



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

**A.M. : DEM 2055**

**Επώνυμο: Καλανδρία**

**Όνομα: Ευπραξία**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαννάς Πρόδρομος**

**Τίτλος Ερευνητικής Διπλωματικής Εργασίας**  
**ΚΕΔΑΣΥ: Διερεύνηση των αναγκών των Διεπιστημονικών Ομάδων της Δευτεροβάθμιας**  
**Εκπαίδευσης για την Υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους**

**Ακαδημαϊκό Έτος 2021-22**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	9
<b>Κεφάλαιο Πρώτο: ΚΕΔΑΣΥ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ</b>	
<b>1.1 Ο θεσμικός χαρακτήρας των ΚΕΔΑΣΥ υπό το πρίσμα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....</b>	<b>12</b>
1.1.1 Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή σε κομβικές νομοθετικές ρυθμίσεις.....	12
1.1.2 Το Ιατρικό και Κοινωνικό Μοντέλο της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: Ο δρόμος προς την ετικέτα ή την ένταξη;.....	15
1.1.3 Από τα ΚΔΑΥ στα ΚΕΔΑΣΥ: Μια υπηρεσία αναζητά όνομα κινούμενη στο δίπολο του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου.....	20
<b>1.2 Διεπιστημονικές Ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ: Αξιολόγηση και Υποστήριξη.....</b>	<b>26</b>
1.2.1 Σύσταση και αρμοδιότητες της Διεπιστημονικής Ομάδας των ΚΕΔΑΣΥ: Ένας δρόμος μετ' εμποδίων.....	26
1.2.2 Διεπιστημονική Ομάδα: Η διαδικασία της αξιολόγησης και οι αναδυόμενες ανάγκες.....	29
1.2.2.1 Μοντέλα αξιολόγησης.....	30
1.2.2.2 Σταθμισμένα ανιχνευτικά-ψυχομετρικά εργαλεία.....	32
1.2.3 Διεπιστημονική Ομάδα και Υποστήριξη .....	36
1.2.3.1 Διεπιστημονική Ομάδα: Κομβικές παράμετροι για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών .....	37
1.2.3.2 Διεπιστημονική Ομάδα: Διαχείριση κρίσεων σχολικό περιβάλλον.....	41
1.2.4 Διεπιστημονική Ομάδα: Παράγοντες συνεργασίας και διαχείρισης συγκρούσεων.....	45
1.2.4.1 Διεπιστημονική Ομάδα: Συνεργασία και Διαχείριση Συγκρούσεων .....	46
1.2.4.2 Ο ρόλος του προϊσταμένου στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση.....	51
<b>Κεφάλαιο Δεύτερο: Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	54

2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	55
2.2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	57
2.2.2 Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	57
2.2.3 Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.....	59
2.2.4 Το δείγμα της έρευνας.....	61

### **Κεφάλαιο Τρίτο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

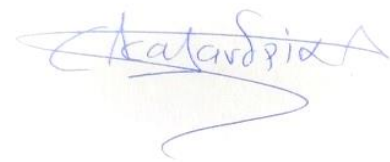
3.1 Αρμοδιότητες και καθήκοντα: Ανάγκες σχετικές με τις νομοθετικές ρυθμίσεις .....	63
3.2 Διεπιστημονικές Ομάδες: Αξιολόγηση και προκύπτουσες ανάγκες.....	67
3.2.1 Η διαδικασία της Αξιολόγησης.....	67
3.2.2 Τα εργαλεία της Αξιολόγησης.....	70
3.2.3 Πρακτικοί παράγοντες προς βελτίωση.....	75
3.3 Διεπιστημονικές Ομάδες: Μοντέλα Αξιολόγησης και οι προκύπτουσες ανάγκες.....	78
3.4 Διεπιστημονικές Ομάδες: Υποστήριξη των μαθητών και οι αναδυόμενες ανάγκες.....	81
3.5 Διεπιστημονικές Ομάδες: Οι ανάγκες για την Υποστήριξη της σχολικής κοινότητας.....	88
3.6 Διεπιστημονικές Ομάδες και συνεργατικές πρακτικές.....	92
3.7 Διεπιστημονικές Ομάδες και ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας .....	96
3.8 Διεπιστημονικές Ομάδες και παράγοντες συγκρούσεων.....	98
3.9. Διεπιστημονικές Ομάδες: Ο ρόλος του-της προϊστάμενου-ης.....	103

### **Κεφάλαιο Τέταρτο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	106
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	110
4.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	110
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>112</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>122</b>

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καλανδρία Ευπραξία του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου dem 2055 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Τμήματος ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής 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



Αθήνα, 12/04/2022

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Γιαννάς Πρόδρομος

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, (στο εξής ΚΕΔΑΣΥ), αποτελούν το θεσμοθετημένο φορέα του Υπουργείου Παιδείας για την Αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ευθύνης τους και την Υποστήριξη αυτών αλλά και του συνόλου των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους. Η ιστορία του φορέα αυτού ξεκινά το 2000 στο κλίμα διεθνών επιταγών για ένα σχολείο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του. Από τότε έως σήμερα η σύσταση του φορέα προκαλείται συχνά από νομοθετικές αλλαγές, που κινούνται στο δίπολο της ειδικής ή της ενταξιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αποκτά ένα ασταθές υπηρεσιακό προφίλ και να προκρίνεται ως βασική αρμοδιότητά του η *γνωμάτευση-διάγνωση-αξιολόγηση των μαθητών*. Οι τρεις αυτές ορολογίες χρησιμοποιούνται στα εκάστοτε νομοθετήματα λειτουργώντας ως φορείς διαφορετικών προσεγγίσεων, ιδεολογιών και πρακτικών. Η σύνδεση της υπηρεσίας είτε με το ιατρικό είτε με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών εξελίσσεται σε μια σύγχρονη ρητορική για το ρόλο και την αποστολή των Διεπιστημονικών Ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα μελετά τις ανάγκες έντεκα (11) μελών των Διεπιστημονικών Ομάδων (στο εξής Δ.Ο) στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας σε τρία (3) ΚΕΔΑΣΥ της Αττικής. Ειδικότερα διερευνώνται οι προκύπτουσες ανάγκες των Δ.Ο σε τέσσερις βασικούς άξονες. Στο επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων, στο επίπεδο της αξιολογικής πράξης, στο επίπεδο της προσφερόμενης Υποστήριξης στους μαθητές ευθύνης τους και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και τέλος στο επίπεδο των συνεργατικών πρακτικών στους κόλπους τους. Το μεθοδολογικό εργαλείο του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος είναι η ημιδομημένη συνέντευξη και ο απώτερος στόχος είναι η συμβολή των ευρημάτων στην προώθηση του έργου των Διεπιστημονικών Ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ, αναδεικνύοντας τους παράγοντες που είτε το ευνοούν είτε το παρεμποδίζουν. Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου.

Τα πορίσματα της μελέτης εξετάζονται σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις τόσο ευρύτερων ιδεολογικών κατευθύνσεων όσο και πρακτικών που καταγράφονται στη σχετική

ελληνική βιβλιογραφία για τις εν λόγω υπηρεσίες. Άλλωστε, οι ανάγκες του δείγματος της έρευνας σχετικά με το έργο τους φαίνεται να σχετίζονται τόσο με την ιδεολογική αποσαφήνιση του προφίλ του φορέα όσο και με την υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών στην Αξιολόγηση και Υποστήριξη. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό των ελληνικών ερευνητικών πορισμάτων, δίνοντας μια σύγχρονη αποτύπωση των παραγόντων που μπορεί να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου των Διεπιστημονικών Ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ.

**Λέξεις κλειδιά: ΚΕΔΑΣΥ, Διεπιστημονικές Ομάδες, Αξιολόγηση, Υποστήριξη, Συνεργατικές πρακτικές.**

### **Abstract**

**Title: “Centers for Interdisciplinary Assessment and Support, KEDASY: Exploring the needs of Interdisciplinary Committees in supporting secondary students with SEN”**

The Centers for Interdisciplinary Assessment and Support, KEDASY, constitute public service bodies for the Assessment and Support of students with special educational needs in Greece. The Centers were first established by law in 2000 in an attempt to follow international developments in the field, aiming to create a school that meets all of its students needs. Since their establishment and to present KEDASY Centers have undergone frequent legislative changes affecting not only the way they operate in practice, but also their underlying philosophy, as the changes have been oscillating between special and inclusive education reflecting the influence of two diametrically opposed approaches to special educational needs: the Social Model of Disability and the Medical Model. As a result, the service profile is not stable in influencing the ideologies and practices of their interdisciplinary teams, who, amidst the uncertainty, question their role and mission.

The following qualitative research studies the needs of eleven (11) members of the Interdisciplinary Teams working in three (3) KEDASY in the region of Attica. In particular, the emerging needs are examined in the following four main areas: i) legislation, ii) Assessment, iii)

Support offered to students and the school community as a whole and iv) cooperation amongst members of the Interdisciplinary Team.

The methodological tool used for the collection of data is the semi-structured interview and the aim of the research is the use of the results to promote the role of Interdisciplinary Teams of KEDASY highlighting the factors that either favor or hinder it. The data analysis is based on content analysis.

The conclusion arguments of this research have been regarded in relation to theoretical approaches and practices concerning both Greek and international literature. The results of this study demonstrate that the views and needs of the research sample are related both to the ideological clarification of their institutional profile and the adoption of different practices in assessment and support.

**Keywords: KEDASY, Interdisciplinary Teams, Assessment, Support, cooperation**



## Πρόλογος

Στον πρόλογο ας μου επιτραπεί να ξεκινήσω με το έναυσμα της παρούσας εργασίας. Ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία δώδεκα περίπου χρόνια εργάζομαι στην Ειδική Αγωγή, είτε στα τμήματα ένταξης, είτε στο θεσμό της παράλληλης στήριξης ή της κατ' οίκον διδασκαλίας και φέτος στα ΚΕΔΑΣΥ. Η σειρά αυτή δεν ήταν τυχαία, καθώς πάντα θεωρούσα ότι για να εμπλακώ στην Αξιολόγηση και Υποστήριξη των μαθητών/τριών, θα έπρεπε πρώτα να βιώσω τις ανάγκες τους μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη, μέσα στην ίδια τη σχολική κοινότητα.

Τόσο η εργασιακή όσο και ακαδημαϊκή μου πορεία στην ουσία κατευθύνεται από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, που επιζητά την ισότιμη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών-τριών στους κόλπους του γενικού σχολείου, του σχολείου της γειτονιάς και θεωρεί ότι στους κόλπους αυτούς οφείλει να λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική τους υποστήριξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό διαμορφώνεται σε κεντρικό επίπεδο, παρουσιάζει ορισμένες βασικές αντιφάσεις. Αν και ενισχύεται ολοένα και περισσότερο σε επίπεδο ρητορικής με ιδέες και αρχές εμπνευσμένες από τις επιταγές της ενταξιακής εκπαίδευσης, πολλές πρακτικές του συνεχίζουν να παραμένουν στενά συνυφασμένες με παραδοσιακές ιδεολογίες και προσανατολισμούς που δε συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Τα ΚΕΔΑΣΥ, φορείς του Υπουργείου Παιδείας με εκπαιδευτικό προσανατολισμό, συχνά έρχονται αντιμέτωπα με τις νεότερες επιταγές που αποτυπώνονται στις σχετικές νομοθεσίες αλλά και την πράξη που μένει στάσιμη τόσο σε παλαιότερα μοντέλα αξιολόγησης όσο και στην ίδια την προτεραιότητα του φορέα που είναι η διαδικασία της αξιολόγησης-διάγνωσης, έναντι της Υποστήριξης. Για τους παραπάνω λόγους, η διερεύνηση των αναγκών των Διεπιστημονικών Ομάδων Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης της υπηρεσίας θεωρείται από την πλευρά της γράφουσας ένας ενδιαφέρων ερευνητικός τομέας που μπορεί να αποτυπώσει τις κάτωθι σημαντικές παραμέτρους. Αρχικά, μέσα από την προσέγγιση των αναγκών σε συνάφεια με τις συχνές νομοθετικές αλλαγές θα αποτυπωθεί το εργασιακό «παρόν» των Δ.Ο και θα ξεδιπλωθεί η σύνδεση της ρητορείας με

την πράξη. Επιπλέον, οι ανάγκες των μελών των ομάδων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης θα φανερώσει ενδεχόμενα εμπόδια που παρεμποδίζουν το έργο τους αλλά και πιθανές αλλαγές που απασχολούν τις Δ.Ο. Μετέπειτα, η εστίαση στην Υποστήριξη των μαθητών και των σχολικών μονάδων αναμένεται να συμβάλει στην κατανόηση και πιθανόν στην εξήγηση της υφιστάμενης πρόκρισης της Αξιολόγησης. Ακολούθως θα αναδειχθούν ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες των Δ.Ο για την ενίσχυση της συνεργασίας τους. Τέλος, υπό το πρίσμα του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που διαπνέει -παραδόξως ταυτόχρονα- τα νομοθετήματα για την ειδική αγωγή θα προσεγγιστεί εάν η αντιφατική αυτή επιρροή αποτυπώνεται στην καθημερινή πράξη των Διεπιστημονικών Ομάδων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η θεωρητική τεκμηρίωση των ζητημάτων που άπτονται του ερευνητικού αντικειμένου, όπως ο προσδιορισμός της ειδικής αγωγής μέσα από τις σχετικές κομβικές νομοθετικές ρυθμίσεις, η προσέγγιση του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου με εστίαση στην ετικέτα και την ένταξη αντίστοιχα, ενώ παράλληλα θα προσεγγιστούν τα ΚΕΔΑΣΥ μέσα από την ανάδειξη της ιστορικής τους διαδρομής και της σύστασής τους είτε ως ιατρικοκεντρικές είτε ως παιδοκεντρικές υπηρεσίες. Στην πορεία θα μετατοπιστεί η εστίαση στις Διεπιστημονικές Ομάδες, την αρχή της διεπιστημονικότητας, τη συνεργασία των μελών, το ρόλο του προϊσταμένου αλλά και τους παράγοντες συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό θα αναδειχθούν ακόμα θέματα που σχετίζονται τόσο με την διαδικασία της Αξιολόγησης, όπως τα μοντέλα που ακολουθούν και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν όσο και με την Υποστήριξη είτε μεμονωμένων μαθητών, με τη συνεργασία τους με τις νεοσύστατες ΕΔΥ (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης), είτε των σχολικών μονάδων σε περιπτώσεις Διαχείρισης Κρίσεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το μεθοδολογικό εργαλείο, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και στην πορεία, στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γιαννά Πρόδρομο για την αμέριστη καθοδήγησή του για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αλλά και για την έμπνευση που προσφέρει απλόχερα στους φοιτητές του κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων του.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους συμμετέχοντες στην έρευνα που δέχτηκαν πρόθυμα να συζητήσουν για το έργο τους με ειλικρίνεια και διάθεση να βοηθήσουν. Χωρίς τη δικιά τους συνεισφορά η εργασία αυτή δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Δημήτρη, το γιο μου, που αν και μικρός συνεργάστηκε ως μεγάλος κατανοώντας με το δικό του τρόπο ότι η μαμά είναι δίπλα αλλά κάνει διαδικτυακά μαθήματα, ότι η μαμά είναι εδώ αλλά γράφει εργασία.

12/04/2022

Καλανδρία Ευπραξία

## **Κεφάλαιο Πρώτο: ΚΕΛΑΣΥ και Διεπιστημονικές Ομάδες**

### **1.1 Ο ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΚΕΛΑΣΥ ΚΑΙ ΟΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ**

#### **1.1.1 Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή σε κομβικές νομοθετικές ρυθμίσεις**

Ο νόμος 1143/81, μαζί με το συμπληρωματικό Προεδρικό Διάταγμα 603/82, αποτελεί τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Αποτελεί στην ουσία την πρώτη κατάκτηση στο χώρο της ειδικής αγωγής, ωστόσο η πλαισίωση του όρου «αποκλίνον άτομο» και η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την αποδοχή ιατρικών κανόνων δέχεται επικρίσεις, καθώς ήταν στενά συνυφασμένος με το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα, ενίσχυε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε δώδεκα (12) κατηγορίες ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσιάζουν. Επιπλέον, περιθωριοποιούσε την ειδική αγωγή από τον κόσμο της γενικής εκπαίδευσης, καθώς δεν εντάχθηκε στο νόμο για τη γενική εκπαίδευση, δίνοντας έτσι θεραπευτικό και όχι ουσιαστικά εκπαιδευτικό στίγμα στην παρέμβαση.

Μετά την κριτική που δέχτηκε ο εν λόγω νόμος οδηγούμαστε στη σύνταξη και δημοσιοποίηση νέου νόμου, του 1566/85, που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η Ελλάδα συμμορφώνεται στην ουσία με τις προηγηθείσες ευρωπαϊκές ζυμώσεις στο κλίμα της ισότητας και των δικαιωμάτων. Στις βασικές του ρυθμίσεις προέβλεπε τη μεταβίβαση στο Υπουργείο Παιδείας αρμοδιοτήτων που αφορούσαν θέματα αποκατάστασης, την εισαγωγή διδασκαλία ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία, αλλά και την τύπωση σε μπρέιλ βιβλία για τυφλούς μαθητές. Παρόλα αυτά δέχτηκε κριτική καθώς θεωρήθηκε μεταγλώττιση του προηγούμενου νόμου, αφού δεν προέβλεπε την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τη μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών ειδικής αγωγής στα ΑΕΙ της χώρας, ενώ καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό-συμβουλευτικό έργο το

Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας κι όχι το ΥΠΕΠΘ. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ψηφίζονται οι νόμοι 1824/1988 και 1771/1988 όπου θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για μαθησιακές δυσκολίες για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο σε ορισμένα μαθήματα και τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ΑΜΕΑ στα ΑΕΙ της χώρας.

Έπεται ο νόμος 2817/2000 που αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής καθώς, σε επίπεδο τουλάχιστον ρητορικής, επαναδιατυπώνει την ορολογία της ειδικής αγωγής και δίνει έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ο νόμος αυτός έρχεται στην ουσία ως απάντηση στις ευρωπαϊκές ζυμώσεις που έχουν συντελεστεί στην προηγούμενη περίοδο και ενισχύουν τη μετάβαση από την ειδική στην ενταξιακή εκπαίδευση. Σημαντικός σταθμός στην ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994) όπου η εκπαίδευση ορίζεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Κατά τη διακήρυξη αυτή κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύ φάσμα αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία, καθώς αυτά, έχοντας ενταξιακό προσανατολισμό, μπορούν να καταπολεμήσουν τη διάκριση και να «χτίσουν» μια ενταξιακή κοινωνία (Lindsay, 2003). Με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, σύμφωνα με τον Sehrbrock (2004), «οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονται πια μόνο σε σχέση με την αναπηρία, αλλά και τις εξαιρετικές δεξιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες». Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές αλλά «από το 1994 σχολείο της ένταξης σημαίνει σχολείο για όλα τα παιδιά» (Sehrbrock, 2004), σχολείο που οφείλει να προσανατολίζεται στις ανάγκες όλων.

Στο κλίμα αυτό, λοιπόν, ο νόμος 2817/2000 προωθεί την αρχή της ένταξης. Για πρώτη φορά προβλέπονται τμήματα «ένταξης» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, καθιερώνεται ο θεσμός των περιοδευόντων ειδικών εκπαιδευτικών -που όμως δεν ενεργοποιήθηκε- ενώ θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες.

Επίσης, για πρώτη φορά θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης και υποστήριξης με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και

Υποστήριξης-ΚΔΑΥ» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ο εν λόγω νόμος επικρίθηκε κυρίως για τις δυσκολίες που προέκυψαν στη λειτουργία των ΚΔΑΥ. Ως εξωεκπαιδευτικός μηχανισμός επικεντρώθηκε στη διάγνωση, αφήνοντας την υποστήριξη των μαθητών/τριών σε δευτερεύουσα θέση. Στην πορεία, έρχεται ο νόμος 3699/2008 όπου επαναδιατυπώνεται ο ορισμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, διατηρείται ωστόσο ο διαχωρισμός και το αντιφατικό με τις διακηρύξεις περί ισότητας περιεχόμενο. Ο εν λόγω νόμος παραμένει ακόμα ενεργός με άρθρα του να τροποποιούνται αναλόγως των προθέσεων, όπως θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί και στην πορεία.

Ενδεικτικά, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης - ΚΔΑΥ μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών - ΚΕΔΔΥ, μετονομασία που παραπέμπει ευθέως στην κλινική προσέγγιση της αναπηρίας, καθώς η διαφορική διάγνωση/διαφοροδιάγνωση στοχεύει στον αποκλεισμό παθήσεων με παρόμοια συμπτώματα ώστε να παραμείνει η επικρατέστερη. Το γεγονός ακόμη ότι προστίθενται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ονομασία των ΚΕΔΔΥ δηλώνει την πρόθεση του νόμου να εντάξει στην ειδική αγωγή ολοένα και περισσότερους μαθητές.

Ακολουθεί ο νόμος 4547/2018 με βασικές τροποποιήσεις την αντικατάσταση των διαγνωστικών φορέων με τα «Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης – ΚΕΣΥ», στην προσπάθεια αποστασιοποίησης από το ιατρικό μοντέλο και τη διαφοροδιάγνωση. Διακηρύσσει παράλληλα ότι θα ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς με επιμορφώσεις ώστε να προωθηθεί αποτελεσματικά η ενταξιακή εκπαίδευση και ιδρύει τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) με παρουσία στα σχολεία διεπιστημονικής ομάδας, υπεύθυνης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών αλλά και της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, τον Αύγουστο του 2021 ψηφίζεται ο νόμος 4823 «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», στον οποίο μετονομάζονται οι σχετικοί με την ειδική αγωγή φορείς χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στην λειτουργία τους, διατηρώντας όμως σε επίπεδο διακηρύξεων τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των διαγνωστικών και υποστηρικτικών φορέων εκπαίδευσης, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στην πορεία των επόμενων ενοτήτων.

### **1.1.2 Το Ιατρικό και Κοινωνικό Μοντέλο της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: Ο δρόμος προς την ετικέτα ή την ένταξη;**

Στο σημείο αυτό θα μας απασχολήσουν οι βασικές διακρίσεις του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς η εντρύφηση στο θεσμό των ΚΕΔΑΣΥ θα μας φέρει συχνά αντιμέτωπους με επιρροές του ενός ή του άλλου μοντέλου ή και των δυο μαζί· η ελληνική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται τόσο στα νομοθετήματα για την ειδική αγωγή όσο και στις πρακτικές των εν λόγω υπηρεσιών, συχνά κινείται στο οξύμωρο δίπολο των δύο αυτών προσεγγίσεων και μάλιστα ταυτόχρονα· αναδεικνύοντας έτσι ότι για το πέρασμα από τον ιατροπαιδαγωγικό στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των φορέων αυτών υπάρχει ακόμα δρόμος να διανυθεί και πολιτικές αποφάσεις να παρθούν.

Το ιατρικό μοντέλο, που εμφανίστηκε περίπου στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία ή ως αρρώστια που χρήζει θεραπείας. Η αναπηρία με άλλα λόγια εδράζει στο ίδιο το άτομο, σε οργανικές ή λειτουργικές μειονεξίες που πρέπει να αποκατασταθούν. Ο ιατρικός λόγος σχετικά με την αναπηρία επικεντρώνεται μόνο στην κλινική διάσταση του ανθρώπινου σώματος αγνοώντας ότι το γεγονός της αναπηρίας δεν αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα αλλά αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό της (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998).

Ο ορισμός της αναπηρίας ως σωματικό πρόβλημα σήμαινε για πολύ καιρό ότι τα άτομα με αναπηρία ήταν κάτω από την επίβλεψη και τη δικαιοδοσία της ιατρικής. Ο Hughes (2009) διαπιστώνει την κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου στο λόγο περί αναπηρίας και υπογραμμίζει το αποτέλεσμα της: «να τα μετατρέπει σε άτομα με σπασμένα κορμιά και ελαττωματικά μυαλά». Θεωρεί ότι όταν ο ορισμός ή ο χαρακτηρισμός αναφέρεται στο ελαττωματικό σώμα, συγχρόνως παραπέμπει στην ανικανότητα του ατόμου για επαρκή κοινωνική συμμετοχή. Συνεπώς η σωματοποίηση της αναπηρίας σηματοδοτεί την έναρξη του διαχωρισμού, της διάκρισης ή και του αποκλεισμού αυτών που φέρουν την ετικέτα. Επιπρόσθετα το ιατρικό μοντέλο φαίνεται να νομιμοποιεί την κανονικοποίηση (normalization), τη θεραπεία (treating) και τη φροντίδα (curing) (Vlachou, 1997).

Απόρροια της επικράτησης του ιατρικού μοντέλου είναι η απόρριψη κάθε συσχέτισης μεταξύ της δυσλειτουργίας λόγω αναπηρίας και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το ανάπηρο άτομο. Η Christensen αναφέρει πως κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα επικρατούσε στις ζωές των ατόμων με αναπηρία η κυριαρχία των ειδικών του ιατρικού κλάδου. Η ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία καθορίστηκε με όρους αρρώστιας, εμπλέκοντας την παθολογία ή τη διαταραχή. Χαρακτηρισμοί όπως *ανεπάρκεια*, *μειονεξία*, *ανωμαλία* δεν έμειναν μέσα στα στεγανά της συγκεκριμένης επιστήμης αλλά μετατράπηκαν σε πολιτισμικά εργαλεία, τα οποία με τη σειρά τους στιγματίσαν τα άτομα με αναπηρία. Στις κοινωνίες στις οποίες είχαν -και έχουν- αξία η νεότητα, η ομορφιά, η σωματική ευρωστία και η νοητική ικανότητα, η ιατρική γλώσσα της αναπηρίας σύντομα έγινε η κοινωνική γλώσσα της υποτίμησης (Christensen, 1996).

Το ιατρικό μοντέλο έχει αποδειχθεί προβληματικό, διότι βασίζεται σε μία αρνητική άποψη για την αναπηρία, αφού την αντιμετωπίζει ως απόκλιση από αυτό που θεωρεί φυσιολογικό. Είναι αυτό που χρησιμοποιεί τους όρους ανικανότητα, αδυναμία και ενσωμάτωση. Ο τελευταίος όρος σημαίνει ότι απαιτείται από τα άτομα με αναπηρία να γίνουν ίδια με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Αν τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να ενσωματωθούν, τότε αντιμετωπίζονται ως διαφορετικά και απομονώνονται. Συνεπώς το μοντέλο αυτό όχι μόνο δε βοηθά στην παροχή ίσων ευκαιριών αλλά ενθαρρύνει τη δημιουργία προκαταλήψεων και εντείνει το στιγματισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των αναπήρων. Σε καμία τέλος περίπτωση, όπως επισημαίνουν οι Thomas&Woods (2008), δε θα πρέπει να συγχέεται το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με την υγειονομική φροντίδα και κοινωνική πρόνοια που εξασφαλίζει την ευημερία του ανθρώπου και αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα του.

Στον αντίποδα, το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 απαντάει στο ερώτημα «τι προκαλεί την αναπηρία» δίνοντας έμφαση όχι στους ιατρικούς παράγοντες, αλλά στους περιβαλλοντικούς, πολιτισμικούς και εν γένει κοινωνικούς. Στην ουσία δεν «αποστειρώνει» την αναπηρία από το κοινωνικό περιβάλλον. Το συγκεκριμένο μοντέλο εξηγεί τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία βάσει του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζεται η κοινωνία και του τρόπου με τον οποίο εμείς «κατασκευάζουμε» την αναπηρία. Υποστηρίζει ότι η δυσλειτουργία που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, ελάχιστα έχει να κάνει με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά σε ατομικό επίπεδο. Η «αναπηρία» παρουσιάζεται ουσιαστικώς ως



«κοινωνική κατασκευή». Αναλύει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών εμποδίων (Oliver, 1996).

Η κοινωνική ερμηνεία υποστηρίζει ότι τα άτομα με εμφανείς ή μη αναπηρίες ανεξάρτητα της αιτίας, είναι ανάπηρα εξαιτίας της αποτυχίας της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Το κοινωνικό μοντέλο αναγνωρίζει το πρόβλημα μέσα στην κοινωνία και αναζητά θεμελιώδεις αλλαγές στο πολιτικό και πολιτισμικό πεδίο. Η αναπηρία, λοιπόν, γίνεται κατανοητή όχι ως σωματικό ελάττωμα αλλά ως κατασκευή, με όρους δηλαδή για το πώς τα άτομα αυτά καταλήγουν να θεωρούνται έτερα σώματα και εν τέλει υφίστανται ταμπελοποίηση ή και αποκλεισμό. Το μοντέλο αυτό καθιστά την αναπηρία δημόσια και όχι ατομική υπόθεση. Δεν αρνείται βέβαια το πρόβλημα αλλά το τοποθετεί μέσα στην κοινωνία, έτσι η αναπηρία πρέπει να γίνεται κατανοητή όχι ως σωματική ανικανότητα αλλά με όρους για τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές αποκλείουν και καταπιέζουν τα άτομα με αναπηρία (Oliver, 1996).

Συμπερασματικά, το κοινωνικό μοντέλο κάνει λόγο για άτομα με αναπηρία και όχι για ασθενείς, στόχος του είναι η υποστήριξη και όχι η φροντίδα, η κοινωνική ένταξη και όχι η ενσωμάτωση, προβάλλει τα ανθρώπινα δικαιώματα και δεν μιλά με όρους φιλανθρωπίας. Τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας προσδιορίζονται όχι από τη βλάβη ή το λειτουργικό περιορισμό αλλά από το κοινωνικό περιβάλλον, που αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και προσδοκίες των πολιτών με αναπηρίες. Η παραδοχή ότι η αναπηρία θεωρείται υπόθεση κοινωνική, υπόθεση όλων, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνικής αλληλεγγύης, το θεμέλιο του κοινωνικού κράτους. Η σύνδεση της παραδοχής αυτής με την εκπαίδευση έρχεται μέσα από την έννοια της ένταξης που αρθρώνει ως βασικό αίτημά της την κοινωνική δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες, διεκδικώντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Armstrong et al., 2010).

Αν προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα δυο αυτά μοντέλα σε συνδυασμό με έναν από τους βασικούς ρόλους των ΚΕΔΑΣΥ, την αξιολόγηση θα διαπιστώσουμε τα ακόλουθα. Στις αξιολογικές εκθέσεις των ΚΕΔΑΣΥ βλέπουμε πως «σύμφωνα με τους νόμους 3699/2008, 4547/2018, 4823/2021 *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, με βάση τα στοιχεία της Διάγνωσης-Αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο-η μαθητής/τρια κατηγοριοποιείται στις ακόλουθες 13 ομάδες: Νοητική Αναπηρία, Αισθητηριακές Αναπηρίες Όρασης, Αισθητηριακές Αναπηρίες Ακοής,

Κινητικές Αναπηρίες, Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσκολίες/Διαταραχές λόγου και ομιλίας, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Ψυχικές Διαταραχές, Πολλαπλές αναπηρίες, Σύνθετες Συναισθηματικές, Γνωστικές και Κοινωνικές Δυσκολίες, Άλλες δυσκολίες.

Οι εννέα εξ αυτών σχετίζονται με ιατρικές γνωματεύσεις και προσεγγίζονται κλινικά, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι απευθύνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των μαθητών, όπου στόχος δεν είναι η αποκατάσταση αλλά η χάραξη εκπαιδευτικών στόχων και παρεμβάσεων. Καταδεικνύεται, λοιπόν, ότι η συνεχίζει να είναι επίκαιρη η διαπίστωση της Ζώνιου-Σιδέρη (2009) πως η επίσημη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο ενώ διακηρύσσει το δικαίωμα στην ένταξη των αναπήρων, εξακολουθεί να προσεγγίζει την αναπηρία μέσα από τη λογική των «ειδικών αναγκών».

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας δεν αποσιωπά το πρόβλημα, αλλά αναζητά αιτίες των περιορισμών και λύσεις στα εκάστοτε εμπόδια μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και όχι αποκλειστικά και μόνο στο ίδιο το άτομο και το στενό του περιβάλλον. Δηλαδή, στην περίπτωση αυτή οι μαθητές των εννέα παραπάνω κατηγοριών έχουν περάσει από το στάδιο της αναγνώρισης της αναπηρίας πολύ πριν φτάσουν στους διαγνωστικούς φορείς εκπαίδευσης. Αυτό όμως δεν αρκεί για το σύστημα εκπαίδευσης, χρειάζεται η επαναξιολόγηση και μάλιστα σε κάθε αλλαγή βαθμίδας για αμιγώς εκπαιδευτικά δικαιώματα, όπως η έγκριση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Η επικέντρωση σε τεχνικά θέματα βάσει των αδυναμιών του ατόμου, όπως η ατομική διάγνωση και η ατομική αποκατάσταση, κατά τις Ζώνιου-Σιδέρη&Ντεροπούλου (2012), μας οδηγεί στο να παραβλέπουμε ή να αγνοούμε τα εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο ανταπόκρισης μιας οργανωμένης κοινωνίας στα αιτήματα της ένταξης.

Η σύνδεση της παροχής υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών και της λήψης αποφάσεων για μεθόδους ενίσχυσης της μάθησης με την ιατροποίηση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παραπέμπει ευθέως στο ιατρικό μοντέλο. Σε αντίθετη περίπτωση η αποσύνδεση των παραπάνω παροχών από το ιατρικό μοντέλο, θα είχε ως αποτέλεσμα η εστίαση να μετατοπιστεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και πώς αυτό με τις κατάλληλες μεθόδους θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών (Bengt, 2012).

Αλλά και η ίδια η έννοια της κατηγοριοποίησης και εν γένει της ετικετοποίησης δε συνάδει με τα ενταξιακά μοντέλα εκπαίδευσης. Η *κατηγορία* σηματοδοτεί το διαχωρισμό της γενικής από την ειδική εκπαίδευση και σαφώς προσδιορίζει το είδος της προσφερόμενης υποστήριξης. Η θεωρία του ελλείμματος στο πλαίσιο αυτό εδραιώνεται, όπως εδραιώνεται και η ιδέα της στατικότητας στην επίδοση των μαθητών (Triano, 2000). Αν συνδυαστεί η πρόσληψη της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τη μόνιμη ισχύ των διαγνώσεων του ΚΕΔΑΣΥ, τότε φανερώνονται πιθανόν οι «εκπτώτικές» προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος για τον πληθυσμό αυτό.

Ένα τελευταίο σημείο άξιο προσοχής είναι η προσέγγιση της ορολογίας που χρησιμοποιείται στις εκθέσεις των ΚΕΔΑΣΥ αλλά και της ειδικής γλώσσας που επιλέγεται στο σώμα των κειμένων αυτών. Στον νόμο 3699/2008, χρησιμοποιούνται τέσσερις όροι, αυτοί της «διάγνωσης», «διαφοροδιάγνωσης», «γνωμάτευσης» και «αξιολόγησης», ενώ παράλληλα ορίζονται οι δύο ως εξής: «Ως *διάγνωση* νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων- παρεμβάσεων» και «ως *διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση* νοείται η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση».

Η παραπομπή της ορολογίας αυτής στην ιατρική επιστήμη είναι εμφανής, ενώ ο μόνος αμιγώς εκπαιδευτικός όρος, η *αξιολόγηση*, στην ουσία έρχεται να αντικαταστήσει τους παραπάνω όρους το 2021, με την ψήφιση του νόμου 4823 όπου η διάγνωση ή γνωμάτευση μετονομάζεται σε *αξιολογική έκθεση*. Η κινούμενη άμμος που φαίνεται να ορθώνεται κατά περιόδους ανάμεσα στον ιατρικό ή εκπαιδευτικό προσανατολισμό των ΚΕΔΑΣΥ οδηγεί εντέλει στην ταυτόχρονη υιοθέτηση της ορολογίας «αξιολογική έκθεση» και «διάγνωση» στις φόρμες της εν λόγω υπηρεσίας. Ενώ οι αντίστοιχες υπηρεσιακές φόρμες του 2018, που λειτουργούσε ως ΚΕΣΥ - επιδιώκοντας για πρώτη φορά στην ιστορία του φορέα την ενίσχυση της Υποστήριξης-εμπεριέχουν τρεις τιτλοφορήσεις αναδεικνύοντας διλήμματα, που παρ' όλες τις νομοθετικές προβλέψεις, δεν έχουν ακόμα αποσαφηνιστεί επηρεάζοντας το προφίλ των ΚΕΔΑΣΥ.

### **Πίνακας 1: «Φόρμες Υπηρεσίας»**

<b>Επίσημες Φόρμες Υπηρεσίας</b>	ΚΕΣΥ 2018	ΚΕΔΑΣΥ 2021
----------------------------------	-----------	-------------

Τίτλος εγγράφου	<b>Γνωμάτευση</b>	<b>Αξιολογική Έκθεση</b>
Αναφορές στο σώμα εγγράφου	Διάγνωση-Αξιολόγηση	Διάγνωση-Αξιολόγηση

Η ηθική προσέγγιση της αξιολόγησης από φορείς και ειδικούς επαγγελματίες ίσως αποτελεί το συνδετικό κρίκο για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη «διάγνωση», τη «γνωμάτευση» και την «αξιολόγηση» αλλά και οποιαδήποτε ιδεολογία, μοντέλο ή πρακτική απορρέει από αυτές. Η ηθική αυτή διάσταση προτείνει ότι πέρα και έξω από τη μέτρηση των κριτηρίων που ικανοποιούνται για μια «ετικέτα», σημαντική είναι η υιοθέτηση της σκέψης «αν και κατά πόσο ανοίγονται προοπτικές για το άτομο που παίρνει εν τέλει τη διάγνωση» (Gillman et al. 2000).

### **1.1.3 Από τα ΚΔΑΥ στα ΚΕΔΔΣΥ: Μια υπηρεσία αναζητά όνομα κινούμενη στο δίπολο του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, με το νόμο 2817/2000 θεσμοθετείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα η λειτουργία δημόσιας υπηρεσίας κάτω από την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με την επωνυμία «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης»- ΚΔΑΥ, για μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι η περίοδος που αρχίζουν να διαμορφώνονται οι πρώτες «ενταξιακές» πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μια εκ των οποίων τα νεοσύστατα τότε ΚΔΑΥ. Από νωρίς στο δίπολο των αρμοδιοτήτων τους, η «Διάγνωση/Αξιολόγηση» έρχεται να υπερκεράσει τον έτερο πόλο την «Υποστήριξη», με αποτέλεσμα η πλειοψηφία του παραγόμενου έργου τους να αφορά την επίδοση διαγνώσεων στη βάση της κατηγοριοποίησης των μαθητών στην ομπρέλα της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

<b>Πίνακας 2: Η υπηρεσία βάσει νομοθεσιών</b>		
Νόμος 2817/2000	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης	ΚΔΑΥ
Νόμος 3699/2008	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	ΚΕΔΔΥ
Νόμος 4547/2018	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης	ΚΕΣΥ

Νόμος 4823/2021	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης	ΚΕΔΑΣΥ
-----------------	--	--------

Λίγα χρόνια αργότερα, με το νόμο 3699/2008, τα ΚΔΑΥ μετονομάζονται σε ΚΕΔΔΥ, «Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών». Η μετονομασία αυτή εξ ορισμού φανερώνει τη διάσταση του εκπαιδευτικού αυτού θεσμού με τις ουσιαστικές απαιτήσεις που προκάλεσαν την ίδια τη σύστασή του. Η ουσιώδης πρόκληση της ενταξιακής εκπαίδευσης στο ευρύτερο ευρωπαϊκό επίπεδο επιζητά οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία, καθώς αυτά, έχοντας ενταξιακό προσανατολισμό, μπορούν να καταπολεμήσουν τη διάκριση και να «χτίσουν» μια ενταξιακή κοινωνία (Lindsay, 2002).

Η ελληνική πραγματικότητα συνεχίζει να απέχει από την προσφορά μιας ενιαίας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Βέβαια, «το διαχωριστικό και επιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εμφανίσει ένα “εκσυγχρονισμένο προσωπείο” προκειμένου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Μέσα σ’ αυτό το κλίμα του «εκσυγχρονισμού» οι φορείς χάραξης πολιτικής με το νόμο 3699/2008 διακηρύσσουν ότι *«η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή»* (ΦΕΚ 199/τ.Α’/02.10.2008, αρθ.1, παρ.1).

Όσον αφορά τα ΚΕΔΔΥ, ένα σώμα ειδικών επαγγελματιών κρίνεται αρμόδιο να αξιολογήσει, να διαγνώσει, να «θεραπεύσει» μέσω της αποκατάστασης και της ομαλοποίησης τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτική αναφορά των ειδικών επαγγελματιών που απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕΔΔΥ, ένας εκπαιδευτικός της ΕΑΕ, ένας παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος, ένας λογοθεραπευτής και ένας εργοθεραπευτής. Μεταξύ των πολλών αρμοδιοτήτων τους είναι η ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των μαθητών και η εισήγηση της κατάταξης, εγγραφής και φοίτησης στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ. Ομοίως στα άρθρα

17 και 18 του νόμου 3699/2008 προαναγγέλλεται το σώμα των ειδικών επαγγελματιών που θα διαχειριστεί την αναπηρία, με αποτέλεσμα να «θεμελιώνεται ο επαγγελματισμός στη βάση της ομαλοποίησης ενός κατακερματισμένου ανάπηρου σημείου του μη κανονικοποιημένου σώματος και να νομιμοποιούνται τα υπάρχοντα καθεστώτα γνώσης που αντιμετωπίζουν τους ανάπηρους ως κλινικά και ιατρικά περιστατικά» (Καραγιάννη, 2008).

Οι μαθητές, λοιπόν, που κατόπιν της αξιολόγησης και της διάγνωσης των αρμόδιων φορέων θεωρούνται ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 3699/2008, φοιτούν σε πλαίσια αντίστοιχα με το βαθμό και το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής τους ανάγκης ή αναπηρίας. Η έννοια της «αντιστοιχίας» εμφανίζεται κατ' επανάληψη για να ορίσει αρχικά ότι η ένταξη θα είναι *αντίστοιχη* των δυνατοτήτων των μαθητών και ακολούθως ότι η εκπαίδευσή τους θα είναι *αντίστοιχη* με το βαθμό και το είδος της ανάγκης τους. Βέβαια, δε χρειάζεται ιδιαίτερη μνεία για να αμφισβητηθεί η έννοια της *αντιστοιχίας*. Όταν γίνεται λόγος για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση, η *αντιστοιχία* προοικονομεί «μοίρασμα» δικαιωμάτων *αντίστοιχα* με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πληθυσμού και όταν πρόκειται για μαθητές επισφραγίζει τα *αντίστοιχα* με τις δυνατότητες τους διαχωριστικά πλαίσια φοίτησής τους.

Οι διακηρύξεις περί ισότητας και ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται να εμπνέονται από το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, ωστόσο συνιστούν ρητορείες κενές νοήματος καθώς ναι μεν δεν αποκλείουν εκ προοιμίου το ανάπηρο σώμα από τους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης, αλλά το δαιδαλώδες δίκτυο της παρεχόμενης μέριμνας διασφαλίζει εν τέλει την ομοιογένειά της. Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2008) οι αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις φαίνεται να νομιμοποιούν την πλασματική και κοινωνικά άνιση κατασκευή της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Τα παιδιά που δεν εναρμονίζονται, παρά την «πρόνοια» του συστήματος και δεν «κατορθώνουν» να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στο γενικό σχολείο, θεωρούνται ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και όχι ως προϊόντα ανεπαρκών κοινωνικοπολιτικών δομών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ 199/τ.Α'/02.10.2008), το οποίο βρίσκεται σε ισχύ έως σήμερα, «*μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 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 (άρθρο 3, παρ. 1). Στα πλαίσια του σκοπού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επιδιώκεται η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» (άρθρο 2, παρ. 5β). Από την παραπάνω διατύπωση γίνεται αντιληπτό πως όποια απόκλιση αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού.*

Ενώ, λοιπόν, αρχικά η αναπηρία προσεγγίζεται με όρους κοινωνικούς, όταν έρχεται η ώρα της πράξης γίνεται εμφανής η επιρροή του κλινικού μοντέλου. Η αναπηρία ορίζεται ως ατομική υπόθεση και στόχος παραμένει η κανονικοποίηση που θα φέρει τη «βελτίωση» του ανάπηρου σώματος ώστε «όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» να επέλθει η ένταξή του. Η ίδια η έννοια της ένταξης αλλοιώνεται όταν οι δυνατότητες του μαθητή ορίζονται ως ατομική υπόθεση που θα καθορίσουν το βαθμό και την ποιότητα της ένταξής του, συγκεκριμένα στο νόμο διατυπώνεται ότι «η ΕΑΕ επιδιώκει την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα» (άρθρο 2, παρ. 4γ). Δεν ορίζεται πέρα από γενικόλογες διακηρύξεις για αρμονική συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, για αλληλοαποδοχή και για ισότιμη κοινωνική εξέλιξη το πώς «η διαφορετικότητα θα θεωρηθεί δημιουργική δυνατότητα και όχι πρόβλημα που αναζητά λύση» (Ainscow, 1999).

Τα διαχωριστικά πλαίσια φοίτησης διαμορφώνονται λοιπόν ακολουθώντας την αρχή της αντιστοιχίας και ισχύουν μέχρι σήμερα. Οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στην πράξη όμως, όπως επισημαίνει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δε φέρουν εμφανείς αναπηρίες τοποθετούνται σε γενικές τάξεις χωρίς καμία απολύτως υποστήριξη. Όταν όμως το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των αναπηριών, που έχουν οριστεί από τα ΚΕΔΑΣΥ με τη συμβολή των αρμόδιων ιατρικών ειδικοτήτων, «επιβάλλει» μια επιπρόσθετη παρέμβαση, τότε «ξεκλειδώνονται» μια σειρά μέτρων στήριξης. Οι μαθητές φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ή σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τέλος, όταν η φοίτηση των μαθητών στα πλαίσια του γενικού σχολείου, της παράλληλης στήριξης και των

τμημάτων ένταξης «καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται σε αυτοτελείς ΣΜΕΑ» (άρθρο 6, παρ.4β), δηλαδή διαχωρίζονται από τη γενική εκπαίδευση και μεταβαίνουν στα ειδικά σχολεία.

Γίνεται σαφές πως «αν τα παιδιά ενταχθούν ή αποκλειστούν από το γενικό σχολείο, θα εξαρτηθεί από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας ή τη σοβαρότητα της βλάβης» (Holt, 2002). Όσο, λοιπόν, η αναπηρία συνεχίζει να είναι εμφανής, παρά την «πρόνοια» του συστήματος για ομαλοποίηση/βελτίωση, προσάπτονται στους μαθητές ετικέτες όπως φάσμα, σύνδρομο, διαταραχή με αποτέλεσμα να νομιμοποιείται η επιλογή φοίτησής τους σε ειδικά πλαίσια. Η νομιμοποίηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης φαίνεται να πηγάζει από τη «παντοδυναμία» της διάγνωσης που στην ελληνική κοινωνία συνεχίζει να λειτουργεί ως θέσφατο ενεργοποιώντας τη «φυσική» πορεία των γεγονότων· το «έλλειμμα» ανιχνεύεται, ορίζεται, «θεραπεύεται» για να ενταχθεί στην κοινωνία των άτρωτων σωμάτων και αν τελικά δεν «θεραπευτεί», απομονώνεται.

Έτσι, η πρώτη περίπου δεκαετία λειτουργίας των φορέων αυτών, χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2011), από τη σταδιακή συσσώρευση ελλείψεων και αδυναμιών, την απουσία συντονισμού και ανατροφοδότησης από τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης αλλά και από την ιατροποίηση του φορέα. Τα κενά, λοιπόν, ανάμεσα στη ρητορική των νομοθεσιών για την ενταξιακή εκπαίδευση και την καθημερινή πρακτική της ενίσχυσης των διαχωριστικών εκπαιδευτικών πλαισίων και της κατηγοριοποίησης των μαθητών με όρους ιατρικούς, έρχεται να γεφυρώσει ο νόμος 4547/2018, όπου τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται αυτή τη φορά σε ΚΕΣΥ-Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης.

Βασικές παράμετροι αλλαγών στην υπηρεσία βρίσκονται στη σύσταση των διεπιστημονικών ομάδων, όπου πλέον δεν απαρτίζονται από παιδοψυχίατρο, και στην εισαγωγή νέων αρμοδιοτήτων σχετικών με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Το γεγονός ότι για πρώτη φορά στην ιστορία της εν λόγω υπηρεσίας αποφεύγονται στην ονοματοδοσία της κλινικοί όροι όπως *Γνωμάτευση ή Διαφοροδιάγνωση* φανερώνει από τη μια την αναγνώριση της μη ενταξιακής προσέγγισης των προηγούμενων νόμων και από την άλλη την πρόθεση να μεταφερθεί η εστίαση στον τομέα της *Υποστήριξης*, που ναι μεν προβλέπονταν από τη σύσταση των φορέων το 2000, αλλά στην ουσία παραγκωνιζόταν από τη διαγνωστική διαδικασία και τον ιατροκεντρικό προσανατολισμό των εν λόγω υπηρεσιών.



Συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητες των ΚΕΣΥ ορίζονται στο νόμο 4547/2018 ως έχουσες «εκπαιδευτικό προσανατολισμό» και αφορούν τη διερεύνηση, αξιολόγηση, διαπίστωση των εκπαιδευτικών ή άλλων αναγκών των μαθητών. Οι ορολογίες που επιλέγονται δεν είναι τυχαίες. Η διερεύνηση των αναγκών των μαθητών δε συνδέεται με τη διαγνωστική διαδικασία βάσει των παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης, ωστόσο τόσο η πορεία για την έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης-διάγνωσης όσο και ο παραγκωνισμός της Υποστήριξης ακολουθεί τις ίδιες παρελθοντικές πρακτικές. Αντίστοιχα, ο νόμος 4823/2021 μετονομάζει την υπηρεσία σε ΚΕΔΑΣΥ – Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης-κρατώντας αποστάσεις από τις κλινικές ορολογίες και εστιάζοντας από τη μια στην αρχή της διεπιστημονικότητας, που έρχεται στην ουσία να αντικαταστήσει τη διαφοροδιάγνωση, και από την άλλη στην υποστηρικτική παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον.

Ωστόσο, στην αιτιολογική έκθεση για το νομοσχέδιο οι φορείς, αν και επισημαίνονται ως υποστηρικτικές δομές, στην ουσία συγκαταλέγονται στα Κέντρα που διερευνούν και διαπιστώνουν την αναπηρία με αμιγώς κλινική προσέγγιση, όπως τα Κέντρα Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.), τις Ανώτατες Υγειονομικές Επιτροπές Πιστοποίησης Αναπηρίας και τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Τα ΚΕΔΑΣΥ διαφοροποιούνται μόνο στα ζητήματα για τα οποία επιφυλάσσεται αποκλειστική αρμοδιότητά τους, όπως η έγκριση εκπαιδευτικών πλαισίων και η εισήγηση για αντικατάσταση του τρόπου εξέτασης των μαθητών ευθύνης τους (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Η «αποκλειστικότητα» όμως αυτών των αρμοδιοτήτων, αν και αφορούν αμιγώς εκπαιδευτικά θέματα, συνεχίζει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εξωτερικές παιδοψυχιατρικές εκτιμήσεις. Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου αναφέρεται ως σκοπός η ριζική αναδιοργάνωση και αναβάθμιση των υποστηρικτικών δομών, μένει λοιπόν να δούμε αν η αναβάθμιση αυτή θα πλαισιωθεί με ενταξιακές πρακτικές ή θα «δοκιμαστεί» μέσα από την πεπατημένη, την ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης διανθισμένη με ορολογίες του κοινωνικού μοντέλου για το «φαίνεσθαι» των αλλαγών.

## **1.2 ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ**

### **1.2.1 Σύσταση και αρμοδιότητες της Διεπιστημονικής Ομάδας των ΚΕΔΑΣΥ: Ένας δρόμος μετ' εμποδίων**

Η αρχή της διεπιστημονικότητας στην αξιολόγηση αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και όχι ως ένα στείο σύνολο επιμέρους αξιολογήσεων, ως μια δυναμική συνέργεια των επιστημόνων που στοχεύει μέσα από την ολιστική σύνθεση των εκτιμήσεων τους να καταλήξει σε μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση. Στοχεύει, όπως επισημαίνουν οι Choi&Pak (2008) να λειτουργήσει ως γέφυρα στα υποσυστήματα γνώσης των εμπλεκόμενων επαγγελματιών προκειμένου να επιτύχουν μια νέα γνώση σε ένα πολύπλοκο ζήτημα.

Η διεπιστημονική προσέγγιση κρίνεται ιδιαίτερως σημαντική στον τομέα της ειδικής αγωγής, καθώς με την ευρύτερη οικοσυστημική θεώρηση η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τον Σούλη (2018), είναι περισσότερο ακριβής και ποιοτική, αποφεύγονται οι πολλαπλές αξιολογήσεις, επομένως εξοικονομείται κρίσιμος χρόνος χωρίς επιπλέον επιβαρύνσεις για το παιδί και τα αποτελέσματά της έχουν συνοχή χωρίς να οδηγούν σε σύγχυση.

Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία στο χώρο της ειδικής αγωγής αντικατοπτρίζεται τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική νομοθεσία, αρχής γενομένης από την Αμερική, όπου με το νόμο PL 94-142 του 1975 θεσμοθετείται για πρώτη φορά η διεπιστημονική ομάδα στα σχολεία, επηρεάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο. Ο πρώτος νόμος σχετικά με την ειδική αγωγή στη χώρα μας, ο 1143/1981, σηματοδοτεί στην ουσία την είσοδο στα ειδικά σχολεία ειδικών επιστημόνων, όπως ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, νοσοκόμοι, εργοθεραπευτές και λογοπεδικοί. Παράλληλα, η διαγνωστική εξέταση ορίζεται πως διενεργείται από ιατροπαιδαγωγικούς και σχολικούς ψυχολογικούς σταθμούς ή κινητές διαγνωστικές ομάδες σε περιοχές που δεν λειτουργούν οι παραπάνω σταθμοί, οι οποίοι στελεχώνονται από γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς παιδαγωγούς. Λίγα χρόνια μετά ο Νόμος 1566/1985 αναθέτει την *ιατροδιαγνωστική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των ατόμων σχολικής*

ηλικίας στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Με τον νόμο 2817/2000 όπου θεσπίζεται η διαγνωστική διαδικασία από αρμόδιους φορείς με την ίδρυση των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) η ομάδα των ειδικών επαγγελματιών απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και παιδοψυχιάτρους. Οι φορείς αυτοί λίγα χρόνια μετά με τον Ειδικό Νόμο 3699/2008 ως ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), εστιάζουν στην αναγκαιότητα της διεπιστημονικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με το άρθρο 4, παρ.1 του Ν. 3699/2008 πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ.

Η σύσταση της διεπιστημονικής ομάδας των εν λόγω φορέων αλλάζει εκ νέου, όταν το 2018 με τον νόμο 4547 τα «νεοσύστατα» ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) στελεχώνονται από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ... έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο. Στη διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συμμετέχει και λογοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής ή φυσιοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31, κατά περίπτωση, ύστερα από εισήγηση της τριμελούς διεπιστημονικής ομάδας. Η σύσταση αυτή παραμένει στον πρόσφατο νόμο 4823/2021, όπου ο φορέας μετονομάζεται για τέταρτη φορά στην ιστορία του σε ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης).

Μια βασική αλλαγή που σηματοδότησε ο νόμος του 2018 και παραμένει ως σήμερα σχετικά με τη σύσταση της διεπιστημονικής ομάδας των εν λόγω φορέων σχετίζεται με την επιλογή «απομάκρυνσης» της εκπαιδευτικής πολιτικής από την κυριαρχία της ιατρικής θεώρησης σε ζητήματα αμιγώς εκπαιδευτικά και την υιοθέτηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον

*προαναφερθέντα νόμοι οι φορείς αυτοί μεριμνούν μεταξύ των άλλων για την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.*

Η προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης επικρίνει τον εξεταστοκεντρικό πυρήνα των ειδικών επαγγελματιών, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως ασθενείς που νοσούν, που χρήζουν διάγνωσης και θεραπείας, καθώς έτσι οδηγούμαστε στον ιατρικό «ιμπεριαλισμό», στην ιατροποίηση, κατά τον Oliver (2009), των κοινωνικών φαινομένων. Στη λογική αυτή, στο σώμα των ειδικοτήτων που απαρτίζουν την υπηρεσία, ειδικότητες όπως ο παιδοψυχίατρος και ο παιδονευρολόγος δε συνάδουν πλέον με τον εκπαιδευτικό της προσανατολισμό και έτσι από το 2018 καταργούνται και δεν υπηρετούν στις αντίστοιχες υπηρεσίες.

Η καθημερινή πρακτική, ωστόσο, αποδεικνύει ότι οι όποιες αλλαγές προς τον ενταξιακό προσανατολισμό των εν λόγω υπηρεσιών συνιστούν προς το παρόν ρητορείες κενές ουσιώδους νοήματος. Λόγου χάρη, η απομάκρυνση ιατρικών ειδικοτήτων δεν σηματοδότησε μια διαφορετική προσέγγιση στη διαδικασία της αξιολόγησης, δεν συνοδεύτηκε από πρακτικές υποστήριξης των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, αντιθέτως οι παραπομπές σε αντίστοιχες ιατρικές ειδικότητες συνεχίζουν να απαιτούνται, αλλά αυτή τη φορά υλοποιούνται σε εξωτερικούς φορείς, με τα προβλήματα αυτής της τακτικής να γιγαντώνονται. Η θεραπευτική αποκατάσταση/παρέμβαση συνεχίζει να ταυτίζεται με την εκπαιδευτική υποστήριξη, εγκλωβίζοντας τις διεπιστημονικές ομάδες σε ένα φαύλο κύκλο παραπομπών, παρεμποδίζοντας τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, η απουσία των ιατρικών ειδικοτήτων από τα ΚΕΔΑΣΥ έχει προκαλέσει μια χρονοβόρα καθυστέρηση στο έργο των διεπιστημονικών ομάδων και στην υποστήριξη των μαθητών, καθώς η παιδοψυχιατρική εκτίμηση συνεχίζει να απαιτείται αλλά πλέον υλοποιείται σε αρμόδιους εξωτερικούς φορείς ως παραπομπή από τα ΚΕΔΑΣΥ. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς επανέρχονται στην υπηρεσία με τη διάγνωση του παιδοψυχίατρου για να ολοκληρωθεί η αξιολογική έκθεση και υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον. Η εξωτερική αυτή παραπομπή δημιουργεί μια αναμονή «αγνώστου διάρκειας», όπως περιγράφεται από την Ατταλιώτου, Συντονίστρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (2021), καθώς σχολεία, γονείς και διαγνωστικές υπηρεσίες αναμένουν την παιδοψυχιατρική αξιολόγηση τόσο για την έκδοση της αξιολογικής έκθεσης όσο και για το σχεδιασμό της υποστήριξης των μαθητών.

Σχετικά με τις αρμοδιότητες της διεπιστημονικής ομάδας των ΚΕΔΑΣΥ περιγράφονται στο νέο νόμο του 2021 συνοπτικώς ως εξής: α) Η διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, β) Ο σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, γ) Η υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, δ) Η ενημέρωση και επιμόρφωση του κοινωνικού συνόλου με διάθεση υλικού και επιμορφωτικές δράσεις για ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας (Ν. 4823/2021, Άρθρο 11).

Οι αρμοδιότητες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τόσο διερεύνησης και υποστήριξης των αναγκών των μαθητών όσο και ενημέρωσης αλλά και υποστήριξης των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινωνίας. Ωστόσο, ο κατεξοχήν ρόλος των ΚΕΔΑΣΥ από τη σύστασή τους περιορίζεται στη διαδικασία της διάγνωσης, ενώ η υποστήριξη μαθητών και σχολείων καταλαμβάνει δευτερεύουσα θέση. Στο σημείο, λοιπόν, αυτό θα επικεντρωθούμε στη διαδικασία της διάγνωσης-αξιολόγησης, όπως ακολουθείται στη καθημερινή πρακτική των ειδικοτήτων στα ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να αναδειχθούν παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης για την αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης αξιολογικής διαδικασίας.

### **1.2.2 Διεπιστημονικές Ομάδες: Η διαδικασία της αξιολόγησης και οι αναδυόμενες ανάγκες**

Για να επιτευχθεί η αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης οι εν λόγω φορείς και οι ειδικότητες που απαρτίζουν τη διεπιστημονική ομάδα λαμβάνουν υπόψη τα εξής στοιχεία, όπως περιγράφονται από τον Berninger (2001): α) κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό, β) εκτίμηση του νοητικού δυναμικού, γ) εκτίμηση προφορικού λόγου, δ) αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου, συγκεκριμένα περιλαμβάνει εκτίμηση του γλωσσικού και μαθηματικού γραμματισμού, ενώ συχνά η διαδικασία για λόγους διαφορικής διάγνωσης απαιτεί παιδοψυχιατρική εκτίμηση και άλλες επιμέρους εκτιμήσεις, όπως λογοπεδικές ή εργοθεραπευτικές. Στην παρούσα ενότητα θα προσεγγιστούν τόσο τα προτεινόμενα μοντέλα Αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όσο και τα ανιχνευτικά-ψυχομετρικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους οι ομάδες αυτές, προκειμένου να αποτυπωθεί η ελληνική πραγματικότητα ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης που διενεργούν οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ.

### 1.2.2.1 Μοντέλα αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, κυρίως όταν από τον εντοπισμό των δυσκολιών του εκάστοτε μαθητή περνάμε στην παρέμβαση για την άρση των δυσκολιών αυτών. Η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία συγκέντρωσης και συζήτησης των πληροφοριών από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος το τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι μπορεί ακόμα να γίνει για την ανάπτυξη της μάθησής τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, δηλαδή πώς μπορεί η διαδικασία της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης του μαθητή (Huba&Freed, 2000). Μια αποτελεσματική αξιολόγηση θεωρείται σημαντική καθώς αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού της υποστήριξης των μαθητών αλλά και τεκμηριώνει τα απορρέοντα από το νόμο δικαιώματά τους.

Μια βασική διάκριση των μοντέλων Αξιολόγησης που αναπτύσσονται στο χώρο της ειδικής αγωγής σχετίζεται με το στόχο και τα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής. Αν για παράδειγμα προκρίνεται η κατηγοριοποίηση των ίδιων των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών τους αναγκών, η ετικετοποίησή τους και όχι οι πρακτικές ανταπόκρισης στην υποστήριξη, τότε ο ρόλος της αξιολόγησης «σταματά στην κατηγοριοποίηση, ενώ οι αποδέκτες των αξιολογήσεων πιστεύουν ότι θα βρουν σ' αυτές λύσεις για την εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή» (Αγαλιώτης, 2015). Σε αντίθετη περίπτωση, αν βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η σύνδεσή της με την εκπαιδευτική διαδικασία και την υποστήριξη των μαθητών μέσω της στοχευμένης παρέμβασης, τότε αναμένεται ότι θα εφαρμόζονται σύγχρονα αξιολογικά σχήματα για τη διαμόρφωση Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).

Στη χώρα μας εδώ και δεκαετίες προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις σχετικές με την αγωγή και την εκπαίδευση των μαθητών-τριών χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2015), η ψυχομετρική προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει στο μοντέλο της παραδοσιακής αξιολόγησης που επικεντρώνεται κυρίως σε σταθμισμένα εργαλεία ώστε να προσδιοριστούν τα αίτια των δυσκολιών των μαθητών/τριών, ενώ υλοποιείται από εξωτερικές ιατροπαιδαγωγικές δομές. Κατόπιν, ανάλογα με τις επιδόσεις

και τα αντίστοιχα σκορ οι μαθητές κατατάσσονται σε ανάλογες κατηγορίες και εντοπίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες τους.

Η παραδοσιακή αξιολόγηση έχει δεχτεί κριτική καθώς θεωρείται πως δε συνδέεται με τη λήψη διδακτικών αποφάσεων, τουναντίον ενισχύει την ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης. Το ζήτημα των συστημάτων ταξινόμησης στην Ειδική Αγωγή έχει απασχολήσει αρκετά τους θεωρητικούς της ενταξιακής εκπαίδευσης με βασικό επιχείρημα, όπως καταγράφεται στον Tomlinson (2017), ότι αποτελεί το τεχνικό εργαλείο διαιώνισης ενός συστήματος που παραμένει εγκλωβισμένο σε ιεραρχικές δομές και στις ιδεολογίες των ισχυρών. Στο πλαίσιο αυτό, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση εκλαμβάνεται ως στατική, το έλλειμμα αποδίδει μια ταμπέλα κατηγοριοποίησης των μαθητών, διαμορφώνοντας ανάλογα τόσο τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσο και την εικόνα που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τον εαυτό του.

Για τους λόγους αυτούς, προκρίνονται μοντέλα που υιοθετούν την ανατροφοδότηση της αξιολόγησης και της διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Για παράδειγμα, στη δυναμική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο πώς θα βοηθήσει τον μαθητή, έτσι αξιολογεί την ικανότητά του να μάθει μέσα στο πλαίσιο της τάξης, χωρίς η χρήση σταθμισμένων εργαλείων να θεωρείται κεντρικός πυλώνας της διαδικασίας. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης και διαμορφώνεται, σύμφωνα με τους Εφραιμίδη και συν. (2011) σε τρία στάδια. Αρχικά αξιολογούνται οι ακαδημαϊκές ικανότητες του μαθητή, μετέπειτα εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης και τέλος μέσω της επαναξιολόγησης καθορίζεται η φύση της αλλαγής. Στην ουσία ο βασικός διαχωρισμός των μοντέλων που αναπτύσσονται κινούνται στο δίπολο που έχει περιγράψει από πολύ νωρίς από τον Eggert (1988), τη διάγνωση ετικετοποίησης (labelling diagnosis) και τη διάγνωση υποστήριξης (support diagnosis). Η μεν πρώτη αποτελεί πρακτική ετικετοποίησης, ενώ η δεύτερη εστιάζει στην ολιστική προσωπική ανάπτυξη ενός παιδιού, μέσω της αναδόμησης του εκπαιδευτικού πλαισίου και όχι της κατηγοριοποίησης.

Σχετικά τώρα με τους επίσημους φορείς αξιολόγησης στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2015), οι διεπιστημονικές ομάδες διάγνωσης διενεργούν την αξιολόγηση σταματώντας στην κατηγοριοποίηση του μαθητή, γεγονός που τοποθετεί τη σύνδεση με τη διδασκαλία αλλά και την ευρύτερη υποστήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του σε δευτερεύουσα θέση. Στην ουσία τείνει να εφαρμόζεται η «αξιολόγηση της μάθησης» κατά την οποία διαπιστώνεται η μάθηση, οι

γνώσεις και οι δεξιότητες, που έχουν ήδη συντελεστεί, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες κατάκτησής τους. Στον αντίποδα βρίσκεται η «αξιολόγηση για τη μάθηση» κατά την οποία προσδιορίζονται μια σειρά από παραμέτρους, όπως τι γνωρίζει ο μαθητής, πώς χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή, ποιες συνθήκες ευνοούν την απόκτησή της, ποια μεθοδολογικά εργαλεία μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία αλλά και ποιες συναισθηματικές ή περιβαλλοντικές παράμετροι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με το DCSF (Department for Children, Schools and Families, 2008) μια αξιόπιστη αλλά και χρήσιμη αξιολόγηση έχει τα εξής χαρακτηριστικά. Αρχικά είναι ακριβής ως προς τα πρότυπα αξιολόγησης που ακολουθεί, είναι δίκαιη αξιοποιώντας έγκυρες μεθόδους, είναι αξιόπιστη, διασφαλίζοντας ότι οι κρίσεις της διεπιστημονικής ομάδας είναι συνεπείς, ενώ εντοπίζει εμπόδια αλλά και δυνάμεις, ώστε να ενισχυθεί κατάλληλα η παρέμβαση που θα ακολουθηθεί. Σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης για τη μάθηση αποτελεί επίσης η περιοδική ανασκόπηση των στόχων της, προκειμένου να βελτιώνεται ο μελλοντικός σχεδιασμός της παρέμβασης. Καθίσταται σαφές βέβαια ότι το μοντέλο της αξιολόγησης για τη μάθηση λειτουργεί αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν την εμπλαισιωμένη αξιολόγηση, δηλαδή την αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και όχι σε εξωτερικές δομές εκπαίδευσης. Η προοπτική αυτή προϋποθέτει μια διαφορετική κατανομή των αναπτυξιακών κεφαλαίων από πλευράς Πολιτείας ώστε να υποστηριχθούν τα σχολικά πλαίσια και να καταρτιστούν εκπαιδευτικοί και ειδικοί επαγγελματίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης για τη μάθηση.

#### **1.2.2.2 Σταθμισμένα ανιχνευτικά-ψυχομετρικά εργαλεία**

Σύμφωνα με τον Κανονισμό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΥΠΕΠΘ, 2001) τα μέλη των εν λόγω υπηρεσιών έχουν ως καθήκον να χρησιμοποιούν τυπικές διαδικασίες και εργαλεία μέτρησης αλλά και να ενημερώνονται για την κατάλληλη εφαρμογή αυτών, ώστε να χορηγούνται αξιόπιστα και έγκυρα. Παράλληλα δε τονίζεται η ανάγκη για προτυποποίηση της όλης διαδικασίας από την ανίχνευση ως τη διατύπωση της διάγνωσης προκειμένου όλες οι υπηρεσίες ανά τις περιφέρειες της χώρας να ακολουθούν την ίδια διαδικασία. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, θα εστιάσουμε στα διαθέσιμα ανιχνευτικά εργαλεία που αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μιας και η βαθμίδα αυτή υποεκπροσωπείται στις συνέργειες κυρίως πανεπιστημιακών φορέων της χώρας για το σχεδιασμό αντίστοιχων εργαλείων.



Η Ελλάδα αν και φαίνεται να βασίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης στην ψυχομετρική προσέγγιση, είναι από τις λίγες χώρες, και ίσως η μόνη από τις αναπτυγμένες, κατά την Τζιβνίκου (2015), στην οποία δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ, δοκιμασίες και εργαλεία για την ανίχνευση, τη διάγνωση και την αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών σε όλο το ηλικιακό φάσμα, από το νηπιαγωγείο έως τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιδίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα εργαλεία προς χρήση είναι πολύ περιορισμένα και αφορούν συγκεκριμένες κατηγορίες ανίχνευσης. Η κάλυψη των υπό εξέταση αντικειμένων γίνεται με άτυπο διαγνωστικό υλικό που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, σε τροποποιήσεις εργαλείων άλλων βαθμίδων ή και στις ανάγκες του αξιολογούμενου.

Βέβαια, αφού δεν δίδονται σαφείς κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τα διαγνωστικά εργαλεία από το αρμόδιο Υπουργείο, εγείρεται ο προβληματισμός για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαγνώσεων. Η μη χρήση κοινών εργαλείων και αξιολογικών κριτηρίων θέτει υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Ευσταθίου, 2018). Η ευρεία χρήση άτυπων εργαλείων αξιολόγησης που διαφέρουν ανά διεπιστημονική ομάδα και ανά υπηρεσία, σημαίνει στην ουσία απουσία κοινών κριτηρίων και πρωτοκόλλων με το στοιχείο της υποκειμενικότητας να επιδρά σημαντικά στην εγκυρότητα των αξιολογήσεων.

Στη συζήτηση σχετικά με τα διαθέσιμα αξιολογικά εργαλεία σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η κατάσταση αποτυπώνεται από την Τζιβνίκου (2015) έως εξής. Στην ανάγκη ύπαρξης τυπικών εργαλείων ανίχνευσης και έγκαιρης αναγνώρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απάντησε μια σύμπραξη διαφόρων πανεπιστημίων της χώρας και μιας μεγάλης ομάδας ειδικών επιστημόνων, με επιστημονικά υπεύθυνο τον καθηγητή Κωνσταντίνο Πόρποδα από το Πανεπιστήμιο της Πάτρας, ώστε να σχεδιαστούν δώδεκα (12) ανιχνευτικά εργαλεία, με απώτερο στόχο την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης στους μαθητές.

Από τα εργαλεία αυτά τα τρία αφορούν ηλικίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το Γυμνάσιο, καθώς για το Λύκειο διαγράφεται απουσία εργαλείων. Συγκεκριμένα, το εργαλείο 7 αφορά την Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών (Παντελιάδου&Αντωνίου, 2007β), το εργαλείο 8 τον Εντοπισμό αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών, (Παντελιάδου&Σιδερίδης, 2007) και το εργαλείο 13 την Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού

λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007β). Τα εργαλεία, ωστόσο, αυτά δεν χρησιμοποιούνται επίσημα, καθώς δεν έχει ολοκληρωθεί ο κύκλος των πιστοποιήσεων των επαγγελματιών που μπορούν να τα χορηγήσουν. Η μεγάλη, όμως, ανάγκη χρήσης αξιόπιστων εργαλείων οδήγησε κάποια από τα παραπάνω να χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά κριτήρια από τις αρμόδιες υπηρεσίες, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί εκπαίδευση του προσωπικού στη χρήση τους (στο Τζιβινίκου, 2015).

Ακολούθως, έχουν κατασκευαστεί επτά (7) ψυχομετρικά εργαλεία στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», το 2008, με διαπανεπιστημιακή συνεργασία και επιστημονικά υπεύθυνη την καθ. Τζουριάδου Μ. Από τα εργαλεία αυτά πέντε καλύπτουν έφηβα παιδιά, το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για Παιδιά και Εφήβους (Γωνίδα, Ιωσηφίδου, 2008), το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. (Τζουριάδου, κ.ά., 2008), το Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους (Μπάρμπας, κ.ά., 2008β), το Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA), η Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2008) και Ψυχομετρικό κριτήριο αντιληπτικής λειτουργίας για παιδιά και εφήβους (στο Στογιαννίδου, 2008).

Στην περίπτωση των ψυχολόγων διαδεδομένη είναι η χορήγηση του ψυχομετρικού εργαλείου WISC. Η αξιολόγηση της νοημοσύνης επιτρέπει να γίνει έλεγχος του γενικού δείκτη νοημοσύνης, ώστε να αποκλειστεί η πιθανότητα τα μαθησιακά προβλήματα να σχετίζονται με τη νοητική αναπηρία, αλλά και να γίνει προσεγγιστεί το γνωστικό προφίλ, ώστε να εντοπιστούν οι τομείς γνωστικής λειτουργίας που αποτελούν τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του μαθητή (Πολυχρόνη και συν. 2010).

Ωστόσο, για αρκετά από τα προαναφερθέντα ψυχομετρικά εργαλεία ισχύουν οι ίδιοι περιορισμοί με τα ανιχνευτικά εργαλεία με αποτέλεσμα να περιορίζεται η χρήση τους ελλείψει επιμορφώσεων ή σχετικών αδειών. Σημειώνεται δε ότι επιμορφώσεις σε ορισμένα από τα παραπάνω εργαλεία διεξάγονται κατά καιρούς από τα εμπλεκόμενα κυρίως πανεπιστήμια, ωστόσο το κόστος είναι υψηλό και επιβαρύνει τους επιμορφούμενους, ανεξαρτήτως αν στελεχώνουν ή όχι αρμόδιες δημόσιες διαγνωστικές-υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε κάθε περίπτωση θα έπρεπε να εμπεριέχει ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις με στόχο τόσο την επικαιροποίηση όσο και την κατάκτηση νέων

γνώσεων και δεξιοτήτων. Μια πρακτική τέτοιου τύπου βρίσκεται σε εξέλιξη, εφόσον έχει εξαγγελθεί η επιμόρφωση των ψυχολόγων των ΚΕΔΑΣΥ σε συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και της αναδόχου εκδοτικής εταιρείας. Ωστόσο καταγράφονται ήδη σημαντικές αστοχίες, καθώς σύμφωνα με τον ΣΕΕΠΕΑ Αττικής (2022), η επιμόρφωση δεν θα συμπεριλάβει το σύνολο των ψυχολόγων που στελεχώνουν τα ΚΕΔΑΣΥ της χώρας, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αποκλεισμοί και διακρίσεις μεταξύ των εργαζομένων ψυχολόγων στον ίδιο εργασιακό χώρο.

Το ζήτημα των επιμορφώσεων φαίνεται να συναντά πλήθος εμποδίων, ενώ παράλληλα θεωρείται κομβικής σημασίας για την ποιότητα του παραγόμενου έργου. Σύμφωνα με την έρευνα της Παπαβασιλείου (2018), η απουσία κατάρτισης του προσωπικού των εν λόγω φορέων φαίνεται να επηρεάζει τόσο την ποιότητα της αξιολόγησης όσο και την υποστήριξη των μαθητών, των σχολείων και των γονέων, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την ποιότητα των αποτελεσμάτων και καταλήγοντας πως το κενό αυτό εν τέλει επαφίεται στην προσωπική διάθεση και δυνατότητα του κάθε ατόμου. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει μια ακόμα έρευνα από τη Δεληγιάννη (2012), καταδεικνύοντας τη μη ανταπόκριση της πολιτείας στις επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού των διαγνωστικών φορέων. Πάγιο άλλωστε αίτημα των Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής είναι η άμεση ανάγκη επιμόρφωσης του προσωπικού των διαγνωστικών υπηρεσιών σε νέα ψυχομετρικά εργαλεία αλλά και η διάθεση αυτών σε όλες τις αντίστοιχες υπηρεσίες (ΣΕΕΠΕΑ, 2020).

Μια ακόμα σημαντική απουσία διαγράφεται αυτή τη φορά στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου το ζήτημα της επικοινωνίας είναι μεγίστης σημασίας για την εγκυρότητα της διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή η νομοθεσία δεν εντάσσει τις κατηγορίες αυτές στην ειδική αγωγή, προεξοφλώντας την πενιχρή υποστήριξη που μπορούν να λάβουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (ν.3699/2008). Για τους μαθητές αυτούς δεν προβλέπεται κάποια άλλη διαδικασία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα οι διεπιστημονικές ομάδες του ΚΕΔΑΣΥ να προσαρμόζουν τον υφιστάμενο τρόπο αξιολόγησης, να χορηγούν μέρος των εργαλείων ή άτυπο υλικό, προσπαθώντας να απαντήσουν στα γλωσσικά εμπόδια που τίθενται

στην επικοινωνία. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ζητηθεί η ενίσχυση διερμηνέα σε συνεργασία συνήθως με ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στον τομέα των προσφύγων και μεταναστών. Η πρακτική αυτή σαφώς δεν επιλύει την απουσία πρόβλεψης καθώς κρίνεται είτε αποσπασματική, περιπτωσιολογική είτε εγείρει ζήτημα υποκειμενικότητας, όταν η διερμηνεία δεν γίνεται από πρόσωπα εξειδικευμένα στα μοντέλα αξιολόγησης.

Κριτική επίσης έχει δεχτεί η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων που έχουν επικυρωθεί για συγκεκριμένο πληθυσμό και γλωσσικές ομάδες σε άλλους πληθυσμούς. Κατά τους Graham et al. (2016) ακόμα και οι δοκιμασίες που έχουν προσαρμοστεί για συγκεκριμένους πληθυσμούς, όπως το WISC, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για παράδειγμα στις περισσότερες πληθυσμιακές που γίνονται πρόσφυγες ή για χρήση τους με διερμηνείς. Όπως κατέδειξε η έρευνα των Vouyoukas et al. (2017) που χρησιμοποίησαν δυο εργαλεία, το Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας και το τεστ Λα-Τ-ω II, για τον προσδιορισμό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η χρήση των τεστ αυτών δεν επαρκούσε για να προσδιοριστεί με ακρίβεια ένας μαθητής που κινδυνεύει να αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες, αφού τόσο οι γλωσσικές ικανότητες όσο και τα επιτεύγματα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο διαφοροποιούνται λόγω της διγλωσσίας.

Σύμφωνα με το WRC (Women's Refugee Commission, 2008) αποτελεί ωστόσο συχνή τακτική η αντίχρευση των μαθησιακών δυσκολιών αυτού του πληθυσμού να βασίζεται σε άτυπα μέσα και μεθόδους, με τον κίνδυνο συλλογής ασυνεπών δεδομένων να παραμένει ανοιχτός, ενώ οι ανάγκες που καταδεικνύονται από τις έρευνες αφορούν την εστίαση στην ποιότητα των αξιολογήσεων, προκειμένου να διαπιστώνονται έγκυρα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να σχεδιάζονται οι κατάλληλες παρεμβάσεις.

### **1.2.3 Διεπιστημονικές Ομάδες και Υποστήριξη**

Στην ενότητα αυτή θα προσεγγιστούν βασικές παράμετροι για τον υποστηρικτικό ρόλο των διεπιστημονικών ομάδων στα ΚΕΔΑΣΥ, ο οποίος σχετίζεται τόσο με την Υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο όσο και με την Υποστήριξη του συνόλου των σχολικών μονάδων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Κομβικές παράμετροι για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών φαίνεται να αποτελεί η συνεργασία των ΚΕΔΑΣΥ με τις ενδοσχολικές Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης -ΕΔΥ- αλλά και ο από κοινού σχεδιασμός και η υλοποίηση του

Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης -ΕΠΕ- για έκαστο-η μαθητή-τρια που εντάσσεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Παράλληλα, η Υποστήριξη μπορεί να ζητηθεί συχνότερα από σχολεία που προσπαθούν να διαχειριστούν σημαντικές κρίσεις και χρειάζονται καθοδήγηση για την αντιμετώπιση αυτών και λιγότερο συχνά για την πρόληψη αυτών.

### **1.2.3.1 Διεπιστημονική Ομάδα: Κομβικές παράμετροι για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών**

Οι διεπιστημονικές ομάδες του ΚΕΔΑΣΥ όπως ορίζεται στους τελευταίους νόμους της ειδικής αγωγής έχουν ως αρμοδιότητά τους τη συνεργασία με τις ΕΔΥ (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης) με βασικό στόχο το πέρασμα από τη διάγνωση στην υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό τους πλαίσιο. Συγκεκριμένα, με το νόμο 4823/2021 συστήνεται η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) –αντικαθιστώντας τον προγενέστερο θεσμό των ΕΔΕΑΥ- που λειτουργεί μέσα στις σχολικές μονάδες με σκοπό την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, συμβουλευτικής και υποστήριξης.

Για την ιστορία του θεσμού αξίζει να αναφερθεί ότι η πρωτόλεια θα λέγαμε μορφή αυτών των επιτροπών εμφανίστηκε στο νόμο 3699/2008 όπου συστήνονται οι ΕΔΕΑ (Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης) αλλά λειτουργούν μόνο στα ειδικά σχολεία. Ως απάντηση όμως στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, που ορίζει ότι τα «τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρέχεται σε αυτά η υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους» (ΦΕΚ 88Α/2012), ένα χρόνο μετά ψηφίζεται νέος νόμος για την ειδική αγωγή, ο 4115/2013, κατά τον οποίο συστήνεται η «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΕΔΕΑΥ, σημερινή ΕΔΥ) και αφορά τις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης.

Οι επιτροπές αυτές απαρτίζονται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Οι δυο τελευταίες ειδικότητες ανήκουν στα ΣΔΕΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης) που είναι στην ουσία μια ομαδοποίηση πέντε σχολικών μονάδων και βρίσκονται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και τη διεύθυνση έκαστου σχολείου. Τα ΚΕΔΑΣΥ φέρουν την ευθύνη των δράσεων των ΕΔΥ, ενώ για την συνεργασία των δυο αυτών φορέων από το νόμο 4823/2021

προβλέπεται α) η διενέργεια τακτικών τριμηνιαίων συναντήσεων μελών των ΕΔΥ με μέλη του προσωπικού του ΚΕΔΑΣΥ και β) η διενέργεια έκτακτων συναντήσεων, αν κρίνεται σκόπιμο από τον Προϊστάμενο του ΚΕΔΑΣΥ, σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι ΕΔΥ χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος αρμοδιοτήτων, ορισμένες από τις οποίες παρατίθενται ακολούθως, όπως ορίζονται στον προαναφερθέντα νόμο:

- Διενεργούν διεπιστημονική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών αναγκών, του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές)
- Διαμορφώνουν πρόγραμμα διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης και συμπεριφοράς, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στην οποία φοιτούν.
- Πραγματοποιούν συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή στη σχολική τάξη με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στη σχολική μονάδα, στο σπίτι και στην κοινότητα για παρεμβάσεις και παραπέμπουν, με τη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων τους, τους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη στις ειδικές αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες.
- Έχουν την ευθύνη για τη σύνταξη και υλοποίηση βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, εισηγείται και παρακολουθεί την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- Παραπέμπουν στο ΚΕΔΑΣΥ μαθητές που συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.
- Συνεργάζονται με το ΚΕΔΑΣΥ για τα θέματα των αρμοδιοτήτων του, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, σε ατομική ή ομαδική βάση, για την υποστήριξη του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας.

Βασικός στόχος των επιτροπών αυτών είναι μέσω μιας πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη διεπιστημονική ομάδα, να συνταχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για τον εκάστοτε μαθητή, το οποίο υλοποιείται συνήθως σε βάθος τριμήνου.

Σε περίπτωση που οι δυσκολίες παραμένουν, τότε οι επιτροπές αυτές παραπέμπουν τους μαθητές στα ΚΕΔΑΣΥ προκειμένου να διερευνήσουν περαιτέρω τις δυσκολίες μάθησης, συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

Η σύσταση αυτή των ενδοσχολικών επιτροπών στην ουσία προσεγγίζει σύγχρονα αιτήματα για εναλλακτικά μοντέλα που στηρίζουν όχι μόνο την αξιολόγηση αλλά και την υποστήριξη των μαθητών, στον τομέα δηλαδή που οι αρμόδιοι εξωτερικοί φορείς, τα ΚΕΔΑΣΥ, υστερούν. Η εμπλαισιωμένη παρουσία των ΕΔΥ παραπέμπει στο μοντέλο προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (Response to Intervention ή RtI), το οποίο εφαρμόζεται είτε με τη μέθοδο λύσης προβλήματος είτε με τη μέθοδο ενός σταθερού πρωτόκολλου (Fuchs et al. 2003), ως τυποποιημένη διαδικασία αναγνώρισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στο σχολικό τους πλαίσιο.

Ο θεσμός όμως αυτός, αν και καινοτόμος, δεν έχει στηριχθεί ουσιαστικά με αποτέλεσμα να προκύπτουν μια σειρά ζητημάτων που εμποδίζουν τη λειτουργία του, μερικά από τα οποία καταγράφονται στην έρευνα του Τοζακίδη (2015) και αφορούν εμπόδια στη συνεργασία του με τα σχολεία, τους γονείς όσο και με το θεσμό των ΚΕΔΔΥ (σημερινά ΚΕΔΑΣΥ). Ιδίως όσον αφορά τα εμπόδια στη συνεργασία με τους εξωσχολικούς διαγνωστικούς και υποστηρικτικούς φορείς διαφαίνεται, όπως αναδεικνύεται και στην έρευνα της Καραμιχάλη (2019), μια ασάφεια ως προς τα όρια των δύο αυτών θεσμών, καθώς ο ανιχνευτικός και υποστηρικτικός ρόλος των επιτροπών αυτών συχνά μετατρέπεται σε παραπεμπτικός στα ΚΕΔΑΣΥ.

Η υποστήριξη του θεσμού αυτού και η ενίσχυση της συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς (ΚΕΔΑΣΥ) σε επίπεδο προσφοράς ενός ολοκληρωμένου συστήματος παρέμβασης μπορεί ουσιαστικά να απαντήσει στον προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας για την διαγραφόμενη αύξηση του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες, μετατοπίζοντας την εστίαση από τη διάγνωση στην υποστήριξη των μαθητών. Οι ΕΔΥ και η απρόσκοπτη εφαρμογή του μοντέλου RtI πιθανόν να μπορέσουν να γεφυρώσουν «το χάσμα διάγνωσης–παρέμβασης απεγκλωβίζοντας τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τις παραδοσιακές ψυχομετρικές μεθόδους διάγνωσης» (Τζιβινίκου, 2015).

Μια ακόμα βασική παράμετρος στις αρμοδιότητες των διεπιστημονικών ομάδων είναι η σύνταξη του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο συνοδεύει την αξιολογική έκθεση-διάγνωση των μαθητών που προσέρχονται στα ΚΕΔΑΣΥ και απευθύνεται

στα σχολεία. Σκοπός του ΕΠΕ είναι η περιγραφή του παρόντος επιπέδου ανάπτυξης του μαθητή, η καθοδήγηση της εκπαίδευσής του με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα και η περιγραφή των χρησιμοποιημένων πόρων (Μουταβελής&Τζιβινίκου, 2019).

Ειδικότερα, στο σώμα της αξιολογικής έκθεσης αναφέρεται ότι «η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εισηγείται τη δημιουργία Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 4823/ ΦΕΚ 136 Α'/03-08-2021 με τη συμμετοχή και τη συνεργασία του Διευθυντή/της Διευθύντριας, της Ε.Δ.Υ., του/της εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης, του/της εκπαιδευτικού της τάξης, του Συλλόγου Διδασκόντων και της οικογένειας, με άξονες σε συγκεκριμένες περιοχές, αναλυμένους σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, καθώς και αρχική και τελική αξιολόγηση κάθε σταδίου για συνέχιση του ΕΠΕ». Από τη διατύπωση αυτή διαφαίνεται ότι η διεπιστημονική ομάδα των ΚΕΔΑΣΥ καλείται να δημιουργήσει το ΕΠΕ και να συνεργαστεί με τη σχολική μονάδα αλλά και την οικογένεια των μαθητών για την εφαρμογή του. Μάλιστα, ο ρόλος της δε σταματά στη σύνταξη των στόχων παρέμβασης αλλά φέρει την ευθύνη για την αξιολόγηση κάθε σταδίου για τη συνέχιση του προγράμματος.

Στην περίπτωση αυτή ανακύπτουν δυο βασικοί προβληματισμοί που φαίνεται να απέχουν από την πράξη. Η συνεργασία με την οικογένεια για την υλοποίηση του ΕΠΕ και η ανατροφοδότηση στην ουσία της παρέμβασης είναι δυο βασικά ζητούμενα για την ολοκληρωμένη παρέμβαση. Οι συνιστώσες αυτές να μην προεξαγγέλλονται ωστόσο δεν βρίσκουν απτή εφαρμογή. Συνεχίζουν να αποτελούν για την ελληνική πραγματικότητα ζητούμενο των σύγχρονων μοντέλων αξιολόγησης. Ειδικότερα, την έρευνα έχει απασχολήσει ο ρόλος της οικογένειας τόσο στη διαδικασία της διάγνωσης και μετέπειτα στην υποστήριξη.

Κοινός τόπος στον προβληματισμό αυτό αποτελεί η διαπίστωση ότι οι γονείς είναι οι παθητικοί αποδέκτες της διάγνωσης, χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία (Anastasiou& Polychronopoulou, 2009). Ο ρόλος τους περιορίζεται στο κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό που θα δώσουν στην συνάντηση με τους κοινωνικούς λειτουργούς και την συνέχεια αναλαμβάνουν οι ειδικοί επαγγελματίες. Οι γονείς θα συναντηθούν πάλι με τη διεπιστημονική ομάδα στην επίδοση της διάγνωσης-αξιολόγησης, όπου θα τους ανακοινωθεί σε ποια από τις δεκατρείς (13) προτυπωμένες κατηγορίες της, προσδιορίζεται η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού και ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο κρίνεται αντίστοιχο των δυσκολιών αυτών. Η



πραγματικότητα αυτή αποτυπώνεται εύστοχα από τον Hodge (2005): «οι ειδικοί συνεδριάζουν πίσω από τις κλειστές πόρτες και οι γονείς καλούνται να παραμείνουν σιωπηλοί», καταδεικνύοντας με τον πιο παραστατικό τρόπο την ανάγκη για εφαρμογή νέων συνεργατικών πρακτικών.

Ο ρόλος της οικογένειας, άλλωστε, είναι ένα κεφαλαιώδες ζήτημα στις ενταξιακές προσεγγίσεις της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι γονείς ως παθητικοί αποδέκτες είναι μια προοπτική που προσομοιάζει στο αναχρονιστικό μοντέλο της *παθολογίας της οικογένειας* (Dale, 2008), σύμφωνα με το οποίο η οικογένεια καθίσταται «ανάπηρη» και αδύναμη να διαχειριστεί το άγχος για τις δυσκολίες του παιδιού της. Στον αντίποδα, η ενταξιακή εκπαίδευση επιζητά την ισότιμη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων για τα παιδιά τους. Στο πνεύμα αυτό ο νόμος 4823/2021 δίνει πιο ενεργό ρόλο στους γονείς αφού ορίζεται ότι «*η άποψη των γονέων ή κηδεμόνων λαμβάνεται υποχρεωτικά υπόψη για την τελική διαμόρφωση του ΕΠΕ και για την τελική αξιολογική έκθεση*». Μένει να αποδειχθεί στην πράξη αν το πνεύμα του νόμου καταφέρει να διαπεράσει όλες τις εκπαιδευτικές δομές ή αποδυναμωθεί και παραμένει στο επίπεδο της ρητορείας.

### **1.2.3.2 Διεπιστημονική Ομάδα: Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον**

Μια από τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΑΣΥ είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και συχνά η Δ.Ο καλείται να διαχειριστεί κρίσεις, αξιολογώντας τις ανάγκες της εκάστοτε μονάδας για την εφαρμογή της αντίστοιχης παρέμβασης. Όπως ορίζεται στο νόμο 4547/2018 οι εν λόγω υπηρεσίες σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ομαδικές παρεμβάσεις στο σχολείο με σκοπό την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης αλλά και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων και καταστάσεων κρίσης.

Στον εννοιολογικό προσδιορισμό της κρίσης ο Slaikeu (1990) προσεγγίζει το φαινόμενο ως αδυναμία αντιμετώπισης του γεγονότος εξαιτίας της απρόσμενης και καταγιστικής εμφάνισής του, ώστε οι γνωστοί και εναλλακτικοί έως τότε χειρισμοί αδυνατούν να λύσουν το πρόβλημα. Ταυτόχρονα εστιάζει στην αναστάτωση και αποδιοργάνωση που κάνει το άτομο να αισθάνεται ανήμπορο ή και ανεπαρκές, να βιώνει σύγχυση, άγχος και σωματικά συμπτώματα από γεγονότα που μπορεί να προέρχονται από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Στα χαρακτηριστικά της κρίσης συγκαταλέγονται πέρα από το απροσδόκητο, η μη αναμενόμενη ροή των γεγονότων,

η ανάγκη για επείγουσα απάντηση, το αίσθημα αδυναμίας των εμπλεκομένων και η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας που οδηγούν σε ενστικτώδεις αντιδράσεις.

Στο σχολικό περιβάλλον η κρίση μπορεί να είναι είτε ατομική, που αφορά έναν/μια μαθητή/τρια και παίρνει τη μορφή απειλής προς τον εαυτό ή προς τους άλλους, είτε κρίση που αφορά το σχολείο στο σύνολό του. Ακόμα, οι τύποι των κρίσεων που μπορεί να απασχολήσουν μια σχολική μονάδα σχετίζονται και με τους δυο τύπους που καταγράφονται στη βιβλιογραφία από τους Seymour&Moore (2000), το είδος cobra, δηλαδή η ξαφνική κρίση αλλά και το είδος pythion, τούτέστιν η αναδυόμενη κρίση. Και τις δυο περιπτώσεις η κρίση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και προσωπικού, θέτοντας την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε κίνδυνο.

Το σχολικό πλαίσιο χρειάζεται ενίσχυση σε περιπτώσεις εσωτερικών κρίσεων που αφορούν ενδοσχολική βία, ατυχήματα, συγκρούσεις, καταγγελίες γονέων, διαταραχή του κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών, εκπαιδευτικών ή γονέων. Σύμφωνα με τον Θάνο (2016) οι διάφορες κρίσεις που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολείο εντάσσονται σε τρεις μορφές σχολικής βίας, τη βία κατά προσώπων ή του εαυτού, τη βία κατά της διδακτικής διαδικασίας και τη βία κατά του σχολείου. Επιπρόσθετα, στο Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο (2018) καταγράφονται κάποια ακόμα είδη κρίσεων στα σχολικά πλαίσια, όπως η διάχυση ψευδών φημών, φαινόμενα σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσιστικές εκδηλώσεις, περιστατικά σωματικής και ψυχοσυναισθηματικής βίας και ηλεκτρονικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τις Τερζη&Μπογιατζόγλου (2021) ο τρόπος που μια σχολική μονάδα διαχειρίζεται μια κρίση μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά τη μακροπρόθεσμη λειτουργία της αλλά και τις μαθησιακές επιδόσεις και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, μπορεί να επηρεαστεί τόσο το ηθικό του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και το θετικό κλίμα για μάθηση, ιδίως αν σοβαρές καταστάσεις κρίσεων δεν αντιμετωπιστούν ή αγνοηθούν. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται ζωτικής σημασίας για τις σύγχρονες σχολικές μονάδες η ανάπτυξη σχεδίων και πρωτοκόλλων με πολύπλευρους στόχους, ώστε να καλυφθούν τομείς, όπως η πρόληψη, η ετοιμότητα και η επιμόρφωση των εμπλεκομένων στη διαχείριση της κρίσης, ήτοι στην παρέμβαση, αλλά και στις ενέργειες μετά την εκδήλωσή της.

Δεδομένου ότι οι κρίσεις είναι αναπόφευκτες, κατά τον Brock (2013), το σχολείο είναι σημαντικό να πλαισιώνεται από μια ομάδα διαχείρισης κρίσεων, η οποία μπορεί να απαρτίζεται

από σχολικούς ψυχολόγους, σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς και άλλες ειδικότητες υποστήριξης για να συνδράμουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές στο σύνολο των παραγόντων που συνιστούν τη διαχείριση κρίσεων, δηλαδή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση. Κατά τους Jackson-Cherry&Erford (2018) η αρχική εστίαση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να δίδεται στην πρόληψη. Στο πρώτο αυτό στάδιο, βασική επιδίωξη είναι ο εντοπισμός πιθανών κινδύνων ώστε να περιοριστούν καταστάσεις που μπορεί να εξελιχθούν σε κρίση. Εν συνεχεία, καλό είναι να εφαρμόζονται προγράμματα πρόληψης με θεματικές που προκύπτουν από το πρώτο στάδιο του εντοπισμού, ενδεικτικά θεματικές θα μπορούσαν να είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η επίλυση συγκρούσεων, η βία και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις.

Σημαντικές παράμετροι στην επιτυχή πρόληψη αλλά και διαχείριση της κρίσης είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, σχολικού αλλά και εξωσχολικού, οι διατιθέμενοι πόροι προς την διαχείριση των συμβάντων και η ενημέρωση των αρμόδιων φορέων, που μπορούν να προσφέρουν στην όλη διαδικασία. Παράλληλα, είναι βασικό τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων να έχουν καθορισμένες αρμοδιότητες ώστε να διευκολύνεται τόσο η προετοιμασία όσο και η υλοποίηση των σχεδίων δράσης. Συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή συγκροτείται με σκοπό, κατά τους Brock et al. (2005) τη διερεύνηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας, την καταγραφή των στόχων, την εκπόνηση σχεδίου και το συντονισμό των μελών για την επίτευξη συνεργασίας.

Στις περιπτώσεις όπου η κρίση εξελιχθεί είναι άμεση η ανάγκη για ανασύνταξη, ώστε να αποκατασταθεί η ισορροπία του σχολικού περιβάλλοντος. Τα βασικά απαιτούμενα στη φάση αυτή είναι ο χρόνος που σχετίζεται με την αμεσότητα της απάντησης-παρέμβασης και το αποτέλεσμα που σχετίζεται με τις λιγότερες πιθανές παρενέργειες. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται, λοιπόν, να μπορεί να αξιολογήσει τις απειλές, να αναπτύξει μέτρα ελέγχου και να τα εφαρμόσει, όπως και να καταρτίσει πιθανά σενάρια που μπορεί να οδηγήσουν σε κρίση, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα φαινόμενα αυτά.

Σχετικά με τις σχολικές μονάδες, κατά τον Poland (1994, στο Knox&Roberts, 2005, σ. 94 - 95), η οργάνωση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων διακρίνεται σε τρία επίπεδα. Την πρωτογενή πρόληψη, η οποία εμπεριέχει την ετοιμότητα, ακολούθως τη δευτερογενή πρόληψη, που σχετίζεται με τα στάδια στον απόηχο της κρίσης, ώστε να μειωθούν οι επιπτώσεις της και να

αποφευχθεί η κλιμάκωσή της. Παράλληλα, ασχολείται με την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης έτσι ώστε να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας των εμπλεκόμενων, με την ενημέρωση των γονέων και την αντίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Τελευταίο επίπεδο αποτελεί η τριτογενής πρόληψη, η οποία συνδέεται με τη μακροπρόθεσμη παροχή συμβουλών και βοήθειας.

Η διαχείριση των κρίσεων από τους φορείς αγωγής οφείλει να εστιάζει στον προληπτικό ρόλο των στρατηγικών και των μεθόδων που υλοποιούν καθώς τόσο η πρόληψη όσο και η αντιμετώπιση απειλών είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Στην περίπτωση όμως των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ συνήθως καλούνται να αντιμετωπίσουν και να υποστηρίξουν κρίσεις, όχι στο πρώτο επίπεδο, αλλά συχνότερα στο δεύτερο και λιγότερο συχνά στο τρίτο επίπεδο, στα στάδια δηλαδή της προσαρμοστικότητας, της αποφόρτισης και της επιστροφής στην κανονικότητα. Στην περίπτωση ατομικής κρίσης, η Δ.Ο είθισται να ακολουθεί τα ακόλουθα βήματα, όπως περιγράφονται από την Branstetter (2012): συνέντευξη με τον μαθητή/τρια με έμφαση στη σύνδεση και την συλλογή πληροφοριών, εφαρμογή συμβουλευτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αποκλιμάκωσης και ενημέρωση των λοιπών εμπλεκόμενων. Αντίστοιχα, στην περίπτωση κρίσης που αφορά το σύνολο της σχολικής μονάδας ακολουθείται η συλλογή πληροφοριών και η εξακρίβωση αυτών, μετέπειτα ο καθορισμός της παρέμβασης, κατόπιν αξιολόγησης του αντίκτυπου και του βαθμού που επηρεάστηκε η σχολική κοινότητα, τέλος η κοινοποίηση και η ενημέρωση του σχολείου, των μαθητών και των γονέων με σεβασμό στα θιγόμενα μέρη (στο Τερζή & Μπογιατζόγλου, 2021).

Σε ορισμένες περιπτώσεις που η κρίση έχει επηρεάσει σημαντικά τη σχολική κοινότητα χρειάζεται παροχή μιας βραχείας επιπρόσθετης συμβουλευτικής υποστήριξης, ενώ μπορεί να κριθεί απαραίτητο να γίνουν παραπομπές σε άλλους εξωτερικούς φορείς για μακροπρόθεσμη υποστήριξη. Μια υποστηρικτική προς τις σχολικές μονάδες πρόβλεψη είναι η σύσταση σταθερών ομάδων διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται ότι τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και οι αντίστοιχες σχολικές ομάδες θα διαθέτουν έναν πλήρως λειτουργικό σχεδιασμό και θα υποστηρίζονται από εξειδικευμένο σε κρίσεις προσωπικό (Kline et al., 1995).

Η επιμόρφωση του προσωπικού, τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των ΚΕΔΑΣΥ, αποτελεί προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Σύμφωνα με τους

Σαΐτη&Σαΐτης (2012), ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων δεν είναι χρήσιμο χωρίς προσωπικό ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση. Κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε ότι η επιμόρφωση του προσωπικού των σχολείων αλλά και των αρμόδιων υπηρεσιών σε θέματα κρίσιμων περιστατικών είναι επιτακτική ανάγκη. Όπως διαφαίνεται, άλλωστε, από τα αιτήματα του ΣΕΕΠΕΑ Αττικής (2020) αναδύεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των ειδικοτήτων που στελεχώνουν τα ΚΕΔΑΣΥ σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ψυχικής ανθεκτικότητας και δυναμικής των ομάδων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα αιτήματα της σχολικής κοινότητας.

Η ενίσχυση των Υποστηρικτικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές προεξάγεται για την ενίσχυση της πρωτογενούς πρόληψης το τελευταίο διάστημα στο «Σχέδιο για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και εκφοβισμού» της Γενικής Γραμματείας Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής (Κοπτσής, 2022). Σε αυτό ένα από τα επίπεδα πρόληψης είναι η συγκρότηση τριμελούς ομάδας αποτελούμενη από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ανά Διεύθυνση, από έναν εκπρόσωπο του ΚΕΔΑΣΥ και έναν Σύμβουλο Εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα πλαισιώνεται από τις ειδικότητες του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού με στόχο να συνδράμουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Τα ΚΕΔΑΣΥ αναφέρονται στο σχέδιο αυτό με μια ευρεία γκάμα αρμοδιοτήτων ως προς τη συνεισφορά τους στις σχολικές μονάδες. Η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων αυτών θα πρέπει να συνοδεύεται και από μια αντίστοιχη διεύρυνση στη διάθεση των απαιτούμενων πόρων ώστε αυτές να μπορούν να υλοποιηθούν.

#### **1.2.4 Διεπιστημονικές Ομάδες: Παράγοντες συνεργασίας και διαχείριση συγκρούσεων**

Οι Διεπιστημονικές Ομάδες (Δ.Ο) των ΚΕΔΑΣΥ, όπως όλες οι ομάδες, αποτελούν ένα ζωντανό οργανισμό που με τη σύμπραξη των μελών τους αναμένεται το βέλτιστο αποτέλεσμα στο παραγόμενο έργο με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας. Στην παρούσα ενότητα θα προσεγγιστούν θεωρητικά οι παράγοντες που ευνοούν την συνεργασία σε μια Δ.Ο, οι πιθανοί λόγοι αλλά και τρόποι διαχείρισης ενδεχόμενων συγκρούσεων, καθώς και ο ρόλος του ηγέτη, λαμβάνοντας υπόψη την καθοριστική συμβολή του στην εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού.

#### **1.2.4.1 Διεπιστημονική Ομάδα: Συνεργασία και Διαχείριση Συγκρούσεων**

Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής, από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση (Στρογγυλός&Ξανθάκου, 2007). Ο όρος αναφέρεται στη συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων, στην περίπτωση των ΚΕΔΑΣΥ, του εκπαιδευτικού, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του λογοθεραπευτή και του εργοθεραπευτή/φυσικοθεραπευτή, ειδικότητες οι οποίες καλούνται να συνεργαστούν για να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα στην εκπαίδευση των μαθητών ευθύνης τους.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η συνεργασία των διεπιστημονικών ομάδων στην εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα, συγκριτικά με ό, τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος από μόνο του (Lacey, 2001), καθώς προσφέρει ολιστική θεώρηση των αναγκών των μαθητών μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, τον σχεδιασμό κοινών στόχων και να οδηγήσει εν τέλει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση-γνωμάτευση των μαθητών που απευθύνονται στους επίσημους διαγνωστικούς φορείς (στο Βλάχου, 2014).

Μια διεπιστημονική ομάδα για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική πρέπει να λειτουργεί υπό ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Αρχικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σαφήνεια του οράματος και της αποστολής του οργανισμού. Η αμοιβαία δέσμευση όλων των μελών στο κοινό όραμα αποτελεί δικλείδα μιας κοινής εσωτερικής γραμμής (Lakhani et al.,2012) συνεισφέροντας τόσο στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλληλεπίδρασης όσο και στην ύπαρξη μιας σταθερότητας στην ομάδα. Ακολούθως, η επικοινωνία είναι μια έννοια στενά συνυφασμένη με την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας, καθώς ο ανοιχτός διάλογος, ο σεβασμός, η ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών (O'Sullivan,1998) λειτουργούν υπέρ του συντονισμού, του συνεταιρισμού και της εμπιστοσύνης των μελών της.

Σημαντική παράμετρος επίσης για την επίτευξη του σκοπού ενός οργανισμού αποτελεί η αποτελεσματική ηγεσία. Ο ηγέτης της ομάδας, στην περίπτωση της εν λόγω υπηρεσίας ο-η εκάστοτε προϊστάμενος-η όπως ορίζεται από το νόμο 4823/2021 ασκεί διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά καθήκοντα, έχει την ευθύνη της Ολομέλειας του ΚΕΔΑΣΥ, το σύνολο δηλαδή των διεπιστημονικών ομάδων και από κοινού συνεδριάζουν για τον ετήσιο προγραμματισμό των

δράσεων του κέντρου, αλλά και την παρακολούθηση και αποτίμηση αυτών. Στον νόμο 4547/2018 αναφέρεται δε ότι με ευθύνη του προϊστάμενου ο Σύλλογος του Εκπαιδευτικού Προσωπικού της υπηρεσίας συνεδριάζει τακτικά μια φορά το μήνα, και έκτακτα όποτε κρίνεται αναγκαίο, για την ανταλλαγή απόψεων και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, για την επίτευξη ειδικών και γενικών σκοπών και για την ανατροφοδότηση και αποτίμηση του προγραμματισμού με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου έργου.

Η ηγεσία, κατά κοινή ομολογία, σηματοδοτεί την επιτυχία ή την αποτυχία ενός οργανισμού και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην οργάνωση αυτού όσο και στην ολοκλήρωση του έργου του. Η διαχείριση των συγκρούσεων, το πνεύμα εμπιστοσύνης, η ισοτιμία στους ρόλους, στις αρμοδιότητες και στα καθήκοντα των μελών της ομάδας, αλλά και η επιβράβευση και η παροχή ανατροφοδότησης είναι κομβικά σημεία για την αποτελεσματική ηγεσία (Mickan&Rodger, 2005· West et al., 2003) και ακολούθως ενισχύουν με τη σειρά τους την ομαλή συνεργασία των Δ.Ο. Ο ρόλος της ηγεσίας θα μας απασχολήσει αναλυτικά και στην πορεία, καθώς στη συγκεκριμένη υπηρεσία ο-η προϊστάμενος-η αποτελεί βασικό μέλος των διεπιστημονικών ομάδων.

Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, καταγράφονται μια σειρά παραγόντων που μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη συνεργασία των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας και να φέρουν δυσκολίες ή να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Όπως αναφέρεται στον Στρογγυλό (2007) μερικοί τέτοιοι παράγοντες αποτελούν αρχικά η διαφορετική φιλοσοφία των επιστημόνων που απαρτίζουν την Δ.Ο, καθώς η βασική τους εκπαίδευση μπορεί να διαφέρει. Βασική συνιστώσα που μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις στην παράμετρο αυτή είναι η διαφορετική κουλτούρα σχετικά με τον ιατρικό/κλινικό ή εκπαιδευτικό προσανατολισμό των μελών της. Ο προσανατολισμός αυτός συνοδεύεται από έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης ως προς την προσέγγιση της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα, με αποτέλεσμα να αποτελεί πιθανή παράμετρο συγκρούσεων.

Επίσης, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας αναμένεται να προκύψουν και να αναπτυχθούν ανταγωνιστικοί ρόλοι εξαιτίας των διαφορετικών επαγγελματικών και επιστημονικών ταυτοτήτων (Lingard et al., 2004), αναμένεται ωστόσο για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητά της η επίτευξη μιας εξισορρόπησης. Εάν οι ρόλοι μεταξύ των μελών δεν είναι σαφείς, όπως αναφέρεται στο Βωνιάτη και συν. (2021), μπορεί να προκύψει ανταγωνισμός,

θέτοντας εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, για παράδειγμα, λόγω επικαλυπτόμενης ευθύνης με τα άλλα άτομα βρίσκονται πιο συχνά κάτω από αυτή τη σύγχυση των ρόλων.

Σύμφωνα με τον Οικονόμου (2014), από την στιγμή που αρχίζει να λειτουργεί η ομάδα, αρχίζει να λειτουργεί μια δύναμη αλληλεπίδρασης, αφού το κάθε μέλος ξεκινά να επηρεάζει και να επηρεάζεται από τα υπόλοιπα, προσβλέποντας στο να επιτύχουν τον στόχο τους. Στο κλίμα αυτό όταν οι ρόλοι είναι εξαρχής καθορισμένοι και τα μέλη της ομάδας τους έχουν αποδεχθεί αλλά και δεσμευθεί σε αυτούς, προλειαίνεται ο ανταγωνισμός και εγκαθιδρύεται ένα κλίμα θετικής επαγγελματικής συμπεριφοράς.

Οι Lacey&Lomas (1993) προσθέτουν στη λογική αυτή και τη διαφορά στην ειδική ορολογία που χρησιμοποιείται από τις διαφορετικές ειδικότητες, απόρροια μεν των ακαδημαϊκών τους σπουδών εμπόδιο δε στην επικοινωνία της ομάδας, καθώς η διαφορετική ορολογία μπορεί να διατηρεί τείχη ανάμεσα στις ειδικότητες και να περιορίζει τις εισροές από άλλα επαγγέλματα και τις συμπληρωματικές μεταξύ τους δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό αν συνδυαστεί με το διαφορούμενο προφίλ της υπηρεσίας, που θα μπορούσε να ειπωθεί ως ένα κράμα ιατροπαιδαγωγικού προσανατολισμού, αφήνει ανοιχτά περιθώρια τόσο αναζήτησης ταυτότητας της ίδιας της υπηρεσίας όσο και διαφορετικών στάσεων και προθέσεων των εργαζομένων, απόρροια του διαφορετικού επαγγελματικού προφίλ τους.

Επόμενος παράγοντας που καταγράφεται ως δυσκολία στη συνεργασία από τον Στρογγυλό (2007) αποτελούν τα στερεότυπα ρόλων και οι επιδιώξεις των επιστημόνων που δυσκολεύονται να αποδεχθούν την ισοτιμία του ρόλου τους με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο παράγοντας αυτός παραπέμπει στο ανταγωνιστικό είδος των συγκρούσεων, όπου ο κάθε εμπλεκόμενος προσπαθεί να βγει νικητής εις βάρος του άλλου. Από πολύ νωρίς στις αιτίες συγκρούσεων οι Gray και Stark (1984) συγκαταλέγουν τις αλληλοεξαρτώμενες εργασιακές δραστηριότητες αλλά και τις αδυναμίες του εκάστοτε οργανισμού τόσο για τη σαφή κατανόηση των στόχων του όσο και για τον καθορισμό ρόλων και καθηκόντων. Ο ασαφής προσανατολισμός ενός οργανισμού σε συνδυασμό με τις διαφορετικές καταβολές και τις προβληματικές δυναμικές εξουσίας των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας δεν καθιστούν τη συνεργασία πάντα κεκτημένη αρχή.

Ακολούθως, ένα ακόμα εμπόδιο είναι ο δισταγμός των ειδικοτήτων να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τα άλλα μέλη της ομάδας λόγω της ανασφάλειας ότι δε θα είναι πια χρήσιμοι αν και ο



«άλλος» αποκτήσει γνώσεις της άλλης ειδικότητας (Στρογγυλός, 2007). Ο δισταγμός αυτός γίνεται πιο εμφανής σε πλαίσια που οι ρόλοι των μελών δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, επικαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται. Άλλωστε, κατά τους Delva et al., (2008), ο σεβασμός προς την επαγγελματική συνεισφορά όλων των ειδικοτήτων αποτελεί μια βασική πρακτική όταν μιλάμε για διεπιστημονικότητα και οφείλει να εξασφαλίζεται και να προωθείται η συνεισφορά της εκάστοτε επαγγελματικής προοπτικής.

Επίσης, στα εμπόδια που μπορεί να δυσχεράνουν την συνεργασία και ακολούθως την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας συγκαταλέγονται, κατά τον Pullon (2007), η έλλειψη χρόνου για τις συναντήσεις των μελών, η εσωτερική διάχυση της πληροφορίας, η απουσία ηγεσίας, η απουσία εκπαίδευσης, η ύπαρξη ιεραρχικών δομών, ενώ οι Mitchell et al. (2012) συμπληρώνουν την απουσία εμπειρίας και εξειδικευμένων γνώσεων, την ανεπαρκή υποδομή και την περιορισμένη χρηματοδότηση. Η έλλειψη χρόνου είναι σημαντική παράμετρος για την εν λόγω υπηρεσία καθώς, όπως επισημαίνεται από την Μπεκιάρη (2020), χωρίς χρόνο για συναντήσεις, αξιολογήσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικότητα στην ομαδική εργασία που απαιτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο.

Στις περιπτώσεις που τα εμπόδια υπερισχύουν μπορεί να εμφανιστούν προβλήματα στη συνεργασία των ομάδων και να εκδηλωθούν συγκρούσεις. Για τους λόγους αυτούς βασικό στοιχείο στη διοίκηση ενός οργανισμού ή μιας υπηρεσίας αποτελεί ο εντοπισμός πιθανών προβλημάτων στη συνεργασία των μελών της διεπιστημονικής ομάδας προκειμένου αυτά να επιλύονται και να εξασφαλίζεται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη. Συγκρούσεις εντός της ομάδας, η λεγόμενη ενδοομαδική σύγκρουση, εκδηλώνονται μεταξύ των μελών της και σχετίζονται με τη διάρθρωση των σχέσεων και την κατανομή των ρόλων. Κατά τον Rahim (2001) αυτό το είδος σύγκρουσης χαρακτηρίζεται από ασυμφωνία, ασυμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα στα περισσότερα μέλη σχετικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες της ομάδας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Παπαβασιλείου (2018) οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των μελών της διεπιστημονικής ομάδας των ΚΕΔΑΣΥ μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν πρακτικά ζητήματα, όπως η επιστημονική κατάρτιση των μελών, η έλλειψη επιμορφώσεων, η εμπειρία και η μονιμότητα και στη δεύτερη ανήκουν η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και οι διαφορετικές

προσωπικότητες. Σε έρευνες στον τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης καταγράφονται κάποιοι ακόμα παράγοντες συγκρούσεων, όπως το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα εργασίας, η έλλειψη συνοχής ανάμεσα στο προσωπικό, η αναποτελεσματικότητα της ηγεσίας, οι ασάφειες στους ρόλους κάθε επαγγελματία, οι διαφορετικές προσδοκίες, οι οργανωσιακές δυσλειτουργίες, οι διακρίσεις και η έλλειψη ζωτικού χώρου (Αγραγγέλου, 2019; Γεωργούλια, 2019; Δοξαριώτης, 2021).

Ως συχνό μέσο αντιμετώπισης φαίνεται να χρησιμοποιείται το διαπραγματευτικό μοντέλο, το οποίο στις περιπτώσεις διαφωνιών, σύμφωνα με τον Dale (2008), μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινή θεώρηση πάνω στον ίδιο στόχο, καθώς αναπτύσσεται ένας «συνεταιρισμός» μεταξύ των μελών στα πλαίσια του οποίου διαπραγματεύονται και συναποφασίζουν. Ένα ακόμα διαδεδομένο μοντέλο για τις διαφορές αυτές σχηματοποιήθηκε από τον Thomas (1978) και αναφέρει πέντε τρόπους χειρισμού συγκρούσεων, οι οποίοι είναι η επιβολή, η συνεργασία, η αποφυγή, η υποχώρηση και ο συμβιβασμός (στο Δοξαριώτης, 2021). Συγκεκριμένα, η επιβολή αφορά στην κυριαρχία της γνώμης του ισχυρού, η αποφυγή κυμαίνεται από την ηθελημένη άγνοια στον μερικό ή ολικό φυσικό διαχωρισμό των διαφωνούντων, η υποχώρηση στην οποία επικρατεί κυρίως η συμμόρφωση προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη, ο συμβιβασμός που εστιάζει στην επίλυση, δίνοντας έμφαση στην ανεύρεση μιας λύσης που θα ικανοποιήσει μερικώς κάθε πλευρά και η συνεργασία, στην οποία αξιολογούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης (Μητσαρά&Ιορδανίδης, 2015, Behfar et al., 2008).

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση των ενδοομαδικών συγκρούσεων είναι εξίσου σημαντικός. Ο αποτελεσματικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί σωστά τις συγκρούσεις οφείλει, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), να γνωρίζει τις διαφορές των μελών που οδήγησαν στη σύγκρουση και τις πιθανές αιτίες, να γνωρίζει τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες επίλυσης. Τέλος, σημαντικό είναι να μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του, να ενθαρρύνει το διάλογο και να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό δεν είναι πάντα αρνητικές, μπορεί μάλιστα να συνοδεύονται από θετικές συνέπειες και να είναι εποικοδομητικές ως προς τις νέες ιδέες, την πρόοδο, την αλλαγή και την ανάπτυξη. Η σύγχρονη αντίληψη του μανάτζμεντ αντιμετωπίζει τη σύγκρουση ως πρόκληση για την επίλυση των προβλημάτων και όχι ως απειλή, εφόσον επιδιώκεται η εξεύρεση λύσεων και η διαχείριση των αδιεξόδων.

#### 1.2.4.2 Ο ρόλος του προϊσταμένου στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση

Η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν τις δυο βασικές έννοιες που προσδιορίζουν το ρόλο του σύγχρονου ηγέτη σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι έννοιες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται, με τον Kotter (2001) να επισημαίνει ότι η διοίκηση αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα στους σύγχρονους οργανισμούς, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την βιωσιμότητα και την εξέλιξη του οργανισμού. Προκειμένου, λοιπόν, να ανταποκριθεί στο σύγχρονο ρόλο του καλείται να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, να εμπνεύσει, να παρακινήσει και να ενδυναμώσει τη εκπαιδευτική κοινότητα για την επίτευξη των στόχων (Μπουραντάς, 2005·Βακόλα&Νικολάου, 2012), μεταδίδοντας το όραμά του για έναν οργανισμό ποιότητας στο εκπαιδευτικό και ειδικό επιστημονικό προσωπικό του, στους γονείς, στους μαθητές αλλά και την τοπική κοινωνία.

Στο πλαίσιο των βελτιωτικών αλλαγών ο προϊστάμενος λειτουργεί ως μάνατζερ και ως ηγέτης προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός οργανισμού που έχει στόχο τόσο την επιτυχία όσο και την ανάπτυξη. Ο σύγχρονος ηγέτης αναπτύσσει κλίμα σύμπνοιας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της κουλτούρας μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, οργανώνει, συντονίζει και χειρίζεται επιδέξια τις προκύπτουσες ανάγκες, παρέχει κίνητρα στους εργαζομένους, δίνοντας έμφαση στις ατομικές τους ικανότητες, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών και των γονέων. Στα βασικά χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγέτη, όπως αποτυπώνονται στον Μπουραντά (2005), συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων ο δυναμισμός για την επίτευξη του στόχου, η υπευθυνότητα και η πειθαρχημένη σκέψη, ώστε να επιλύει προβλήματα και να λαμβάνει αποφάσεις, η ακεραιότητα για να εμπνέει εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση και η ωριμότητα για να παρακινεί και το ομαδικό πνεύμα.

Ιδιαίτερα, στην επαγγελματική ικανότητα ενός ηγέτη απαιτούνται δεξιότητες του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ που αφορούν την ανάλυση του περιβάλλοντος (διερεύνηση παροντικών και μελλοντικών αναγκών όλων των εμπλεκομένων), τη διαμόρφωση στρατηγικής (ανάθεση αρμοδιοτήτων, σχεδιασμός δομών και προγραμμάτων δράσης), την εφαρμογή μείγματος μάρκετινγκ (συνδυασμός ανθρώπινου δυναμικού και υλικών μέσων) και τέλος την αξιολόγηση

της όλης διαδικασίας (Foskett, 2012). Τα βήματα αυτά ομοιάζουν με τη διαδικασία για την προώθηση της Αλλαγής, τα οποία εν ολίγοις συνοψίζονται στη διάγνωση των προβλημάτων που απαιτούν παρέμβαση, στο σχεδιασμό δράσης για την αντιμετώπιση αυτών, στην προώθηση των σχετικών ενεργειών και τέλος στην αξιολόγηση της προόδου που σημειώνει ο οργανισμός στη διαδικασία εφαρμογής της Αλλαγής

Οι Barr and Dowding (2019) συνοψίζουν στα θεμελιώδη χαρακτηριστικά ενός ηγέτη την προκαθορισμένη κατεύθυνση, ήτοι όραμα, στόχοι, αποστολή και σκοπός οργανισμού, τη δημιουργία δέσμευσης, ήτοι κίνητρο, πνεύμα, ομαδική δουλειά και τη δημιουργία άνεσης, ήτοι καινοτομία, αλλαγή και ανεκτικότητα. Ενώ οι εστιάσεις του μάνατζερ (προϊστάμενου) και του ηγέτη, όπως συγκεντρώνονται από τον Μπουραντά (2005), αναδεικνύουν τον πολύπλευρο ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργία οράματος, στην κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του αλλά και στην οργάνωση και λειτουργία του Οργανισμού:

### **Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά προϊστάμενου-ηγέτη**

<b>Προϊστάμενος</b>	<b>Ηγέτης</b>
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη δύναμη	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες, εντολές, ανταμοιβές, ποινές	Περνά οράματα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει
Κινείται σε τυπικά πλαίσια	Διευρύνει τα πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το πώς	Ενδιαφέρεται για το γιατί
Προτιμά τη σταθερότητα	Καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο παρόν	Δίνει έμφαση στο μέλλον
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

*Πηγή: Μπουραντάς (2005)*

Κατά συνέπεια, η διοίκηση που θέτει ως στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου ενεργοποιεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, επενδύει στη δημιουργικότητα των ανθρωπίνων πόρων και ενθαρρύνει τη συμμετοχή του συνόλου του οργανισμού στις διαδικασίες βελτίωσής του. Ως εκ τούτου, υψηλής σημασίας για το έργο της

διοίκησης είναι η προώθηση μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μελών του Οργανισμού, παρέχοντας ταυτόχρονα υπηρεσίες υψηλής ποιότητας.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας**

### **2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η μελέτη των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ αντιπροσωπεύει και αναδύει μια πλούσια ποικιλία προοπτικών και ερωτημάτων, καθώς συνιστά ένα φαινόμενο δυναμικό που μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε εστιάσεις που επιλέγονται για την προσέγγισή του. Στην περίπτωση δηλαδή των διεπιστημονικών ομάδων που σχετίζονται με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπλέκονται και επικοινωνούν μεταξύ τους ατομικοί, διαπροσωπικοί, οργανωτικοί, νομοθετικοί και ευρύτεροι κοινωνικοί και πολιτικο-οικονομικοί παράγοντες, καθώς συνθέτοντας ένα διευρυμένο πεδίο έρευνας, πρόσφορο τόσο για μικροεπίπεδες όσο και μακροεπίπεδες εστιάσεις.

Σε ένα αρχικό, λοιπόν, στάδιο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η διεπιστημονική ομάδα των ΚΕΔΑΣΥ στο μικροεπίπεδο, ήτοι η ανάδειξη των απόψεων των μελών που απαρτίζουν ορισμένες διεπιστημονικές ομάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τριών (3) ΚΕΔΑΣΥ της Αττικής σχετικά με τις ανάγκες τους στην υλοποίηση του έργου τους. Επιλέγονται διεπιστημονικές ομάδες που υποστηρίζουν και αξιολογούν μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς η βαθμίδα αυτή δεν έχει ερευνηθεί στο βαθμό που έχει ερευνηθεί η βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας. Επίσης εκεί καταγράφονται και οι σημαντικότερες ελλείψεις σε διαθέσιμα ανιχνευτικά και ψυχομετρικά εργαλεία.

Μέσα φυσικά από την εξέταση του κύκλου των αναγκών στη βάση των καθημερινών πρακτικών και βιωμάτων απώτερος στόχος είναι η προώθηση της συζήτησης στο κατά πόσο επίκαιρα ζητούμενα έχουν νοηματοδοτηθεί όχι μόνο σε επίπεδο πολιτικής ρητορείας αλλά και πράξης. Τα ζητήματα αυτά αφορούν κυρίως τη διάδοση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έναντι του ιατρικού μοντέλου, το πέρασμα από τη διάγνωση στην ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και την επικράτηση σύγχρονων αξιολογικών μοντέλων έναντι παραδοσιακών.

Σε ένα επόμενο στάδιο, δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας αποτελεί ο καθένας έναν μοναδικό φορέα πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων, η εστίαση θα δοθεί στις απόψεις του σχετικά με

τα προαναφερθέντα επίκαιρα ζητήματα που συνδέονται άρρηκτα με το εργασιακό τους γίνεσθαι. Στην περίπτωση αυτή σκοπός είναι η διερεύνηση των σχετικών πεποιθήσεών τους και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις πρακτικές, τις προσδοκίες και τους στόχους για τους μαθητές ευθύνης τους. Μέσα από τις εστιάσεις αυτές αναμένεται να προσεγγιστούν οι ανάγκες του δείγματος για την εκπλήρωση του υποστηρικτικού τους ρόλου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι ανάγκες των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη διαδικασία της αξιολόγησης;
2. Ποιες είναι οι ανάγκες των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη διαδικασία της υποστήριξης;
3. Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι εμποδίζουν την ποιότητα του προσφερόμενου έργου;
4. Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι ενισχύουν ή θα ενίσχυαν την ποιότητα των προσφερόμενου έργου;

## **2.2 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος. Η ποιοτική ερευνητική διαδικασία υιοθετεί την ολιστική αντίληψη πως για την ευρύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου, όπως αυτή εκφράζεται δια μέσου των προσωπικών κατασκευών, δεν υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά τα βιώματα των ανθρώπων και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί τα νοηματοδοτούν (Σταλίκας, 2005). Αυτό, λοιπόν, που πρωταρχικά ενδιαφέρει είναι η σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας στη δημιουργία του κοινωνικού κόσμου και των νοηματοδοτήσεών του αλλά και η κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τον κόσμο αυτό. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Maxwell (1996), η ποιοτική έρευνα εστιάζει όχι μόνο στα φυσικά γεγονότα και τις συμπεριφορές αλλά και στο πώς τα ανθρώπινα υποκείμενα τα κατανοούν και τα νοηματοδοτούν. Οι ποιοτικοί, ακόμα, ερευνητές μελετούν τα αντικείμενα στο φυσικό τους πλαίσιο προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με βάση τα νοήματα που οι άνθρωποι τους αποδίδουν (Denzin&Linciln, 1994). Συνεπώς, τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας προέρχονται από τον πραγματικό κόσμο, εκεί όπου τα φαινόμενα αποκαλύπτονται και παρουσιάζονται, στοχεύοντας,

κατά τον Ιωσηφίδη (2003), στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόησή τους, ενώ παράλληλα απαντούν κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί».

Τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού, που χρησιμοποιούνται είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, αποτελούν η συμμετοχική παρατήρηση, η βιογραφική ανάλυση, η ιστορική συγκριτική μέθοδος, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση περιεχομένου και η συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003). Οι μέθοδοι αυτές κινούνται πέρα από τη συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων και απόψεων, στοχεύοντας στην ανακάλυψη της έννοιας, στο τι είναι και από τι συνίσταται το φαινόμενο που διερευνάται. Επίσης, υιοθετούν ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, λαμβάνοντας υπόψη τη μεταβολή και την εξέλιξη των ατομικών και κοινωνικών φαινομένων που μελετούν. Ενώ η φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας δεν στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να αναχθούν σε μετρήσιμες μονάδες, καθώς η έμφαση δίνεται στη σπουδαιότητα των νοημάτων και όχι στη συχνότητα εμφάνισής τους, ωστόσο τα ποιοτικά δεδομένα δύνανται να ποσοτικοποιηθούν για περιγραφικούς λόγους ή να ενισχυθούν με ποσοτικά στοιχεία (Maxwell, 1996· Mason, 2003· Ιωσηφίδης, 2003· Robson, 2007).

Στα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), τόσο η εις βάθος διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί όσο και η κατανόηση του κόσμου από πλευράς ερευνητή μέσα από την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων αποφεύγοντας την *a priori* γνώση. Ενώ στα μειονεκτήματά της αναφέρονται η δυσκολία γενίκευσης λόγω του περιορισμένου αριθμητικά δείγματος (Bryman, 2004) αλλά και το υποκειμενικό στοιχείο, καθώς εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή, τις αντιλήψεις του και το βαθμό εμπλοκής του στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του υπό μελέτη φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποιοτική μέθοδος με την περιγραφική προσέγγιση, αφού επιτρέπει την απεικόνιση του παρόντος, μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου, την κατανόηση των παραγόντων που το διαμορφώνουν αλλά και την ερμηνεία της σπουδαιότητας αυτού που περιγράφεται, θεωρείται η καταλληλότερη προσέγγιση του υπό έρευνα αντικειμένου της παρούσας μελέτης, καθώς τόσο η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και ο σκοπός της έρευνας απαιτούν την εστίαση στην οπτική των συνεντευξιζόμενων, την αποκάλυψη δομών και αιτιακών σχέσεων, συσχετίσεων και συνεπειών που λαμβάνουν χώρα στο εργασιακό τους γίγνεσθαι.



### **2.2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός**

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα εξής βήματα: αρχικά, επιλέχθηκε το ερευνητικό αντικείμενο, διατυπώθηκε ο σκοπός και ο σαφής ορισμός του θέματος. Επίσης, υλοποιήθηκε ο ερευνητικός-μεθοδολογικός σχεδιασμός, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, η ερμηνεία τους και τέλος η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Το κάθε ερευνητικό στάδιο δεν ήταν αυτοτελές και ανεξάρτητο από τα υπόλοιπα: εφόσον, λοιπόν, διαπνέονται από μια εσωτερική συνοχή και αλληλεπίδραση, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργική μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, με την περαιτέρω επισκόπηση της βιβλιογραφίας να έχει συμπληρωματικό και ενισχυτικό ρόλο.

Μετά την έγκριση του θέματος ακολούθησε σχεδιασμός για την πορεία της έρευνας. Καθορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε έγκυρο δείγμα, καθώς και το κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο. Τα ερωτήματα επιχειρήθηκε να έχουν λογική και συνοχή, να είναι νοηματικά αξιόλογα, να μπορούν να διερευνηθούν, να είναι ανοιχτά, ευέλικτα και να αναδύουν ενδιαφέρουσες απαντήσεις χωρίς να φέρουν τον ερωτώμενο σε δύσκολη θέση (Mason, 2003·Verma&Mallick, 2004·Russell, 1994).

Για την τήρηση δεοντολογικών ζητημάτων οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την έρευνα, για το σκοπό της, τα ερωτήματα στα οποία θα κληθούν να απαντήσουν και τη διάρκεια της συνέντευξης. Τονίστηκε, επίσης, το ζήτημα της τήρησης της ανωνυμίας και της εχεμύθειας που διέπει την έρευνα ως προς την αξιοποίηση των δεδομένων τους, χωρίς την πρόθεση παραποίησης (Mason, 2003·Verma&Mallick, 2004·Robson, 2007, Maxwell, 1996·Αβραμίδης&Καλύβα 2006).

### **2.2.2 Η ημιδομημένη συνέντευξη**

Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας αποτελεί η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέγεται το συγκεκριμένο εργαλείο λόγω των πλεονεκτημάτων που εμφανίζει ως τεχνική. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δυο ατόμων που αρχίζει από το συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cohen&Manion, 1997). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Smith (2003), με την

ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής αποκτά μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επειδή επιτρέπει περισσότερη ευελιξία. Η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στον ερωτώμενο να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του αλλά και στον συνεντευκτή που έχει, κατά τον Ιωσηφίδη (2003), την ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων αλλά και την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με το πρόσωπο που έχει απέναντί του. Αν και η συνέντευξη είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και οι ερωτήσεις προκαθορισμένες, η σειρά και η διατύπωσή τους βρίσκονται στα χέρια του συνεντευκτή. Οι ερωτήσεις καθοδηγούν και δεν υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης (Αβραμίδης&Καλύβα, 2006).

Κάποιες βασικές αρχές της μεθόδου αυτής είναι πρωτίστως η εδραίωση μιας άνετης σχέσης, σχέσης εμπιστοσύνης, με το άτομο που απαντά, η ενθάρρυνση από μέρους του συνεντευκτή προς τον συνεντευξιζόμενο για ανάπτυξη ακόμα και μη προγραμματισμένων θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και τέλος ο αφουγκρασμός των ενδιαφερόντων ή των ανησυχιών που εκφράζει ο απαντών (Αβραμίδης&Καλύβα, 2006). Ο ρόλος του ερευνητή στη συνέντευξη είναι ιδιαίτερα απαιτητικός για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων. Ένας ικανός ερευνητής μπορεί να αντλήσει και να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερμηνεύσει κίνητρα και συναισθήματα, να συλλέξει πληροφορίες από τη μη λεκτική επικοινωνία, να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων αλλά και να επιδείξει ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία (Mason, 2003· Ιωσηφίδης, 2003·Robson, 2007).

Η υλοποίηση της συνέντευξης προαπαιτεί τον σχεδιασμό και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων με κρίσιμο στοιχείο στο στάδιο αυτό, κατά τους Ιωσηφίδη (2003) και Bryman (2004), τη δημιουργία ενός λειτουργικού οδηγού συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που θα πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επόμενο στάδιο είναι η πιλοτική δοκιμή της συνέντευξης, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν λάθη ή παραλείψεις και να τροποποιηθούν πιθανές ασάφειες των ερωτήσεων. Ακολουθούν η υλοποίηση των συνεντεύξεων σε τόπο και χρόνο που συναποφασίζεται από τα εμπλεκόμενα μέλη, «η απομαγνητοφώνηση και η απόδοση νοήματος μέσω της ομαδοποίησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων» (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα προαναφερθέντα στάδια. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση στην κατάρτιση του οδηγού της συνέντευξης, όπου ύστερα από μελέτη σχετικών θεωρητικών και πρακτικών θεματικών περιοχών προέκυψε ο οδηγός με την εξής μορφή α) τη δημογραφική ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα β) τους θεματικούς άξονες και τα ερωτήματα της συνέντευξης. Οι θεματικοί άξονες αποτελούνται από τέσσερις γενικές κατηγορίες: η πρώτη σχετίζεται με την αποτίμηση της εναλλασσόμενης νομοθεσίας στην ειδική αγωγή, η δεύτερη με τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τη διαδικασία της Αξιολόγησης, η τρίτη αφορά την Υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους και του συνόλου των σχολικών μονάδων και η τέταρτη τη συνεργασία των Διεπιστημονικών Ομάδων.

Μετά την κατάρτιση του οδηγού συνέντευξης πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη σε εργαζόμενο στα ΚΕΔΑΣΥ, με παρόμοια δηλαδή χαρακτηριστικά του δείγματος, η οποία είχε σκοπό να δώσει την ευκαιρία να εντοπιστούν τυχόν παραλείψεις ή ασάφειες των ερωτήσεων, αλλά και να εξοικειώσουν την ερευνήτρια με την ευέλικτη και κατά το δυνατόν καταλληλότερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της συνέντευξης. Κατόπιν, το σύνολο των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας των μελών και η διάρκειά τους ήταν περίπου 60 λεπτά.

Το κλίμα κατά τη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα άνετο, χαλαρό και οικείο, γεγονός που εξασφάλιζε την καλή επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και την ευκαιρία για περαιτέρω διευκρινίσεις και σημαντικές τοποθετήσεις επί του θέματος. Δεν τηρήθηκε αυστηρή σειρά των ερωτήσεων, καθώς τις περισσότερες φορές έβγαιναν αβίαστα κατά τη διάρκεια της συζήτησης θέματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Με την αφορμή αυτή ακολουθούσαν επεξηγηματικές ερωτήσεις για την κατά το δυνατόν σφαιρική καταγραφή των απόψεών του δείγματος. Επιδιώχθηκε από μέρος της ερευνήτριας η καλή ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η άμεση ανταπόκριση, η διακριτική χρήση του εντύπου της συνέντευξης και του μαγνητοφώνου, προκειμένου να θυμίζει περισσότερο φιλική συνδιαλλαγή. Παρεμβάσεις υπήρξαν μόνο, όταν κρινόταν αναγκαίο, για να διασφαλιστεί η σαφήνεια των απαντήσεων και η αποτύπωση των αυθεντικών πεποιθήσεων του δείγματος.

### **2.2.3 Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων**

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έπεται της διεξαγωγής των συνεντεύξεων και της συλλογής και καταγραφής του υλικού. Είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις

διαδικασίες ελέγχου, κωδικοποίησης, ταξινόμησης, παρουσίασης και ανάλυσης των ερευνητικού υλικού. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), βασικά στοιχεία της ανάλυσης των δεδομένων είναι ο κυκλικός και αναδραστικός χαρακτήρας της, η περιεκτική και συστηματική καταγραφή του υλικού, ο χωρισμός του σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, και η κωδικοποίηση των δεδομένων που μετατρέπει το υλικό σε ποιοτικά σύμβολα ή αριθμούς, αποτελώντας τη βάση για τη σύνδεση διαφορετικών τμημάτων μεταξύ τους, τη διαμόρφωση εννοιών, τη θεωρητικοποίηση και ερμηνεία τους.

Τελικός στόχος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι η παραγωγή νοήματος. Βασικές αναλυτικές στρατηγικές, κατά τους Miles&Huberman (1994) και Silverman (2000), είναι ο προσδιορισμός προτύπων και τάσεων που εξυπηρετεί τον προσδιορισμό διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών των δεδομένων, η ευλογοφάνεια, κατά την οποία εξάγεται αβίαστα ένα συμπέρασμα, η μέτρηση-ποσοτικοποίηση για το διαχωρισμό του σημαντικού από το ασήμαντο, για τον προσδιορισμό τάσεων, για την ομαδοποίηση των δεδομένων χωρίς ωστόσο να αποτελεί πρωταρχικό στόχο, η εύρεση αντιθέσεων και συγκρίσεων με τον παράλληλο προσδιορισμό των αιτιών τους, ο προσδιορισμός των μεταβλητών, ήτοι η κωδικοποίηση και η ομαδοποίηση, η υπαγωγή του μερικού στο ειδικό και η εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών-κωδικών για το σχηματισμό του ερμηνευτικού πλαισίου της έρευνας (στο Ιωσηφίδη, 2003).

Η ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου που εφαρμόζεται σε ποικίλες τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης και της συνέντευξης, και έχει ως στόχο την ανάδειξη αντικρουόμενων απόψεων και άλυτων ζητημάτων, που αφορούν τόσο τη χρήση των εννοιών όσο και τις εκάστοτε ερμηνείες των υπό έρευνα φαινομένων. Μέσα που χρησιμοποιούνται στην εν λόγω μέθοδο είναι η ανάδειξη του δηλωτικού αλλά και του λανθάνοντος νοήματος, η κατηγοριοποίηση, η αναζήτηση ποιοτήτων, η ανακάλυψη αντιφάσεων, η συμπύκνωση, η αφαίρεση και η ανάδειξη αυτού που υπονοείται αλλά και αποσιωπάται (Graneheim&Lundman, 2003). Η μέθοδος αυτή αναλύει την κοινωνική επικοινωνία συνυπολογίζοντας το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα μια επικοινωνική κατάσταση ή ένα φαινόμενο.

Η επεξεργασία των δεδομένων και η ερμηνευτική διαδικασία της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στις διαδικασίες ανάλυσης που προαναφέρθηκαν. Συνοπτικά, μετά τη μεταγραφή των

συνεντεύξεων σε κείμενο, ακολούθησε έλεγχος για την ακρίβειά τους και άρχισε η πολλαπλή ανάγνωση. Αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, άρχισαν να εντοπίζονται, να καταγράφονται και στην πορεία να κατηγοριοποιούνται και να ομαδοποιούνται τα νοήματα των συνεντεύξεων, παράλληλα επιλέγονταν τα καταλληλότερα αποσπάσματα για την παράθεσή τους. Με την κατηγορική ταξινόμηση το υλικό αποδομήθηκε, για να ακολουθήσει η διαδικασία της αναδόμησης. Ακολούθησε μια αναστοχαστική διαδικασία σε συνδυασμό με την περαιτέρω βιβλιογραφική μελέτη, ώστε να επιχειρηθεί η κριτική προσέγγιση των ζητημάτων που προέκυπταν από τα συγκεκριμένα ποιοτικά δεδομένα.

#### 2.2.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν έντεκα (11) μέλη Διεπιστημονικών Ομάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εννέα γυναίκες και δυο άνδρες, που εργάζονται σε τρία κεντρικά ΚΕΔΑΣΥ της Αττικής. Μέριμνα στην επιλογή του δείγματος ήταν να εκπροσωπηθούν ισότιμα οι τρεις βασικές ειδικότητες που αποτελούν τον πυρήνα των Δ.Ο, αλλά και να ενταχθεί στο δείγμα μια ακόμα ειδικότητα που πλαισιώνει την ομάδα, σε περίπτωση που χρειαστεί αντίστοιχη παραπομπή. Έτσι, το δείγμα ανά ειδικότητα αποτελείται:

Ειδικότητα μελών	Κοινωνικοί Λειτουργοί	Ψυχολόγοι	Εκπαιδευτικοί	Λογοθεραπευτές
<b>N 11</b>	3	3	3	2

Οι σχέσεις εργασίας των μελών του δείγματος, τα έτη προϋπηρεσίας στα ΚΕΔΑΣΥ αλλά και η κωδικοποίηση που θα χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση ευρημάτων αποτυπώνονται στους κάτωθι πίνακες:

Σχέση εργασίας	Μόνιμο προσωπικό	Αναπληρωτές
<b>N</b>	2	9

<b>Ειδικότητες/κωδικοποίηση</b>	<b>Προϋπηρεσία ανά έτη στα ΚΕΛΑΣΥ</b>	<b>Προϋπηρεσία ανά έτη στην εκπαίδευση</b>
ΚΛ1	3	1
ΚΛ2	5	1
ΚΛ3	3	0
ΕΚΠ1	8	8
ΕΚΠ2	7	9
ΕΚΠ3	2	1
Ψ1	2	1
Ψ2	3	2
Ψ3	2	0
Λ1	3	5
Λ2	3	4

Οι σπουδές του δείγματος αναφέρονται ως ακολούθως:

<b>Τίτλοι σπουδών</b>	<b>Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>
N	11	11

Ενώ η ηλικία των συμμετεχόντων ορίζεται ως:

<b>Ηλικία Συμμετεχόντων</b>	<b>25-30</b>	<b>31-40</b>	<b>40 και άνω</b>
N	2	7	2

## Κεφάλαιο Τρίτο: Ανάλυση ευρημάτων της έρευνας

### **3.1 Αρμοδιότητες και καθήκοντα: Απορρέουσες ανάγκες σχετικές με τις νομοθετικές ρυθμίσεις**

Σχετικά με τις αρμοδιότητες το σύνολο του δείγματος των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ θεωρεί πως ο ρόλος του περιορίζεται στη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών ευθύνης τους. Αναγνωρίζουν ως αντίφαση το γεγονός ότι ενώ η υπηρεσία θεσμικά έχει διφυή ρόλο, αυτόν της αξιολόγησης και αυτόν της υποστήριξης των μαθητών και των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους, στην ουσία προκρίνεται η αξιολόγηση ως η βασική και αποκλειστική τις περισσότερες φορές αρμοδιότητά τους. «*Η αξιολόγηση έχει υπερκεράσει την υποστήριξη, είναι σε δευτερεύουσα θέση, ενώ είναι ισάξιες*» (Ψ1) δηλώνει χαρακτηριστικά μια ψυχολόγος της υπηρεσίας. Οι λόγοι που θεωρούν ότι εξηγούν την πρόκριση της αξιολόγησης συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

<b>Πίνακας 4: Λόγοι πρόκρισης της αξιολόγησης έναντι της υποστήριξης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Υποστελέχωση της υπηρεσίας	11
Ανενεργή νομοθεσία	11
Ιατρικός προσανατολισμός της υπηρεσίας	7
Εργασιακό καθεστώς αναπληρωτών	6
Πρακτικές δυσκολίες (έλλειψη χρόνου)	6
Άτονη ηγετική πρωτοβουλία	4

Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος της έρευνας δηλώνει πως δεν έχει διαπιστώσει ουσιαστικές αλλαγές στο έργο του που να σχετίζονται με τις εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις που ορίζουν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους, ενώ το σύνολο θεωρεί ως βασικές αιτίες αυτού την ανενεργή σε αυτόν τομέα της νομοθεσίας και την υποστελέχωση των φορέων με προσωπικό. Ενδεικτικές είναι κάτωθι απαντήσεις: «*Όλα τα χρόνια, είτε ΚΕΣΥ, είτε ΚΕΔΑΣΥ τώρα, τα ίδια κάνουμε. Το όνομα έχει αλλάξει, η διαδικασία είναι η ίδια*» (ΚΛ1) και στο ίδιο κλίμα «*Αλλαγή με*

τη νομοθεσία δεν έχω εντοπίσει. Αλλάζει το όνομα αλλά η υπηρεσία λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο, όπως έκανα την αξιολόγηση την κάνω και τώρα» (Ψ1). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις δε φαίνεται λοιπόν να προκαλούν ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία και τους στόχους των υπηρεσιών αυτών.

Παράμετροι που ορίζονται ως ίδιες σχετίζονται πρωτίστως τόσο με τη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και με την προτεραιότητα που δίνεται σε αυτή, έναντι των άλλων αρμοδιοτήτων της υπηρεσίας. «Έχω δει τα ΚΕΔΔΥ, τα ΚΕΣΥ και τώρα τα ΚΕΔΑΣΥ, ουσιαστική αλλαγή δεν έχω δει. Όταν έγινε η αλλαγή από ΚΕΔΔΥ σε ΚΕΣΥ, υπήρχε μια αναστάτωση, διαβάσαμε το νόμο, βλέπαμε να αυξάνονται οι αρμοδιότητές μας, δεν ξέραμε πώς θα τα κάνουμε όλα αυτά. Αλλά τελικά επί του πρακτέου στη δουλειά συνεχίζουμε να ασχολούμαστε μόνο με την αξιολόγηση και με τον ίδιο τρόπο όπως την κάναμε» (ΚΛ2). Φαίνεται λοιπόν να παραμένει η πρωτοκαθεδρία της αξιολόγησης με την υποστήριξη να υπολείπεται σημαντικά.

Οι λόγοι που το δείγμα θεωρεί ότι γίνονται αυτές οι συχνές αλλαγές στην ονοματοδοσία της υπηρεσίας σχετίζονται με δυο παραμέτρους. Μέρος αυτών συνδέει την αλλαγή αυτή με τη χρηματοδότηση από τα πρόγραμμα του ΕΣΠΑ ενώ άλλοι συνδέουν τις αλλαγές με τις άτονες πολιτικές αποφάσεις υπέρ του ιατρικού ή κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. «Οικονομικοί λόγοι πιστεύω επιβάλλουν αυτήν την συχνή αλλαγή στο όνομα της υπηρεσίας. Για να πάρεις χρηματοδότηση, το εμφανίζεις ως νέα δομή». (Ψ1), ενώ ενδεικτικά μια λογοθεραπεύτρια δηλώνει: «Το ΚΕΣΥ ή όπως αλλιώς λέγεται είναι βάρκα, πάει μια προς το κλινικό μια προς το κοινωνικό, αυτό το Δ ειδικά μπαινοβγαίνει» (Λ2).

Στην περίπτωση αυτή το Δ, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το παραπάνω μέλος Δ.Ο, απασχολεί όπως καταδεικνύει η ιστορία του φορέα ιδιαίτερα τους φορείς χάραξης πολιτικής. Αν ανατρέξουμε σε αυτή την ιστορία θα δούμε:

<b>Πίνακας 5: Το Δ στην ονομασία των φορέων</b>	<b>Νόμοι</b>
ΚΔΔΥ = Διάγνωση	2817/2000
ΚΕΔ.ΔΥ = Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση	3699/2008
ΚΕΣΥ (απουσία Δ)	4547/2018
ΚΕΔΑΣΥ = Διεπιστημονική αξιολόγηση	4823/2021



Οι φορείς στην σύστασή τους εστίασαν στη διάγνωση, στην πορεία 8 χρόνια μετά προστίθεται και η διαφοροδιάγνωση, για τον κλινικό στην ουσία αποκλεισμό παθήσεων με παρόμοια συμπτώματα, ενώ 10 χρόνια αργότερα επιχειρείται μια πλήρης αποσύνδεσή τους με την διαγνωστική διαδικασία αφού για πρώτη φορά στο όνομα μένει σε αποκλειστικότητα το Υ, που σηματοδοτεί από τη μια το πέρασμα στην Υποστήριξη και από την άλλη τη βούληση για σύνδεσή τους με έναν καθαρά εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εν λόγω υπηρεσίες έχουν όπως αποδεικνύεται από την πράξη απόλυτη σύνδεση με τη διάγνωση, τρία χρόνια μετά επανέρχεται το Δ, αυτή τη φορά ως διεπιστημονική αξιολόγηση. Μάλιστα όπως επισημαίνει μέρος του δείγματος που έχει εργαστεί και υπό το καθεστώς των ΚΕΣΥ, στην περίπτωση δηλαδή του 2018, οι αρμοδιότητές τους ως προς τη διαγνωστική διαδικασία ήταν οι ίδιες, με δυο σημαντικές ωστόσο για την πορεία των φορέων διαφοροποιήσεις. Η πρόθεση του νόμου για ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού, οδηγεί στην απομάκρυνση από το φορέα των παιδοψυχιάτρων και στην εισαγωγή του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού.

*«Το 2018 σταμάτησαν να στελεχώνονται οι υπηρεσίες με παιδοψυχιάτρους. Τον βγάζεις ιδεολογικά για να φανεί ότι είμαστε παιδοκεντρικό πλαίσιο, αλλά τον κάνεις εξωτερικό συνεργάτη» (ΚΛ3) και μια ακόμα κοινωνική λειτουργός συμπληρώνει «Το 2018 είχαμε την αρμοδιότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού και πήγε πολύ καλά γιατί στελεχώθηκε η υπηρεσία με επαγγελματικούς συμβούλους. Με τον νόμο του 2021 μας πήραν τον επαγγελματικό και πολύ κακώς» (ΚΛ2).*

Το γεγονός ότι σε μια υπηρεσία αφαιρούνται και προστίθενται ειδικότητες και αρμοδιότητες, που σηματοδοτούν αλλαγή τόσο σε επίπεδο κατευθύνσεων για το παραγόμενο έργο όσο και σε επίπεδο ιδεολογίας, σε τόσο σύντομα μάλιστα διαστήματα καταδεικνύει μια έλλειψη οράματος σε κεντρικό επίπεδο. Φυσικό αποτέλεσμα αυτού οι συγχύσεις σε αρμοδιότητες και ρόλους που απαιτούνται από τα μέλη των Δ.Ο αλλά και ένα αίσθημα ανασφάλειας που βιώνει σημαντικό μέρος του δείγματος για το αν ανταποκρίνεται εν τέλει στα καθήκοντά του. *«Η αλήθεια είναι ότι όλοι αυτοί οι νόμοι, δημιουργούν μια ανασφάλεια αν κάνουμε τελικά τη δουλειά μας όπως προβλέπεται, αλλά όταν οι νόμοι είναι άτονοι και ασαφείς, δεν υποστηρίζουν με πάθος τις αλλαγές, και εμείς μένουμε σε αυτό που ξέρουμε» (ΕΚΠ2),* ενώ τη σύγχυση στα καθήκοντα αναδεικνύει με τα λεγόμενά της μια κοινωνική λειτουργός: *«Φέτος όταν ξεκινήσαμε δεχόμασταν ακόμα αιτήματα*

για επαγγελματικό προσανατολισμό, δεν μας ενημέρωσε κανείς ότι αλλάζει αυτό, ούτε πού να στέλνουμε τους γονείς όταν μας ρωτάνε. Δυο χρόνια στήσαμε ένα θεσμό και ξαφνικά τον παίρνουν, χωρίς να μας ενημερώσουν αν τον αναλάβει άλλος φορέας... είναι και έκθεση στους γονείς όταν δεν ξέρεις τι να τους πεις» (ΚΛ2).

Μια ακόμα σύγχυση που δημιουργείται από τον τελευταίο νόμο 4823/2021 είναι η αποκλειστική αρμοδιότητα που δίνεται στα ΚΕΔΑΣΥ για την αντικατάσταση των γραπτών με προφορικές εξετάσεις. Όπως αναφέρεται στον νόμο οι εν λόγω υπηρεσίες έχουν την «κατ' αποκλειστικότητα λήψη της απόφασης για αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών, για τους μαθητές της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προφορικές ή άλλης μορφής». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι άλλοι επίσημοι ιατροπαιδαγωγικοί φορείς, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και παραρτήματα δημόσιων νοσοκομείων, σταματούν πλέον να εκδίδουν γνωματεύσεις με πρόταση για αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων. Ενώ αυτή η αλλαγή θεωρείται θετική καθώς ενισχύεται ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός της αξιολόγησης με την απόσταση από τις ιατρικές ειδικότητες, φέρνει πρακτικές δυσκολίες στα απροετοίμαστα ΚΕΔΑΣΥ. Τα αιτήματα για αξιολόγηση πληθαίνουν σε έναν φορέα που ήδη δοκιμάζει τα όρια του με λίστες αναμονής χρόνων. «Η αλλαγή αυτή είναι θετική, αλλά μη γελιόμαστε, έφερε φόρτο που δεν αντέχουμε, όλα τα αιτήματα ειδικά της δευτεροβάθμιας που ζητάνε αντικατάσταση σε προφορικές έρχονται μόνο σε εμάς» (ΚΛ1).

Οποιαδήποτε ρύθμιση ακόμα και προς τη σωστή κατεύθυνση, όπως είναι η παραπάνω, αν δε συνοδεύεται από προβλέψεις για την εύρυθμη υλοποίηση των αλλαγών τότε εμφανίζονται ή διαιωνίζονται προβληματικοί θεσμοί και αναποτελεσματικές λειτουργίες. Κοινή ανάγκη του συνόλου του δείγματος φαίνεται να είναι η αποσαφήνιση του προφίλ της υπηρεσίας τους καθώς θεωρούν πως αυτό το αντικρουόμενο προς το παρόν διφυές πλαίσιο –κλινική ή εκπαιδευτική προσέγγιση- ευθύνεται για τα πολλά από τα κακώς κείμενα της υπηρεσίας: «Δεν είναι σταθερή η υπηρεσία, οι ρυθμίσεις καλές ή κακές θέλουν χρόνο για να δείξουν, θα έλεγα, το ποιον τους. Εμείς με την ταχύτητα που αλλάζουμε, καταλήγουμε να μη ξέρουμε σε τι πλαίσιο δουλεύουμε, ιατρικό ή παιδοκεντρικό;» (ΕΚΠ2). Το προφίλ της υπηρεσίας καθορίζεται εν τέλει από τον αντίκτυπο που έχει στους «πελάτες», γονείς και σχολικά πλαίσια: «Δυστυχώς η υπηρεσία εμπνέει το ιατρικό μοντέλο, οι γονείς συχνά λένε στα παιδιά τους «μπες στο γιατρό» και τα σχολεία μας αντιμετωπίζουν ως ειδικούς που τα ξέρουν όλα» (Λ1). Η οικογένεια και η εκπαιδευτική

κοινότητα όπως καταγράφεται και στη βιβλιογραφία συχνά μέσα από την αξιολόγηση αναμένει λύσεις από τα ΚΕΔΑΣΥ και αυτό που τελικά εισπράττει είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκπαιδευτικός, «μια διάγνωση γεμάτη ορολογίες που κανείς πέρα από εμάς δεν καταλαβαίνει» (ΕΚΠ3), διαιωνίζοντας έτσι το ιατροκεντρικό προφίλ της.

Ο προσανατολισμός της υπηρεσίας φαίνεται να παραμένει η διαδικασία της αξιολόγησης χωρίς αυτή να συνοδεύεται από αλλαγές στον τρόπο που υλοποιείται αφού τόσο η στοχοθεσία όσο και οι πρακτικές παραμένουν ίδιες, όπως θα δούμε παρακάτω. Οι εκάστοτε νομοθεσίες αντανακλούν έναν διαφορετικό λόγο, διακηρύσσουν τις αρχές βάσει των οποίων λειτουργούν οι αντίστοιχοι φορείς, ωστόσο διαφαίνεται μια αναντιστοιχία σε επίπεδο ρητορείας και πράξης. Ο ενταξιακός προσανατολισμός των τελευταίων ρυθμίσεων σχετικά με την ειδική αγωγή προϋποθέτει τη μετατόπιση από το «πρόβλημα» στην παρέμβαση και την ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος της γενικής εκπαίδευσης ώστε να στηρίζει στους κόλπους της μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες για την ισότιμη συμμετοχή τους στην σχολική ζωή. Παρόλα αυτά οι κατεξοχήν αρμόδιοι διαγνωστικοί και υποστηρικτικοί φορείς συνεχίζουν να λειτουργούν σχεδόν αποκλειστικά ως μια μηχανή παραγωγής διαγνώσεων.

### **3.2 Διεπιστημονικές Ομάδες: Αξιολόγηση και προκύπτουσες ανάγκες**

Στην ενότητα αυτή θα μας απασχολήσουν αρχικά η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφεται από τα λεγόμενα των ειδικοτήτων ώστε να αναδυθούν οι παράγοντες που είτε την ευνοούν είτε την παρεμποδίζουν. Επιπρόσθετα θα εστιάσουμε στα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιεί το δείγμα, είτε αποτελούν σταθμισμένα είτε άτυπα υλικά, ώστε να προκύψουν οι ανάγκες τους στην υποστήριξη του έργου τους. Δεδομένου ότι οι ελλείψεις στα εργαλεία ιδίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι μεγάλες, θα δούμε πώς καλύπτουν αυτό το κενό και ποια εμπόδια παρουσιάζονται. Τέλος, θα ακολουθήσει η παρουσίαση πρακτικών εμποδίων και «υπηρεσιακών» παραγόντων που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

#### **3.2.1 Η διαδικασία της Αξιολόγησης**

Η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται από το σύνολο του δείγματος ένας τομέας που επιδέχεται πολλές αλλαγές για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου τους. Αρχικά, πρακτικά εμπόδια όπως η έλλειψη χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής, έχει ως αποτέλεσμα οι συνθήκες της αξιολόγησης να δημιουργούν πίεση και άγχος στο προσωπικό. Ενδεικτικές οι απαντήσεις

δυο ψυχολόγων που τονίζουν: «Τα ΚΕΔΑΣΥ που έχω δουλέψει στεγάζονται σε χώρους που δεν μπορούν να αντέξουν το προσωπικό τους, είναι και ένας λόγος ίσως των καθυστερήσεων της υπηρεσίας. Δεν έχουμε αίθουσες, κινούμαστε στα χολ και περιμένουμε» (Ψ3) και ο έτερος «Δεν έχουμε εργαλεία και όσα έχουμε είναι λίγα. Ας πούμε εκεί που είμαι φέτος έχουμε ένα Wisc 5 και 3 Wisc 3, πώς να εξυπηρετηθούμε 12 ψυχολόγοι;» (Ψ2). Για τις ελλείψεις αυτές η πλειοψηφία του δείγματος ζητά λύσεις, ωστόσο όπως καταγράφεται στο λόγο τους οι όποιες λύσεις είναι πρόχειρες και τα προβλήματα στην ουσία τους παρόντα. «Ζητάμε εργαλεία από ειδικά σχολεία ή άλλα ΚΕΔΑΣΥ και τα επιστρέφουμε. Δεν είναι λίγες οι φορές που ζητάμε ακόμα και χαρτί για να εκτυπώσουμε το υλικό μας και τις διαγνώσεις» (Λ2).

<b>Πίνακας 6: Ανάγκες Δ.Ο για τη βελτίωση της υφιστάμενης διαδικασίας αξιολόγησης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Περισσότερες συναντήσεις με μαθητές και γονείς	9
Αναλυτικότερη εικόνα από τα σχολεία για τους μαθητές-τριες	9
Διάθεση εργαλείων και επιμόρφωση σε αυτά	9
Πρακτικές ανάγκες (περισσότεροι χώροι, παροχή επιπλέον χρόνου, υλικοτεχνική υποδομή)	8
Πρόβλεψη για μαθητές με γλωσσικές-πολιτισμικές διαφορές (εργαλεία, εκπαιδευμένους διερμηνείς)	8
Εργαλεία βασισμένα στις απαιτήσεις της υπηρεσίας – Fast Screening	6
Αξιολόγηση στα συναφή με το βασικό πτυχίο αντικείμενα	3

Το σύνολο του δείγματος δεν είναι ικανοποιημένο με το χρόνο που αφιερώνει κάθε ειδικότητα στους μαθητές ευθύνης της και στους γονείς του κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Μάλιστα, κοινό αιτήμα όλων των ειδικοτήτων, πλην των λογοθεραπευτών αποτελούν οι περισσότερες από μια συναντήσεις. Οι στόχοι της αξιοποίησης του περισσότερου χρόνου ανά ειδικότητα αλλάζουν, ωστόσο όλοι συμφωνούν ότι θα λειτουργούσε υπέρ της εγκυρότητας της αξιολόγησης.

Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί συνήθως αφιερώνουν από μια δίωρη συνάντηση με τους μαθητές, κατά την οποία καλούνται να συλλέξουν πληθώρα πληροφοριών. Συγκεκριμένα, η διαδικασία που ακολουθούν οι ψυχολόγοι του δείγματος είναι σε γενικές γραμμές κοινή και

περιλαμβάνει τα ακόλουθα. Αρχικά στη συνάντηση του παιδιού με τον/την ψυχολόγο αφιερώνονται τα πρώτα συνήθως 30 λεπτά στην κλινική συνέντευξη, όπου εκεί θα μιλήσουν για το αίτημα προσέλευσης στην υπηρεσία, το σχολικό ιστορικό, τις οικογενειακές σχέσεις, την κοινωνική ζωή και τα ενδιαφέροντα, το επαγγελματικό μέλλον για να καταλήξουν σε μια συζήτηση για τα συναισθήματα, ώστε να προσεγγιστούν οι συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού. Στην πορεία χορηγούνται τα εργαλεία, διαδικασία που κρατά περίπου μιάμιση ώρα. Συνηθέστερα εργαλεία για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το WISC-V για τις ηλικίες 12 έως 16 και το WAIS για άνω των 16. Δυο από τους τρεις ψυχολόγους του δείγματος χορηγούν και προβολικά εργαλεία, κυρίως για τα παιδιά Γυμνασίου, όπως το Kinetic Family Test και το House-Tree-Person Test.

Οι ψυχολόγοι, λοιπόν, θεωρούν ότι σε μια συνάντηση, όπως προβλέπεται έως τώρα, δεν καλύπτεται με άνεση όλο το φάσμα της διερεύνησης που θα ήθελαν να κάνουν. Απεναντίας, λειτουργεί επιβαρυντικά τόσο για τα παιδιά, τα οποία είτε κουράζονται είτε δεν έχουν τον επαρκή χρόνο που απαιτείται για να νιώσουν εμπιστοσύνη, όσο και για τους επαγγελματίες μιας και εργάζονται υπό την πίεση του χρόνου. *«Θα ήθελα ένα δεύτερο ραντεβού, να νιώσει και το παιδί πιο άνετα και εγώ να έχω χρόνο να διερευνήσω σε βάθος. Τώρα στο δίωρο παίρνω κάποια ίχνη, σημάδια δυσκολιών»* (Ψ2), ενώ μια ακόμα ψυχολόγος συμπληρώνει *«Θα ήθελα τρεις συναντήσεις, όχι μια. Λιγότερης διάρκειας. Τα παιδιά χρειάζεται να νιώσουν εμπιστοσύνη και να μην κουράζονται στο συνεχόμενο δίωρο, έτσι θα είχα και εγώ περισσότερο χρόνο για να βγάλω ό, τι χρειάζεται»* (Ψ1).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί έχουν και αυτοί στη διάθεσή τους ένα δίωρο ραντεβού με τα παιδιά. Στη συνάντηση αυτή, συνήθως ακολουθείται η εξής διαδικασία. Προηγείται μια συζήτηση με τα παιδιά ώστε να προσεγγιστεί η προσωπικότητά τους και να δώσουν εικόνα τα ίδια για τις δυσκολίες τους, τη συναισθηματική και κοινωνική τους υπόσταση. Ακολουθεί η αξιολόγηση που στην περίπτωση αυτή διακρίνεται ανάλογα με τη βαθμίδα. Για μαθητές Γυμνασίου χορηγούνται κάποια σταθμισμένα εργαλεία, όπως το ΤΕΣΤ-Α και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας για παιδιά και εφήβους. Ανάλογα με το αίτημα και τις ανάγκες που θα διαπιστωθούν στην πορεία χορηγούνται επίσης εργαλεία που είτε απευθύνονται σε μικρότερες βαθμίδες, στην πρωτοβάθμια, είτε είναι άτυπο υλικό. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το τεστ Ορθογραφίας της Μουζάκη, που ναι μεν δεν απευθύνεται στη Δευτεροβάθμια,

αλλά τείνει να χρησιμοποιείται ως άτυπο υλικό για άντληση βασικών κατευθύνσεων. Από εκεί και πέρα, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο είναι σύνηθες να χρησιμοποιείται άτυπο υλικό που κατασκευάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς βάσει αναλυτικού προγράμματος ή και βιβλιογραφίας.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος αναφέρουν στο σύνολό τους ότι αφιερώνουν ένα δίωρο ραντεβού με τους γονείς, στο οποίο γίνεται η διερεύνηση του κοινωνικού και αναπτυξιακού ιστορικού των μαθητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν είναι φόρμες κοινωνικού ιστορικού της υπηρεσίας που τις προσαρμόζουν στις αντίστοιχες ανάγκες της εφηβείας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί δηλώνουν πως συχνά χρειάζεται και ένα δεύτερο ραντεβού με τους γονείς ξεχωριστά για την πληρέστερη εικόνα που θα δώσουν για το παιδί, ωστόσο αυτό μπορεί να συμβεί μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις λόγω έλλειψης χρόνου. *«Χρειαζόμαστε μια ευελιξία στα ραντεβού. Κάποιες φορές οι γονείς μαζί δεν μπορούν να συνεργαστούν. Είναι περιπτώσεις χωρισμένων ή σε έντονες καταστάσεις. Δύσκολα να τους βρούμε παραπάνω χρόνο δυστυχώς»* (ΚΛ3). Ενώ οι λογοθεραπεύτριες του δείγματος συνήθως συναντούν τους μαθητές για περίπου μία ώρα που φαίνεται να αρκεί καθώς εστιάζουν περισσότερο στις ανάγκες της παραπομπής στην ειδικότητά τους. *«Εμείς έχουμε ένα συγκεκριμένο αίτημα. Έχει δει πρώτα το παιδί ο ψυχολόγος και ο εκπαιδευτικός, οπότε με ενημερώνουν τι ακριβώς τους προβλημάτισε και ξέρω πού να εστιάσω»* (Λ2).

### 3.2.2 Εργαλεία αξιολόγησης

Κοινός τόπος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας πέρα από τον περιορισμένο χρόνο της αξιολόγησης αποτελεί και η έλλειψη εργαλείων. Τα διαθέσιμα ανιχνευτικά εργαλεία καλύπτουν μερικούς από τους υπό εξέταση τομείς με αποτέλεσμα για μια πλήρη αξιολόγηση να χορηγούνται στο δίωρο αυτό πληθώρα σταθμισμένων και άτυπων εργαλείων. Βασικοί άξονες που εξετάζονται είναι η αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική ευχέρεια, η μορφολογία/σύνταξη, η κατανόηση, η μαθηματική επάρκεια, η ορθογραφία και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. *«Χρειαζόμαστε περισσότερες συναντήσεις για να πάρουμε ποσοτικά στοιχεία μέσω των τεστ, αλλά και για να δούμε ποιοτικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά δεν είναι μόνο σκορ σε κουτάκια»* (ΕΚΠ2), ενώ τα λεγόμενα μιας ακόμα εκπαιδευτικού καταδεικνύουν την απουσία εργαλείων και την προσπάθεια κάλυψής τους: *«Δεν έχουμε εργαλεία για όλους τους τομείς. Για το γραπτό λόγο και την ορθογραφία προσαρμόζω είτε τα εργαλεία του Δημοτικού στο Γυμνάσιο, είτε του*

Γυμνασίου για το Λύκειο, αλλά συνήθως το άτυπο το καλύπτω με δικό μου υλικό» (ΕΚΠ3). Η προσαρμογή υλικού μικρότερων βαθμίδων σε μεγαλύτερες φαίνεται να είναι μια πρακτική μέρους των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας καθώς η «πεπατημένη» των εργαλείων δίνει μια ασφάλεια ότι θα ελεγχθούν όλοι οι ζητούμενοι τομείς στον διαθέσιμο χρόνο.

<b>Πίνακας 7: Εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιεί το δείγμα</b>	<b>Ειδικότητες</b>
1. WISC-V	<b>ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ</b>
2. WISC-III	
3. Kinetic Family Test	
4. House-Tree-Person Test	
5. WAIS	
a. ΤΕΣΤ-A	<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</b>
b. ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	
c. ΑΤΥΠΟ ΥΛΙΚΟ	

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και των λογοθεραπευτών για εργαλεία που να ανταποκρίνονται στις ηλικίες του Γυμνασίου και του Λυκείου εστιάζουν στους παρακάτω τομείς:

<b>Πίνακας 8: Τομείς αναγκών για εργαλεία Δευτεροβάθμιας</b>	
Αναγνωστική ευχέρεια/αποκωδικοποίηση	Κατανόηση Γραπτού Λόγου
Λεξιλόγιο	Μαθηματικά
Ορθογραφία	Μορφή, περιεχόμενο, χρήση του λόγου
Αντίληψη και έκφραση	Διαπολιτισμικά εργαλεία

Μια ακόμα ανάγκη που αναδύεται από το λόγο των εκπαιδευτικών, των λογοθεραπευτών και μέρος των ψυχολόγων είναι η κατασκευή εργαλείων fast screening που να ανταποκρίνονται

καλύτερα στις ανάγκες της υπηρεσίας. «Αν είχαμε πιο εύχρηστα εργαλεία, να παίρναμε μια πρώτη εικόνα για τους τομείς δυσκολιών, στην πορεία θα εστιάζαμε σε αυτά που βλέπαμε ως σημαντικά. Τώρα για να πάρουμε την εικόνα αυτή, κάνουμε πολλά» (ΕΚΠ1).

Σχετικά με τα σταθμισμένα εργαλεία και τη χρήση τους το δείγμα θεωρεί ότι προσφέρουν στην εγκυρότητα της διάγνωσης και στην ασφάλεια των ειδικών επαγγελματιών, πόσο μάλλον στους νέους στη δουλειά. Οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι τα ψυχομετρικά εργαλεία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης, ωστόσο υπό όρους, χωρίς δηλαδή να θεωρούν την κλινική συνέντευξη υποδεέστερη, διαφορετικά «θα αποξενώνεται ο θεραπευτής από το παιδί» (Ψ3). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, οι λογοθεραπευτές αλλά και μέρος των ψυχολόγων του δείγματος εκφράζουν προβληματισμούς σχετικά με την αποκλειστική χορήγηση εργαλείων, οι οποίοι συνοψίζονται ως ακολούθως:

<b>Πίνακας 9: Προβληματισμοί για τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Απουσία επιμόρφωσης	8
Αποξένωση ειδικοτήτων από το παιδί	5
Ιατρικό μοντέλο προσέγγισης των δυσκολιών	4
Απομάκρυνση από ποιοτικά στοιχεία μαθητή	4
Εκτενής εστίαση σε συγκεκριμένους τομείς, χρονοβόρα διαδικασία	4
Μη επικαιροποίηση εργαλείων	3

Διαγράφεται μάλιστα η τάση οι πιο έμπειροι από τους εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές να επιζητούν μια αξιολόγηση με χρήση μερικών μόνο τομέων από τα εργαλεία, ώστε να έχουν χρόνο να χορηγήσουν το δικό τους άτυπο υλικό. Θεωρώντας πως η εμπειρία και η δικιά τους οπτική μπορεί να συνεισφέρει καλύτερα στο αποτέλεσμα κυρίως βάσει της πεποίθησης ότι τα παιδιά δεν χαρακτηρίζονται μόνο από ποσοτικά χαρακτηριστικά. Η σύγκριση που προκύπτει από τα εργαλεία με την τάξη φοίτησης και τη χρονολογική ηλικία, κατατάσσει αλλά δεν απαντά στο «γιατί» και στο «τι» θα βοηθήσει.

Η επιμόρφωση στα εργαλεία είναι κοινός τόπος των ειδικοτήτων και η ανάγκη αυτή συνδέεται με την ενίσχυση του επαγγελματισμού και την ασφάλεια στην ορθή χορήγησή τους. Από τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων του δείγματος μόνο οι τρεις ψυχολόγοι έχουν εκπαιδευτεί



κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών στο WISC-III. Η εκπαίδευση ωστόσο αυτή δεν επαρκεί γιατί πλέον δεν είναι επικαιροποιημένη: *«Έχω εκπαιδευτεί στο WISC-III, όσοι κάνουμε το μεταπτυχιακό της σχολικής ψυχολογίας στο Καποδιστριακό παίρνουμε γνώσεις για τα εργαλεία. Όμως από τότε που τελείωσα, έχει βγει το WISC-V, σ' αυτό δεν έχω εκπαιδευτεί»* (Ψ3). Ενώ μια ακόμα ψυχολόγος συμπληρώνει *«Πλέον το WISC-III που είχα σιγουριά λόγω της εκπαίδευσης είναι παλιό, δεν είναι η ίδια βάση με το V... που δεν το ξέρω πολύ καλά»* (Ψ1). Η ανάγκη της επικαιροποίησης των γνώσεών τους στα εργαλεία κρίνεται, όπως φαίνεται, σημαντική για την κατοχύρωση του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας από την άλλη δηλώνουν πως δεν έχουν εκπαιδευτεί επίσης σε κανένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν και τα μαθαίνουν εμπειρικά. Μάλιστα, ασκούν κριτική στο γεγονός ότι τα διαθέσιμα εργαλεία στη βαθμίδα τους χρήζουν επικαιροποίησης καθώς κλείνουν σχεδόν 15ετία. *«Να μας επιμορφώσουν τώρα σε εργαλεία του 2008 δεν έχει νόημα, αυτά πια έχουν ξεπεραστεί, δεν ανταποκρίνονται στο σήμερα, από εκεί να καταλάβεις τη σημασία που δίνουν στη Δευτεροβάθμια»* (ΕΚΠ1). Στην περίπτωση αυτή διαγράφεται η ανάγκη για νέα εργαλεία, που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής μας και να λαμβάνουν υπόψη νέες παραμέτρους που σχετίζονται με τη μάθηση των εφήβων.

Στο σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας διαφαίνεται επίσης μια σύγκριση με την Πρωτοβάθμια. Η αίσθησή τους είναι ότι η βαθμίδα αυτή προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και των πανεπιστημίων με αποτέλεσμα τα εργαλεία και τα μοντέλα αξιολόγησης να εστιάζουν σε αυτή έναντι της Δευτεροβάθμιας. *«Νιώθω ότι μας φοράνε τα μοντέλα της πρωτοβάθμιας, εμείς έχουμε άλλες ανάγκες»* (ΕΚΠ1), ενώ άλλη εκπαιδευτικός συμπληρώνει: *«Αν δεις τα πανεπιστήμια Δημοτικής Εκπαίδευσης έχουν τον πρώτο λόγο στην ειδική αγωγή»*. Επιπρόσθετα, για το συγκεκριμένο μέρος του δείγματος η υπερίσχυση της Πρωτοβάθμιας φέρνει πέραν των άλλων πρακτικές δυσκολίες και διλήμματα.

Για παράδειγμα, εργαλεία της συγκεκριμένης βαθμίδας χορηγούνται και στη Δευτεροβάθμια για να προσθέσουν κύρος στην αξιολόγηση, έστω και αν δεν έχουν σταθμιστεί γι' αυτόν τον πληθυσμό. *«Μας ζητείται από την υπηρεσία να χορηγούμε άτυπα τεστ ορθογραφίας που δεν είναι για τη δικιά μας βαθμίδα, θεωρούν δηλαδή πιο έγκυρο να ζητήσω από έναν μαθητή της Γ' Γυμνασίου να μου γράφει λέξεις τύπου “τραπέζι”, από το να κάνω μια δικιά μου αξιολόγηση στην ορθογραφία»* (ΕΚΠ3). Μια ακόμα δυσκολία που αποδίδεται και σε αυτόν τον λόγο είναι το

γεγονός ότι την αξιολόγηση των μαθηματικών καλούνται να την κάνουν οι φιλόλογοι της υπηρεσίας, με ανοιχτό το περιθώριο εσφαλμένων εκτιμήσεων λόγω μη συνάφειας με το αντικείμενο. Συνήθως η αξιολόγηση αυτή βασίζεται σε συγκεκριμένο εργαλείο μαθηματικής επάρκειας για το Γυμνάσιο, για τη χορήγηση του οποίου οι φιλόλογοι ενημερώνονται από τους μαθηματικούς: *«Μας το δείχνουν οι μαθηματικοί στην αρχή, μετά ψαχνόμαστε...στο Λύκειο να δεις...»* (ΕΚΠ3). Ενώ η αξιολόγηση του Λυκείου στα μαθηματικά βασίζεται σε άτυπο υλικό που δημιουργείται με τη συνεισφορά των μαθηματικών, χορηγείται και ερμηνεύεται δε από φιλολόγους.

Αν συνεχίσουμε την παραπάνω σκέψη του δείγματος για τη σύγκριση με την Πρωτοβάθμια, πιθανόν να θεωρείται αυτονόητη η αναλογία ότι όπως οι ειδικοί παιδαγωγοί της Πρωτοβάθμιας μπορούν να αξιολογήσουν όλους τους γνωστικούς τομείς, το ίδιο θα ισχύει και για τη Δευτεροβάθμια: *«Αυτή η λογική να κάνουμε και τα μαθηματικά, είναι η λογική του Δημοτικού. Η πρωτοβάθμια διαμορφώνει τα ΚΕΔΑΣΥ να ξέρεις. Βέβαια, βολεύει γιατί γίνεται η δουλειά τους με λιγότερους, αλλά πώς θα δω πράγματα που δεν ξέρω; Είναι έλλειμμα»* (ΕΚΠ2). Στις περιπτώσεις αυτές αν υπάρχει ειδική μαθησιακή δυσκολία όπου σχετίζεται με τα μαθηματικά, η δυσαριθμησία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει εκπαιδευτικός του δείγματος θα φανεί περισσότερο από το σχολικό ιστορικό του κοινωνικού λειτουργού και την παιδαγωγική έκθεση του σχολείου, παρά από την άτυπη αξιολόγηση των φιλολόγων. Τα ΚΕΔΑΣΥ των Δ.Ο της έρευνας στελεγχώνονται από μαθηματικούς, όπως θα δούμε όμως στην πορεία καλύπτουν κυρίως τις διοικητικές ανάγκες της υπηρεσίας.

Σχετικά, με την απουσία επιμόρφωσης στη χρήση εργαλείων το δείγμα αναφέρει ότι καλύπτεται κυρίως από την ενημέρωση που έχουν οι νεότεροι από τους παλαιότερους εργαζομένους στις υπηρεσίες αυτές και από την παρατήρηση της αξιολόγησης πριν την έναρξη της εμπλοκής τους με αυτή. *«Πέρσι που πρωτοξεκίνησα παρατήρησα συναδέλφους και οι παλιότεροι μου έδειξαν τα εργαλεία»* (ΕΚΠ3). *«Όσοι δεν έχουμε εκπαιδευτεί στα εργαλεία, τα μαθαίνουμε πρόχειρα από συναδέλφους, που ούτε εκείνοι τα ξέρουν καλά»* (Ψ1). Η δημιουργία επίσης άτυπου υλικού στη Δευτεροβάθμια που παρουσιάζει και τις μεγαλύτερες ελλείψεις, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, θα μπορούσε να είναι ένας ενδοϋπηρεσιακός στόχος που θα προσέδιδε μεγαλύτερη εγκυρότητα στις αξιολογήσεις, *«Θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε όλοι της Δευτεροβάθμιας να*

*βγάλουμε ένα κοινό υλικό, μια βάση, έτσι δε θα έκανε ο καθένας ό τι νομίζει και θα βοηθούσε σαν παρακαταθήκη και τους νεότερους» (ΕΚΠ1).*

Μια τελευταία ανάγκη σχετικά με τα εργαλεία καταγράφεται από την πλειοψηφία του δείγματος και αφορά μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για εναλλακτικούς τρόπους και μέσα αξιολόγησης για τον πληθυσμό αυτό δημιουργεί προβληματισμό ως προς την υποκειμενικότητα της διαδικασίας. *«Για τα δίγλωσσα δεν προβλέπεται κάτι επίσημο. Αν δεν υπάρχει καθόλου επικοινωνία είναι πολύ δύσκολο, και αν υπάρχει πρέπει να τροποποιούμε το υλικό μόνοι μας» (Ψ2).*

Στις περιπτώσεις που χρειάζεται η βοήθεια διερμηνέα η απουσία της πρόβλεψης σε κρατικό επίπεδο εμφανίζεται για μια ακόμα φορά. Οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να βρουν διερμηνέα από τον Ερυθρό Σταυρό ή άλλες ΜΚΟ. Η τακτική αυτή ωστόσο δεν κρίνεται από το δείγμα επιστημονικά ορθή, καθώς, όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά μια ψυχολόγος, ο/η διερμηνέας πρέπει να είναι εξειδικευμένος στον τομέα της αξιολόγησης: *«Ο διερμηνέας τουλάχιστον για εμάς τους ψυχολόγους πρέπει να είναι εκπαιδευμένος σε μια τέτοια υπηρεσία, αλλιώς δυσκολεύει τα πράγματα...εμείς δε θέλουμε την ερμηνεία για τις απαντήσεις του μαθητή, αλλά την ίδια την απάντηση του μαθητή» (Ψ1).* Η ανάγκη αυτή εμφανίζεται και στους κοινωνικούς λειτουργούς της υπηρεσίας καθώς καλούνται να βρουν τρόπους επικοινωνίας με γονείς που δεν μιλούν ελληνικά: *«Πώς να πάρω το ιστορικό αν δεν μπορώ να επικοινωνήσω; Αν δεν είναι ξεκάθαρο στο αίτημα το θέμα της επικοινωνίας να έχω ψάξει για διερμηνέα, έρχονται και φεύγουν» (ΚΛ3).* Η διασύνδεση των υπηρεσιών αυτών με άλλους επίσημους φορείς διαφαίνεται και σε αυτήν την περίπτωση ένα σημαντικό ζητούμενο για την λειτουργία τους.

### **3.2.3 Αξιολόγηση: Παράγοντες προς βελτίωση**

Η ανάγκη που διαφαίνεται από μέρος του δείγματος για ασφάλεια και εγκυρότητα στη διάγνωση πιθανόν να συνδέεται με τα παραπάνω προαναφερθέντα κενά στη διαδικασία. Μάλιστα αν συγκρίνουμε τη στάση του δείγματος για την αντικειμενικότητα και υποκειμενικότητα των εκτιμήσεών τους, θα διαπιστώσουμε ότι οι κάτωθι παράγοντες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο:

### Πίνακας 10: Διάγνωση και εγκυρότητα

Παράγοντες εγκυρότητας διάγνωσης	Παράγοντες υποκειμενικότητας διάγνωσης
Εμπειρία	Άτυπο προσωπικό υλικό
Διεπιστημονική προσέγγιση	Απουσία επιμόρφωσης
Σταθμισμένα εργαλεία	Απουσία κοινής υπηρεσιακής γραμμής
Επιμόρφωση	Λανθασμένη χρήση εργαλείων

Η εμπειρία διακρίνεται στον λόγο δυο εκπαιδευτικών και δυο λογοθεραπευτών να προκρίνεται ως βασικός παράγοντας εγκυρότητας: *«Είναι ποιοτική η αξιολόγησή μου μετά από τόσα χρόνια, αισθάνομαι σίγουρη, δε χρειάζομαι εργαλεία, αλλά χρησιμοποιώ κάποια γιατί τα θέλει ο προϊστάμενος»* (ΕΚΠ2), ενώ μια από τις λογοθεραπεύτριες δηλώνει: *«Δε νιώθω ανασφάλεια για το αποτέλεσμα, λόγω της εμπειρίας μου»* (Λ1). Αντίθετα σε εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους με μικρότερη εμπειρία εμφανίζεται η ανασφάλεια για το έργο τους που καλύπτεται μέσα από τα εργαλεία και τη συνεισφορά της διεπιστημονικής ομάδας: *«Ο τρόπος που διαχειρίζομαι την αβεβαιότητα είναι η ομάδα μου, δεν είμαι μόνη στο αποτέλεσμα. Επίσης έχοντας πάρει εξαρχής την απόφαση ότι είναι λίγος ο χρόνος για επιστημονικά ορθά αποτελέσματα και κάνω το καλύτερο που μπορώ»* (Ψ1).

Ιδίως η λανθασμένη χρήση εργαλείων σχετίζεται σύμφωνα με τις αναφορές του δείγματος είτε στην απουσία επιμορφώσεων είτε σε πρακτικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη και η πίεση του χρόνου. Ο χρόνος γενικά φαίνεται να απασχολεί το σύνολο των εργαζομένων στα ΚΕΔΑΣΥ καθώς αναφέρεται ως ανασταλτικός και στρεσογόνος παράγοντας πολύ συχνά στο λόγο τους. Οι λίστες αναμονής από τη μια δημιουργούν πιεστικές συνθήκες για να απαντηθούν τα αιτήματα αλλά και ο περιορισμένος χρόνος της αξιολόγησης οδηγεί τα μέλη των Δ.Ο σε μια εντατική προσπάθεια να συλλέξουν όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες μέσω της συζήτησης και να χορηγήσουν άτυπα και σταθμισμένα εργαλεία. *«Ο χρόνος πάντα μας κυνηγά, στις λίστες, στις αξιολογήσεις, παντού»* (ΚΛ2). Οι παραπάνω παράμετροι θέτουν υπό αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, καθώς φαίνεται να επιδρούν σε αυτή παράγοντες όπως η μη επικαιροποιημένη επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού αλλά και οι χρονικοί περιορισμοί και οι πιέσεις.

Επιπρόσθετα, η υποστέλεχωση των υπηρεσιών αυτών τόσο σε επιστημονικό όσο και σε διοικητικό προσωπικό έχει ως αποτέλεσμα να καλύπτονται κενά με το υπάρχον προσωπικό. Έτσι, το σύνολο του δείγματος τείνει να καλύπτει παράλληλα με τις αρμοδιότητές του και μέρος του διοικητικού έργου, ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις που επιστημονικό προσωπικό ασχολείται αποκλειστικά με τη διοίκηση. *«Έχουμε δυο συναδέλφους αναπληρωτές μαθηματικούς και η υπηρεσία τους έχει τοποθετήσει σε διοικητικό έργο αποκλειστικά»(ΕΚΠ1)*. Η πρακτική αυτή επιφέρει επιπρόσθετες δυσκολίες καθώς λόγω έλλειψης προσωπικού σε συνδυασμό με την πληθώρα των αιτημάτων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν μαθητές πέρα από το αντικείμενό τους. Λόγου χάρη, σε αρκετές περιπτώσεις οι φιλόλογοι αξιολογούν τη μαθηματική επάρκεια και το αντίστροφο για τους μαθηματικούς. *«Καλούμαι αν και φιλόλογος να αξιολογήσω μαθητές και στα μαθηματικά. Ειδικά στο λύκειο που δεν υπάρχουν εργαλεία, νιώθω ανασφάλεια. Αλλά δεν γίνεται αλλιώς, οι μαθηματικοί μας είναι στη γραμματεία και ένας που μένει για τις αξιολογήσεις, τι να πρωτοπρολάβει;» (ΕΚΠ3)*.

Οι τρεις επίσης εκπαιδευτικοί του δείγματος και ένας από τους κοινωνικούς λειτουργούς εκφράζουν την ανάγκη να έχουν χρόνο με την οικογένεια των παιδιών για μια περαιτέρω συζήτηση που θα βοηθήσει τη διαδικασία. Στο παρόν σύστημα αξιολόγησης οι γονείς των μαθητών που προσέρχονται στην υπηρεσία συναντιούνται αποκλειστικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς για το κοινωνικό, αναπτυξιακό και σχολικό ιστορικό. Έτσι, οι άλλες δυο ειδικότητες συναντούν τους γονείς μόνο στην επίδοση της διάγνωσης: *«Θα ήθελα πριν την αξιολόγηση να μιλάω με τον γονέα, να διαμορφώσω ως εκπαιδευτικός μια δικιά μου εικόνα, όχι μόνο μέσα από την οπτική των κοινωνικών λειτουργών» (ΕΚΠ3)*.

Ο ρόλος των γονέων στη διάγνωση έχει συζητηθεί αρκετά βιβλιογραφικά με το συμπέρασμα ότι στην ουσία αποτελούν παθητικούς αποδέκτες της εκτίμησης των ειδικών, γεγονός που φαίνεται να αναγνωρίζεται από μέρος του δείγματος, αφού επιζητούν τη διεύρυνση της συμβολής τους στη διαδικασία. Η αποδοχή αυτού του ρόλου από πλευράς των γονέων εξηγείται πιθανόν από τα λεγόμενα μιας κοινωνικής λειτουργού: *«Ίσως τώρα δε ξέρουν πώς να συνεργαστούν για άλλον τρόπο αξιολόγησης γιατί αυτό τους δίνεται και σ' αυτό το γραφειοκρατικό μένουν, να πάρουν προφορικές, επιείκεια, παράλληλη στήριξη» (ΚΛ2)*.

Στις ανάγκες των διεπιστημονικών ομάδων προκύπτει ακόμα η αναλυτικότερη εικόνα που θα ήθελαν να έχουν για τα παιδιά από τα σχολεία τους. Στη νομοθεσία ορίζεται ότι ένα βασικό

προαπαιτούμενο για την αξιολόγηση είναι τα σχολεία των μαθητών που προσέρχονται στα ΚΕΔΑΣΥ κατόπιν Συλλόγου να συντάσσουν Παιδαγωγική Έκθεση για αποστολή στην υπηρεσία. Μάλιστα, οι αξιολογικές εκθέσεις των ΚΕΔΑΣΥ δεν μπορούν να ολοκληρωθούν αν δεν έχει σταλεί η εν λόγω έκθεση από τα σχολεία. Θεωρείται δικαίως ότι το σχολείο είναι στην ουσία επιπρόσθετο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας και η γνώμη του είναι σημαντική. Η συμβολή του ωστόσο σύμφωνα με το δείγμα είναι μικρή, καθώς οι Παιδαγωγικές Εκθέσεις συνήθως δεν είναι αναλυτικές. Το δείγμα βέβαια αναφέρει ότι η μόνη οδηγία που δίνεται στα σχολεία από την υπηρεσία για τις Παιδαγωγικές Εκθέσεις είναι να γράφονται σε ρέοντα λόγο, χωρίς να αναφέρονται οι τομείς ενδιαφέροντος.

Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές εκθέσεις δεν είναι πάντα βοηθητικές, καθώς το δείγμα θεωρεί ότι χαρακτηρίζονται από μονομέρεια και προχειρότητα, καθώς συνήθως υπογράφονται από μια ή δυο ειδικότητες: *«Η παιδαγωγική από τα σχολεία είναι τις περισσότερες φορές ελλιπής, μάλλον το βλέπουν σαν αγγαρεία. Στο δικό μου κομμάτι, το ψυχολογικό, συνήθως δεν αναφέρουν πολλές πληροφορίες»* (Ψ3). Η ενίσχυση της συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της αξιολόγησης, γονέων, ειδικών επαγγελματιών και σχολείων φαίνεται να αποτελεί ζητούμενο που έρχεται σε συμφωνία με τις προσεγγίσεις των σύγχρονων μοντέλων αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση για τη μάθηση.

### 3.3 Διεπιστημονικές Ομάδες: Μοντέλα αξιολόγησης και οι προκύπτουσες ανάγκες

Το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι τα ΚΕΔΑΣΥ στηρίζονται στην παραδοσιακή αξιολόγηση με βασικό επιχείρημα ότι από τις απαρχές της η υπηρεσία ακολουθεί με μικρές διαφορές την ίδια τυποποιημένη διαδικασία. *«Είμαι πολλά χρόνια στην υπηρεσία, την έχω δει ως ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥ και τώρα ΚΕΔΑΣΥ, η αξιολόγηση ως διαδικασία μένει ίδια, παραδοσιακή»* (ΕΚΠ1). Ωστόσο η πλειοψηφία του δείγματος ορθώνει λόγο που κρατά αποστάσεις από την παραδοσιακή αξιολόγηση, καθώς θα επιθυμούσε να δει τις παρακάτω αλλαγές:

<b>Πίνακας 11: Αλλαγές στο υπάρχον μοντέλο αξιολόγησης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Παρατήρηση των μαθητών ευθύνης τους στα σχολεία	7
Follow up	7
Παρέμβαση πριν τη διάγνωση σε συνεργασία με τις ΕΔΥ	5

Διαμόρφωση ΕΠΕ σε συνεργασία με σχολεία και γονείς	4
Ανίχνευση δυνάμεων	3

Η εμπλαισιωμένη παρουσία των μελών της Δ.Ο των ΚΕΔΑΣΥ στα σχολεία θεωρείται ότι θα έδινε μια πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες των μαθητών που προσέρχονται στην υπηρεσία. Η παρατήρηση αυτών αλλά και η συζήτηση με το προσωπικό του σχολείου θα μπορούσε να οδηγήσει στην έγκαιρη εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, ώστε να απομακρύνεται η ανάγκη για αξιολόγηση ή να ακολουθείται μετά την παρέμβαση, εφόσον κριθεί ότι χρειάζεται. «Σε ιδανικό επίπεδο έπρεπε να υπάρχει μια μονάδα από εμάς να επισκέπτεται τα σχολεία πριν τη γνωμάτευση» (Ψ1), ενώ ένας κοινωνικός λειτουργός συμπληρώνει: «Όσες φορές για να γνωματεύσουμε έχουμε πάει στα σχολεία για να παρατηρήσουμε, έχουμε βγάλει γνωμάτευση με άλλο νόημα» (ΚΛ1).

Στην υφιστάμενη διαδικασία, οι επισκέψεις στα σχολεία πριν την αξιολόγηση φαίνεται να λαμβάνει χώρα μόνο σε ειδικές περιπτώσεις, αυτές που χαρακτηρίζονται ως δύσκολες και κατόπιν απόφασης της διεπιστημονικής ομάδας, χωρίς δηλαδή να αποτελεί υποχρέωση από την υπηρεσία. «Τα περιστατικά που βλέπουμε στα σχολεία πριν τη διάγνωση είναι λίγα, τα δύσκολα...και αυτό δεν μας υποχρεώνει η υπηρεσία, είναι δικιά μας πρωτοβουλία, δεν θα μας πουν όχι όσο είναι περιορισμένα, γιατί αλλιώς μένουν πίσω οι αξιολογήσεις» (Ψ2). Στο λόγο του δείγματος φαίνεται πως υπάρχει περιθώριο να αναλάβουν πρωτοβουλίες πριν την διάγνωση και να κινήσουν τη διαδικασία διαφορετικά από τον καθιερωμένο τρόπο, ωστόσο τα εμπόδια για μια γενίκευση αυτής της πρακτικής είναι τα ακόλουθα:

<b>Πίνακας 12: Εμπόδια για αλλαγές στο μοντέλο αξιολόγησης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Υπηρεσιακή κουλτούρα – πρόκριση αξιολόγησης	11
Ελλιπής στελέχωση με το καθεστώς των αναπληρωτών	11
Η έλλειψη χρόνου	11
Η ισχυρή νομοθετική πρόβλεψη και εφαρμογή	7
Η άτονη συνεργασία με σχολεία	7
Ο συμβιβασμός στη ρουτίνα	5
Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα	3

Το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι η υπηρεσιακή κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί προκρίνει την αξιολόγηση, ενώ οι νομοθετικές ρυθμίσεις φαίνεται μεν να δίνουν περιθώρια στην Υποστήριξη, ωστόσο δεν έχουν διαπνεύσει ουσιαστικά πνεύμα αλλαγής. «Χρειάζεται ένα μοντέλο που να στηρίζει την παρέμβαση, τις ικανότητες του παιδιού, αλλά δε θα περάσει εύκολα στην υπηρεσία. Δεν έχουν αυτήν την κουλτούρα» (ΕΚΠ3). Κεντρικές αποφάσεις αφήνουν τις υπηρεσίες αυτές υποστελεχωμένες ή στελεχωμένες με αναπληρωτές, γεγονός που αποτελεί βασικό εμπόδιο στην υποστήριξη νέων μοντέλων καθώς απαιτούν σταθερή και όχι ολιγόμηνη παρουσία: «Όσο υπάρχουν αναπληρωτές μοντέλα που στηρίζονται στην παρέμβαση δεν μπορούν να γίνουν, θέλει μια σταθερότητα» (ΚΛ3). Η υποστήριξη χρειάζεται ένα βάθος χρόνου, το οποίο στις υπηρεσίες αυτές πολλές φορές ταυτίζεται με τις ολιγόμηνες συμβάσεις των αναπληρωτών που τις στελεχώνουν.

Στην κατηγορία αυτή υπάρχουν αναφορές για την προσωπική χάραξη διαφορετικής γραμμής πέρα από τα καθιερωμένα, ωστόσο τροχοπέδη στη διαφοροποίηση αυτή μπαίνει η σύμπλευση με τη συνήθη «ρουτίνα» της υπηρεσίας: «Ο καθένας από μόνος του θα μπορούσε να κάνει κάποιες άλλες κινήσεις...αλλά η γραμμή είναι τέτοια, κάνεις το ραντεβού, τη διεπιστημονική, την επίδοση και αυτή είναι η ρουτίνα» (ΚΛ2). Η ρουτίνα φαίνεται να οδηγεί α) στο συμβιβασμό «Κάποια στιγμή συμβιβάζεσαι, ξέρεις ότι έτσι λειτουργεί και κινείσαι στα προκαθορισμένα πλαίσια» (Λ2) β) σε «μικρές» προσπάθειες αντίστασης σε αυτήν με την πίστη στις μικρές αλλαγές που θα οδηγήσουν σε νέα μοντέλα αξιολόγησης: «Σιγά σιγά γίνονται αλλαγές, βιβλιογραφικά έχουν λυθεί αυτά, πάμε προς την αξιολόγηση για τη μάθηση, ως τότε ότι μπορεί να κάνει ο καθένας μας πέρα από το παγιωμένο, καλό είναι να γίνεται» (ΚΛ3), γ) στην επιθυμία ρήξης με το καθιερωμένο σύστημα: «Θέλω αλλαγές στο μοντέλο, θέλω ολιστική προσέγγιση, προσπαθώ να κάνω κάτι διαφορετικό... αλλά πίστεψέ με, έχω επικριθεί γι'αυτά στην υπηρεσία» (ΕΚΠ1).

<b>Πίνακας 13: Η αντίδραση στο παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Συμβιβασμός	11
Πίστη στις μικρές αλλαγές ως ατομική απάντηση στο παραδοσιακό μοντέλο	8
Ρήξη με τα καθιερωμένα	3



Το σύνολο του δείγματος συμβιβάζεται εν τέλει με το μοντέλο που εφαρμόζεται στην υπηρεσία, ο συμβιβασμός όμως αυτός δεν σημαίνει αυτόματα αποδοχή του μοντέλου. Η πλειοψηφία επιθυμεί αλλαγές και πιστεύει πως μέχρι να καθιερωθεί καθολικά ένας σύγχρονος τρόπος προσέγγισης, όπως η αξιολόγηση για τη μάθηση, μπορούν από τη δικιά τους πλευρά να κάνουν μικρές αλλαγές που δε θα προκαλέσουν ωστόσο ρήξη με τα καθιερωμένα. Τη ρήξη βλέπουν ως λύση τρία από τα έντεκα (11) μέλη των Δ.Ο, που ναι μεν συμβιβάζονται, αλλά ιδεολογικά θεωρούν πως μόνο μέσω της αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος θα προκληθούν ουσιώδεις αλλαγές στην υπηρεσία.

Η ανάγκη για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται έντονα στο λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν στηρίζει το σύνολο των μαθητών, αντίθετα στήνει ένα δαιδαλώδες δίκτυο παρεχόμενης μέριμνας για να διασφαλίσει εν τέλει την ομοιογένειά του, αποτελεί μια από ουσιαστικές θέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης. *«Πιστεύω ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, εκείνο έχει ειδικές ανάγκες και όχι οι μαθητές. Οι δικές του ελλείψεις μεταφράζονται σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν άλλαξε ριζικά, θα έμεναν οι πραγματικές δυσκολίες για αξιολόγηση»* (ΕΚΠ3), ενώ μια ακόμα εκπαιδευτικός προσθέτει: *«Τι περιμένεις από ένα σύστημα ξεπερασμένο, πρέπει να αλλάξει άρδην. Τώρα με τις υπηρεσίες αυτές κρύβει το πρόβλημα κάτω από το χαλί, φταίει η διαταραχή του παιδιού και όχι το εκπαιδευτικό σύστημα που εκπαιδεύει τη νέα γενιά με όρους παλαιότερων δεκαετιών»* (ΕΚΠ1). Στις περιπτώσεις αυτές μάλιστα ο συμβιβασμός γίνεται με κόστος, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει η κάτωθι εκπαιδευτικός: *«Βιώνω συγκρούσεις με τα πιστεύω μου, όμως για βιοποριστικούς λόγους συμβιβάζομαι και για να ελαφρύνω τη συνείδησή μου κάνω το καλύτερο που μπορώ»* (ΕΚΠ2).

### **3.4 Διεπιστημονικές Ομάδες: Υποστήριξη των μαθητών και οι αναδυόμενες ανάγκες**

Η Υποστήριξη στα ΚΕΔΑΣΥ σχετικά με τους μαθητές ευθύνης τους, όπως έχει αναδειχθεί και συζητηθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, κατέχει δευτερεύουσα θέση στην υπηρεσία. Το σύνολο του δείγματος δηλώνει ότι η καθημερινή συστηματική αρμοδιότητά του είναι η διαδικασία της αξιολόγησης και της επίδοσης των διαγνώσεων στους γονείς, ενώ ένα μικρό μέρος αυτού αναφέρει την Υποστήριξη στις συστηματικές αρμοδιότητές του:

<b>Πίνακας 14: Καθημερινές αρμοδιότητες του δείγματος των ΚΕΔΑΣΥ</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Αξιολόγηση-Επίδοση διαγνώσεων	11
Υποστήριξη μαθητών στο σχολικό πλαίσιο	2

Η έννοια της Υποστήριξης φαίνεται να διαφοροποιείται στο λόγο του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα, με κοινή ωστόσο συνισταμένη την ενίσχυση των μαθητών ευθύνης τους στο σχολικό πλαίσιο τόσο πριν όσο και μετά την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να αναφέρονται στην Υποστήριξη ως παρέμβαση στο σχολείο με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι τείνουν να αναφέρονται στην Υποστήριξη ως φροντίδα των αναγκών των μαθητών.

<b>Πίνακας 15: Παράγοντες ενίσχυσης της Υποστήριξης</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Επένδυση στο προσωπικό	11
Στοχευμένες νομοθετικές ρυθμίσεις	9
Αλλαγή μοντέλου αξιολόγησης	8
Σύσταση και συνεργασία με τις ΕΔΥ στα σχολεία	8
Συνδιαμόρφωση ΕΠΕ με βασικούς εμπλεκόμενους	8
Αλλαγή κουλτούρας	8
Δίκτυο συνεργασίας με άλλους δημόσιους φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες	6
Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών και οικογένειας	4
Κάμψη στις αντιστάσεις για αλλαγή	3

Μια σημαντική αλλαγή που συνδέεται από το δείγμα της έρευνας με ενδεχόμενες αλλαγές στον υποστηρικτικό ρόλο των ΚΕΔΑΣΥ είναι ο θεσμός των ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης). Η πλειοψηφία κρίνει το θεσμό αυτό ως ιδιαίτερα ελπιδοφόρο, ωστόσο καταγράφονται οι προβληματισμοί της για τη λειτουργία του:

<b>Πίνακας 16: Εμπόδια στη συνεργασία με τις ΕΔΥ</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
Φόρτος εργασίας ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ	10
Απουσία υπηρεσιακής διασύνδεσης με τις υπάρχουσες ΕΔΥ	9
Υποστελέχωση σχολείων με ΕΔΥ	7
Πρόκριση του παραπεμπτικού και όχι του υποστηρικτικού ρόλου των ΕΔΥ	6
Αλληλοεπικαλύψεις στους ρόλους	5
Ελλιπής επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης για την ενίσχυση της συνεργασίας	5

Η θεσμοθέτηση των ΕΔΥ δεν είναι στην ουσία μεταρρυθμιστική αλλαγή του νόμου 4823/2021, αλλά μια ακόμα μετονομασία που συναντάται στον χώρο της ειδικής αγωγής πολύ συχνά. Μικρές ποιοτικές διαφοροποιήσεις που εν τέλει δε συνοδεύονται από ουσιώδεις βελτιώσεις είναι κοινός τόπος της «μεταρρυθμιστικής» διάθεσης του Υπουργείου Παιδείας. Παραδείγματα αυτών των μετονομασιών στην περίπτωση μας είναι τα πολύπαθα σε όνομα ΚΕΔΑΣΥ αλλά και οι ΕΔΥ. Σε αδρές γραμμές η λειτουργία των ΕΔΥ είναι η ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, η εφαρμογή βραχυχρόνιας παρέμβασης σε συνεργασία με τα ΚΕΔΑΣΥ για την υλοποίηση και αποτίμησή της και αν δεν συντελεστεί αλλαγή, παραπέμπουν στην υπηρεσία για αξιολόγηση. Ο θεσμός αυτός αν και βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση καταλήγει να βάλλεται από γραφειοκρατικές και θεσμικές αγκυλώσεις που δεν ευνοούν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του.

Το δείγμα της έρευνας θεωρεί ότι ο θεσμός αυτός θα μπορούσε να δώσει μια ώθηση προς νέα μοντέλα αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών, καθώς είναι εμπλαισιωμένος και όχι εξωσχολικός θεσμός. Φαίνεται μάλιστα να θεωρείται ως σύνδεση του ΚΕΔΑΣΥ με τα σχολεία, σύνδεση που έως τώρα γίνεται μόνο μέσα από τις παιδαγωγικές εκθέσεις που στέλνουν τα σχολεία στην υπηρεσία για τους μαθητές που παραπέμπονται για αξιολόγηση. *«Η ΕΔΥ είναι το πάτημα το δικό μας στο σχολείο. Εκεί δηλαδή που μπορεί να γίνει η παρέμβαση»* (Ψ3). Η συνεργασία των ΕΔΥ με τα ΚΕΔΑΣΥ περιγράφεται από το δείγμα ως ανύπαρκτη, καθώς η πλειοψηφία δηλώνει πως δεν έχει έρθει σε επαφή με τις ΕΔΥ, δεν υπάρχουν πρωτόκολλα διασύνδεσής τους και προς το παρόν δεν έχουν κληθεί σε συνεργασία.

Οι λόγοι για την απουσία αυτή, φαίνεται σύμφωνα με το δείγμα να αποδίδονται στις ισχνές νομοθετικές ρυθμίσεις, που ναι μεν διακηρύσσουν αλλά δεν στηρίζουν την υλοποίηση. Η υλοποίηση μιας καθολικής συνεργασίας προϋποθέτει τόσο ανθρώπινους όσο και οικονομικούς πόρους, στον τομέα δηλαδή που δεν διαγράφονται επενδύσεις από την Πολιτεία. *«Χρειάζεται να επενδύσεις στους θεσμούς σου, να τους στελεχώσεις...αλλιώς πάλι προσπαθεί ο καθένας με τα πενιχρά του μέσα»* (Ψ1). Έτσι, τόσο τα υποστελεχωμένα ΚΕΔΑΣΥ όσο και οι υποστελεχωμένες ΕΔΥ αποκτούν έναν δυσανάλογο για τις δυνάμεις τους φόρτο εργασίας, παραμένοντας στάσιμιοι μεν στο κομμάτι της αξιολόγησης και οι δε στο κομμάτι της παραπομπής για αξιολόγηση.

Με τον τρόπο αυτό δεν προκαλείται ουσιώδης αλλαγή στην υποστήριξη των μαθητών, απεναντίας ορθώνονται νέα εμπόδια στο ρόλο των φορέων. Ένα από αυτά είναι το ασαφές πλαίσιο των ορίων τους, με αποτέλεσμα την αλληλοεπικάλυψη των ρόλων τους και την υιοθέτηση του παραπεμπτικού και όχι υποστηρικτικού ρόλου των ΕΔΥ: *«Η ΕΔΥ αποτελούνται από διεπιστημονική ομάδα με ειδικότητες όπως εμείς, δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ποιος κάνει τι»* (ΕΚΠ2). Μια βασική συνέπεια αυτού αφορά τους μαθητές που έρχονται τελικά αντιμέτωποι με ένα πλήθος αξιολογήσεων: *«Στην τελική αξιολόγηση που γίνεται στο ΚΕΔΑΣΥ συμμετέχουν οι αντίστοιχες ειδικότητες των ΕΔΥ και ο μαθητής θα περάσει τη διαδικασία της αξιολόγησης ξανά και ξανά»* (Α2). Όπως λοιπόν γίνεται εμφανές η υποστηρικτική μέριμνα μετατρέπεται σε ένα λαβύρινθο από ειδικούς και επιτροπές που τελικά εστιάζουν στην ανίχνευση του «προβλήματος» του μαθητή και όχι στις λύσεις για μια ισότιμη σχολική ένταξη. Η ανίχνευση και αξιολόγηση του προβλήματος, η απόδοση της κατηγορίας και το σταμάτημα σε αυτό φαίνεται να αποτελεί τελικά για την Πολιτεία την πλέον συμφέρουσα οικονομική επιλογή, καθώς εφαρμόζεται με τη λιγότερη δυνατή επένδυση σε πόρους.

Η υλοποίηση συνεργασίας με τις ΕΔΥ αναφέρεται στο δείγμα από τρία μέλη της ίδιας Δ.Ο που δηλώνουν ότι φέτος για πρώτη φορά εφάρμοσαν βραχυχρόνιο πρόγραμμα για έναν μαθητή πριν την έκδοση της διάγνωσης. Η καινοτομία αυτή αναφέρεται ωστόσο ως προσωπική απόφαση της διεπιστημονικής ομάδας και όχι ζητούμενο της υπηρεσίας, γι' αυτό και αποτελεί περιπτωσιολογική παρέμβαση, στη γενίκευση της οποίας θεωρούν ότι δεν θα είχαν την ίδια επιτρεπτικότητα από την υπηρεσία. *«Φέτος είχαμε ένα κλινικό ερώτημα, έπρεπε να απαντηθεί πριν τη διάγνωση, έτσι αποφασίσαμε να συνεργαστούμε με την ΕΔΥ του σχολείου του μαθητή και εφαρμόσαμε για πρώτη φορά βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης»* (ΚΛ1), ενώ η εκπαιδευτικός

της ομάδας συμπληρώνει *«Αποφασίστηκε από την ομάδα, ο προϊστάμενος συμφώνησε αλλά αν το ξαναζητήσουμε δε θα έχουμε την ίδια απάντηση γιατί μένουν πίσω τα αιτήματα»* (EK1). Η λίστα αναμονής για άλλη μια φορά φαίνεται να καθορίζει τις προτεραιότητες των εν λόγω υπηρεσιών και η αξιολόγηση επισκιάζει τις όποιες, έστω και προσωπικές, επιλογές των Δ.Ο να κινηθούν προς την ενίσχυση των άλλων αρμοδιοτήτων τους.

Ένας ακόμα άξονας που συμπεριλαμβάνεται από το δείγμα στην Υποστήριξη των μαθητών σχετίζεται με το ΕΠΕ (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης) και αποτελεί μέρος της επίσημης αξιολογικής έκθεσης-διάγνωσης που επιδίδεται από τα ΚΕΔΑΣΥ για τους μαθητές ευθύνης τους. Το ΕΠΕ αποτελεί στην ουσία τη σύνδεση της κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, όπως προέκυψε από την αξιολόγηση, με τη σχολική πράξη. Διαμορφώνεται σε άξονες, όπως ορίζεται και στην επίσημη φόρμα της γνωμάτευσης, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων και χωρίζεται σε τομείς που κρίνει η εκάστοτε Δ.Ο ότι χρήζουν ενίσχυσης. Οι τομείς, ωστόσο, φαίνεται από τα λεγόμενα του δείγματος ότι διαμορφώνονται υπηρεσιακά και οι εκάστοτε στόχοι εξατομικεύονται. *«Οι τομείς του ΕΠΕ δίνονται στην έτοιμη φόρμα της γνωμάτευσης από την υπηρεσία, αφορούν κυρίως τους τομείς της αναγνωστικής ευχέρειας, της κατανόησης, της ορθογραφίας, της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, των μαθηματικών και της ψυχοσυναισθηματικής ενίσχυσης* (EKΠ3).

Το ΕΠΕ είναι ένας τομέας που έχει απασχολήσει αρκετά τόσο τη βιβλιογραφία όσο και τις διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ. Η διαμόρφωση και η στοχοθεσία του έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την πράξη καθώς οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι μιας παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον προαπαιτεί διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της Υποστήριξης. Παράγοντες που έπρεπε να διασφαλίζουν την συνεργασία με τα σχολεία, που καταγράφεται σε πολλά σημεία της έρευνας ως ισχνή, και την ανατροφοδότηση, που θεωρείται απύσχα ή στην καλύτερη των περιπτώσεων περιπτώσιολογική, δεν υφίστανται στη λειτουργία των υπηρεσιών αυτών. Έτσι τα ΕΠΕ συναντούν εμπόδια στη διαμόρφωσή τους και χαρακτηρίζονται από το ίδιο δείγμα που τα συντάσσει ως εξής:

### Πίνακας 17: ΕΠΕ και εμπόδια

ΕΠΕ	Εμπόδια στη διαμόρφωση των ΕΠΕ
Πρόχειρα	Το παρόν μοντέλο αξιολόγησης
Ομοιόμορφα	Περιορισμένος χρόνος για εις βάθος ενασχόληση των Δ.Ο
Ελλιπώς εξατομικευμένα	Απουσία συνεργασίας με βασικούς εμπλεκόμενους στα ΕΠΕ
Αναποτελεσματικά	Ισχνή συνεισφορά των Δ.Ο για την σύνταξή τους
Ανεδαφικά	Τυποποίηση που δεν ανταποκρίνεται στη Δευτεροβάθμια

Ο νόμος 4823/2021 φαίνεται να έφερε μια υπηρεσιακή «αναζωπύρωση» του ενδιαφέροντος για τα ΕΠΕ καθώς, όπως καταγράφεται από το δείγμα, τη φετινή χρονιά τους ζητήθηκε η ενίσχυση του ΕΠΕ με προτάσεις, μεθόδους και διδακτικές πρακτικές με επίκεντρο την εξατομίκευσή του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα σε μερικές από τις υπηρεσίες του δείγματος να συνεργαστούν ομάδες ανά ειδικότητα για να εμπλουτίσουν το ΕΠΕ, με απώτερο επίσης στόχο τη συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων στη διαμόρφωσή του. Όπως αναδεικνύεται από την έρευνα η σύνταξη του ΕΠΕ κατά γενική ομολογία ήταν ένα από τα άτυπα αποκλειστικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών. «Σε εμάς (τους εκπαιδευτικούς) έπεφτε και συνεχίζει να πέφτει ο φόρτος του ΕΠΕ...Εκεί το διεπιστημονικό πάει περίπατο» (ΕΚΠ1), ωστόσο οι άλλες ειδικότητες του δείγματος κρίνουν ομόφωνα τη συνεισφορά τους στα ΕΠΕ προς τη θετική κατεύθυνση: «Είναι στα θετικά που και εμείς οι κοινωνικοί λειτουργοί εμπλεκόμαστε στο ΕΠΕ και όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί (ΚΛ2), «Φέτος οι ψυχολόγοι κάτσαμε και συντάξαμε ΕΠΕ να υπάρχει ως βάση για τα δικά μας κομμάτια, κάτι είναι και αυτό» (Ψ1).

Η συνειδητοποίηση της ομοιομορφίας και η ελλιπής εξατομίκευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια λογοθεραπεύτρια «αν τα δεις είναι όλα αντιγραφή και επικόλληση...εε αυτό πρέπει να αλλάξει» (Λ2), φαίνεται να οδηγεί σημαντικό μέρος του δείγματος στο να κρατήσει θετική στάση στην εις βάθος διαμόρφωση των ΕΠΕ. Η εις βάθος διαμόρφωσή τους πέρα από τη συνειδητοποίηση που φαίνεται να έχει συντελεστεί απαιτεί και μια σειρά άλλων βοηθητικών παραμέτρων. Μια βασική εξ αυτών αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος για τις συνεδριάσεις των Δ.Ο. Κατά τις περιγραφές του δείγματος η συνεδρίαση των Δ.Ο γίνεται μια φορά την εβδομάδα για να συζητηθούν διεξοδικά τα πορίσματα των ειδικοτήτων για τους μαθητές που αξιολογήθηκαν, να συναποφασιστεί η ένταξη στην κατηγορία, να συνταχθεί η αξιολογική

έκθεση και να λάβει έγκριση από τους προϊσταμένους. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερος χρονοβόρα, ιδίως αν ληφθεί υπόψη ότι μπορεί να αφορά από τρία έως πέντε συνήθως παιδιά, τουλάχιστον στα ΚΕΔΑΣΥ του δείγματος. *«Στις συνεδριάσεις μας μαζεύονται όσα είναι έτοιμα, μπορεί και 5 κάθε βδομάδα, πότε να προλάβουμε; Σε μια μέρα πρέπει να έχουν ετοιμαστεί, αν χρειαστεί να κόψεις από κάπου ...εε δε θα κόψεις από τα ευρήματα της αξιολόγησης, θα κόψεις από τα διαδικαστικά»* (ΚΛ3).

Μια ανάγκη λοιπόν είναι να δίνεται περισσότερος ποιοτικός και ποσοτικός χρόνος στις διεπιστημονικές ομάδες. Όπως αναφέρεται από έναν ψυχολόγο που εργάζεται σε συγκεκριμένο ΚΕΔΑΣΥ κεντρικού τομέα των Αθηνών, φέτος έχουν τη δυνατότητα για περαιτέρω ενασχόληση με το ΕΠΕ, καθώς βλέπουν λιγότερα παιδιά την εβδομάδα. *«Σε εμάς το γεγονός ότι κάνουμε λιγότερες αξιολογήσεις δίνει περιθώριο να βάλουμε πραγματικό μεράκι σε όλη τη γνωμάτευση και στο ΕΠΕ..στις διεπιστημονικές συζητάμε και διαβάζουμε αναλυτικά και το ΕΠΕ που συντάσσουμε»* (Ψ3). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη υπηρεσία κατά τα λεγόμενα του δείγματος έχει λίστες αναμονής τριών χρόνων αλλά αναγκάζεται να κάνει λιγότερες αξιολογήσεις λόγω έλλειψης προσωπικού και χώρου. Όταν η ορθή διεπιστημονική προσέγγιση συνδέεται με χωροταξικούς και χρονικούς όρους, κατατάσσεται στις συγκυρίες και όχι στην καθολική υποστήριξη των ΚΕΔΑΣΥ να πράξουν τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητές τους.

Η απουσία επίσης συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαμόρφωση των ΕΠΕ, οι οποίοι όπως ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία είναι η Δ.Ο των ΚΕΔΑΣΥ, τα σχολεία με τις ΕΔΥ αλλά και οι γονείς, καθιστά τη διαμόρφωσή τους μια διεκπεραιωτική διαδικασία, μιας και οι στόχοι κρίνονται εξαρχής ανεδαφικοί. Η ελλιπής συνεργασία με τα σχολεία οδηγεί σε προτάσεις που κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν μπορούν να εφαρμοστούν με ευκολία: *«Το ΕΠΕ δεν το διαβάζουν καν στα σχολεία, γράφουμε κατεβατά λες και ξέρουμε καλύτερα το παιδί εμείς από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που το βλέπουν κάθε μέρα»* (ΕΚΠ1), *«Όταν συντάσσουμε το ΕΠΕ πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας σε ποιους απευθύνεται, να είναι ρεαλιστικό, να μπορεί να εφαρμοστεί σε μια τάξη με τόσους μαθητές»* (ΕΚΠ2). Στην αναποτελεσματικότητα του ΕΠΕ οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προσθέτουν έναν ακόμα λόγο, αυτόν της τυποποίησής του βάσει των αναγκών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *«Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δε μπορείς να προτείνεις ΕΠΕ Δημοτικού. Ας πούμε... για ορθογραφία, έμμεσες*

*βελτιώσεις μπορεί να γίνουν, αλλά οι εστιάσεις μας πρέπει να είναι σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της βαθμίδας μας» (ΕΚΠ3).*

Η πλειοψηφία του δείγματος καταλήγει ότι δεδομένων των συνθηκών ένα ΕΠΕ πρέπει να είναι σύντομο και εστιασμένο σε τομείς που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών με ρεαλιστικές προτάσεις προς τα σχολεία. Δηλαδή, να δίνει λύσεις στα σχολεία και όχι να αποτελεί μέρος του επιστημονικού λόγου που τείνει να αρθρώνεται στις εν λόγω υπηρεσίες χωρίς αντίκρισμα στην ψυχοσυναισθηματική και εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών. *«Τα έχουμε μπερδέψει λίγο. Ένα ΕΠΕ μας δεν απευθύνεται στο ΙΕΠ αλλά στα σχολεία, εκεί ο λόγος μας πρέπει να είναι στοχευμένος και βοηθητικός» (ΚΛ3).*

Τα κακώς κείμενα των ΕΠΕ στην ουσία εκπορεύονται από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης που ακολουθείται. Η εστίαση στην ψυχομετρία και στην κατηγοριοποίηση δεν έχει ως στόχο να εντοπίσει δυνάμεις πάνω στις οποίες θα χτιστεί η παρέμβαση, ενώ η απουσία συστηματικής συνεργασίας με σχολεία και γονείς την αποδυναμώνει σημαντικά. *«Δε γίνεται σε δυο ώρες που βλέπω τους μαθητές να έχω όλη την εικόνα για να φτιάξω βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, αυτό το ξέρουμε όλοι» (ΕΚΠ2).* Η πραγματικότητα φαίνεται λοιπόν να καταδεικνύει και σε αυτόν τον παράγοντα την έλλειψη πολιτικών αποφάσεων, τη διάσταση της ρητορείας με την «αλήθεια» και τις βασικές συνδέσεις της υπηρεσίας με το σχολείο να χωλαίνουν επ' αόριστον. Νομοθετήματα που ορίζουν για παράδειγμα ότι τα ΚΕΔΑΣΥ καταρτίζουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους παρέμβασης, ενώ στην πράξη η υπηρεσία έχει εξελιχθεί σε μηχανή παραγωγής διαγνώσεων με μόνιμη ισχύ φαίνεται πως δεν μπορούν να συνδεθούν με την υφιστάμενη πραγματικότητα αλλά και με τα ζητούμενα της ενταξιακής φιλοσοφίας για την εκπαίδευση, έστω και αν την διακηρύσσουν.

### **3.5 Διεπιστημονικές Ομάδες: Οι ανάγκες στην Υποστήριξη της σχολικής κοινότητας**

Η Υποστήριξη της σχολικής κοινότητας αφορά τόσο μεμονωμένους μαθητές, ανεξαρτήτως αν έχουν αξιολογηθεί ή όχι από την υπηρεσία, όσο και την υποστήριξη των σχολικών μονάδων ευθύνης τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Η διαδικασία που ακολουθείται στις περιπτώσεις αυτές εξαρτάται από το περιστατικό και το αίτημα των σχολείων. Όπως περιγράφεται στο λόγο του δείγματος κάθε διεπιστημονική ομάδα έχει στην ευθύνη της μια δέσμη σχολείων ώστε να καλύπτονται όλες οι μονάδες, ιδιωτικές και δημόσιες, της περιφέρειάς τους. Σε περιστατικά, λοιπόν, που αφορούν μεμονωμένους μαθητές προηγείται αίτημα των



σχολικών μονάδων στα ΚΕΔΑΣΥ, το αίτημα αξιολογείται και ανατίθεται στην αρμόδια Δ.Ο. Κατόπιν διαθεσιμότητας, αποστέλλεται στη σχολική μονάδα πρωτόκολλο συνεργασίας και κανονίζεται η επίσκεψη της Δ.Ο σε αυτήν. Στην περίπτωση που το περιστατικό συνδέεται με κρίση στο σχολικό περιβάλλον, είτε ακολουθείται η παραπάνω διαδικασία είτε ανάλογα της σοβαρότητας αποστέλλεται έγκαιρα στο σχολείο η πρώτη διαθέσιμη ομάδα. Τα αιτήματα των σχολείων σύμφωνα με το δείγμα συνοψίζονται ακολούθως:

<b>Πίνακας 18: Αιτήματα σχολικών μονάδων για Υποστήριξη από τις Δ.Ο</b>	
<b>Σχετικά με μεμονωμένους μαθητές</b>	<b>Σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων</b>
Προβλήματα συμπεριφοράς	Σχολικός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός
Μαθητές με ψυχιατρικά προβλήματα για ενημέρωση του Συλλόγου	Βία κατά προσώπων και κατά του σχολείου
Μαθητές στο φάσμα του αυτισμού για ενημέρωση του Συλλόγου	Ρατσιστικές εκδηλώσεις
Προβλήματα στη διαχείριση των Τμημάτων Ένταξης ή της Παράλληλης Στήριξης	Φαινόμενα σεξουαλικής παρενόχλησης

Τα αιτήματα των δυο αυτών κατηγοριών στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας, σύμφωνα με τις ειδικότητες των Δ.Ο που συνεργάζονταν παλαιότερα έτη με ομάδες της Πρωτοβάθμιας, είναι ισόποσα, σε αντίθεση με τα αιτήματα της Πρωτοβάθμιας που σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση μεμονωμένων μαθητών. *«Πέρσι που ήμουν σε ομάδα πρωτοβάθμιας πηγαίναμε στα σχολεία κυρίως γιατί ο Γιωργάκης αναστατώνει την τάξη. Στη δευτεροβάθμια όμως έχει πιο σοβαρά, γιατί είναι από ανεξέλεγκτο bullying μέχρι σεξουαλικές παρενοχλήσεις»* (Ψ1). Στην πρώτη κατηγορία αιτημάτων συνήθως γίνονται μια ή δυο επισκέψεις της Δ.Ο στα σχολεία, όπου καταγράφονται οι προβληματισμοί του Συλλόγου, γίνεται παρατήρηση του ή των συγκεκριμένων μαθητών-τριών στην τάξη και στα διαλείμματα και ακολουθεί συζήτηση με τις προτάσεις της Δ.Ο στον Σύλλογο. *«Συνήθως το σχολείο έχει ανάγκη έναν καθοδηγητικό τρόπο, solution focused, να εστιάσεις, να συζητήσεις, αυτή η συζήτηση κάπου οδηγεί, ακούνε οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους να μιλάει και βρίσκουν λύση, φεύγουμε και είναι ανακουφισμένοι»* (Ψ2).

Σε άλλες περιπτώσεις πέρα από τον καθοδηγητικό τρόπο γίνεται μια σύντομη στην ουσία επιμόρφωση του Συλλόγου σε θέματα που αφορούν μαθητές με ψυχικές παθήσεις ή με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. *«Δε γνωρίζουν όλοι τι είναι η διπολική διαταραχή, αν δούνε μια τέτοια διάγνωση θέλουν υποστήριξη»* (ΚΛ3). Το σύνολο των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων και μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως οι επιμορφώσεις τέτοιου τύπου είναι εκ των υστέρων, καθώς το αίτημα στα ΚΕΔΑΣΥ σημαίνει προβληματισμό της σχολικής κοινότητας που δεν έχει καιρό απαντηθεί. Αντ' αυτού εκφράζουν την ανάγκη οι ενημερώσεις αυτές να λαμβάνουν χώρα στα σχολεία της περιφέρειάς τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς με πρωτοβουλία της υπηρεσίας. Η υποδοχή μαθητών με ψυχικές παθήσεις ή άλλου τύπου διαταραχών στο σχολικό πλαίσιο, ιδίως στην αλλαγή βαθμίδας, κρίνεται μια ιδιαίτερα σημαντική πρακτική για να διασφαλιστεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να διαχειρίζεται ορθώς τις ανάγκες των μαθητών. *«Θα έπρεπε να πηγαίνει ένα κλιμάκιο από εμάς στην αρχή της χρονιάς στα σχολεία να ενημερώνει για βασικά πράγματα που ξέρουμε ότι θα συναντήσουν»* (ΕΚΠ2).

Επίσης συχνά τα σχολεία χρειάζονται ενίσχυση στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης ή που έχουν παράλληλη στήριξη. Στις περιπτώσεις αυτές συνήθως ακολουθεί ενημέρωση για τις νομοθετικές προβλέψεις για τη λειτουργία των θεσμών αυτών, από τις οποίες απορρέουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών. *«Μας καλούνε γιατί δεν ξέρουν ας πούμε ποιοι μαθητές μπορούν να πάνε στο τμήμα ένταξης και πώς να τους εξετάζουν ή για τις παράλληλες, έχουν θεσμούς αλλά δεν ξέρουν να τους λειτουργούν»* (ΕΚΠ1).

Ένα ωστόσο μείζον για το σύνολο του δείγματος ζήτημα είναι η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ομόφωνα το σύνολο αυτών δηλώνει ότι απουσιάζει η πρωτοβάθμια πρόληψη και η συνήθης συνεισφορά της υπηρεσίας εστιάζει στην δευτερογενή πρόληψη, στον απόηχο και την διαχείριση δηλαδή των κρίσεων που έχουν ήδη εκδηλωθεί. *«Πρέπει να εμπλουτιστεί η πρωτοβάθμια πρόληψη, να έχουμε από την αρχή πάτημα στα σχολεία να ενημερώνουμε μαθητές και καθηγητές για φαινόμενα βίας, εκφοβισμού, χρήσης ουσιών»*(Ψ2), διαφορετικά όπως συμπληρώνει μια κοινωνική λειτουργός *«αν δεν εστιάσουμε στην πρόληψη, θα επαναλαμβάνονται τα ίδια και εμείς απλά θα σβήνουμε φωτιές στην κρίση»* (ΚΛ3). Στο επίπεδο επίσης της τριτογενούς πρόληψης, της μακροπρόθεσμης δηλαδή παροχής βοήθειας για τη μείωση της

υποτροπής, η υπηρεσία όπως δηλώνει μέρος του δείγματος δεν μπορεί να ανταποκριθεί λόγω έλλειψης προσωπικού αλλά και χρόνου: *«Αυτές οι παρεμβάσεις θέλουν ένα βάθος χρόνου, εμείς θα πάμε κάποιες επισκέψεις, αν είναι πολύ σοβαρές περιπτώσεις, ίσως πηγαίνουμε...5 ή 6 φορές, μετά μαζευόμαστε για τα ραντεβού (τις αξιολογήσεις)»* (ΚΛ2).

Η παρέμβαση συνήθως των Δ.Ο έχει στόχο στην αποφόρτιση και εξασθένιση των επιπτώσεων των συμβάντων στη σχολική κοινότητα ώστε να ενισχύσουν την προσαρμοστικότητα της για την κατά το δυνατόν ομαλή μετάβαση στην κανονικότητα. Όπως δηλώνουν οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται άμεση ανταπόκριση από την υπηρεσία καθώς *«όσο για γρήγορα βρεθούμε δίπλα στα σχολεία που δοκιμάζονται τόσο πιο άμεσα θα αποκλιμακωθεί η κατάσταση»* (Ψ1). Η άμεση ανταπόκριση φαίνεται να βοηθά στη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και στη συναίσθηση της κατάστασης εκπαιδευτικών και μαθητών, στην πληροφόρηση των γονέων αλλά και στην αντίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Ενώ οι παρακάτω περιγραφές δίνουν μια ενδεικτική στοχοθεσία της Δ.Ο στην άμεση παρέμβαση: *«Οι μαθητές και οι καθηγητές στην κρίση πρέπει να έχουν κάποιον δίπλα τους να μπορέσουν να εκφραστούν, το άνοιγμα θα φέρει την ανακούφιση σταδιακά»* (Ψ3), *«οι γονείς χρειάζεται να ξέρουν...οι φήμες σε αυτές τις περιπτώσεις διογκώνονται αστραπιαία και κλιμακώνουν την κατάσταση»* (ΚΛ3), *«σε τέτοιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της ομάδας έχει έμμεσο ρόλο, παρατηρεί, αφουγκράζεται για να μεταφέρει το κλίμα στον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό...να βοηθήσει στον συντονισμό»* (ΕΚΠ3).

Σχετικά με την τριτογενή πρόληψη συνήθως προτείνονται από τις Δ.Ο άλλοι δημόσιοι φορείς που μπορούν να προσφέρουν μακροπρόθεσμη ενίσχυση, όπως οι κοινωνικές υπηρεσίες έκαστου δήμου. Τέλος, προτείνεται στα σχολεία η συγκρότηση ομάδας διαχείρισης κρίσεων με προληπτικό ρόλο, ώστε να λειτουργήσει ως συνεχιστής της Δ.Ο των ΚΕΔΑΣΥ μετά την απομάκρυνσή της από τα σχολεία. *«Φεύγουμε και ξέρουμε ότι πρέπει να ξαναγυρίσουμε..δεν είναι εύκολο για εμάς, αλλά δυστυχώς δεν είναι ο βασικός μας ρόλος»* (ΕΚΠ2). Η σύσταση ωστόσο ομάδας διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία που υποστήριξαν η Δ.Ο του δείγματος κατά τα λεγόμενά τους συνήθως δεν υλοποιείται: *«Συνήθως στο τέλος προτείνουμε να συγκροτήσουν ομάδα διαχείρισης κρίσεων, δεν το κάνουν τα περισσότερα, το θεωρούν μια ακόμα επιτροπή»* (ΚΛ2). Ο λόγος που πιθανόν ορισμένα σχολεία δε συστήνουν τελικά ομάδες διαχείρισης δίνεται από έναν κοινωνικό λειτουργό του δείγματος *«τους λέμε να φτιάξουν ομάδα διαχείρισης κρίσεων*

*και φεύγουμε...ε λογικό δε θα τη κάνουν, χρειάζονται βοήθεια σε αυτό, ποιος θα τους βοηθήσει;»* (ΚΛ1). Η βοήθεια στη σύσταση αντίστοιχων ομάδων στα σχολεία είναι μια γενική αλήθεια, ιδίως αν λάβουμε υπόψη ότι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στα θέματα αυτά έχουν πολύ δρόμο ακόμα μπροστά τους. Άλλωστε, η επιμόρφωση αποτελεί ένα από τα προαπαιτούμενα του πρώτου σταδίου, της πρωτοβάθμιας πρόληψης της κρίσης στα σχολικά πλαίσια, στο στάδιο ωστόσο αυτό δεν έχουν συντελεστεί συστηματικές και καθολικές προσεγγίσεις από την Πολιτεία.

Η σκιαγράφηση των φαινομένων που μπορεί να απασχολήσουν μια σχολική κοινότητα μπορεί κάλλιστα να προσεγγιστεί τόσο από τη βιβλιογραφία, όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, όσο και από τη συχνότητα αυτών στην καθημερινή σχολική ζωή. Παρ' όλα αυτά από την πλευρά των ΚΕΔΑΣΥ η σταθερή παροχή υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης με στόχο την πρόληψη καταστάσεων κρίσης πριν ακόμα πυροδοτηθούν δε φαίνεται να μπορεί να υποστηριχθεί. *«Καταγράφουμε τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο... αν άλλαζε η προτεραιότητά μας, αρκεί να ανοίξει κάποιος τους φακέλους και να δει ποια σχολεία, τι προβλήματα, με ποια συχνότητα και να αρχίσει από εκεί την πρόληψη»* (ΕΚΠ1). Οι λόγοι έχουν συζητηθεί σε διάφορα σημεία της ανάλυσης, καθώς τα κακώς κείμενα που συναντούν στη λειτουργία τους τα ΚΕΔΑΣΥ προκαλούν εμπόδια σε όλες τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητές τους.

Η υποστελέχωση, η πρόκριση της αξιολόγησης, ο περιορισμένος χρόνος, δηλαδή η απουσία ουσιαστικής επένδυσης στους φορείς αυτούς από την πλευρά της Πολιτείας, έχουν ως κοινό παρανομαστή τη διαίωνιση της άτονης ή περιπτωσιολογικής ή και απύσας Υποστήριξης. Έτσι υπάρχουν σχολεία, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει μια ψυχολόγος, που εκπέμπουν σήματα για βοήθεια καιρό αλλά τελικά μένουν αστήριχτα και σε αναμονή επόμενων κρίσεων: *«Υπάρχουν σχολεία που μας έχουν απασχολήσει 5 φορές τα τελευταία 2 χρόνια με πολύ σοβαρά συμβάντα...αυτό είναι σήμα που μας στέλνουν ότι κάτι δεν πάει καλά... το σήμα όμως ακούγεται στην κρίση δυστυχώς»* (Ψ1). Η εκμετάλλευση της κρίσης προκειμένου να ενισχυθούν εν τέλει οι σχολικές μονάδες μένει μετέωρη, με πιθανό αποτέλεσμα να αγνοούνται υφέρπουσες ενδείξεις εστιών που μπορεί να αναζωπυρωθούν.

### **3.6 Διεπιστημονικές Ομάδες και συνεργατικές πρακτικές**

Η συνεργασία των μελών των διεπιστημονικών ομάδων είναι παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία τους, γεγονός που αποτυπώνεται στην ποιότητα του

παραγόμενου έργου. Οι παράγοντες που ενισχύουν την καλή συνεργασία όπως καταγράφεται από τα λεγόμενα του δείγματος είναι οι ακόλουθοι:

**Πίνακας 19: Διεπιστημονικές Ομάδες και συνεργασία**

Παράγοντες ενίσχυσης συνεργασίας	Προτάσεις για ενίσχυση συνεργασίας
Σαφείς στόχοι	Ενεργοποίηση Συλλόγου
Δίκαιη κατανομή καθηκόντων	Αλλαγές στη σύσταση των Δ.Ο ανά έτος
Υπηρεσιακή Επένδυση σε όλες τις ειδικότητες	Ενδυνάμωση ειδικοτήτων
Ισοτιμία εργασιακών σχέσεων	Προβλέψεις για σύσφιξη σχέσεων
Δημοκρατική ηγεσία	Καινοτόμα συνεργατικά έργα

Οι σαφείς στόχοι φαίνεται να αποτελούν βασική παράμετρο της υγιούς συνεργασίας των ειδικοτήτων που απαρτίζουν τις Δ.Ο. Η κατηγορία αυτή σχετίζεται ουσιαστικά με τη σαφήνεια του οράματος, των στόχων και των αξιών της υπηρεσίας για την αποστολή της. Όσο πιο ξεκάθαρος είναι ο προσανατολισμός του εκάστοτε οργανισμού, τόσο πιο εύκολα μπορεί να συνταχθεί από κοινού το ανθρώπινο δυναμικό του στην κατεύθυνση που ορίζει. Έτσι, το δείγμα καταλήγει ότι ο προσανατολισμός των ΚΕΔΑΣΥ οφείλει να αποσαφηνιστεί για να τεθούν οι σωστές βάσεις συνεργασίας των ειδικοτήτων. Η αποσαφήνιση αυτή μπορεί να συντελεστεί μόνο μέσα από τη λήψη κεντρικών αποφάσεων για τον ιατροκεντρικό ή παιδοκεντρικό προσανατολισμό των εν λόγω υπηρεσιών, διαφορετικά όσο το δίπολο αυτό παραμένει παράλληλως ενεργό, το όραμα προσλαμβάνει υποκειμενική χροιά. «Οι στόχοι και ο προσανατολισμός της υπηρεσίας είναι το  $A$  και το  $\Omega$  για τη συνεργασία μας» (Δ1), με μια εκπαιδευτικό να δηλώνει χαρακτηριστικά: «Όσο έχει την κλινική αίγλη με ψήγματα εκπαιδευτικού προσανατολισμού, λογικό είναι να μη βοηθά τη συνεργασία των ειδικοτήτων που είναι ούτως ή άλλως, άλλοι του κλινικού και άλλοι του παιδαγωγικού» (ΕΚΠ2). Η γεφύρωση αυτού του δίπολου όπως θα δούμε στη συνέχεια αποτελεί πρόκληση για τη συνεργασία των Δ.Ο και παράγοντα ενδοϋπηρεσιακών συγκρούσεων.

Άλλοι παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία κατά το δείγμα αποτελούν τα σαφώς αλλά και ισοτίμως κατανεμημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις των μελών της ομάδας. Το ζήτημα αυτό μπορεί κάλλιστα να συνδεθεί με μια επόμενη ανάγκη τους, την υπηρεσιακή επένδυση σε όλες τις ειδικότητες, είτε αυτές αποτελούν τον πυρήνα των Δ.Ο είτε συγκαταλέγονται στην περιφέρειά

τους. Συγκεκριμένα, κυρίως από τα λεγόμενα μέρους των κοινωνικών λειτουργών αλλά των λογοθεραπευτών του δείγματος αναδύεται η ανάγκη για ενίσχυση του ρόλου τους στις Δ.Ο της Δευτεροβάθμιας: *«Σε ομάδες Δευτεροβάθμιας ο ρόλος του Κ.Α έχω την αίσθηση ότι υποτιμάται...τόρα βλέπω μια θετική αλλαγή, ας πούμε πάμε όλοι μαζί στα σχολεία, ενώ παλιότερα πήγαινε μόνος του ή ο εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος, ανάλογα τη φύση του αιτήματος»* (ΚΛ2), ενώ οι λογοθεραπεύτριες του δείγματος εκφράζουν την ανάγκη να παρευρίσκονται στις επιδόσεις των διαγνώσεων: *«Δεν είμαστε στις επιδόσεις, μόνο αν το ζητήσω και μπορεί να αλλάξει το πρόγραμμα. Θα ήθελα να δω αλλαγή σε αυτό. Έχω και εγώ την ανάγκη να μιλήσω τους γονείς για όσα διαπίστωσα»* (Λ2). Η αρχή της διεπιστημονικότητας άλλωστε προβλέπει τη σύμπραξη των ειδικοτήτων σε όλα τα στάδια για την ολοκλήρωση του προσφερόμενου έργου, χωρίς να αποκλείει μέλη από διαδικασίες και ζητούμενα.

Επιπλέον θίγονται ζητήματα ισότιμης κατανομής καθηκόντων μέσα στα όρια λειτουργίας της έκαστης ομάδας. Από τις περιγραφές του συγκεκριμένου δείγματος προκύπτει ότι τα καθήκοντα αλλάζουν ανάλογα με την υπηρεσία, γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει μια κοινή εσωτερική γραμμή λειτουργίας των φορέων αυτών. Έτσι, καθημερινά γραφειοκρατικά καθήκοντα που αφορούν τη διαχείριση των απαιτούμενων εγγράφων για την αξιολόγηση, την τήρηση φακέλων και αρχείων για τους μαθητές ευθύνης τους, τη σύνταξη και αρχειοθέτηση πρωτοκόλλων συνεργασίας με σχολεία αλλά και λοιπές διεκπεραιωτικές υποχρεώσεις φαίνεται να αποτελούν συχνά το μήλον της έριδος. *«Δεν είμαστε οι μόνοι εγγράμματοι οι εκπαιδευτικοί, ότι αφορά σύνταξη κειμένων... όλα δηλαδή, περνάνε από εμάς»* (ΕΚΠ1), ενώ μια ακόμα εκπαιδευτικός συμπληρώνει: *«Είναι όλα στον αέρα, ψάχνουμε φακέλους, βασικά έγγραφα... δεν ξέρουμε ποιος τα πήρε και πού τα έβαλε...χρειάζεται να ξέρει ο καθένας τις δικές του αρμοδιότητες, αλλιώς ψαχνόμαστε»* (ΕΚΠ2).

Η ισοτιμία σχετικά με τις εργασιακές σχέσεις αποτελεί κοινό τόπο στα λεγόμενα μεγάλου μέρους των αναπληρωτών του δείγματος. Η χαμηλή επένδυση της υπηρεσίας σε προσωπικό που γνωρίζει εκ προοιμίου ότι θα αλλάξει σε βάθος μερικών μηνών φαίνεται μια πρακτική που δεν μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία. *«Είμαστε αναλώσιμοι, και για τους μόνιμους και για την υπηρεσία, αρκεί να κάνουμε τη δουλειά... με ποιους όρους και συνθήκες;»* (ΚΛ3). *«Ξέρουν ότι θα φύγουμε, μερικές φορές νιώθω ότι αυτή είναι η δύναμή τους, τον φόρτο και όλα τα προβληματικά σημεία του ΚΕΔΑΣΥ, θα τα αναλάβει ο περαστικός»* (Λ2). Το εργασιακό καθεστώς της

αναπλήρωσης είναι από τη φύση του επισφαλές. Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται ως ένας εν δυνάμει διχαστικός παράγοντας, καθώς δε συμβάλλει στον συνδετικό ιστό της ομάδας, αντίθετα φαίνεται να ενισχύει αισθήματα ανταγωνισμού, *«Οι αναπληρωτές πολλές φορές είναι σε άλλη ετοιμότητα, ίσως είμαστε πιο νέοι και θέλουμε να κάνουμε αλλαγές...εκεί θα βρούμε τείχος από τους μόνιμους, σα να συγκρίνονται. Υπάρχει μεγάλη αντίσταση στην αλλαγή»* (Ψ2) αλλά και πρακτικές αποστασιοποίησης και ισχνής επένδυσης διπλής κατεύθυνσης: *«Και μόνο που είμαστε αναπληρωτές φτάνει για να μην επενδύσουν σε εμάς, αλλά πάει και αντίθετα, μερικές φορές και εμείς δεν επενδύουμε»* (ΕΚΠ3).

Βασικό αίτημα του συνόλου των αναπληρωτών του δείγματος αλλά και μέρους των μονίμων αποτελεί η σταθερότητα του προσωπικού των εν λόγω υπηρεσιών. Η ποιότητα του έργου, το όραμα, η συνεργασία φαίνεται να επηρεάζεται από την επισφάλεια αυτή σε σημαντικό βαθμό. Μάλιστα, όπως δηλώνει μέλος των Δ.Ο, διαγράφεται η εξής περιπτώσιολογική μεν χαρακτηριστική δε τάση ως απάντηση στα κακώς κείμενα του θεσμού της αναπλήρωσης: *«Η προϊστάμενη σε παλαιότερο ΚΕΣΥ προτιμούσε τις λίστες αναμονής, από το να ζητήσει πολλούς αναπληρωτές...επεδίωκε τη σταθερότητα. Κακώς, αλλά κάτι δείχνει»* (ΕΚΠ2).

Σε επίπεδο προτάσεων δεδομένων των συνθηκών λειτουργίας των ΚΕΔΑΣΥ μέρος του δείγματος εκφράζει την ανάγκη της ενεργοποίησης της Ολομέλειας του ΚΕΔΑΣΥ, που ναι μεν προβλέπεται θεσμικά, ωστόσο στις υπηρεσίες του δείγματος δεν υλοποιείται. Η μηνιαία συνεδρίαση του συνόλου των εκπαιδευτικών και των μελών του Ε.Ε.Π. θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας ενίσχυσης της επιστημονικής, παιδαγωγικής αλλά και οργανωτικής λειτουργίας των ΚΕΔΑΣΥ, ενισχύοντας τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων. *«Πολλοί δεν ξέρουν ότι έχουμε δύναμη σαν Σύλλογος, προβλέπεται στο ΦΕΚ να συνεδριάζουμε και να παίρνουμε συλλογικές αποφάσεις. Αυτό θα δημιουργούσε αίσθηση ομαδικότητας, πολλά θα λύνονταν εκεί»* (ΚΛ2). Το πλαίσιο αυτό πιθανόν να μπορούσε να συντελέσει θετικά στις αλλαγές που θα επιθυμούσαν οι Δ.Ο σχετικά με την ενδυνάμωση των ειδικοτήτων, τις ενδοϋπρεσιακές προβλέψεις για την εύρυθμη συνεργασία τους αλλά και τα καινοτόμα συνεργατικά έργα, που μέρος του δείγματος θεωρεί σημαντικά για την ενίσχυση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

### 3.7 Διεπιστημονικές ομάδες και ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας

Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού αποτελεί κοινό τόπο στα λεγόμενα του δείγματος, είτε ως απάντηση για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου είτε ως εξελικτικό στάδιο στο χώρο εργασίας. Οι επιμορφώσεις θεωρείται ότι θα συμπληρώσουν την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση των ειδικοτήτων και θα ενισχύσουν το ρόλο τους, με την προϋπόθεση να εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία και τους σκοπούς της υπηρεσίας. *«Όλοι χρειαζόμαστε επιμορφώσεις, θα γινόμαστε σίγουρα καλύτεροι. Όμως επιμορφώσεις της ουσίας, για τη δουλειά μας, όχι αυτές οι γενικολογίες του ΙΕΠ»* (ΕΚΠ1). Επίσης εκφράζεται η ανάγκη για δυνατότητα επιλογής επιμορφώσεων ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του επιμορφούμενου: *«Καλό θα ήταν να υπήρχε μια γκάμα επιμορφώσεων και ο καθένας ανάλογα με το πού χωλαίνει να επιμορφώνεται, έτσι θα εξελισσόμαστε»* (Λ1).

Η ενίσχυση του επιστημονικού ρόλου των ειδικοτήτων είναι ένα ακόμα ζητούμενο καθώς μέρος του δείγματος θεωρεί ότι μπορεί να προκρίνεται η αξιολόγηση σαν βασική του αρμοδιότητα, ωστόσο ο ρόλος του στην ενημέρωση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας είναι εξίσου σημαντικός. Μάλιστα ο παράγοντας αυτός θίγεται από μέρος του δείγματος ως απαραίτητο βήμα για μια σειρά από λόγους. Αρχικά, θα ενίσχυε τον συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο των ΚΕΔΑΣΥ, ακολούθως θα ωθούσε τον ερευνητικό ρόλο της υπηρεσίας, δίνοντας έτσι επαγγελματικές ευκαιρίες εξέλιξης στους ειδικούς επιστήμονες: *«Ερχόμαστε σε επαφή με μεγάλο πληθυσμό μαθητών, θα είχε ενδιαφέρον να κάνουμε παράλληλα και επιστημονικό έργο. Θα μας έδινε μεγάλη ώθηση, και στην υπηρεσία και σε εμάς προσωπικά»* (Ψ2). Η θετική αυτή καινοτομία τίθεται μάλιστα από μέρος του δείγματος ως προσωπικός στόχος: *«Αυτός είναι ένας δικός μου στόχος, να δημιουργήσουμε μικρούς πυρήνες με κοινά ενδιαφέροντα και να κάνουμε έρευνες. Περνάει τόσο υλικό χρήσιμο για την ειδική αγωγή και το αφήνουμε να φεύγει»* (Λ2).

Στο κλίμα αυτό ζητούμενο φαίνεται να αποτελεί η διεύρυνση της συνεργασίας με το συντονιστικό όργανο των ΚΕΔΑΣΥ το ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) καθώς πιστεύεται ότι αυτό θα ενίσχυε την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ημερίδων για τους τομείς μέριμνάς τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως μόνο ένα άτομο από το δείγμα της έρευνας δηλώνει πως συνεργάζεται με το ΠΕΚΕΣ ως ομιλήτρια: *«Συμμετέχω ως ομιλήτρια με το ΠΕΚΕΣ σε ημερίδες προς υποστήριξη των τμημάτων*



ένταξης και των παράλληλων» (Λ2). Η ευαισθητοποίηση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, η καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού, η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια στους γονείς είναι μερικά από τα βασικά ζητούμενα που θα προσέγγιζε άμεσα στις επιμορφώσεις και ημερίδες σημαντικό μέρος του δείγματος.

<b>Πίνακας 20: Προτάσεις ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας των Δ.Ο</b>	<b>Αναφορές δείγματος</b>
<b>Εξωστρέφεια της υπηρεσίας</b>	
Ενίσχυση επιστημονικού ρόλου <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα</li> <li>• Συμμετοχή ως ομιλητές σε ημερίδες του ΠΕΚΕΣ</li> </ul>	6
<b>Υπηρεσιακή ενίσχυση</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εποπτεία ανά ειδικότητα</li> </ul>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προϊστάμενος/η ως επιστημονικός επιβλέπων των ομάδων</li> </ul>	5

Σημαντική ανάγκη φαίνεται να αποτελεί για τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς του δείγματος η ύπαρξη εποπτείας ανά ειδικότητα στην υπηρεσία. Ο θεσμός της εποπτείας αφορά κυρίως θεραπευτικά ή συμβουλευτικά πλαίσια και αποτελεί βασικό μέρος για το σχηματισμό και την υποστήριξη της επαγγελματικής ταυτότητας των ειδικών επιστημόνων. *«Χρειαζόμαστε εποπτεία ανά ειδικότητα για να αντέξουμε, για να μοιραστούμε τα κλινικά μας ερωτήματα, για να δούμε πώς συνεχίζουμε»* (ΚΛ1). Στα εκπαιδευτικά πλαίσια συνδέεται περισσότερο με τον θεσμό του επιθεωρητή και δεν τυγχάνει της ευρείας αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται και στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί αισθάνονται την ανάγκη της ύπαρξης εποπτείας, ενώ οι εκπαιδευτικοί στέκονται με προβληματισμό στο θεσμό αυτό δηλώνοντας ότι σε περιπτώσεις που χρειάζονται ενίσχυση, τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο εκάστοτε προϊστάμενος ή οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί: *«Ο προϊστάμενος απαντά στα διλήμματα... Αν ένας νεότερος θέλει περισσότερη ενίσχυση μπορούμε να την προσφέρουμε οι παλιότεροι»* (ΕΚΠ1).

Οι λογοθεραπεύτριες με τη σειρά τους δε θεωρούν ότι το έργο τους χρειάζεται συστηματική ενίσχυση από επόπτη κυρίως γιατί συνδέουν την εποπτεία με την παρέμβαση, τις

λογοθεραπευτικές τουτέστιν συνεδρίες με τους μαθητές, διαδικασία που δεν συντελείται στα ΚΕΔΑΣΥ, «εποπτεία χρειάζεται η παρέμβαση, να σχεδιάζεις τις συνεδρίες, να βάζεις στόχους, να μοιράζεσαι τις σκέψεις σου αν κάποιος κολλάει το πρόγραμμα...εμείς εδώ δεν έχουμε αυτό το ρόλο» (Λ2). Ενώ μια ακόμα μερίδα του δείγματος αναφέρει ως ανάγκη την ενεργοποίηση του Συλλόγου καθώς θεωρεί ότι οι τακτικές μηνιαίες συναντήσεις όλων των μελών του προσωπικού των ΚΕΔΑΣΥ μπορεί να απαντήσει και στις επιστημονικές ανάγκες των Δ.Ο.

### **3.8 Διεπιστημονικές ομάδες και παράγοντες συγκρούσεων**

Σύμφωνα με τις αναφορές του δείγματος οι περιπτώσεις που οι διεπιστημονικές ομάδες δεν καταφέρνουν να συνεργαστούν ομαλά είναι αρκετές. Οι διαφωνίες φαίνεται να αποτελούν μέρος της δουλειάς τους, ωστόσο όταν δεν καταφέρνουν να επιλυθούν τότε μετατρέπονται σε συγκρούσεις. Οι παράγοντες που αναδεικνύονται στην έρευνα ότι μπορεί να οδηγήσουν μια Δ.Ο σε σύγκρουση διαχωρίζονται σε ορισμένες βασικές κατηγορίες.

Αρχικά, σχετίζονται με το ιατρικό ή κοινωνικό μοντέλο που ενστερνίζεται έκαστο μέλος της Δ.Ο για την προσέγγιση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας η βασική εκπαίδευση του επιστημονικού προσωπικού διαμορφώνει ως ένα βαθμό την ιατροκεντρική ή παιδοκεντρική φιλοσοφία των επαγγελματιών υγείας και των εκπαιδευτικών. Οι επαγγελματίες από το χώρο της υγείας και της πρόνοιας -ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και λογοθεραπευτές- και οι επαγγελματίες από το χώρο της εκπαίδευσης -εκπαιδευτικοί- συγκροτούν την διεπιστημονική ομάδα στα ΚΕΔΑΣΥ ορίζοντας στην ουσία την έννοια των ειδικών αναγκών στην εκπαίδευση και σχεδιάζοντας την αντίστοιχη παρέμβαση. Η διαφοροποίηση στην κουλτούρα τους είναι ένας παράγοντας βάσει του οποίου αναμένονται πιθανές διαφορετικές προσεγγίσεις, επιδιώξεις ή και χάσματα στην επικοινωνία.

**Πίνακας 21: Διεπιστημονικές ομάδες και συγκρούσεις**

<b>Παράγοντες συγκρούσεων Δ.Ο</b>	<b>Τρόποι επίλυσης συγκρούσεων</b>
Διαφορετικές προσωπικότητες	Επιδίωξη μέσης λύσης/συμβιβασμός
Διαφωνίες για τη διάγνωση	Υποχώρηση
Κύρος μιας ειδικότητας έναντι άλλης	Ουδετερότητα
Ιατρικός ή παιδαγωγικός προσανατολισμός	Παθητικοποίηση
Αποεπένδυση	Υπερίσχυση της ειδικότητας «κύρους»
Διαφοροποίηση από κοινούς στόχους	Προσφυγή στον-ην προϊστάμενο-η
Υπέρβαση ορίων ειδικότητας	Υπερίσχυση της ισχυρής προσωπικότητας
Άνιση κατανομή καθηκόντων	Μερικός διαχωρισμός
Υπηρεσιακές δυσλειτουργίες	Ολικός διαχωρισμός
Σχέσεις εργασίας	Ανακατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων

Οι αναφορές του δείγματος για διαφωνίες σχετικά με τη διάγνωση, για το κύρος των ειδικοτήτων, για τον ιατρικό ή παιδαγωγικό προσανατολισμό της αξιολόγησης αλλά και τη διαφοροποίηση από τους κοινούς στόχους έχουν στην ουσία τους ως κοινό παρανομαστή την καθοριστική επιρροή του ιατρικού και του κοινωνικού μοντέλου που οδηγεί σε μια διαφορετική οπτική τους επαγγελματίες των Δ.Ο. Ο παράγοντας αυτός είναι μια βασική αιτία συγκρούσεων στα μέλη της Δ.Ο. Αν λάβουμε υπόψη επίσης το γεγονός ότι η ίδια η υπηρεσία θεσμικά δεν έχει αποκτήσει σταθερό προφίλ, απεναντίας ταλαντεύεται σε έναν κυκεώνα νομοθεσιών με ενταξιακό και ιατρικό λόγο ταυτοχρόνως, μπορούμε να εικάσουμε ότι οι συγκρούσεις αυτές τροφοδοτούνται από τα πάνω προς τα κάτω.

Έτσι, συχνά οι τριβές στα μέλη των Δ.Ο για τους λόγους αυτούς οδηγούν σε αδιέξοδα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν στο λόγο τους ενδεικτικά το κάτωθι κλίμα: «*Ήθελε η ομάδα να δώσουμε διάγνωση Μεικτή Διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. Ήρθαμε σε σύγκρουση. Είναι το ιατροπαιδαγωγικό που μας ακολουθεί...Πρέπει να κινούμαστε με γνώμονα σε τι θα βοηθήσει μια τέτοια διάγνωση το παιδί στο σχολείο*» (ΕΚΠ1), με έναν ακόμα εκπαιδευτικό να συμπληρώνει: «*Ο ρόλος μας δεν είναι να γνωματεύσουμε κλινικά, αλλά πώς θα υποστηριχθεί ο*

μαθητής. Εκεί έχουμε συγκρούσεις κυρίως με τους ψυχολόγους που θεωρούν επιστημονικά ορθή την κλινική προσέγγιση» (ΕΚΠ2). Από την άλλη, μέρος των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων αντιμετωπίζει παρόμοια ζητήματα από τη δικιά του διαφορετική οπτική: «Είμαστε στο Υπουργείο Παιδείας, δηλαδή σε δασκαλιστικό πλαίσιο. Αυτό φέρνει συγκρούσεις. Αλλά όταν μπαίνει ο λόγος της παιδοψυχιατρικής, στην τάδε διάγνωση κάνουμε αυτό, δεν χωράνε αμφισβητήσεις» (ΚΛ1), με μια ψυχολόγο να συμπληρώνει: «Έχει να κάνει με την οπτική μας. Με τους εκπαιδευτικούς έχουμε θέμα πού θα κατατάξουμε ένα παιδί» (Ψ2).

Στη συζήτηση αυτή φαίνεται να διαπλέκεται το κύρος έκαστης ειδικότητας, δημιουργώντας προσδοκίες για ενδεχόμενες συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι λογοθεραπευτές του δείγματος θεωρούν πως η δύναμη των ψυχομετρικών εργαλείων στην διαδικασία της αξιολόγησης δίνει ουσιαστικά ένα προβάδισμα στη γνώμη των ψυχολόγων ενισχύοντας το κύρος τους: «Στην ιεραρχία φαίνεται ότι η γνώμη του ψυχολόγου παίζει καθοριστικό ρόλο, λόγω εργαλείου» (Λ1), ενώ τη δύναμη του εργαλείου τονίζει μια εκπαιδευτικός του δείγματος: «Το Wisc είναι η βίβλος εδώ (στα ΚΕΔΑΣΥ), όποιος το χορηγεί είναι θεός...θέλει να έχει τον πρώτο λόγο» (ΕΚΠ1). Ωστόσο, οι ψυχολόγοι του δείγματος τοποθετούνται μεν υπέρ της χρήσης και της προσφοράς των ψυχομετρικών εργαλείων, αναγνωρίζουν όμως ότι δεν αποτελούν πανάκεια: «Τίποτα δεν είναι γραμμένο στην πέτρα, ακόμα και το Wisc...πώς θα αξιοποιήσουμε τα ευρήματα για να υποστηρίξουμε το παιδί πρέπει να μας ενδιαφέρει» (Ψ3). Ποια ειδικότητα εν τέλει έχει την πρωτοκαθεδρία φαίνεται να απασχολεί και σε άλλα σημεία το δείγμα, φανερώνοντας πιθανόν την τάση οι διεπιστημονικές ομάδες να λειτουργούν ως ένα σημείο πολύ-επιστημονικά και όχι δι-επιστημονικά.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η συνεδρίαση των Δ.Ο, όπου εκεί η σειρά με την οποία θα μιλήσουν τα μέλη μπορεί να καθορίσει τη δυναμική της ειδικότητας στη διάγνωση. «Συνήθως μιλάνε τελευταίοι οι ψυχολόγοι για να έχουν και τον τελευταίο λόγο» (Λ3), ενώ μια εκπαιδευτικός δηλώνει ξεκάθαρα την πρόθεσή της: «Θέλω να έχω τον τελευταίο λόγο...οι εκπαιδευτικοί έχουμε προτεραιότητα στη διάγνωση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είμαστε εκπαιδευτικό πλαίσιο» (ΕΚΠ2). Η διαφοροποίηση στον κοινό στόχο αποτελεί βασικό τροχοπέδη στη συνεργασία των ειδικοτήτων, ωστόσο από μέρος του δείγματος διαφαίνεται η ανάγκη να βρεθεί μια μέση λύση, που μεταφράζεται ως προσπάθεια γεφύρωσης όποιων διαφωνιών με γνώμονα την Υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο: «Εμείς (οι ψυχολόγοι) πρέπει να κατανοήσουμε ότι μετράμε πράγματα που

*δεν είναι εύκολα μετρήσιμα και οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στο να παίρνουμε τις δυνάμεις του παιδιού και να τις μετατρέπουμε σε εκπαιδευτικές προτάσεις» (Ψ1), με μια εκπαιδευτικό να εστιάζει στη δύναμη της διάγνωσης όχι ως μέσο κύρους αλλά ως μέσο Υποστήριξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: «Αν συνειδητοποιήσουμε όλοι ότι δίνουμε τυποποιημένες διαγνώσεις που βασίζονται σε φόρμες και τεστ, τότε ίσως καταφέρουμε να συνεργαστούμε για να πάμε ένα βήμα πιο πέρα...διαγνώσεις με νόημα για το σχολείο, διαγνώσεις που δεν προκαλούν φόβο και περιορισμούς, που δίνουν εκπαιδευτικές λύσεις» (ΕΚΠ3).*

Στο κύρος των ειδικοτήτων αλλά και στην υπέρβαση των μεταξύ τους ορίων στέκονται οι κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος, θεωρώντας πως η ειδικότητά τους στις Δ.Ο της Δευτεροβάθμιας τείνει από μερικά μέλη τους να αντιμετωπίζεται ως υποδεέστερη: *«Τυχαίνει σε ομάδες της Δευτεροβάθμιας, που δεν τους νοιάζει τόσο το αναπτυξιακό ιστορικό... το αντίθετο με το Δημοτικό, να νιώσεις ότι ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος βγάζουν μόνοι τους τη διάγνωση» (ΚΛ2).* Ενώ η αναπροσαρμογή του ρόλου τους στα ζητούμενα της Δευτεροβάθμιας είναι μια ανάγκη που μπορεί να δώσει μια διαφορετική νοηματοδότηση στο έργο τους: *«Είναι και δικιά μας ευθύνη να ακούνε το λόγο μας. Στις διεπιστημονικές στη Δευτεροβάθμια πρέπει να φωτίζουμε με το ιστορικό τα δυνατά σημεία του παιδιού...όχι να επικεντρωνόμαστε σε λεπτομέρειες που αφορούν μικρότερες βαθμίδες» (ΚΛ1).* Η συνεισφορά των κοινωνικών λειτουργών κρίνεται από τις άλλες ειδικότητες της έρευνας ως ισότιμη και βοηθητική. Φαίνεται όμως να τίθενται από μικρότερο μέρος του δείγματος ορισμένες προϋποθέσεις για τη βέλτιστη συνεργασία της ομάδας. Η μια αφορά την τροποποίηση του κοινωνικού ιστορικού στις ανάγκες της Δευτεροβάθμιας και η άλλη αφορά την αποδοχή πρακτικών που μπορεί να αποτιμηθούν ως υπέρβαση ορίων: *«Εγώ θέλω να μιλάω με τους γονείς, να έχω εικόνα... αυτό όμως από τους Κ.Α έχει σχολιαστεί... ότι μπαίνω στα χωράφια τους» (ΕΚΠ1).*

Μια ακόμα βασική κατηγορία που φαίνεται να αποτελεί παράγοντα συγκρούσεων αφορά τις σχέσεις εργασίας των μελών των Δ.Ο, με επικέντρωση στο διαχωρισμό του μόνιμου προσωπικού και των αναπληρωτών. Ο παράγοντας αυτός στα λεγόμενα του δείγματος συνδέεται τόσο με το βαθμό επένδυσης στην εργασία όσο και με την εξουσία που πηγάζει από τις διαφορετικές σχέσεις εργασίας του προσωπικού. Όσον αφορά την επένδυση στην εργασία υπάρχουν αναφορές αποεπένδυσης τόσο για τους μόνιμους όσο και για τους αναπληρωτές. Το φαινόμενο της αποεπένδυσης και στις δυο περιπτώσεις φέρνει καθυστερήσεις στα

χρονοδιαγράμματα των ομάδων και διεκπεραιωτικές τάσεις αντιμετώπισης του κοινού έργου με απότοκο αποτέλεσμα τη σύγκρουση: *«Το μόνιμο προσωπικό συνήθως δημιουργεί δυσκολίες... όλα τα διαπραγματεύονται, τα όρια, τις διαδικασίες, τα καθήκοντα, την ανάθεση ευθυνών..αν ένας από τους τρεις δυσκολευτεί, μένουμε πίσω και αυτό μας φέρνει εντάσεις»* (Ψ1), με μια κοινωνική λειτουργό να συμπληρώνει: *«Το στυλ “άντε να τελειώνουμε”, θα το βρεις και σε μόνιμους και σε αναπληρωτές. Εμένα δε με αντιπροσωπεύει και πρέπει να πατάω πόδι»* (ΚΛ3).

Στο κλίμα αυτό αν προστεθούν οι ασαφείς αρμοδιότητες και ο άνισος καταμερισμός καθηκόντων ανάμεσα στα μέλη των Δ.Ο, τότε εμφανίζονται σύγκρουσης μιας ακόμα κατηγορίας, αυτής των πρακτικών δυσλειτουργιών, που αποδίδονται από το δείγμα είτε σε υπηρεσιακή απουσία πρόνοιας για σαφή κανονισμό του τρόπου λειτουργίας των ομάδων είτε σε προσωπικές αδυναμίες των μελών να καθορίσουν τη λειτουργία τους: *«Έχω δουλέψει σε υπηρεσία που μας είχε ξεκάθαρους ρόλους, ποιος κάνει τι, και σε άλλες, όπως φέτος, που υπάρχει μια ελαστικότητα...υπάρχουν ζητήματα που αν δεν τα χειριστεί κανείς μας, μετά ψάχνουμε ποιος φταίει»* (Ψ3).

Οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων ποικίλουν, η τάση ωστόσο που διαγράφεται από το δείγμα είναι η προσπάθεια συμβιβασμού μέσα στα όρια της ομάδας, ενώ συχνά χρειάζεται η προσφυγή στον/στην προϊστάμενο-η. Ο ρόλος του/της προϊσταμένου/ης στη συνεργασία των Δ.Ο αλλά και στην επίλυση συγκρούσεων συνδέεται τόσο με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, όπου η δίκαιη αντιμετώπιση βοηθά στην αποφυγή αλλά και στην αμεσότερη επίλυση διαφωνιών, όσο και με το συγκεντρωτικό στυλ ηγεσίας, όπου θα επικρατήσει η άποψη του/της προϊσταμένου/ης, αναλαμβάνοντας ο/η ίδιος/α την ευθύνη.

Σε πλαίσια που επικρατούν δημοκρατικές και συμβουλευτικές πρακτικές από πλευράς ηγεσίας φαίνεται από τα λεγόμενα του δείγματος να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια ακόμα και στις περιπτώσεις της σύγκρουσης, *«Θα πάμε στον προϊστάμενο για να δώσουμε ένα τέλος...είναι δίκαιος σε γενικές γραμμές και δεν αποφεύγουμε να ζητήσουμε τη βοήθειά του»* (ΕΚΠ3), ενώ σε πλαίσια που φαίνεται να επικρατούν είτε αυταρχικές είτε διεκπεραιωτικές ηγετικές πρακτικές, η προσφυγή στην ηγεσία είτε αποφεύγεται *«και να πάμε στην προϊσταμένη, θα μας πει να τα βρούμε...»* (Λ2), είτε επιλέγεται αλλά ως ύστατη λύση: *«Έχω τύχει σε προϊστάμενο που αν κάποιος δημιουργούσε συνεχώς προβλήματα, τον έβγαζε από την ομάδα και τον έβαζε στη*

*διοίκηση. Εμείς δε θέλαμε την τιμωρία αλλά να μας βοηθήσει να βρούμε έναν κώδικα επικοινωνίας» (ΕΚΠ1).*

Συνήθεις πρακτικές για την αποφυγή ή επίλυση συγκρούσεων φαίνεται να αποτελούν η ουδετερότητα, η υποχώρηση και η παθητική αντιμετώπιση. Και στις τρεις περιπτώσεις η στάση αυτή σχετίζεται με την προσωπικότητα των μελών της Δ.Ο αλλά και με το κύρος έκαστης ειδικότητας. Άτομα που δεν αντέχουν να εργάζονται κάτω από συνθήκες έντασης φαίνεται να υιοθετούν στάση ουδετερότητας ή παθητικής αντιμετώπισης για να εξομαλύνεται άμεσα η κατάσταση, *«Δεν μπορώ να εργαστώ σε κλίμα υπερέντασης, γι' αυτό κρατάω πάντα χαμηλούς τόνους» (ΕΚΠ3).* Η υποχώρηση και η παθητική στάση επιλέγονται επίσης από μέλη που για να αποφύγουν τη σύγκρουση καταπιέζουν τη δικιά τους θέση: *«Τυχαίνει να έχω διαφωνίες στο κομμάτι του λόγου, που είμαι και η ειδική... αλλά αν η ψυχολόγος επιμένει για κάτι διαφορετικό που βλέπει στο wisc, θα επικρατήσει η γνώμη της» (Λ2),* ενώ δε λείπουν και οι περιπτώσεις ουδετερότητας *«Αν διαφωνεί ο ψυχολόγος και ο εκπαιδευτικός, δε θα πάρω θέση...ο προϊστάμενος θα λύσει τα διλήμματα» (ΚΛ2).* Τέλος, μέρος του δείγματος που σημειώνει ότι δεν βιώνει συγκρούσεις στην ομάδα του το αποδίδει είτε στην προσωπικότητά του είτε στις συγκυρίες.

### **3.9 Ο ρόλος του-της προϊστάμενου-ης**

Ο ρόλος του-της προϊσταμένου-ης των ΚΕΔΑΣΥ αποτυπώνεται στα λεγόμενα του δείγματος ως ιδιαίτερα σημαντικός τόσο για τη συνεργασία των Δ.Ο όσο και για την γενικότερη εύρυθμη λειτουργία της υπηρεσίας, καθώς είναι εκείνος που καθορίζει ζητήματα διοικητικά, παιδαγωγικά και εποπτικά. Σημαντικές παράμετροι στον πολύπλευρο ρόλο του κατά το δείγμα φαίνεται να είναι οι διοικητικές ικανότητες *«ένας προϊστάμενος πρέπει να έχει προσόντα και στη διοίκηση αλλιώς είμαστε ακέφαλη υπηρεσία» (ΕΚΠ2),* η παιδαγωγική κατεύθυνση *«παίζει σημαντικό ρόλο να προωθεί τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική» (ΕΚΠ1)* και η επιστημονική ταυτότητα ώστε να καθοδηγεί και να εποπτεύει τις Δ.Ο. Ιδίως η τελευταία παράμετρος αναφέρεται συχνά από τα μέλη των Δ.Ο με αναφορές διπλής κατεύθυνσης.

Ως προϊστάμενος στα ΚΕΔΑΣΥ επιλέγεται μόνιμος δημόσιος εκπαιδευτικός ή μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ). Η επιστημονική ταυτότητα του ηγέτη κατά το δείγμα θα πρέπει να είναι ευρεία ώστε να κινείται πέρα από τα στενά όρια της ειδικότητάς του. Το δείγμα καταδεικνύει λοιπόν την ανάγκη ο ηγέτης να μπορεί να ασκεί τα επιστημονικά του

καθήκοντα πέρα από τον προσωπικό του ακαδημαϊκό και επαγγελματικό προσανατολισμό, καθώς οι Δ.Ο. απαρτίζονται από μέλη διαφορετικών ειδικοτήτων και επιζητούν αντίστοιχη υποστήριξη στο έργο τους. Μια λογοθεραπεύτρια του δείγματος αναφέρει «ο προϊστάμενος είναι συνήθως εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας...χρειάζεται να ξέρει και τη δικιά μας επιστήμη», (Λ2) ενώ μια ψυχολόγος ακόμα συμπληρώνει «ένας προϊστάμενος πρέπει να κατέχει ως ένα βαθμό το επιστημονικό πεδίο όλων μας...εγώ αν θέλω να στηρίξω κάτι πάνω στο Wisc και εκείνος έχει σκόρπιες γνώσεις, δε θα βοηθήσει, ίσα ίσα μπορεί να μπερδέψει» (Ψ2).

### Πίνακας 22: Ο-η προϊστάμενος-η στα ΚΕΔΑΣΥ

Επιθυμητά χαρακτηριστικά ηγέτη	Ρόλος προϊσταμένου/ης στην Δ.Ο
Δημοκρατικός	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμβουλευτικός</li> <li>• Καθοριστικός</li> <li>• Εποπτικός</li> <li>• Διεκπεραιωτικός</li> </ul>
Οραματιστής	
Ανάληψη ευθυνών	
Διευκολυντής των αλλαγών	
Επιστημονικός επόπτης	

Μια ακόμα κατεύθυνση που δίνεται από το δείγμα σχετικά με την επιστημονική ταυτότητα του-της προϊσταμένου-ης σχετίζεται με τον εποπτικό του ρόλο. Το δείγμα συχνά αναφέρει ότι ο-η προϊστάμενος είναι το έτερο μέλος της Δ.Ο. καθώς είναι αυτός που θα εποπτεύσει περισσότερο ή λιγότερο την αξιολογική έκθεση-διάγνωση της Δ.Ο. Η εποπτεία, όπως αναδείχθηκε σε προηγούμενη ενότητα, είναι ένα αμφιλεγόμενο ζητούμενο των ειδικοτήτων, ωστόσο το σύνολο του δείγματος αποδέχεται το ρόλο του/της προϊσταμένου/ης ως επιστημονικό επόπτη είτε ελλείψει εποπτείας είτε ως ενίσχυση του έργου τους. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται επίσης η ανάγκη για έναν προϊστάμενο καθοδηγητικό και ανοιχτό στη συζήτηση και όχι καθοριστικό στο αποτέλεσμα και επιβλητικό. «Είναι θέμα προσωπικότητας. Αν έχεις προϊστάμενο που συζητά ως ισότιμο μέλος της ομάδας, βοηθά στη διάγνωση. Αν έχεις προϊστάμενο που θα περάσει το δικό του, τότε οι υπόλοιποι νιώθουμε διακοσμητικοί» (Λ2).

Τα μέλη στο σύνολό τους θεωρούν ότι ένας δημοκρατικός προϊστάμενος έναντι του αυταρχικού αλλά και συγκεντρωτικού ενισχύει την ποιότητα του έργου τους και λειτουργεί καθοριστικά



στον προσανατολισμό της υπηρεσίας. Χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον δημοκρατικό προϊστάμενο είναι η δικαιοσύνη, η ισοτιμία, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη. Ενώ κρατούν αποστάσεις από το γραφειοκρατικό και ελεγκτικό στυλ ηγεσίας καθώς θεωρούν πως έτσι περιορίζονται οι πρωτοβουλίες τους, δίνοντας έμφαση στις εκτελεστικές λειτουργίες της υπηρεσίας που τους αποξενώνει από το προσωπικό αποτύπωμα στη διαδικασία της Αξιολόγησης και Υποστήριξης των μαθητών. *«Χρειαζόμαστε ένα μίγμα... και να μας καθοδηγεί και να μας σέβεται, και να μας εποπτεύει και να μας αφήνει περιθώρια, αλλιώς γινόμαστε μηχανές»* (ΚΛ2), με ένα ακόμα ψυχολόγο να δηλώνει: *«Η δουλειά μας θέλει φροντίδα...εννοώ προσωπική σε κάθε παιδί και οικογένεια που απευθύνεται σε εμάς...αυτό πρέπει να διασφαλίζει κάθε προϊστάμενος»* (Ψ3).

Τέλος στον αποτελεσματικό ηγέτη προσδίδουν χαρακτηριστικά όπως ο ρόλος του στην διευκόλυνση των αλλαγών και στην υιοθέτηση καινοτόμων έργων. Η υπηρεσία, μπορεί να εστιάζει στην αξιολόγηση, ωστόσο έχει έναν πολύπλευρο υποστηρικτικό ρόλο. Το δείγμα φαίνεται να συνδέει την αποδέσμευση από την αποκλειστική πολλές φορές αρμοδιότητά του, την διάγνωση, με την επιτρεπτικότητα της υπηρεσίας και του ηγέτη της στις αλλαγές. Λαμβάνουν υπόψη όλους τους περιοριστικούς παράγοντες για την μετάβαση στην Υποστήριξη, ωστόσο θεωρούν ότι μπορεί να διαγραφούν βήματα προόδου αν συνοδευτούν από υπηρεσιακές αποφάσεις προς αυτή την κατεύθυνση, *«Δε μπορούμε να μοιρολατρούμε για το σύστημα...αν ο προϊστάμενος είναι δεκτικός, η κάθε ειδικότητα, ακόμα και σε αυτές τις συνθήκες που τρέχουμε για τις λίστες, μπορεί να κάνει αλλαγές»* (Ψ2).

## **Κεφάλαιο Τέταρτο: Συμπεράσματα της έρευνας**

### **4.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας**

Στόχος της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση των συμπερασμάτων της, αλλά η εις βάθος μελέτη των αναγκών των μελών των διεπιστημονικών ομάδων της Δευτεροβάθμιας που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένα ΚΕΔΑΣΥ της Αττικής, τα οποία και αποτελούν τη βάση της έρευνας. Βασική επιδίωξη αποτελεί τα πορίσματα της μελέτης να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμό σχετικά με το σύγχρονο ρόλο των Δ.Ο και κατ' επέκταση του ΚΕΔΑΣΥ τόσο στη διαδικασία της Αξιολόγησης όσο και στην υλοποίηση της Υποστήριξης. Η αποτύπωση των αναγκών των μελών θα μπορούσε να προωθήσει τη συζήτηση τόσο στους πιθανούς τρόπους κάλυψης αυτών όσο και ευρύτερα στην υιοθέτηση νέων ιδεολογικών μοντέλων στη λειτουργία των φορέων αυτών.

Σε ένα πρώτο στάδιο, διαφαίνεται η ανάγκη να αποσαφηνιστεί το προφίλ των υπηρεσιών, με την ουσιαστική συνεισφορά των νομοθετικών ρυθμίσεων προς αυτό το σκοπό. Ο ιατροκεντρικός και συνάμα εκπαιδευτικός προσανατολισμός της υπηρεσίας που φαίνεται αποπνέουν στα μέλη των Δ.Ο οι σχετικές με την ειδική αγωγή νομοθεσίες δημιουργεί εμπόδια στη λειτουργία τους. Οι ειδικότητες που απαρτίζουν τις ομάδες, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές έχουν διαφορετική κουλτούρα λόγω των ακαδημαϊκών τους σπουδών, οι μεν έχουν περισσότερο «θεραπευτικό» προσανατολισμό, ήτοι την αποκατάσταση ή τη συμβουλευτική υποστήριξη μέσω συνεδριών, οι δε την εκπαιδευτική υποστήριξη, ήτοι την παρέμβαση μέσα στους κόλπους του σχολείου. Ο κοινός στόχος, ωστόσο, φαίνεται να ενώνει τις δυνάμεις των Δ.Ο προς μια κοινή κατεύθυνση, την έγκυρη διαδικασία της αξιολόγησης για την κατά το δυνατόν αντικειμενική και επιστημονικά τεκμηριωμένη διάγνωση που επιδίδουν στους μαθητές ευθύνης τους. Η ανάγκη για κοινή γλώσσα στην επικοινωνία τους, για αποσαφήνιση του σκοπού της αξιολόγησης, για ισότιμη συμμετοχή όλων των ειδικών επιστημόνων στις Δ.Ο αλλά και για απομάκρυνση από τη νοοτροπία των ειδικοτήτων «κύρους», μπορεί να λειτουργήσει ως εχέγγυο της ποιότητας του παραγόμενου έργου.

Η διαδικασία της αξιολόγησης απασχολεί ιδιαίτερα το δείγμα για μια σειρά από λόγους. Αρχικά, η πλειοψηφία εκφράζει την ανάγκη για διεύρυνση των συναντήσεων που έχουν είτε με τους

γονείς είτε με τους μαθητές ανάλογα την ειδικότητα. Η περιορισμένη συχνότητα και διάρκεια των ραντεβού φαίνεται να μην αρκεί για τη συγκέντρωση όλων των απαραίτητων πληροφοριών, με αποτέλεσμα να περιγράφεται ένα κινήγι χρόνου που πιέζει τόσο τα μέλη των Δ.Ο όσο και τους μαθητές. Η ανάγκη αυτή συνοδεύεται με αναφορές για την υιοθέτηση ενός διαφορετικού μοντέλου αξιολόγησης που θα μπορούσε να προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία στους ειδικούς επιστήμονες για την ανίχνευση και διαπίστωση των αναγκών των μαθητών τους. Στο μοντέλο αυτό, επιθυμούν επίσης να ενισχυθεί ο ρόλος των γονέων, των μαθητών αλλά και των σχολείων στη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να ενισχύεται πολύπλευρα η προσέγγισή τους. Ο ενισχυμένος ρόλος των ΕΔΥ στις σχολικές μονάδες φαντάζει μια λύση που θα μπορούσε να λειτουργήσει υπέρ της διαδικασίας της αξιολόγησης, καθώς ο νεοσύστατος αυτός θεσμός μπορεί μέσω της συνεργασίας του με τα ΚΕΔΑΣΥ να λειτουργεί ως γέφυρα της υπηρεσίας με τα σχολεία, τους μαθητές αλλά και τους γονείς.

Μια ανάγκη σχετική με την αξιολόγηση αφορά αυτή τη φορά τα διαθέσιμα ανιχνευτικά και ψυχομετρικά εργαλεία. Στην περίπτωση αυτή διαγράφονται ανάγκες τόσο διάθεσης των υπαρχόντων στις υπηρεσίες όσο και επιμόρφωσης του προσωπικού στη χορήγησή τους. Σε πρακτικό επίπεδο, τα διαθέσιμα εργαλεία δε φαίνεται να καλύπτουν τις αριθμητικές ανάγκες των μελών, ενώ η απουσία επιμόρφωσης σε αυτά δημιουργεί δεσμευτικά θέματα τόσο για τον αξιόπιστο τρόπο χρήσης τους όσο και για τις απαιτούμενες άδειες των επαγγελματιών για τη χορήγησή τους. Βασική ανάγκη στον τομέα αυτό φαίνεται να δημιουργεί η απουσία εργαλείων, αφού τα υπάρχοντα δεν καλύπτουν όλους τους τομείς της αξιολόγησης και δεν απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες μαθητών της Δευτεροβάθμιας.

Συγκεκριμένα, τα διαθέσιμα εργαλεία αφορούν αναλυτικά μόνο ορισμένους από τους τομείς της αξιολόγησης, με τους υπόλοιπους να καλύπτονται με άτυπο υλικό. Το γεγονός αυτό, φαίνεται να οδηγεί τα μέλη των ομάδων στη δημιουργία δικού τους υλικού, βάσει του αναλυτικού προγράμματος, των αναγκών των μαθητών είτε βάσει τροποποιήσεων μέρους των εργαλείων που διατίθενται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάγκη για εργαλεία fast screening φαίνεται να αποτελεί μια πρόταση των ομάδων ώστε να μπορούν να χορηγούνται στον περιορισμένο χρόνο της αξιολόγησης και να αναδεικνύουν βασικούς τομείς αδυναμιών, προκειμένου να ακολουθεί εστιασμένη ενδεδειγμένη διερεύνηση. Τέλος, στο κομμάτι αυτό διαφαίνεται έντονη η απουσία εργαλείων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών απο

διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ζήτημα της επικοινωνίας στις περιπτώσεις αυτές σε συνδυασμό με την έλλειψη στοχευμένου υλικού καθιστά στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού έναν άλυτο γρίφο για τα μέλη των Δ.Ο.

Όσον αφορά την Υποστήριξη, το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση, καθώς η Αξιολόγηση έχει υπερκεράσει τον υποστηρικτικό του ρόλο. Η υποστελέχωση των ΚΕΔΑΣΥ με επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό και η επικράτηση της κουλτούρας της ιατρικοποίησης της εκπαίδευσης, που σταματά στην *κατηγορία* και δεν προχωρά σε εκπαιδευτικές λύσεις, είναι οι βασικοί λόγοι που εξηγούν την προτεραιότητα στην αξιολόγηση. Το συγκεκριμένο δείγμα των ΚΕΔΑΣΥ περιγράφει συχνά στο λόγο του ένα αέναο κυνήγι χρόνου, καθώς οι λίστες αναμονής αιτημάτων για αξιολόγηση πολλές φορές καθιστούν τις υπηρεσίες –τουλάχιστον των συγκεκριμένων περιοχών- αδύναμες για έγκαιρη ανταπόκριση. Ο υποστηρικτικός ρόλος των ομάδων για τους μαθητές ευθύνης τους περιγράφεται ως περιπτωσιολογικός και όχι καθολικός. Η μόνη απτή σύνδεση με την υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο είναι τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) που προτείνονται στις τελικές αξιολογικές εκθέσεις. Ωστόσο, το δείγμα αναγνωρίζει ότι τόσο η έλλειψη χρόνου όσο και το ασαφές πλαίσιο για το ποιος και πώς υλοποιεί στην πορεία τις προτάσεις του ΕΠΕ, οδηγεί σε μια τυποποίησή του με ορισμένες ενδείξεις εξατομίκευσης.

Η συνεργασία με τις ΕΔΥ φαίνεται να δίνει μια διαφορετική προσέγγιση και στον τομέα της Υποστήριξης που θα μπορούσε να επιλύσει βασικά ζητήματα όπως το ποιος και πώς υλοποιεί τα προγράμματα παρέμβασης. Ωστόσο, όπως καταγράφεται από το σύνολο του δείγματος τα συγκεκριμένα ΚΕΔΑΣΥ δεν έχουν ακόμα προωθήσει τη συνεργασία των Δ.Ο της υπηρεσίας και των Δ.Ο των ΕΔΥ με αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις να μην έχει προς το παρόν υλοποιηθεί κάποια στοχευμένη και ολοκληρωμένη από κοινού παρέμβαση. Επιπλέον, στη συζήτηση για την Υποστήριξη φαίνεται να εμπλέκονται προτάσεις και ιδέες που σχετίζονται θεωρητικά με τα μοντέλα της εμπλαισιωμένης αξιολόγησης και της *αξιολόγησης για τη μάθηση*. Μιας αξιολόγησης δηλαδή που στόχος της δεν είναι μόνο η *ετικέτα*, αλλά ο εντοπισμός δυνατών στοιχείων των μαθητών, που πάνω σε αυτά μπορεί να χτιστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, με ανατροφοδότηση και ενεργό συμμετοχή σε αυτό όλων των εμπλεκόμενων-ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ-σχολείο-γονείς-μαθητές.

Ως προς τον υποστηρικτικό τους ρόλο διαγράφεται η ανάγκη για υποστήριξη των σχολικών μονάδων στο σύνολό τους. Όπως αναφέρεται από την πλειοψηφία του δείγματος θα επιθυμούσαν να έχουν ενισχυμένο ρόλο στην υποστήριξη των σχολείων με στόχο τόσο την ενημέρωσή τους για βασικά θέματα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών όσο και για προληπτικά ζητήματα ώστε να μετατοπιστεί η εστίαση από τη διαχείριση κρίσεων στην πρόληψη αυτών. Τα αιτήματα των σχολικών μονάδων προς τα ΚΕΔΑΣΥ αφορούν κυρίως θέματα συμπεριφοράς μεμονωμένων μαθητών ή περιστατικά που αφορούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας και εντάσσονται στην κατηγορία των «κρίσεων». Ο ρόλος των Δ.Ο περιγράφεται κυρίως πυροσβεστικός, καθώς καλούνται στις μονάδες όταν έχει εμφανιστεί ή και γιγαντωθεί το οποιοδήποτε σχετικό περιστατικό. Η συστηματική παρουσία και ενίσχυση των σχολείων είναι ένα ζητούμενο, λοιπόν, από την πλειοψηφία του δείγματος, κυρίως γιατί μέσα από την εμπειρία τους διαπιστώνουν ότι πέρα από τα απροσδόκητα, υπάρχουν συγκεκριμένα είδη προβλημάτων που απασχολούν τα σχολεία και σε αυτά θα μπορούσαν να απαντήσουν πριν την εμφάνισή τους.

Ως προς τις ίδιες τις διεπιστημονικές ομάδες φαίνεται να προκύπτουν ανάγκες ενίσχυσης των μεταξύ τους συνεργατικών πρακτικών ώστε να αποφεύγονται περιπτώσεις συγκρούσεων. Η συνεργασία των ομάδων είναι κομβικής σημασίας για την λειτουργία τους καθώς παράγοντες όπως η διαφορετική κουλτούρα των μελών, οι θεωρήσεις για επαγγέλματα «κύρους» στους κόλπους της αλλά και οι διαφορετικές ιδεολογικές τους καταβολές για ζητήματα που αφορούν τη διάγνωση, μπορούν να αποτελέσουν εστίες συγκρούσεων. Επίσης, προκύπτει πως για ζητήματα όπως οι ξεκάθαροι ρόλοι των μελών στην ομάδα και η ισότιμη κατανομή καθηκόντων χρειάζεται μια καθορισμένη εξαρχής υπηρεσιακή γραμμή για να ευνοείται η συνεργασία. Σε περιπτώσεις συγκρούσεων τα μέλη υιοθετούν διαφορετικές πρακτικές, με αρχική ωστόσο πρόθεσή τους τον συμβιβασμό. Αν αυτός δεν επιδιωχθεί, μπορεί να ακολουθηθούν πρακτικές όπως η προσφυγή στον προϊστάμενο ή διαφορετικά η υποχώρηση, η ουδετερότητα και η παθητικοποίηση. Μικρότερο μέρος αναφέρει ακόμα πρακτικές ολικού ή μερικού διαχωρισμού ορισμένων μελών από την ομάδα.

Στα λεγόμενα του δείγματος προκύπτει επίσης η ανάγκη για ένα στιλ ηγεσίας που προάγει το όραμα, τη δικαιοσύνη, τη συνεργασία και προωθεί τις ομάδες στην καινοτομία και την υιοθέτηση αλλαγών. Στον αντίποδα, αυταρχικά ή συγκεντρωτικά στιλ ηγεσίας θεωρούνται από

το δείγμα αναποτελεσματικά, καθώς συγκρούονται με την ελευθερία έκφρασης επιστημονικής γνώμης. Ο-η προϊστάμενος-η θεωρείται ως ισότιμο μέλος των Δ.Ο που μπορεί να επικουρεί το έργο τους είτε εποπτικά είτε συμβουλευτικά, σε κάθε περίπτωση ωστόσο διαγράφεται η ανάγκη για σεβασμό στο λόγο και στο ρόλο κάθε ειδικότητας.

Τέλος καθίσταται σαφές ότι οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ χρειάζονται την υποστήριξη της Πολιτείας, ώστε α) να ενισχύεται η ποιότητα του έργου τους, μέσω συστηματικών επιμορφώσεων στους πολύπλευρους ρόλους που καλούνται να ανταποκριθούν, β) να κατοχυρώνεται η σταθερότητα της υπηρεσίας μέσω της ενίσχυσης του μόνιμου προσωπικού στις υπηρεσίες, γ) να ενισχύεται η προσφορά της υπηρεσίας τόσο στα σχολεία όσο και στην τοπική κοινωνία μέσω του υποστηρικτικού της έργου.

#### **4.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς αποτελούν προϊόν μελέτης περιορισμένου πληθυσμιακά δείγματος που εργάζεται σε συγκεκριμένα ΚΕΔΑΣΥ της περιφέρειας της Αττικής. Αρχική σκέψη ήταν να συμπεριληφθεί στο δείγμα και η εκπροσώπηση των εργοθεραπευτών, μιας από τις περιφερειακές δηλαδή ειδικότητες της υπηρεσίας. Ωστόσο, ήταν εφικτή η επικοινωνία μόνο με ένα άτομο της συγκεκριμένης ειδικότητας στα ΚΕΔΑΣΥ αναφοράς, οπότε θεωρήθηκε άτονη η πιθανή εκπροσώπηση και έτσι δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα.

Επιπλέον μια ακόμα σκέψη ήταν η έρευνα να διεξαχθεί σε συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων, συνέντευξη και ανάλυση περιεχομένου του εσωτερικού κανονισμού των εν λόγω υπηρεσιών για την φώτιση και από την πλευρά αυτή των αρμοδιοτήτων, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των διεπιστημονικών μελών, ωστόσο προέκυψαν δυσκολίες στην πρόσβαση στα αντίστοιχα έγγραφα.

#### **4.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις**

Η πραγματοποίηση μιας ανάλογης έρευνας σε άλλα ΚΕΔΑΣΥ της χώρας αλλά και της Αττικής θα έδινε την ευκαιρία για αναζήτηση ομοιοτήτων, διαφορών και αιτιωδών σχέσεων. Θεωρείται επίσης ότι ΚΕΔΑΣΥ της επαρχίας πιθανόν να έχουν περισσότερα περιθώρια προς την

Υποστήριξη λόγω του λιγότερου μαθητικού πληθυσμού που εξυπηρετούν σε σύγκριση με ΚΕΔΑΣΥ μεγάλων περιφερειών. Μια εστίαση λοιπόν αντίστοιχης μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελεί δείγμα Δ.Ο από μικρότερες περιφέρειες.

Αντικείμενο επίσης μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να αποτελεί η ανάλυση περιεχομένου των ίδιων των αξιολογικών εκθέσεων-διαγνώσεων των Διεπιστημονικών Ομάδων προκειμένου να διερευνηθεί α) η ορολογία που χρησιμοποιείται, β) οι εστιάσεις που επιλέγονται, γ) τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) που προτείνονται. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος των προϊσταμένων στους φορείς αυτούς προκειμένου να προσεγγιστεί η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε., (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι., (2015). Σύγχρονες προσεγγίσεις του προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με αναπηρία. Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης: Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρίας στην ανήλικη και ενήλικη ζωή. Θεσσαλονίκη 2015
- Αγραγγέλου, Ο., (2019). Η διαχείριση συγκρούσεων στον χώρο εργασίας. Η ελληνική πραγματικότητα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Διπλωματική εργασία.
- Ατταλιώτου, Κ., (2019). Αδήριτη ανάγκη η παρουσία Παιδοψυχιάτρου στα ΚΕ(ΔΑ)ΣΥ. Ανάκτηση:<https://www.esos.gr/arthra/73656/adiriti-anagki-i-paroysia-paidopsyhiatroy-sta-ke-dasy>.
- Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ν., (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδ. Rossili
- Βλάχου, Π., (2014). Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 17-23Α.
- Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S., (2005). Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. (επιμ). Χατζηχρήστου, Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βωνιάτη, Α., Αρμოსτής, Σ., Γεωργίου, Ρ., Ταφιάδης, Δ., (2021). Συνεργατική Προσέγγιση στη Διεπιστημονική Ομάδα Επαγγελματιών Υγείας. Athens Medical Society. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2022, 39(1):129-134.
- Γεωργούλια, Ε., (2019). Διαχείριση των Συγκρούσεων στις Μονάδες Υγείας: Η περίπτωση ενός Δημόσιου Γενικού Νοσοκομείου της Πελοποννήσου. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική Εργασία.
- Dale, N., (2008). Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, (επιμ. Καπετάνιος Β., ΕΛΛΗΝ.



Δεληγιάννη, Σ., (2012). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) Λέσβου. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική εργασία.

Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο, (2018). Ηλεκτρονικά:

[http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=104&footer\\_menu=297&parent\\_id=268](http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=104&footer_menu=297&parent_id=268)

Δοξαριώτης Γ., (2019). Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Διπλωματική εργασία.

Ευσταθίου, Μ., (2011). Η Κοινωνική και Σχολική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των Ευφυών και Αποκλεισμοί εις Βάρος των Αναπήρων. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 51, σ.σ. 11-25.

Ευσταθίου, Μ., (2018). Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση. Γράφημα.

Εφραιμίδης, Γ., Λάσκου, Α., Μόσχου, Χ., Μποτέλη, Χ., Παπαγεωργίου, Μ., Τσίγγος, Ε., (2011). Απόψεις Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στα Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Educating Individuals with Special Needs: A Challenge for School and Society, Ελληνική Εκπαιδευτική Ένωση – ΠΑ.ΜΑΚ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1998). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί – προϋποθέσεις - προοπτικές). Στο (επιμ.) Τάφα, Ε., Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (σ.σ.246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2004). Η Εκπαιδευτική Ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι χρόνων. Στο (επιμ.) Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές (σ.σ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2009). Ένταξη, Επαίδευση και Κοινωνική Πολιτική. Εισήγηση στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Λουξεμβούργο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ., (2016). Αποκλίνουσα και Παραβατική Συμπεριφορά των Μαθητών στο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καραγιάννη, Π., (2008). Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, στο: 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης.

Καραμιχάλη, Σ., (2019). Επιτροπές Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ): Αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση του θεσμού. ΕΚΠΑ: Διπλωματική εργασία.

Κοπτός, Α., (2022). Δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας.

Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ., (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών

Mason, J., (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουταβελής, Α., Τζιβίνικου, Σ., (2009). Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός. Έκδοση: Readnet Publications.

Μπεκιάρη, Α., (2020). Ρόλος και προκλήσεις για τη διεπιστημονική ομάδα στο Μοντέλο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης. Στο 4<sup>ο</sup> ΠΕΚΕΣ Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης.

Μπουραντάς, Δ., (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Οικονόμου, Α., (2014). Σημειώσεις για το μάθημα Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη 2014. Ανάκτηση: <https://oiko.files.wordpress.com>.

Oliver, M., (2009). Αναπηρία και πολιτική. (επιμ. Καραγιάννη, Γ.). Επίκεντρο.

Παπαβασιλείου, Χ., (2018). Ο υποστηρικτικός ρόλος των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Απόψεις του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ και μάχιμων ειδικών παιδαγωγών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Διπλωματική εργασία.

Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου, Α., (2010). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robson, C., (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ., (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.

Σαΐτης, Χ., (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sehrbrock, P., (2004., Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο (επιμ.) Ζιώνου-Σιδέρη, Α., Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (σσ. 87-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΣΕΕΠΕΑ, (2019): Υπόμνημα για την κατάσταση στην ειδική αγωγή στην Αττική. Ανάκτηση: [www.especial.gr](http://www.especial.gr)

ΣΕΕΠΕΑ, (2020). Υποστηρικτικές Υπηρεσίες στην Εκπαίδευση από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό: Απάντηση στις προκλήσεις των καιρών. Ανάκτηση:

<https://www.especial.gr/hmerida-seepea-attikis-imegee-upostiriktikes-uphresies-stin-ekpaidefsi-aro-to-eeep-evp>.

ΣΕΕΠΕΑ, (2022). Επιμόρφωση: Αποκλείουν ένα μεγάλο μέρος των ψυχολόγων των ΚΕΔΑΣΥ. Ανάκτηση: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/372984\\_epimorfosi-ekpaideytikon-apokleioyn-ena-megalo-meros-ton-psyhologon-ton-kedasy](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/372984_epimorfosi-ekpaideytikon-apokleioyn-ena-megalo-meros-ton-psyhologon-ton-kedasy).

Σούλης, Γ., (2018). «Ένα Νηπιαγωγείο για Όλους». Στο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ένα σχολείο για όλους. Κοζάνη 2018.

Σταλίκας, Α., (2005). Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στογιαννίδου, Α., (2008). Κριτήριο Αντιληπτικής Λειτουργίας για Παιδιά και Εφήβους (Κ.Α.Λ.). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στρογγυλός, Β. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Αθήνα, 4- 5- 6 Μαΐου 2007.

Στρογγυλός, Β., Ξανθάκου, Γ., (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Αθήνα: 4-5-6 Μαΐου 2007.

Τερζή, Μ., Μπογιατζόγλου, Ν., (2021). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Ομάδα Υποστήριξης 1<sup>ου</sup> Κεσυ Α΄Αθήνας.

Τζιβινίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr).

Thomas, D., Woods, H., (2008). Νοητική Καθυστέρηση, Θεωρία και Πράξη. (επιμ.) Ζώνιου-Σιδέρη Α.&Ντεροπούλου-Ντέρου Ε.

Τοζακίδης, Α., (2015). Ο νέος υποστηρικτικός θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ την διετία 2013-15 στην ΑΜΘ&Σερρών.

UNESCO, (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

Verma, G., Mallick, K., (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές (μτφρ. Γρίβα, Ε.,). Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Ainscow, M., (1999). Understanding the development of inclusive education, London: Farnell Press.

Anastasiou, D., Polychronopoulou, S., (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55-69.

Armstrong, A. C., Armstrong D., Spandagou I., (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*, SAGE.

Barr, J., Dowding, L., (2019). Leadership in Healthcare. Site: Leadership in Health Care - Jill Barr, Lesley Dowding - Βιβλία Google.

Behfar K., Peterson R., Mannix E., Trochim W., (2008). The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies, and Team Outcomes, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93(1), 170–188.

Bengt, P., (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 153-176.

Berninger, V. W., (2001). Understanding the 'lexia' in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 21-48.

Branstetter, R., (2012). *The school psychologist's survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brock, S.E., (2013). Preparing for the school crisis response. In J., Sandoval (Ed.), *Crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (3th ed.) (pp. 19-30). New York: Routledge.

Choi, B., Pak, A., (2008). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance and selection of discipline. *Clinical and Investigative Medicine*. 31(1):E41-8.

Christensen C., (1996). Disabled, handicapped or disordered: What is in a name?. In Christensen C., Rizvi F. (eds.). Disability and the dilemmas of education and justice, Vol. 2, pp. 63-78. Buckingham: Open University Press.

DCSF. Department for Children, Schools and Families, (2008). The Assessment for Learning Strategy. Nottingham, UK: DCSF.

Delva, D., Tomalty, L., Macrae, K., Payne, P., Plain, E., Rowe, W., (2008). A new model for collaborative continuing professional development. *Journal of Interprofessional Care*, 22(S1), pp. 91-100.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eggert, D., (1988). To Label or to Support: Comments on the Role of Diagnosis in Special Education in Germany, *The Exceptional Child*, 35(3), 135-142.

Foskett, N., (2012). Marketization and Education Marketing: The Evolution of a Discipline and a Research Field, *Advances in Educational Administration*, Vol.15, pp.39-61.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.

Gillman, M., Heyman B., Swain, J., (2000). What's in a Name? The Implications of Diagnosis for People with Learning Difficulties and their Family Carers, *Disability&Society*, 15(3), 389-409.

Graham HR, Minhas RS, Paxton G., (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*. 2016;137(6):e20153994.

Gray, J.L., Strake, F.A, (1984). *Organizational behavior-concepts and applications* (3rd Ed.) Columbus: C.E. Merrill Pub. Co.

Hodge, N., (2005). Reflections of diagnosing autism spectrum disorders, *Disability & Society*, 20(3), 345-349.

Holt, L., (2002). (Dis)abling children in primary school micro-spaces: geographies of inclusion and exclusion, *Health &Place*, Pergamon, 9, (pp 119 -128), 2003.

Huba, M. E., Freed, J. E., (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.

Hughes, B., (2009). Wounded/monstrous/abject: a critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability & Society*, 24(4), 399-410.

Jackson-Cherry, L. R., Erford, B. T., (2018). *Crisis assessment, intervention, and prevention*. New York: Pearson.

Kline, M., Schonfeld, D. J., Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, 65(7), 245.

Knox, K. S., Roberts, A. R., (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children&Schools*, 27(2), 93-100.

Kotter, P.J., (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, vol. 79 (No. 11), 85–98.

Lacey, P., Lomas, J., (1993). *Support services and the curriculum: A practical guide to collaboration*. London: David Fulton.

Lakhani, J., Benzies, K., Hayden, A.K., (2012). Attributes of interdisciplinary teams: comprehensive review of the literature. *Clinical & Investigative Medicine*, 35(5), pp. 260-265.

Lindsay, G., (2002). Inclusive education: a critical perspective, *British Journal of Special Education*, Vol. 30, No 1, (pp 3-12), 2003.

Lingard, L., Espin, S., Evans, C., Hawryluck, L. (2004). The rules of the game: interprofessional collaboration on the intensive care unit team. *Critical Care*, 8(6), pp. R403-408.

Maxwell , J.A., (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Mickan, S., Rodger, S., (2005). Effective health care teams: a model of six characteristics developed from shared perceptions. *Journal of Interprofessional Care*, 19(4), pp. 358-370.

Mitchell, P., Wynia, M., Golden, R., McNellis, B., Okun, S., Webb, C.E., Rohrbach, V., Von Kohorn, I., (2012). Core Principles & Values of Effective Team-Based Health Care. Discussion Paper. Washington, DC: Institute of Medicine.

Oliver, M., (1996). Understanding Disability. Macmillan.

O' Sullivan, M., (1998). The innovative enterprise and corporate governance. INSEAD Working Research Papers, 98/13.

Pullon, S., (2007). Teamwork: A Fundamental principle of primary health care and an essential prerequisite for effective management of chronic conditions. New Zealand Family Physician, 34(5), pp. 318-321.

Rahim, M. A., (2001). Managing conflict in organizations (3rd έκδ.). Westport, CT: Quorum Books.

Seymour, M., Moore, S., (2000). Effective Crisis Management: Worldwide Principles and Practice.

Slaikou, K. A., (1990). Crisis intervention: A handbook for practice and research (2th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Tomlinson, S., (2017). A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the manufacture of Inability, Routledge.

Triano, S. L., (2000). Categorical eligibility for special education: The enshrinement of the medical model in disability policy. Disability Studies Quarterly, 20(4).

Vlachou, A., (1997). Struggles for inclusive education: An ethnographic study. Buckingham: Open University Press.

Vouyoukas, C., Tzouridou, M., Anagnostopoulou, E., Michalopoulou, L. E., (2017). Representation of culturally and linguistically diverse students among students with learning disabilities: a Greek paradigm. Sage Open. Special Issue: Student Diversity'.

West, M., Borrill, C., Dawson, J.F., Brodbeck F., Shapiro DA., Haward B., (2003). Leadership clarity and team innovation in health care. The Leadership Quarterly, 14, pp. 393-410.



WRC-Women's Refugee Commission, (2008). Disabilities among Refugees and Conflict-Affected Population. Ανάκτηση: <https://cms.emergency.unhcr.org>.

### **Νομοθεσίες**

Ανάλυση Συνεπειών Ρύθμισης ΣΧΕΔΙΟ ΝΟΜΟΥ (2021). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση: <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=5916>.

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 603/1982, ΦΕΚ 117 Τ.Α' 21-9-1982. Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής.

Public Law 94-142, Nov.20 1975.

Ανακτήθηκε: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

Νόμος 1143/1981. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ 1503/8.11.2001. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ, ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ, ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ, ΣΠΟΥΔΕΣ)

#### Θεματικός άξονας: Νομοθεσία

1. Κατά πόσο οι νομοθετικές αλλαγές που υφίσταται ανά τακτά διαστήματα η υπηρεσία επηρεάζει το έργο σας;
2. Βλέπετε αλλαγές στη διαδικασία αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών ευθύνης σας; Συναντάτε εμπόδια από τις συνεχείς νομοθετικές ρυθμίσεις; Έχετε δει βελτιώσεις στο έργο σας.
3. Ποιες είναι οι αρμοδιότητές σας σύμφωνα με το νέο νόμο, εφαρμόζονται καθολικά; (αν όχι), ποιες υπερτερούν και ποιες δεν μπαίνουν σε εφαρμογή;
4. Υπάρχει συνέχεια στο έργο σας με τις νομοθετικές αλλαγές;
5. Υπάρχουν κενά στη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση και υποστήριξη; (Αν ναι) Πώς λύνονται οι ασάφειες ή τα κενά που αφήνει η νομοθεσία;

#### Θεματικός άξονας: Αξιολόγηση

1. Ποιο μοντέλο αξιολόγησης ακολουθείτε; Πώς αποφασίζετε το μοντέλο που θα ακολουθήσετε; Έχετε περιθώρια πρωτοβουλίας;
2. Συμφωνείτε με τη διαδικασία της αξιολόγησης που ακολουθείτε; Έχετε δικές σας προτάσεις; (Αν ναι), υπάρχουν περιθώρια υλοποίησης των προτάσεων σας;
3. Ενημερώνεστε για άλλα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζουν σε άλλες χώρες; (Αν ναι) Ποια η γνώμη σας γι' αυτά;
4. Νιώθετε σίγουροι για το έργο σας; Ποιοι παράγοντες συντελούν στην εγκυρότητα/αντικειμενικότητα της διάγνωσης που εκδίδετε;
5. Ποια εργαλεία χρησιμοποιείτε στη Δευτεροβάθμια; Είναι χρήσιμα κατά τη γνώμη σας; Επιμορφώνεστε γι' αυτά;
6. Πώς καλύπτεται η έλλειψη εργαλείων για όλες τις χρονολογικές ηλικίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
7. Πώς διαμορφώνετε το άτυπο υλικό και ποιους τομείς καλύπτει;
8. Θα θέλατε να χρησιμοποιείτε και άλλα εργαλεία; Σε ποιους τομείς;
9. Πώς αξιολογείτε μαθητές από άλλα γλωσσικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα;

#### Θεματικός άξονας: Υποστήριξη

1. Πώς υποστηρίζετε τους μαθητές ευθύνης σας;
2. Πώς συντάσσετε το ΕΠΕ; Εφαρμόζεται στην σχολική τάξη;

3. Συνεργάζεστε με τις Ε.Δ.Υ στα σχολεία (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης); Αν όχι, γιατί; Αν ναι, ποιο είναι το πρωτόκολλο συνεργασίας σας;
4. Υπάρχουν άλλα αιτήματα για την υποστήριξη των μαθητών ευθύνης σας στις σχολικές μονάδες; Αν ναι; Ποια είναι συνήθως αυτά;
5. Υπάρχουν αιτήματα για την υποστήριξη των σχολείων ευθύνης τους; Πώς διαχειρίζονται την κρίση στο σχολικό περιβάλλον;
6. Επιμορφώνεστε για την υποστήριξη των μαθητών και των σχολείων; (Αν ναι) Από ποιους φορείς και με ποια συχνότητα;

**Θεματικός άξονας: Συνεργασία των Δ.Ο**

1. Πώς είναι η συνεργασία μας στις Δ.Ο; Υπάρχουν εμπόδια; Έχετε προτάσεις βελτίωσης της συνεργασίας;
2. Υπάρχουν περιπτώσεις συγκρούσεων; (Αν ναι), ποιους τομείς αφορούν και πώς επιλύονται;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του/της προϊσταμένου-ης στη Διεπιστημονική Ομάδα; Συνήθως για ποια θέματα ζητάτε την αρωγή του;
4. Ποια χαρακτηριστικά θα προσδίδατε στον «αποτελεσματικό» προϊστάμενο;