



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση: Εκπαίδευση και Πολιτική

Διπλωματική Εργασία

«Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας. Διερεύνηση των στάσεων και των αναγκών των μελών τους.»

Μαρία-Ιφιγένεια Παπαγεωργίου

Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Ζάγκος

Ιωάννινα, 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

«Evaluation of the work of the Interdisciplinary Support Committees in matters of organization and operation. Researching the attitudes and needs of their members.»

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	...σελ
 Μέρος 1^ο: Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα	15
1.2 Σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	19
1.3 Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης	21
1.4 Δυσκολίες στην υλοποίηση της σχολικής ένταξης	24
 Κεφάλαιο 2^ο: Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης	
2.1 Φορείς που πλαισιώνουν την παιδαγωγική, διδακτική και αξιολογική λειτουργία του σχολείου	27
2.2 Αρμοδιότητες της Ε.Δ.Υ.	28
2.3 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου της Ε.Δ.Υ.	29
2.4 Ο πολυδιάστατος ρόλος του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού	32
2.5 Δεξιότητες των μελών Ε.Δ.Υ.	37
2.6 Εμπόδια στην άσκηση του έργου της Ε.Δ.Υ.	39
2.7 Ερευνητικά δεδομένα για την Ε.Δ.Υ.	42
 Μέρος 2ο : Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία της έρευνας	
3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	45
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	45
3.3 Μεθοδολογική προσέγγιση	46
3.4 το δείγμα της έρευνας	47
3.5 μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας	50
3.6 διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	56
3.7 μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων	57
3.8 δεοντολογία της έρευνας	57
 Κεφάλαιο 4ο: Τα αποτελέσματα της έρευνας	
Αποτελέσματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των Ε.Δ.Υ.	58
 Συζήτηση	 75
 Περιορισμοί της έρευνας	 83
Προτάσεις για τη βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας των Ε.Δ.Υ.	83
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	85

Βιβλιογραφία	87
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	95
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο της έρευνας	97

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑμεΑ : Άτομα με Αναπηρία

Δ.Α.Φ.: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Δ.Υ.Ε.Π. : Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφυγόπαιδων

Ε.Α.Ε. : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ε.Β.Π. : Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Ε.Ε.Π. : Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ε.Δ.Ε.Α.Υ. : Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Ε.Δ.Υ. : Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.: Ειδικό Επαγγελματικό Εργαστήριο Εκπαίδευσης και

Κατάρτισης

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. : Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο

Ζ.Ε.Π. : Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. : Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής

Υποστήριξης

Κο.Κε.Ψ.Υ.Π.Ε. : Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιών και

Εφήβων

Σ.Μ.Ε.Α.Ε. : Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σ.Δ.Ε.Υ. : Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης

Τ.Ε.: Τμήμα Ένταξης

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον κύριο Χρήστο Ζάγκο για την επιστημονική και ουσιαστική καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερος κατά την εποπτεία της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κυρία Γεωργία Γούγα και κύριο Κωνσταντίνο Γκαραβέλα, όσο και το υπόλοιπο ακαδημαϊκό προσωπικό του προγράμματος. Οφείλω, ακόμη, να ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους/τις συναδέλφους, μέλη Ε.Ε.Π., που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου και εθελοντικά διέθεσαν από τον χρόνο τους για να συμμετάσχουν σε αυτή την έρευνα, εκφράζοντας μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματά της. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στις συναδέλφους και φίλες Θεοδώρα Νατσίκου και Βασιλική Χούσου για την πολύτιμη βοήθεια και τις εμπειριστατωμένες συμβουλές τους δοσμένες με αγάπη και ενδιαφέρον από την ειδικότητα έκαστης.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας και προς την επίτευξη του εν λόγω σκοπού, επιχειρεί να καταγράψει και κυρίως, να ερμηνεύσει τις απόψεις δύο συγκεκριμένων ειδικοτήτων που στελεχώνουν τον θεσμό, των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών. Ειδικότερα, με τη συγκεκριμένη προσπάθεια, προσδοκάται ο εντοπισμός των περιορισμών που συναντά το προσωπικό των Ε.Δ.Υ. κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του και των αναγκών που γεννώνται, αλλά και η διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του θεσμού, σε οργανωτικά ζητήματα και ζητήματα λειτουργίας.

Η εργασία δομείται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από δύο κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αφορά σε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των εξελίξεων στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και στον προσδιορισμό και στην οριοθέτηση των παραπλήσιων εννοιών της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης», παρουσιάζει τα βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης και καταγράφει τις σπουδαιότερες δυσκολίες κατά την υλοποίησή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή του ρόλου της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης και για τον λόγο αυτό, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των άρρηκτα συνδεδεμένων με αυτή φορέων, καταγράφονται οι αρμοδιότητες των μελών της και γίνεται ενδελεχής αναφορά στα καθήκοντα, στον πολυδιάστατο ρόλο αλλά και στις δεξιότητες των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών των Ε.Δ.Υ.. Τέλος, αναφέρονται ορισμένα από τα χαρακτηριστικότερα εμπόδια που συναντά το προσωπικό των Ε.Δ.Υ. κατά την επιτέλεση του έργου του και παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών μελετών.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης μοιράζεται μεταξύ της παρουσίασης της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται τα σχετικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μεθοδολογική της προσέγγιση. Πρόκειται για μια έρευνα κοινωνικής επισκόπησης, της οποίας ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 168 μέλη, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης, που λειτουργούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ενώ το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Με απόλυτο σεβασμό στη

δεοντολογία της έρευνας και με τη βοήθεια της στατιστικής επεξεργασίας των απαντήσεων του δείγματος και ειδικότερα της καταγραφής της ποσοστιαίας κατανομής των συχνοτήτων τους, τα συμπεράσματα που προέκυψαν θέτουν, αν μη τι άλλο, τη βάση για προβληματισμό αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό της οργάνωσης και λειτουργίας των Ε.Δ.Υ., προς όφελος τόσο του ίδιου του θεσμού όσο και των ωφελούμενών του.

Ειδικότερα, όπως προέκυψε από την καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, λιγότερο από το 50% των σχολικών μονάδων όπου λειτουργεί Τμήμα Ένταξης στελεχώνεται με Ε.Δ.Υ., ενώ ένα σημαντικό ποσοστό ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, εξαιτίας της ανεπάρκειας σε υλικοτεχνικές υποδομές, σε εποπτικά και τεχνολογικά μέσα αλλά και σε εργαλεία τυπικής ή/και άτυπης αξιολόγησης των μαθητών/τριών, αλλά και εξαιτίας της προσωπικής οικονομικής επιβάρυνσης που υφίστανται, προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα εργαλεία για την επιτέλεση του έργου τους. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι αξιόλογο ποσοστό του δείγματος διατηρεί επιφυλάξεις ως προς την καταλληλότητα των χώρων σε σχέση με τη διασφάλιση του απορρήτου.

Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης, όσο και στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης. Αντιθέτως, η συνεργασία τους με το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. πραγματοποιείται σε μικρότερη συχνότητα. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος εκφράζει την επιθυμία για επιμόρφωση και μάλιστα φαίνεται να προτιμά επιμορφώσεις που εκπονούνται από τα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Σε ό,τι αφορά στις πραγματοποιούμενες παρεμβάσεις, τα μέλη των Ε.Δ.Υ φαίνεται να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων έναντι εκείνων που εστιάζουν στις γνωστικές δεξιότητες, ενώ ακόμη πιο σπάνια είναι η υλοποίηση παρεμβάσεων σε ομαδικά προγράμματα σε επίπεδο τμήματος. Αναφορικά με τις παραπομπές που πραγματοποιούνται από τα μέλη των Ε.Δ.Υ., αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι αυτά εμπιστεύονται τόσο τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. όσο και άλλες αρμόδιες υπηρεσίες και μάλιστα παραπέμπουν σε αυτές, εκτός των μαθητών, γονείς ή/και κηδεμόνες που χρήζουν υποστήριξης. Η καθημερινή παρουσία των μελών των Ε.Δ.Υ. στις σχολικές μονάδες, αποτελεί, τέλος, για τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος,

απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου τους και ίσως την αφετηρία για τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και, γιατί όχι, την επέκταση του θεσμού.

ABSTRACT

The present study concerns the evaluation of the work of Interdisciplinary Support Committees (I.S.C.) in matters of organization and operation and towards the achievement of this goal, it attempts to record and above all to interpret the opinions of two specific specialties that staff the institution, and in particular psychologists and social workers. In particular, with this effort it is expected to identify the limitations encountered by the staff of the I.S.C. during the performance of its duties and the needs that arise and in addition the formulation of proposals to strengthen the effectiveness of the institution in organizational and operational issues.

The thesis is structured in two parts, the theoretical and the research. The theoretical part consists of two chapters, the first of which concerns a brief historical review of the developments in the field of special education and training, as well as the identification and delimitation of the related concepts of "integration" and "integration", it presents the basic models of school integration and records the most important difficulties during its implementation. In the second chapter, an attempt is made to describe the role of the Interdisciplinary Support Committee and for this reason a brief presentation of the agencies inextricably linked to it is made, the responsibilities of its members are recorded, and a thorough reference is made to the tasks, the multidimensional role and the skills of the psychologists and of the social workers of the I.S.C. Finally, some of the most typical obstacles encountered by the I.S.C. staff when carrying out their work are mentioned, and a brief bibliographic review of the relevant studies is presented.

The research part of the study is divided into the presentation of the methodology and its results. More specifically, the purpose and individual objectives of the research are recorded, the relevant questions are formulated, and its methodological approach is presented. It is a social survey whose research sample consisted of 168 members, psychologists, and social workers, of Interdisciplinary Support Committees operating in various regions of Greece, while the methodological tool used was the self-completion questionnaire. With absolute respect for research ethics and with the help of the statistical processing of the sample's responses, and particularly the recording of the percentage distribution of their frequencies, the conclusions reached, if nothing else, set

the basis for speculation regarding the redefinition of the organization and operation of the I.S.C. for the benefit of both the institution itself and its beneficiaries.

In particular, as it emerged from the recording of the research results, less than 50% of the school units where the Integration Department operates are staffed with I.S.C., while a significant percentage of psychologists and social workers face obstacles in the performance of their duties due to the inadequacy in logistical infrastructures, in supervisory and technological means as well as in tools for formal and/or informal assessment of the students, but also because of the personal financial burden they face in order to acquire the necessary tools to carry out their work. It is also worth mentioning that a significant percentage of the sample has reservations regarding the suitability of the premises in relation to ensuring privacy.

The psychologists and social workers who participated in the research give special importance both to the planning and implementation of Individualized Intervention and Interdisciplinary Support Programs and to their collaboration with general and special education teachers and the teachers of the Integration Departments. On the contrary, their collaboration with the relevant 'Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centre' is carried out less frequently. A significant percentage of the sample expresses the desire for training and even seems to prefer training prepared by the relevant 'Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centre' (I.A.C.S.C.) As regards the interventions carried out, the members of the I.S.C. seem to implement interventions to strengthen psychosocial skills more often than those focusing on cognitive skills, while it is even rarer to implement interventions in group programs at department level. Regarding the referrals made by the members of the I.S.C., it is noteworthy that they trust both the Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centre (I.A.C.S.C.) and guardians who need support. The daily presence of the members of the I.S.C. in the school units, it is, finally, for most of the sample a necessary condition for strengthening the effectiveness of their work and perhaps the starting point for redefining the way they are organized and operated with the ultimate aim of improving and, why not, expanding institution.

Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα η στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία υπήρξε ιδιαίτερα αντιφατική, αφού από τη μία πλευρά ήταν έκδηλα τα δείγματα κοινωνικού ρατσισμού και αποκλεισμού, και από την άλλη λειτουργούσε με απόλυτη αποδοχή και σεβασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ενώ στην ολιγαρχική Σπάρτη, τα ανάπηρα παιδιά οδηγούνταν στον Καιάδα, την ίδια περίοδο στη δημοκρατική Αθήνα θεσπίζονταν νόμοι για την οικονομική τους ενίσχυση. Η πρώτη επιστημονική προσέγγιση για ζητήματα αναπηρίας έγινε το 400 π.Χ., όπου σύμφωνα με τον Ιπποκράτη, οι ψυχοσωματικές αναπηρίες οφείλονταν, ως επί το πλείστον, σε νόσους του εγκεφάλου. Οι προσεγγίσεις του υιοθετήθηκαν από τις κοινωνίες της Αρχαίας Ελλάδας και της Ρώμης, όπου και διενεργήθηκαν οι πρώτες πειραματικές προσπάθειες για την κατανόηση και θεραπεία τους (Πυργιωτάκης, 1994).

Στη διαχρονία του κόσμου, ωστόσο, είναι καταφανές ότι οι έννοιες της αναπηρίας και της διαφορετικότητας που αυτή συνεπάγεται, ερμηνεύονται και κυρίως αντιμετωπίζονται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις, τις αρχές, τις ηθικές αξίες και τα πρότυπα της κάθε εποχής και επιπλέον αναλόγως της κατάστασης και του τρόπου με τον οποίο το άτομο βιώνει την προσωπική του αναπηρία ή/και διαφορετικότητα. Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, ότι η αναπηρία έχει κατά καιρούς περιγραφεί ως «οργανικό» έλλειμμα, ως προϊόν κοινωνικής δράσης, αλλά και ως ένδειξη της λειτουργικότητας του ατόμου.

Και ενώ οι παραπάνω λανθασμένες ή ελλιπείς προσεγγίσεις, συνέβαλαν στην υιοθέτηση του κοινά αποδεκτού όρου «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» για τον προσδιορισμό εκείνων των ατόμων που εξαιτίας των σωματικών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων τους, εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, θα ανέμενε κανείς ότι, η νέα αυτή προσέγγιση θα υποδηλώνει μια ταυτόχρονη αλλαγή της νοοτροπίας που διαπνέει την κοινή γνώμη, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, η πραγματικότητα, δυστυχώς, διαψεύδει τις όποιες ελπίδες και απογοητεύει. Ακόμη και σήμερα, σημαντική μερίδα του κοινωνικού συνόλου αισθάνεται ότι υπερέχει των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριφέρεται με οίκτο ή αλαζονεία απέναντί τους, δημιουργεί, άλλοτε ασυνείδητα και άλλοτε συνειδητά, περιορισμούς και παρεμποδίσεις στην καθημερινή τους ζωή, που εκτείνονται σε ποικίλους τομείς της,

από τις δυνατότητες επιλογών αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους, έως και τις ευκαιρίες τους για εκπαίδευση.

Γίνεται, επομένως, καταφανές, πως ειδικά σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, το πλαίσιο υπό το οποίο τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν, αν όχι απολαμβάνουν, το αναφαίρετο δικαίωμά τους για εκπαίδευση και μόρφωση, χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί άμεσα και να διαμορφωθεί εκ νέου, με γνώμονα την ίση μεταχείριση των ατόμων, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας κάθε μέλους της κοινωνίας, ανεξαρτήτως των σωματικών, ψυχοσυναισθηματικών του ιδιαιτεροτήτων, των πολιτικών του καταβολών, του γλωσσικού υποβάθρου ή του πολιτισμικού του κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, οφείλει το σχολείο, ο καθοριστικός αυτός πυλώνας της κοινωνίας, να αντιμετωπίζει τους μαθητές με όρους ισοτιμίας και επομένως, σε πρακτικό επίπεδο, παρέχοντας απρόσκοπτα και διασφαλίζοντας τη συνεκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Ωστόσο, αποτελεί κοινό τόπο ότι η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν έχει επιτευχθεί απόλυτα στο εκπαιδευτικό, στο οικονομικό, αλλά ούτε και στο κοινωνικό σύστημα, γεγονός που κυρίως οφείλεται στις αξίες και τα πρότυπα της σύγχρονης κοινωνίας. Όταν οι όροι υγιής - ασθενής και αρτιμελής-ανάπηρος συχνά διαμορφώνονται και συνεπάγονται με τους όρους παραγωγικός - μη παραγωγικός, (Μπαϊρακτάρης, 1994), σε μια κοινωνία που θαυμάζει, προβάλλει και προσδοκά την τελειότητα, όπου η αύξηση της παραγωγικότητας και η απόκτηση όλο και περισσότερων αγαθών, αποτελούν τον υπέρτατο στόχο της, το αποτέλεσμα είναι ένα άτομο με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απωθείται, να περιθωριοποιείται και εν τέλει, να καταλήγει να ταυτίζεται με την ανικανότητα και την αντιπαραγωγικότητα (Τάσιος, 1992).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η ισότιμη ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο έχει πολλάκις αποτύχει, πέραν των προαναφερθέντων και εξαιτίας της διαστρέβλωσης του περιεχομένου της συνεκπαίδευσης, καθώς άλλοτε αντιμετωπίστηκε ως απλή μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε νέες εκπαιδευτικές δομές και άλλοτε, ως η εφαρμογή παράλληλων τύπων εκπαίδευσης, πρωτοβουλίες όπως η θέσπιση της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης και της αξιοποίησης των στοχευμένων γνώσεων του προσωπικού της αναφορικά με την προσέγγιση και διαχείριση των μαθητών, προσφέρει μια νέα προοπτική για τη λειτουργία ενός σχολείου για όλους, ενός σχολείου που θα

αφουγκράζεται τις ανάγκες των μελών του και θα συμπορεύεται με τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, θα προάγει την ισοτιμία, τη συνεργασία, τον σεβασμό και την αποδοχή, ως υπέρτατες αξίες ζωής.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο διερευνά το κατά πόσο η Πολιτεία, μέσω του νομοθετικού της πλαισίου, ευνοεί τη σχολική και κατ' επέκταση την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η πρώτη προσέγγιση του θεσμού της ειδικής αγωγής στη χώρα μας από κρατικές παρεμβάσεις καταγράφεται στις αρχές του 20ού αιώνα. Έως τότε, η μέριμνα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ανήκε εξ ολοκλήρου στην ιδιωτική πρωτοβουλία, με ιδιώτες και συλλογικούς φορείς να αναλαμβάνουν την ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, ασύλων, σχολών κ.τ.λ. (Ζυμβρακάκης, 2013). Το 1910 ιδρύεται το Παιδολογικό Εργαστήριο του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής που υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας. Ξεκίνησε να λειτουργεί το 1912, με κύριο αντικείμενο την παρατήρηση και έρευνα σε μαθητές και σε συνεργασία με το Γνωμοδοτικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, κατάρτισε ειδικά προγράμματα στελεχωμένα από σχολικούς γιατρούς όπου μεταξύ άλλων, μεριμνούσαν για την ενημέρωση της σωματικής υγείας και νοητικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και την παροχή υγειονομικής και θεραπευτικής συμβουλευτικής στο προσωπικό της δημόσιας εκπαίδευσης (Στασινός, 2001). Το 1937 ιδρύθηκε στην Καισαριανή το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών (ΠΕΣΑ) από το Υπουργείο Παιδείας για παιδιά με νοητική αναπηρία, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και κοινωνική αποστέρηση. Το ΠΕΣΑ αποτέλεσε την αφετηρία για την Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, αφού μετά την ίδρυσή του ξεκίνησαν τη λειτουργία τους αρκετά ειδικά σχολεία με σχετικές περιπτώσεις παιδιών. Πλέον, οι πολίτες ενημερωνόντουσαν υπεύθυνα για τους σκοπούς της, ενώ παράλληλα οι κυβερνήσεις συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της ίδρυσης διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων, για έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών. Κατά τη δεκαετία του 1950, ιδρύονται τα Ιατροπαιδαγωγικά

Κέντρα, τα οποία λειτουργούν έως και σήμερα και στα οποία διενεργούνται διαγνώσεις και θεραπείες παιδιών και εφήβων και παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Στασινός, 2020). Ένα χρόνο αργότερα, το Υπουργείο Παιδείας, μετά τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων από όλη την επικράτεια σχετικά με τα ανάπηρα παιδιά, αναλαμβάνει υπό την εποπτεία του το Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παιδιών, που μέχρι τότε χρηματοδοτούνταν εξ ολοκλήρου από ιδιώτες.

Στη συνέχεια, ιδρύεται το δημόσιον Νηπιαγωγείον για ανάπηρα παιδιά, το οποίο αργότερα θα αναγνωριστεί ως πρότυπο, για τις ανάγκες διδασκαλίας των φοιτητών νηπιαγωγών από αντίστοιχες σχολές της Αθήνας. Αργότερα, με σχετικό Διάταγμα, τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και το ιδιωτικό γυμνάσιο κωφών ή βαρήκοων παιδιών, αναγνωρίζονται ως ισότιμα προς τα δημόσια σχολεία, με την υποχρέωση να παρέχουν την ύλη που διδάσκονταν στα αντίστοιχα σχολεία του δημοσίου. Ανάλογες ενέργειες έγιναν και για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, με την ίδρυση του Δημοτικού Σχολείου Σχολής Τυφλών Βορείου Ελλάδος το 1954 και δύο ειδικές σχολές τυφλών στην Πάτρα και στο Ηράκλειο Κρήτης, στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Δύο χρόνια μετά, τον Σεπτέμβριο του 1972 και έως το τέλος της δεκαετίας του '70, ιδρύθηκαν και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας ένας αριθμός ειδικών δημοτικών σχολείων εκπαίδευσης «νοητικώς υστερούντων» παιδιών, τα οποία ακολουθούσαν μεν το αναλυτικό πρόγραμμα των τυπικών σχολείων, ήταν όμως προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών που φοιτούσαν σ' αυτά (Στασινός, 2001). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι εντωμεταξύ το 1975, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής στο Μαρσάλειο Διδασκαλείο στην Αθήνα, το οποίο και επεκτάθηκε ανά την επικράτεια, συμπληρώνοντας το έργο που έως τότε επιτελούσαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), οι Σχολές Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) (Στασινός, 2020).

Το 1981 είναι η χρονιά που αρχίζει να φαίνεται μια αισθητή μεταβολή στις αντιλήψεις της ελληνικής πολιτείας σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της, με την ψήφιση του Νόμου 1143. Είναι ο πρώτος

νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, ο οποίος και σχεδιαζόταν για περισσότερο από μια πενταετία, με σκοπό να ευνοήσει την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Ενδεικτικά σημειώνεται ότι, το άρθρο 3 του εν λόγω νόμου αναφέρει ότι η ειδική αγωγή παρέχεται σε μια ποικιλία εναλλακτικών διευκολύνσεων στα ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις στα τυπικά σχολεία, σε ειδικά επαγγελματικά σχολεία και σε ιδρύματα, προβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τη διάκριση μεταξύ των «φυσιολογικών» και «μη φυσιολογικών» παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Άλλωστε και η ονομασία του, ή ακόμη καλύτερα, η επιλογή των όρων που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του, είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας της ελληνικής πολιτείας εκείνης της εποχής: «νόμος περί Ειδικής Αγωγής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Επίσης χαρακτηριστικός και αποκαλυπτικός των επικρατουσών αντιλήψεων, σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι και ο σκοπός του: «Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως εις αποκλινόντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Η φοίτηση, λοιπόν, παιδιών και εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 6 έως 17 ετών, καθίσταται υποχρεωτική στα ειδικά σχολεία ή στις ειδικές τάξεις, αυξάνοντας έτσι σημαντικά τον αριθμό ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, ο σχεδόν ανύπαρκτος σχεδιασμός και η ελλιπής προετοιμασία των σχολείων υποδοχής επιφέρουν και τα αντίστοιχα πενιχρά αποτελέσματα στην πράξη (Στασινός, 2020).

Λίγα χρόνια αργότερα, η νέα κυβέρνηση εκδηλώνει άμεσα ενδιαφέρον για μια πιο συστηματική και αποτελεσματικότερη Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία παρέχοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προωθώντας την αποδοχή όλων των μαθητών στο σχολείο, θα προσφέρει τα εχέγγυα για τη διασφάλιση της μετέπειτα ομαλής ένταξής τους στην ενεργό κοινωνική ζωή. Έτσι, το 1985 ψηφίζεται ο νέος (ενιαίος) Νόμος 1566, υποσχόμενος να αλλάξει το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλαιότερου νόμου, ενισχύοντας τόσο την ποιότητα αλλά και την ποσότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών για όλους τους μαθητές. Η βασικότερη διαφοροποίησή του έγκειται στο ότι για πρώτη φορά η νομοθεσία που αφορούσε στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, αποτελούσε πλέον μέρος της νομοθεσίας της γενικής εκπαίδευσης, θέτοντας τις νομοθετικές προϋποθέσεις για την ένταξη και

ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασικό στόχο του αποτέλεσε η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο. Έτσι, ξεκίνησαν να ιδρύονται ειδικές τάξεις μέσα στα τυπικά σχολεία και με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να επεκτείνονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές της χώρας. Παράλληλα ιδρύονται νέα ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εισάγονται νέες ειδικότητες στα σχολεία, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.τ.λ., έχοντας στη διάθεσή τους νέα διδακτικά μέσα, όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Στασινός, 2020).

Το 2000, στο κατώφλι του 21ου αιώνα, ο νόμος 2817, ο πρώτος νόμος, που αφορά εξ ολοκλήρου στην ειδική αγωγή, ψηφίζεται ύστερα από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και με αρκετές ασάφειες και ελλείψεις. Αν και φαινόταν πως υπήρχε προοπτική για ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, παρ' όλα αυτά δεν προβλέπονταν κανένα συγκεκριμένο μέτρο ούτε για τη στήριξη των ίδιων, αλλά ούτε και των εκπαιδευτικών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο νόμος περιλάμβανε θετικά στοιχεία, αλλά και διατάξεις, όπως για παράδειγμα την ίδρυση διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων σε επίπεδο περιφέρειας, την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης απέναντι στην αναπηρία, αλλά και τη γενικότερη προώθηση της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ελληνική κοινωνία, τη δημιουργία μεταπτυχιακών τμημάτων Ε.Α., τη διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ε.Α. και την παροχή κονδυλίων για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά στα ΑμεΑ.

Σε γενικές γραμμές, παρακολουθώντας την εξελικτική πορεία της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση διαπιστώνεται, πως υπάρχει σημαντική χρονική καθυστέρηση μεταξύ των απαιτήσεων, των δυνατοτήτων της εποχής και των νομοθετικών ρυθμίσεων. Εκτός αυτού, διακρίνεται και μια σύγχυση αναφορικά με τη θεωρητική παλινδρόμηση της Πολιτείας ανάμεσα σε ένα διαχωριστικό μοντέλο, αυτό των ειδικών σχολείων, και την προοπτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Εν τούτοις, σε μια κοινωνία, όπως η ελληνική, που καθημερινά μάχεται για την προάσπιση των αρχών της και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικό το γεγονός ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, σκοπός των

περισσότερων μεταρρυθμίσεων που αφορούν στην ειδική αγωγή, είναι η ένταξη και η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και εν τέλει, η ομαλή τους ενσωμάτωση στην ευρύτερη κοινωνία.

1.2. Σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» είναι δύο όροι που χρησιμοποιούνται συχνά όταν τίθεται θέμα αποκατάστασης των κοινωνικά περιθωριοποιημένων ατόμων. Συνεπώς, αναφέρονται τόσο στα ΑμεΑ όσο και στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά στην έννοια της ένταξης, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή προσδιορίζει την τοποθέτηση ενός ατόμου στην κοινωνία, χωρίς να εννοείται ή να υπονοείται κάτι περισσότερο ή λιγότερο. Δηλώνει, με άλλα λόγια, μια πράξη κατά την οποία μπορεί να προηγείται μια συγκεκριμένη διαδικασία και δύναται να συνοδεύεται ή και όχι από συναισθήματα, ενέργειες, δραστηριότητες κ.τ.λ.. Από την άλλη, η έννοια της ενσωμάτωσης, υποδεικνύει κάτι περισσότερο από την ένταξη. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει μεν την ένταξη, αλλά προσδοκά ταυτόχρονα την ενεργό συμμετοχή, στο ελάχιστο έστω επίπεδο, στο οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό γίγνεσθαι μιας κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση αφορά στη συμμετοχή του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία, στις κοινωνικές εκδηλώσεις και στις πολιτιστικές δραστηριότητες της κοινότητας μέσα στην οποία ζει. Τότε μόνο, αφενός το ίδιο το άτομο αισθάνεται πως είναι χρήσιμο και συνειδητοποιεί την αξία της ζωής και αφετέρου, η κοινωνία επωφελείται και αντιλαμβάνεται ως ενεργητική και θετική την παρουσία του, μεταξύ των λοιπών ισότιμων μελών της (Χρηστάκης, 1993).

Όσον αφορά συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται με σκοπό να περιγράψει όλες τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και της απομόνωσής τους. Είναι, επομένως, μια διαδικασία που επιδιώκει την εξάλειψη των διαφορών και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

(Τζουριιάδου κ. ά.,1995). Σημαντικό ρόλο, λοιπόν, διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χρειάζεται να άρει τους φόβους και τις προκαταλήψεις, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεκπαίδευσης μεταξύ των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται η αμοιβαία αποδοχή και συνεργασία όλων των μαθητών και κυριότερα, καλλιεργούνται, διαμορφώνονται και ενισχύονται αντιλήψεις και στάσεις που υπερασπίζονται την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ισότιμη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των πολιτών μέσα στην κοινωνία. Προσφέροντας το σχολείο ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, επιτυγχάνεται η συσσωμάτωσή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου και ακολούθως στην κυρίαρχη κουλτούρα της κοινότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η διαφορετικότητα επομένως, των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όχι μόνο είναι αποδεκτή, αλλά αποτελεί και το έναυσμα για την ατομική του εξέλιξη, σε έναν ενεργό πολίτη μέσα στην κοινωνία στη μετέπειτα ζωή του (Σούλης, 2013).

Με γνώμονα τη διασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων προς όλα τα παιδιά και τους εφήβους, ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα, τις σωματικές λειτουργίες και τις νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες, διαμορφώθηκε η Παιδαγωγική της ένταξης. Αποτελώντας μια από τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, η Παιδαγωγική της ένταξης προσδιορίζει θεωρίες και πρακτικές, μέσα από τις οποίες εξασφαλίζεται η αναγνώριση και ο σεβασμός προς τα δικαιώματα του άλλου, η εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων σε οτιδήποτε διαφορετικό και τέλος, παρέχει ίσες ευκαιρίες για την ισάξια συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική κοινότητα (Σούλης, 2008). Οι αξίες, επομένως, που προωθεί η Παιδαγωγική της ένταξης, αποσκοπούν στην αναγνώριση της αξίας του κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τη φυσική, ψυχική ή διανοητική του κατάσταση, στην εξοικείωση και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην αναγνώριση και στον σεβασμό ανάμεσα στις πολιτισμικές διαφορές, στην επικρότηση της κοινωνικής ισότητας, στη δημοκρατική συμμετοχή κατά τη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη ενός πνεύματος αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνείδησης, στη συνειδητοποίηση των ευθυνών από το άτομο απέναντι στον εαυτό του, στους άλλους και στο περιβάλλον του και τέλος, στην καλλιέργεια ενός ανοιχτού πνεύματος απέναντι στην αλλαγή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, η επίτευξη της διαδικασίας της ένταξης και εν συνεχεία της συνεκπαίδευσης, προϋποθέτει την ουσιαστική και εξ ολοκλήρου αναγνώριση

και υιοθέτηση των παραπάνω ηθικών αξιών, αλλά και την ενεργό δράση και εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την υπόλοιπη κοινότητα, για την εκ νέου δόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

1.3. Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Δεδομένου ότι έχουν ήδη αναφερθεί οι ηθικές αξίες που απαιτούνται για την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης, καθίσταται χρήσιμο να γίνει αναφορά στο πως έχει διαμορφωθεί η λειτουργία της ειδικής και γενικής αγωγής τις τελευταίες δεκαετίες, βάσει των μοντέλων που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. Εκπαιδευτικές μονάδες Ε.Α.Ε. Τα ελληνικά ειδικά σχολεία λειτουργούν απευθυνόμενα σε συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα οι ειδικές σχολικές μονάδες για παιδιά με προβλήματα όρασης, για παιδιά με νοητικές αναπηρίες κτλ..
2. Εκπαιδευτικές μονάδες Ε.Α.Ε. που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με άλλα γενικά σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση, το ειδικό σχολείο συστεγάζεται με άλλες σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, αποτελώντας τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης. Οι μαθητές που φοιτούν στο ειδικό σχολείο, αν και τις περισσότερες ώρες παραμένουν στον χώρο του σχολείου τους, όπου κι όποτε είναι δυνατό, συνδιδάσκονται με τα παιδιά που φοιτούν στη γενική, σε μαθήματα όπως η γυμναστική ή η μουσική. Επίσης, όταν το επιτρέπει η χωροταξική διαμόρφωση του κτηρίου, συναναστρέφονται και κατά την ώρα του διαλείμματος, των σχολικών εορτών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων.
3. Εκπαιδευτικές μονάδες γενικής αγωγής όπου φοιτούν μαθητές ειδικής και γενικής αγωγής ταυτόχρονα. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων της τάξης, ενώ οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές που δεν κατέχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, εντάσσονται σε διάφορα προγράμματα εντός ή εκτός της τάξης τους, ανάλογα με τις

εξατομικευμένες ανάγκες τους (Νόμος 3699/2008). Το μοντέλο αυτό λειτουργεί με τις εξής μορφές:

- Άνευ παροχής ειδικής βοήθειας. Στην περίπτωση αυτή η παροχή ειδικής βοήθειας στο παιδί είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού της τάξης του. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει την τοποθέτηση μικρού αριθμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο τμήμα, καθώς και την ευαισθητοποίηση και κατάρτιση του ίδιου του εκπαιδευτικού, σε θέματα αξιολόγησης και διαχείρισης των δυσκολιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).
- Με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα, επικεντρώνοντας το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης του μαθητή (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.3).
- Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) ή άλλο ειδικό προσωπικό όπως π.χ. σχολικό νοσηλεύτη. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, αλλά υποστηρίζεται από το Ε.Β.Π., το οποίο παρέχει βοήθεια στον μαθητή σε ατομικό επίπεδο εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (Υπ. Απόφαση 88348/Δ3/2018).
- Με τα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται για ξεχωριστές αίθουσες, όπου διδάσκουν εξ' ολοκλήρου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι μαθητές που υποστηρίζονται στα τμήματα αυτά, απομακρύνονται προσωρινά, για μερικές ώρες την ημέρα από την τάξη τους. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και η όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη (Νόμος 4368/2016, άρθρο 82, παρ. 1-6).
- Με τη συμβολή της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.). Πρόκειται για μια επιστημονική ομάδα η οποία απαρτίζεται από τον διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. και δύο μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) (κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο), με τις δύο τελευταίες ειδικότητες να παρευρίσκονται στη σχολική μονάδα συνήθως μια ημέρα την εβδομάδα. Σκοπός της

λειτουργίας της Ε.Δ.Υ. είναι η ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Τα μέλη της Ε.Δ.Υ. εκπονούν διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τους μαθητές και παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021).

- Με τη βοήθεια ειδικών υποστηρικτικών ομάδων από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Οι ομάδες αυτές, ανάλογα την περίπτωση, αποτελούνται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής διάφορων ειδικοτήτων, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.τ.λ. και ο ρόλος τους έχει αξιολογικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα (Υπ. Απόφαση 211076/ΓΔ4/2018).
- Με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε κάποιες σχολικές μονάδες, όπου φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας (Υπ. Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017).
- Με την ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπαιδων (Δ.Υ.Ε.Π.) όπου καθορίζονται οι σχολικές μονάδες εντός των οποίων δύνανται να λειτουργούν (Υπ. Απόφαση Φ1/90023/ΑΔ/Δ1/2022).

Τα παραπάνω μοντέλα διαμορφώθηκαν βασισμένα σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες της ένταξης. Η πρώτη είναι η χωρική, όπου παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, φοιτούν στον ίδιο χώρο, αλλά σε ξεχωριστά κτήρια. Η δεύτερη κατηγορία είναι η κοινωνική, όπου η εκπαίδευση παρέχεται χωριστά, αλλά υπάρχουν ευκαιρίες για συνύπαρξη σε κοινές δραστηριότητες (διάλειμμα, εκδρομές). Τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι η λειτουργική, όπου υπάρχουν κοινές τάξεις και κοινές δραστηριότητες για όλα τα παιδιά και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις δυσκολίες τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ανεξάρτητα από τους τρόπους που επιχειρείται κάθε φορά η ενταξιακή πολιτική, ανεξάρτητα από το αν αυτή προσιδιάζει περισσότερο στην ενσωμάτωση ή στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή ακόμη και στη συμπερίληψή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γίνεται αντιληπτό πως, απώτερος σκοπός είναι η επίτευξη του στόχου

που είχε διατυπωθεί στις αρχές του αιώνα, και που αφορά στη μετεξέλιξη του σχολείου σε ένα σχολείο για όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες για την επίτευξη της ένταξης όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αποδεικνύει πως υπήρχαν και συνεχίζουν να προκύπτουν δυσκολίες στην υλοποίηση και στον τρόπο λειτουργίας των μοντέλων της ένταξης.

1.4. Δυσκολίες στην υλοποίηση της σχολικής ένταξης

Ανέκαθεν οι δυσκολίες στην υλοποίηση της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφορούσαν σε ένα κράμα εμποδίων τόσο πρακτικής όσο και θεωρητικής φύσεως. Στην πρώτη περίπτωση συναντώνται δυσκολίες που σχετίζονται με τις υποδομές και τους οικονομικούς πόρους, αλλά και τη στελέχωση με ανθρώπινο δυναμικό, τόσο από άποψη επάρκειας όσο και από άποψη κατάρτισης. Η δεύτερη περίπτωση, αφορά στη γενικότερη εσωτερικευμένη αντίληψη που διέπει την πλειονότητα της ελληνικής κοινωνίας και η οποία δυστυχώς υιοθετείται από φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, από εκπαιδευτικούς και από γονείς και συνδέει, τόσο την αναπηρία όσο και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με το κοινωνικό στίγμα. (Μπάρδης, 1994).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στις υποδομές και στους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την ειδική αγωγή, διαπιστώνεται πως ο αριθμός μονάδων Ε.Α. κρίνεται ανεπαρκής. Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η έλλειψη οικονομικής αυτοτέλειας των μονάδων ειδικής αγωγής, θεωρούνται κάτι παραπάνω από δεδομένες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στα προγράμματα ενσωμάτωσης. Αξίζει να αναφερθεί, ότι είναι σύνηθες φαινόμενο ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά το 17ο έτος της ηλικίας τους, είτε να εγκαταλείπει το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) ή το Ειδικό Επαγγελματικό Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), είτε να παρατείνει, χωρίς πραγματικό όφελος, τη φοίτησή του. Στην πρώτη περίπτωση, παρά την αδιαμφισβήτητη συναισθηματική ασφάλεια που προσφέρει ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά περιορίζονται σε ένα στενό πλαίσιο, χωρίς καμία μέριμνα

για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, ενώ στη δεύτερη, παραμένουν στο ίδιο πλαίσιο για πολλά χρόνια, παρακολουθώντας επαναλαμβανόμενα προγράμματα, συχνά χωρίς νέες προσλαμβάνουσες και εμπειρίες, οδηγούμενα, εν τέλει, σε μια συνθήκη ιδρυματοποίησης (Ντούμα, 2015).

Όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό στον χώρο της ειδικής αγωγής, παρατηρείται σημαντική έλλειψη, αφενός ποσοτική, ήτοι ως προς τον αριθμό προσλήψεων των εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε., του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. και αφετέρου ποιοτική, καθώς η έλλειψη ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητά τους στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Στις πρακτικές δυσκολίες υλοποίησης της εκπαιδευτικής ένταξης, έρχεται να προστεθεί το γεγονός, ότι η αποσπασματική παρουσία των υποστηρικτών ομάδων στον χώρο του σχολείου, η οποία συνήθως εξαντλείται σε μια φορά την εβδομάδα, περιορίζει σημαντικά το έργο τους και ό,τι αυτό συνεπάγεται για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, οι γονείς, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, η προκατάληψη και τα στερεότυπα απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπεριφορικές δυσκολίες, δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι συχνά προκατειλημμένοι απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τις δυσκολίες τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν, να τις κατανοήσουν και να τις διαχειριστούν. Ακόμα και στις περιπτώσεις που εκφράζουν θετική στάση για τη συμπερίληψη, οι ίδιοι νιώθουν ανεπαρκείς, καθώς αναγνωρίζουν το προσωπικό έλλειμμα που προκύπτει από την ελλιπή ή μηδαμινή τους κατάρτιση κατά την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος (Ahmmed et al., 2013). Οι γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, από την άλλη μεριά, συχνά αντιδρούν αρνητικά για την πιθανή δυσλειτουργική συμπεριφορά που μπορεί να επιδείξει ένας μαθητής μη τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, η άρνηση των ίδιων των γονέων με παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους, η έλλειψη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η αρνητικότητα και η απαισιοδοξία που εκφράζουν, καθιστούν την ένταξη ένα δύσκολο εγχείρημα.

Αν, ωστόσο, αναλογιστεί κανείς ότι εκπαιδευτικοί, γονείς παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και αρμόδιοι για τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, παρά τις παραπάνω διαφορετικές προσεγγίσεις τους, συμφωνούν στην ταύτιση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με το κοινωνικό

στίγμα, τότε γίνεται αντιληπτό ότι, πρόκειται για μια εδραιωμένη πεποίθηση, η οποία δεν αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή μιας ενταξιακής πολιτικής που δεν θα αμφιταλαντεύεται μεταξύ επιλογών, που άλλοτε ικανοποιούν μια συγκεκριμένη μερίδα της κοινωνίας και άλλοτε κάποια άλλη, αλλά θα προσδιορίζει με ακρίβεια και θα μεριμνά για τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών που απαιτούνται για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο.

Τριάντα χρόνια μετά από τη διατύπωση των προβλημάτων της ειδικής αγωγής από τον Μπάρδη (1994), τα περισσότερα προβλήματα συνεχίζουν να υφίστανται. Τα μοναδικά δεδομένα που έχουν αλλάξει είναι η αύξηση στον αριθμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την ειδική αγωγή και η ενίσχυση των σχολείων, ειδικών και γενικών, με εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε., Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π.. Συγκεκριμένα, ενισχύθηκε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, των τμημάτων ένταξης, η παρουσία της Ε.Δ.Υ. και του Ε.Β.Π.. Στοιχεία για τη σύσταση και τη λειτουργία της Ε.Δ.Υ., στην οποία εστιάζει η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2^ο: Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης

2.1. Φορείς που πλαισιώνουν την παιδαγωγική, διδακτική και αξιολογική λειτουργία του σχολείου

Η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) αποτελεί συνέχεια του θεσμού των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. οι οποίες ξεκίνησαν να λειτουργούν από το σχολικό έτος 2013-2014, βάσει των Νόμων 3699/2008 και 4115/2013, και το 2021 με σχετική διάταξη μετονομάστηκαν σε Ε.Δ.Υ.. Κάθε Ε.Δ.Υ. αφορά σε μια επιστημονική ομάδα, την οποία στελεχώνουν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (πρόεδρος Ε.Δ.Υ.), ο εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. του Τμήματος Ένταξης και δύο μέλη Ε.Ε.Π. (ένας κοινωνικός λειτουργός και ένας ψυχολόγος), με τους τελευταίους να μην παρευρίσκονται σε καθημερινή βάση σε ένα σχολείο, αφού εξυπηρετούν έως πέντε σχολικές μονάδες. Σκοπός των Ε.Δ.Υ. είναι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και έξω από αυτή. Η λειτουργία της αποβλέπει στην ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική μονάδα, στην υποστήριξη του έργου των Τ.Ε., της παράλληλης στήριξης, των μαθητών οι οποίοι υποστηρίζονται με κατ' οίκον διδασκαλία αλλά και στη διαχείριση οποιουδήποτε ζητήματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προκύψει (Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021). Η λειτουργία της περιλαμβάνει πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών και συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, βάσει των Διεθνών Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Παιδιού και των ΑμεΑ (Νόμος 2101/1992).

Η Ε.Δ.Υ. κάθε σχολείου υπάγεται στα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), ενώ εποπτεύεται υποστηρικτικά από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της εκάστοτε περιοχής. Τα Σ.Δ.Ε.Υ. στοχεύουν στην ενδυνάμωση και στην προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση και να εξασφαλιστεί η προαγωγή της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Ως συντονιστικό κέντρο υποστήριξης του κάθε Σ.Δ.Ε.Υ., ορίζεται μία σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, ο ρόλος της οποίας συνήθως περιορίζεται σε διοικητικού τύπου διαδικασίες.

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

(ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), όπως προαναφέρθηκε, εποπτεύουν τις Ε.Δ.Υ. του κάθε Σ.Δ.Ε.Υ. και παρέχουν καθοδήγηση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στελεχώνονται από ομάδες επιστημονικών μελών (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε., λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι) με σκοπό την υποστηρικτική παρέμβαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και εφήβων. Στις αρμοδιότητές τους συγκαταλέγονται η διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών και η εισήγηση για το καταλληλότερο πλαίσιο φοίτησής τους, τη σχολική μονάδα και τα ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα του κάθε μαθητή.

2.2. Αρμοδιότητες της Ε.Δ.Υ.

Πρωταρχικό σκοπό της λειτουργίας της Ε.Δ.Υ., αποτέλεσε η παροχή εξατομικευμένης στήριξης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να εντοπιστούν, να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν οι μαθησιακές, συμπεριφορικές ή και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, που συνήθως προκύπτουν και εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική αλλά και στην κοινωνική ζωή. Η υποστήριξη αυτή δύναται να παρασχεθεί σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο (Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021).

Ωστόσο, εκτός από τους μαθητές, η Ε.Δ.Υ. παρέχει υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η υποστήριξη, παρόμοια με τους μαθητές, μπορεί να είναι σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, σε επίπεδο πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης. Η αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία τόσο με τους γονείς, όσο και με τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να είναι αποτελεσματική η οποιαδήποτε παρέμβαση. Επίσης, βοηθητική κρίνεται η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή των εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής, παιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης του μαθητή. Μόνο με την παρουσία κοινών στόχων και πρακτικών, στο σχολικό και στο οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, μπορεί ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης να

αξιολογηθεί ως αποτελεσματικό. Η θετική συσχέτιση άλλωστε των γονεϊκών πρακτικών στην αυτοεκτίμηση και στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών είναι ερευνητικά αποδεδειγμένη (Arslan, 2016).

Τέλος, στις αρμοδιότητες της Ε.Δ.Υ. συγκαταλέγεται και η συνεργασία των μελών της με φορείς, εντός και εκτός σχολείου. Εντός του σχολείου, η συνεργασία αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα φοίτησης του μαθητή που χρήζει υποστήριξης, στον σύμβουλο σχολικής ζωής, στο Ε.Β.Π., στο Σ.Δ.Ε.Υ. , στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Εκτός του σχολείου, η Ε.Δ.Υ. συνεργάζεται με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όπου εισηγείται και παραπέμπει μαθητές που εξακολουθούν, παρά την υποστήριξη από το σχολείο τους, να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Σε περίπτωση οικογενειακών, κοινωνικών, ψυχολογικών ή άλλων δυσκολιών, η Ε.Δ.Υ. συνεργάζεται με τις κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου και άλλους αρμόδιους φορείς, με τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κε.Ψ.Υ.Π.Ε.) ή με ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες (Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021).

2.3. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου της Ε.Δ.Υ.

Μελετώντας την Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021 περί «Ενιαίου κανονισμού λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.Υ. και των Ε.Δ.Υ., γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος και τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου, συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Ασκούν το έργο τους στα πλαίσια του διακριτού τους ατομικού ρόλου, όπως προκύπτει από το καθηκοντολόγιο και τη δεοντολογία της ειδικότητάς τους. Πρωταρχικό μέλημά τους, αποτελεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων όσων εξυπηρετούν και για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να εργάζονται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, όπου διατίθεται η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

Μεταξύ άλλων, στα καθήκοντά τους, περιλαμβάνεται η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ., εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες, το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.,

τους σχολικούς συμβούλους, διευθύνσεις άλλων σχολείων και δομές παροχής ιατρικών, ψυχολογικών και κοινωνικών υπηρεσιών, τα Κο.Κε.Ψυ.Π.Ε. ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες και σε περίπτωση που υπάρχουν σαφείς ενδείξεις παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης, συνεργασία με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές.

Τα μέλη Ε.Ε.Π. των Ε.Δ.Υ. είναι υπεύθυνα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης για τους μαθητές/τριες και για τη δημιουργία και διατήρηση φακέλου για τον καθένα από αυτούς, με τα δεδομένα, τις εργασίες, τις αξιολογήσεις, τις ψυχοκοινωνικές εκθέσεις και τις παρατηρήσεις από τις συναντήσεις και τις συνεργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί. Αναλαμβάνουν, επίσης, την υλοποίηση εξατομικευμένων και ομαδικών παρεμβάσεων ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και εξατομικευμένες και ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών αλλά και σε εκπαιδευτικούς. Ακόμη, σε περιπτώσεις που εντοπίζονται δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, υλοποιούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Όταν κρίνεται απαραίτητο, παραπέμπουν στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μαθητές, που παρά την υποστήριξη από το σχολείο, εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, παραπέμπουν σε άλλες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες (Κο.Κε.Ψυ.Π.Ε., Κοινωνική Πρόνοια) ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες μαθητές και γονείς/κηδεμόνες που χρήζουν υποστήριξης από αυτές.

Ορισμένα από τα κοινά τους καθήκοντα, αποτελούν, η αξιολόγηση των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς-κηδεμόνες, μαθητές). Πιο συγκεκριμένα, υλοποιούν, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης, σε ατομικό ή ομαδικό πλαίσιο, για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς/κηδεμόνες, προγραμματίζοντας το υποστηρικτικό τους έργο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και γενικότερα της κοινότητας. Όσον αφορά στη μαθησιακή αξιολόγηση των μαθητών, τα μέλη Ε.Ε.Π. και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους γονείς/κηδεμόνες, σχεδιάζουν, προσαρμόζουν και

εφαρμόζουν τα κατάλληλα προγράμματα προκειμένου να ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες ανάγκες τους. Η συγκατάθεση αλλά και η συνδρομή των γονέων κρίνεται εκτός από απαραίτητη και ιδιαίτερα σημαντική αφού είναι εκείνοι που διαθέτουν και καταθέτουν το πλήρες οικογενειακό, κοινωνικό και ιατρικό ιστορικό του παιδιού τους και στη συνέχεια λειτουργούν ανατροφοδοτικά για την εξέλιξη της πορείας του (Βλαχόπουλος, 2015). Τέλος, αναλαμβάνουν την προετοιμασία των μαθητών που πρόκειται να μεταβούν σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα ή να αποφοιτήσουν και συνεργάζονται με αρμόδιες υπηρεσίες, με σκοπό την κοινωνική ή εργασιακή τους αποκατάσταση.

Ειδικότερα κατά κλάδο, οι ψυχολόγοι, αξιολογούν τους μαθητές σε μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο, αξιοποιώντας επιστημονικές μεθόδους, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, η ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας διάφορα ψυχοτεχνικά και ψυχομετρικά μέσα και εργαλεία, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εκτίμησης για τον κάθε μαθητή και τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές του ανάγκες. Συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης. Παρέχουν συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στις οικογένειες των μαθητών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, η οποία περιλαμβάνει, σχετική ενημέρωση για τις δυσκολίες και τις μεθόδους παρέμβασης, εκπαίδευση για τις σχέσεις γονέων-παιδιού και την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών στο σπίτι, συμβουλευτική γονέων και οικογένειας, καθοδήγηση για περαιτέρω ιατρικές, ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις και μεθόδους αποκατάστασης. Επιπλέον, συντάσσουν τις ψυχολογικές εκθέσεις των μαθητών, προκειμένου να διατηρήσουν portfolio, αλλά και για να χρησιμοποιηθούν σε περίπτωση ανάγκης, με την προϋπόθεση της διασφάλισης του απορρήτου των πληροφοριών και με απώτερο και αποκλειστικό σκοπό, το όφελος των μαθητών και των οικογενειών τους.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, αποτελούν τον συνδετικό κρίκο στη σχέση μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Είναι υπεύθυνοι για τη διασύνδεση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας με άλλους κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες που ασχολούνται με το παιδί, την οικογένεια και τις ανάγκες τους. Συντάσσουν το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών σε συνεργασία με τους γονείς και εισηγούνται τις παρεμβάσεις υποστήριξης, για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Συχνά, χρειάζεται να συνεργαστούν με την ευρύτερη οικογένεια, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της καθημερινής αλληλεπίδρασης και

γενικότερα της συμβίωσής τους, να καλλιεργηθεί θετική στάση στις δυσκολίες που έχουν προκύψει, αλλά και να ενισχυθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα, με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων προσωπικής ή κοινωνικής φύσης. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, αξιοποιούνται οι τρεις μέθοδοι κοινωνικής εργασίας: με άτομα, με ομάδες και κοινωνική εργασία με την κοινότητα. Επιπροσθέτως, αναλαμβάνουν τη διοργάνωση ομάδων γονέων, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με θεματικές που σχετίζονται με τον γονεϊκό τους ρόλο, καθώς επίσης και με κάθε είδους παροχές που πιθανό να δικαιούνται κατά περίπτωση. Ακόμη, δεδομένου πως τα καθήκοντά τους δεν περιορίζονται μόνο στα πλαίσια του σχολείου, όταν κρίνεται αναγκαίο, στις αρμοδιότητές τους, συγκαταλέγονται, η πραγματοποίηση προγραμματισμένων κατ' οίκον επισκέψεων στις οικογένειες των μαθητών/τριών και η συνοδεία των γονέων/κηδεμόνων σε διάφορες υπηρεσίες. Τέλος, εφόσον τους ζητηθεί από τις αρμόδιες εμπλεκόμενες υπηρεσίες, υποχρεούνται να εισηγηθούν και να συντάξουν κοινωνικές εκθέσεις, οι οποίες διεκπεραιώνονται μέσω της διοίκησης του σχολείου.

2.4. Ο πολυδιάστατος ρόλος του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού

Αν και η αρχική τοποθέτηση των δύο ειδικοτήτων, αφορούσε κυρίως στην υποστήριξη μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης, στη συνέχεια, ο ρόλος τους εξελίχθηκε σε πολύ περισσότερα πεδία, ώστε πλέον να χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατος. Τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές αντιμετωπίζουν πλέον όλο και περισσότερες δυσκολίες κοινωνικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής φύσεως.

Δεν είναι τυχαίο, ότι σε αντίθεση με τον ισχυρισμό του Freud, ο οποίος υποστήριξε ότι στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά βιώνουν μια περίοδο σχετικής συναισθηματικής σταθερότητας, μετέπειτα έρευνες απέδειξαν ότι, μεταξύ έξι και δώδεκα ετών, συμβαίνουν πολύ σημαντικές αλλαγές στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Οι αλλαγές αυτές, υποδεικνύουν καταλυτικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους,

στη συνέχιση της ανάπτυξης της αίσθησης του εαυτού και στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού. Ο ιδιαίτερος δεσμός των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους συνομηλίκους τους, διαμορφώνεται σχεδόν αναπόφευκτα, καθώς πρόκειται για εκείνη την περίοδο της ζωής, κατά την οποία περνούν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινότητάς τους μαζί. Η σφυρηλάτηση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας, αποτελεί μια πολυσύνθετη και συναισθηματικά απαιτητική διαδικασία, καθώς κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους, καλούνται να αναγνωρίσουν τον κοινωνικό ρόλο που τους αντιστοιχεί και τις προσδοκίες των άλλων από αυτούς. Καλούνται επίσης, να ανταγωνιστούν τους συνομηλίκους τους, για την υπεράσπιση και τη διατήρηση της κοινωνικής τους ταυτότητας, να διαχειριστούν αναπόφευκτες συγκρούσεις, αλλά και πολλές φορές να συμφιλιωθούν με την έννοια της μη αποδοχής, ακόμη και της απόρριψης από τους άλλους (Lightfoot et al, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και σε συνδυασμό με τον σύγχρονο ρυθμό ζωής και τις απαιτήσεις της διαμορφούμενης κοινωνίας, θα μπορούσε να θεωρηθεί σχεδόν αναμενόμενο ότι, τα παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών, εμφανίζουν πλήθος συναισθηματικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών δυσκολιών. Από τα πιο συχνά φαινόμενα είναι η σχολική άρνηση. Σχεδόν 1% των μαθητών, θα εμφανίσουν κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής, σχολική άρνηση ή και φοβία. Συχνά, η αντίδραση αυτή σχετίζεται με την αγχώδη διαταραχή ή με διαταραχές της διάθεσης. Στις περιπτώσεις που η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρατηρούνται κοινωνικές συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες στα παιδιά, οι οποίες συνεπάγονται με προβλήματα στην ψυχική υγεία, κατά την πρώιμη ενηλικίωση (Heyne et al, 2001). Επιπλέον, συχνές δυσκολίες στη σχολική ηλικία, αποτελούν η εκδήλωση επιθετικότητας, αντιδραστικής, υπερκινητικής ή παρορμητικής συμπεριφοράς.

Το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας, σηματοδοτεί τη μείωση των συναισθηματικών εντάσεων, αφού παρότι στην έναρξη της εφηβείας αισθάνονται ακόμη ευάλωτα, ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών ή και κινδύνων, ενώ διανύουν και βιώνουν την εφηβεία τους, είναι πλέον σε θέση να ελέγξουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι έφηβοι, επιδιώκουν τη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων που στηρίζονται στην ειλικρίνεια, στην αμοιβαιότητα, στον σεβασμό και στην ισότητα, καθώς μέσω αυτών βιώνουν την πολυπόθητη αίσθηση

της οικειότητας και της αυτονομίας. Σε ό,τι αφορά στις σχέσεις με τους γονείς τους, παρατηρείται μια σημαντική διακύμανση με την εκδήλωση έντονων συγκρούσεων, κατά την πρώτη περίοδο της εφηβείας και συμφιλίωση μετέπειτα. Οι συγκρούσεις μεταξύ εφήβων και γονέων, αφορούν τόσο σε ζητήματα της καθημερινότητας, όπως επί παραδείγματι οι απαγορεύσεις των γονέων, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών κ.ά., όσο και σε ζητήματα που σχετίζονται με την ηθική, τις κοινωνικές συμβάσεις και τα όρια της προσωπικής ελευθερίας (Lightfoot et al, 2014).

Τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα, που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αφορούν αφενός, σε προβλήματα εσωτερίκευσης, τα οποία είναι περισσότερο έκδηλα στα κορίτσια και αφετέρου, σε προβλήματα εξωτερίκευσης, τα οποία είναι περισσότερο συχνά στα αγόρια. Στα πιο κοινά προβλήματα αυτής της περιόδου, περιλαμβάνονται η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις με την οικογένεια και τους συνομηλίκους, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αρνητική εικόνα του σώματος, η οποία αρκετά συχνά συνοδεύεται από την εκδήλωση διατροφικών διαταραχών, η δυσκολία διαχείρισης του άγχους, η παρουσία σχολικού εκφοβισμού με μορφές όπως ο λεκτικός, ο κοινωνικός, ο σωματικός και ο ηλεκτρονικός, η εκδήλωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων ή και καταθλιπτικής διαταραχής, η εξάρτηση από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το κάπνισμα, το αλκοόλ και οι ναρκωτικές ουσίες, η πρόωγη έναρξη της σεξουαλικής ζωής, με συνοδά προβλήματα την εγκυμοσύνη ή την έναρξη σεξουαλικών μεταδιδόμενων νοσημάτων.

Πέραν των ανωτέρω δυσκολιών που πλαισιώνουν τις φάσεις της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου, οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, οι οποίες συντελούνται στην κοινωνία, επιφέρουν επίσης αλλαγές στις ανάγκες, στις προσδοκίες, στα ενδιαφέροντα και γενικότερα στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρόοδος στους τομείς της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, όπου επέβαλε στον χώρο της εκπαίδευσης τη συμπόρευσή της με τις αντίστοιχες εξελίξεις σε γνωστικό επίπεδο, ως επί το πλείστον, επιλογής της διδασκόμενης ύλης, αλλά και διδακτικής μεθοδολογίας. Έτσι και η παγκοσμιοποίηση και ειδικότερα το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας που ακολούθησε αυτής, συμπαρέσυρε την εκπαίδευση σε νέους προσανατολισμούς, βασισμένους στον πλουραλισμό, στην αναγνώριση και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο σχολείο, παρατηρείται πλέον σημαντική ανομοιογένεια στον μαθητικό πληθυσμό, με την όλο και εντονότερη, σε επίπεδο

σχολικής χρονιάς, παρουσία προσφύγων και μεταναστών. Αποτελεί, δε, αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές, για ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων, τα πιθανά τραυματικά τους βιώματα, η επώδυνη αίσθηση της εκούσιας ή ακούσιας εγκατάλειψης της πατρίδας τους, ο αποχωρισμός οικείων προσώπων, η έλλειψη γνώσης της γλώσσας της χώρας φιλοξενίας ή εγκατάστασης και γενικότερα τα γνωστικά τους ελλείμματα, η έντονη προκατάληψη και η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, ακόμη και σχολικού εκφοβισμού στο πρόσωπό τους, οδηγούν συχνά, σε φαινόμενα όπως αυτά της απομόνωσης, της γκετοποίησης, της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής (Ζάγκος κ.ά., 2019).

Παράλληλα, οι κοινωνικές δεξιότητες των γονέων, τα συναισθήματά τους και οι αντιλήψεις τους για το σχολείο και την καταλληλότητα, αλλά και για την αναγκαιότητά του, είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις κοινωνικές δεξιότητες, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των παιδιών και των εφήβων. Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι προσδοκίες για τα παιδιά τους λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, δεν είναι λίγες οι φορές που ο τρόπος εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και οι παρεμβάσεις τους στο έργο των εκπαιδευτικών, εντείνουν ήδη υπάρχοντα προβλήματα, όπως, επίσης, δεν είναι λίγες και οι φορές που η δική τους στάση, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών γονέων, οξύνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, κλονίζει την εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, διατηρεί τον ανταγωνισμό, ισχυροποιεί τα κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό, ότι η γνώση που υπάρχει πλέον για τις επιδράσεις της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού και εφήβου στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και γενικότερα στη συμπεριφορά του, οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας, οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες όσων φέρουν την ιδιότητα του γονέα ή κηδεμόνα, επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του σχολείου και την επικέντρωσή του σε μια περισσότερο ανθρωπιστική διάσταση. Αρωγοί στην προσπάθεια αυτή είναι τόσο οι κοινωνικοί λειτουργοί όσο και οι ψυχολόγοι των Ε.Δ.Υ., οι οποίοι αναλαμβάνουν έναν πραγματικά πολυσύνθετο ρόλο, απότοκο των προαναφερθεισών δυσκολιών που καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν.

Ενδεικτικά και σε ό,τι αφορά στους μαθητές που διανύουν τη μέση παιδική και εφηβική ηλικία, τόσο οι κοινωνικοί λειτουργοί όσο και οι ψυχολόγοι, καλούνται

να αφουγκραστούν τα προβλήματά τους, να τους υποστηρίξουν συναισθηματικά, να τους ενθαρρύνουν κατά τη διαδικασία της σταδιακής αποδέσμευσης που συντελείται από τους γονείς τους, σε ό,τι αφορά στην έμφυτη ανάγκη τους για προστασία και υποστήριξη. Ευκαταίο είναι, επίσης, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών αλλά και να ενισχύουν την ικανότητά τους να λαμβάνουν υπόψη τις θέσεις των άλλων, ώστε αφενός να επιλέγουν συμπεριφορές αποδεκτές βάσει των κριτηρίων των ενηλίκων και των κοινωνικών νορμών και αφετέρου να είναι σε θέση να αποφεύγουν κινδύνους και να διαχειρίζονται δυσμενείς συγκυρίες (Lightfoot et al, 2014). Οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί των Ε.Δ.Υ. έχουν τη δυνατότητα χάρη στο επιστημονικό τους υπόβαθρο, να βοηθήσουν τους εφήβους στο να αντιληφθούν τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις πραγματικές τους ανάγκες, να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους, να διαμορφώσουν ελκρινείς διαπροσωπικές σχέσεις, να αισθανθούν έτοιμοι και ικανοί να εκφράσουν χωρίς ενδοιασμούς τις προσωπικές τους απόψεις και να μεριμνήσουν για την επίτευξη των ατομικών τους στόχων (Ζάγκος κ.ά., 2019).

Φυσικά, όπως ήδη έχει αναφερθεί, η μέριμνα των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων των Ε.Δ.Υ., δεν περιορίζεται μόνο στους μαθητές. Η ιδιότητα του γονέα ή κηδεμόνα γεννά προσδοκίες και δημιουργεί ανάγκες, τις οποίες οι εν λόγω ειδικότητες των Ε.Δ.Υ., επιχειρούν να αφουγκραστούν και στον βαθμό που μπορούν να ικανοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται μέσω της συμβουλευτικής και της ψυχοεκπαίδευσης, να βοηθήσουν τους γονείς στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου, στην εκμάθηση διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους, στη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και στη διαχείριση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων για το σχολείο αλλά και τους άλλους μαθητές (Aghaie Meybodi et al, 2017).

Δεδομένου μάλιστα, ότι οι στρεβλές πεποιθήσεις αναφορικά με την αυταξία των μαθητών διαφορετικής από την κυρίαρχη ομάδα, προέλευσης, γλωσσικού υποβάθρου, ιστορικοπολιτισμικού κεφαλαίου, κοινωνικοοικονομικού επίπεδου, ή έχοντες οποιασδήποτε μορφής αναπηρία, δεν περιορίζεται δυστυχώς στους γονείς, αλλά συναντάται τόσο στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στην τοπική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης να αποτελεί χρέος των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων των Ε.Δ.Υ.. Με άλλα λόγια, καλούνται με τον συμβουλευτικό τους και καθοδηγητικό, πολλές φορές, ρόλο, να εμφυσήσουν τις ιδέες του σεβασμού, της

αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Σε πρακτικό επίπεδο και στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενθαρρύνοντας τον διάλογο μεταξύ μαθητών με οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητα, ενισχύοντας τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη, προσφέροντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό την απαραίτητη πληροφόρηση σε ζητήματα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας, όπως επί παραδείγματι η σπουδαιότητα συμπερίληψης των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών στη διδασκαλία, ή η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων. Φυσικά, διανύοντας προς μια κατεύθυνση που, θα προβάλλει την αποδοχή στη διαφορετικότητα, σχεδιάζοντας και οργανώνοντας σχετικές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα (Δαμανάκης, 2005).

Εύκολα, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία, καλούνται σε καθημερινή βάση, να αντιμετωπίσουν πληθώρα ανομοιογενών περιστατικών, για τη διαχείριση των οποίων, οφείλουν να διαθέτουν πλήθος συμβουλευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Garcia-Joslin et al, 2016), οι οποίες αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

2.5. Δεξιότητες κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων

Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι που αποτελούν μέλη των Ε.Δ.Υ. απευθύνονται παράλληλα σε μαθητές/τριες, παιδιά και εφήβους, αλλά και στις οικογένειές τους. Καθώς ο καθένας από αυτούς διακρίνεται για τη μοναδικότητά του και μια ταυτότητα που συντίθεται βάσει των προσωπικών του καταβολών, κατά συνέπεια οι έννοιες όπως «κουλτούρα», «ταυτότητα» και «διαφορετικότητα», αποτελούν ορόσημα για την άσκηση της συμβουλευτικής και της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό, προϋποθέτει την ανάπτυξη και αξιοποίηση ποικίλων συμβουλευτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, από πλευράς των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων (Κατσαμά, 2014).

Η ικανότητα διερεύνησης και εκτίμησης των συνθηκών που επικρατούν στην κοινότητα του σχολείου, όπως και η ικανότητα διερεύνησης και εκτίμησης των

αναγκών και των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή, αποτελούν από τις σπουδαιότερες δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτουν, εφόσον από τους βασικότερους στόχους της λειτουργίας των Ε.Δ.Υ. αποτελεί η ομαλή ένταξη στο σχολικό πλαίσιο όλων των μαθητών.

Οι πιο λειτουργικές δεξιότητες συμβουλευτικής τις οποίες χρειάζεται να κατέχουν, ιδιαίτερα όταν εργάζονται με παιδιά και εφήβους, είναι η ενεργητική ακρόαση (Μπρούζος, 2004), η ενσυναίσθηση και το χιούμορ (Βασιλόπουλος, 2021). Εκτός από τις βασικές αυτές δεξιότητες βέβαια, χρειάζεται να είναι εκπαιδευμένοι στην εστίαση στις σκέψεις και στα συναισθήματα των συμβουλευομένων, στην ικανότητα αναζήτησης και ανάδειξης των προσόντων τους, στην αναδιατύπωση, επανάληψη ή παράφραση των λεγομένων τους, στην αντανάκλαση των συναισθημάτων τους και στην ερμηνεία εκδηλώσεων, στάσεων και συμπεριφορών (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Πέρα από τις βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, τις οποίες θα πρέπει να κατέχουν τα μέλη της Ε.Δ.Υ. χρειάζεται, επίσης, να έχουν γνώση συγκεκριμένων βιωματικών ασκήσεων. Η αποτελεσματικότητα αυτού του είδους των ασκήσεων, έχει αποδειχθεί και ερευνητικά, καθώς κινητοποιούν ολόπλευρα το παιδί σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, αυξάνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών, ενισχύουν την ατομική εμπλοκή και την κινητοποίηση, ενώ παράλληλα, λόγω της παιγνιώδους μορφής τους, αποφορτίζουν συναισθηματικά τα παιδιά. (Αρχοντάκη & Φιλίππου, (2003), Μανδέλλου κ.ά., (2016). Ενδεικτικά παραδείγματα βιωματικών ασκήσεων, αποτελούν τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία στοχεύουν στην προετοιμασία των συμβουλευόμενων, ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν με επάρκεια σε μια άγνωστη ή στρεσογόνα κατάσταση. Επίσης, χρήσιμη είναι και η τεχνική επίλυσης προβλήματος, όπου ο βασικός της στόχος είναι η ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας του ατόμου, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ήπιες ή σοβαρότερες πηγές έντασης, για να μετριάσει τις δυσκολίες της ψυχικής και σωματικής του υγείας. Ακόμη, εξαιρετικά αποτελεσματική έχει αποδειχθεί η τεχνική της άδειας καρέκλας, μια βιωματική τεχνική, κατά την οποία τα άτομα καλούνται να αναλάβουν ρόλους που έχουν απαρνηθεί ή να εργαστούν με βιωματικό τρόπο πάνω στις συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν μέρος των δυσκολιών τους. Σε αυτού του είδους τις βιωματικές ασκήσεις περιλαμβάνονται, επιπλέον, οι τεχνικές εστίασης σε λύσεις, τεχνικές οι οποίες εστιάζουν στη λύση και όχι στο πρόβλημα και τέλος, οι τεχνικές χαλάρωσης που περιλαμβάνουν μυϊκή χαλάρωση

και τη χαλάρωση καθοδηγούμενης φαντασίας. Οι τεχνικές αυτές δύνανται να χρησιμοποιηθούν σε γονείς αλλά και σε παιδιά, προσαρμοσμένες στο γνωστικο-συναισθηματικό τους επίπεδο (Βασιλόπουλος, 2021).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί των Ε.Δ.Υ., χρειάζεται συχνά να ενημερώνονται και να εξοικειώνονται με πολλαπλά προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται στην κοινότητα, τα οποία αφορούν σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως για παράδειγμα, πρόσφυγες ή μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να εκτελούν τις κατάλληλες παρεπομπές για την υποστήριξη των εξατομικευμένων αναγκών τους.

2.6. Εμπόδια στην άσκηση του έργου της Ε.Δ.Υ.

Αναμφίβολα, η λειτουργία των Ε.Δ.Υ. αποτελεί θετική εξέλιξη για τον χώρο τόσο της ειδικής, όσο και της γενικής αγωγής. Εν τούτοις, επικρατούν ακόμα συνθήκες και παράγοντες που δυσχεραίνουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Ως μια εκ των σπουδαιότερων δυσκολιών, θεωρείται η μη επαρκής παρουσία των μελών της Ε.Δ.Υ. στον χώρο της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η μονοήμερη εβδομαδιαία παρουσία του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού στο κάθε σχολείο, δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα στην άσκηση του ρόλου τους. Καταρχάς και ενώ αποτελεί κοινή συνείδηση, ότι η συνεδρίαση των μελών της Ε.Δ.Υ. είναι απαραίτητη, προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις από το σύνολο της διεπιστημονικής ομάδας, να αξιολογείται ολόπλευρα η εικόνα ενός παιδιού, τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο και να σχεδιάζεται το βραχυχρόνιο πρόγραμμα, δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ούτε για τη συχνή συνεδρίαση των μελών, ούτε για την εκτίμηση και την κατανόηση των πραγματικών αναγκών των μαθητών (Christensen et al, 2013). Παράλληλα, ο ελάχιστος χρόνος παραμονής τους στα σχολεία, επηρεάζει και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, καθώς καθιστά αδύνατη τη σταθερή και με συνέπεια επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και την υλοποίηση ομαδικών παρεμβάσεων προληπτικού χαρακτήρα, με αποτέλεσμα η Ε.Δ.Υ. να σχεδιάζει, ως επί το πλείστον, παρεμβάσεις αντιμετώπισης κάποιας κρίσης και όχι παρεμβάσεις πρόληψης. Τέλος, η μη επαρκής παρουσία του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, δυσχεραίνει

τη γενικότερη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ., δηλαδή με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης και τους διευθυντές, καθώς δεν είναι εύκολη η εύρεση κοινού διαθέσιμου χρόνου (Τσοκανά, 2019).

Αξίζει βέβαια στο σημείο αυτό να επισημανθεί, ότι η δυσκολία συνεργασίας των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. άλλα και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων, δυσχεραίνεται όχι μόνο από την έλλειψη χρόνου, αλλά και από την έλλειψη μιας κοινής ενταξιακής και συνεργατικής κουλτούρας. Ερευνητικά, άλλωστε, έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, πολλές φορές δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Daane et al., 2000), παρόλο που συνεργασία αυτή, όπως και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σημαντικές για την επίτευξη των στόχων του Ε.Ε.Π. (McLaughlin, 2008). Το γεγονός αυτό, φαίνεται να οφείλεται στη διαφορετική φιλοσοφία της βασικής εκπαίδευσης, αλλά και στην εκδήλωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αναφορικά με τον ρόλο του Ε.Ε.Π.. Είναι γεγονός ότι, όχι μόνο εκπαιδευτικοί, αλλά και διευθυντές σχολικών μονάδων, είναι αρνητικοί ή τουλάχιστον δύσπιστοι, ως προς την σκοπιμότητα και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς θεωρούν πως αυτή θα προκαλέσει τον στιγματισμό, είτε του σχολείου είτε συγκεκριμένων μαθητών/τριών (Τσοκανά, 2019).

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψιν πως δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναφορικά με τον ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας της Ε.Δ.Υ. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011), μπορεί να δικαιολογήσει εν μέρει τη στάση τους. Η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και των μελών της Ε.Δ.Υ., δημιουργεί δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία, αφού δεν έχουν αποκτήσει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, ενώ από την άλλη πλευρά, η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης, δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να συλλέξουν πληροφορίες και να εκτιμήσουν την κατάσταση και την εξέλιξη ενός μαθητή (Shute, 2017). Προς επίρρωση των ανωτέρω, δεν είναι τυχαίο ότι πολλάκις έχει διατυπωθεί η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, προκειμένου να νιώσουν ικανοί και αποτελεσματικοί στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ενταξιακή εκπαίδευση) αλλά και με Δ.Α.Φ. (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018).

Επιπλέον, ακόμη έναν δυσλειτουργικό παράγοντα, αποτελεί η επιβάρυνση των μελών της Ε.Δ.Υ. με μεγάλου φόρτου διοικητική εργασία, απαραίτητη για την υλοποίηση οποιασδήποτε παρέμβασης, είτε ατομικής, είτε ομαδικής. Το πλήθος των προς συμπλήρωση εγγράφων, λειτουργεί αποτρεπτικά τόσο για τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Kozleski et al, 2000), με αποτέλεσμα πολλές φορές να αισθάνονται πρακτικά και συναισθηματικά εξαντλημένοι και κατά συνέπεια, να μην είναι σε θέση να αποδώσουν είτε τα μέγιστα, είτε ακόμη και τα αναμενόμενα βάσει του ρόλου τους, για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Schrag & Henderson, 1996).

Αναμφισβήτητα, σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της λειτουργίας των Ε.Δ.Υ. διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος και κατέχει τη θέση του προέδρου. Οι διευθυντές ή καλύτερα οι σχολικοί ηγέτες, όντας εκείνα τα πρόσωπα, που οφείλουν να εμπνέουν, να συμβουλεύουν, να καθοδηγούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εντοπίζουν τις δυσκολίες και να προτείνουν λύσεις, καλούνται να εμψυχήσουν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και των μελών του Ε.Ε.Π.. Ωστόσο, το γεγονός ότι θα χρειαστεί να μεριμνήσουν και για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, είναι αναπόφευκτο (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Συγκεκριμένα, καλούνται να συμβάλουν στην αποδοχή της Ε.Δ.Υ. από τη σχολική κοινότητα, επικοινωνώντας και υποστηρίζοντας έμπρακτα το έργο της και αναβαθμίζοντας τη λειτουργία της. Επιπλέον, σε επίπεδο διοίκησης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, είναι σημαντικό να αναλαμβάνουν την έγκαιρη και αποτελεσματική διεκπεραίωση πλήθους εργασιών, που αφορούν στη λειτουργία της Ε.Δ.Υ και στην υποστήριξη μαθητών με προβλήματα κυρίως συμπεριφοράς. Παρ' όλα αυτά, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα σχετικών μελετών, πολλές φορές οι διευθυντές, αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά το εν λόγω καθήκον, καθώς αισθάνονται είτε ανέτοιμοι είτε ακόμη και αναρμόδιοι ως προς την υποστήριξη του εγχειρήματος της ένταξης (DiPaola & Tschannen-Moran, 2003, Bays & Crockett, 2007, Demaret, 2017). Τέλος, η εύρεση κατάλληλου χώρου για την υλοποίηση των συναντήσεων των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών με τους γονείς και τα παιδιά επιβαρύνει, επίσης, τους διευθυντές. Καθώς στα περισσότερα ελληνικά σχολεία, οι υποδομές δεν είναι ούτε κατάλληλες ούτε επαρκείς για την άσκηση του έργου της πλειοψηφίας των ειδικοτήτων, η ευθύνη αυτή δημιουργεί στους διευθυντές επιπρόσθετο άγχος, το οποίο μάλιστα είναι φυσικό να μετατίθεται, μεταξύ άλλων, στους ψυχολόγους και στους κοινωνικούς

λειτουργούς με ό,τι αυτό συνεπάγεται, αφενός στη διαμορφούμενη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και αφετέρου σε πρακτικό επίπεδο, στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (Κόντος, 2019).

2.7. Ερευνητικά δεδομένα για τις Ε.Δ.Υ.

Πραγματοποιώντας μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τις Ε.Δ.Υ. διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ελάχιστες και αυτές έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως, την τελευταία πενταετία, αν και ο θεσμός καθιερώθηκε για πρώτη φορά το 2013 (Τοζακίδης, 2015). Αναλυτικότερα, το 2018 η Μπαρμπαγιάννη μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας και των Ε.Δ.Υ. στην ψυχική ενδυνάμωση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας της σχολικής ηγεσίας, των Ε.Δ.Υ. και των γονέων προκειμένου να επιτευχθεί η ψυχική ενδυνάμωση παιδιών που παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες.

Ο Κόντος, το 2019 κατέγραψε, μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις απόψεις 16 διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι τελούσαν Πρόεδροι των Ε.Δ.Υ. και κατέδειξε τις απαραίτητες διοικητικές και οργανωτικές πράξεις που οφείλουν να εκτελούν οι διευθυντές, προκειμένου να διευκολύνουν τη λειτουργία της εκάστοτε Ε.Δ.Υ. Αντίστοιχα, ο Μαλκόπουλος (2020), διερεύνησε, μέσω ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου, τις απόψεις 164 διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού των Ε.Δ.Υ.. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν από τη μια πλευρά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το έργο των Ε.Δ.Υ. στα σχολεία όπου λειτουργούσαν και από την άλλη, την εξακρίβωση αφενός της σπουδαιότητας του επιτελούμενου έργου του θεσμού και αφετέρου της επιτακτικής ανάγκης παρουσίας του σε όσες σχολικές μονάδες δεν διέθεταν Ε.Δ.Υ, με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων να αναγνωρίζει τον καθοριστικό της ρόλο στην

επίλυση των ανακυπτόντων προβλημάτων εντός του σχολικού πλαισίου.

Η Νυσταζάκη (2019), διερεύνησε τις στάσεις 36 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 36 μελών των Ε.Δ.Υ. σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρότι το σύνολο του ερευνητικού δείγματος διάκειται θετικά προς τη συμπερίληψη, τα μέλη Ε.Ε.Π. παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά θετικότερη στάση.

Τέλος, η Τσοκανά (2019), εξέτασε τις πεποιθήσεις τεσσάρων κοινωνικών λειτουργών, τεσσάρων ψυχολόγων και τεσσάρων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μελών της Ε.Δ.Υ., αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού και τη συμβολή του στη συμπερίληψη-ένταξη των μαθητών στην τάξη του γενικού σχολείου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ως βασική λειτουργία της Ε.Δ.Υ. την υποστήριξη και την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, με απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Επίσης, διαφαίνεται η τάση των συμμετεχόντων για ιατροκοποίηση της αναπηρίας ή της οποιασδήποτε μαθησιακής δυσκολίας, καθώς φαίνεται να υπερεκτιμούν την σπουδαιότητα της ύπαρξης διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Τέλος, βασικά προβλήματα που εντοπίζουν οι συμμετέχοντες στη λειτουργία της Ε.Δ.Υ. είναι η παρουσία των μελών της σε διαφορετικά σχολεία κάθε μέρα, η εργασία τους με το καθεστώς του αναπληρωτή, ο οποίος δεν προσφέρει σταθερότητα ούτε στους εργαζόμενους ούτε στη διαδικασία παρέμβασης, η απουσία εργαλείων αξιολόγησης, η μη επαρκής επιμόρφωση του προσωπικού της και οι δυσκολίες στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και τους διευθυντές ως προέδρους.

Εύκολα, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αξιοποιώντας ως δείγμα ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, μέλη των Ε.Δ.Υ.. Ειδικότερα, μόνο η έρευνα της Νυσταζάκη (2019), εστιάζει στην αξιολόγηση του θεσμού, εκ μέρους των μελών Ε.Ε.Π., ωστόσο, το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος, λειτουργεί ως περιοριστικός παράγοντας, γεγονός που αναφέρεται και στην ίδια την έρευνα, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Με αφορμή τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αμβλύνει αυτό το ερευνητικό κενό και να επιτύχει μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων, μέσω του συνδυασμού της θεωρίας και της πράξης. Ήτοι της αξιοποίησης του θεωρητικού υποβάθρου για τον θεσμό της Ε.Δ.Υ. και των κρίσιμων ζητημάτων που

τον πλαισιώνουν, όπως αυτού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στον σχεδιασμό και διεξαγωγή της έρευνας, αναφορικά με την καταγραφή των απόψεων των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών των Ε.Δ.Υ. τόσο ως προς το επιτελούμενο έργο του θεσμού, όσο και ως προς τις ανάγκες του.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της σπουδαιότητας του θεσμού της Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), μέσω της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του έργου των μελών της και συγκεκριμένα των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων, πάνω σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας. Οι στόχοι που τίθενται είναι οι εξής:

1. Η αποτύπωση των αναγκών και των περιορισμών των μελών της Ε.Δ.Υ στο έργο τους.
2. Η διατύπωση προτάσεων για τη μελλοντική ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου του θεσμού ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία του.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω της διερεύνησης επτά ζητημάτων σχετικών με την οργάνωση και λειτουργία των Ε.Δ.Υ. και της ανάλυσης / ερμηνείας των προσωπικών θέσεων που το ερευνητικό δείγμα εκφράζει γι' αυτά. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το νομοθετικό πλαίσιο ενισχύει την αποτελεσματικότητα των Ε.Δ.Υ. με τη στελέχωση Τμημάτων Ένταξης σε όλες τις σχολικές μονάδες όπου τοποθετούνται οι Ε.Δ.Υ.;
2. Το νομοθετικό πλαίσιο διευκολύνει την οργάνωση και τη λειτουργία των Ε.Δ.Υ. παρέχοντας την κτηριακή, την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και να διασφαλίζεται το απόρρητο;

3. Η λειτουργία των Ε.Δ.Υ. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μελών τους και των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής;
4. Η λειτουργία των Ε.Δ.Υ. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προωθεί τη συνεργασία με το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.;
5. Η λειτουργία των Ε.Δ.Υ. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προωθεί τη συνεργασία με άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες;
6. Η συνεργασία των μελών των Ε.Δ.Υ. με την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και με άλλους αρμόδιους φορείς, ενισχύει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αποτελεσματικής δράσης του θεσμού;
7. Το νομοθετικό πλαίσιο, όσον αφορά στη συχνότητα παρουσίας των Ε.Δ.Υ. στις σχολικές μονάδες, διευκολύνει την αποτελεσματικότητά τους σχετικά με την προώθηση συνεργασιών, τις παρεμβάσεις και τις παραπομπές;
8. Η επιμορφωτική ενίσχυση των μελών των Ε.Δ.Υ. και η μεταξύ τους συνεργασία σε πλαίσιο ανατροφοδότησης και εσωτερικής εποπτείας ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της λειτουργίας τους.

3.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη αφορά σε έρευνα κοινωνικής επισκόπησης αφενός διότι μελετά παραμέτρους ενός θεσμού ο οποίος επιδρά ποικιλοτρόπως με το έργο του σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου διότι αναζητά μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων ατόμων που θα συμμετέχουν σε αυτή, απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν από τα ερευνητικά ζητήματα του υπό εξέταση φαινομένου (Bryman, 2017). Οι μέθοδοι διεξαγωγής των ερευνών διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Στις ποιοτικές έρευνες μελετάται η ανάπτυξη και η αποσαφήνιση της θεωρίας ενός φαινομένου, ενώ στις ποσοτικές μελετάται ο έλεγχος της θεωρίας και η συχνότητα εμφάνισης του υπό διερεύνηση φαινομένου (Κυριαζή, 1999). Ο ερευνητής που διεξάγει μια ποσοτική έρευνα οφείλει να έχει μελετήσει εις βάθος το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού

αντικειμένου, βάσει αυτού να διατυπώνει σαφείς και στοχευμένες ερευνητικές υποθέσεις, να οργανώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, να προσδιορίζει τις βασικές έννοιες που θα μελετηθούν, να επιλέγει με κατάλληλα κριτήρια τόσο τον χώρο διεξαγωγής της έρευνας όσο και τα υποκείμενα που θα συμμετέχουν σε αυτή, να αξιοποιεί τα προσφορότερα για τον σκοπό του μεθοδολογικά εργαλεία και φυσικά να επεξεργάζεται, αναλύει και ερμηνεύει όσο το δυνατόν ακριβέστερα, τα δεδομένα που του προσφέρει η ποσοτική έρευνα (Bryman, 2017). Δεδομένου, λοιπόν, ότι ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων των μελών των Ε.Δ.Υ. σε σχέση με ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας και δράσης του θεσμού, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς αφορά σε μια μέθοδο κατάλληλη για την καταγραφή προσωπικών θέσεων και τοποθετήσεων, παρέχει τη δυνατότητα για συλλογή μεγάλου αριθμού ερευνητικών δεδομένων και επιπλέον επαληθεύει συχνά τις γενικές τάσεις των απαντήσεων που εμφανίζονται στο δείγμα (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις περιγραφικές (δειγματοληπτικές) και πρόκειται για την πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικής έρευνας, καθώς παρέχει αφενός τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού και αφετέρου την ανάδειξη της γενικής τάσης και της ομοιομορφίας του (Κυριαζή, 1999).

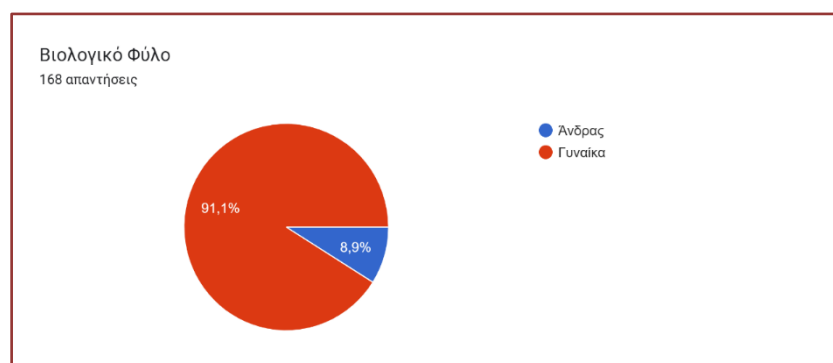
3.4. Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός σε μια έρευνα αφορά σε εκείνα τα πρόσωπα που πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές και κριτήρια ώστε να δύνανται να συμμετέχουν σε αυτή και να προσφέρουν αξιόλογα δεδομένα. Το ερευνητικό δείγμα, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται σε ένα τμήμα του πληθυσμού και αναλόγως του μεγέθους του κρίνεται ως αντιπροσωπευτικό ή όχι (Martin, 2008). Καθώς η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του έργου των Ε.Δ.Υ, οι απόψεις των πρωταγωνιστών τους κρίνονται ιδιαίτερες σημαντικές και για τον λόγο αυτό το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελείται από εργαζόμενους ανήκοντες στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) και συγκεκριμένα από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, μέλη των Ε.Δ.Υ. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Εν

προκειμένου, για την επιλογή του αντιπροσωπευτικού δείγματος χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία (Κυριαζή, 1999).

Στην έρευνα συμμετείχαν 168 μέλη των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης. Ειδικότερα, ενώ το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας διανεμήθηκε αποκλειστικά ηλεκτρονικά καθώς απεστάλη σε προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις μελών των κατά τόπους Ε.Δ.Υ αλλά και σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις διευθύνσεων σχολικών μονάδων ανά την Ελλάδα και των κατά τόπους ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., με σκοπό τον διαμοιρασμό του σε κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που εργάζονται σε αυτές, σε συνολικά 193 άτομα, εν τέλει συμπληρώθηκε από 168 μέλη των Ε.Δ.Υ, διασφαλίζοντας ένα πολύ θετικό ποσοστό ανταπόκρισης της τάξης του 87%. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και σε ό,τι αφορά στο φύλο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελών Ε.Δ.Υ που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες. Συγκεκριμένα αυτές αποτελούν το 91,1% του δείγματος ενώ μόλις το 8,9% είναι άνδρες. Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότερο από το 50% ανήκει στην κλάση 30-39 έτη (ποσοστό 59,5%), 22,6% ανήκει στην κλάση των 40-49 ετών και σε μικρότερα ποσοστά τα υπόλοιπα μέλη κατανέμονται μεταξύ των ηλικιακών κλάσεων 20-29 και 50-59 ετών. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανείς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχει υπερβεί το 59ο έτος της ηλικίας. Γραφικά τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται ακολούθως.

Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

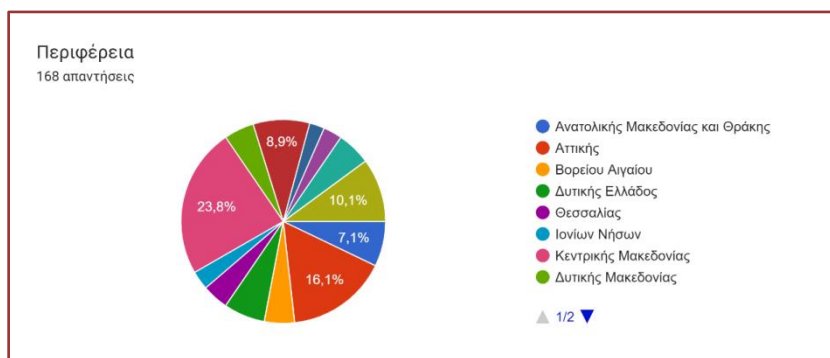


Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Το ερευνητικό δείγμα εκπροσωπεί το σύνολο των Περιφερειών της χώρας με τους περισσότερους εξ αυτών να προέρχονται από την Κεντρική Μακεδονία και την Αττική (ποσοστά 23,8% και 16,1% αντίστοιχα), ενώ υπερέρχουν ποσοτικά ελαφρώς

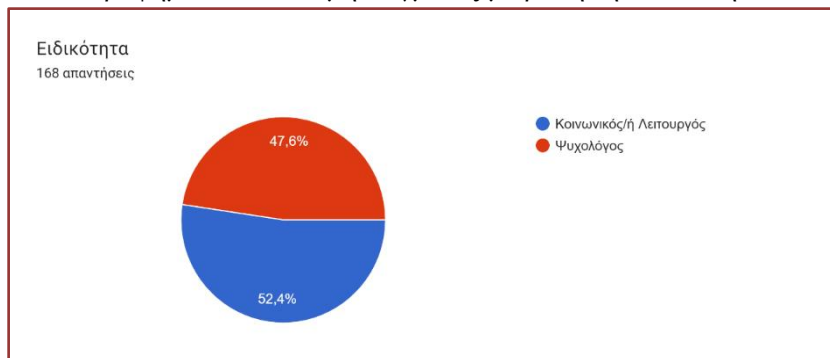
οι Κοινωνικοί Λειτουργοί έναντι των Ψυχολόγων (με ποσοστά 52,4% και 47,6% αντίστοιχα). Το 78% των μελών των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης που συμμετέχει στην έρευνα εργάζεται με το καθεστώς των αναπληρωτών και το 22% εργάζεται ως μόνιμο προσωπικό, ενώ σε ό,τι αφορά στα έτη εμπειρίας τους στην ειδική αγωγή 36,5% δηλώνει ότι διαθέτει 3-5 έτη εμπειρίας, 25% 6-8 έτη, 18,5% δεν έχει καθόλου εμπειρία ή έχει λιγότερη από δύο έτη και το υπόλοιπο 20% του δείγματος κατανέμεται μεταξύ εκείνων που διαθέτουν περισσότερα από 9 έτη εμπειρίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα απεικονίζονται με τη βοήθεια γραφημάτων.

Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος με βάση την Περιφέρεια εργασίας



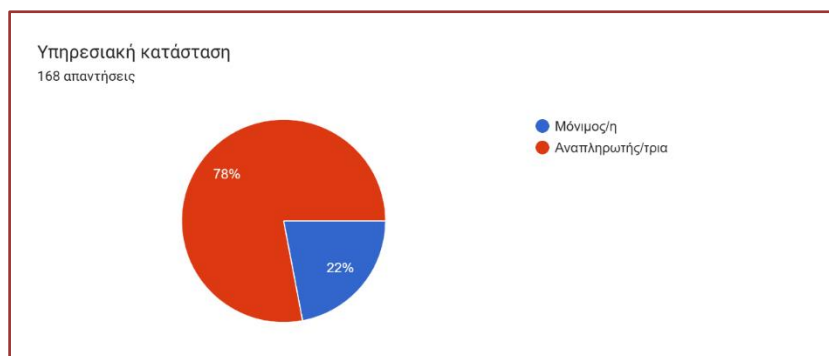
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα



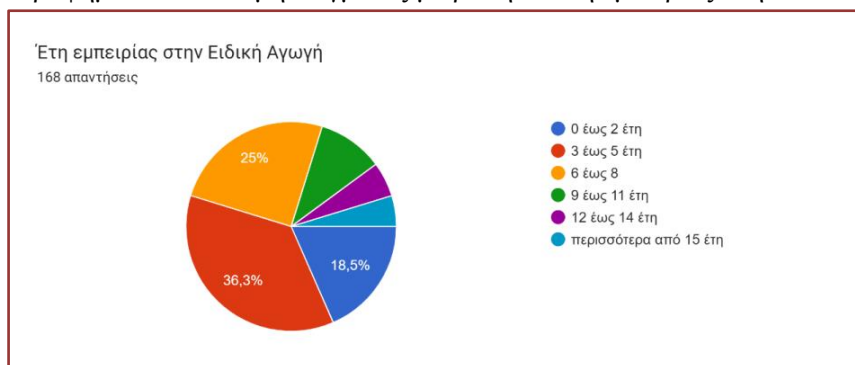
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

3.5. Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας

Στις έρευνες κοινωνικής επισκόπησης, ένα από τα βασικότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτελεί το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για ένα συγκεκριμένο θέμα και επιτρέπει τη συγκρισιμότητα, την ποσοτικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί (Κυριαζή, 1999). Το

ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης ή ερωτηματολόγιο ατομικής εφαρμογής είναι ιδιαίτερα εύχρηστο τόσο στη συμπλήρωση όσο και στη διανομή και συγκέντρωσή του, έχει μικρό έως μηδαμινό κόστος, παρέχει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να το συμπληρώσει σε τόπο και χρόνο της επιλογής του αλλά και με τον προσωπικό του ρυθμό, είναι απαλλαγμένο από τον κίνδυνο επιρροής του ερωτώμενου από την παρουσία του ερευνητή και φυσικά επιτρέπει την έγκαιρη και άμεση συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση πολλών δεδομένων (Creswell, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, το είδος της έρευνας που επιχειρείται, τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως μεθόδου κοινωνικής έρευνας αλλά και τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας, συντάχθηκε με σκοπό τη συλλογή των απαιτούμενων ερευνητικών δεδομένων, ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης δομημένο σε επτά ενότητες και συνοδευόμενο από ενημερωτική επιστολή της συντάκτριας σχετικά με τον σκοπό, την αναγκαιότητα της έρευνας και τη σπουδαιότητα συμμετοχής σε αυτή των άμεσα εμπλεκομένων με το ερευνητικό ζητούμενο υποκειμένων, ήτοι κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων των Ε.Δ.Υ.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα σε στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η υπηρεσιακή κατάσταση, κ.ο.κ., που δύνανται να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις πεποιθήσεις και στάσεις του ως προς το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ οι επόμενες πέντε ενότητες, οι οποίες και αποτελούν τον βασικό κορμό του ερευνητικού εργαλείου, επιχειρούν να πλαισιώσουν τα ερωτήματα της έρευνας. Από την έβδομη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου φιλοδοξείται να αντληθούν αξιολογικά συμπεράσματα αναφορικά με την καθιέρωση και την ενίσχυση του ρόλου των Ε.Δ.Υ. στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο είναι κλειστού τύπου και απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Στις κλειστές ερωτήσεις οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν από ένα συγκεκριμένο φάσμα απαντήσεων, το οποίο έχει διατυπωθεί από τον ερευνητή. Πρόκειται δηλαδή για έτοιμες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει την πιο κατάλληλη για εκείνον. Πιο συγκεκριμένα, βάσει της κλίμακας Likert, οι ερωτώμενοι καλούνται να αναφέρουν τον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν με τις ερωτήσεις που έχουν διατυπωθεί στο ερωτηματολόγιο. Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας, στην κλίμακα Likert έγινε χρήση της κάθετης διάταξης των εναλλακτικών απαντήσεων και οι κατηγορίες που

προσδιορίστηκαν αφορούσαν είτε στη διακύμανση της συχνότητας (1:Ποτέ, 2:Σπάνια, 3:Συχνά, 4:Πολύ συχνά και 5:Πάρα πολύ συχνά) είτε στον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την εκάστοτε παραδοχή (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ, 3:Δεν έχω άποψη, 4:Συμφωνώ και 5:Συμφωνώ απόλυτα), (Κυριαζή, 1999).

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν βάσει της Υπουργικής Απόφασης 134960/Δ3/2021 απόφασης για τον «Ενιαίο κανονισμό λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών». Όπως προαναφέρθηκε, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την Περιφέρεια στην οποία ασκεί τα καθήκοντά του ο κάθε ερωτώμενος, την ειδικότητά του, το καθεστώς εργασίας του και τα έτη εμπειρίας του στην Ειδική Αγωγή. Η δεύτερη ενότητα αφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία του θεσμού των Ε.Δ.Υ. και αποτελείται από εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων οι δύο πρώτες ερωτήσεις απαιτούν μια σύντομη απάντηση και συγκεκριμένα τον προσδιορισμό μιας αριθμητικής τιμής, η επόμενη ερώτηση απαιτεί απάντηση μεταξύ τριών επιλογών και οι έξι εναπομείνουσες αποτυπώνονται με τη βοήθεια της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1: Ποτέ - 5: Πάρα πολύ συχνά). Η τρίτη ενότητα εμπεριέχει, επίσης, έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες παρουσιάζονται με τη χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1: Ποτέ - 5: Πάρα πολύ συχνά) και αφορά στις συνεργασίες μεταξύ των μελών των Ε.Δ.Υ. και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μέλη άλλων Ε.Δ.Υ. και αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες και ειδικότερα στη συχνότητα υλοποίησης αυτών των συνεργασιών. Η τέταρτη ενότητα εμπεριέχει επτά (7) ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αναφέρονται στις εξατομικευμένες και ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης που υλοποιούν τα μέλη των Ε.Δ.Υ. με μαθητές, γονείς ή κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς. Η πέμπτη ενότητα δομείται από τρεις (3) ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αφορούν στις παραπομπές που πραγματοποιούν τα μέλη των Ε.Δ.Υ. για μαθητές και γονείς ή κηδεμόνες όταν χρήζουν υποστήριξης από διάφορες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες και η έκτη ενότητα αναφέρεται στις επιμορφώσεις των μελών των Ε.Δ.Υ. από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Οι

ερωτήσεις των τριών αυτών ενοτήτων παρουσιάζονται, επίσης, με τη βοήθεια της πεντάβαθμης κλίμακας Likert και τη διαβάθμιση των επιλογών από 1:Ποτέ έως 5: Πάρα πολύ συχνά.

Η έβδομη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τη σύνοψη και τα συμπεράσματα της έρευνας και αποτελείται από πέντε (5) δηλώσεις, με τον βαθμό συμφωνίας τους να αποδίδεται με τη χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα – 5: Συμφωνώ απόλυτα).

Τα ερωτήματα 1 έως 9 αποβλέπουν στην απάντηση των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, τα ερωτήματα 10 έως 15 αποβλέπουν στην απάντηση του 3ου, 4ου, 5ου και 6ου ερευνητικού ερωτήματος, τα ερωτήματα 16 έως 25 πλαισιώνουν το 7ο ερευνητικό ερώτημα και τα ερωτήματα 26 έως 28 αποβλέπουν στην απάντηση του 8ου ερευνητικού ερωτήματος. Τέλος, τα ερωτήματα 29 έως 33 αποσκοπούν στην εξαγωγή ωφέλιμων συμπερασμάτων ή/και προτάσεων αναφορικά με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των μελών Ε.Δ.Υ.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε μετά την καταγραφή των σπουδαιότερων δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και τη σύνταξη 33 ερωτημάτων τα οποία και παρουσιάζονται ακολούθως, κατά ενότητα.

1η Ενότητα: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (φύλο, ηλικία, Περιφέρεια, ειδικότητα, υπηρεσιακή κατάσταση, έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή).

2^η Ενότητα: ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

1. Πόσες σχολικές μονάδες εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ. στην οποία είστε μέλος;
2. Σε πόσες από αυτές τις σχολικές μονάδες λειτουργεί Τμήμα Ένταξης;
3. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπάγονται οι σχολικές μονάδες που εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ στην οποία είστε μέλος;
4. Ασκείτε τα καθήκοντά σας σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου έχει ληφθεί υπόψη η προσβασιμότητα;
5. Ασκείτε τα καθήκοντά σας σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου πληρούνται οι προϋποθέσεις διασφάλισης και διαφύλαξης του απορρήτου;
6. Οι χώροι υποστηρίζονται από όλα τα απαραίτητα μέσα (Η/Υ, συσκευή τηλεφώνου, εποπτικό υλικό κτλ.);
7. Υπάρχει διαθέσιμο αξιολογικό υλικό (μέσα και εργαλεία μέτρησης), για την τυπική και άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών;

8. Πόσο συχνά σχεδιάζετε και εφαρμόζετε Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης;
9. Διατηρείτε portfolio για κάθε μαθητή/τρια με τα δεδομένα, τις εργασίες, τις αξιολογήσεις, τις ψυχοκοινωνικές εκθέσεις και τις παρατηρήσεις από τις συναντήσεις και τις συνεργασίες;

3^η Ενότητα: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ

10. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τους τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης;
11. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
12. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τα μέλη του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) το οποίο έχει την ευθύνη υποστήριξης των δράσεών σας;
13. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με μέλη άλλων Ε.Δ.Υ. της περιοχής σας;
14. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες;
15. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές;

4^η Ενότητα: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

16. Υλοποιείτε εξατομικευμένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;
17. Υλοποιείτε εξατομικευμένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;
18. Υλοποιείτε ομαδικές παρεμβάσεις ενίσχυσης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;
19. Υλοποιείτε εξατομικευμένες παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών;
20. Υλοποιείτε ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών;
21. Υλοποιείτε εξατομικευμένες παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς;
22. Υλοποιείτε ομαδικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς;

5^η Ενότητα: ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

23. Παραπέμπετε στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μαθητές/τριες οι οποίοι, παρά την υποστήριξη στο σχολείο, εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον;
24. Παραπέμπετε μαθητές/τριες που χρήζουν υποστήριξης από άλλες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες (Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες);
25. Παραπέμπετε γονείς/κηδεμόνες που χρήζουν υποστήριξης από άλλες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες (Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κοινωνική Πρόνοια ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες);

6^η Ενότητα: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

26. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από το οικείο Σ.Δ.Ε.Υ. (Σχολικό Δίκτυο Συμβουλευτικής Υποστήριξης), συμμετέχετε σε αυτά;
27. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., συμμετέχετε σε αυτά;
28. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, συμμετέχετε σε αυτά;

7^η Ενότητα: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

29. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται καθορισμένες τριμηνιαίες συναντήσεις όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά νομό, με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία;
30. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται καθορισμένες τριμηνιαίες συναντήσεις όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία;
31. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται συχνότερα προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης;
32. Η συχνότητα παρουσίας των Ε.Δ.Υ. κατά μια ημέρα εβδομαδιαίως σε κάθε σχολική μονάδα δύναται να καλύψει όλες τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας;

33. Θεωρείτε αναγκαία την παρουσία των Ε.Δ.Υ. σε καθημερινή βάση σε όλες τις σχολικές μονάδες;

Η απάντηση σε κάθε μια από τις 33 ερωτήσεις ορίστηκε ως «υποχρεωτική» για τη συνέχιση της διαδικασίας, την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και την ολοκλήρωση της έρευνας.

3.6. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών και διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Εκπονήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία και το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μετά τη μελέτη του θεωρητικού μέρους της παρούσας, ενώ διανεμήθηκε μέσω της εφαρμογής google forms. Δεδομένου ότι η σχεδίαση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, δημιουργήθηκε ένας μοναδικός ηλεκτρονικός σύνδεσμος ο οποίος και επέτρεπε την πρόσβαση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αρχικά, λοιπόν, προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. των δεκατριών Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, απεστάλη σε προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις μελών Ε.Δ.Υ μετά από προσωπική επικοινωνία της συντάκτριας μαζί τους και αποδοχής εκ μέρους των δεύτερων της πρόσκλησης συμμετοχής τους στη έρευνα, και στη συνέχεια αναρτήθηκε στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης «Facebook» και συγκεκριμένα στις κλειστές ομάδες «Μέλη Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π.» και «Μέλη Ε.Δ.Υ.», στις οποίες είναι μέλη αναπληρωτές και μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό διάφορων ειδικοτήτων και βαθμίδων. Παράλληλα με τον σύνδεσμο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου προωθήθηκε μια περιγραφική επιστολή όπου αναφερόταν το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, η σημασία της συμμετοχής τους για τη διεκπεραίωσή της και ο μη κερδοσκοπικός χαρακτήρας της. Επισημάνθηκε, επίσης, η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων καθώς και ο σεβασμός στην ιδιωτικοποίηση των προσωπικών τους δεδομένων. Τέλος, έγινε αναφορά στην ιδιότητα της συντάκτριας της έρευνας, στο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο ανήκει και στον εκτιμώμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

3.7. Μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Η κατασκευή ενός μεθοδολογικού εργαλείου όπως το δομημένο ερωτηματολόγιο συνεπάγεται ότι το κάθε ερώτημα διατυπώνεται όχι τυχαία αλλά με τρόπο έτσι ώστε να ανήκει σε συγκεκριμένη κατηγορία μεταβλητών, ήτοι να είναι επεξεργάσιμη, να αναλύεται, ακόμη και να μπορεί να ελέγχεται η συσχέτισή της με άλλες μεταβλητές. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος συνυπάρχουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεταβλητές, όπως επί παραδείγματι η ηλικία και το φύλο αντίστοιχα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτημάτων του εργαλείου διατυπώνεται με τη χρήση της κλίμακας Likert, ήτοι μέσω μιας ιεραρχικής κλίμακας και ως εκ τούτου ανήκουν στις διατάξιμες μεταβλητές (Μπρούζος, 2019). Δεδομένου ότι ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούσαν σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του έργου των μελών των Ε.Δ.Υ για τα οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο προσδιορισμός της συχνότητας ή του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας στις εκάστοτε απαντήσεις, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων εξαντλήθηκε στην καταγραφή των ποσοστιαίων συχνοτήτων. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η εφαρμογή του google forms και η δυνατότητα που παρείχε για εξαγωγή των απαντήσεων σε ποσοστιαίες συχνότητες και με τη μορφή γραφικών παραστάσεων (πίτες).

3.8. Δεοντολογία της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια ενημερωτική επιστολή η οποία πέραν του πληροφοριακού της χαρακτήρα αναφορικά με το ερευνητικό ζητούμενο, την ιδιότητα της ερευνήτριας και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών για το οποίο και υλοποιούταν η συγκεκριμένη μελέτη, σεβόμενο τη δεοντολογία που πρέπει να διέπει τη διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών, επιβεβαίωνε τους συμμετέχοντες τόσο για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων όσο και για την αξιοποίηση των δεδομένων/αποτελεσμάτων της έρευνας αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς.

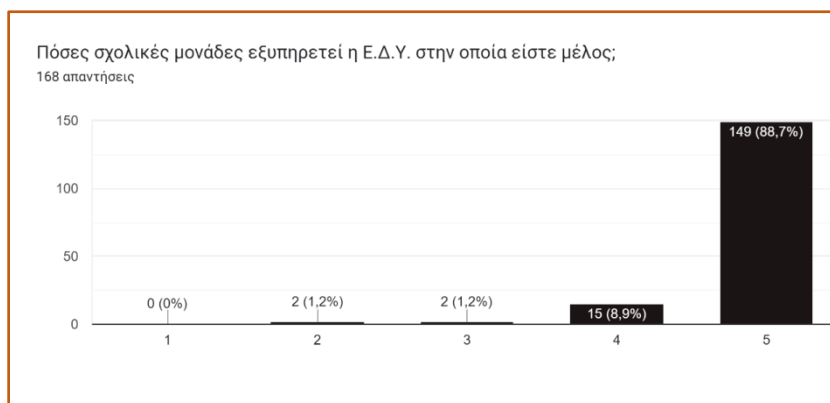
Κεφάλαιο 4^ο: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις απόψεις και ανάγκες των μελών των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης που συμμετείχαν σε αυτή.

Αποτελέσματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των Ε.Δ.Υ

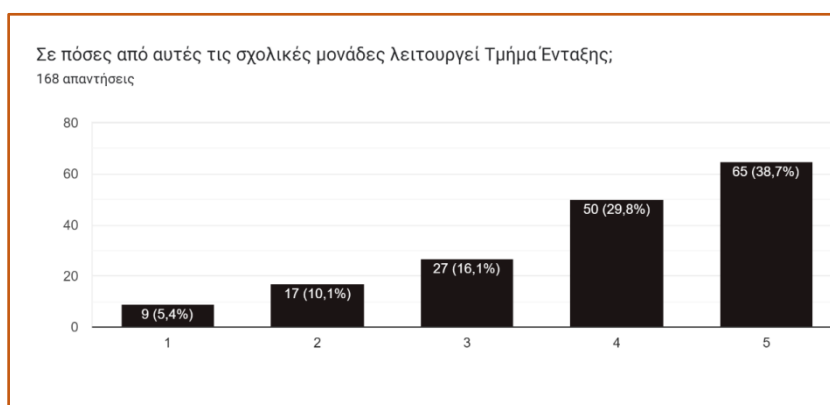
Τα αποτελέσματα που ακολουθούν αφορούν σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των Ε.Δ.Υ και αποκωδικοποιούν τις απαντήσεις του δείγματος σε εννέα συνολικά ερωτήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μέλη Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης η οποία εξυπηρετεί 5 σχολικές μονάδες (ποσοστό 88,7%), ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 8,9% είναι μέλη Ε.Δ.Υ οι οποίες εξυπηρετούν 4 σχολικές μονάδες και μόλις 2,4% του δείγματος κατανέμεται ισόποσα σε Ε.Δ.Υ οι οποίες εξυπηρετούν 2 και 3 σχολικές μονάδες. Ποσοστό 38,7% δηλώνουν ότι Τμήμα Ένταξης λειτουργεί στο σύνολο των σχολικών μονάδων που εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ στην οποία είναι μέλη, 29,8% αναφέρουν πως Τμήμα Ένταξης λειτουργεί σε 4 σχολικές μονάδες, ενώ το υπόλοιπο 31,6% των ερωτηθέντων είναι μέλη σε Ε.Δ.Υ στις οποίες Τμήματα Ένταξης λειτουργούν σε μια έως τρεις σχολικές μονάδες. Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων που εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ στην οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μέλη, σημειώνεται ότι αυτές ανήκουν κατά 56,5% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά 21,4% στη Δευτεροβάθμια και κατά 22% και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνονται ακολούθως.

Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό σχολικών μονάδων που εξυπηρετεί η εκάστοτε Ε.Δ.Υ



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος με βάση τον αριθμό σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργεί Τμήμα Ένταξης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 7: Κατανομή δείγματος με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπάγονται οι σχολικές μονάδες της εκάστοτε Ε.Δ.Υ

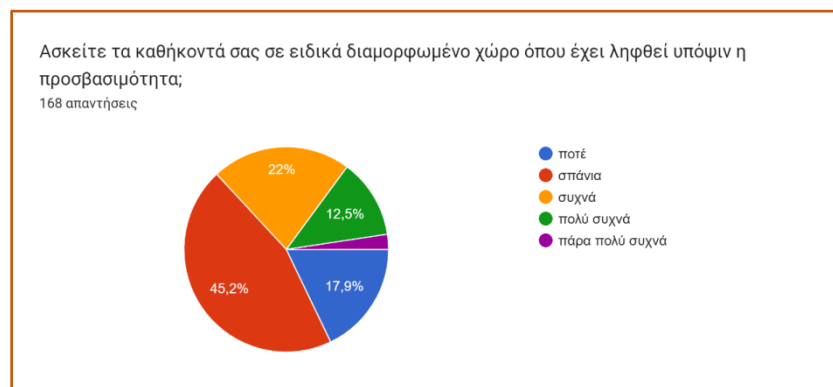


Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Στα αποτελέσματα που ακολουθούν καταγράφεται η συχνότητα κατά την οποία το ερευνητικό δείγμα ασκεί τα καθήκοντά του, ως προς τις επικρατούσες,

υλικές και μη, συνθήκες του χώρου. Ειδικότερα, 45,2% του δείγματος αναφέρει ότι «σπάνια» ασκεί τα καθήκοντά του σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου έχει ληφθεί υπόψη η πρόσβασιμότητα, 35,1% του δείγματος επίσης «σπάνια» εργάζεται σε χώρο όπου διασφαλίζεται και διαφυλάσσεται το απόρρητο και υποστηρίζεται από επάρκεια εποπτικών και τεχνολογικών μέσων, ενώ περισσότερο από το 50% του δείγματος (ποσοστό 63,1%) αναφέρει ότι «ποτέ» δεν έχει εργαστεί σε σχολική μονάδα η οποία να διαθέτει το απαραίτητο υλικό για την τυπική και άτυπη αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Γράφημα 8: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα άσκησης των καθηκόντων σε χώρο όπου έχει ληφθεί υπόψη η πρόσβασιμότητα



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 9: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα άσκησης των καθηκόντων σε χώρο όπου πληρούνται οι προϋποθέσεις εξασφάλισης και διαφύλαξης του απορρήτου



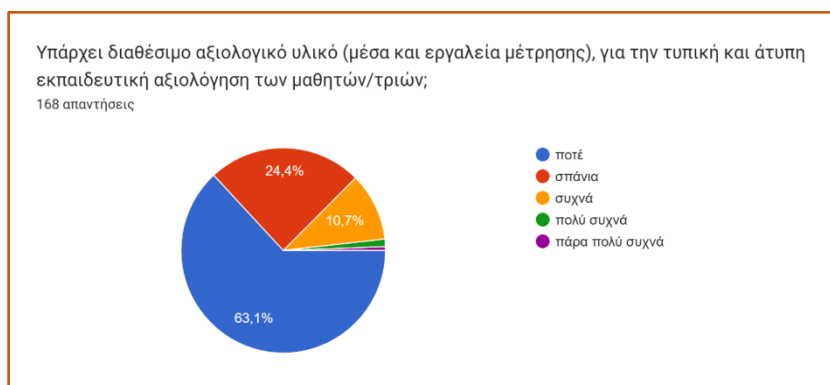
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 10: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα άσκησης των καθηκόντων σε χώρο που διαθέτει όλα τα απαραίτητα εποπτικά & τεχνολογικά μέσα



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

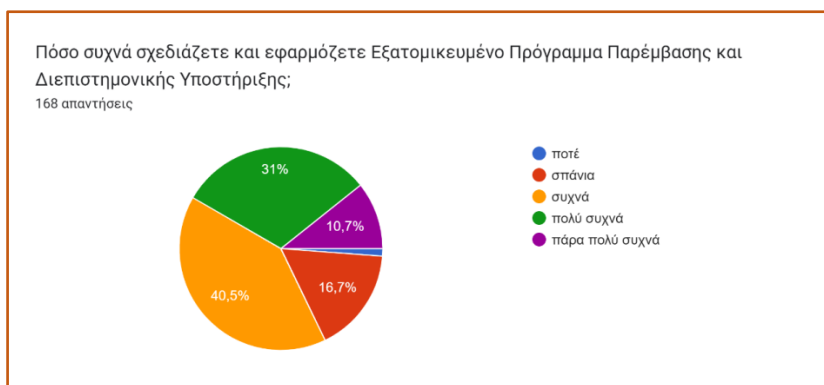
Γράφημα 11: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα άσκησης των καθηκόντων σε χώρο που διαθέτει αξιολογικό υλικό για την τυπική και άτυπη αξιολόγηση των μαθητών/τριών



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Σε ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα σχεδιάζουν και εφαρμόζουν Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης, 40,5% αυτών αναφέρουν ότι το κάνουν «συχνά», 31% «πολύ συχνά» και 10,7% «πάρα πολύ συχνά». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι 42,3% του δείγματος διατηρεί portfolio για κάθε μαθητή/τρια «πάρα πολύ συχνά» ενώ αντίθετα μόλις 5,3% «σπάνια» διατηρεί αρχείο για τα δεδομένα, τις εργασίες, τις αξιολογήσεις, τις ψυχοκοινωνικές εκθέσεις και τα σχόλια από τις συναντήσεις και τις συνεργασίες. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Γράφημα 12: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα σχεδιασμού και εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 13: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα διατήρησης portfolio για κάθε μαθητή

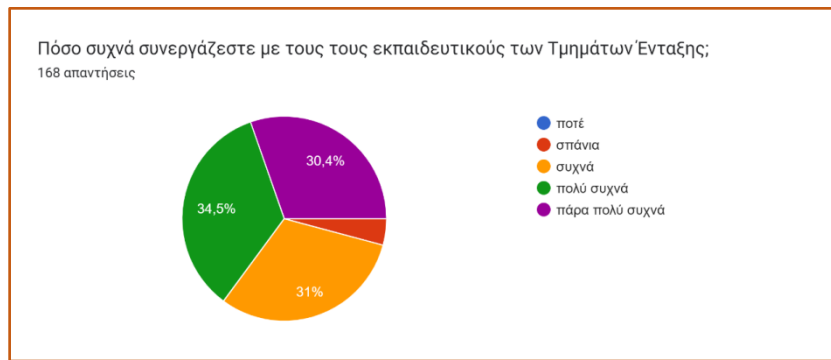


Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Στην επόμενη ενότητα του μεθοδολογικού εργαλείου επιχειρήθηκε η καταγραφή της συχνότητας των συνεργασιών που αναπτύσσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το δείγμα σχεδόν ισόποσα κατανέμεται μεταξύ εκείνων που «συχνά», «πολύ συχνά» και «πάρα πολύ συχνά» συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης, 41,1% συνεργάζεται «συχνά» με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 30,4% «πολύ συχνά», ενώ 11,3% συνεργάζεται «σπάνια» μαζί τους. Όσο αφορά στις συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο ειδικοτήτων του ερευνητικού δείγματος και μελών του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αξίζει να αναφερθεί ότι ποσοστό 37,5% του δείγματος «σπάνια» αναλαμβάνει την εν λόγω πρωτοβουλία, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 6,5% δεν το κάνει «ποτέ». Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδίδονται γραφικά ακολούθως.

Γράφημα 14: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του

με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 15: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 16: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του με μέλη του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν συνεργαστεί «ποτέ» με μέλη άλλων Ε.Δ.Υ της περιοχής τους σε ποσοστό 31%, ενώ 48,8% δηλώνει ότι το έχει πράξει

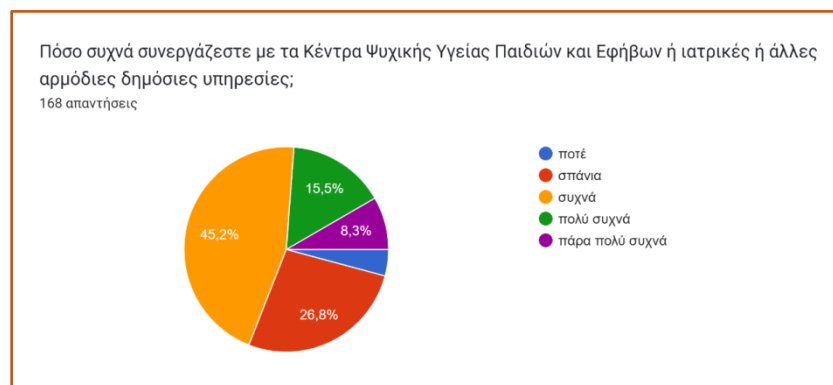
«σπάνια». Από την άλλη πλευρά, ποσοστό 45,2% αναφέρει ότι συνεργάζεται «συχνά» με τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες υπηρεσίες, ενώ λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (49,4%) συνεργάζεται «σπάνια» με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές. Γραφικά τα εν λόγω δεδομένα αποδίδονται ως εξής.

Γράφημα 17: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του με μέλη άλλων Ε.Δ.Υ της περιοχής του



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 18: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του με τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες υπηρεσίες



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 19: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συνεργασίας του με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

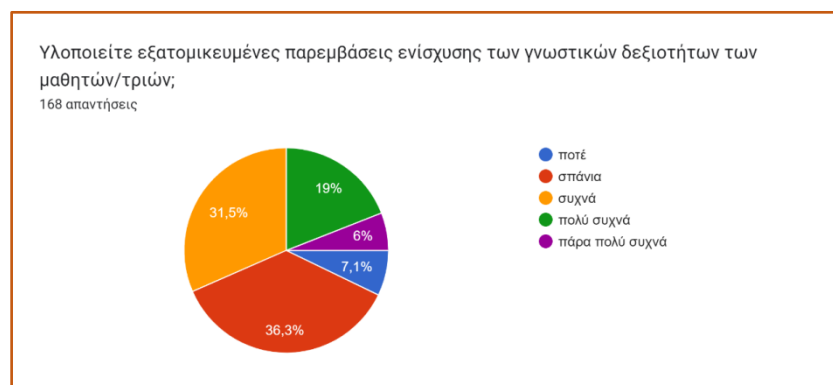
Στην 5^η ενότητα του ερωτηματολογίου επιχειρείται η καταγραφή των παρεμβάσεων τις οποίες εφαρμόζει το ερευνητικό δείγμα και ειδικότερα η συχνότητα με τις οποίες τις υλοποιεί. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεων και σε ό,τι αφορά στις εξατομικευμένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, το 45,2% του δείγματος τις εφαρμόζει «πολύ συχνά», το 24,4% «συχνά», το 20,2% «πέρα πολύ συχνά», το 9,5% «σπάνια» και το υπόλοιπο 0,7% «ποτέ». Ως προς τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών η κατανομή συχνοτήτων είναι αρκετά διαφορετική καθώς 36,3% του δείγματος τις επιλέγει «σπάνια», 31,5% «συχνά», 19% «πολύ συχνά», 7,1% «ποτέ» και 6% «πέρα πολύ συχνά». Ελαφρώς μικρότερο ποσοστό από εκείνο που επιλέγει «πολύ συχνά» τις εξατομικευμένες παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών επιλέγει με την ίδια συχνότητα τις ομαδικές παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (ποσοστό 41,1% έναντι του 45,2%), ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό δείγματος που επιλέγει την ατομική προσέγγιση κατά την παρέμβαση ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών σε μεγάλη συχνότητα, επιλέγει με την ίδια συχνότητα την ομαδική προσέγγιση της συγκεκριμένης παρέμβασης (ποσοστό 20,2%). Οι εν λόγω διαπιστώσεις αποτυπώνονται με τη βοήθεια των παρακάτω γραφημάτων.

Γράφημα 20: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης εξατομικευμένων παρεμβάσεων ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 21: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης εξατομικευμένων παρεμβάσεων ενίσχυσης των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 22: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης ομαδικών παρεμβάσεων ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών

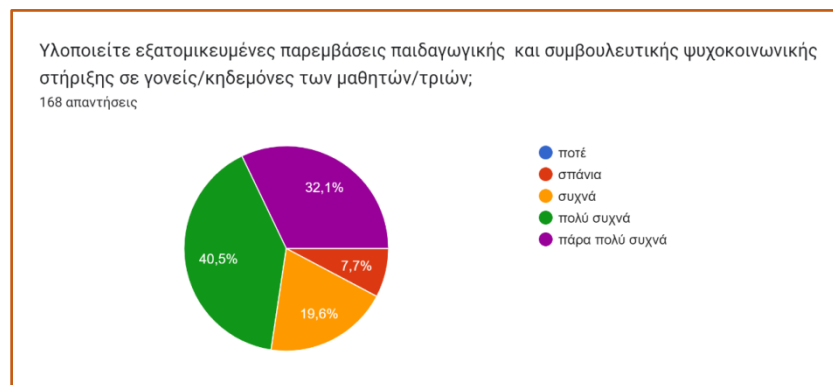


Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Σε ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών, το σύνολο του δείγματος απάντησε ότι τις εφαρμόζει αλλά με

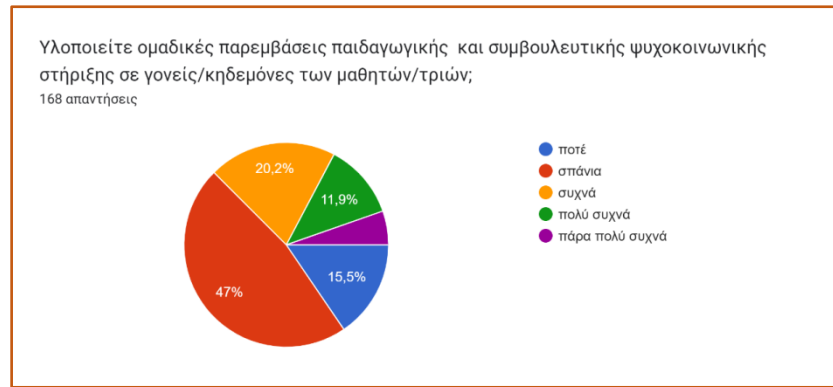
αρκετά διαφοροποιημένη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα, 7,7% του δείγματος επιλέγει αυτού του είδους τις παρεμβάσεις «σπάνια», 19,6% «συχνά», 40,5% «πολύ συχνά» και 32,1% «πάρα πολύ συχνά». Από την άλλη πλευρά, η ομαδική προσέγγιση των εν λόγω παρεμβάσεων δεν εφαρμόζεται «ποτέ» από το 15,5% του δείγματος, ενώ μόλις 5,4% αυτού τις υλοποιεί «πάρα πολύ συχνά». Οι κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι που συμμετέχουν στην έρευνα εφαρμόζουν «πολύ συχνά» και «πάρα πολύ συχνά» εξατομικευμένες παρεμβάσεις παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς σε ποσοστά 13,1% και 8,3% αντίστοιχα, ενώ τα ποσοστά στις ίδιες κατηγορίες συχνότητας για την ομαδική προσέγγιση των συγκεκριμένων παρεμβάσεων εκτιμώνται σε 8,9% και 1,8% αντίστοιχα. Τα παραπάνω δεδομένα απεικονίζονται με τη βοήθεια των τεσσάρων επόμενων γραφικών παραστάσεων.

Γράφημα 23: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης εξατομικευμένων παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών



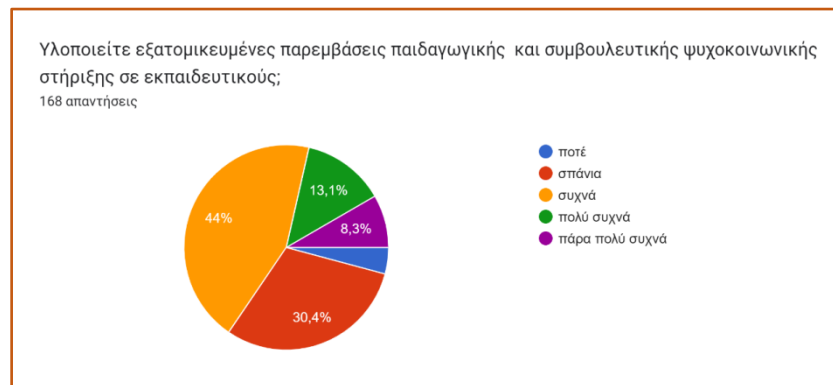
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 24: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης ομαδικών παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών



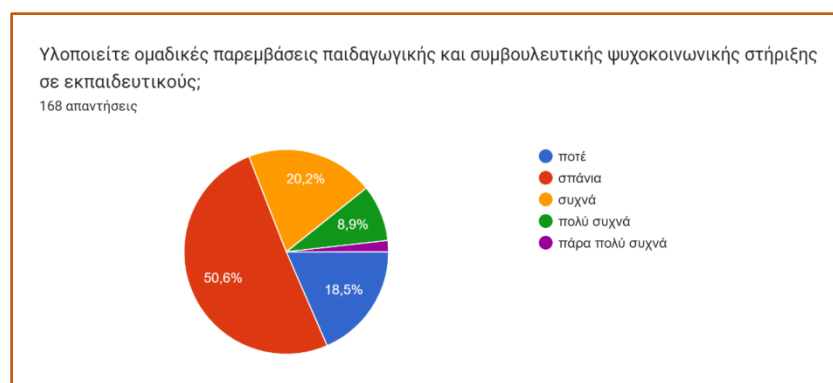
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 25: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης εξατομικευμένων παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 26: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα υλοποίησης ομαδικών παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς

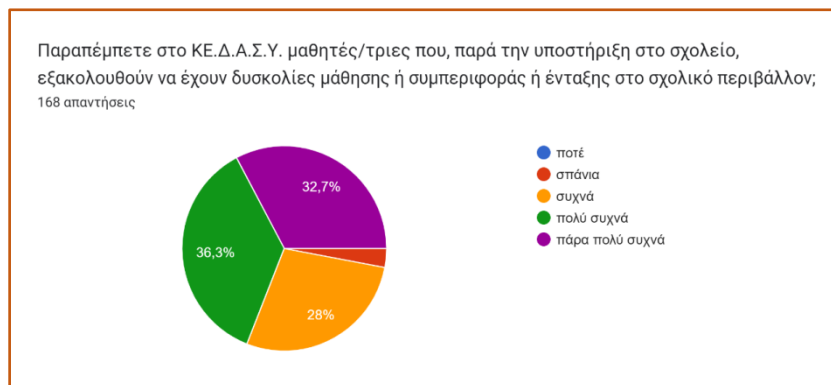


Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Η ενότητα που έπεται αφορά στη διερεύνηση της συχνότητας με την οποία το ερευνητικό δείγμα παραπέμπει μαθητές ή/και γονείς/κηδεμόνες σε συγκεκριμένους

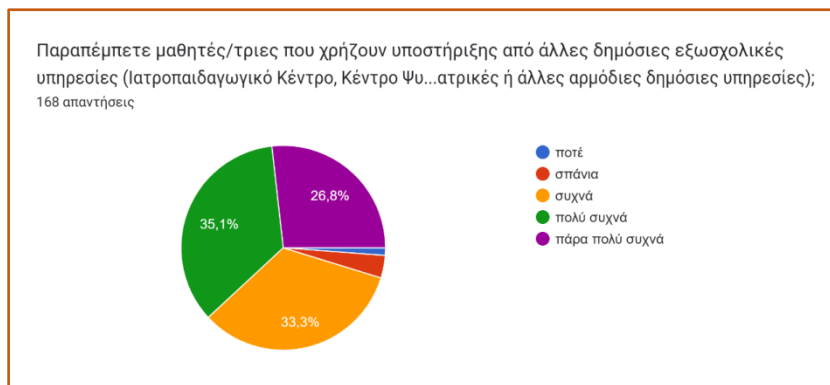
φορείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 97%) «συχνά» έως «πάρα πολύ συχνά» παραπέμπει στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ μαθητές/τριες οι οποίοι/ες παρά την υποστήριξη στο σχολείο εξακολουθούν να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, ελαφρώς μικρότερο ποσοστό (95,2%) καταφεύγει με την ίδια κλίμακα συχνότητας στην παραπομπή μαθητών/τριών που χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης, σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ παρότι ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 87,4% δηλώνει ότι παραπέμπει στις παραπάνω υπηρεσίες γονείς και κηδεμόνες «συχνά» έως «πάρα πολύ συχνά», 10,8% του δείγματος αναφέρει ότι «σπάνια» προβαίνει στη συγκεκριμένη παραπομπή. Η γραφική απεικόνιση των εν λόγω αποτελεσμάτων παρουσιάζεται ακολούθως.

Γράφημα 27: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα παραπομπής στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ μαθητών/τριών που παρά την υποστήριξη στο σχολείο, εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 28: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα παραπομπής μαθητών/τριών που χρήζουν υποστήριξης σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

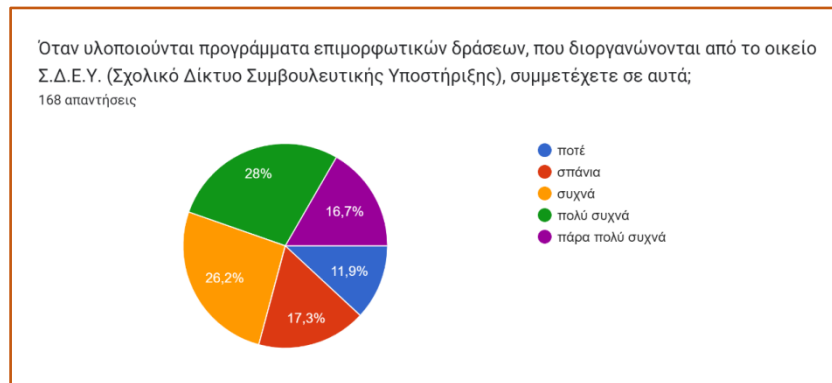
Γράφημα 29: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα παραπομπής γονέων/κηδεμόνων που χρήζουν υποστήριξης σε Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Κοινωνική Πρόνοια ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

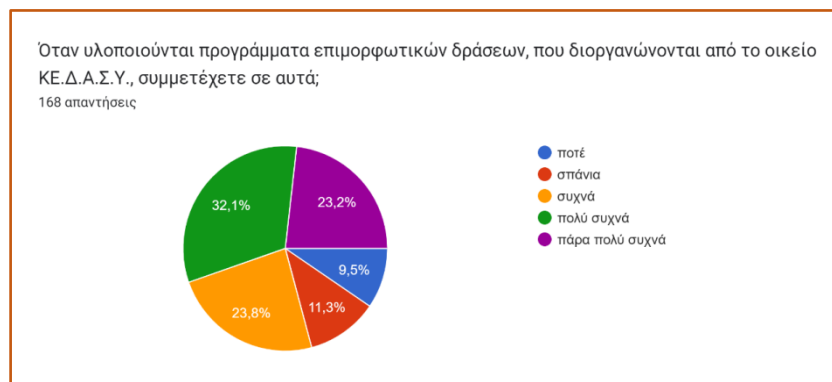
Αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι του δείγματος επιλέγουν να επιμορφωθούν από συγκεκριμένους φορείς, διαπιστώνεται πως αυτή κατανέμεται με μικρές διαφορές από «ποτέ» έως «πάρα πολύ συχνά». Ειδικότερα, 11,9% του δείγματος δεν συμμετέχει σε επιμορφώσεις που υλοποιεί το Σχολικό Δίκτυο Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), 9,5% δεν συμμετέχει σε επιμορφώσεις που υλοποιεί το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και 16,7% δεν επιλέγει «ποτέ» την επιμόρφωσή του από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, το δείγμα συμμετέχει σε προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων από τους παραπάνω φορείς «πολύ συχνά», σε ποσοστά 28%, 32,1% και 23,2%, ενώ «πάρα πολύ συχνά» σε ποσοστά 16,7%, 23,2% και 14,9%. Οι εν λόγω κατανομές απεικονίζονται παρακάτω.

Γράφημα 30: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων που διοργανώνονται από το οικείο Σ.Δ.Ε.Υ.



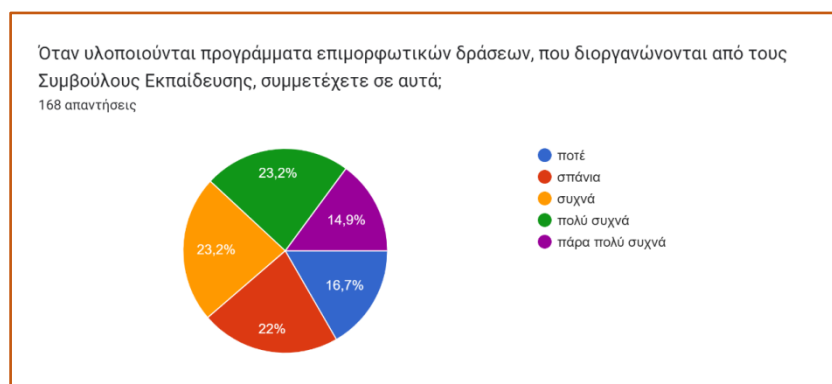
Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 31: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων που διοργανώνονται από το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

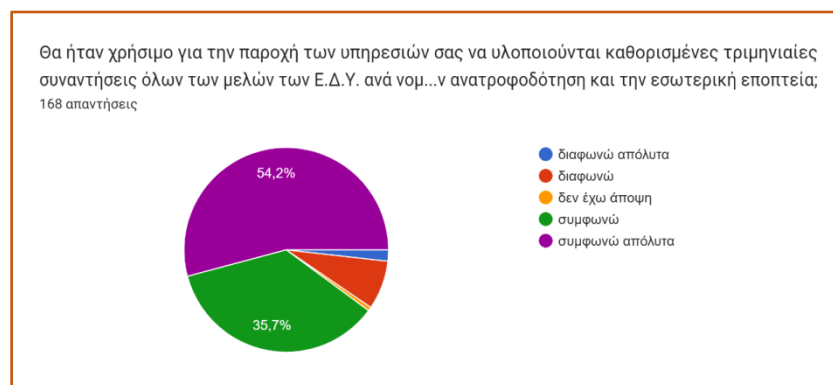
Γράφημα 32: Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων που διοργανώνονται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

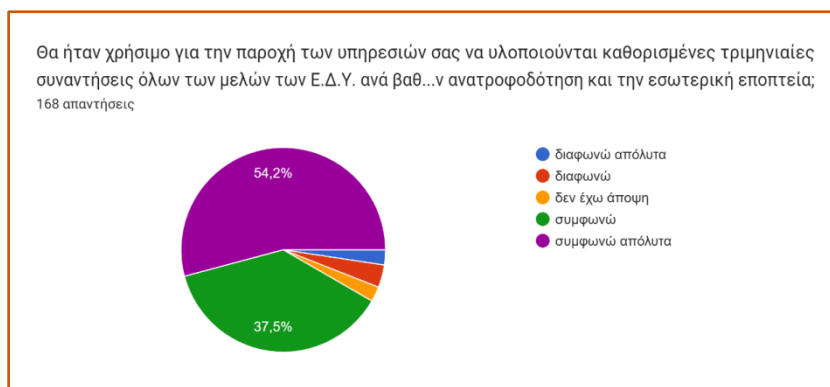
Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων του δείγματος σε καίρια ζητήματα που σχετίζονται με την παροχή των υπηρεσιών του. Πιο συγκεκριμένα, σε ερώτημα αναφορικά με το κατά πόσο θα ήταν επικοδομητική η υλοποίηση καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά νομό με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία, το 89,9% του δείγματος «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα», σε ερώτημα αναφορικά με τη συμβολή της υλοποίησης καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, το 91,7% την κρίνει ως επιβεβλημένη και σε ερώτημα αναφορικά με την υλοποίηση προγραμμάτων επιμορφωτικών δράσεων από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, το 95,3% του δείγματος φαίνεται να αναγνωρίζει την ανάγκη για μεγαλύτερη συχνότητα διοργάνωσης των εν λόγω επιμορφώσεων. Οι γραφικές αναπαραστάσεις που ακολουθούν απεικονίζουν τις παραπάνω διαπιστώσεις.

Γράφημα 33: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάγκη για υλοποίηση καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά νομό



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 34: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάγκη για υλοποίηση καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 35: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάγκη για συχνότερη υλοποίηση προγραμμάτων επιμορφωτικών δράσεων από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

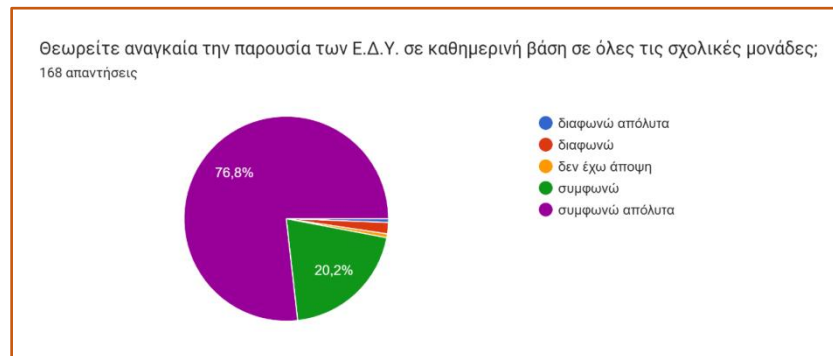
Οι απαντήσεις του δείγματος, τέλος, στα δύο επόμενα ερωτήματα επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα που αποδίδει στη συχνή παρουσία του στις σχολικές μονάδες καθώς 76,8% αυτού «διαφωνεί απόλυτα» με την παραδοχή ότι η εβδομαδιαία παρουσία των Ε.Δ.Υ. σε κάθε σχολική μονάδα δύναται να καλύψει το σύνολο των αναγκών της και επιπλέον κατά το ίδιο ακριβώς ποσοστό «συμφωνεί απόλυτα» ότι κρίνεται απαραίτητη η καθημερινή παρουσία των Ε.Δ.Υ. στα σχολεία. Αναλυτικότερα, οι δύο διαπιστώσεις παρουσιάζονται με τη μορφή των κάτωθι γραφημάτων.

Γράφημα 36: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάγκη εβδομαδιαίας παρουσίας των Ε.Δ.Υ στις σχολικές μονάδες



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Γράφημα 37: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάγκη για καθημερινής παρουσίας των Ε.Δ.Υ στις σχολικές μονάδες



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της σπουδαιότητας του θεσμού της Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), μέσω της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του έργου των μελών της και συγκεκριμένα των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων, πάνω σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας. Αναλυτικότερα οι στόχοι ήταν οι εξής:

1. Η αποτύπωση των αναγκών των μελών της Ε.Δ.Υ., καθώς και των περιορισμών στο έργο τους.
2. Η διατύπωση μελλοντικών προτάσεων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία του.

Στην έρευνα συμμετείχαν 168 μέλη των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης και συγκεκριμένα ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, από το σύνολο των Περιφερειών της Ελλάδας, εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν γυναίκες ηλικίας 30-39 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών που συμμετείχε στην έρευνα εργάζεται ως μόνιμο προσωπικό διαθέτοντας αρκετά έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες αποτελούν μέλη Ε.Δ.Υ. οι οποίες στην πλειοψηφία τους εξυπηρετούν πέντε (5) σχολικές μονάδες, ωστόσο σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου οι Ε.Δ.Υ. εξυπηρετούν τέσσερις (4) αλλά και λιγότερες σχολικές μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία αυτών υπάγεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται, μάλιστα, για μια διαπίστωση σχετικά αναμενόμενη, καθώς υπάρχει η τάση να στελεχώνονται με Ε.Δ.Υ. ως επί το πλείστον τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια η οποία στελεχώνεται με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μέσω άλλων προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν κυρίως στη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, καθώς η αξιολόγησή τους και η επακόλουθη παραπομπή τους στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., πραγματοποιείται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες, συνήθως κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο ([Σχολεία ΣΔΕΥ ανά ΚΕΔΑΣΥ στις 13 ΠΔΕ της χώρας | Κατάλογοι - especial.gr](#)).

Συνοψίζοντας τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε το κατά πόσο το νομοθετικό πλαίσιο ενισχύει την αποτελεσματικότητα των Ε.Δ.Υ. μέσω της στελέχωσης των

σχολείων με Τμήματα Ένταξης. Επιθυμητός στόχος είναι η τοποθέτηση των Ε.Δ.Υ. σε όλες τις σχολικές μονάδες που λειτουργούν Τμήματα Ένταξης αλλά και επικουρικά στα υπόλοιπα σχολεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, ωστόσο, διαπιστώθηκε πως σε λιγότερο από τα μισά σχολεία από το σύνολο των σχολικών μονάδων που εξυπηρετούνται από Ε.Δ.Υ., λειτουργεί Τμήμα Ένταξης. Το δεδομένο αυτό πιθανότατα οφείλεται στην ασαφή στάση του Υπουργείου Παιδείας για την υποχρεωτικότητα της συνύπαρξης των Ε.Δ.Υ. με τα Τμήματα Ένταξης, γεγονός που έχει ως συνέπεια η εκάστοτε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης να αποφασίζει η ίδια για την ίδρυση και τη λειτουργία των Ε.Δ.Υ., με μερικές μόνο διευθύνσεις να εστιάζουν ή ακόμη και να προωθούν τη συνύπαρξη αυτή.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε το κατά πόσο το νομοθετικό πλαίσιο διευκολύνει την οργάνωση και τη λειτουργία των Ε.Δ.Υ. παρέχοντας την κτηριακή, την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και να διασφαλίζεται το απόρρητο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συχνότητα κατά την οποία το ερευνητικό δείγμα ασκεί τα καθήκοντά του σε κατάλληλο χώρο τόσο από άποψης διαμόρφωσης όσο και ως προς τις επικρατούσες, υλικές και μη, συνθήκες, αποκαλύπτει τα προσκόμματα που αντιμετωπίζουν τα μέλη των Ε.Δ.Υ., κατά την επιτέλεση του έργου τους. Προς επίρρωση αυτού αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν πως σπάνια ασκούν τα καθήκοντά τους σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου έχει ληφθεί υπόψη η προσβασιμότητα, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό αυτών ανέφερε πως σπάνια εργάζεται σε χώρο όπου διασφαλίζεται και διαφυλάσσεται το απόρρητο και υποστηρίζεται από επάρκεια εποπτικών και τεχνολογικών μέσων. Η μη καταλληλότητα, άλλωστε, των σχολικών υποδομών και εγκαταστάσεων στην Ελλάδα έχει επισημανθεί ερευνητικά, καθώς μεγάλο πλήθος σχολείων υπερβαίνουν τα τριάντα έτη λειτουργίας, ενώ δεν είναι κατάλληλα συντηρημένα και δεν επαρκούν οι εκπαιδευτικοί χώροι (Καλύβα, 2023, Κούρτης, 2019). Το δεδομένο αυτό εγείρει προβληματισμούς καθώς έχει αποδειχθεί η συσχέτιση των σχολικών εγκαταστάσεων με τη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και με την ψυχική τους διάθεση και υγεία (Κούρτης, 2019). Επίσης, σοβαρό ζήτημα αποτελεί η μη καταλληλότητα των χώρων ως προς τη διασφάλιση του απορρήτου. Προκειμένου οι γονείς και οι μαθητές να αναπτύξουν σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, είναι σημαντικό να αισθανθούν ότι επικοινωνούν με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό σε ένα ασφαλές, πρακτικά και συναισθηματικά, πλαίσιο, όπου μπορούν χωρίς ενδοιασμούς να

εξωτερικεύσουν και να μοιραστούν ενδόμυχες σκέψεις και συναισθήματα. Αυτό το πλαίσιο δεν είναι εύκολο να δημιουργηθεί σε ακατάλληλους χώρους, σε χώρους που δεν πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια ως προς την προσβασιμότητα, τις υποδομές, τα διαθέσιμα μέσα, τη διασφάλιση του απορρήτου. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως «ποτέ» δεν έχουν εργαστεί σε σχολική μονάδα η οποία να διαθέτει το απαραίτητο υλικό για την τυπική και άτυπη αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η απουσία σταθμισμένων μέσων αξιολόγησης, βέβαια, δεν δημιουργεί πλέον κάποια δυσχέρεια στη λειτουργία των Ε.Δ.Υ., καθώς η μετατροπή τους από Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) σε Ε.Δ.Υ. αφαίρεσε από το καθήκοντολόγιό τους την εκπόνηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τη διεξαγωγή τεστ νοημοσύνης. Οι δοκιμασίες αυτές πλέον εκπονούνται μόνο από τα αρμόδια ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Από την άλλη πλευρά, η απουσία, άτυπων μέσων αξιολόγησης διεγείρει προβληματισμούς καθώς δεν υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα εκτίμησης των αναγκών των μαθητών. Έτσι, η εκτίμηση των μαθητών πραγματοποιείται με υποκειμενικά κριτήρια, καθώς ο εκάστοτε ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός στο κάθε σχολείο χρησιμοποιεί όποιο εργαλείο και μέσα εκτιμά ο ίδιος ως καταλληλότερο. Επίσης, το κόστος αυτών των μέσων επιβαρύνει αποκλειστικά τους ίδιους και όχι το σχολείο, ενώ επιπροσθέτως επιβαρύνονται με τη μεταφορά του εν λόγω υλικού από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας της μη σταθερής τους τοποθέτησης σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, αξίζει να αναφερθεί ότι ελλείψεις διαπιστώθηκαν ερευνητικά και στις υποδομές και στα υλικά που διαθέτουν τα ελληνικά σχολεία για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία (Σακκέτου & Παπαγιάννη, 2015), ενώ έχει, επίσης, αποδειχθεί πως αφενός δεν υπάρχει πρόσβαση για άτομα με κινητική αναπηρία και αφετέρου δεν υφίσταται μέριμνα για διάθεση υλικού προς υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης (Καλύβα, 2023, Κούρτης, 2019).

Σε επόμενο ερώτημα σχετικά με το πόσο συχνά οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα σχεδιάζουν και εφαρμόζουν Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης, διαφάνηκε πως σχεδόν η πλειοψηφία τα υλοποιεί σε μεγάλη συχνότητα, καθώς οι περισσότεροι διατηρούν portfolio για κάθε μαθητή/τρια. Γίνεται σαφές, επομένως, πως δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο τμήμα αυτό του καθήκοντολογίου τους, πιθανόν λόγω του ότι είναι πιο εύκολα υλοποιήσιμο, δεδομένου ότι η προσέγγιση των

μαθητών στο σχολικό πλαίσιο είναι πιο εύκολη από την υλοποίηση συναντήσεων με τους γονείς ή τη διασύνδεση με άλλους φορείς. Ο προγραμματισμός συναντήσεων, άλλωστε, με γονείς απαιτεί αρκετό χρόνο και κόπο, τόσο προκειμένου να υλοποιηθεί η τηλεφωνική επικοινωνία, όσο και προκειμένου να βρεθεί κατάλληλη μέρα και ώρα πραγματοποίησης της συνάντησης, γεγονός λογικό αν συνυπολογίσουμε τα διαφορετικά εργασιακά ωράρια, περιβάλλοντα και τις γενικότερες υποχρεώσεις. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς ερευνητικά έχουν επισημανθεί πολλοί παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, την ενασχόληση και ενεργό εμπλοκή των γονέων, δηλαδή, με τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να εντοπιστούν σε επίπεδο γονέων αλλά και σχολείου και μαθητών. Όσον αφορά στους γονείς, εκτός από το ωράριο εργασίας που προαναφέρθηκε, το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο, η εθνικότητα αλλά και οι προγενέστερες εμπειρίες από το σχολικό πλαίσιο επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο γενικότερα και στην Ε.Δ.Υ. ειδικότερα. Άτομα χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή άλλης εθνικότητας ή άτομα που έχουν τραυματικές εμπειρίες ως παιδιά από το σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στη συνεργασία με το σχολείο. Από την άλλη μεριά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν αυτή την αρνητική στάση των γονέων αφού συχνά μεταφράζουν τις οικονομικές ή κοινωνικές δυσκολίες τους σε αδιαφορία για τα παιδιά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα αρνητικό επικοινωνιακό κλίμα (Μπρούζος, 1998). Επιπλέον, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου, η στάση του διευθυντή και οι προσδοκίες του συλλόγου των εκπαιδευτικών επιδρούν στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τέλος, η ηλικία των μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα αυτής της συνεργασίας, με τους γονείς των μικρότερων ηλικιακά παιδιών να εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία (Lavenda, 2011)

Όσον αφορά στη συχνότητα των συνεργασιών των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών της Ε.Δ.Υ. με τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, με το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και με άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες, διαπιστώθηκε πως οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται σχεδόν σε καθημερινή βάση με τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης και με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αλλά όχι και τόσο συχνά με τα μέλη των οικείων ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της περιοχής τους. Το δεδομένο αυτό πιθανόν να οφείλεται στη χωρική εγγύτητα. Όντας στο ίδιο σχολικό κτήριο είναι ευκολότερη η επικοινωνία και η

ανταλλαγή απόψεων συγκριτικά με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., το οποίο είναι ένας εξωτερικός φορέας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται ερευνητικά από σχετικές μελέτες στις οποίες έχει αποδειχθεί η θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς αναγνωρίζουν πλέον την επιστημονική τους κατάρτιση και επιζητούν τη διεπιστημονική συνεργασία (Κορομπούλα, 2019 & Χατζηπέμος, 2001). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ε.Δ.Υ. προκύπτει ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης αρκετών από αυτούς στην ειδική αγωγή (Tower, 2000) και από τη θετική στάση και εκτίμηση των διευθυντών απέναντι στους ειδικούς ψυχικής υγείας (Κόντος, 2019). Προς επίρρωση των ανωτέρω αξίζει να σημειωθεί ότι καταγράφηκαν συστηματικές συνεργασίες με τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες υπηρεσίες. Η συνεχώς αυξανόμενη εμφάνιση ψυχολογικών δυσκολιών κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία πιθανόν να αιτιολογεί αυτή την αυξημένη συχνότητα συνεργασίας των Ε.Δ.Υ. με τους φορείς που προαναφέρθηκαν. Βέβαια υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να ψυχολογικοποιείται, να ιατρικοποιείται και σαν άμεσο επακόλουθο να παθολογικοποιείται κάθε διαφορετική συμπεριφορά που μπορεί να επιδεικνύουν οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου. Ελλοχεύει, έτσι, ο κίνδυνος να ετικιοποιείται ένας μαθητής ως προβληματικός, αντιδραστικός ή δύσκολος, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα η κοινωνία να αποποιείται των ευθυνών της για την εκδήλωση της οποιασδήποτε δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (Μπαϊρακτάρης, 2011).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στις επιμορφωτικές ανάγκες των μελών των Ε.Δ.Υ. και στη μεταξύ τους συνεργασία σε πλαίσιο ανατροφοδότησης και εσωτερικής εποπτείας. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε πως το 1/3 των μελών Ε.Δ.Υ. επιλέγει να επιμορφωθεί. Από το ποσοστό αυτό μεγαλύτερη ζήτηση φαίνεται να έχουν οι επιμορφώσεις που εκπονούνται από τα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και μικρότερη οι επιμορφώσεις που εκπονούνται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης. Η τάση αυτή πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης εκπονούν επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα των σχολικών μαθημάτων, ενώ οι επιμορφώσεις των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εστιάζουν περισσότερο στην ψυχική υγεία των παιδιών και εφήβων αλλά και σε προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία υλοποιούνται από τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης εκπονούνται από ειδικότητες όπως φιλόλογοι, μαθηματικοί κτλ., ενώ τα επιμορφωτικά σεμινάρια των

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εκπονούνται από συναδέλφους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς έχοντας συμβουλευτικό χαρακτήρα που δεν εστιάζει στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, γεγονός που αναδεικνύει το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ ειδικοτήτων. Επιπλέον, η εν λόγω προτίμηση πιθανόν να αποκαλύπτει την επιθυμία των μελών Ε.Δ.Υ. για περισσότερη επικοινωνία αλλά και υποστήριξη των δράσεων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. που αποτελεί και τον φορέα επιστημονικής εποπτείας τους.

Συγκρίνοντας το είδος των παρεμβάσεων που πραγματοποιούν τα μέλη της Ε.Δ.Υ., έγινε σαφές πως οι παρεμβάσεις ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών εφαρμόζονται σε καθημερινή βάση τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ομάδας, ενώ οι παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών δεν εφαρμόζονται το ίδιο συχνά. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Λιάκου (2019) σύμφωνα με την οποία ο πιο επιθυμητός ρόλος των σχολικών ψυχολόγων, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι η συμβουλευτική υποστήριξη γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών και όχι τόσο η ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, φανερώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την τάση τους να σχετίζονται περισσότερο με τον κλινικό ουσιαστικά ρόλο τους ως επαγγελματίες ψυχικής υγείας και όχι τόσο με τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στην υλοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών, αυτές φαίνεται να υλοποιούνται μεν συχνά αλλά όχι σε καθημερινή βάση. Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν πολλές πρακτικές και όχι μόνο δυσκολίες οι οποίες δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση πολλών συναντήσεων με γονείς, αν και ερευνητικά έχει αποδειχθεί πως και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, αλλά και την αδήριτη ανάγκη διαμόρφωσης ενός κατάλληλου και ασφαλούς πλαισίου το οποίο θα διευκολύνει την καλλιέργεια μιας ειλικρινούς και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, απαλλαγμένης από εκατέρωθεν προκαταλήψεις και στερεότυπα (Κατσαντώνη, 2020).

Προχωρώντας στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, παρατηρήθηκε πως οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα δεν εφαρμόζουν συχνά παρέμβαση σε ομαδικά προγράμματα σε επίπεδο τμήματος. Η διαπίστωση αυτή ήταν σχετικά αναμενόμενη, καθώς ήδη από το 1983, σε έρευνα των Staudt και Craft βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν περισσότερο την πραγματοποίηση συμβουλευτικών-υποστηρικτικών συναντήσεων με τους μαθητές σε

διαπροσωπικό επίπεδο, εκτός του τμήματος, παρά την παρέμβαση σε ολόκληρο το τμήμα. Η στάση αυτή οφείλεται στην πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση της παράδοσης της εκπαιδευτικής ύλης που έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας (Ματάτη, 2020). Είναι πιθανό ο φόβος της μη επίτευξης του στόχου τους, σε περίπτωση που παραχωρούν τις διδακτικές τους ώρες στα μέλη των Ε.Δ.Υ. για την υλοποίηση ομαδικών παρεμβάσεων, να δικαιολογεί την επιθυμία για ατομικές παρεμβάσεις, οι οποίες άλλωστε τους διευκολύνουν στην άσκηση του διδακτικού τους έργου, ειδικά σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία, εντείνοντας το άγχος των εκπαιδευτικών (Ματάτη, 2020).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συχνότητα κατά την οποία το ερευνητικό δείγμα παραπέμπει μαθητές ή/και γονείς/κηδεμόνες σε συγκεκριμένους φορείς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος παραπέμπει συχνά στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ μαθητές/τριες οι οποίοι/ες παρά την υποστήριξη στο σχολείο εξακολουθούν να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Με την ίδια κλίμακα συχνότητων καταφεύγουν στην παραπομπή μαθητών/τριών που χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης, σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως με σχεδόν ίδια συχνότητα, στις παραπάνω υπηρεσίες παραπέμπονται γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η απότομη αύξηση των ψυχολογικών προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι και τα οποία δοκιμάζουν καθημερινά την ψυχική τους ανθεκτικότητα, λειτουργεί για τα μέλη των Ε.Δ.Υ., αν όχι ως αφορμή, σίγουρα ως προειδοποίηση για την αναγνώριση της ανάγκης για αύξηση της συχνότητας συνεργασίας τους με εξωσχολικούς φορείς.

Επίσης σε ερώτημα αναφορικά με το κατά πόσο θα ήταν εποικοδομητική η υλοποίηση καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά νομό με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος εκδηλώνει θετική στάση αναφορικά με τη συμβολή της υλοποίησης καθορισμένων τριμηνιαίων συναντήσεων όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, φαίνεται να κρίνουν ως επιβεβλημένη την υλοποίηση προγραμμάτων επιμορφωτικών δράσεων από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται να αναγνωρίζεται η

ανάγκη για μεγαλύτερη συχνότητα διοργάνωσης των εν λόγω επιμορφώσεων. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες τα μέλη της Ε.Δ.Υ. αναγνωρίζουν τις ελλείψεις ως προς την επιμόρφωσή τους (Κόντος, 2019, Τσοκανά, 2019, Μητσογιάννης, 2019). Ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τη διαπίστωση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την οποία μόνο το 1/3 του δείγματος συμμετέχει σε επιμορφώσεις. Το δεδομένο αυτό πιθανόν να υποδεικνύει πως οι υφιστάμενες επιμορφώσεις δεν καλύπτουν τις θεματικές που απασχολούν τα μέλη της Ε.Δ.Υ. ή πραγματοποιούνται με μη ελκυστικό τρόπο σε μορφή ψυχοεκπαιδευτικών διαλέξεων και όχι με βιωματικό τρόπο.

Τέλος, ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στη συχνότητα παρουσίας των Ε.Δ.Υ. στις σχολικές μονάδες και στο κατά πόσο διευκολύνει την αποτελεσματικότητά τους, οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της καθημερινής παρουσίας τους στις σχολικές μονάδες καθώς οι περισσότεροι διαφωνούν απόλυτα με την παραδοχή ότι η εβδομαδιαία παρουσία των Ε.Δ.Υ. σε κάθε σχολική μονάδα δύναται να καλύψει το σύνολο των αναγκών. Οι απαντήσεις αυτές ήταν αναμενόμενες λόγω του πλήθους των καθηκόντων που αναφέρονται στο καθηκοντολόγιό τους, τα οποία δεν δύνανται να εκπληρωθούν στις 5 διδακτικές ώρες που αντιστοιχούν σε κάθε σχολείο (Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021).

Εν κατακλείδι, αν και όπως έγινε εμφανές από όσα προαναφέρθηκαν, πολλοί παράγοντες δυσχεραίνουν την επιτέλεση των καθηκόντων και του ρόλου της Ε.Δ.Υ., είναι σημαντικό να τονιστεί η σπουδαιότητα της λειτουργίας της. Από τα πιο σημαντικά θετικά σημεία της έως σήμερα παρουσίας ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, είναι η μετατόπιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Αναλυτικότερα, αν και κατά το παρελθόν είχε καταγραφεί από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αλλά και από τους γονείς, έλλειψη εμπιστοσύνης και μη αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των ειδικών ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου κ. ά., 2005), πλέον φαίνεται να διατηρούν μια θετική στάση. Η μετατόπιση αυτή αφορά σε ολόκληρη την ελληνική κοινωνία και όχι μόνο στη σχολική κοινότητα, καθώς κατά το παρελθόν η θέση του ψυχολόγου ήταν υποβαθμισμένη με τα περισσότερα άτομα να μην θεωρούν απαραίτητη και πόσο μάλλον χρήσιμη τη συμβουλευτική ή θεραπευτική υποστήριξη από εκείνους σε οποιοδήποτε πλαίσιο (Λιάκου, 2019).

Περιορισμοί της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση του σχολιασμού των ευρημάτων της έρευνας, κρίνεται σημαντικό να αποτυπωθούν ορισμένες παρατηρήσεις σχετικές με την ευρύτερη διαδικασία εκπόνησης της συγκεκριμένης μελέτης, τους περιορισμούς που προέκυψαν κατά την εκπόνησή της αλλά και τις προτάσεις βελτίωσης του θεσμού των Ε.Δ.Υ. καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τις απόψεις και τις ανάγκες ενός ικανοποιητικού αριθμού κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων μελών Ε.Δ.Υ. σε διάφορες περιφερειακές ενότητες της χώρας. Ωστόσο, η διεξαγωγή της βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά σε ήδη διατυπωμένα ερωτήματα, χωρίς, δηλαδή, τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και διατύπωσης προσωπικών απόψεων, ιδεών, αντιλήψεων. Εάν, ωστόσο, η συγκεκριμένη μελέτη διεξαγόταν βασισμένη σε ποιοτική προσέγγιση όπως επί παραδείγματι στη δομημένη συνέντευξη ή στην παρατήρηση ή στη μελέτη περίπτωσης, πιθανότατα να αναδύονταν νέοι προβληματισμοί και νέες διαπιστώσεις.

Προτάσεις για τη βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας των Ε.Δ.Υ.

Δεδομένου πως οι Ε.Δ.Υ. αποτελούν έναν σχετικά νεοσύστατο θεσμό και με γνώμονα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ακολουθούν ορισμένες προτάσεις, με την προσδοκία να αποτελέσουν την αφορμή για τη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας τους και την εξασφάλιση μιας επιτυχούς συνέχειας του θεσμού.

- ο Ανάδειξη του θεσμού των Ε.Δ.Υ. με σχετική πληροφόρηση από τους αρμόδιους φορείς και κατ' επέκταση ανάδειξη του ρόλου των μελών τους. Ιδιαίτερα για τα μέλη Ε.Ε.Π. είναι σημαντικό να τυγχάνουν αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς ως ενιαίο και αναπόσπαστο μέρος του συλλόγου διδασκόντων, ώστε η συνεργασία τους να συμβάλει στη θετική απήχηση του θεσμού στη σχολική κοινότητα.

- Κάλυψη των οργανικών και λειτουργικών κενών των Ε.Δ.Υ. με μόνιμες θέσεις μελών Ε.Ε.Π. κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων και δημιουργία νέων οργανικών θέσεων σε όσο το δυνατόν περισσότερες σχολικές μονάδες. Η στελέχωση των σχολείων από τις ειδικότητες του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου χρειάζεται να είναι μόνιμη, σταθερή και έγκαιρη, ώστε το έργο τους να είναι να είναι ουσιώδες και αποδοτικό.
- Λειτουργία των Ε.Δ.Υ. σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους. Κρίνεται απαραίτητη η διάθεση προσβάσιμων αιθουσών σε όλες τις σχολικές μονάδες όπου λειτουργούν οι Ε.Δ.Υ., έτσι ώστε αφενός να μπορούν να υποστηρίζονται όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, ήτοι μαθητές, γονείς, κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί και αφετέρου να εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.
- Παροχή υλικοτεχνικών μέσων και σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων. Τόσο για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο γνωστικό επίπεδο όσο και για την εξ αποστάσεως επικοινωνία με γονείς και φορείς αλλά και για τη διατήρηση αρχείου των μαθητών κρίνεται απαραίτητο να παρέχονται κάθε Ε.Δ.Υ. να διαθέτει όλα τα απαραίτητα και εξειδικευμένα μέσα και εργαλεία.
- Τακτικές και επικαιροποιημένες συναντήσεις όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. Σταθερές συναντήσεις μεταξύ διευθυντών, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανά νομό ή βαθμίδα εκπαίδευσης με σκοπό την ανατροφοδότηση του έργου τους και την εσωτερική εποπτεία.
- Υποχρεωτικές επιμορφώσεις όλων όσοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι με τον θεσμό. Επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με σκοπό την ενημέρωση πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης συμπεριφορών. Επίσης, καθορισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων αλλά και συστηματικές εποπτείες για όλα τα μέλη των Ε.Δ.Υ., πάνω σε θέματα διοίκησης, συνεργασίας, αξιολόγησης και συμβουλευτικής, με σκοπό τη βελτίωση των υπηρεσιών τους.
- Μείωση της σύστασης των σχολικών μονάδων που καλύπτουν τα μέλη Ε.Ε.Π. των Ε.Δ.Υ. Σκοπός της συγκρότησης των Ε.Δ.Υ. είναι η πρόωπη παρέμβαση, η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών, η δημιουργία και διατήρηση σχέσεων εμπιστοσύνης και οι εποικοδομητικές συνεργασίες με

το σύνολο της σχολικής κοινότητας αλλά και με διάφορους εξωσχολικούς φορείς. Δεδομένης της έλλειψης χρόνου και της υλικοτεχνικής υποδομής, το έργο των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων δυσχεραίνεται από τη μη σταθερότητα και τις ελάχιστες ώρες παρουσίας τους στο κάθε σχολείο, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας παροχής των υπηρεσιών τους. Επομένως, η τοποθέτηση μιας Ε.Δ.Υ. σε κάθε σχολική μονάδα σε καθημερινή βάση, ανεξαρτήτως λειτουργίας τμήματος ένταξης κρίνεται εξαιρετικά αναγκαία.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η αποτίμηση του θεσμού των Ε.Δ.Υ. και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητάς του, λειτουργεί εκτός από ανατροφοδοτικά, με τη φιλοδοξία να συμβάλει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Στοχεύει γενικότερα στην ουσιαστική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του θεσμού αλλά και στην ενίσχυση της υποστήριξης όλων των εμπλεκομένων (μέλη Ε.Δ.Υ., εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες). Για τους προαναφερθέντες λόγους και με δεδομένο ότι η Ε.Δ.Υ. αποτελεί έναν καινοτόμο και σχετικά νεοσύστατο θεσμό, παρέχει την ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα.

Πέραν, λοιπόν, των όσων ζητημάτων αναδύθηκαν από την παρούσα μελέτη, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η διενέργεια συγκριτικών μελετών με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής των Τμημάτων Ένταξης που συνεργάζονται με τις Ε.Δ.Υ., σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεταξύ τους συνεργασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, ερευνητικό ζητούμενο, θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής σχετικά με τη λειτουργία των Ε.Δ.Υ. και την ενδεχόμενη διαφοροποίησή τους από τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Επιπροσθέτως, η διερεύνηση του συνόλου των περιστατικών που έχουν αναλάβει οι Ε.Δ.Υ. σε βάθος χρόνου, από την αρχή της λειτουργίας τους έως σήμερα, με στόχο τη διεξαγωγή ποσοτικών και όσο το δυνατόν αξιόπιστων και

αντιπροσωπευτικών διαπιστώσεων θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της εγκαθίδρυσης και της ενίσχυσης του θεσμού μέσω αρμόδιων πολιτικών, ενώ αξιόλογο, επίσης, θέμα προς μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ή μη της συνεργασίας μεταξύ των μελών των Ε.Δ.Υ. και των μαθητών/τριών ή των γονέων/κηδεμόνων ή ακόμη και των δημόσιων φορέων της ευρύτερης κοινότητας που σχετίζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία και διαπιστώνοντας την αποσπασματική και ελλιπή καταγραφή των θέσεων των μαθητών/τριών και των γονέων/κηδεμόνων σε ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία των Ε.Δ.Υ, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή μιας μελέτης η οποία να διερευνά τις απόψεις τους σχετικά με το έργο των Ε.Δ.Υ, τις δυσλειτουργίες που οι ίδιοι εντοπίζουν, τις προσδοκίες τους, τον βαθμό ικανοποίησής τους, κ.α..

Η διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικής με το επίπεδο και κυρίως τις ανάγκες επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και του Ε.Ε.Π. σχετικά με την ενταξιακή πολιτική, το κατά πόσο και με ποιον τρόπο αυτή εφαρμόζεται, όπως επίσης και σχετικά με ζητήματα που σχετίζονται με το έργο των μελών των Ε.Δ.Υ, την αναζήτηση και εφαρμογή των πλέον καταλληλότερων τρόπων της μεταξύ τους συνεργασίας, κ.ά, θα πρόσφερε αναμφισβήτητα, αξιόλογα δεδομένα προς συζήτηση, προβληματισμό και ανάληψη πρωτοβουλιών.

Τέλος, μια ενδελεχής ανασκόπηση, θεωρητική μελέτη αλλά και φυσική παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους οι κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι σχολικών μονάδων χωρών της Ευρώπης, της Ασίας και της Αμερικής, επιτελούν τα καθήκοντα τους σε συνδυασμό πάντα με το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο εφαρμόζεται σε αυτές, πιθανόν θα έδινε λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες συνάδελφοί τους, θα ανέδυε έναν γόνιμο προβληματισμό προς συζήτηση, θα πρόσφερε νέες ιδέες προς δοκιμή και εφαρμογή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Καστανιώτης.
- Βασιλόπουλος, Σ. (2021). *10+1 Αποτελεσματικές τεχνικές για συμβούλους*. Gutenberg.
- Βλαχόπουλος, Λ. Α. (2015). *Οδηγός για σχολικούς ψυχολόγους σε σχολικά δίκτυα (ΣΔΕΥ), αλλά και γενικότερα στην σύγχρονη Γενική & Ειδική Αγωγή*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.
- Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Αι. Χαριοπολίτου (επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (σσ. 107-128). Γράφημα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, (Γ' έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Πεδίο.
- Καλύβα, Α. Π. (2023). *Σχολικές υποδομές στην Ελλάδα* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
[https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/82316/27600.pdf?sequence=](https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/82316/27600.pdf?sequence=4)

- Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*, (δ' έκδ.) (σσ. 23-46). Τόπος.
- Κατσαντώνη, Λ. Π. (2020). *Η συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου*. [Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].
<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11534>
- Κόντος, Ν. (2019). *Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των Ειδικών Διαγνωστικών Επιτροπών Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ)-Διερεύνηση απόψεων διευθυντών*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1240/Kontos%20Nikolaos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κορομπούλα, Σ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1204>
- Κούρτης, Γ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου για τις σχολικές κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19422/%ce%9c%ce%94%ce%95%20%ce%9a%ce%9f%ce%a5%ce%a1%ce%a4%ce%97%ce%a3%203%20%ce%99%ce%bf%cf%85%ce%bd%ce%af%ce%bf%cf%85%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (ια' έκδοση)*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). *Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ, 29, 7-32.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (σσ.156- 170). Σχολή Επιστημών Κρήτης.

- Λιάκου, Φ. (2019). *Μελέτη του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1402>
- Μαλκόπουλος, Δ. (2020). *Ο ρόλος των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ ως νέων θεσμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο*. [Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].
<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/10958>
- Μανδέλλου, Μ. Α., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2016). *Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 789–797.
<https://doi.org/10.12681/edusc.153>
- Ματάτη, Χ. (2020). *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/154346>
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 57-96. <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>
- Μητσογιάννης, Π. Α. (2019). *Οι αντιλήψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για τον ρόλο τους στις Επιτροπές Διαγνωσταιγαικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ΕΔΕΑΥ*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
<http://hdl.handle.net/11610/20526>
- Μπαϊρακτάρης, Κ. (1994). *Ψυχική Υγεία και Κοινωνική Παρέμβαση. Εμπειρίες, Συστήματα και Πολιτικές*. Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Μπαϊρακτάρης, Κ. (2011, Μάρτιος 12). *Ημερίδα - Σχολεία Συνεργατικής Μάθησης και Πρόληψης* [Βίντεο]. YouTube
https://www.youtube.com/watch?v=6esU8U6wT28&ab_channel=kfr618
- Μπάρδης, Π. (1994). *Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης*. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ.

Φιλίππου, (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (τόμος Β'), (σσ. 740-742).
Ελληνικά Γράμματα.

Μπαρμπαγιάννη, Ε. (2018). *Η επίδραση της αποτελεσματικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνάρτηση με την ενίσχυση του οικογενειακού τους πλαισίου μέσα από τις ΕΔΕΑΥ: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* [Διπλωματική Εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου].
<https://kypseli.ouc.ac.cy/bitstream/handle/11128/3830/%ce%95%ce%a0%ce%91-2018-00061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (β' έκδοση). Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Τυπωθήτω.

Μπρούζος, Α. (2019). Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Μαθήματος «Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας Ι». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 123-151). Πεδίο.

Ντούμα, Τ. (2015). *Προστασία και εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο νομό Αττικής*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12532/SDO_DMYP_00501_Medium.pdf?sequence=1

Νυσταζάκη, Β. (2019). *Στάσεις των Μελών των ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστηρίξης) και των Εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147084>

- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Ιστορικοκοινωνική ανάλυση*.
Εταιρεία Στήριξης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.
- Σακκέτου, Β., & Παπαγιάννη, Ε. (2015). *Αυτισμός: απουσία υποδομών, έλλειψη προσωπικού σε ιδρύματα και ειδικά σχολεία*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12979/SDO_DMYP_00963_Medium.pdf?se
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη*.
Παιδαγωγική της Ένταξης. Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). Ένα Σχολείο για Όλους. Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Αι. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (σσ 41-54). Γράφημα.
- Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*, (Γ' έκδοση). Παπαζήση.
- Τάσιος, Θ. (1992). Η ηθολογική συνιστώσα του προβλήματος. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης* (τόμος Α'), (σσ 167-174). Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ., Χριστοπούλου, Λ., & Φιλιππίδου, Σ. (1995). Προβλήματα λόγου στην προσχολική ηλικία. Έγκαιρη διάγνωση-πρόληψη (ερευνητική μελέτη). Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου, (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (τόμος Β'), (σσ. 508-510). Ελληνικά Γράμματα.
- Τοζακίδης, Α. (2015). *Ο νέος υποστηρικτικός θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ την διετία 2013-15 στην ΑΜΘ & Σερρών πρακτικές, κρίσεις, στάσεις & προτάσεις*. [Ο νέος υποστηρικτικός θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ την διετία 2014-15 στην ΑΜΘ& Σερρών \(sch.gr\)](http://www.sch.gr)

- Τσοκανά, Ν. Α. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για το θεσμό της ΕΔΕΑΥ και τη συμβολή της στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].
<https://nemertes.library.upatras.gr/items/8d13fc81-88fc-40a1-8844-8b91800c70d0>
- Χατζηπέμος, Θ. (2001). *Εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Μελέτη Αντιλήψεων*. *Ανοιχτό Σχολείο*, 79, 80, 43-45, 39-41.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Θεοχαράκη, Ε., & Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (1993). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Τελέθριον.

Ξενόγλωσση

- Aghaie Meybodi, F., Mohammadkhani, P., Pourshahbaz, A., Dolatshahi, B., & Havighurst, S. (2017). *Reducing children behavior problems: a pilot study of Tuning in to Kids in Iran*. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(3), 269-276.
<http://irj.uswr.ac.ir/article-1-733-en.html>
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2013). Impact of demographic variables and school support on teacher efficacy in inclusive classrooms in Bangladesh. *The International Journal of Diversity in Education*, 12(2), 1.
<https://www.proquest.com/openview/eaf01a547c2c3c8fa8c278b54017e836/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5528215>
- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child abuse & neglect*, 52, 200-209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.010>
- Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). *Investigating instructional leadership for special education*. *Exceptionality*, 15(3), 143-161.
<https://doi.org/10.1080/09362830701503495>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.

- Christensen, J., Siegel Robertson, J., Williamson, R., & Hunter, W. C. (2013). *Preparing educational leaders for special education success: Principals' perspective. The Researcher*, 25(1), 94-107. <https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/Researcherv25n1Christensen.pdf>
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Έλλην.
- Garcia-Joslin, J. J., Carrillo, G. L., Guzman, V., Vega, D., Plotts, C. A., & Lasser, J. (2016). *Latino immigration: Preparing school psychologists to meet students' needs. School psychology quarterly*, 31(2), 256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000136>
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. Education*, 121(2). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A10%3A1154090/detailv2?sid=ebSCO%3Aplink%3Ascholar&id=ebSCO%3Agcd%3A4025826&crl=c>
- Demaret, A. T. (2017). *Are Building Principals Prepared and Equipped to Supervise Special Education Teachers?* [Doctoral dissertation, University of Wyoming. Libraries]. https://wyoscholar.uwyo.edu/articles/thesis/Are_Building_Principals_Prepared_and_Equipped_to_Supervise_Special_Education_Teachers_/13686436/files/31434799.pdf
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2003). *The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. NASSP bulletin*, 87(634), 43-65. <https://doi.org/10.1177/019263650308763404>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). *School refusal: Epidemiology and management. Paediatric drugs*, 3, 719-732. <https://link.springer.com/article/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Kozleski, E., Mainzer, R., & Deshler, D. (2000). *Bright Futures for Exceptional Learners: An Agenda To Achieve Quality Conditions for Teaching & Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451668.pdf>

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>

Lightfoot, C., Cole., M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Gutenberg

McLaughlin, M. J. (Ed.). (2008). *What Every Principal Needs to Know About Special Education*. Corwin Press. [What Every Principal Needs to Know About Special Education - Βιβλία Google](#)

Schrag, J. A., & Henderson, K. (1996). *School-Based Intervention Assistance Teams and Their Impact on Special Education*. Final Report.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392196.pdf>

Shute, C. S. (2017). *Planning and Implementing a Structured and Systematic Response to Academic Intervention Plans through Multi-Tiered Systems of Support (MTSS)*. [http://d-](http://d-scholarship.pitt.edu/32662/1/Shute%20ETD%20Format%20Dissertation%208)

[scholarship.pitt.edu/32662/1/Shute%20ETD%20Format%20Dissertation%208](http://d-scholarship.pitt.edu/32662/1/Shute%20ETD%20Format%20Dissertation%208)
[.21.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/32662/1/Shute%20ETD%20Format%20Dissertation%208)

Tower, K. (2000). *Image crisis: A study of attitudes about school social workers*. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 22(2), 83-94. <https://doi.org/10.1093/cs/22.2.83>

Staudt, M. M., & Craft, J. L. (1983). School staff input in the evaluation of school social work practice. *Children & Schools*, 5(2), 119-131.

<https://doi.org/10.1093/cs/5.2.119>

Ιστοσελίδες & ιστολόγια

[Σχολεία ΣΔΕΥ ανά ΚΕΔΑΣΥ στις 13 ΠΔΕ της χώρας | Κατάλογοι - especial.gr](#)

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Νόμοι

- Νόμος 1143/1981, Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'80/31.3.1981).
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'167/30.9.1985).
- Νόμος 2101/1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 192/2.12.1992).
- Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 78/14.03.2000).
- Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008).
- Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.3, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008).
- Νόμος 4115/2013, Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 24/30.01.2013).
- Νόμος 4368/2016, άρθρο 82, παρ. 1-6, Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α'21/21.2.2016).

Υπουργικές αποφάσεις

Υπ. Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε., Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 1403/25.4.2017).

Υπ. Απόφαση 88348/Δ3/2018, Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών και του κλάδου ΔΕ01 Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 2038/30.05.2018).

Υπ. Απόφαση 211076/ΓΔ4/2018, Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους, , Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 5614/13.12.2018).

Υπ. Απόφαση 134960/Δ3/2021, Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 5009/27.10.2021).

Υπ. Απόφαση Φ1/90023/ΑΔ/Δ1/2022, Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ). Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2022-2023, εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 4032/29.7.2022).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο της έρευνας

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας. Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των μελών τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της ποιότητας του θεσμικού Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διαπιστημονικής Υποστήριξης) και η αποτίμηση των αναγκών των μελών της καθώς και των προκλήσεων του έργου.
Επιπροσθέτως σημαντικό στόχο αποτελεί η διατύπωση μελλοντικών προτάσεων για την ενίσχυση και ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του έργου ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία του.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 1

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Βιολογικό Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 20-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60+

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, διεκδίκηση των απόψεων και των αναγκών των ...

3. Περιφέρεια

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- Αττικής
- Βορείου Αιγαίου
- Δυτικής Ελλάδος
- Θεσσαλίας
- Ιονίων Νήσων
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Κρήτης
- Νοτίου Αιγαίου
- Πελοποννήσου
- Στερεάς Ελλάδος
- Ηπείρου

4. Ειδικότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κοινωνικός/ή Λειτουργός
- Ψυχολόγος

5. Υπηρεσιακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποθήκευση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διακρίση των απόψεων και των αναγκών των ...

6. Έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0 έως 2 έτη
 3 έως 5 έτη
 6 έως 8 έτη
 9 έως 11 έτη
 12 έως 14 έτη
 περισσότερα από 15 έτη

ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

7. Πόσες σχολικές μονάδες εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ. στην οποία είστε μέλος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Σε πόσες από αυτές τις σχολικές μονάδες λειτουργεί Τμήμα Ενταξης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπάγονται οι σχολικές μονάδες που εξυπηρετεί η Ε.Δ.Υ στην οποία είστε μέλος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
 Σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 Σχολικές μονάδες και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διεκτέλεση των απόψεων και των αναγκών των ...

10. Ασκήστε τα καθήκοντά σας σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου έχει ληφθεί *
υπόψη η προσβασιμότητα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

11. Ασκήστε τα καθήκοντά σας σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου πληρούνται *
οι προϋποθέσεις διασφάλισης και διαφύλαξης του απορρήτου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

12. Οι χώροι υποστηρίζονται από όλα τα απαραίτητα μέσα (Η/Υ, συσκευή *
τηλεφώνου, εποπτικό υλικό κτλ.);

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποθήκευση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

13. Υπάρχει διαθέσιμο αξιολογικό υλικό (μέσα και εργαλεία μέτρησης), για την τυπική και άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

14. Πόσο συχνά σχεδιάζετε και εφαρμόζετε Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης και Διεπιστημονικής Υποστήριξης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

15. Διατηρείτε portfolio για κάθε μαθητή/τρια με τα δεδομένα, τις εργασίες, τις αξιολογήσεις, τις ψυχοκοινωνικές εκθέσεις και τα σχόλια από τις συναντήσεις και τις συνεργασίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

16. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τους τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ενταξης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

17. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

18. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τα μέλη του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) το οποίο έχει την ευθύνη υποστήριξης των δράσεών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, διεκδίκηση των απόψεων και των αναγκών των ...

19. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με μέλη άλλων Ε.Δ.Υ. της περιοχής σας; *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

20. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες; *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

21. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τις αρμόδιες δικαστικές και εισαγγελικές αρχές; *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

5/11/23, 10:41 μ.μ. Απαρίθμηση των έργων των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

22. Υλοποιείτε **εξατομικευμένες παρεμβάσεις** ενίσχυσης των **ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων** των **μαθητών/τριών**; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

23. Υλοποιείτε **εξατομικευμένες παρεμβάσεις** ενίσχυσης των **γνωστικών δεξιοτήτων** των **μαθητών/τριών**; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

24. Υλοποιείτε **ομαδικές παρεμβάσεις** ενίσχυσης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των **μαθητών/τριών**; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, διαχείρισης των στόχων και των αναγκών των ...

25. Υλοποιείτε **εξατομικευμένες παρεμβάσεις** παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης **σε γονείς/κηδεμόνες** των μαθητών/τριών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

26. Υλοποιείτε **ομαδικές παρεμβάσεις** παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης **σε γονείς/κηδεμόνες** των μαθητών/τριών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

27. Υλοποιείτε **εξατομικευμένες παρεμβάσεις** παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης **σε εκπαιδευτικούς**; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποθήκευση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε όχημα οργάνωσης και λειτουργίας, διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

28. Υλοποιείτε **ομαδικές παρεμβάσεις** παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης **σε εκπαιδευτικούς** *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάρα πολύ συχνά

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

29. Παραπέμπετε στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μαθητές/τριες που, παρά την υποστήριξη στο σχολείο, εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάρα πολύ συχνά

30. Παραπέμπετε μαθητές/τριες που χρήζουν υποστήριξης από άλλες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες (ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες) *

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, διακρίση των στόχων και των αναγκών των ...

31. Παραπέμπετε γονείς/κηδεμόνες που χρήζουν υποστήριξης από άλλες δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες (Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Κοινωνική Πρόνοια ή ιατρικές ή άλλες αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

32. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από το οικείο Σ.Δ.Ε.Υ. (Σχολικό Δίκτυο Συμβουλευτικής Υποστήριξης), συμμετέχετε σε αυτά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

33. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., συμμετέχετε σε αυτά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
 σπάνια
 συχνά
 πολύ συχνά
 πάρα πολύ συχνά

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας: Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

34. Όταν υλοποιούνται προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων, που διοργανώνονται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, συμμετέχετε σε αυτά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ποτέ
- σπάνια
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάρα πολύ συχνά

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

35. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται καθορισμένες τριμηνιαίες συναντήσεις όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά νομό, με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- διαφανώς απόλυτα
- διαφανώς
- δεν έχω άποψη
- σπασμωδικά
- σπασμωδικά απόλυτα

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποτίμηση του έργου των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διεκτέλεση των απόψεων και των αναγκών των ...

36. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται καθορισμένες τριμηνιαίες συναντήσεις όλων των μελών των Ε.Δ.Υ. ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, με σκοπό την ανατροφοδότηση και την εσωτερική εποπτεία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- διαφορετικό απόλυτα
 διαφορετικό
 δεν έχω άποψη
 συμφωνικά
 συμφωνικά απόλυτα

37. Θα ήταν χρήσιμο για την παροχή των υπηρεσιών σας να υλοποιούνται συχνότερα προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων από τα οικεία Σ.Δ.Ε.Υ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- διαφορετικό απόλυτα
 διαφορετικό
 δεν έχω άποψη
 συμφωνικά
 συμφωνικά απόλυτα

38. Η συχνότητα παρουσίας των Ε.Δ.Υ. κατά μια ημέρα εβδομαδιαίως σε κάθε σχολική μονάδα δύναται να καλύψει όλες τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- διαφορετικό απόλυτα
 διαφορετικό
 δεν έχω άποψη
 συμφωνικά
 συμφωνικά απόλυτα

5/11/23, 10:41 μ.μ. Αποθήκευση των έργων των Ε.Δ.Υ. σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας, Διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των ...

39. Θεωρείτε αναγκαία την παρουσία των Ε.Δ.Υ. σε καθημερινή βάση σε όλες τις *
σχολικές μονάδες;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- διαφορενό απόλυτα
 διαφορενό
 δεν έχω άποψη
 συμφωνά
 συμφωνά απόλυτα

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες