



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

POST GRADUATE THESIS

Special Education in Greece and the role of the social worker



Νικολέτα Παπαζήση

Nikoleta Papapazisi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μαρία Τράπαλη

Maria Trapali

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Special Education in Greece and the role of the social worker

NIKOLETA PAPAZISI

21869

Mscedt21869@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

MARIA TRAPALI

SECOND SUPERVISOR

IOANNA – STAMATINA PANAGIOTAKOPOULOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08/07/2024

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Μαρία Τράπαλη

2^{ος} Εξεταστής Ιωάννα – Σταματίνα
Παναγιωτακοπούλου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Νικολέτα Παπαζήση του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 21869 φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου»

Η Δηλούσα

Νικολέτα Παπαζήση

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους γονείς και τους φίλους μου.

Αφιέρωσεις

“Disabled children are equally entitled to an exciting and brilliant future.”

Nelson Mandela, 1918-2013

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό τη βιβλιογραφική μελέτη και την ανάδειξη του πολυδιάστατου επαγγελματικού ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο υπάρχοντες φορείς ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιλογή του θέματος αναδύθηκε από την προσωπική εμπειρία και το εσωτερικό κίνητρο για την ανάδειξη της σημασίας του ρόλου της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η μελέτη πραγματοποιήθηκε με την άντληση πληροφοριών κυρίως από βιβλία, άρθρα, έρευνες και νόμους, τα οποία παρατίθενται στις αναφορές. Οι στόχοι της εργασίας εκπληρώθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τον προσδιορισμό της κοινωνικής εργασίας ως επάγγελμα στο πλαίσιο άσκησής της στα ειδικά και γενικά σχολεία. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε πως η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή εκπαίδευση είναι ουσιαστικής σημασίας, καθώς εστιάζει τόσο στην υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των γονέων τους, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας παρεμβάσεις με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών/τριών, βελτιώνοντας την επικοινωνία μεταξύ γονέων-σχολείου και ενθαρρύνοντας την ενεργή εμπλοκή τους, όσον αφορά την υποστήριξη των παιδιών, γεφυρώνοντας τη σχέση μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, ειδική αγωγή, κοινωνική εργασία

Abstract

The present thesis aims to study and highlight the multifaceted role of the social worker in the context of the profession in supporting students with disabilities and / or special educational in Greek schools. The choice of the topic emerged from personal experience and internal motivation to highlight the importance of the role of social work in the education of students with disabilities and/or special educational needs and the study was carried out by drawing information mainly from books, articles, research and laws, which are listed in the references. The objectives of the study were fulfilled through literature review and collection of information related to special education and social work as a profession in the context of its practice in special and general schools. The literature review revealed that the role of the social worker in special education is essential as it focuses on supporting both children with disabilities and/or special educational needs and their parents, designing and implementing interventions aimed at the all-round development and growth of students, improving parent-school communication and encouraging their active involvement in terms of supporting the child, by being the link between school and family.

Key words: disability, special education, social worker

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	viii
Συνοτομογραφίες	x
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1. Αναπηρία και θεσμοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα	2
1.1. Η έννοια της αναπηρίας και τα κυρίαρχα μοντέλα προσέγγισής της	2
1.2. Η έννοια της ειδικής αγωγής.....	7
1.3. Κατηγοριοποίηση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	10
1.4. Ο ρόλος των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.....	15
1.5. Υποστηρικτικοί θεσμοί Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης	17
1.6. Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Βαθμίδας εκπαίδευσης.....	19
Κεφάλαιο 2. Η κοινωνική εργασία ως επιστήμη και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	21
2.1 Η έννοια της κοινωνικής εργασίας.....	21
2.2 Βασικές αρχές και μέθοδοι κοινωνικής εργασίας	23
2.3. Βασικές προσεγγίσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας	26
2.4. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.....	28
2.5. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Ε.Δ.Υ.....	30
2.6. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	32
2.7. Διεπιστημονικότητα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	34
2.8. Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η συμβολή της κοινωνικής εργασίας ..	35
Συμπεράσματα	37
Αναφορές	38
Πηγές εικόνων	43

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, Πέμπτη έκδοση
D.A.	Disability Alliance	Ένωση Αναπήρων
I.A.S.S.W.	International Association of Schools of Social Work	Διεθνής Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας
I.C.F.	International Classification of Functioning, Disability and Health	Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας
I.F.S.W.	International Federation of Social Workers	Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10 th edition	Διεθνής Ταξινόμηση των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων, δέκατη αναθεώρηση
U.P.I.A.S.	Union of the Physically Impaired Against Segregation	Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού
W.H.O.	World Health Organization	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
Δ.Α.Φ.		Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Δ.Ε.Π-Υ		Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα
E.E.A.		Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
E.A.E.		Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ		Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια
E.E.E.EK.		Εργαστηρία Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Κέντρα Διεπιστημονικής
Αξιολόγησης και
Συμβουλευτικής υποστήριξης

Κ.Ε.Α.

Κοινωνική Εργασία με Άτομα

Κ.Ε.Κ

Κοινωνική Εργασία με
Κοινότητα

Κ.Ε.Ο.

Κοινωνική Εργασία με Ομάδες

Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Σχολικές Μονάδες Ειδικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η θεωρητική διερεύνηση του πολυδιάστατου ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι δράσεις του κοινωνικού λειτουργού έχουν ως κύριο στόχο, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινότητας, αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο μεταξύ αυτών με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται στενά, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης με εκπαιδευτικούς και άλλες ειδικότητες, προάγοντας την ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) σε ψυχοκοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, μέσω προγραμμάτων υποστήριξης, τα οποία έχουν ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα. Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να εφαρμόσει και τις τρεις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και κοινότητας, μεριμνώντας για τόσο για την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών όσο και για την υποστήριξη και ενδυνάμωση της οικογένειας.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολικό πλαίσιο, είτε πρόκειται για δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή για προγράμματα υποστήριξης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές σε γενικά σχολεία, αναλαμβάνουν την υποστήριξη των μαθητών, ατομικά ή /και σε ομάδες, εφαρμόζοντας εξατομικευμένα για κάθε μαθητή/τρια προγράμματα παρέμβασης, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες θα συμβάλουν τόσο στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών, όσο και στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών δεν αφορά μόνο στην παρέμβαση στους μαθητές/τριες αλλά και στη συνεργασία και υποστήριξη των οικογενειών των μαθητών/τριών, κατανοώντας τη σημασία του περιβάλλοντος (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα), το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στην άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζει τόσο η οικογένεια όσο και οι ίδιοι οι μαθητές στην καθημερινότητά τους εξαιτίας της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγών τους. Η δικτύωση των γονέων και του παιδιού με φορείς και υπηρεσίες, η ενημέρωση της οικογένειας γύρω από την αναπηρία και τις Ε.Ε.Α. και η παρέμβαση, σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας και κοινότητας, αποτελούν κύριους στόχους της κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εστιάζει στην αναπηρία και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποσαφηνίζοντας αρχικά τις έννοιες αυτές. Έπειτα, παρουσιάζονται τα δύο επικρατέστερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο και οι κατηγορίες μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. και αναπηρία, όπως ορίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και την Ελληνική νομοθεσία. Στη συνέχεια καταγράφεται ο ρόλος των φορέων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως και των υποστηρικτικών θεσμών για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. / αναπηρία στα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Συνολικά η εργασία επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας στο πλαίσιο της υποστήριξης μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. και αναπηρία και τη συμβολή της συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με την οικογένεια υπό το πρίσμα του οικοσυστημικού μοντέλου παρέμβασης.

Κεφάλαιο 1. Αναπηρία και θεσμοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα

1.1. Η έννοια της αναπηρίας και τα κυρίαρχα μοντέλα προσέγγισής της

Το θέμα της αναπηρίας αποτελεί ένα ευρέως συζητούμενο και επίκαιρο ζήτημα σε διεθνές επίπεδο. Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει ορισμούς από διάφορους επιστημονικούς κλάδους όπως της ιατρικής, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Κάθε επιστήμη ερμηνεύει και ορίζει το ζήτημα με βάση το αντικείμενό της, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πληθώρα διαφορετικών ορισμών. Η πλειονότητα των ορισμών που αφορούν την αναπηρία εστιάζονται κυρίως σε ιατρικές πτυχές και τείνουν να τονίζουν τις αποκλίσεις από αυτό που θεωρείται «φυσιολογικό». Ωστόσο, παρατηρείται συχνά πως οι ορισμοί αυτοί, αποτυγχάνουν να τονίσουν επαρκώς τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες στη διαμόρφωση του ορισμού της αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Barnes (1999) η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μια κατάσταση που προκύπτει τόσο από βιολογικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες. Η αναπηρία μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του σώματος, τη σκέψη και τα συναισθήματα ενός ατόμου, καθώς οι σωματικές συνθήκες μπορούν να έχουν ψυχολογικές επιπτώσεις και οι νοητικές συνθήκες μπορούν να έχουν σωματικές πτυχές. Αν και στο παρελθόν ο όρος

αναπηρία αναφερόταν μόνο σε σωματικούς περιορισμούς, σήμερα περιλαμβάνει επίσης αισθητηριακές και διανοητικές δυσκολίες.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2001) στο πλαίσιο μιας σύγχρονης προσέγγισης της αναπηρίας, αναφέρει πως η αναπηρία είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που οδηγούν σε προκλήσεις και περιορισμούς σε διάφορες πτυχές της ζωής του ατόμου με αναπηρία, όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση, οι δραστηριότητες αναψυχής, η αυτοφροντίδα και η συνολική κοινωνική ένταξη. Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. (WHO, 2019) η υγεία και η αναπηρία σχετίζονται με παραμέτρους, οι οποίες αφορούν σε σωματικές λειτουργίες, οι οποίες είναι οι φυσιολογικές ή ψυχολογικές λειτουργίες του σώματος και σε σωματικές δομές, δηλαδή τα ανατομικά μέρη του σώματος, όπως τα όργανα, τα άκρα και τα συστατικά τους μέρη. Οι βλάβες, αφορούν προβλήματα στη λειτουργία του σώματος, ενώ οι περιορισμοί στη δραστηριότητα αφορούν δυσκολίες που έχει το άτομο στην επίτευξη των δραστηριοτήτων.

Η αναφορά του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.) το 2019 επισημαίνει ότι η υγεία και η αναπηρία συνδέονται με διάφορες παραμέτρους που σχετίζονται τόσο με τις σωματικές λειτουργίες όσο και με τις σωματικές δομές. Οι σωματικές λειτουργίες περιλαμβάνουν τις φυσιολογικές και ψυχολογικές λειτουργίες του σώματος. Οι σωματικές δομές αφορούν τα όργανα, τα άκρα και τα συστατικά τους μέρη. Οι βλάβες είναι προβλήματα που εμφανίζονται στη λειτουργία του σώματος, τα οποία μπορεί να είναι είτε προσωρινά είτε μόνιμα. Από την άλλη, οι περιορισμοί στη δραστηριότητα αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο στην επίτευξη των καθημερινών του δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν από ήπιες έως σοβαρές. Αυτοί οι περιορισμοί μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου και την ικανότητά του να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία. Τέλος, υπάρχουν και οι περιορισμοί που αφορούν στη δυνατότητα συμμετοχής και τα επακόλουθα τα προβλήματα που βιώνει ένας άνθρωπος όταν η συμμετοχή του σε καθημερινές δραστηριότητες περιορίζεται.

Η 61η σύνοδος της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ που έλαβε χώρα το 2006 στη Νέα Υόρκη, εισήγαγε τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, τα οποία κυρώθηκαν από την Ελλάδα με τον Ν. 4074/2012. Η σύμβαση έχει ως στόχο να προωθήσει και να προστατεύσει την ικανοποίηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, με σεβασμό στην αξιοπρέπειά τους.

Ως Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ) «νοούνται τα άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνουν εκείνα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, ψυχικά, διανοητικά ή αισθητήρια εμπόδια, που, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους». (Ηνωμένα Έθνη, 2006, σ. 8)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν προταθεί διάφορα ερμηνευτικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας σε μία προσπάθεια προσδιορισμού της. Τα δύο επικρατέστερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας είναι το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο και η μεταξύ τους διάκριση αφορά στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η αναπηρία στο καθένα από αυτά.

Στην αρχή του 20ου αιώνα και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας εμφανίστηκε ως κυρίαρχο εννοιολογικό πλαίσιο παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία οφείλεται σε μια φυσική κατάσταση ελλειμματικής φύσης και αποτελείται από οποιαδήποτε σωματική, νοητική ή άλλη απόκλιση ή ελάττωμα του ατόμου, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα ζωής του. Οι οργανικές και λειτουργικές ανεπάρκειες του ατόμου πρέπει να επιδιορθωθούν έτσι ώστε το άτομο με αναπηρία να καταφέρει να ενεργήσει όπως οι υπόλοιποι «φυσιολογικοί» άνθρωποι. Σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται η θεραπεία, η οποία περιορίζεται στον προσδιορισμό της βλάβης και έλεγχο, ενώ τα άτομα με αναπηρία θεωρούνταν αντικείμενα επιστημονικής μελέτης, χωρίς κοινωνικοπολιτική-πολιτισμική ταυτότητα (Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι, 2012).

Σύμφωνα με τους Gilson & Depoy (2000) το ιατρικό μοντέλο προσεγγίζει τα άτομα με αναπηρία, ως άτομα που έχουν πιο περιορισμένες ικανότητες σε σχέση με τα αυτά που δεν έχουν κάποιας μορφής αναπηρία ή με αυτά που μπορεί να θεραπευτούν από κάποια πάθηση. Η αναπηρία εστιάζεται σε σωματικές, συμπεριφορικές, ψυχολογικές, γνωστικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες του ατόμου και η ευθύνη αντιμετώπισης του προβλήματος, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί από τις σχετικές υπηρεσίες, μετατοπίζεται στο άτομο με αναπηρία. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, δίνοντας έμφαση στην αποκατάσταση, καθορίζει τα άτομα ως προς τη διάγνωσή τους και τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας τους, επομένως τα άτομα καθορίζονται όχι μόνο από τις

διαγνωσμένες συνθήκες αναπηρίας τους, αλλά και από το κατά πόσο κατά πόσο οι συνθήκες αυτές παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητά τους.

Οι επαγγελματίες υγείας, συνεργαζόμενοι με άτομα με αναπηρίες έχουν ως κύριο στόχο τη βελτίωση της λειτουργικότητας των ατόμων με αναπηρία, την ανάρρωση και την προσαρμογή. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη θεραπευτική διαδικασία είναι η συναίνεση και η συνεργασία του ασθενούς στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις διαδικασίες της θεραπείας. Τα άτομα με αναπηρία, υπό την προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου, είναι άμεσα εξαρτώμενα τόσο από τις υπηρεσίες όσο και τους / τις επαγγελματίες υγείας.

Η προσέγγιση της αναπηρίας από το ιατρικό μοντέλο επηρεάζει τις πολιτικές και τους θεσμούς, καθώς και τις στάσεις και τις συμπεριφορές, με σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Η UPIAS, Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού, ιδρύθηκε το 1972 στο Ηνωμένο Βασίλειο και ήταν πρωτοπόρα οργάνωση για τα δικαιώματα των αναπήρων. Το 1976, πραγματοποιήθηκε διάλογος μεταξύ της UPIAS και της Συμμαχίας για την Αναπηρία για τις Θεμελιώδεις Αρχές της Αναπηρίας στη Μεγάλη Βρετανία. Η UPIAS υποστήριξε ότι η αναπηρία δημιουργείται από την κοινωνία μέσω της επιβολής του όρου «αναπηρία», ο οποίος οδηγεί στον αποκλεισμό των ατόμων με κινητικές βλάβες. Ένα παράδειγμα αυτής της καταπίεσης είναι η κοινωνική απομόνωση και ο διαχωρισμός σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η επαγγελματική αποκατάσταση, η κινητικότητα και η στέγαση που οδηγούν σε χαμηλό εισόδημα.

Επίσης γίνεται πρόταση από την UPIAS για τους ορισμούς των εννοιών «βλάβη» (impairment) «αναπηρία» (disability) ως εξής:

βλάβη είναι η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος και αναπηρία η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας» που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους πώς οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας» (UPIAS, DA, 1976, σ. 20).

Η δημοσίευση της U.P.I.A.S. ανέτρεψε τον τρόπο που αντιλαμβανόμασταν την αναπηρία, καθώς τονίζει ότι τα άτομα με αναπηρία αποκλείονται κοινωνικά, κυρίως εξαιτίας της κοινωνίας και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται από αυτή. Υπάρχει

ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα στη βλάβη του σώματος, ως φυσική κατάσταση, και την αναπηρία, ως κοινωνική κατάσταση. Σύμφωνα με τον Shakespeare (2002), αυτή η διάκριση είναι πολύ σημαντική, καθώς αναδεικνύει την κοινωνική καταπίεση που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με αναπηρία. Υπό αυτή την προσέγγιση, η αναπηρία μπορεί να οριστεί ως κοινωνική καταπίεση και όχι ως μία μορφή βλάβης και αυτός ο διαχωρισμός είναι κρίσιμο σημείο της κοινωνικής προσέγγισης της αναπηρίας.

Ο κοινωνιολόγος Michael Oliver με ενεργό ρόλο στην εξέλιξη των αναπηρικών κινημάτων συμφωνεί με τις θέσεις και τις διακηρύξεις της UPIAS, διαχωρίζοντας βλάβη και αναπηρία και προτείνει ένα κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Ο Oliver (2004) υποστηρίζει πως η προσοχή θα πρέπει να επικεντρωθεί στις επιπτώσεις που επιφέρουν οι κοινωνικοί φραγμοί και τα μη λειτουργικά περιβάλλοντα, παρά στο άτομο με βλάβη/αναπηρία. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ατομικές παρεμβάσεις δεν είναι χρήσιμες, αλλά ότι η παροχή ενός περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, η φυσική αποκατάσταση μπορεί να επωφεληθεί μόνο τα προνομιούχα άτομα που έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Η υπερβολική έμφαση στις ατομικές παρεμβάσεις μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση της τροποποίησης του περιβάλλοντος, ενώ τα άτομα να καθίστανται ανάπηρα από την κοινωνία έχοντας περιορισμένη συμμετοχή σε αυτή. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με αναπηρία βρίσκονται σε θέση εξάρτησης, φτώχειας, ανεργίας και έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε δικαιώματα που τους ανήκουν ως πολίτες.

Σύμφωνα με τους Shakespeare & Watson (2002), τα άτομα με αναπηρία καθίστανται ανάπηρα από την ίδια τη δομή της κοινωνίας, κυρίως λόγω των προκαταλήψεων και της επιβολής περιορισμών. Συγκεκριμένα, οι περιορισμοί και η περιθωριοποίηση που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες είναι απόρροια της αποτυχίας της κοινωνίας να αντιμετωπίσει επαρκώς τις ανάγκες τους, τόσο σε επίπεδο οργάνωσής της όσο και σε επίπεδο παροχής υπηρεσιών. Η εξάλειψη των εμποδίων που η ίδια η κοινωνία επιβάλλει, θα έπρεπε να αποτελεί κύριο στόχο, αντί να δίνεται προτεραιότητα στις ατομικές παρεμβάσεις για τη «διόρθωση» των μειονεκτημάτων των ατόμων με αναπηρία.

Σημαντική είναι η επιρροή του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Με γνώμονα την παραδοχή ότι η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή, το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης υποστηρίζει πως το σύγχρονο

σχολείο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στις Ε.Ε.Α. ανάγκες των μαθητών/τριών και δεν οφείλονται οι μαθητές/τριες για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2008). Αποτελεί λοιπόν, υποχρέωση του σχολείου να εξασφαλίζει ποιοτικότερη μάθηση για όλους τους μαθητές, αξιοποιώντας τις ικανότητες του κάθε ατόμου και σχεδιάζοντας εξατομικευμένες λύσεις. Είναι φανερό πως το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας και η ενταξιακή εκπαίδευση είναι δύο στενά συνδεδεμένα θέματα που αφορούν την κοινωνία και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση εισήχθη από τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, με σκοπό τη διεκδίκηση της κοινωνική δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών όλων των ατόμων στη μάθηση και την εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την εμπλοκή διαφόρων παραγόντων όπως κοινωνικο-οικονομικών πολιτισμικών, θεσμικών αλλά και ατομικών, οι οποίοι έχουν επιρροή και καθορίζουν τον βαθμό της συμμετοχής των ατόμων στην κοινωνία. Η έννοια της ένταξης διευρύνθηκε από τους εκπροσώπους της και πρότεινε «ένα σχολείο για όλους», το οποίο, αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα, θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές/τριες, εστιάζοντας την προσοχή στις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, μαζί με τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποιας μορφής αναπηρία. Αυτή η προσέγγιση μεριμνά για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές/τριες, υποστηρίζοντας την ατομική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για μελλοντική επαγγελματική και προσωπική επιτυχία. Συνδυαστικά, το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας με την ενταξιακή εκπαίδευση, στοχεύουν στην καταπολέμηση των κοινωνικών φραγμών και των ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους μέσω της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής τους ζωής. (Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι, 2012)

1.2. Η έννοια της ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή είναι μια ατομικά σχεδιασμένη διδασκαλία, η οποία εφαρμόζεται εξειδικευμένα, εντατικά και στοχευμένα. Χαρακτηριστικό της ειδικής αγωγής είναι η

χρήση μεθόδων διδασκαλίας βασισμένες στην έρευνα, οι οποίες προκύπτουν έπειτα από άμεσες και συχνές μετρήσεις των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Ως ένα βαθμό, η ειδική αγωγή σχετίζεται με την ανταπόκριση της κοινωνίας στις ανάγκες των παιδιών και ατόμων με αναπηρία, αξιοποιώντας πρακτικές, εργαλεία και έρευνες εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M, 2018).

Με βάση μια άλλη οπτική η ΕΑΕ παρεμβαίνει με σκοπό να προλαμβάνει, να αντιμετωπίζει ή να μετριάσει τυχόν εμπόδια στη μάθηση, τα οποία δυσχεραίνουν την άμεση συμμετοχή μαθητών/τριών με αναπηρία στη σχολική κοινότητα, είτε στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα (Heward, 2011).

Ο σκοπός της ειδικής αγωγής αφορά στον έγκαιρο εντοπισμό και την αξιολόγηση των ειδικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία, έτσι ώστε μέσω της πρώιμης παρέμβασης να αποφευχθεί η σοβαρή δυσλειτουργικότητα μελλοντικά. Η ειδική αγωγή αποσκοπεί στην ψυχο-εκπαίδευση των γονέων σχετικά με την πρόληψη, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, εστιάζοντας σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, αυτοεξυπηρέτησης και τις δεξιότητες επικοινωνίας. Τα παιδιά λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση και υποστήριξη βάσει των ατομικών τους αναγκών, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή τους αξιοποιώντας έτσι τις ικανότητες και δυνατότητές τους κατά τον μέγιστο βαθμό. Η κινητοποίηση και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας σε ζητήματα εκπαίδευσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. και η ενίσχυση της ρεαλιστικής αυτό-αντίληψης των παιδιών, αποτελούν βασικούς σκοπούς της ειδικής αγωγής (Kazmi S. S. H., & Ali, M., 2021).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία στην Ελλάδα, ο όρος ειδική αγωγή κάνει την εμφάνισή του για πρώτη φορά το 1981 με την ψήφιση του Ν1143/1981, στον οποίο αναφέρεται η παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με τη λήψη κοινωνικών και ιατρικών μέτρων, σε άτομα τα οποία αποκλίνουν από το «φυσιολογικό». Σκοπός είναι η ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία και την επαγγελματική δραστηριότητα, θεσμοθετώντας ειδικές δομές φοίτησης ή ειδικές τάξεις σε ήδη υπάρχοντα γενικά σχολεία (Νόμος 1143, 1981).

Από το 1981 έως το 2008, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα διαμορφώνεται και θεσμοθετείται με μία σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων, με κύριο στόχο να ενταχθούν και να ενσωματωθούν μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης στα γενικά

σχολεία μέσω την ίδρυση και λειτουργία της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης, ιδρύονται διαγνωστικοί φορείς ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης- ΚΔΑΥ), παρέχεται εξατομικευμένα η κατ' οίκον διδασκαλία και προβλέπεται η φοίτηση σε ειδικά σχολεία με προσαρμοσμένες κτηριακές υποδομές, τα οποία στελεχώνονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα στην Ελληνική Νομοθεσία (Νόμος 3699, 2008) ορίζονται οι κατηγορίες των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. στους οποίους: συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες (Νόμος 3699, 2008, σ. 2).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την υποστήριξη και εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. προβλέπει τη φοίτηση τους σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών με προτάσεις για το κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης, από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ). Όσον αφορά τη γενική εκπαίδευση, οι μαθητές με αναπηρία ή/και Ε.Ε.Α. λαμβάνουν εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα στα τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν στα γενικά σχολεία και μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

Η έννοια της ένταξης προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας μέσω ανάπτυξης στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες μετατρέπουν το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλα τα παιδιά, περιορίζοντας τη φοίτηση των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες σε ειδικά σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Μέσω του σχεδιασμού εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, θεραπευτή λόγου, εργοθεραπευτή) με σκοπό την προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας για τους μαθητές με αναπηρία

και Ε.Ε.Α. την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που χρήζουν ενίσχυσης και την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας (Heward, 2011).

1.3. Κατηγοριοποίηση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην Ελληνική νομοθεσία «ως μαθητές με αναπηρία και Ε.Ε.Α. θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Νόμος 3699, 2008, σ. 2).

- Μαθητές με νοητική αναπηρία.

Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. τα παιδιά με νοητική αναπηρία, κατά την αναπτυξιακή περίοδο, παρουσιάζουν ελλείμματα όσον αφορά την ανάπτυξή τους σε βασικούς τομείς όπως στον γνωστικό, τον κοινωνικό, τον γλωσσικό και τον κινητικό. Κύριο χαρακτηριστικό είναι το χαμηλότερο νοητικό δυναμικό σε σχέση με τον μέσο όρο των συνομηλίκων, εκτίμηση του οποίου γίνεται από ειδικούς, με τη χρήση σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης, αξιολογώντας συνολικά τις διανοητικές λειτουργίες του ατόμου (WHO, 2019).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (Πέμπτη έκδοση) η νοητική υστέρηση επηρεάζει τις λειτουργίες που σχετίζονται με τη γενικότερη διανοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου στον γνωστικό – (αντιληπτικές δεξιότητες), τον κοινωνικό και τον πρακτικό τομέα. Ο *γνωστικός τομέας* περιλαμβάνει τις αντιληπτικές ικανότητες όπως τη γλωσσική επάρκεια, τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, τη μαθηματική και συλλογιστική σκέψη, την απόκτηση νέων γνώσεων και την ικανότητα μνήμης. Ο *κοινωνικός τομέας* αφορά την ενσυναίσθηση, την ικανότητα για ορθή κρίση σε κοινωνικές καταστάσεις, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας, την τήρηση των κοινωνικών κανόνων και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Τέλος, ο *πρακτικός τομέας* περιλαμβάνει δεξιότητες που συμβάλλουν στην ανεξαρτησία του ατόμου, όπως την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων, την οργάνωση όσον αφορά τα

καθήκοντα και τις δραστηριότητες στο σχολικό και επαγγελματικό περιβάλλον (American Psychiatric Association, 2022).

- Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής.

Σύμφωνα με τους Mason & McCall (1997), τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες όρασης παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με την μερική ή ολική απώλεια της όρασης, την ευκρίνεια του οπτικού συστήματος, δηλαδή την οπτική οξύτητα, τη διάκριση των χρωμάτων, το εύρος του οπτικού πεδίου. Όσον αφορά τις διαταραχές της ακοής, αυτές περιλαμβάνουν την κώφωση και την βαρηκοΐα και επηρεάζουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (British Columbia Ministry of Education, 2016).

- Μαθητές με κινητικές αναπηρίες ή χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.

Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν τα άτομα με σωματική αναπηρία, κινητικά προβλήματα ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε νευρολογικές βλάβες, σε μυοσκελετικές παθήσεις και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργικότητα του ατόμου, όπως και την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (British Columbia Ministry of Education, 2016).

- Μαθητές με Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Διαταραχή αυτιστικού φάσματος).

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές αποτελούν ένα σύνολο νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών οι οποίες κάνουν την εμφάνισή τους στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η καθυστέρηση της ανάπτυξης των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και η εμφάνιση στερεότυπων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Το κάθε άτομο διαφέρει και ως προς τα συμπτώματα και ως προς τη σοβαρότητα αυτών.

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) παρουσιάζουν σημαντικά ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, μειωμένο μοίρασμα ενδιαφερόντων και συναισθημάτων με τους γύρω, αδυναμία έναρξης ή κατάλληλης ανταπόκρισης στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες σε κοινωνικές συνθήκες είναι ελλιπείς, συμπεριλαμβανομένων τόσο των λεκτικών αλλά και των μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως η γλώσσα του

σώματος, η χρήση και η κατανόηση των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου και η ποιοτική βλεμματική επαφή. Ως αποτέλεσμα τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων, λόγω της δυσκολίας να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την κοινωνική συνθήκη, του μειωμένου ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους και της αδυναμίας μοιράσματος κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού (Kauffman, Hallahan, & Pullen, 2020).

- *Μαθητές με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).*

Η ΔΕΠ-Υ είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, τα συμπτώματα της οποίας γίνονται περισσότερο εμφανή στα παιδιά σχολικής ηλικίας με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης αφορά στα αγόρια. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολίες στη διατήρηση της συγκέντρωσης της προσοχής, στον έλεγχο της παρορμητικότητάς τους, στην ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους και έχουν έντονη κινητική δραστηριότητα (American Psychiatric Association, 2022). Παρόλο που κάποτε η ΔΕΠ-Υ θεωρούνταν διαταραχή η οποία σχετίζεται με την παιδική ηλικία, 40% των περιπτώσεων μπορεί να εμφανίζουν συμπτωματολογία τόσο κατά τη εφηβική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή (Van Meter, et al., 2023).

Κατά το DSM-V TR (2022), η ΔΕΠ-Υ χωρίζεται σε τρεις επιμέρους τύπους οι οποίοι είναι οι εξής:

- ✓ **Απρόσεκτος τύπος – (διάσπαση της προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα).** Το άτομο που ανήκει στον απρόσεκτο τύπο αποτυγχάνει να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες και να διατηρήσει την προσοχή του σε δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, αποφεύγοντας να εμπλακεί σε αυτές. Πολλές φορές δείχνει να είναι αφηρημένο και φαίνεται σα να μην ακούει όταν του απευθύνουν τον λόγο. Το μειωμένο εύρος της προσοχής και η διάσπαση από εξωτερικά ερεθίσματα επιφέρει αδυναμία στην ολοκλήρωση των εργασιών. Το άτομο κάνει συχνά λάθη απροσεξίας στο σχολικό περιβάλλον, στην καθημερινές υποχρεώσεις η στην εργασία. Επιπλέον, συχνά χάνει προσωπικά αντικείμενα και αδυνατεί να τηρήσει προθεσμίες, καθώς δυσκολεύεται στην οργάνωση και τη διαχείριση του χρόνου.
- ✓ **Υπερκινητικός – παρορμητικός τύπος.** Το άτομο κινεί τα χέρια ή τα πόδια και εμφανίζει έντονη κινητικότητα θέσης καθώς αδυνατεί να παραμείνει στη θέση του για μεγάλο χρονικό διάστημα όπως στη σχολική τάξη ή κατά τη διάρκεια της εργασίας

του. Έχει μειωμένη αίσθηση του κινδύνου, μπορεί να σκαρφαλώνει ή να τρέχει σε μέρη όπου οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν. Λόγω του χαμηλού ελέγχου της παρόρμησης και της υπερκινητικότητας, το άτομο μπορεί να διακόπτει τον συνομιλητή του σε συνθήκη διαλόγου ή να χαρακτηρίζεται από υπερβολική ομιλία.

- ✓ Συνδυαστικός τύπος (υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα με διάσπαση της προσοχής). Ο συνδυαστικός τύπος εμφανίζει συμπτωματολογία και από τους δύο προαναφερθέντες τύπους.

- Μαθητές με Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Kirk για τις μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση (Kirk & Bateman, 1962, σ. 73).

- Μαθητές με διαταραχές ομιλίας, λόγου.

Οι διαταραχές ομιλίας - λόγου ανήκουν σε μία ευρύτερη κατηγορία αυτή των διαταραχών της επικοινωνίας και μπορεί να είναι αναπτυξιακές ή επίκτητες και να σχετίζονται πρωτογενώς ή δευτερογενώς με κάποια μορφή αναπηρίας. Σύμφωνα με την ASHA στους μαθητές με διαταραχές ομιλίας - λόγου επηρεάζεται η ικανότητα της αντίληψης, αποστολής, επεξεργασίας και κατανόησης εννοιών ή λεκτικών, μη λεκτικών και γραφικών συστημάτων συμβόλων (American Speech-Language-Hearing Association, 1996). Οι επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες ενός ατόμου συμβάλουν στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή επίδοση όπως και στην ψυχολογική ευημερία. Δυσκολίες στην επικοινωνία έχουν αντίκτυπο στην ψυχική υγεία και συμπεριφορά του ατόμου και δύναται να επηρεάσουν την

κοινωνικότητα του, την αυτοεκτίμηση και τη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Fleming & McCarthy, 2019).

- Μαθητές με ψυχικές διαταραχές.

Τα προβλήματα ψυχικής υγείας όσον αφορά την εφηβική ηλικία περιλαμβάνουν διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχωτικές διαταραχές άγχος, κατάθλιψη, τις διατροφικές διαταραχές, αυτοτραυματισμό και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. (Membride, McFadyen, & Atkinson, 2015). Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. οι ψυχικές διαταραχές στους εφήβους αποτελούν αιτία κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού. Και επηρεάζουν σημαντικά τόσο την ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και τις σχέσεις τους στην εφηβική και στην ενήλικη ζωή (WHO, 2021). Οι μαθητές με ψυχικές διαταραχές εμπίπτουν στην ευρύτερη κατηγορία των μαθητών με Ε.Ε.Α. σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία.

- Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, έχουν παραμεληθεί, κακοποιηθεί ή εγκαταλειφθεί από το οικογενειακό περιβάλλον.

Οι μαθητές αυτοί βιώνουν συχνά περιβαλλοντική αποστέρηση και η συμπεριφορά τους είναι παραβατική.

- Χαρισματικοί μαθητές.

Οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να αποκλίνουν νοητικά, ψυχικά ή κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους και μπορεί να παρουσιάζουν αναπτυγμένες δεξιότητες ή ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς. Έχουν μία κλίση προς τις τέχνες και κάνουν ασυνήθιστη χρήση της φαντασίας τους. Στο σχολικό περιβάλλον δείχνουν να μην εγείρονται διανοητικά από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια και χρήζουν διαφοροποίησης και τροποποίησης της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους (Barik, 2014).

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής αρχής για το σχολικό έτος 2020-2021, οι εγγεγραμμένοι μαθητές με Ε.Ε.Α. και αναπηρία ανέρχονται σε 12.422 συνολικά, με τον αυτισμό να καταγράφεται ως η επικρατέστερη εκπαιδευτική ανάγκη με ποσοστό 33,5 %.

Κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης	Εγγεγραμμένοι Μαθητές					
	2019/2020			2020/2021		
	Σύνολο	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Άρρενες	Θήλεις
Μαθησιακές δυσκολίες	725	493	232	951	647	304
Τυφλοί ή αμβλύωπες	134	82	52	154	94	60
Κωφοί ή βαρήκοοι	272	178	94	317	195	122
Νοητική υστέρηση	3.882	2.393	1.489	3.919	2.382	1.537
Αυτισμός	3.794	2.932	862	4.163	3.255	908
Κινητικά Προβλήματα	457	280	177	484	279	205
Συναισθηματικά Κοινωνικά και Ψυχικά προβλήματα	601	405	196	661	427	234
Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)	174	127	47	176	136	40
Πολλαπλές Αναπηρίες	1.446	801	645	1.597	925	672
ΣΥΝΟΛΟ	11.485	7.691	3.794	12.422	8.340	4.082

Εικόνα 1. Εγγεγραμμένοι μαθητές κατά κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και φύλο

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/2020>

1.4. Ο ρόλος των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕ.ΔΔΥ) ιδρύθηκαν με τον Ν.2817/2000, μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) Έπειτα έλαβαν την ονομασία Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), ενώ σήμερα σύμφωνα έχουν την ονομασία Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αποτελούν φορέα του Υπουργείου Παιδείας και βασικός σκοπός της λειτουργίας τους είναι να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των μαθητών των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, προασπίζοντας την ομαλή τους ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο.

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, συγκροτώντας διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν τη διαχείριση και υλοποίηση των επιστημονικών και παιδαγωγικών

ζητημάτων των αρμοδιοτήτων της υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, υπηρεσία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση των εξής κλάδων: νηπιαγωγών, δασκάλων, φιλολόγων και μαθηματικών, όπως επίσης και από μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και προσωπικό εξειδικευμένο στην υποστήριξη μαθητών/τριών με προβλήματα όρασης ή κώφωσης. Τη διοικητική λειτουργία του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ αναλαμβάνει ο Προϊστάμενος της υπηρεσίας και προβλέπονται θέσεις διοικητικών υπαλλήλων για τη γραμματειακή υποστήριξη της υπηρεσίας.

Αναφορικά με τις κύριες αρμοδιότητες των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αυτές είναι οι εξής:

- η διερεύνηση και η αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες πρόκειται να φοιτήσουν ή φοιτούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, με σκοπό τη σύνταξη εξατομικευμένης αξιολογικής έκθεσης συνοδευόμενη από προτάσεις που αφορούν εκπαιδευτικά και ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις Ε.Ε.Α του/της εκάστοτε μαθητή/τριας. Η έκθεση αυτή κοινοποιείται στους γονείς και στο σχολείο φοίτησης με σκοπό την υλοποίηση των προτάσεων και των προγραμμάτων, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, αποκλειστική αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αποτελεί η εισήγηση για τη φοίτηση των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή αναπηρία στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως η φοίτηση σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε), η παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή η εξατομικευμένη υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης εντός του γενικού σχολείου.

- η συμβουλευτική υποστήριξη τόσο του προσωπικό των σχολικών μονάδων όσο και των γονέων, έτσι ώστε να προωθούνται πρακτικές ένταξης, να υποστηρίζονται ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α ή αναπηρία.

- ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης και ενημέρωσης, σε συνεργασία με τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και άλλους φορείς, και τη δημιουργία μιας κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον, η οποία δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινότητας

- η ευαισθητοποίηση των μελών της κοινότητας μέσω επιμορφωτικών και ενημερωτικών δράσεων σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας και ψυχοκοινωνικής ευημερίας σε συνεργασία με άλλους φορείς (Νόμος 4823 , 2021).

1.5. Υποστηρικτικοί Θεσμοί Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο είναι υπεύθυνο για την υποστήριξη των μαθητών με Ε.Ε.Α ή αναπηρία μέσω των θεσμών των τμημάτων ένταξης και των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης.

Τα τμήματα ένταξης ιδρύονται με υπουργική απόφαση στα γενικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, όπου σε ξεχωριστή αίθουσα από αυτή της γενικής τάξης, εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή παρέχουν εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη σε μαθητές που φέρουν διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και σε μαθητές που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης έχουν διαγνωσμένες Ε.Ε.Α από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή δύναται να φοιτούν σε αυτό και μαθητές χωρίς διάγνωση έπειτα από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων/κηδεμόνων (Νόμος 3699, 2008). Παρακολουθούν συστηματικά το τμήμα ένταξης για συγκεκριμένες ώρες με στόχο την άμβλυση των δυσκολιών τους και την υποστήριξη τους μελλοντικά μέσα στη γενική τάξη. Υπάρχει η δυνατότητα ο μαθητής/τρια να λαμβάνει υποστήριξη εντός της τάξης φοίτησης, όπου ο εκπαιδευτικός της ένταξης συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας (Νόμος 4368 , 2016).

Ο θεσμός του τμήματος ένταξης έχει δεχθεί κριτική όσον αφορά τον διαχωρισμό των μαθητών που χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λόγω της διάγνωσης, της ετικετοποίησης και τέλος την απομάκρυνσή τους από τη γενική τάξη λόγω των δυσκολιών τους, μετατοπίζοντας την ευθύνη στους μαθητές οι οποίοι καλούνται να βελτιώσουν τις δεξιότητες και δυνατότητές τους, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Η Ζώνιου – Σιδέρη (2011) υποστηρίζει πως το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου είναι αυτό που χρήζει διαφοροποίησης,

έτσι ώστε οι στόχοι του να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, για την εξάλειψη των διακρίσεων και την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης ψηφίστηκε με σκοπό να υποστηρίξει τη φοίτηση των μαθητών με Ε.Ε.Α ή/ και αναπηρία στα γενικά σχολεία. Ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εργάζονται εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και οι κλάδοι που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης είναι αυτοί των νηπιαγωγών και των δασκάλων με σκοπό την κάλυψη θέσεων σε νηπιαγωγεία και σε δημοτικά αντίστοιχα. Στα γενικά σχολεία της δευτεροβάθμια βαθμίδας εκπαίδευσης εργάζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων φιλολόγων και μαθηματικών, φυσικών, χημικών ή βιολόγων. (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020) Η εισήγηση για φοίτηση των μαθητών με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του οικείου ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ., καθορίζοντας τους βασικούς άξονες του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να παρακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη του γενικού σχολείου. Επίσης, δύναται να παρέχεται η παράλληλη στήριξη σε μαθητές, οι οποίοι μπορεί να έχουν σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες όμως δεν υπάρχει αντίστοιχη υποστηρικτικής δομής στον τόπο κατοικίας τους (Νόμος 3699, 2008).

Οι επιτροπές διεπιστημονικής υποστήριξης (εφεξής Ε.Δ.Υ.) ανήκουν στα κατά τόπους σχολικά δίκτυα εκπαιδευτικής υποστήριξης (εφεξής Σ.Δ.Ε.Υ.) του Υπουργείου Παιδείας και λειτουργούν με βάση τις πρακτικές που ορίζονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού καθώς και στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Κέντρο του Σ.Δ.Ε.Υ. αποτελεί συνήθως μία Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και κάθε Σ.Δ.Ε.Υ. δύναται να παρέχει υπηρεσίες σε πέντε σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας βαθμίδας γενικής εκπαίδευσης σε κάθε ένα από τα οποία ορίζεται μία Ε.Δ.Υ.

Οι Ε.Δ.Υ. απαρτίζονται από τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, έχοντας συντονιστικό ρόλο, από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης της σχολικής μονάδας ή ελλείπει αυτού από εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή που υπηρετεί στο σχολείο, από έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό, οι οποίοι παρέχουν τις υπηρεσίες κυλιόμενα στα σχολεία που ανήκουν στο εκάστοτε σχολικό δίκτυο. Τα κατά τόπους ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εποπτεύουν επιστημονικά τη λειτουργία των Ε.Δ.Υ. ανάλογα με τα σχολικά δίκτυα εκπαιδευτικής υποστήριξης της περιοχής αρμοδιότητάς τους.

Η Ε.Δ.Υ. έχει ως βασικό σκοπό την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, αρχικά σε επίπεδο διερεύνησης και εντοπισμού των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών που φοιτούν στη σχολική μονάδα, καθορίζοντας το είδος των δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών αναγκών, οι οποίες δύναται να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, τα μέλη της Ε.Δ.Υ. βάση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν εντοπιστεί, σχεδιάζουν και υλοποιούν εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με Ε.Ε.Α αναπτύσσοντας συνεργατικές πρακτικές με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Τα προγράμματα παρέμβασης έχουν στόχο να ενισχύσουν στοχεύουν τις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, μέσω βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων στόχων και της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης αυτών των στόχων. Ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης έχουν οι γονείς των μαθητών/τριών, καθώς συν-διαμορφώνουν με τα μέλη της Ε.Δ.Υ τους βασικούς τους άξονες, οι οποίοι αποτυπώνονται στο το πρωτόκολλο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων/κηδεμόνων. Επίσης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της ΕΔ.Υ. είναι η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων για την εφαρμογή κοινών πρακτικών μεταξύ σχολικού και στο οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών για αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων. Έπειτα από την εφαρμογή όλων των απαραίτητων υποστηρικτικών παρεμβάσεων, εφόσον οι δυσκολίες των μαθητών/τριών παραμένουν, την αξιολόγηση και τον οριστικό προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αναλαμβάνει το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ με τη συναίνεση των γονέων. (Νόμος 4823 , 2021).

1.6. Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Βαθμίδας εκπαίδευσης.

Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, σχεδιασμένες έτσι ώστε να προσφέρουν εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με Ε.Ε.Α ή/ και αναπηρία, εφαρμόζοντας προσαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής συνδυάζει ακαδημαϊκή διδασκαλία με θεραπευτικές παρεμβάσεις, καθώς και άλλες μορφές υποστήριξης, όπως την αυτοφροντίδα και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Στόχος είναι η παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων παρέμβασης προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, θα ενισχυθούν οι δεξιότητές τους και θα αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό το δυναμικό τους. Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όλων των βαθμίδων, στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές, νοσηλευτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Η εισήγηση για την φοίτηση στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του οικείου Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., έπειτα από αξιολόγηση και διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, ως Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ορίζονται τα ειδικά νηπιαγωγεία, όπου οι μαθητές δύναται να φοιτήσουν μέχρι την ηλικία των επτά ετών και τα ειδικά δημοτικά, στα οποία οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν έως την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών. Τα τμήματα είναι ολιγομελή από τρεις έως επτά μαθητές ανά τάξη. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, σε συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σχεδιάζουν και υλοποιούν ατομικά και ομαδικά προγράμματα, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών /τριών. Όσον αφορά τους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, αυτοί δύναται να εγγραφούν σε ειδικά σχολεία κωφών και βαρήκων για μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής και ειδικά σχολεία τυφλών για μαθητές με προβλήματα όρασης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί ειδικές μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικής προσέγγισης, όπως το σύστημα γραφής Braille και την ελληνική νοηματική γλώσσα. Στα ειδικά σχολεία μπορεί να εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ή της ειδικής αγωγής ή ένα σύστημα το οποίο συνδυάζει και τους δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων (Νόμος 3699, 2008).

Στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης ως Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ορίζονται τα γυμνάσια και τα λύκεια ειδικής αγωγής, τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ) και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.). Τα γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν μία εισαγωγική τάξη και άλλες τρεις. Το προβλεπόμενο όριο μαθητών ανά τμήμα στα γυμνάσια και λύκεια ΕΑΕ ορίζεται από πέντε έως εννέα μαθητές/τριες ανά τάξη, ενώ σε εξαιρετικές περιπτώσεις δύναται να συσταθεί τμήμα με κατώτατο όριο τους τρεις μαθητές/τριες.

Στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ η φοίτηση διαρκεί τέσσερα σχολικά έτη στο γυμνάσιο και άλλα τέσσερα στο λύκειο. Με την ολοκλήρωση της Δ' τάξης του γυμνασίου χορηγείται στους

μαθητές/τριες απολυτήριο γυμνασίου και με την ολοκλήρωση της Δ' τάξης λυκείου οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα, εφόσον επιθυμούν, να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στην τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς προβλέπονται εξεταζόμενα πανελλαδικά μαθήματα. Επίσης μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε μεταλυκειακές δομές, όπως τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.).

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. εγγράφονται οι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής ή γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, λόγω αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν. Η φοίτηση διαρκεί έξι διδακτικά έτη, δηλαδή από την Α' έως την ΣΤ' τάξη, με δυνατότητα παράτασης έως δύο διδακτικά έτη και τα τμήματα είναι επίσης ολιγομελή, δηλαδή από τέσσερις έως επτά μαθητές /τριες ανά τμήμα. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου περιλαμβάνει βασικά μαθήματα γενικής παιδείας, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μουσική και η γυμναστική και εργαστηριακά μαθήματα όπως η κηπουρική, η ζαχαροπλαστική, η αγγειοπλαστική κ.α. Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται με σκοπό να αποκτήσουν δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, ακαδημαϊκές και προ – επαγγελματικές δεξιότητες, με γνώμονα τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών. Με την ολοκλήρωση της φοίτησής του λαμβάνουν απολυτήριο ισότιμο με απολυτήριο γυμνασίου και πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης πρώτου επιπέδου (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2023).

Κεφάλαιο 2. Η κοινωνική εργασία ως επιστήμη και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

2.1 Η έννοια της κοινωνικής εργασίας

Για την Καλλινικάκη (1998), η κοινωνική εργασία αποτελεί ανθρωποκεντρική κοινωνική επιστήμη, η οποία εφαρμόζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο την επίτευξη της εύρυθμης λειτουργίας του ατόμου, των ομάδων και του γενικότερου κοινωνικού συνόλου. Ιστορικά, η κοινωνική εργασία προέκυψε από την ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων με τα οποία έρχονταν αντιμέτωπα κατά καιρούς τα άτομα, εξαιτίας συνθηκών που επηρέαζαν τη ζωή τους, όπως οι φυσικές καταστροφές, οι οικονομικές κρίσεις και η εκβιομηχάνιση. Η προέλευση της κοινωνικής εργασίας συνδέεται με την κοινωνική πρόνοια και την

επακόλουθη παροχή οργανωμένης φιλανθρωπίας, η οποία έλαβε χώρα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, κυρίως λόγω της εκβιομηχάνισης και αναπτύχθηκε μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη, με τις κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συνθήκες να έχουν συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωσή της ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο.

Η Εκτελεστική Επιτροπή της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργιών Εργασίας (IFSW) και το Συμβούλιο της Διεθνούς Ένωσης Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW), το 2014, σε μία προσπάθεια αναθεώρησης του ορισμού της κοινωνικής εργασίας υποστηρίζει πως η κοινωνική εργασία, ως εφαρμοσμένο επάγγελμα με ακαδημαϊκό υπόβαθρο, κατευθύνεται προς την κοινωνική αλλαγή, προωθώντας την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή με σκοπό την ενδυνάμωση των ατόμων. Η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο καταμερισμός των ευθυνών σε συλλογικό επίπεδο όπως και η αρχή του σεβασμού σε κάθε τι διαφορετικό, αποτελούν βασικά θεμέλια της κοινωνικής εργασίας. Η κοινωνική εργασία αντλεί από θεωρίες της κοινωνικής και ανθρωπιστικής επιστήμης, διασυνδέοντας άτομα και δομές έτσι ώστε να ενισχυθεί η ευημερία τους. (Executive Committee of International Federation of Social Workers, Board of International Association of Schools of Social Work, 2014).

Η κοινωνική εργασία αποτελεί μία επιστήμη δράσης και παρέμβασης, η οποία βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές, στην κοινωνικής δικαιοσύνη και την ισότητα, έχοντας στόχο την ενδυνάμωση του ατόμου, την ομαλή ανάπτυξή του και την καλλιέργεια των προσωπικών του δεξιοτήτων και ικανοτήτων, έτσι ώστε να προσαρμόζεται με μεγαλύτερη ευκολία στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς η σχέση ατόμου – περιβάλλοντος βρίσκεται σε διαρκή και αμφίδρομη αλληλεπίδραση. Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας επιδιώκουν να ενδυναμώσουν το άτομο με σκοπό να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά σε καταστάσεις κρίσης, αξιοποιώντας στρατηγικές που θα συμβάλλουν τόσο στην επίλυση των προσωπικών του προβλημάτων όσο και στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Επιπλέον, η κοινωνική εργασία στοχεύει στον εμπλουτισμό των προσωπικών εφοδίων, των γνώσεων και των κλίσεων του ατόμου, με σκοπό την εκ μέρους του αξιοποίηση των παρεχόμενων ευκαιριών για εκπαίδευση, την εξασφάλιση ποιοτικότερων συνθηκών διαβίωσης, την πρόσβαση στην ψυχαγωγία και στην επαγγελματική απασχόληση (Καλλινικάκη, 1998). Η κοινωνική εργασία είναι ένα σύστημα παροχής υπηρεσιών και παρεμβαίνει στη σχέση μεταξύ ατόμου - περιβάλλοντος,

επιδιώκοντας την αποκατάσταση των ισορροπιών, οι οποίες έχουν διαταραχθεί λόγω συγκεκριμένων συνθηκών. Επομένως ο στόχος της είναι τριπλός και εστιάζει στη σχέση και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα και στο περιβάλλον στο οποίο ζουν.

2.2 Βασικές αρχές και μέθοδοι κοινωνικής εργασίας

Η κοινωνική εργασία διέπεται από βασικές αρχές οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Οι αρχές αυτές υπηρετούν αξίες, όπως η υπεράσπιση και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική δικαιοσύνη, η επαγγελματική ακεραιότητα, και η εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας με υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση. Οι σημαντικότερες αρχές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- ✓ Ο σεβασμός και η υπεράσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας στο σύνολό της.
- ✓ Ο σεβασμός στο δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, υποστηρίζοντας το δικαίωμά του λαμβάνει αποφάσεις και να κάνει τις προσωπικές του επιλογές, υπό την προϋπόθεση ότι δεν απειλεί τα συμφέροντα και δικαιώματα άλλων ατόμων.
- ✓ Η προώθηση του δικαιώματος της ενεργούς συμμετοχής του ατόμου στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η συναίνεση και η συγκατάθεσή του στον σχεδιασμό της παρέμβασης.
- ✓ Η αντιμετώπιση του ατόμου ως οντότητα, αναγνωρίζοντάς το ως μοναδική ύπαρξη σε σχέση πάντα και με τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του, όπως το οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό του περιβάλλον.
- ✓ Ο εντοπισμός των δυνατών σημείων του ατόμου, της ομάδας ή της κοινότητας και η ενδυνάμωσή τους.
- ✓ Η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.
- ✓ Η μη-διάκριση βάσει βιολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ατόμων και η ίση αντιμετώπισή τους.
- ✓ Ο ισάξιος καταμερισμός των διαθέσιμων πόρων, ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν εντοπιστεί και η ανάδειξη πρακτικών και πολιτικών που συνδέονται με οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης ή αδικίας με σκοπό την αλλαγή τους.

- ✓ Η συλλογική και αλληλέγγυα δράση, προωθώντας την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού ή του στιγματισμού του ατόμου, της ομάδας ή της κοινότητας.
- ✓ Η διατήρηση των επαγγελματικών ορίων μεταξύ της σχέσης τους με συναδέλφους και εξυπηρετούμενους, χωρίς να γίνεται κατάχρηση τη θέση τους με σκοπό προσωπικά ή οικονομικά οφέλη.
- ✓ Η αντικειμενική εξέταση και αξιολόγηση της κατάστασης του εξυπηρετούμενου, δίχως ο επαγγελματίας να επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις
- ✓ Η αξιοπιστία και η διατήρηση των αξιών και του κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού σε συνάρτηση με τις αξίες και τις αρχές του φορέα ή της οργάνωσης στην οποία εργάζεται.
- ✓ Η διατήρηση της εχεμύθειας και η παροχή πληροφοριών μόνο με τη συγκατάθεση του ατόμου, εξαιρουμένων των περιπτώσεων όπου απειλείται η προστασία της ζωή του εξυπηρετούμενου ή τρίτου.
- ✓ Η προσωπική φροντίδα και η λήψη απαραίτητων μέτρων για την επίτευξή της τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (International Federation of Social Workers, 2018; British Association of Social Workers The Policy, Ethics and Human Rights Committee, 2012; Καλλινικάκη, 1998).

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία οι ευρέως αναγνωρισμένες και βασικές μέθοδοι κοινωνικής εργασίας είναι τρεις: η Κοινωνική Εργασία με Άτομα (Κ.Ε.Α.), η Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (Κ.Ε.Ο.) και η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα (Κ.Ε.Κ.). Ιστορικά, με την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας, η Κ.Ε.Α. αναπτύχθηκε πρώτη λόγω της ανάγκης κάλυψης άμεσων, ατομικών κυρίως αναγκών κατά τη διάρκεια περιόδων κρίσεων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο και αποτελεί την πιο διαδεδομένη μεταξύ των τριών μεθόδων κοινωνικής εργασίας.

Η Mary Richmond, πρωτοπόρος της κοινωνικής εργασίας, είναι η πρώτη επαγγελματίας που διακρίνει μεθοδολογικά την Κ.Ε.Α. και ορίζει το εννοιολογικό της πλαίσιο, υποστηρίζοντας πως η Κ.Ε.Α. είναι μία διαδικασία που συντελείται πρόσωπο με πρόσωπο και αποτελείται από τις διεργασίες που πραγματοποιούνται συνειδητά, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον (Richmond, 1922). Σκοπός της Κ.Ε.Α. είναι σε αρχικό στάδιο ο προσδιορισμός και η αποδοχή της προβληματικής κατάστασης από πλευράς του ατόμου,

η προσωπική βούληση για την αντιμετώπιση της κατάστασης και τέλος η ανάπτυξη στρατηγικών με σκοπό την καλύτερη λειτουργικότητά του και την επίτευξη του βαθμού αυτεπίγνωσης, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η αναγκαία αλλαγή και οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Βασικό εργαλείο της Κ.Ε.Α. αποτελεί η προσωπική συνέντευξη, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών σχετικά το δυναμικό του ατόμου, τις σχέσεις του με το ευρύτερο περιβάλλον του, όπως το οικογενειακό και το κοινωνικό, καθώς και τον εντοπισμό των αναγκών και του αιτήματος του εξυπηρετούμενου. Οι πληροφορίες αυτές είναι εξαιρετικής σημασίας για τον σχεδιασμό του απαραίτητου προγράμματος παρέμβασης (Παπαϊωάννου, 2008).

Αναφορικά με την Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (Κ.Ε.Ο.), επιδιώκει να βοηθήσει τα άτομα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους μέσω της συνεργασίας και της υποστήριξης που παρέχει η ομάδα. Έτσι, η Κ.Ε.Ο. αναδεικνύει τη σημασία της ομάδας ως μέσο ενίσχυσης και ανάπτυξης του ατόμου. Ο κοινωνικός λειτουργός παρέχει υπηρεσίες στην ομάδα, η οποία συνιστά το κύριο πλαίσιο παροχής υπηρεσιών αλλά και το μέσο της δραστηριότητας του (Καλλινικάκη, 1998). Κατά την άσκηση της Κ.Ε.Ο. θέτονται βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι μπορεί να συνυπάρχουν. Με την ομαδική διεργασία, η οποία πολλές φορές είναι πιο αποδοτική από την ατομική, οι συνθήκες που αφορούν την ομάδα αναπτύσσονται ή μεταβάλλονται. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, η ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας αποτελούν βασικούς στόχους της Κ.Ε.Ο. Μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, ενθαρρύνεται η συνύπαρξη και τα μέλη καλούνται να αναλάβουν προσωπική ευθύνη, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν και να αποδέχονται τα όρια. Τα στάδια της Κ.Ε.Ο. περιλαμβάνουν τα κριτήρια επιλογής των μελών, τη συγκρότηση της ομάδας, τη σύναψη συμβολαίου συμμετοχής, ορίζοντας τους στόχους και τους κανόνες. Ακολουθεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης, η λειτουργία της ομάδας και η διαχείριση της δυναμικής της με τελικό στάδιο τη διάλυση της και την αξιολόγηση του έργου (Καλλινικάκη, 1998).

Η μέθοδος της κοινωνική εργασίας με την κοινότητα (Κ.Ε.Κ.) βοηθά την κοινότητα έτσι ώστε να αντιληφθεί και να αξιολογήσει τα ζητήματα που την απασχολούν και να σχεδιάσει με τρόπο κατάλληλο την αντιμετώπισή τους. Οι εφαρμογές της Κ.Ε.Κ. στοχεύουν στην οργάνωση και υλοποίηση των αναγκαίων προγραμμάτων με σκοπό τα μέλη της να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν και να κινητοποιηθούν προς

τις ενέργειες που θα εξασφαλίσουν την αξιοποίηση των ωφελειών σε τομείς της κοινωνικής ζωής όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία κ.α. (Καλλινικάκη, 1998). Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εξειδικεύονται στην Κ.Ε.Κ. απασχολούνται κυρίως με προγράμματα τοπικής ανάπτυξης, με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προγράμματα υποστήριξης εναλλακτικών μορφών απασχόλησης – κοινωνικής οικονομίας και προγράμματα ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων (Σταθόπουλος, 2001). Η Κ.Ε.Κ. δίνει έμφαση στις ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι πληθυσμοί, όπως η φτώχεια, η έλλειψη πόρων, η καταπίεση, η βία, η χρήση ουσιών και η ενδοοικογενειακή κακοποίηση και επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των κοινοτήτων για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Οι ρίζες τα Κ.Ε.Ο. και της Κ.Ε.Κ. προέρχονται από την ίδρυση των κοινοτικών κέντρων που δημιουργήθηκαν σε γειτονιές με το πρώτο κοινοτικό κέντρο, υπό την ονομασία Toynbee Hall να ιδρύεται στο Λονδίνο το 1884 σε μία προσπάθεια αντιμετώπισης των αιτιών και των συνεπειών της φτώχειας στην ευρύτερη περιοχή. Το εν λόγω κέντρο κοινότητας ήταν μια καινοτόμα πρωτοβουλία και αποτέλεσε την έναρξη του μεταρρυθμιστικού κινήματος της κοινωνικής αποκατάστασης. Τα σπίτια του κέντρου προσέφεραν τροφή, στέγη, βασική και ανώτερη εκπαίδευση και σε αυτά διέμεναν άνθρωποι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μαζί με εθελοντές που ανήκαν στη μεσαία τάξη, σε μία προσπάθεια στενότερης επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτών προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Τέτοιου τύπου οργανώσεις και πρωτοβουλίες, οι οποίες αργότερα επεκτάθηκαν και άλλες χώρες, όπως οι Η.Π.Α., υπήρξαν οι βάσεις για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας με ομάδες και κοινότητες (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2009).

2.3. Βασικές προσεγγίσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Η Κατσαμά (2014) υποστηρίζει πως η σχολική κοινωνική εργασία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη των αναγκών και των δικαιωμάτων των μαθητών που προέρχονται από ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι μαθητές που εμφανίζουν παραβατικότητα, δυσκολίες στη μάθηση ή αναπηρία, μαθητές/τριες που το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον κρίνεται αδύναμο, με επίκεντρο την ένταξή τους έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η κατά το μέγιστο η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κοινωνική εργασία προσεγγίζει το άτομο ολιστικά, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση

με το περιβάλλον του και συνθέτοντας ταυτόχρονα διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι.

Οι προσεγγίσεις της σχολικής κοινωνικής εργασίας έχουν συνδεθεί ιστορικά με την υιοθέτηση μίας οικο-συστημικής προοπτικής. Σύμφωνα με αυτή ο κοινωνικός λειτουργός δεν ασχολείται μόνο με το άτομο αλλά με το σύνολο των συστημάτων που το περιβάλλουν και αλληλεπιδρούν μαζί του, όπως η οικογένεια, η το σχολείο και η κοινότητα. (Lempesi, 2019). Η ολιστική προσέγγιση αντλεί από τη συστημική θεωρία, η οποία εστιάζει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του.

Το «μοντέλο της ζωής» το οποίο συνιστά τη σημαντικότερη διατύπωση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων από τους Germain και Gitterman (οπ. αναφ. στο Payne, 2000), υποστηρίζει ότι τα άτομα βρίσκονται σε μία συνεχή διαδικασία προσαρμογής μέσω της αλληλεπίδρασής τους με στοιχεία του περιβάλλοντος τους. Υπάρχει αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ της ανάπτυξης του ατόμου μέσω της αλλαγής και της συμβολής του περιβάλλοντος σε αυτή την αλλαγή. Τα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο σε διάφορες φάσεις της ζωής του, δύναται να μειώσουν την αμοιβαία προσαρμογή, με αποτέλεσμα να προκαλείται άγχος και να καθίσταται δύσκολη η εναρμόνιση του ατόμου με το περιβάλλον του. Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο αισθανθεί ότι το περιβάλλον του δεν του παρέχει τους απαραίτητους πόρους, είτε επειδή δεν είναι διαθέσιμοι ή λόγω του ότι δεν έχει πρόσβαση σε αυτούς, τότε θεωρεί ότι δεν έχει τις κατάλληλες δυνάμεις, τους πόρους ή την ικανότητα να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, με αποτέλεσμα να βιώνει άγχος και να εμφανίζει δευτερογενώς χαμηλό επίπεδο προσαρμοστικότητας (Teater, 2014). Ο βασικός στόχος της κοινωνικής εργασίας είναι να καταφέρει να ενισχύσει την ικανότητα προσαρμογής του ατόμου και να επηρεάσει το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, επιδιώκοντας τη βέλτιστη προσαρμογή μεταξύ της συναλλαγής του με το περιβάλλον (Payne, 2000).

Ομοίως στο σχολικό πλαίσιο, η κοινωνική εργασία εστιάζει στις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ο κάθε μαθητή/τρια αντιμετωπίζεται ως μέρος των ευρύτερων συστημάτων με τα οποία αλληλεπιδρά και λειτουργεί μέσα σε αυτά, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες δεν αποδίδονται σε αυτούς/ές, αλλά στην έλλειψη επιτυχούς συναλλαγής μεταξύ μαθητών/τριών και περιβάλλοντος (Dupper, 2003). Για να σχεδιαστούν επιτυχείς

παρεμβάσεις, είναι σημαντική η ουσιαστική ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των συνθηκών που επικρατούν στα συστήματα που ο μαθητής ανήκει. (Openshaw, 2008). Επομένως, οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση εστιάζουν τόσο στην ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών/τριών έτσι ώστε να διαχειριστούν με λειτουργικό τρόπο τις δυσκολίες τους, όσο και στη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών που ενδεχομένως τους επιβαρύνουν. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναζητώντας και εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών και του περιβάλλοντός τους, στοχεύουν στην ενδυνάμωση τους και στην επίτευξη στοχευμένων και θετικών αλλαγών για το άτομο και το περιβάλλον τους (Κατσαμά, 2014).

Σύμφωνα με Saleebey (1996) και την «προσέγγιση των δυνατών σημείων», απαιτείται η υιοθέτηση μίας οπτικής αντιμετώπισης του ατόμου, της οικογένειας και της κοινότητας, υπό το πρίσμα αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των κλίσεων τους, των στόχων και των επιθυμιών τους, οι οποίες μπορεί να έχουν διαστρεβλωθεί λόγω συγκεκριμένων συνθηκών ή καταστάσεων. Δίνοντας έμφαση στα δυνατά σημεία οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν εστιάζουν την προσοχή τους στη συνεχή ενασχόληση με το πρόβλημα, αλλά στην ενδυνάμωση και την αξιοποίηση των πόρων και των δυνατοτήτων που θα ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα του ατόμου στο περιβάλλον του. Η ενδυνάμωση σύμφωνα με τον Payne (2000) επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση των δυνάμεων του ατόμου, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του και την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του, έτσι ώστε να νιώσει ικανό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα.

Η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον για μαθητές με αναπηρία ή και Ε.Ε.Α, τα οποία εστιάζουν στα θετικά και δυνατά σημεία μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή/τρια να αποκτήσει πιο αποτελεσματικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλουν στη δημιουργία και υλοποίηση των προγραμμάτων, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό και την οικογένεια με σκοπό να επιτευχθεί η βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη στοχοθεσία (Dupper, 2003).

2.4. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συμβάλει στην προώθηση γνωστικής και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των

μαθητών/τριών, αξιολογώντας και εντοπίζοντας τις πιθανές δυσκολίες και τους φραγμούς στη μάθηση των μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας, συμμετέχει στον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών που προέρχονται για αξιολόγηση στην υπηρεσία και στην εισήγηση εξατομικευμένων και ομαδικών προγραμμάτων. Επιπλέον, ανάμεσα στις βασικές του αρμοδιότητες είναι η λήψη του κοινωνικού ιστορικού από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών και εφόσον κριθεί απαραίτητο, η συλλογή επιπλέον πληροφοριών από το σχολείο φοίτησής του/τη μαθητή/τριας, οι οποίες καταχωρούνται στον ατομικό τους φάκελο. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με τη λειτουργία και τις υπηρεσίες του ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ, διερευνούν και εντοπίζουν παράγοντες που αποτελούν φραγμούς στη μάθηση και δύναται να επηρεάζουν την ομαλή φοίτηση και τη συνολική μαθησιακή πορεία. Υποστηρίζουν το προσωπικό των σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τον μαθητικό πληθυσμό. Επίσης, παραπέμπουν και διασυνδέουν τους γονείς με τις κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και τους φορείς και εφόσον κριθεί απαραίτητο, δύναται να τους συνοδεύουν κατόπιν αιτήματός τους. Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας, συμμετέχουν σε στοχευμένες δράσεις με στόχο την ενδυνάμωση ευάλωτων μελών ή ομάδων του μαθητικού πληθυσμού, όπως των μαθητών με αναπηρία. Παρεμβαίνουν σε καταστάσεις κρίσης, προλαμβάνουν τη σχολική διαρροή και πραγματοποιούν δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας των σχολικών μονάδων σε θέματα διαφορετικότητας, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα.

Τέλος, οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργαζόμενοι με τις υπόλοιπες ειδικότητες της διεπιστημονικής ομάδας, προάγουν τη συνεργασία του σχολείου, των οικογενειών των μαθητών/τριών με τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα (ΦΕΚ Β 5614 – 13.12.2018) .

Παρατηρείται λοιπόν, πως ο επαγγελματικός ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στα ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ, στο πλαίσιο λειτουργίας της υπηρεσίας, αφορά κυρίως σε διαγνωστικές εκτιμήσεις και διαδικασίες, καθώς δίνεται έμφαση πρωτίστως στη διερεύνηση των «αδυναμιών» και των δυσκολιών των μαθητών/τριών και των γονέων τους, με χαρακτηριστικά που απορρέουν από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας,

παρά στη διερεύνηση των δυνατών σημείων των παιδιών και του περιβάλλοντός τους (Κασσέρη, 2014).

2.5. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Ε.Δ.Υ.

Στην Ελλάδα με την ίδρυση και λειτουργία των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), οι οποίες το 2021 μετονομάστηκαν σε Ε.Δ.Υ., θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών στις εν λόγω διεπιστημονικές επιτροπές, ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, με σκοπό την ανάπτυξη πρακτικών που στοχεύουν στην αξιολόγηση, τη συμβουλευτική και την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου στα γενικά και επαγγελματικά σχολεία της χώρας. Οι Ε.Δ.Υ. αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό της ελληνικής εκπαίδευσης, με ενταξιακό χαρακτήρα, η λειτουργία των οποίων στοχεύει στην απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με Ε.Ε.Α ή / και αναπηρία.

Συγκεκριμένα οι κοινωνικοί λειτουργοί, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας, εφαρμόζουν την κοινωνική εργασία σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματός τους και παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες στο σχολείο, με καθήκοντα και αρμοδιότητες που ορίζονται από την Ελληνική Νομοθεσία. Οι παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών στοχεύουν την υποστήριξη των μαθητών/τριών, των γονέων/κηδεμόνων τους και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της. Επίσης, ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες είναι η συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, καθώς και η ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Ο τομέας της πρόληψης αλλά και της αντιμετώπισης των δυσκολιών και των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί πρωταρχικό στόχο των κοινωνικών λειτουργών στις Ε.Δ.Υ. Μέσω ατομικών συνεδριών με τους μαθητές και τους γονείς εντοπίζονται οι παράγοντες που αποτελούν φραγμούς ή εμπόδια στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Αναφορικά με την αξιολόγηση και την παρέμβαση στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους επαγγελματίες της επιτροπής, συμμετέχουν στη διαμόρφωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Ε.Π.Ε.), εφόσον έχουν διερευνηθεί οι δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους ανά τομέα παρέμβασης. Σε περίπτωση που οι

δυσκολίες εμμένουν, έπειτα από τη βραχυχρόνια παρέμβαση, οι μαθητές/τριες παραπέμπονται στα οικεία ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ προς αξιολόγηση και περαιτέρω εκτίμηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών.

Το έργο των κοινωνικών λειτουργών στις Ε.Δ.Υ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών που χρήζουν εξειδικευμένης παρέμβασης, καθώς μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη διερεύνηση των οικονομικών, περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών για τον εντοπισμό των δυσκολιών, οι οποίες δύναται να επηρεάσουν την σχολική ζωή και την ευημερία των μαθητών/τριών. Ως μέλη της διεπιστημονικής ομάδας συμμετέχουν στην διαμόρφωση προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών/τριών, σε συνεργασία με τους γονείς, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων και στην από κοινού άσκηση των πρακτικών με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι. Με βασικά εργαλεία το κοινωνικό ιστορικό και τη συνέντευξη, οι κοινωνικοί λειτουργοί συν-διαμορφώνουν με τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της ΕΔ.Υ. τις αναγκαίες παρεμβάσεις με σκοπό να επιτευχθούν οι αλλαγές που θα λειτουργήσουν προς όφελος του/της εκάστοτε μαθητή/τριας που χρήζει υποστήριξης. Τα προγράμματα παρέμβασης δύναται να ανανεώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε περίπτωση που εντοπιστεί ανάγκη. Οι συνεδρίες μεταξύ γονέων και κοινωνικών λειτουργών πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου ή στο περιβάλλον της οικογένειας με προγραμματισμένη συνάντηση, εφόσον κριθεί απαραίτητο. Η επαγγελματική σχέση μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και γονέων είναι συμβουλευτικού και καθοδηγητικού χαρακτήρα και στοχεύει στη βελτίωση και διαμόρφωση κατάλληλων οικογενειακών συνθηκών για την εξασφάλιση ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα μεριμνά για την κάλυψη των αναγκών, την παροχή της απαραίτητης φροντίδας και την προστασία της συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών /τριών. Η προώθηση της θετικής στάσης της οικογένειας προς το σχολείο και προς τις δυσκολίες που έχουν εντοπιστεί, όπως και η βελτίωση των ενδο-οικογενειακών σχέσεων, αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών στις Ε.Δ.Υ. Επιπλέον, ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες είναι και η διασύνδεση για την παραπομπή των μαθητών και γονέων σε υποστηρικτικούς φορείς και υπηρεσίες, διευκολύνοντας την για πρόσβαση της οικογένειας σε αυτές (ΦΕΚ Β 5009/27.10.2021).

Σε ομαδικό επίπεδο παρέμβασης συνδιοργανώνουν με τα μέλη της ΕΔ.Υ. προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συνεκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες.

Σύμφωνα με την Κατσαμά (2016) οι ομαδικές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών που σχετίζονται με τον τομέα της πρόληψης στην εκπαίδευση είναι σημαντικό να στοχεύουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών καλλιεργώντας ένα ασφαλές σχολικό κλίμα αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού, αναπαλαισιώνοντας τις αρνητικές συμπεριφορές και εστιάζοντας στη δημιουργία θετικών μηνυμάτων. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών αποτελεί βασική ενότητα των παρεμβάσεων, καθώς δίνοντας ενισχύοντας τα δυνατά τους σημεία, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, εντοπίζοντας τις αιτίες που τα προκαλούν. Επιπλέον η διαχείριση επιθετικών συμπεριφορών και η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας, βοηθούν τους μαθητές/τριες να καταλαβαίνουν καλύτερα τους συνομηλίκους τους μέσω της ενσυναίσθησης.

2.6. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Ο κλάδος της κοινωνικής εργασίας εντάχθηκε στην εκπαίδευση με τη σύσταση θέσεων που προβλέπονται από τον Νόμο 1566 του 1985 (Ν.1566/1985 ΦΕΚ 167 Α΄) ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί εφαρμόζουν την κοινωνική εργασία παρέχοντας υποστηρικτές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο, προάγοντας την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριων σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαίδευση και της προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι κοινωνικοί λειτουργοί σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους, εστιάζοντας στους παράγοντες του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος που εμποδίζουν τη συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικού, ενημερωτικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα προς το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού τη σχολικής μονάδας, την οικογένεια και τους συναδέλφους.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τους γονείς και τους φορείς που εμπλέκονται με τους μαθητές/τριες, διασυνδέοντας και διευκολύνοντας την επικοινωνία των γονέων με τους αρμόδιους υποστηρικτικούς φορείς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς πραγματοποιούν ατομικές συναντήσεις είτε στον χώρο του σχολείου ή με κατ' οίκον επισκέψεις, δημιουργώντας θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου

– οικογένειας και τις κατάλληλες συνθήκες για την συστηματική και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον και την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Καταρτίζοντας το ατομικό, κοινωνικό και οικογενειακό ιστορικό του μαθητή/τριας εισηγούνται τις απαραίτητες παρεμβάσεις για την υποστήριξή τους και συνεργάζονται με τους γονείς για την υλοποίηση αυτών. Σε ατομικό επίπεδο, πραγματοποιούν συστηματικές και προγραμματισμένες συναντήσεις με τους μαθητές/τριες συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση προσωπικών ή άλλων δυσκολιών που έχουν εντοπιστεί. Για τους μαθητές που πρόκειται να αποφοιτήσουν από την εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης, πραγματοποιούνται ενέργειες ομαλούς μετάβασης στο νέο σχολικό ή επαγγελματικό πλαίσιο. Τέλος, σε περιπτώσεις παραμέλησης ή κακοποίησης συνεργάζονται με τις εισαγγελικές αρχές και τους φορείς παιδικής προστασίας.

Σε ομαδικό επίπεδο οργανώνουν και υλοποιούν συγκεντρώσεις γονέων, σε συνεργασία με τη διεύθυνση και το υπόλοιπο προσωπικό, με σκοπό την ενημέρωσή τους για τις υποστηρικτικές παροχές και υπηρεσίες, όπως και προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ευαισθητοποίησης τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό σύστημα (μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς). Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού και στην ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού σε θέματα διαφορετικότητας και σεβασμού. (ΦΕΚ Τεύχος Β' 3032/04.09.2017).

Για τον Seligman (2000) η επιτυχής εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α ή/και αναπηρίες επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των γονέων στην εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται από το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες, εάν η συνεργασία μεταξύ σχολείου – γονέων δημιουργηθεί νωρίς για την οικογένεια, η μετάβαση στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον θα είναι πιο ομαλή και υπάρχει αυξημένη πιθανότητα η οικογένεια να συνεχίσει να αλληλεπιδρά με το προσωπικό του σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2016 στον νομό Αττικής, σχετικά με τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε πως, ως κύριο στόχο των παρεμβάσεών τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί θέτουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας την Κ.Ε.Α. και την Κ.Ε.Ο., δίνοντας έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, εξαιρετικής σημασίας αναδείχθηκε η

συνεργασία σχολείου – οικογένειας με τους κοινωνικούς λειτουργούς να αποτελούν τα πρόσωπα αναφοράς για τους γονείς, εστιάζοντας στις ανάγκες τους, υποστηρίζοντάς τους σε θέματα οριοθέτησης των παιδιών τους και διευκολύνοντας την επαφή τους με τοπικούς υποστηρικτικούς φορείς, συνδέοντας τους με την κοινότητα. Όσον αφορά τη διοργάνωση των ψυχαγωγικών δράσεων, κάποιοι ανέφεραν ότι αποτελεί κομμάτι του ρόλου τους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ο συμβουλευτικός ρόλος των κοινωνικών λειτουργών όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών/τριών και τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, επηρεάζοντας την επίδοσή τους (Κατσαμά, Μπισμπινάκη, & Βασιλόπουλος, 2017).

2.7. Διεπιστημονικότητα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε σχέση με την ατομική δράση του κάθε επαγγελματία, όσον αφορά τις διαγνωστικές διαδικασίες, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Η διεπιστημονική προσέγγιση βοηθά στην καλύτερη διερεύνηση και κατανόηση μιας κατάστασης και στην κατάκτηση της γνώσης. Στην ειδική αγωγή η ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών μοιράζεται εξίσου στους εκπαιδευτικούς και στους επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων για την επίτευξη των στόχων (Γκιαούρη, 2018).

Τα οφέλη της διεπιστημονικότητας είναι πολλαπλά αφού πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση, καθώς ο κάθε μαθητής/τρια δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως άτομο, αλλά και ως μέλος το οποίο αλληλεπιδρά με τα υποσυστήματα τα οποία τον/την περιβάλλουν, όπως το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα. Επιπλέον, μέσω της διεπιστημονικής συνεργασίας ανταλλάσσονται διαρκώς γνώσεις και εμπειρίες μεταξύ των επαγγελματιών, καθορίζονται κοινοί στόχοι και το συνολικό έργο επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα (Woodman & Abelson, 1983).

Αναφορικά με τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας με τους γονείς, προωθείται η ενεργή συμμετοχή τους, έτσι ώστε να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο του γονεϊκού τους ρόλου και να συνεργαστούν με το προσωπικό του σχολείου, με σκοπό να συμβάλλουν ισότιμα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Είναι

απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα θετικό και φιλόξενο περιβάλλον στο σχολείο για τους γονείς, ώστε να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, η συνεργασία της διεπιστημονικής με τους γονείς στοχεύει στον εντοπισμό και την εξάλειψη των δυσκολιών που περιορίζουν την απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση, προσφέροντας τους τα απαραίτητα εφόδια έτσι ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες με σκοπό να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και εκτός σχολείου (Γκιαούρη, 2018).

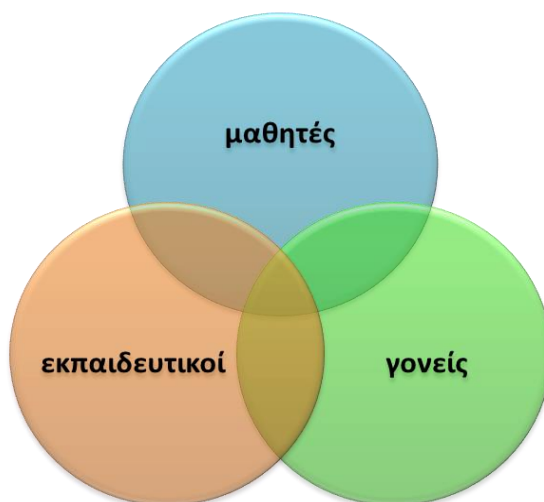
Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή / και Ε.Ε.Α, ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας, εστιάζουν στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινότητα, έτσι ώστε τα συστήματα αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, συνεισφέροντας στο συνολικό έργο της ομάδας. Η διεπιστημονική συνεργασία απαιτεί αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, προσαρμοστικότητα, ικανότητα ανάληψης νέων καθηκόντων και εκτέλεσης νέων δραστηριοτήτων και δημιουργία συλλογικών στόχων (Openshaw, 2008).

2.8. Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η συμβολή της κοινωνικής εργασίας

Η οικογένεια και το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, πολλές φορές όμως εντοπίζονται κενά στη μεταξύ τους σχέση, όσον αφορά την ανταπόκριση στην κάλυψη των αναγκών του παιδιού. Το σχολείο αποτελώντας βασικό φορέα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, συμβάλλει στην προετοιμασία τους για την ένταξη στην κοινωνία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους στη μάθηση και ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη, χτίζοντας θετικές σχέσης μεταξύ σχολείου – οικογένειας (Constable, 2015).

Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο, αυτή μπορεί να αποτελέσει είτε παράγοντα διευκόλυνσης ή εμπόδιο. Έχει παρατηρηθεί πως για τις επιπτώσεις μαθητών /τριών με Ε.Ε.Α ή/και αναπηρία οι γονείς δείχνουν προθυμία να κινητοποιηθούν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις, η συνεργασία δεν είναι αποτελεσματική είτε λόγω των αυξημένων προσδοκιών που έχουν οι γονείς σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, ή

λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη υποστήριξη από τους γονείς, με σκοπό να ενισχύσουν τα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται στο σχολείο (Hornby, 1995). Η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της επίδοσης των μαθητών συμπεριλαμβανομένων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Openshaw, 2008).



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά μαθητή, εκπαιδευτικού και γονέα στο Ελληνικό Σχολείο.

Πηγή: <https://blogs.sch.gr/isiglavas/archives/2510>

Αναφορικά με τον ρόλο των κοινωνικών λειτουργιών σε σχέση με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση, αυτός θα πρέπει να εστιάζει στην ενδυνάμωσή τους μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών. Με βάση το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, παρατηρείται πως οι δυσκολίες των μαθητών/τριών αποδίδονται κυρίως στους ίδιους, στις δυσκολίες των γονέων τους και στους περιορισμούς που προκύπτουν εξαιτίας της αναπηρίας, με αποτέλεσμα η προσοχή να επικεντρώνεται στα παθολογικά χαρακτηριστικά. Η ανάγκη για εστίαση στην ενεργοποίηση των δυνάμεων του ατόμου και της οικογένειας του, παρά στα ελλείμματα και τις δυσκολίες, θα πρέπει να αποτελεί βασική αρχή για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή. Η συνεργασία με τους γονείς παρεμβαίνοντας προς αυτή την κατεύθυνση δίνει έμφαση στην εξέλιξη των μελών της οικογένειας και στην ενδυνάμωσή τους με σκοπό να επιτύχουν εφικτούς στόχους (Κασσέρη, 2014).

Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως σκοπό να διερευνήσει και να αναδείξει τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην ΕΑΕ στην Ελλάδα. Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος, δόθηκε το εννοιολογικό πλαίσιο της αναπηρίας, της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή / και αναπηρία. Επιπλέον, άξια αναφοράς θεωρήθηκαν τα δύο πιο γνωστά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας, το κοινωνικό και το ιατρικό, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως υπάρχει ανάγκη για μετατόπιση των ευθυνών στην πολιτεία και την κοινωνία, αναδιαμορφώνοντας τους θεσμούς και την πολιτική, έτσι ώστε τα άτομα με Ε.Ε.Α ή / και αναπηρία να απολαμβάνουν κατά τον μέγιστο βαθμό το δικαίωμά τους στην ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη μελέτη και ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, το περιβάλλον και η οικογένεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών με / Ε.Ε.Α και αναπηρία. Η στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας, η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών και η από κοινού εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στην μαθησιακή πορεία των μαθητών με Ε.Α.Ε. Εξαιρετικής σημασίας συμπεραίνεται πως είναι η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τους γονείς/κηδεμόνες, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και ενισχύοντας τη θετική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Επιπλέον, η έμφαση στα δυνατά σημεία των μελών της οικογένειας αλλά και των μαθητών/τριών, αποτελούν παράγοντες που δύναται να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, σύμφωνα με τα καθήκοντα και τον ρόλο τους στους θεσμούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελούν τους επαγγελματίες στην Ε.Α.Ε. οι οποίοι υποστηρίζουν ενεργά τόσο τους μαθητές/τριες όσο και την οικογένειά τους, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες, εντοπίζοντας τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση τους μέσα σε αυτά.

Εν κατακλείδι, η συμβολή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού όσον αφορά τη ζωή των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. είναι σημαντική και μπορεί να

βελτιώσει την ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών που παρέχονται από το σχολείο σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας και κοινότητας.

Αναφορές

- American Speech-Language-Hearing Association. (1996). *Definitions of communication disorders and variations*. Ανάκτηση από www.asha.org/policy
- American Psychiatric Association. (2022, March). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*. Ανάκτηση από <https://www.psychiatry.org/dsm5>
- Barik, N. (2014). Special Education. DDCE Uktal University, India. Ανάκτηση από https://ddceutkal.ac.in/Syllabus/MA_Education/Paper_18.pdf
- Barnes, C. (1999). Disability Studies: New or not so new directions? *Disability & Society*, 14:4, pp. 577-580.
- British Association of Social Workers The Policy, Ethics and Human Rights Committee. (2012). The code of ethics of social work. Retrieved from <https://new.basw.co.uk/>
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *Education Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*. BC Ministry of Education.
- Constable, R. (2015). In C. R. Robert Constable (Ed.), *School Social Work Practice, policy and research* (pp. 3-24). Oxford University Press.
- Dupper, D. D. (2003). *School Social Work: Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: Wiley.
- Executive Committee of International Federation of Social Workers, Board of International Association of Schools of Social Work. (2014, February 6). *Update on the review of the global definition of social work*. Ανάκτηση από <https://www.ifsw.org/>
- Fleming, M., & McCarthy, A. (2019). Clinical practice in youth mental health- Speech, Language and Communication needs in youth mental health. Australia: Orygen-Speech Pathology Australia.
- Gilson, S. F., & Depoy, E. (2000). Multiculturalism and disability: A critical perspective. *Disability and Society*, 15(2), pp. 207–218. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09687590025630>
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2018). *Exceptional children: An Introduction to Special Education*. Person.

- Heward, W.-L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. (Α. Δαβαζόγλου, Κ. Κόκκινος, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τόπος.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- International Federation of Social Workers. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. Retrieved from IFSW: <https://www.ifsw.org/>
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. p., & Pullen, P. C. (2020). Exceptional Learners. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Kazmi S. S. H., & Ali, M. (2021). *Textbook of Special Education*. Progressive Publications.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962, 10 01). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Exceptional children*, 29(2), σσ. 73-78.
- Lempesi, G. E. (2019). Social Work in The Greek Schools: A Review of Policy Texts. *Journal of Social Science Research*, 14, pp. 3325-3330. Retrieved from <https://rajpub.com/index.php/jssr>
- Mason, H., & McCall, S. (1997). *Assessment of Vision Visual impairment: access to education for children and young*. London: David Fulton Pub.
- Membride, H., McFadyen, J., & Atkinson, J. (2015). The challenge of meeting children's mental health needs. *British Journal of School Nursing*, 10(1), pp. 19-25. Retrieved from <https://doi.org/10.12968/bjsn.2015.10.1.19>
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts &Pages. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), pp. 891-907. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Oliver, M. (2004). Implementing the Social Model of Disability: Theory and research. Στο G. M. Colin Barnes (Επιμ.). *The Disability Press*.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools*. New York: The Guilford Press.
- Openshaw, L. (2008). The role and the function of the school social worker. Στο L. Openshaw, *Social Work in Schools: Principles and Practice*. Guilford Publications.
- Payne, M. (2000). *Σύγχρονη θεωρία της κοινωνικής εργασίας* (3 εκδ.). (Θ. Καλλινικάκη, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Richmond, M. (1922). *What is social case work?* New York: Rassel Sage Foundation.
- Saleebey, D. (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work*, 41(3), σσ. 296–305. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1093/sw/41.3.296>

- Selingman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: of children with disabilities*. New York: Guilford Press.
- Shakespeare, T., Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? In B. Altman, & S. Barnantt (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: where we are and where we need to go (Research in Social Science and Disability)* (Vol. 2, pp. 9-28). Leeds: Emerald Group Publishing Limited. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80018-X](https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X)
- Teater, B. (2014). Social Work Practice From an Ecological Perspective. In C. LeCroy (Ed.), *Case studies in social work practice* (3 ed.). Wiley-Blackwell . doi:10.1002/97811394260515.ch4
- UPIAS, DA. (1976). *The Union of the Physically Impaired Against Segregation and The Disability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability*.
- Van Meter, A. R., Sibley, M., Vandana, P., Birmaher, B., Fristad, M., Horwitz, S., . . . Arnold, E. L. (2023). The stability and persistence of symptoms in childhood-onset ADHD. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, pp. 1-8. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02235-3>
- WHO. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems*. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F70-F79>
- WHO. (2021). *Mental health of adolescents*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Woodman, R. W., & Abelson, M. A. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review*, 12(2), σσ. 125-136.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Retrieved from <https://iris.who.int/handle/10665/42407>
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στον χώρο της διδασκαλίας. Στο Σ. Π. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διαδικτυακή πράξη*. Πεδίο.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Ε. Ν.-Ν.-Μ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.
- Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Στο Α. Αλευριάδου, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπαλιάς, & Σ. Σούλης, *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους*. Κοζάνη: En-tiposis.

- Δροσινού, Μ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. 2016, σσ. 286-306. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/edusc.955>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (Τόμ. Πρώτος τόμος, σσ. 1-20). Αθήνα: Πεδίο.
- Ηνωμένα Έθνη. (2006). *Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Ανάκτηση από <https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>: <https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>
- Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Θ. Καλλινικάκη, & Ζ. Κασσέρη, *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων* (σσ. 189-222). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Ένταξη. Στο Θ. Καλλινικάκη, & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαμά, Ε. (2016). Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας για την Πρόληψη και την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Χ. Παναγιωτόπουλος, *Κοινωνική Εργασία και Σχολείο: εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις* (σσ. 57-80). Αθήνα: Ιων.
- Κατσαμά, Ε., Μπισμπινάκη, Ι., & Βασιλόπουλος, Β. (2017). Κοινωνική Εργασία και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο: Διερεύνηση των αντιλήψεων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στην ειδική εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*(125), σσ. 23-46. Ανάκτηση από https://www.socwork.gr/journal_det.php?id=648
- Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνική εργασία με ομάδες Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση* (2 εκδ.). Αθήνα: Έλλην.

- N.1566/1985 ΦΕΚ 167 Α'. (n.d.). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Νόμος 1143. (1981). *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981).
- Νόμος 3699. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008).
- Νόμος 4074. (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 88, τ. Α).
- Νόμος 4368 . (2016). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 21/21.2.2016).
- Νόμος 4823 . (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).
- 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 *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Evaluation of the Development of Parallel Support from 2014 to 2019 Based on Aggregate Data. *Education Sciences, 2020*(2), σσ. 98-117.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2008). *Κλινική Κοινωνική Εργασία Κοινωνική Εργασία με Ατομα* (2 εκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Σούλης, Σ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: Άσκηση της πολιτικής για την αναπηρία. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταθόπουλος, Π. (2001). *Κοινωνική εργασία Διαδικασία, μέθοδοι και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Ανάκτηση από <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-504>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). Εγκύκλιος 66622/Δ3. *Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Γυμνασίων Ε.Α.Ε., Λυκείων Ε.Α.Ε., Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ) και των*

Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.), για το σχολικό έτος 2023-2024. Μαρούσι.

ΦΕΚ Β 5614 – 13.12.2018. (n.d.). *Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.*

ΦΕΚ Β 5009/27.10.2021. (n.d.). *Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης ξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής & επαγγελματικής εκπαίδευσης & καθορισμός των καθηκόντων των μελών αυτών. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.*

ΦΕΚ Τεύχος Β' 3032/04.09.2017. (n.d.). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Πηγές εικόνων

Εικόνα 1: Εγγεγραμμένοι μαθητές κατά κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και φύλο <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/2020>

Εικόνα 2: Χαρακτηριστικά μαθητή, εκπαιδευτικού και γονέα στο Ελληνικό Σχολείο. <https://blogs.sch.gr/isiglavas/archives/2510>