

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, σε ένα σχολείο για όλους.

Φοιτήτρια

Μαρία Παπαγιαννάκη

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1) ΚΑΝΔΥΛΑΚΗ ΑΓΑΠΗ (Επιβλέπουσα)

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης / ΔΠΘ

2) ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Καθηγήτρια, ΠΤΝ /ΠΔΜ

3) ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΝ /ΠΔΜ

Φλώρινα 2017

Θέμα: Η συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, σε ένα σχολείο για όλους.

The contribution of social working in the education of children with special educational needs and disabilities, in a *school for all*.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες σ' ένα σχολείο για όλους. Σκοπός είναι η ανάδειξη των απόψεων των κοινωνικών λειτουργών σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, τα προβλήματα που συναντούν εξαιτίας δομικών και λειτουργικών προβλημάτων του θεσμού, καθώς και η ανταπόκριση που έχει ο θεσμός από τα γενικά σχολεία στα οποία εργάζονται οι κοινωνικοί λειτουργοί. Η έρευνα αντλεί από την ποιοτική μεθοδολογία βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και αναδεικνύει τις απόψεις έξι κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στο θεσμό της ΕΔΕΑΥ. Οι άξονες εντός των οποίων κινήθηκαν οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών για τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους, τη συνεργασία τους με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και τις κρίσεις τους αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης εξαιτίας της στάσης εκπαιδευτικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Υπάρχει έλλειμμα ενημέρωσης και εμπλοκής του ενήλικου πληθυσμού του σχολείου και για τις ειδικές ανάγκες αλλά και για το ρόλο της κοινωνικής εργασίας, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των παιδιών αυτών. Επίσης, αναφέρθηκαν ζητήματα συνεργασίας με το επιστημονικό προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς καθώς και προβλήματα υποδομής στο σχολικό περιβάλλον. Γενικά ο θεσμός αποτιμάται θετικά ως μια άνευ προηγουμένου διασύνδεση της κοινωνικής εργασίας με την εκπαίδευση, χρειάζονται ακόμη, όμως, αρκετές βελτιωτικές κινήσεις ώστε να πραγματοποιηθεί το *σχολείο για όλους*.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Εργασία, ΕΔΕΑΥ, Ένταξη, Ενσωμάτωση.

Summary

The present thesis attempts to detect the contribution of social work to the education of children with special educational needs and disabilities in a school for all. The main purpose is to nominate the opinions of social workers about the work and function of the Greek Institution of EΔEAY (Commissions of Diagnostic Educational Evaluation and Support), the problems that they come across because of issues in form and function of the Commission and in the level of acceptance social workers cherish in general education schools. The survey derives from qualitative methodology based on semi-structured interviews and presents the views of six social workers working for the EΔEAY institution. The main issues that were discussed were about the opinions of social workers regarding teachers and children with special education needs and their families, collaboration with the other scientists involved in special education and judgments regarding form and function issues of the Commission of EΔEAY. Results showed that children with special educational needs are not fully accepted by the educational community, because of the resistance and rather faulty behavior towards them of teachers and families as well. There is lack of special needs awareness, information about the role of social work and involvement on behalf of teachers and parents. Social workers also mentioned problems of collaboration with other professionals, teachers and parents along with significant infrastructure problems in school environment. According to the social workers, the Commission is considered to be a positive institutional act that brings social work in the educational system for the first time in the history of education, yet there are many improvement decisions to be made aiming to *a school for all*.

Keywords: Social work, Commissions of Diagnostic Educational Evaluation and Support, Inclusion, Integration.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Summary.....	3
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1^ο Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση	
1.1 Ένα σχολείο για όλους: οι έννοιες της συμπερίληψης, της ένταξης και της ενσωμάτωσης.....	9
1.2 Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ενιαίας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ειδικής αγωγής.....	13
1.2.1. Ειδική αγωγή: ο ρόλος της διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα στην ενιαία εκπαίδευση.....	13
1.2.2. Οι προκλήσεις και το μέλλον στο χώρο της ειδικής αγωγής.....	16
Κεφάλαιο 2^ο Κοινωνική Εργασία και εκπαίδευση.....	18
2.1 Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.....	18
2.2 Η συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	22
2.3 Η συμβολή του θεσμού της ΕΔΕΑΥ στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.....	26
2.4 Ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες.....	29
Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία της έρευνας: μεθοδολογία και μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	34
3.1 Στόχοι της παρούσας έρευνας και συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα.....	34
3.2 Μεθοδολογία.....	35
3.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	36
3.4 Συμμετέχοντες.....	37

3.5 Παραγωγή δεδομένων.....	36
3.6 Ανάλυση δεδομένων.....	39
3.7 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας.....	40
3.7.1 1^{ος} Θεματικός άξονας: αντιλήψεις κοινωνικών λειτουργών για τους εκπαιδευτικούς ενιαίας εκπαίδευσης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους.....	41
2^{ος} Θεματικός άξονας: κοινωνικοί λειτουργοί και συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.....	49
3^{ος} Θεματικός άξονας: λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ.....	53
3.8 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	60
Επίλογος.....	65
Βιβλιογραφία.....	68
Παράρτημα 1.....	75
Παράρτημα 2.....	78
Παράρτημα 3.....	81

Εισαγωγή

Ο όρος παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και την επικοινωνιακή ικανότητα, με αποτέλεσμα να χρειάζονται υποστήριξη ώστε να αντεπεξέλθουν στις μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η υποστήριξη αυτή συμβαίνει με τροποποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία ώστε να μπορούν να περάσουν εγκαίρως τα γνωστικά κατώφλια, να κοινωνικοποιηθούν και να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους. Η υποστήριξη αυτή στο σχολικό πλαίσιο επιτυγχάνεται μέσω της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή αφορά σκόπιμες προσπάθειες παρέμβασης στη διαδικασία της μάθησης σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο πρόσληψης, της αποκατάστασης και της αντιστάθμισης. Πιο συγκεκριμένα, είναι η εξατομικευμένη ως προς το σχεδιασμό ειδική εντατική και στοχοκατευθυνόμενη διδασκαλία, με διδακτικές μεθόδους που προκύπτουν από την έρευνα και συχνές μετρήσεις της επίδοσης του μαθητή (Heward, 2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στο πλαίσιο της σχολικής ένταξης των παιδιών στην τάξη του γενικού σχολείου. Ως σχολική ένταξη/ενσωμάτωση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σε ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς (Χριστοφοράκη, 2011).

Η έννοια της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει ενταχθεί στην εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων κρατών του σύγχρονου κόσμου θεσμικά, στο πλαίσιο της υπεράσπισης των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού σύμφωνα με τα οποία κάθε παιδί πρέπει να έχει ισότιμη πρόσβαση στην υγεία, τη γνώση και την εκπαίδευση (Κουρσουμπά, 2011). Η Διεθνής Συνθήκη για τα δικαιώματα του παιδιού (UN Convention on the Rights of the Child, 1989), η πρωτοβουλία της Unesco που είχε ως αποτέλεσμα τη Δήλωση της Σαλαμάνκα (1994) και η Έκθεση Warnock (1978) που είχε προηγηθεί, αποτελούν κομβικούς σταθμούς για τις επιμέρους εσωτερικές εξελίξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες οι οποίες συνέπραξαν (Χαρούπιας, 2003). Για την Ελλάδα το πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες ορίστηκε το 2008 και περιείχε μια

σειρά από καινοτόμους αποφάσεις αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, στην εκπαιδευτική πρακτική αναδύονται προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες για τα οποία την ευθύνη φέρει ο ενήλικος πληθυσμός του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι οικογένειες των παιδιών καθώς και οι επαγγελματίες υγείας που συμμετέχουν με σχεδιασμένες παρεμβάσεις στη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών αυτών (Openshaw, 2008). Αυτήν την προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης πλαισιώνει η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ένα πολυσχιδές σχέδιο παρέμβασης σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Βασική μέριμνα των κοινωνικών λειτουργών είναι η επίτευξη της ισότιμης πρόσβασης, ένταξης και ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την άρση των εμποδίων που τα παιδιά συναντούν. Η λειτουργία είναι κοπιώδης και προκύπτουν πολλές απαιτήσεις προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί μια μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού πλέγματος κάθε κοινότητας, η οποία είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη με άμεσες επιρροές και στο σχολείο. Σε αυτό το πλέγμα οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να παρέμβουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στην κοινωνική ενσωμάτωση και την πρόσβαση στη γνώση, διατηρώντας κριτική στάση απέναντι στις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης αποφασίστηκε το 2014 η σύσταση του θεσμού της ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του οποίου οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να μετάσχουν στην οργάνωση των υποστηρικτικών παρεμβάσεων προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Κασσέρη, 2014). Είναι η πρώτη φορά που η κοινωνική εργασία έρχεται σε επαφή θεσμικά πλέον με την ενιαία εκπαίδευση με στόχο να στηρίζει την έννοια της συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης και τη συνεργασία με το σύνολο του ενήλικου πληθυσμού που εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Η βραχύβια μέχρι τώρα πορεία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, καθώς μετρά τρία μόλις έτη λειτουργίας, δεν είναι επαρκής ώστε να γίνει μια πλήρης αξιολόγηση της λειτουργίας

του. Είναι δεδομένο ότι ο θεσμός βρίσκεται υπό εξέλιξη τόσο σε επίπεδο οργάνωσης όσο και σε επίπεδο στελέχωσης και λειτουργίας. Όμως, ήδη από την εφαρμογή του μπορούν να διερευνηθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά και να εξαχθούν συμπεράσματα για τη δομή και τη λειτουργία του ως προς τα μέχρι τώρα αποτελέσματα. Έχουν γίνει κάποιες έρευνες αναφορικά με τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται τα χρόνια αυτά στις ΕΔΕΑΥ και έχει καταγραφεί η σημαντική συνεισφορά των κοινωνικών λειτουργών μέσω του θεσμού στην ένταξη και την κοινωνικοποίηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στα σχολεία γενικής φοίτησης. Παράλληλα, έχουν σημειωθεί και τα προβλήματα που αναπόφευκτα αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στο πλαίσιο εργασίας του νέου αυτού θεσμού. Κατ' επέκταση, έχουν προταθεί βελτιωτικές κινήσεις σε επίπεδο οργάνωσης, σχέσεων και λειτουργίας στο χώρο του σχολείου, οι οποίες σύμφωνα με τους επαγγελματίες θα ενισχύσουν τη λειτουργία του θεσμού ώστε να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην ένταξη και τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συγκεντρωθούν περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, τα προβλήματα που συναντούν εξαιτίας δομικών και λειτουργικών προβλημάτων του θεσμού, καθώς και την ανταπόκριση που έχει ο θεσμός από τα γενικά σχολεία στα οποία εργάζονται οι κοινωνικοί λειτουργοί. Με αυτόν τον τρόπο η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει στη βελτίωση του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, θα διευκολυνθεί το έργο των κοινωνικών λειτουργών και θα προωθηθεί ακόμη περισσότερο η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τρία μέρη. Στο 1^ο μέρος γίνεται μια αναφορά στις έννοιες της συμπερίληψης, της ένταξης και της ενσωμάτωσης στην ενιαία εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια συζητείται η ειδική αγωγή στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, καθώς και οι προκλήσεις που παρουσιάζονται. Το 2^ο μέρος είναι μια παρουσίαση των βασικών αρχών της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, και ειδικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ενσωμάτωσης σε αυτήν ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο ειδικά παρουσιάζεται ο νεοσύστατος θεσμός της ΕΔΕΑΥ, το θεσμικό πλαίσιο, ο τρόπος λειτουργίας οι σκοποί και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το 3^ο μέρος είναι το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθηκε αφορά τις

απόψεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στο θεσμό της ΕΔΕΑΥ. Παρουσιάζονται τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα δεδομένα της έρευνας και τα αποτελέσματα. Τέλος, γίνεται μια συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και τη συμβολή της παρούσας στη βελτίωση του θεσμού της ΕΔΕΑΥ.

Κεφάλαιο 1^ο Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση

1.1 Ένα σχολείο για όλους: οι έννοιες της συμπερίληψης, της ένταξης και της ενσωμάτωσης.

Η Διεθνής Συνθήκη για τα Δικαιώματα του παιδιού (UN Convention on the Rights of the Child, 1989) προέβλεψε ειδικές διατάξεις που αφορούν τα παιδιά με αναπηρίες. Η Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί θεμελιώδη διεθνή νομική πράξη κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως (Κουρσουμπά, 2011). Συμφωνήθηκαν μεταξύ των κρατών-μελών θεμελιώδεις αρχές για την εκπαίδευση όλων των παιδιών, οι οποίες δεν προβλέπουν αλλά αντίθετα αποκλείουν διαχωρισμούς μεταξύ των παιδιών, είτε αυτά αντιμετωπίζουν κάποια αδυναμία είτε όχι (Mittler, 2005). Η Συνθήκη εγκαθιδρύει, με άλλα λόγια, το παιδί ως υποκείμενο δικαιωμάτων αναγνωρίζοντάς το ως ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη με εγγενή αξιοπρέπεια (Κουρσουμπά, 2011). Οι αρχές καθορίζουν τους στόχους της εκπαίδευσης, που είναι το γενικό συμφέρον των παιδιών, η προάσπιση των δικαιωμάτων τους, η παροχή σε αυτά τα παιδιά υπηρεσιών υγείας και αποκατάστασης και η ενεργός συμμετοχή τους (Mittler, 2005). Από τις αρχές αυτές προκύπτει το θεωρητικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και καθορίζεται η έννοια της ενσωμάτωσης. Τα άρθρα της Συνθήκης δεν αποτελούν μια συλλογή παρατηρήσεων αλλά πρέπει να νοούνται ως ένα ενιαίο corpus με στόχο την ισορροπία ανάμεσα στην αναγνώριση της αυτονομίας και της αυτοτέλειας του παιδιού και την προστασία και τη φροντίδα του, έχοντας ως κεντρικό άξονα την προαγωγή του συμφέροντος και την προστασία της αξιοπρέπειας κάθε παιδιού ως διακριτής προσωπικότητας. Στη Συνθήκη βασικός άξονας είναι η Αρχή της Μη-Διάκρισης, η αναφορά για πρώτη φορά του όρου αναπηρία με παράλληλη υποστήριξη για τα παιδιά του δικαιώματος στην εκπαίδευση (Κουρσουμπά, 2011).

Μια άλλη πρωτοβουλία της UNESCO που αφορά τα εκπαιδευτικά πράγματα ήταν η διεξαγωγή του Συνεδρίου της Σαλαμάνκα (1994) που έλαβε χώρα στην Ισπανία με τη συμμετοχή αντιπροσώπων ενενηντατεσσάρων (94) κυβερνήσεων, αντιπροσωπίας των Ηνωμένων Εθνών και πολλών μη κυβερνητικών οργανώσεων (NGOs) (Mittler, 2005). Η Δήλωση της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement) σε συνδυασμό την Έκθεση Warnock συνέβαλαν με μοναδικό τρόπο στην αλλαγή της προσέγγισης του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Χαρούπιας, 2003). Η Δήλωση της Σαλαμάνκα ήταν το πόρισμα του συνεδρίου, σύμφωνα με την οποία είναι επιτακτική ανάγκη η δέσμευση όλων των κυβερνήσεων να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που προβλέπουν την ενσωμάτωση και την ενιαία εκπαίδευση θεσμικά, διά της φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, εκτός αν η φύση των δυσκολιών επιτάσσει το αντίθετο (Mittler, 2005).

Στην Ελλάδα το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή έχει οριστεί με τέσσερις νόμους συνολικά που ψηφίστηκαν στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, με τον τελευταίο και ισχύοντα νόμο αυτόν του 2008. Με τους νόμους αυτούς καθορίστηκαν στην πορεία των χρόνων οι προθέσεις της ειδικής αγωγής, οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης και ο καθορισμός του μετέχοντος της ειδικής αγωγής μαθητικού πληθυσμού. Ο 4^{ος} Νόμος 3699/2008 μετονομάζει την ειδική αγωγή σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζοντας την ειδική αγωγή και εκπαίδευση εντός δημόσιου και υποχρεωτικού πλαισίου με την ίδρυση των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) και των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Επίσης, δίνεται έμφαση στην έννοια της συμπερίληψης, όπως διαφαίνεται από το Άρθρο 1, καθώς γίνεται λόγος για «ίσες ευκαιρίες και πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία σε όλους τους πολίτες με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Ως προς την παιδαγωγική διάσταση και πέρα από το νομοθετικό πλαίσιο, η σχολική ενσωμάτωση ορίζεται ως η διαδικασία που ακολουθείται, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος που αίρει το μεγαλύτερο μέρος των περιορισμών πρόσβασης (Χριστοφοράκη, 2011). Σε αρκετές χώρες του δυτικού κόσμου η διαδικασία της ενσωμάτωσης νοείται ως μια διαρκής προσπάθεια συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία της γενικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής αναπηρία. Η προσδοκία που πλαισιώνει αυτήν τη διαδικασία είναι να εκπαιδεύονται οι μαθητικοί πληθυσμοί ώστε

να αποδέχονται την ποικιλότητα κάθε μορφής. Πάνω σε αυτήν τη βάση μπορεί να προκύψει ένας σχεδιασμός για το σχολείο που θα προβλέπει την προσπέλαση εμποδίων στην εκπαίδευση όλων των παιδιών και την επίλυση προβλημάτων συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος δεν είναι τόσο η τεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων, όσο η καλλιέργεια της υποκείμενης πεποίθησης που αφορά τη συμπερίληψη κάθε παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, διά της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παράλληλα με τις ακαδημαϊκές γνώσεις (Ainscow, 2005).

Τόσο το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει την ειδική αγωγή όσο και το θεωρητικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής που συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία έχουν ως κοινό παρονομαστή την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού. Όπως διαφαίνεται από την πορεία των νόμων και των διεθνών αποφάσεων, η ειδική αγωγή ως θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική προηγείται των όρων ενσωμάτωση και ενταξιακή πολιτική, τόσο για τα ελληνικά πράγματα όσο και για τις χώρες του εξωτερικού (Heward, 2011). Η ένταξη δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στη συνεκπαίδευση, αλλά διαφέρει, καθώς στην πρώτη περίπτωση υποδηλώνεται η φυσική παρουσία, μια εξασφάλιση συνύπαρξης στο γενικό σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης χωρίς διαφοροποιήσεις (Χαρούπιας, 2003). Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα, νομοθετικά κατευθυνόμενο, διά του οποίου ρυθμίζονται τυπικές νομικές διαδικασίες που αφορούν τα παιδιά και τους σημαντικούς άλλους. Επιπλέον, η ειδική αγωγή θεωρείται προϊόν του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων, μια έκφραση των μεταβαλλόμενων στάσεων των δυτικών κοινωνιών απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Heward, 2011). Ως εκ τούτου, ο όρος *ενσωμάτωση* (inclusion) εισάγεται ως απάντηση στα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της ειδικής αγωγής και αφορούν την επισφαλή διαφύλαξη των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αν θεωρηθεί ότι η φοίτηση σε ειδικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν απομονωμένα από το γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης αλλά και από το μακροπρόθεσμο τελικό στόχο της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών στην πορεία της ζωής τους, τότε η έννοια της ενσωμάτωσης συνεπάγεται το σχεδιασμό ενός καλύτερου γενικού σχολείου

διευρυμένου δομικά και λειτουργικά. Ως εκ τούτου, το σχολείο αυτό καταφέρνει να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών, αναιρώντας τις διαχωριστικές δομές εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρά το γεγονός ότι ως ενέργεια ένταξης θεωρείται η τοποθέτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά και κυρίως δημόσια σχολεία, αυτή η συνθήκη δεν συνεπάγεται ότι λαμβάνονται και οι απαραίτητες μέριμνες ώστε να λειτουργεί το σχολείο υποστηρικτικά προς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Χαρούπιας, 2003). Για την ευόδωση ενός τέτοιου σχεδίου ενταξιακής πολιτικής είναι αναγκαία η τήρηση κάποιων κατευθύνσεων, υπεύθυνος για τις οποίες είναι ο ενήλικος πληθυσμός συνακόλουθα με το νομικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η ενταξιακή πολιτική δεν είναι εφικτή σε ένα περιβάλλον κατά το οποίο δεν προωθούνται οι συνεργασίες μεταξύ των επαγγελματιών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η ένταξη δεν εξυπηρετείται αν δεν προβλέπεται επαγγελματική εξέλιξη και περεταίρω εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου και αν δεν προωθείται η αποδοχή μεγαλύτερης υπευθυνότητας από κάθε εμπλεκόμενο μέλος του ενήλικου πληθυσμού για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Έτσι, η ενταξιακή πολιτική προβλέπει ένα σχέδιο ανάπτυξης των σχολικών μονάδων που περιλαμβάνει, καταρχήν, την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, είναι αναγκαίο να ειδοωθεί η διαφορετικότητα ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί ή κυρίως να συμμορφωθεί στα πρότυπα της τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, προβλέπεται η ουσιαστική εξέταση των επιμέρους εμποδίων ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Το θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης πρέπει να είναι η λήψη ρίσκων και πειραματισμού (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ουσιαστικά, ωστόσο, δεν θεσμοθετείται καμία εκπαιδευτική αντιμετώπιση με την έννοια της συνεκπαίδευσης του ολοένα και αυξανόμενου αριθμού των μαθητών που διαγιγνώσκονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χαρούπιας, 2003). Η ειδική αγωγή λειτουργεί και πάλι ως ρυθμιστής της σχολικής ζωής και η συνεχής διάκριση που προσφέρεται από τα διαγνωστικά εργαλεία δεν προωθεί την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη, αλλά αποτελεί πρακτική απαλλαγής της τάξης από διαφορετικές

ομάδες που απειλούν την ομαλότητα, μέσω της τάξης ένταξης και των ειδικών σχολείων (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ειδικά σχολεία ως εκπαιδευτικά πλαίσια δεν διαθέτουν πρόγραμμα σπουδών και οι τάξεις ένταξης δεν έχουν σαφή προσανατολισμό, αναλόγως με τα γενικά σχολεία και τις αντίστοιχες σχολικές τάξεις.

1.2 Τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις στην ενιαία εκπαίδευση και ο ρόλος της ειδικής αγωγής.

1.2.1. Ειδική αγωγή: ο ρόλος της διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα στην ενιαία εκπαίδευση.

Μια ανικανότητα δεν είναι επιθυμητή, αντίθετα προκαλεί πόνο, στενοχώρια, σύγχυση και δαπάνη χρόνου και χρήματος. Τόσο το παιδί όσο και ο ενήλικας που αντιμετωπίζουν κάποιου τύπου αναπηρία, περιορίζονται όχι τόσο από την πραγματική αδυναμία όσο από τη στάση της κοινωνίας απέναντί της. Η κοινωνία στο μεγαλύτερο μέρος ορίζει την αδυναμία ως αναπηρία, αλλά ο άνθρωπος υποφέρει από αυτόν τον ορισμό. Η επιρροή της κοινωνίας αναφορικά με τη σωματική αρτιότητα και την πλήρη λειτουργικότητα του ατόμου, ώστε να χαρακτηρίζεται ως εύμορφο, παρατηρείται και στη συμπεριφορά των παιδιών. Σε μικρή ηλικία, τα παιδιά δεν φαίνονται να ενοχλούνται από πολιτιστικά πρότυπα σωματικής ομορφιάς ή ομαλότητας, για αυτό και παίζουν ελεύθερα και επικοινωνούν χωρίς περιορισμούς. Μόνο αργότερα, αφού έχουν εξοικειωθεί με τα πολιτισμικά πρότυπα, ενδέχεται να συμπεριφερθούν χλευαστικά απέναντι σε ένα άτομο με μια ανικανότητα ή αναπηρία και τελικά να μην το συμπεριλάβουν στο κοινωνικό δίκτυο (Buscaglia, 1993). Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους βασικούς κόσμους ανάπτυξης ενός παιδιού και για να επιτευχθεί αυτή η υγιής ανάπτυξη, να καλυφθούν τα κενά και να αντιμετωπιστούν τα δευτερεύοντα προβλήματα που προκαλούνται από την ανικανότητα ή την αναπηρία, είναι αναγκαίο να μην υπάρχουν κενά στη διασύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Constable, 2005). Η ψυχολογία του ατόμου με ειδικές ανάγκες είναι ουσιαστικά μια κοινωνική ψυχολογία· βασίζεται πρωταρχικά στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, στο ιδιαίτερο και προσωπικό τους περιβάλλον. Σε αυτό το δίπτυχο σημασία έχει το πώς η αντίδραση της κοινωνίας απέναντι στα προβλήματα θα επηρεάσει τις πράξεις, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των

ανθρώπων που τα αντιμετωπίζουν. Είναι πιθανό η κοινωνία να επηρεάσει τους ανθρώπους με σωματικά ή νοητικά προβλήματα με τρόπο που να περιορίσει τις πράξεις τους, να μεταβάλει τα συναισθήματα για τον εαυτό τους και να επηρεάσει τις σχέσεις τους με τους άλλους (Buscaglia, 1993). Η ειδική αγωγή είναι μια σκόπιμη παρέμβαση που στοχεύει στην πρόληψη, τον περιορισμό και την προσπέλαση των εμποδίων που μπορεί να παρακωλύουν τη μάθηση και την πλήρη ενεργό συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία διαβιώνει. Επομένως, η παρέμβαση του δασκάλου ειδικής αγωγής συμβαίνει σε τρεις άξονες: προληπτικά, διορθωτικά και αντισταθμιστικά (Heward, 2011).

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο, καθώς το σχολείο είναι ο κατεξοχήν δημόσιος χώρος κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι λειτουργοί της εκπαίδευσης εργάζονται ώστε να συμπεριληφθούν όσα παιδιά θεωρούνται αποκλεισμένα τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρόσβασης στη γνώση. Έτσι τα επίπεδα παρέμβασης στοχεύουν στο να ανταποκριθούν σε αυτή την ποικιλότητα που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη γνώση (Constable, 2005). Η προληπτική παρέμβαση συνίσταται στο σχεδιασμό προγραμμάτων, προκειμένου να αναχαιτιστεί η εξέλιξη ενός πιθανού ή μικρού προβλήματος σε αναπηρία. Σε πρωτογενές επίπεδο γίνεται προσπάθεια για μείωση της συχνότητας εμφάνισης νέων περιστατικών ή αντιστάθμισης παραγόντων κινδύνου, όπως στις περιπτώσεις διαταραχών μάθησης και συμπεριφοράς. Σε δευτερογενές επίπεδο το ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στα άτομα που έχουν ήδη εκτεθεί σε παράγοντες επικινδυνότητας ή εμφανίζουν πρώιμες ενδείξεις κάποιας διαταραχής. Και εδώ ο στόχος είναι η εξάλειψη ή αντιστάθμιση των συνεπειών των παραγόντων αυτών με προγράμματα εξειδικευμένων παρεμβάσεων αποκλειστικά για τα άτομα αυτά. Η πρόληψη σε τριτογενές επίπεδο αφορά τα άτομα με αναπηρία και αποσκοπεί στην πρόληψη της επιδείνωσης των συνεπειών της. Η διορθωτική παρέμβαση επιχειρεί να εξαλείψει συγκεκριμένες συνέπειες της αναπηρίας διδάσκοντας στο άτομο δεξιότητες για ανεξάρτητη και αποτελεσματική λειτουργικότητα. Για το περιβάλλον του σχολείου οι δεξιότητες αναφέρονται στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική γνώση, τη σταδιοδρομία και την επαγγελματική αποκατάσταση καθώς και σε τομείς αυτοεξυπηρέτησης. Η διορθωτική παρέμβαση βασίζεται στην άποψη ότι το άτομο με κάποια αναπηρία χρειάζεται ενίσχυση προκειμένου να λειτουργήσει σε τυπικά περιβάλλοντα. Η αντισταθμιστική

παρέμβαση αφορά τη διδασκαλία μιας εναλλακτικής δεξιότητας, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε ένα άτομο να επιτελεί ένα έργο με εναλλακτικά μέσα που δεν αγγίζουν τον τομέα στον οποίο το άτομο υστερεί (Heward, 2011). Η αντισταθμιστική παρέμβαση χρησιμοποιεί εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας, στο πλαίσιο της Επαυξητικής Εναλλακτικής Επικοινωνίας (Augmentative and Alternative Communication), η οποία περιλαμβάνει τεχνικές και μεθόδους που δεν περιλαμβάνουν την προφορική ομιλία, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο υστερεί σε αυτήν ή όταν η προφορική επικοινωνία απουσιάζει εντελώς. Χρησιμοποιούνται ειδικές ενισχυτικές βοήθειες, όπως η χρήση γραπτών συμβόλων, η χρήση εικόνων ή ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και ο εμπλουτισμός της προφορικής επικοινωνίας με επιπλέον νοήματα και εξωγλωσσικά στοιχεία που διευκολύνουν την επικοινωνία.¹

Η ειδική αγωγή αφορά τη διδασκαλία και διαχωρίζεται από τη διδασκαλία της γενικής εκπαίδευσης ως προς τα άτομα στα οποία αναφέρεται. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής πλαισιώνονται από μια διεπιστημονική ομάδα στην οποία συμμετέχουν λογοθεραπευτές, σχολικοί ψυχολόγοι και σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές και φυσιοθεραπευτές. Η ομάδα αυτή, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έρχεται σε επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους και είναι βασικά υπεύθυνη να βοηθήσει τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη γνώση κάθε επιπέδου, παρά τις ειδικές ανάγκες που έχουν (Heward, 2011). Έτσι εισάγεται ο όρος της ισότιμης συνεκπαίδευσης, ο οποίος βασίζεται στην έννοια της ελάχιστης απόρριψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική πράξη, στο βαθμό και το μέτρο που επιτρέπουν οι όροι καταλληλότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι ανθρώπινοι και υλικοτεχνικοί πόροι (Χαρούπιας, 2003). Ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει την προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού, προσθέτοντας, αφαιρώντας και τροποποιώντας, εντέλει, την ύλη του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί η λειτουργικότητα του ατόμου. Επίσης, πολλές φορές οι αποφάσεις αφορούν τα μέσα διδασκαλίας, τον τρόπο και το μέρος στο οποίο λαμβάνει χώρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως συνάρτηση των

¹ <http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC>

βασικών εκπαιδευτικών αναγκών που πρέπει να καλύψει και των ήδη κατακτημένων δυνατοτήτων που παρουσιάζει το κάθε παιδί (Heward, 2011).

Τα σχολικά προγράμματα ειδικής αγωγής στηρίζονται στην οργάνωση και τη λειτουργία της συμβουλευτικής, μέριμνες της οποίας είναι η συμμετοχή στο προσωπικό διαφορετικών κλάδων, η συμβολή στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο έλεγχος της προόδου των μαθητών σε σχέση με τους καθορισμένους στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς. Επίσης, προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής προς τους γονείς, ο προγραμματισμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης με παροχή εκπαίδευσης εντός του σχολείου και η διατήρηση αρχείου της προόδου κάθε εκπαιδευτικού πλάνου (Buscaglia, 1993).

1.2.2. Οι προκλήσεις και το μέλλον στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε νομοθετικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Έχουν σημειωθεί πολλά επιτεύγματα σε ό,τι αφορά την παροχή δωρεάν κατάλληλης εκπαίδευσης σε πολλά παιδιά με αναπηρίες που σε παλαιότερες εποχές δεν είχαν πρόσβαση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί οι ίδιοι και έχουν βελτιωθεί ως προς τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα με το τεχνικό και γνωστικό μέρος της ειδικής αγωγής, έχουν αναπτυχθεί σε βάθος και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των επιστημόνων που εμπλέκονται στην ειδική αγωγή και των οικογενειών προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Heward, 2011).

Το αποκορύφωμα της μακράς αυτής ιστορίας αποτελεί ο θεσμός της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος συνδέεται με τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας από την κοινωνία στο σύνολό της. Ιστορικά, η αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει διέλθει πολλά στάδια, από την επιβίωση τους σε ένα εχθρικό περιβάλλον ως τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για εκπαίδευση, πρόνοια και φροντίδα, με παροχή υπηρεσιών αποκατάστασης και εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το έναυσμα για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις

γενικές τάξεις δόθηκε από τη συνειδητοποίηση ότι δεν ωφελεί σε κανένα επίπεδο ο διαχωρισμός των παιδιών με φοίτηση σε ειδικές τάξεις και σχολεία (Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006). Όμως, η έννοια της ενσωμάτωσης ερμηνεύεται και ως άρνηση των ιδιαιτεροτήτων δημιουργώντας σχέσεις υποταγής σε μια ευρύτερη και ομοιόμορφη ομάδα (Χαρούπιας, 2003). Έτσι, διαμορφώθηκε το φιλοσοφικό υπόβαθρο της συνεκπαίδευσης το οποίο συνίσταται στην αποδοχή, την εκτίμηση της διαφορετικότητας και την παροχή βοήθειας και υποστήριξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο γενικό σχολείο, ώστε να τους παρέχονται σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο ίσες ευκαιρίες με εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους (Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006).

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός, εφόσον διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει στη διάθεσή του την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, να τροποποιήσει ή να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών του, ώστε να σημειώνουν πρόοδο σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο κατά τη διαδικασία ένταξης στη γενική τάξη. Οι τεχνικές συνεκπαίδευσης τις οποίες καλείται να αναπτύξει επαρκώς ο εκπαιδευτικός είναι διδακτικού τύπου, διαχείρισης της τάξης και αναπροσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος προς όφελος του συνόλου των μαθητών (Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006). Συνάγεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανωθεί σε πολλά επίπεδα ώστε να φέρει εις πέρας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τους συγκεκριμένους στόχους. Η έρευνα αποτελεί πηγή πληροφοριών, εξέλιξης και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και έχει παραγάγει μια αξιόπιστη βάση γνώσεων σχετικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές. Όμως, πολλά ερωτήματα μένουν αναπάντητα και πολλά προβλήματα που προκύπτουν από τη συνάθροιση των διαφορετικών μαθητών δεν λύνονται μέσω των ερευνητικών δεδομένων. Αυτό συμβαίνει επειδή η έρευνα δεν είναι σε θέση να προσφέρει όλες τις απαντήσεις, αλλά κυρίως επειδή διαπιστώνεται ένα χάσμα μεταξύ των πληροφοριών που έχουν γίνει αρκετά κατανοητές και εκείνων που δεν έχουν αφομοιωθεί επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς (Heward, 2011).

Ένας άλλος τομέας που αποτελεί ιδιαίτερο σημείο στην ειδική αγωγή είναι η αύξηση της διαθεσιμότητας και της εντατικότητας της πρώιμης παρέμβασης και των προγραμμάτων πρόληψης, καθώς έχει αποδειχτεί ότι η πρώιμη παρέμβαση υψηλής ποιότητας κατά την προσχολική ηλικία προλαμβάνει τα προβλήματα αναπτυξιακής

καθυστέρησης (Heward, 2011). Σε ό,τι αφορά την πρόιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία, είναι επιβεβλημένη η αναβάθμιση και η αναδιάρθρωση του νηπιαγωγείου ώστε να μπορούν να συμπεριληφθούν παιδιά που με και χωρίς εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση. Για αυτόν το στόχο απαιτείται η λειτουργία προγραμμάτων παρέμβασης και εκμετάλλευση των διαθέσιμων πόρων και του ειδικού προσωπικού, ώστε οι σχολικές δραστηριότητες να είναι προσαρμοσμένες στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010). Τέλος, μια άλλη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι επιστήμονες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η πιο οργανωμένη υποστήριξη των ατόμων κατά τη μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στην ενήλικη ζωή. Πολλοί νέοι ενήλικες δεν έχουν αναπτύξει τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ενσωματωθούν επαρκώς στο κοινωνικό πλέγμα στο οποίο διαβιώνουν, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η πολύπλευρη παρέμβαση από επαγγελματίες της κοινωνικής εργασίας και της ειδικής αγωγής, η συνεργασία τους με το στενό οικογενειακό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία διαβιώνουν (Heward, 2011).

Κεφάλαιο 2^ο Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

2.1 Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.

Το σχολείο είναι μια ιδιαίτερα καθοριστική εμπειρία για κάθε παιδί, καθώς μπορεί να είναι είτε ένας ονειρεμένος κόσμος είτε ένα τρομακτικό μέρος. Οποιοδήποτε στοιχείο της σχολικής ζωής ενδέχεται να δημιουργεί αισθήματα ευχαρίστησης ή αποτροπής στο παιδί, από το καθαυτό περιβάλλον ως την κοινωνική αλληλεπίδραση εντός της σχολικής ζωής. Επίσης, καθοριστικό παράγοντα στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον διαβίωσης. Παρά τις δυσκολίες αυτές, σε κάθε πολιτεία του δυτικού κόσμου είναι θεσμοθετημένη η πρόσβαση στην εκπαίδευση για κάθε παιδί (Openshaw, 2008). Η ευθύνη για την ομαλή ενσωμάτωση όλων των παιδιών και την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κοινωνική ζωή του σχολείου βαρύνει τόσο τον ενήλικο πληθυσμό του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις οικογένειες των παιδιών, όσο και τους επαγγελματίες που εργάζονται με τα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση αποτελεί διακριτή παρέμβαση και αφορά ένα πολυσχιδές πεδίο με ένα εύρος εφαρμογών σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικής εργασίας και χρειάζεται σχεδιασμένη προετοιμασία, ώστε να ανταποκριθεί ο κοινωνικός λειτουργός στις νέες προκλήσεις που αναδύονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι προκλήσεις προκύπτουν από τις αλλαγές που επισυμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανάδειξη της υπεράσπισης και φροντίδας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με την παράλληλη εξέλιξη σε ερευνητικό και θεωρητικό πεδίο που τις συνοδεύουν (Berzin & O'Connor, 2010). Βασικά μέριμνα των κοινωνικών λειτουργών είναι η επίτευξη της ισότιμης πρόσβασης, ένταξης και ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, μέσω της άρσης των δομικών, θεσμικών, ιδεολογικών, υλικών και ψυχοσυναισθηματικών εμποδίων που συναντούν. Η λειτουργία αυτή πολλές φορές είναι κοπιώδης και αναδεικνύονται πολλές απαιτήσεις για την επίτευξη των στόχων, καθώς οι εκπαιδευτικές κοινότητες αποτελούν σύνθετα, δυναμικά και διαρκώς εξελισσόμενα πεδία παρέμβασης όπου αντανάκλαται το ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα εντός του οποίου εντάσσεται και το σχολείο. Σε αυτό το πλέγμα οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να διατηρούν κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και να διαχειρίζονται τις προκλήσεις και τις αντιφάσεις που αναδύονται στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Η παρέμβαση των κοινωνικών λειτουργών συνίσταται στο να μετουσιώνουν τους προβληματισμούς τους σε κοινωνικά ωφέλιμες πρακτικές για το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών του ενήλικου και ανήλικου πληθυσμού της σχολικής κοινότητας (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται εντός της σχολικής κοινότητας ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων, με σκοπό να βοηθούν στην τοποθέτηση, την αξιολόγηση ή την απομάκρυνση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διεπιστημονική ομάδα στελεχώνεται από τους δασκάλους, το σχολικό σύμβουλο, το σχολικό ψυχολόγο και επιστήμονες ειδικοτήτων που αφορούν τη διαγνωστική διαδικασία. Η συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα είναι να θέσει στο κέντρο του ενδιαφέροντος και τη διάθεση της διεπιστημονικής ομάδας πληροφορίες που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον και την κοινότητα που τα πλαισιώνουν (Openshaw, 2008).

Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί από την αμερικανική σχολική κοινωνία, διαφαίνεται ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στην παροχή υπηρεσιών τόσο ατομικά όσο και σε επίπεδο ομάδας σε παιδιά που χρίζουν παρέμβασης ειδικής αγωγής. Επίσης, έχει σημειωθεί ότι ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί και συμβουλευτικά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσης που ταρασσουν το κοινωνικό πλέγμα του σχολείου. Πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα ατομικά χαρακτηριστικά που αποτελούν αδύνατα σημεία ενός ατόμου και παράγοντες κινδύνου για σχολική αποτυχία, όπως είναι τα προβλήματα κοινωνικοποίησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, τα προβλήματα διάσπασης και προσοχής και τα προβλήματα άγχους και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η συζήτηση μετατοπίζεται από το ενδιαφέρον για την οργάνωση της τάξης, της οικογένειας και της κοινότητας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δυσκολεύουν την ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα (Kelly et al., 2010). Στο πλαίσιο της πρόσληψης και της παρέμβασης ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί συνεπικουρικά στη διαδικασία της διάγνωσης, παρέχοντας πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια και το εγγύς κοινωνικό πλέγμα της γειτονιάς, εντός των οποίων μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται ένα παιδί (Openshaw, 2008).

Έτσι, βασική μέριμνα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αποτελεί η κατανόηση και η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση. Το εννοιολογικό περιεχόμενο της ετερότητας διευρύνεται συνεχώς, καθώς καλείται να περιγράψει όλο και περισσότερους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους. Η ετερότητα προσδιορίζεται αναφορικά με το τι ορίζεται ως κυρίαρχη τάση και το βαθμό και το μέτρο στα οποία διαφοροποιείται ή ταυτίζεται κάποιος με αυτήν (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Πέρα από τα παιδαγωγικά κριτήρια, τα κριτήρια μάθησης και επαρκούς πρόσβασης στη γνώση που εμφανίζουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά σε αντιδιαστολή με παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται ειδική υποστήριξη, ο διαχωρισμός του σχολικού πληθυσμού συμβαίνει και σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο αναδεικνύει ακόμη περισσότερο ζητήματα ετερότητας. Η σχέση μεταξύ ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και χαμηλού οικονομικού και κοινωνικού οικογενειακού υπόβαθρου είναι πολύπλοκη και ενέχει πολλούς συνοδευτικούς κινδύνους για το

παιδί με αναπηρίες, πέρα από τις αμιγώς γνωστικές δυσκολίες που είναι διαπιστωμένες και μετρήσιμες (Bachman & Comeau, 2010). Στην προσπάθεια αυτή, ο κοινωνικός λειτουργός υιοθετεί κριτική σκέψη και βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση γύρω από διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους και ανόμοιους τρόπους με τους οποίους οργανώνονται οι εμπειρίες των ατόμων και των ομάδων. Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί συνεπικουρικά η συνειδητοποίηση της ετερότητας μέσω της εφαρμογής προτύπων σκέψης και δραστηριότητας των κοινωνικών λειτουργών που συμβάλλουν στην αναγνώριση, την κατανόηση και, εντέλει, την ανταπόκρισή τους στις διαφορές αυτές (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Η αποδοχή της ετερότητας ως συνθήκης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα συνδέεται τις τελευταίες δεκαετίες με το αίτημα της συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη θεσμοθετημένη φοίτηση σε ένα σχολείο για όλους. Η πρακτική εφαρμογή των θεσμοθετημένων αποφάσεων προϋποθέτει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών που εξαγγέλλονται με απώτερο στόχο την ισότιμη ένταξη και των εφαρμοσμένων στρατηγικών στο χώρο του σχολείου που δεν ανταποκρίνονται στις νέες αυτές συνθήκες του νέου σχολείου (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί βοηθούν τα παιδιά ώστε να σημειώνουν σχολική επιτυχία, δίνοντας σε κάθε παιδί τις ευκαιρίες και τις παροχές ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες, εντός ενός ασφαλούς και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο δημόσιο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των μαθητών, καθώς φροντίζει να φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τις κατάλληλες βοήθειες και την υποστήριξη που χρειάζονται ώστε να ενισχύσουν στο μέγιστο το δυναμικό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Openshaw, 2008).

Μια αποτελεσματική παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού συνίσταται στο σχεδιασμό, τη συμβουλευτική και την εφαρμογή σχεδίων συμπεριφοράς, καθώς και στην εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού της σχολικής κοινότητας, ώστε να εργάζονται αποτελεσματικά με τα λεγόμενα δύσκολα παιδιά σε καθημερινή βάση (Openshaw, 2008). Η δράση του επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικούς άξονες που περιλαμβάνουν την εκτίμηση των αναγκών, από τα αποτελέσματα της οποίας αναπτύσσονται σχολικά προγράμματα, την άμεση παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού προς το μαθητή και την οικογένειά του, τη συμβουλευτική που συμβαίνει

σε διεπιστημονικό πλαίσιο και την εκπόνηση προγραμμάτων που στοχεύουν στη διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία το κάθε παιδί ανήκει (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός λαμβάνει ενεργό ρόλο στην περίπτωση κάποιας κρίσης που προκαλείται από βίαιες συμπεριφορές συνεργαζόμενος με τον ψυχολόγο, την νοσοκόμα του σχολείου ή τον επιστάτη/φύλακα, ώστε να ενημερώσουν και να συμβουλευθούν τις οικογένειες που εμπλέκονται ενεργά. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν και να παρεμβαίνουν σε κάθε περίπτωση που χρίζει βοήθειας σε επίπεδο συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, οφείλουν να ενημερώνουν και να εκπαιδεύουν τον ενήλικο πληθυσμό του σχολείου και του κοινωνικού πλέγματος ως προς την αξία και τη χρησιμότητα της πρώιμης παρέμβασης και των θεραπευτικών παρεμβάσεων από ειδικότητες του τομέα της ψυχικής υγείας (Openshaw, 2008).

Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση δεν έχουν τεχνικό χαρακτήρα, αλλά απορρέουν από ένα ευρύ φάσμα θεωριών, προσεγγίσεων και επιστημονικών τάσεων. Τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερες θεωρήσεις που διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις βάσει των οποίων ο λόγος της παθολογίας, των προβλημάτων και των ελλειμμάτων αναπαράγεται στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα, προωθείται η οπτική των δυνατών σημείων και η ενισχυτική και κριτική προσέγγιση, οι οποίες παρέχουν ένα πλαίσιο κριτικού αναστοχασμού για την πληρέστερη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

2.2 Η συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά καλλιεργούν και ανακαλύπτουν τη δική τους αξιοπρέπεια μέσω μιας σταδιακής συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων τους. Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών σε αυτήν τη δυναμική σχέση είναι να υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες ώστε να επιτύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση της πρόσβασης και επαρκών μέσων για τη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και το ευ ζην των παιδιών (Κατσαμά, 2014). Η εμπλοκή του κοινωνικού λειτουργού σε αυτό το επίπεδο διαφέρει από εκείνη των λοιπών ειδικοτήτων που μετέχουν στις παρεμβάσεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπό αυτήν την έννοια θεωρείται ότι φέρει μια πολιτική χροιά, καθώς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την καταπολέμηση

φαινομένων κοινωνικής αδικίας, λαμβάνεται υπόψη το γενικό πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο ως ρυθμιστικός παράγοντας της κοινωνίας. Μια δεύτερη δείξη πολιτικής διάστασης της κοινωνικής εργασίας ανιχνεύεται στο γεγονός ότι απαιτούνται ολοένα και πιο αποτελεσματικές πολιτικές πρόληψης για την αποφυγή της δυσλειτουργικής οικογένειας. Αυτή η απαίτηση για πρόληψη προέρχεται τόσο από το χώρο της ιατρικής όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης (Pritchard & Williams, 2001).

Οι εμπειρίες του παιδιού στο σχολείο συνδέονται με το βαθμό προσαρμογής του σε αυτό, την ικανότητα για μάθηση και τις σχέσεις με τους συνομήλικους, τα οποία το οδηγούν στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Έτσι, το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που εξυπηρετεί γνωστικούς αλλά και ψυχοκοινωνικούς στόχους, δίνοντας έμφαση στο συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί και πλαισιώνει τη μαθησιακή διαδικασία, αποτυπώνοντας το είδος και την ποιότητα των σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, το σχολείο καθίσταται ένας οργανισμός που μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών για αυτονομία, να προωθήσει το αίσθημα του ανήκειν, τη συναισθηματική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή, περιορίζοντας τους κινδύνους ανάπτυξης και εκδήλωσης παραβατικής ή ανάρμοστης συμπεριφοράς (Κατσαμά, 2014).

Ως εκ τούτου έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής και κινημάτων που υπερασπίζονται τα δικαιώματα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η κριτική κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, δίνοντας μια αντίθετη λύση στο βιοϊατρικό μοντέλο που προωθεί το διαχωρισμό των παιδιών σε τυπικώς αναπτυσσόμενα και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες ως παιδαγωγική και κοινωνική πρακτική (Κασσέρη, 2014). Η κριτική κοινωνική εργασία θεμελιώνεται στην ιδέα ότι η κοινωνία συνεχώς αλλάζει και οτιδήποτε στη κοινωνία εξελίσσεται και υπόκειται σε επαναστατικού τύπου αλλαγές. Η έμφαση που δίνει η κριτική κοινωνική εργασία στην κοινωνική αλλαγή είναι ένα κάλεσμα προς τους επαγγελματίες να απεγκλωβιστούν αρχικά από την εντύπωση της στατικότητας της κοινωνίας και των δομών που την καθορίζουν (Γιάννου, 2012). Εντός αυτού του θεωρητικού πλαισίου, οι παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να αποσκοπούν στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην άρση των διακρίσεων και των δομικών εμποδίων που τα παιδιά και οι οικογένειές τους συναντούν καθημερινά. Οι κοινωνικοί λειτουργοί υιοθετούν μια στοχαστική ματιά

απέναντι στα προβλήματα των οικογενειών και μια κριτική προσέγγιση των πρακτικών τους, που περιλαμβάνει τη συνεχή διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους γύρω από την αναπηρία, τη διατύπωση και διαρκή επεξεργασία ερωτημάτων που προκύπτουν από την επαφή τους με τις οικογένειες στο σχολικό περιβάλλον (Κασσέρη, 2014).

Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση είναι ολιστικού χαρακτήρα καθώς μέριμνα είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και εκλεκτικού χαρακτήρα καθώς συντίθενται θεωρητικές προσεγγίσεις για την καλύτερη επίτευξη των στόχων, όπως είναι η διεκδίκηση ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και η ενίσχυση των ακαδημαϊκών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (Κατσαμά, 2014). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες αντιμετωπίζουν όχι μόνο συγχρονικά της παιδικής ηλικίας προβλήματα που ξεπερνιούνται αλλά σοβαρή και χρόνια αναπηρία σε ψυχικό ή σωματικό επίπεδο, η οποία αποκαλύπτεται ως τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής και συνεχίζεται επ' αόριστον, η βοήθεια πρέπει να είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Τα άτομα με αναπηρίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σοβαρούς περιορισμούς κατά τη διάρκεια της ζωής τους, όχι μόνο κατά την ανάπτυξή τους, οι οποίοι αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση, την οικονομική ανεξαρτησία, τη μάθηση, την επικοινωνία και την κινητικότητα. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η παρέμβαση της κοινωνικής εργασίας σε επίπεδο οικογένειας, ώστε να βοηθήσει ο κοινωνικός λειτουργός την οικογένεια στο σύνολό της να οργανώσουν τη ζωή τους και τη ζωή του ατόμου με αναπηρία όσο το δυνατόν πιο αποδοτικά (Cole, Pearl & Welsh, 1989). Η ολιστική προσέγγιση είναι μια πολυεπίπεδη προσέγγιση, κατά την οποία ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει συνδυαστικά σε μικρο-, μεσο- και μακρο-επίπεδο, αξιοποιώντας τη διαμεθοδική κοινωνική εργασία. Εισάγεται στη συστημική σκέψη η έννοια της ολότητας και δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση ατόμου με το περιβάλλον. Οι δυσκολίες δεν τίθενται σε πρώτο πλάνο, αλλά αντιμετωπίζονται μέσω της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων και των δυνατών σημείων του ατόμου σε συνδυασμό με τους παρεχόμενους πόρους του περιβάλλοντος, της οικογένειας, της ομάδας και της κοινότητας. Οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας έχουν διττή εστίαση, καθώς στοχεύουν στην ενίσχυση των μαθητών ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες λειτουργικής διαχείρισης των δυσκολιών τους, παράλληλα με τη βελτίωση των συνθηκών του σχολικού και

κοινωνικού περιβάλλοντος. Είναι το σημείο συνάντησης της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος με την πολυπλοκότητα του ατόμου (Κατσαμά, 2014).

Από αυτήν τη διαδραστική σχέση δεν μπορεί να απουσιάζει η οικογένεια του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο παρελθόν δεν υπήρχε αργαστή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και επαγγελματιών υγείας που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση του παιδιού, καθώς οι μεν επαγγελματίες θεωρούσαν του γονείς είτε περιττούς είτε αδιάφορους, ενώ οι γονείς διατηρούσαν εχθρική στάση απέναντι στους επιστήμονες. Σήμερα όμως, η οικογενειακή εμπλοκή και υποστήριξη θεωρούνται ουσιώδεις στις παρεμβάσεις της ειδικής αγωγής και αναπόσπαστο μέρος της παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (Heward, 2011). Η συνεχής σχέση σχολείου και οικογένειας συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προαγωγή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών και την ενίσχυση της αποτελεσματικής λειτουργίας της οικογένειας αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη προϋποθέτει την προσπέλαση των εμποδίων που προκύπτουν από τη διαχείριση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρωτίστως εντός της οικογένειας (Κασσέρη, 2014).

Οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες εντάσσονται στις ευπαθείς ομάδες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι κοινωνικοί λειτουργοί. Οι οικογένειες αυτές αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος και πολλές φορές ζουν με την απειλή της διάλυσης. Επιπροσθέτως, οι γονείς βιώνουν τη γονεϊκή φροντίδα μέσα από το πένθος σε κάποιο βαθμό, το στίγμα, το θυμό για τις κοινωνικές δυσκολίες, την απομόνωση και τις πρόσθετες ιατρικές ή εκπαιδευτικές δαπάνες που καλούνται να καλύψουν ώστε τα παιδιά να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για την ομαλή διαβίωσή τους. Όλες αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες διογκώνονται σε κομβικά σημεία της ζωής του παιδιού και εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των γονέων για την αξιολόγηση, τις θεραπευτικές παρεμβάσεις και την πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση (Cole, Pearl & Welsch, 1989). Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για την επικοινωνία και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη, ενδυναμώνοντας τις οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που αυτές αντιμετωπίζουν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Κασσέρη, 2014). Ένα ειδικό κεφάλαιο είναι η κακή οικονομική κατάσταση που συχνά σημειώνεται και

συνοδεύει τις οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, διαβιώνοντας σε περιβάλλοντα με οικονομικά βάρη γίνονται πιο ευάλωτα καθώς έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν προβλήματα υγείας και χαμηλή πρόσβαση στην περίθαλψη και τις θεραπευτικές παρεμβάσεις. Χρέος του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει τις οικογένειες αυτές ώστε να έχουν πρόσβαση σε κρατικές υπηρεσίες υγείας, περίθαλψης και θεραπευτικής παρέμβασης για τα παιδιά τους, ενημερώνοντας και φέρνοντας σε επαφή τις οικογένειες με τους δημόσιους φορείς που λειτουργούν υποστηρικτικά προς τις οικογένειες αυτές (Bachman & Comeau, 2010).

2.3 Η συμβολή του θεσμού της ΕΔΕΑΥ στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Στην Ελλάδα οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ΕΕΠ) προσφέροντας τις υπηρεσίες τους στη γενική εκπαίδευση ως μέλη των νεοσύστατων επιστημονικών επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (Κασσέρη, 2014). Από το άρθρο 1 του ΦΕΚ 315/2014 ορίζεται ότι «οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και γενικά στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου. Στηρίζονται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο κοινό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.»²

Η λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ έρχεται να ενισχύσει την οργάνωση της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, ευρισκόμενος σε άμεση συνεργασία με τα Κέντρα Αξιολόγησης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) τα οποία είναι υπεύθυνα για αποφάσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα

² <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-edey-kathikonta.html>

εκπαίδευσης, θεραπείας και αποκατάστασης ενός παιδιού που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αποφάσεις αφορούν το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός της γενικής τάξης φοίτησης. Με τη στελέχωση και λειτουργία των ΕΔΕΑΥ προκύπτει μια πρωτοβάθμια εκπαιδευτική αξιολόγηση από την διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, ειδικός παιδαγωγός). Γίνεται σύνταξη εξατομικευμένου προγράμματος (ΕΠΕ) και παρακολουθείται η εξέλιξη του μαθητή. Με την λειτουργία των ΕΔΕΑΥ αλλάζει η διαδικασία παραπομπής του μαθητή στα ΚΕΔΔΥ, τα οποία πλέον θα δέχονται μαθητές μόνο μετά την πρωτοβάθμια αξιολόγηση και την παραπομπή από τις ΕΔΕΑΥ. «Παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Στην παραπεμπτική απόφαση βεβαιώνεται ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από το σχολείο του μαθητή, την ΕΔΕΑΥ και τους Σχολικούς Συμβούλους γενικής εκπαίδευσης και το Σύμβουλο ΕΑΕ και συνοδεύεται από έκθεση του ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ σχετικά με το ψυχολογικό προφίλ του μαθητή και τους τομείς περαιτέρω διερεύνησης και γνωμάτευσης, με βάση την επεξεργασία των δεδομένων κάθε συγκεκριμένης περίπτωσης».³

Ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ προάγει με το θετικότερο δυνατό τρόπο την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, στηριζόμενοι στη φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες από το γενικό σχολείο (Μανδέλλου και συν., 2016).⁴ Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι κοινωνικοί λειτουργοί από τις θέσεις αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους

³<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1GpbO5XcqwIj:blogs.sch.gr/kyratsiopa/files/2015/08/%25CE%25A3%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25B5%25CF%2581%25CE%25B3%25CE%25B1%25CF%2583%25CE%25AF%25CE%25B1-%25CE%25B3%25CE%25B5%25CE%25BD%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%2591%25CE%25B3%25CF%2589%25CE%25B3%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9-%25CE%2595%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%2595%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25AF%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2583%25CE%25B7%25CF%2582-%25CE%259A%25CE%2595%25CE%2594%25CE%2594%25CE%25A5-%25CE%2595%25CE%2594%25CE%2595%25CE%2591%25CE%25A5.doc+&cd=4&hl=el&ct=clnk&gl=gr>

⁴ Μανδέλλου, Μ.Λ., και συν. (2016). *Αποτίμηση του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης)* (ανάκτηση από: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/153/422> (σελ. 2)).

μαθητές, την αυτόνομη διαβίωση, τη συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες και τη διασύνδεση με την κοινότητα. Για την επίτευξη των παραπάνω προτεραιοτήτων οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να κατανοήσουν σε βάθος τη σχέση παιδιού και οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, να αναγνωρίσουν τους πολύσημους τρόπους με τους οποίους η αναπηρία επηρεάζει το πλέγμα αυτό και την πορεία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που ακολουθούν την αναπηρία. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειες ποικιλοτρόπως, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στους κοινωνικούς όρους διαμόρφωσης και συντήρησης των προβλημάτων τους τα οποία απορρέουν συχνά από την κοινωνική αδικία και τα ανυπέβλητα δομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην καθημερινότητά τους (Κασσέρη, 2014). Μέσω του νεοσύστατου και πολλά υποσχόμενου θεσμού των ΕΔΕΑΥ οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να υπηρετήσουν, να στηρίξουν και να προωθήσουν την ιδέα της συμπερίληψης στα σχολεία, μέσω της συνεργατικής διεπιστημονικής αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών εντός των γενικών σχολικών τάξεων με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα.

Η εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη αποτελεί μια πρόκληση για το σχολικό κοινωνικό λειτουργό, καθώς προσκρούει σε εμπόδια που άπτονται είτε των ελλειπών υποδομών είτε της ανεπαρκούς συνεργασίας με τους λειτουργούς της εκπαίδευσης (Κασσέρη, 2014). Το κύριο μέρος της παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτοτελών και στοχευμένων μικρών προγραμμάτων με βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες βάσει των αναγκών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Οι δραστηριότητες αυτές σε συνδυασμό με την καταγραφή και την παρατήρηση των συμπεριφορών των παιδιών εντός και εκτός τάξης οδηγούν στην ολοκληρωμένη παρέμβαση και προσφέρουν λύσεις για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Προβλέπονται ασκήσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, τη διαχείριση συγκρούσεων και θυμού, τη σύνδεση συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων, την ανάπτυξη στοιχείων αλτρουισμού, ενσυναίσθησης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεγγύης και τονίζεται η αξία της φιλίας. Με τον όρο άσκηση νοείται μια δομημένη πρόταση για δράση που προτείνει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός προς τους συμμετέχοντες, η οποία εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο

και χρόνο, έχει συγκεκριμένες οδηγίες και εξυπηρετεί καθορισμένους επικοινωνιακούς και κοινωνικούς στόχους. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται να είναι μια εργαστηριακή εμπειρία, αποτελεί μια βιωματική πράξη που ακολουθεί την ελευθερία της ανθρώπινης επικοινωνίας και δημιουργεί συνθήκες εγγύτητας μεταξύ του ατόμου με τον εαυτό και τους άλλους (Μανδέλλου και συν., 2016).

2.4 Ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες: ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ

Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύουν στην οργάνωση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Στοχεύουν στη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο. Η λειτουργία τους ξεκινά μετά την έκδοση Κανονισμού Λειτουργίας τους και την πλήρη στελέχωσή τους, σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση μεταξύ της Ελλάδας και του ΟΗΕ, η οποία επικυρώνεται με το νόμο 4974/2012 (Α' 88). Το προσωπικό τοποθετείται ανάλογα με τη διασπορά του μαθητικού πληθυσμού (Τοζακίδης, 2015). Ο θεσμός στοχεύει στην προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, προσβλέπει στην ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και στην υποστήριξη των τμημάτων στα οποία εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία (Τοζακίδης, 2015).

Στην έρευνα που διεξήχθη για τη λειτουργία του θεσμού των ΕΔΕΑΥ τη διετία 2013-2015 στο νομό Δράμας, ερευνήθηκαν μελέτες περίπτωσης που είχαν διεκπεραιωθεί από τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού. Από τη διερεύνηση αυτή προέκυψε μια σειρά ζητημάτων και προτάσεων που αφορούν τη βελτίωση του θεσμού και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Συνοπτικά, προέκυψε ότι οι ΕΔΑΥ χρειάζονται βελτιώσεις τόσο ως προς τη δομή (στελέχωση) όσο και ως προς τη λειτουργία (διαδικασίες και πεδίο δράσης) ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική. Θίγονται ζητήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, το θεσμό των ΚΕΔΔΥ, θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς και διευρυμένη πρόσβαση των γονέων στις υποστηρικτικές υπηρεσίες μέσα από προγράμματα μακράς διάρκειας, καθώς και ζητήματα υποδομής (Τοζακίδης, 2015).

Πέρα από την αποτίμηση των ΕΔΕΑΥ στο σύντομο αυτό χρονικό διάστημα λειτουργίας, διερευνήθηκαν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή του νέου θεσμού των ΕΔΕΑΥ. Θεωρήθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις καινοτομίες είναι ένας προσδιοριστικός δείκτης αναφορικά με την επιτυχία ή την αποτυχία του θεσμού των ΕΔΕΑΥ, για τη μελέτη των οποίων χορηγήθηκε ένα διαβαθμισμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, βασικός γνώμονας του οποίου ήταν η αποδοχή του θεσμού από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τοζακίδης, 2015). Η έρευνα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της Ορεστιάδας και της Δράμας, στα οποία λειτουργούσε ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ, κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2014. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική απόκριση στο πιλοτικό πρόγραμμα λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ. Η θετική αυτή απόκριση συνοδεύεται και από υψηλές προσδοκίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη βοήθεια που μπορεί να τους παράσχει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μέσω των ΕΔΕΑΥ, οι οποίες ίσως κρίνονται και υπερβολικές. Είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στη σύνδεση του σχολείου με επικουρικές δομές στήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους, ενώ πρεσβεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει (Τοζακίδης, 2015).

Προκειμένου να συζητηθεί η δράση των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο του θεσμού των ΕΔΕΑΥ, ο οποίος έχει ως στόχο την ενιαία εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί ο θεσμός των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε αυτές (Κουρή, 2016). Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης προσφέρουν έργο σε μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των κοινωνικών, ψυχικών και οικονομικών δυσκολιών που στέκονται ως τροχοπέδη στην πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση, λειτουργώντας σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και κοινότητας (Κουρή, 2016). Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 13 επαγγελματιών της κοινωνικής εργασίας στην περιοχή της Αττικής μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τρεις άξονες : 1. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ, 2. Τα εργαλεία και τα προσόντα του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ και 3. Οι προτάσεις των κοινωνικών

λειτουργών για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στις ΣΜΕΑΕ. Συμπερασματικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί, καταρχήν, αναφέρουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού εντός της διεπιστημονικής ομάδας και στο πλαίσιο της λειτουργίας της ΣΜΕΑΕ, με πολυδιάστατο χαρακτήρα. Σημειωτέον ότι κρίνουν απαραίτητη την αποσαφήνιση του ρόλου τους και της επιστημονικής τους ταυτότητας στα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και τους εμπλεκόμενους φορείς. Τέλος, οι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρουν ότι χρειάζονται επιπλέον εξειδίκευση, ώστε να αντεπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Κουρή, 2016).

Μια άλλη έρευνα αφορά τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που στελεχώνουν τα ΚΕΔΔΥ στην περιοχή της Κρήτης (Μαλαδένης, 2013). Οι κοινωνικοί λειτουργοί ερωτήθηκαν για το ρόλο που διαδραματίζουν, τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν και τις ανάγκες επιμόρφωσης που προκύπτουν μέσα από το χειρισμό των περιπτώσεων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Ταυτόχρονα, διατυπώθηκαν και προτάσεις για βελτιώσεις της λειτουργίας του θεσμού. Ειδικότερα, θίχθηκαν ζητήματα επαφής του κοινωνικού λειτουργού με την οικογένεια καθώς και το ζήτημα της σπουδαιότητας λήψης κοινωνικού και ατομικού ιστορικού του παιδιού σε συνεργασία με την οικογένεια (Μαλαδένης, 2013). Ταυτόχρονα, οι κοινωνικοί λειτουργοί ερωτήθηκαν και για το διασυνδεδετικό ρόλο τους με άλλες υπηρεσίες υποστήριξης. Παράλληλα, οι κοινωνικοί λειτουργοί ανέδειξαν ως μείζονα το ρόλο τους εντός της διεπιστημονικής ομάδας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων του κάθε περιστατικού. Επίσης, σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες στην άσκηση του λειτουργήματός τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν το καλό εργασιακό περιβάλλον, την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση και την αγαστή συνεργασία τόσο εντός της διεπιστημονικής ομάδας όσο και με άλλες υποστηρικτικές δομές (Μαλαδένης, 2013).

Αντίστοιχες δράσεις λαμβάνουν χώρα και στο εξωτερικό. Συγκεκριμένα, στη Βουλγαρία έχει διερευνηθεί η εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία ως ενεργών παραγόντων στην ενταξιακή πολιτική που αφορά τη γενική εκπαίδευση, καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτής της σύμπραξης (Damyanov, 2009). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, η κοινωνική εργασία ως επαγγελματική δραστηριότητα βρίσκεται σε πλήρη σύμπραξη με την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία έχει ως στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη γενική τάξη. Στη Βουλγαρία έχουν

γίνει σημαντικές αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση από το 2003, παράλληλα με την παύση της ιδρυματοποίησης και την αποκέντρωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά (Damyanov, 2009). Αυτό που παρατηρήθηκε είναι τα υψηλά θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Καθώς η σχολική κοινωνική εργασία έχει μακρά ιστορία στην Ευρώπη και την Αμερική, συμπεραίνεται ότι αποτελεί το «κλειδί» για την επιτυχή αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Η Συνθήκη της Σαλαμάνκα το έτος 1994 αποτέλεσε την αρχή της αλλαγής στα εκπαιδευτικά πράγματα και για τη Βουλγαρία. Σημειωτέον ότι σήμερα η έννοια της συμπερίληψης και η εργασία του κοινωνικού λειτουργού σε αυτό το πλαίσιο αφορούν κάθε διαφορετικότητα που εκδηλώνεται εντός της σχολικής κοινότητας και αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση (Damyanov, 2009). Έτσι οι παρεμβάσεις του κοινωνικού λειτουργού αφορούν τη συμβουλευτική σε κοινωνικό και παιδαγωγικό επίπεδο με στόχο την εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ως διάμεσος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο οποίος καλύπτει ποικίλες όψεις των διαπροσωπικών σχέσεων (Damyanov, 2009). Ο διάμεσος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια άλλη πτυχή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού είναι η άμεση βοήθεια που προσφέρει στα παιδιά ώστε να διευκολύνονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Damyanov, 2009).

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στην Αμερική, διερεύνησε το αν και κατά πόσο οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί είναι έτοιμοι και εφοδιασμένοι ώστε να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε το αν και κατά πόσο οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ώστε να ακολουθούν τις μεταβολές που συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη. Για την εξέταση αυτής της ετοιμότητας ελέγχθηκαν τα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία ως προς το περιεχόμενο και την προσαρμογή στη συνεχή μεταβολή που υφίσταται το σχολικό περιβάλλον (Berzin & O' Connor, 2010). Τα θέματα που καλύφθηκαν αφορούσαν την ειδική αγωγή, την τήρηση απορρήτου και τον κώδικα δεοντολογίας, την ιστορία και το ρόλο των

σχολικών κοινωνικών λειτουργιών και τη συνεργασία τους με τους συνδεδεμένους φορείς. Είναι παραδεκτό ότι η προηγούμενη έρευνα, η θεωρία και οι αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής συναινούν στο ότι η εμπειρία από τα δεδομένα, η απόκριση στην παρέμβαση, η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς, η έννοια της συμπερίληψης, οι επικρατούσες αλλαγές στην ψυχική υγεία, η επιθετικότητα και η επιλογή σχολείου από το κάθε παιδί συνδέονται με τις μεγάλης κλίμακας αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και επηρεάζουν τη σχολική κοινωνική εργασία. Όμως από τα προγράμματα σπουδών των κοινωνικών λειτουργιών παρατηρήθηκε ελλιπής συνεργασία σε σχέση με τους παραπάνω καθοριστικούς παράγοντες. Το ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην κλινική πρακτική, ενώ λίγη σημασία έχει δοθεί στην πολυεπίπεδη παρέμβαση που απαιτείται. Επιπλέον, από τα προγράμματα σπουδών φάνηκε ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί δεν καταφέρνουν να συνδράμουν σε δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος (Berzin & O' Connor, 2010).

Μια έρευνα που έλαβε χώρα στον Καναδά είχε ως αντικείμενο τη διασύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών υγείας, κοινωνικής εργασίας και ειδικής αγωγής με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, με αφορμή τη Συμφωνία μεταξύ Υπηρεσιών Υγείας, κοινωνικής Εργασίας και του Συστήματος Εκπαίδευσης που υπογράφηκε μεταξύ των αρμόδιων υπουργείων του καναδικού κράτους. Στόχος της έρευνας ήταν να εκτιμηθεί η πραγμάτωση αυτής της συμφωνίας συνεργασίας μεταξύ των θεσμών, η επίδραση που είχε στην ανανέωση των πρακτικών και των υπηρεσιών και ο αντίκτυπος αυτής της λειτουργίας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Tétreault et al., 2013). Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά τις απόψεις των γονέων αναφορικά με αυτήν την κρατική Συμφωνία μεταξύ των θεσμών που λειτουργούν προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και των οικογενειών τους. Η έρευνα έγινε μέσω συνεντεύξεων από πενήντα έξι (56) γονείς που διαβιώνουν στο Κεμπέκ. Οι γονείς κλήθηκαν να περιγράψουν το πώς αντιλαμβάνονται τη συνεργασία μεταξύ του συστήματος εκπαίδευσης και των υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας. Το βασικό εύρημα από την έρευνα ήταν ότι οι γονείς δεν επωφελούνται από αυτήν την νέα πολιτική, καθώς θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι θεσμοί δεν συνεργάζονται επαρκώς. Παρά το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη έρευνα ελέγχθηκε μια συγκεκριμένη πολιτική του κράτους του Καναδά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Συμφωνία αυτή είναι τυπικά ορθή, όμως δεν

έχει πρακτική εφαρμογή ώστε να προσφέρονται επαρκείς υπηρεσίες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και τις οικογένειές τους (Tétreault et al., 2013).

Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία της έρευνας: μεθοδολογία και μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

3.1 Στόχοι της παρούσας έρευνας και συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει, καταρχήν, στη διερεύνηση της λειτουργίας του σχολικού κοινωνικού λειτουργού εντός του πλαισίου του νεοσύστατου θεσμού των ΕΔΕΑΥ. Ζητούμενο αποτελεί η σκιαγράφηση της πορείας του θεσμού τα χρόνια της λειτουργία του όπως αυτή αποτυπώνεται από την πλευρά των σχολικών κοινωνικών λειτουργών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις έξι (6) σχολικών κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στις ΕΔΕΑΥ για τις σχέσεις τους με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ, όπως έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει ο θεσμός, εντέλει, στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ερωτήματα προς τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς τίθενται με στόχο να εξεταστεί το αν και κατά πόσο έχουν ικανοποιηθεί τα αιτήματα για βελτίωση του θεσμού που εκφράστηκαν από τις προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν. Επίσης, διερευνάται το αν η συνεργασία μεταξύ ενιαίας εκπαίδευσης και επικουρικών δομών, όπως αυτής της ΕΔΕΑΥ είναι αγαστή και αποτελεσματική με το πέρασμα των ετών. Τέλος, ζητούμενο για την παρούσα έρευνα είναι να δειχθεί το αν και σε ποιο βαθμό αποτελούν μέρος της πραγματικότητας και της επαγγελματικής πρακτικής οι όροι, οι προϋποθέσεις, η δομή και η λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, όπως αυτά ορίστηκαν και προβλέφθηκαν σε νομοθετική βάση. Συνοπτικά, οι άξονες είναι:

1^{ος} άξονας: Εκπαιδευτικοί ενιαίας εκπαίδευσης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οικογένειές τους

2^{ος} άξονας: Κοινωνικοί λειτουργοί και συνεργασία με το ΕΕΠ και τους φορείς

3^{ος} άξονας: Λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση και να συμβάλει σε μελλοντικές έρευνες

σύγκρισης και βελτίωσης των επικουρικών θεσμών που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική.

3.2 Μεθοδολογία

Στην επιστήμη της κοινωνικής εργασίας η βασική μέθοδος έρευνας είναι η έρευνα δράσης (action research). Με αυτήν τη μέθοδο νοείται κάθε συνεργατική προσπάθεια συλλογής πληροφοριών ώστε να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις ενός προβλήματος που απασχολεί μια συγκεκριμένη κοινότητα ανθρώπων και να παρθούν οι κατάλληλες πρωτοβουλίες προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις που υποδεικνύει η έρευνα. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας λογίζονται ζητήματα ιστορικού, κουλτούρας, εκπαίδευσης και προσωπικών πεποιθήσεων και διαδραστικών συσχετίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Burg, 2004). Για τη διερεύνηση των απόψεων των κοινωνικών λειτουργών έχει επιλεγεί στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ποιοτική έρευνα έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους χάρη στον πολυσχιδή χαρακτήρα και το μεγάλο εύρος ερευνητικών αναγκών τα οποία καλύπτει. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας αντιπαραβάλλεται με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων της ποσοτικής έρευνας που έχουν ως βασικό εργαλείο τη στατιστική μέτρηση. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, αντίθετα, είναι μη μετρήσιμα και η τυποποίηση και κωδικοποίησή τους είναι περιορισμένη (Τσιώλης, 2014). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα καθίσταται συγχρόνως ενδιαφέρουσα και προκλητική, όμως και εφικτή, καθώς ο ερευνητής εστιάζει στις ενεργητικές διαδικασίες της σκέψης, της λήψης αποφάσεων, αλλά και αυτής καθεαυτής της διεξαγωγής της (Mason, 2011). Η ποιοτική έρευνα αντλεί τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα με επίκεντρο τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας. Τα θεωρητικά αυτά ρεύματα ανιχνεύονται στις φιλοσοφικές παραδόσεις της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και του πραγματισμού (Τσιώλης, 2014).

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην αρχή της ανοικτότητας και την αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα της κοινωνικής έρευνας. Επομένως, για την ικανοποίηση των αρχών αυτών προκρίνονται μέθοδοι υλικού παραγωγής υλικού, όπως αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στους ρυθμούς της καθημερινής επικοινωνιακής περίστασης, που περιλαμβάνει την αφήγηση, την

περιγραφή, την επιχειρηματολογία και τον διάλογο. Έτσι η μέθοδος αποκτά διαδραστικό χαρακτήρα και βασίζεται στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Τσιώλης, 2014). Κατ' επέκταση, η συλλογή δεδομένων (ή παραγωγή δεδομένων) είναι ελεύθερη και προσφέρει απαντήσεις που δεν έχουν προβλεφθεί από τον ερευνητή, διευρύνοντας το ερευνητικό πεδίο αναφορικά με τον ερευνητικό στόχο (Κορρές, 2007). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα συλλογής/παραγωγής δεδομένων μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω (Mason, 2011).

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ή παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Σκοπός της συνέντευξης είναι η οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας μεταξύ δύο προσώπων, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, με στόχο τη ροή πληροφοριών πάνω στο επιλεγμένο θέμα (Καδδά, 2010). Ο όρος *ποιοτική συνέντευξη* αναφέρεται στις εις βάθος συνεντεύξεις ημιδομημένης μορφής, ή αλλιώς συζητήσεις με κάποιο σκοπό, με ύφος ανεπίσημο ή χαλαρό, θεματοκεντρική προσέγγιση και λήψη δεδομένων τα οποία παράγονται μέσω της διάδρασης που προκύπτει μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Mason, 2011). Χρησιμοποιούνται ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Καδδά, 2010). Υπάρχει μια προκαθορισμένη θεματολογία, περιλαμβάνοντας μια σειρά ερωτημάτων, όμως ο ερευνητής ενδέχεται να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή να θέσει επιμέρους ερωτήσεις που δεν έχουν προβλεφθεί, αν κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο (Γρίβα, 2015). Οι ερωτήσεις που τίθενται διακρίνονται σε ερωτήσεις γνώμης που στοχεύουν στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων του ερωτώμενου για το υπό συζήτηση θέμα. Επίσης, γίνονται ερωτήσεις δομικές οι οποίες στοχεύουν στην εύρεση αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων. Ακόμη, τίθενται υποθετικές ερωτήσεις που στοχεύουν στην άντληση πληροφορίας για υποθετικές καταστάσεις ή μελλοντικά σενάρια που σχετίζονται με το υπό συζήτηση θέμα. Ένας άλλος τύπος είναι αυτός των εισαγωγικών και συμπερασματικών ερωτήσεων που εξυπηρετούν την έναρξη και τη λήξη της συνέντευξης, αντίστοιχα. Τέλος, υπάρχουν οι ερωτήσεις-γέφυρα οι οποίες βοηθούν στη μεταβατική λειτουργία και τη διατήρηση της συνοχής του διαλόγου (Καδδά, 2010). Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης ο ερευνητής δεν επιτρέπεται να υποβάλει στον συμμετέχοντα τις απαντήσεις, επομένως

για αυτόν τον πρόσθετο λόγο η συνέντευξη έχει χαλαρή δόμηση. Σχηματίζεται όμως ένα μικρό σύνολο σημείων που χρειάζεται να φωτιστούν μέσα από τις ερωτήσεις που θα προκύψουν (Ματζούκας, 2007).

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή/παραγωγή δεδομένων είναι η συνέντευξη και ειδικά η ημιδομημένη συνέντευξη, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στόχος της συνέντευξης ήταν να μιλήσουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί για την εμπειρία τους στις ΕΔΕΑΥ όπου εργάζονται το τελευταίο διάστημα. Αρχικά ζητήθηκαν τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Έγιναν ερωτήσεις που προσπαθούν να ανιχνεύσουν τη γνώμη και τις στάσεις του ερωτώμενου, όπως «πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας...;» ή «πώς περιγράφετε την εμπειρία σας...;» «κατά πόσο πιστεύετε ότι...;» κτλ. Επίσης, τέθηκαν ερωτήσεις που στόχευαν στην εύρεση και ανάδειξη των αιτιών για τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και πώς παρεμβαίνει ο Κοινωνικός Λειτουργός της ΕΔΕΑΥ ώστε να τα αντιμετωπίσει. Τέλος, έγινε έκκληση ώστε να διατυπώσει κάθε ερωτώμενος τις προτάσεις του και τις βελτιωτικές κινήσεις που κρίνει ότι πρέπει να γίνουν αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ (βλ. Παράρτημα 1).

3.4 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν έξι (6) επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί, τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες, η επιλογή των οποίων έγινε μέσω άτυπου προσωπικού δικτύου της ερευνήτριας. Οι συνεντευξιαζόμενοι εργάζονται σε διάφορα σημεία της περιφέρειας, χωρίς να είναι απαραίτητος ο γεωγραφικός προσδιορισμός ή περιορισμός για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Βασική και αναγκαία συνθήκη για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν η ενεργός απασχόλησή τους στις ΕΔΕΑΥ, η λειτουργία των οποίων αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Επιπροσθέτως, δίδονται πληροφορίες που αφορούν αδρά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία παρατίθενται στους ακόλουθους πίνακες τα χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τις βασικές σπουδές, τις πρόσθετες σπουδές, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας στην ΕΔΕΑΥ και την προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία.

Πιο αναλυτικά, συμμετείχαν τρεις άνδρες και τρεις γυναίκες από σύνολο έξι Κοινωνικών Λειτουργών, ενώ ως προς την ηλικία ένας άνδρας και μια γυναίκα είναι

σε ηλικία μεγαλύτερη των 30 τριάντα ετών, ενώ οι λοιποί τέσσερις βρίσκονται μεταξύ 22-30 ετών. Σχετικά με τις βασικές σπουδές, φαίνεται ότι μόνο ένα άτομο (άνδρας) έχει πτυχίο ΤΕΙ ενώ οι λοιποί του δείγματος κατέχουν πανεπιστημιακό τίτλο. Από τους συμμετέχοντες δύο Κοινωνικοί Λειτουργοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (κοινωνική εργασία και μουσικοθεραπεία) ενώ ένας επαγγελματίας έχει τίτλο από ΑΣΠΑΙΤΕ (παιδαγωγική κατάρτιση). Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες είναι αναπληρωτές, ενώ ως προς τα έτη απασχόλησης στην ΕΔΕΑΥ, οι τρεις έχουν απασχοληθεί 2-3 χρόνια και ενώ οι άλλοι τρεις 7-8 μήνες. Τέλος, ως προς την προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία, οι τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί προηγουμένως και αλλού.

3.5 Παραγωγή δεδομένων

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπιστούν κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στις ΕΔΕΑΥ και να έχουν εμπειρία στο χώρο εργασίας ώστε να είναι σε θέση να παράσχουν πληροφορίες για τη λειτουργία του θεσμού και την εργασία τους εκεί, τη συνεργασία τους με το σχολείο και τις οικογένειες. Επιπλέον, απαραίτητη ήταν η ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις της συνέντευξης σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της δουλειάς τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας από αυτούς, να είναι σε θέση να κρίνουν τόσο την απόδοσή τους ο καθένας όσο και την απόδοση των συνεργατών τους, των λειτουργών της εκπαίδευσης και τη δομή και τη λειτουργία του συστήματος. Τα πρακτικά ζητήματα για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αφορούσαν τον τόπο και το διαθέσιμο χρόνο που είχε ο κάθε συνεντευξιζόμενος. Αυτές οι δυσκολίες καθυστέρησαν κατά κάποιο τρόπο την παραγωγή δεδομένων, όμως κατέστη δυνατόν να γίνουν όλες οι συνεντεύξεις στη διάρκεια του μηνός Ιουνίου, που ήταν απαραίτητο ώστε να μπορεί ο κάθε κοινωνικός λειτουργός να μιλήσει κάνοντας έναν απολογισμό της ακαδημαϊκής χρονιάς που έλαβε τέλος.

Η συλλογή / παραγωγή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Ιούνιο του 2017. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν ύστερα από τη συγκατάθεσή τους να μιλήσουν για το θεσμό της ΕΔΕΑΥ, με βασικό κριτήριο το ενδιαφέρον τους για τον εργασιακό τους χώρο, τα προβλήματα και τις εξελίξεις γύρω από την οργάνωση του νεοσύστατου θεσμού. Η συνέντευξη με τον κάθε συμμετέχοντα έγινε ύστερα από συνεννόηση με την ερευνήτρια και η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση και συνεπής.

Κάθε ερωτώμενος ενημερώθηκε για το ερευνητικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συνέντευξη, το σκοπό της έρευνας και τον πανεπιστημιακό φορέα που είναι υπεύθυνος για αυτή την ερευνητική εργασία. Τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα είναι απόρρητα και τα δημογραφικά στοιχεία αναφέρονται σε γενικές και ανώνυμες πληροφορίες που εξυπηρετούν την παρούσα έρευνα. Επίσης, υπήρξε η βεβαίωση ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και προσωπική, ενώ τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Σημειωτέον ότι πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η ποιότητα και η ποσότητα των ερωτήσεων, καθώς και οι συνθήκες συνοχής και συνεκτικότητας που είναι απαραίτητες για τη συνέντευξη. Η διαδικασία ήταν διαφωτιστική σε σημεία, όμως επιβεβαίωσε την ορθή επιλογή των ερωτήσεων στο σύνολό τους.

Κάθε ερωτώμενος απάντησε αρχικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, όπως για το φύλο, την ηλικία του, τις σπουδές του και την επαγγελματική του εμπειρία, ειδικά στην ΕΔΕΑΥ αλλά και αλλού. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε με τη συναίνεση κάθε συμμετέχοντα ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυση των δεδομένων από την ερευνήτρια. Στο Παράρτημα 3 παρατίθεται δείγμα από δύο συνεντεύξεις.

3.6 Ανάλυση δεδομένων

Ύστερα από τη συλλογή δεδομένων μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, ακολουθεί η ανάλυσή τους ώστε να ερμηνευθούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στο πλαίσιο της ενταξιακής πολιτικής που εφαρμόζεται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μέσω του θεσμού της ΕΔΕΑΥ. Η ανάλυση δεδομένων είναι το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας κατά το οποίο ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει (Ματζούκας, 2007). Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την ανίχνευση των κοινών εκείνων εκφωνημάτων που απαντώνται στις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου σε κάθε μια ερώτηση χωριστά. Τα κοινά αυτά εκφωνήματα αποτελούν τις μονάδες προς ανάλυση των απαντήσεων (Ryan & Bernard, 2000). Η διαδικασία της ανάλυσης είναι που νοηματοδοτεί την έρευνα στο σύνολό της, καθώς από την ερμηνεία των δεδομένων είναι εφικτό να παραχθεί η νέα γνώση.

Σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) η ποιοτική ανάλυση συμβαίνει σε τρία βήματα. Πρώτα γίνεται αναγωγή των δεδομένων, έπειτα έκθεση των δεδομένων και εντέλει εξαγωγή και πιστοποίηση συμπερασμάτων (Punch, 2009). Το πρώτο βήμα που έγινε στην παρούσα διαδικασία ανάλυσης ήταν η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους, ώστε με την ανάγνωση των διαλόγων να είναι σε θέση ο ερευνητής να κατανοήσει τα δεδομένα και να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη επί των απαντήσεων που έλαβε (Ματζούκας, 2007). Έπειτα, επιχειρήθηκε η εύρεση των κοινών απαντήσεων που εντοπίζονται για κάθε ερώτηση σε καθέναν από τους έξι ερωτώμενους και η απομόνωση των εκφωνημάτων εκείνων που παράχθηκαν από κοινού σε κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συστηματική ανάγνωση των απαντήσεων και των απομονωμένων εκφωνημάτων, τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν σε κωδικοποίηση των δεδομένων και τη δημιουργία Κωδικών με στόχο την απόδοση νοήματος στα δεδομένα. Η ταξινόμηση των Κωδικών έγινε με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και τις επιμέρους ερωτήσεις για κάθε άξονα. Ακολούθησε η έκθεση δεδομένων κατά την οποία παρουσιάζονται τα δεδομένα σε μορφή πινάκων αναφορικά με κάθε ερώτηση της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 2). Τέλος, έγινε η εξαγωγή και συζήτηση συμπερασμάτων · συζητήθηκαν οι απαντήσεις κάθε συνεντευξιαζόμενου οργανωμένες ανά θεματικό άξονα και τις επιμέρους ερωτήσεις της συνέντευξης τόσο ως προς τις κοινές απαντήσεις όσο και ως προς τα επιμέρους στοιχεία των απαντήσεων.

3.7 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των κοινωνικών λειτουργών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Huberman, 1994). Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν Κωδικοί, 41 τον αριθμό, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 14 κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης και εντάχθηκαν στους τρεις θεματικούς άξονες της συνέντευξης. Η κατηγοριοποίηση έγινε ως εξής:

Θεματικοί Άξονες

1. Αντιλήψεις κοινωνικών λειτουργών για τους εκπαιδευτικούς ενιαίας Εκπαίδευσης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους

2. Κοινωνικοί Λειτουργοί και συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.
3. Λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ.

Ακολουθεί η λεπτομερής ανάλυση με βάση το σχήμα που ήδη αναφέρθηκε.

3.7.1. 1^{ος} Θεματικός άξονας: αντιλήψεις κοινωνικών λειτουργών για τους εκπαιδευτικούς ενιαίας εκπαίδευσης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται και εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον, επομένως βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της ενιαίας εκπαίδευσης αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναγνωρίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες που παρουσιάζουν τα παιδιά, και αυτές σχετίζονται με ζητήματα συμπεριφοράς καθώς και με ζητήματα ένταξης και πρόσβασης στη γνώση. Αναφορικά με τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι κοινωνικοί λειτουργοί σημειώνουν ότι οι γονείς δυσκολεύονται στη διαχείριση των παιδιών τους και εμπλέκονται στη σχολική ζωή με τρόπο που να μην λειτουργεί συνεπικουρικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν άγνοια αναφορικά με το ρόλο της κοινωνικής εργασίας στη σχολική ζωή, ενώ ταυτόχρονα εγείρονται ζητήματα εμπιστοσύνης προς τους κοινωνικούς λειτουργούς. Για τους παραπάνω λόγους, οι κοινωνικοί λειτουργοί καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η θεωρία της συμπερίληψης δεν εφαρμόζεται στην πράξη και προτείνουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης εκπαιδευτικών και γονέων γύρω από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο 1^{ος} θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών για τους εκπαιδευτικούς ενιαίας εκπαίδευσης και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Ακολουθεί ο πίνακας 1 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις Κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων – 1^{ος} Θεματικός Άξονας

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις Κ.Λ. για εκπαιδευτικούς Ενιαίας Εκπαίδευσης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους	
Κατηγορίες	Κωδικοί
6. Δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση	ΖΗΤΣΥΜΠ: ζητήματα συμπεριφοράς ΜΑΘΔΥΣΚ: μαθησιακές δυσκολίες ΔΥΣΚΓΟΝΔΙΑΧ: δυσκολίες γονέων στη διαχείριση των παιδιών (οικονομικο-κοινωνικά προβλήματα) ΔΥΣΚΕΝΤ: δυσκολίες ένταξης
7. Εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή και ρόλος του Κ.Λ.	ΠΑΠΛ: πάρα πολύ ΕΛΓΟΝ: ελεγκτικοί γονείς ΑΠΟΔΠΡΟΒΛ: ζητήματα αποδοχής προβλημάτων του παιδιού ΠΑΡΜΒΑΠΟΔΠΡΟΒΛ: παρέμβαση στους γονείς για αποδοχή και αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού
8. Αντίληψη εκπαιδευτικών για το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών	ΑΓΝΡΟΛ: άγνοια γύρω από το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ΔΥΣΚΡΟΛ: δυσκολίες στον προσδιορισμό του ρόλου κάθε επιστήμονα
11. Προγράμματα κοινωνικοποίησης στο χώρο του σχολείου	ΟΜΑΔΔΡΑΣ: ομαδικές δραστηριότητες ΠΡΟΓΡΕΠΙΜ: προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και γονέων
12. Δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα	ΕΝΗΜΕΝΤ: ενημέρωση για ένταξη των παιδιών ΕΝΗΜΑΝΘΡΔΙΚ: ενημέρωση της κοινότητας και του σχολείου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
14. Εφαρμογή στην πράξη της θεωρίας της συμπερίληψης	ΔΥΣΚΕΦ: δύσκολη εφαρμογή ΒΕΛΤΣΥΝΘ: βελτίωση συνθηκών στα σχολεία

	ΣΤΕΛΕΕΠ: στελέχωση του σχολικού περιβάλλοντος με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό
--	--

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 1^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων κοινωνικών λειτουργών.

Δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση

Οι κοινωνικοί λειτουργοί διά των απαντήσεών τους αναδύουν στην επιφάνεια τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου ενιαίας εκπαίδευσης και σημειώνουν από κοινού ότι τα βασικά προβλήματα είναι συμπεριφοράς, δυσκολιών στη μάθηση, δυσκολίες των γονέων στο χειρισμό των παιδιών και ζητήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Για τους κοινωνικούς λειτουργούς τα παιδιά έχουν ζητήματα συμπεριφοράς και ένταξης τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κοινωνική ζωή του σχολείου.

Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ότι τα παιδιά έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξης, καθώς δεν αντιμετωπίζονται ισάξια από το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά ως πρόβλημα που παρεμποδίζει την εκπαιδευτική πράξη των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων και αυτή η αρνητική στάση εφορμάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, ένας κοινωνικός λειτουργός σημειώνει ότι η ύπαρξη γνωμάτευσης από το ΚΕΔΔΥ ακολουθεί το εκάστοτε παιδί σαν ταμπέλα στο σχολικό βίο, με αποτέλεσμα να απομονώνεται ή και να είναι στόχος χλεύης από μερίδα συνομηλίκων: «Οι μαθητές με γνωμάτευση αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα», μαθητές οι οποίοι δεν αντεπεξέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πλήρως ή όπως ο μέσος όρος της τάξης....Αυτή η συμπεριφορά έχει αντίκτυπο στη γνωστικό κομμάτι, αλλά και στο κομμάτι της ψυχολογίας τους» (Συν 5, γυν., 5-6-2017). Επίσης, από κοινωνικό λειτουργό με θητεία τριών ετών στην ΕΔΕΑΥ σημειώνεται ότι δεν υπάρχει ένα κοινό σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών, το οποίο να

εκπονείται από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς επιστήμονες, αποκαλύπτοντας ένα κενό στη συνεργασία εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενταξιακής πολιτικής: «Είναι δύσκολο να υπάρχει ένα ενιαίο σχέδιο δράσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες από όλο το σύλλογο των εκπαιδευτικών, το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και την ΕΔΕΑΥ» (Συν. 4, γυν., 10-6-2017) Επομένως, οι κοινωνικοί λειτουργοί μιλούν για ζητήματα κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα πρόσβασης στη γνώση, καθώς δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής δημοτικής εκπαίδευσης. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναφέρουν οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι ότι μεγάλο μέρος των προβλημάτων των παιδιών να ενταχθούν ομαλά στη σχολική ζωή προέρχεται από τα εσωτερικά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειές τους: «Νομίζω πως οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δεν διαφέρουν στην ουσία με τα υπόλοιπα παιδιά...σε τελική ανάλυση τα πιο σημαντικά προβλήματα έχουν να κάνουν με οικογενειακές σχέσεις και με την οικονομική τους κατάσταση» (Συν. 2, γυν., 8-6-2017). Η ύπαρξη των λειτουργικών αυτών προβλημάτων στο οικογενειακό σύστημα δρα επιβαρυντικά στην προσπάθεια του παιδιού να μετάσχει στην εκπαιδευτική πράξη και την κοινωνική ζωή. Ως συνέπεια αυτών των δυσκολιών εντοπίζεται η αποτυχία διαχείρισης και οριοθέτησης των παιδιών αυτών.

Εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή και ρόλος του Κ.Λ.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμφωνούν και σημειώνουν την σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι γονείς εμπλέκονται κατά πολύ στα σχολικά πράγματα είτε έμμεσα, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του παιδιού η οποία πρωτίστως διαμορφώνεται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και γενικεύεται στο σχολικό, είτε άμεσα εκδηλώνοντας οι ίδιοι οι γονείς ελεγκτική συμπεριφορά απέναντι στους λειτουργούς της εκπαίδευσης και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Από τις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών διαφαίνεται ότι το μείζον πρόβλημα των γονέων είναι η αποδοχή των προβλημάτων των παιδιών τους. Η δράση, δε, που προτείνεται από κοινού ως λύση είναι η παρέμβαση των κοινωνικών λειτουργών στις οικογένειες με στόχο την καλλιέργεια των συνθηκών εκείνων που θα επιτρέψουν την αποδοχή των δυσκολιών του παιδιού

και θα οδηγήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του συμπεριφοράς και μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει έμμεσα σε μέγιστο βαθμό τη σχολική ζωή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς είναι υπεύθυνο για την οργάνωση της ζωής του παιδιού σε κάθε επίπεδο. Ως προς την άμεση παρέμβαση οι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρουν ότι οι γονείς διατηρούν αποστάσεις από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς είναι παρόντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό συμβαίνει για λόγους ελέγχου της εργασίας που γίνεται με το παιδί τους στο χώρο του σχολείου και την εποπτεία των επαγγελματιών ειδικής εκπαίδευσης: «Σε περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εμπλοκή της οικογένειας στο σχολείο ήταν μόνο για να ελέγχουν και να εποπτεύουν τους επαγγελματίες της παράλληλης στήριξης και της ΕΔΕΑΥ» (Συν. 4, γυν., 10-6-2017).

Αναφορικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε αυτό το προβληματικό σύστημα που δημιουργείται μεταξύ οικογένειας-παιδιού-σχολείου, αναγνωρίζοντας ως ουσιώδη την επικέντρωση του ενδιαφέροντος όλων των ενηλίκων την καλή διαβίωση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, οι κοινωνικοί λειτουργοί προτείνουν την ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου απέναντι στους γονείς αυτούς σε συνεργασία με τον ψυχολόγο. Η πρωταρχική μέριμνα είναι η συμβουλευτική με στόχο την αποδοχή από μέρους των γονέων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όπως αυτές έχουν διαγνωστεί ήδη. Επίσης, αναφέρεται ότι χρειάζεται τακτική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο της παρέμβασης που δέχεται το παιδί, ώστε να εξαλειφθούν τα φαινόμενα ελεγκτικής και εποπτικής συμπεριφοράς των γονέων: «Ο κοινωνικός λειτουργός στην παρούσα φάση, και όχι μόνο για τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά για τους γονείς του συνόλου των μαθητών του σχολείου, θα μπορούσε να οργανώσει ομάδες γονέων όπου θα συζητιόταν η σημαντικότητα μιας ενεργούς σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο» (Συν. 6, ανδρ., 13-6-2017). Οι γονείς χρειάζεται να κινητοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους και σε αυτό, σύμφωνα με τους κοινωνικούς λειτουργούς, θα βοηθούσε η οργάνωση σε ομάδες ενημέρωσης των γονέων

όλων των παιδιών του σχολικού περιβάλλοντος, με στόχο την καλλιέργεια κλίματος εγγύτητας και καθολικής αποδοχής.

Αντίληψη εκπαιδευτικών για το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών

Σε ερωτήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στη σχολική ζωή, οι πέντε από τους έξι στο σύνολο κοινωνικοί λειτουργοί που μετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ζουν σε καθεστώς πλήρους άγνοιας και έλλειψης εμπιστοσύνης αναφορικά με το ρόλο και τη σκοπιμότητα της παρέμβασής τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ή έχουν παρεξηγήσει το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και τις αρμοδιότητες που του έχουν ανατεθεί σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: «Κάποιοι βλέπουν τον κοινωνικό λειτουργό καχύποπτα, δηλαδή ως ένα πρόσωπο από την παρουσία του οποίου ίσως κινδυνέψουν να τους ασκηθεί κριτική για τον τρόπο που διαχειρίζονται κάποια πράγματα» (Συν. 6, ανδρ., 13-6-2017). Θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός έχει ελεγκτικό και εποπτικό ρόλο και ότι αποτελεί «λύση για όλα τα προβλήματα» και κατά συνέπεια τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία. Επίσης, σημειώνεται ότι στο πλαίσιο της άγνοιας που παρουσιάζουν πιστεύουν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να βοηθήσουν παιδιά και οικογένειες με οικονομικά προβλήματα.

Μεταξύ των ερωτηθέντων ένας κοινωνικός λειτουργός μόνο αναφέρει ότι έχει βιώσει σε περιβάλλον καλής απόκρισης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι του εξέφρασαν το πόσο βοηθήθηκαν από την παρουσία του στο σχολείο, στο πλαίσιο της ΕΔΕΑΥ. Όμως, και αυτός ο συνάδελφος αναφέρει εξαιρέσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι θεώρησαν την παρουσία του περιττή. Επιπλέον, ένας κοινωνικός λειτουργός ο οποίος παρά το γεγονός ότι αναφέρει πλήρη άγνοια των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα σημειώνει και εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά τους για ενδελεχή ενημέρωση: «Δεν υπάρχει καλή ενημέρωση σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, αλλά ενδιαφέρονται να μάθουν» (Συν. 1, ανδρ., 18-6-2017). Τέλος, σε ένα σχολικό πλαίσιο εντός του οποίου συνάδελφος αναφέρει ότι τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία, ωστόσο δηλώνει ότι αυτή η κρίση δεν ισχύει για το σύνολο του σώματος των

εκπαιδευτικών, αλλά υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι είναι ενήμεροι και άρα συνεργάσιμοι.

Προγράμματα κοινωνικοποίησης στο χώρο του σχολείου

Έχοντας εντοπίσει τα ελλείμματα που παρουσιάζει η σχολική ζωή σε επίπεδο συνεργασίας του ενήλικου πληθυσμού (κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί και γονείς) τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής, οι κοινωνικοί λειτουργοί προτείνουν ως προγράμματα κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου τις ομαδικές δραστηριότητες καθώς και προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι ομαδικές δραστηριότητες είναι κοινωνικής φύσης και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας και την κοινωνική εργασία με ομάδες για κοινωνικές δεξιότητες, τις ομαδικές δραστηριότητες παιδιών για μετάβαση στην εφηβική ζωή και τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, την κοινωνικοποίηση των παιδιών στην κοινότητα και την προσαρμογή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όρια και κανόνες συμπεριφοράς. Επίσης, οι ομάδες κοινωνικής εργασίας στοχεύουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής ζωής, την επικοινωνία και την αποτροπή ενδοσχολικής βίας. Παράλληλα, οι κοινωνικοί λειτουργοί προτείνουν προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τη διαχείριση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολείου σε συνεργασία με το σύνολο του ενήλικου πληθυσμού της κοινότητας: "Χρειάζονται προγράμματα ενημέρωσης και οργάνωση ημερίδων και ευαισθητοποίησης των σχολείων σε συνεργασία με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα» (Συν. 3, ανδρ., 2-6-2017).

Δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα

Οι δράσεις διασύνδεσης με την κοινότητα που προτείνουν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πλαίσιο της διεύρυνσης της κοινωνικής εργασίας έχουν ως βασικούς στόχους την ενημέρωση για ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό πλέγμα και την ενημέρωση των γονέων, της κοινότητας και του σχολείου για τα ανθρώπινα δικαιώματα που έχουν όλα τα παιδιά, και στην περίπτωση που αφορά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί λειτουργοί που μετείχαν στην έρευνα πρότειναν την οργανωμένη

ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του συνόλου της κοινότητας για κοινωνική ένταξη των παιδιών μέσω ημερίδων ενημέρωσης: «Θα έκανα δράσεις ευαισθητοποίησης των καθηγητών. Εμ...πρέπει να διαμορφώσουμε μια κουλτούρα συμπερίληψης ξεκινώντας από τους καθηγητές, γιατί μέσα στη δυσκολία της δουλειάς τους «κουβαλούν» πολλές προκαταλήψεις.» (Συν. 2, γυν., 8-6-2017). Επίσης, προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών για καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης και ενημέρωση γύρω από το τι είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως διάγνωσης αντιμετωπίζουν ή έχουν αντιμετωπίσει σε κάποια φάση της ακαδημαϊκής τους πορείας δυσκολίες στη μάθηση. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει ένας κοινωνικός λειτουργός του δείγματος, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούν κατά το μάλλον ήττον όλα τα παιδιά.

Όπως προσθέτει ένας κοινωνικός λειτουργός, στο πλαίσιο της γενικής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, είναι απαραίτητο να υπάρξει οργανωμένη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων, ώστε να ενημερωθεί το σύνολο του σχολικού πληθυσμού για τα ζητήματα υγείας που συνυφαίνονται με τις ειδικές ανάγκες. Παράλληλα προτείνονται δράσεις από κοινού παιδιών τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ τους. Τέλος, μια συμπληρωματική δράση που προτείνεται είναι η οργάνωση δρώμενων τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με το ενημερωτικό πλαίσιο όμως προωθούν το συνεργατικό πνεύμα, όπως είναι οι θεατρικές παραστάσεις από μεικτές ομάδες μαθητών.

Εφαρμογή στην πράξη της θεωρίας της συμπερίληψης

Η τελευταία κατηγορία της 1^{ης} θεματικής ενότητας συνοψίζει τα όσα ελέγχθησαν προηγουμένως από τους κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς έρχεται να «φωτίσει» το ζήτημα της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ανιχνεύθηκε το αν και κατά πόσο υπάρχει χάσμα μεταξύ θεωρίας της έννοιας της συμπερίληψης και πρακτικής εφαρμογής της στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Σε αυτό το ερώτημα οι κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν σε γενικές γραμμές μάλλον αρνητικά, καθώς ανέφεραν στο σύνολό τους ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης είναι δύσκολη. Όπως επισημάνθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα υπολείπεται υλικοτεχνικής

υποδομής και στελέχωσης των γενικών σχολείων ώστε να γίνει εφικτή η εφαρμογή της συμπερίληψης.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε από όλους τους συνεντευξιαζόμενους ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης είναι δύσκολη. Επιμέρους λόγοι που εντοπίστηκαν είναι το ζήτημα της αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη σχολική κοινότητα και την ίδια την οικογένεια. Επίσης, αναφέρθηκε από έναν κοινωνικό λειτουργό ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται ως προς το τυπικό μέρος, με την συνεπικουρία των ΚΕΔΔΥ, στην εκπαιδευτική πράξη όμως δεν είναι επιτυχής. Κοντά σε αυτό, αναφέρθηκε από έναν κοινωνικό λειτουργό ότι παρατηρείται μονόπλευρη εφαρμογή από τους λειτουργούς του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, ενώ είναι μείζονα τα προβλήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς καθώς αντιστέκονται σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας μαζί τους «Δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται» (Συν. 4, γυν. 10-6-2017). Παράλληλα, μια άλλη σημαντική αναφορά είναι η συμπληρωματική παρατήρηση ενός κοινωνικού λειτουργού ότι η συμπερίληψη αν εφαρμόζεται σε κάποιο βαθμό, αυτό συμβαίνει για παιδιά με ήπιες δυσκολίες, ενώ για πιο πολύπλοκα περιστατικά κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό από κάθε πλευρά του ζητήματος (υλικοτεχνικά και από πλευράς υποδοχής από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και στελέχωσης). Επίσης, αναφέρονται ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, στο γενικό πλαίσιο προετοιμασίας των σχολείων γενικής εκπαίδευσης.

3.7.2. 2^{ος} Θεματικός άξονας: κοινωνικοί λειτουργοί και συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό

Οι κοινωνικοί εργάζονται στο χώρο του σχολείου για την κάλυψη των αναγκών κοινωνικής ένταξης και συνεπικουρικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης στην ενιαία εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προς την επίτευξη αυτού του σκοπού συνεργάζονται, όπως συζητήθηκε παραπάνω, με τους εκπαιδευτικούς της ενιαίας εκπαίδευσης αλλά και με τις οικογένειες των παιδιών αυτών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, όμως, ως επιστημονικό προσωπικό δεν είναι μόνοι. Είναι αναγκαία και ικανή συνθήκη η διεπιστημονική σύνδεση της κοινωνικής εργασίας στο σχολικό περιβάλλον με κάθε ειδικότητα που εμπλέκεται στις

παρεμβάσεις που σχεδιάζονται για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο για την εκπαιδευτική πράξη όσο και για την κοινωνική ένταξη. Επομένως, οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται σε συνεχή διεπιστημονική σύνδεση με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζονται κοντά και μαζί με τα παιδιά και τις οικογένειές τους (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, δάσκαλοι ειδικής αγωγής).

Ο 2^{ος} θεματικός άξονας διερευνά αυτή τη σχέση συνεργασίας μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακολουθεί ο πίνακας 2 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων – 2^{ος} Θεματικός Άξονας

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Κοινωνικοί Λειτουργοί και συνεργασία με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ).	
3. Αντιμετώπιση δυσκολιών και τρόποι αντιμετώπισης	ΥΛΙΚΥΠΟΔ: υλικοτεχνική υποδομή ΣΥΝΕΚΠ: συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΔΥΣΚΓΟΝ: δυσκολίες με τους γονείς
9. Συνεργασία με το ΕΕΠ και ζητήματα που προκύπτουν.	ΚΛΣΥΝ: καλή συνεργασία ΔΥΣΚΡΟΛ: δυσκολίες στον προσδιορισμό του ρόλου κάθε επιστήμονα
10. Επίπεδα διεπιστημονικής συνεργασίας	ΣΧΕΔΠΑΡ: σχεδιασμός παρέμβασης διεπιστημονικά ΑΞΙΟΛΠΕΡ: αξιολογήσεις περιστατικών ΣΥΝΨΥΧΔΑΣΚ: συνεργασία με ψυχολόγο και δάσκαλο

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 2^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων κοινωνικών λειτουργών.

Αντιμετώπιση δυσκολιών και τρόποι αντιμετώπισης

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων ερωτήθηκαν για τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικά κατά την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετωπίζουν ή πιστεύουν ότι πρέπει αυτές να αντιμετωπίζονται. Τα βασικά σημεία στα οποία αναφέρθηκαν ως προς τις δυσκολίες είναι τα ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και οι δυσκολίες συνεννόησης με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, εύρεσης αίθουσας και υλικών, καθώς και κακή συνεννόηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για το εκπαιδευτικό προσωπικό αναφέρεται η συντηρητική στάση απέναντι στα παιδιά, η παρερμηνεία το ρόλου του κοινωνικού λειτουργού με ταυτόχρονο μη σεβασμό στο απόρρητο του κάθε περιστατικού. Επιπλέον, ένας κοινωνικός λειτουργός ανέφερε ως μείζον πρόβλημα το γεγονός ότι η θητεία σε κάθε σχολείο διαρκεί όσο ένα ακαδημαϊκό έτος, με αποτέλεσμα να διακόπτεται η θεραπευτική σχέση μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και παιδιών κάθε Ιούνιο.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι δηλώσεις ενός κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος, μεταξύ των κοινών τόπων που επισήμανε πρόσθεσε ως μείζον πρόβλημα τις δυσκολίες που παρουσιάζει το μοντέλο λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ, υπό την έννοια ότι απουσιάζει ένας κοινός τρόπος οργάνωσης και δράσης των ΕΔΕΑΥ καθώς και έλλειψη εποπτείας των κοινωνικών λειτουργών από μέλος της ΕΔΕΑΥ: «Δυσκολίες σαφώς και υπήρξαν και αυτές αφορούσαν αρχικά τον κοινό τρόπο λειτουργίας που θα έπρεπε να έχουν όλες οι ΕΔΕΑΥ της περιοχής, ώστε να υπάρχει και περισσότερη απόδοση στην παραγωγικότητα και τη διευκόλυνση του έργου των επαγγελματιών που ήταν σταθερά πρόσωπα στη στελέχωση κάθε ΕΔΕΑΥ της περιοχής, δηλαδή του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου» (Συν. 6, ανδρ., 13-6-2017). Επίσης, μια άλλη επιπρόσθετη δήλωση παρουσίασε ενδιαφέρον ενός κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος αναφέρει διαφωνίες μεταξύ αυτού και του διευθυντή του σχολείου μέχρι και ενστάσεις για την επαφή του με τους γονείς παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ίδιος κοινωνικός λειτουργός σημείωσε ότι υπάρχει κωλυσιεργία από πλευράς εκπαιδευτικών ώστε να παραπέμψουν κάποιο παιδί στους κοινωνικούς λειτουργούς της ΕΔΕΑΥ. Πέρα από τις κοινές απόψεις, επίσης, ένας κοινωνικός λειτουργός αναδύει σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων το πρόβλημα αποδοχής των προβλημάτων

του παιδιού από πλευράς οικογένειας, το οποίο έχει αντίκτυπο στην παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού. Τέλος, προβλήματα γονέων αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών για το παιδί, ζητήματα παραμέλησης και έλλειψη συνεργασίας με τον κοινωνικό λειτουργό αναφέρονται και από άλλον συμμετέχοντα.

Συνεργασία με το ΕΕΠ και ζητήματα που προκύπτουν

Η συνεργασία μεταξύ των επιστημόνων που παρεμβαίνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική σε όλα τα στάδια της παρέμβασης, από την αρχική παραπομπή και αξιολόγηση του παιδιού, το σχεδιασμό της παρέμβασης και την ανατροφοδότηση στην πορεία της παρέμβασης για συλλογή και επαναξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Σε αυτήν την κατηγορία οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για την ποιότητα συνεργασίας τους με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του γενικού σχολείου στη διαχείριση περιστατικών. Ο κοινός τόπος των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν ότι η συνεργασία κρίνεται γενικά ικανοποιητική, με μελανό σημείο την ανάγκη προσδιορισμού του ρόλου κάθε επιστήμονα εντός της διεπιστημονικής ομάδας και τις ευθύνες στην παρέμβαση. Αυτές οι δύο αναφορές εντοπίστηκαν στις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου κοινωνικού λειτουργού.

Τα πρόσθετα συναφή στοιχεία που σημειώνονται ως επιμέρους πληροφορία «φωτίζουν «περισσότερο» αυτό το πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, ένας κοινωνικός λειτουργός αναφέρει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί βαρύνονται από τη διεπιστημονική ομάδα με επιπλέον αρμοδιότητες, καθώς «θεωρούνται ειδικοί για όλους και για όλα» (Συν. 2, γυν., 8-6-2017). Ένας άλλος συμμετέχων κοινωνικός λειτουργός επισήμανε το κενό που υπάρχει στη συνοχή της διεπιστημονικής ομάδας και την αποσαφήνιση του ρόλου κάθε επιστήμονα εξαιτίας των αραιών και περιορισμένων σε χρόνο διεπιστημονικών συναντήσεων για την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, αναφέρθηκε σύγχυση αρμοδιοτήτων και ελλιπής ενημέρωση σχετικά με το εύρος παρέμβασης κάθε επιστήμονα. Υπήρξαν δύο κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι ανέφεραν ότι η διεπιστημονικότητα λειτουργούσε ικανοποιητικά και πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε στενή και αγωγική συνεργασία με τον ψυχολόγο και το δάσκαλο ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης, ειδικά σε θέματα στοχοθεσίας: «Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία, αρκεί κάθε μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού να γνωρίζει μέχρι πού φτάνουν οι αρμοδιότητές του και ο καθένας να ασχολείται με το δικό του

αντικείμενο. Υπάρχει αρμονική συνεργασία, από την εμπειρία μου» (Συν. 1, ανδρ., 18-6-2017).

Επίπεδα διεπιστημονικής συνεργασίας

Οι κοινωνικοί λειτουργοί σε αυτό το σημείο κλήθηκαν να απαντήσουν και να αποσαφηνίσουν τα επίπεδα στα οποία λαμβάνει χώρα η διεπιστημονική συνεργασία (ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και κοινωνικοί λειτουργοί). Οι κοινές απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν τη συνεργασία κατά τις αξιολογήσεις, το σχεδιασμό παρέμβασης διεπιστημονικά και την πιο στενή συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τον ψυχολόγο και το δάσκαλο, με σκοπό τη στοχοθεσία και την ανατροφοδότηση. Τα προγράμματα που εξάγονται ύστερα από τη συνεργασία των επιστημόνων έχουν ως αντικείμενο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ το σύνολο των ερωτηθέντων κοινωνικών λειτουργών τονίζουν ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση κάθε περιστατικού. Ένας κοινωνικός λειτουργός ανέφερε ένα περιστατικό κατά το οποίο σημειώθηκε υψηλού επιπέδου συνεργασία μεταξύ εκείνου και της δασκάλας «σε συνθήκες αλληλοσεβασμού, εχεμύθειας για την οργάνωση της παρέμβασης» (Συν. 3, ανδρ, 2-6-2017). Επιπροσθέτως, η κοινωνική λειτουργός που εργάζεται επί τρία συναπτά έτη στο πλαίσιο του θεσμού της ΕΔΕΑΥ ανέφερε ότι συνεργάζεται σε κάθε περιστατικό με τη ψυχολόγο: «Συνεργάζομαι με τον ψυχολόγο σε όλα τα περιστατικά. Να αναφέρω εδώ ένα περιστατικό οικογένειας με μητέρα αλκοολική και παιδί αυτιστικό, που έγινε συνεργασία με την ψυχολόγο για την παραπομπή του παιδιού και της μητέρας στις κατάλληλες δομές» (Συν. 4, γυν., 10-6-2017). Τέλος, μια κοινωνική λειτουργός ανέφερε ότι έχει μόνιμη συνεργασία με τον ψυχολόγο και τον διευθυντή του σχολείου σε όλα τα περιστατικά, ενώ έρχεται σε επαφή για ενημέρωση με τους δασκάλους ειδικής αγωγής όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, δίνοντας ένα παράδειγμα αγωγής συνεργασίας με σκοπό την παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ ενός παιδιού με δυσλεξία.

3.7.3. 3^{ος} Θεματικός άξονας: λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ

Η σύνδεση μεταξύ σχολείου γενικής εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας έχει προκύψει ως απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να εφαρμοστεί στην πράξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η θεωρία της συμπερίληψης όλων των παιδιών στην ενιαία εκπαίδευση, τα οποία παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Πάνω σε αυτήν τη βάση συστάθηκε ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ, μέσω του οποίου ήλθαν σε

επαφή η εκπαίδευση με την κοινωνική εργασία. Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ είναι ένας νεοσύστατος θεσμός ο οποίος μετρά περί τα τρία έτη λειτουργίας. Σε αυτήν την ενότητα διερευνάται η κρίση των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στην ΕΔΕΑΥ αναφορικά με τη δομή και τη λειτουργία του θεσμού, ο τρόπος με τον οποίο καθένας χωριστά βιώνει την πρακτική εφαρμογή αυτής της θεωρητικής σύζευξης που αποτυπώνεται μέσω του θεσμού, καθώς και οι προτάσεις του κάθε ερωτώμενου για τυχόν βελτιώσεις στο μέλλον.

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας διερευνά τη λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ μέσα από την επαγγελματική εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα κοινωνικού λειτουργού. Ακολουθεί ο πίνακας 3 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –3^{ος} Θεματικός Άξονας

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ	
1.Επαγγελματική εμπειρία στην ΕΔΕΑΥ και βελτιώσεις	ΧΡΗΣΕΠΑΓΓ: χρήσιμη επαγγελματικά ΠΛΠΕΔΔΡΑΣΤ: πλούσιο πεδίο δραστηριοτήτων ΠΟΛΚΛ: πολύ καλή ΒΕΛΤΕΝΗΜ: βελτίωση λόγω ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας ΒΕΛΤΕΜΠ: βελτίωση λόγω εμπιστοσύνης στους ΚΛ
2. Ρόλος του Κ.Λ. στο πλαίσιο της ΕΔΕΑΥ	ΣΥΜΒΡΟΛ: συμβουλευτικός ρόλος ΠΑΡΠΑΙΔΕΕΑ: παρέμβαση σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ΣΥΝΔ ΠΑΙΔΕΝΗΛ: σύνδεση των παιδιών με τον ενήλικο πληθυσμό (εκπ/κούς και γονείς) ΣΥΝΔΙΕΠΦΟΡ: συνεργασία διεπιστημονικά και με φορείς
4. Πρακτικές κοινωνικής εργασίας	ΟΜΑΔΔΡΑΣ: ομαδικές δράσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς ΕΚΠΑΝΘΡΔΙΚ: εκπαίδευση στα

	ανθρώπινα δικαιώματα
5. Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας	ΚΟΙΝΕΡΓΑΤΟΜΟΙΚ: κοινωνική εργασία σε επίπεδο ατόμου-ομάδας-οικογένειας ΕΜΦΟΙΚ: έμφαση στην οικογένεια
13. Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της ΕΔΕΑΥ	ΕΝΗΜΕΚΠ: ενημέρωση εκπαιδευτικών ΕΠΣΥΣΚ: εποπτεία και συσκέψεις προσωπικού ΕΔΕΑΥ ΣΤΑΘΠΑΡΜΟΝ: σταθερή παρουσία στα σχολεία και μονιμότητα

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 3^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων κοινωνικών λειτουργών.

Επαγγελματική εμπειρία στην ΕΔΕΑΥ και βελτιώσεις

Καθένας από τους συμμετέχοντες είναι κοινωνικός λειτουργός ο οποίος εργάζεται στο πλαίσιο του θεσμού της ΕΔΕΑΥ είτε από τον 1^ο χρόνο λειτουργίας του (3) είτε την τελευταία ακαδημαϊκή χρονιά (3). Ζητούμενο αποτελεί το να σκιαγραφηθεί η σχέση μεταξύ θεωρίας πάνω στην οποία στηρίζεται η σύσταση της ΕΔΕΑΥ και πρακτικής της εφαρμογής μέσα από τους λειτουργούς της. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ερωτήθηκαν για το πώς αξιολογούν την επαγγελματική τους εμπειρία. Ο κοινός τόπος των απαντήσεων ήταν η χρησιμότητα της επαγγελματικής αυτής εμπειρίας, το πολύ πλούσιο πεδίο δραστηριοτήτων, η ποικιλία και η πολυπραγμοσύνη και ο χαρακτηρισμός της εν γένει ως πολύ καλής: «Χμ...δύσκολη ερώτηση... Θα έβαζα θετικό πρόσημο πάντως και ξέρω σίγουρα ότι θα ήθελα να ξαναδουλέψω στη συγκεκριμένη υπηρεσία. Έχει ενδιαφέρον και σου δίνει τη δυνατότητα να κάνεις πολλά πράγματα» (Συν. 2, γυν., 8-6-2017). Όσοι δε (3) είχαν διάρκεια θητείας από την αρχή της λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ δήλωσαν ότι έχει σημειωθεί βελτίωση χάρη στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και την αυξανόμενη εμπιστοσύνη στο θεσμό και τους λειτουργούς του. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται από τους κοινωνικούς λειτουργούς ότι η σημαντικότητα της εμπειρίας έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά πράγματα συνδέθηκε η κοινωνική εργασία με την τυπική

εκπαίδευση, καθώς προηγούμενες δομές και θεσμοί είχαν ως στόχο την επίρρωση της ειδικής εκπαίδευσης: «Πολύ καλή εμπειρία και χρήσιμη επαγγελματικά. Υπήρχε δυσκολία κυρίως την πρώτη χρονιά του θεσμού που λειτούργησε με πίεση χρόνου μόλις τρεις μήνες. Τώρα όμως έχει βελτιωθεί αρκετά ο θεσμός ενώ υπάρχει καλύτερη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σύγκριση με την αρχή» (Συν. 1, ανδρ., 18-6-2017). Το γεγονός αυτό αποτελεί «μεγάλη πρόκληση» για τον κοινωνικό λειτουργό της ΕΔΕΑΥ. Η σύνδεση αυτή διάνοιξε για τους κοινωνικούς λειτουργούς ένα νέο πεδίο γνώσεων και εμπειριών. Ως προς την εξέλιξη του πλαισίου εργασίας των κοινωνικών λειτουργών εντός του σχολείου αναφέρεται ότι ενώ αρχικά υπήρξαν ζητήματα εδραίωσης της κοινωνικής εργασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με το πέρασμα των ετών, οι κοινωνικοί λειτουργοί αποκτούν ολοένα και πιο γερή βάση στην τυπική εκπαίδευση, χάρη στη συνεργατικότητα, την πληροφόρηση και την ενημέρωση.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο της ΕΔΕΑΥ

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας της γενικής εκπαίδευσης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με πρακτική εφαρμογή και το πεδίο δραστηριοτήτων τους και όχι με βάση το θεωρητικό πλαίσιο σύστασης και λειτουργίας του θεσμού. Στόχος ήταν να περιγράψουν με λεπτομέρειες τους τρόπους παρέμβασης και το πεδίο δραστηριοτήτων τους στα συγκεκριμένα πλαίσια στα οποία απασχολούνται και παρεμβαίνουν. Έτσι, ο κοινός τόπος των δηλώσεών τους ήταν ότι ο ρόλος είναι κατά κύριο λόγο συμβουλευτικός ενώ η παρέμβαση αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και έχει ως στόχο τη σύνδεση των παιδιών αυτών με τον ενήλικο πληθυσμό της σχολικής κοινότητας, με άλλα λόγια τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που εμπλέκονται σε αυτήν. Επίσης, αναφέρθηκε η διεπιστημονική συνεργασία και οι ευκαιρίες επαφής του κοινωνικού λειτουργού με απαραίτητους κάθε φορά φορείς.

Πιο συγκεκριμένα, η συμβουλευτική έχει ως αποδέκτες παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς τους, με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους και την αλληλοκατανόηση. Ειδικά για τους γονείς αναφέρθηκε από ένα κοινωνικό λειτουργό ότι «ο συμβουλευτικός ρόλος στοχεύει στο να βοηθήσει τους γονείς να αντιμετωπίσουν τόσο τις δυσκολίες των παιδιών τους όσο και τα ζητήματα

με τον εαυτό τους» (Συν., 6, ανδρ., 13-6-2017). Ο κοινωνικός λειτουργός της ΕΔΕΑΥ στοχεύει, όπως αναφέρθηκε, στο να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ενήλικες εκπαιδευτικούς και γονείς, ώστε να καλυφθούν τόσο οι ειδικές εκπαιδευτικές όσο και οι γενικές κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες στο μεγαλύτερο βαθμό. Παράλληλα, επιμέρους στόχο αποτελεί και η βοήθεια προς τους γονείς να συνδεθούν με τρόπο επικοδομητικό για την πρόοδο των παιδιών τους με τη σχολική κοινότητα. Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να εκτιμήσει το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού και να διοχετεύσει αυτές τις πληροφορίες στη διεπιστημονική ομάδα η οποία είναι υπεύθυνη για τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα δεχτεί το παιδί.

Ο κοινωνικός λειτουργός, αποτελώντας τρόπον τινά τον διάμεσο μεταξύ παιδιών και του συνόλου της σχολικής κοινότητας, συνεργάζεται με φορείς και τους επιστήμονες που εμπλέκονται στις παρεμβάσεις προς τα παιδιά. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ανάγκη από αυτού του είδους τη διαμεσολάβηση, καθώς εμφανίζουν δυσκολίες ψυχολογικής φύσης, συμπεριφοράς ή κοινωνικοποίησης. Έτσι, ο κοινωνικός λειτουργός εμπλέκεται σε όλες τις σχέσεις και συνεργάζεται με όλους, κυρίως όμως με τους μαθητές.

Πρακτικές κοινωνικής εργασίας

Ο κοινωνικός λειτουργός της ΕΔΕΑΥ εργάζεται εντός του σχολικού πλαισίου και καλείται να εφαρμόσει πρακτικές ώστε να γεφυρώσει τυχόν χάσματα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και λειτουργών της εκπαίδευσης, να διασφαλίσει την πρόσβαση στη γνώση και να επιτύχει την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δύο βασικές πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι μετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν οι ομαδικές δράσεις και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπληρωματικά, ένας κοινωνικός λειτουργός μίλησε για ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, ενημέρωση αναφορικά με το ειδικό πλαίσιο διαβίωσης του κάθε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: «Η βασική πρακτική είναι η επιμόρφωση και οι ομαδικές δράσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, μέσω της επικοινωνίας και της συζήτησης πάνω στα προβλήματα που ανακύπτουν» (Συν. 1, ανδρ., 18-6-2017). Πρακτικές που συζητήθηκαν είναι οι ομαδικές δράσεις με

μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ κρίθηκε απαραίτητη η συστηματική και οργανωμένη επικοινωνία με τους γονείς για ενημέρωση επί της προόδου των παρεμβάσεων στα παιδιά. Η οργάνωση μαθητών και εκπαιδευτικών σε ομάδες γίνεται στοχευμένα ώστε να υπάρξει «ενημέρωση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών, τα οποία δεν πρέπει να καταπατώνται σε κανένα επίπεδο της σχολικής ζωής» (Συν. 5, γυν., 5-6-2017). Τέλος, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων μια κοινωνική λειτουργός ανέφερε ως πρακτική την εκπαίδευση στο κοινωνικό περιβάλλον μέσω των Κοινωνικών Ιστοριών. Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) αποτελούν ένα δομημένο πλαίσιο εντός του οποίου παρουσιάζεται μια κοινωνική περίσταση, το οποίο αναπτύσσεται από τον θεραπευτή ή τον κοινωνικό λειτουργό, εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις πνευματικές ικανότητες του παιδιού, την κουλτούρα και το γενικό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει την κοινότητα στην οποία διαβιώνει, ώστε το παιδί να μπορέσει να αναπτύξει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και να μετέχει της κοινωνικής ζωής με επάρκεια (Gray, 2012).

Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας

Οι μέθοδοι παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον που συζητήθηκαν από κοινού ήταν σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και κοινότητας. Ο κοινωνικός λειτουργός δρα σε κάθε επίπεδο, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε παιδί, καθώς δεν είναι αρκετή η μονομερής στόχευση σε ατομικό επίπεδο: «Βασικά είναι όλες οι μέθοδοι στο τραπέζι: κοινωνική εργασία με άτομα αλλά και με την κοινότητα. Κυρίως έχω εφαρμόσει την κοινωνική εργασία με ομάδες σχεδόν σε όλες τις σχολικές τάξεις, με φανερά αποτελέσματα στην κοινωνική προσαρμογή τους στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό πλαίσιο» (Συν. 4, γυν., 10-6-2017). Η έγερση ενδιαφέροντος της κοινότητας για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών και η διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξης γίνεται με την κοινωνική εργασία σε επίπεδο ατόμου και οικογένειας, δίνοντας έμφαση στην οικογένεια, όπως αναφέρθηκε από το σύνολο των ερωτηθέντων. Η κοινωνική εργασία με οικογένειες έχει ως στόχο την καλλιέργεια της αντίληψης για το πώς λειτουργεί η κοινότητα και πώς είναι εφικτή η ομαλή ένταξη του παιδιού σε αυτήν. Τέλος, η μέθοδος βιωματικών δράσεων, όπως αναφέρθηκε από μια κοινωνική λειτουργό, είναι δυνατόν να φέρει αξιόλογα αποτελέσματα. Η μέθοδος είναι εφάμιλλη εκείνης των Κοινωνικών Ιστοριών που αναφέρθηκαν νωρίτερα, αλλά

συμβαίνει σε επίπεδο ομάδας μεταξύ παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στόχο την αποδοχή και την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό πλαίσιο.

Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της ΕΔΕΑΥ

Το τελευταίο μέρος αυτού του θεματικού άξονα σχετίζεται με τις βελτιωτικές προτάσεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στις ΕΔΕΑΥ. Οι προτάσεις αυτές κρίνονται από την παρούσα έρευνα ως μείζονος σημασίας, καθώς προέρχονται από κοινωνικούς λειτουργούς με εμπειρία στην ΕΔΕΑΥ και δεν διατυπώνονται στο πλαίσιο μιας θεωρητικής συζήτησης. Από τις προτάσεις των κοινωνικών λειτουργών προέκυψαν κοινές αναφορές οι οποίες σχετίζονται με την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη σκοπιμότητα της ΕΔΕΑΥ και το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, την ανάγκη εποπτείας των κοινωνικών λειτουργών και την τακτική οργάνωση συσκέψεων του προσωπικού της ΕΔΕΑΥ: «Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ένα πρόγραμμα καθορισμένων συναντήσεων μια φορά το μήνα, ας πούμε, με ένα πρόσωπο που θα καθοδηγεί τα μέλη της ΕΔΕΑΥ για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των περιστατικών που αναλαμβάνουν οι επαγγελματίες» (Συν. 1, ανδρ., 18-6-2017). Παράλληλα, τονίζεται από το σύνολο των ερωτηθέντων η ανάγκη για σταθερή παρουσία στα σχολεία και μονιμότητα θέσης κάθε κοινωνικού λειτουργού της ΕΔΕΑΥ σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο: «Μόνιμες προσλήψεις...ανάγκες υπάρχουν!» (Συν. 2, γυν., 8-6-2017).

Συμπληρωματικά στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις αναφορικά με τις βελτιωτικές κινήσεις είναι η ανάγκη επιμόρφωσης των κοινωνικών λειτουργών ως στελεχών της ΕΔΕΑΥ κατά την έναρξη της θητείας τους. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών της ΕΔΕΑΥ. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς το θεωρητικό πλαίσιο και τη στόχευση σε πρακτικό επίπεδο θα άρει όποια εμπόδια προκύπτουν από την άγνοια και την έλλειψη εμπιστοσύνης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως ήδη αναφέρθηκε. Ακόμη, ένα αίτημα που διατύπωσε μια κοινωνική λειτουργός είναι ότι κρίνεται απαραίτητο «Η επιτροπή της ΕΔΕΑΥ να πηγαίνει σε λιγότερα σχολεία με στόχο να είναι τουλάχιστον δύο μέρες σε κάθε σχολείο και να έχει έτσι ένα καλύτερο αποτέλεσμα στις παρεμβάσεις που προβαίνει» (Συν. 4, γυν., 10-6-2017). Αυτή η πρόταση συνδέεται με τα αιτήματα στελέχωσης και

μονιμότητας ή σταθερότητας των μελών της ΕΔΕΑΥ σε συγκεκριμένα σχολεία, αντί της συνεχούς μετακίνησης και βραχείας παραμονής τους σε κάθε σχολείο. Οι αιτήσεις αυτές σχετίζονται με κάθε στάδιο της παρέμβασης του κοινωνικού λειτουργού, καθώς ο χρόνος επηρεάζει τη διαδικασία και τις συνεργασίες στο σύνολό τους. τέλος, μια άλλη ιδιαίτερα χρήσιμη παρατήρηση που διατυπώθηκε από ένα κοινωνικό λειτουργό είναι η ανάγκη παρουσίας των κοινωνικών λειτουργών της ΕΔΕΑΥ από την έναρξη της σχολικής χρονιάς καθώς και η επέκταση της λειτουργίας του θεσμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

3.8. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο νεοσύστατος θεσμός της ΕΔΕΑΥ ξεκίνησε το 2014 (ΦΕΚ 315/2014) με βασικούς στόχους την ενίσχυση της οργάνωσης της ειδικής αγωγής και την κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Κομβικό και καινοτόμο σημείο του νέου αυτού θεσμού αποτελεί η συμμετοχή των λειτουργών της ΕΔΕΑΥ στη διαδικασία παραπομπής παιδιών στα ΚΕΔΔΥ για γνωμάτευση, αφού έχουν εξαντληθεί τα περιθώρια κάθε βοήθειας και υποστήριξης τους εντός της σχολικής κοινότητας και έχει σημειωθεί σχετική αποτυχία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στο θεσμό της ΕΔΕΑΥ στοχεύουν στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά που χρήζουν βοήθειας και στην αυτόνομη διαβίωση των παιδιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Ο θεσμός αποβλέπει στην αγαστή συνεργασία με φορείς και επικουρικές υπηρεσίες, ώστε να επιτύχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί την προσδοκώμενη διασύνδεση παιδιού, οικογένειας και σχολείου με το σύνολο της κοινότητας εντός της οποίας διαβιώνουν. Η διασύνδεση αυτή βασίζεται στην ανάπτυξη μιας πολυεπίπεδης σχέσης και μπορεί να επιτευχθεί με τη διεπιστημονική προσέγγιση με απώτερο στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στην ενιαία εκπαίδευση. Η βασική πρακτική της κοινωνικής εργασίας που ακολουθείται είναι οι ομαδικές δραστηριότητες ως θεμελιώδες μέρος της παρέμβασης του κοινωνικού λειτουργού (Μανδέλλου και συν., 2016).

Τα εμπόδια που έχουν επισημανθεί εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και σε επίπεδο ανεπαρκούς συνεργασίας μεταξύ των επιστημόνων και των λειτουργών της εκπαίδευσης (Κασσέρη, 2014). Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέρθηκε από προηγούμενες έρευνες, οι κοινωνικοί λειτουργοί στο βραχύ

διάστημα λειτουργίας του θεσμού της ΕΔΕΑΥ επισήμαναν προβλήματα που σχετίζονταν με τη δομή, τη στελέχωση και τη λειτουργία που αφορούσε το πεδίο δράσης του κοινωνικού λειτουργού εντός της διεπιστημονικής ομάδας. Επίσης, επισημάνθηκαν ζητήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της ενιαίας εκπαίδευσης, θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς (Τοζακίδης, 2015). Επιπροσθέτως, όπως διαπίστωσε ο Τοζακίδης (2015) οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα και το εύρος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, ενώ δήλωσαν θετικά προσκείμενοι προς την παρουσία και λειτουργία της κοινωνικής εργασίας μέσω της ΕΔΕΑΥ.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη συμβολή στη διερεύνηση της λειτουργίας του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο του νεοσύστατου θεσμού της ΕΔΕΑΥ. Διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης οι απόψεις έξι κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε ΕΔΕΑΥ σε διάφορες περιοχές της περιφέρειας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που μετείχαν στην ποιοτική έρευνα ερωτήθηκαν για τις σχέσεις τους με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ όπως έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει ο θεσμός, εντέλει, στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ερωτήματα προς τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς είχαν ως στόχο να εξεταστεί το αν και κατά πόσο έχουν ικανοποιηθεί τα αιτήματα για βελτίωση του θεσμού που εκφράστηκαν από τις προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν. Επίσης, διερευνήθηκε το αν η συνεργασία μεταξύ ενιαίας εκπαίδευσης και επικουρικών δομών, όπως αυτής της ΕΔΕΑΥ ήταν αγαστή και αποτελεσματική με το πέρασμα των ετών. Τέλος, ζητούμενο για την παρούσα έρευνα ήταν να δειχθεί το αν και σε ποιο βαθμό αποτελούν μέρος της πραγματικότητας και της επαγγελματικής πρακτικής οι όροι, οι προϋποθέσεις, η δομή και η λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ, όπως αυτά ορίστηκαν και προβλέφθηκαν σε νομοθετική βάση. Η συνέντευξη έγινε με βάση τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και την ποιοτική ανάλυση των Miles & Huberman (1994), σύμφωνα με την οποία έγινε ανάλυση σε τρία βήματα: αναγωγή των δεδομένων έκθεση των δεδομένων και εξαγωγή και πιστοποίηση συμπερασμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των έξι κοινωνικών λειτουργών προσέφερε μια περιορισμένη μεν, λόγω του πολύ μικρού αριθμού των ερωτηθέντων, πλην όμως σαφή εικόνα για το πώς λειτουργεί ο θεσμός στα πλαίσια στα οποία εργάζονται οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες. Ως προς τον 1^ο θεματικό άξονα το συμπέρασμα που εξάγεται από τις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών είναι ότι εντοπίζονται δυσκολίες καταρχήν στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα συμπεριφοράς, μάθησης ή πρόσβασης στη γνώση. Σε αυτές τις δυσκολίες, όπως διαφαίνεται, το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι αρκετά επικουρικό ή υποστηρικτικό, καθώς σύμφωνα με τους κοινωνικούς λειτουργούς της ΕΔΕΑΥ, ενώ έμμεσα επηρεάζει τα μέγιστα τη ζωή του παιδιού, άμεσα αποτυγχάνουν οι γονείς ή οι σημαντικοί άλλοι να βοηθήσουν το παιδί. Αυτό συμβαίνει κυρίως για λόγους ανεπιτυχούς αποδοχής των προβλημάτων του παιδιού και ελλιπούς ενημέρωσης τόσο για τα προβλήματά του όσο και για την πορεία της παρέμβασης που δέχεται στο σχολείο. Ακολούθως προβλήματα εντοπίζουν και στους κύκλους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να αγνοούν το ρόλο που εξυπηρετούν οι κοινωνικοί λειτουργοί της ΕΔΕΑΥ στο σχολείο, βλέποντάς τους ως ελεγκτικά όργανα στα οποία δεν δείχνουν εμπιστοσύνη, ενώ ταυτόχρονα λείπει και η συνεργασία. Συνοψίζοντας, οι κοινωνικοί λειτουργοί καταλήγουν ότι η θεωρία της συμπερίληψης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί αν δεν βελτιωθούν οι συνθήκες στα σχολεία και αν δεν στελεχωθούν με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που θα διευκολύνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μετέχουν στην ενιαία εκπαιδευτική πράξη και την κοινωνική ζωή του σχολείου.

Στον 2^ο θεματικό άξονα της συνέντευξης οι κοινωνικοί λειτουργοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία τους με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ακόμη σήμερα σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους και τη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους επιστήμονες. Ακόμη, δήλωσαν ότι η συνεργασία τους κρίνεται ικανοποιητική, καθώς λειτουργούν διεπιστημονικά ως προς τις αξιολογήσεις των μαθητών και το σχεδιασμό παρεμβάσεων. Η πιο στενή συνεργατική σχέση είναι εκείνη με τον ψυχολόγο. Ωστόσο εντοπίζουν προβλήματα στο διαχωρισμό των ρόλων, των αρμοδιοτήτων και του πεδίου δράσης που έχει κάθε επιστήμονας στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης.

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας αφορά το θεσμό της ΕΔΕΑΥ. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στις ΕΔΕΑΥ ανέφεραν ότι αποτελεί μια πολύ καλή και χρήσιμη επαγγελματικά εμπειρία, με πλούσιο πεδίο δραστηριοτήτων, νέα γνώση καθώς και μια άνευ προηγουμένου ευκαιρία σύνδεσης της κοινωνικής εργασίας με την ενιαία εκπαίδευση. Κοινός τόπος για τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στις ΕΔΕΑΥ δύο ή τρία χρόνια (3 κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος) ήταν ότι οι συνθήκες έχουν βελτιωθεί κατά τι, συγκρινόμενες με την πρώτη χρονιά λειτουργίας, κυρίως χάρη στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όπως φάνηκε, ωστόσο, από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του 1^{ου} θεματικού άξονα, η ενημέρωση και επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας γύρω από την κοινωνική εργασία παραμένει ελλιπής. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν ο καθένας ατομικά στα πλαίσια στα οποία εργάζονται. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν στο συμβουλευτικό χαρακτήρα της παρέμβασής τους, τόσο προς τα παιδιά όσο και προς τις οικογένειές τους, με κύριο στόχο τη σύνδεση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον ενήλικο πληθυσμό του σχολείου και της κοινότητας. Παρεμβαίνουν για την επίτευξη αυτών των στόχων με ομαδικά προγράμματα κοινωνικής εργασίας με εκπαιδευτικούς και γονείς και παράλληλη εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η κοινωνική εργασία συμβαίνει σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και οικογένειας, με έμφαση να δίνεται στο οικογενειακό σύστημα.

Οι προτάσεις των κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με αυτά τα εντοπισμένα προβλήματα είναι, καταρχήν, οι ομαδικές δραστηριότητες με τους μαθητές, ώστε να προαχθεί η έννοια της συμπερίληψης. Επίσης κρίνουν αναγκαία τη λειτουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενιαίας εκπαίδευσης για τη φύση της κοινωνικής εργασίας στο χώρο του σχολείου και ενημέρωσης εκπαιδευτικών και γονέων για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το θεσμό της ΕΔΕΑΥ θεωρούν απαραίτητη την εντατικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την εποπτεία τους και την αύξηση της συχνότητας των διεπιστημονικών συσκέψεων του προσωπικού που στελεχώνει την ΕΔΕΑΥ. Τέλος, αναγκαία και ικανή συνθήκη θεωρούν τη σταθερή παρουσία τους στα σχολεία, την επιπλέον στελέχωση της ΕΔΕΑΥ και τη μονιμότητα του προσωπικού των κοινωνικών λειτουργών.

Συμπερασματικά, αν συγκρίνει κάποιος τα αποτελέσματα αυτής της πολύ ενδιαφέρουσας καταγραφής με τα δεδομένα από τις προηγούμενες έρευνες που

αναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν μεταβληθεί τα βασικά αιτήματα για τη βελτίωση του θεσμού της ΕΔΕΑΥ με το πέρασμα των τριών ετών από την έναρξη της λειτουργίας της. Από την έρευνα του Τοζακίδη (2015) στο πλαίσιο της οποίας διερευνήθηκε ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ προέκυψαν ζητήματα και προτάσεις αναφορικά με τη δομή και τη στελέχωση της ΕΔΕΑΥ αλλά και ζητήματα λειτουργίας του θεσμού για πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Ως προς αυτόν τον άξονα στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι τα ζητήματα αυτά παραμένουν, όπως αναφέρει το σύνολο των ερωτώμενων κοινωνικών λειτουργών. Επίσης, τόσο από τον Τοζακίδη όσο και από την παρούσα έρευνα τίθεται ως επιτακτική ανάγκη η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της κοινωνικής εργασίας στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Και στις δύο έρευνες φωτίζονται ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Τέλος, όπως αναφέρεται και στην παρούσα έρευνα και σε προηγούμενες που παρουσιάστηκαν (Τοζακίδης, 2015) τα προβλήματα υποδομής παραμένουν με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο των κοινωνικών λειτουργών αλλά και των λοιπών επαγγελματιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Η έρευνα της Κουρή (2016) που αφορά τις ΣΜΕΑΕ αναδεικνύει παρόμοια προβλήματα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών με αυτά των κοινωνικών λειτουργών της ΕΔΕΑΥ που αναδύθηκαν μέσα από την παρούσα έρευνα. Και για τις δύο ομάδες επαγγελματιών ουσιαστικό ρόλο παίζει η συγκρότηση και ομαλή λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας με την ταυτόχρονη αποσαφήνιση του ρόλου του κάθε επαγγελματία. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η παρούσα έρευνα με την έρευνα του Μαλαδένη (2013) που έγινε με στόχο τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στα ΚΕΔΔΥ. Και σε αυτήν την περίπτωση συζητούνται θέματα καλύτερης συνεργασίας σε επίπεδο διεπιστημονικής ομάδας για την αξιολόγηση και το σχεδιασμό θεραπευτικών παρεμβάσεων στα παιδιά που το χρειάζονται. Επίσης, και στις δύο έρευνες αναφέρεται η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής. Από την έρευνα του Damyanov (2009) αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση ύστερα από την αποτίμηση των θετικών αποτελεσμάτων που είχαν οι παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Βουλγαρίας. Και σε αυτήν την έρευνα και την παρούσα εκτιμάται, σύμφωνα με τους κοινωνικούς λειτουργούς, η πολύτιμη ενίσχυση που προσφέρουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους με σκοπό την ενσωμάτωση στην ενιαία εκπαίδευση, όπως

φαίνεται από τις δηλώσεις τους και τις αναφορές σε συγκεκριμένα περιστατικά. Από την έρευνα των Berzin & O' Connor (2010) στην Αμερική διαφάνηκε ότι δεν επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση κυρίως εξαιτίας της αδυναμίας που έχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πολυεπίπεδων παρεμβάσεων ώστε να συνδράμουν σε δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος. Παρόμοια αποτελέσματα για την αποτυχία της πραγμάτωσης της θεωρίας της συμπερίληψης διαπιστώνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρουν ότι δεν καθίσταται εφικτό να μεταβληθεί η νοοτροπία που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται πολλά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, η έρευνα στον Καναδά που διεξήχθη από τους Tétreault et al. (2013) και αφορούσε τις απόψεις των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με τη συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, ανέδειξε κενά και ελλείψεις, με αποτέλεσμα να μην εκπληρώνονται οι βασικοί στόχοι της κοινωνικής εργασίας. Στην παρούσα έρευνα δεν ερωτώνται οι γονείς αλλά οι κοινωνικοί λειτουργοί, όμως σημειώνουν τα ίδια ελλείμματα επαφής και συνεννόησης με τους γονείς, γεγονός που παρακωλύει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους.

Τα προβλήματα και τα αιτήματα των κοινωνικών λειτουργών της ΕΔΕΑΥ στο σχολικό περιβάλλον παραμένουν τα ίδια, και μαζί με αυτά παραμένει και αγεφύρωτο το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης της έννοιας της συμπερίληψης. Έχει επιτευχθεί νομοθετικά στην αρχή και πρακτικά στην πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής η έννοια της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση. Όμως παραμένει η διαχωριστική γραμμή μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο στιγματισμός και η αποτυχία πρόσβασης στη γνώση και την κοινωνική δικτύωση.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε ο ρόλος που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί στην εφαρμογή της έννοιας της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της πρωτοβάθμιας ενιαίας εκπαίδευσης. Η έννοια της συμπερίληψης θεσμοθετήθηκε παγκοσμίως μέσα από μια σειρά νομοθετικών πράξεων και αποφάσεων και έγινε αποδεκτή θεσμικά και θεωρητικά από όλα τα

κράτη του σύγχρονου κόσμου η έννοια της συμπερίληψης αφορά την ενσωμάτωση και τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Η συνθήκη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα στερεότυπα που πλαισιώνουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ότι θα αποτύχουν στο γενικό σχολείο και ως εκ τούτου χρειάζεται να διαχωρίζονται με τη φοίτηση σε ειδικό σχολείο ή με φοίτηση σε γενικό αλλά χωριστά σε ειδική τάξη ένταξης και ειδικό μαθησιακό καθεστώς. Είναι γεγονός ότι το στερεότυπο που γεννά χαμηλές προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί σε προκαταλήψεις που αφορούν την αποτυχή κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στο κοινωνικό πλέγμα του σχολείου. Τα άτομα περιθωριοποιούνται *in vivo* και σε αυτό «συνδράμουν» όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατά μεγάλο μέρος οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Η βασική τάση της εκπαιδευτικής κοινότητας της ενιαίας εκπαίδευσης είναι να ισχυρίζεται ότι ο μαθητικός πληθυσμός που απαρτίζεται από άτομα τυπικής ανάπτυξης είναι ομοιογενής ως προς τις δεξιότητες και τις ελλείψεις και σε αυτόν τον ομοιογενή πληθυσμό δεν είναι εφικτό να εισαχθεί ένα παιδί το οποίο τεκμηριωμένα, δηλαδή μέσω γνωμάτευσης, υπολείπεται κάποιας μαθησιακής δεξιότητας ή επικοινωνιακών ικανοτήτων. Στην πραγματικότητα, όπως επισημάνθηκε παραπάνω στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, κάθε παιδί παρουσιάζει ελλείμματα κατά το μάλλον ήττον, με αποτέλεσμα να μην ανιχνεύεται ανομοιογένεια στο κλειστό σύνολο των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών, αλλά μια ανομοιογένεια εντός της οποίας είναι εφικτό να ενσωματωθούν και να συνεκπαιδευτούν και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαιδευτική πράξη προσφέρει όλα τα ερείσματα ώστε να συμπεριληφθούν αρμονικά όλοι οι μαθητές. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να συνυπάρξουν δημιουργικά μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο και μέσα από τον άλλο, με την ανατροφοδοτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Η έννοια της συμπερίληψης δεν έχει κατακτηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ως πεποίθηση και ως εκπαιδευτική πολιτική, καθώς είναι αποτέλεσμα βαθιάς μετατόπισης από πλευράς πρωτίστως των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως των γονέων και της κοινότητας ως προς το πρίσμα υπό το οποίο θεώνται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς κατανέμονται στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Σε αυτήν την προσπάθεια ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι μείζονος σημασίας. Είναι στην ευθύνη του κοινωνικού λειτουργού να λειτουργήσει επιμορφωτικά,

ενημερωτικά και συμβουλευτικά προς την εκπαιδευτική κοινότητα, τις οικογένειες και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να υπερασπιστεί τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού που συνεπάγονται ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, την υγεία και την κοινωνική ζωή. το θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τη «γέφυρα» μεταξύ θεωρίας και πράξης, αλλά η πρακτική εφαρμογή απαιτεί μια σειρά αποφάσεων παραμετροποίησης και συναφών δράσεων που αρμόζουν για κάθε κοινωνική κοινότητα, ώστε να γίνει πεποίθηση και κτήμα όλων ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας.-

Βιβλιογραφία

1. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
2. Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, Γ., & Μανωλίτσης, *Πρώιμη Παρέμβαση: διεπιστημονική θεώρηση* (σελ.205-232). Αθήνα: Πεδίο.
3. Bachman, S., & Comeau, M. (2010). A call to action for social work: minimizing financial hardship for families of children with special health care needs. *Health of Social Work*, 35(3), 233-238.
4. Berzin-Cosner, S., & O'Connor, S. (2010). Educating today's school social workers: are school social work courses correspond to the changing context. *Children of School*, 32(4), 237-249.
5. Burg, B.L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*, 5th Edition, USA: Pearson. (ανάκτηση στις 22-06-2017 από: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/25341796/sc21007.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504387567&Signature=OjJ9d5a7Wu5ex7dwzhSfgIgC8ec%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQualitative_research_methods_for_the_soc.pdf .
6. Buscaglia, L. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*» μτφρ: Γ. Δίπλας. Αθήνα: Γλάρος.
7. Γιάννου, Δ. (2012). *Μια εισαγωγή στην κριτική κοινωνική εργασία*. (ανάκτηση στις 20-01-2017 από: <https://socialworkaction.files.wordpress.com/2012/09/criticalsw.pdf>)
8. Cole, B.S., Pearl, L.F., & Welsch, M.J. (1989). Education of Social Workers for intervention with families of children with special needs. *Child and adolescent social work*, 6(4), 327-338.

9. Constable, R., (2005). The role of the school social work. *School Social Work Association of America*, 23(4), 109-126.
10. Γρίβα, Ε. (2015). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Μαθήματος Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Πολύγλωσση / Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιστήμες Αγωγής, Κατεύθυνση Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. (ανάκτηση στις 20-01-2017 από <https://eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=NURED228&openDir=/54b3011cIv18>)
11. Damyanov, K. (2009). Social work and inclusive education of children and pupils with special education needs. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 278-283.
12. Gray, C. (2012). *Κοινωνικές ιστορίες, αυθεντικές ιστορίες*. μτφρ: Α. Δίπλα. Χανιά: Γλαύκη.
13. Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* μτφρ: Χ. Λυμπεροπούλου. Αθήνα: Τόπος.
14. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στο Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και συν., *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 11-31). Αθήνα: Πεδίο.
15. Καδδά, Ε. (2010). *Ποιοτική έρευνα: η συνέντευξη*. ΕΚΠΑ, σημειώσεις παραδόσεων. (ανάκτηση στις 5-5-2017 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS239/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%94%CE%94%CE%91%2%CE%BF%20%CE%9A%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F%20%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%9C%CE%95%20%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%99->)

[%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3.pdf](#)

16. Καλλινικάκη, Θ., & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
17. Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
18. Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
19. Kelly, M. et al. (2010). *School Social Work; an evidence-informed framework for practice*. New York: Oxford University Press.
20. Κορρές, Κ. (2007). *Μια διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων θετικών επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Παν/μιο Πειραιώς.
21. Κουρή, Ε. (2016). *Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: απόψεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ*. Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας. (ανάκτηση στις 5-5-2017 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/239/%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%97%20%CE%95%CE%A5%CE%A6%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
22. Κουρσουμπά, Λ. (2011). *Θέση επιτρόπου προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού για την αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες. Επίτροπος προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού: Αποτέλεσμα δημόσιας διαβούλευσης*. Λευκωσία. (ανάκτηση στις 10-6-2017 από: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yCLLYMr-jjJ:www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/0/99B61DA7D463EBBDC2257CD80021C235/%24file/%25CE%2598%25CE%25AD%25CF%2583%25CE%25B5>

[%25CE%25B9%25CF%2582%2520%2520%25CE%2595%25CF%2580%25CE%25B9%25CF%2584%25CF%2581%25CF%258C%25CF%2580%25CE%25BF%25CF%2585%2520%2520%25CE%25B3%25CE%25B9%25CE%25B1%2520%25CF%2584%25CE%25B7%25CE%25BD%2520%25CE%25B5%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B1%25CE%25B3%25CF%2589%25CE%25B3%25CE%25AE%2520%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25AF%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2583%25CE%25B7.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr](#)).

23. Μαλαδένης, Π. (2013). *Απόψεις και αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών που στελεχώνουν τα ΚΕΔΔΥ για το ρόλο, τις δεξιότητες και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού*. Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
24. Μανδέλλου, Μ.Λ., και συν. (2016). *Αποτίμηση του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης)*. (ανάκτηση στις 20-02-2017 από: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/153/422>)
25. Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, μτφρ: Ε. Δημητριάδου, επιστ. επιμ. Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο.
26. Ματζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. (ανάκτηση στις 5-5-2017 από: <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>)
27. Mittler, P. (2005). The global context of inclusion: the role of the United Nations. Στο Mitchel, D. (ed) *Contextualizing Inclusive Education*. London: Routledge.
28. Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική*

προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Και συν. Αθήνα: Πεδίο.

29. Openshaw, L. (2008). *Social work in school: principles and practice*. New York and London: The Guilford Press.
30. Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου και οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων στο Έρευνα στην εκπαίδευση, *Hellenic Journal of research in education*, 1, 4-29.
31. Pritchard, c & Williams, R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *Journal of social welfare and Family Law*, 23(1), 23-43.
32. Punch, K. (2009). *Introduction to research methods in education*. 1st ed. Sage Publications Ltd. (ανάκτηση στις 10-6-2017 από: <http://www.scope.edu/Portals/0/progs/med/precoursereadings/IEIKeyReading8.pdf>).
33. Ryan, G.W. & Bernard, R.. (2000). *Data management and analysis methods in: Handbook of qualitative research, 2dn ed*. Norman Denzin and Yvonna Lincoln, USA: Sage Publications. (ανάκτηση στις 20 Μαΐου από: <http://nersp.nerdc.ufl.edu/~ufruss/documents/ryanandbernard.pdf>).
34. Τοζακίδης, Α. (2015). *ΕΛΕΥ ΑΜΘ & Σερρών: Ο νέος υποστηρικτικός θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΛΕΥ τη διετία 2013-2015 στην ΑΜΘ Σερρών (πρακτικές, κρίσεις, στάσεις και προτάσεις)*. (ανάκτηση στις 5-5-2017 από http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3AWG-nq_8AMYcJ%3Ablogs.sch.gr%2Ftananias%2Ffiles%2F2015%2F03%2F%25CE%259F-%25CE%25BD%25CE%25AD%25CE%25BF%25CF%2582-%25CF%2585%25CF%2580%25CE%25BF%25CF%2583%25CF%2584%25CE%25B7%25CF%2581%25CE%25B9%25CE%25BA%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CF%258C%25CF%2582-%25CE%25B8%25CE%25B5%25CF%2583%25CE%25BC%25CF%258C%25CF%2582-%25CF%2584%25CF%2589%25CE%25BD-

[%25CE%25A3%25CE%2594%25CE%2595%25CE%25A5-%25CE%2595%25CE%2594%25CE%2595%25CE%2591%25CE%25A5-%25CF%2584%25CE%25B7%25CE%25BD-%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25B5%25CF%2584%25CE%25AF%25CE%25B1-2013-15-%25CF%2583%25CF%2584%25CE%25B7%25CE%25BD-%25CE%2591%25CE%259C%25CE%2598-%25CE%25A3%25CE%25B5%25CF%2581%25CF%2581%25CF%258E%25CE%25BD-%25CF%2580%25CF%2581%25CE%25B1%25CE%25BA%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AD%25CF%2582-%25CE%25BA%25CF%2581%25CE%25AF%25CF%2583%25CE%25B5%25CE%25B9%25CF%2582-%25CF%2580%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%2584%25CE%25AC%25CF%2583%25CE%25B5%25CE%25B9%25CF%2582.doc%20&cd=2&hl=eI&ct=clnk&gl=gr \)](#)

35. Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Ganson, H., & Marier Deschêns, P. (2013). Understanding the parents of children with special needs: collaboration between health, social and education networks. *Child: care, health and development*, 40(6), 825-832.
36. Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
37. Χαρούπιας, Α (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και συγγραφείς για την ελληνική γλώσσα σε όλον τον κόσμο. (ανάκτηση στις 2-5-2017 από: http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.charoupiasp_art_2-1.pdf).
38. Χατζηγιάννογλου, Θ., & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 164-182.

39. Χριστοφοράκη Κ. (2011). Η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία (ανάκτηση στις 30-01-2017 από http://e-lyiko.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf).

Ιστολόγιο

40. <http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/> (ανάκτηση στις 25-02-2017)
41. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-edey-kathikonta.html> (ανάκτηση στις 25-01-2017)
42. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1GpbO5XcqWII:blogs.sch.gr/kyratsiopa/files/2015/08/%25CE%25A3%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25B5%25CF%2581%25CE%25B3%25CE%25B1%25CF%2583%25CE%25AF%25CE%25B1-%25CE%25B3%25CE%25B5%25CE%25BD%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%2591%25CE%25B3%25CF%2589%25CE%25B3%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9-%25CE%2595%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582-%25CE%2595%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25AF%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2583%25CE%25B7%25CF%2582-%25CE%259A%25CE%2595%25CE%2594%25CE%2594%25CE%25A5-%25CE%2595%25CE%2594%25CE%2595%25CE%2591%25CE%25A5.doc+&cd=4&hl=el&ct=clnk&gl=gr> (ανάκτηση στις 20-01-2017)