

ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κοινωνική εργασία με παιδιά και οικογένειες  
στην ειδική εκπαίδευση: δυσκολίες, προκλήσεις και προοπτικές.



**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:**

ΜΑΚΚΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ 4682

ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ ΑΝΤΩΝΙΑ 4477

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΚΑΣΣΕΡΗ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

Copyright@ 2016 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥΠ, ΤΕΙ Κρήτης.  
<http://www.teicrete.gr/koinerg/koinwnikis.html> Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των συγγραφέων, της επιβλέπουσας καθηγήτριας και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

### *Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας*

Οι υπογράφουσες φοιτήτριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Κρήτης Αντωνία Νικολουδάκη και Παναγιώτα Μάκκα. Δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο: «Κοινωνική εργασία με παιδιά και οικογένειες στην ειδική εκπαίδευση: δυσκολίες, προκλήσεις και προοπτικές» είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

(Υπογραφή)

\_\_\_\_\_ ΑΝΤΩΝΙΑ ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ

(Υπογραφή)

\_\_\_\_\_ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΜΑΚΚΑ

## Περιεχόμενα

Πρόλογος - Ευχαριστίες .....	6
Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή .....	9

### Μέρος I

#### Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Περί ειδικής εκπαίδευσης.....	13
1.1 Η τρέχουσα κατάσταση στην ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	13
1.2. Η κοινωνική εργασία στην ειδική εκπαίδευση .....	17
1.3. Καθορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	19
1.4. Φορείς ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	22
1.4.1. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) .....	23
1.4.2. Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).....	27
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Ο μαθητής με αναπηρία και η οικογένειά του .....	30
2.1. Σχεσιοδυναμική και λειτουργία της οικογένειας όταν το παιδί έχει αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	30
2.2. Ο μαθητής με αναπηρία και τα αδέρφια του .....	33
2.3. Οικογένεια και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον .....	34

### Μέρος II

#### Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	37
3.2 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής έρευνας.....	38
3.3 Τρόπος παραγωγής του εμπειρικού υλικού - Η ημιδομημένη συνέντευξη .....	38
3.4 Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	40

3.5 Η προσέγγιση του πεδίου της έρευνας: δυσκολίες και περιορισμοί.....	41
3.6 Εντυπώσεις της ερευνήτριας από την έρευνα πεδίου .....	42
3.7. Η διαδικασία της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού .....	43

### Μέρος III

#### Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού

Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Κοινωνική εργασία με οικογένειες στην ειδική εκπαίδευση - Αναδεικνύοντας το λόγο και τη φωνή των κοινωνικών λειτουργών.....	46
4.1. Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ....	47
4.2 Πλαίσιο συνεργασίας κοινωνικών λειτουργών και οικογενειών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. & στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ....	48
4.2.1. Τρόπος και τόπος επαφής .....	49
4.2.2. Διαδικασία πρώτης επαφής με τις οικογένειες .....	51
4.3. Το κοινωνικό ιστορικό ως βασικό εργαλείο καταγραφής των κοινωνικών λειτουργών .....	54
4.3.1. Η διαδικασία λήψης του κοινωνικού ιστορικού και οι δυσκολίες της .....	55
4.4. Δομικά εμπόδια των οικογενειών στην ειδική εκπαίδευση.....	61
4.5. Γνώσεις και δεξιότητες που διακρίνουν τον «αποτελεσματικό» κοινωνικό λειτουργό .....	66
4.6. Προκλήσεις στη συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες.....	68
4.7. Συναισθήματα των Κοινωνικών Λειτουργών και σημαντικές εμπειρίες από την επαφή τους με γονείς στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ.....	72
4.8. Προτάσεις βελτίωσης για το έργο του κοινωνικού λειτουργού .....	73

### Μέρος IV

#### Συμπεράσματα – Προτάσεις

Βιβλιογραφία .....	81
Παραρτήματα.....	87
Παράρτημα 1 : Οδηγοί Συνέντευξης .....	87
Παράρτημα 2 : Συμβόλαιο της έρευνας.....	91

## Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των σπουδών μας στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, της Σχολής ΣΕΥΠ στο ΤΕΙ Κρήτης. Το αντικείμενο μελέτης μας ήταν η κοινωνική εργασία με παιδιά και οικογένειες στην ειδική εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα καθώς ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι απαραίτητος για τη στήριξη γονέων και παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο κοινωνικός λειτουργός απασχολείται σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του έργου. Στόχος της έρευνα είναι να αναδείξει τις προκλήσεις, αυτές δίνοντας έμφαση στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ρόλου του.

Για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Κατ' αρχάς θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στην υπεύθυνη καθηγήτρια κυρία Ζαχαρούλα Κασσέρη, που με την καθοδήγηση της και τις εύστοχες υποδείξεις και συμβουλές της μας βοήθησε να ολοκληρώσουμε τη συγγραφή της διπλωματικής μας εργασίας.

Επιπλέον, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους κοινωνικούς λειτουργούς (δώδεκα άτομα), που εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ και Σ.Μ.Ε.Α.Ε στην ευρύτερη περιοχή της Κρήτης και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Πρόθυμα δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας τους.

Ευχαριστίες επίσης, οφείλουμε και στο προσωπικό των βιβλιοθηκών του Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης, της δημοτικής βιβλιοθήκης Χανίων, καθώς και της Βικελαίας Βιβλιοθήκης Ηρακλείου, τις οποίες επισκέφθηκα, για τη βοήθεια που μας προσέφεραν στην εύρεση χρήσιμων βιβλιογραφικών πηγών για τη συγγραφή της πτυχιακής μας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα πρέπει να εκφράσουμε και στους καθηγητές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση που μας προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Τέλος, ευχαριστούμε την οικογένεια μας για την πολύτιμη στήριξη και συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

## Περίληψη

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (εφεξής Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (εφεξής Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Στο πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, το Δεκέμβριο του 2015, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης που στόχο είχε να διερευνήσει τις εφαρμοζόμενες μεθόδους, τις πρακτικές και τα εργαλεία που υιοθετούν 12 κοινωνικοί λειτουργοί στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης, για τη στήριξη οικογενειών που έχουν στους κόλπους τους παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα εξετάστηκαν οι δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την επαφή τους με τους γονείς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στη διάγνωση, ενημέρωση και στήριξη του μαθητή με εκπαιδευτικές ανάγκες και της οικογένειάς του. Ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας που είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση του μαθητή. Είναι υπεύθυνος για τη σύνταξη του κοινωνικού-αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού και παρέχει βοήθεια στους γονείς για την επίλυση των συγκρούσεων και τη διαχείριση του θυμού που μπορεί να επιφέρει η διάγνωση του παιδιού του με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες. Βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν αποτελεσματικό κοινωνικό λειτουργό είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα συνεργασίας με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και η στήριξη και καθοδήγηση των γονέων. Η έρευνα έδειξε τέλος ότι ο εργασιακός φόρτος και η έλλειψη προσωπικού δυσχεραίνουν το έργο των κοινωνικών λειτουργών.

Η παρούσα πτυχιακή μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό παροχής πληροφοριών για τους κοινωνικούς λειτουργούς που επιθυμούν να εργαστούν στην ειδική αγωγή. Παράλληλα βοηθά στην επισήμανση των προβλημάτων που υπάρχουν την ειδική αγωγή.

## **Abstract**

The role of social worker in Special Education School Units (hereinafter S.M.E.A.E.) and the Centers for Differential Diagnosis and Support (hereinafter K.E.D.D.Y.) is particularly important as it is the connecting link between school, family and other social agencies and services focusing on the child's individual needs.

The researcher conducted a qualitative study, on December 2016, using semi-structured interviews in order to investigate the methods, practices and tools that 12 social workers employ in the field of special education, so as to support families with children with special educational needs. The researcher aim was to identify the difficulties and challenges that social workers face while working with the parents of children with special educational needs.

The research's results are particularly important as they highlight the crucial role of social worker in the diagnosis, information and support of the student with special needs and his family. Social workers' task is to participate in the special interdisciplinary team so as to assess the students, take information for the students' social and developmental background, offer counseling and support to the child's family as also information regarding the available resources that can be used. They also help the parents accept the fact that their child has special needs and manage the anger, stress and frustration that could experience after the diagnosis. Empathy is one of the most important qualities a social worker should have in order to come close to the parents and be able to help them. A social worker should also be able to work with the other members of the multidisciplinary team regarding the diagnosis and support of the child, his family and teachers. Finally, regarding the measures that could be taken in order to improve the work of the social worker, the research showed that social workers suggest a reduction of their workload by hiring more social workers in both K.E.D.D.Y and S.M.E.A.E.

The present thesis could become an information guide for social workers interested in working in special education and could also help in the identification and solution of the problems in special education.



## Εισαγωγή

Η ειδική εκπαίδευση λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και παρέχεται σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα οποία είναι ενταγμένα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική και επαγγελματική εκπαίδευση σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες αυτών των σχολείων.

Η ειδική εκπαίδευση στοχεύει κυρίως στην ολοκληρωμένη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, στη βελτίωση και τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Μπάρμπας, 2007α, 2007β). Επιπροσθέτως, σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι η παροχή βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με βάση τις δυνατότητες καθενός, προκειμένου να μεταβούν ομαλά από τη σχολική ζωή στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Στην Ελλάδα η ειδική εκπαίδευση με την μορφή της ένταξης έχει ήδη κλείσει 20 χρόνια εφαρμογής με κύρια έκφραση το θεσμό των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ένταξης όπως ονομάζονται σήμερα. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προωθεί την ενσωμάτωση των παιδιών και εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η ενσωμάτωση στηρίζεται έμπρακτα με διάφορες τροποποιήσεις σε επίπεδο σχολείου που μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες (Thomas et al., 2003).

Για να μπορέσει να λάβει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές εξατομικευμένη βοήθεια που θα καλύπτει τις ανάγκες του και θα ανταποκρίνεται στις ικανότητές του, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να έχει γίνει διάγνωση των δυσκολιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει. Στην Ελλάδα, οργανωμένη σχολική κοινωνική υπηρεσία λειτουργεί μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής από το 1985 και σε ελάχιστα ιδιωτικά γενικά σχολεία, παρά τη υπάρχουσα νομοθετική ρύθμιση του 1974 για αξιοποίηση κοινωνικών λειτουργιών στα σχολεία (Καλλινικάκη, 1998).

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται για να αναγνωρίζουν διάφορους παράγοντες κινδύνου σε ατομικό, σχολικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο και να παρέχουν ατομικές και ομαδικές συμβουλευτικές υπηρεσίες που θα καλύπτουν τις ψυχικές ανάγκες των παιδιών, θα προσφέρουν κοινωνική υποστήριξη και θα διευκολύνουν τις επαφές τους με τους συνομήλικους τους (Newsome et al.,

2008). Καθώς όμως δεν υπάρχουν στα ελληνικά γενικά σχολεία σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί όταν αντιλαμβάνονται ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, έρχονται σε επαφή με την οικογένεια του παιδιού και κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς, παραπέμπουν το παιδί για αξιολόγηση από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Ο κοινωνικός λειτουργός, μεταξύ άλλων, διερευνά όλες τις ανάγκες και δυνατότητες ικανοποίησης των αιτημάτων που υποβάλλονται στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση των μαθητών, ενημερώνει τους γονείς, καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του ατόμου που απευθύνεται στην κοινωνική υπηρεσία και διευκολύνει και βοηθά την οικογένεια στην επικοινωνία με αρμόδιους φορείς. Συνεργάζεται συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Κουτουμάνος, 2006).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (εφεξής Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (εφεξής Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κοινωνικός λειτουργός στην ειδική εκπαίδευση αναφορικά με τη στήριξη οικογενειών και παιδιών με αναπηρία.

Η πτυχιακή διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου εξετάζεται τι σημαίνει ειδική αγωγή και μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρουσιάζεται η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, η νομοθεσία που ισχύει και οι επιλογές που υπάρχουν για τους μαθητές. Στη συνέχεια διερευνώνται οι ανάγκες της οικογένειας του μαθητή με εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς επηρεάζεται η οικογένεια στο σύνολό της. Παρουσιάζεται επίσης ο ρόλος και το έργο της κοινωνικής εργασίας στην ειδική εκπαίδευση και εξετάζεται ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα των 12 συνεντεύξεων που λήφθηκαν στο πλαίσιο της ποιοτικής

έρευνας που έγινε σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. στην περιοχή της Κρήτης και γίνεται σύγκριση των ευρημάτων με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Η πτυχιακή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων των ερευνητριών.

**Μέρος Ι**  
**Θεωρητικό Πλαίσιο**

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Περί ειδικής εκπαίδευσης**

### **1.1 Η τρέχουσα κατάσταση στην ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο αποτελεί επίτευγμα της πολιτικής της σύγκλισης, κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο κοινό σχολείο και στο κοινό πρόγραμμα σπουδών. Η ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημαίνει ένταξη στην κοινωνία των μη «μειονεκτικών» ατόμων. Περιορίζοντας την έννοια της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Η λογική της ένταξης συνίσταται στο ότι οι μαθητές με δυσκολίες έχουν το δικαίωμα να συνεκπαιδεύονται ισότιμα με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες. Αυτό το βασικό δικαίωμα προκύπτει από τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται κυρίως από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα παιδιά των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων καθώς και τα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τις αξίες των τάξεων αυτών. Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης η ειδική αγωγή είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης που διαχωρίζει τους μαθητές με δυσκολίες και αναπαράγεται η κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Μπάρμπας, 2007γ).

Η ένταξη ακολούθησε στις αρχές του '90 τις αρχές της ομαλοποίησης και της ενσωμάτωσης, οι οποίες συνδέονται με το ιατροκεντρικό-κατηγορικό μοντέλο θεώρησης της ανεπάρκειας. Η κύρια κατεύθυνση στρεφόταν προς την παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού και την αλληλεπίδραση του με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να ενταχθεί στην γενική εκπαίδευση. Αργότερα όμως έγινε η στροφή από το ιατροκεντρικό στο παιδαγωγικοκεντρικό μοντέλο, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ίδιο το παιδί και στις ανάγκες του, δημιουργώντας προγράμματα σύγκλισης (inclusion) (Τζουριάδου, 2008).

Η εφαρμογή της ένταξης έδειξε ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα στην υλοποίησή της και θεωρήθηκε αναγκαίο να υπάρξει αναθεώρηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος. Η διοικητική ενσωμάτωση, η ενσωμάτωση αναλυτικών προγραμμάτων και η ψυχολογική

ενσωμάτωση- αποτέλεσαν τη βάση της στροφής από την ενσωμάτωση στη σύγκλιση, στη διεύρυνση δηλαδή του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά (Τζουριάδου, 2008).

Στην Ελλάδα, στη δεκαετία του '70 το Υπουργείο Παιδείας αρχίζει να ενεργοποιείται στην κατεύθυνση της αγωγής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1972 και 1973 ιδρύονται τα πρώτα Ειδικά Σχολεία για παιδιά με νοητική ανεπάρκεια που χαρακτηρίζονται ως ασκήσιμα. Το 1974 γίνεται το πρώτο σχέδιο αναλυτικού προγράμματος για ειδικά σχολεία, το 1975 κατοχυρώνεται το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες και επεκτείνεται η εκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή από ένα σε δύο έτη. Το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης μετατρέπεται σε τμήμα Ειδικής Αγωγής και το 1976 γίνεται διεύθυνση Ε.Α. Το 1981 ψηφίζεται στη Βουλή ο ν.1143, για την Εδική Εκπαίδευση.

Σήμερα, η νομοθεσία στην Ελλάδα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει βελτιωθεί. Ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Εκπαίδευση, που ίσχυε μέχρι πρόσφατα, περιείχε αρκετά κακώς κείμενα (Μπάρμπας, 2007α). Στο πρώτο άρθρο, όπου ορίζεται η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η εννοιολογική προσέγγιση των ΕΕΑ παραμένει στάσιμη σε σχέση με τους δύο προηγούμενους νόμους, χωρίς να έχει εξελιχθεί και εμπεριέχει ασάφειες και δεν ορίζει με αυστηρό και σαφή και ενιαίο τρόπο τα κριτήρια προσδιορισμού της σημαντικότητας μιας μαθησιακής δυσκολίας, αλλά και τα πρόσωπα που υπεύθυνα θα αξιολογήσουν την υπέρβαση των ορίων, αλλά σιωπηρά χρήζει την υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού ως όχημα αξιολόγησης των δυσκολιών του μαθητή. Επιπλέον, περιέχει αδόκιμους επιστημονικά όρους, όπως “ιδιαιτερότητες”, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη νοηματοδότηση των μαθησιακών προβλημάτων, παραλείπονται οι παιδαγωγικοί παράγοντες και δεν περιέχει ασφαλιστικές δικλίδες για την ασφαλή και έγκυρη αξιολόγηση των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων. Ο Μπάρμπας (2007, α) επισημαίνει επίσης, ότι ο νόμος αφήνει πρόσφορο πεδίο για την ένταξη στην ειδική εκπαίδευση κάθε απόκλισης, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη ανεπάρκειας, διαταραχής ή αναπηρίας.

Ο νέος νόμος της ειδικής αγωγής 3699/2008 είναι σε γενικές γραμμές περισσότερο βελτιωμένος, καθώς:

1. Τονίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης,
2. συμπεριλαμβάνει το αναπηρικό κίνημα ως εταίρο και ενεργό μέτοχο στις συμβουλευτικές επιτροπές και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας,

3. καταγράφει εκτενώς τις περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

4. διευκρινίζει ότι στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία δεν ανήκουν μαθητές με χαμηλή επίδοση που συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

5. τονίζει την αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης και της έγκαιρης διάγνωσης,

6. θεσμοθετεί τη διεπιστημονικότητα στις διαγνωστικές ομάδες

Από την άλλη μεριά όμως, υπάρχουν και τα κακώς κείμενα:

1. Αναφέρεται η συνεκπαίδευση ως μια έννοια κενή περιεχομένου και σε ένα ασαφές πλαίσιο, χωρίς να προβλέπονται θεσμικές αλλαγές και προσαρμογές των υπαρχουσών δομών. Ουσιαστικά αναπαράγεται η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ειδική αγωγή,

2. δεν προβλέπεται πρώιμη παρέμβαση πριν από την προσχολική ηλικία,

3. δεν εξασφαλίζει τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ,

4. δεν λαμβάνει υπόψη του τους γονείς των παιδιών αυτών

Οι σοβαρές δυσκολίες στη σχολική μάθηση των παιδιών αποδεικνύουν πως είναι ένα γενικότερο πρόβλημα που αφορά την ίδια τη διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται σήμερα στα σχολεία. Δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο περιστατικό που αφορά μια μερίδα παιδιών με κοινωνικά, ψυχολογικά ή γνωστικά προβλήματα. Η ύπαρξη ενός καθολικού προβλήματος στο σύνολο των σχολείων, θέτει προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της μάθησης που προσφέρεται στα σχολεία (Μπάρμπας, 2007γ).

Σήμερα, στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) που προβλέπονται στα άρθρα 4 και 12 του παρόντος νόμου και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα

διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.

Στην Ελλάδα, στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία – στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης – επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008).

Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν 480 σχολεία ΕΑΕ εκ των οποίων τα 47 βρίσκονται στο νομό Θεσσαλονίκης και τα 97 στον Νομό Αττικής (<https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/sxoleia-aidiki-ekpaideusi-5/16872-22-12-15>).



## 1.2. Η κοινωνική εργασία στην ειδική εκπαίδευση

Το σχολείο και η οικογένεια είναι οι δύο βασικοί παράγοντες στην ανάπτυξη ενός παιδιού (Constable, 2009). Σήμερα οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύονται για να αναγνωρίζουν διάφορους παράγοντες κινδύνους σε ατομικό, σχολικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο και να παρέχουν ατομικές και ομαδικές συμβουλευτικές υπηρεσίες που θα καλύπτουν τις ψυχικές ανάγκες των παιδιών, θα προσφέρουν κοινωνική υποστήριξη και θα διευκολύνουν τις επαφές τους με τους συνομήλικους τους (Newsome et al., 2008).

Στο σχολείο το παιδί μαθαίνει τους κοινωνικούς ρόλους, αναπτύσσει τις προσωπικές του στάσεις και αντιλήψεις και καλλιεργεί τις ατομικές του αρχές και αξίες. Επομένως είναι σαφές πως το σχολείο πρέπει να λειτουργεί όσο το δυνατόν καλύτερα και πιο εποικοδομητικά προς τους μαθητές. Το σχολείο στοχεύει στην πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Βοηθά στη θεμελίωση μηχανισμών αντίληψης, κατανόησης και αφομοίωσης της γνώσης, τη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής και αθλητικής τους αγωγής (Μιχόπουλος, 1994; Χατζησάββας, 1996). Είναι επομένως ξεκάθαρο ότι το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικό καθώς είναι καθοριστικός ο ρόλος του στην ανάπτυξη των παιδιών.

Στην ελληνική πραγματικότητα οι πρώτες παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης αφορούσαν παιδιά με αναπηρίες ή παιδιά προερχόμενα από άπορες οικογένειες. Συστηματική συνεργασία κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης ξεκίνησε με την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού κέντρου Αθηνών το 1956. Η συνεργασία αυτή είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά. Επίσης, αργότερα τα τρία Τ.Ε.Ι της χώρας ξεκίνησαν να τοποθετούν σπουδαστές πρακτικής άσκησης στα σχολεία. Πρώτο ξεκίνησε το τμήμα της Πάτρας το 1977, ακολούθησε το τμήμα του Ηρακλείου και τελευταίο αυτό της Αθήνας το 1988 (Παπαϊώνου, 2000).

Οργανωμένη σχολική κοινωνική υπηρεσία λειτουργεί μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής από το 1985 και σε ελάχιστα ιδιωτικά γενικά σχολεία παρά τη νομοθετική ρύθμιση του 1974 [Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985] για αξιοποίηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία (Καλλινικάκη, 1998). Για τις περιπτώσεις μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως το 2003, ίσχυε ένα «ιατρικά

μοντέλο παροχής υπηρεσιών» υπαγόρευε την παραπομπή σε «απομακρυσμένες από το σχολείο δομές» όπως, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και παιδοψυχιατρικές κλινικές. Ωστόσο, το 2002, το ΥΠΕΠΘ εισήγαγε το θεσμό των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης, και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες ψυχικής υγείας και παιδαγωγικής, όπου οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, ως μοντέλο παροχής υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαμά, 2013).

Το αντικείμενο εργασίας τού κοινωνικού λειτουργού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι ευρύτατο και καθορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78 ΤΑ. Είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Συνεργάζεται συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών τού σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση τής οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Κουτουμάνος, 2006).

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών, ο κοινωνικός λειτουργός:

- Διερευνά όλες τις ανάγκες και δυνατότητες ικανοποίησης των αιτημάτων, που υποβάλλονται για εγγραφή παιδιών στο ειδικό σχολείο, ενημερώνει τους γονείς και τους υποδέχεται στο σχολικό περιβάλλον. Παραπέμπει τους γονείς στις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες, εφόσον κρίνεται αδύνατη η εγγραφή τους στο ειδικό σχολείο, συνεργαζόμενος με τους γονείς, έως ότου ολοκληρωθεί η παραπομπή.
- Καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό τού ατόμου που απευθύνεται στην κοινωνική υπηρεσία και ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό – παιδαγωγικό έργο, τους στόχους των ΣΜΕΑ και τους υποστηρίζει στην καλύτερη προσαρμογή στο πρόγραμμα και τη λειτουργία τού σχολείου.
- Διευκολύνει και βοηθά την οικογένεια στην επικοινωνία με αρμόδιους φορείς (Νομαρχία, Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Νοσοκομεία, Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ), κ.α.), ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας. Επίσης, παραπέμπει την οικογένεια σε άλλους ειδικούς ή υπηρεσίες, όταν κρίνεται αναγκαίο.

- Προετοιμάζει τους γονείς και τους μαθητές για την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο και φροντίζει για την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτισή τους καθώς και την αποκατάστασή τους σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες.
- Παρακολουθεί την τύχη και την πρόοδο ή την εργασιακή αποκατάσταση των αποφοίτων μαθητών για εύλογο χρονικό διάστημα και τους βοηθά, όσο μπορεί πιο αποτελεσματικά κ.ά. (Κουτουμάνος, 2006).

Είναι εμφανές ότι ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλλει άμεσα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην επίτευξη των στόχων που πρέπει να εκπληρωθούν σε αυτές. Ιδιαίτερα, οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή έχουν ειδική κατάρτιση, γνώσεις επί της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού, γνώσεις παιδοψυχολογίας και γνωρίζουν να χρησιμοποιούν διάφορα διαγνωστικά εργαλεία (<http://www.caswcyprus.org>).

### **1.3. Καθορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών**

Περίπου 800 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο επηρεάζονται από βιολογικές, περιβαλλοντικές και ψυχοκοινωνικές συνθήκες που μπορούν να περιορίσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη (Carpenter, 2005). Στην Ευρώπη, πρόσφατες εκτιμήσεις τοποθετούν τον αριθμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε 15 εκατομμύρια (European Commission, 2012). Συντηρητικές εκτιμήσεις αναφέρουν ότι η δυσλεξία, μια μαθησιακή δυσκολία που παρεμποδίζει την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάσει, επηρεάζει περίπου το 6 τοις εκατό του πληθυσμού της Ευρώπης, ενώ η επικράτηση των αυτιστικών διαταραχών αυξάνεται συνεχώς (Possada et al., 2007). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αφήνουν το σχολείο με λίγα προσόντα και είναι πολύ πιο πιθανό να μείνουν άνεργα ή οικονομικά ανενεργή. Εκτός από αυτές τις ανησυχίες, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες. Αν δεν υποστηρίζονται επαρκώς, όχι μόνο θα είναι ανεπαρκής η ανάπτυξη του παιδιού τους, αλλά και όλη η οικογενειακή μονάδα στο σύνολό της τίθεται υπό σημαντική πίεση.

Οι προσπάθειες για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπογραμμίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο *Στρατηγικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020* (European Commission, 2009) και τα συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Council of the European Union). Και τα δύο έγγραφα υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη να λαμβάνουν τις απαραίτητες προβλέψεις για την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών. Είχε προηγηθεί η δήλωση της Σαλαμάνκα της ΟΥΝΕΣΚΟ (1994), η οποία καλούσε τη διεθνή κοινότητα να υιοθετήσει την προσέγγιση της συμμετοχικής εκπαίδευσης, καθώς και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006). Οι στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα αυτό υποστηρίζονται σε θεσμικό επίπεδο από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής (EADSNE), που ιδρύθηκε το 1996, του οποίου η αποστολή είναι να βελτιωθεί η ποιότητα των παροχών για εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλη την Ευρώπη με την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών και την ανταλλαγή γνώσεων. Στη στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει «την ισχυρή εντολή από την ΕΕ στα κράτη μέλη να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία», και υπογραμμίζει περαιτέρω «τη φιλοδοξία της δημιουργίας μιας Ευρώπης χωρίς φραγμούς» (European Commission, 2010).

Παρότι η έννοια της συμμετοχικής εκπαίδευσης έχει εξασφαλίσει μια εξέχουσα θέση στην πολιτική ατζέντα πολλών κρατών μελών, η πρόοδος προς την κατεύθυνση αυτή παραμένει αποσπασματική. Οι προσπάθειες για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (ΑΜΣ), την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την αμοιβαία μάθηση, υπονομεύονται από την έλλειψη πανευρωπαϊκών δεδομένων και συγκρίσιμων δεδομένων κάθε χώρας σχετικά με τον επιπολασμό των ΕΕΑ. Αυτό συνδυάζεται με μια σχετική έλλειψη επίσημης αξιολόγησης των πολιτικών πρωτοβουλιών σε αυτόν τον τομέα, καθώς και αναλυτικών πληροφοριών σχετικά με τη φύση των μηχανισμών στήριξης που υπάρχουν στη διάθεση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Αν και είναι καθολικά αποδεκτή η σημασία της υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπάρχει κοινή συναίνεση στην Ευρώπη για το τι συνιστά ειδική ανάγκη στον τομέα της εκπαίδευσης. Η κατασκευή ενός τέτοιου

ορισμού παρεμποδίζεται από την έλλειψη ενός εναρμονισμένου συστήματος ταξινόμησης των επιμέρους μαθησιακών δυσκολιών. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε όλη την Ευρώπη στις ετικέτες που χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στις κοινωνικές αντιλήψεις που υποστηρίζουν συγκεκριμένα σήματα.

Το Δίκτυο Εμπειρογνομώνων σε Κοινωνικές Επιστήμες Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (NESSE) κάνει διάκριση μεταξύ κανονιστικών και μη-κανονιστικών δυσκολιών. Σωματικές και αισθητηριακές δυσκολίες εμπίπτουν στην κανονιστική κατηγορία, όπου υπάρχει ευρεία συμφωνία σχετικά με το τι συνιστά κανονική λειτουργία, και ως εκ τούτου, υπάρχουν διαθέσιμα αντικειμενικά εργαλεία αξιολόγησης. Οι κανονιστικές κατηγορίες τείνουν να είναι χαμηλής συχνότητας, ενώ οι μη-κανονιστικές κατηγορίες τείνουν να είναι υψηλής συχνότητας και αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των παιδιών που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ΕΕΑ σε πολλές χώρες (NESSE, 2012).

Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν επαρκή στήριξη απαιτείται ορθός προσδιορισμός των αναγκών τους, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί σε διάγνωση. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για αποτελεσματικό έλεγχο και διαγνωστικά συστήματα για τον εντοπισμό αναπτυξιακών διαταραχών στο νωρίτερο δυνατό στάδιο. Τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας παραμένουν ζωτικής σημασίας για το μέλλον της γνωστικής ανάπτυξης. Η εξέταση για ΕΕΑ συνεπώς, συνιστάται κατά τη διάρκεια της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, λόγω των περιορισμών όσον αφορά την ευαισθησία και την εξειδίκευση των μέσων ανίχνευσης, δεν είναι δυνατό να γίνει ένας γενικός έλεγχος για ένα μεγάλο αριθμό νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Σε περιπτώσεις ήπιας αναπτυξιακής δυσκολίας, τα συμπτώματα μπορεί να περάσουν απαρατήρητα αρχικά και να γίνουν εμφανή σε μεγαλύτερη ηλικία. Ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών είναι, επομένως, μια επαναληπτική διαδικασία, και η εξέταση θα πρέπει να επαναληφθεί σε μεταγενέστερο στάδιο για να διαπιστωθούν προβλήματα που δεν έχουν ακόμη εμφανιστεί (Mendez et al., 2011).

Παρά το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να παρατηρούν αναπτυξιακά προβλήματα σε νεαρή ηλικία, συνήθως υπάρχει ένα κενό μεταξύ της πρώτης παρατήρησης και της επιστημονικής διάγνωσης του παιδιού. Για παράδειγμα, η μέση ηλικία για τη διάγνωση αυτιστικών διαταραχών είναι μεταξύ 4.5 και 5.5 ετών, αν και

η πλειονότητα αυτών των παιδιών παρουσιάζουν σημάδια από την ηλικία των τριών ετών (Mendez et al., 2011).

Η Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Πληροφοριών Αυτισμό (EAIS) δημιουργήθηκε για να βελτιώσει τις γνώσεις για τον επιπολασμό διαταραχών αυτιστικού φάσματος και των υπηρεσιών στην ΕΕ, και ανέθεσε τη διενέργεια έρευνας προκειμένου να κατανοηθούν τα προβλήματα που συνδέονται με τον καθορισμό και την προσβασιμότητα στις υπηρεσίες. Η έκθεση αποκαλύπτει ότι ορισμένα κράτη μέλη δεν έχουν καθιερωμένο πρωτόκολλο για την έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού. Η βιβλιογραφία σχετικά με συγκεκριμένες διαταραχές μάθησης τονίζει ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για την παροχή βοήθειας και να συμβάλλουν στον εντοπισμό αναπτυξιακών διαταραχών όπως για παράδειγμα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).

Όλα τα κράτη μέλη έχουν το δικό τους σύστημα κατηγοριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και αυτός είναι ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκτέλεση διεθνών συγκρίσεων σχετικά με τις πολιτικές και τις πρακτικές για παιδιά με ΕΕΑ. Για παράδειγμα, ορισμένα κράτη μέλη δεν έχουν καθιερωμένο πρωτόκολλο για την έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού.

#### **1.4. Φορείς ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Η αναγνώριση και η εκτίμηση της διαφορετικότητας, η συμμετοχή και συνεισφορά των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, η παροχή ειδικής και κατάλληλης εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα σε κοινές τάξεις μαζί με όλους τους μαθητές, η ανάπτυξη σύγχρονων και διαφορετικών δομών ειδικής αγωγής που να εξυπηρετούν όλον τον πληθυσμό και η άνετη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποτελούν πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οποίες προσπαθεί να υλοποιήσει η Ελλάδα τις 2 τελευταίες δεκαετίες (Λαμπροπούλου, 2014). Η διάγνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται από το Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και η εκπαίδευσή τους γίνεται από τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τα τμήμα ένταξης.

### **1.4.1. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ)**

Στην Ελλάδα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων (Ν.3699/2008). Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση 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. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπíπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ (Ν.3699/2008).

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και χολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.
- Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.
- Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και

την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς Συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους συμβούλους ΕΠ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ.

- Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.
- Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.
- Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και



αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων.

- Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και Τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.
- Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται, ανά έτος, αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τη σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησής τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).
- Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων – προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Ν.3699/2008).

Ο κοινωνικός λειτουργός του ΚΕΔΔΥ έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες και καθήκοντα.

1. Συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στο ΚΕΔΔΥ με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του.

2. Καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του μαθητή και το καταχωρίζει στον ατομικό του φάκελο.

3. Ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό – παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του ΚΕΔΔΥ.

4. Αναλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων, επιδιώκοντας τη θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό μπορεί να επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες.

5. Συνοδεύει το μαθητή με αναπηρία και την οικογένειά του σε περίπτωση που απαιτείται συμπληρωματική εξέταση από Ιατροπαιδαγωγικές ή άλλες Υπηρεσίες.

6. Διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσή της.

7. Κινητοποιεί τους γονείς για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και το ΚΕΔΔΥ και φροντίζει για την πληροφόρηση αλλά και για την ενίσχυση των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας και τους παραπέμπει, όταν κρίνεται αναγκαίο, σε άλλους ειδικούς ή σε άλλες υπηρεσίες.

8. Σε συνεργασία με άλλα μέλη του ΚΕΔΔΥ, διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή.

9. Φροντίζει για την οργάνωση και το συντονισμό ομάδων, όπου συναντώνται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική ένταξη. Οργανώνει ομάδες συνάντησης ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι απαραίτητα σχολικής ηλικίας, τόσο μεταξύ τους όσο και με γονείς ή φορείς από τους οποίους θα έχουν υποστήριξη και πληροφόρηση.

10. Αναλαμβάνει την επικοινωνία του ΚΕΔΔΥ με τις υπηρεσίες και τους φορείς της κοινωνικής πρόνοιας. Συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με τον πληθυσμό με εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν φοιτά σε σχολικές μονάδες, και φροντίζει ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες σε όλα τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής.

11. Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεντρώνει το σχετικό έντυπο υλικό και συμμετέχει στην παραγωγή του σε συνεργασία με όλους τους άλλους ειδικούς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

12. Συνεργάζεται, όταν απαιτείται, με τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και τον κοινωνικό λειτουργό που υπηρετεί σε αυτές.

13. Παρακολουθεί την ανάπτυξη και την κοινωνική εξέλιξη, (κοινωνικοποίηση - ένταξη) του μαθητή και ενημερώνει τον ατομικό του φάκελο (Κανονισμός Λειτουργίας ΚΕΔΔΥ). (Ν.3699/2008)

#### **1.4.2. Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).**

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο ειδικό σχολείο είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και δύσκολος. Απαιτείται να επιδεικνύει αφοσίωση και να κατέχει διάφορες δεξιότητες. Το αντικείμενό του είναι ευρύ και ασχολείται με διάφορα θέματα, όπως:

- Κοινωνικο-εκπαιδευτική συμβουλευτική

Η συμβουλευτική είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος που στόχο έχει να βοηθήσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Πολύ συχνά στη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης αποκαλύπτεται μια σειρά κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Η συμβουλευτική βασίζεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν αλλαγές στη ζωή τους φτάνει να λάβουν κατάλληλη βοήθεια προκειμένου να αξιολογήσουν και να διορθώσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις. Στη συμβουλευτική πραγματοποιείται μία διαδικασία αμφίδρομης αλληλεπίδρασης που ενισχύει τις δεξιότητες των ατόμων να αντιμετωπίζουν μια πραγματική κατάσταση και να ενσωματώνονται στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας οδηγεί το μαθητή, το δάσκαλο ή το γονέα στην κατανόηση του εαυτού του και κατά συνέπεια στην ορθή αποτίμηση των προβλημάτων (Καρακατσάνης, 1989).

- Διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση είναι μία από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μεσολαβεί μεταξύ των

μαθητών και του ευρύτερου κοινωνικού τους περίγυρου (γονείς, συμμαθητές, φίλους), βοηθώντας στη δημιουργία και εδραίωση σχέσεων, την επίλυση συγκρούσεων και τη μετάβαση σε νέες κοινωνικές διαστάσεις. Η διαμεσολάβηση είναι μία σκόπιμη πράξη που επιτρέπει τη δημιουργία δεσμών, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ κάποιων φαινομενικά απομακρυσμένων ατόμων. Η διαμεσολάβηση έχει σημαντική θέση στην σχολική ενσωμάτωση καθώς διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μεμονωμένων ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι ο ειδικός που ενισχύει την ανάπτυξη της επικοινωνίας στο σχολείο και την κοινότητα. Συνεργάζεται με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειές τους και ευαισθητοποιεί την κοινότητα για τις ανάγκες των ΣΜΕΑ (Tilstone, Florian και Rose, 1998).

- Άμεση κοινωνική εργασία

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν υπηρεσίες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν δυσκολία να ενσωματωθούν στο περιβάλλον τους. Η άμεση κοινωνική εργασία αφορά την εργασία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτεί αφενός την εμπλοκή των τοπικών φορέων και της τοπικής κοινότητας και αφετέρου στηρίζει τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Σε κάποιες περιπτώσεις επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών στο σπίτι, προκειμένου να διερευνήσει τις συνθήκες διαβίωσης και να συμβάλει στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων. – Βοηθά οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και τις φέρνει σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες ή νοσοκομεία που προσφέρουν υπηρεσίες για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εργάζονται και μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό.

Εν συντομία, η δραστηριότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

- Υποβοήθηση της επαφής με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου
- Συμμετοχή στην αναγνώριση των ειδικών αναγκών των μαθητών στο σχολείο
- Παροχή πληροφοριών στους γονείς και στους γονείς και τους μαθητές, όταν εγγράφονται στο ειδικό σχολείο
- Παροχή πληροφοριών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με τα δικαιώματα που έχουν για κοινωνική και νομική προστασία

- Διενέργεια ατομικών και ομαδικών συναντήσεων με όλους τους μαθητές στο σχολείο για διάφορα θέματα

- Παροχή συμβουλών στη διοίκηση του σχολείου για τη προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος σε ένα φιλόξενο περιβάλλον για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες

- Ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που γίνονται στην ειδική εκπαίδευση και τους ειδικούς πόρους που διατίθενται.

- Επαφή με διάφορα θεσμικά όργανα για διαθέσιμες κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες στην κοινότητα.

- Παροχή σχολικής διαμεσολάβησης για την εξομάλυνση προβλημάτων και συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

- Παροχή βοήθειας για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, όπως μεταφορά και προσβασιμότητα μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2015).

Αυτό είναι ένα μικρό μέρος των δραστηριοτήτων του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού. Η κοινωνική εργασία και η εκπαίδευση οφείλουν να συνεργάζονται με στόχο τη βελτίωση της ευημερίας των παιδιών και των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες του και την προαγωγή του δικαιώματος της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Ο μαθητής με αναπηρία και η οικογένειά του**

### **2.1. Σχεσιοδυναμική και λειτουργία της οικογένειας όταν το παιδί έχει αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

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, Ν. 3699/2008).

Έρευνες δείχνουν ότι μεσολαβεί ένα μεγάλο διάστημα από τη στιγμή που οι γονείς θα αντιληφθούν ότι το παιδί τους πιθανόν να έχει Ε.Ε.Α. μέχρι να απευθυνθούν στα ΚΕΔΔΥ ή άλλα διαγνωστικά κέντρα για μια επίσημη διάγνωση. Στην αρχή αμφισβητούν το γεγονός ότι το παιδί τους μπορεί να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσπαθούν να αποδώσουν σε άλλους παράγοντες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Νιώθουν άγχος, συναισθηματική πίεση και αγωνία για το τι θα γίνει αν όντως το παιδί τους έχει αναπτυξιακά προβλήματα (Μπουσκάλια, 1993)

Όταν γίνει τελικά η διάγνωση, τα αποτελέσματα επηρεάζουν όλα τα μέλη της οικογένειας. Ενημερώνονται από το γιατρό σχετικά με τη φύση της αναπηρίας, τη σοβαρότητα της κατάστασης και τις αλλαγές που θα επέλθουν στην οικογένεια με την ύπαρξη ενός ατόμου με εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δύο γονείς αντιδρούν αρχικά διαφορετικά στην ανακοίνωση του προβλήματος του παιδιού. Ο πατέρας έχει συνήθως λιγότερη συναισθηματική εμπλοκή ως προς τις δυσκολίες του παιδιού, ενώ επικεντρώνεται περισσότερο σε θέματα οικονομικής εξασφάλισης και κοινωνικής αποδοχής. Αποστασιοποιείται από το πρόβλημα και αφήνει τη μητέρα να το αντιμετωπίσει μόνη. Αντίθετα η μητέρα αντιδρά πιο συναισθηματικά και ανησυχεί για την ικανότητά της να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού. Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων δοκιμάζονται γιατί συχνά τα παιδιά αποτελούν το συνδετικό κρίκο σε ένα ζευγάρι και όταν το παιδί έχει πρόβλημα καλούνται οι γονείς να συνεργαστούν και με ψυχραιμία να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Αισθήματα θυμού, φόβου και ενοχής συχνά βιώνονται από τους γονείς και η μεταξύ τους σχέση δοκιμάζεται. Η σχέση

μεταξύ των γονέων επιβαρύνεται επίσης λόγω της πίεση, της ψυχικής και σωματικής κούρασης και της οικονομικής επιβάρυνσης που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την γνωστοποίηση της αναπηρίας, η οικογένεια βρίσκεται σε μία κατάσταση κρίσης που οφείλεται στις ερμηνείες που δίνουν τα μέλη γύρω από την αναπηρία και το πώς σκοπεύουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν (Μπουσκάλια, 1993)

Επισημαίνεται επίσης ότι η διάγνωση ενός παιδιού με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα στις σχέσεις των γονέων, καθιστώντας εύθραυστη τη μεταξύ τους σχέση, αυξάνοντας τις πιθανότητες για διαζύγιο (Μπουσκάλια, 1993). Όταν στην οικογένεια υπάρχουν και άλλα παιδιά, οι γονείς μπορεί να αισθάνονται πιο ανακουφισμένοι.

Η ύπαρξη ενός παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες στο σπίτι, γεννά προβλήματα που απαιτούν επαναπροσδιορισμό του ρόλου και αλλαγές από κάθε μέλος της οικογένειας. Η διάγνωση ενός μέλους της οικογένειας με μαθησιακές ανάγκες, οδηγεί σε οικογενειακή ανασυγκρότηση, αλλαγή συνηθειών και ένα καινούργιο τρόπο ζωής.

Η κακή προσαρμογή της οικογένειας στις απαιτήσεις μιας τόσο σοβαρής αναπηρίας μπορεί να προκαλέσει σημαντικές ψυχικές ταλαιπωρίες στο οικογενειακό σύστημα και μπορεί να συντελέσει στην κρίση της οικογένειας. Η κρίση καθιστά την οικογένεια αποδιοργανωμένη και ανίκανη να επαναδημιουργήσει σταθερότητα, τάξη και αίσθηση συνοχής στο σύστημα της. Η επιτυχής προσαρμογή ενός ατόμου με εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια, απαιτεί από αυτήν να προσαρμοστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλάβει τις ανάγκες του ασθενούς – μέλους της μαζί με τις ανάγκες ολόκληρου του οικογενειακού συστήματος (Dale, 2000).

Στην καθημερινή ζωή η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, που συνδέονται με τις υψηλές απαιτήσεις σε χρόνο και σε κόστος που συνεπάγεται η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η επαγγελματική και κοινωνική ζωή των γονέων προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και οι προτεραιότητές τους αλλάζουν.

Οι γονείς χρειάζονται καταρχήν χρόνο. Η διάθεση χρόνου δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη φάση της ανακοίνωσης, αλλά και με τη διαρκή προσπάθεια των γονιών να ισορροπήσουν ανάμεσα σε εσωτερικά αντιφατικά συναισθήματα και εξωτερικές απαιτήσεις. Η προσπάθεια αυτή προσαρμογής έχει δύο κατευθύνσεις: προσαρμογή προς την ανεπάρκεια και προσαρμογή προς τις ιδιαίτερες ανάγκες της

ανατροφής του και αποτελεί μια ισόβια διαδικασία για τους γονείς (Κοντοπούλου, 2001). Η πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των γονέων σημαίνει ανάγκη για ενθάρρυνση και αποδοχή. Τα αισθήματα ενοχής στους γονείς διογκώνονται όταν επιρρίπτονται ευθύνες για παραμέληση από το άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον. Η ψυχολογική στήριξη των γονέων είναι πρωταρχική ανάγκη όχι μόνο για τη δική τους ψυχική ισορροπία, αλλά και προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν ένα σταθερό υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον για το παιδί τους.

Οι εξειδικευμένες γνώσεις, που μπορεί να απαιτεί η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, οδηγούν τους γονείς σε αναζήτηση πρακτικών και μεθόδων που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι για να βοηθήσουν το παιδί. Είναι σημαντικό να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία ή οποιαδήποτε άλλη θεραπευτική παρέμβαση, γιατί αυτό αφενός δημιουργεί αίσθηση ανεπάρκειας στους γονείς και αφετέρου λειτουργεί αντίθετα στις αρχές και τους στόχους της ολιστικής προσέγγισης.

Η αναγκαιότητα αυτή έγινε αντιληπτή από την Πολιτεία, η οποία με το Προεδρικό Διάταγμα 2001/ 98, έδωσε την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να καλεί στην τάξη και κατά την ώρα του μαθήματος τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες που παρακολουθούν το παιδί, επομένως, θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς επάνω στα βασικά σημεία της δουλειάς τους και να τους καθοδηγούν επάνω στις στάσεις και πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζονται στο σπίτι. Έτσι, το πρόγραμμα έχει μια συνέχεια και οι γονείς δεν αισθάνονται αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση και τη ζωή του παιδιού τους (Λαδοπούλου, 2011).

Τέλος, πέρα από την ψυχολογική στήριξη και καθοδήγηση επάνω σε θέματα εκπαίδευσης και συμπεριφοράς, οι γονείς έχουν ανάγκη από ενημέρωση σχετικά με δικαιώματα και προοπτικές. Οι αδυναμίες του κρατικού μηχανισμού και το δαιδαλώδες γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να κουράσει και να αποθαρρύνει τους γονείς από τη διεκδίκηση παροχών που θα διευκόλυναν οικονομικά την οικογένεια ή την αναζήτηση λύσεων που αφορούν την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού (Λαδοπούλου, 2011).



## 2.2. Ο μαθητής με αναπηρία και τα αδέρφια του

Η παρουσία ενός παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική για τα αδέρφια καθώς συχνά καλούνται να επωμιστούν την ευθύνη της ανατροφής τους ή δεν λαμβάνουν την ίδια προσοχή από τους γονείς τους οι οποίοι εστιάζονται στο παιδί με τα αναπτυξιακά προβλήματα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η ύπαρξη στην οικογένεια ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς τα αδέρφια του και να τα βοηθήσει να γίνουν πιο υπεύθυνα, πιο ανεξάρτητα και να αποτελέσει αιτία για την ανάπτυξη μιας στενής σχέσης μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Σε κάθε οικογένεια μπορεί να αναπτυχθούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα ανάμεσα στα αδέρφια, που οφείλονται στην παρουσία της ειδικής ανάγκης. Οι έγνοιες που έχουν τα υγιή αδέρφια παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορούν να κυμαίνονται μεταξύ ενοχής που δεν έχουν ειδικές ανάγκες, ενώ ο αδελφός/η αδελφή τους έχει, τύψεων ότι έχουν κάνει κάτι που προκάλεσε την ειδική ανάγκη, ντροπής για την εμφάνιση ή τη συμπεριφορά του αδελφού του, φόβου ότι και τα ίδια μπορεί να εμφανίσουν ξαφνικά την ειδική ανάγκη, θυμού ή ζήλιας για την προσοχή που δείχνουν οι γονείς και οι συγγενείς στο αδελφάκι με την ειδική ανάγκη, απομόνωση ή αίσθησης ότι κανένα άλλο παιδί δεν έχει τα ίδια συναισθήματα ή τις εμπειρίες που απορρέουν από την ύπαρξη ενός αδελφού με ειδικές ανάγκες, προσφοράς συνεχούς βοήθειας προς το αδελφάκι με ειδικές ανάγκες, στο σημείο που οι ανάγκες του υγιούς παιδιού έρχονται μονίμως σε δεύτερη θέση και έλλειψης σωστής ενημέρωσης για το τι προκάλεσε τις ειδικές ανάγκες, πώς αντιμετωπίζονται και πώς αυτές επηρεάζουν όλη την οικογένεια.

Τα αισθήματα που βιώνουν οι γονείς και η συμπεριφορά τους επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν τα παιδιά στο μέλος της οικογένειας με το πρόβλημα. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την αλήθεια για τον/ την αδελφή τους και τις ιδιαιτερότητες που έχει. Η οικογένεια μπορεί να απευθυνθεί σε κάποιον σύμβουλο που θα βοηθήσει στην εξομάλυνση των ανησυχιών των μελών της οικογένειας και θα βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ τους (Dale, 2000).

Αυτό που μπορούν να κάνουν οι γονείς είναι να αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο και στα υγιή παιδιά, να μην τα υπερφορτώνουν με υπευθυνότητες πέραν της ηλικίας του, να ρωτούν τα υγιή παιδιά για τα συναισθήματά τους σχετικά με την ύπαρξη του

αδελφού με ειδικές ανάγκες και να τα βοηθούν να τα αντιμετωπίσουν χωρίς να νιώθουν ενοχές.

### **2.3. Οικογένεια και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον**

Οι οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζουν μόνο εσωτερικές πιέσεις αλλά και εξωτερικές. Τα κοινωνικά στερεότυπα, ανάλογα με τα πρότυπα μιας κοινωνίας, μπορεί να δυσκολεύουν λιγότερο ή περισσότερο την κοινωνική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού και της οικογένειας. Η αδιαφορία και ο ανεπαρκής κρατικός μηχανισμός δημιουργούν κούραση, αδιέξοδα και τελικά απομόνωση.

Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να διαβιούν σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές, το οποίο θα μεγιστοποιεί τη δυνατότητα επικοινωνίας τους με το κοινωνικό σύνολο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, θεωρείται η θετική στάση, αλλά και οι αλληλέγγυες αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές γύρω από τις ομάδες μέσα στον κοινωνικό χώρο, που συναντούν ευρεία αποδοχή και που αναδύονται και εξαπλώνονται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στον ιστορικό χρόνο (Παπαστάμος, 1990).

Στο επίπεδο των προκαταλήψεων, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αιτιολογούν την ενεργοποίηση των κοινωνικών στερεοτύπων, που με τη σειρά τους εκφράζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς, η οποία αναπαράγει και αυτή τις αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ο αποκλεισμός και ο διαχωρισμός των ανθρώπων με αναπηρία από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες δεν είναι αποτέλεσμα της ανικανότητας ή της αναπηρίας αυτής καθαυτής του προσώπου, αλλά απόρροια της λειτουργίας των κοινωνικών περιβαλλοντικών δομών και της επικρατούσας αρνητικής κοινωνικής στάσης (Barnes, 1996:43). Η αναπηρία είναι αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας, όπως αποδεικνύεται από τη συλλογή στατιστικών στοιχείων των δυτικών κρατών, που δείχνουν ότι το 10 με 19% του πληθυσμού έχει κάποια αναπηρία. Σε έρευνα που έχει

διεξαχθεί στην Ελλάδα από τον Ι. Ν. Παρασκευόπουλο (1971), διαπιστώθηκε ότι τέσσερα βασικά συναισθήματα συγκροτούν τη στάση της κοινής γνώμης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, οίκτος, συμπάθεια, αμηχανία και αδιαφορία. Πρόκειται για εύρος συναισθημάτων που κινείται στα όρια μιας «επιφυλακτικότητας» και μιας «εξωτερικής σχέσης».

Σημαντικό ζήτημα για τις οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και τον ευρύτερο συγγενικό και κοινωνικό κύκλο του ζευγαριού. Η αποδοχή του παιδιού δημιουργεί ένα αίσθημα ανακούφισης για τους γονείς και την οικογένειά τους. Η κοινωνική περιθωριοποίηση μπορεί να επιβαρύνει την οικογένεια σε συναισθηματικό επίπεδο και να οδηγήσει σε απομόνωση του γονείς και τα αδέρφια του παιδιού με το πρόβλημα (Dale, 2000).

**Μέρος II**  
**Μεθοδολογία της έρευνας**

### 3.1. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας στόχο είχε να διερευνήσει τις εφαρμοζόμενες μεθόδους, τις πρακτικές και τα εργαλεία που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), για τη στήριξη οικογενειών που έχουν στους κόλπους τους παιδιά με αναπηρία. Επίσης, να εντοπίσει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιμετωπίζουν στο πεδίο αυτό κατά την εργασία τους με τους γονείς, τους μαθητές με αναπηρία και τα αδέρφια τους. Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επίσης εστιάστηκε στην ανάδειξη των αιτημάτων και των αναγκών των οικογενειών, όπως αυτά εκφράζονται στους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στους εξεταζόμενους φορείς αλλά και τους τρόπους απόκρισης των τελευταίων σε αυτά.

Η επικέντρωση της έρευνας στο έργο των κοινωνικών λειτουργών όχι μόνο στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. αλλά και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. κρίθηκε σημαντική λόγω της στενής αλληλεξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς τους φορείς. Όπως αναφερθήκαμε στην ενότητα 2.2, τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είναι υπεύθυνα για την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, τα ΚΕΔΔΥ έχουν την αποκλειστική και δεσμευτική αρμοδιότητα αναφορικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα. Τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. επομένως μπορούν να συστήσουν, μετά την αξιολόγηση ενός παιδιού ότι είναι καλύτερο να φοιτήσει σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε (<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=1959>).

Επιπλέον, οι ερευνήτριες εξετάζουν το πλαίσιο συνεργασίας των κοινωνικών λειτουργών με τις οικογένειες, στα Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Διερευνώνται ζητήματα όπως πώς κλείνονται τα ραντεβού στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και αν είναι προγραμματισμένες ή απρογραμματίστες οι επισκέψεις των γονέων. Επίσης, αν στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ατομικές συναντήσεις με τους γονείς και αν υπάρχουν ομάδες εργασίας. Εξετάζεται επίσης το είδος και το εύρος της υποστήριξης που προσφέρεται στους γονείς. Ένα άλλο ζήτημα είναι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ του κοινωνικού λειτουργού και των υπολοίπων μελών της διεπιστημονικής ομάδας καθώς και ο βαθμός διασύνδεσης τους κοινωνικού

λειτουργού με άλλους φορείς και υπηρεσίες προκειμένου να ικανοποιηθούν συγκεκριμένα αιτήματα και ανάγκες των οικογενειών.

Επισημαίνεται τέλος, ότι ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διερεύνηση ζητημάτων όπως η διαγνωστική εκτίμηση, η παρέμβαση και η αξιολόγηση που πραγματοποιούν οι κοινωνικοί λειτουργοί.

### **3.2 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής έρευνας**

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2015 και είχε διάρκεια 2 εβδομάδων. Στην έρευνα συμμετείχαν κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. στην περιοχή της Κρήτης (περισσότερες πληροφορίες για την ταυτότητα των συμμετεχόντων περιλαμβάνονται παρακάτω βλ. ενότητα 3.4).

### **3.3 Τρόπος παραγωγής του εμπειρικού υλικού - Η ημιδομημένη συνέντευξη**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν ποιοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την άντληση του εμπειρικού υλικού ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Είναι γνωστό ότι η συνέντευξη αυτής της μορφής στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο (Κυριαζή, 2004; Παπαγεωργίου, 1998). Αποτελεί δε, μια συζήτηση με κύριο ομιλητή τον ερωτώμενο ο οποίος κατευθύνεται διακριτικά από τον ερευνητή (Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και δεν τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο.

Ο ερευνητής θέτει τους κύριους άξονες και τα βασικά ερωτήματα της συζήτησης και στη συνέχεια τα προσαρμόζει αναλόγως με την πορεία της συζήτησης. Ο ερωτώμενος αναπτύσσει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, καθώς περιγράφει

ελεύθερα τις εμπειρίες του και γεγονότα και καταστάσεις που είχαν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτόν.

Επίσης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο να υπάρξει η ανάλογη ελευθερία στον ερωτώμενο ώστε να περιγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του και να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος κρίνει σκόπιμο (Κυριαζή, 2004). Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί τον τύπο της συνέντευξης που βρίσκεται ανάμεσα στην απόλυτη ελευθερία της συνέντευξης σε βάθος και της δομημένης συνέντευξης, ανάμεσα δηλαδή στην ύπαρξη ενός γενικού σχεδίου με «χαλαρές ερωτήσεις» και σε έναν τύπο συνέντευξης στον οποίο τα πάντα είναι αυστηρά καθορισμένα, με ακριβή εκτέλεση του σχεδίου της συνέντευξης σειράς των ερωτήσεων ή ακόμη και του τόνου της φωνής του συνεντευκτή (Verma & Mallick, 2004). Στην ημιδομημένη συνέντευξη η δόμηση αναφέρεται σε αυτό που αποκαλούμε «σχέδιο της συνέντευξης» και η διαδικασία της δόμησης μοιάζει συχνά με αυτή του ερωτηματολογίου (Verma & Mallick, 2004).

Το ερωτηματολόγιο (πρωτόκολλο) που χρησιμοποιείται στη συνέντευξη αυτής της μορφής παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, το σκοπό και τη μορφή που τη χαρακτηρίζει. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανιχνεύσει και έτσι να συλλεχθούν μέσω αυτής με επιτυχία στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με το θέμα, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2004).

Στην παρούσα έρευνα, οι ερευνήτριες είχαν στόχο να διερευνήσουν τις εφαρμοζόμενες μεθόδους, τις πρακτικές και τα εργαλεία που υιοθετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.). Έθεσαν τους βασικούς άξονες της συνέντευξης και διατύπωσαν μία σειρά ερωτημάτων που διερευνούσαν το κάθε θέμα.

### **Άξονας 1. Καθήκοντα κοινωνικού λειτουργού**

Ενδεικτικές ερωτήσεις: Ποιο είναι το έργο του κοινωνικού λειτουργού στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.; Πραγματοποιείτε κατ' οίκον επισκέψεις;

### **Άξονας 2. Παραπομπή μαθητή στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση**

Ενδεικτική ερώτηση: Ποια είναι τα βήματα που ακολουθούνται όταν ένας μαθητής παραπεμφεί στην υπηρεσία σας από το σχολείο του/άλλη υπηρεσία ή όταν μια οικογένεια απευθυνθεί για βοήθεια στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;

### **Άξονας 3. Συνεργασία Κοινωνικού λειτουργού με γονείς**

Ενδεικτικές ερωτήσεις: πως γίνονται τα ραντεβού, ποια εργαλεία χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός, δύσκολες ερωτήσεις κατά τη συνέντευξη, συναισθήματα γονέων.

### **Άξονας 4. Προβλήματα γονέων**

Ενδεικτική ερώτηση: Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα/δυσκολίες που σας περιγράφουν οι γονείς γύρω από την εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού τους;

### **Άξονας 5. Αντίδραση γονέων στη γνωμάτευση**

Ενδεικτική ερώτηση: Ποιες είναι οι συνηθέστερες αντιδράσεις των γονέων όταν παραπέμπετε ένα μαθητή για φοίτηση σε ειδικό σχολείο;

### **Άξονας 6. Ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα ενός αποτελεσματικού κοινωνικού λειτουργού**

Ενδεικτική ερώτηση: Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι «αποτελεσματικός» επαγγελματίας;

### **Άξονας 7. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κοινωνικός λειτουργός και προτάσεις για βελτίωση**

Ενδεικτική ερώτηση: Ποια είναι τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν κατά την άποψή σας για τη βελτίωση του έργου των κοινωνικών λειτουργών στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;

## **3.4 Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Οι συμμετέχοντες ήταν 2 άνδρες και 10 γυναίκες, όλοι πτυχιούχοι ανώτερης εκπαίδευσης. 4 συμμετέχοντες εργάζονταν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και 8 συμμετέχοντες σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 8 κοινωνικοί λειτουργοί είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, 4 συμμετέχουσες είχαν δύο πτυχία. Επισημαίνεται ότι μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι σύντομα θα ολοκλήρωνε τις σπουδές της στην παιδαγωγική σχολή και θα αποκτούσε και δεύτερο πτυχίο.

Οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικό βαθμό εμπειρίας. Συγκεκριμένα, 7 είχαν πολυετή πείρα, 3 είχαν πείρα λίγων ετών και 2 συμμετέχουσες είχαν ελάχιστη εμπειρία, καθώς είχαν αναλάβει καθήκοντα λίγους μήνες πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Επισημαίνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες υπήρξαν πρόθυμοι να λάβουν



μέρος στην έρευνα και να δώσουν όσες πληροφορίες μπορούσαν σχετικό με το έργο τους.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις ήταν ατομικές. Σε μία συνέντευξη συμμετείχαν ταυτόχρονα 2 κοινωνικοί λειτουργοί και μία συνέντευξη ήταν ομαδική και συμμετείχαν ταυτόχρονα 4 κοινωνικοί λειτουργοί. 10 συμμετέχοντες δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη, ενώ δύο ζήτησαν να κρατάνε σημειώσεις οι ερευνήτριες.

### **3.5 Η προσέγγιση του πεδίου της έρευνας: δυσκολίες και περιορισμοί**

Οι ερευνήτριες προχώρησαν στον ορισμό των συναντήσεων, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, με τους κοινωνικούς λειτουργούς, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις συνεντεύξεις.

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερευνήτριες προσπάθησαν να λάβουν κάθε απαραίτητο μέτρο για να αποτρέψουν χειρισμούς που θα μπορούσαν να βλάψουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τηρήθηκαν αυστηρά οι αρχές δεοντολογίας, οι οποίες διασφαλίζουν και καθορίζουν τους ηθικούς άξονες μέσα στους οποίους αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται μια μελέτη. Οι ερευνήτριες χειρίστηκαν με απόλυτη εχεμύθεια τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στόχος τους ήταν η συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα της έρευνας και όχι η αναγνώριση και έκθεση προσώπων κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα διαφυλάχθηκαν με ευσυνειδησία και επεξεργάστηκαν ως αυστηρώς εμπιστευτικά.

Οι ερευνήτριες επίσης κατά τη συνάντησή τους με τους κοινωνικούς λειτουργούς και πριν ξεκινήσει η συνέντευξη τους ενημέρωνε για το συμβόλαιο έρευνας. Το συμβόλαιο παρουσίαζε τις ερευνήτριες και το στόχο της έρευνας και προέβλεπε τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων (βλ. Παράρτημα 2).

### **3.6 Εντυπώσεις των ερευνητριών από την έρευνα πεδίου**

Οι ερευνήτριες στην αρχή της διεξαγωγής της έρευνας ήταν αγχωμένες και ανήσυχες. Το άγχος τους ήταν αρκετά εμφανές στην πρώτη συνέντευξη, στην πορεία όμως της έρευνας απέκτησαν αυτοπεποίθηση και το ξεπέρασαν. Επίσης, στην πρώτη συνέντευξη, το άγχος τους έγινε πιο έντονο από το γεγονός ότι ενώ είχαν προετοιμαστεί να μαγνητοφωνήσουν τη συνέντευξη, η κοινωνική λειτουργός αρνήθηκε. Οι ερευνήτριες αναγκάστηκαν να κρατήσουν σημειώσεις, και καθώς δεν είχαν προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο ήταν κάπως αμήχανες και δεν μπορούσαν να οργανώσουν τη ροή της συνέντευξης στην αρχή. Η καταγραφή των απαντήσεων ήταν μια αγχωτική διαδικασία καθώς έπρεπε να κυλάει ομαλά η συνέντευξη με την κοινωνική λειτουργό και ταυτόχρονα να καταγράφουν τις απαντήσεις της. Καθώς προχωρούσε η συνέντευξη, οι ερευνήτριες προσαρμόστηκαν στην ταυτόχρονη συζήτηση και καταγραφή των απαντήσεων και με αυτοπεποίθηση και ηρεμία, ολοκλήρωσαν τη συνέντευξη.

Σε μία ακόμη περίπτωση, ο κοινωνικός λειτουργός δεν δέχτηκε να υπάρξει ο μαγνητοφώνηση, αλλά μόνο καταγραφή των απαντήσεων. Έτσι, οι ερευνήτριες κατέγραψαν τη συνέντευξη, χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, καθώς είχαν εξοικειωθεί από την πρώτη φορά.

Μετά την πρώτη συνέντευξη, οι ερευνήτριες ήταν περισσότερο συγκροτημένες, με αυτοπεποίθηση και άνεση λόγου, έχοντας αποβάλλει το άγχος που είχαν στην αρχή.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί σε γενικές γραμμές ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και τα σχόλια τους ήταν ιδιαίτερα σημαντικά. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι ερωτήσεις δεν ήταν απολύτως κατανοητές για τους συμμετέχοντες, όπως η ερώτηση «ποιες θα χαρακτήριζαν “δύσκολες” ερωτήσεις» και η ερώτηση «ποια είναι τα δομικά εμπόδια που συναντούν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στην περίπτωση αυτή οι ερευνήτριες διευκρίνιζαν την ερώτηση. Επίσης, όταν οι συμμετέχοντες δεν έδιναν ιδιαίτερα εκτενείς απαντήσεις, οι ερευνήτριες υπέβαλαν και διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Μία συνέντευξη ήταν ομαδική και έγινε με την ταυτόχρονη συμμετοχή 4 κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στο ίδιο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Δεν έγιναν ατομικές

συνεντεύξεις λόγω έλλειψης χρόνου των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αυτής, οι ερευνήτριες είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν το ομαλό κλίμα που υπήρχε μεταξύ των συναδέλφων κοινωνικών λειτουργών. Η μία συνάδελφος συμπλήρωνε την άλλη και δεν είχαν διαφορετικές απόψεις πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς τους και στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Οι μεταξύ τους σχέσεις φανέρωναν τον επαγγελματισμό και την άριστη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ των εργαζομένων στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Σε όλες τις συνεντεύξεις οι ερευνήτριες προσπάθησαν να μην επηρεάσουν τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων επιτρέποντας την ανοικτή έκφραση των απόψεών τους χωρίς να κάνουν κριτική στις απαντήσεις τους.

Ολοκληρώνοντας πρέπει να επισημανθεί ότι σε κάποιες στιγμές οι ερευνήτριες ένιωσαν πραγματικά τη συγκίνηση και το γνήσιο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη δουλειά τους. Ήταν εμφανές σε όλες τις συνεντεύξεις ότι νοιάζονται πραγματικά για τις οικογένειες των παιδιών και προσπαθούν να συνεισφέρουν όπου και όσο μπορούν για να διευκολύνουν τους γονείς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Χαρακτηριστικό ήταν ότι κανένας συμμετέχων δεν μίλησε για οικονομικές απολαβές ή για το φόρτο εργασίας σε προσωπικό επίπεδο. Δεν εξέφρασε κανείς παράπονο για αυτά τα ζητήματα. Επισημάναν τον όγκο εργασίας απλά γιατί καθυστερούν να εξετάσουν τις αιτήσεις των παιδιών και όχι για να διαμαρτυρηθούν ότι κουράζονται. Βασικός τους γνώμονας είναι το καλό της οικογένειας και του παιδιού, αντιλαμβανόμενοι πλήρως της κοινωνική διάσταση του έργου τους.

### **3.7. Η διαδικασία της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού**

Η ανάλυση περιεχομένου, που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, είναι μια αναδιάταξη του υλικού που έχουν στα χέρια τους οι ερευνήτριες με βάση την ενότητα ανάλυσης. Οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο. Στην ποιοτική ανάλυση γίνεται αντιπαράθεση των δεδομένων με κάποιες αρχικές κατηγορίες και ανάλογα με το πόσο κατάλληλες είναι, οριστικοποιούνται ή τροποποιούνται. Οι γνώσεις που ήδη

υπάρχουν συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κατηγοριών, αλλά η τελική μορφή τους είναι, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η Κυριαζή (2004), αποτέλεσμα της συνεχής διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων. Κατ' αυτό τον τρόπο, διαμορφώνεται μια επαγωγική προσέγγιση (Λαμπίρη – Δημάκη, 1990).

Σε πρώτο στάδιο οι ερευνήτριες αποσαφήνισαν το ερευνητικό θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια προχώρησαν στον ακριβή ορισμό του ποιοτικού υλικού, δηλαδή συνεντεύξεις με 12 κοινωνικούς λειτουργούς σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. στην περιοχή της Κρήτης. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνηση τους από τις ίδιες τις ερευνήτριες. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα αποτελέσματα και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τους άξονες της συνέντευξης. Έπειτα συγκρίθηκαν τα ευρήματα της έρευνας με τα ευρήματα αντίστοιχων ελληνικών και διεθνών ερευνών, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

## **Μέρος ΙΙΙ: Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού**

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Κοινωνική εργασία με οικογένειες στην ειδική εκπαίδευση - Αναδεικνύοντας το λόγο και τη φωνή των κοινωνικών λειτουργών**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. στην ευρύτερη περιοχή της Κρήτης. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα οι ερευνήτριες επιχείρησαν να συλλέξουν ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εν λόγω φορέων, το είδος αξιολόγησης που προσφέρουν, την στήριξη και εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά με αναπηρία καθώς και τη στήριξη και συμβουλευτική που προσφέρεται στους γονείς των παιδιών αυτών.

Είναι προφανές ότι στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., που είναι οι υπεύθυνοι δημόσιοι φορείς για την ανίχνευση και διατύπωση των δυσκολιών των παιδιών με αναπηρία, απευθύνεται πολύ μεγαλύτερος αριθμός παιδιών σε σχέση με τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., είτε για αξιολόγηση είτε για επαναξιολόγηση. Έτσι οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται σε ετήσια βάση να εξυπηρετήσουν εκατοντάδες οικογένειες και μαθητές που απευθύνονται στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση. Στην Ευρώπη, πρόσφατες εκτιμήσεις τοποθετούν τον αριθμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε 15 εκατομμύρια (European Commission, 2012). Συντηρητικές εκτιμήσεις αναφέρουν ότι η δυσλεξία, επηρεάζει περίπου το 6% του πληθυσμού της Ευρώπης (Gyórfi & Smythe, 2010), ενώ η επικράτηση των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος εκτιμάται ότι είναι υψηλότερη από ό, τι στο παρελθόν (Posada et al., 2007).

Στη συνέχεια της έρευνας εξετάστηκε το πλαίσιο συνεργασίας κοινωνικών λειτουργών και γονέων σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

#### **4.1. Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.**

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. έχουν σχετικά παρόμοιες αρμοδιότητες.

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ο κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό του ραντεβού του παιδιού, μετά από παραπομπή του, με τα ιατρεία και παράλληλα επικοινωνεί με την οικογένεια, την στηρίζει και συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού περιγράφονται στο παρακάτω απόσπασμα

*Επικοινωνία με την οικογένεια, λήψη ιστορικού, παροχή πληροφοριών γενικά για τη Σ.Μ.Ε.Α.Ε και ειδικά για τις υπηρεσίες και τις παροχές που δικαιούνται οι οικογένειες από τον ασφαλιστικό του φορέα.... Στήριξη και καθοδήγηση του γονέα προκειμένου να αποταθεί αποτελεσματικά σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς για βοήθεια... Διαμεσολάβηση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα όταν χρειάζεται (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επίσης, στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου και των γονιών. Στα ακόλουθα δύο αποσπάσματα επισημαίνεται ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών και επικοινωνούν με τους γονείς σε προγραμματισμένες συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες της οικογένειας.

*Γενικά οι κοινωνικοί λειτουργοί είμαστε ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια και παιδί. Κανονίζουμε γενικά ραντεβού με γονείς για να μας πουν τι προτεραιότητες υπάρχουν στο σπίτι σε σχέση με το παιδί και τις ανάγκες του για να βάλουμε και εμείς ανάλογα τους στόχους στο σχολείο. Βοηθάμε σε οποιοδήποτε επίδομα ή βοήθεια χρειαστούν από κάποιο φορέα εκτός σχολείου. Βλέπουμε εξατομικευμένα τα παιδιά και θέτουμε ανάλογους στόχους ανάλογα με την ανάγκη των παιδιών (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ο κοινωνικός λειτουργός μες στο σχολείο είναι ο καθρέφτης και στην οικογένεια. Σε καθημερινή βάση είναι ας πούμε το πρόγραμμα, κάθε ώρα απασχολώ ένα παιδί και δυο φορές την εβδομάδα μιλάω με γονείς. Έρχονται οι γονείς με ραντεβού, συνήθως δύο φορές. Κανονικά είναι μία φορά η επικοινωνία μου με υπηρεσίες και μία φορά την εβδομάδα η επικοινωνία μου με τους γονείς. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί μέλος διεπιστημονικής ομάδας που αξιολογεί, μετά από αίτημα, το παιδί για την ύπαρξη ή μη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Προσφέρει υποστήριξη και συμβουλευτική στο γονέα, κρατάει το φάκελο του παιδιού και συνεργάζεται με τα τμήματα ένταξης των νηπιαγωγείων, των δημοτικών και όλων των βαθμίδων. Στα ακόλουθα δύο αποσπάσματα οι κοινωνικοί λειτουργοί επισημαίνουν το ρόλο τους στην αξιολόγηση και επαναξιολόγηση του μαθητή.

*Ανίχνευση και αξιολόγηση των αδυναμιών του μαθητή (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Σε περίπτωση επαναξιολόγησης ενημερώνεται για την πορεία των παρεμβάσεων που έγιναν. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Περαιτέρω αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ είναι η ενημέρωση των γονέων για το παιδαγωγικό και κοινωνικό έργο του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και τους στόχους του. Επίσης, σημαντική αρμοδιότητα είναι η στήριξη και καθοδήγηση του γονέα όπως υπογραμμίζεται και στο ακόλουθο απόσπασμα.

*Οι κοινωνικοί λειτουργοί ενημερώνουν τους γονείς σε ποιους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς μπορούν να αποτανθούν για βοήθεια . (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, έχει συγκεκριμένα καθήκοντα στην ειδική αγωγή γενικά, αλλά προσαρμόζεται πάντα ανάλογα με τις ανάγκες και το χώρο που δουλεύει

## **4.2 Πλαίσιο συνεργασίας κοινωνικών λειτουργών και οικογενειών στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. & στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.**

Το εμπειρικό υλικό προσέφερε πολλές πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας των κοινωνικών λειτουργών και των γονέων στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν εκτενώς τον τρόπο και τόπο επαφής των γονέων με τους κοινωνικούς λειτουργούς και τη διαδικασία της πρώτης επαφής. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις όπου αναδεικνύονται τα θέματα αυτά μέσα από το λόγο των κοινωνικών λειτουργών.



### 4.2.1. Τρόπος και τόπος επαφής

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. κάνουν προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς, είτε για αξιολόγηση είτε για επαναξιολόγηση του παιδιού.

*Ο κοινωνικός λειτουργός βλέπει τους γονείς πιο πολύ. Έρχονται εδώ μετά από ραντεβού, παίρνουμε ιστορικό και κάνουμε διερεύνηση..... Αν κάνουμε επαναξιολόγηση τα ίδια με τη διάφορα ότι ενημερωνόμαστε για διάφορες παρεμβάσεις που έχουν γίνει , π.χ. λογοθεραπεία, αν έχει γίνει γνωμάτευση από κάποιο άλλο κέντρο με το οποίο συνεργάζεται το ΚΕΔΔΥ, διερευνούμε την καθημερινότητα του παιδιού και τι κάνει. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι επίσης προγραμματισμένες οι συναντήσεις του κοινωνικού λειτουργού με τους γονείς και γίνονται στο σχολείο.

*Οι συναντήσεις γίνονται προγραμματισμένα, ανάλογα πάντως με τις ανάγκες της κάθε οικογένειας (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Υπήρχαν γονείς όμως που ήταν πολύ θετικοί στο κάλεσμα και υπάρχουν και γονείς που δεν έχουν έρθει καν ακόμα. Δύο συγκεκριμένα από τους δεκατρείς, δηλαδή διαφέρει αναλόγως την περίπτωση. Μετά, συνήθως έρχονται στο γραφείο, κανονίζουμε το ραντεβού συγκεκριμένη ώρα μετά από επικοινωνία και για οτιδήποτε τρέξει έχω στο νου να τους ξαναδώ. Αλλά και για οτιδήποτε τρέξει μέσα στο διάστημα αυτό που έχω αφήσει εγώ περιθώριο επικοινωνούμε στο τηλέφωνο. Αυτό είναι καθαρά αναλόγως την περίπτωση (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Αξίζει να επισημανθεί ότι ένας κοινωνικός λειτουργός όταν ρωτήθηκε για το πόσες σχολικές ώρες την εβδομάδα αφιερώνονται για συνεδρίες με γονείς, δήλωσε μεταξύ άλλων ότι οι συνεδρίες με τους γονείς μπορεί να γίνουν και τηλεφωνικά.

*Είναι αναλόγως αυτό. Οι σπάνια ώρες είναι γύρω στις τέσσερις με πέντε, σίγουρες. Τώρα αυτό έλεγα σήμερα, υπάρχουν ας πούμε περιπτώσεις που πήρα τηλέφωνο και κάναμε μία ολόκληρη συνεδρία απ το τηλέφωνο, γι αυτό είναι αναλόγως την περίπτωση. Είναι αναλόγως την εβδομάδα και τις ανάγκες που μπορεί να τρέχουν μέσα σ αυτήν. Αλλά ο μέσος όρος είναι εκεί περίπου τέσσερις με έξι ώρες εβδομαδιαία. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επίσης, στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., λόγω της συχνής επίσκεψης των γονέων στις σχολικές μονάδες, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν συχνά νέα τους, καθώς τους επισκέπτονται οι γονείς για λίγο στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής ημέρας.

*Οι υπόλοιποι που έρχονται για τις θεραπείες πάντα λένε ένα γεια. Πάντα μπορεί να ρθουν να μιλήσουμε. Αλλά δεν είναι η συνέντευξη. Σχεδόν κάθε φορά κάτι λέμε. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ένα άλλο ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα ήταν ότι στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. δεν γίνονται ομάδες γονέων υπό την επίβλεψη του κοινωνικού λειτουργού

*Όχι ακόμα και εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι και πολύ νωρίς γιατί έχουμε ξεκινήσει στην ουσία τώρα να γνωρίζουμε τα παιδιά, τα περιστατικά και να συνεργαζόμαστε με τους γονείς, οπότε είναι πολύ νωρίς για κάτι τέτοιο (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Οι κατ' οίκον επισκέψεις ήταν ακόμα ένα ζήτημα που διερευνήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με το εμπειρικό υλικό, κατ' οίκον επισκέψεις δεν γίνονται συχνά από τους κοινωνικούς λειτουργούς. Στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. δεν γίνονται συνήθως κατ' οίκον επισκέψεις. Θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος όπως υποψίες για παραμέληση.

*Όχι. Μόνο αν υπάρχει εισαγγελική παρέμβαση. Ή όταν υποψιάζεσαι ότι υπάρχει παραμέληση, πολύ μεγάλη φτώχεια, σε ειδικές περιπτώσεις μόνο. Δεν υπάρχει χρόνος (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Συνήθως σε συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς του δήμου, της πρόνοιας. Όχι πολύ συχνά μόνο όταν υπάρχουν υπόνοιες για παραμέληση και κακοποίηση του παιδιού. Όχι για άλλα θέματα. Αν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες δεν θα πας στο σπίτι του να δεις τι έχει. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε, κατ' οίκον επισκέψεις των κοινωνικών λειτουργών γίνονται συχνότερα

*Σε ένα περιστατικό πηγαίνω και κάθε εβδομάδα σπίτι. Σε κάποιο άλλο μπορεί να πάω και μια φορά στους έξι μήνες (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Μία φορά χρειάστηκε να κάνω. Πιο πολύ είμαι θετική και θέλω να έρθουν στο σχολείο. Μία φορά χρειάστηκε για μια οικογένεια, η οποία μένει λίγο πιο έξω από εδώ, δούλευαν και οι δύο γονείς, ήθελα και εγώ να δω το περιβάλλον του παιδιού, να δω που ζει, που μένει, πως κοιμάται, γενικά να είμαι πλήρως ενημερωμένη. Μία φορά όμως μόνο χρειάστηκε. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Όταν χρειαστεί πάω, αλλά δεν είναι προτεραιότητα γιατί έχω πολύ δουλειά. Συνήθως για να δω και την εικόνα στο σπίτι, να μιλήσω με ηρεμία με γονείς και τα αδέρφια. Συχνά πάω και πράγματα, παιχνίδια ή κάποια είδη πρώτης ανάγκης. Κυρίως όμως για να έχω μια εικόνα από το σπίτι, ή αν τύχει κάτι έκτακτο. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Σήμερα, όπως επισημαίνουν και οι Newsome et al. (2008), οι κοινωνικοί λειτουργοί ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να αναγνωρίζουν τους ατομικούς, οικογενειακούς και κοινοτικούς παράγοντες κινδύνου και να παρέχουν ατομική και ομαδική συμβουλευτική προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους και να διευκολύνουν την κοινωνική υποστήριξη τους.

#### **4.2.2. Διαδικασία πρώτης επαφής με τις οικογένειες**

Στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία προκειμένου να επισκεφτεί μια οικογένεια την υπηρεσία. Οι μαθητές/τριες που αξιολογούνται από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είναι όσοι φοιτούν στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από 4 ετών μέχρι και 18). Αίτηση για αξιολόγηση μπορεί να υποβάλει ο γονέας/κηδεμόνας του παιδιού ή άλλο άτομο με εξουσιοδότηση του γονέα (π.χ. ο δάσκαλος του παιδιού). Εφόσον υπάρχουν θα πρέπει να κατατεθούν σε φωτοτυπίες διαγνώσεις από άλλους δημόσιους φορείς / ιατρικές γνωματεύσεις (εάν πρόκειται για πρόβλημα υγείας). Στα ακόλουθα αποσπάσματα περιγράφεται από τους κοινωνικούς λειτουργούς η διαδικασία πρώτης επαφής με τις οικογένειες.

*Αρχικά γίνεται το αίτημα από το γονιό στο σχολείο. Το σχολείο μεταβιβάζει το αίτημα σε εμάς και ο γραμματέας κλείνει ένα ραντεβού όπου θα βρίσκονται και τα τρία βασικά μέλη της ομάδας, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, εκπαιδευτικός και αν χρειαστεί λογοθεραπευτής ή άλλη ειδικότητα που υπάρχει εδώ. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Προς αυτή την κατεύθυνση στη βιβλιογραφία επισημαίνεται το πόσο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος να βοηθά στην αναγνώριση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις κατανόηση διαφόρων συμπεριφορών των παιδιών, και οι γνώσεις τους σχετικά με την αναπτυξιακά κατάλληλη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύει το κάθε παιδί, βοηθούν στην επιτυχή αναγνώριση παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Brock, Jimerson & Hansen, 2009).

Μετά την αίτηση για αξιολόγηση στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, ο γραμματέας του Κέντρου κλείνει στο γονέα ραντεβού με τα τρία βασικά μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, τον κοινωνικό λειτουργό, τον ψυχολόγο και τον εκπαιδευτικό. Όταν κρίνεται αναγκαίο συμμετέχει στην αξιολόγηση και λογοθεραπευτής. Ο κοινωνικός λειτουργός βλέπει πρώτα την οικογένεια, τους γονείς του παιδιού και έπειτα οι άλλες ειδικότητες, βλέπουν το παιδί. Μετά την ολοκλήρωση των προγραμματισμένων συναντήσεων, η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει, ενημερώνεται από τον κοινωνικό λειτουργό για το ιστορικό του παιδιού, και προχωρά στη γνωμάτευση. Ο κοινωνικός λειτουργός ενημερώνει στη συνέχεια τους γονείς για τη διάγνωση και την υποστήριξη που μπορεί να λάβει το παιδί. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται στα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις δύο κοινωνικών λειτουργών σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ

*Ο γονέας σε συνεννόηση με το σχολείο στέλνει την αίτηση εδώ πέρα, στη συνέχεια ο γραμματέας παίρνει τηλέφωνο τους γονείς και κλείνει το ραντεβού, έρχεται εδώ σε μας, παίρνουμε εμείς το ιστορικό, βλέπει το παιδί η ψυχολόγος και η εκπαιδευτικός, στη συνέχεια συνεδριάζει η διεπιστημονική ομάδα, βγάζουμε τη γνωμάτευση, ξαναέρχονται οι γονείς εδώ πέρα, συζητάμε αν θέλουν να ρωτήσουν κάτι, αν τους απασχολεί κάτι, μπορεί οι γονείς να μην το δεχτούν, οπότε δεν υπογράφουν και δεν την παίρνουνε, όταν όλα πάνε καλά στέλνουμε τη γνωμάτευση στο σχολείο, ενημερώνουμε αν το σχολείο πρέπει να προσέξει κάτι, π.χ. σε θέματα συμπεριφοράς του παιδιού, τι χρειάζεται να κάνουν και αυτοί από τη μεριά τους. (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Λοιπόν, αφού κλείσουμε το ραντεβού βλέπει ο κοινωνικός λειτουργός πρώτα την οικογένεια, τους γονείς και στη συνέχεια οι άλλες ειδικότητες, βλέπουν το παιδί, οπότε χρειαστεί το βλέπουμε και εμείς το παιδί οι κοινωνικοί λειτουργοί. Στη συνέχεια η διεπιστημονική ομάδα συνεδριάζει και ενημερώνουμε για το ιστορικό και ενημερωνόμαστε από την αξιολόγηση που έχουμε κάνει. Αποφασίζουμε όλοι μαζί να δούμε τη διάγνωση και την υποστήριξη που μπορούμε να κάνουμε στο παιδί και στην οικογένεια. Στη συνέχεια γίνεται η υποστήριξη. (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. η επικοινωνία του κοινωνικού λειτουργού με τους γονείς είναι πιο συχνή. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου καλεί όλους τους γονείς να συναντηθούν, να τους γνωρίσει και να μιλήσουν για το παιδί τους και το ιστορικό του. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς διατηρεί επαφή μαζί τους σε εβδομαδιαία βάση και τους ενημερώνει για το παιδί και την πορεία του.

*Στην αρχή γενικά όταν ξεκινάς στο σχολείο πρέπει να δεις όλους τους γονείς. Οπότε τους καλέσαμε στην αρχή όλους. Γενικά να τους γνωρίσεις, να μάθεις για το παιδί και να μάθεις και για το ιστορικό τους. Οπότε μετά από την πρώτη συνάντηση που θα έχεις με όλους τους γονείς εξαρτάται με το τι περίπτωση είναι ο κάθε γονέας και με το κατά πόσο κρίνεις εσύ αν θα είναι υποστηρικτικός ή όχι. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Λοιπόν, ο ρόλος μας έχει να κάνει με ότι αφορά τη σύνδεση του σχολείου και της οικογένειας με τον έξω κόσμο, δηλαδή κοινωνικές υπηρεσίες, Ο κοινωνικός λειτουργός μες στο σχολείο είναι ο καθρέφτης και στην οικογένεια. Σε καθημερινή βάση είναι ας πούμε το πρόγραμμα, κάθε ώρα απασχολώ ένα παιδί και δυο φορές την εβδομάδα μιλάω με γονείς. Έρχονται οι γονείς με ραντεβού, συνήθως δύο φορές. Κανονικά είναι μία φορά η επικοινωνία μου με υπηρεσίες και μία φορά την εβδομάδα η επικοινωνία μου με τους γονείς. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επισημαίνεται ότι προκειμένου να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση πρέπει οι γονείς και το παιδί αντίστοιχα, να προσέλθουν σε όλα τα προκαθορισμένα ραντεβού με τη σειρά την οποία έχουν οριστεί. Εάν για τον οποιαδήποτε λόγο δεν είναι δυνατή η προσέλευση του γονέα ή και του παιδιού, οι γονείς οφείλουν να ενημερώσουν την υπηρεσία για το κάλυμα που προέκυψε και να οριστεί νέα συνάντηση πριν το προκαθορισμένο ραντεβού. Εάν δεν υπάρξει έγκαιρη ενημέρωση τα υπόλοιπα ραντεβού που εκκρεμούν δεν πραγματοποιούνται και η αίτηση θεωρείται άκυρη (<http://dkday-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php>).

### **4.3. Το κοινωνικό ιστορικό ως βασικό εργαλείο καταγραφής των κοινωνικών λειτουργιών**

Η λήψη του κοινωνικού ιστορικού αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης του παιδιού. Σύμφωνα με τους Μαρκοβίτη και Τζουριάδου (1991) η αξιολόγηση ξεκινά με τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού και ακολουθεί ο καθορισμός του νοητικού δυναμικού και τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις για να εντοπιστούν τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών στη γνωστική και μαθησιακή λειτουργία.

Η λήψη του κοινωνικού ιστορικού στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ γίνεται από το κοινωνικούς λειτουργούς. Στο ατομικό ή κοινωνικό ιστορικό ζητούνται πληροφορίες από το σχολείο και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, οι οποίες μπορεί να έχουν επίδραση στη μαθησιακή του εξέλιξη. Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να συνεκτιμώνται από τη διεπιστημονική ομάδα πριν την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού ώστε η ομάδα να έχει γενικότερη εικόνα της λειτουργίας του μαθητή (Τζουριάδου, 2006).

Το κοινωνικό ιστορικό είναι το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός κατά την επικοινωνία του με τους γονείς του παιδιού στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. αν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα τυποποιημένα τεστ που αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία διάγνωσης και αξιολόγησης (Ise et al., 2011). Η έρευνα έδειξε ότι ενώ όλοι οι κοινωνικοί λειτουργοί συλλέγουν ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές πληροφορίες και ακολουθούν τις διαθέσιμες οδηγίες για τη λήψη ενός κοινωνικού ιστορικού, δεν χρησιμοποιούν όλοι την ίδια φόρμα ιστορικού. Στα ακόλουθα αποσπάσματα αναφέρονται οι φόρμες / εργαλεία που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί λειτουργοί για την αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

*Κοινωνικό Ιστορικό Πανεπιστημίου Αθηνών (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Κοινωνικό ιστορικό που το έχει φτιάξει ο κοινωνικός λειτουργός με την εμπειρία που έχει αποκομίσει, σε συνδυασμό με άλλα ερωτηματολόγια (π.χ. για τη λειτουργία της οικογένειας) (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Το ιστορικό. Το πρώτο ιστορικό είναι για την πρώτη φορά που είναι αυτό που σας λέω, το αίτημα, το αναφερόμενο πρόβλημα, οι ειδικότητες που έχουν συνεργαστεί, κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας και εκπαιδευτικός,*

*ενδιαφέροντα και σύνθεση της οικογένειας και οικογενειακές σχέσεις. Αυτό είναι στην πρώτη φάση. Είναι συγκεκριμένα τα εργαλεία. Το ιστορικό δηλαδή. Εμείς χρησιμοποιούμε μόνο το ιστορικό. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ιστορικό + διάφορα τεστ (π.χ. Deport) (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Όταν γίνεται επαναξιολόγηση του παιδιού στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., οι Κοινωνικοί Λειτουργοί δεν παίρνουν στοιχεία που αφορούν το ατομικό, αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, τότε γεννήθηκε το παιδί, αν έχει παρουσιάσει κάποιο πρόβλημα, καθώς τα στοιχεία αυτά τα έχουν ήδη συγκεντρώσει από την πρώτη συνάντηση. Στην επαναξιολόγηση ενημερώνονται για νέα στοιχεία όπως επισημαίνεται και στο λόγο του κοινωνικού λειτουργού στη συνέχεια.

*...διάφορες παρεμβάσεις που έχουν γίνει , π.χ. λογοθεραπεία, αν έχει γίνει γνωμάτευση από κάποιο άλλο κέντρο με το οποίο συνεργάζεται το ΚΕΔΔΥ, διερευνούμε την καθημερινότητα του παιδιού και τι κάνει. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Αν είναι επαναξιολόγηση δεν παίρνουμε το ατομικό, αναπτυξιακό ιστορικό, τότε γεννήθηκε, αν έχει παρουσιάσει κάποιο πρόβλημα γιατί το έχουμε πάρει. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης, ότι η λήψη του ιστορικού στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία. Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για τη διαδικασία λήψης του κοινωνικού ιστορικού και τις δυσκολίες της.

#### **4.3.1. Η διαδικασία λήψης του κοινωνικού ιστορικού και οι δυσκολίες της**

Κατά τη διαδικασία λήψης του κοινωνικού ιστορικού ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να πάρει τις σωστές πληροφορίες, όλες όσες είναι σημαντικές για το παιδί και συνδράμουν στην αξιολόγηση του και στη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να εκτιμήσει αν υπάρχουν οικογενειακά θέματα και να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με το γονέα. Είναι

σημαντικό κατά τη λήψη του ιστορικού τόσο στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. όσο και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. να υπάρχει καλό κλίμα μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και γονέα, όπως υπογραμμίζει στο λόγο του ο κοινωνικός λειτουργός στο ακόλουθο απόσπασμα

*...να μην φορτίζεται ο γονιός, να μην πιέζεται να φροντίζουμε να αποφορτίζεται και να αποσυμπιέζεται.. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Πρέπει να ελέγχουμε λίγο το κλίμα. Το συναισθηματικό κλίμα, δηλαδή να μην φορτίζεται ο γονιός, να μην πιέζεται να φροντίζουμε να από φορτίζεται και να αποσυμπιέζεται. Εκεί που ο γονιός πάει λίγο να ξεφύγει να τον επαναφέρουμε ξανά στο εδώ. Αυτό είναι πιο πολύ για μένα, να φροντίζουμε για το κλίμα. Και αν υπάρχει ένα ήδη καλό κοινωνικό ιστορικό να το ακολουθούμε. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Για να είναι αποτελεσματική η συνάντηση γονέα και κοινωνικού λειτουργού και να ληφθεί ένα πλήρες ιστορικό, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να είναι ήρεμος και δοτικός και να μην πιέζει το γονέα. Η λήψη του ιστορικού έχει μια συγκεκριμένη δυναμική όπως περιγράφεται στο λόγο του κοινωνικού λειτουργού στο ακόλουθο απόσπασμα

*...το ιστορικό δεν είναι για μια απλή διαδικασία. Ο κοινωνικός λειτουργός ενημερώνεται για το παιδί, ενημερώνει το γονέα και τους παρέχει πληροφορίες που χρειάζεται. Η λήψη του ιστορικού έχει μία δυναμική, δεν είναι παίρνω και συμπληρώνω ένα χαρτί, δεν έχει νόημα να συμπληρώσει απλά το έντυπο ο κοινωνικός λειτουργός... (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Θα πρέπει να ακούει αυτά που λέει ο γονιός και επειδή εμείς σημειώνουμε την ώρα που μιλάει δεν θα πρέπει να μας ξεφεύγει τίποτα. Για παράδειγμα λέει ο γονιός ότι το παιδί έχει εμμονές, εκεί σε παραπέμπει σε αυτισμό. Πρέπει να ακούς να πιάνεσαι από τις λέξεις και να ρωτάς, τι εννοείται με αυτό; Πείτε μας παραπάνω για αυτό. Να παίρνει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί και μετά και αυτός να ψάχνεται και να διαβάσει συνεχόμενα. (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ο κοινωνικός λειτουργός διαβάσει την αίτηση που έχει γίνει και κατά τη συνάντησή του με το γονέα προσανατολίζεται στο ποιες είναι οι δυσκολίες και ανιχνεύει προς εκείνη την κατεύθυνση. Για παράδειγμα αν υπάρχουν υπόνοιες



αυτισμού, ανιχνεύει προς εκείνη την κατεύθυνση και καταγράφει τα αναπτυξιακά ορόσημα του παιδιού όπως επισημαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα.

*.....όταν έρχεται σε εμάς ένα περιστατικό, όταν ξέρω ότι έχω να δω μια συγκεκριμένη αιτία, διαβάζω την αίτηση που έχει έρθει από το σχολείο και προσανατολίζομαι στο ποιες είναι οι δυσκολίες και ανιχνεύουμε προς εκείνη την κατεύθυνση, αν μας έχουν πει ότι υπάρχουν προβλήματα στο γραπτό, ανιχνεύουμε προς εκείνη την κατεύθυνση, της γραφής, αν υπάρχει αυτισμός, βλέπουμε να αναπτυξιακά του ορόσημα. Λειτουργούμε με αυτά που έχουμε διαβάσει. Και ανάλογα και ότι μας βγάλει η οικογένεια. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να βοηθήσει τους γονείς να ανοιχτούν και να μιλήσουν για ενδοοικογενειακές καταστάσεις που μπορεί να έχουν επηρεάσει την κατάσταση του παιδιού, κάτι το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο. Στο λόγο των κοινωνικών λειτουργών υπογραμμίζεται ότι αφενός είναι σημαντικό να σέβονται τους γονείς, να μην τους πιέζουν και να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης αφετέρου όμως θα πρέπει να ανιχνεύουν τυχόν οικογενειακά προβλήματα που μπορεί να επηρεάζουν το παιδί και όλη τη δομή της οικογένειας.

*Όταν έρχεται ο γονιός για να διερευνηθεί αν το παιδί έχει δυσλεξία, ο γονιός βάζει ένα όριο δεν έρχεται να συζητήσει για τα οικογενειακά του, έρχεται για να πάρει ένα χαρτί, τη διάγνωση, και βάζει ένα όριο. Όταν όμως υπάρχουν ενδείξεις κακοποίησης ή παραμέλησης τότε αυτά τα όρια δεν θα τα σεβαστούμε. Θα προχωρήσουμε πιο βαθιά ανάλυση, διερεύνηση, θα συνεργαστούμε και με άλλους φορείς, θα κάνουμε και επισκέψεις στο σχολείο (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Πολλές φορές έρχονται παιδιά με αίτημα διερεύνησης μαθησιακών δυσκολιών και αυτό να είναι το κερασάκι στην τούρτα. Να κρύβεται βία.....(Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού διαφοροποιείται σε κάποια σημεία από αυτόν στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ο κοινωνικός λειτουργός έρχεται σε επαφή με τους γονείς λαμβάνει το ιστορικό τους αλλά εστιάζεται κυρίως στο να τους βοηθήσει, σύμφωνα με το λόγο του κοινωνικού λειτουργού στο ακόλουθο απόσπασμα, σε διάφορα ζητήματα όπως την αποδοχή και την αναζήτηση στήριξης.

*...θέμα της αποδοχής του προβλήματος του παιδιού τους και ταυτόχρονα συζητούν το μέλλον και την εξέλιξη του. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Η λήψη του ιστορικού, η παραπομπή σε ότι άλλο χρειάζεται η οικογένεια σε φορείς τις πόλεις μας, Πρόνοια, ιατρικά ραντεβού και ότι άλλο θέλει. Ενημερώνουμε ότι αν ένα παιδί έρθει εδώ δικαιούται επίδομα και άλλες παροχές, είναι δικό μου κομμάτι αυτό. Πολλές φορές ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό – μορφωτικό επίπεδο, εδώ έρχονται γονείς με διαφορετικό επίπεδο, ανάλογα τους βοηθάω και στα ραντεβού και στα νοσοκομεία, τους κατευθύνω. Έχω συνεργαστεί με πολλούς φορείς της πόλης μας, π.χ. Χαμόγελο του παιδιού, για να αγοράσουν για παράδειγμα ορθοπεδικό υλικό για όσους δυσκολεύονται, είχαμε πάντα δυσκολίες αλλά τώρα τελευταία πολλοί γονείς είναι άνεργοι, δεν έχουν ασφάλεια, οπότε ένα κομμάτι, είναι αυτό. Το τώρα τι γίνεται. Η στήριξη και τη πρέπει να γίνει για να είναι καλά το παιδί και οι οικογένεια. Έχουμε καλή συνεργασία με τους φορείς της πόλης. Φροντίζω το πρόγραμμα να βολεύει τους γονείς, οι ώρες τους προγράμματος. Μετά φροντίζω και τα άλλα μέλη της οικογένειας, τα αδέρφια, αν χρειαστεί μπορεί να παραπέμψω σε ψυχολόγο ή κάπου αλλού. Έχουμε Σύλλογο Γονέων και εκεί υπάρχει και συνεργασία. Επειδή δεν είμαστε δημόσιος φορέας και εκεί υπάρχει συνεργασία, γιατί συχνά δυσκολευόμαστε οικονομικά. Μαζί με το Σύλλογο Γονέων, είμαι συνδετικός κρίκος, λίγο με τους γονείς, λίγο με τα παιδιά, λίγο με τους φορείς της πόλης (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Όταν οι γονείς συναντιούνται με τον κοινωνικό λειτουργό στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. για πρώτη φορά, κατά τη διάρκεια της λήψης του κοινωνικού ιστορικού αναφέρουν μεταξύ άλλων το λόγο που ζήτησαν να αξιολογηθεί το παιδί τους. Σύμφωνα με το ακόλουθο απόσπασμα, οι γονείς περιγράφουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και συχνά δηλώνουν ότι δεν μπορούν να διαβάσουν το παιδί τους ή ότι έχει γίνει διάγνωση στο παιδί αλλά δεν γνωρίζουν τι σημαίνει αυτό.

*.....όταν ένας γονιός παίρνει στα χέρια του μία διάγνωση από κάποιο άλλο κέντρο ή έναν ειδικό έρχονται οι γονείς και μας λένε τι είναι αυτό, τι να περιμένουμε, έρχονται για παράδειγμα οι γονείς και μας λένε τι είναι αυτισμός, δεν ξέρουν τι σημαίνει αυτό, αν το ακούνε και όλες για πρώτη φορά και δεν το είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, οπότε εμείς καλούμαστε να τους εξηγήσουμε, να είμαστε κοντά τους, παραστάτες σε όλο αυτό, να τους ενημερώσουμε για αυτό που χρειάζεται (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Οι γονείς επίσης ζητούν να ενημερωθούν για την όλη διαδικασία της αξιολόγησης και γνωμάτευσης και τι θα σημαίνει η διάγνωση του παιδιού τους ως παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*.....για ποιο λόγο έρχονται στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., τι θέλουν να βγάλουν από την επίσκεψη, ..... (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. οι γονείς όταν έρχονται σε επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό εκφράζουν τις ανησυχίες τους για την κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Όπως επισημαίνεται από τους κοινωνικούς λειτουργούς

στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., τους απασχολούν από εκπαιδευτικά θέματα μέχρι το πώς θα πάει το παιδί τουαλέτα και αν μπορεί να βγάλει την πάνα του.

*Δηλαδή δεν μας ενδιαφέρει αν κάποιο παιδί ξέρει κάποιες βασικές έννοιες ή λέξεις, αν πηγαίνει σπίτι για παράδειγμα και βγάζει την πάνα του και την πετάει ή πετάει το φαγητό του και τα πασαλείβει όλα και δεν έχει κάποια σωστή συμπεριφορά, οπότε εκεί ξεκινάς από αυτό. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ένα άλλο ζήτημα που αναδεικνύει ο λόγος των κοινωνικών λειτουργών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι ότι οι γονείς ενδιαφέρονται το παιδί τους να αυτονομηθεί και ενδιαφέρονται να μάθουν πως θα επιτευχθεί αυτό.

*Βασικά, κυρίως, αρχίζουν από θέματα αυτονομίας του παιδιού, το πώς θα κάνει κάποια βασικά πράγματα, όπως το να βάλει το μπουφάν του και να κλείσει την τσάντα ή να ξέρει που αφήνει την τσάντα του. Πολύ σημαντικό στο φαγητό επίσης να ξέρει πως θα πάρει το πιρούνι για να φάει ή να πιεί το νερό του και να τοποθετήσει πάλι πίσω το πιάτο και το πιρούνι. Από εκεί και πέρα πολύ σημαντικό είναι το θέμα της κοινωνικοποίησης σε σχέση με τα άλλα παιδιά, να μην απομονώνεται, να συμμετέχει κανονικά στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες. Η καλή συμπεριφορά επίσης προς τους δασκάλους του και σε όλο το προσωπικό. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Υπογραμμίζεται επίσης, ότι η επαφή του κοινωνικού λειτουργού με το γονέα κατά τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού δεν είναι εύκολη και μπορούν να προκύψουν πολλές δυσκολίες.

Πολύ συχνά, οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι και ανήσυχoi κατά την πρώτη τους επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό. Εάν δεν λάβουν κατάλληλη υποστήριξη, όχι μόνο θα έχει το παιδί τους περιορισμένες επιλογές και δεν θα του δοθούν ευκαιρίες και δυνατότητες να αναπτυχθεί, αλλά και η ίδια η οικογένεια στο σύνολό της θα λειτουργεί κάτω από μεγάλη πίεση (Weiss, 2002). Το άγχος που νιώθουν οι γονείς επισημαίνεται από πολλούς κοινωνικούς λειτουργούς στις συνεντεύξεις

*Πολύ άγχος, φόβος για τι συμβαίνει, αγωνία. Και όταν ακούει Σ.Μ.Ε.Α.Ε φοβάται ότι είναι κάτι πολύ άσχημο που πρέπει να αντιμετωπίσουν για το παιδί τους. Κλαίνε συχνά, υπάρχει θλίψη και αγωνία για το παιδί τους. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε, 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Γενικά οι γονείς το πρώτο διάστημα εκφράζουν μια ανησυχία, έχουν αρκετό άγχος. Έχουν αγωνία για το πώς θα είναι το παιδί για την ασφάλεια του στο σύνολο (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε, 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Άγχος, απογοήτευση, αγωνία, θυμό. Γενικά εμείς είμαστε αποδέκτες όλων των δύσκολων συναισθημάτων των γονιών δηλαδή εδώ βρίσκουν το έδαφος να μιλήσουνε με κάποιον, να δεχτούν μια συμβουλευτική, να δουν πως θα χειριστούν τις δυσκολίες των παιδιών τους, όλα τα συναισθήματα αυτά τους φορτίζουν. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 5<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Μία άλλη δυσκολία που επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες κατά τη λήψη του ιστορικού είναι όταν γνωρίζουν το γονέα, ιδιαίτερα όταν εργάζονται σε μια μικρή κοινωνία. Ανέφεραν ότι μπορεί να υπάρξει κάποια αμηχανία για τη διερεύνηση προσωπικών στοιχείων, κάτι όμως που το ξεπερνούν με την απόκτηση πείρας. Όπως επισημαίνουν σε έρευνά τους και οι Harry και Klingner (2006), οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι αμερόληπτοι κατά τη λήψη του ιστορικού του παιδιού και να μην επηρεάζονται από το κοινωνικό, οικονομικό, εθνικό ή πολιτιστικό του παρελθόν. Όπως επισημάνθηκε και στην παρούσα έρευνα,

*ο κοινωνικός λειτουργός «πρέπει να αποβάλλει οποιαδήποτε προκατάληψη έχει γύρω από αυτούς τους ανθρώπους, γιατί άνθρωποι είμαστε και εμείς και έχουμε τα δικά μας θέματα. Για παράδειγμα μπορεί να πας σε ένα σπίτι, στο οποίο να δεις ότι οι άνθρωποι δεν έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν ούτε τα βασικά ή να δεις ότι κάποιος άλλος προέρχεται από μια οικογένεια ευκατάστατη, εκεί σίγουρα μπορεί να σου κακοφανούν κάποια πράγματα. Το βασικό για μένα είναι να δουλέψεις αυτό, οποιαδήποτε προκατάληψη έχεις εσύ ως άνθρωπος (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επίσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κάποιες ερωτήσεις κατά τη λήψη του ιστορικού δεν είναι εύκολο να τεθούν, και δυσκολεύονται κατά την επαφή τους με το γονέα.

*...Εγώ ευαίσθητα θέματα θεωρώ θάνατο κάποιου, θέματα με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, χωρισμό και σίγουρα το πρόβλημα και πότε εμφανίστηκε η διαταραχή του παιδιού. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Αξίζει να επισημανθεί ότι όταν ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αν υπάρχουν δύσκολες ερωτήσεις κατά τη λήψη του ιστορικού, κάποιοι απάντησαν ότι

δεν δυσκολεύονται σε κάτι, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι δυσκολία υπάρχει μόνο σε περιπτώσεις κακοποίησης και παραμέλησης.

*... μετά από 25 χρόνια εμπειρίας στον τομέα αυτό, καμία ερώτηση δεν πιστεύω ότι μπορεί να με δυσκολέψει πλέον» (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

*Πιο πολύ αυτές που αφορούν κακοποίηση, αλκοόλ, αλκοολισμός, τι κάνετε εσείς για να βοηθήσετε το παιδί. Κολλάνε δεν έχουν ευφράδεια, στις απαντήσεις. Δεν είναι θέματα που μιλάνε άνετα σε ένα ξένο. Μου έχουν τύχει περιπτώσεις όμως που σιγά ανοίγονται και ένας γονιός μου έχει πει ότι όλοι στο σπίτι παίζουν ξύλο ενώ δεν το είχε αναφέρει στην αρχή. Πιο πολύ για βία δηλαδή, για αλκοόλ όχι τόσο. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., 3<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες εξέλαβαν την ερώτηση ως ποιες ερωτήσεις δυσκολεύονται να απαντήσουν οι γονείς και επεσήμαναν ότι δυσκολεύονται να μιλήσουν για τις

*.....ενδοοικογενειακές καταστάσεις που μπορεί να έχουν επηρεάσει την κατάσταση του παιδιού... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

και το

*...πως χειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού.... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

#### **4.4. Δομικά εμπόδια των οικογενειών στην ειδική εκπαίδευση**

Η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει αν και κατά πόσο οι γονείς που έρχονται σε επαφή με τους κοινωνικούς λειτουργούς στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ αντιμετωπίζουν διάφορα δομικά προβλήματα. Ένα από τα προβλήματα στα οποία αναφέρθηκαν είναι η υποστελέχωση των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ που οδηγεί σε μεγάλη αναμονή από την υποβολή της αίτησης για αξιολόγηση μέχρι την υλοποίησή της και ελλιπές προσωπικό στα σχολεία. Το σοβαρό αυτό πρόβλημα επισημαίνεται στο λόγο των κοινωνικών λειτουργών στα ακόλουθα αποσπάσματα.

*Οι γονείς νιώθουν ενόχληση για τη μεγάλη χρονική απόκλιση (μέχρι και 2 χρόνια) μεταξύ αίτησης για αξιολόγηση και υλοποίησης της αξιολόγησης (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ελλιπής στελέχωση ειδικών σχολείων (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Η κινητικότητα με τους εκπαιδευτικούς στα ειδικά σχολεία. Κάθε χρόνο αλλάζει ο δάσκαλος. Στην ειδική εκπαίδευση επειδή πολλές φορές ο μαθητής δεν επικοινωνεί επαρκώς πάει ο εκπαιδευτικός του βάζει ένα πρόγραμμα ή πάω εγώ και βάζω ένα σχέδιο, κάποιους στόχους γενικά. Του χρόνου, θα φύγω εγώ, θα έρθει κάποιος άλλος στη θέση μου, θα θέσει άλλους στόχους. Το παιδί με ειδικές ανάγκες έτσι μπερδεύεται. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

*Όσον αφορά τις παράλληλες στηρίζεις για παιδιά που έχουν αυτισμό, καθυστερούν πάρα πολύ οι τοποθετήσεις στις παράλληλες στηρίζεις, γενικά υπάρχουν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των ειδικών σχολείων. Οι καθηγητές αργούν να τοποθετηθούν, οι ειδικότητες αργούν να πάνε, οι παράλληλες στηρίζεις μπορεί να τοποθετηθούν το Γενάρη ή το Φλεβάρη. Ένα πρόβλημα που έχουμε εμείς εδώ είναι ότι οι γονείς κάνουν ένα αίτημα και εμείς τα βλέπουμε μετά από 1-2 χρόνια. Οι ανάγκες του παιδιού όμως δεν μπορούν να περιμένουν 1-2 χρόνια. Για αυτό η υπηρεσία εδώ πρέπει να έχει πολλά άτομα. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ανέφεραν ότι η μεγάλη χρονική απόκλιση μεταξύ αίτησης για αξιολόγηση και υλοποίηση της αξιολόγησης οφείλεται στην υποστελέχωση των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ελλιπές προσωπικό υπάρχει και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., όπου η κατάσταση επιβαρύνεται από την κινητικότητα που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Συχνά επίσης, οι γονείς έχουν ελλιπή ή ανεπαρκή πληροφόρηση και υποστήριξη από τους φορείς σχετικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει το παιδί τους. Αρκετοί κοινωνικοί λειτουργοί επεσήμαναν το πρόβλημα της ανεπαρκούς πληροφόρησης όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα.

*Ανεπαρκής πληροφόρηση για τις παροχές που έχουν στη διάθεσή τους (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ανεπαρκής ή λανθασμένη πληροφόρηση σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Οι γονείς νιώθουν ότι έχουν ελλιπή υποστήριξη και βοήθεια και ότι δεν υπάρχουν επαρκείς νοσηλευτικές και εκπαιδευτικές δομές οι οποίες επιπλέον είναι υποστελεχωμένες (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Η ανεπαρκής στελέχωση είναι ένα πρόβλημα που έχει επισημανθεί και από το Συνήγορο του Πολίτη. Στην έκθεση που δημοσίευσε το 2012 για την εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών στην Ελλάδα, επισήμανε ότι σημαντικά κενά παρατηρούνται στο πεδίο της διάγνωσης και της υποστήριξης. Τα ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδια για τη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και για τη συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα. Η ανεπαρκής στελέχωσή τους προκαλεί καθυστερήσεις, με αποτέλεσμα σημαντικός αριθμός μαθητών να στερούνται των νόμιμων δικαιωμάτων τους, όπως η έγκαιρη αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία για απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις, αλλά και να μην ασκούνται άλλες αρμοδιότητες των Κέντρων, όπως η ανίχνευση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο σύνολο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας όλων των μαθητών με ε.ε.α, η υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων, η εισήγηση εναλλακτικών τρόπων εξέτασης μαθητών με αυτισμό κ.λπ.. Επίσης, στην περιφέρεια, ιδίως σε νησιωτικές περιοχές, δεν παρέχονται επαρκώς οι υπηρεσίες των ΚΕΔΔΥ, λόγω των δυσκολιών μετακίνησης σε αυτά των παιδιών και των οικογενειών τους, ένα πρόβλημα που επισημάνθηκε και στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η έκθεση έδειξε ότι η εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις (<http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitroph-dikaiw-matwn-toy-paidiow-toy-ohe.pdf>)

Έρευνα του National Council for Special Education (2010) που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία, διαπίστωσε ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τη εκπαιδευτική υποστήριξη που λαμβάνουν. Αντιθέτως δεν είναι ευχαριστημένοι με το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της αίτησής τους για αξιολόγηση του παιδιού και του ραντεβού που έχουν για αξιολόγηση καθώς διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα.

Έρευνα του Kane (2010) επεσήμανε επίσης ότι αρκετοί γονείς δεν είναι ευχαριστημένοι από τις διαθέσιμες παροχές και πόρους που υπάρχουν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έρευνα που είναι σύμφωνο με αυτά τις παρούσες έρευνας.

Μία άλλη δυσκολία που επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες ήταν ανεπαρκής στήριξη του παιδιού τους από τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου. Σύμφωνα με το λόγο των κοινωνικών λειτουργών στα ακόλουθα αποσπάσματα, οι γονείς συχνά διαμαρτύρονται για το δάσκαλο του παιδιού τους, υποστηρίζοντας ότι

έχει ελλείψεις γνώσεις και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της διδασκαλίας ενός παιδιού και μαθησιακές δυσκολίες.

*Οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν το παιδί (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Οι γονείς διαμαρτύρονται ότι ο δάσκαλος του παιδιού δεν το έχει προσέξει αρκετά, το έχει παραμελήσει, ή του έχει δημιουργήσει κάποιες δυσκολίες (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επίσης, οι γονείς παιδιών δεν συμφωνούν πάντα με τη διάγνωση ή υπόδειξη του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. να φοιτήσει το παιδί σε ειδικό σχολείο, ή υπάρχει και η περίπτωση να θέλουν να φοιτήσει αλλά να μην υπάρχουν κατάλληλες δομές κοντά στο σπίτι τους.

*Η δυσκολία είναι όταν ένα παιδί πρέπει να πάει σε τμήμα ένταξης, τα τμήματα ένταξης στο γυμνάσιο για παράδειγμα στο Ηράκλειο είναι 4 και οι παράλληλες στηρίζεις 5. Από τα χωριά πως θα πηγαίνουν τα παιδιά εκεί; Και από τις συνοικίες εδώ και εκεί πως θα πηγαίνουν τα παιδιά που δεν έχουν μάθει να πηγαίνουν με λεωφορείο. Έτσι πηγαίνουν σε γενικό σχολείο και μπορεί να χάνουν και την τάξη. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Μια διάγνωση μπορεί να είναι πολύ σωστή και ο γονιός να φέρνει αντίρρηση στο να παραδεχτεί ότι το παιδί έχει αυτισμό για παράδειγμα. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Ένα άλλα θέμα που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα ήταν η κακή υλικοτεχνική υποδομή των πόλεων της ευρύτερης περιοχής της Κρήτης αναφορικά με την προσπελασιμότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

*Πρόβλημα με τις ράμπες, δεν υπάρχει υποδομή που να βοηθά τα παιδιά να κινηθούν μέσα στην πόλη όταν είναι με αμαξίδιο. Το κομμάτι της προσπελασιμότητας (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Προς το παρόν δεν μου έχει τύχει κάποια δυσκολία. Μόνο να μην έχει το σχολείο τμήμα ένταξης. Αυτό. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Η οργάνωση και η δομή των υπηρεσιών και φορέων αξιολόγησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα δεν είναι ίδια με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Έρευνες έχουν δείξει ότι και υπάρχει η τάση να εξασφαλίζεται η



ίση πρόσβαση των παιδιών στις υπηρεσίες αυτές, στην ουσία υπάρχουν διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών (EADSNE, 2010).

Το πρόβλημα αυτό της πρόσβασης στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. εντοπίστηκε και από την παρούσα έρευνα όπου σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η πρόσβαση σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ή Σ.Μ.Ε.Α.Ε. παιδιών που μένουν σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές είναι δύσκολη και περιορισμένη. Μια οικογένεια που μένει μακριά από το αστικό κέντρο δεν μπορεί να στείλει το παιδί της σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και αναγκάζεται να επιλέξει κάποιο σχολείο γενικής αγωγής που δεν καλύπτει όμως τις ανάγκες του παιδιού της.

*Ένα βασικό είναι, πολλές φορές οι γονείς δεν θέλουν να μπει ένα παιδί στο ειδικό σχολείο, αλλά αυτό δεν είναι πολύ σημαντικό. Η δυσκολία είναι όταν ένα παιδί πρέπει να πάει σε τμήμα ένταξης, τα τμήματα ένταξης στο γυμνάσιο για παράδειγμα στο Ηράκλειο είναι 4 και οι παράλληλες στηρίζεις 5. Από τα χωριά πως θα πηγαίνουν τα παιδιά εκεί; Και από τις συνοικίες εδώ και εκεί πως θα πηγαίνουν τα παιδιά που δεν έχουν μάθει να πηγαίνουν με λεωφορείο. Έτσι πηγαίνουν σε γενικό σχολείο και μπορεί να χάνουν και την τάξη. Όσον αφορά τις παράλληλες στηρίζεις για παιδιά που έχουν αυτισμό, καθυστερούν πάρα πολύ οι τοποθετήσεις στις παράλληλες στηρίζεις, γενικά υπάρχουν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των ειδικών σχολείων. Οι καθηγητές αργούν να τοποθετηθούν, οι ειδικότητες αργούν να πάνε, οι παράλληλες στηρίζεις μπορεί να τοποθετηθούν το Γενάρη ή το Φλεβάρη (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

*Γενικά υπάρχουν ελλείψεις παντού. Δεν υπάρχουν επαρκείς νοσηλευτικές δομές φροντίδας (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε. 1<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Επίσης ως δομικό εμπόδιο αναφέρθηκε από ένα κοινωνικό λειτουργό η οικονομική αδυναμία των γονέων να πληρώσουν για τι εξετάσεις και την ειδική εκπαίδευση του παιδιού τους.

*Από οικονομικούς λόγους, δεν μπορούν να πληρώσουν τις ειδικότητες που χρειάζεται να δει το παιδί, μέχρι κακές σχέσεις με τους δασκάλους. Εμείς τους ενημερώνουμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά δικαιούνται προνιακά επιδόματα, τους δίνουμε κατευθύνσεις πως θα τα διεκδικήσουν. Τους ενημερώνουμε επίσης τις δωρεάν παροχές μπορούν να έχουν (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Γενικά τα σημαντικότερα εμπόδια που επισημάνθηκαν ήταν η υποστελέχωση των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και των Σ.Μ.Ε.Α.Ε, η ανεπαρκής πληροφόρηση των γονέων και η αναποτελεσματική στήριξη από μέρος της πολιτείας.

#### **4.5. Γνώσεις και δεξιότητες που διακρίνουν τον «αποτελεσματικό» κοινωνικό λειτουργό**

Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικός λειτουργός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν μεταξύ άλλων ότι ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να διακρίνεται από αμεσότητα, ευγένεια, ενσυναίσθηση και σεβασμό προς το γονέα. Στο λόγο των κοινωνικών λειτουργών στα ακόλουθα αποσπάσματα επισημάνονται γνώσεις και δεξιότητες όπως αμεσότητα, ενσυναίσθηση και ενημέρωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής και στήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

*...αμεσότητα., ευελιξία του χειρισμού των ανθρώπων που έχει απέναντί του, να κατανοεί τους γονείς, να δείχνει σεβασμό, κατανόηση και ενσυναίσθηση. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε, 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*...συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*... να έχει γνώσεις, να είναι καλός ακροατής.. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*...αποδοχή του γονέα... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*... αλληλεγγύη, να είναι αλληλέγγυος ... (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό ο κοινωνικός λειτουργός να έχει ευρείες γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή και να έχει πλούσια εμπειρία.

*...εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, εμπειρία, μεταπτυχιακό, προσωπική εξάσκηση και πρακτική στην ειδική εκπαίδευση (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*... ψυχολογικές γνώσεις ... (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες ποιος είναι για αυτούς «αποτελεσματικός» κοινωνικός λειτουργός. Οι απαντήσεις ποίκιλλαν. Σύμφωνα με ένα συμμετέχοντα δεν υπάρχει κάποιος ορισμός.

*Είναι κάτι που εξελίσσεται σε όλη την επαγγελματική πορεία. Δεν υπάρχει κάποια φάση να πεις έχω μάθει τα πάντα. Οπότε είναι κάτι που βελτιώνεται συνεχώς (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Αρκετοί ερωτηθέντες επεσήμαναν ότι ο αποτελεσματικός κοινωνικός λειτουργός πρέπει να διακρίνεται από επάρκεια γνώσεων και εμπειρία.

*Αυτός που έχει εκπαιδευτεί εντατικά πάνω στη δουλειά του (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ο ενημερωμένος, όσο μεγαλύτερη ενημέρωση έχουμε εμείς για τις δυσκολίες που έχει το παιδί, τόσο πιο εύκολα αναγνωρίζουμε και εμείς τι έχει και βοηθάμε το γονέα να το αποδεχθεί (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Αυτός που έχει καλή εκπαίδευση και μπορεί να συνεργάζεται με το υπόλοιπο διεπιστημονικό προσωπικό (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ψυχολογικές θα έλεγα. Από μαθησιακές γνώσεις, εκπαιδευτικές γνώσεις, να διερευνάς κάποιον μαθησιακά, ποια οικογένεια μπορεί να παραμελήσει μαθησιακά το παιδί. Η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε άλλους λόγους. Να υπάρχει δυσλεξία σε ένα μαθητή που βαριέται να διαβάσει. Άλλο το βαριέμαι να διαβάζω και άλλο το ότι έχω δυσκολία. Άλλο στην οικογένεια να γίνεται χαμός και να μην μπορεί να διαβάσει το παιδί. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι αποτελεσματικός κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που αγαπά τη δουλειά, αφιερώνεται σε αυτή και αναλαμβάνει τις ευθύνες του.

*Αυτός που κατά το τέλος της μέρας νιώθει γεμάτος με αυτό που έχει κάνει, νιώθει πλήρης. Πιστεύω αν κάποιος επαγγελματίας, σε οποιαδήποτε ειδικότητα, κατά το τέλος της μέρας νιώθει πλήρης σημαίνει ότι είναι και αποτελεσματικός. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

*Αυτός που δίνει το καλύτερο δυνατό, που κάνει ότι μπορεί για να βοηθήσει (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Ο επαγγελματίας που αναλαμβάνει τις ευθύνες του στο ρόλο που είναι (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Στοιχεία επίσης που διακρίνουν τον αποτελεσματικό κοινωνικό λειτουργό, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι η ικανότητα συνεργασίας με

τη διεπιστημονική ομάδα, η δεκτικότητα και η ψυχολογική του ισορροπία όπως επισημαίνεται στο λόγο των κοινωνικών λειτουργών στα ακόλουθα αποσπάσματα.

*Αυτός που δεν έχει κανένα ψυχολογικό πρόβλημα. Είναι σημαντικό ο κοινωνικός λειτουργός να έχει κάνει ψυχοθεραπεία για να είναι απολύτως αποδοτικός και να μην έχει δικά του θέματα (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Αυτός που ο γονιός ακούει, ανοίγεται, λέει τα πάντα και κάνει τα πάντα για το παιδί του (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι γεμάτος προκλήσεις και θα πρέπει να διαθέτει ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του. Αμεσότητα, σεβασμός, κατανόηση και ενσυναίσθηση είναι βασικά στοιχεία που θα πρέπει να τον διακρίνουν.

#### **4.6. Προκλήσεις στη συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες**

Η έρευνα έδειξε ότι και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. μία από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κοινωνικός λειτουργός είναι να βοηθήσει τους γονείς να αποδεχθούν την αναπηρία ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Ιδιαίτερα στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. οι κοινωνικοί λειτουργοί προσπαθούν με τους γονείς να δουλέψουν το θέμα της αποδοχής του προβλήματος του παιδιού τους και να τους δώσουν πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη του. Δεν είναι εύκολο για ένα γονιό που δεν έχει συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες του παιδιού του να αποδεχτεί ότι το παιδί του θα πάει σε ειδικό σχολείο. Οπότε μπορεί να είναι και αρνητικός.

*Δεν είναι βέβαια εύκολα για ένα γονιό που δεν έχει συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες του παιδιού του να αποδεχτεί ότι το παιδί του θα πάει σε ειδικό σχολείο. Οπότε μπορεί να είναι και αρνητικός. Αλλά ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που εφόσον το δουλέψουμε δεν δέχονται να πάει το παιδί σε ειδικό σχολείο. Καταλαβαίνουν ότι είναι για το καλό του. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Η πρόκληση είναι η αποδοχή του προβλήματος. Να αποδεχθεί η οικογένεια νωρίς το πρόβλημα του παιδιού. Αν το αποδεχθεί μπορεί να βοηθήσει η οικογένεια. Υπάρχουν όμως και οικογένειες που δεν το αποδέχονται ποτέ. Π.χ. περιμένουν να περπατήσει που δεν πρόκειται να περπατήσει ποτέ και χάνουν τις απλές χαρές. Π.χ. ότι παίζουν μαζί τους. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Παρά το γεγονός ότι οι γονείς μπορεί να παρατηρήσουν στα παιδιά τους αναπτυξιακά προβλήματα σε νεαρή ηλικία, μεσολαβεί συνήθως ένα σημαντικό χρονικό διάστημα από την πρώτη παρατήρηση μέχρι τη διάγνωση του παιδιού. Για παράδειγμα, η μέση ηλικία για την πρώτη διάγνωση του αυτισμού είναι μεταξύ 4,5 και 5,5 ετών, παρότι η πλειοψηφία αυτών των παιδιών παρουσιάζουν σημάδια από την ηλικία των τριών ετών (Baird et al., 2001). Το γεγονός ότι η διάγνωση του αυτισμού βασίζεται σε συμπεριφορά χαρακτηριστικά, παρουσιάζει προκλήσεις στην κατασκευή κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, και αφήνει τα παιδιά ευάλωτα σε κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές διαφορές. Για παράδειγμα, οι καθυστερήσεις στη γλώσσα που συνδέονται με συγκεκριμένες διαταραχές μπορεί να αγνοηθούν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, όπου οι γλωσσικές δεξιότητες για τα παιδιά μιας ορισμένης ηλικίας μπορεί να είναι λιγότερο ανεπτυγμένες στο σύνολό της. Η αδυναμία να συμμετέχει ένα παιδί σε επαφή με τα μάτια, σύνηθες σύμπτωμα παιδιών με αυτισμό, μπορεί επίσης να ερμηνευθεί ως πολιτισμική διαφορά. Μία πρόκληση για την παροχή υποστήριξης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη είναι να αναπτυχθούν μηχανισμοί ελέγχου που αντιστακλούν τις πολιτιστικές διαφορές και την ποικιλομορφία του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των οικογενειών που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Baird et al., 2001).

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ένας σημαντικός αριθμός γονέων μετά την παρέμβαση, τη συμβουλευτική και τη στήριξη από τον κοινωνικό λειτουργό και τη διεπιστημονική ομάδα, αποδέχεται ότι το παιδί θα πρέπει να φοιτήσει σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

*...βλέπουν με ανακούφιση τη φοίτηση του παιδιού τους σε ειδικό σχολείο, επειδή, με πολλά εισαγωγικά, τα παιδιά τους κακοποιούνται σε ένα γενικό σχολείο, γιατί δεν έχουν αντικείμενο γιατί το γνωστικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, τα παιδιά τα άλλα τα κοροϊδεύουν, βαριούνται πολύ μέσα στην τάξη γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν όσα διδάσκει ο δάσκαλος, δεν μπορούν να συνεργαστούν, τα αφήνει ο δάσκαλος στην άκρη αν δεν μπορεί να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία και υφίστανται έτσι κακοποίηση. Οι γονείς έτσι το βλέπουν καλά, θετικά να πάει σε ένα ειδικό σχολείο το παιδί τους... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επισημάνθηκε επίσης από κάποιους συμμετέχοντες ότι με το θεσμό της παράλληλης στήριξης τα τελευταία χρόνια, πολύ γονείς επιθυμούν το παιδί τους να είναι σε ένα τυπικό σχολείο, με μια παράλληλη στήριξη, μην αναγνωρίζοντας ότι το παιδί με τη συγκεκριμένη δυσκολία θα είναι καλύτερα σε ένα ειδικό πλαίσιο.

Είναι σημαντικό να αποδεχθεί ο γονέας γρήγορα το πρόβλημα του παιδιού και να αναζητήσει την κατάλληλη βοήθεια. Όσο πιο πρόωμη και έγκαιρη είναι η διάγνωση τόσο το καλύτερο για το παιδί, καθώς μπορεί να λάβει εξατομικευμένη βοήθεια. Αν δεν συμφωνήσει ο γονέας το παιδί δεν λαμβάνει ειδική βοήθεια

*Επίσης επειδή τώρα τα τελευταία χρόνια υπάρχει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, πολύ γονείς επιθυμούν το παιδί τους να είναι σε ένα τυπικό σχολείο ,με μια παράλληλη στήριξη. Θέλουν να αποφύγουν την ταμπέλα για το παιδί. Είναι ελάχιστοι που αναγνωρίζουν ότι το παιδί με τη συγκεκριμένη δυσκολία θα είναι καλά σε ένα ειδικό πλαίσιο (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Διεθνείς έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνουν ότι η έγκαιρη παρέμβαση είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των παιδιών (Parsons & Guldborg et al, 2009; Marschark & Spencer, 2009). Η έγκαιρη παρέμβαση και τα προληπτικά μέτρα μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση των δυσκολιών και των αρνητικών εμπειριών του παιδιού και να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβαση (Douglas et al, 2009; Cooper & Jacob, 2010).

Μια άλλη πρόκληση στη συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με το γονέα είναι παραμένει ψύχραιμος και να έχει υπομονή. Πρέπει να έχει υπομονή και επιμονή

*...γιατί δεν βλέπει αλλιώς αποτελέσματα. Αν είσαι άνθρωπος που περιμένεις να κουνήσεις ένα μαγικό ραβδάκι και να δεις αλλαγές, δεν γίνεται αυτό σίγουρα σε καμία περίπτωση, ειδικά στα ειδικά σχολεία. Θέλει σταθερή προσπάθεια, ένα σταθερό πρόγραμμα και υπομονή. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Επίσης ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να μπορεί να ανιχνεύσει το

*..μη λεκτικό, αυτό που δεν λέει και κρύβει ο γονέας. Δεν μπορεί με το καλημέρα, με το που αρχίζεις να παίρνεις το ιστορικό να σου τα πει όλα ο άλλος. Για αυτό και μίλησα νωρίτερα και για την αποδοχή του γονέα από τον κοινωνικό λειτουργό. Αν νιώσουν αποδοχή και κατανόηση από εμάς, μπορούν και αυτοί να ηρεμήσουν και να μοιραστούν πιο πολλά πράγματα... (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Μια άλλη πρόκληση στη συνεργασία κοινωνικού λειτουργού και γονέα είναι να μάθουν οι γονείς νέα πράγματα αναφορικά με το πώς μπορούν να επικοινωνούν με τα παιδιά και τους και να τους βοηθούν. Ένα παράδειγμα είναι όταν προσπαθούν οι κοινωνικοί λειτουργοί στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. να «..μάθουν στους γονείς να παίζουν με τα παιδιά τους, όπως παίζουν εκεί στο σχολείο..» (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση των κοινωνικών λειτουργών με τα αδέρφια των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν έρχονται σε επαφή συχνά με τα αδέρφια, μόνο μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών ή των γονέων για εξέταση του παιδιού. Όπως επισημαίνεται στο λόγο του κοινωνικού λειτουργού οι γονείς που έχουν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανησυχούν και για το άλλο τους παιδί.

*Ναι, με την έννοια να ελεγχθούν και τα αδέρφια. Ο γονιός όταν έχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, οι γονείς είναι υποψιασμένοι. Βλέπει μια δυσκολία που μπορεί να είναι τίποτα, αλλά έρχεται να το ψάξει. ... (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Έχουμε αδέρφια που αξιολογούνται στην υπηρεσία, να ρθει μια μέρα το ένα αδελφάκι και μετά να αξιολογηθεί και το άλλο αδελφάκι. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Επίσης, όπως ανέφερε ένας κοινωνικός λειτουργός, επισκέπτονται το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αδέρφια μαθητών με αναπηρία, όταν κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθεί όλη την οικογένεια, όταν υπάρχει ένα βαρύ και ο κοινωνικός λειτουργός θέλει να δες πως θα λειτουργεί όλη η οικογένεια

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. τα αδέρφια έρχονται στις γιορτές και στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο. Επίσης, όπως επισήμανε ένας κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 4<sup>η</sup> Συνέντευξη). Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συναντηθεί με τα αδέρφια στις περιπτώσεις που οι γονείς χρειάζεται να λείψουν από το σπίτι για κάποιο διάστημα. Ο κοινωνικός λειτουργός προετοιμάζει τα αδέρφια για την εξέλιξη του αδελφού τους που έχει αναπηρία και βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων ζήλιας ή παλινδρόμησης

#### **4.7. Συναισθήματα των Κοινωνικών Λειτουργών και σημαντικές εμπειρίες από την επαφή τους με γονείς στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ.**

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που συμμετείχαν στην έρευνα επεσήμαναν ότι είναι το έργο τους αρκετά απαιτητικό και οι χαρές δεν είναι πολλές καθώς συχνά έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις. Όταν όμως καταφέρουν να βοηθήσουν ένα παιδί να δείξει βελτίωση και τους γονείς να αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους και να οικοδομήσουν μια σχέση αγάπης μαζί του, στηρίζοντάς το και απολαμβάνοντας τις σχέση μαζί του, νιώθουν χαρά και συγκίνηση που βοήθησαν και αυτοί έστω και λίγο. Στο λόγο της κοινωνικής λειτουργού στο παρακάτω απόσπασμα αναδεικνύεται αυτή η διάσταση.

*«... μια φορά που συνάντησα στην παραλία μια μαθήτριά μου με τους γονείς της. Φαινόταν να είναι τόσο καλά όλη η οικογένεια μαζί. Φαίνονταν πραγματικά ευτυχισμένοι. Απολάμβαναν κάθε στιγμή με το παιδί τους. Εκεί καταλαβαίνεις ότι οι γονείς έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα και έχουν πάει παρακάτω. Είναι ευτυχισμένοι και ζουν καλά κάθε στιγμή. Εκεί σε αυτήν την περίπτωση νιώθεις και εσύ ικανοποίηση για τη δουλειά σου και παίρνεις θετική ανατροφοδότηση» (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ο κοινωνικός λειτουργός συχνά χρειάζεται να στηρίζει τους γονείς και πέρα από το εκπαιδευτικό κομμάτι του παιδιού για ζητήματα όπως ενημέρωση για επιδόματα που μπορεί να διεκδικήσει. Επίσης να κινητοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους που υπάρχουν στην κοινότητα.

*Αν είναι και οι δύο γονείς άνεργοι πρέπει να συνεργαστεί με το κοινωνικό παντοπωλείο, να συνεργαστεί με ιδιωτικές οργανώσεις και να βοηθήσει τους γονείς στην αντιμετώπιση των βιοποριστικών τους προβλημάτων (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Σήμερα, οι γονείς αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και ο κοινωνικός λειτουργός προσπαθεί να βοηθήσει όπως μπορεί και στον τομέα αυτό. Η συγκίνηση και η χαρά που νιώθει όμως όταν καταφέρνει να στηρίξει μια οικογένεια ή να βοηθήσει ένα παιδί, τον αποζημιώνει για τον κόπο και την όλη προσπάθεια. Για παράδειγμα μια συμμετέχουσα ανέφερε ότι ένιωσε μεγάλη χαρά όταν βοήθησε μία



μητέρα να βρει μία δομή που θα φιλοξενούσε το παιδί της κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, προκειμένου να μπορέσει η ίδια να εργαστεί,

*Προχθές είχα ένα περιστατικό, στο οποίο ψάχναμε γιατί ήθελε η μητέρα να δουλέψει τους καλοκαιρινούς μήνες και μου είχε εξηγήσει ότι δεν μπορεί να δουλεύει το καλοκαίρι πρωινά, γιατί η κόρη της είναι στο σπίτι δεν έχει σχολείο, οπότε μου λέει πηγαίνω και δουλεύω βράδια. Είναι όμως λίγο δύσκολο να είμαι τη μέρα με το παιδί και να δουλεύω τα βράδια. Εγώ είχα βρει έναν οργανισμό που δέχεται τους καλοκαιρινούς μήνες παιδιά με ειδικές ανάγκες και κάνουν διάφορες δραστηριότητες και απασχόληση. Το κόστος ήταν χαμηλό και το καλύπτει η ασφάλεια και την έφερα σε επαφή τη γυναίκα. Την πήρα τηλέφωνο να της το πω και με το που της είπα τι ακριβώς είναι, της το εξήγησα το κόστος που το ήξερα εγώ γιατί το είχα ψάξει πολύ. Με το που της το είπα την ακούω γελάει, λέω τι έγινε γιατί γελάτε, άρχισε μετά να μου δίνει χίλιες ευχές, να μου λέει σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Την ακούω να είναι τρισευτυχισμένη και να λέει σε ευχαριστώ, σε ευχαριστώ, σε ευχαριστώ και έλεγα εντάξει, μη με ευχαριστείτε. Αυτό δηλαδή με έκανε να αισθανθώ πάρα πολύ όμορφα. (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Ιδιαίτερα επίσης ενθαρρυντική και συγκινητική για τους κοινωνικούς λειτουργούς είναι η πρόοδος των παιδιών.

*«..Σήμερα είχα κάτι πολύ ευχάριστο, με το κοριτσάκι που έχουμε στο νηπιαγωγείο..... Χρησιμοποίησε τη λεκάνη και κρατήθηκε σωστά και χρησιμοποιήσαμε την κάρτα μας της τουαλέτας για όλη αυτήν την διαδικασία. Αυτό είναι κάτι πολύ χαρμόσυνο». (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Η δουλειά του κοινωνικού λειτουργού είναι δύσκολη και ιδιαίτερα απαιτητική, ανταμείβεται όμως όταν βλέπει ότι το έργο να βοηθά τους γονείς και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

#### **4.8. Προτάσεις βελτίωσης για το έργο του κοινωνικού λειτουργού**

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τις προκλήσεις του επαγγέλματος τους για την εργασία με τις οικογένειες. Από την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους εστιάστηκαν σε τρία ζητήματα, στην παροχή βοήθειας στην οικογένεια για να αποδεχθεί το πρόβλημα του παιδιού της, στην ανταπόκριση σε ένα ευρύ φάσμα περιστατικών που απαιτεί ειδικές γνώσεις και στην αντιμετώπιση ελλείψεων σε κονδύλια και έλλειψη προσωπικού.

*Βασικά υπάρχουν, το αντικείμενο είναι πολύ ευρύ, αν βάλεις δυσλεξία, αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες, άλλες αναπηρίες, κώφωση, τύφλωση, το κάθε ένα μία πρόσκληση. Αντε σε μία δυσκολία αποφασίζεις ότι το παιδί έχει δυσλεξία ή το περιβάλλον του παιδιού δεν είναι καλό, για να το βοηθήσεις εντάξει. Αλλά σε όλα τα άλλα που είναι βαριές περιπτώσεις, κάθε παιδί είναι και μία πρόσκληση. Να ενταχθεί σωστά στο σχολείο, να το αποδεχτεί η οικογένειά του, να έχει ένα ρόλο στην οικογένειά του και να ισορροπεί η οικογένεια, να ισορροπεί το σύστημα της οικογένειας. (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 2<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Νομίζω ο αριθμός των ραντεβού. Έχουμε παρά πολλά ραντεβού. Και είναι μετά από ένα δύο χρόνια. Να βγάλεις πολλά ραντεβού, ικανοποιητικά, να μην τα ξεπετάξεις. Να γίνει η δουλειά καλά (Κ.Α. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 3<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Η πρόκληση είναι η αποδοχή του προβλήματος. Να αποδεχθεί η οικογένεια νωρίς το πρόβλημα του παιδιού. Αν το αποδεχθεί μπορεί να βοηθήσει η οικογένεια. Υπάρχουν όμως και οικογένειες που δεν το αποδέχονται ποτέ. Π.χ. περιμένουν να περπατήσει που δεν πρόκειται να περπατήσει ποτέ και χάνουν τις απλές χαρές. Π.χ. ότι παίζουν μαζί τους. (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε, 4<sup>η</sup> Συνέντευξη)*

Η έλλειψη ειδικοτήτων είναι ένα σοβαρό θέμα που επισημάνθηκε και από την έρευνα των Λάμπα και λουποί (2010). Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η έλλειψη ειδικοτήτων σε όλες τις περιφέρειες είναι εμφανής. Ιδιαίτερα στις Περιφέρειες Δωδεκανήσου και Κέρκυρας αναφέρονται ελλείψεις σε όλες τις ειδικότητες.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή είναι απαιτητικός. Θα πρέπει να έχει επαρκείς πληροφορίες, να μην του διαφύγει κάποια αξιολογη πληροφορία που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη γνωμάτευση.

*Αν του ξεφύγει κάτι στο αναπτυξιακό κομμάτι του παιδιού δεν θα είναι σωστή η γνωμάτευση των άλλων επαγγελματιών που συμμετέχουν στη διάγνωση (Κ.Α. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Θα πρέπει επίσης ο κοινωνικός λειτουργός να μάθει να διαχειρίζεται το μεγάλο φόρτο εργασίας που έχει και να προχωρά σε ιεράρχηση των περιστατικών, υποχρεώσεων, απαιτήσεων. Θα πρέπει να βρίσκει πλαίσιο υποστήριξης για κάθε παιδί και παράλληλα να στηρίζει τους γονείς και να προσπαθεί να τους βοηθήσει.

*Κάθε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. έχει μεγάλο φόρτο εργασίας. Έχει να κάνει με το πόσο μπορείς να ανταπεξέλθεις στο φόρτο. Η ιεράρχηση των περιστατικών, υποχρεώσεων, απαιτήσεων. Πρέπει να βρες πλαίσιο υποστήριξης για το παιδί. Αν είναι και οι δύο γονείς άνεργοι πρέπει να συνεργαστείς με το κοινωνικό παντοπωλείο, να συνεργαστείς με ιδιωτικές οργανώσεις. Να τακτοποιήσεις πρώτα αυτά τα προβλήματα. Πολλές φορές έρχονται παιδιά με αίτημα*

διερεύνησης μαθησιακών δυσκολιών και αυτό να είναι το κερασάκι στην τούρτα. Να κρύβεται βία, να μην έχουν τα βασικά επιβίωσης, οπότε το μαθησιακό που έρχεται να διερευνηθεί είναι το λιγότερο. Η μαθησιακή δυσκολία είναι το πιο εύκολο. Αντιμετωπίζεται. Τα άλλα δεν είναι ότι είναι δύσκολα αλλά δεν αντιμετωπίζονται γιατί δεν έχεις εργαλεία. Πώς να του βρεις δουλειά. Από αυτά προκύπτουν πολλά άλλα προβλήματα. Η ανέχεια. Πώς να κάνει φροντιστήριο αγγλικά. Αυτό είναι στενάχωρο γιατί νιώθεις ανίκανος να βοηθήσεις. Βοήθεια μπορεί να βρεθεί μόνο σε εθελοντικό επίπεδο. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Πρέπει να επισημανθεί επίσης, ότι ένας συμμετέχοντας ανέφερε ότι μία σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζει ο κοινωνικός λειτουργός είναι να μην επηρεαστεί σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο.

«...πολλοί συνάδελφοι που είναι από όλο το προσωπικό σε διάφορες ειδικότητες δηλαδή ..... έχοντας δουλέψει χρόνια στην ειδική αγωγή όταν πάνε να κάνουν οικογένεια κατακλύζονται από σκέψεις του τύπου μήπως και το παιδί μου θα έχει αυτισμό ή θα χει σύνδρομο Down, ή θα χει κάτι άλλο. Θα πρέπει να δουλέψεις όλους τους φόβους σου και οποιαδήποτε εμπειρία μπορεί να έχεις από το παρελθόν. Θα πρέπει να το δουλέψεις αρκετά, γιατί κάποιιο κατακλύζονται από τέτοιες σκέψεις και τους γίνονται εμμονή μετά» ». (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 7<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Συχνά επίσης, στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για ευαίσθητα ζητήματα τα οποία θα πρέπει να τα διαχειρίζονται με προσοχή και ευγένεια. Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι είναι δύσκολο να ενημερώσει τους γονείς όταν ένα παιδί έρχεται παραμελημένο ή ατημέλητο στο σχολείο.

«Πρέπει να το πεις, αλλά δεν μπορείς να πεις είναι ατημέλητο ή ήρθε βρώμικο σήμερα, γιατί και αυτή η μάνα δεν ξέρεις τι τραβάει ή ξέρεις τι τραβάει από πίσω. Εκεί είναι λίγο το δύσκολο το κομμάτι, γιατί πρέπει να το χειριστούμε καλά και σωστά» (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε., 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Είναι εμφανές ότι το έργο του κοινωνικού λειτουργού δεν είναι εύκολο και οι συμμετέχοντες πρότειναν διάφορα μέτρα βελτίωσης του έργου του. Η ενημέρωση και εξειδίκευση του κοινωνικού λειτουργού προτάθηκαν από αρκετούς συμμετέχοντες.

*Ενημέρωση* (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 4<sup>η</sup> Συνέντευξη).

*Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.* (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 1<sup>η</sup> Συνέντευξη).

Προτάθηκε επίσης η βελτίωση των εγκαταστάσεων των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., η ενίσχυση του νομοθετικού πλαισίου και η κάλυψη των κενών θέσεων σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

*μέτρα στη νομοθεσία σε συγκεκριμένο πλαίσιο στο ΚΕΔΔΥ..... βελτίωση εγκαταστάσεων . (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Κάλυψη των κενών στις ειδικότητες ώστε να μειωθεί ο φόρτος εργασίας και να μην κάνει ο κοινωνικός λειτουργός το έργο του ψυχολόγου σε κάποιες περιπτώσεις. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 6<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

*Έγκαιρη κάλυψη των κενών ώστε να εργάζεται ο κοινωνικός λειτουργός στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Κ.Λ. Σ.Μ.Ε.Α.Ε 8<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Τέλος, αναφέρθηκε ότι θα πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να έρχεται και ο ίδιος σε επαφή με το παιδί και να μην περιορίζεται μόνο στη λήψη του κοινωνικού ιστορικού του από τους γονείς του

*Δυνατότητα επικοινωνίας του κοινωνικού λειτουργού με το παιδί κατά την αξιολόγησή του στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (Κ.Λ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. 5<sup>η</sup> Συνέντευξη).*

Σχετικά με τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν για βελτίωση του έργου του κοινωνικού λειτουργού η μείωση του εργασιακού φόρτου με πρόσληψη και άλλων κοινωνικών λειτουργών που θα επιμεριστούν τον όγκο εργασίας είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

**Μέρος IV:**  
**Συμπεράσματα – Προτάσεις**

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς αναδεικνύουν το ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στην διάγνωση, ενημέρωση και στήριξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες και της οικογένειάς του. Βασικό στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα είναι η ενσυναίσθηση που πρέπει να διακρίνει τον κοινωνικό λειτουργό προκειμένου να έρθει κοντά με τους γονείς και να μπορέσει να τους βοηθήσει. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν όλοι οι συμμετέχοντες στον τρόπο προσέγγισης του γονέα, ιδιαίτερα κατά την πρώτη επαφή.

Ο κοινωνικός λειτουργός συχνά καλείται να στηρίζει την οικογένεια και πέρα από την ανίχνευση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Όταν οι γονείς έχουν βιοποριστικά προβλήματα, προσπαθούν να βρουν λύσεις, με όσα πενιχρά μέσα έχουν στη διάθεσή τους και αξιοποιώντας διάφορους διαθέσιμους πόρους από ιδιωτικούς, δημόσιους και εθελοντικού φορείς.

Καθοριστική είναι επίσης και η ικανότητα του κοινωνικού λειτουργού να μπορεί να συνεργαστεί με τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για τη διάγνωση και υποστήριξη του παιδιού, της οικογένειάς του και των εκπαιδευτικών. Η σωστή συνεργασία οδηγεί στην αποτελεσματική στήριξη και καθοδήγηση των γονέων και του παιδιού.

Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα ήταν ο ρόλος των γονέων στη στήριξη των παιδιών. Όσο πιο γρήγορα αποδεχθούν ότι το παιδί τους έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεχθούν την εισαγωγή του σε κάποιο ειδικό σχολείο, τόσο πιο γρήγορα θα μπορέσει να λάβει το παιδί σωστή, εξατομικευμένη φροντίδα και να αρχίσει να δείχνει σημάδια βελτίωσης. Οι γονείς που αντιμετωπίζουν με αξιοθαύμαστη ψυχραιμία, σύνεση, αυταπάρνηση και υποστηρικτική διάθεση τα παιδιά τους καταφέρνουν να τα βοηθούν σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά δε τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν για βελτίωση του έργου του κοινωνικού λειτουργού, δύο ήταν τα στοιχεία που επισημάνθηκαν, μείωση του εργασιακού φόρτου με πρόσληψη και άλλων κοινωνικών λειτουργών που θα επιμεριστούν τον όγκο εργασίας και αύξηση του διαθέσιμου χώρου, καθώς σε περιπτώσεις που συστεγάζονται Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ο χώρος δεν επαρκεί.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ είναι εκπαιδευμένοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που οποίοι παρέχουν υπηρεσίες που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Αποτελούν το σύνδεσμο ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα, παρέχοντας άμεσες και έμμεσες προτάσεις στους μαθητές, την οικογένειά τους και το προσωπικό του σχολείου, προκειμένου να προωθήσουν και να στηρίξουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των μαθητών.

Βασικά καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών είναι η συμμετοχή σε ειδικές διεπιστημονικές ομάδες για την αξιολόγηση του μαθητή, η σύνταξη του κοινωνικού - αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού, η συμβουλευτική της οικογένειας του παιδιού και η ενημέρωση της οικογένειας για τους διαθέσιμους πόρους που υπάρχουν και μπορεί να χρησιμοποιήσει. Ιδιαίτερα σημαντική επίσης είναι η παροχή βοήθειας στους γονείς για την επίλυση των συγκρούσεων και τη διαχείριση του θυμού που μπορεί να επιφέρει η διάγνωση του παιδιού του με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει την οικογένεια να ανακουφιστεί από το άγχος και να βοηθήσει τους γονείς να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα που διατίθενται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η παροχή υποστήριξης στους γονείς με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας και για το ίδιο το παιδί και για την οικογένειά του. Η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη για την προώθηση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς κάτι που δεν είναι όμως εύκολα εφικτό γιατί δεν έχουν πάντα στη διάθεσή τους επαρκείς πόρους.

Επίσης, μερικοί γονείς δεν αναγνωρίζουν ότι το παιδί τους έχει αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συχνά εκφράζουν αβεβαιότητα σχετικά με τους επίσημους μηχανισμούς που υπάρχουν στη διάθεσή τους. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σαφείς πληροφορίες για να είναι ενημερωμένοι. Συχνά χρειάζονται βοήθεια για τον εντοπισμό των πληροφοριών που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού τους.

Στην Ελλάδα υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης και λογοθεραπείας και διάφορα συστήματα όπου οι οικογένειες μπορούν να λάβουν οικονομική υποστήριξη και συμβουλευτική. Η προσβασιμότητα των υπηρεσιών συχνά εξαρτάται από την εκπλήρωση συγκεκριμένων απαιτήσεων, κυρίως το εισόδημα, η κατοικία και η σοβαρότητα της διαταραχής. Ο μέσος χρόνος αναμονής για την πρόσβαση των υπηρεσιών είναι εξαιρετικά μεταβλητή και συνήθως ξεπερνά τους έξι μήνες. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στη στήριξη των γονέων μέσω συστημάτων άτυπης και τυπικής φροντίδας.

Η παρούσα πτυχιακή μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό παροχής πληροφοριών για τους κοινωνικούς λειτουργούς που επιθυμούν να εργαστούν στην ειδική αγωγή και παράλληλα να βοηθήσει στην επισήμανση των προβλημάτων που υπάρχουν την ειδική αγωγή και τις προτάσεις των κοινωνικών λειτουργών για την αντιμετώπισή τους.



## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Baird, G., et al. (2001), 'Screening and surveillance for autism and pervasive developmental disorders', *Archives of Disease in Childhood*, 84.6: pp.468–475

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Brock, S., Jimerson, S, and Hansen, R. (2009), *Identifying, Assessing, and Treating ADHD at School*. New York: Springer.

Carpenter (2005), 'Early childhood intervention: possibilities and prospects for professionals, families and children', *British Journal of Special Education* 32.4: pp.176–183.

Constable, R. (2009). The role of the school social worker. In C. R. Massat, R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work practice, policy, and research* (7th ed.; pp. 3-19). Chicago, IL: Lyceum Books.

Cooper, P. and Jacobs, B. (2010). *International Review of the Literature of Evidence in the Education of Children with Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties*. Trim: NCSE.

Council of the European Union, Council conclusions on the social dimension of education and training. [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf)

Dale, N. (2000) *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα

Douglas, G., McCall, S., McLinden, M. and Pavey, S. (2009). *International Review of the Literature of Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Blind and Visually Impaired Children*. Trim: NCSE.

EADSNE (2010), *Early Childhood Intervention – Progress and Developments, 2005– 2010*

[Education and Skills Committee](#) (2006) [Special Educational Needs: Oral and written evidence Great Britain. Parliament. House of Commons.](#)

European Commission (2009), *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European*

cooperation in education and training ('ET 2020').  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm)

European Commission (2010), The European Disability Strategy 2010–2020. Brussels: European Commission.

European Commission (2012), 'Special Needs Children and Disabled Adults Still Getting a Raw Deal from Education, says report', Commission Press Release (July).<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/761&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

Gyórfi, A., and Smythe, I. (2010), Dyslexia in Europe: A pan-European survey. [http://doitprofiler.info/media/13299/dyslexia\\_report\\_2010\\_final\\_mep.pdf](http://doitprofiler.info/media/13299/dyslexia_report_2010_final_mep.pdf)

Harry, B. and Klingner, J. 2006. Why are so Many Minority Students in Special Education? Understanding Race & Disability in Schools. New York: Teachers College Press.

Kane, G., Armstrong, D., Kelly, M and O'Sullivan, G. (2010). *National Survey of Parental Attitudes to and Experiences of Local and National Special Education Services*. Trim: NCSE

Marschark, M. and Spencer, P. (2009). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard of Hearing Children: An International Review*. Trim: NCSE.

Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (1997). Introduction. In: Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (Eds.), *Inclusive education: a global agenda* (pp.51-67). London: Routledge.

Mendez, K., et al. (2011), 'Cross Cultural Variation in the Neurodevelopmental Assessment of Children – The Cultural and Neurological to 2nd Language Acquisition and Children with Autism', in Mohammedi, M-R (ed.), *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*.

Naomi Dale, μετάφραση Αποστολή Μαρία, Επιστημονική επιμέλεια Καπετάνιος

National Council for Special Education (2010). *NCSE Circular 03/2010: Guidelines for Principals of Special Schools in relation to the Allocation of Teaching and SNA Resources for the 2010/11 School Year*. Trim: NCSE

NESSE (2012), Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special

educational needs in the EU, An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts.

Newsome, W. S., Anderson-Butcher, D., Fink, J., Hall, L., & Huffer, J. (2008). The impact of school social work services on student absenteeism and risk factors related to school truancy. *School Social Work Journal*, 32(2), 21-38. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2015 από [http://lyceumbooks.com/sswjournal.htm](http://lyceumbooks.com/sswjjournal.htm)

Parsons, S., et al. (2009), 'Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain', *Educational Review* 61.1: pp.19–47

Posada, M., et al. (2007), European Autism Information System (EAIS) Report on the 'Autism Spectrum Disorders Prevalence Data and Accessibility to Services' Questionnaire (Q-EAIS), Madrid: Research Institute for Rare Diseases, Instituto de Salud Carlos III.

Thomas, G., & Vaughan, M. (2003). *Inclusive education: A reader*. Buckingham: Open University Press.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). The making of the inclusive school. London and New York: Routledge.

Tilstone, C., Florian, L, and Rose, R. (1998) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge

UNESCO, The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα-θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Weiss, M.J. (2002), 'Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation', *Autism* 6.1: pp.115–130

## Ελληνόγλωσση

Βασίλειος, (2000), Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα

Έκθεση προς της Επιτροπής Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ (2012). ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ ΑΡΧΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (Ιούλιος 2003 - Δεκέμβριος 2011) <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ekdesh-pros-thn-epitroph-dikaiwmatwn-toy-paidioy-toy-ohe.pdf>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως [www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699\\_08.htm](http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3699_08.htm) [20/07/2015].

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αριθμός Φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008, [http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N\\_3699\\_2008.pdf](http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf), [25/08/2015].

Ιστοσελίδα Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Κύπρου, <http://www.caswcyprus.org/index.asp?cat=2&cat2=18&lang=GR>, [12/07/2015].

Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία, Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ., Κασσέρη, Ζ., (2015) *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Κανονισμός ΚΕΔΔΥ [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomothesia\\_%20E-A\\_SMEA\\_KDAY/APOF.%202007%20-%2020FEK.%20449%20-B-%203-4-2007.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/APOF.%202007%20-%2020FEK.%20449%20-B-%203-4-2007.pdf).

Καρακατσάνης, Γ.Θ. (1989), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα

Κατσαμά Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ηλεκτρονική Δημοσίευση: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. [www.ekt.gr](http://www.ekt.gr)

Κοντοπούλου, Μ. (1998). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής. Στο μέθοδοι πρώιμης παρέμβασης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 1.1.Ζ.2 Θεσσαλονίκη.

Κουτουμάνος, Α. Γ. (2006). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής*. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2015 από

<http://www.noesi.gr/book/study/smea-rollos-koinonikou-leitourgou#sthash.SEvCPpXS.dpuf>

Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Λαδοπούλου, Ε. (2010) Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2016 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/synerg1.pdf>.

Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας

Λαμπροπούλου, Β. (2014). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ένας μετέωρος βηματισμός Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2016 από <http://www.greeklsh.info/gr/guestroom/236>

Λεό Μπουσκάλια, Μετάφραση Γιώργος Δίπλας , (1993), Άτομα με ιδιικές ανάγκες και οι γονείς τους- Μια πρόκληση στη συμβουλευτική, Εκδόσεις Γλάρος

Μαναβόπουλος, Κ. (2001). *Εφαρμογές γνωστικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση: Η γνωστική εξάσκηση (training)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μιχόπουλος, Α. (1994). *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα.

Μπάρμπας, Γ. (2007, α). *Σχολείο και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Προμηθέας.

Μπάρμπας Γ. (2007,β). *Σχολείο και Μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση (μονογραφία)*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις «Προμηθεύς».

Μπάρμπας, Γ. (2007γ). *Ειδική εκπαίδευση και οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτήν. Στο Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση. (σσ. 1-27)*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπάρμπας, Γ. (2007δ). *Προβλήματα σχολικής μάθησης. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού και ερμηνείας του φαινομένου. Στο Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση. (σσ. 1-22)*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπάρμπας, Γ., Τζουριάδου, Μ., Λαζοπούλου, Ε., & Ψαθάς, Σ., (2007). *Παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης*. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμος, Κ. (εκδότες), *Πρακτικά*

του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» (τόμος Β', σελ. 145-152). Αθήνα: Εκδόσεις «Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.».

Νόμος Υπ' Αριθ. 3699/2008, ΦΕΚ 2-10-2008/199, Τεύχος 1ο, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. σσ. 3499 – 3520.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρθρο 3, τευχ. πρώτο.

Παπαϊώνου Κ. (2000) Παιδιά, γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί, Αθήνα, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους - μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Τζουριάδου Μ., (2006), Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρητικό πλαίσιο ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικά προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών, Ενημέρωση, Ευαισθητοποίηση.

Τζουριάδου, Μ. (2008) Πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης, εκδόσεις Κυριακίδη.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Νοητική Καθυστέρηση. Στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, *ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για πια Νοητική Καθυστέρηση* ( σσ.1 – 25).

Χατζησάββας, Γιάννης Β. (1996) Το δίκαιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

# Παραρτήματα

## Παράρτημα 1 : Οδηγοί Συνέντευξης

### I. Οδηγός συνέντευξης για κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

#### Γενικές πληροφορίες

- Ονοματεπώνυμο Κ.Λ.:
- Τηλέφωνο εργασίας:
- Ηλεκτρονική διεύθυνση:
- Διάστημα απασχόλησης στη συγκεκριμένη υπηρεσία:
- Βασικές και συμπληρωματικές σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλο πτυχίο):
- Εργασιακό Καθεστώς: Μόνιμος/Αναπληρωτής
- Οργανική θέση:

#### Ερωτήματα

- Μιλήστε για τα καθήκοντα σας στον φορέα που εργάζεστε. Ποιο είναι το έργο του κοινωνικού λειτουργού στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.; (Αξιολόγηση μαθητή, ενημέρωση, έλεγχος φακέλου μαθητή, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του παιδιού, συμβουλευτική, επισκέψεις κατ' οίκον στην οικογένεια του παιδιού, επικοινωνία με κοινοτικές και κοινωνικές υπηρεσίες).
- Ποια είναι τα βήματα που ακολουθούνται όταν ένας μαθητής παραπεμφεί στην υπηρεσία σας από το σχολείο του/άλλη υπηρεσία ή όταν μια οικογένεια απευθυνθεί για βοήθεια στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;
- Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα/δυσκολίες που σας περιγράφουν οι γονείς γύρω από την εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού τους; Παρακαλούμε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Ποια είναι τα πιο πιεστικά δομικά εμπόδια που συναντούν οι γονείς γύρω από την εκπαίδευση του παιδιού τους; (νομοθεσία, γραφειοκρατία, κοινωνικός στιγματισμός, αναπηροφοβία σχολικής κοινότητας)

- Ποια είναι τα συνηθέστερα συναισθήματα που φέρνουν στην επιφάνεια οι γονείς κατά τις πρώτες επαφές τους με το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;
- Μια συχνή διαπίστωση στους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση είναι ότι οι γονείς έχουν συχνά ανεπαρκή πληροφόρηση γύρω από τη διάγνωση του παιδιού τους ή είναι ταλαιπωρημένοι από αντιφατικές πληροφορίες που έχουν λάβει από τους ειδικούς. Ποια είναι η γνώμη για το ζήτημα αυτό;
- Πραγματοποιείται κατ'οίκον επισκέψεις και αν ναι με ποιο σκοπό/σε ποιες περιπτώσεις;
- Χρησιμοποιείται συγκεκριμένες φόρμες/εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;
- Με βάση την εμπειρία σας τι πρέπει να προσέξει ο κοινωνικός λειτουργός κατά τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού από τους γονείς; Ποιές θα χαρακτηρίζατε «δύσκολες» ερωτήσεις;
- Επισκέπτονται την υπηρεσία σας αδέρφια μαθητών με αναπηρία. Αν ναι πόσο συχνά και για ποιο σκοπό;
- Ποιες είναι οι συνηθέστερες αντιδράσεις των γονέων όταν παραπέμπετε ένα μαθητή για φοίτηση σε ειδικό σχολείο;
- Θα μπορούσατε να αφηγηθείτε κάποιο σημαντικό περιστατικό από την επαφή με οικογένειες που σας έκανε να νιώσετε χαρά ή συγκίνηση για τον επαγγελματικό σας ρόλο στην υπηρεσία που εργάζεστε;
- Ποιες είναι οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;
- Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι «αποτελεσματικός» επαγγελματίας; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει για να προσεγγίσει επαρκώς τις οικογένειες;
- Ποια είναι τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν κατά την άποψή σας για τη βελτίωση του έργου των κοινωνικών λειτουργών στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;
- Ποια είναι η σημαντικότερη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ο Κ.Λ. στην εργασία του με οικογένειες στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.;



## **II. Οδηγός συνέντευξης για κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.**

### **Γενικές πληροφορίες**

- Ονοματεπώνυμο Κ.Λ.:
- Τηλέφωνο εργασίας:
- Ηλεκτρονική διεύθυνση:
- Διάστημα απασχόλησης στη συγκεκριμένη υπηρεσία:
- Βασικές και συμπληρωματικές σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλο πτυχίο):
- Εργασιακό Καθεστώς: Μόνιμος/Αναπληρωτής
- Οργανική θέση:

### **Ερωτήματα**

- Περιγράψτε τους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους που διαθέτει το Σχολείο το οποίο εργάζεστε (κτίριο, αίθουσες, βοηθήματα για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, αριθμός προσωπικού, αριθμός κοινωνικών λειτουργών);
- Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε;
- Μιλήστε για τις αρμοδιότητες σας στον σχολείο που εργάζεστε.
- Πόσες σχολικές ώρες την εβδομάδα αφιερώνεται για συνεδρίες με γονείς;
- Γίνονται ομάδες γονέων στο σχολείο που εργάζεστε;
- Περιγράψτε το πλαίσιο της συνεργασίας σας με τις οικογένειες των μαθητών (πόσο συχνά έρχονται οι γονείς στο σχολείο, σε τι συχνότητα, προγραμματισμένα/απρογραμματίιστα, ξεχωριστές/παράλληλες συνεδρίες με ψυχολόγο).
- Με βάση την εμπειρία σας ποια είναι τα συνηθέστερα αιτήματα των γονέων από τον κοινωνικό λειτουργό στο σχολείο που εργάζεστε;
- Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα/δυσκολίες που σας περιγράφουν οι γονείς γύρω από την εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού τους; Παρακαλούμε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Ποια είναι τα πιο πιεστικά δομικά εμπόδια που συναντούν οι γονείς γύρω από την εκπαίδευση του παιδιού τους; (νομοθεσία, γραφειοκρατία, κοινωνικός στιγματισμός)

- Ποια είναι τα συνηθέστερα συναισθήματα που φέρνουν στην επιφάνεια οι γονείς κατά την εγγραφή του παιδιού τους στο ειδικό σχολείο ή το πρώτο διάστημα της φοίτησης του σε αυτό;
- Μια συχνή διαπίστωση στους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση είναι ότι οι γονείς έχουν συχνά ανεπαρκή πληροφόρηση γύρω από τη διάγνωση του παιδιού τους ή είναι ταλαιπωρημένοι από αντιφατικές πληροφορίες που έχουν λάβει από τους ειδικούς. Ποια είναι η γνώμη για το ζήτημα αυτό;
- Πραγματοποιείται κατ'οίκον επισκέψεις στις οικογένειες των μαθητών σας και αν ναι για ποιο σκοπό/σε ποιες περιπτώσεις;
- Χρησιμοποιείται συγκεκριμένες φόρμες/εργαλεία καταγραφής για την αξιολόγηση των μαθητών;
- Με βάση την εμπειρία σας τι πρέπει να προσέξει ο κοινωνικός λειτουργός κατά τη λήψη του κοινωνικού ιστορικού από τους γονείς; Ποιες θα χαρακτηρίζατε «δύσκολες» ερωτήσεις;
- Έχουν επισκεφτεί το σχολείο αδέρφια μαθητών με αναπηρία; Αν ναι πόσο συχνά, για ποιο σκοπό;
- Θα μπορούσατε να αφηγηθείτε κάποιο σημαντικό περιστατικό από την επαφή σας με οικογένειες που σας έκανε να νιώσετε χαρά ή συγκίνηση για τον επαγγελματικό σας ρόλο στο σχολείο που εργάζεστε;
- Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται σε ένα Ειδικό Σχολείο;
- Ποίος κατά τη γνώμη σας είναι «αποτελεσματικός» επαγγελματίας; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει για να προσεγγίσει επαρκώς τις οικογένειες και τα προβλήματα τους ;
- Ποια είναι τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν κατά την άποψή σας για τη βελτίωση του έργου των κοινωνικών λειτουργών στο Ειδικό Σχολείο;
- Ποια είναι η σημαντικότερη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ο Κ.Λ. στην εργασία του με οικογένειες;

## **Παράρτημα 2 : Συμβόλαιο της έρευνας**

Ονομαζόμαστε Μάκκα Παναγιώτα και Νικολουδάκη Αντωνία και είμαστε σπουδάστριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο Τ.Ε.Ι Ηρακλείου Κρήτης. Για τη λήψη του πτυχίου μας είναι απαραίτητη η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Η διπλωματική μας εργασία αφορά το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στη στήριξη των οικογενειών παιδιών με αναπηρία και για το λόγο αυτό επιλέξαμε το σχολείο/υπηρεσία σας ώστε να πραγματοποιήσουμε το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας.

Για τις ανάγκες της έρευνας θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Η συνάντηση αυτή πραγματοποιείται για να ενημερωθείτε για τον λόγο που βρισκόμαστε εδώ και για τον τρόπο που θα διεξαχθεί η έρευνα μας.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις που θα πραγματοποιηθούν θα μαγνητοφωνούνται, με σκοπό να είμαστε όσο περισσότερο ακριβής γίνεται στην ανάλυση των δεδομένων και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Αν έχετε κάποια δυσκολία ή αντίρρηση σε σχέση με αυτό είναι απολύτως σεβαστό και μπορείτε να μην συμμετέχετε στις συνεντεύξεις. Ακόμη θα πρέπει να σας ενημερώσουμε ότι στην εργασία θα συμπεριληφθούν κάποια απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα, δεσμευόμαστε όμως ότι πρόσβαση στα ηχητικά αρχεία και στο απομαγνητοφωνημένο υλικό θα έχουμε μόνο εμείς και η επιβλέπουσα καθηγήτρια.