοχή</p> <ul style="list-style-type: none"> - δεν προσέχουν τη λεπτομέρεια - δυσκολία προσήλωσης της προσοχής τους σε ασκήσεις ή δραστηριότητες - φαίνεται ότι δεν ακούνε - δεν ακολουθούν τις οδηγίες (π.χ. Αρχίζουν μια άσκηση αλλά σύντομα αποσπώνται κάνοντας κάτι άλλο) - δυσκολία στην οργάνωση δραστηριοτήτων και ασκήσεων (π.χ. Οι εργασίες τους είναι ακατάστατες ή ανοργανώτες) - δεν τους αρέσουν εργασίες που απαιτούν νοητική προσπάθεια - χάνουν τα πράγματα τους συχνά - η προσήλωση τους χάνεται εύκολα - ξεχνούν συχνά πράγματα



		<p>Υπερδραστηριότητα και Παρορμητικότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> - Νευρικές κινήσεις - Ανησυχία - Τρέχει ή σκαρφαλώνει σε έπιπλα, κάνοντας πολλή φασαρία - Συχνά σε υπερδιέγερση, δύσκολα κουράζεται - Μιλά ασταμάτητα, φωνάζει τις απαντήσεις, δυσκολεύεται να περιμένει να του δοθεί ο λόγος, διακόπτει άλλους - Δρα χωρίς να σκέφτεται (π.χ. Αρχίζει μια άσκηση χωρίς να διαβάξει ή να ακούσει τις οδηγίες) - Ανυπόμονος/η, βιάζεται να κάνει τις ασκήσεις, δυσκολεύεται να αντισταθεί σε πειρασμούς. <p>(προσαρμοσμένα από το American Psychiatric Association, 2011c)</p>
<p>Φάσμα Αυτισμού</p>		<p>Χαρακτηριστικά του Φάσματος Αυτιστικών Διαταραχών</p> <p>(προσαρμοσμένο από DSM-5 Autism Spectrum Disorder 299.00 (F84.0))</p> <p>A. Αδυναμίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλοεπίδραση σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως παρουσιάζονται πιο κάτω, είτε σε παροντικό στάδιο είτε στο παρελθόν (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά αλλά όχι εξαντλητικά, δείτε το κείμενο):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αδυναμίες στην κοινωνικό-συναισθηματική αλληλοεπίδραση, π.χ. Ασυνήθιστη κοινωνική συμπεριφορά, αδυναμία συμμετοχής σε συζήτηση, μη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, μη αντίδραση σε κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις. 2. Αδυναμία στη μη-λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά για κοινωνική αλληλοεπίδραση, π.χ. Περιορισμένη λεκτική ή μη-λεκτική επικοινωνία, δυσκολίες στη βλεμματική επαφή και στη γλώσσα του σώματος, δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση νευμάτων και χειρονομιών, απουσία εκφράσεων προσώπου και μη-λεκτικής επικοινωνίας. 3. Αδυναμία στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων, π.χ. Δυσκολία προσαρμογής συμπεριφοράς σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δυσκολία έκφρασης φανταστικών παιχνιδιών και δημιουργίας φίλων, απουσία ενδιαφέροντος για ομότιμους. <p>B. Οι περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και πράξεις παρουσιάζονται με τουλάχιστο δύο από τους πιο κάτω τρόπους, είτε σε παροντικό στάδιο είτε στο παρελθόν (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά αλλά όχι εξαντλητικά):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήσεις αντικειμένων ή ομιλίας (π.χ. Επανάληψη μηχανικών κινήσεων, τοποθέτηση αντικειμένων σε σειρά ή αναποδογύρισμα τους, ηχολαλία, ιδιοσυγκρασιακές φράσεις). 2. Επιμονή στην επανάληψη πράξεων, συνθηγιών και λεκτικής ή μη-λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. Υπερβολική αναστάτωση για μικρές αλλαγές, δυσκολία στη μετάβαση, μη ευέλικτος τρόπος σκέψης, ίδιος τρόπος χαιρετισμού, ανάγκη να ακολουθεί ίδιες διαδρομές ή να τρώει το ίδιο φαγητό κάθε μέρα). 3. Πολύ περιορισμένα ενδιαφέροντα σε ασυνήθιστα μεγάλη ένταση και συγκέντρωση, όπως μεγάλη σύνδεση ή εμμονή με ασυνήθιστα αντικείμενα ή δραστηριότητες ενδιαφέροντος. 4. Υπερδραστηριότητα αισθητηριακό ερέθισμα ή ασυνήθιστη αντίδραση σε πρόσληψη αισθητηριακών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (π.χ. Μεγάλη ή καθόλου ανοχή στον πόνο / θερμοκρασία, έντονη αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, υπερβολική χρήση όσφρησης ή αφής αντικειμένων, έντονη αντίδραση σε φώτα ή κίνηση).

Μαθητές με γλωσσικές και επικοινωνιακές διαταραχές	Διαταραχές επικοινωνίας	<p>Μια διαταραχή της επικοινωνίας είναι μια βλάβη στην ικανότητα λήψης, αποστολής, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών ή λεκτικών, μη-λεκτικών και γραφικών συμβολικών συστημάτων. Μια διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να είναι εμφανής στις διαδικασίες της ακοής, της γλώσσας και / ή της ομιλίας. Μια διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να κυμαίνεται σε σοβαρότητα από ήπια έως έντονα προφανής. Μπορεί να είναι αναπτυξιακή ή επίκτητη. Τα άτομα μπορούν να επιδείξουν έναν ή οποιοδήποτε συνδυασμό διαταραχών επικοινωνίας. Μια διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε πρωτογενή αναπηρία ή μπορεί να είναι δευτερεύουσα σε άλλες αναπηρίες.</p> <p>[Βιβλιογραφικές αναφορές: American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]. Διαθέσιμο στο https://www.asha.org/policy.]</p>
	Διαταραχές γλώσσας	<p>Μια γλωσσική διαταραχή είναι η εξασθενημένη κατανόηση και / ή η χρήση προφορικών, γραπτών και / ή άλλων συστημάτων συμβόλων. Η διαταραχή μπορεί να περιλαμβάνει (1) τη μορφή της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), (2) το περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) ή / και 3) τη λειτουργία της γλώσσας στην επικοινωνία (πραγματοσιτικά) σε οποιονδήποτε συνδυασμό.</p>
	Διαταραχές λόγου	<p>Τρεις βασικοί τύποι διαταραχών ομιλίας είναι (α) Διαταραχές άρθρωσης (σφάλματα στην παραγωγή ήχων ομιλίας), (β) Διαταραχές ευχέρειας (δυσκολίες στη ροή ή ρυθμό ομιλίας), και (γ) Φωνητικές διαταραχές (προβλήματα με την ποιότητα ή χρήση της φωνής).</p>
Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες	Ακουστική αναπηρία	<p>Η βλάβη ακοής είναι εξ ορισμού "βλάβη στην ακοή, μόνιμη ή διακυμαινόμενη, που επηρεάζει δυσμενώς την εκπαιδευτική επίδοση ενός παιδιού, αλλά δεν περιλαμβάνεται στον ορισμό της κώφωσης", όπως ορίζεται από τον νόμο περί εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act).</p> <p>[Βιβλιογραφική αναφορά: http://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/hearing-impairments/]</p>
	Οπτική αναπηρία	<p>«Η οπτική βλάβη, γνωστή και ως εξασθένηση της όρασης ή απώλεια όρασης, είναι μια μειωμένη ικανότητα να βλέπει κανείς σε βαθμό που προκαλεί προβλήματα που δεν μπορούν να διορθωθούν με συνηθισμένα μέσα, όπως τα γυαλιά» ("Change the Definition of Blindness" (PDF). World Health Organisation. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2022).</p> <p>Οι πιο κοινές βλάβες όρασης επηρεάζουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Την ευκρίνεια ή σαφήνεια της όρασης (οπτική οξύτητα) • Το κανονικό εύρος αυτού που μπορείτε να δείτε (οπτικά πεδία) • Το χρώμα
Μαθητές με φυσικές ή σωματικές αναπηρίες	Συγγενής παραμόρφωση	<p>Οι συγγενείς δυσπλασίες είναι δομικές, λειτουργικές ή μεταβολικές ανωμαλίες, οι οποίες μπορεί να εκδηλωθούν από τη γέννηση ή την πρώιμη παιδική ηλικία. Διαφορετικοί τύποι παθογόνων διεργασιών που οδηγούν σε διαρθρωτικές ανωμαλίες υποδεικνύονται από τους όρους δυσπλασία, διαταραχή και παραμόρφωση. Οι ανωμαλίες μπορούν να τοποθετηθούν σε μία από αυτές τις κατηγορίες με βάση το αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η αλλοίωση, τη διαδικασία που προκάλεσε την αλλαγή ή το τελικό αποτέλεσμα. (Roger E. Stevenson, Benjamin D. Solomon, David B. Everman, Human Malformations and Related Anomalies, Oxford University Press, 2015).</p> <p>Τα άτομα που αξιολογούνται με μέτρια αναπηρία προσανατολίζονται προς επαγγελματικές δραστηριότητες με μειωμένη σωματική προσπάθεια, χωρίς να ταξιδεύουν μεγάλες αποστάσεις ή να χειρίζονται βαριά αντικείμενα. Χρειάζονται ορθοπεδικές συσκευές και θεραπεία αποκατάστασης για να αποφευχθεί η υποβάθμιση των λειτουργιών των αρθρώσεων.</p> <p>Τα άτομα που αξιολογούνται με σοβαρή αναπηρία χρειάζονται αντισταθμιστικά μέσα (προσθετικά, όρθωση κλπ.), προσαρμοσμένα ανάλογα με τη δραστηριότητά τους και τα επηρεαζόμενα μέλη. Μπορούν επίσης να χρειάζονται ειδικά μέσα μετακίνησης (αναπηρική καρέκλα, προσαρμοσμένα αυτοκίνητα κλπ.), προσαρμοσμένο χώρο διαβίωσης / εργασίας, βοήθεια για καθημερινές δραστηριότητες (για τα άτομα με σοβαρά ελαττώματα/ελλείψεις).</p>
	Σκολίωση	<p>Η σκολίωση είναι μια τρισδιάστατη παραμόρφωση που συμβαίνει όταν η σπονδυλική στήλη μετατοπίζεται ανώμαλα και καμπυλώνεται πλευρικά. Ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη που σημαίνει "σκολιός" και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Galen (131-201 μ.Χ.) Για να περιγράψει μια σπονδυλική δυσμορφία "σχήματος S" ή "σχήματος C". Παρόλο που ορίζεται ως πλάγια καμπυλότητα, όπως φαίνεται από την ακτινογραφία, η παραμόρφωση είναι στην πραγματικότητα τρισδιάστατη και συνεπάγεται μεταβολές στα πρόσθια, οσφυϊκά και</p>



		<p>εγκάρσια επίπεδα της σπονδυλικής στήλης. Μπορεί να «συμβεί είτε στο άνω μέρος της πλάτης είτε στο κάτω μέρος της και πολύ σπάνια εμφανίζεται στην περιοχή του λαιμού. Η αιτία για τις περισσότερες καμπυλώσεις της σπονδυλικής στήλης είναι άγνωστη (ιδιοπαθής σκολίωση)» (Dolores M. Huffman, Karen Lee Fontaine, Bernadette K. Price, Health Problems in the Classroom prek-6: An A-Z Reference Guide for Educators, p. 275).</p>
	Κύφωση	<p>Σε γενικές γραμμές, η κύφωση είναι μια κατάσταση που συνεπάγεται υπερβολική στρογγυλοποίηση της πλάτης. Σύμφωνα με έναν εξειδικευμένο ορισμό, η δομική κύφωση είναι μια οπίσθια κυρτή παραμόρφωση της σπονδυλικής στήλης που μπορεί να εμφανιστεί στην παιδική ηλικία και επιδεινώνεται με την ανάπτυξη, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της εφηβικής ανάπτυξης. Η ανώμαλη καμπυλότητα μπορεί να είναι ομαλή, να ορίζει κυκλική κύφωση ή μπορεί να εμφανίζει ένα αιχμηρό γωνιακό σχήδιο. [...] Η γωνιακή κύφωση είναι η πιο σοβαρή από τις δύο μορφές. Οι κυριότερες αιτίες της κυκλικής κύφωσης είναι η οσφυϊκή κύφωση και η νόσος του Scheuermann. Η αυθόρμητη έκβαση είναι ευνοϊκή και η κυκλική κύφωση είναι καλά ανεκτή κατά την ενηλικίωση. [...] (Kyphosis: New Insights for the Healthcare Professional, Atlanta, Scholarly Editions, 2013)</p>
	Σωματική δυσλειτουργία	<p>«Η σωματική δυσλειτουργία μπορεί να οριστεί ως «εξασθενημένη ή αλλοιωμένη λειτουργία συναφών συστατικών του σωματικού συστήματος (σώματος): σκελετικές, αρθρώσεων και μυοπεριτονιακές δομές και τα σχετικά αγγειακά, λεμφικά και νευρικά στοιχεία» (Educational Council on Osteopathic Principles, 2009)».</p> <p>«Η σωματική δυσλειτουργία δεν είναι βλάβη στους ιστούς, την οποία πρέπει να θεραπεύσει το σώμα. Αντίθετα, η σωματική δυσλειτουργία είναι μια διαταραχή του προγραμματισμού του σώματος για το μήκος, την τάση, την επιφανειακή πρόσφυση των αρθρώσεων που επηρεάζει την κινητικότητα, την απόδοση ροής υγρών των ιστών και τη νευρολογική ισορροπία. [...]» (Marc Micozzi, Fundamentals of Complementary and Alternative Medicine, Saunders Elsevier, 2010, p. 244)</p>
	Τραυματισμός στη σπονδυλική στήλη	<p>Ο νωτιαίος μυελός μπορεί να οριστεί γενικά ως μια ομάδα νευρών που διατρέχει τη μέση της πλάτης ενός ατόμου και μεταφέρει σήματα εμπρός και πίσω μεταξύ του σώματος και του εγκεφάλου, διαπερνώντας το λαιμό και την πλάτη του ατόμου. Ένας τραυματισμός του νωτιαίου μυελού, συνήθως αναφέρεται ως τραυματισμός του νωτιαίου μυελού (SCI), αντιπροσωπεύει βλάβη που εντοπίζεται επί του νωτιαίου μυελού και προκαλεί αλλαγές στη λειτουργία του, αλλαγές που μπορεί να είναι είτε προσωρινές είτε μόνιμες. Οι αντίστοιχες αλλαγές περιλαμβάνουν γενικά την απώλεια μυϊκής λειτουργίας, αίσθησης ή αυτόνομης λειτουργίας σε εκείνα τα μέρη του ανθρώπινου σώματος που εξυπηρετούνται από τον νωτιαίο μυελό και βρίσκονται κάτω από το επίπεδο της βλάβης. Κατά συνέπεια, οι ασθενείς με SCI εμφανίζουν συχνά μόνιμα και συχνά καταστροφικά νευρολογικά ελλείμματα και αναπηρίες.</p>
	Μυϊκή δυστροφία	<p>Η μυϊκή δυστροφία, συνήθως σε συντομογραφία MD (muscular dystrophy), μπορεί να οριστεί ως μια συλλογική ομάδα κληρονομικών μη φλεγμονωδών αλλά προοδευτικών διαταραχών που επηρεάζουν τη μυϊκή λειτουργία (Alan E. H. Emery, Muscular Dystrophy, Oxford University Press, 2008, 3).</p>
	Ρευματοειδής αρθρίτιδα	<p>Η νεανική ρευματοειδής αρθρίτιδα (JRA) είναι ένας τύπος αρθρίτιδας που προκαλεί φλεγμονή των αρθρώσεων και δυσκαμψία για περισσότερο από έξι εβδομάδες σε ένα παιδί ηλικίας 16 ετών ή μικρότερο. Η φλεγμονή προκαλεί ερυθρότητα, πρήξιμο, ζεστασιά και πόνο στις αρθρώσεις, αν και πολλά παιδιά με JRA δεν διαμαρτύρονται για πόνο στις αρθρώσεις. Οποιαδήποτε άρθρωση μπορεί να επηρεαστεί και η φλεγμονή μπορεί να περιορίσει την κινητικότητα των προσβεβλημένων αρθρώσεων.</p>
	Παράλυση	<p>Η αλυσίδα των νευρικών κυττάρων που τρέχει από τον εγκέφαλο μέσω του νωτιαίου μυελού έξω στους μύες ονομάζεται κινητήριο μονοπάτι. Η κανονική λειτουργία των μυών απαιτεί άθικτες συνδέσεις καθ' όλη τη διαδρομή αυτής της οδού. Η ζημιά σε οποιοδήποτε σημείο μειώνει την ικανότητα του εγκεφάλου να ελέγχει τις κινήσεις των μυών. Αυτή η μειωμένη αποτελεσματικότητα προκαλεί ατονία, που ονομάζεται αλλιώς πάρεση. Η πλήρης απώλεια της επικοινωνίας δε αποτρέπει οποιαδήποτε κίνηση. Αυτή η έλλειψη ελέγχου ονομάζεται παράλυση. Ορισμένες κληρονομικές ανωμαλίες στους μύες προκαλούν περιοδική παράλυση στην οποία η ατονία κάνει εμφάνιση ανά διαστήματα και όχι συνέχεια.</p>
Μαθητές ΛΟΑΤ		<p>Λεσβία: Μια λεσβία γυναίκα είναι αυτή που έλκεται ρομαντικά, σεξουαλικά και / ή συναισθηματικά από άλλες γυναίκες. Πολλές γυναίκες σε αυτή την κατηγορία προτιμούν να ονομάζονται λεσβίες και όχι γκέι.</p> <p>Gay: Ένας ομοφυλόφιλος είναι αυτός που έλκεται ρομαντικά, σεξουαλικά και / ή συναισθηματικά από άλλους άντρες. Η λέξη gay μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για αναφορά γενικά σε λεσβίες, ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους, αλλά πολλές γυναίκες προτιμούν να ονομάζονται λεσβίες. Οι περισσότεροι ομοφυλόφιλοι δεν επιθυμούν να αναφέρονται ως ομοφυλόφιλοι, λόγω των αρνητικών ιστορικών</p>



		<p>συσχετισμών με τη λέξη και επειδή η λέξη γκέι αντικατοπτρίζει καλύτερα την ταυτότητά τους.</p> <p>Αμφιφυλόφιλος: Ένα αμφιφυλόφιλο άτομο είναι κάποιος που έλκεται ρομαντικά, σεξουαλικά και / ή συναισθηματικά από ανθρώπους και των δύο φύλων.</p> <p>Transgender ή Trans: Αυτός είναι ένας όρος ομπρέλα που χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα των οποίων η ταυτότητα φύλου (εσωτερική αίσθηση ότι είναι άνδρες, γυναίκες ή τρανσέξουαλ) ή / και έκφραση φύλου, διαφέρει από εκείνη που συνήθως συνδέεται με το φύλο της γέννησής τους. Ο καθένας, του οποίου η εμφάνιση ή η συμπεριφορά του είναι άτυπη φύλου, δε χαρακτηρίζεται ως τρανσέξουαλ. Πολλοί τρανσέξουαλ διάγουν μερικώς ή πλήρως σε άλλο φύλο. Τα τρανσέξουαλ άτομα μπορούν να προσδιοριστούν ως τρανσέξουαλ, τραβεστί ή με άλλη ταυτότητα φύλου.</p> <p>[Βιβλιογραφική αναφορά: Αυτοί οι ορισμοί έχουν προσαρμοστεί από το More Than a Phase (Pobal, 2006), For a Better Understanding of Sexual Orientation (APA, 2008) και το Answers to Your Questions About Transgender Individuals and Gender Identity (APA, 2006). Διαθέσιμο στο: http://www.lgbt.ie/about/what-is-lgbt/]</p>
Μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα	Μονογονεϊκές οικογένειες	Ένας μόνος γονέας είναι ένα άτομο που καλύπτει τις περισσότερες ή όλες τις καθημερινές ευθύνες της ανατροφής ενός παιδιού ή παιδιών. Μια μητέρα είναι συχνότερα το κύριο άτομο που φροντίζει τα μέλη της οικογένειας σε μια μονογονεϊκή οικογενειακή δομή, που συνήθως έχει προκύψει λόγω θανάτου του συντρόφου, διαζυγίου ή απρογραμμάτιστης εγκυμοσύνης.
	Οικογένειες με χαμηλό βιωτικό επίπεδο	Οι άνθρωποι λέγεται ότι ζουν σε συνθήκες φτώχειας εάν το εισόδημα και οι πόροι τους είναι τόσο ανεπαρκείς, ώστε να τους αποτρέπουν από το να έχουν ένα βιοτικό επίπεδο που θεωρείται αποδεκτό στην κοινωνία στην οποία ζουν. Λόγω της φτώχειας τους, μπορεί να αντιμετωπίζουν πολλαπλά μειονεκτήματα λόγω της ανεργίας, του χαμηλού εισοδήματος, της ανεπαρκούς στέγης, της ανεπαρκούς υγειονομικής περίθαλψης και των εμποδίων για τη δια βίου μάθηση, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και την αναψυχή.
	Βίαιες και επικίνδυνες οικογένειες	Η ενδοοικογενειακή βία αναφέρεται στην κατάχρηση και / ή επίθεση σε παιδιά ή εφήβους από τους γονείς τους ή σε ενήλικες από τα άτομα του κοντινού περιβάλλοντός τους. Ο όρος χρησιμοποιείται εναλλακτικά ως η κακοποίηση του συντρόφου και η ενδοοικογενειακή βία. Η κακοποίηση χρησιμοποιείται συχνά ως αναφορά στην ενδοοικογενειακή βία ή στη συχνή και σοβαρή βλάβη/ύβρη. Σημάδια ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες εξαιτίας ενδοοικογενειακής βίας: <ul style="list-style-type: none"> - παράπινα φυσικού χαρακτήρα - κόπωση - συνεχή ανησυχία για τον πιθανό κίνδυνο και / ή την ασφάλεια των αγαπημένων - θλίψη ή / και απόσυρση από άλλους και δραστηριότητες - δυσκολία συγκέντρωσης στην τάξη - εκρήξεις θυμού που απευθύνονται σε συνομηλίκους, καθηγητές ή στον εαυτό του - εκφοβισμός <p>[Βιβλιογραφική αναφορά: L. Baker, P. Jaffe, L. Ashbourne, Children Exposed to Domestic Violence, A Teacher's Handbook to Increase Understanding and Improve Community Responses, p. 9]</p>
	Μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές	Οι μαθητές που διανύουν μεγάλες αποστάσεις για να φτάσουν στο σχολείο.
Μετανάστες, Πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο	Πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και ασυνόδετοι ανήλικοι	Σύμφωνα με τη συνθήκη του 1951 του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, η οποία αποτελεί το πλέον σημαντικό νομικό κείμενο σχετικά με την περιγραφή του status και των δικαιωμάτων των μεταναστών και η οποία έχει υπογραφεί από 144 χώρες: «πρόσφυγας είναι κάθε άτομο το οποίο λόγω ενός εύλογου φόβου να καταδιωχθεί για φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικούς λόγους ή για λόγους συμμετοχής σε μια κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων, καταφεύγει σε άλλη χώρα».
	Μετανάστες μαθητές	Σύμφωνα με τη συνθήκη του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα: «Ο όρος μετανάστης στο άρθρο 1.1. νοείται ως μια κατηγορία η οποία καλύπτει όλες τις περιπτώσεις στις οποίες λαμβάνεται με ελεύθερη βούληση η απόφαση κάποιος να μεταναστεύσει για λόγους αναζήτησης καλύτερων συνθηκών ζωής, αλλά χωρίς την επιρροή κάποιου πιεστικού εξωτερικού παράγοντα.»
	Άσθμα	Το άσθμα είναι μια χρόνια (μακροχρόνια) ασθένεια των πνευμόνων που δημιουργεί φλεγμονές και δημιουργεί στένωση των αεραγωγών. Το άσθμα προκαλεί



<p>Μαθητές με θέματα υγείας</p>		<p>επαναλαμβανόμενες περιόδους συριγμού, θωρακικό σφίξιμο, δύσπνοια και βήχα. Ο βήχας εμφανίζεται συχνά τη νύχτα ή νωρίς το πρωί. Οι μαθητές με άσθμα μπορούν ανά πάσα στιγμή:</p> <ul style="list-style-type: none"> • να έχουν εξάρσεις που προκαλούν βήχα, συριγμό και σοβαρά προβλήματα αναπνοής • πρέπει να λαμβάνουν φάρμακα από το στόμα ή εισπνεόμενα, συνήθως στο γραφείο του νοσηλευτή του σχολείου • να νιώθουν αγχωμένοι, ανήσυχoi ή σε υπερδιέγερση μετά τη χρήση των εισπνευστήρων τους (που ονομάζονται επίσης βρογχοδιαστολείς) • να χάνουν εκδρομές που θα μπορούσαν να επιδεινώσουν την κατάστασή τους • να ζητούν την αφαίρεση των αλλεργιογόνων από τις αίθουσες διδασκαλίας που μπορούν να προκαλέσουν φλεγμονή • να απαλλάσσονται από τη φυσική αγωγή ή από άλλες δραστηριότητες όταν εκδηλώνουν επεισόδια (NHLBI, 2014).
	<p>Διαβήτης</p>	<p>Ο διαβήτης είναι μια χρόνια ασθένεια στην οποία τα επίπεδα γλυκόζης (σακχάρου) στο αίμα είναι πάνω από τα φυσιολογικά επίπεδα. Ο διαβήτης τύπου 1 ή ο νεανικός διαβήτης είναι μια ασθένεια του ανοσοποιητικού συστήματος. Σε άτομα με διαβήτη τύπου 1, το ανοσοποιητικό σύστημα επιτίθεται στα κύτταρα του παγκρέατος που παράγουν ινσουλίνη και τα καταστρέφει. Επειδή το πάγκρεας δεν μπορεί πλέον να παράγει ινσουλίνη, τα άτομα με διαβήτη τύπου 1 πρέπει να λαμβάνουν ινσουλίνη καθημερινά για να ζήσουν.</p>
	<p>Αναιμία</p>	<p>Η αναιμία εμφανίζεται όταν το αίμα έχει λιγότερα ερυθρά αιμοσφαίρια από τον κανονικό αριθμό ή αν τα ερυθροκύτταρα δεν έχουν αρκετή αιμοσφαιρίνη. Η αιμοσφαιρίνη είναι μια πρωτεΐνη που δίνει στο αίμα το κόκκινο χρώμα της και βοηθάει αυτά τα κύτταρα να φέρουν οξυγόνο από τους πνεύμονες στο υπόλοιπο σώμα. Εάν ένα άτομο είναι αναιμικό, το σώμα απλά δεν λαμβάνει αρκετό αίμα πλούσιο σε οξυγόνο, το οποίο κάνει το άτομο να αισθάνεται κουρασμένο και αδύναμο. Η σοβαρή αναιμία μπορεί να βλάψει την καρδιά, τον εγκέφαλο και άλλα όργανα στο σώμα, και μπορεί ακόμη και να προκαλέσει θάνατο. Συνολικά, η ανεπάρκεια σιδήρου είναι η πιο κοινή αιτία αναιμίας στον ανεπτυγμένο κόσμο (Sills et al, 2016). Η ανεπάρκεια σιδήρου πρέπει να υπάρχει για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν από την εμφάνιση αναιμίας. Η έλλειψη σιδήρου συνήθως αναγνωρίζεται νωρίς από τους παιδίατρος κατά τη διαδικασία εξετάσεων ρουτίνας, καθώς παρουσιάζει πολύ περιέργα συμπτώματα, όπως είναι το δάγκωμα των νυχιών ή η επιθυμία να μασήσουν πάγο ή χώμα (pica). Στον δυτικό κόσμο, η αναιμία μπορεί να οφείλεται σε παρατεταμένη έλλειψη σιδήρου λόγω υποσιτισμού, όπως παρατηρείται στην νευρική ανορεξία.</p> <p>Συμπτώματα της Αναιμίας Δυσκολία στη διατήρηση της θερμοκρασίας του σώματος, αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης κόπωσης, αδυναμία, ανοιχτόχρωμο δέρμα, γρήγορος ή ανώμαλος καρδιακός παλμός, δύσπνοια, πόνος στο στήθος, ζάλη, γνωστικά προβλήματα, κρύα χέρια και πόδια, πονοκεφάλους και ευερεθιστότητα.</p>
	<p>Επιληψία</p>	<p>Η επιληψία είναι μια νευρολογική διαταραχή. Ο εγκέφαλος περιέχει εκατομμύρια νευρικά κύτταρα που ονομάζονται νευρώνες, οι οποίοι ανταλλάσσουν ηλεκτρικά φορτία μεταξύ τους. Μια κρίση εμφανίζεται όταν υπάρχει μια ξαφνική και σύντομη υπερβολική αύξηση της ηλεκτρικής δραστηριότητας στον εγκέφαλο μεταξύ των νευρικών κυττάρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια αλλοίωση της αίσθησης, της συμπεριφοράς και της συνείδησης. Οι μαθητές με επιληψία μπορεί να έχουν εξειδικευμένα μαθησιακά προβλήματα, όπως δυσκολίες στην προσοχή και σε παρακολούθηση διαδικασιών ή παρενέργειες που σχετίζονται με την αντιεπιληπτική φαρμακευτική αγωγή τους, που αναγνωρίζονται ως εμπόδιο που μπορεί να επηρεάσει την μάθηση (Reilly and Ballantine, 2011). Η κούραση, οι μεταβολές της διάθεσης, η ευερεθιστότητα και οι δυσκολίες συγκέντρωσης θα μπορούσαν να αποδοθούν στις παρενέργειες του φαρμάκου. Ο διαταραγμένος ύπνος και η προκύπτουσα κόπωση, ως αποτέλεσμα των νυχτερινών κρίσεων, είναι άλλος ένας παράγοντας σε σχέση με τον αντίκτυπο της επιληψίας στη μάθηση.</p>
	<p>Καρκίνος</p>	<p>Τύποι παιδιατρικού καρκίνου Η λευχαιμία είναι καρκίνος των κυττάρων του αίματος που προέρχεται από το μυελό των οστών και αντιπροσωπεύει περίπου το 40% όλων των περιπτώσεων παιδιατρικού καρκίνου. Η πιο συνηθισμένη από αυτές είναι η οξεία λεμφοβλαστική λευχαιμία (ALL). Η οξεία μυελογενής λευχαιμία (AML) αντιπροσωπεύει τις περισσότερες από τις άλλες περιπτώσεις.</p> <p>Οι Όγκοι Κεντρικού Νευρικού Συστήματος του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού είναι οι πιο συνηθισμένοι συμπαγείς όγκοι στα παιδιά.</p> <p>Τα Λεμφώματα προέρχονται από κύτταρα στους λεμφαδένες ή άλλους λεμφικούς ιστούς και περιλαμβάνουν το Λέμφωμα Hodgkins και έναν αριθμό λεμφωμάτων Μη-Hodgkin.</p>



		<p>Νεφρικά Νεοπλάσματα είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του παιδιού.</p> <p>Το Οστεοσάρκωμα είναι ο πιο συνηθισμένος όγκος οστικής μάζας της παιδικής ηλικίας και επηρεάζει συχνά τα μακρά οστά των χεριών και των ποδιών.</p> <p>Το Σάρκωμα Ewings είναι ένας όγκος που εμφανίζεται στο οστό ή στον μαλακό ιστό. Συχνά εμφανίζεται στη λεκάνη ή στα οστά των ποδιών.</p> <p>Το Νευροβλάστωμα προέρχεται από αρχικά νευρικά κύτταρα στα επινεφρίδια και μια αλυσίδα νευρών κατά μήκος της σπονδυλικής στήλης. Ενώ το νευροβλάστωμα στη βρεφική ηλικία συνήθως έχει καλές εκβάσεις, στα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο επιθετικό και δύσκολο να αντιμετωπιστεί.</p> <p>Άλλοι Καρκίνοι: Τα παιδιά μπορεί επίσης να αναπτύξουν όγκους γεννητικών κυττάρων, που προέρχονται από αναπαραγωγικά κύτταρα ή όγκους που εμφανίζονται στο ήπαρ, καθώς και από άλλες σπάνιες μορφές καρκίνου.</p>
<p>Μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας</p>	<p>Εθισμός</p>	<p>Ο εθισμός ορίζεται από την επιμονή να χρησιμοποιείται μια ουσία ή την επανάληψη μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, που κάνει κάποιον να αισθάνεται καλά ή να αποφεύγει τα κακά συναισθήματα. Υπάρχουν δύο τύποι εθισμού: σωματικός και ψυχολογικός.</p> <p>Σωματικός εθισμός Αυτό συμβαίνει μετά από τη χρήση μια ουσίας τόσο πολύ που στην πραγματικότητα μεταβάλλεται η χημεία του σώματος. Το σώμα αναπτύσσει μια ανάγκη για μια συγκεκριμένη ουσία με την οποία πρέπει να τροφοδοτείται συνεχώς. Εάν η ανάγκη δεν τροφοδοτηθεί, το σώμα βιώνει στέρηση (στερητικό σύνδρομο), οδηγώντας σε μια σειρά από δυσάρεστα συμπτώματα μέχρι να τροφοδοτηθεί πάλι αυτή η ανάγκη.</p> <p>Ψυχολογικός εθισμός Αυτό συμβαίνει όταν ο εγκέφαλος είναι εθισμένος σε μια συγκεκριμένη ουσία ή συμπεριφορά που «τον ανταμείβει», δηλαδή δημιουργώντας μια αίσθηση «ευφορίας». Ο νους είναι ισχυρός και ως εκ τούτου ένας εθισμένος εγκέφαλος μπορεί να παράγει φυσικές εκδηλώσεις στέρησης, συμπεριλαμβανομένων εκδηλώσεων όπως η λαιμαργία, η ευερεθιστότητα, η αϋπνία και η κατάθλιψη. Όταν πρόκειται για το αλκοόλ, τη νικοτίνη και τα παράνομα ναρκωτικά, είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένας φυσικός εθισμός, ένας ψυχολογικός εθισμός ή ένα μίγμα και των δύο.</p> <p>Ποια είναι τα σημάδια; Παρόλο που διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν οποιοδήποτε είδος εθισμού, τα προειδοποιητικά σημάδια είναι αρκετά παρόμοια και περιλαμβάνουν: <ul style="list-style-type: none"> • Μια ανθυγιεινή εστίαση στην απόκτηση / συνέχιση της ουσίας / συμπεριφοράς • Εξαίρεση άλλων δραστηριοτήτων που δεν σχετίζονται με τη χρήση της ουσίας • Έξοδοι, κυρίως με σκοπό τη χρήση της ουσίας • Απαίτηση για περισσότερη ουσία / συμπεριφορά για να αποκτήσουν τα ίδια αισθήματα ευφορίας • Παράβλεψη άλλων τομέων της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων, της υγείας ή της εργασίας. (Reachout.com)</p>
	<p>Κατάθλιψη</p>	<p>Η κατάθλιψη είναι μια κοινή διανοητική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από θλίψη, απώλεια ενδιαφέροντος ή απόλαυσης, αισθήματα ενοχής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης, διαταραγμένο ύπνο ή όρεξη, συναισθήματα κούρασης και κακή συγκέντρωση.</p>
	<p>Διατροφικές Διαταραχές – Ανορεξία, Βουλιμία</p>	<p>Ο όρος διατροφική διαταραχή αναφέρεται σε μια σύνθετη, δύσκολα απειλητική για τη ζωή κατάσταση, που χαρακτηρίζεται από σοβαρές διαταραχές στις συμπεριφορές διατροφής.</p> <p>Οι διατροφικές διαταραχές μπορούν να θεωρηθούν ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της συναισθηματικής δυσφορίας ή ως σύμπτωμα θεμάτων που υποβόσκουν.</p> <p>Anorexia Nervosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Όταν ένα άτομο καταβάλει αποφασιστικές προσπάθειες για την επίτευξη και τη διατήρηση ενός σωματικού βάρους χαμηλότερου από το κανονικό σωματικό βάρος για την ηλικία, το φύλο και το ύψος του • Τα άτομα αυτά ασχολούνται με τις σκέψεις για την τροφή και την ανάγκη να χάσουν βάρος. Μπορούν επίσης να ασκούνται υπερβολικά <p>Bulimia Nervosa</p>



	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν ένα άτομο καταβάλει αποφασιστικές προσπάθειες για να καθαρίσει τον εαυτό του από οποιοδήποτε φαγητό που καταναλώνεται, μερικές φορές μετά από μια λαιμαργία αλλά και συχνά μετά από «κανονική» πρόσληψη τροφής. • Τα άτομα αυτά συμμετέχουν σε συμπεριφορές υψηλού κινδύνου που μπορεί να περιλαμβάνουν νηστεία, υπερβολική άσκηση, εμετό που αυτο-προκαλείται ή / και κακή χρήση καθαρτικών, διουρητικών ή άλλων φαρμάκων. • Μπορούν να διατηρούν σωματικό βάρος εντός του φυσιολογικού εύρους ηλικίας, φύλου και ύψους τους. Ως αποτέλεσμα, η βουλιμία είναι συχνά λιγότερο εμφανής από την ανορεξία και μπορεί να περάσει απαρατήρητη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. <p>Διατροφική Διαταραχή Λαιμαργίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Όταν ένα άτομο εμπλακεί σε επαναλαμβανόμενα επεισόδια λαιμαργίας χωρίς καθαρισμό. • Κατά πάσα πιθανότητα τα άτομα αυτά αυξάνουν σημαντικά το βάρος τους με την πάροδο του χρόνου. • Βρίσκονται παγιδευμένοι σε έναν κύκλο δίαιτας, λαιμαργίας, αυτο-επίκρισης και αυτο-απέχθειας.
Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή	<p>Η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (OCD) είναι μια διαταραχή ψυχικής υγείας που επηρεάζει τους ανθρώπους όλων των ηλικιών και κοινωνικών στρωμάτων και συμβαίνει όταν ένα άτομο παγιδεύεται σε έναν κύκλο εμμονών και καταναγκασμών. Οι ψυχαναγκασμοί είναι ανεπιθύμητες, ενοχλητικές σκέψεις, εικόνες ή παρορμήσεις που προκαλούν έντονα δυσάρεστα συναισθήματα. Οι καταναγκασμοί είναι συμπεριφορές στις οποίες ένα άτομο συμμετέχει για να προσπαθήσει να απαλλαγεί από τις εμμονές και / ή να μειώσει τη δυστυχία του. [Βιβλιογραφική αναφορά: International OCD Foundation]</p>
Σχιζοφρένεια	<p>Η σχιζοφρένεια είναι το όνομα που δίνεται σε μια ομάδα ψυχωπικών διαταραχών, που σχετίζονται με σημαντικές διαταραχές στη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά.</p> <p>Τα συμπτώματα που συνθέτουμε σχετίζονται με τη διαταραχή είναι οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Παισιότητες. Ένα άτομο με σχιζοφρένεια μπορεί να δει, να ακούει, να δοκιμάζει, να μυρίζει και να νιώθει πράγματα που απλά δεν υπάρχουν. Αυτές οι εμπειρίες φαίνονται τόσο πραγματικές ώστε δυσκολεύονται να πιστέψουν κάτι διαφορετικό. - Οι ψευδαισθήσεις είναι περίεργες ή ασυνήθιστες πεποιθήσεις που δε βασίζονται στην πραγματικότητα και συχνά έρχονται σε αντίθεση με τα αποδεικτικά στοιχεία της πραγματικής ζωής. Για παράδειγμα, κάποιος με σχιζοφρένεια μπορεί να πιστεύει ότι ο λόγος που ακούει φωνές, που κανείς άλλος δεν μπορεί, είναι επειδή σαν κάποιος μυστικός πράκτορας ακούει όλες τις συνομιλίες τους. Μια άλλη μορφή ψευδαισθήσεων θα μπορούσε να είναι η πεποίθηση ότι κάποιος σε τηλεοπτική εκπομπή στέλνει κρυφά μηνύματα γι' αυτούς. Οι ψευδαισθήσεις μπορούν να ξεκινήσουν ξαφνικά ή να αναπτυχθούν σε μια περίοδο εβδομάδων ή μηνών. - Αποδιοργανωμένη σκέψη: Κάποιος που περνάει ένα σχιζοφρενικό επεισόδιο μπορεί να δυσκολεύεται να παρακολουθεί τις δικές του σκέψεις, να κάνει ανάγνωση ενός άρθρου σε εφημερίδα ή η παρακολούθηση ενός προγράμματος στην τηλεόραση θα μπορούσε να είναι δύσκολη, επειδή είναι δύσκολο να συγκεντρωθεί σωστά. Οι σκέψεις και οι μνήμες μπορεί να περιγραφούν ως ομιχλώδεις ή θολές. - Αποδιοργανωμένη συμπεριφορά: Η απρόβλεπτη συμπεριφορά και εμφάνιση μπορεί επίσης να είναι ένα σύμπτωμα της σχιζοφρένειας, όπως ξαφνικά να αρχίζει κάποιος να ντύνεται ή να συμπεριφέρεται με εντελώς νέο τρόπο. Οι άνθρωποι με σχιζοφρένεια μπορεί να αναστατωθούν, να φωνάζουν και να βρίζουν χωρίς λόγο. Εάν πιστεύουν ότι κάποιος άλλος ελέγχει τις σκέψεις τους, μπορεί να αισθάνονται σαν να μην ελέγχουν το σώμα τους.
Αυτο-τραυματισμός	<p>Αυτοτραυματισμός είναι όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή τραυματίζει τον εαυτό του. Αυτό μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κόψιμο • Λήψη υπερβολικής δόσης φαρμάκων ή ουσιών • Τρυπήματα • Ρίχνουν το σώμα τους ενάντια σε κάτι (π.χ. Τοίχο) • Ξύσιμο, τρύπημα ή σχίσιμο στο δέρμα κάποιου που προκαλεί πληγές ή ουλές • Τράβηγμα των μαλλιών ή των βλεφαρίδων • Καψίματα • Εισπνοή επιβλαβών ουσιών • Επικίνδυνη οδήγηση • Υπερβολική χρήση και κατάχρηση αλκοόλ ή / και άλλων ναρκωτικών



	Άγχος (Stress)	<p>Το άγχος είναι μια κατάσταση διανοητικής έντασης και ανησυχίας που προκαλείται από προβλήματα στη ζωή, την εργασία, κλπ. Το άγχος προκαλεί έντονα συναισθήματα ανησυχίας ή αγωνίας. Το άγχος στους μαθητές μπορεί να οφείλεται σε:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εξετάσεις • Προβλήματα στο σχολείο ή στην εργασία • Σεξουαλική, σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση • Σχέσεις • Νέες ευθύνες • Μετακίνηση σε νέο τόπο • Ένα τραυματικό γεγονός – όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου • Νέα ή χρόνια ασθένεια ή αναπηρία • Πίεση από ομότιμους ή εκφοβισμός • Μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό τους, την οικογένεια, τους φίλους ή το περιβάλλον • Πάρα πολλές δραστηριότητες
	Διπολική διαταραχή	<p>Η διπολική διαταραχή είναι μια βιολογική διαταραχή του εγκεφάλου, που προκαλεί σοβαρές διακυμάνσεις της διάθεσης, της ενέργειας, της σκέψης και της συμπεριφοράς. Ήταν προηγουμένως γνωστή ως μανιακή κατάθλιψη, καθώς προκαλεί μεταβολές στη διάθεση μεταξύ μανίας και κατάθλιψης.</p>

Προσαρμοσμένο από: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/>

Συμβουλευτείτε επίσης την εργαλειοθήκη για να εντοπίζετε όχι μόνο τις βασικές ειδικές ανάγκες, αλλά αναζητήστε πιθανές προσαρμογές, τροποποιήσεις, πόρους, τεχνικές και άλλες ιδέες για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες:

<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>



10.4 ΟΔΗΓΟΣ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αυτή η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί με τη συμμετοχή του μέντορα, του αρχάριου ή των αρχάριων εκπαιδευτικών, τον διευθυντή του σχολείου, συναδέλφους (διδασκικό ή άλλο προσωπικό) στο σχολείο που έχουν δουλέψει στο παρελθόν είτε με τους ίδιους μαθητές ή με μαθητές με παρόμοιες ανάγκες και τους γονείς. Μπορεί να διεξαχθεί πρόσωπο με πρόσωπο ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, μπορεί εν μέρει να διεξαχθεί τηλεφωνικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω skype κ.λπ.

- Μεταξύ όλων των ιδεών μπορεί κανείς να βρει στην εργαλειοθήκη του project i-decide toolkit (<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>) σχετικά με τον χειρισμό των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (επικεντρωθείτε μόνο στις κατηγορίες μαθητών που έχουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους) ποια από αυτές θα μπορούσε να εφαρμοστεί εύκολα στο σχολείο μας;

Ο μέντορας ζητά από τον νεοεισερχόμενο πριν από τη συνάντηση να έχει μελετήσει το σχετικό υλικό της εργαλειοθήκης i-decide και να εντοπίσει με τη μορφή μιας λίστας όλες τις πρακτικές ιδέες που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Στη συνέχεια και οι δύο αξιολογούν ποιες από αυτές εφαρμόζονται εύκολα στο σχολείο.

- Ποιο είναι το κόστος και οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουμε ως σχολείο για να εφαρμόσουμε τις περισσότερες από αυτές τις ιδέες;

Στη συνέχεια, εντοπίζουν περισσότερες ιδέες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν αν το σχολείο μπορούσε να δαπανήσει χρήματα ή να ακολουθήσει κάποιες διοικητικές διαδικασίες. Και οι δυο μαζί καταστρώνουν ένα σχέδιο δράσης που να περιλαμβάνει ιδέες που αξίζει να υλοποιηθούν και τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθηθούν μαζί με ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης αυτών των βημάτων.

- Ποια είναι η εμπειρία άλλων συναδέλφων που έχουν δουλέψει με τους ίδιους ή παρόμοιους μαθητές στο παρελθόν; (δυνατά και αδύναμα σημεία, πρακτικές που δούλεψαν ή όχι)

Ο μέντορας οργανώνει μια ομάδα συζήτησης με άλλους συναδέλφους που έχουν δουλέψει με τους ίδιους ή παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών στο παρελθόν και τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και καλές πρακτικές ή εναλλακτικά ενθαρρύνει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν πληροφορίες διεξάγοντας παρόμοιες συζητήσεις με άλλους συναδέλφους κατ' ιδίαν.

- Ποια είναι η εμπειρία των γονέων;

Ζητείται από τους γονείς να μοιραστούν με τον μέντορα και τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τις εμπειρίες τους με τα παιδιά στο σπίτι και να εντοπίσουν βασικές ανάγκες των μαθητών τις οποίες το σχολείο θα μπορούσε να λάβει υπόψη του.

- Υπάρχουν εξωτερικές πηγές πληροφοριών (π.χ. Ειδικές υποστηρικτικές ή συμβουλευτικές υπηρεσίες για τα σχολεία) από ειδικούς που θα μπορούσαν να παρέχουν στον αρχάριο εκπαιδευτικό επιπλέον βοήθεια προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες διάφορων μαθητών;



Ο μέντορας σε συνεργασία με τον αρχάριο εκπαιδευτικό ή τους αρχάριους εκπαιδευτικούς εντοπίζει πιθανές πηγές πληροφοριών από εξωτερικούς ειδικούς και οργανώνει μια επαφή μαζί τους προκειμένου να τους ζητήσουν συμβουλές.



Βιβλιογραφία

- Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.
- Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185-200.
- CHAMPS, *A Proactive & Positive Approach to Classroom Management*, 2009 Pacific Northwest Publishing
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.
- Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315- 324.
- Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.
- Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.
- Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Processing Magazine* 25, št. 1:176–184.



- Department of Education and Training, A Teacher's Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf
- Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 9, št. 1:61–82.
- Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>
- Elkin, Allen. 2013. *Stress Management For Dummies*. Hoboken: Wiley.
- Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkman in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. *Annals of the New York Academy of Science* 1172, št. 1:34–53.
- Fink, D.L. 2003. *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*.
Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology* 65, št. 6:275–283.
- Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. *Canadian Journal of School Psychology* 11, št. 1:32–42.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.
- Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional [New teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Organizational Behavior* 10, št. 2:179–188.
- Gayle Furlow, "How to be an exceptional mentor teacher", *teacherready*, June 28, 2019
<https://www.teacherready.org/exceptional-mentor-teachers/>
- Gilchrist, Lauren. 2019. "Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship", *Skyward*,
<https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-mentors>
- Gonser, Sarah. 2022 "The Qualities of Exceptional Mentor Teachers", *Edutopia*,
<https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.
- Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191, št. 1:36–43.
- Horneffer, P. 2020. *Implementing a Flipped Classroom in Medical Education*.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.



- Isidori, E. 2003. La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie. Perugia: Morlacchi Editore
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525
- Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.
- Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.
- Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. *Integrative Health: a holistic approach for health professionals*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. *Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession*. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.
- Križaj, Robert. 2019. *Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.
- Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).

Lovett, S. 2007. “Teachers of promise”: Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.

Manuel, J., & Hughes, J. 2006. ‘It has always been my dream’: Exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.

Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]. Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.

Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.

Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.

Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.

Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia’s Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc
Mentoring Guide: a guide for mentors. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Directors Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).

Middleton, Kate. 2009. *Stress. How to de-Stress Without Doing Less*. Oxford: Lion Hudson.

Mojsa-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing.

OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Timothy D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education, PACE*.

Pianta, R. 2001. Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. Didakta. Spletni vir: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf (pridobljeno 28. 5. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. “A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor”, Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.

Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn



Talbert, R. 2021. Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post-Pandemic. Edsurge.

Vieten, Cassandra. 2011. Mindfulness for Moms: The Basics.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).

Walker, Matthew. 2017. Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams. New York: Scribner.

Washburn, Sandy. 2010. Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self-Assessment.

Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

All electronic references retrieved in October 2022.

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of
Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ
LUM
Jean Monnet

Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>