

Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ
ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

Γιδίτση Δέσποινα

Γκοτζιά Μαρία

Καλύβα Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Παππά Λαμπρινή

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2011

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

- Το πρώτο μέρος εργασίας: Βιβλιογραφική επισκόπηση. Εξετάζεται βιβλιογραφικά μέσα από μελέτες, βιβλία, επιστημονικά άρθρα, η αναγκαιότητα εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου
- Στο δεύτερο μέρος παρατίθεται το ερευνητικό κομμάτι, όπου μέσα από τα ερωτηματολόγια φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων, καθώς και των Κοινωνικών Λειτουργών για το θέμα που μελετάται.
- Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, μεταφέρονται σε ένα διευρυμένο κόσμο προσώπων, δραστηριοτήτων και συναισθημάτων. Κάθε παιδί αποκτά μια συγκεκριμένη δομή προσωπικότητας και μπορεί να προσδιοριστεί από κάποιον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό: ντροπαλό, επιθετικό, κοινωνικό ή αντικοινωνικό.

Η σημασία του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης μπορεί να διαιρεθεί σε τρία επιμέρους θέματα: το σχολείο και η κοινωνία, η τάξη, και ο δάσκαλος. Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο είναι συνήθως η πρώτη φορά που έρχονται υπό την επίβλεψη των ανθρώπων που δεν είναι οι συγγενείς τους. Είναι πιθανό ότι το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος που ενθαρρύνει τα παιδιά για να αναπτύξουν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που υπερβαίνουν την οικογένεια και τα συνδέουν με μια ευρύτερη κοινωνική τάξη.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει βιβλιογραφικά στο πρώτο μέρος της την αναγκαιότητα εφαρμογής του νομοθετικού διατάγματος (Ν.Δ. 195/1974) που κατοχυρώνει νομικά την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκεί που τα συνήθη προβλήματα των παιδιών πρωτοεμφανίζονται (αντικοινωνική συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα στις σχέσεις, κ.τ.λ.).

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται το ερευνητικό κομμάτι της έρευνας που χωρίζεται σε ποσοτικό (με ερωτηματολόγια) και ποιοτικό (με συνεντεύξεις). Στο μέρος αυτό αποδεικνύεται η τρεχούμενη κατάσταση του σημερινού σχολείου, οι ανάγκες που υπάρχουν σήμερα, η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και η ενημέρωση των γονέων για θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους.

Αρχικά, παρουσιάζεται η εισαγωγή του θέματος που επιλέξαμε να αναλύσουμε, η αναγκαιότητα εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου, ο σκοπός της μελέτης και τέλος οι ορισμοί των εννοιών που χρησιμοποιούνται περισσότερο στο κείμενο και σχετίζονται άμεσα με το θέμα μας.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος αναπτύσσονται τα εξής κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική διαδρομή της Κοινωνικής Εργασίας, της Κοινωνικής Εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και των τομέων που εφαρμόζεται και έχει άμεση σχέση με τα παιδιά και τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αφορούν το χώρο του σχολείου, έτσι όπως αυτές αναπτύχθηκαν από διάφορους κοινωνιολόγους.
- Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι θεωρητικές ερμηνείες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού στη παιδική του ηλικία.
- Στο τέταρτο αναλύεται η δυναμική του σημερινού σχολείου, οι λειτουργίες του καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι μαθητές των δημοτικών σχολείων, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας.
- Στο έκτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της σχολικής κοινωνικής εργασίας, ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού καθώς και ο ρόλος του στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ).
- Τέλος, γίνεται μια βιβλιογραφική έρευνα για τη συμβολή των κοινωνικών υπηρεσιών στην παροχή υπηρεσιών και αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών.

ABSTRACT

While children grow and develop, they are transported to an extended world of people, activities and feelings. Each child acquires a concrete structure of personality and can be characterized as: shy, aggressive, social or antisocial.

The importance of school as an area of socialization can be divided in three individual subjects: School and society, the classroom, and the teacher. When children begin school, it is usually the first time they come under the supervision of people that are not their relatives. It is likely that school is the very first ground that encourages children to develop beliefs and sentiments that exceed their family and connect them to a wider social class.

The present study examines bibliographically, in the first part, the necessity of application of the legislative decree (L.D. 195/1974) that guarantees legally the introduction of social workers in the first degree of education, where the usual problems of children first occur (antisocial behavior, learning difficulties, problems in their relations etc).

In the second part, the inquiring piece of research is analyzed, which is separated in quantitative (with questionnaires) and qualitative (with interviews). In this part, the current school situation is proved, the needs that exist today, the confrontation from the educational staff and the briefing of parents on subjects that are related to their children.

Initially, the introduction to the subject that we selected to analyze is presented, as well as the necessity of application of the legislative frame, the purpose of this study and finally the definitions of the concepts that are used more in the text and are directly related to our subject.

In the first part, the following sub-chapters are analyzed:

- In the first chapter, a historical way of Social Work, in the space of education, is presented, and the sectors that it is applied and it has direct relation to the children and the difficulties that these face are indicated.
- In the second chapter, the sociological approaches that concern school are presented, as they have been developed by various sociologists.
- In the third chapter the theoretical interpretations of the psycho-social growth of the child are described.
- In the fourth chapter, the dynamics of the current school is analyzed, the operations as well as the relations that are developed in it.
- In the fifth chapter, the usual problems that students of elementary schools face today are mentioned, as they are presented in the results of the research.
- In the sixth chapter, the significance of social work at school is examined, the role of school social workers as well as their role in the School Units of Special Education (SUSE).
- Finally, a bibliographical research on the contribution of social services to the rendering of services and the confrontation of the problems that students face is presented.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	14
1.2. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ:	14
1.2.1. Κοινωνική Εργασία:	14
1.2.2. Κοινωνικός λειτουργός:	15
1.2.3. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:	16
1.2.4. Σχολική ηλικία:	17
1.2.5. Σχολική Κοινωνική Εργασία:	18
1.2.6. Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί:	19
1.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	20
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ	20
2.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	20
	20
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ	22
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	22
3.1. ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:.....	22
3.2. ΤΟΜΕΙΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	22
3.2.1. Στο χώρο της εκπαίδευσης:.....	23
3.2.2. Στο χώρο της παραβατικότητας (ανήλικοι παραβάτες):.....	24
3.2.3. Στο χώρο της υγείας και ψυχικής υγείας:.....	25
3.2.4. Κοινωνική Εργασία με Άτομα, με Ομάδες και Κοινότητα:.....	25
3.3. ΑΠΑΡΧΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:	26
3.3.1. Το παραδοσιακό πρότυπο:	28
3.3.2. Πρότυπο σχέσεων σχολείο-μαθητών-κοινότητας:.....	28
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ	30
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	30
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	30
4.2. ΦΟΝΕΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	30
4.3. ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	32

4.3.1. Μαρξιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης:.....	33
4.3.2. Καπιταλιστική Εκπαίδευση:.....	33
4.4. <i>ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</i>	34
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	35
5.1. <i>ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.</i>	35
5.1.1. Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση.....	36
5.1.1.1. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Freud	36
5.1.1.2. Η Ατομική Ψυχολογία του Adler	38
5.1.1.3. Η Βιο-Κοινωνική Θεωρία του E. Erickson.....	38
5.1.1.4. Η Ψυχο-Κοινωνική Ανάπτυξη.....	39
5.1.2. Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση.....	40
5.1.2.1. Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση	41
5.1.2.2. Συντελεστική Μάθηση.....	41
5.1.2.3. Κοινωνική Μάθηση.....	42
5.1.3. Η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση	42
5.2. <i>ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ</i>	43
5.3. <i>ΣΩΜΑΤΙΚΗ-ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.</i>	43
5.4. <i>ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</i>	45
5.5. <i>Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ</i>	
46	
5.6. <i>Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΑ από παιδιά σας.</i> 47	47
5.7. <i>ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.</i>	48
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ...	53
6.1. <i>Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</i>	53
6.2. <i>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</i>	54
6.3. <i>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</i>	56
6.4. <i>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ</i>	59
6.5. <i>ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</i>	61

6.6. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ.....	61
6.7. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΓΟΝΕΩΝ.....	65
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΧΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	67
7.1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:	67
7.2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	69
7.2.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών:	69
7.2.2. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών:	69
7.2.3. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών:	70
7.2.4. Χαρακτηριστικά Παιδιών Και Εφήβων Με Μαθησιακές Δυσκολίες:	71
<input type="checkbox"/> Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και προσωπικότητας:.....	71
<input type="checkbox"/> Χαρακτηριστικά στο γνωστικό και γλωσσικό τομέα:	71
7.2.5. Αντιμετώπιση- Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες:.....	72
7.3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	73
7.3.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου:.....	73
7.3.2. Ορισμός Δυσλεξία:	74
7.3.3. Αιτιολογία Δυσλεξίας:.....	74
7.3.4. Τύποι Δυσλεξίας:	74
7.3.5. Περιγραφή ατόμου με συμπτώματα Δυσλεξίας:	76
7.3.6. Αντιμετώπιση:	78
7.3.7. Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού:	78
7.4. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ).	79
7.4.1. Συμπτώματα:	79
7.4.2. Αιτιολογία:	79
7.4.3. Επιδημιολογικά Στοιχεία-Πορεία-Πρόγνωση:.....	80
7.4.4. Θεραπεία- Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού:	80
7.5. ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΙΑ- ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	81
7.5.1. Ιστορική εξέλιξη όρου:	81

7.5.2. Ορισμός Ενδοοικογενειακής Βίας:	82
7.5.3. Μορφές Βίας:	82
7.5.3.1. Σωματική κακοποίηση :	82
7.5.3.2. Ψυχολογική κακοποίηση :	83
7.5.3.3. Παραμέληση :	83
7.5.3.4. Σεξουαλική κακοποίηση :.....	84
7.5.3.5. Γενικές φυσικές – ιατρικές ενδείξεις:.....	84
7.5.3.6. Ενδείξεις στη συμπεριφορά :.....	85
7.5.3.7. Ψυχοσωματικά συμπτώματα:	86
7.5.4. Αντιμετώπιση:	86
7.6. <i>ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</i>	86
7.6.1. Ορισμός Σχολικής Παραβατικότητας:.....	87
7.6.2. Τι περιλαμβάνει η σχολική παραβατικότητα:	87
7.6.3. Λόγοι που οδηγούν τα παιδιά στη σχολική παραβατικότητα:	87
7.7. <i>ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ- BULLYING</i> ..	88
7.7.1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού- <i>Bulling</i> :.....	88
7.7.2. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στα θύματα:	89
7.7.3. Συνέπειες στους θύτες:.....	89
7.7.4. Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού:.....	90
7.8. <i>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ</i>	90
7.8.1. Ορισμός Σχολικού Ρατσισμού:	90
7.8.2. Αιτίες Σχολικού Ρατσισμού:.....	91
7.8.3. Οι Συνέπειες του Σχολικού Ρατσισμού :.....	91
7.9. <i>ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ</i>	92
7.9.1. Ορισμός Σχολικής Αποτυχίας:	92
7.9.2. Οι Συχνότερες Αιτίες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση θεωρούνται οι ακόλουθες:.....	92
7.9.3. Επιπτώσεις Σχολικής Αποτυχίας:.....	93
7.9.4. Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας:	94

7.10. ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΨΥΧΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΝΔΕΧΕΤΑΙ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΑΥΤΗ.....	95
7.10.1. Παιδική Ψύχωση:	95
7.10.2. Αίτια των Παιδικών Ψυχώσεων:.....	95
7.10.3. Κλινικές μορφές παιδικής ψύχωσης.....	96
7.10.4. Συμπεριφορά	96
7.11. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ:.....	96
7.11.1. Συμπτώματα:.....	96
7.11.2. Θεραπεία:.....	97
7.12. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΤΑΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΨΥΧΩΣΕΙΣ:	98

98

7.12.1. Διαταραχή Διάθεσης:.....	98
7.12.2. Βραχεία Αντιδραστική Διαταραχή:	98
7.12.3. Αγχώδεις Διαταραχές:	98
7.12.4. Επιληψία:.....	98
7.12.5. Μεταβολικές και Ορμονικές Διαταραχές:	99

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ..... 99

8.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ. 99	99
8.2. ΣΤΟΧΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	100
8.3. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	101
8.3.1. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης».....	101
8.3.2. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης».....	101
8.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.	102
8.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ.....	107
8.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.	107
8.7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ.	108
8.7.1. Ομάδα Γονέων:	108
8.7.1.1. Με επίκεντρο το σχολείο.....	108

8.7.1.2. Με επίκεντρο την κοινότητα, π.χ. για προβλήματα σχετιζόμενα με τη διαβίωση σε οικιστικές μονάδες, που μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική ζωή.....	108
8.7.1.3. Με επίκεντρο τη Κοινότητα και το Σχολείο.....	108
8.7.2. Ομάδες Παιδιών:.....	108
8.7.3. Ομάδες Δασκάλων:.....	109
8.7.4. Ομάδες Εθελοντών:.....	109
8.8. <i>ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΑΝ ΔΙΑΜΕΣΟ.</i>	109
<hr/>	
8.9. <i>ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....</i>	109
<hr/>	
8.10. <i>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....</i>	110
8.10.1. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα.....	110
8.11. <i>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΜΕΑ.....</i>	112
8.11.1. Να συνεργαστεί με τη διεπιστημονική ομάδα:.....	113
8.11.2. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με Ομάδα (ΚΕΟ): ..	113
8.11.3. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια:.....	114
8.11.4. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με την Κοινότητα (ΚΕΚ):	114
9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΜΕ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΑΜΕΣΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	115
<hr/>	
9.1. <i>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ.....</i>	115
<hr/>	
9.2. <i>ΕΡΓΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ.....</i>	116
<hr/>	
9.3. <i>ΕΡΓΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.....</i>	117
<hr/>	
9.4. <i>ΕΡΓΟ ΚΕΛΔΥ (ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ).....</i>	118
<hr/>	
9.5. <i>ΕΡΓΟ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ.....</i>	119
<hr/>	
9.6. <i>ΟΜΑΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ.....</i>	120
<hr/>	
10. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	123
<hr/>	
10.1. <i>Ποσοτική Έρευνα.....</i>	123

10.2. Πλεονεκτήματα- Μειονεκτήματα Έρευνας.....	123
10.3. Πληθυσμός και Δείγμα Έρευνας.....	124
10.4. Εργαλεία έρευνας.....	124
10.5. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής.....	125
10.6. Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	125
10.7. Σχεδιασμός Έρευνας.....	126
10.8. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας έρευνας.....	126
10.9. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.....	127
10.10. Πιλοτική Έρευνα.....	128
10.11. Στάδια υλοποίησης της Έρευνας.....	128
10.12. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση.....	128
10.13. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας.....	129
11. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	130
11.1. Αποτελέσματα Έρευνας.....	130
11.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	153
12. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	158
12.1. Συμπεράσματα:.....	158
12.2. Προτάσεις:.....	159
13. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:.....	164
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:.....	164
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:.....	168
ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:.....	170
ΑΡΘΡΑ:.....	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΛΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.....	192

ΑΕΙ = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.
ΑΤΕΙ = Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.
ΔΕΠ-Υ = Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας.
ΗΠΑ = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.
κ.α. = και άλλα.
Κ.τ.λ. = και τα λοιπά.
ΚΔΑΥ = Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης.
ΚΕα = Κοινωνική Εργασία με άτομο.
ΚΕΔΔΥ = Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης.
ΚΕκ = Κοινωνική Εργασία με κοινότητα.
ΚΕο = Κοινωνική Εργασία με ομάδες.
ΚΕΟικ = Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια.
Ν.Δ = Νομοθετικό Διάταγμα.
Π.χ. = Παραδείγματος χάρη.
Π.Δ = Προεδρικό Διάταγμα.
ΣΚΛΕ = Σύλλογος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.
ΣΜΕΑ = Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.
ΜΣΕ = Μονάδες Σχολικής Εκπαίδευσης.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μελέτες έχουν δείξει ότι ο ένας από τους πέντε εφήβους αντιμετωπίζει ψυχικές διαταραχές καθώς και ότι οι αυτοκτονίες, η χρήση αλκοόλ, το κάπνισμα, η κατάχρηση ουσιών και η κατάθλιψη αυξάνονται ανάμεσα στους εφήβους. Η κατάθλιψη κι η ψυχική διαταραχή εμφανίζονται περισσότερο σε περιόδους όπου απειλούνται οι κοινωνικοί και διαπροσωπικοί δεσμοί ή στα άτομα που δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις. Στα σοβαρά αυτά προβλήματα ο κοινωνικός λειτουργός έχει πολλά να προσφέρει, εργαζόμενος και με τις τρεις μεθόδους Κοινωνικής Εργασίας (Κοινωνική Εργασία με Άτομο και Οικογένεια, Κοινωνική Εργασία με Ομάδα, Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα). Ο Κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ενισχυτικά σε θέματα σχέσεων παιδιών- γονιών, σχέσεων συνομηλίκων και θέματα ακαδημαϊκής επίδοσης, στην ανάπτυξη καλής διασύνδεσης και συνεργασίας του σχολείου με υποστηρικτικές υπηρεσίες της κοινότητας (π.χ. κοινωνικής πρόνοιας, υγειονομικές, ψυχολογικής υποστήριξης) αλλά και με την οικογένεια (επισκέψεις κατ' οίκον, συναισθηματική υποστήριξη, συμβουλευτική, συνοδεία μαθητών και μελών των οικογενειών τους σε διάφορες υπηρεσίες, κα). (Λιακοπούλου Ο., 1999).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν σαν κύρια και βασική αποστολή την επίσημη εκπαίδευση. Συνεπώς το σχολείο θεωρείται ως δευτερογενές πλαίσιο παροχής κοινωνικών υπηρεσιών. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός, η επισκέπτρια υγείας ή όποιος άλλος επαγγελματίας εργάζεται στο χώρο του

σχολείου, έχει σαν αποστολή του την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών. (Λιακοπούλου Ο., 1999).

Πλαίσια εκπαίδευσης για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας θεωρούνται τα Δημοτικά σχολεία, τα Γυμνάσια, τα Λύκεια, τα Α.Τ.Ε.Ι. και τα Α.Ε.Ι., δηλαδή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Στα δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια περιλαμβάνονται και εκείνα τα οποία εκπαιδεύουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η απασχόληση κοινωνικών λειτουργών και επαγγελματιών πρόνοιας άλλων ειδικοτήτων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στις σύγχρονες βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις στο ρόλο που καλείται να παίζει το σχολείο σήμερα.

Το σχολείο αποτελεί, μετά την οικογένεια το κύριο φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στη διάρκεια όμως του 21^{ου} αιώνα, η δομή της οικογένειας άλλαξε ριζικά: η γυναίκα έξω από το σπίτι και ο χρόνος που διαθέτει για την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών της είναι περιορισμένος. Η αλματώδης αύξηση των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών έχει διαταράξει τη σταθερότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο χρειάζεται ο νέος για να εξελιχθεί σε ώριμη προσωπικότητα.

Αλλά και ο ρόλος του σχολείου έχει αλλάξει. Στο παρελθόν, το σχολείο είχε ως αποστολή τη μετάδοση γνώσεων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων κάθε παιδιού, την κοινωνικοποίηση και την αφομοίωση των βασικών αξιών, ηθών και εθίμων της κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Η δομή της ιεραρχίας και οι ρόλοι εξουσίας του δασκάλου ήταν σαφείς και καθορισμένοι. Σήμερα, η δομή είναι πιο δημοκρατική αλλά ταυτόχρονα πιο ασαφής και ρευστή.

Επίσης, παλαιότερα φοιτούσαν στο σχολείο όσοι μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Οι υπόλοιποι μαθητές διέκοπταν την παρακολούθηση όποτε οι γονείς τους, αφού δεν υπήρχε όριο υποχρεωτικής φοίτησης.

Σήμερα, το σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει παιδιά με νοητικές και σωματικές αναπηρίες, παιδιά με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχές συμπεριφοράς, παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές πολιτιστικές και πολιτισμικές ομάδες.

Παράλληλα, με όλα τα αναφερθέντα προβλήματα, το εύρος και ο όγκος των γνώσεων τις οποίες καλείται να μεταδώσει στους μαθητές το σχολείο είναι ασύγκριτα μεγαλύτερος από το παρελθόν. Για να επιτελέσει ο δάσκαλος το κύριο έργο του, που είναι η μετάδοση και η αφομοίωση γνώσεων μέσω του αναλυτικού προγράμματος, και να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών, χρειάζεται την συνεργασία των επαγγελματιών άλλων ειδικοτήτων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, είναι μια από τις ειδικότητες εκείνες που

θεωρούνται απαραίτητες για τη υποβοήθηση του εκπαιδευτικού έργου, στις περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται χωρίς διακρίσεις με όλα τα άτομα που έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες του, σεβόμενος την προσωπικότητά τους και τις πολιτιστικές διαφορές. Επίσης, παίζει μεσολαβητικό ρόλο στη διασύνδεση σχολείου με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες της κοινότητας και μεριμνά για την παραπομπή περιπτώσεων που χρειάζονται ειδική υποστήριξη. «International Federation of Social Workers. Διεθνής Κώδικας Δεοντολογίας για επαγγελματίες Κοινωνικούς Λειτουργούς» (ΣΚΛΕ., 1974).

1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορά αφενός στη διερεύνηση της δομής του σχολείου και τις απαιτήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει τόσο τα προβλήματα των μαθητών όσο και των οικογενειών τους αφετέρου δε στην προσέγγιση της αναγκαιότητας του νομοθετικού πλαισίου στο χώρο του σχολείου.

Συγκεκριμένα επιχειρείται:

1. Καταγραφή των προβλημάτων, έτσι όπως παρουσιάζονται σήμερα στο χώρο του σχολείου.
2. Αντιμετώπιση και η πρόληψη των κοινωνικών φαινομένων που παρουσιάζονται στις ηλικίες αυτές.
3. Ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία (κοινωνικού λειτουργού) στο χώρο του σχολείου.

1.2. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ:

1.2.1. Κοινωνική Εργασία:

Ο ακόλουθος ορισμός υιοθετήθηκε από τη Διεθνή Ομοσπονδία των Κοινωνικών Λειτουργών (International Federation of Social Workers) και από τη Διεθνή Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (International Association of Schools of Social Work), τον Ιούλιο του 2001

«Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού προάγει την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις των ανθρώπων και την ενδυνάμωση και ενίσχυσή τους με στόχο την επαύξηση της ευημερίας τους. Η Κοινωνική Εργασία χρησιμοποιεί θεωρίες της συμπεριφοράς του ανθρώπου και των κοινωνικών συστημάτων για να παρέμβει στα σημεία εκείνα όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις για την κοινωνική εργασία.»

(<http://www.eassw.org/definition.asp>, Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών)

Άλλος ένας ορισμός της Κοινωνικής Εργασίας, είναι ο παρακάτω: «Η Κοινωνική Εργασία είναι σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και επάγγελμα που επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή, κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική πρόνοια. Η Κοινωνική Εργασία διαφοροποιήθηκε από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία, τόσο λόγω του εφαρμοσμένου χαρακτήρα της όσο και της συνεχούς εξειδίκευσης των κοινωνικών επιστημών στις αρχές του 20ου αιώνα. Μοιράζεται και δανείζεται θεωρίες ανθρωπολογίας, διεθνούς, κοινωνικής και κοινοτικής ανάπτυξης, ιατρικής, κοινωνιολογίας, νομικής, οικονομίας, πολιτικών επιστημών, φιλοσοφίας, ψυχολογίας κ.α.

Πιστεύεται ότι, η Κοινωνική Εργασία πρωτοεμφανίστηκε εξαιτίας της ανάγκης αντιμετώπισης των προβλημάτων επιβίωσης που αντιμετώπιζαν άτομα και ομάδες εξαιτίας πολέμων, οικολογικών καταστροφών, αστικοποίησης, εκβιομηχάνισης, ωστόσο περιγράφονται εμπειρίες κοινωνικής εργασίας σε διάφορες χώρες από πολύ παλαιότερα. Για παράδειγμα, στην Ελλαδική ιστορία η Κοινωνική Εργασία έχει τις ρίζες στην Αρχαία Ελλάδα τόσο από πλευράς κατανόησης του κόσμου μέσα από τα μάτια της φιλοσοφίας όσο και τις φιλανθρωπικές πράξεις και τα πρώτα ανεπίσημα προνοιακά συστήματα (<http://el.wikipedia.org/>).

Στον ορισμό αυτό η Καλλινικάκη, (1998), συμπληρώνει: «Βασική μέριμνα της Κοινωνικής Εργασίας είναι αφ' ενός η πρόληψη, δηλαδή η αποτροπή μιας κοινωνικής δυσλειτουργίας, και αφ' ετέρου η αντιμετώπιση, δηλαδή η επίλυση των προβλημάτων που παρεμποδίζουν, περιορίζουν, αναστέλλουν ή και διαστρεβλώνουν την κοινωνική λειτουργικότητα ενός ατόμου, μιας οικογένειας, μιας ομάδας ή μιας κοινότητας».

Η αποστολή της είναι να ενισχύσει τη λειτουργική ικανότητα των ατόμων, μεμονωμένα και σε ομάδες, μέσω ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στις σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση ατόμου- περιβάλλοντος, επισημαίνει ο Boehm (Καλλινικάκη Θ., 1998).

Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων και στην αλλαγή. Με αυτή την έννοια, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι παράγοντες που επιφέρουν την αλλαγή στην κοινωνία και στη ζωή των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων με τις οποίες εργάζονται.

1.2.2. Κοινωνικός λειτουργός:

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ασχολούνται με τη φύση, την αιτιολογία και την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά αποκλεισμένες ή καταπιεζόμενες ομάδες του πληθυσμού, ανεξάρτητα από την/τις κοινότητα/ες που ανήκουν. Ενδιαφέρονται για την επίλυση των

κοινωνικών προβλημάτων και την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών αποβλέποντας στην κοινωνική ευημερία και δικαιοσύνη.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στη χώρα μας συχνά εργάζονται στο δημόσιο τομέα που αυτό μπορεί να μπερδεύει ή ακόμα και να διακυβεύει τα συμφέροντα της Κοινωνικής Εργασίας και κατ' επέκταση του ευπαθή πληθυσμού που εξυπηρετούν. Δηλαδή μπορεί να αναπτύσσονται πολιτικά θέματα στην εκάστοτε κοινότητα (π.χ. κομματικές αντιπαραθέσεις, συμφέροντα της παρούσας διοίκησης κ.λπ.) με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν το έργο και το σκοπό της Κοινωνικής Εργασίας. Μέρος της εργασίας του κοινωνικού λειτουργού είναι και η διαχείριση κι επίλυση τέτοιων ζητημάτων.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί, πως οι κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν εξατομικευμένη συμβουλευτική και παρέμβαση σε άτομα, οικογένειες, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς/επιτροπές και κοινότητες, ενώ βασιζόμενοι σε ενδείξεις (χρησιμοποιώντας την κοινωνική έρευνα αλλά και την εμπειρία τους από την πρακτική τους) συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικής πολιτικής και στη βελτίωση των κοινωνικών παρεμβάσεων τους.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην Ελλάδα φαίνεται να είναι πως οι κοινωνικοί λειτουργοί να εργάζονται συχνά και με κοινότητες. Είτε αυτό είναι η κοινότητα ενός νοσοκομείου, των τσιγγάνων, των μεταναστών, των ατόμων με μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες, των ανθρώπων που χρήζουν βοήθεια στο σπίτι κ.λπ. Αυτό κατά πάσα πιθανότητα σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της χώρας, όπως ο χαρακτήρας της ελλαδικής τοπικής αυτοδιοίκησης, η κουλτούρα και η θρησκεία, το έντονα κοινοτικό στοιχείο της χώρας - κυρίως στις μη αστικές περιοχές - καθώς επίσης και η εισαγωγή του κοινοτικού μοντέλου προσέγγισης μιας κοινωνικά αποκλεισμένης ομάδας από τις χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου (κυρίως Ηνωμένες Πολιτείες και Αγγλία) (<http://www.eassw.org/definition.asp>, Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών).

1.2.3. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Στην πρώτη βαθμίδα της Ελληνικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια) φοιτούν παιδιά από 5 έως 12 ετών. Αυτή περιλαμβάνει το Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο.

Βασικοί Σκοποί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

- Να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

- Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την δημοκρατία της χώρας να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση.
- Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους.
- Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας.
- Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.
- Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό (<http://el.Wikipedia.org/>).

1.2.4. Σχολική ηλικία:

Η σχολική ηλικία συμπεριλαμβάνει την Δεύτερη και Τρίτη παιδική ηλικία. Η Β΄ παιδική ηλικία είναι μεταξύ έξι και εννιά (6-9) χρονών και η Γ΄ παιδική ηλικία από εννιά μέχρι έντεκα (9-11) (Κοσμόπουλος, 1994).

Ο Παρασκευόπουλος (1999) αναφέρει ότι η σχολική ηλικία επεκτείνεται από το 6ο έτος μέχρι την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 11ο έτος για τα κορίτσια και το 13ο έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης.

Η σχολική ηλικία από άποψη αναπτυξιακή, χαρακτηρίζεται ως περίοδος τη βιοσωματικής σταθερότητας και υγείας, της γνώσης και της λογικής, της ομάδας των συνομηλίκων της δράσης και της φιλοπονίας.

Σωματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία:

Στην ηλικία αυτή μειώνεται ο ρυθμός αύξησης σε ότι αφορά τα σωματικά μέλη και δίνεται έμφαση στην ποιοτική αλλαγή αυτών.

Ακόμη, ενώ στις προηγούμενες ηλικίες στόχος ήταν η ανάπτυξη των μελών εκείνων που απαρτίζουν το άτομο, τώρα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην τελειοποίησή τους και στη ρύθμιση των βιοσωματικών και ψυχικών λειτουργιών.

Νοητικός τομέας, κατά τη σχολική ηλικία :

Στο νοητικό τομέα πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές καθώς το παιδί εγκαταλείπει τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας και αποκτά μια πιο συνεπή και σταθερή λογική.

Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η αποκέντρωση της αντίληψης και η κατάκτηση γνωστικών λογικών σχημάτων (πχ. σχέσεις ανισότητας, έννοια αριθμού, βάρους, όγκου κ.ά.).

Η σκέψη όμως δεν έχει ακόμα τελειοποιηθεί καθώς παραμένει «δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας», δηλαδή το παιδί μπορεί να επεξεργαστεί λογικά ότι βρίσκεται στα πλαίσια της καθημερινότητας του και όχι αφηρημένες έννοιες. Στην ηλικία αυτή παρατηρούμε και τις μεγαλύτερες διαφορές στο επίπεδο νοημοσύνης ανάμεσα στα παιδιά, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στις σχολικές τους επιδόσεις.

Συναισθηματικός-κοινωνικός τομέας, κατά τη σχολική ηλικία:

Κατά την περίοδο αυτή γίνεται η μετάβαση από το «Εγώ» στο «Εμείς».

Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τον εαυτό του στους συνομηλίκους του και καθώς το σχολείο είναι η μικρογραφία της κοινωνίας συντελεί και στην κοινωνικοποίησή του. Η μεροληπτική αντιμετώπιση των γονέων εξισορροπείται με την αντικειμενική πραγματικότητα του σχολείου. Το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, να κάνει φιλίες (κυρίως με το ίδιο φύλο), να τηρεί τις υποχρεώσεις του και να εντάσσεται σε ομάδες, προσπαθώντας όχι μόνο για τη μονάδα (εαυτός) αλλά και για το σύνολο.

Τέλος στα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας ενσωματώνονται τώρα η φιλοπονία και η παραγωγικότητα. Το παιδί έχοντας αποκτήσει ως τώρα αυτονομία, αυτοεξυπηρέτηση και προσωπική πρωτοβουλία, επιδίδεται στην «ολοκλήρωση έργων» και «επίτευξη στόχων». Δεν αρέσκεται μόνο στο να αναλαμβάνει εργασίες αλλά σκοπός του είναι το να τις ολοκληρώνει. (Παρασκευόπουλος Ι., 1999).

1.2.5. Σχολική Κοινωνική Εργασία:

Η σημασία του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης μπορεί να διαιρεθεί σε τρία επιμέρους θέματα: το σχολείο και η κοινωνία, η τάξη, και ο δάσκαλος. Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο είναι συνήθως η πρώτη φορά που έρχονται υπό την επίβλεψη των ανθρώπων που δεν είναι οι συγγενείς τους. Είναι πιθανό ότι το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος που ενθαρρύνει τα παιδιά για να αναπτύξουν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που υπερβαίνουν την οικογένεια και τα συνδέουν με μια ευρύτερη κοινωνική τάξη.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας, είναι μία ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας που απαιτεί κατάρτιση στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, στην ψυχολογία τους, στα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία.

Η αποτελεσματική πρακτική της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας απαιτεί δυνατές ηθικές αξίες και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και τις μεταβολές που το παιδί υφίσταται κατά την περίοδο αυτή (Ζωγράφου, 1993).

1.2.6. Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί:

Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στις υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας προς τους μαθητές. Συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Ο ρόλος τους αφορούν την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι: η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ειδικά όπου το σπίτι, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία είναι το κλειδί στην επίτευξη αυτής της αποστολής. Οι επαγγελματικά καταρτισμένοι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί μπορούν να φέρουν εις πέρας πολύ βαρύ φορτωμένο πρόγραμμα χειρισμού περιπτώσεων και να εργαστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα από εκείνους που δεν έχουν λάβει κατάρτιση επί του θέματος (π.χ. κοινωνικός λειτουργός και καθηγητής οικιακής οικονομίας) παρέχοντας, κατά συνέπεια, περισσότερες υπηρεσίες προς τους μαθητές αλλά και το διδακτικό προσωπικό.

Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά τα διάφορα πλαίσια της εκπαίδευσης και να μπορούν να αναγνωρίζουν την παρουσία περιπτώσεων με ιδιαίτερες ανάγκες. Θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στη διαδικασία αξιολόγησης και να ξέρουν πώς να ερμηνεύσουν τα στοιχεία αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής και καταργούν τα όποια εμπόδια παρεμβάλλονται, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, κινητικές, συμπεριφορές, ή υγείας.

Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί εκπαιδεύονται ειδικά για να μπορούν να προσδιορίσουν τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο και για να παρεμβαίνουν για να τους βοηθήσουν καθώς και τις οικογένειες τους στην εξέταση των ανησυχιών. Αποτελούν την κρίσιμη σύνδεση για τις οικογένειες και τους μαθητές σε σχέση με την σύνδεση τους με υπηρεσίες στην κοινότητα. Αφιερώνονται στη βελτίωση των σχολικών συστημάτων και την ανακούφιση των συστημικών εμποδίων στην εκπαίδευση.

Τέλος, οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι καταρτισμένοι για να αναπτύσσουν προγράμματα που να αφορούν κοινωνικές δεξιότητες, υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης και εναλλακτικές διαδρομές, στην απόκτηση των απαιτούμενων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση τους στην επαγγελματική ανάπτυξη για όλο το σχολικό προσωπικό. Ακόμη, βοηθούν στο σωστό προγραμματισμό μετάβασης από το σχολικό περιβάλλον σε άλλο περιβάλλον όπως του πανεπιστημίου και της ευρύτερα της κοινωνίας.

1.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη παρούσα εργασία έγινε ποσοτική έρευνα. Συγκεντρώσαμε πληροφορίες σχετικά με το θέμα μας από βιβλία, επιστημονικά άρθρα, από το διαδίκτυο και πραγματοποιήσαμε έρευνα με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Επιπλέον, συνεργαστήκαμε με τους γονείς των μαθητών, καθώς και βρεθήκαμε σε συνεντεύξεις με σχετικούς, με το θέμα μας, οργανισμούς και επαγγελματίες.

Από τα παραπάνω, συγκεντρώσαμε ότι θεωρήσαμε ότι θα αντικατοπτρίσει την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση και τη χρησιμότητά μας σαν επαγγελματίες.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Η ελληνική πολιτεία με το Ν.Δ. 195/1974, το Π.Δ. 891/1978 και το Π.Δ. 5050/1985 έχει κατοχυρώσει νομικά την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Ωστόσο, η σχετική νομοθεσία δεν έχει εφαρμοστεί παρά το γεγονός ότι η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμη, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την κρίση θεσμών και αξιών, με διαφόρων ειδών συγκρούσεις και ενδοοικογενειακά προβλήματα, καθώς και με το καθημερινό άγχος και τη συνεχή πίεση για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

Ακόμη, στις μέρες μας παρατηρούμε μια συνεχώς αυξανόμενη τάση έκφρασης βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς από μέρος των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και γενικότερα στην κοινωνία. Η άσκηση επίσης, επιθετικής και παραβατικής συμπεριφοράς από παιδιά και εφήβους σε βάρος συνομηλίκων τους, είναι ενδεικτική γενικότερων κοινωνικών προβλημάτων που απαιτεί μια προσεκτική προσέγγιση, ανάλυση και αντιμετώπιση. Η έλλειψη ανοχής στη διαφορετικότητα, που αφορά τόσο την εθνική και πολιτισμική προέλευση όσο και άλλα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφοράς ενός παιδιού, είναι κάτι που καλλιεργείται ευρύτερα στην κοινωνία. Τα παιδιά που

δεν ευνοούνται για κοινωνικούς και προσωπικούς λόγους σε αυτό το εξοντωτικό κυνήγι της σχολικής «επιτυχίας», εύκολα στιγματίζονται, απομονώνονται και περιθωριοποιούνται από τα τρυφερά τους χρόνια. Αν ταυτόχρονα είναι και παιδιά μεταναστών, ο στιγματισμός τους μπορεί να ενισχυθεί και από ρατσιστικές αντιλήψεις.

Το σχολείο σήμερα αποδεικνύεται αναποτελεσματικό στην αντιμετώπιση αυτής της παθογένειας. Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά.

Για παράδειγμα, δεν ασκεί στο βαθμό που θα ήταν επιθυμητό το μορφωτικό και επιμορφωτικό του ρόλο προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με κατάλληλο εξειδικευμένο προσωπικό (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κτλ) είναι ανύπαρκτη. Ακόμη και η ελάχιστη Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, που έχουν ιδρυθεί εδώ και μια 15ετία για να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην πράξη υπολειπονται χωρίς την αναγκαία επιστημονική στελέχωση και σε κάθε περίπτωση δεν επαρκούν να καλύψουν τις ανάγκες για ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών που έχουν αυτή την ανάγκη. Δεν είναι καθόλου άγνωστο το φαινόμενο, παιδιά να οδηγούνται στην αποξένωση και να εγκλωβίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις, καταστροφικές για την ίδια τους τη ζωή, εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός οργανωμένου μηχανισμού υποστήριξής τους κατά τις ώρες του σχολείου και όχι μόνο.

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της λειτουργικότητας των μαθητών παρέχοντάς τους την αναγκαία ψυχική και κοινωνική στήριξη. Με την κατάλληλη επιμόρφωση - εξειδίκευση μπορεί να γίνει ο μεσολαβητής μεταξύ γονέων, σχολείου, μαθητών και κράτους (Λιακοπούλου Ο., 1999).

Για την αξιολόγηση και επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στις σχολικές μονάδες είναι αναγκαία η πρόσληψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ήδη εφαρμόζονται σχετικά προγράμματα με τη συμμετοχή κοινωνικών λειτουργών με στόχο την πρόληψη και διαχείριση προσωπικών, οικογενειακών, μαθησιακών και άλλων προβλημάτων των παιδιών τα οποία συμβάλουν ώστε οι μαθητές να μην οδηγούνται στην αποξένωση με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις επιδόσεις τους στο σχολείο και πολύ περισσότερο για την φυσική και πνευματική τους υγεία (www.epyna.gr).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1.ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Η φιλανθρωπία και η κοινωνική αποκατάσταση αποτέλεσαν τις ρίζες της Κοινωνικής Εργασίας, όπου εξελίχθηκαν οι δύο κύριες μέθοδοι δράσης και παρέμβασης. Οι φιλανθρωπικές οργανώσεις εξελίχθηκαν με την ονομασία «κατά περίπτωση Κοινωνική Εργασία», (Κοινωνική Εργασία με Άτομα). Η κοινωνική αποκατάσταση, ανέπτυξε τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες και Κοινότητες.

Ο αρχικός αυτός μεθοδολογικός προσανατολισμός της κοινωνικής εργασίας με άτομα, ομάδες και κοινότητα επικράτησε τόσο στην άσκηση του επαγγέλματος όσο και στην εκπαίδευση στη κοινωνική εργασία και αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου.

Η κοινωνική εργασία, επηρεάστηκε κατά πολύ από τα διεθνή και εθνικά οικονομικά, πολιτικά και επιστημονικά γεγονότα, πολλά από τα οποία παρεμπόδισαν την αναγνώριση ενοποιημένων ιδεών για το περιεχόμενο και τους στόχους της.

Σημαντική και ταχεία ανάπτυξη γνώρισε τις πρώτες δεκαετίες μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη. Η επέκταση του κράτους πρόνοιας και η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνέβαλλαν καθοριστικά στην ανάπτυξή της. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, ήταν οι επαγγελματίες που κλήθηκαν να υλοποιήσουν τους στόχους του κράτους πρόνοιας και να επιφέρουν τις απαραίτητες κοινωνικές αλλαγές.

Σήμερα, η Κοινωνική Εργασία εμφανίζεται σαφώς αναβαθμισμένη. Είναι μια αυτοτελής εφαρμοσμένη επιστήμη όπου δρα και παρεμβαίνει. Οι εφαρμογές της επιδιώκουν να βοηθήσουν το άτομο να αντιμετωπίσει με τον πιο πρόσφορο και αποδοτικό τρόπο το πρόβλημά του. Βασική μέριμνά της είναι αφενός η πρόληψη, δηλαδή η αποτροπή μιας κοινωνικής δυσλειτουργίας και αφετέρου η αντιμετώπιση, δηλαδή η επίλυση των προβλημάτων που παρεμποδίζουν, περιορίζουν, αναστέλλουν την κοινωνική λειτουργικότητα ενός ατόμου, μιας οικογένειας, μιας ομάδας ή μιας κοινότητας. Τέλος, αποσκοπεί στην κοινωνική αλλαγή, την πρόληψη, τη θεραπεία, την αποκατάσταση των κοινωνικών προβλημάτων και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Καλλινικάκη Θ.,1998).

3.2.ΤΟΜΕΙΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Η άσκηση της κοινωνικής εργασίας, γίνεται σε όλους τους φορείς προνοιακής και αναπτυξιακής κοινωνικής πολιτικής. Οι τομείς άσκησης της

είναι πολλοί και επεκτείνουν σε κάθε είδος κοινότητα, σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων και σε πολυάριθμα και ποικίλα προβλήματα και καταστάσεις.

Στη χώρα μας, έχουν επικρατήσει και θεσμοθετηθεί οι διακρίσεις με βάση το νομικό καθεστώς και το είδος των κοινωνικών προβλημάτων.

I. Οι φορείς της κοινωνικής εργασίας με βάση το νομικό τους καθεστώς διακρίνονται σε:

- Οργανώσεις του δημόσιου τομέα
- Ιδιωτικές κερδοσκοπικές οργανώσεις
- Εθελοντικές μη κερδοσκοπικές οργανώσεις
- Οργανώσεις κοινοτικής ανάπτυξης

II. Η δεύτερη ευρεία διάκριση των τομέων άσκησης της κοινωνικής εργασίας που έχει κρατήσει σήμερα, βασίζεται στο είδος του κοινωνικού προβλήματος το οποίο αντιμετωπίζεται. Με βάση αυτό, οι τομείς άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας διαφοροποιούνται ως εξής:

- Κοινωνική πρόνοια και ανάπτυξης κοινωνικής πολιτικής
- Κοινωνική ασφάλιση- απασχόληση
- Κατοικία
- Εργασία
- Εκπαίδευση
- Παραβατικότητα
- Υγεία και ψυχική υγεία
- Κοινοτική οργάνωση και ανάπτυξη
- Προστασία μετακινούμενων πληθυσμών
- Προστασία κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων

3.2.1. Στο χώρο της εκπαίδευσης:

«Η παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης είναι ένας από τους βασικούς στόχους της σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής. Η λειτουργία των κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, ανώτερη και ανώτατη) και στην ειδική αγωγή έχει συστηματοποιηθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και στη Βόρεια Αμερική.

- Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται με τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των κοινωνικών,

οικονομικών και ψυχολογικών προβλημάτων που παρεμποδίζουν την προσαρμογή και την επίδοσή τους στο σχολείο.

- Αναπτύσσουν προγράμματα υποστήριξης των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση ή στη συμπεριφορά εξαιτίας φυσικών αδυναμιών, ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων τόσο των ίδιων όσο και του πλαισίου φροντίδας τους.
- Στο χώρο της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης αναπτύσσουν επιπλέον προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και κοινωνικών συμβουλευτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές.
- Οργανώνουν και αναπτύσσουν επίσης προγράμματα αλφαριθμητισμού και εξειδίκευσης για ενήλικες» (Καλλινικάκη Θ., 1998).

3.2.2. Στο χώρο της παραβατικότητας (ανήλικοι παραβάτες):

Κατά την τελευταία εικοσαετία, ο αριθμός των ανηλίκων που φέρεται να εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά, αυξάνεται σταδιακά και σταθερά. Κατά την δεκαετία που διανύουμε (2010-2020) παρατηρείται μια αύξηση της καταγραμμένης παραβατικότητας των νέων που είναι πολύ μεγαλύτερη απ' την αύξηση της εγκληματικότητας των ενηλίκων. Όσο επιφυλακτικοί κι αν σταθούμε μπροστά στα αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς για το κοινωνικό αυτό φαινόμενο, τα προαναφερθέντα στατιστικά στοιχεία και ιδιαίτερα το υψηλότατο ποσοστό των υποτροπών δεν μπορεί παρά να μας προβληματίσει για την αποτελεσματικότητα του σωφρονιστικού μας συστήματος και την επιτυχία της «αναμορφωτικής» διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στα ιδρύματα αγωγής και σωφρονιστικά καταστήματα για ανηλίκους (Βουϊδάσκη Β., 1992).

Ο Bruno Bettelheim στο βιβλίο του «Lamour ne suffit pas» αναφέρει: «Κανένα παιδί δεν παρουσιάζει εγκληματική συμπεριφορά, αν προηγουμένως δεν έχει ζήσει σ' ένα περιβάλλον απορριπτικό ή καταστροφικό. Αυτή λοιπόν η οριακή κατάσταση οδηγεί το παιδί σε ακραίες ενέργειες. Δηλαδή ή να εξοντώσει τους εχθρούς του ή να αποσυρθεί ολοκληρωτικά από έναν κόσμο τόσο τρομακτικό: «δεν μπορείς να δώσεις τίποτε, παρά μόνο ότι έχεις πάρει. Μια ακόμη ερμηνεία μπορεί να είναι ότι, αν έχεις εισπράξει βία, δυσπιστία κι απόρριψη αυτά είναι και τα καλύτερα που μπορείς να δώσεις.» (Μπεζέ Λ., 1998).

Η προσφορά του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στην παραβατικότητα των ανηλίκων, έγκειται σε εξής τομείς: στον τομέα της πρόληψης, της καταστολής, της αποκατάστασης και της επανακοινωνικοποίησης.

Στην Ελλάδα ο τομέας της πρόληψης, υστερεί καθώς η άσκηση της κοινωνικής εργασίας σε σχολικά πλαίσια έχει θεσμοθετηθεί από, το Ν.Δ.,

195/1974 και τα Π.Δ. 89/1978 και 50/ 1985, τα οποία ωστόσο μέχρι σήμερα δεν έχουν εφαρμοστεί.

Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί ως εργαζόμενος σ' αυτές τις υπηρεσίες που ασχολούνται με τον ανήλικο, να εφαρμόσει όλες τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας (Κ.Ε.Α., Κ.Ε.Ο., Κ.Ε.Κ., Κ.Ε.ΟΙΚ.).

3.2.3. Στο χώρο της υγείας και ψυχικής υγείας:

Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να ζει και να μεγαλώνει σ' ένα υγιές περιβάλλον, το οποίο θα διασφαλίζει και θα προάγει την σωματική και ψυχική του υγεία. Ψυχική Υγεία θεωρείται η κατάσταση εκείνη της συναισθηματικής ευεξίας, όπου το παιδί μπορεί να ζει και να αναπτύσσεται με άνεση μέσα στην κοινότητα και να ικανοποιείται από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και επιτεύγματα. Η ψυχική υγεία είναι μέρος της γενικής του υγείας και αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων που αφορούν τη φυσική, την ψυχική, καθώς και την κοινωνική του κατάσταση. Η αποκατάσταση της ψυχικής του υγείας (όταν αυτή διαταράσσεται) βρίσκεται στο επίκεντρο, εξετάζοντας το παιδί βάση της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, ευρύτερη κοινότητα) (Αμίτσης Ν. Γαβριήλ., 2001).

Ο κοινωνικός λειτουργός, υποδέχεται, ενημερώνει και κατευθύνει κάθε ενδιαφερόμενο, να κάνει χρήση των υπηρεσιών του φορέα που τον παραπέμπει. Έχει την ευθύνη της λήψης του κοινωνικού ιστορικού (ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά στοιχεία, ιστορικό ατόμου κ.τ.λ.), τα οποία αποτελούν απόρρητα στοιχεία και διατηρούνται σε αρχείο. Προτείνει ενέργειες και παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν το παιδί και την οικογένειά του στην αποτελεσματικότερη αποκατάσταση των δυσκολιών του και όπου κρίνεται απαραίτητη προσφέρει ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους γονείς, ώστε να κατανοηθούν οι ανάγκες και οι δυνατότητες του παιδιού. Επιπλέον, εξασφαλίζει την επικοινωνία και μόνιμη επαφή της ομάδας με τα διάφορα θεραπευτικά, προνοιακά και εκπαιδευτικά πλαίσια (σχολείο, υπηρεσίες πρόληψης και κοινωνικής πρόνοιας, δικαστικές και διοικητικές αρχές). Συνεισφέρει αποφασιστικά στον προσανατολισμό του παιδιού σε σχέση με την παραπέρα εκπαίδευση του και καταγράφει τις ανάγκες της οικογένειας, οργανώνοντας τις συναλλαγές της με τον ευρύτερο δημόσιο τομέα (λήψη επιδόματος, κ.λπ.). (Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης {Κ.Δ.Α.Υ.}).

3.2.4. Κοινωνική Εργασία με Άτομα, με Ομάδες και Κοινότητα:

Οι στόχοι της **Κοινωνικής Εργασίας με άτομα**, είναι να κάνει προσιτές στους εξυπηρετούμενους όλες τις δυνατές λύσεις – διευκολύνσεις. Με αυτό τον τρόπο ο εξυπηρετούμενος μπορεί να ανακουφιστεί και να κινητοποιηθεί

προκειμένου να αντιμετωπίσει με τον πιο αποτελεσματικό και μόνιμο τρόπο το πρόβλημά του και τις τυχόν επιπτώσεις του προβλήματος.

Η ΚΕΑ επίσης αποβλέπει στην πρόληψη και αποτροπή των κοινωνικών προβλημάτων και των επιπτώσεων τους στα άτομα και το περιβάλλον τους. Στο πλαίσιο αυτό αναλαμβάνει και αναπτύσσει τεχνικές συμβουλευτικής και υποστήριξης.

Οι στόχοι της **Κοινωνικής Εργασίας με ομάδες** μπορεί να έχει είτε βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους, είτε ταυτόχρονα και τους δύο. Οι στόχοι της μπορούν να αφορούν την ανάπτυξη ή τη μεταβολή των συνθηκών που επικρατούν στην ομάδα, την αντιμετώπιση των συναισθηματικών αναγκών κάθε μέλους ξεχωριστά, όπως και τις σχέσεις του κάθε μέλους με την ομάδα και της ομάδας με το ευρύτερο περιβάλλον.

Οι στόχοι του **Τομέα Κοινοτικής Εργασίας** είναι η οργάνωση και ενεργοποίηση των τοπικών κοινοτήτων για εντοπισμό και αντιμετώπιση των κοινωνικών τους αναγκών, η ανάπτυξη συνεταιριστικής δράσης μεταξύ κεντρικού κράτους, αρχών τοπικής αυτοδιοίκησης και μη κυβερνητικών οργανώσεων, με στόχο την αποκέντρωση των υπηρεσιών και την καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών σε τοπικό επίπεδο. Απώτερος σκοπός είναι η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της συλλογικής δράσης και της εμπλοκής των πολιτών στα κοινά.

Σ' αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφέρουμε το ρόλο της κοινοτικής εργασίας και στη πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων. Κατά καιρούς διάφορες εθελοντικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις αναλαμβάνουν προγράμματα ενημέρωσης- ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινότητας, για θέματα που μαστίζουν την τοπική κοινωνία (ναρκωτικά, εγκληματικότητα, κτλ). Η κοινωνική δικτύωση και η ενημέρωση- ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου, αποτελεί το μεγαλύτερο κομμάτι του έργου ενός κοινωνικού λειτουργού στο τομέα της κοινότητας. (Σταθόπουλος Π., 2005).

3.3. ΑΠΑΡΧΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία έχει μια εκτενή ιστορία που μεταφράζεται και σαν *σχολική παροχή συμβουλών*. Η Σχολική Κοινωνική Εργασία εμφανίστηκε το **1906-1907** και οι χώρες στις οποίες καθιερώθηκε πρώτα ήταν η Νέα Υόρκη, η Βοστώνη και το Σικάγο. Στην έναρξη της εφαρμογής της, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ήταν γνωστοί σαν επισκέπτες σπιτιών ή σχολείων, σύμβουλοι κοινωνικών θεμάτων ή σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού. Η επέκταση των υπηρεσιών των σχολικών κοινωνικών λειτουργών ενθαρρύνθηκε από διάφορους παράγοντες.

Μέχρι το 1990 μόνο δυο- τρία σχολεία είχαν σαν απαραίτητη διαδικασία τη Σχολική Κοινωνική Εργασία, κοντά όμως στο 1918, θεσπίστηκε ο νόμος της

υποχρεωτικής συμμετοχής των κοινωνικών λειτουργών στη παραγωγή της σχολικής μάθησης και όχι με περιορισμούς στα καθήκοντά τους.

Το 1917 η μελέτη του «φαινομένου του σκασιαρχείου» στο Σικάγο, θεμελίωσε τα συμπεράσματα για την ανάγκη ύπαρξης ανώτερων υπαλλήλων, σχολικών συμβούλων που θα μπορούσαν να καταλάβουν τα κοινωνικά δεινά της κοινότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικοί λειτουργοί εξοπλίστηκαν καλύτερα για την ευθύνη, ύπαρξης τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρέασε θετικά την ανάπτυξη της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, ήταν αυτός της μετακίνησης των πληθυσμών. Μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεμονωμένες γνώσεις για τις ανάγκες των παιδιών που παρακολουθούσαν το σχολείο, τις ιδιαιτερότητές τους, καθώς και τη διαδικασία ενσωμάτωσής και αφομοίωσής τους από το μαθητικό σύνολο. Τελικά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ηγέτες στο τομέα αυτό ήταν οι Sophonisba και Breckinridge, οι οποίοι εξέφρασαν τις ανησυχίες τους, για το πώς το σχολείο και η εκπαίδευση θα συνέβαλαν στην επιτυχία και την αρμονική συμβίωση του σχολείου και των πραγματικών ψυχο-κοινωνικών αναγκών των παιδιών.

Κατά τη δεκαετία του 1920, ερευνητικά κινήματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, ενδιαφέρθηκαν για τη μεταχείριση των νευρικών αναταραχών και των συμπεριφοριστικών προβλημάτων, στα «δύσκολα παιδιά».

Στη δεκαετία του 1930, όπως και η σχολική παροχή υπηρεσιών, έτσι και η Σχολική Κοινωνική Εργασία, μειώθηκε.

Από το 1940-1960, η εξέταση κατά περίπτωση στα σχολεία είχε γίνει καθιερωμένη ειδικότητα, με αποτέλεσμα το επάγγελμα να αρχίσει να υπογραμμίζει την συνεργασία και την επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό (δημιουργία πρώτων διεπιστημονικών ομάδων συνεργασίας). Τώρα ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός ήταν εμπειρογνώμονας που θα μπορούσε να βοηθήσει τα σχολεία επάνω σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρέασε τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς ήταν οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις.

Στη δεκαετία του '60 όμως, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς ώστε να αναπτυχθούν σχολικές πολιτικές. Βασικός στόχος τους τώρα ήταν η ανακάλυψη των αναγκών των μαθητών και η εξέταση των πηγών των προβλημάτων μέσα στο σχολείο και στο περιβάλλον τους.

Στη δεκαετία του '70, ο πληθωρισμός αυξάνονταν σε ανησυχητικό ποσοστό, και οι περικοπές προϋπολογισμών απείλησαν το επάγγελμα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, ειδικά δεδομένου, ότι πολλοί αντικαθίσταντο από άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό που επιτελούσε παρόμοιους ρόλους. Η *Εθνική Ένωση της Κοινωνικής Εργασίας (NASW)* δημοσίευσε ένα ενημερωτικό δελτίο για να

φέρει στην επιφάνεια τις πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος αυτού, στους επαγγελματίες Σχολικούς Κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε την υπονόμευση του έργου τους με απώτερο σκοπό και την εξάλειψη του επαγγέλματος . Μέσω αυτής της ενέργειας η NASW πραγματοποίησε την έρευνα και επαναδιατύπωσε τα συμπεράσματα άλλων μελετών, που είχαν σαν άξονα αναφοράς τους ρόλους των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση, καθώς και την αναγκαιότητα ύπαρξής τους στο χώρο αυτό.

Η συμμετοχή της NASW στο συνέδριο σχολικών κοινωνικών εργαζομένων, το 1992, πιστοποίησε και επίσημα για πρώτη φορά το ρόλο της σχολικής κοινωνικής εργασίας. (Allen- Meares et Al,1996).

Τα πρότυπα που δημιουργήθηκαν κατά τους περιόδους αυτούς ήταν τα παρακάτω:

3.3.1. Το παραδοσιακό πρότυπο:

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία είναι δομημένη για να επεκτείνει τα πρότυπα πρακτικής του επαγγέλματος. Ο Alderson, περιέγραψε αρχικά αυτόν το τρόπο, ως παραδοσιακό κλινικό πρότυπο, το πρότυπο του school change (σχολικής ευκαιρίας), κατά το οποίο σημαντική εστίαση ήταν οι δυσλειτουργικοί όροι του σχολείου. Το κοινοτικό σχολικό πρότυπο, ώθησε τους Σχολικούς Κοινωνικούς λειτουργούς να υιοθετήσουν τις κοινοτικές μεθόδους οργάνωσης και το κοινωνικό πρότυπο αλληλεπίδρασης, που υπογραμμίζεται από συγκεκριμένη μεθοδολογία και απαιτείται από τον εργαζόμενο να επέμβει στα συστήματα που αλληλεπιδρούν με το κατευθυντήριο στόχο. Η κοινωνική χρήση των εργαζομένων, είναι μια προσέγγιση που επισύρει την προσοχή κυρίως στα συστατικά του παρουσιαζόμενου παραδοσιακού προτύπου της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.

Το πρότυπο αυτό, εστιάζεται στη συνεργασία των μαθητών με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, με τους γονείς τους και με τις δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωπα μέσα στη κοινότητα. Στο κλινικό πρότυπο, οι Σχολικοί Κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται πρώτιστα μέσω των μεθόδων εξέτασης κατά περίπτωση, που συμπληρώνονται με τις μεθόδους ομάδας, μαζί με τους μαθητές και τα οικογενειακά μέλη.

3.3.2. Πρότυπο σχέσεων σχολείο-μαθητών-κοινότητας:

Απ' όλα τα πρότυπα, αυτό του Lela Costin, φαίνεται να είναι το περιεκτικότερο. Εστιάζεται στο σχολείο, στη κοινότητα και στους μαθητές, καθώς είναι σημαντικές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των τριών. Σ' αυτή τη φάση, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός διαδραματίζει το ρόλο του

διαμεσολαβητή, του διαπραγματευτή, του συμβούλου και του συνηγόρου για τους μαθητές και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό. Ακούει τις διαμαρτυρίες των μαθητών, οργανώνει άτυπες ομάδες για αυτούς, για τους γονείς και τους δασκάλους τους. Ακόμη μελετούν και αξιολογούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών του σχολείου και των κοινοτικών όρων που μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική τους ευκαιρία (π.χ μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, ανικανότητες μάθησης κ.τ.λ.). Ακόμη, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, στηρίζονται στην κοινωνική θεωρία μάθησης και στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων (Θάλαμος Β.,1995).

Βλέπουμε λοιπόν, το τομέα αυτό (εκπαίδευσης) της Κοινωνικής Εργασίας συχνά να κινδυνεύει να εξαφανιστεί. Ξεκίνησε σαν ένας θεσμός παροχής υπηρεσιών και με τα χρόνια, περνώντας από πολλές δοκιμασίες, αναβαθμίστηκε και πήρε ενεργούς και βοηθητικούς ρόλους για τη μαθητική κοινότητα. Ακόμη, πάντοτε με την προβολή της αναγκαίας ύπαρξης του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο αυτό, υπήρχε η αναθεώρηση και η επανατοποθέτηση του και κάθε φορά με όλο και περισσότερες παρεμβάσεις.

Οι ρόλοι του σχολικού κοινωνικού λειτουργού κάθε φορά γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί και αναγκαίοι, για την ύπαρξη μιας υγιούς σχολικής κοινότητας, για την ύπαρξη υγιών μαθητών χωρίς ψυχο- κοινωνικά προβλήματα, και για την διόρθωση και τη διατήρηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης.

Τέλος, θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί και ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, αυτός της «ασφαλιστικής δικλείδας» κατά τον οποίο προφυλάγει και επιλύει κάθε ενδεχόμενη σύγκρουση που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ των τριών συστημάτων αλληλεπίδρασης. (μαθητή- κοινότητας –γονέων).

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι, ο τομέας της κοινωνιολογίας, που μελετάει το σύστημα της εκπαίδευσης, όντας ένας κοινωνικός θεσμός. Ως θεσμός λοιπόν, είναι και ο μοναδικός κοινωνικός θεσμός που εξακολουθεί να λειτουργεί στις σύγχρονες κοινωνίες και έχουν στόχο την παραγωγή, τη μετάδοση και την αναπαραγωγή της γνώσης. Δηλαδή, το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού. (Τσαούσης., 1991).

4.2. ΦΟΝΞΙΟΝΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η Φονξιοναλιστική Προσέγγιση της εκπαίδευσης, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί. Η Φονξιοναλιστική θεωρία έχει τις ρίζες τις στην Αμερική του 1950 και βασικό εκπρόσωπο και εκφραστή της τον Talcot Parsons, ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη σημασία και αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής του στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Φονξιοναλισμός επικεντρώνεται κυρίως στις ανάγκες που καλύπτει το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του στην σύγχρονη κοινωνία. (Φραγκουδάκη., 1985).

Την Φονξιοναλιστική μελέτη δεν την απασχολούν οι ιστορικές και οικονομικές συνθήκες που δημιούργησαν την οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις. Ακόμη, ο Φονξιοναλιστής βλέπει το σύστημα της κοινωνίας ως προς τη δομή, την οικονομία και ως προς τις κοινωνικές σχέσεις οριστικά και αμετάκλητα δεδομένο, παρόλο που το αναγνωρίζει ως εξελίξιμο. (Φραγκουδάκη., 1985).

Η ανάπτυξη αλλά και η επιβίωση της κοινωνίας εξαρτάται από το κατά πόσο δίνεται λύση για το κάθε πρόβλημα που προκύπτει, για παράδειγμα πρέπει αν υπάρχουν κοινές αξίες, κοινή γλώσσα και η ίδια η κοινωνία πρέπει να συντηρεί και αν ανανεώνει τα μέλη της.

Οι μηχανισμοί που υιοθετεί μια κοινωνία, προκειμένου να επιλύσει τα όποια προβλήματα προκύπτουν, ονομάζονται θεσμοί. Παραδείγματα θεσμών αποτελούν η οικογένεια, οι οικονομικοί θεσμοί αλλά και η εκπαίδευση. Για τους Φονξιοναλιστές οι λειτουργίες της κοινωνίας είναι όμοιες με τις λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος.

Πιο συγκεκριμένα, όπως κάθε ανθρώπινο όργανο εκτελεί συγκεκριμένη λειτουργία, αλλά ταυτόχρονα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και με ένα ή και περισσότερα όργανα, έτσι και ο κάθε ένας θεσμός επιτελεί μια ή και παραπάνω λειτουργίες, ενώ την ίδια στιγμή εξαρτάται και από κάποιον άλλο θεσμό, για να εκτελεστεί ο κάθε στόχος. Έτσι η εκπαίδευση για παράδειγμα εξαρτάται άμεσα από την οικονομία, την οικογένεια, το πολιτικό σύστημα, τις θρησκευτικές αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Parsons, το σχολείο έχει δυο κύριες λειτουργίες: Της κοινωνικοποίησης και της κατανομής σε ρόλους μέσα στην κοινωνία.

Μέσα στο έργο του «*The School Class*», ο Parsons χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη, ως το πιο σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης. Ως ένα θεσμό, μέσω του οποίου οι ατομικές προσωπικότητες διαμορφώνονται, προκειμένου, να αποκτήσουν δυνατότητες, ως προς τα κίνητρα αλλά και ως προς τις τεχνικές τους δυνατότητες. Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης περιλαμβάνει την ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων προκειμένου τα παιδιά να είναι έτοιμα να αναλάβουν τους μελλοντικούς τους ρόλους. Η συναίνεση μπορεί να κατανεμηθεί σε δυο συστατικά της : συναίνεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και συναίνεση στην άσκηση ενός συγκεκριμένου είδους ρόλου, μέσα στη δομή της κοινωνίας. Η εκπαίδευση, συμβάλλει λοιπόν στην διατήρηση συναίνεσης αξιών. (Blackledge- Hunt.,1995).

Συμφώνα λοιπόν με τους Φονξιοναλιστές και ιδιαίτερα για τον Parsons, η εκπαίδευση είναι ο βασικότερος φορέας κοινωνικοποίησης. Στο ρόλο της λοιπόν, έχει να αναπτύξει στα άτομα τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες, που είναι αναγκαίες για αν μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά τους ρόλους τους στο κοινωνικό σύστημα. Ακόμα, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι η αποδοχή από τους μαθητές των γενικότερων αξιών της κοινωνίας π.χ η αξία της επιτυχίας ή η αξία της ισότητας των ευκαιριών αλλά και η αξία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου είδους ρόλου μέσα στην κοινωνία. (Blackledge- Hunt.,1995).

Μέσα στους στόχους της εκπαίδευσης είναι και ο εφοδιασμός των μαθητών με την κατάλληλη τεχνογνωσία και με τεχνικές δεξιότητες προκειμένου να βεβαιωθεί πως βγαίνοντας τα παιδιά από το σχολείο, θα έχουν τα απαραίτητα εφόδια αν αναλάβουν τους ρόλους τους. Η εκπαίδευση με λίγα λόγια ενισχύει τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

Ένα ακόμη σημείο που θέλει να επισημάνει ο Parsons είναι πως, οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της κατανομής συνδέονται μεταξύ τους στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Parsons το παιδί μόλις μπει στην τάξη είναι ίσο με όλα τα υπόλοιπα, εκτός από το ρόλο φύλων που είναι προκαθορισμένος πριν την είσοδο στο σχολείο και εκτός από τον βαθμό ανεξαρτησίας των μαθητών. (Blackledge- Hunt.,1995).

Η εισαγωγή στη σχολική τάξη ταυτόχρονα χαρακτηρίζει και την πρώτη φορά που το παιδί ξεφεύγει από τα όρια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο

σημαντικότερος βαθμός διαφοροποίησης με τον οποίο το παιδί μπαίνει στο σχολείο και το διαχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά είναι ο βαθμός ανεξαρτησίας του, δηλαδή κατά πόσο ένας μαθητής έχει αναπτύξει την αυτάρκεια και την ικανότητα να αναλαμβάνει ευθύνες και να αποφασίσει. Όλα αυτά, μαζί με το ρόλο του φύλου εξαρτώνται από την εμπειρία τους στην οικογένεια. (Blackledge- Hunt.,1995).

Ο δάσκαλος είναι το άτομο αυτό, που βοηθάει στην κατάταξη του παιδιού σε ιεραρχικές θέσεις, τις οποίες ο μαθητής κερδίζει ανάλογα με το πόσο ανταποκρίνεται στα καθήκοντα που του αναθέτει. (Φραγκουδάκη, 1985).

Κατά την εισαγωγή τους, ο δάσκαλος αντιμετωπίζει ίσα όλους τους μαθητές, όμως με τον καιρό υπάρχει μια διαφοροποίηση στο βαθμό επιτυχίας, καθώς κάποια τα καταφέρνουν καλύτερα από τους υπόλοιπους με αποτέλεσμα να ανταμείβεται πιο πολύ από το δάσκαλο.

Η διαδικασία με την οποία διαφοροποιούνται οι μαθητές στο σχολείο είναι ξεκάθαρες στο έργο «*School Class*» του Parsons. Συγκεκριμένα η επιτυχία επιτελείται μέσω δυο συστατικών, αυτού της γνωστικής και αυτού της ηθικής μάθησης. (Φραγκουδάκη, 1985).

Η γνωστική μάθηση περιέχει πληροφορίες και δεξιότητες. Με τις δεξιότητες αυτές ο μαθητής δέχεται πληθώρα πληροφοριών για τον κόσμο. Παλαιότερα η ηθική λεγόταν διαγωγή και ήταν υπεύθυνη για την συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και βασικό χαρακτηριστικό της είναι ο σεβασμός στο δάσκαλο, η διακριτικότητα προς τους συμμαθητές, η συνεργασία και όλα μαζί αυτά, ως σύνολο, οδηγούν στην απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων και πρωτοβουλίας.

Ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως καλό μαθητής συνδυάζοντας τα δυο βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου, τη γνωστική και την ηθική μάθηση. Το σημαντικότερο γνώρισμα λοιπόν του δημοτικού σχολείου σχετικά με το θεσμό της κοινωνικοποίησης, είναι πως το σύστημα της εκπαίδευσης διαφοροποιεί την κλίμακα της επιτυχίας, ανάλογα με το πόσο ένας μαθητής ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του δασκάλου. Ως προς τη σχέση όμως με τις κοινωνικές αξίες η επιτυχία βασίζεται στη διάθεση και στη ικανότητα του κάθε μαθητή να πράττει βασιζόμενος σε αυτές. (Φραγκουδάκη, 1985).

4.3. ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι πληροφορίες που έχουμε για την εκπαιδευτική προσέγγιση του Μαρξ είναι λίγες μιας και ο ίδιος δεν έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή. Την εποχή που ο ίδιος γράφει τα έργα του η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί προνόμιο των εύπορων και των αριστοκρατών. Αντίθετα τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση εκτός από ελάχιστα που λαμβάνουν ένα είδος στοιχειώδους μόρφωσης μέσα στα εργοστάσια, σχετικά με το χειρισμό των

μηχανών και με τη διαδικασία της παραγωγής. (Συγκριτική εγκυκλοπαίδεια, 1976).

Για τον Μαρξ με σύμφωνα με τις οδηγίες προς αντιπροσώπους του προσωρινού γενικού συμβουλίου για επιμέρους ζητήματα η εκπαίδευση είναι τρία πράγματα: η σωματική, η πνευματική και η τεχνολογική εκπαίδευση. Είναι ξεκάθαρο πως το ζητούμενο είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την εργασία, ώστε οι νέοι να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένα όντα. (Συγκριτική εγκυκλοπαίδεια, 1976).

Σύμφωνα, με τη ΜΣΕ «η *Μαρξιστική διδασκαλία σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, για τη σύνδεση της πνευματικής μόρφωσης με την πολυτεχνική και εργασιακή εκπαίδευση, ως υποχρεωτικό όρο της ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, αποτέλεσε το θεμέλιο της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής και θεωρητική τεκμηρίωση του πολυτεχνικού σχολείου εργασίας*». Στο κομμουνιστικό μανιφέστο του Μαρξ –Εγκλες γίνεται και μια μικρή αναφορά στη καθολική εκπαίδευση που θα είναι δωρεάν.

4.3.1. Μαρξιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης:

Τη δεκαετία του 1970 έγινε μια Μαρξιστική προσέγγιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αναζήτησαν λοιπόν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται ο Καπιταλιστικός τρόπος αναπαραγωγής με το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και τόνισαν το πώς συμβάλλει αυτό στη λειτουργία και την αναπαραγωγή, άρα και στη διαίωνιση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Προκειμένου να στηρίξουν αυτή την άποψη οι Μαρξιστές αναλύουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αποδείξουν:

- Τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στο διαχωρισμό σε κοινωνικές τάξεις.
- Τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.

4.3.2. Καπιταλιστική Εκπαίδευση:

Αναφέρουν πως η εκπαίδευση έχει μια βασική οικονομική λειτουργία, με τέτοιο τρόπο που να υπηρετεί την καπιταλιστική οικονομία. Αυτή η καπιταλιστική εκπαίδευση, υπάρχει περισσότερο στις δυτικές κοινωνίες καθώς αυτές ασκούν μεγάλη επιρροή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η καπιταλιστική εκπαίδευση πήρε τον χαρακτηρισμό αυτό γιατί μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μέσα από το διαχωρισμό σε κοινωνικές τάξεις προσπαθεί να αναπαράγει τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει τις βάσεις ώστε το παιδί του αστού να γίνει αστός και το παιδί του εργάτη, εργάτης.

Τα κριτήρια αξιολόγησης διαφέρουν μιας και κρίνονται από αξίες και ικανότητες που έχουν ανάλογα με την καταγωγή τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά των κατώτερων τάξεων να μειονεκτούν. Δυστυχώς ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής ήθελε να υπάρχει ο διαχωρισμός σε διανοητική και χειρωνακτική εργασία και η εκπαίδευση συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στο διαχωρισμό αυτό, καθώς μόνο τα παιδιά των αστών πήγαιναν στο σχολείο.

Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει καθώς η εκπαίδευση ανήκει σε όλους χωρίς να κοιτάει τη θέση και την οικονομική κατάσταση του παιδιού.

Συνοπτικά, η εκπαίδευση θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβάλλει στην υλική αναπαραγωγή της αστικής ταξικής διαίρεσης με τους ακόλουθους τρόπους:

- Μέσα από την οικονομία και τη σχέση της με το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Μέσω του ταξικού διαχωρισμού των μαθητών.

Μέσα από τη συνέχιση από γενιά σε γενιά της ταξικής θέσης και την αδυναμία της κοινωνικής ανέλιξης των μαθητών. (Συγκριτική εγκυκλοπαίδεια, 1976).

4.4. ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Βασικό χαρακτηριστικό της Βεμπεριανής προσέγγισης είναι πως χρησιμοποιεί στοιχεία μικρο-κοινωνιολογικής και μακρο-κοινωνιολογικής ανάλυσης.

Ο Max Weber εστιάζεται στη δράση του ατόμου ως μεμονωμένο ον στην κοινωνία και να κατανοήσει το υποκειμενικό νόημα των πράξεων τους. Δηλαδή εξετάζει τις προϋποθέσεις, στόχους, σκοπούς και τους ορισμούς που αυτό δίνει σε μια κατάσταση. Ακόμη, ερευνά την διάδραση των ατόμων, αυτό το πετυχαίνει δίνοντας βάση στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ζωής, τη δύναμη της εξουσίας και την κυριαρχία, το πως γίνεται η σύγκρουση για οικονομικά ζητήματα και απομονώνει τον ανταγωνισμό για τις θέσεις κύρους. Μελετά τη διαδικασία της συναλλαγής, της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού. Σε καμία περίπτωση όμως δεν προσδοκεί τον ρόλο της συναλλαγής.

Ο King, ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους της Βεμπεριανής προσέγγισης, αντίθετα με τις δυο προηγούμενες θεωρίες αποφεύγει την ερμηνεία των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτές έχουν προκύψει, έπειτα από τη δράση εξελιγμένων παραγόντων.

Ένας άλλος ερμηνευτής ο Collin, πιστεύει πως η εκπαίδευση δίνει έμφαση στις διαδικασίες σύγκρισης που υπάρχουν στην κοινωνία. Είναι αντίθετος με

την Φονξιοναλιστική άποψη πως η κοινωνία ακολουθεί την τεχνολογία, οπότε και η εκπαίδευση βασίζει την εξέλιξή της ανάλογα με τις απαιτήσεις της βιομηχανίας και του εμπορίου. Για τον Collin τα σχολεία δεν είναι αυτά που παρέχουν στο μαθητή τεχνικές γνώσεις και συνεπώς δεν συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη. (Συγκριτική εγκυκλοπαίδεια,. 1976).

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

5.1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.

Η ψυχοκοινωνική εξέλιξη είναι μόνο ένα μέρος της ευρύτερης εξέλιξης του ανθρώπου. Όταν αναφερόμαστε στον όρο εξέλιξη εννοούμε μια διαρκή πορεία ανάπτυξης των φυσικών, νοητικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων μας. Σε αυτή τη ζωή γεννιόμαστε προικισμένοι με κάποιες δυνατότητες και κάποιες χάρες που ορίζουν την ύπαρξη μας σαν διαφορετική και μοναδική οντότητα από οποιαδήποτε άλλη ύπαρξη. Ο κάθε ένας από εμάς ξεχωριστά έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει στο βαθμό που μπορεί ορισμένα χαρακτηριστικά. (όπως τη γλώσσα και την αντίληψη). Αυτή η διαδικασία της εξέλιξης περνά μέσα από στάδια. (Cole M., 2001).

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αποτελεί μια από τις πιο γνωστές θεωρίες προσωπικότητας. Ύστερα, από μια σειρά εμπειριών που λαμβάνει ο άνθρωπος και με την πάροδο του χρόνου, αναπτύσσει ένα σύστημα με σταθερές-κοινές αξίες, πεποιθήσεις, τάσεις και εμπειρίες οι οποίες δείχνουν την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και χαρακτηρίζουν με απόλυτο τρόπο την ταυτότητα του ατόμου. Αυτό που ονομάζεται προσωπικότητα. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί έναν κύκλο ολόκληρης της ζωής του ατόμου. Η ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου βασίζεται στις θεωρίες ψυχολόγων και ψυχιάτρων, όπως του Freud, του Piaget, του Erickson. (Παρασκευόπουλος I ,1999).

Η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud , δίνει έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν τα *ασυνείδητα* κίνητρα, τα οποία αποτελούν αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και στη λειτουργική σημασία των *συναισθημάτων*. Ακόμη, σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική θεωρία, η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από τα βιώματα του παρελθόντος, τη πραγματικότητα που βιώνει τη δεδομένη στιγμή και φυσικά με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου.

Οι σημαντικότερες θεωρητικές ερμηνείες και κατευθύνσεις της εξελικτικής ψυχολογίας είναι οι εξής:

5.1.1 Η Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση

5.1.2 Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση

5.1.3 Η Κοινωνική – Πολιτισμική κατεύθυνση

5.1.1. Ψυχαναλυτική Κατεύθυνση

Ο Sigmund Freud αποτελεί τον θεμελιωτή της ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης. Ο ίδιος έκανε ποικίλες κινήσεις με σκοπό να διαπιστώσει τα αίτια της νευρωσικής συμπεριφοράς αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Μέσα από αυτή την προσπάθεια διατύπωσε ότι οι πρώτες εμπειρίες που λαμβάνει το άτομο κατά τη πάροδο της παιδικής του ηλικίας έχουν ως αποτέλεσμα τις διάφορες μορφές παθολογικής συμπεριφοράς που εμφανίζονται στο άτομο.

Η θεωρία του Freud δίνει έμφαση στον ρόλο των ασυνείδητων κινήτρων σαν αίτιο της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς και στην λειτουργική σημασία των συναισθημάτων. Η θεωρία αυτή, προέκυψε ύστερα από τις κλινικές παρατηρήσεις σε ενήλικους ασθενείς και αποτέλεσε την πρώτη πιο ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Με το πέρασμα των χρόνων, πολλοί θεωρητικοί διαφοροποίησαν τις αρχικές θέσεις του Freud και διαμόρφωσαν τις δικές τους θεωρίες. Σήμερα λοιπόν, υπάρχουν διάφορες παραλλαγές της ψυχαναλυτικής θεώρησης της ανάπτυξης. Οι κυριότερες από αυτές τις θεωρίες είναι :

- Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud ,
- Η ατομική ψυχολογία του Adler , και
- Η βιοκοινωνική θεωρία του Erickson. (Παρασκευόπουλος , 1985)

5.1.1.1. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Freud

Η ιδέα του ασυνείδητου αποτελεί τον πυρήνα όλων των θεωριών του Freud και το κίνητρο όλων των προσπαθειών του να ερευνήσει σε βάθος το ασυνείδητο με διάφορες τεχνικές, από τον ελεύθερο συνειρμό μέχρι την ανάλυση των ονείρων. Το ασυνείδητο ήταν αυτό που τον έκανε διάσημο. Και αυτό γιατί, ενώ άλλοι συνάδελφοί του ισχυρίζονταν πως το μυαλό μας κρύβει πολλά περισσότερα από τις συνειδητές μας σκέψεις, ο Freud πίστευε πως με τις τεχνικές του θα μπορούσε να ερευνήσει τα άδυτα του ασυνείδητου και να αποκαλύψει το πώς αυτό συσχετίζεται με της ψυχικής υγείας. Κεντρική αντίληψη της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud είναι ότι, τα ανθρώπινα όντα έχουν πανίσχυρες βιολογικές παρορμήσεις που πρέπει να ικανοποιηθούν. Συνήθως αυτές οι παρορμήσεις παραμένουν ανεπιθύμητες. Τόνισε επίσης, ότι συχνά οι άνθρωποι αγνοούν τελείως τα βιολογικά ένστικτα είναι τις δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από τις συμπεριφορές τους. Ο Freud μέσα από την

ψυχαναλυτική του θεωρία συμπέρανε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μία διαδικασία συγκρούσεων: ως βιολογικά όντα οι άνθρωποι έχουνε βασικές ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετηθούν, ωστόσο η κοινωνία υπαγορεύει ότι πολλές από αυτές τις ορμές είναι ανεπιθύμητες και πρέπει να τις συγκρατήσουνε ή να τις ελέγξουνε. Αυτές οι βιοκοινωνικές (ή ενστικτώδεις) διαμάχες εμφανίζονται κάποιες στιγμές κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα.

Το 1933, ο Freud ισχυρίστηκε ότι κάθε άτομο έχει μία σταθερή ποσότητα ψυχικής ενέργειας (libido) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ικανοποιεί τα ένστικτα. Καθώς ένα παιδί αναπτύσσεται, αυτή η ψυχική ενέργεια διαιρείται τελικά σε τρία συστατικά της προσωπικότητας: το Προ-Εγώ, το Εγώ και το Υπερεγώ. (<http://commons.Wikipedia.org>) (Παρασκευόπουλος Ι, 1999).

Το «Προ-Εγώ» αφορά τις ενστικτώδεις ανάγκες της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Freud, το Προ-Εγώ υπακούει στην αρχή της ευχαρίστησης αναζητώντας άμεση ικανοποίηση για τις ενστικτώδεις ανάγκες. Αυτή η αυθόρμητη σκέψη είναι όμως μάλλον εξωπραγματική. Αυτό συμβαίνει διότι το Προ-Εγώ θα επενδύσει ψυχική ενέργεια σε οποιοδήποτε αντικείμενο που φαίνεται ότι θα ικανοποιήσει τα ένστικτα, άσχετα από το αν μπορεί.

Το Εγώ αφορά την εκτελεστική εξουσία της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Φρόιντ, το Εγώ εμφανίζεται όταν η ψυχική ενέργεια διοχετεύεται από το προ-Εγώ για να ενεργοποιήσει σημαντικές διανοητικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη, η μάθηση, ο λογικός τρόπος σκέψης. Ο στόχος του λογικού Εγώ είναι να υπηρετήσει την αρχή της πραγματικότητας -δηλαδή να βρει ρεαλιστικούς τρόπους να ικανοποιήσει τα ένστικτα

Το Υπέρ-Εγώ αποτελεί τον δικαστικό κλάδο της προσωπικότητας. Πρόκειται για το τρίτο συστατικό της προσωπικότητας, το εσωτερικευμένο μέτρο ηθικής του ανθρώπου. Το υπερεγώ αναπτύσσεται από το Εγώ και πασχίζει για την τελειότητα παρά για την ευχαρίστηση ή για την πραγματικότητα. Μορφοποιείται σταδιακά καθώς τα παιδιά 3-5 χρονών κάνουν δικές τους τις ηθικές αξίες και τους κανόνες των γονέων τους. Το Υπερεγώ είναι πραγματικά ένας εσωτερικός λογοκριτής.

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud στηρίζεται στην αρχή της ηδονής, που λέει ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου διέπεται από την υποσυνείδητη προσπάθειά του να ικανοποιήσει την σεξουαλική του ορμή (λίμπιντο). Ακόμα και η ανάπτυξη του παιδιού πηγάζει κάτω από τις πιέσεις για ικανοποίηση κάτω από την πίεση αυτής της ασυνείδητης βιολογικής ορμής. Η λίμπιντο εμφανίζεται από την βρεφική ηλικία και είναι η ενέργεια που ωθεί το άτομο για ζωή. (Παρασκευόπουλος, 1985) .

Κατά τον Freud η εξέλιξη της libido γίνεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις:

- τη «νηπιακή» φάση, που διαρκεί από την γέννηση ως και το 6ο έτος της ηλικίας και κατά την οποία το παιδί τείνει προς το αίσθημα της ηδονής από διάφορες ερωτογενείς ζώνες του σώματος του (στόμα, πρωκτός, γεννητικά όργανα) , χωρίς τη σκοπιμότητα της αναπαραγωγής.
- την περίοδο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας , που διαρκεί από το 7ο ως το 12ο έτος, κατά την οποία , τις περισσότερες φορές , η σεξουαλικότητα σταματάει, δηλαδή καταπιέζεται στο ασυνείδητο κάτω από την επίδραση ανασταλτικών απαγορευτικών δυνάμεων (ντροπής , ηθικών κανόνων) και
- την εφηβική περίοδο που αρχίζει κατά την εφηβεία όπου το άτομο στρέφεται προς τα μέλη του αντίθετου φύλου για να εκφράσει την αγάπη του και για να αναπαράγει απογόνους.(Παρασκευόπουλος I, 1999).

5.1.1.2. Η Ατομική Ψυχολογία του Adler

Ο Adler θεωρεί τον άνθρωπο ως ένα **κοινωνικό ον**, ικανό να αυτοκαθορίζεται και να δημιουργεί. Μελετά το άτομο, δηλαδή αυτό που δε διαιρείται, δεν τέμνεται. Το θεωρεί ως ένα ενιαίο σύνολο, στο οποίο ολοκληρώνονται οι σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαδικασίες. Ο άνθρωπος σύμφωνα με τον Adler είναι προσανατολισμένος σε στόχους, κυρίως κοινωνικούς και είναι ικανός να πάρει την τύχη στα χέρια του. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να αντιληφθεί τις αδυναμίες του, φυσικές και άλλες και με αυτό τον τρόπο οδηγείται στο να δοκιμάσει «αίσθημα της κατωτερότητας» που τον ωθεί σε μια διαρκή προσπάθεια να το ξεπεράσει και να φτάσει στην ανωτερότητα που είναι ο στόχος του. Βασικό μέσο για να μπορέσει να φτάσει το άτομο την ανωτερότητα είναι ο μηχανισμός αντιστάθμισης. Το άτομο ανάλογα με τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αξίες που έχει διαμορφώσει μέσω των εμπειριών της ζωής του, υιοθετεί ένα «σχέδιο ζωής» προκειμένου να φτάσει στον στόχο του, τον οποίο αποτελεί η ανωτερότητα. Το "σχέδιο ζωής" του καθενός είναι μοναδικό και χαρακτηρίζεται από μια σχετική συνέπεια και έχει καθοριστική σημασία γιατί σύμφωνα με αυτό διαμορφώνεται η ζωή του.

Η ατομική ψυχολογία του Adler έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας, στην δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού.(Παρασκευόπουλος,1999).

5.1.1.3. Η Βιο-Κοινωνική Θεωρία του E. Erickson.

Ενώ η θεωρία του Freud είχε εστιάσει στις ψυχοσεξουαλικές πτυχές της ανάπτυξης, οι πολυπολιτισμικές επιρροές που δέχτηκε ο Erickson τον βοήθησαν να διευρύνει την ψυχαναλυτική θεωρία. Η θεωρία του Adler συνέβαλε στην

κατανόηση της προσωπικότητας, όπως αυτή αναπτύσσεται και διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της ζωής.

Ο Erickson είναι πιο γνωστός για:

- Τα στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης
- Την κρίση ταυτότητας.

5.1.1.4. Η Ψυχο-Κοινωνική Ανάπτυξη.

Η θεωρία του Erickson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη είναι μια από τις πιο γνωστές θεωρίες προσωπικότητας. Σαν το Freud, ο Erickson θεώρησε ότι η προσωπικότητα αναπτύσσεται σε μία σειρά σταδίων. Αντίθετα όμως με τη θεωρία των ψυχοσεξουαλικών σταδίων, ο Erickson περιγράφει τον αντίκτυπο της κοινωνικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής.

Ένα από τα κύρια στοιχεία της θεωρίας του Erickson είναι η ανάπτυξη της **ταυτότητας του Εγώ**. Η ταυτότητα του εγώ είναι η συνειδητή αίσθηση του εαυτού, την οποία αναπτύσσουμε μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Erickson, η ταυτότητα του Εγώ μας αλλάζει συνεχώς λόγω της νέας εμπειρίας και των πληροφοριών που αποκτάμε στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μας με άλλους. Εκτός από την ταυτότητα όμως του εγώ, ο Erickson, θεώρησε ότι η αντίληψη της ικανότητάς μας παρακινεί τις συμπεριφορές και τις ενέργειές μας. Στη θεωρία του Erickson, σε κάθε στάδιο το άτομο ενδιαφέρεται να γίνει ικανό σε έναν τομέα της ζωής του. Αν το στάδιο αντιμετωπίζεται καλά, το πρόσωπο θα αισθανθεί μια αίσθηση κυριαρχίας. Αν το στάδιο δεν ρυθμιστεί σωστά, το άτομο θα βγει με μια αίσθηση ανεπάρκειας.

Κατά τον Erickson, η εξέλιξη της προσωπικότητας προσδιορίζεται από την κοινωνική μάθηση, την οποία το άτομο αποκτά στην πορεία του προς την κοινωνικοποίηση. Η διάσχιση του δρόμου προς την κοινωνικοποίηση διέρχεται από οχτώ στάδια γνωστά διεθνώς με την έκφραση « The eight stages of man». Κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει και μία ψυχοκοινωνική κρίση μέσα από την οποία διέρχεται το αναπτυσσόμενο άτομο και η οποία πρέπει να τερματίσει για να εμφανιστεί το επόμενο στάδιο που αντιπροσωπεύει μια διαφορετική σε ποιότητα ψυχοκοινωνική κρίση. Στα πλαίσια των σταδίων αυτών το άτομο διαμορφώνει νέες αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τον κοινωνικό του περίγυρο (Χαραλαμπίδης, 1987).

Η παιδική ηλικία αντιστοιχεί στη 4η αναπτυξιακή κρίση που διέρχεται ο άνθρωπος στην πορεία της ζωής του. Το στάδιο αυτό της φιλοπονίας ή της μειονεκτικότητας εκτείνεται από το 7ο έως το 12ο έτος τότε που το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει να συνεργάζεται με συνομηλίκους. Στην διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά, που αναπτύσσονται με το πρώτο σύστημα κοινωνικής μάθησης, έχουν ήδη αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της εμπιστοσύνης, της βεβαιότητας και της

πρωτοβουλίας και στηριζόμενα σε αυτά αποκτούν την αναγνωστική δεξιότητα , πειθαρχούν στους κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού, ανταποκρίνονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις και αναδύονται με το χαρακτηριστικό της φιλοπονίας, που συνοδεύεται με συναισθήματα υπεροχής. Έτσι το παιδί νιώθει ότι είναι ικανό , άξιο , επιδέξιο , αποτελεσματικό να αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Το περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια - σχολείο) πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του παιδιού να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, συμβάλλοντας έτσι να δημιουργηθεί στην ψυχή του παιδιού το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας.

Αντίθετα , τα παιδιά που αναπτύσσονται με το δεύτερο σύστημα κοινωνικής μάθησης και έχουν ήδη αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της δυσπιστίας , της ντροπής , της ενοχής, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα , διακατέχονται από συναισθήματα κατωτερότητας και οδηγούνται προς τη σχολική αποτυχία και τη φυγή από το σχολείο. Επίσης, συναισθήματα μειονεκτικότητας μπορούν να δημιουργηθούν όταν οι επιδιώξεις που θέτουν οι άλλοι ή το ίδιο το παιδί είναι εξωπραγματικές. Στις περιπτώσεις αυτές το παιδί μπορεί να αισθανθεί ότι τίποτα δεν μπορεί να κάνει σωστά και έτσι κάθε φορά να εγκαταλείπει οτιδήποτε αναλαμβάνει πριν ακόμη το ολοκληρώσει.(Χαραλαμπίδης, 1987).

5.1.2. Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση

Η Συμπεριφοριστική Κατεύθυνση εστιάζεται στη μάθηση. Βασικός πυρήνας αυτής της θεωρίας είναι η ταύτιση, η ενίσχυση και η μίμηση. Όλη η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται όταν το άτομο μάθει να αντιδρά στον περίγυρό του. Τα παιδιά, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, μαθαίνουν την ηθική τους συμπεριφορά μιμούμενα πρόσωπα τα οποία έχουν ως πρότυπα και βρίσκονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία μάθησης παίζει το πρότυπο που επιλέγει το παιδί για να ταυτιστεί μαζί του. Το παιδί παρατηρεί τη συμπεριφορά του προτύπου που έχει επιλέξει και ακολούθως την μιμείται. Κάθε είδους συμπεριφορά μπορεί να αποκτηθεί με τη μίμηση και τη μάθηση από παρατήρηση.(Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμπεριφοριστών, «η ηθική συμπεριφορά του παιδιού είναι ένα σύνολο αντιδράσεων που συντελούν στη μείωση του άγχους της τιμωρίας» (Παρασκευόπουλος, 1985). Υποστηρίζουν ότι, το παιδί αρχικά μαθαίνει ποιες πράξεις είναι απαγορευμένες και ποιες όχι, μέσω των τιμωριών που του επιβάλλουν οι γονείς του. Όταν το παιδί προβαίνει σε μια απαγορευμένη πράξη, ο γονέας του επιβάλλει μια τιμωρία, σωματική ή ψυχολογική, η οποία φυσικά του προκαλεί άγχος. Με αυτό τον τρόπο αποκτά την ετοιμότητα να νιώθει άγχος, όταν κάνει μια απαγορευμένη πράξη ή ακόμη και όταν απλώς σκεφθεί να κάνει κάτι απαγορευμένο. «Μετά την εγκαθίδρυση

στη συμπεριφορά του παιδιού της συνεξάρτησης αυτής, το παιδί, για να μειώσει το άγχος που του προκαλεί η απαγορευμένη πράξη, αποφεύγει την πράξη και τη καταστέλλει» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Τα είδη μάθησης που έχουν διατυπώσει οι συμπεριφοριστές και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

5.1.2.1. Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση

Βασική άποψη των συμπεριφοριστών είναι ότι, η μάθηση και η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα αμοιβαίων εξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα (E) που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του (A). Είναι ζήτημα δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ αυτών των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων.

Ο Watson στη θεωρία του δεν ενδιαφέρεται για τη νοητική λειτουργία των ατόμων αλλά εστιάζει την προσοχή του στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Βασικό σημείο στην θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ότι, η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης και διαμορφώνεται ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. (Ποταμιανός, 1999).

5.1.2.2. Συντελεστική Μάθηση

Χαρακτηριστικό της μάθησης κατά τον Skinner είναι η έμφαση που δίνει στο ρόλο της ενίσχυσης. Η συμπεριφορά που ακολουθείται από μία θετική ενίσχυση έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να επαναληφθεί και να γίνει προϊόν μάθησης.

Ο Skinner υποστηρίζει πως υπάρχουν στη διαδικασία της μάθησης θετικοί και αρνητικοί ενισχυτές. Άμεσες ή έμμεσες τιμωρίες και επιβραβεύσεις, που είναι απαραίτητες ώστε να σταθεροποιηθεί μια συμπεριφορά, ανάλογα με το αν είναι επιθυμητή ή όχι.

Ακόμη, αναφέρει πως η συμπεριφορά του παιδιού και κατά επέκταση και η συμπεριφορά του μπορεί να σχηματιστεί μέσω των αμοιβών, υλικών και ηθικών, μιας και αποτελούν ενισχυτικά γεγονότα για την διατήρηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Στην θεωρία του Skinner η «αμοιβή» αναφέρεται μέσα στην έννοια του ενισχυτή. Ως ενισχυτής ορίζεται ένα ερέθισμα – γεγονός που έπεται μιας συντελεστικής αντίδρασης και αυξάνει τις πιθανότητες επανεμφάνισης αυτής της αντίδρασης. Αν και οι αμοιβές ανήκουν στους θετικούς ενθαρρυντές και αποτελούν ένα ευχάριστο και ενθαρρυντικό ερέθισμα μετά από μία συγκεκριμένη αντίδραση του ατόμου, υπάρχουν και αρνητικοί

ενισχυτές που έχουν σχέση με την απομάκρυνση ενός δυσάρεστου και συχνά επίπονου ερεθίσματος. (Ποταμιανός, 1999).

5.1.2.3. Κοινωνική Μάθηση

Ο ορισμός της κοινωνικής μάθησης, ως ψυχολογικής θεωρίας, παρουσιάζει την μαθησιακή συμπεριφορά, η οποία ρυθμίζεται, επηρεάζεται και ελέγχεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες κι όχι από έμφυτες ή εσωτερικές δυνάμεις. Ο Albert Bandura είναι ένας από τους πρωτοπόρους που ερμήνευσαν την έννοια της κοινωνικής μάθησης, εξελίσσοντας την Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης των N.E. Miller και ο J. Κάνοντας πολλές μελέτες και πειράματα υποστήριξε και απέδειξε ότι ο ρόλος της μάθησης στην ανάπτυξη των παιδιών κατέχει σημαντική θέση και διαδραματίζει καίριο ρόλο. Οι μηχανισμοί κοινωνικής μάθησης είναι η μίμηση προτύπων, η ταύτιση και η κοινωνική γνώση, οι πεποιθήσεις και οι κοινωνικές προσδοκίες.

Η μίμηση προτύπων αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις μηχανισμούς κοινωνικής μάθησης. Μέσω της διαδικασίας της μίμησης προτύπων το παιδί αποκτά πληροφορίες για τον τρόπο ενέργειας στον κόσμο. Η μίμηση προτύπων διευκολύνει την κοινωνική μάθηση του παιδιού διαμέσου της εκμάθησης ποικίλων μορφών συμπεριφοράς. Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει τις ενεργειών με ευχάριστα αποτελέσματα και στο τέλος να έχει την ικανότητα να υιοθετήσει και να επαναλάβει αυτές τις ενέργειες.

Οι προσδοκίες που εκφράζονται από τους υπολοίπους ανθρώπους για τα παιδιά είναι δυνατό να επηρεάσουν τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης. Τα παιδιά αποτελούν πολλές φορές μέσα ικανοποίησης κοινωνικών προσδοκιών των γονέων τους ή άλλων προσώπων του περιβάλλοντος τους. Η υιοθέτηση από τα παιδιά κατάλληλων κοινωνικών προτύπων και η καλλιέργεια από το στενό οικογενειακό περιβάλλον τους κατάλληλων προσδοκιών συντελεί στη διαδικασία κοινωνικής μάθησης και στη μεταλαμπάδευση κανόνων, αξιών και αρχών κοινωνικά και ηθικά αποδεκτών. (Κρασανάκης, 1987).

5.1.3. Η Κοινωνική – Πολιτισμική Κατεύθυνση

Σύγχρονοι ανθρωπολόγοι υποστηρίζουν ότι, προκειμένου το άτομο να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία πρέπει να αποδεχτεί ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Η Margaret Mead διαπιστώνει πως πεποιθήσεις, στάσεις και κανόνες που διέπουν την κοινωνία αλλά και ήθη και έθιμα που επικρατούν στην κοινωνική ζωή είναι σε θέση να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα του ατόμου.

Με την είσοδό του παιδιού στο σχολείο, σε ένα σημαντικό βαθμό το παιδί μαθαίνει και αποκτά τον τρόπο της συμπεριφοράς του μέσω της αλληλεπίδρασης, της συναναστροφής και της παρατήρησης των συνομήλικων του. Η κοινωνική ανάπτυξη μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της μίμησης προτύπων.

Τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και σωστές συμπεριφορές παρατηρώντας και στη συνέχεια μιμούμενα τους τρόπους και το παράδειγμα ανθρώπων που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους . Βασικό σημείο στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς. Οι θετικές συμπεριφορές του παιδιού πρέπει να ενθαρρύνονται και να θεμελιώνονται από το περιβάλλον του, τόσο το οικογενειακό, όσο και το σχολικό. Τα παιδιά αυθόρμητα και φυσικά έχουν την τάση να επαναλαμβάνουν συμπεριφορές που τραβούν την προσοχή των ενηλίκων. Έτσι είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να επαινούμε τις θετικές συμπεριφορές και να αφήνουμε να περνούν απαρατήρητες οι αρνητικές. (www.iatro.gr, 2010)

5.2. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Τα αναπτυξιακά γνωρίσματα με την επίδραση των συνθηκών της ζωής, αναπτύσσονται, αυξάνονται, τροποποιούνται. Η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι «ένα μείγμα ωριμάσεως και μεταβολών, εξελίξεων και επαναστατικών αλλαγών, αυξήσεων και συγκρούσεων». Στην πορεία προς την ωριμότητα έχουμε μεγάλες αλλαγές. Το παιδί γίνεται ενήλικος, άνθρωπος ικανός να σκέπτεται, να δημιουργεί και να συνεργάζεται.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget: «Σύμφωνα με τις απόψεις του, η πνευματική ανάπτυξη, όμοια με τη σωματική, είναι μια πορεία του οργανισμού προς της ισορροπία».

Με την ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα ξεκινάει η κριτική νόηση του και συνεχίζεται η ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Το παιδί είναι προικισμένο με δημιουργική σκέψη, φαντασία και ικανότητες. Χαρακτηριστικά τα οποία καλείται να εκπληρώσει το σχολείο.

5.3. ΣΩΜΑΤΙΚΗ-ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.

Η σωματική ανάπτυξη είναι η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού και η κατάκτηση αναπτυξιακών σταθμών. Η επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων εξαρτάται από τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται το παιδί και άρα τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζουν τις τεράστιες ατομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί. Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος αδιάκοπης εξέλιξης και συνεχών αλλαγών σε σωματικό, νοητικό και ψυχολογικό επίπεδο, ενώ παράλληλα αποτελεί την κρισιμότερη περίοδο κάθε ατόμου για να τεθούν οι σωστές βάσεις σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η ανάπτυξη ενός παιδιού δεν είναι εξελικτική διαδικασία μιας μόνο λειτουργίας, αλλά το τελικό αποτέλεσμα πολλών επιμέρους λειτουργιών, που βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η ανάπτυξη του παιδιού

αποτελεί μια δυναμική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες πρέπει να εξελιχθούν.

Η σχολική ηλικία είναι περίοδος σταθερότητας και σωματικής ανάπτυξης. Οι διαστάσεις του σώματος μεταβάλλονται στην σχολική ηλικία και διαφοροποιούνται από την προσχολική. Ανάμεσα στις σωματικές διαστάσεις του κάθε παιδιού υπάρχουν μεγάλες διαφορές. Στο 6ο και 7ο έτος το παιδί επιμηκύνεται και κατανέμεται το βάρος ομοιόμορφα και καθορίζεται ο σωματότυπος. Οι κίνδυνοι, παρόλο που θεωρείται ως την πιο υγιέστερη περίοδος της ανάπτυξης, είναι διαταραχές στον ύπνο, ανωμαλίες στην όραση, οστεομυϊκές ανωμαλίες (στάση σώματος), ατυχήματα (οι γονείς πρέπει να αναπτύξουν στο παιδί το αίσθημα της αυτοπροστασίας). (www.iatro.gr 2010).

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει την περίοδο αυτή μεγάλη εξέλιξη καθώς ξεκινάει να εφοδιάζεται με ικανότητες και δεξιότητες. Καίριο σημείο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αποτελεί η απόκτηση εμπιστοσύνης στις ικανότητές του. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αναπτύσσουν μια ισχυρή αίσθηση του εαυτού τους και της ταυτότητάς τους. Να μάθουν να χρησιμοποιούν πρωτοβουλία και εφευρετικότητα, καθώς και να ευαισθητοποιούνται στις ανάγκες των άλλων έτσι ώστε να γίνονται πιο ικανά στην επικοινωνία. Επιπλέον, να μάθουν να βελτιώνουν την ικανότητα της εστίασης και της προσοχής. Η ψυχική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μία αλλαγή του πνεύματος, η οποία παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα κυριότερα γνωρίσματα της ψυχικής εξέλιξης του ανθρώπου είναι: α) ο ρυθμός ανάπτυξης, β) η ποσοτική ανάπτυξη, γ) η ποιοτική ανάπτυξη, δ) η ατομική ανάπτυξη. (Κρασανάκης, 1987).

Το πρώτο γνώρισμα της ψυχικής αναπτύξεως του ανθρώπου είναι ο ρυθμός αναπτύξεως. Η ψυχική εξέλιξη του ανθρώπου δεν ακολουθεί μία σταθερή πορεία. Η αναπτυξιακή πορεία ψυχικής εξέλιξης του ανθρώπου έχει στάδια, σταθμούς, επίπεδα με φάσεις διαφορετικής ποιότητας. Οι φάσεις ανάπτυξης εξαιτίας του ρυθμού άλλοτε είναι ευδιάκριτες και άλλοτε δυσδιάκριτες. Η ποσοτική ανάπτυξη αποτελεί το δεύτερο γνώρισμα της ψυχικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Ο άνθρωπος από τη γέννηση του έως και το θάνατο του υπόκειται σε τροποποιήσεις του ψυχικού του οργανισμού. Αναπτύσσεται διαρκώς ανεξαρτήτως των επιδράσεων που δέχεται από το περιβάλλον του. Οι πνευματικές δομές του ανθρώπου τροποποιούνται εσωτερικά, καθώς παρατηρείται μία πορεία από ένα ποιοτικό minimum σε ένα ποιοτικό maximum.

Επόμενο γνώρισμα της ψυχικής ανάπτυξης είναι η ατομική ανάπτυξη. Κάθε άνθρωπος παρουσιάζει μία αναπτυξιακή πορεία των γνωρισμάτων διαφορετική συγκριτικά με τους υπολοίπους ανθρώπους. Κάθε άτομο έχει την δική του ατομικότητα και η ανάπτυξη του είτε αυτή είναι ποιοτική είτε ποσοτική δεν μπορεί να θεωρηθεί ταυτόσημη με την αντίστοιχη άλλων ανθρώπων. (Κρασανάκης, 1987).

5.4. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γνωστική ανάπτυξη είναι ένα από τα δυσκολότερα και πολυπλοκότερα ψυχικά φαινόμενα στην ανάπτυξη του παιδιού. Έχουν παρουσιαστεί πολλές ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες και θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην εξέλιξη των ψυχικών λειτουργιών που δίνουν το έναυσμα στο άτομο να γνωρίσει τον κόσμο που τον περιβάλλει και τα προβλήματα που συνοδεύουν τις διάφορες εκδηλώσεις της ζωής. (Κρασανάκης, 1987) Το παιδί από το ξεκίνημα της ζωής του διαμορφώνει μια σειρά από γνωστικά σχήματα τα οποία του επιτρέπουν να ενεργεί στο περιβάλλον του αποτελεσματικά και να εκτελεί εμπρόθετες ενέργειες. Κατορθώνει να πειραματίζεται με τα μέσα που διαθέτει για να επιλύσει ένα πρόβλημα. Η γνωστική ανάπτυξη στηρίζεται στις διαδικασίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Αφομοίωση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας ο οργανισμός ενσωματώνει εμπειρίες σε ήδη υπάρχοντα σχήματα, οργανώσεις, γνώσεις που διαθέτει. Αντίθετα, προσαρμογή είναι η διαδικασία τροποποίησης των ήδη υπάρχοντων σχημάτων, ώστε το άτομο να μπορεί να ανταποκριθεί σε νέες απαιτήσεις που του θέτει το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στους μηχανισμούς της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης. Στον γνωστικό τομέα πραγματοποιούνται μεγάλες αλλαγές όπως συνέβη στον σωματικό και ψυχοκοινωνικό. Σχεδόν από την ηλικία των 7 χρόνων τα παιδιά έχουν την ικανότητα να κάνουν πράξεις με το μυαλό τους. Είναι σε θέση να συνδυάζουν, να ανακατατάξουν και να μετασχηματίσουν αντικείμενα στο μυαλό τους. Κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αυξάνεται και η δεξιότητα της απομνημόνευσης. Οι αλλαγές στην μνημονική τους ικανότητα συνδέονται α) με την ικανότητα να συγκρατούν αρκετές πληροφορίες στο νου τους β) με την αυξημένη γνώση σχετικά με τις πληροφορίες που θέλουν να θυμούνται γ) με την χρήση μνημονικών στρατηγικών όπως η οργάνωση και η επανάληψη, και δ) με την ικανότητα να σκέφτονται σχετικά με τις ίδιες τις διεργασίες της μνήμης τους. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο την περίοδο αυτή γίνονται πιο αισθητές και αντανακλώνται στην πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα. (Κρασανάκης, 1987).

Επιπρόσθετα, αυξάνεται και η γλωσσική τους ικανότητα, αναπτύσσοντας το λεξιλόγιό τους. Η γλωσσική τους έκφραση πλέον είναι πιο ελεύθερη λόγω του ότι έχει μάθει τους περισσότερους κανόνες γραμματικής και έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του. Από τις βασικότερες δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί είναι η ανάγνωση και η γραφή. Δεξιότητες που του δημιουργούν από τη μια μεριά ικανοποίηση για τις δυνατότητες του εαυτού του, παράλληλα όμως ανοίγονται και νέες δυσκολίες για αυτόν.

Σύμφωνα με τον Piaget, η γενετική άποψη δέχεται ότι με την πάροδο της ηλικίας στο παιδί αναπτύσσεται ένα διαφορετικό είδος νοημοσύνης και

χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές για την επίλυση γνωστικών προβλημάτων. Έτσι, οι γενετικοί δίνουν έμφαση στο είδος της σκέψης που κυριαρχεί σε κάθε ηλικία, δηλαδή στο πώς, στη στρατηγική που ακολουθεί ένα παιδί όταν επιχειρεί να λύσει ένα πρόβλημα. (Παπαδόπουλος,2001).

5.5. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού της σχολικής ηλικίας σχετίζεται με τους τρόπους ανάπτυξης των ατομικών χαρακτηριστικών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του με τελικό σκοπό την χρησιμοποίησή τους στην ένταξη και την συμμετοχή του στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Το παιδί αναπτύσσεται κοινωνικά με την κατάλληλη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των αξιών και των σχέσεων του υπό το πρίσμα των κοινωνικών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Η κοινωνική συμπεριφορά αναπτύσσεται από τα πρώτα μόλις στάδια της ζωής του ατόμου. Σε κάθε περίοδο της ζωής του ο άνθρωπος εξελίσσεται καθώς σε κάθε αναπτυξιακή φάση υπάρχουν διαφορετικοί αναπτυξιακοί στόχοι και ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Η εκπλήρωση αυτών των στόχων δυναμώνει τον άνθρωπο και τον βοηθά να αντιμετωπίσει με επιτυχία και τους επόμενους.

Τέτοιου είδους στόχοι είναι η συγκράτηση της επιθετικότητας, η προσαρμογή στο σχολείο, η απόκτηση ηθικών στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Η μη επίτευξη των στόχων αυτών σε κάποιο κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο μπορεί να έχει σαν επίπτωση ψυχολογική ανωριμότητα και κατά επέκταση και κοινωνικά προβλήματα. Επομένως, δεν λείπουν από την πορεία της ανάπτυξης και αναπτυξιακές κρίσεις των οποίων η επίλυση εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης του εγώ με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.(Άρθρο: Κέντρο Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης και Θεραπείας, Αθήνα).

Σε αυτές τις ηλικίες υπάρχει μεταβολή στην κοινωνική συμπεριφορά, η οποία επηρεάζεται από την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και τα κίνητρα για μάθηση. Το παιδί πλέον εισάγεται σε μια κοινωνία που απαιτεί μια σειρά πραγμάτων από το ίδιο, στα οποία βέβαια πρέπει να ανταποκριθεί. (Φράγκος, 2002). Με την ένταξή του στη σχολική κοινότητα, το παιδί απομακρύνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον και εισέρχεται σε ένα νέο. Πλέον οι γονείς του και όλα τα πρόσωπα του συγγενικού περιβάλλοντος έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί βιώνει μια πρωτόγνωρη για το ίδιο εμπειρία και αμέσως ξεκινάει για αυτόν η κοινωνικοποίησή του. Το παιδί μέσα στο σχολείο έχει διπλό ρόλο, μαθητής και συμμαθητής. Υπάρχει έντονη τάση για δημιουργικότητα και για συμμετοχή στις ομάδες των συνομήλικων. Χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η δημιουργία ομάδων του ίδιου φύλου. Επίσης γύρω στα 9 η αναζήτηση και η ανεύρεση ενός στενού φίλου ή φίλης και η δημιουργία μίας έντονης φιλικής

σχέσης που εκφράζει την αμοιβαία ικανοποίηση της ανάγκης του παιδιού για οικειότητα και εγγύτητα, αποκτά μεγάλη σημασία. (Πυργιωτάκης,1984).

5.6 Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Χαλίλ Γκιμπράν υποστηρίζει: *«τα παιδιά σας δεν είναι παιδιά σας. Έρχονται μέσα από εσάς, αλλά όχι για εσάς. Είστε τα τόξα από τα οποία τα παιδιά σας, σαν ζωντανά βέλη, θα σταλούν μπροστά»*

Η ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα αποτελεί κεντρικό σημείο για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο είναι ένα χαρμόσυνο γεγονός αλλά συχνά αντιμετωπίζεται με δισταγμό, φόβο, ανησυχία και άγχος τόσο από την πλευρά του παιδιού όσο και των γονιών. Η άμεση προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο εξαρτάται από την προσωπικότητα του παιδιού ,τη σωματική και ψυχική του υγεία , την κοινωνικότητα του και φυσικά από τη στάση του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από το «κλειστό» και προβλέψιμο περιβάλλον του σπιτιού περνάει στο «ανοιχτό» περιβάλλον του σχολείου που είναι γεμάτο απροσδόκητα και πολλές φορές δυσάρεστα γεγονότα χωρίς να έχει τη δυνατότητα προσφυγής στη μητέρα για στήριξη και συμπαράσταση. (Παπαδόπουλος και Ζάχος,1985)

Η σχολική ζωή απαιτεί από το παιδί ικανότητες πρωτόγνωρες προς το παιδί, όπως :

- συγκέντρωση της προσοχής
- να υπακούει και να κάθεται ήσυχο στη θέση του
- να ολοκληρώνει οτιδήποτε αναλαμβάνει να κάνει

Το σημαντικό ρόλο των γονέων έρχονται κατά τη σχολική περίοδο να συνεχίσουν οι δάσκαλοι. Το παιδί πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα καινούργιο περιβάλλον και προσπαθεί να κερδίσει την συμπάθεια όλων. Αυτό έχει ως ακόλουθο αποτέλεσμα στη σχολική ηλικία να πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού. (Ντέκοβα,2010).

Πλέον το σκηνικό που παισιώνει την ζωή του παιδιού αλλάζει . Ο μαθητής απομακρύνεται από τα γονεϊκά πρότυπα και δέχεται την επίδραση έξω-οικογενειακών προσώπων. Είναι η πρώτη φορά που ένας ενήλικος (ο δάσκαλος), ξένος από το οικογενειακό περιβάλλον θα παίξει ουσιαστικό ρόλο στην διαμόρφωση και ευτυχία του παιδιού. Είναι πολλοί εκείνοι που πλέον διεκδικούν την στοργή και το ενδιαφέρον των μεγάλων.

«Το πλήθος των συμμαθητών , οι συγκρούσεις ,το συνεχώς διαφοροποιούμενο κλίμα , βοηθούν τον νεαρό μαθητή να πραγματοποιήσει τη συναισθηματική του

αποκόλληση από το προηγούμενο στενό περιβάλλον και να κατευναστεί συναισθηματικά». (Κοσμόπουλος, 2006).

Τώρα υποχρεώνεται να μάθει να διαβάζει, να λογαριάζει, να γράφει , να συμμετέχει , σύμφωνα με συγκεκριμένο, με την χρήση ορισμένων βιβλίων κάτω από την επίβλεψη ορισμένου δασκάλου και μέσα σε ορισμένο χρόνο. (Χαραλαμπίδης,1987).

Για πρώτη φορά, βρίσκεται μέσα σε μια κοινωνία που έχει τους δικούς της κανόνες, τη δική της πειθαρχία και τις δικές τις κυρώσεις Το παιδί πρέπει να γίνει πιο κοινωνικό και ρεαλιστικό. Αρχίζει να συμμετέχει ενεργά σε κοινές δραστηριότητες μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, να διευρύνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να του δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό ρόλο.

Ως συμμαθητής έχει να έρθει αντιμέτωπος και τις περισσότερες φορές να επιλύσει μόνος του τα διάφορα ζητήματα που θα προκύψουν με τους συνομηλίκους του. Αυτά έχουν να κάνουν με την συνεργασία και τον ανταγωνισμό στα μαθήματα και στα παιχνίδια , την επιθετικότητα, την επικριτική στάση , αδιαφορία. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων αυτών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα απαιτεί από το παιδί την εκμάθηση νέων τρόπων κοινωνικής συνδιαλλαγής. (Παρασκευόπουλος,1982).

5.6. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του ,οι φιλίες που αναπτύσσει και το πόσο αποδεκτό είναι από την ομάδα, επηρεάζουν την προσαρμογή του στο σχολείο και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Ο κόσμος των παιδιών και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους έχει απασχολήσει και στο παρελθόν τους εξελικτικούς ψυχολόγους και οι έρευνες που έγιναν στον τομέα αυτό είχαν ως αποτέλεσμα αρκετές ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Το παιδί στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, δημιουργεί στενούς δεσμούς (Παρασκευόπουλος,1985). Οι σχέσεις των παιδιών και των συνομηλίκων τους όμως αλλάζουν συνεχώς καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και περνούν σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης, αλλά και ότι αυτές οι σχέσεις εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς ανάλογα με την ηλικία. Οι μαθητικές συντροφίες ή ομάδες δένουν το παιδί με το σχολείο παρά με τα μαθήματα. Οι φίλοι των παιδιών στην διάρκεια της σχολικής ηλικίας είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες για την κοινωνικοποίησή τους. (Salkind, 1990).

Μάλιστα, ο Sullivan πίστευε ότι, η τάση των παιδιών να επιλέγουν μερικά παιδιά με τα οποία να νιώθουν αυτού του είδους τη στενή συναισθηματική συγγένεια, είναι ο προπομπός στην παιδική ηλικία της ανάγκης για στενές διαπροσωπικές σχέσεις, που θα ονομαστεί έρωτας όταν εμφανιστεί ξανά στην

εφηβεία. Διατύπωσε επιπλέον πως, η αδυναμία δημιουργίας μιας τέτοιας φιλίας στην παιδική ηλικία δημιουργεί μια κοινωνική μειονεξία που δύσκολα θεραπεύεται αργότερα. (Cole & Cole ,2002). Οτιδήποτε συμβαίνει κατά την παιδική ηλικία στις παρέες των παιδιών επηρεάζει τη λειτουργία τους και στους άλλους τομείς της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας, του σχολείου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Συμβαίνει όμως και το αντίθετο: οτιδήποτε συμβαίνει στους άλλους τομείς της ζωής του παιδιού καθρεφτίζεται στις σχέσεις του με την παρέα του.

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη μελλοντική εξέλιξη των παιδιών. Η φιλία προϋποθέτει την παρουσία ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα σε ένα παιδί και ένα συνομήλικό του. Οι φίλιες που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα γίνονται πιο σταθερές, καθώς δημιουργείται η διάθεση για συμμόρφωση προς τους κανόνες της ομάδας. Μέχρι την ηλικία των οκτώ οι φιλικές ομάδες που σχηματίζονται περιλαμβάνουν τόσο αγόρια, όσο και κορίτσια. Αλλά από την ηλικία των οκτώ και έπειτα (περίπου μέχρι τα έντεκα χρόνια) τα παιδιά προτιμούν φίλους του ίδιου φύλου. Από τα 7 έως τα 12 οι ομάδες φιλίας των παιδιών είναι άτυπες και συμβαίνουν συχνές αλλαγές των μελών τους. Σχεδόν από την ηλικία των 9 ως τα 14 τα παιδιά αρχίζουν να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε κάτι πιο οργανωμένο και τυπικό. Τα αγόρια αυτής της ηλικίας συμμετέχουν σε ζωηρά και ανταγωνιστικά παιχνίδια και προτιμούν περιπετειώδεις ιστορίες και εξερευνήσεις, ενώ τα κορίτσια συμμετέχουν σε πιο άτονες δραστηριότητες και προτιμούν ευχάριστες και ρομαντικές ιστορίες. Η παρώθηση, τα κίνητρα αλλά και η ενεργός συμμετοχή των παιδιών της σχολικής ηλικίας στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου αποτελεί καθοριστική και αναγκαία προϋπόθεση υποβοήθησης της ανάπτυξης τους. Η ενεργητική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που οργανώνονται, συμβάλλει στην μη τήρηση μίας παθητικής στάσης απ' αυτά.

Η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει στις διάφορες μορφές παιχνιδιού αποτελεί άξονα για την ποιότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς και φυσικά για την πορεία του προς την κοινωνικοποίησή του. (Piaget,1988).

Καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδιού είναι το «ατομικό» και το «ομαδικό» παιχνίδι. Μετά την προσχολική ηλικία το παιδί ξεφεύγει από το ατομικό και εισέρχεται στο ομαδικό παιχνίδι που αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης. Στο ομαδικό παιχνίδι δεν εναλλάσσονται οι ρόλοι στο ίδιο πρόσωπο, αντίθετα το κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρόλο που του ταιριάζει. Συνήθως και οι γονείς προσπαθούν να στρέψουν τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι για να εξασφαλίσουν μια ομαλή κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη.(Garvey C., 1990).

Σε όλη τη διάρκεια αυτής της ηλικίας τα παιδιά τείνουν να απωθούν το αντίθετο φύλο γιατί συνειδητοποιούν τον ιδιαίτερο ρόλο κάθε φύλου. Φυσικά, στη δημιουργία μιας ομάδας φιλίας ρόλο δεν παίζει μόνο το φύλο αλλά και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών τα οποία φαντάζουν σημαντικά σε αυτές τις ηλικίες (όπως: ομορφιά, καθαριότητα, αθλητικό παράστημα) ή η κοινή γειτονιά και το κοινό σχολείο. (Νόβα-Κατσούνη,1995).

Στα πρώτα χρόνια της ζωής και ανάπτυξης , το παιχνίδι είναι αυτό που δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για την ψυχοκινητική εξέλιξη. Αποτελεί κύρια λειτουργία στον τομέα της ανάπτυξης του και στην εκπαίδευση. Με το παιχνίδι το παιδί αποκτά δεξιότητες, γνώσεις και δημιουργική σκέψη που θα τον εξοπλίσουν στην ενήλικη ζωή. Από τη φύση του το παιχνίδι συνιστά κίνητρο για μάθηση σε κάθε παιδί, σε κάθε ηλικία. Αποτελεί εργαλείο επαφής, καλλιέργειας του σωματικού, συναισθηματικού και γνωστικού κόσμου των παιδιών. (www.iatro.gr).

Το παιχνίδι αποτελεί μια σοβαρή υπόθεση. Ο πρωτοποριακός ψυχολόγος Lev Vygotsky πίστευε ότι, κατά την προσχολική περίοδο, το παιχνίδι είναι η κύρια πηγή ανάπτυξης. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν και εξασκούν πολλές βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Αναπτύσσουν μια αίσθηση του εαυτού τους, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά, μαθαίνουν πώς να κάνουν φίλους, πώς να ψεύδονται και πώς να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι διαδραματίζει αναπτυξιακό ρόλο ήδη από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Το κοινωνικό παιχνίδι αρχίζει με τις πρώτες κοινωνικές ανταλλαγές ανάμεσα στα παιδιά με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων. Είναι αυτό το παιχνίδι που διδάσκει στα παιδιά τις κοινωνικές σχέσεις και πως να εμπλακούν σε αυτές, καθώς και τους πολιτισμικούς κανόνες της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν.

Η Ψυχαναλυτική θεωρία έχει τις ρίζες της στην θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας είναι ο ψυχολόγος J. Freud, ο οποίος θεωρεί ότι το παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα μέσο για να περάσει το παιδί την ώρα του αλλά είναι σημαντικό «γιατί απηχεί τις προσπάθειες του παιδιού να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα». Αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του παιδιού. Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει αγχώδεις καταστάσεις με συμβολικό τρόπο. Μέσα από το παιχνίδι του εκφράζει έμμεσα τις ανησυχίες του, φόβους, επιθυμίες και επαναλαμβάνοντας αυτά τα θέματα ξανά και ξανά δίνει στο παιχνίδι ένα χαρακτήρα κάθαρσης. (Νόβα-Κατσούνη,1995).

Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο διάγνωσης μέσα από το οποίο το παιδί μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του, τα ένστικτά του και τις επιθυμίες του. Η ψυχαναλυτική σχολή, για να εισχωρήσει στο βάθος της παιδικής ψυχής, χρησιμοποίησε το παιχνίδι όπως παλιότερα το όνειρο στους

ενήλικες. Το παιχνίδι ως διαγνωστικό μέσο είναι μια πολύ καλή μέθοδος προκειμένου να πλησιάσουμε την ψυχή των μικρότερων παιδιών, για τα οποία η γλώσσα είναι ακόμα ατελές μέσο επικοινωνίας.

Ο Vygotsky από την άλλη πλευρά υποστήριξε ότι, ο άνθρωπος συμμετέχει ενεργητικά στην ίδια του την ύπαρξη. Από τη νηπιακή ακόμα ηλικία αρχίζει να αποκτά τα μέσα με τα οποία μπορεί να επιδράσει και να ελέγξει το περιβάλλον του αλλά και τον εαυτό του. Αυτό το επιτυγχάνει με τη δημιουργία και τη χρήση βοηθητικών ή «τεχνητών» ερεθισμάτων. Ο ίδιος δημιουργεί τα βοηθητικά ερεθίσματα, που δεν έχουν καμιά εγγενή σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση και τα χρησιμοποιεί στο παιχνίδι σαν μέσα ενεργητικής προσαρμογής. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση της χρήσης των βοηθητικών ερεθισμάτων, την οποία θεωρεί καθοριστική.

Τα βοηθητικά ερεθίσματα, για τον Vygotsky, είναι τα εργαλεία του εγγενούς πολιτισμού, η μητρική γλώσσα του παιδιού και τα ευφυή μέσα που το ίδιο το παιδί εφευρίσκει, ακόμα και η χρήση του ίδιου του σώματος. Το παιδί κάνει χρήση των διαφόρων αυτών μέσων κατά τη δραστηριότητά του στο παιχνίδι, γι' αυτό και ο Vygotsky θεωρεί το παιχνίδι ως το πρωταρχικό μέσο της πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών. (Τσιάντης, 1991).

Το παιδί στο παιχνίδι του ξεπερνά την ηλικία του, μετακινείται πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά και μοιάζει να γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ότι είναι. Άρα το παιχνίδι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης, που περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις. Το παιδί μέσα στο παιχνίδι προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Ακόμα προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων. Το παιχνίδι προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Αποτελεί βασικό και θεμελιώδες γνώρισμα, το οποίο χαρακτηρίζει κάθε στάδιο της παιδικής ηλικίας και είναι δραστηριότητα ζωτικής σημασίας για τα παιδιά. Μπορεί και το ξεκουράζει και το ψυχαγωγεί, μαθαίνοντάς το να προσπαθεί, να αυξάνει την επιμονή του. Με το παιχνίδι, τα ντροπαλά παιδιά ξεθαρρεύουν, τα απείθαρχα μαθαίνουν να υπακούνε σε κανονισμούς, τα οξύθυμα γίνονται πιο διαλλακτικά, τα αδέξια πιο καλλιεργημένα κινητικά. Για το παιδί, το παιχνίδι είναι η πιο φυσική δραστηριότητα, είναι η μόνη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ζει και καταλαβαίνει απόλυτα, ενδυναμώνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του. Βασικά στοιχεία του παιχνιδιού είναι η ευελιξία, η φαντασία, η φυσική και νοητική δραστηριότητα, η έλλειψη συγκεκριμένων στόχων και η αναζήτηση της ευχαρίστησης. Με αυτή την έννοια το παιχνίδι μπορεί να οριστεί «ως μια πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση, η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει ως στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση. (Τσιάντης, 1991).

Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί εκτονώνει τη συναισθηματική ένταση και το άγχος το οποίο βιώνει από τις καθημερινές συνθήκες (έλλειψη ελεύθερου χρόνου, καταιγισμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων, υπερφόρτωση με πνευματικό έργο). Το παιχνίδι καλλιεργεί τη μνήμη, τη φαντασία, την υπευθυνότητα, την κοινωνική αλληλεγγύη και την αυτοπειθαρχία. Το παιδί παίζοντας διοχετεύει την περίσσεια ενέργειά του σε έναν σκοπό, μαθαίνει να συνεργάζεται με τους γύρω του, να μοιράζει, να ανταλλάζει, να επικοινωνεί, να θέτει και να αποδέχεται κανόνες. (Parents and Children,2010).

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Solnit (1987) « ενώ όλοι νομίζουμε ότι ξέρουμε τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στο παιχνίδι, στη πραγματικότητα αυτό μπορεί να περιγραφεί καλύτερα από τις λειτουργίες του παρά να οριστεί με έναν κυριολεκτικό ορισμό.» Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του. Μαθαίνει, εκφράζεται και διοχετεύει ψυχική και σωματική ενέργεια.

Συμπερασματικά, στο αναπτυσσόμενο άτομο διαπιστώνονται ορισμένες αλλαγές, όπως αναφέρει ο Ν. Μάνος στο βιβλίο του «Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής» είναι οι εξής:

- Η ανάπτυξη ποικίλων νοητικών , κατασκευαστικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων , καθώς και η ανάπτυξη της απαραίτητης εσωτερικής παρότρυνσης και κινητοποίησης για την επίτευξή τους,
- Η ανάπτυξης της ικανότητας για κοινωνικοποίηση μέσα από διαπροσωπικές αντιδράσεις τόσο με ενηλίκους όσο και με ενηλίκους.,
- Η ταυτοποίηση με συνομηλίκους του ίδιου φύλου και η δημιουργία ομάδων,
- Η προοδευτική αύξηση της αυτονομίας και ανεξαρτησίας ,
- Η ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού του άγχους.»

Το σχολείο αποτελεί για το άτομο της σχολικής ηλικίας ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο της ζωής του καθώς αποτελεί μια καινούργια κοινότητα για το παιδί. Έναν καινούργιο χώρο στον οποίο πρέπει να ενταχθεί και να προσαρμοστεί. Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες και να κοινωνικοποιηθεί μέσα από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του.

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ηλικίας αυτής είναι η δημιουργία ομάδων του ίδιου φύλου με την ύπαρξη κανόνων και την ανάληψη ρόλων. Αρχικά οι παιδικές φιλίες είναι μεταβαλλόμενες, ενώ αργότερα γύρω στην ηλικία των 9 χρόνων ,η αναζήτηση και η ανεύρεση ενός στενού φίλου ή φίλης αποτελεί την βάση για την δημιουργία μιας έντονης φιλικής σχέσης διαρκείας και την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Αυτό τελικά έχει ως φυσικό επακόλουθο την οικειότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. (Μάνος,1997).

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

6.1.Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η ανθρώπινη κοινωνία δεν είναι ένα άθροισμα ανθρώπων αλλά ένα σύνολο αυτών που ζουν από κοινού σε σχέση μεταξύ τους, αναπτύσσουν πρότυπα μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασής τους, δημιουργούν ομάδες, θεσμούς, ορισμένες σχετικά σταθερές μορφές σχέσεων και βασίζονται σε κοινές παραστάσεις. Ένας από τους θεσμούς της κοινωνίας μας είναι και το σχολείο. (Βέλτσος,1977).

Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο στάδιο εκείνο όπου η κοινωνικοπολιτιστική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση, δηλαδή Ο θεσμός του σχολείου είναι συνεπώς προϊόν κοινωνικοπολιτιστικής εξέλιξης. (Βουδούρης,2006).

Σε όλη τη πορεία του, το σχολείο πέρασε από διάφορα στάδια ανάλογα με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν. Σε όλο το διάστημα της λειτουργίας του μέχρι σήμερα έχει ως στόχο την προετοιμασία της νέας γενιάς για την ορθολογική γνώση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, ο θεσμός του σχολείου έχει δεχθεί κατά καιρούς κριτική και έχουν διατυπωθεί πολλές και σημαντικές απόψεις για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών αλλά και για την προώθηση καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, το σχολείο δέχεται έντονη κριτική, η οποία επικεντρώνεται στις γνωστές αδυναμίες του σχολείου, όπως η τυποποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας,(Ξωχέλλης Π.,1999).

Σημαντικός σταθμός στη σύγχρονη ιστορία του σχολείου είναι η περίοδος μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Την περίοδο αυτή συνειδητοποιείται και τονίζεται με έμφαση ο ρόλος του σχολείου στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των βιομηχανικών χωρών και κυρίως η συμβολή του στην
πραγμάτωση εκπαιδευτικής ισότητας.
(<http://users.sch.gr/plouskas/roloi.htm> -ftn3) .

Ταυτόχρονα όμως αρχίζει να ασκείται (κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του '60 και μετά) έντονη κριτική στο σχολικό θεσμό, η οποία επισημαίνει πρώτα γνωστές αδυναμίες του σχολείου, όπως, η τυποποίηση παιδαγωγικής διαδικασίας (Ξωχέλλης Π.,2003).

Επισημαίνεται επίσης, ότι η θεωρία και η αντίστοιχη εκπαιδευτική πράξη έκαναν το σχολείο έναν αποκλειστικά συντηρητικό θεσμό, με στόχο την ανάπτυξη μιας συγκροτημένης προσωπικότητας του παιδιού, λόγω των αξιών που πρέσβευαν τότε. Αντίστοιχα, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή

σηματίστηκε μέσα σε ένα «κουβούκλιο» στο οποίο ο δάσκαλος αποτελεί «κλειδί» για όλες τις εξωτερικές επιδράσεις που θα δεχόταν το παιδί από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι επικριτές του σχολικού θεσμού υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική αυτή πράξη περιορίζει ή καταπνίγει την αυτονομία, φαντασία και κριτική σκέψη του μαθητή. (<http://users.sch.gr/plouskas/roloi.htm> - ftn4).

Το σχολείο έχει ως βασικό άξονα να επιτελέσει δύο βασικές κοινωνικές λειτουργίες : την κοινωνικοποίηση και τη διδασκαλία του μαθητή. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το φυσικό του περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα , γνωρίζει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει, διαμορφώνει την προσωπικότητά του, εντάσσεται για πρώτη φορά στη σχολική κοινότητα και του δίνεται η ευκαιρία για δραστηριοποίηση μέσα σε αυτό. Η διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο, του γίνει την ώθηση να αποκτήσει μια θέση στο σε αυτό το κοινωνικό σύνολο και να γίνει μέρος του συνόλου και φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς. Το άτομο αποκτά ταυτότητα και κοινωνική υπόσταση. Είναι μια διαδικασία που κρατάει σε όλη την ζωή του ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές είναι εκείνοι που θα το επηρεάσουν μετά την οικογένεια. Οι δάσκαλοι μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας , τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις και την συνολική συμπεριφορά ασκούν σημαντική επιρροή στους μαθητές οι οποίοι μέσα από αυτά που παρατηρούν, απορροφούν και αποκρυσταλλώνουν μια άποψη για την κοινωνία γενικά. (Βέλτσος ,1977).

Σήμερα, η κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολείο βρίσκεται σε κάποια σημεία υπό την πίεση της διαδικασίας παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο ως πρώτο βασικό άξονα τοποθετεί την μέθοδο της διδασκαλίας, που ξεκινά από τη στοιχειώδη κάλυψη βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωσης, γραφής και αριθμησης) και ύστερα προχωρά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Μέσα από τις δύο προαναφερόμενες λειτουργίες του σχολείου συνδέεται και η διαδικασία «διανομής θέσεων και ρόλων» μέσα στο κοινωνικό-σχολικό σύνολο, που αφορά πλέον την πιο πρόσφατη αρμοδιότητα του σχολείου. (Μιχαλακόπουλος Γ., 1996).

6.2.ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η σχολική μονάδα συνιστά το στάδιο της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης όπου το παιδί γνωρίζει και συναλλάσσεται με άτομα πέραν του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Είναι γεγονός πως αποτελεί την ‘μικρογραφία’ της κοινωνίας, έναν προθάλαμο για την εισαγωγή τους στην κοινωνία. Ως θεσμός αποτελεί μια οργάνωση, της οποίας οι αξίες και η σπουδαιότητα είναι κεντρικές για την κοινωνική και πνευματική συγκρότηση του ατόμου. (Γκότοβος,1999).

Η σχολική τάξη πρέπει να θεωρείται ως ένα υποσύστημα κοινωνικό. Ο όρος «κοινωνικό σύστημα» σημαίνει ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων κοινωνικών «μερών». Δεν αναφέρεται μόνο σε αυτό που συνήθως ονομάζουμε κοινωνικό-οικονομικό σύστημα μιας κοινωνίας. Οποιαδήποτε θεσμοποιημένη κοινωνική ομάδα μπορεί να κατανοηθεί και να αναλυθεί ως κοινωνικό σύστημα. (www.wikipedia.gr).

Κάθε σύστημα κατανοείται ως προς ορισμένες λειτουργίες που έχει σκοπό να επιτελέσει. Η σχολική τάξη έχει και αυτή σαν σύστημα να φέρει σε πέρας ορισμένες λειτουργίες. Κύρια λειτουργία της είναι η εκμάθηση από τα παιδιά κάποιας γνώσης, καθώς επίσης, με ένα ευρύτερο νόημα, η κοινωνικοποίησή τους. Οι λειτουργίες αυτές δεν καθορίζονται από την τάξη ως απομονωμένη και αυτόνομη μονάδα, αλλά στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, με τη σειρά του, προσδιορίζεται σε σχέση με τα άλλα συστήματα στην κοινωνία, όπως το πολιτιστικό, το οικονομικό, το πολιτικό (Drygen G., 2000).

Τις λειτουργίες της τάξης αναφέροντάς την ως κοινωνικό σύστημα αναλύει πολύ καλά ο T.Parsons ο οποίος θεωρεί ότι η σχολική τάξη λειτουργεί για να εξωτερικεύσει στους μαθητές της υποχρεώσεις και ικανότητες για επιτυχή εκτέλεση των μελλοντικών ρόλων τους ως ενήλικες και να κατανείμει αυτό το ανθρώπινο δυναμικό στη δομή ρόλων της κοινωνίας των ενηλίκων. Η σχολική τάξη έτσι συνιστά για τον Parsons φορέα κοινωνικοποίησης, εσωτερικεύσης δηλαδή κοινών στην κοινωνία αξιών και κανόνων που τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να μάθουν αποκλειστικά στην οικογένειά τους. Οι μαθητές εκεί εκπαιδεύονται σε ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται από την κοινωνία και τις υλοποιούν στον έναν ή στον άλλο βαθμό με την εκτέλεση καθορισμένων καθηκόντων. Ανάλογα με το βαθμό κατά τον οποίο εσωτερικεύσουν τις αξίες και τους κανόνες και πραγματοποιήσουν τις αντίστοιχες ικανότητες και δεξιότητες, επιλέγονται και κατανέμονται σε κοινωνικές θέσεις και ρόλους.(Parsons T., μετάφραση: Φραγκουδάκη).

Το σημερινό σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός επιτελεί και επιπλέον λειτουργίες βασισμένες σε κοινωνικά, ιδεολογικά και πολιτισμικά στοιχεία. Σύμφωνα με απόψεις που έχουν μελετηθεί, το σχολείο επιτελεί εκτός των άλλων και μια ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία, μεταβιβάζοντας στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. Επίσης, επιτελεί μία τεχνική-μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική κ.ά. προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί για ενεργή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τρίτη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο είναι η επιλεκτική, αποδίδοντας στους μαθητές την κοινωνική θέση, δηλαδή προεπιλέγοντας μαθητές για συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας, σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών και προκαθορίζοντας την αντίστοιχη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία

μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής). Τέλος, το σχολείο επιτελεί μια λειτουργία κατά την οποία, απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης.

Οι τρόποι με τους οποίους εκπληρώνονται οι λειτουργίες της σχολικής τάξης χαρακτηρίζονται από μια σχετική σταθερότητα και διάρκεια. Εφόσον η σχολική τάξη έχει ορισμένες κοινωνικά προσδιορισμένες λειτουργίες, τις οποίες εκτελεί με κάποιο καθορισμένο τρόπο, λέμε ότι είναι θεσμός. (<http://users.sch.gr/plouskas/roloi.htm> - ftn10) .

Το σχολείο είναι μια αληθινή κοινότητα μάθησης, όπου όλα τα μέλη γίνονται ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές. Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να γίνονται μαθητές και οι μαθητές να γίνονται δάσκαλοι. Όλα τα μέλη της κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) έχουν έντονο το αίσθημα του «ανήκειν» και συνειδητοποιούν το ρόλο τους ως μέλη της κοινότητας. Φιλοσοφία και ιδεολογία του σύγχρονου σχολείου είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Συνεργασία δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή, δασκάλων-γονιών και τοπικής κοινωνίας.

Η αυτονομία στη διοίκηση, στη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Βέβαια, το σχολείο έχει το δικαίωμα της επιλογής και ιεράρχησης των δικών του στόχων και προτεραιοτήτων, των δικών του διαδικασιών και μεθόδων μάθησης, που ανταποκρίνονται πάντοτε στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας. (Χαραλάμπους Ν.,1995).

6.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005).

Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολύ-ρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και διλήμματα, καθώς

υπάρχουν συνειδητές και ασυνειδήτες προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολύ-ρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος. ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια, η υπομονή και η επιμονή, η καταδεκτικότητα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καθώς δεν προσφέρει απλώς γνώσεις και μάθηση, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των μαθητών.(Παπας,1997).

Με τα χαρακτηριστικά αυτά, επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της εικόνας του «ιδανικού» εκπαιδευτικού, στην οποία θα πρέπει να αποσκοπεί κάθε εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων, των δυνάμεών του και της προσωπικότητάς του. Εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί, επιπλέον, από τον εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», να έχει, δηλαδή, συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και, κυρίως, να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους.

Όσες γνώσεις και αν διαθέτει ο εκπαιδευτικός, η προετοιμασία πριν μπει στην τάξη αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πράξης. Οφείλει, λοιπόν, να προετοιμάζεται πολύπλευρα προκειμένου να παρουσιάσει τη νέα γνώση, να ενισχύσει την εκμάθησή της και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του. Η προετοιμασία αυτή καθίσταται αναγκαία και πραγματοποιείται με τη συνεχή επιστημονική ενημέρωση και την κατάκτηση του διδακτικού αντικείμενου (νέα γνώση) που θα τον απασχολήσει στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, οφείλει να λάβει υπόψη του τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τους ρυθμούς και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή της τάξης του. Μετά την επιστημονική προσέγγιση και των δύο πλευρών (νέα γνώση - μαθητές), θα προσπαθήσει να βρει τρόπο, ώστε το μορφωτικό αντικείμενο να αποτελέσει αντικείμενο απορίας και ενδιαφέροντος (πρόβλημα) για τους μαθητές και να τους συναρπάσει για να ασχοληθούν μαζί του. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσανατολίσει τους μαθητές στο στόχο (ή στους στόχους) της διδακτικής ενότητας. Δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο ο ίδιος το στόχο της εκάστοτε ενότητας, είναι απαραίτητο να έχει προσανατολιστεί σε αυτόν και ο μαθητής, διότι ο μαθητής είναι εκείνος που καλείται να πετύχει αυτόν το στόχο και η τυχόν επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται

σε μεγάλο βαθμό και από τις δικές του προσπάθειες και δυνάμεις.(Μόρφα Ε.,2005).

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει ένα σωστά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας τότε κινείται με περισσότερη βεβαιότητα και άνεση κατά τη διάρκειά της, είναι περισσότερος ευέλικτος με αποτέλεσμα αφενός να ενισχύει τους μαθητές και αφετέρου να αναλύει το αντικείμενο. Έχει την ευχέρεια να εφαρμόζει με σεβασμό τις βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας και κυρίως διακρίνεται για τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή του.

«Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και δαισθάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά του και καθοδήγησή του θα υπερνικήσουν τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας, που έχουν πια κάνει δικό τους στόχο μάθησης.». Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να προσαρμόσει τα περιεχόμενα της μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Γιαννούλης, 1980).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και έχει αίσθηση του χιούμορ, χωρίς όμως να το χρησιμοποιεί σε βάρος των μαθητών του. (Ντούσκας, 2005).

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Τα στοιχεία και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς των μαθητών ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα έχει υπόψη του τόσο για τη δημιουργία ομάδων εργασίας όσο και για τη ρύθμιση των παιδαγωγικών του ενεργειών απέναντι σε κάθε μαθητή. Η ίδια η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα πείθει τον μαθητή ότι πράγματι του αποδίδεται αξία. Η προσφορά, όμως, της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά εκτείνεται και έξω από αυτή με τη θετική συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μνήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για ουσιαστική συμμετοχή τόσο

στις σχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι, όλοι μαζί, εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς σε συνεργασία με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, να οργανώνουν με επιτυχία τη σχολική ζωή, ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο οργάνωσης διάφορων δραστηριοτήτων και πόλο έλξης των πάντων. Το παιδί ποθεί να έχει ένα οδηγό στη ζωή του. Όταν η προσωπικότητα του οδηγού συνοδεύεται από κοινωνική καταξίωση, μόρφωση και ήθος, τόσο και πιο πρόθυμο είναι το παιδί. Το κύρος όμως δεν χαρίζεται. Κατακτιέται. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι παιδαγωγός και παιδαγωγικός. Να ξέρει καλά τη θεωρία και την πράξη της αγωγής.(Σουσανίδου Κ.,1999).

6.4. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία η οικογένεια και το σχολείο είναι δυο βασικοί χώροι στα πλαίσια των οποίων επιτελείται σε σημαντικό ποσοστό η κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου, διαμορφώνεται η προσωπικότητά του ενώ παράλληλα κατασκευάζεται η ταυτότητά του. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία με την οποία το απροστάτευτο παιδί γίνεται βαθμιαία ένα αυτοσυνείδητο και πληροφορημένο πρόσωπο, το οποίο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτεί ο πολιτισμός στον οποίο γεννήθηκε . Το άτομο αλληλεπιδρά με το κοινωνικό και το φυσικό του περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα , γνωρίζει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει . Η κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου , από τη γέννησή του , μέχρι το τέλος του . Μέσω αυτής της διαδικασίας , κάθε άτομο αποκτά την κοινωνική του και ενσωματώνεται στην κοινωνία του και εντάσσεται στην κουλτούρα του. (www.old.phs.uoa.gr).

Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι το σχολείο. Το παιδί μεταβαίνει από τον οικογενειακό στον σχολικό χώρο, όπου πρέπει να αναπτύξει καινούριες συμπεριφορές και ικανότητες, για να μπορέσει να συναναστραφεί με τα άλλα άτομα. Σε αυτές τις συνθήκες συναναστροφής, οι μαθητές αποκτούν τρόπους σκέψης και δράσης, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, βιώνουν κοινωνικούς κανόνες και αξίες, βάσει των οποίων διαμορφώνουν την προσωπικότητά και την κοινωνική συμπεριφορά τους.(Αγαπάκης,2010).

Το νέο περιβάλλον διαφέρει στο γεγονός ότι είναι πιο απρόσωπο, πιο ουδέτερο και δεν μπορεί να επικεντρώνεται στις ξεχωριστές ανάγκες του παιδιού και να του δίνει πολλές ευκαιρίες, όπως λογικά έκανε η οικογένεια του. Στο σχολείο το άτομο διευρύνει την ικανότητα του να συνεργάζεται με τους άλλους, να πειθαρχεί σε κανόνες, να ανταποκρίνεται στις επιταγές του δασκάλου και να μαθαίνει. Το σχολείο είναι φορέας των κοινωνικών θεσμών και αξιών. Ακόμα πιο έντονα από την οικογένεια προσπαθεί να κάνει το άτομο κοινωνικό υποκείμενο και να το προετοιμάσει για τους ρόλους που επρόκειτο να παίξει

στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά, δίνει στην κοινωνία ένα ανθρώπινο δυναμικό σχεδόν έτοιμο να το χρησιμοποιήσει για τις ανάγκες της.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται ιδιαίτερα πολύπλοκος στη σύγχρονη εποχή. Δεν αρκεί να είναι κάτοχος γενικών ή εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούνται για να διδάξει τους μαθητές του. Οφείλει να διαθέτει επιπλέον γνώσεις για την ψυχοσύνθεση του αναπτυσσόμενου μαθητή, τη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησής του. Ο εκπαιδευτικός καλείται, μέσα σε όλες τις άλλες ευθύνες που έχει, να ενεργοποιεί μέσα στη σχολική τάξη εκείνες τις συμπεριφορές του μαθητή που θα τον βοηθήσουν να έχει όχι μόνο την καλύτερη επίδοση στα μαθήματα, αλλά και να επιτύχει στο μέγιστο βαθμό την ομαλή προσαρμογή και την κοινωνικοποίησή του. (Τριλιανός, 1992).

Το σχολείο και ειδικότερα η σχολική αίθουσα δεν εξυπηρετούν και δεν πρέπει να εξυπηρετούν αποκλειστικά την παροχή στους μαθητές ειδικών γνώσεων. Το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στο γενικότερο σκοπό της αγωγής, ο οποίος περιλαμβάνει και την υποστήριξη των μαθητών για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Εξάλλου, το σχολικό περιβάλλον και αυτό της σχολικής τάξης αποτελούν επιμέρους κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία επιδρούν θετικά ή αρνητικά στους μαθητές. Σε αυτά τα περιβάλλοντα καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν όχι μόνο προβλήματα μάθησης, αλλά και ποικίλα άλλα προβλήματα που αφορούν στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους υπόλοιπους μαθητές και γενικότερα τους συνανθρώπους τους. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολείο είναι σταδιακή λόγω του ότι συνδέεται με την πορεία της διανοητικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ωριμότητας των μαθητών. Καθώς βέβαια η μια τάξη διαδέχεται την επόμενη, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης μεταβάλλονται. Εκείνο όμως που παραμένει σταθερό είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να φέρουν σε επαφή τους μαθητές τους με τις αξίες, τα νοήματα και γενικότερα την κουλτούρα της κοινωνίας, ασκώντας τους στο διάλογο, την ειρηνική διαπραγμάτευση και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται βίωμα στους μαθητές η σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής και δράσης στο πλαίσιο των ομαδικών συνόλων, τόσο εντός του σχολικού, όσο και εντός του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. (Χαραλάμπους Κ., 2004).

Θεμελιακό ρόλο στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης διαδραματίζει στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει εσωτερικεύσει τα χαρακτηριστικά του σύνθετου ρόλου του, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, γίνεται φορέας μετάδοσης της κουλτούρας, των αξιών, των κανόνων και των στάσεων που επικρατούν στην κοινωνία. Διαθέτει μεθοδολογικές γνώσεις και μηχανισμούς, με τους οποίους εκπαιδεύει τους μαθητές, εκπαιδεύοντάς τους να ασκούνται σε τύπους συμπεριφοράς, οι οποίοι

προϋποθέτουν γνώσεις για την πραγματικότητα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν. (Ντούσκας Ν.,2007).

6.5. ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σχολικές σχέσεις είναι η κοινωνική συνύπαρξη δύο ή περισσότερων ατόμων. Αυτή η κοινωνική συνύπαρξη οδηγεί αυτόματα στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων που είναι έντονα εμποτισμένες με συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη, διότι αποτελούν το κέντρο σύλληψης και ανάπτυξης του κοινωνικού ανθρώπου και των κοινωνικών θεσμών.(Τσαούση,2006).

Αναλυτικότερα, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί διαφορετικών κατευθύνσεων, με πρωτοπόρους τον L. Vygotsky και τον G. Mead, έχουν θεωρητικά υποστηρίξει και ερευνητικά αποδείξει ότι *«η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που είναι κατεξοχήν τόπος μάθησης και ανάπτυξης, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν σημαίνουσα θέση και αναδεικνύονται κέντρο μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη»*. (Μαραθεύτης, 1986).

Η πρώτη ουσιαστική σχέση που δημιουργείται μέσα στο σχολείο είναι ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή. Η σχέση μεταξύ τους κατέχει κεντρικό ρόλο στο πλέγμα των προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη συμβάλλουν στη σύναψη προσωπικών σχέσεων. Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ζώο κοινωνικό. Κύρια πηγή της ευτυχίας του ήταν ανέκαθεν οι σχέσεις του προς άλλα πρόσωπα, δηλαδή η ψυχική του επικοινωνία με τον άλλο. (Μαραθεύτης, 1986).

6.6. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ

Η επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική λειτουργία που ενυπάρχει στην κοινωνία και προκύπτει από αυτή. Σύμφωνα με τον Bateson η επικοινωνία είναι μια διεργασία που έχει σκοπό και διεξάγεται σε κάποιο πλαίσιο (Παπάνης,2008).

Διαμέσου της επικοινωνίας επιδιώκεται η ανταλλαγή πληροφοριών, συναισθημάτων, σκέψεων από έναν άτομο(ο οποίος εκπροσωπεί τον πομπό) σε ένα άλλο (ο οποίος εκπροσωπεί τον δέκτη). Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων λειτουργεί ως ένας απαραίτητος παράγοντας για την προσωπική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του ατόμου καθώς διευκολύνει την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των σχέσεων.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δρώντα υποκείμενα ορίζονται οι εκπαιδευόμενοι, σκοπός των οποίων είναι η κατάκτηση της γνώσης, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η σχολική τάξη αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η δράση. Οι σχέσεις και η επικοινωνία ανάμεσα σε ένα μαθητή και τον δάσκαλο, αν και φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από ένα «χάσμα», θεωρούνται επιβεβλημένες, και χαρακτηρίζονται από τον τρόπο και την ποιότητα της σχέσης τους. (Παπάνης,2008). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, σχετικά με τις σχέσεις μαθητή – δασκάλου πέραν των άλλων έχουν προκύψει και δύο θεμελιώδη συμπεράσματα.

- Οι σχέσεις του παιδιού με τον δάσκαλο, αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατά το πρώτο στάδιο της παιδικής ηλικίας, ο οποίος καθορίζει και τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη φοίτησή του στο σχολείο επηρεάζοντας και τη δυνατότητα προσαρμογής του.
- Με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη του παιδιού, η σχέση αυτή επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και τη μάθησή του γενικότερα.

Σημαντικό για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των μαθητών είναι και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον τρόπο που οι μαθητές, τόσο ως άτομα, όσο και ως ομάδες, εσωτερικεύουν τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και το αντικείμενο διδασκαλίας. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (συνομήλικοι-εκπαιδευτικός). Σύμφωνα με έρευνες το θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη ενισχύει την επίδοση των μαθητών και δημιουργεί κίνητρα για μάθηση. (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο Huffman αναφέρει ότι η ανάπτυξη των παιδιών ενισχύεται σε περιβάλλοντα όπου έρχονται σε επαφή με άτομα με τα οποία έχουν αναπτύξει θετική συναισθηματική σχέση. Η ανάπτυξη στενής διαπροσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό κάνει τους μαθητές να νοιώθουν ότι πλαισιώνονται από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον . Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να ενθαρρύνει την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών και να έχει βασικό στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, που στηρίζονται στην ομαδική μορφή εργασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εμπέδωση τεχνικών επικοινωνίας είναι:

- Συζήτηση στην τάξη: σκοπός αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η κατάρτιση των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων, η ενδυνάμωσή τους ώστε να καθίστανται ικανοί να εμβαθύνουν στην προσκτηθείσα γνώση, και στη βαθειά κατανόηση του ζητήματος που πραγματεύονται, η καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης.
- Καταιγισμός ιδεών, σκοπός αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η καλλιέργεια της φαντασίας, η δημιουργία πρωτότυπων ιδεών. Πρόκειται

για πρακτική στην οποία οι μαθητές παράγουν ενεργά μια μεγάλη ποικιλία από ιδέες σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η ποσότητα των ιδεών είναι το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου.

- Υπόδηση ρόλων είναι μια ανεπίσημη μορφή υποκριτικής κατά την οποία οι μαθητές ενσαρκώνουν ρόλους και δραματοποιούν καταστάσεις. Σκοπός της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η εκπαίδευση των μαθητών, μέσω της δημιουργίας συνθηκών πραγματικού περιβάλλοντος, ώστε να αντιμετωπίσουν ανάλογες καταστάσεις στην πραγματική ζωή και η ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης (ενσυναίσθησης) και της διορατικότητας-διαισθητικότητας των μαθητών. Η διαδικασία, αρχικά, περιλαμβάνει τη περιγραφή της κατάστασης για να δημιουργηθούν οι ρόλοι. Ακολουθεί η επιλογή των μαθητών που θα υποδυθούν τους ρόλους, και η καθοδήγησή τους για τον τρόπο απόδοσης της κατάστασης.
- Δημιουργώντας ομάδες εργασίας, σκοπός της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και η κατανόηση του διαφορετικού τρόπου σκέψης των ατόμων. Για την εφαρμογή της μεθόδου απαιτείται η διαίρεση των μαθητών σε ομάδες εργασίας και η διαμόρφωση στη διαρρύθμιση της τάξης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία. Η διαδικασία περιλαμβάνει αρχικά τον καθορισμό ενός μαθητή από κάθε ομάδα, ο οποίος καλείται να καταγράψει την πορεία της συζήτησης. Στη συνέχεια οι μαθητές αυτοί καλούνται να περιγράψουν την πορεία της συζήτησης, να αναφέρουν τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν από την ομάδα τους για την προσέγγιση του θέματος και να παρουσιάσουν τη διαφορετική επιχειρηματολογία των συμμαθητών τους.
- Παιχνίδια, προσομοιώσεις, πρόκειται για εκπαιδευτική μέθοδο στην οποία τα παιχνίδια ως δραστηριότητες εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι μια επίκτητη διαδικασία. Καλλιεργείται σε νεαρή ηλικία και εξελίσσεται με την ανάπτυξη του ατόμου αρχικά στην οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον και τέλος στον εργασιακό χώρο. (Παπάνης,2008).

Οι ρόλοι ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο είναι αλληλοεξαρτώμενοι και συμπληρωματικοί. Κάθε ρόλος αποκτά το νόημά του και πραγματοποιείται σε σχέση με τους άλλους ρόλους στο σύστημα. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή δεν μπορεί να οριστεί ή να εκπληρωθεί παρά μόνο σε σχέση του ενός προς τον άλλο. Δεν υπάρχει δάσκαλος και διδασκαλία, αν δεν υπάρχει μαθητής και μάθηση. Αυτή η συμπληρωματικότητα των ρόλων συνενώνει δύο ή περισσότερους ρόλους σε μια συνεκτική, αλληλοενεργητική μονάδα και μας

δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε τη δομή που χαρακτηρίζει ένα θεσμό ή μια ομάδα. (Μιχαλακόπουλος Γ., 1996)

Συμπερασματικά, η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί διαδικασία αλληλενέργειας. Τα άτομα σε αυτή αλληλενεργούν, ασκούν δηλαδή επιρροή το ένα στο άλλο και η συμπεριφορά καθενός μπορεί να θεωρείται ως συνάρτηση της συμπεριφοράς του άλλου.

Ο μαθητής ενεργοποιείται στο σχολείο και την τάξη στο πλαίσιο των σκοπών της εκπαίδευσης και των οργανωτικών δομών που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενεργοποιείται έτσι ως ρόλος, που σημαίνει πως η «πορεία» του στο σχολείο έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τις δραστηριότητες που αντιστοιχούν στο ρόλο του. Ο ρόλος του μαθητή δεν είναι δεδομένος, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης και μάθησης. Αυτό συμβαίνει γιατί μερικοί μαθητές φθάνουν στο σχολείο έχοντας μάθει σε κάποιο σημαντικό βαθμό κατά την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια αξίες, διαθέσεις, και αντίστοιχες συμπεριφορές και πράξεις, που συνδέονται με την εκτέλεση του ρόλου τους. Άλλοι πάλι τις έχουν μάθει σε μικρότερο βαθμό. Σε οποιαδήποτε όμως περίπτωση, έχει υποχρέωση και το σχολείο να διδάξει αυτά τα χαρακτηριστικά του ρόλου με ποιο εξειδικευμένο και συγκεκριμένο τρόπο. Αυτό φυσικά θα πραγματοποιηθεί μέσα από την σωστή συνεργασία και επικοινωνία του μαθητή με τον δάσκαλο. (Μάνος Κ., 1990)

Μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή υπάρχει αλληλένδετη σχέση. Ο μαθητής στην τάξη εξαρτάται στις δραστηριότητές του από τον δάσκαλο. Οι σχέσεις του με το δάσκαλο είναι από πολλές απόψεις σχέσεις εξάρτησης. Και αυτό προκύπτει από τη δομή της εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο Durkheim, έχει ορίσει το ρόλο του δασκάλου ως ρόλο «ηθικής αυθεντίας» στους μαθητές του, η οποία προκύπτει από τους σκοπούς της εκπαίδευσης και από την «ανωτερότητα της εμπειρίας και της κουλτούρας του», από τη μια μεριά, και από την κατάσταση της «μη ωριμότητας» των μαθητών, από την άλλη. (Μιχαλακόπουλος Γ., 1996)

Είναι γνωστό ότι οι πρώτοι παιδαγωγοί είναι οι γονείς του παιδιού, ενώ αργότερα αυτό διαφοροποιείται και δεν επαρκεί πια το παιδαγωγικό τους «ένστικτο» και γίνεται απαραίτητος ο «επαγγελματίας παιδαγωγός», δηλαδή ο δάσκαλος. Ταυτόχρονα τίθεται το ερώτημα ποιες ιδιότητες ή προϋποθέσεις είναι απαραίτητες για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του ένα δάσκαλος. (<http://sch.gr/plouskas/roloi.htm>).

Στο έργο του δασκάλου είναι να χρησιμοποιήσει τρόπους και μεθόδους μέσω των οποίων μπορούν να μάθουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους και να τον ασκήσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Ο μαθητής βιώνει τόσο το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Ο τρόπος που βιώνει το κλίμα της τάξης εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθητική ομάδα, το δάσκαλο και το διδακτικό αντικείμενο. Όταν αισθάνεται

ότι είναι αποδεκτός από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του και έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματα, δημιουργεί θετική στάση προς τον εαυτό του και τη σχολική ζωή. Αυτό με τη σειρά του αυξάνει περισσότερο τις επιδόσεις του και την κοινωνική του προσαρμογή. Αντίθετα, όταν αισθάνεται ότι βρίσκεται σε απορριπτικό περιβάλλον, θέτει σε κίνηση το φαύλο κύκλο του αρνητισμού και της αποτυχίας. Για να αποφευχθεί η δημιουργία του φαύλου κύκλου, ο δάσκαλος έχει χρέος να προσφέρει στο μαθητή εργασία ανάλογης δυσκολίας, να στρέψει το ενδιαφέρον του μαθητή στο διδακτικό αντικείμενο, να οργανώσει την τάξη κατά το συνεργατικό σύστημα, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων. (<http://sch.gr/plouskas/roloi.htm>).

6.7. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ - ΓΟΝΕΩΝ

Το σχολείο και η οικογένεια ενώ αποτελούν δύο διαφορετικά συστήματα, συνθέτουν ταυτόχρονα ένα ενιαίο πλαίσιο για τη ζωή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Είναι θεσμοί διαφορετικοί που δεν αντικαθιστά ο ένας τον άλλο, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς και οι δύο επιτελούν ένα κοινό έργο από διαφορετική θέση.

«Οικογένεια και σχολείο υπηρετούν έκτοτε τον κοινό σκοπό της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών. Η συνεργασία τους αποτελεί πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του στόχου. Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο ξεκινάει από συγκεκριμένες υποχρεώσεις και στηρίζεται σε συγκεκριμένα δικαιώματα που έχουν οι γονείς. Έτσι, από το ένα μέρος οι γονείς υποχρεώνονται να φροντίζουν για την παρακολούθηση της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο και από το άλλο μέρος τους παρέχονται θεσμικά κατοχυρωμένα δικαιώματα για συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους». Το σχολείο και ως άμεσο πρόσωπο ο δάσκαλος, μπορεί και πρέπει να διαμορφώσει μια κατά το δυνατόν ιδανική σχέση με τους γονείς των παιδιών γενικότερα έτσι ώστε το σχολείο να έχει το ιδανικότερο αποτέλεσμα προς όφελος των μαθητών. (Διαμαντόπουλος, 2002).

Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, ο δάσκαλος καλείται να επικοινωνεί:

- Με τακτικές αλλά και έκτατες συναντήσεις στο σχολείο με τους γονείς προκειμένου να τους ενημερώνει για θέματα, που αφορούν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, τη συμπεριφορά τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους συμμαθητές καθώς και για το έργο του. Ταυτόχρονα όμως να ενημερώνεται και από αυτούς για αντίστοιχα θέματα και προβλήματα των μαθητών στο σπίτι, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αν χρειαστεί, αλλά και να ερμηνεύει τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο.
- Να καλεί τους γονείς στο σχολείο για ανάπτυξη σ' αυτούς διαφόρων θεμάτων γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου.

- Να αξιοποιεί δημιουργικά γονείς με γενικές και ειδικές γνώσεις στο σχολείο, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.
- Να οργανώνει στο σχολείο, με τη συμμετοχή και των γονιών σε ποικίλες δραστηριότητες: πνευματικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, αθλητικές.
- Να παρέχει σ' αυτούς ποικίλες δυνατότητες επικοινωνίας και όχι δυο με τρεις φορές το χρόνο.
- Να κεντρίζει συστηματικά το ενδιαφέρον των γονιών για το σχολείο και να τους προτρέπει να το επισκέπτονται.
- Να πείσει τους γονείς ότι είναι συνεργάτες και συνέταιροι στην πιο όμορφη και αποδοτική επιχείρηση και ότι αυτή θα προοδεύει συστηματικά μόνο με συνεχή συνεργασία». (Σαμουηλίδου, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ιδιαίτερη σπουδαιότητά της στις σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς τονίστηκε από τον Austin (1988) στην έκθεσή του για τα αποτελεσματικά σχολεία . Φέρνοντας σε επαφή γονείς και δασκάλους, αυξάνει τη μεταξύ τους συμπάθεια και δημιουργεί θετικές στάσεις στους γονείς απέναντι στο έργο του σχολείου. Όσο συχνότερες είναι οι επαφές μεταξύ των ανθρώπων τόσο μεγαλώνει και η συμπάθεια του ενός προς τον άλλο, παρατηρεί ο Hofstater (1978). Ακόμη, η ενημέρωση των γονιών τόσο για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και για τους σκοπούς, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες που έχει το σχολείο αυξάνει το ενδιαφέρον τους για τη μόρφωση των παιδιών τους . Πληροφορώντας το δάσκαλο για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών του τον βοηθά να κατανοήσει τις ατομικές τους διαφορές. (Παρασκευόπουλος,) Επιπλέον, είναι άμεση η διεύρυνση των γνώσεων των γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, καθώς αφενός βελτιώνει την αγωγή των παιδιών στην οικογένεια και αφετέρου καθιστά τους γονείς πολύτιμους συνεργάτες του σχολείου. Τέλος, διευκολύνοντας τη συμμετοχή των γονιών στο έργο του σχολείου, έχουμε ως επακόλουθο την αποτελεσματικότητα του έργου που παρέχεται εκεί. (Λεοντίου, 1990).

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΧΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

7.1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Βάση, Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας ένα ποσοστό 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον ένα 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση. Ήδη από την αρχαία Ελλάδα εμφανίζονται τα αίτια για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση. (Παντελιάδου, 2004).

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», έκανε για πρώτη φορά την εμφάνιση του τον Απρίλιο του 1963 από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk σε ένα συνέδριο για γονείς με παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών ειδικής αγωγής. (Hammill., 1990).

Όπως, χαρακτηριστικά είπε «Πρόσφατα, χρησιμοποίησα τον όρο μαθησιακές δυσκολίες για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες όπως η τύφλωση ή η κώφωση. Επίσης, εξείρεσα από την ομάδα αυτή, τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση» (Kirk, 1962)

Οι επιστήμονες ήδη πριν από δυο αιώνες είχαν ξεκινήσει τη μελέτη για τις μαθησιακές δυσκολίες και το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις δυσκολίες μάθησης που δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών είχε οδηγήσει στο χωρισμό *έξι περιόδων μελέτης*. (Bender., 2004).

A) Η πρώτη περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – κλινική (1800 – 1920):

Σε αυτή την περίοδο γίνονται στον Ευρωπαϊκό χώρο σημαντικές έρευνες και ανακαλύψεις σχετικά με τη νευρολογία. Οι έρευνες επικεντρώθηκαν σε προβλήματα λόγου και ομιλίας και αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη.

Τα φαινόμενα απωλειών στη γλωσσική ικανότητα και ομιλία, έδειξαν πως οφείλονταν σε βλάβες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα και πήραν ονόματα όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρά την καλή γενική ικανότητα όρασης (Hinshelwood., 1917).

B) Περίοδος Αμερικανικής θεμελίωσης – μεταφορά στη τάξη (1920 – 1960):

Σε αυτήν την περίοδο, η έρευνα επικεντρώθηκε στον χώρο της τάξης. Βασικός μελετητής των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν ο νευρολόγος Orton (Orton., 1925, 1937), ο οποίος υποστήριξε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονταν στην ανώριμη εγκεφαλική ανάπτυξη, που είχε ως συνέπειες την οπτικό – χωρική σύγχυση (στρεμοσυμβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. (Kirk., 1962).

Γ) Περίοδος Αφετηρίας (1960 – 1975):

Σε αυτή την περίοδο πλέον, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο και δεν υπήρχε αιτιολογία, χαρακτηριζόταν ως μαθησιακές δυσκολίες. Ως βασικός χαρακτηρισμός στον όρο μαθησιακές δυσκολίες ήταν η σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και τους παράγοντες αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση. (Lyon, Fletcher & Barnes., 2002).

Δ) Περίοδος Σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985):

Σε αυτή την περίοδο, οι μαθησιακές κατά μια έννοια νομιμοποιούνται καθώς γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι δάσκαλοι τους διεκδικούν νομικά πλέον και κατακτούν τον χαρακτηρισμό των μαθησιακών δυσκολιών ως αυτοτελή ειδική ανάγκη που απαιτεί ειδική μεταχείριση και χρήση εξειδικευμένων επαγγελματιών και υπηρεσιών.

Αυτή η κινητοποίηση είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών νέων τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. (Lyon, Fletcher & Barnes., 2002).

Ε) Περίοδος της Αμφισβήτησης (1985 – 2000):

Βασικό χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής, είναι η διαμάχη που γίνεται για ο ποιες είναι οι σωστές διαγνωστικές μέθοδοι των μαθησιακών δυσκολιών, για την εισαγωγή των μαθητών που έπασχαν από κάποια μαθησιακή δυσκολία στις γενικές τάξεις και για την αμφισβήτηση των μαθησιακών δυσκολιών ως πραγματικό φαινόμενο και τον χαρακτηρισμό τους ως ένα τεχνούργημα. (Stanovich., 1988, Wagner, Torgesen & Rashotte. 1994).

Παρ' όλα αυτά, αρκετά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχα χαρακτηριστικά τόσο της περιόδου

αυτής, όσο και της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών (Stanovich., 1988, Wagner, Torgesen & Rashotte. 1994).

ΣΤ) Περίοδος Αποδόμησης και Εποικοδόμησης

(2000 – ΣΗΜΕΡΑ):

Πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως είναι ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης, η ολοκλήρωση της εικόνας εξακολουθούν να αποτελούν ακόμα και σήμερα πεδίο αντιπαράθεσης. Επίσης, αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα (Ανταπόκριση στη Διδασκαλία) με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση. (Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidu & Fuchs. 2006, Reschly, Hosp & Schmied. 2003).

7.2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

7.2.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών:

Σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, «*οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων*». (Hammill., 1990).

7.2.2. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών:

Οι αιτιολογίες των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

A. Πρωτογενείς ή οργανικοί παράγοντες

B. Δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες:

Οι πρωτογενείς παράγοντες οφείλονται σε βιολογικές – οργανικές αιτίες και σχετίζονται με γενετικές επιδράσεις, κληρονομικότητα και επίκτητους τραυματισμούς. (Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου - info@thace.edu.gr).

Οι δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη μαθησιακή ικανότητα των ατόμων προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον.

Αν και οι πρωτογενείς παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών, το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το άτομο είναι αυτό που παίζει τον κυριότερο ρόλο στη δημιουργία μαθησιακών προβλημάτων. (Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου - info@thace.edu.gr).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών είναι καταγεγραμμένοι στον ακόλουθο πίνακα:

- νοητική καθυστέρηση
- εγκεφαλικές δυσλειτουργίες
- εγκεφαλική παράλυση
- διαταραχές στο λόγο
- βιολογική ανωριμότητα
- αισθητηριακές βλάβες
- συναισθηματικές διαταραχές
- φτωχό μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό ή/και πολιτιστικό περιβάλλον
- ελλιπής σχολική φοίτηση
- «κακή» διδασκαλία
- Πολλαπλά προβλήματα

(Δρ. Θεοδώρα Παπαδοπούλου - info@thace.edu.gr).

7.2.3. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών:

Επειδή το εύρος των Μαθησιακών δυσκολιών περιπλέκεται πολύ τα βασικότερα κριτήρια διάγνωσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: Οι τέσσερις αυτές βασικές κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

§ *Δυσκολίες λόγου και ομιλίας.* Σε αυτή την περίπτωση το άτομο παρουσιάζει δυσκολίες τόσο στην έκφραση, όσο και στην κατανόηση του προφορικού λόγου.

§ *Δυσκολίες γραπτού λόγου.* Εδώ τα παιδιά συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου , κάνουν ορθογραφικά

λάθη και γενικά αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

§ *Δυσκολίες μαθηματικού λόγου.* Στην κατηγορία αυτή συναντιόνται δυσκολίες στο μαθηματικό επίπεδο και έχουν να κάνουν με αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στο να θυμούνται την προπαίδεια, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

§ *Άλλες δυσκολίες.* Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, τέτοιες είναι οι οπτικό-κινητικές διαταραχές. (Hammill., 1990).

7.2.4. Χαρακτηριστικά Παιδιών Και Εφήβων Με Μαθησιακές Δυσκολίες:

- **Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και προσωπικότητας:**

- *Χαμηλή αυτοεκτίμηση.* Το παιδί ακόμη και αν έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει ένα έργο, δεν πιστεύει στις ικανότητες του και νιώθει πως είναι κατώτερο των περιστάσεων.

- *Χαμηλή κοινωνικότητα.* Πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είναι λιγότερο δημοφιλή και παρουσιάζουν κάποια προβλήματα στις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συνομήλικους τους τόσο στον τομέα της διασκέδασης-παιχνιδιού όσο και στο σχολικό πλαίσιο.

- *Προβλήματα στη συμπεριφορά.* Συνήθως τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν και κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά κυρίως ως τα πρώτα σχολικά έτη και με αυξημένη συχνότητα στα αγόρια. (Hammill., 1990).

- **Χαρακτηριστικά στο γνωστικό και γλωσσικό τομέα:**

- *Νοημοσύνη στο επίπεδο του μέσου όρου.* Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα δεν υστερούν νοητικά, αντιθέτως το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται σε μέσο επίπεδο, λίγο πιο κάτω ή επάνω από αυτό.

- *Ελλειμματική προσοχή.* Από τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η αδυναμία συγκέντρωσης, εστίασης της προσοχής κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου. Με άλλα λόγια αποσπώνται εύκολα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη διεκπεραίωση μιας εργασίας.

- *Γλωσσικά προβλήματα.* Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετικά με τη χρήση της γλώσσας εντοπίζονται σε διάφορους τομείς όπως : στη σύνταξη προτάσεων, στη φωνολογία(πχ. Παράλειψη συμφώνων), στη σημασιολογία(πχ. Χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται ιδιαίτερα χαμηλό αριθμό λέξεων-αριθμών σε σύγκριση με τα παιδιά της ηλικίας τους), στη επικοινωνία(πχ. Δυσκολία μετάδοσης ενός μηνύματος ή εκτέλεσης πράξεων που τους δίνονται μέσω οδηγιών). (Hammill., 1990).

7.2.5. Αντιμετώπιση- Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες:

Ο κοινωνικός λειτουργός έχει κάποια βασικά καθήκοντα και αρμοδιότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο είναι αυτός που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών ανάλογα με το πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί στο σχολείο. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός, όταν εντοπίσει ένα πρόβλημα σε κάποιο μαθητή συνεργάζεται συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου για να τους τονίσει το πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί τους και οι ίδιοι ίσως να μην έχουν αντιληφθεί και τους προτείνει λύσεις. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών, ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί και τις τρεις μεθόδους Κοινωνικής Εργασίας με άτομα, ομάδες και κοινότητα.

Ένας σημαντικός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε περίπτωση που αντιληφθεί δυσκολία να ανταπεξέλθει στις μαθητικές υποχρεώσεις του, αναλαμβάνει να παραπέμψει την οικογένεια σε άλλους ειδικούς ή υπηρεσίες και τους διευκολύνει στην επικοινωνία με αρμόδιους φορείς (Νομαρχία, Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Νοσοκομεία, Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ), κ.α.), όπου κριθεί αναγκαίο.

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα και μέσα από διάφορες ομάδες που μπορεί να οργανώνει στην τάξη, να εκμαιεύει διάφορα ταλέντα που μπορεί να έχει κάποιο παιδί και να το ωθήσει να τα αξιοποιήσει και αργότερα να κάνει μια επαγγελματική επιλογή που να χρησιμοποιεί και το φυσικό του ταλέντο και θα είναι κάτι που θα γεμίζει χαρά την ψυχή του.

Συνεργάζεται σε ατομική ή ομαδική βάση (μικρές ομάδες) με τα παιδιά, συζητεί μαζί τους για προβλήματα τους, είτε σε σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, είτε σε σχέση με τους γονείς τους, όπως για παράδειγμα το έντονο άγχος που μπορεί να τους επιφέρει κάποια δυσκολία στην τάξη (γραφής, ανάγνωσης, κτλ).

Στο σχολείο η παρουσία του Κ.Λ έχει και ενημερωτικό ρόλο αφού, ενημερώνει συστηματικά τόσο τον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή όσο και το

λοιπό διδακτικό προσωπικό τού σχολείου για θέματα που χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση, τηρώντας πάντοτε το επαγγελματικό απόρρητο.(αρ. 16 του Ν. 1145/81).

Ακόμη ο κοινωνικός λειτουργός πραγματοποιεί και δι-επαγγελματική συνεργασία με άλλες οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Συνεργάζεται με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, συζητεί μαζί τους για προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με τα παιδιά τους και τους παρέχει συμβουλευτική για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους.

7.3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ.

7.3.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου:

Το πρόβλημα της δυσλεξίας μπορεί να έχει εμφανιστεί στο προσκήνιο κυρίως τα τελευταία χρόνια, αλλά σίγουρα δεν αποτελεί φαινόμενο της εποχής. Είναι ένα πρόβλημα, που έχει τις ρίζες του πολύ πιο παλιά και που σήμερα έχει προσδιοριστεί καλύτερα καθώς η διερεύνηση της είναι αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης. Η έννοια της δυσλεξία αναδύθηκε, μέσα από τη σχέση που ενυπάρχει μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και των εγκεφαλικών τραυματισμών. Συγκεκριμένα, είχε παρατηρηθεί πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου ή η απόκτηση της ικανότητας αυτής επηρεάζονταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα. Οι πρώτες μαρτυρίες που αφορούν την αναγνώριση της δυσλεξίας, δεν είναι εύκολο να επισημανθούν. Κατά τα μέσα του 19ου αιώνα, οι εντοπιστικές θεωρίες (θεωρία που υποστηρίζει ότι οι διάφορες νοητικές διεργασίες συντελούνται σε εξειδικευμένες περιοχές του εγκεφάλου) άρχισαν να αποκτούν περισσότερους οπαδούς, μετά από την ανακάλυψη του Γάλλου ιατρού ανατόμου Pierre Paul Broca της περιοχής του εγκεφάλου που ευθύνεται αποκλειστικά και μόνο για τις λειτουργίες του προφορικού λόγου, ώθησε πολλούς ερευνητές σε περαιτέρω μελέτες και περιγραφές ανάλογων περιστατικών. Ένας ακόμη μελετητής του φαινομένου ήταν ο Hinshelwood, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δυσλεξία οφειλόταν σε ελλιπή ανάπτυξη των εγκεφαλικών κέντρων, που διευθύνουν τη λειτουργία της οπτικής μνήμης, των γραμμάτων και των λέξεων, η οποία όμως δεν είχε επηρεάσει τις ικανότητες του συλλογισμού και της ακουστικής μνήμης και όχι σε οργανική εγκεφαλική βλάβη. Η θεωρία του Orton, από την άλλη πλευρά ότι η δυσλεξία οφείλεται στη μη ξεκαθαρισμένη κυριαρχία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, στη δυσκολία απόκτησης της έννοιας της διαδοχής και στον ελλιπή συντονισμό των οπτικών κινήσεων, συμπυκνώνεται στο βιβλίο του με τίτλο Reading Writing and Speech Problems in Children (1937). Η θεωρία όμως αυτή δεν έγινε ευρύτερα δεκτή ως εξήγηση της δυσλεξίας, αλλά άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί, ευρεία επίδραση στα

εκπαιδευτικά δρώμενα και βοήθησε στο να εκδηλωθούν οι θέσεις και αντιθέσεις γύρω από την έννοια και την εξήγηση της δυσλεξίας. (Πόρποδας 1988 & Στασινός 1999).

7.3.2. Ορισμός Δυσλεξία:

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί και μελετηθεί τα τελευταία εκατό χρόνια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που προσπαθούν με ακρίβεια να περιγράψουν το εν λόγω φαινόμενο. Η δυσλεξία επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών και ενηλίκων σε όλο τον κόσμο, με σοβαρές εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες. Εκδηλώνεται τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο ως μία απροσδόκητη και ανεξήγητη μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, σε φυσιολογικά παιδιά με κανονική ή και ανώτερη ευφυΐα που μέχρι τότε τίποτε δεν έδειχνε ότι είχαν κάποιο πρόβλημα.

Η *Διεθνής Ομοσπονδία Νευρολογίας* καθορίζει τη δυσλεξία ως σύνδρομο που εκδηλώνεται με απροσδόκητη αποτυχία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα της ανάγνωσης, παρά την επαρκή σχολική εκπαίδευση, τη φυσιολογική νοημοσύνη και τις επαρκείς κοινωνικό-πολιτιστικές ευκαιρίες. Οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει θεμελιακές λειτουργίες της μάθησης.

7.3.3. Αιτιολογία Δυσλεξίας:

Η ακριβής αιτιολογία του συνδρόμου της δυσλεξίας είναι άγνωστη, φαίνεται ότι έχουμε να κάνουμε με δυσλειτουργία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου ο οποίος είναι φυσιολογικός κατά τα άλλα, πολλές φορές μάλιστα μπορεί να είναι και μεγαλοφυής. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον παγκόσμιο κατάλογο των δυσλεξικών συμπεριλαμβάνονται προικισμένοι και διάσημοι άνδρες με μεγάλες πνευματικές ικανότητες όπως ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο Θωμάς Έντισον, ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν κ.α.

Σήμερα, παρόλο που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, από πολλές νευρολογικές μελέτες πως η αιτία της δυσλεξίας οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή, η ακριβής θέση των δυσλειτουργούντων κυκλωμάτων του εγκεφάλου δεν έχει ακόμα εντοπισθεί με ακρίβεια. Από πρόσφατες νευροφυσιολογικές και παθολόγο-ανατομικές μελέτες εγκεφάλων δυσλεξικών ανθρώπων καθώς και από πειραματικά δεδομένα, ενισχύεται η πεποίθηση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε φλοιώδη εγκεφαλική μικροδυσγενεσία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου. Η φλοιώδης αυτή μικροδυσγενεσία είναι αποτέλεσμα διαταραχών στη μετανάστευση νευρικών κυττάρων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της εμβρυϊκής ζωής.

7.3.4. Τύποι Δυσλεξίας:

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στην **επίκτητη δυσλεξία** (acquired dyslexia) και στην **ειδική ή εξελικτική δυσλεξία** (specific or developmental dyslexia).

Επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia): Ο όρος αυτός αφορά άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών. Οι εγκεφαλικές βλάβες ήταν αποτέλεσμα εγκεφαλικών τραυματισμών στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, αρρωστιών και μολύνσεων. Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Πόρποδας, 1988).

Η **ειδική δυσλεξία** μπορεί να διακριθεί σε *δύο τύπους* με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο : την «**οπτική δυσλεξία**» και την «**ακουστική δυσλεξία**». (Πόρποδας, 1988).

Οπτική δυσλεξία: Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη (Στασινός 1999). Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας (Πόρποδας 1988) Βέβαια, η διαταραχή αυτή έχει να κάνει ελάχιστα με την όραση και μόνο του ατόμου, και αυτό έχει διαπιστωθεί από τεστ που έγιναν σε παιδιά με οπτική δυσλεξία και έδειξαν ότι η οπτική τους ικανότητα λειτουργεί σε φυσιολογικά επίπεδα.(Στασινός 1999).

Ακουστική δυσλεξία: Η ακουστική δυσλεξία είναι η πλέον δύσκολη μορφή δυσλεξίας αναφορικά με την αντιμετώπισή της. Χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο μυαλό του της ήχους της ομιλούμενης γλώσσας. Παρουσιάζει δηλαδή έλλειμμα ικανότητας να διακρίνει με ευχέρεια τις διαφορές ήχων και για το λόγο αυτό δεν είναι σε θέση να συνδέει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή και στη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων και έλλειψη στην ικανότητά του να προβαίνει σε μίξη-σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία που συνδέεται με την ικανότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών, τηρώντας τη σωστή τους διάταξη και σειρά. (Στασινός 1999).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ακουστική δυσλεξία μπορούν να αποκαλυφθούν αν τους ζητηθεί να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο. Δεν είναι ποτέ σίγουρα ότι ακούνε σωστά λέξεις ή φράσεις ενός κειμένου, έχει δυσκολία στην ονομασία λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, στην ερμηνεία διακριτικών σημείων καθώς και στη σωστή προφορά λέξεων. (Στασινός 1999).

Η ακουστική δυσλεξία είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Όπως τα άτομα με οπτική δυσλεξία, έτσι και τα άτομα με ακουστική δυσλεξία, κατορθώνουν να διαβάζουν κάνοντας χρήση διαφορετικών στρατηγικών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν ομοιότητες και επικαλύψεις στους διάφορους τύπους δυσλεξίας. Η πλειοψηφία των δυσλεξικών παιδιών παρουσιάζει ορισμένη διαταραχή σε επίπεδο ακουστικό-γλωσσικό, φωνολογικό και γλωσσικό, ενώ άλλοι τύποι εμπερικλείουν δυσκολίες αντίληψης σε επίπεδο χωρο-οπτικό, οπτικό και οπτικό- λεκτικό. (Στασινός 1999).

7.3.5. Περιγραφή ατόμου με συμπτώματα Δυσλεξίας:

Γενικά:

1. Είναι πολύ έξυπνο, εκφράζεται με σαφήνεια, αλλά αδυνατεί να διαβάσει, να γράψει σωστά και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη αναλογικά με την ηλικία του.
2. Λανθασμένα δυστυχώς το κατηγορούν ως τεμπέλη και ως άτομο με ανωριμότητα, ενώ πολλές φορές τους χαρακτηρίζουν ως άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς.
3. Υπερτερεί στα προφορικά αλλά δεν τα καταφέρνει στα γραπτά.
4. Είναι συχνά αφηρημένο και διασπάται εύκολα η προσοχή του.
5. Μαθαίνει καλύτερα, όταν δημιουργεί με τα χέρια του, βλέπει απτά παραδείγματα, και μπορεί να παρατηρεί με οπτικά βοηθήματα.
6. Η αδυναμία του στον προσανατολισμό τον δυσκολεύει ακόμα και σε καθημερινές λειτουργίες όπως την διαδικασία που φοράει τα ρούχα του, που δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του, και γενικότερα έχει πρόβλημα στην επίγνωση του χρόνου. (Ρόναλντ 1998).

Στον προφορικό λόγο:

1. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σύνθετες και πολύπλοκες λέξεις.
2. Έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες.
3. Παραλείπει συλλαβές ή καταλήξεις.
4. Μιλάει κομπιαστά ψάχνοντας να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
5. Μπερδεύει την σειρά των γραμμάτων μέσα στην λέξη.
6. Μπερδεύει ακουστικά παρόμοιες λέξεις.
7. Οι προφορικές του εκφράσεις είναι ανώριμες συντακτικά και γραμματικά.
8. Δεν μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία με την σωστή σειρά των γεγονότων.
9. Δυσκολεύεται να συσχετίσει αντικείμενα που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον με την ανάλογη ονομασία τους

10. Δεν καταλαβαίνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και της ακολουθίας
11. Όταν συλλαβίζει μπορεί να αποκωδικοποιεί σωστά τα γραφήματα, ενώ όταν προσπαθεί να διαβάσει την λέξη ολόκληρη την λέει λάθος
12. Δεν ξέρει που τονίζονται οι λέξεις και πώς να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης
13. Δεν ξεχωρίζει τα γράμματα μεταξύ τους
14. Δεν μπορεί να καταλάβει παιχνίδια με λέξεις και γράμματα. (Ρόναλντ 1998).

Στο γραπτό λόγο – όραση:

1. Μπερδεύεται με γράμματα, αριθμούς, λέξεις, ακολουθίες ή λεκτικές εξηγήσεις.
2. Κατά την διάρκεια του γραψίματος αλλά και της ανάγνωσης παραλείπει κάποιες λέξεις, προσθέτει κάποιες που δεν υπάρχουν κάνει αναστροφή των γραμμάτων, των αριθμών καθώς και ολόκληρων λέξεων.
3. Καθώς διαβάζει παραπονιέται, κινούνται τα γράμματα καθώς διαβάζει και γράφει.
4. Φαίνεται να παρουσιάζει κάποια δυσκολία στην όραση, ενώ οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν δείχνουν κάποιο πρόβλημα.
5. Έχει οξεία όραση και παρατηρητικότητα, ή μπορεί να του λείπει η αντίληψη σε βάθος και η περιφερειακή όραση.
6. Διαβάζει και ξαναδιαβάζει χωρίς να μπορεί να κατανοήσει αυτά που διαβάζει και απομνημονεύει ελάχιστα από αυτά.
7. Συλλαβίζει τις λέξεις που διαβάζει.
8. Δυσκολεύεται να ζωγραφίσει ή να φτιάξει ορισμένα σχήματα.
9. Δυσκολεύεται να γράψει το όνομά του και παρουσιάζει δείγματα στρεφοσυμβολισμού και καθρεπτικής γραφής (αντιστροφή γραμμάτων σε δισύλλαβες λέξεις για παράδειγμα: (αχ->χα).
10. Αντιστρέφει, μεταθέτει γράμματα ή συλλαβές.
11. Προσθέτει, παραλείπει γράμματα ή συλλαβές.
12. Δεν ξέρει να βάζει τόνους, ξεχνά να βάλει σημεία στίξης.
13. Δεν αφήνει κανένα κενό ανάμεσα στις λέξεις.
14. Ακατάστατη και ακαταλαβίστικη γραφή.
15. Λάθη στην αντιγραφή από τον πίνακα.
16. Λάθη και στην ορθογραφία. (Ρόναλντ 1998).

Μνήμη:

1. Δυσκολεύεται να θυμηθεί και να εκτελέσει τις όποιες προφορικές εντολές του δίνονται, αδυνατεί να πει τους μήνες και τις εποχές με την σειρά, να αριθμήσει τους ζυγούς, να απομνημονεύσει την προπαίδεια.

2. Δυσκολεύεται να μάθει ημερομηνίες, ονόματα αλλά και διάφορες γεωγραφικές τοποθεσίες, ιδιαίτερα όταν δεν τις έχει επισκεφτεί.

3. Έχει ανεπάρκεια βραχύχρονης και μακροπρόθεσμης μνήμης, με αποτέλεσμα να μην θυμάται τις οδηγίες του δασκάλου, τις ασκήσεις που έχει να κάνει για το σχολείο, ακόμη και που είναι τα πράγματά του. (Ρόναλντ 1998).

7.3.6. Αντιμετώπιση:

Η Δυσλεξία υπάρχει εκ γενετής και συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή. Δεν αποτελεί κάποια ασθένεια. Ωστόσο, η ένταξη δυσλεξικού παιδιού στο κατάλληλο πρόγραμμα είναι αναγκαία για την πρόοδο του.

Η βελτίωση των δυσλεξικών ατόμων που παρακολουθούν κατάλληλο και εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι αδιαμφισβήτητη. Οι *τομείς στους οποίους βελτιώνεται ένας μαθητής κατά τη διάρκεια του ειδικού, εξατομικευμένου προγράμματος είναι:*

- Γραφή
- Ανάγνωση
- Ορθογραφία
- Ανάπτυξη Γραπτού Λόγου (ανάπτυξη παραγράφου, εκθέσεις)
- Κατανόηση Κειμένου
- Διήγηση και Περιγραφή μαθημάτων, ιστοριών, κειμένων
- Βελτίωση στη Σύνταξη και το Λεξιλόγιο
- Αριθμητική (πράξεις, επίλυση προβλημάτων)

Το πρόγραμμα αποκατάστασης πρέπει να είναι εξατομικευμένο, η διδασκαλία να γίνεται με ειδικές μεθόδους και από εξειδικευμένο δάσκαλο.

7.3.7. Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού:

Ένας κοινωνικός λειτουργός παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί και στην οικογένεια και στοχεύει στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του παιδιού σε υψηλά επίπεδα, ώστε να μειωθεί το αίσθημα της απογοήτευσης, αφού στην περίπτωση των δυσλεξικών υπάρχει υψηλή προσπάθεια χωρίς αποτέλεσμα. Ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί υποστηρικτικές μεθόδους μέσα από ατομικές συναντήσεις με τα δυσλεκτικά άτομα, αλλά και μέσα από ομαδικές.

7.4. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής(ΔΕΠ) και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ),στη διεθνή ορολογία γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγιγνώσκόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Barkley 1990).

Σύμφωνα με το «The British Psychological Society», μετά από ερευνητικές μελέτες επικράτησε η άποψη ότι η ΔΕΠ-Υ είναι οργανικής προέλευσης, στην οποία εμπλέκονται γενετικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες και περιέχει νοητικές και νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες ή ανεπάρκειες, παραμένοντας όμως ακόμη, πολλά αναπάντητα ερωτήματα. (Nigg and Hinshaw 1996).

Η ΔΕΠ-Υ είναι μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ' όρου ζωής (Pelham., 1994). Κάποια από τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Η ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV εντάσσεται μαζί με τη Διαταραχή της Διαγωγής και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην κατηγορία «*Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς*» και συγχρόνως στην ευρύτερη κατηγορία, διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία». Η ΔΕΠ-Υ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που έχοντας ως πρωτογενή χαρακτηριστικά τα συμπτώματα της απροσεξίας και της Υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας επιμένει στο χρόνο και μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του (Κάκουρος και Μανιαδάκη 2000).

7.4.1. Συμπτώματα:

Αυτά τα άτομα παρουσιάζουν συνήθως κάποια χαρακτηριστικά που κάνουν αρκετά ευδιάκριτη την ΔΕΠ-Υ, τέτοια είναι: οι έντονες εκρήξεις θυμού, ανυπομονησία, μεγάλη απαιτητικότητα, ισχυρογνωμοσύνη και παρουσιάζουν έντονη πτώση του ηθικού. Έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, έχουν συχνές συγκρούσεις με τους δασκάλους τους αλλά και με τους γονείς τους εξαιτίας της διάσπασης της προσοχής και της ανεύθυνης συμπεριφοράς τους στην τάξη και στην πρόκληση μιας χαώδους κατάστασης. (Μάνος2006).

7.4.2. Αιτιολογία:

Η αιτιολογία της διαταραχής είναι άγνωστη. Φαίνεται όμως ότι η ΔΕΠ-Υ κάνει συχνότερα την εμφάνιση της από τους βιολογικούς συγγενείς πρώτου

βαθμού στα παιδιά. Ακόμα διάφορες έρευνες αναφέρουν την ύπαρξη σε μερικά από τα άτομα με τη διαταραχή αυτή ιστορικού κακοποίησης ή παραμέλησης, λοιμώξεων, δηλητηρίασης από μόλυβδο, προγεννητικών ή περιγεννητικών προβλημάτων, μειωμένων μεταβολιτών νορεπινεφρίνης και ντοπαμίνης ή άλλων ανωμαλιών.

Οι ψυχοκοινωνικές θεωρίες τονίζουν την αρνητική συμβολή του άγχους και της απειρίας των γονέων και της επικοινωνίας του άγχους αυτού και της αδυναμίας τους να εξασκήσουν έλεγχο της συμπεριφοράς στο παιδί. (Μάνος 2006).

7.4.3. Επιδημιολογικά Στοιχεία-Πορεία-Πρόγνωση:

Η διαταραχή εμφανίζεται συνήθως όταν το παιδί πηγαίνει σχολείο και έχει παρατηρηθεί πως είναι πιο συχνή στα αγόρια, παρά στα κορίτσια, ενώ μελέτες έχουν δείξει πως ο επιπολασμός της διαταραχής υπολογίζεται στο 3% ως 5% στα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Τις περισσότερες φορές η διαταραχή παραμένει σταθερή ως την εφηβεία. Κατόπιν, στα περισσότερα άτομα τα συμπτώματα εξασθενούν στην όψιμη εφηβεία και στην ενήλικη ζωή εκτός από λίγα άτομα που συνεχίζουν να έχουν έντονα τα συμπτώματα στην ενήλικη ζωή τους. Αν τα συμπτώματα όμως είναι έντονα στην ενήλικη ζωή τότε αυτό τα καθιστά να παραμένουν μακριά από κάθε είδους εργασία και ψυχαγωγία που δεν του επιτρέπει να μετακινείται. (Μάνος 2006).

7.4.4. Θεραπεία- Ρόλος Κοινωνικού Λειτουργού:

Η θεραπεία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό από φαρμακευτικά αγωγή και θεραπεία της συμπεριφοράς. Η συμβολή τόσο των γονέων όσο και των δασκάλων είναι πολύ σημαντική στην αντιμετώπιση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ.

Ο κοινωνικός λειτουργός, σε μια σχολική τάξη μπορεί να είναι αντιμέτωπος με παιδιά που παρουσιάζουν την ΔΕΠ-Υ. Στη περίπτωση αυτή μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση κάθε προσαρμοστικής συμπεριφοράς, στην συμβουλή των γονέων αλλά και των δασκάλων, με σκοπό την τοποθέτηση σταθερών μη τιμωρητικών ορίων στη συμπεριφορά του παιδιού, στην ελάττωση των διεγερτικών ερεθισμάτων (π.χ προτροπή του παιδιού να παίζει με έναν φίλο και να αποφεύγει αν παίζει με πολλούς, να χρησιμοποιεί όσο μπορεί παιχνίδια που δεν κάνουν θόρυβο και δεν είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα.) Ακόμη, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί αν βοηθάει το παιδί να χωρίζει τα σχολικά καθήκοντα τοποθετώντας τα σε μικρούς σύντομους στόχους και να προχωράει σε καινούργιο στόχο μόνο αν έχει τελειώσει τους προηγούμενους. Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός ενισχύει και τους ίδιους τους γονείς μέσα από ατομικές και ομαδικές συναντήσεις και τους παραθέτει διάφορους τρόπους για να βελτιωθεί η ζωή των παιδιών τους, ιδιαίτερα στη περίοδο που είναι στο

δημοτικό καθώς τα συμπτώματα είναι ακόμα πολύ έντονα. Μέσα στις συναντήσεις αυτές ο κοινωνικός λειτουργός προβάλλει ιδιαίτερα τον ενισχυτικό του και συμβουλευτικό του ρόλο και κάνει τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν τη διαταραχή αυτή σαν κάτι φοβερό που δεν αντιμετωπίζεται, αλλά σαν μια κατάσταση που εάν χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες τεχνικές ιδιαίτερα από την πλευρά των γονιών θα βελτιωθεί τόσο η δική τους η ζωή, όσο και των παιδιών τους. (Μάνος 2006).

7.5. ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΒΙΑ- ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ.

7.5.1. Ιστορική εξέλιξη όρου:

Η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί κατάφωρη παραβίαση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του δικαιώματος της ζωής, της σωματικής ακεραιότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, που καλύπτεται από μια σιωπή, η οποία πρέπει να σπάσει. Η βία στην οικογένεια υπερβαίνει τα ιδιωτικά πλαίσια, αφορά στο σύνολό της μια κοινωνία που οφείλει, μέσα από τη συντεταγμένη πολιτεία της, να αντιδράσει. Κυμαίνεται ευρέως όσον αφορά τη φύση, την κλίμακα, τις συνέπειες και ξεφεύγει από τα γεωγραφικά σύνορα, το φύλο, τα όρια ηλικίας, τις ταξικές διακρίσεις, το μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο, τη φυλή ή τις πολιτισμικές διαφορές. Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι η κακοποίηση διαπερνά τις τάξεις και τις εθνικότητες και δεν αφορά μόνο τον αναπτυσσόμενο κόσμο αλλά είναι ένα σαρωτικό φαινόμενο. (Ματσανιώτης 1999).

Η βία μέσα στην οικογένεια και γενικότερα μέσα στο κοινωνικό σύνολο δεν υπήρχε πάντοτε. Οι αρχαιολογικοί κοινωνιολόγοι και οι άλλοι ερευνητές και ειδικοί επιστήμονες υποστηρίζουν, ότι η βία κάνει την εμφάνιση της περίπου γύρω στο 4000 π.χ. μαζί με το πατριαρχικό σύστημα και την εμφάνιση του θεσμού της ιδιοκτησίας. Τη προ-πατριαρχική περίοδο οι άνθρωποι ζουν ειρηνικά χωρίς διενέξεις και συγκρούσεις. Οι μεν άνδρες στις δίκες τους ομάδες και οι δε γυναίκες στις δίκες τους και κανείς δεν διεκδικεί κυριαρχικά δικαιώματα πάνω στον άλλο. Αλλά όταν εμφανίζεται το πατριαρχικό σύστημα, ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται ως ιεραρχικό και εξουσιαστικό, που στηρίζεται στην κυριότητα δύναμη του ισχυρού, οι άνθρωποι διαχωρίζονται σε τάξεις. Στο ανώτερο μέρος της ιεραρχίας βρίσκεται ο ισχυρός Πατριάρχης οποίος ασκεί κυριαρχικά δικαιώματα πάνω στους αδύνατους η κατώτερους του η υπηκόους του για να επιβληθεί και αποτάξει τους ανθρώπους που άλλοτε ήταν ισότιμοι. (Ματσανιώτης 1999).

Το παιδί αποτελεί δυστυχώς ακόμα και στις μέρες μας το πρώτο θύμα της πρωτόγονης βίας των μεγάλων. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία που το κατέχει λόγω της έλλειψης σκέψης που έχει σε αυτή την ηλικία και λόγω της φυσικής

του αδυναμίας. Όλες οι μορφές κακοποίησής του, από την σωματική, σεξουαλική, ψυχική ως και την παραμέληση ενός αθώου παιδιού αποτελούν το πιο σκοτεινό και μελανό σημείο της ανθρωπότητας. Η παιδική κακοποίηση δεν έχει φραγμούς δεν γνωρίζει από φτωχούς και πλούσιους, μορφωμένους και αμόρφωτους η παιδική κακοποίηση υπάρχει και δεν έχει φραγμούς. (Ματσανιώτης 1999).

7.5.2. Ορισμός Ενδοοικογενειακής Βίας:

Η ενδοοικογενειακή βία, σύμφωνα με τη νομοθεσία, είναι η τέλεση αξιόποινης πράξης σε βάρος μέλους της οικογένειας. Περιλαμβάνει συνεχείς και επαναλαμβανόμενες επιθετικές πράξεις που βλάπτουν, χειραγωγούν ή ελέγχουν το θύμα.

Η ενδοοικογενειακή βία παρατηρείται σε όλες τις χώρες, τις κοινωνικές τάξεις, τα μορφωτικά επίπεδα και συμβαίνει, τόσο στις ετεροφυλικές όσο και στις ομοφυλοφιλικές σχέσεις. Αν και η βία μπορεί να ασκηθεί και από τα δύο φύλα, στο 95% των περιπτώσεων το θύμα είναι η γυναίκα. (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου 1998)

7.5.3. Μορφές Βίας:

7.5.3.1. Σωματική κακοποίηση :

Η επιθετικότητα αποτελεί μια μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς, που χρησιμοποιείται ως μέσο από διάφορα άτομα είτε για να προστατευθούν, είτε για να εκδικηθούν, είτε για να τιμωρήσουν. Ο τρόπος εκδήλωσης ποικίλει και μπορεί αν ξεκινήσει ακόμα και από την βρεφική ηλικία. Η σωματική κακοποίηση έχει διττή μορφή και παρουσία, την σαδιστική και την μαζοχιστική. Δηλαδή, η επιθετική συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να στρέφεται προς άλλο άτομο ή και προς τον εαυτό του. (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου 1998).

Οι βασικότερες ενδείξεις και επιπτώσεις που έχει η σωματική κακοποίηση είναι τα ακόλουθα:

- Μελανιές ή έντονα σημάδια από χτυπήματα
- Διαστρέμματα, εξάρθρωσεις, δαγκώματα, κοψίματα
- Κατάγματα στο κεφάλι και στα άκρα, ιδιαίτερα σε βρέφη
- Πληγές ή εκδορές
- Δηλητηρίαση
- Κακώσεις από τράνταγμα σε βρέφη, π.χ. αιμορραγία αμφιβληστροειδούς
- Υποσκληρίδειο αιμάτωμα
- Εσωτερικές κακώσεις

- Κάψιμο από τσιγάρο ή άλλα εγκαύματα (Επιμέλεια, Αγάθωνος – Γεωργοπούλου 1998).

7.5.3.2. Ψυχολογική κακοποίηση :

Σύμφωνα με τους Browne, K., & Saqi, S, καθώς και τους Szur, S. (1989), Ο Hagan M.,(1994), η συναισθηματική – ψυχολογική κακοποίηση ορίζεται ως, η διαρκής απόρριψη ή η χρησιμοποίηση του παιδιού ως «αποδιοπομπαίου τράγου», από τα άτομα που το φροντίζουν. Η συνεχής υποτίμηση, η υβριστική συμπεριφορά και η ψυχολογική τρομοκρατία, κατά τους ίδιους πάντα μελετητές είναι μερικά από τα ολέθρια στοιχεία τα οποία κακοποιούν και υποβαθμίζουν την πορεία για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μπορούμε να καθορίσουμε ότι «ψυχική» ή «συγκινησιακή» κακοποίηση, είναι κάθε μορφή συμπεριφοράς που είναι δυνατό να δημιουργήσει στο παιδί διαρκείς ή μόνιμες σωματικές ή ψυχικές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση. Η ψυχολογική απόρριψη ή η μη εκδήλωση στοργής και αγάπης, οι ταπεινώσεις και γενικά οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, φαίνεται ότι είναι δείγματα των μορφών συμπεριφοράς στις οποίες αναφέρεται ο παραπάνω ορισμός. (Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη Ηρώ, 2000).

Τα παιδιά δυστυχώς έχουν αισθήματα ενοχής και θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο που τους συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο οι γονείς τους που εξαιτίας των πράξεων τους εξαγρίωσαν τους γονείς τους και προκάλεσαν τον θυμό τους. Επίσης τα ίδια αρχίζουν αν δικαιολογούν τους γονείς τους, επειδή πιστεύουν πως με τη συμπεριφορά τους, τους ντροπιάζουν και τους απογοητεύουν. Κατά αυτόν τον τρόπο σχηματίζουν αυτόματα μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και υπομένουν όλη αυτή τη σωματική κακοποίηση και λεκτική βία χωρίς να διαμαρτύρονται. Ενώ ταυτόχρονα επιζητούν την αποδοχή του γονέα που τα απορρίπτει.

Σχετικά, με την συναισθηματική-ψυχολογική κακοποίηση, και μελετώντας τα αίτια της αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς, οι G. Patterson και J. Snyder θίγουν το ενδεχόμενο της εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων σε παιδιά που έχουν κακοποιηθεί συναισθηματικά. Υπογραμμίζουν ότι οι κακοποιημένοι ψυχολογικά νέοι, κινδυνεύουν να εκδηλώσουν ψυχολογικά προβλήματα καθώς έχουν την δυσάρεστη εντύπωση ότι δεν μπορούν να ορίσουν αποτελεσματικά πολλά πράγματα στη ζωή τους. (Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη Ηρώ, 2000).

7.5.3.3. Παραμέληση :

Με τον όρο παραμέληση, περιγράφουμε μία κατάσταση, κατά την οποία το παιδί είναι συναισθηματικά και σωματικά παραμελημένο και εγκαταλελειμμένο. Η παραμέληση αφορά κυρίως, την στέρηση φροντίδας, που θέτει σε κίνδυνο

την ψυχική και σωματική ανάπτυξη ή ακόμα και τη ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με πιο αναλυτικό ορισμό, ως παραμέληση θεωρείται κάθε ενέργεια κατά την οποία η διατροφή, η ένδυση, η στέγαση, η σχολική φοίτηση ή η παρακολούθηση που παρέχεται στο παιδί είναι έντονα ανεπαρκής ή ακατάλληλη σε βαθμό τέτοιο, ώστε να παραβλέπεται ή να τίθεται σε κίνδυνο η ανάπτυξη του. Ένα παιδί θεωρείται παραμελημένο, όχι όταν οι βασικές φροντίδες παρέχονται σε ανεπαρκή βαθμό, αλλά όταν το παιδί μένει χωρίς καμία φροντίδα για μακρά χρονικά διαστήματα ή αν εγκαταλειφθεί πλήρως. (Κατσιγαράκη 2004).

Οι βασικότερες επιπτώσεις της παραμέλησης μπορούν να θεωρηθούν η κακή σωματική υγιεινή, η κακή κατάσταση του ρουχισμού, το πολύ χαμηλό βάρος, η διαρκής πείνα και κόπωση, η εμφανής σωματική εξασθένιση του παιδιού, η μηδαμινή έως τελείως ανύπαρκτη παροχή μόρφωσης (περιπτώσεις όπου ένα παιδί δεν μιλάει καν, ή δεν μπορεί να διαβάσει όταν βρίσκεται στην κατάλληλη ηλικία κ.τ.λ.). (Αρτινοπούλου- Μαγγανάς 1996).

7.5.3.4. Σεξουαλική κακοποίηση :

Σύμφωνα με τον ορισμό των Kempe και Kempe (1978) για την σεξουαλική παραβίαση (προσαρμοσμένος στα πλαίσια της οικογένειας), ως ενδοοικογενειακή σεξουαλική κακοποίηση ορίζεται η εμπλοκή των παιδιών σε σεξουαλικές δραστηριότητες μαζί με συγγενείς εξ' αίματος, τις οποίες δεν μπορούν να τις συνειδητοποιήσουν και δεν έχουν την ωριμότητα να αντισταθούν. του παιδιού είναι η εμπλοκή.

Στον όρο «ενδοοικογενειακή σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού», περιλαμβάνονται όλες οι μορφές σεξουαλικών σχέσεων, ολοκληρωμένων (παρά φύση ασέλγεια, σεξουαλική επαφή, βιασμός, αιμομιξία) ή όχι (ασεληγείς πράξεις, θωπείες, στοματική επαφή, έκθεση σε πορνογραφικό υλικό), με ή χωρίς άλλη φυσική – σωματική βία, που συμβαίνουν ανάμεσα σε ένα παιδί και ένα ενήλικο μέλος της οικογένειας του. (Λάγγαρη 2006).

Οι επιπτώσεις της σεξουαλικής κακοποίησης, συνιστούν ένα πολύ σοβαρό και ιδιαίτερο θέμα καθώς λόγω της φύσης της κακοποίησης γίνεται κατανοητό ότι αποτελεί πλέον ένα εκτεταμένο πρόβλημα η αποκάλυψη και η διερεύνηση του οποίου, εξαρτάται από την επιθυμία μας να το δούμε. Οι συνέπειες της κακοποίησης στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον είναι τραγικές.

7.5.3.5. Γενικές φυσικές – ιατρικές ενδείξεις:

1. Αιματώματα, δαγκωνιές, αμυχές ή μώλωπες στο στήθος, στα οπίσθια, στους εσωτερικούς μηρούς ή στα γεννητικά όργανα.

2. Εξωτερική αιμορραγία των γεννητικών οργάνων κολπικών ή πρωκτικών περιοχών.
3. Πρήξιμο, πόνος, φαγούρα ή εκδορές σε κολπικές ή πρωκτικές περιοχές.
4. Γενετικά υγρά, κηλίδες ή αίμα στα εσώρουχα ή σκισμένα εσώρουχα.
5. Δυσκολία στο βάδισμα ή στο κάθισμα.
6. Γενετικό υγρό στο δέρμα του παιδιού.
7. Υποτροπιάζουσες ουρολοιμώξεις.
8. Ενδείξεις κακοποίησης στην περινεϊκή χώρα.
9. Ξένα σώματα στην κύστη, κόλπο ή πρωκτό.
10. Πόνος κατά την ούρηση.
11. Εμφάνιση αφροδίσιου νοσήματος (γονόρροια, έρπεις, χλαμύδια, φθειρές).
12. Ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη σε έφηβη με απόκρυψη του πατέρα. (Αρτινοπούλου- Μαγγανάς 1996).

7.5.3.6. Ενδείξεις στη συμπεριφορά :

1. Οποιοσδήποτε διαφορές στη συμπεριφορά όπως απώλεια όρεξης, εφιάλτες, αϋπνία.
2. Οπισθοδρόμηση σε νηπιακή συμπεριφορά όπως, ενούρηση, θηλασμός αντίχειρα.
3. Πλήρης αποχή από τις συνήθεις δραστηριότητες.
4. Φτωχίες κοινωνικές σχέσεις.
5. Φόβος του ατόμου ή έντονο αίσθημα εγκατάλειψης ή παραμέλησης.
6. Ασυνήθεις σεξουαλικές γνώσεις ή συμπεριφορά ασυμβίβαστη προς την ηλικία και ανάπτυξη.
7. Απροθυμία αλλαγής ρούχων για τη φυσική αγωγή ή πλυσίματος μπροστά σε συνομηλίκους.
8. Δυσκολία συγκέντρωσης στο σχολείο.
9. Επιθετική ή «ενοχλητική» συμπεριφορά, εγκληματικότητα ή φυγή.
9910. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αποκάλυψη της σεξουαλικής κακοποίησης που υπέστη από το άτομο που έχει τη φροντίδα του. (Αρτινοπούλου- Μαγγανάς 1996).

7.5.3.7. Ψυχοσωματικά συμπτώματα:

1. Πονοκέφαλος, πόνος στην κοιλιά.
2. Αϋπνίες, εφιάλτες.
3. Ενούρηση, εγκόπριση.
4. Βουλιμία, ανορεξία και άλλες διατροφικές διαταραχές.
5. Κατάθλιψη.
6. Απομόνωση.
7. Θηλασμός αντίχειρα. (Αρτινοπούλου- Μαγγανάς 1996).

7.5.4. Αντιμετώπιση:

Για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού απαιτούνται συντονισμένες και εξειδικευμένες δράσεις σε πολλά επίπεδα:

- Η προστασία και η ασφάλεια του θύματος.
- Η αντιμετώπιση του προβλήματος με βάση τους δικονομικούς κανόνες, εφόσον καταγγέλλονται ή διαπιστώνονται ποινικά αδικήματα.
- Αν υπάρχει ανάγκη ιατροφαρμακευτικής φροντίδας να συνιστά στο θύμα να μεταβεί για παροχή ιατρικής βοήθειας ή να μεριμνά σε σοβαρές περιπτώσεις για τη μεταφορά του θύματος σε νοσοκομείο ή σε κέντρο υγείας.
- Παραπομπή στους ειδικούς.
- Άμεση απομάκρυνση κακοποιημένου παιδιού από το περιβάλλον που το κακοποιεί και ανάληψη της φροντίδας του από αρμόδιες κοινωνικές Υπηρεσίες που παρέχουν στέγη (π.χ. ξενώνες κακοποιημένων γυναικών).
- Συνεχής παρακολούθηση από ειδικούς (ψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς). (Αρτινοπούλου- Μαγγανάς 1996).

7.6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Η σχολική παραβατικότητα έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο επίκαιρα και πιο σύνθετα φαινόμενα αυτήν την περίοδο. Η σχολική παραβατικότητα δεν περιορίζεται μόνο στα παιδιά-θύτες δηλαδή τα παιδιά που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, αλλά και στα παιδιά-θύματα, τα οποία υφίστανται την παραβατική συμπεριφορά. Συνήθως τα παιδιά δεν μιλάνε για τη βία που υφίστανται. Η σχολική παραβατικότητα ως κοινωνικό φαινόμενο δεν υπάρχει μόνο μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αφού πολλοί παράγοντες πρόκλησής της είναι εξωσχολικοί. Υπ' αυτήν την έννοια η σχολική παραβατικότητα δεν διαφέρει

από την παραβατικότητα των ανηλίκων γενικότερα, αλλά αποτελεί κομμάτι της.

7.6.1. Ορισμός Σχολικής Παραβατικότητας:

Ως σχολική παραβατικότητα ορίζεται η συμπεριφορά των μαθητών, η οποία παρεκκλίνει από το σύνολο των κοινωνικών κανόνων και προκαλεί βλάβη στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, αλλά και γενικότερα της κοινωνίας.

7.6.2. Τι περιλαμβάνει η σχολική παραβατικότητα:

- Παραβάσεις ειδικών ποινικών νόμων.
- Εγκλήματα κατά ξένης περιουσίας.
- Σωματικές βλάβες.
- Δημιουργία ανεπανόρθωτων μερικές φορές ψυχολογικών προβλημάτων σε άλλους μαθητές.
- Αντίσταση και ανυπακοή στους δασκάλους και στους γονείς.
- Πράξεις που βλάπτουν και το ίδιο το άτομο(π. χ χρήση ουσιών, κλοπές)

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα αγόρια είναι αυτά που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.

7.6.3. Λόγοι που οδηγούν τα παιδιά στη σχολική παραβατικότητα:

- *Οικογένεια:* Αν ο νέος ζει σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ή ακόμα και αν προέρχεται από παραβατική οικογένεια είναι ευκολότερο και ο ίδιος να στραφεί σε παραβατικές πράξεις, ξεκινώντας ακόμα και από το χώρο του σχολείου. Επηρεάζει έτσι φυσικά και τις παρέες που έχει και τις οδηγεί σε ανάλογες πράξεις.
- *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης:* Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στις μέρες μας κατέχουν κεντρική θέση στην καθημερινότητα των παιδιών με αποτέλεσμα να επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά και τις πράξεις του. Ιδιαίτερα καταλυτικό ρόλο παίζουν οι σκηνές βίας και εγκληματικότητας που προβάλλονται και οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού και το σχολείο αποτελεί και τον χώρο που μπορεί αν εκδηλώσει τέτοιες συμπεριφορές εκμεταλλευόμενο άλλα πιο αδύναμα παιδιά.

- *Χαρακτήρας παιδιού:* Όσο πιο οξύθυμο, αντιδραστικό, και ανυπάκουο είναι ένα παιδί τόσο πιο εύκολα μπορεί να μπλεχτεί σε τέτοιες καταστάσεις στο σχολείο.

7.7. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ- BULLYING

Σύμφωνα με τον πρωτοπόρο του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus (1993) τον ορίζει ως εξής: «Ένας μαθητής/ μία μαθήτρια (εκφοβίζεται) θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα». Με μια σφαιρικότερη ματιά ο σχολικός εκφοβισμός - bullying αποτελεί την βασική μορφή έκφρασης της σχολικής βίας και θεωρείται ως μια πράξη που γίνεται με δόλο και αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου και στην υποταγή του θύματος. (Sharp & Smith 1994).

7.7.1. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού- Bullying:

- α. Τον *άμεσο ή σωματικό* εκφοβισμό (physical bullying): ο θύτης χρησιμοποιεί τη φυσική βία, δηλαδή γροθιές, κλωτσιές, σπρωξιές, καθώς επίσης άρπαγμα ή / και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας.
- β. Το *λεκτικό εκφοβισμό* (verbal bullying): εδώ ο μαθητής- δράστης εκτός από τη σωματική βλάβη που χρησιμοποιεί και λεκτικό εκφοβισμό, δηλαδή κοροϊδεύει, βρίζει και γενικά προσβάλλει το θύμα.
- γ. Τον *έμμεσο ή κοινωνικό εκφοβισμό* (indirect/social/relational bullying): εδώ ο μαθητής δράστης χρησιμοποιεί ως μέσο εκφοβισμού την κοινωνική απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος από τα άλλα παιδιά.
- δ. Τον *εκβιασμό* (extortion): σε αυτήν τη μορφή εκφοβισμού οι μαθητές-δράστες εκβιάζουν και αναγκάζουν τα θύματα να τους δώσουν το χαρτζιλίκι και το κολατσιό τους.
- ε. Τον οπτικό *εκφοβισμό* (visual bullying): αυτός πραγματοποιείται όταν ο δράστης γράφει ένα προσβλητικό για το θύμα σημείωμα και το περνάει στους συμμαθητές τους από χέρι σε χέρι ή το τοποθετεί σε περίοπτη θέση στο σακίδιο του θύματος ή στο ντουλάπι του. Εναλλακτικά σχεδιάζει γκράφιτι παρεμφερούς σημειολογίας σε εμφανή σημεία του σχολείου.
- στ. Τον *ηλεκτρονικό εκφοβισμό* (cyber bullying): ο δράστης χρησιμοποιεί την τεχνολογία και εκφοβίζει το θύμα μέσω μηνυμάτων σε κινητά, τηλέφωνα και e-mails.
- ζ. Το *σεξουαλικό εκφοβισμό* (sexual bullying): ο δράστης προξενεί ένα αίσθημα αμηχανίας και ντροπής στο θύμα με αισχρά σκίτσα, ανήθικες χειρονομίες, αγενή «αστεία» και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου εις βάρος του θύματος

και ερωτήσεις παρόμοιας θεματικής. Επιπλέον, ενδέχεται να αγγίζει το θύμα σε διάφορα σημεία παρά τη θέλησή του, περίπτωση στην οποία διακρίνεται από τη σεξουαλική παρενόχληση με ποσοτικά κριτήρια.

η. Το **ρατσιστικό εκφοβισμό** (racial bullying): αυτό το είδος εκφράζεται σωματικά, κοινωνικά ή ψυχολογικά προκειμένου να στιγματίσει τη διαφορετικότητα ως προς τη χώρα καταγωγής.(Sharp & Smithn, 1994).

7.7.2. Συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στα θύματα:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό θεωρούνται χωρίς καμία αμφιβολία και θύματα. Με τον άμεσο εκβιασμό υφίστανται τον σωματικό πόνο και τα σωματικά τραύματα. Πέρα όμως από όλα αυτά, τραυματίζονται ψυχικά και το τραύμα παραμένει ανεξίτηλο και τα ακολουθεί σε όλη τους τη ζωή.

Τα θύματα παθαίνουν ανεπανόρθωτες ψυχικές βλάβες, παθαίνουν κατάθλιψη, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους, νιώθουν μοναξιά και απομόνωση από το υπόλοιπο σύνολο του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα στερούνται τις κοινωνικές συνθήκες που απαιτούνται για την ανάπτυξη των κοινωνικό-γνωστικών δεξιοτήτων. (Κασάπη 2007).

Επιπρόσθετα, το θύμα μπορεί να παρουσιάσει πολλά άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως στομαχόπονοι, πονοκέφαλοι, ενούρηση, άσχημο ύπνο, αλλά μπορεί και να προκαλέσει διάφορες ασθένειες στο θύμα. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί πως αν το θύμα πάσχει ήδη από κάποια χρόνια πάθηση μπορεί και να είναι και η αιτία που προκαλεί το θύτη να ασκήσει εκφοβισμό στο θύμα.

Τέλος, τα θύματα στη σχολική τους καθημερινότητα παρουσιάζουν διάφορες αλλαγές ύστερα από τον σχολικό εκβιασμό όπως είναι ή παρουσίαση μειωμένη συγκέντρωση, πτώση στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και μια γενικότερη έλλειψη ενδιαφέροντος για τις σχολικές τους υποχρεώσεις. (Sharp & Smith 1994).

7.7.3. Συνέπειες στους θύτες:

Οι Flannery, Singer και Wester (2004) αναφέρουν ότι η ζημιά που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός στο δράστη είναι ανεπανόρθωτη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν σε καταστάσεις εκφοβισμού αν δεν αλλάξουν τακτική μεγαλώνοντας, υπάρχει κίνδυνος να συνεχίσουν να παίρνουν μέρος σε τέτοιες καταστάσεις, δηλαδή βία και κατάχρηση εξουσίας (Sharp & Smith 1994).

7.7.4. Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού:

Η πολιτική για την απαλοιφή του φαινομένου πρέπει να στοχεύει τόσο στην πρόληψη όσο και στη διαχείριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και πρέπει να ξεκινάει άμεσα από το χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα:

Πρέπει να αποφεύγεται η ποινικοποίηση των πράξεων του θύτη αλλά και η τιμωρία. Συστήνεται να αποφεύγεται η ποινικοποίηση της πράξης και η τιμωρία και να επιλέγονται άλλοι τρόποι συμμόρφωσης όπως η στέρηση κάποιων προνομίων. Είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται οι μαθητές να αναφέρουν στο δάσκαλο ή στους γονείς τους πράξεις εκφοβισμού που έχουν δεχτεί, ώστε να γίνονται αντιληπτά τέτοια φαινόμενα και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να είναι ποιο διακριτικοί και σε περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται τέτοια περιστατικά δεν πρέπει να φέρνουν τα θύματα σε δύσκολη θέση και να αποφεύγουν να τα ρωτάνε τι έγινε μπροστά στους άλλους μαθητές.

Τέλος, απαραίτητο θεωρείται να μην απαιτηθεί από τους διδάσκοντες να συναντηθούν θύμα και θύτης και να λύσουν «ήρεμα» τις διαφορές τους, «να τα βρουν» και «να δώσουν τα χέρια», καθώς μια τέτοια πρόταση ενέχει τον κίνδυνο να ξανατραυματιστεί το θύμα κι ο δράστης να βρει την ευκαιρία να εδραιώσει την υπεροχή του. (Sharp & Smith 1994).

7.8. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ.

Ο ρατσισμός γενικά σαν έννοια αποτελεί μια θεωρία που χρησιμοποιείται, προκειμένου να ταξινομήσει εξωτερικά μορφολογικά χαρακτηριστικά στις ανθρώπινες φυλές.

7.8.1. Ορισμός Σχολικού Ρατσισμού:

Ο όρος ρατσισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις πράξεις μιας ομάδας ανθρώπων εναντίον μιας άλλης. Βλέπουμε πως οι ρατσιστές δεν δέχονται τη διαφορετικότητα. Οι ονομαζόμενοι φυλετικοί ρατσιστές χρησιμοποιεί τον ρατσισμό για να περιγράψει την υπεροχή μιας ομάδας σε σχέση με κάποια άλλη. Ο ρατσισμός αποτελεί καταπάτηση του θεμελιώδους δικαιώματος του ανθρώπου, της ισότητας, στους τομείς της εργασίας, της πολιτικής, της οικονομίας και άλλων παραγόντων της καθημερινότητας.

Άλλοι έχουν την άποψη πως ρατσιστής γεννιέσαι και άλλοι πως ρατσιστής γίνεσαι αυτοί που υποστηρίζουν πως γεννιέσαι, θεωρούν πως ο ρατσισμός είναι έμφυτος και πως δεν χρειάζεται ούτε να περιοριστεί, ούτε και να εξαλειφτεί. Δίκιο έχουν βέβαια, αυτοί που πιστεύουν πως είναι επίκτητος και πως τελικά γινόμαστε ρατσιστές επηρεαζόμενοι από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον που μας περιβάλλει.

Υπάρχουν διάφορες μορφές ρατσισμού. Κάποιες από αυτές είναι: ο φυλετικός, ο θρησκευτικός, ο κοινωνικός ρατσισμός.

7.8.2. Αιτίες Σχολικού Ρατσισμού:

- Προκατάληψη των γονέων που μεταφέρεται στα παιδιά τους.
- Έλλειψη παιδείας των ίδιων των γονέων, που τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους και τους κάνει θύματα σε διάφορες προπαγάνδες και πράξεις ρατσισμού. Έτσι μεταφέρουν στα παιδιά τους τη ρατσιστική διάθεση και συμπεριφορά.
- Ρατσιστική συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών, λόγω ελλείψεως επαρκούς μόρφωσης.
- Η ρατσιστική διάθεση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, τα οποία παραδειγματίζονται και ακολουθούν την άποψη του δασκάλου προς τους συμμαθητές τους.
- Τα παιδιά της εποχής μας δεν δέχονται το διαφορετικό και το κατώτερο και το επικρίνουν.
- Τα παιδιά της εποχής μας δεν έχουν παιδεία και σεβασμό με αποτέλεσμα να έχουν ρατσιστική συμπεριφορά προς το διαφορετικό.

7.8.3. Οι Συνέπειες του Σχολικού Ρατσισμού :

- Περιθωριοποίηση παιδιών, αλλά και ομάδων παιδιών μέσα στο σχολείο και μέσα στην τάξη.
- Παρεμπόδιση της μετέπειτα εξέλιξης τους τόσο κοινωνικά, όσο και επαγγελματικά.
- Δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων, που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στην κατάθλιψη κάποιους μαθητές.
- Εκδηλώσεις βίας μέσα στο χώρο του σχολείου.
- Πρόκληση ψυχολογικών αλλά και σωματικών βλαβών στα θύματα του ρατσισμού.

Η εκπαίδευση δεν πρέπει να ενισχύει τέτοιες συμπεριφορές αλλά αντίθετα πρέπει να τις κατακρίνει και να προσπαθεί με κάθε τρόπο να τις εξαλείψει. Πρέπει να καλλιεργεί το αίσθημα της ισότητας και της ελευθερίας του να είσαι ελεύθερος να διαλέγεις και να είσαι ακόμα και διαφορετικός από το σύνολο, χωρία αυτό να σημαίνει πως μπορείς να βλάψεις την ομάδα στην οποία ανήκεις, στην προκειμένη περίπτωση την ομάδα της τάξης και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος.

7.9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ.

7.9.1. Ορισμός Σχολικής Αποτυχίας:

Οι όροι «σχολική αποτυχία ή επιτυχία» σημαίνουν την ολική ή μερική εκπλήρωση ή μη από τον μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης βαθμίδας (Καλογρίδης 1995, Καΐλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκης 1996, Δήμου 1997, OECD 1998). Η επιτυχία ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή σχολική επίδοση (Kupersmidt & Coie 1990). Σύμφωνα με τον Γέρου (1991), η σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, κάτι που οδηγεί είτε σε στασιμότητα είτε σε επανάληψη της ίδιας τάξης.

Δηλαδή, με τον όρο σχολική εννοούμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση, είτε με συνδυασμό των παραπάνω.

7.9.2. Οι Συχνότερες Αιτίες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση θεωρούνται οι ακόλουθες:

- Έλλειψη σχολικής ωριμότητας μπορεί να προκαλέσει στο παιδί αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων του, δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία προσαρμογής στο περιβάλλον και στους κανόνες της τάξης, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές. Η σχολική ωριμότητα αφορά την εξέλιξη της νοημοσύνης του παιδιού, που ποικίλει από άτομο σε άτομο, τη συναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη και τη βιολογική του ωρίμανση.
- Το αίσθημα ντροπής ή δειλίας είναι ένα χαρακτηριστικό αρκετών μαθητών και εκδηλώνεται με ένα συνεσταλμένο ύφος, την έλλειψη φιλικών σχέσεων, την απομόνωση και την αδυναμία συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες.
- Η απουσία εσωτερικών κινήτρων δεν τοποθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξία της γνώσης στην ορθή βάση.
- Ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και η συμπεριφορά τους απέναντι σε κάθε μαθητή χωριστά επηρεάζει καταλυτικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η επίπληξη, η τιμωρία ή η αποφυγή από μέρους του εκπαιδευτικού προς το μαθητή δημιουργεί προβλήματα στην ψυχοσύνθεση του μαθητή και μάλιστα όταν αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται μπροστά

στους συμμαθητές του. Έτσι δημιουργούνται επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, προβλήματα ένταξης στο σύνολο, μαθησιακές δυσκολίες, ανασφάλεια, συναισθήματα απόρριψης και αποτυχίας. Σε γενικότερο πλαίσιο, όταν το σχολικό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό προς τους μαθητές, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την εμφάνιση των παραπάνω συμπεριφορών.

- Ο οικογενειακός παράγοντας είναι πρωταρχικής σημασίας για την εμφάνιση χαμηλής σχολικής επίδοσης. Οι κουρασμένοι μαθητές, που δεν προσέχουν στο μάθημα, δε συζητούν εύκολα, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους είναι στοιχεία που επιβεβαιώνουν πολλές φορές την έλλειψη υποστήριξης και ενδιαφέροντος από την οικογένεια με απώτερο αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση.
- Η ελλιπής φοίτηση με αρκετές απουσίες, χωρίς λόγο από το σχολείο μπορεί να είναι ένδειξη αρνητικής στάσης προς αυτό, που συνήθως χαρακτηρίζει τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και οδηγούνται σε σχολική στασιμότητα ή εγκατάλειψη.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες (οπτική ή ακουστική διάκριση, δυσλεξία κ.α.) οδηγούν αρκετές φορές σε χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς δεν μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό μάθησης της υπόλοιπης τάξης.
- Το χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης επιδρά αρνητικά στην απόδοση ενός μαθητή. Έχει βρεθεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλή σχολική επίδοση και ότι η χαμηλή σχολική επίδοση έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επομένως, για να βελτιωθεί η χαμηλή σχολική επίδοση χρειάζεται η δημιουργία ισχυρής αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης του μαθητή στις δυνάμεις του.
- Γονείς και καθηγητές ασκούν πολλές φορές ψυχική πίεση στα παιδιά για υψηλές επιδόσεις. Αν και η προώθηση στη μόρφωση έχει θετικά αποτελέσματα, όταν μετατρέπεται σε πίεση και υπερβολική απαίτηση έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα και μπορεί να αγγίξει μέχρι και τη σχολική αποτυχία. . (Κωνσταντιάδου 2000).

7.9.3. Επιπτώσεις Σχολικής Αποτυχίας:

Η σχολική αποτυχία επηρεάζει τον μαθητή και στην ατομική, αλλά και στην ψυχολογική του ανάπτυξη. Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας επιδρά άμεσα στην ψυχολογία του μαθητή καθώς χάνει την όρεξη για συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες της τάξης και σιγά, σιγά παύει να είναι μέρος του συνόλου της. Η σχολική αποτυχία έχει άμεσο αντίκτυπο στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και το κάνει να αντιδρά αρνητικά στα πάντα. Αυτός ο αρνητισμός δεν υπάρχει μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, αλλά δυστυχώς

συνοδεύει αυτά τα άτομα σε όλη τη ζωή τους και έχει αντίκτυπο σε κάθε πράξη τους.

Τα κύρια αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τα παιδιά, ύστερα από τη σχολική αποτυχία, είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η απόσυρση από κάθε δραστηριότητα και η παρουσίαση μιας κακής και αρνητικής εικόνας του εαυτού τους. Η αυτο-εικόνα ενός ανθρώπου δημιουργείται από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του και αυτό εξαρτάται από την συμπεριφορά των σημαντικών προσώπων απέναντί του και την αγάπη που εκφράζουν στο πρόσωπό του. Οι εκδηλώσεις αγάπης, η φροντίδα, η ζεστασιά και γενικά οι θετικές πράξεις των γονιών του επηρεάζουν άμεσα και διαμορφώνουν τη θετική αυτο-εικόνα του παιδιού. Αν όμως οι εκδηλώσεις αγάπης, η φροντίδα και γενικά η ενίσχυση του εγώ του παιδιού απουσιάζουν από το συγγενικό του περιβάλλον τότε η αυτο-εικόνα του μαθητή είναι αρνητική με άμεσο αντίκτυπο την επίδοση του στα μαθήματα και την σχολική του αποτυχία. (Κωνσταντιάδου 2000).

Δυστυχώς τόσο οι γονείς, όσο και οι δάσκαλοι βλέπουν με απάθεια παιδιά που αποτυγχάνουν στα μαθήματα και τα θεωρούν πιο ατίθασα από τα παιδιά με πιο υψηλές επιδόσεις. Έτσι δεν επιλέγονται και εύκολα ως φίλοι, απομονώνονται από τους συμμαθητές τους και όλη αυτή η απορριπτική στάση που δέχονται στο σχολείο μεταφέρεται και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι οι γονείς αρχίζουν να ασκούν πίεση και να απαιτούν από το παιδί να διαβάσει και να γίνει πιο αποδεκτό με αποτέλεσμα το παιδί να επιβαρύνεται ακόμα πιο αρνητικά στο συναισθηματικό του κόσμο και να απελπίζεται πιο πολύ και νιώθει ακόμα πιο εχθρικά απέναντι στο σχολείο. Δυστυχώς ορισμένες φορές όλη αυτή η αποτυχία και η πίεση που ασκείται στο παιδί μπορεί να το οδηγήσουν ακόμα και στην αυτοκτονία.

(Κωνσταντιάδου 2000).

7.9.4. Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας:

Ειδικές εισηγήσεις για την δημοτική εκπαίδευση:

- Μείωση του αριθμού μαθητών μέχρι 25 της πρώτης και δεύτερης τάξης του Δημοτικού
- Η Εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) να επεκτείνεται ως προτεραιότητα μέχρι το τέλος της Γ τάξης ή και τη Στ τάξη.
- Να βελτιωθεί το σύστημα της ενισχυτικής διδασκαλίας σε άτομα ή μικρές ομάδες με παραχώρηση ωρών διδασκαλίας γι' αυτό το σκοπό στους εκπαιδευτικούς των μικρών τάξεων.
- Να αυξηθούν οι περίοδοι διδασκαλίας των παιδιών του δημοτικού όπου αυτό είναι δυνατό.
- Να αξιοποιηθούν οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας.
- Να αναθεωρηθούν οι μέθοδοι εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής έτσι ώστε να συμφωνούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και επιστημονικές

αντιλήψεις

- Να αναγνωριστεί η σημαντικότητα του γλωσσικού κώδικα των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων
- Να εισαχθεί ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, ξεκινώντας αρχικά από τα σχολεία που βρίσκονται σε ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Όλα τα παραπάνω μέτρα που πρέπει να ληφθούν άμεσα από το κράτος θα είναι μια πολύ σημαντική πρόοδος στην αντιμετώπιση και στη μείωση της σχολικής αποτυχίας, αλλά και του λειτουργικού αναλφαβητισμού.

7.10. ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΨΥΧΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΝΔΕΧΕΤΑΙ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΑΥΤΗ.

7.10.1. Παιδική Ψύχωση:

Μία από τις πιο έντονες ψυχικές διαταραχές που μπορούν να εμφανιστούν στα παιδιά κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι η παιδική Ψύχωση. Η κλινική εικόνα των παιδικών ψυχώσεων είναι πολύ περιπλεγμένη και συνήθως εκφράζεται μέσα από συναισθηματικές και συμπεριφοριολογικές διαταραχές. Όλο αυτό εκφράζει τη διαταραχή που έχει το παιδί τόσο για την εικόνα του εαυτού του, όσο και για το οικογενειακό περιβάλλον που το περιβάλλει. Η παιδική σχιζοφρένεια ενδείκνυται ως η σημαντικότερη μορφή παιδικής ψύχωσης. (Joshi.T-Towbin, 2002).

7.10.2. Αίτια των Παιδικών Ψυχώσεων:

Τόσο το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί, όσο και άλλοι οργανικοί παράγοντες έχουν χαρακτηριστεί ως υπαίτιοι για την εμφάνιση των παιδικών ψυχώσεων. Έχει αποδειχθεί ότι κληρονομείται από γονείς που έπασχαν από κάποια ψύχωση και στα βιολογικά τους παιδιά, επιβεβαιώνοντας έτσι τον κληρονομικό παράγοντα.

Η μελέτη των οργανικών παραγόντων οδήγησε στον εντοπισμό νευροανατομικών ανωμαλιών. Στη σχιζοφρένεια που ξεκινάει στην παιδική ηλικία διαπιστώνονται προοδευτική αποπλάτυνση των πλαγίων κοιλιών, μείωση του συνολικού όγκου του εγκεφάλου, δομικές μεταβολές του κροταφικού λοβού και μείωση του μετωπιαίου μεταβολισμού. Εξάλλου, η ηλεκτροφυσιολογική διερεύνηση δείχνει τη δυσκολία αυτών των παιδιών να εστιάσουν την προσοχή τους και να επεξεργαστούν πληροφορίες. Ακόμη, στο ιστορικό ψυχωτικών παιδιών απαντώνται συχνότερα προγεννητικές και περιγεννητικές επιπλοκές, αλλά η αιτιολογική αξία τους αμφισβητείται. Οι ψυχογενετικές απόψεις ενοχοποιούν παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως η διαταραγμένη

προσωπικότητα των γονέων, οι στρεβλές συζυγικές σχέσεις ή η «ψευδοαμοιβαιότητα» κατά την οποία οι οικογενειακές συγκρούσεις καλύπτονται και τίποτα δεν συζητείται ανοιχτά. Οι μητέρες ψυχωτικών παιδιών περιγράφονται ως υπερπροστατευτικές, κυρίαρχες, αγχώδεις ψυχαναγκαστικές ή αντίθετα αδύναμες, ανώριμες, με καθαρά αμφιθυμική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί. (Joshi.T- Towbin.K 2002).

7.10.3. Κλινικές μορφές παιδικής ψύχωσης

- Πρώιμες παιδικές ψυχώσεις: με έναρξη πριν από την ηλικία των πέντε ετών και τις ψυχώσεις με μεταγενέστερη έναρξη που αντιστοιχεί στη λανθάνουσα ηλικία (6-12 ετών). (Μάνος.,N.1997)

7.10.4. Συμπεριφορά

Σε αυτή την ηλικία το παιδί μπορεί να αποκτήσει πιο γρήγορα ή πιο καθυστερημένα την κατάκτηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και τον λόγο. Ακόμα, παρατηρούνται διαφορές στον τόνο της φωνής του, χρησιμοποιεί ιδιόζουσες εκφράσεις και η σύνταξη του μας θυμίζει έντονα αυτή των ενηλίκων. Τα παιδιά αυτά κυριεύονται από έντονο άγχος, υπερκινητικότητα και παρουσιάζουν πολύ επιθετική συμπεριφορά τόσο στο σχολείο όσο και εκτός. Επίσης, το παιδί παρουσιάζει πολύ έντονες φοβίες που αφορούν σε μεγάλο βαθμό το σώμα του και οδηγούνται σε ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές σε σχέση με την πρόσληψη τροφής, τον ύπνο αλλά και την αφόδευση. (Μάνος N.,1997).

7.11. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ:

Η παιδική σχιζοφρένεια είναι σπάνια και, μάλιστα, 50 φορές λιγότερο συχνή σε παιδιά κάτω των 15 ετών από ότι σε ενήλικους. Έχει παρατηρηθεί πως στην παιδική ηλικία η εμφάνιση της σχιζοφρένειας κάνει συχνότερα την εμφάνισή της στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Σε αυτή την ηλικία η έναρξη των συμπτωμάτων σύμφωνα με το DSM IV είναι μεταξύ της ηλικίας 6 και 10. Στα παιδικά χρόνια η διαταραχή παρουσιάζει μια σταθερότητα, αλλά κατά τη διάρκεια της εφηβείας υπάρχει μεγάλη έξαρση των συμπτωμάτων. (Μάνος N., 1997).

7.11.1. Συμπτώματα:

- Το παιδί νομίζει πως διακατέχεται από ξένες δυνάμεις, οι οποίες το ελέγχουν και το καθοδηγούν.
- Παρουσιάζουν διαταραχή της σκέψης και της προσωπικότητας.

- Έχουν παραληρητικές ιδέες.
- Εμφανίζουν διαταραχή της αντίληψης, διαταραχή του συναισθήματος.
- Ψευδαισθήσεις Πολλές φορές το παιδί δίνει, ελλιπής απαντήσεις.
- Διαταραχή της βούλησης.
- Έχει ενορμήσεις.
- Δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με την πραγματικότητα.
- Διαταραχή στη σκέψη με αποτέλεσμα να λένε πράγματα ασυνάρτητα και να έχουν έλλειψη συνειρμού.
- Παρουσιάζουν υπολειμματική επικοινωνία, ενώ έχουν και διαταραχές της προσοχής, της μάθησης και κάνουν αφηρημένες σκέψεις. (Μάνος Ν.,1997).

7.11.2. Θεραπεία:

Για αντιμετωπίσουμε θεραπευτικά ένα παιδί με ψύχωση πρέπει συνειδητοποιήσουμε το πρόβλημά του και να το δούμε ως μια ιδιαιτερότητα. Όσο διαταραγμένη και ανοργάνωτη και αν είναι η ψυχική του ζωή δεν παύει να είναι άνθρωπος που έχει και υγιή στοιχεία τα οποία πρέπει να εντοπίσει ο θεραπευτής, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει θεραπευτικά το παιδί.

Για να βοηθηθεί το παιδί με σχιζοφρένεια ο θεραπευτής αφού παρακολουθήσει το παιδί και δει την ένταση και την πολυπλοκότητα των συμπτωμάτων πρέπει να βγάλει ένα ειδικό πρόγραμμα, το οποίο θα αντιπροσωπεύει και την οικογένεια του παιδιού και τις αντοχές που έχει. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις είναι πολλές: Ψυχοθεραπεία(υποστηρικτική ή ψυχαναλυτική), ψυχοθεραπεία μητέρας- παιδιού, λογοθεραπεία, ένταξη σε ομαδικά εργαστήρια, ψυχοθεραπεία με τους γονείς, ένταξη σε ομαδικά εργαστήρια, ψυχοκινητική άσκηση. (Συνοδινού, 2002).

Φαρμακευτική θεραπεία χορηγείται όταν υπάρχουν παραγωγικά συμπτώματα (ψευδαισθήσεις, παραλήρημα) ή διεγερτική συμπεριφορά και επιθετικότητα. Χορηγούνται νευροληπτικά με εξατομίκευση των δόσεων, ανάλογα με το βάρος και την ηλικία του παιδιού.

7.12. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΤΑΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΨΥΧΩΣΕΙΣ:

7.12.1. Διαταραχή Διάθεσης:

Η μείζων κατάθλιψη οξείας μανίας συνοδεύεται από ψυχωτικά συμπτώματα, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση του φαινομένου στην παιδική ηλικία.

Τα συμπτώματά της μοιάζουν τόσο πολύ με αυτά της παιδικής σχιζοφρένειας και για αυτό υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να γίνει λάθος διάγνωση, ωστόσο τα παιδιά με σχιζοφρένεια έχουν φτωχότερες προσαρμογές προνοσηρής, χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης και περισσότερο χρόνο δυσλειτουργίας σε σύγκριση με παιδιά που πάσχουν από διαταραχή της διάθεσης (Joshi.T- Towbin. K, 2002).

7.12.2. Βραχεία Αντιδραστική Διαταραχή:

Περιστασιακά τόσο παιδιά, όσο και έφηβοι μπορεί ξαφνικά να εμφανίσουν ψυχωτικά συμπτώματα που μπορεί να διαρκέσουν από μερικές ώρες ως μερικές ημέρες. Αυτό οφείλεται στο έντονο στρες(για παράδειγμα μετά από έναν θάνατο στην οικογένεια), μετά από ένα βίαιο γεγονός στο οποίο ήταν παρόντες ή μετά από κακοποίηση- σεξουαλική κακοποίηση των ίδιων των παιδιών. Επανέρχονται ολικά μετά από μερικές μέρες. Τα παιδιά, μπορούν να γίνουν ξαφνικά αποδιοργανωμένα, να παρουσιάζουν κάποια σύγχυση, ενώ ο λόγος τους μπορεί να γίνει ακατάληπτος. Ακόμα, μπορεί να εμφανίσου παραισθήσεις ή ψευδαισθήσεις που και πάλι διαρκούν για πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Joshi.T- Towbin. K., 2002).

7.12.3. Αγχώδεις Διαταραχές:

Τα παιδιά που εμφανίζουν έντονο άγχος ή που έχουν ιστορικό κακοποίησης ή παραμέλησης , εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ψυχωτικών συμπτωμάτων. Έχει διαπιστωθεί ότι τα συμπτώματα μοιάζουν με αυτά του μετά-τραυματικού στρες. Τα συμπτώματα αυτά είναι ενοχλητικές σκέψεις ή ανησυχίες σχετικά με το τραυματικό γεγονός. Συγκριτικά με παιδιά με σχιζοφρένεια, έχουν καλύτερα ανεπτυγμένες σχέσεις και δεξιότητες (Joshi.T- Towbin. K, 2002).

7.12.4. Επιληψία:

Τα παιδιά με επιληψία έχουν πολλές παραισθήσεις. Επίσης, παθαίνουν σύνθετες επιληπτικές κρίσεις και με μια χρονική εστίαση που έχουν μπορεί να

σχετίζονται με ψυχωτικά συμπτώματα, όπως ψευδαισθήσεις, παραισθήσεις και ασυνήθιστες ανησυχίες. Ωστόσο, τα επιληπτικά παιδιά δεν εμφανίζουν αρνητικά συμπτώματα όπως στην παιδική σχιζοφρένεια. Τέλος, τα επιληπτικά παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης εμφανίζουν γρηγορότερα τα επιληπτικά συμπτώματα (Joshi.T- Towbin. K, 2002).

7.12.5. Μεταβολικές και Ορμονικές Διαταραχές:

Διάφορες μεταβολικές και ορμονικές συνθήκες, μπορεί να είναι υπεύθυνες για τα ψυχωτικά συμπτώματα στα παιδιά. Ενδοκρινοπάθειες, μπορεί να περιβάλουν διαταραχές των επινεφριδίων, του θυρεοειδούς ή παραθυρεοειδών αδένων, ενώ εξωγενείς μεταβολικές διαταραχές που οδηγούν σε ψυχωτικά συμπτώματα, μπορεί να περιλάβουν την έκθεση σε βαρέα μέταλλα (Joshi.T- Towbin. K).

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ.

8.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ.

Η σημασία του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης μπορεί να διαιρεθεί σε τρία επιμέρους θέματα: το σχολείο και η κοινωνία, η τάξη, και ο δάσκαλος. Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο είναι συνήθως η πρώτη φορά που έρχονται υπό την επίβλεψη των ανθρώπων που δεν είναι οι συγγενείς τους. Είναι πιθανό ότι το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος που ενθαρρύνει τα παιδιά για να αναπτύξουν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που υπερβαίνουν την οικογένεια και τα συνδέουν με μια ευρύτερη κοινωνική τάξη.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας εξειδικευμένος τομέας μέσα στον ευρύ χώρο του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στις υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας προς τους μαθητές. Συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση. Οι ρόλος τους αφορά την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου που είναι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ειδικά όπου το σπίτι, το σχολείο και η κοινοτική συνεργασία είναι το κλειδί στην επίτευξη αυτής της αποστολής.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι μία ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας που απαιτεί κατάρτιση στην αναπτυξιακή των παιδιών, την ψυχολογία παιδιών και την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας στα σχολεία. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά τα διάφορα πλαίσια της εκπαίδευσης και να μπορούν να αναγνωρίζουν την παρουσία περιπτώσεων με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι

στη διαδικασία αξιολόγησης και να ξέρουν πώς να ερμηνεύσουν τα στοιχεία αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στα διάφορα περιστατικά με προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στα καλύτερα πρότυπα πρακτικής και να καταργούν τα όποια εμπόδια που παρεμβάλλονται όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές, συμπεριφοράς, ή υγείας. (<http://www.eassw.org/definition.asp>, Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών)

8.2. ΣΤΟΧΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Η κοινωνική εργασία είναι μια ανθρωποκεντρική επιστήμη, που επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία του ατόμου, των ομάδων και του κοινωνικού συνόλου. Είναι μια υπηρεσία η οποία παρέχεται από τον κοινωνικό λειτουργό σε άτομα, ομάδες ή κοινότητες ατόμων στο πλαίσιο κοινωνικών οργανώσεων, με στόχο τη βελτίωση ή τη διατήρηση της κοινωνικής λειτουργικότητας τους, με τη συνδρομή επιλεγμένων μεθόδων, τεχνικών και δεξιοτήτων.

Στον Διεθνή Κώδικα Δεοντολογίας για τους Κοινωνικούς λειτουργούς, οι κοινωνικοί λειτουργοί δεσμεύονται από κάποιες κοινωνικές αρχές: 1)κάθε ανθρώπινη ύπαρξη έχει μία μοναδική αξία, 2) κάθε άτομο έχει μία ενυπάρχουσα αξία για αυτό πρέπει να ζει με αξιοπρέπεια 3) κάθε άτομο έχει μια ενυπάρχουσα ικανότητα για αλλαγή. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές αυτές της κοινωνικής εργασίας μαζί με μια εκπαίδευση ιδανικής μορφής, επιδιώκουν την ανάπτυξη των μοναδικών ικανοτήτων του ατόμου και των ομαλών σχέσεων με το περιβάλλον του.

Κατά την Κ. Παπαϊωάννου (2000), η σχολική κοινωνική εργασία είναι εναρμονισμένη με το Δεοντολογικό Κώδικα, τις αξίες , τις αρχές και τους στόχους της κοινωνικής εργασίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει τις πλευρές της προσωπικότητας του, ν' αξιοποιήσει τις προσωπικές του ικανότητες και εφόδια και να καλλιεργήσει αυτές τις ικανότητες που θα τον βοηθήσουν στην προσαρμογή του.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι είναι:

- η βελτίωση των διαπροσωπικών και δι-ομαδικών σχέσεων.
- ο περιορισμός της βίας - λεκτικής και σωματικής- μεταξύ των μαθητών
- η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.
- η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η συμβουλευτική παρέμβαση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο των μαθητών.

- ο εντοπισμός ζητημάτων που χρήζουν διεπιστημονικής παρέμβασης και η παραπομπή σε κατάλληλες υπηρεσίες ή ειδικούς όποτε αυτό απαιτείται (Πανουτσοπούλου Κ., 1982).

8.3. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Ο Tillman στον οποίο αναφέρεται ο Ζωγράφου (1990) διαπιστώνει ότι υπάρχουν τα εξής μοντέλα της σχολικής κοινωνικής εργασίας:

- Το μοντέλο υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου:

Στην περίπτωση αυτή η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου. Η κοινωνική εργασία δεν είναι σε θέση να αναπτύξει το πρόγραμμά της επειδή όλη η ευθύνη πέφτει προς την πλευρά του σχολείου, το οποίο περιορίζει τη σχολική κοινωνική εργασία (Ζωγράφου 1989).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν υλοποιείται κανένας από τους στόχους της κοινωνικής εργασίας, αλλά «οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι βασικά υπηρέτες του σχολείου».

8.3.1. Το πρότυπο της «κριτικής ένταξης»

Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται έχοντας κριτική θέση.

Αν και οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι κ εδώ ενσωματωμένοι στην σχολική ιεραρχία, έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο και στη διαδικασία διδασκαλίας. Κάτι που δεν συνέβαινε στο προηγούμενο μοντέλο. Το σχολείο και η κοινωνική εργασία συμφωνούν σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας με σκοπό την κοινωνικό-παιδαγωγική συμπλήρωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, διατηρώντας τη διαφορετική τους αντίληψη και μεθόδους εργασίας. Η υλοποίηση του μοντέλου της «κριτικής επιλογής» προϋποθέτει από τα αρμόδια όργανα του σχολείου(διευθυντές, εκπαιδευτικό σύμβουλο) όχι μόνο τη διάθεση αλλά και την ικανότητα για μια κριτική επικοινωνία. Από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών απαιτείται η ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων (Ζωγράφου 1989).

8.3.2. Το πρότυπο της «απορριπτικής απόστασης».

Στο μοντέλο αυτό η σχολική Κοινωνική Εργασία δεν συνεργάζεται με το σχολείο, αλλά είναι ανεξάρτητη και δρα στο πλαίσιο ενός «ελεύθερου τομέα». Η συνεργασία της με το σχολείο περιορίζεται απλώς σε συμφωνίες γύρω από τη

διάθεση χωρών και η εργασία της επικεντρώνεται στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Tillmann (Ζωγράφου 1989), η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην «ποιοτική επέκταση της Κοινωνικής Εργασίας με Νέους», προς τη συνοικία και τον κοινωνικό περίγυρο των νέων, με σκοπό την αποκατάσταση μιας εντονότερης επαφής. Όπως προαναφέρθηκε στο μοντέλο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία έχει μεγάλη αυτονομία, αλλά και το μειονέκτημα να χάνει την δυνατότητα συνεργασίας με τους δασκάλους και να αποκλειστεί έτσι από κάθε επιρροή πάνω στις σχολικές διαδικασίες. Αυτή η μορφή κοινωνικής εργασίας αποκλείει σαν το μοναδικό φορέα, της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, το σχολείο ενώ θεωρεί αυτονόητη τη σύγκρουση με το σχολείο, και τους δασκάλους χωρίς αυτό να σημαίνει τον αποκλεισμό συνεργασίας των «δασκάλων σαν ιδιώτες». Από την παραπάνω αντιπαράθεση φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το μοντέλο της «κριτικής ένταξης» (Ζωγράφου 1989).

8.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.

«Οι κοινωνικοί λειτουργοί που παρεμβαίνουν στα σχολεία εφαρμόζουν ξεχωριστά ή σχεδιασμένα και τις τρεις βασικές μεθόδους κοινωνικής εργασίας (με άτομα, με ομάδες, με κοινότητα). Αποδέκτες των παρεμβάσεων τους είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι οικογένειες ή τα υποκατάστατα των οικογενειών, καθώς και η σχολική και η ευρύτερη κοινότητα.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται σε στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ξεχωριστό μέλημά τους είναι η αυστηρή τήρηση του απορρήτου των ατομικών και οικογενειακών πληροφοριών που αφορούν κάθε μαθητή».

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην Πρωτοβάθμια, όπως ορίζεται από το Π.Δ. 891/78 (ΦΕΚ 213/7-12-1978), αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες που πηγάζουν από το γεγονός ότι ο κοινωνικός λειτουργός αφενός καλείται να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και αφετέρου να συνεργαστεί συστηματικά και προγραμματισμένα με τις οικογένειες των μαθητών του σχολείου, επιδιώκοντας τη θετική στάση της οικογένειας στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων (Καλλινικάκη 1998).

Ειδικότερα και σύμφωνα πάντοτε με το Π.Δ. 891/78 (ΦΕΚ 213/7-12-1978), οι αρμοδιότητες αυτές αναγράφονται στις εξής:

1. Στη διερεύνηση όλων των αναγκών και των δυνατοτήτων ικανοποίησης των αιτημάτων των μαθητών του σχολείου και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με αυτά.

2. Στην κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού των μαθητών και στην παραπομπή αυτών και των γονέων στις, κατά περίπτωση, αρμόδιες υπηρεσίες, εφόσον κρίνεται απαραίτητη.

3. Στην ενημέρωση των γονέων για το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του σχολείου και στην υποστήριξή τους για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών και τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

4. Στην επίσκεψη στο σπίτι των οικογενειών των μαθητών, με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών και τη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων.

5. Στη διευκόλυνση της επικοινωνίας της οικογένειας με αρμόδιους φορείς, όπως η Νομαρχία, τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, τα Νοσοκομεία, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ), κ.λπ., ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας. Επίσης, όταν κρίνεται αναγκαίο, παραπέμπεται ολόκληρη η οικογένεια σε άλλους ειδικούς ή υπηρεσίες.

6. Στην προετοιμασία των γονέων και των μαθητών για την αποφοίτησή τους από το σχολείο και στην πρόνοια για την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών, καθώς και την αποκατάστασή τους σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες.

7. Στην παρακολούθηση της προόδου ή της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων μαθητών για εύλογο χρονικό διάστημα.

8. Στη συνεργασία σε ατομική ή ομαδική βάση (μικρές ομάδες) με παιδιά, που αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα κοινωνικής ή προσωπικής φύσης.

9. Στην συστηματική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή και την ανταλλαγή απόψεων με το λοιπό διδακτικό προσωπικό του σχολείου, τηρώντας πάντοτε τις σχετικές με το επαγγελματικό απόρρητο διατάξεις .

10. Στη συνεργασία με ιδρύματα, οργανώσεις και υπηρεσίες της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους από τους μαθητές και τις οικογένειές τους και στην ευρύτερη ευαισθητοποίηση της κοινότητας πάνω σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές.

11. Στη στενή συνεργασία με όλο του προσωπικό του σχολείου και στη συμμετοχή στα συμβούλια του σχολικού προσωπικού.

12. Στη συμμετοχή στη διενέργεια ερευνών που αφορούν το παιδί και την εκπαίδευση, όταν αυτό είναι δυνατό.

13. Στη συμμετοχή του κοινωνικού σχεδιασμού και της κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρίες. (Π.Δ. 891/78, ΦΕΚ 213/7-12-1978)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι το έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού μπορεί να αποδώσει μόνο υπό το σχήμα «κοινωνικός λειτουργός-οικογένεια-σχολείο», καθώς έτσι διαμορφώνεται ένα πρότυπο εργασίας που επιτρέπει την αλληλεπίδραση και τη διαπλοκή ατόμων, πηγών, δυνατοτήτων και φορέων που αφορούν άμεσα τα παιδιά και τις ανάγκες τους και συμβάλλει προς την ολοκληρωμένη κάλυψη των αναγκών τους και την ολιστική προσέγγιση και αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων αντιμετωπίζουν. Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να αναζητήσει και να διασφαλίσει τη συνεργασία των δύο κυρίαρχων πόλων της καθημερινότητας του μαθητή, του σχολείου και της οικογένειάς του.

Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν είναι εύκολα πραγματοποιήσιμος, καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σύγχρονα σχολεία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και ο ρόλος τους φαίνεται να περιορίζεται στα στενά όρια της διεκπεραίωσης. Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι, παρόλο που η Πολιτεία έχει θεσπίσει νομικά το θεσμό της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία, δεν έχουν δημιουργηθεί οι αντίστοιχες κοινωνικές υπηρεσίες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και αφετέρου στις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη συνεργασία τους με την εκπαιδευτική κοινότητα και τις οικογένειες των παιδιών (Παττακού-Παρασύρη, Συμβούλιο Επιμόρφωσης Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΚΕ 2009).

Ένας ακόμη σημαντικός και συνάμα πιο δύσκολος τομέας παρέμβασης αποτελεί η παρέμβαση στο πλαίσιο της οικογένειας, μέσα από μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη κοινωνική πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης. Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή της κοινωνικής εργασίας και της παρουσίας κοινωνικών λειτουργών στο χώρο του σχολείου είναι δυνατόν να προβεί αποτελεσματική και ιδιαίτερα καταλυτική, όσον αφορά κοινωνικά προβλήματα στο χώρο του σχολείου (Μπεζέ 1998).

Η προσφορά του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών αφορά τόσο στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των περιστατικών κοινωνικών προβλημάτων, όσο και στην πρόληψη του φαινομένου, καθώς και στην ευαισθητοποίηση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας ως προς το ζήτημα αυτό. Ουσιαστικά, δηλαδή, τα επίπεδα στα οποία καλείται να παρέμβει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι δύο. Αφενός, το μικρο-επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει την εργασία με μαθητές, οικογένειες και εκπαιδευτικούς με στόχο τον εντοπισμό περιστατικών, την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική ένταξη ή επανένταξη των παιδιών που εμπλέκονται σε παραβατική συμπεριφορά και την αντιμετώπιση των όποιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, και αφετέρου, το μακρο-επίπεδο, το οποίο αφορά την παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στην κοινότητα, με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση του ευρύτερου πληθυσμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων που λαμβάνουν

χώρα στη σχολική κοινότητα (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, Συμβούλιο Επιμόρφωσης Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΚΕ 2009).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός καλείται να αντιμετωπίσει τα όποια φαινόμενα βίας και επιθετικότητας παρατηρούνται εντός του χώρου του σχολείου, είτε έχοντάς τα εντοπίσει ο ίδιος είτε έπειτα από τον εντοπισμό τους από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και του μαθητές του σχολείου (<http://www.ypepth.gr>, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2007).

Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2008) σε σχετική εγκύκλιό του, ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και εμπλέκονται σε προβατικές πράξεις στα πλαίσια του σχολείου, είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τη μείωση της κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας των παιδιών και τον κοινωνικό στιγματισμό τους, δεδομένου ότι αρκετές περιπτώσεις μαθητών φθάνουν στις Υπηρεσίες Κοινωνικής Πρόνοιας μετά από αναφορά του σχολείου ή άλλων πηγών, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει ήδη καταφύγει στην παραβατικότητα και την περιθωριοποίηση (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, Συμβούλιο Επιμόρφωσης Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΚΕ 2009).

Η αντιμετώπιση των περιστατικών αυτών μπορεί να λάβει χώρα σε ατομικό επίπεδο, όπου ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να διερευνήσει τους λόγους και τις αιτίες που το παιδί αντιμετωπίζει τα προβλήματα αυτά, όπως και την ύπαρξη περαιτέρω ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, όπου μπορεί να εργαστεί με ομάδες μαθητών με στόχο τη βοήθεια των παιδιών να καλλιεργήσουν δημιουργικά κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις μέσω κάποιων δραστηριοτήτων, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανακάλυψη των προσωπικών κλίσεων και ενδιαφερόντων τους και την απόκτηση της αίσθησης του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Οι ομάδες αυτές μπορεί να έχουν συμβουλευτικό, επιμορφωτικό ή ακόμη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα και να δουλεύουν μέσω δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, όπως είναι η συζήτηση, η χειροτεχνία, οι θεατρικές παραστάσεις, η έκδοση σχολικής εφημερίδας, κ.λπ. (Σουρραπά-Ασημακοπούλου 2009). Ωστόσο, σε περιπτώσεις που ο κοινωνικός λειτουργός κρίνει απαραίτητο έχει τη δυνατότητα παραπομπής των παιδιών, ή και των οικογενειών, τους σε αρμόδιες υπηρεσίες για την αποτελεσματικότερη και εις βάθος αντιμετώπιση των αναγκών και των αδυναμιών των παιδιών.

Στην προσπάθεια αυτή κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του με τις οικογένειες των παιδιών για την αντιμετώπιση των περιστατικών της «αντι-σχολικής συμπεριφοράς». Η επαφή και η συνεργασία με την οικογένεια δίνει τη δυνατότητα στον λειτουργό να καταγράψει το ιστορικό του παιδιού, να διερευνήσει τις οικογενειακές συνθήκες διαβίωσης και να εντοπίσει ενδεχόμενες οικογενειακές δυσλειτουργίες, παράγοντες οι οποίοι έχει φανεί ότι

συσχετίζονται με την εμφάνιση της επιθετικότητας και της έκφραση βίαιης συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2001). Επίσης, η όποια παρέμβαση κάνει ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να συνοδεύεται από την ενημέρωση και την αρωγή των γονέων των παιδιών και σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου κρίνεται απαραίτητο, από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και ανάπτυξης γονεϊκών δεξιοτήτων (Παττακού-Παρασύρη 2009).

Για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων στα πλαίσια του σχολείου, απαραίτητη είναι και η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τη σχολική εκπαιδευτική κοινότητα. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών και τη διεύθυνση του σχολείου με στόχο αφενός τον εντοπισμό των περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας και αφετέρου την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες και τη συμπεριφορά των παιδιών (Παττακού- Παρασύρη 2009). Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ευρήματα πρόσφατων ερευνών καταδεικνύουν ότι, λόγω της μη ύπαρξης οργανικής θέσης των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς ο χώρος και ο χρόνος παραμονής τους σε ένα σχολείο είναι ιδιαίτερα περιορισμένος, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το ρόλο τους (Σουρραπά-Ασημακοπούλου 2009).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο κοινωνικός λειτουργός και η κοινωνική εργασία στα πλαίσια των σύγχρονων σχολείων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σχετικά με την πρόληψη των κοινωνικών φαινομένων της σχολικής κοινότητας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω του σχεδιασμού και οργάνωσης ομιλιών, ημερίδων ή εκδηλώσεων με θέμα τα προβλήματα του «σύγχρονου μαθητή», οι οποίες θα αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση, όχι μόνο της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας που ανήκει το σχολείο, πολιτών, υπηρεσιών και φορέων, πάνω σε ζητήματα που άπτονται του φαινομένου.

Επίσης, η κοινωνική εργασία μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων κοινωνικής πολιτικής που να ενισχύουν τις οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα με την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, όπως π.χ. κοινοτικά κέντρα υποστήριξης των παιδιών και της οικογένειας (Παττακού-Παρασύρη 2009).

Τέλος, αναφορικά με **την πρωτογενής πρόληψη**, οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να οργανώνουν και να διεκπεραιώνουν γενικότερα προγράμματα πρόληψης με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και αντιλήψεων που αφορούν την ισονομία και την ισοτιμία μεταξύ των ατόμων, ανεξάρτητα του φύλου, της καταγωγής, της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης (Αρτινοπούλου 2001).

Μάλιστα, η Παττακού-Παρασύρη (2009) προσθέτει, ότι η πρόληψη σε διεπιστημονικό επίπεδο και η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών σε αυτή μπορεί να γίνει νωρίτερα και μέσα από φορείς που ασχολούνται με τον οικογενειακό προγραμματισμό, την παρακολούθηση της γέννησης του παιδιού και της ψυχοκινητικής του εξέλιξης μετά την προσαρμογή του στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Έτσι, αν προληφθούν τα ενδεχόμενα προβλήματα των παιδιών σε αυτή τη φάση ζωής, τα προβλήματα που θα εμφανιστούν αργότερα θα είναι σαφώς μικρότερης έκτασης. (Παττακού-Παρασύρη 2009).

8.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ.

Ο κοινωνικός λειτουργός κατά την εργασία του με το μαθητή στοχεύει αρχικά στην προσέγγιση του μαθητή για μια ομαλή και βοηθητική συνεργασία. Ακόμη, συνεργάζεται με το παιδί για την αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, όπως βία συμπεριφορά, αποξένωση από το κοινωνικό σύνολο των μαθητών ή μη συμμετοχή στα ομαδικά παιχνίδια.

Επιπλέον, διερευνά τις προκαλούμενες αιτίες για τη συμπεριφορά αυτή του παιδιού καθώς και χειρίζεται τα προβλήματα σχετικά με τις συγκρούσεις, με παράγοντες του σχολείου ή της οικογένειας. Μπορεί επίσης, να επέμβει σε ειδικές καταστάσεις, όπως ναρκωτικά, απόπειρες αυτοκτονίας, απουσίες, ακόμη και εγκατάλειψη οικογενειακής στέγης.

Ένα θέμα επιπλέον που αποτελεί στόχο του κοινωνικού λειτουργού σε σχέση με το μαθητή είναι η παρακολούθηση της τακτικής φοίτησης. Εφ' όσον η τακτική φοίτηση αποτελεί ένα προνόμιο και συνάμα μια υποχρέωση των γονέων και των παιδιών, η ελλιπής φοίτηση αποτελεί μια ένδειξη, ένα σύμπτωμα κάποιας διαταραχής της προσαρμογής γονέων και παιδιών σ' αυτή τη πραγματικότητα. Η περίοδος της σχολικής φοίτησης περιλαμβάνει χρονικά σημαντικότερη περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου και η έλλειψη αξιοποίησης του χρόνου αυτού έχει μεγάλη σημασία.

Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού σε περιπτώσεις συχνών απουσιών είναι απαραίτητη τόσο για την πρόληψη όσο και για τη θεραπεία των αιτιών αποχής του παιδιού από τα μαθήματά του, τη σχολική του επίδοση και στη ζωή του (Παπαϊωάννου, 2000).

8.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.

Ο κοινωνικός λειτουργός, με βάση τα παρουσιαζόμενα προβλήματα του παιδιού δρα διαφορετικά σε κάθε οικογένεια. Μπορεί να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σχετικές με την αγωγή του παιδιού, μπορεί να εξετάσει θέματα οικογενειακών σχέσεων, για παράδειγμα πως αναπτύσσονται οι

σχέσεις μέσα στο οικογενειακό πλέγμα και να ερμηνεύσει καταστάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το παιδί, και την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με σκοπό τη δημιουργία προϋποθέσεων θετικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας και τη τοποθέτηση συμπεριφοράς ανάλογης με τους ρόλους του κάθε μέλους. Επειδή, οι δυσκολίες σχέσεων μεταξύ των συζύγων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού, μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς για τα δικά τους προβλήματα (Μουσούρου 2006).

8.7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ.

Ο Κοινωνικός λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει :

8.7.1. Ομάδα Γονέων:

8.7.1.1. Με επίκεντρο το σχολείο.

- Για τη συζήτηση κοινών προβλημάτων συνδεδεμένων με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι (εκπαίδευση για οικογενειακή ζωή).
- Για την επιμόρφωση κυρίως των πολιτιστικά στερημένων γονέων ή για θέματα άγνωστα στους περισσότερους γονείς.

8.7.1.2. Με επίκεντρο την κοινότητα, π.χ. για προβλήματα σχετιζόμενα με τη διαβίωση σε οικιστικές μονάδες, που μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική ζωή.

8.7.1.3. Με επίκεντρο τη Κοινότητα και το Σχολείο, για να επιδιωχθεί η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να εξασφαλιστεί η συνεργασία του (Βάντσης Δ., 2009).

8.7.2. Ομάδες Παιδιών:

Ο κοινωνικός λειτουργός επιδιώκει να προσφέρει στα παιδιά ομαδικές εμπειρίες, σχεδιασμένες για να διευκολύνουν θετικά τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς και για την επεξεργασία ορισμένων θεμάτων, όπως προβλήματα με την εξουσία, συμπεριφοράς στη τάξη, αντικοινωνική συμπεριφορά.

Ομάδες παιδιών μπορούν να δημιουργηθούν γύρω από ενδιαφέροντα για την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων των παιδιών.

Όλες αυτές οι ομάδες επιδιώκουν την καλύτερη ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του και τη διευκόλυνση των κοινωνικών του σχέσεων (Παπαϊωάννου 2000).

8.7.3. Ομάδες Δασκάλων:

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προκαλέσει τη δημιουργία ομάδων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την εξοικείωση των δασκάλων σε διάφορους τρόπους προσέγγισης και προβληματικών παιδιών ή και την σε βάθος επεξεργασία θεμάτων που αφορούν όλο το σχολικό πληθυσμό (Παπαϊωάννου 2000).

8.7.4. Ομάδες Εθελοντών:

Αν κρίνεται σκόπιμο, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προσελκύσει, να επιμορφώσει και εποπτεύσει εθελοντές για τη κάλυψη αναγκών που επισημαίνονται απ' τους υπεύθυνους του σχολείου (Μπρούζος Α., 1992).

8.8. ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΑΝ ΔΙΑΜΕΣΟ.

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες της κοινότητας. Αναλαμβάνει:

1. τις παραπομπές σε ειδικές υπηρεσίες για εντατική ή και μακροχρόνια θεραπεία χρόνιων προβλημάτων.
2. την διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ υπηρεσιών και σχολείου. Ο Κοινωνικός λειτουργός μετέχει στην διε-επιστημονική ομάδα που εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου δηλαδή συνεργάζεται:
 - ∅ με τους ειδικούς εκπαιδευτές
 - ∅ με τον ψυχίατρο
 - ∅ με τον ψυχολόγο
 - ∅ με τον επαγγελματικό προσανατολητή
 - ∅ με την επισκέπτρια υγείας
 - ∅ με το σχολικό σύμβουλο (Λιακοπούλου Ο., 1999).

8.9. ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Για ν' ανταποκριθεί στις παραπάνω αρμοδιότητα ο κοινωνικός λειτουργός συγκεντρώνει, αξιολογεί και παρουσιάζει σε μορφή εμπιστευτικής κοινωνικής έκθεσης για κάθε περιστατικό. Αυτό αποτελεί το προκαταρτικό στάδιο πριν από:

- I. την σύσκεψη με το ψυχίατρο.
- II. την κατάταξη του παιδιού στα κατάλληλα ειδικά εκπαιδευτικά τμήματα.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί του Υπουργείου Υγείας & Πρόνοιας εξυπηρετούν ακόμη, όλες τις κοινωνικές υπηρεσίες της χώρας, όταν τους ζητηθεί να έρθουν σε επαφή με άτομα που κατοικούν στην περιοχή τους, έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της Κοινωνικής Έρευνας ή να συντελέσουν στην επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος (Παπαϊωάννου 2000).

8.10. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.

8.10.1. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα.

Η Dr. Δαβαζόγλου (1989), αναφέρει ότι η Ελλάδα δεν έχει μακρόχρονη παράδοση όσο αναφορά την ανάπτυξη του Τομέα της Ειδικής Αγωγής. Το 1937, βάση του νόμου 453/1937 ιδρύθηκε στην Καισαριανή Αττικής το 1ο Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο με την επωνυμία «Ειδικών Σχολείων Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδιών». Ένα χρόνο αργότερα, βάση του νόμου 1049/1938 ονομάστηκε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών».

Μεταπολεμικά το πρόβλημα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αναφέρει Δαβαζόγλου (1989), αντιμετώπιστηκε από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Φιλανθρωπικά ιδρύματα και λίγα ιδιωτικά σχολεία, προσέφεραν κοινωνικό- εκπαιδευτικό έργο στα «προβληματικά», «απροσάρμοστα», «υπολειπόμενα», «διαφορετικά» ή «μειονεκτούμενα», όπως ονομάστηκαν, παιδιά σύμφωνα με τις κατά καιρούς κοινωνικές τάσεις και αντιλήψεις.

Συνεχίζοντας η Dr. Δαβαζόγλου (1989), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960- 1970, τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία και οικοτροφεία αυξήθηκαν. Όμως οι ανάγκες του αποκλείοντος παιδικού πληθυσμού δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν εξ' ολοκλήρου από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Σύλλογοι γονέων, σωματεία και επιστημονικοί παράγοντες, πρόβαλλαν το ζήτημα της εκπαίδευσης και της γενικότερης μέριμνας για τα «αποκλείοντα» άτομα, ως ζήτημα κοινωνικής και εθνικής ευθύνης. Η συνεχής εξέλιξις σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνικής ζωής, επέβαλαν την κρατική παρέμβαση για επανεκτίμηση και αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής οργάνωσης, προκειμένου να καλυφθούν οι ιδιαιτερότητες των διαφόρων τύπων απόκλισης.

Η αναγνώριση λοιπόν, της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Dr. Δαβαζόγλου (1989), ώθησε την Πολιτεία στις πρώτες προσπάθειες εξυγχιτισμού της Παιδείας, με έμφαση στην οργάνωση του Τομέα Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τις ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την αντιμετώπιση των αναγκών του Τομέα Ειδικής Αγωγής, την εποχή εκείνη συγκροτήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας « η Επιτροπή Μελέτης Θεμάτων Ειδικής Αγωγής» (Δαβαζόγλου 1989).

Μετά από εισηγήσεις της επιτροπής αυτής, γίνονται τα παρακάτω:

1. ιδρύονται τα πρώτα δημόσια Ειδικά Σχολεία.
2. προάγεται από μονοετή σε διετή η μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
3. προάγεται σε Διεύθυνση Το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας.
4. καθιερώνεται για πρώτη φορά ο θεσμός του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής.
5. συντάσσεται από την παραπάνω Επιτροπή ο Νόμος 1143/81 που ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων. Ο Νόμος αυτός αποτέλεσε το πρώτο ιστορικό βήμα για τη νομοθετική καθιέρωση του Θεσμού της Ειδικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό μας Σύστημα.

Σύμφωνα με την Νίτσοπούλου (1986), το 1985 ψηφίζεται ο νόμος 1566 για τη «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στον οποίο ενσωματώθηκε με ιδιαίτερο κεφάλαιο η Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής.

Με το νόμο αυτό, αποκλείεται η περιθωριοποίηση της Ειδικής Αγωγής και τονίζεται η ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των συναφών κοινωνικών φορέων για τη σωστή ανάπτυξη και λειτουργία του τομέα αυτού. Στόχος είναι, η κατάργηση υποτιμητικών διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες, την εδραίωση της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης και αλληλοαποδοχής τους, της καλλιέργειας και των δυνατοτήτων των παιδιών στο σχολείο, αλλά και στο πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή, με σεβασμό στην αξία και στην αξιοπρέπεια κάθε ατόμου.

Σκοπός της Ειδικής Αγωγής, είναι η προσφορά, στα παιδιά με « Ειδικές Ανάγκες», ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μάθησης. Ακόμη, βασικός στόχος είναι η μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά αυτά, για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο θα τους επιτραπεί να αντιμετωπίσουν αυτοδύναμα ή με την υποστήριξη του περιβάλλοντος, τις ανάγκες της καθημερινής ζωής και να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία ως ισότιμα μέλη (κοινωνική ολοκλήρωση) (Νίτσοπούλου Ν., 1986).

Σκοπός λοιπόν της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Πιάνο (1989), είναι να βοηθηθεί το παιδί να βγει από την απομόνωσή του και να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον. Σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί αυτό, εξαρτάται από την προθυμία και ικανότητα των γονέων για συνεργασία και το βαθμό διαταραχής του παιδιού (Πιάνο 1989).

8.11. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΣΜΕΑ.

Η Dr. Δαβάζογλου (1989), αναφέρει ότι η Κοινωνική Υπηρεσία στο οργανωτικό σχήμα των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων με το νόμο 1566 130-9-1985, είναι θεσμοθετημένη η υπηρεσιακή μονάδα. Η θεσμοθέτηση της, αποτελεί σημαντικό βήμα στην επέκταση του επαγγελματικού ρόλου των κοινωνικών λειτουργών και στην αναγνώριση της συμβολής της Κοινωνικής Εργασίας ως επιστήμης, στην επιδίωξη κοινωνικής αλλαγής.

Η κατάσταση σωματικής και ψυχικής υγείας δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας της συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με «ειδικές ανάγκες». Η εξελικτική πορεία επηρεάζεται επίσης, από την λειτουργική σχέση που συνδέει το ειδικό με το οικογενειακό- σχολικό-κοινοτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αφ' ενός, και την οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία μεταξύ τους, αφ' ετέρου. Καθώς ο κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) έχει να αντιμετωπίσει ένα σύμπλεγμα παραγόντων πολύ σημαντικών, είναι εμφανές ότι θα πρέπει κάθε φορά να επιλέγει τεχνικές ανάλογες με την ιδιαίτερη φύση του παιδιού και το περιβάλλον μέσα στο οποίο επιχειρούνται οι ειδικές διορθωτικές ή θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Η θεραπευτική παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑ, σύμφωνα με την Νιτσοπούλου (1986), επικεντρώνεται στην έγκαιρη επισήμανση δυσλειτουργικών, ψυχοκοινωνικών παραγόντων και τη συνεχή φροντίδα για ουσιαστική αντιμετώπιση τους με την ενεργοποίηση του ίδιου του παιδιού. Παράλληλα, επικεντρώνεται και στη βελτίωση των περιβαλλοντολογικών συνθηκών με την επαρκή παροχή κοινωνικών και λοιπών υπηρεσιών. Κυρίως σκοπός του κοινωνικού λειτουργού είναι η επιστράτευση κάθε δυνατού μέσου για τη δημιουργία ενός σταθερού συναισθηματικού περιβάλλοντος ικανού, να «εξουδετερώσει» την τραυματική εμπειρία της μειονεξίας και να βοηθήσει τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» να αξιοποιήσουν όλο τους το δυναμικό μέσα από διάφορες σχολικές και έξω-σχολικές δραστηριότητες και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που χρειάζονται, μέσα από ένα σύνθημα λεκτικής, υλικής και συναισθηματικής ανταμοιβής.

Όπως αναφέρει ο ΣΚΛΕ (2001), το έργο του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑ είναι πολύπλευρο και αυτό γιατί είναι επιστημονικό-ερευνητικό, διαγνωστικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό, συντονιστικό, έργο μεσολαβητικό και επικοινωνιακό. Είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου, οικογένειας και άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών με επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Για την επίτευξη λοιπόν των παραπάνω σκοπών ο κοινωνικός λειτουργός, όπως αναφέρει ο ΣΚΛΕ (2001), οφείλει:

8.11.1. Να συνεργαστεί με τη διεπιστημονική ομάδα:

Σύμφωνα με τον Μπουσκάλια (1993), μέσα από τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να αναδειχθεί μια καθαρή διαγνωστική εικόνα. Είναι απαραίτητο η ομάδα να παρακολουθήσει το παιδί με «ειδικές ανάγκες», από το πρίσμα πολλών συνισταμένων, ώστε κάθε ειδικότητα να ξέρει το συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο ρόλο της αποκατάστασης. Το τελικό εκπαιδευτικό-θεραπευτικό πρόγραμμα θα προέλθει από τη συγκέντρωση στοιχείων βασισμένων στο τομέα της φυσικής κατάστασης, της νοημοσύνης, της εκπαίδευσης, των επιτεύξεων και των κοινωνικών και προσωπικών προσαρμογών.

- Ο κοινωνικός λειτουργός συμμετέχει και αυτός στη διεπιστημονική ομάδα και συνεργάζεται με τους άλλους ειδικούς στον τομέα της εργασίας του, που αφορά την προσαρμογή των παιδιών, και ότι συνεπάγεται μ' αυτή.
- Να πραγματοποιήσει κοινωνική εργασία με άτομα (ΚΕα): Κοινωνική Εργασία με Άτομα είναι η επιστημονική εκείνη μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας που, σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου (1998), χρησιμοποιεί από ένα κοινωνικό λειτουργό και ένα άτομο που έχει ανάγκη βοήθειας. Μέσω της ΚΕΑ, δηλαδή της συστηματικής του συνεργασίας με τον κοινωνικό λειτουργό, το άτομο βοηθιέται να επανενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο, να επανακτήσει ή να αποκτήσει για πρώτη φορά ενεργό ρόλο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου.

Ταυτόχρονα, ανακαλύπτει και αρχίζει να συμπαθεί και να αναγνωρίζει τον εαυτό του, μέσω της κινητοποίησης των δικών του δυνάμεων, της αξιοποίησης-ενεργοποίησης του περιβάλλοντος του και μιας ή και περισσότερων κοινωνικών υπηρεσιών. Συμπερασματικά, ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού είναι να διευκολύνει, να ενθαρρύνει το άτομο στη κοινωνική προσαρμογή του, στην ενεργοποίηση της λειτουργικότητας του, ως παραγωγικού μέλους του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Παπαϊωάννου 1998).

8.11.2. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με Ομάδα (ΚΕΟ):

Η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδα, σύμφωνα με την Κατσορίδου- Παπαδοπούλου (1999), στρέφει την προσοχή της στις ανάγκες του ατόμου και παράλληλα διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον της για τις ανάγκες, τους περιορισμούς και τις ικανότητες της ομάδας, όπου το άτομο ανήκει. Αυτή καθαυτή η ομάδα αποτελεί για το κοινωνικό λειτουργό το μέσο και πλαίσιο της εργασίας του.

Στην περίπτωση αυτή, θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του εκείνες που έχουν σχέση με τη δυναμική της ομάδας και να αναλάβει ρόλους και τεχνικές, που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός όταν εργάζεται με ομάδα.

8.11.3. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια:

Η Παπαδιώτη – Αθανασίου (2000), αναφέρει ότι με την είσοδο της συστημικής προσέγγισης η παθολογία του ατόμου δεν θεωρείται πλέον υπόθεση ατομική, αλλά αποτέλεσμα διεργασιών και αλληλοαντιδράσεων που συμβαίνουν στο συνολικό πλαίσιο, στο οποίο ζει το άτομο. Η οικογένεια είναι το πιο κοντινό πλαίσιο που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του. Ο κοινωνικός λειτουργός λοιπόν, χρησιμοποιεί τη μέθοδο της Κοινωνικής Εργασίας με Οικογένεια για να βοηθήσει τα μέλη της, ως σύστημα, να πετύχουν την αυτοοργάνωσή τους ώστε να μπορέσει η οικογένεια να αντιμετωπίσει δημιουργικά καταστάσεις σύγκρουσης και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και συνοχή για την επίτευξη των στόχων της. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, ο κοινωνικός λειτουργός αξιοποιεί τις βασικές γνώσεις, τεχνικές και δεξιότητες της Κοινωνικής Εργασίας με ομάδα (Παπαδιώτη – Αθανασίου 2000).

8.11.4. Να πραγματοποιήσει Κοινωνική Εργασία με την Κοινότητα (ΚΕΚ):

Λόγω του ότι υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για την έννοια της Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα, παρακάτω παραθέτουμε μερικά γενικά χαρακτηριστικά διαφόρων δραστηριοτήτων, που σύμφωνα με το Σταθόπουλο (2005), ο Oelschlagel πιστεύει ότι θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στον όρο «Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα», όπως αυτό νοείται σήμερα:

- I. Η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα επικεντρώνει τις δραστηριότητές της σε «ολόκληρες γειτονιές, συνοικίες και κοινότητες».
- II. Τα προβλήματα δεν καθορίζονται μόνο σαν προβλήματα στο κοινωνικό-οικολογικό τους πλαίσιο. Επί του προκειμένου, οι οικονομικές-πολιτικές συνθήκες αντιμετωπίζονται σαν αίτια κοινωνικών διακρίσεων.
- III. Η Κοινωνική Εργασία με τη Κοινότητα ενσωματώνει όχι μόνο τις διάφορες μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, αλλά και τις πολιτικές δραστηριότητες, όπως οι συγκεντρώσεις των πολιτών και τις μεθόδους της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας και της έρευνας-δράσης κ.λ.π.
- IV. Η Κοινωνική Εργασία στη Κοινότητα εργάζεται κατά κανόνα με όλους τους κοινωνικούς φορείς, με στόχο τη συνεργασία και τη βελτίωση του δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών και παροχών σε τοπικό επίπεδο.
- V. Η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα αρχίζει από κοινωνικές συγκρούσεις και ταυτόχρονα αποτελεί και ένα σύστημα «πρώρου συναγερμού».

VI. Η Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα νοείται και σαν «εργασία επιμόρφωσης», που προσπαθεί να καταστήσει δυνατή την πολιτική ενεργό μάθηση και συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των ενδιαφερόμενων για τη συλλογική προβολή και διεκδίκηση των συμφερόντων τους (Σταθόπουλος 2005).

9. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΜΕ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΑΜΕΣΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.

9.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ.

Η παρουσίαση του έργου του κοινωνικού λειτουργού σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει κυρίως περιοριστεί στη χρήση των μεθόδων κοινωνικής εργασίας, με άτομα, με οικογένειες και ομάδες για την αντιμετώπιση μαθητών με κάποιο πρόβλημα. Ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται επίσης με στόχο την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων. Γι' αυτό μέσα στο σχολείο αναλαμβάνει δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κάποιο έκδηλο πρόβλημα. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι μορφωτικές ή πολιτιστικές εκδηλώσεις έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους. Μέσα από τέτοιες ομάδες (μουσικής, πεζοπορίας, δραματοθεραπείας.), οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον, να δημιουργήσουν φιλίες και γενικά να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό σύστημα ως πιο ενεργά μέλη του.

Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με συλλόγους με στόχο αφ' ενός την κινητοποίηση και την ενεργοποίηση για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά, και αφ' ετέρου την αντιμετώπιση θεμάτων τα οποία αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σχολείο. Τέτοια θέματα αφορούν την εκδήλωση βίας, ρατσισμού εναντίον συγκεκριμένων ομάδων του πληθυσμού, ξενοφοβίας, διακίνησης ναρκωτικών στο περιβάλλον του σχολείου. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, των συλλόγων των γονέων, των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών, της αστυνομίας και άλλα.

Ο κοινωνικός λειτουργός με την εφαρμογή της μεθόδου της κοινωνικής εργασίας με την κοινότητα, έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει, να συντονίσει και να κινητοποιήσει όλους τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων (Σταθόπουλος Π., 2005).

Είναι προφανές ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο αγγίζει κάθε γονέα. Γι' αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός ο

οποίος εργάζεται με πλαίσιο το σχολείο έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τους περισσότερους γονείς και να τους κινήσει το ενδιαφέρον για ανάληψη δράσης σε θέματα που αφορούν κρίσιμα ζητήματα της ασφάλειας της συναισθηματικής και κοινωνικής προστασίας των παιδιών τους. Άλλωστε οι γονείς είναι πιο προσιτοί, όπως τονίζει η Παπαϊωάννου (2000) «γιατί η επαφή τους με το σχολείο εντάσσεται μέσα στις φυσιολογικές ασχολίες ανθρώπων που έχουν παιδιά, είναι δηλαδή αχρωμάτιστοι από οποιοδήποτε αξιολογικό χαρακτηρισμό» (Παπαϊωάννου 2000).

Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει και στη στενότερη και πιο εποικοδομητική σχέση των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων, κάτι το οποίο, εν τέλει, έχει θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μαθητών (Σταθόπουλος Π., 2005).

9.2. ΕΡΓΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ.

Η Πρόνοια συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην παροχή βοήθειας (οικονομικής, συμβουλευτικής και ψυχολογικής) κυρίως στα ΑΜΕΑ. Συνεργάζεται τόσο με τα ειδικά σχολεία, όσο και με άλλους οργανισμούς που έχουν σαν αντικείμενό τους την κατηγορία αυτή, για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των «ειδικών παιδιών». Οι Κοινωνικοί λειτουργοί που απασχολούνται στη Πρόνοια, συνεργάζονται με τους Κοινωνικούς λειτουργούς του ειδικού σχολείου και με την οικογένεια του παιδιού.

Μερικές από τις παροχές που δίνει η πρόνοια στους μαθητές του ειδικού σχολείου είναι:

1. Επίδομα αναπηρίας.
2. Ιατροφαρμακευτική κάλυψη, όπου δεν υπάρχει.
3. Κάρτα για τη δωρεάν μετακίνησή τους.
4. Συμβουλευτική στήριξη τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους.
5. Συχνές επισκέψεις στο τόπο κατοικίας, για την έρευνα των συνθηκών διαβίωσης και την τήρησή τους.
6. Παραπεμπτικός σε άλλες Υπηρεσίες, για την επίλυση ιδιαίτερων προβλημάτων.

Ο κοινωνικός λειτουργός της Πρόνοιας, λειτουργεί σαν διαμεσολαβητής όπου χρειάζεται η βοήθεια του για την προαγωγή των δικαιωμάτων και των συμφερόντων των παιδιών με Ιδιαίτερες ανάγκες.

9.3. ΕΡΓΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.

Οι σχολικοί σύμβουλοι υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το έργο τους συντονίζεται και καθοδηγείται από τον αντίστοιχο προϊστάμενο Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Το έργο των κοινωνικών συμβούλων είναι περίπλοκο αλλά ο στόχος είναι ξεκάθαρος, η διευκόλυνση και η εξέλιξη της μαθησιακής διδασκαλίας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε σχολείου. Μερικές από τις αρμοδιότητες ενός Σχολικού Συμβούλου που σχετίζονται άμεσα με τους μαθητές και τη διαδικασία μάθησης είναι οι παρακάτω:

1. **Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων συμπεριφορών (π.χ. βίαιη συμπεριφορά μέσα στην αίθουσα, απομόνωση κάποιου μαθητή, κ.τ.λ.), καθώς και συγκεκριμένων τρόπων αντιμετώπισης παιδιών που χρήζουν «ειδικής μεταχείρισης». Τέτοια μπορεί να είναι παιδιά με δυσλεξία, παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γραπτό ή προφορικό λόγο ή παιδιά με προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον.
2. **Προγραμματισμός και παρέμβαση στο εκπαιδευτικό έργο:** σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ο σχολικός σύμβουλος βοηθά στην ευκολότερη διεκπεραίωση του σχολικού προγραμματισμού, προτείνει ευκολότερους τρόπους εφαρμογής των προγραμμάτων έτσι ώστε να είναι πιο προσιτά στα παιδιά και ενθαρρύνει τη χρήση σύγχρονων μέσων εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως ορθή χρήση του διαδυκτίου).
3. **Συνεργασία με τους γονείς:** για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι Δ/ντές και οι Σύλλογοι Διδασκόντων, να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους καθώς και με τα όργανα που τους εκπροσωπούν. Το έργο του σχολικού συμβούλου στο κομμάτι αυτό είναι κατευθυντικός στο τρόπο χειρισμού και προσέγγισης της κάθε ομάδας γονέων, καθώς και η παραπομπή εκεί που είναι απαραίτητο σε ειδικευμένες Υπηρεσίες.
4. **Μάλιστα, σε ιδιαίτερες περιπτώσεις** η διαχείριση από τον εκπαιδευτικό είναι αδύνατη και αναλαμβάνουν οι ίδιοι την εξέταση και την παραπομπή του περιστατικού.

Αυτές είναι μερικές από τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Το κοινό στο οποίο απευθύνονται είναι αρκετά μεγάλο σε αναλογία με το προσωπικό που υπάρχει, καθώς και τα σχολεία που έχουν υπό τον έλεγχο τους τόσα πολλά, που το έργο τους γίνεται επιφανειακά και χωρίς βάθος. Γι' αυτό άλλωστε και συναστούμε καθημερινά αφ' ενός παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να απομονώνονται από το σχολικό περιβάλλον και να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στις επιπτώσεις αυτού, αφ' ετέρου δε να συναντάμε

καθημερινά και φαινόμενα σχολικής βίας όλο και πιο επικίνδυνα (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

Σ' αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να τονιστεί και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο κοινωνικός λειτουργός θα ήταν αυτός που έχοντας επιστημονικές γνώσεις για το παρουσιαζόμενο πρόβλημα του κάθε παιδιού θα μπορούσε να κάνει πιο εύκολο το έργο του Σχολικού Συμβούλου και σε συνεργασία μ' αυτόν να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν φαινόμενα που βρίσκονται σε έξαρση.

9.4. ΕΡΓΟ ΚΕΔΔΥ (ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), παλαιότερα ονομαζόμενα «Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΔΑΥ) λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, τα οποία υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπός των ΚΕΔΔΥ, είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) στοχεύουν στην διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών αυτών που έχουν κυρίως εκπαιδευτικές ανάγκες δηλαδή σημαντική δυσκολία μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες ή και προσαρμογής στο σχολείο. Οι αιτίες είναι πολυπαραγοντικές όπως σωματικές ιδιαιτερότητες, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γενικά ψυχολογικές.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι καθαρά παραπαινετικός. Εντοπίζει το περιστατικό και αναλαμβάνει την παραπομπή του στο αντίστοιχο Κέντρο. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός σε συνεργασία με τον αρμόδιο Κοινωνικό Λειτουργό προγραμματίζουν τη συνάντηση και γίνεται η μετακίνηση του μαθητή. Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού έχει να κάνει όμως και με την οικογένεια του μαθητή. Αναλαμβάνει την ενημέρωση της οικογένειας καθώς και την εξοικείωση με το πρόβλημα του μαθητή. Προβλέπει επίσης και κάποιες ενέργειες που πρέπει η οικογένεια να κάνει έτσι ώστε να είναι βοηθητική και ενθαρρυντική απέναντι στην θεραπεία του παιδιού.

Τέλος, μέσα στο έργο του κοινωνικού λειτουργού κατά τη συνεργασία του με το ΚΕΔΔΥ είναι και η ενημέρωση- ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν και αρνούνται να κοινοποιήσουν. Η

άρνηση αυτή δεν μπορεί να προέρχεται από κάπου αλλού παρά μόνο από την άγνοια. (Κανονισμός Λειτουργίας των ΚΔΑΥ).

9.5. ΕΡΓΟ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ

Ο ρόλος των Κέντρων αυτών δεν διαφέρει πολύ από το ρόλο των ΚΕΔΔΥ. Και σ' αυτή την κατηγορία ο Κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που πρέπει να ενεργοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων ενός τέτοιου Κέντρου.

Ιστορικά, το 1984 έχουμε την ίδρυση του πρώτου Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου και είχε σαν στόχο την εξομάλυνση κοινωνικών φαινομένων που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά (όπως η ασθένεια των ψυχώσεων, της σχιζοφρένειας, κ.α).

Ο στόχος ενός Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου έχει να κάνει με την πρόληψη (σε συνεργασία με τα σχολεία και άλλους φορείς της κοινότητας), τη διάγνωση (ολοκληρωμένη διαγνωστική εκτίμηση από τη διεπιστημονική ομάδα) και τη θεραπεία και αποκατάσταση όπου είναι εφικτό.

1) Πρόληψη

Το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο δίνει έμφαση σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης της Κοινότητας στοχεύοντας στην Πρόληψη (πρωτογενή, δευτερογενή, τριτογενή και τεταρτογενή).

Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν:

1. Ομιλίες - συζητήσεις πάνω σε θέματα ψυχικής υγείας παιδιών, εφήβων, ενηλίκων και οικογενειών.
2. Εκπομπές και δημοσιεύσεις στα τοπικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και στο Διαδίκτυο.
3. Συνεργασία με τα σχολικά πλαίσια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, τόσο για ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την Ψυχική Υγεία, όσο και για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστατικών.
4. Επαφές για συνεργασία με άλλους φορείς της Κοινότητας με στόχο τη διερεύνηση των αναγκών της κοινωνίας, τον προγραμματισμό και την υποστήριξη δράσεων και τη δημιουργία νέων δομών που σχετίζονται με το παιδί, το σχολικό περιβάλλον και την οικογένεια (όπως για παράδειγμα Σχολές Γονέων).
5. Κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες συμμετέχουν, εκτός του προσωπικού, παιδιά, έφηβοι και οικογένειες, φορείς της Κοινότητας.

2) Διάγνωση

Η ολοκληρωμένη διαγνωστική εκτίμηση πραγματοποιείται από τη Διεπιστημονική Θεραπευτική Ομάδα.

Μετά την ολοκλήρωση των αξιολογήσεων, αποφασίζετε η πορεία και η διαχείριση κάθε περιστατικού ξεχωριστά, από την Διεπιστημονική Ομάδα του Ιατροπαιδαγωγικού και προτείνεται, αν κριθεί απαραίτητο, πρόγραμμα αποκατάστασης.

3) Θεραπεία - Αποκατάσταση

Η θεραπεία και η αποκατάσταση των παιδιών δεν είναι τις περισσότερες φορές εφικτή, αφού πρόκειται για μεγάλα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, με μεγάλο αριθμό προσέλευσης μαθητών και σημαντική έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού. Πολλά από αυτά τα κέντρα, έτσι όπως πληροφορηθήκαμε από την τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε με το πρότυπο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο της Χίου, λειτουργούν με εθελοντές που μπορεί να μην είναι και ειδικευμένοι. Γι' αυτό λοιπόν το λόγο, μένουν στη διάγνωση των περιστατικών και στην παραπομπή τους για τη θεραπεία και αποκατάσταση.

(Τηλεφωνική Επικοινωνία με Κέντρο Παιδιού και Εφήβου, Τμήμα: Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ,Χίου) .

9.6. ΟΜΑΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Η πρώτη Σχολή Γονέων άρχισε να λειτουργεί το Γενάρη του 1962 ύστερα από σχετική διάλεξη (17/1) στην κατάμεστη αίθουσα της ΧΕΝ και την αναπάντεχη «εγγραφή» 300 Αθηναίων. Σημαντική κίνηση υπήρξε και στην επαρχία (134 παραρτήματα από το 1980), καθώς και αιτήσεις από πολλούς φορείς οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν να λειτουργήσουν Σχολές Γονέων στον τόπο τους .

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι:

α) η στήριξη του δοκιμαζόμενου θεσμού της οικογένειας, η οποία αποτελεί μοναδική γωνιά κάποιας σταθερότητας, ασφάλειας, αλλά και καλλιέργειας κάθε Ιδανικού,

β) η προστασία της ψυχικής υγείας ανήλικων και ενήλικων ατόμων μέσα στο σύστημα της οικογένειας, δια μέσου των δεδομένων και της τεχνικής της επιστήμης της Ψυχολογίας.

Οι Σχολές Γονέων στοχεύουν κυρίως στην ΠΡΟΛΗΨΗ.(Πανελλήνιος Σύλλογος Σχολών Γονέων).

Ο κοινωνικός λειτουργός, που μπορεί να είναι και ο συντονιστής μιας τέτοιας ομάδας, μπορεί να χωρίσει τις ομάδες βάση ηλικίας, βάση προβλήματος, βάση μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Ένα παράδειγμα θεματολογίας μιας ομάδας γονέων που σχηματίστηκε με βάση την ηλικία των παιδιών δίνεται πιο κάτω, έτσι όπως παρουσιάζεται στο «Οικογενειακή Ψυχολογία»:

1) Ομάδα βρεφικής, νηπιακής ηλικίας (για γονείς με παιδιά 0-6 χρονών).

ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Ψυχολογία των νέων γονέων. Η επίδραση της προσωπικότητας και της στάσης των δύο γονέων. Βασικές ανάγκες του νηπίου: σωματικές, ψυχολογικές. Στάδια ψυχοκινητικής εξέλιξης, βάδισμα, ομιλία. Πνευματικές ανάγκες του νηπίου. Η ανακάλυψη του εγώ και η πρώτη κρίση προσωπικότητας. Η κοινωνικοποίηση του νηπίου. Το νηπιαγωγείο και η σημασία του.

ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Δυσκολίες στον ύπνο του παιδιού. Ο φόβος και το παιδί. Συνήθειες καθαριότητας. Οι ερωτήσεις του παιδιού, το παιδί ρωτάει πώς γεννήθηκε. Η ζήλια. Οι «τιμωρίες» και το παιδί. Το παιχνίδι, ζωτική ανάγκη του νηπίου.

2) Ομάδα σχολικής ηλικίας (για γονείς με παιδιά 6-12 χρονών).

ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Είναι έτοιμο το παιδί για το σχολείο; Πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική ωριμότητα. Προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο και ο ρόλος των γονέων. Η σχολική ζωή του παιδιού και η ένταξη στη σχολική ομάδα. Βασικές ανάγκες του παιδιού της σχολικής ηλικίας. Ο ελεύθερος χρόνος.

ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Το παιδί που δεν αποδίδει στο σχολείο-αίτια, παιδαγωγική αντιμετώπιση. Τι είδους βοήθεια μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο παιδί. Οι βαθμοί. Οι φίλοι του παιδιού. Το παιχνίδι - η κίνηση, οι ανάγκες του μαθητή. Το σύστημα μελέτης. Ο σχολικός προσανατολισμός, κλίσεις, ενδιαφέροντα. Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο.

3) Ομάδα προεφηβικής-εφηβικής ηλικίας (για γονείς με παιδιά και εφήβους 11-18 χρονών).

ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Η προεφηβική και εφηβική ηλικία από βιολογική και ψυχολογική άποψη. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εφηβείας. Πώς βλέπουν οι έφηβοι τους γονείς, τον εαυτό τους, το σχολείο, την κοινωνία. Πώς βλέπουν οι μεγάλοι τους εφήβους. Δεύτερη κρίση προσωπικότητας. Στάσεις των γονέων στα προβλήματα των εφήβων. Τα χρήματα, οι νυκτερινές έξοδοι.

ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ: Η σεξουαλική αγωγή και ο έφηβος. Οι φιλίες στην εφηβική ηλικία. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, σπουδές ανώτερης, επαγγελματικής παιδείας. Ο ψυχολογικά ώριμος άνθρωπος. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ωριμότητας. Ψυχολογική ενηλικίωση.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σ' αυτή την περίπτωση χρειάζεται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου για την καλύτερη προσέγγιση γονέων που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους και δεν τολμούν να το παραδεχτούν, όπως επίσης και συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, όπως και με Νομαρχιακές και Υπηρεσίες Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Και σ' αυτό το σημείο ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι εξίσου σημαντικός. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που σε συνεργασία με το Διευθυντή θα προσεγγίσει τους γονείς των μαθητών, θα τους εντάξει στην ομάδα και θα τους προσφέρει μια άλλη ομαλή κινητοποίηση μέσα σ' αυτήν. Γνωρίζοντας τα στάδια που μπορεί να περάσει ο γονιός μέχρι να προσαρμοστεί και να μάθει να συμβιώνει με το πρόβλημα, χειρίζεται τα συναισθήματά του. Ακόμη μεριμνά για την εξέλιξη, την ανάπτυξη ρόλων καθώς και την καλλιέργεια των συναισθημάτων των γονιών με εποικοδομητικό τρόπο (Χουρδάκη Μ.,2000).

Κάνοντας μια ανασκόπηση στη δομή και στη λειτουργία των υπηρεσιών που αφορούν το μαθητικό κοινό και την υγιείς ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, καταλήγουμε στο ότι **ο καθορισμός κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι επιτακτικός** για δύο λόγους, αφ' ενός για την πολυπλοκότητα των μαθητών που υπάρχουν, αφ' ετέρου δε για την εξάλειψη προβλημάτων που γίνονται μάλιστα στον αιώνα μας.

ΜΕΡΟΣ Β

Η ΕΡΕΥΝΑ

10. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

10.1. Ποσοτική Έρευνα.

Ποσοτική έρευνα: Η Ποσοτική Έρευνα βασίζεται σε αξιόπιστες, αριθμητικές και στατιστικές μετρήσεις του συνολικού πληθυσμού ατόμων στον οποίο εφαρμόζεται. Επίσης η πρώτη διαφέρει από τη δεύτερη στο μεγάλο αριθμό ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος σε μία τέτοια έρευνα και στον τύπο των ερωτήσεων που τίθενται.

Για να είναι η Ποσοτική έρευνα αποτελεσματική και επιτυχημένη θα πρέπει να περιέχει τα παρακάτω τρία στοιχεία.

- Ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο.
- Ένα τυχαία επιλεγμένο δείγμα ατόμων που την αντιπροσωπεύουν.
- Ένα αρκετά μεγάλο δείγμα ατόμων.

Ο σχεδιασμός ενός καλού ερωτηματολογίου εξαρτάται από τα στοιχεία τα οποία θα περιέχει και από τους σωστά θεσπισμένους στόχους του ή ερωτήσεις του. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην Ποσοτική Έρευνα είναι παρόμοια με αυτά της Ποιοτικής Έρευνας, αλλά είναι πιο πολύπλοκα και ζητούν πιο πολλές πληροφορίες.

Όλες οι ερωτήσεις πρέπει να τίθενται με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούνται εύκολα και να ενθαρρύνουν τον ερωτηθέντα να δίνει απαντήσεις. Θα πρέπει να αποφεύγονται γενικές, άσκοπες και δύσκολες ερωτήσεις.

Όταν ένα καλό ερωτηματολόγιο σχεδιασθεί θα πρέπει να γίνει η επιλογή του δείγματος ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Το δείγμα αυτό μπορεί να είναι "πιθανό" ή όχι. "Πιθανό δείγμα" αποτελεί το δείγμα στο οποίο κάθε άτομο έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί σε σχέση με κάθε άλλο άτομο. Αυτό έχει ως επακόλουθο ότι τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας θα απεικονίζουν όλο τον πληθυσμό του δείγματος. "Μη πιθανό δείγμα" αποτελεί ακριβώς το αντίθετο και για αυτόν το λόγο έρευνες που διεξάγονται σε τέτοιου είδους δείγματα μπορεί να μην είναι αμερόληπτες.

10.2. Πλεονεκτήματα- Μειονεκτήματα Έρευνας.

Η ποσοτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποιοτική και παρουσιάζει άλλα χαρακτηριστικά.

Πλεονεκτήματα:

- § Είναι λιγότερο δαπανηρή και χρειάζεται λιγότερο χρόνο για τη διαχείριση του.

- § Παρέχει τη δυνατότητα πλήρους ανωνυμίας, που μπορεί να είναι καθοριστική στη λήψη πληροφοριών για κοινωνικά μη- αποδεκτών συμπεριφορών.
- § Στις απαντήσεις δεν υπάρχουν προκαταλήψεις που αντανακλούν την αντίδραση του υποκειμένου του ερευνητή, μάλλον παρά στις ίδιες τις ερωτήσεις, αφού δε είναι παρόν ο ερευνητής.
- § Απαιτεί λιγότερο χρόνο, αφού η συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων είναι συνοπτική.

Μειονεκτήματα:

- § Μπορούν εύκολα να αγνοήσουν το ερωτηματολόγιο.
- § Δεν είναι δυνατή η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απ' όλες τις ομάδες ατόμων, όπως μικρά παιδιά, τυφλούς, ηλικιωμένους.
- § Ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

10.3. Πληθυσμός και Δείγμα Έρευνας.

Ο Πληθυσμός τον οποίον αφορά η έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές, οι γονείς και οι κηδεμόνες, οι κοινωνικοί λειτουργοί υπηρεσιών υγείας και οι κοινωνικοί λειτουργοί Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Στη συνέχεια επιλέχθηκε το δείγμα με την κατάλληλη μέθοδο δειγματοληψίας.

Για την συλλογή των στοιχείων, συμμετείχε στην έρευνα αντιπροσωπευτικό δείγμα του προαναφερόμενου πληθυσμού εκπαίδευσης από σχολικές μονάδες των τοπικών διαμερισμάτων του Αγρινίου, της Ηγουμενίτσας και της Ζακύνθου.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (BELL 2001, COHEN & MANION,1997).

10.4. Εργαλεία έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την μέθοδο του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε βάση ελληνικών μελετών. Στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν το εργαλείο συλλογής δεδομένων να είναι σαφές και απαλλαγμένο από αοριστίες, ενώ ο σχεδιασμός του έγινε με γνώμονα να ελαχιστοποιηθούν πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων.

Μέλημα της ερευνητικής ομάδας ήταν επίσης το ερωτηματολόγιο να εξασφαλίζει την ανωνυμία και κατ' επέκταση, την ειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Οι οδηγίες προς τους απαντώντες ήταν σαφείς που διευκόλυναν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία και να προσελκύσει το γενικότερο

ενδιαφέρον των ερωτηθέντων για την έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους ερωτώμενους από μέλη της ερευνητικής ομάδας αφού επισημάνθηκε ο τρόπος συμπλήρωσης τους, καθώς και σε κάθε συμμετέχοντα/ούσα τονίστηκε ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε περίπτωση που νιώσουν ότι παραβιάζονται τα προσωπικά τους δεδομένα ή εκτίθενται.

Πιο συγκεκριμένα για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση του παρακάτω ερευνητικού εργαλείου:

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις για την καλύτερη παρουσίαση του θέματος. (BELL, 2001).

Επιλέχθηκε το εργαλείο αυτό γιατί η έρευνά μας είναι ποσοτική, μετρίσιμη και δύναται να γενικευτεί.

10.5. Τόπος και χρόνος διεξαγωγής.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ζακύνθου, του Αγρινίου και της Ηγουμενίτσας. Επίσης, συμπεριληφθήκαν και κοινωνικές υπηρεσίες των τοπικών διαμερισμάτων όπως: τμήματα κοινωνικής πρόνοιας, ειδικά σχολεία, εκπαιδευτήρια ατόμων με αναπηρία, νοσοκομεία καθώς και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης. Η διάρκεια της έρευνα κράτησε έναν περίπου μήνα, από και από τις 19 Ιουνίου έως τις 20 Ιουλίου του 2011.

Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους ερωτώμενους από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας και προγραμματισμένου ραντεβού.

Υπήρχαν περιπτώσεις βέβαια, που η συμπλήρωση ερωτηματολογίου έγινε μέσω τηλεφώνου, λόγω έλλειψης χρόνου από τους επαγγελματίες ερωτώμενους.

10.6. Μεθοδολογική Προσέγγιση.

Η ερευνητική αυτή μελέτη είναι τύπου επισκόπησης δείγματος (sample survey).(COHEN & MANION, 1994)

Η ερευνητική ομάδα επέλεξε τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ζακύνθου, του Αγρινίου και της Ηγουμενίτσας, τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά, τους μαθητές τους, καθώς και τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών για την συλλογή των δεδομένων της. Ακόμη, συνεργάστηκε και με Κοινωνικούς Λειτουργούς των τοπικών υπηρεσιών Υγείας καθώς και με επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής, έτσι ώστε να υπάρχει μια σφαιρική άποψη για το θέμα που ερευνάτε.

Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν υπάρχει αναγκαιότητα να εφαρμοστεί το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την εισαγωγή των Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παράλληλα εξετάζει:

- ποια στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εισαγωγή των Κοινωνικών Λειτουργών,
- αν οι γονείς είναι ενημερωμένοι για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά,
- Αν τα παιδιά χρειάζονται κάποια βοήθεια σε θέματα που τα δυσκολεύουν και ποια είναι αυτά τα θέματα,
- Και ποια η άποψη των Κοινωνικών Λειτουργών για την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου.
- Τέλος, ερευνάται αν είναι αναγκαίος ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στις Μονάδες Ειδικής Αγωγής και με ποιον τρόπο μπορεί να παρέχει βοήθεια στα παιδιά και στις οικογένειές τους.

10.7. Σχεδιασμός Έρευνας.

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης αναφέρεται στον τρόπο που η ερευνητική ομάδα σχεδιάζει και δομεί την ερευνητική διεργασία. Ο τρόπος που μια έρευνα αναπτύσσεται αποτελεί το σημείο εκείνο που βοηθούν την ερευνητική ομάδα να διατηρήσει την σωστή κατεύθυνση κατά την εκτέλεση μιας ερευνητικής μελέτης. Ωστόσο το ερευνητικό σχέδιο διαφέρει από έρευνα σε έρευνα μιας και η ερευνητική ομάδα διαλέγει το κατάλληλο για τον ερευνητικό της σκοπό, σχέδιο.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στον σχεδιασμό αυτής της ερευνητικής μελέτης βασίστηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας το οποίο περιγράφει διάφορες μεταβλητές και παρέχει πληροφορίες για την συχνότητα συγκεκριμένων μεταβλητών. (ΣΑΧΙΝΗ - ΚΑΡΔΑΣΗ, 1991).

10.8. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να υποθεθεί ότι:

- α) η παρουσίαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου
- β) αναμένεται επίσης η προβολή της ενημέρωσης που λαμβάνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών,
- γ) τέλος, εκτιμάται ότι οι περισσότερες υπηρεσίες που είναι αρμόδιες για την αντιμετώπιση των παρουσιαζόμενων προβλημάτων, θα είναι σε θέση να διακρίνουν κυρίως τις άμεσες μορφές μαθησιακών δυσκολιών καθώς και να ενημερώσουν εκπαιδευτικούς, γονείς και την τοπική κοινότητα για την ύπαρξη και το ρόλο τους.

10.9. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.

Έπειτα από βιβλιογραφική διερεύνηση, οι έρευνες που έχουν γίνει γύρω από το φαινόμενο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην χώρα έως σήμερα είναι ελάχιστες. Εντούτοις οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη των κοινωνικών λειτουργών από το χώρο της εκπαίδευσης είναι έντονα εμφανή στα ελληνικά σχολεία απ' ότι σε άλλες χώρες. Εισήγηση των Σουρραπά-Ασημακοπούλου, που πραγματοποιήθηκε το 2009 στο Συμβούλιο Επιμόρφωσης Κοινωνικής Εργασίας (ΣΕΚΕ), αναφέρετε ότι η προσφορά του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορά τόσο στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των περιστατικών κοινωνικών προβλημάτων, όσο και στην πρόληψη του φαινομένου, καθώς και στην ευαισθητοποίηση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας ως προς το ζήτημα αυτό. Ουσιαστικά, δηλαδή, τα επίπεδα στα οποία καλείται να παρέμβει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι:

- το μικρο-επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει την εργασία με μαθητές, οικογένειες και εκπαιδευτικούς και έχει σαν στόχο τον εντοπισμό περιστατικών, την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική ένταξη ή επανένταξη των παιδιών που εμπλέκονται σε παραβατική συμπεριφορά και την αντιμετώπιση των όποιων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων,
- και το μακρο-επίπεδο, το οποίο αφορά την παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στην κοινότητα, με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση του ευρύτερου πληθυσμού για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα. (Σουρραπά-Ασημακοπούλου, Συμβούλιο Επιμόρφωσης Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΚΕ 2009).

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι α) τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, στο χώρο του σχολείου και καθιστούν την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών αναγκαία, β) η ενημέρωση που παρέχετε στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για θέματα που αφορούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, γ) οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για το ρόλο και τους στόχους της εργασίας τους σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας, δ) και τέλος οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε Μονάδες Ειδικής Αγωγής, σχετικά με το ρόλο μας και την αναγκαιότητα ύπαρξης μέσα σ' αυτές.

Τα συμπεράσματα της έρευνας που θα έρθουν στο φως φιλοδοξούμε πως συμβάλλουν αφενός στην κατανόηση και αφετέρου στην ενεργοποίηση τόσο των ίδιων των κοινωνικών λειτουργών έτσι ώστε να διεκδικήσουν την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου που αφορά την εκπαίδευση, όσο και των αρμόδιων φορέων που σχετίζονται άμεσα με το θέμα μας.

10.10. Πιλοτική Έρευνα.

Τα στάδια μέσα από τα οποία ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία είναι τα παρακάτω (Cohen & Manion 1997.):

- Καθορισμός δείγματος και επιλογή της μεθοδολογίας
- Σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο)
- Πιλοτική μελέτη σε μικρό υποσύνολο του δείγματος
- Βελτιώσεις των ερευνητικών εργαλείων και του δείγματος
- Κυρίως ερευνητική μελέτη
- Κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων

Έτσι, ως προς τη συλλογή των πληροφοριών η προσέγγιση της έρευνας ήταν ταυτόχρονα ποσοτική εφόσον μερικές πληροφορίες ποσοτικοποιούνται αλλά και ποιοτική εφόσον δίνεται έμφαση σε ερμηνείες, εξηγήσεις και στάσεις ανθρώπων χρησιμοποιώντας τα ακριβή λόγια τους (FAULKNER, 1999).

10.11. Στάδια υλοποίησης της Έρευνας.

Η πιλοτική μελέτη προηγήθηκε της κύριας και καθορίστηκαν, τα παρακάτω (Bell, 2001):

- Ο χρόνος συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου.
- Η ύπαρξη ασαφών ερωτήσεων.
- Οι πιθανές αντιρρήσεις για την διατύπωση ερωτήσεων.
- Η πιθανή παράλειψη κάποιου θέματος.
- Η ποιότητα των οδηγιών.
- Η ποιότητα και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου.
- Πιθανά σχόλια πάνω στην διαδικασία.

Με βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε η πιθανή διόρθωση τους ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας. Το αρχικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 3 εκπαιδευτικούς και 3 γονείς. Με βάση τη πιλοτική μελέτη η οποία διενεργήθηκε:

- Τροποποιήθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο, διότι τα «προκατασκευασμένα» ερωτηματολόγια πρέπει να τροποποιούνται και να δοκιμάζονται μέσω πιλοτικών μελετών (FAULKNER, 1999.) ενώ
- Επαναδιατυπώθηκε ένας αριθμός από τις ερωτήσεις της συνέντευξης με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ερωτηθέντων.
- Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που τελικά διανεμήθηκε και της συνέντευξης που καταγράφηκε παρατίθεται στα Παραρτήματα.

10.12.Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση.

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα

δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS για Windows. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

10.13. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας.

Κάθε ερευνητική μελέτη, που χρησιμοποιεί ανθρώπινα υποκείμενα για τη συλλογή των ερευνητικών της στοιχείων, διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να βοηθήσουν στην προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ατόμων και κοινωνικών ομάδων που συμμετέχουν σε αυτή.

Ο Κώδικας της Νυρεμβέργης και η Διακήρυξη του Ελσίνκι είναι δύο διεθνώς αναγνωρισμένοι κώδικες ηθικής της έρευνας ενώ το 1976 συντάχθηκε το Belmont Report από το οποίο θεσπίστηκαν τρεις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζονται τα κριτήρια ηθικής της συμπεριφοράς στην έρευνα.

Οι τρεις αυτές βασικές αρχές είναι : Η *αρχή του οφέλους* και της *μη βλάβης*, η *αρχή σεβασμού για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια* και η *αρχή της δικαιοσύνης*.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις επιταγές που ορίζουν οι Κώδικες Ηθικής της έρευνας διασφαλίζοντας για τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα τα παρακάτω δικαιώματα:

- Δικαίωμα να μην υποστούν βλάβη.
- Δικαίωμα για πλήρη διαφάνεια.
- Δικαίωμα αυτό-απόφασης.
- Δικαίωμα για ιδιωτικότητα, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.

Για την περαιτέρω επιβεβαίωση ότι η έρευνα αυτή είναι ηθική και κατοχυρώνει τα δικαιώματα των υποκειμένων της, η ερευνητική ομάδα χρησιμοποίησε ως μέθοδο την πληροφορημένη συγκατάθεση. Έτσι τα δυνητικά υποκείμενα ενημερώνονταν με πληρότητα για την φύση της έρευνας και τους σκοπούς της, ώστε να είναι ικανά να την κατανοήσουν και ελεύθερα να μπορέσουν να συγκαταθέσουν εκούσια την συμμετοχή τους ή μη σε αυτήν (Cohen & Manion 1997).

11. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ.

11.1. Αποτελέσματα Έρευνας.

Ξεκινάει η ανάλυση της κατηγορίας των γονέων και κηδεμόνων. Ο τρόπος επιλογής των ερωτήσεων έγινε με βάση αυτές που είχαν και τα μεγαλύτερα ποσοστά.

1. Υπάρχει συνεργασία και συνεννόηση με τους υπόλοιπους γονείς του σχολείου ή και άλλου σχολείου της περιφέρειας;

Α)Ναι.

Β)Όχι.

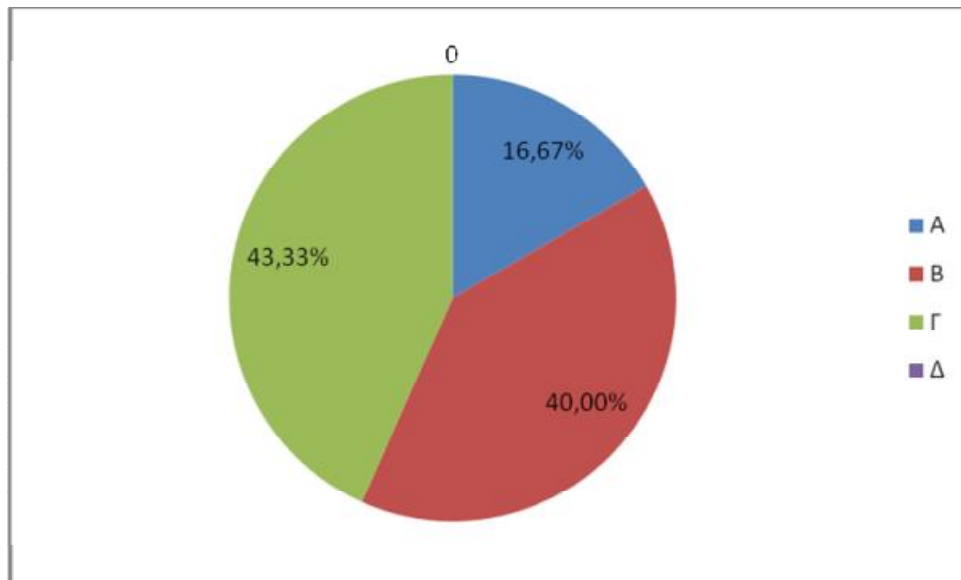
Γ)Υπάρχει η διάθεση αλλά όχι κάποιος αρμόδιος συντονιστής.

Δ)Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σχετικά με συνεργασία που υπάρχει μεταξύ των γονέων και άλλων σχολείων.

ΕΡΩΤΗΣΗ	5Α	12Β	13Γ	0Δ				30
1	16,67 %	40,00 %	43,33 %	0,0 %				100,00 %



Σύμφωνα με το 43,33% των ερωτηθέντων, υπάρχει η διάθεση για συνεργασία τόσο μεταξύ των ίδιων των γονέων, όσο και μεταξύ των γονέων άλλων σχολείων. Το πρόβλημα έγκειται όμως, στο ότι δεν υπάρχει κάποιος συντονιστής για κάτι τέτοιο.

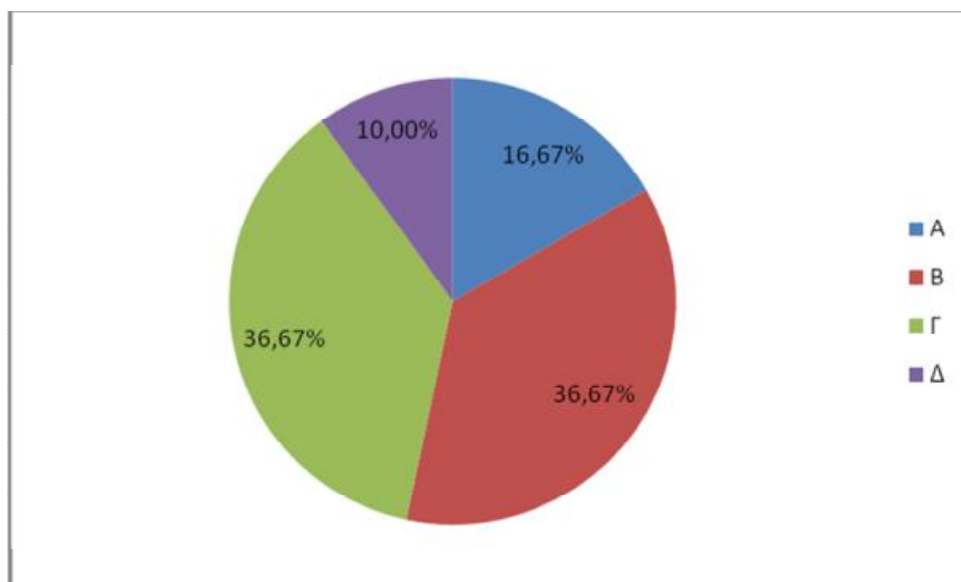
2. Ποια προβλήματα θεωρείται ότι χρήζουν τη βοήθεια του ειδικού (συμβουλευτικής υποστήριξης), σε ότι αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά σας;
- A) Μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, ανικανότητα ανάγνωσης...).
- B) Βίαη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.
- Γ) Βίαη συμπεριφορά μεταξύ γονέων και παιδιών.
- Δ) Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σχετικά ,ε τα προβλήματα που χρήζουν στήριξης από κάποιον ειδικό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	5A	11B	11Γ	3Δ				30
	16,67 %	36,67 %	36,67 %	10,00 %				100,00 %

Σύμφωνα με το ποσοστό του παρουσιάζεται πιο πάνω, οι γονείς θεωρούν ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά τους και χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης είναι αυτά της επιθετικότητας και μεταξύ των συμμαθητών, αλλά και μεταξύ των γονέων και των παιδιών. Μικρότερο ποσοστό λαμβάνουν οι μαθησιακές δυσκολίες.



3. Που κατά τη γνώμη σας οφείλεται το πρόβλημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς(βία, επιθετική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση..) που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί σήμερα;
- A) Στην έλλειψη κοινωνικοποίησης.
- B) Στην ελλιπή μάθηση κανόνων και κοινωνικών συμπεριφορών .

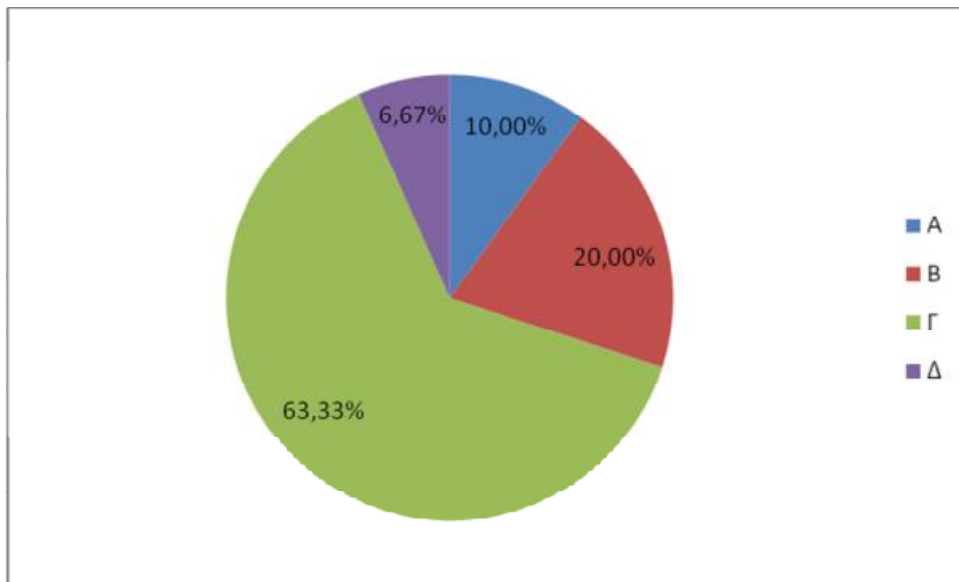
Γ) Στα πρότυπα που υπέρ-προβάλλονται μέσα από την τηλεόραση, τα παιχνίδια.

Δ) Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το που οφείλεται το πρόβλημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3	3Α	6Β	19Γ	2Δ				30
	10,00	20,00	63,33	6,67				100,00
	%	%	%	%				%



Η υπέρ-προβολή προτύπων, μέσω της τηλεόρασης και των παιχνιδιών θεωρείται από το 63,33% αίτιο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί σήμερα.

4. Θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο;

- A) Καθόλου
- B) Ελάχιστη
- Γ) Μέτρια
- E) Πάρα πολύ
- Δ) Αρκετά

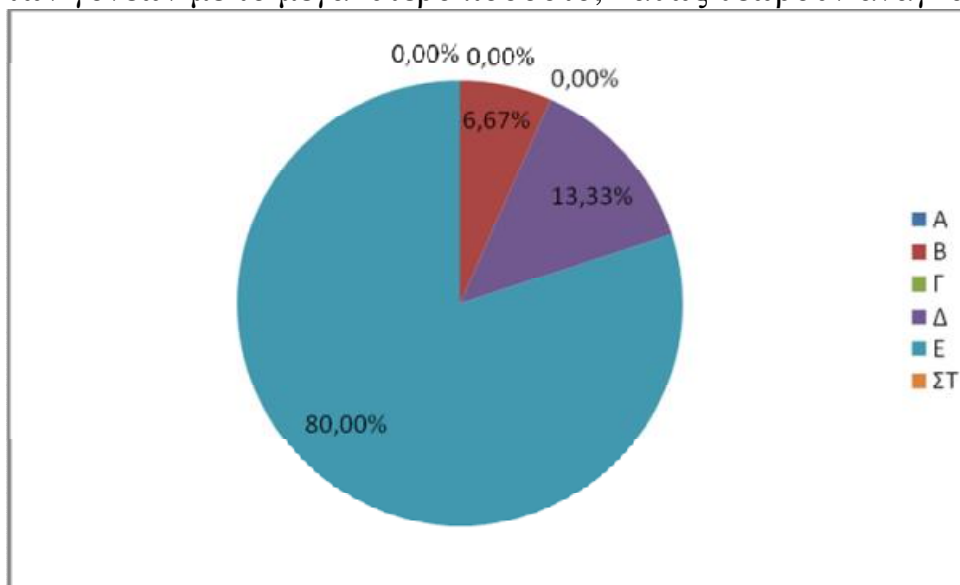
ΣΤ) Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς την αναγκαία ύπαρξη των κοινωνικών λειτουργών στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	0Α	2Β	0Γ	4Δ	24Ε	0ΣΤ		30
	0,00%	6,67%	0,00%	13,33%	80,00%	0,00%		100,00%

Η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η άποψη των γονέων με το μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς θεωρούν αναγκαίο κάτι τέτοιο.



5. Ποιοι οι βασικοί στόχοι, κατά τη γνώμη σας, που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο;

(Μπορείτε να κυκλώσετε παραπάνω από μία απάντηση.)

Α) Η έγκαιρη διάγνωση προβλημάτων των παιδιών (όπως δυσλεξία, διαταραχή έκφρασης, διαταραχή μαθηματικών.....)

Β) Ο εντοπισμός και η εξάλειψη της παιδικής κακοποίησης.

Γ) Η άμεση ενημέρωσή σας για θέματα που αντιμετωπίζονται με δυσκολία (όπως θέματα οικογενειακής κακοποίησης, ...).

Δ) Του συντονιστή ενημερωτικών εκδηλώσεων για τη πληροφόρηση της κοινότητας.

Ε) Κάτι άλλο.....

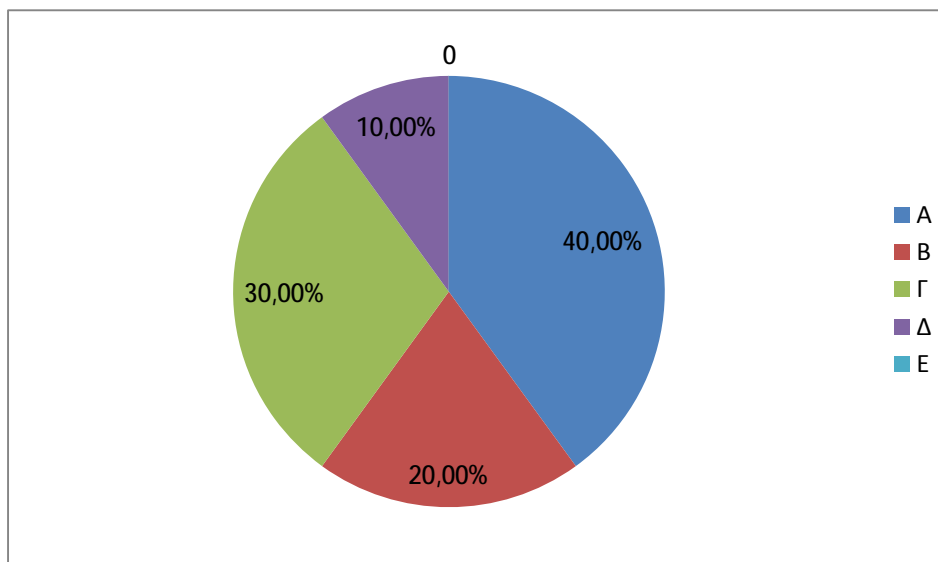
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σχετικά με τη γνώμη που έχουν ως προς το ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο.

ΕΡΩΤΗΣΗ	12Α	6Β	9Γ	3Δ	0Ε			30
----------------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------	--	--	-----------

H 5	40,00 %	20,00 %	30,00 %	10,00 %	0,0 %			100,00 %
------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-----------------	--	--	--------------------

Το 40% των ερωτηθέντων απαντάει ότι ο κοινωνικός λειτουργός, πρέπει να παίζει κυρίως να προβαίνει στη διάγνωση των προβλημάτων και έπειτα στην παραπομπή στις αρμόδιες υπηρεσίες.



Ακολουθεί η κατηγορία των μαθητών. Οι ερωτήσεις που αφορούν τους μαθητές έχουν χωριστεί σε τέσσερις κατηγορίες (μαθητές, μαθητές-γονείς, μαθητές-δάσκαλοι, και μαθητές-συμμαθητές) έτσι ώστε να διερευνηθούν όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Ο τρόπος επιλογής των ερωτηματολογίων είναι ο ίδιος με πιο πάνω, χρησιμοποιήσαμε δηλαδή αυτά με το μεγαλύτερο ποσοστό απ' όλες τις κατηγορίες.

1. Για ποια θέματα θα μπορούσατε να μιλήσετε με έναν κοινωνικό λειτουργό;

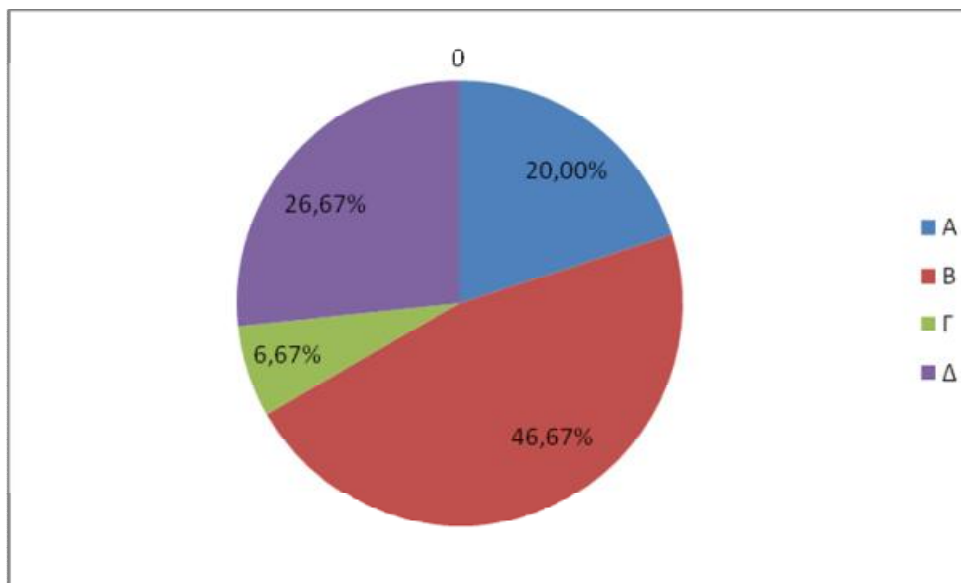
- A) Σχέσεις με γονείς
- B) Σχέσεις με συμμαθητές
- Γ) Σχέσεις με δασκάλους
- Δ) Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τα θέματα που θα συζητούσαν τα παιδιά με το κοινωνικό λειτουργό του σχολείου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 1	6Α	14Β	2Γ	8Δ	30
	20,00%	46,67%	6,67%	26,67%	100,00%

Το 46,7% των μαθητών σύμφωνα με τα στατιστικά που προέκυψαν απάντησαν ότι, η συνάντηση με έναν κοινωνικό λειτουργό θα τους βοηθούσε να μιλήσουν για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.



2. Αντιμετωπίζετε δυσκολία στο γραπτό ή προφορικό λόγο, στην ανάλυση λέξεων;

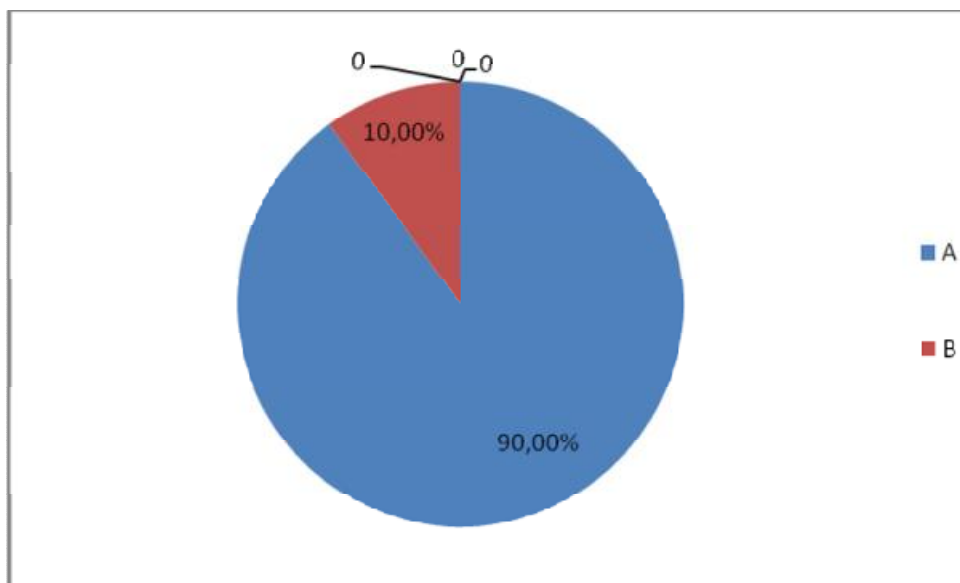
- A) Ναι
- B) Όχι

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς τη δυσκολία στο προφορικό και γραπτό λόγο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	27A	3B		30
	90,00%	10,00%		100,00%

Η δυσκολία στο προφορικό λόγο, φαίνεται να είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σχεδόν όλα τα παιδιά του δημοτικού (90,0%). Ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ότι δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα.



Μαθητές- Δάσκαλοι:

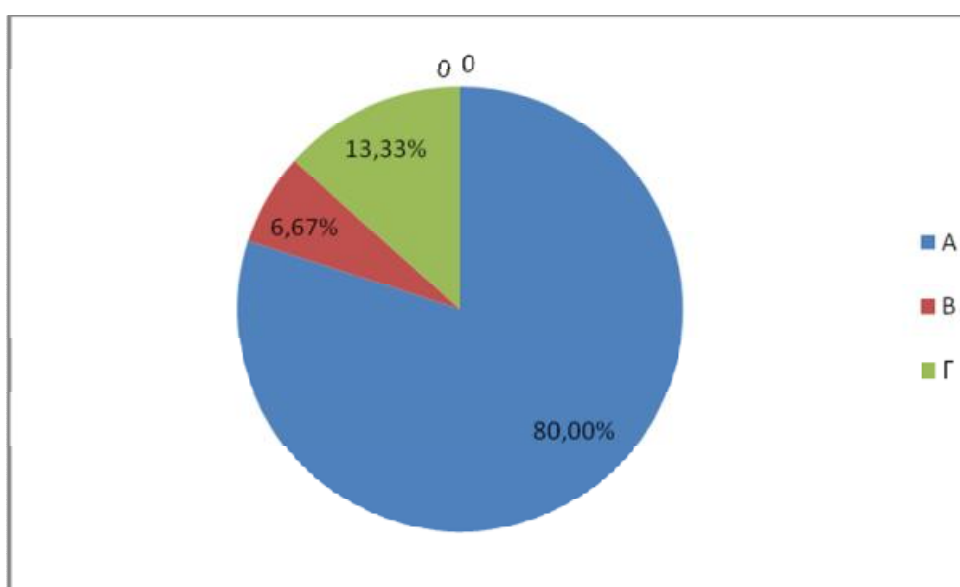
3. Όταν συζητάτε για θέματα που σας δυσκολεύουν, δέχεστε σχετική βοήθεια;

- A)Ναι
- B) Όχι
- Γ)Μερικές φορές

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη συνεργασία που αναπτύσσουν με το δάσκαλο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3	24A	2B	4Γ	30
	80,00%	6,67%	13,33%	100,00%



Το 80% των μαθητών απάντησαν, σύμφωνα με τα στατιστικά, ότι γίνεται συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο χώρο του σχολείου, ενώ μικρότερο ποσοστό 13,33% απαντά, ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές.

Μαθητές – Συμμαθητές:

4. Έχετε βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού (επιθετικής συμπεριφοράς) από συμμαθητή σας;

A) Ναι

B) Όχι

α) Αν ναι, με ποιο τρόπο;

A) Με κοροϊδεψαν

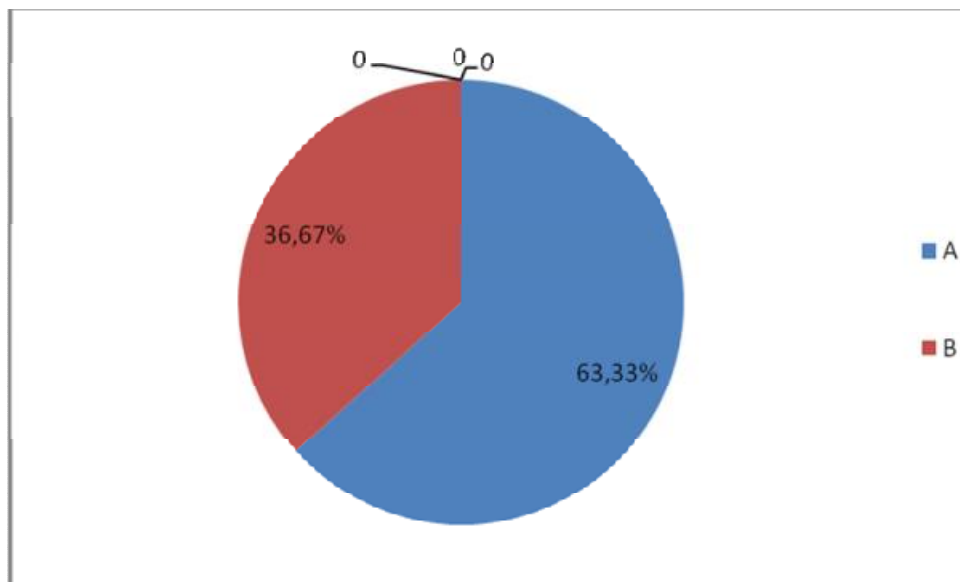
B) Με άφησαν έξω από το παιχνίδι

Γ) Μου είπαν ψέματα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τον τρόπο εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	19A	11B		30
		63,33%	36,67%	
A)	16,5%	15,3%	4,5%	63,3%



Το 63,33% δήλωσε ότι έχει δεχθεί συμπεριφορές εκφοβισμού από τους συμμαθητές του, με κοροϊδευτικό τρόπο. Μικρότερο ποσοστό (15,3%) θεώρησε σαν μορφή εκφοβισμού την απομόνωση από το παιχνίδι και τέλος το 4,5% απάντησαν το ψέμα.

Μαθητές- Γονείς:

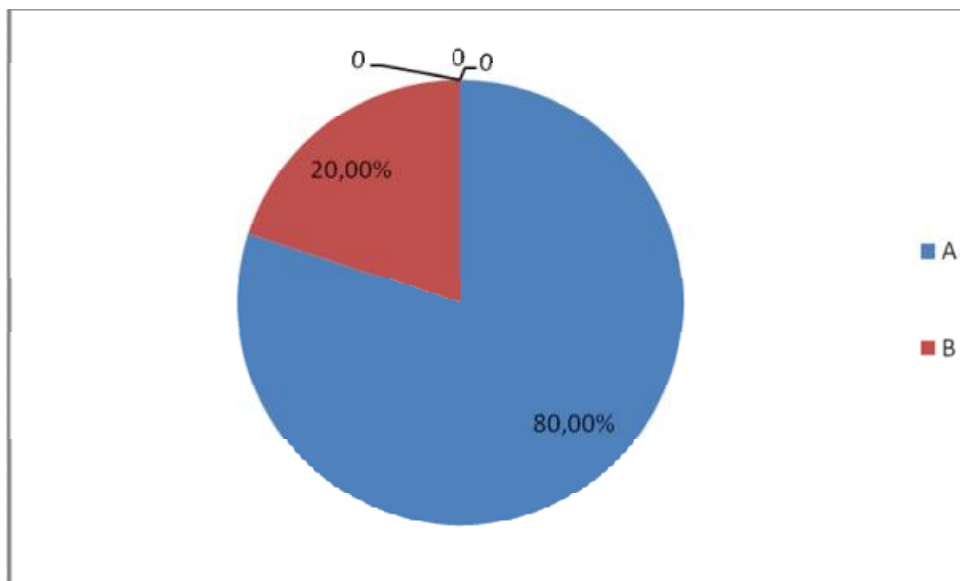
5. Έχετε δεχθεί βία από τους γονείς σας;

- A)Ναι
- B)Όχι
- α)Αν ναι με ποιο τρόπο;
 - A)Με χτύπησαν
 - B)Με έβρισαν
 - Γ)Με παραμέλησαν

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση τον τρόπο βιας που έχουν δεχθεί από τους γονείς τους.

ΕΡΩΤΗΣΗ5	24Α	6Β		30
		80,00%	20,00%	
A)	20%	20%	40%	80,0%



Το 80,0% των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν δεχθεί βία από τους γονείς τους. Μάλιστα το μεγαλύτερο ποσοστό (40,0%) από αυτούς που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, αισθάνονται να παραμελούνται.

Ακολουθεί η κατηγορία των κοινωνικών λειτουργών καθώς και των κοινωνικών λειτουργών μονάδων ειδικής αγωγής. Ο τρόπος επιλογής των ερωτηματολογίων είναι ο ίδιος με πιο πάνω.

1. Η πολιτεία με το Ν.Δ. 195/1974, το Π.Δ. 891/1978 και το Π.Δ. 5050/1985 έχει κατοχυρώσει νομικά την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Ποια η άποψή σας σχετικά με το θέμα;

Α. Δεν έχω ασχοληθεί και δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ γιατί θεωρώ ότι η θέση μας δεν είναι εκεί .

Β. Θα με ενδιέφερε πολύ να εργαστώ στον τομέα της εκπαίδευσης και έχω ψάξει αρκετά για το συγκεκριμένο θέμα χωρίς κάποιο αποτέλεσμα.

Γ. Θέλω να εφαρμοστεί για να ανοίξουν νέες θέσεις εργασίας.

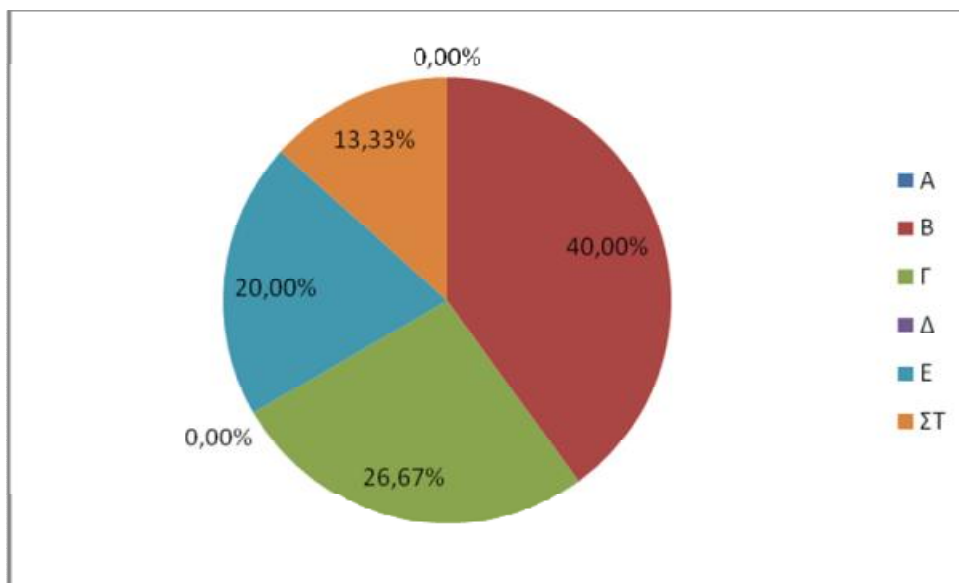
Δ. Δεν γνώριζα καν την ύπαρξη του

Ε. Με ενδιαφέρει αλλά θεωρώ πως ότι ενέργειες και να γίνουν δεν θα καταφέρουμε οι κοινωνικοί λειτουργοί να εισχωρήσουμε στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΣΤ. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων σχετικά με την άποψη τους για το Ν.Δ. 195/1974, το Π.Δ. 891/1978 και το Π.Δ. 5050/1985, με τα οποία κατοχυρώνεται νομικά η πρόσληψη Κ.Λ στα σχολεία.

ΕΡΩΤΗΣΗ	0Α	2Β	4Γ	0Δ	3Ε	6ΣΤ		15
1	0,00%	40,00%	26,67%	0,00%	20,00%	13,33%		100,00%



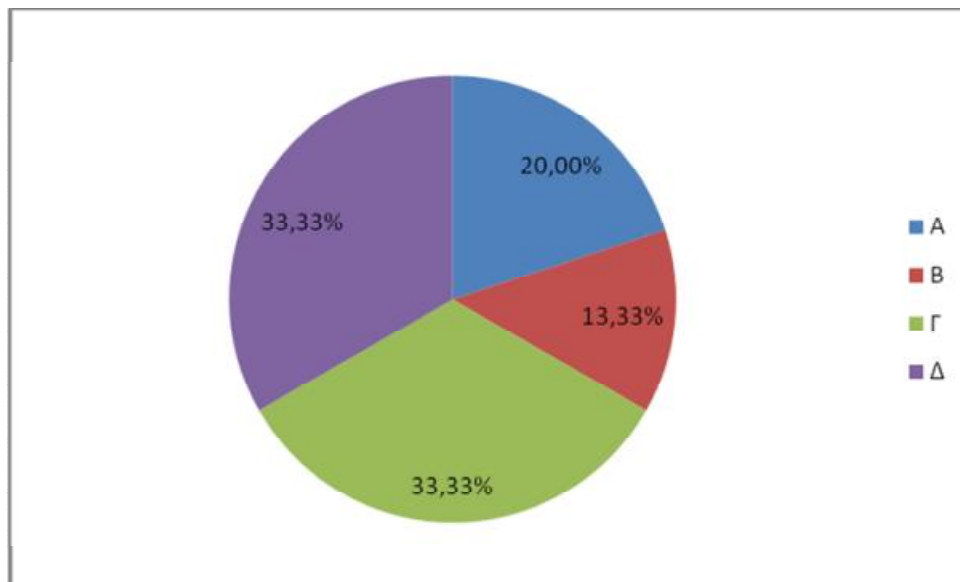
Η πλειοψηφία των Κ.Λ με ποσοστό 40,00% απάντησε πως τους ενδιαφέρει πολύ να εργαστούν με τους μαθητές και έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο και την μη εφαρμογή του, ενώ ακολουθεί ένα ποσοστό 26,67% θα ήθελε να ανοίξου θέσεις εργασίες για Κ.Λ στην εκπαίδευση.

2. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών σε μια σχολική κοινότητα;

- A. Υποστηρικτικός
- B. Διαμεσολαβητικός
- Γ. Παρεμβατικός
- Δ. Εφαρμόζει μεθόδους πρόληψης
- E. Κάτι άλλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το ρόλο του Κ.Λ στη σχολική κοινότητα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	3A	2B	5Γ	5Δ				15
	20,00%	13,33%	33,33%	33,33%				100,00%



Το 33,33% των Κ.Λ θεωρεί πως ο ρόλος που πρέπει να επιτελούν σε μια σχολική κοινότητα είναι να εφαρμόζουν μεθόδους πρόληψης και ένα ακόμα ίσο ποσοστό(33,33%) είναι να επιτελούν τον παρεμβατικό ρόλο.

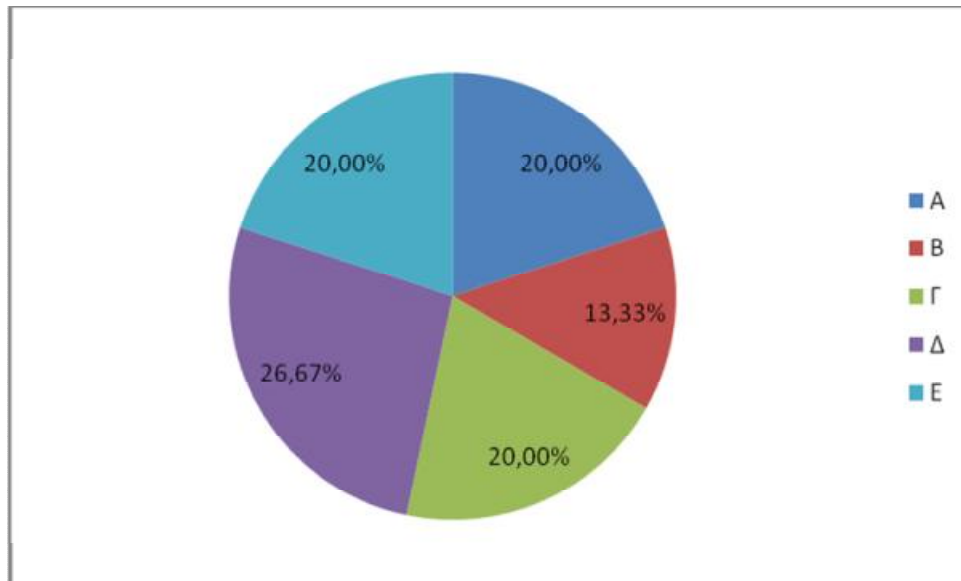
3. Που κατά την γνώμη σας πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

- A. Στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων.
- B. Στην παραπομπή των περιστατικών σε αρμόδιες υπηρεσίες.
- Γ. Στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα.
- Δ. Στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσο αναφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Ε. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων ως προς τη γνώμη τους για το που πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός Σχολικού Κ.Λ.

ΕΡΩΤΗΣΗ Η 3	3Α	2Β	3Γ	4Δ	3Ε		15
	20,00 %	13,33 %	20,00 %	26,67 %	20,00 %		100,00 %



Όλα σχεδόν τα ποσοστά και των πέντε επιλεγόμενων απαντήσεων κυμαίνονται στο ίδιο μήκος με λίγο μεγαλύτερο (26,67%) των κοινωνικών λειτουργών να πιστεύει πως το έργο του Σχολικού Κ.Λ περιορίζεται στο σωστό συντονισμό και στην συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

4. Που πιστεύετε πως οφείλεται η μη εφαρμογή του Ν.Δ. 195/1974, και του Π.Δ. 5050/1985 σύμφωνα με το οποίο κατοχυρώνετε νομικά η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία;

Α. Στην αδιαφορία του κράτους.

Β. Στην άρνηση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι κοινωνικοί λειτουργοί.

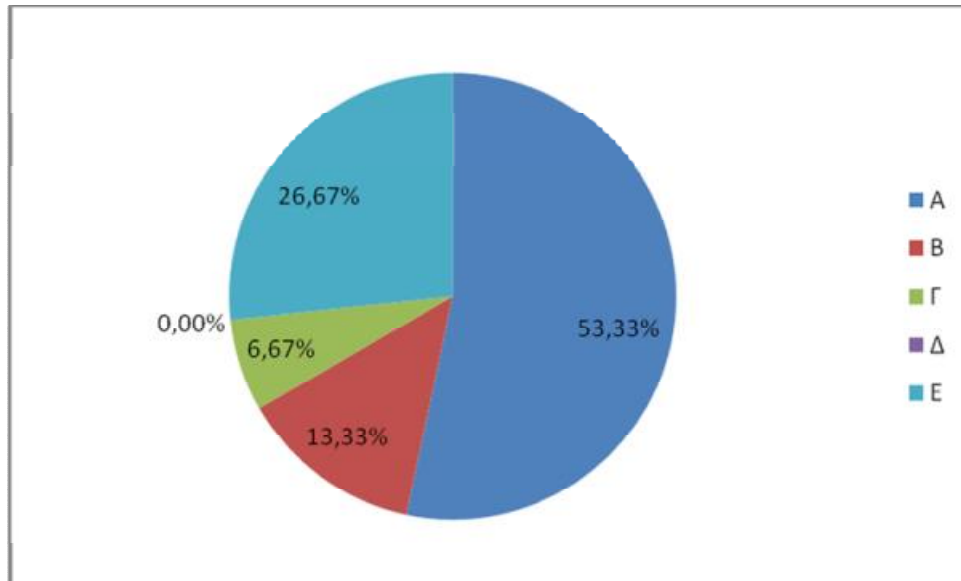
Γ. Στην ανεπαρκή- άρνηση κινητοποίηση των κοινωνικών λειτουργών καθώς και των οργάνων πίεσης που αντιπροσωπεύουν το κλάδο.

Δ. Στην αδιαφορία μεγάλου ποσοστού κοινωνικών λειτουργών για το πλαίσιο άσκησης στο τομέα αυτό.

Ε. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 4:Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων ως προς το που πιστεύουν πως οφείλεται η μη εφαρμογή του Ν.Δ. 195/1974, και του Π.Δ. 5050/1985 σύμφωνα με το οποίο κατοχυρώνετε νομικά η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία.

ΕΡΩΤΗΣΗ	8Α	2Β	1Γ	0Δ	4Ε		15
4	53,33%	13,33%	6,67%	0,00%	26,67%		100,00%



Βλέπουμε λοιπόν εδώ πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει πως η μη εφαρμογή του Ν.Δ. 195/1974, και του Π.Δ. 5050/1985 οφείλεται στην αδιαφορία του Κράτους.

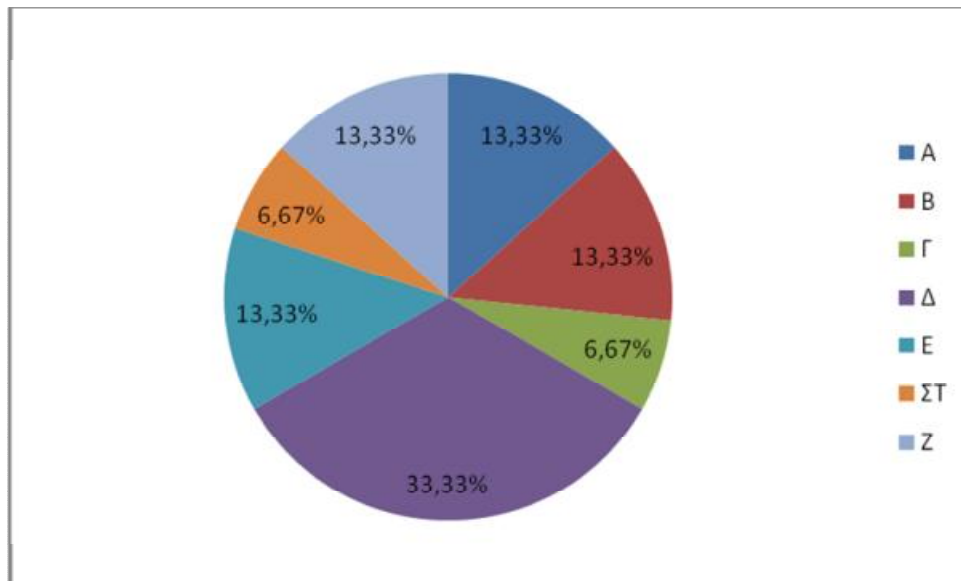
5.Ποια από τα προβλήματα που παρατίθενται παρακάτω και τα οποία εντοπίζονται καθημερινά στα Ελληνικά σχολεία, θεωρείται πως θα μπορούσε να ελαττώσει η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

- A. Απόρριψη των παιδιών με δυσκολίες
- B. Ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα
- Γ. Μαθησιακά προβλήματα
- Δ. Προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών
- E. Προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς
- ΣΤ. Προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς
- Z. Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 5:Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων σχετικά με το ποια από τα προβλήματα που παραθέσαμε στις επιλεγόμενες απαντήσεις, θεωρούν πως θα μπορούσε να ελαττώσει η παρουσία του σχολικού Κ.Λ.

ΕΡΩΤΗΣΗ	2Α	2Β	1Γ	5Δ	2Ε	1ΣΤ	2Ζ	15
---------	----	----	----	----	----	-----	----	----

5	13,33%	13,33%	6,67%	33,33%	13,33%	6,67%	13,33%	100,00%
---	--------	--------	-------	--------	--------	-------	--------	---------



Στην ερώτηση για το ποια προβλήματα θεωρούν πως η παρουσία ενός σχολικού Κ.Λ θα μπορούσε να βοηθήσει στη μείωσή τους, εντοπίσαμε ένα μεγάλο ποσοστό (33,33%), το οποίο θεωρεί πως η παρουσία του σχολικού Κ.Λ θα ήταν πολύ βοηθητικό όσον αφορά τα προβλήματα που υπάρχουν στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς.

Τα πιο κάτω ερωτηματολόγια αφορούν τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, σχετικά με ζητήματα που αφορούν την έρευνά μας. Τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αναπτύχθηκαν πιο πάνω.

1. Το αντικείμενο εργασίας τού κοινωνικού λειτουργού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι ευρύτατο και καθορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78 ΤΑ. Ποιος από τους ρόλους που επιτελεί ένας ΚΛ σε μια ΣΜΕΑ συναντάτε πιο συχνά;

A. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή οικογένειας- παιδιού και κοινότητας για την επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν.

B. Αυτός της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των πολιτών έτσι ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές προς τα άτομα αυτά.

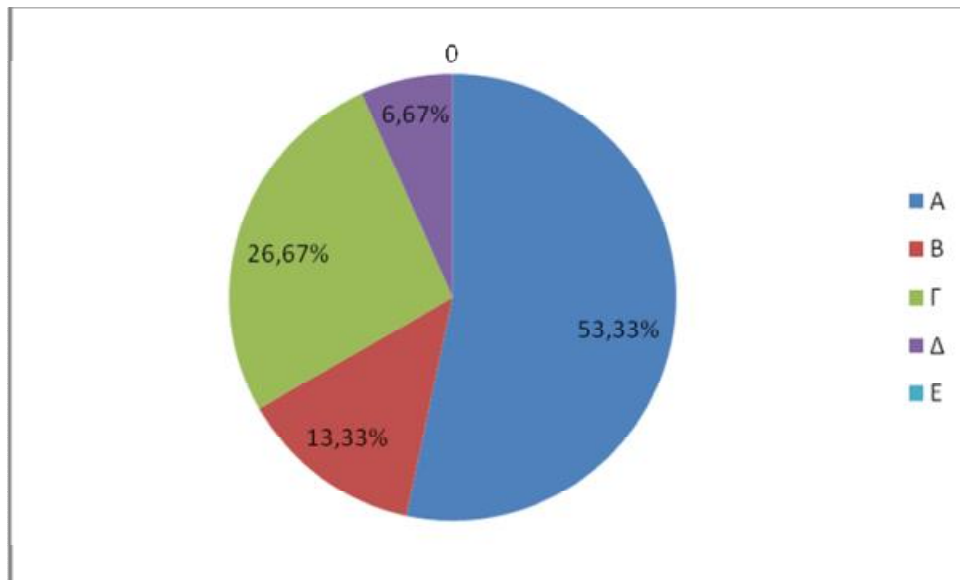
Γ. Ο ρόλος του κοινωνικού συμβούλου σε θέματα που αφορούν προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την σχολική ή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Δ. Ο ρόλος του επαγγελματικού συμβούλου, που αφορά τα παιδιά που τελειώνουν τη βασική εκπαίδευση τους καθώς και την ομαλή κοινωνική ένταξη αυτών.

Ε. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων ΚΛ σε ΣΜΕΑ ως προς το ποιον ρόλο από αυτούς που επιτελούν καθημερινά, συναντούν πιο συχνά.

ΕΡΩΤΗΣΗ	8Α	2Β	4Γ	1Δ	0Ε		15
1	53,33 %	13,33 %	26,67 %	6,67 %	0,0 %		100,00 %



Πάνω από τους μισούς Κ.Λ ΣΜΕΑ(53,33%) απάντησαν πως ο ρόλος τους τις περισσότερες φορές είναι αυτός του διαμεσολαβητή ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού και της κοινότητας για την αντιμετώπιση συγκρούσεων που προκύπτουν. Ακόμη, ένα μικρότερο ποσοστό αναφέρει ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι και αυτός της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου, με κατευθυντήριο στόχο την άρση των προκαταλήψεων.

2. Ποιες από τις παρακάτω πιστεύετε πως είναι οι σημαντικότερες ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας ΚΛ σε ΣΜΕΑ;

Α. Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων

Β. Ενισχυτικός ρόλος

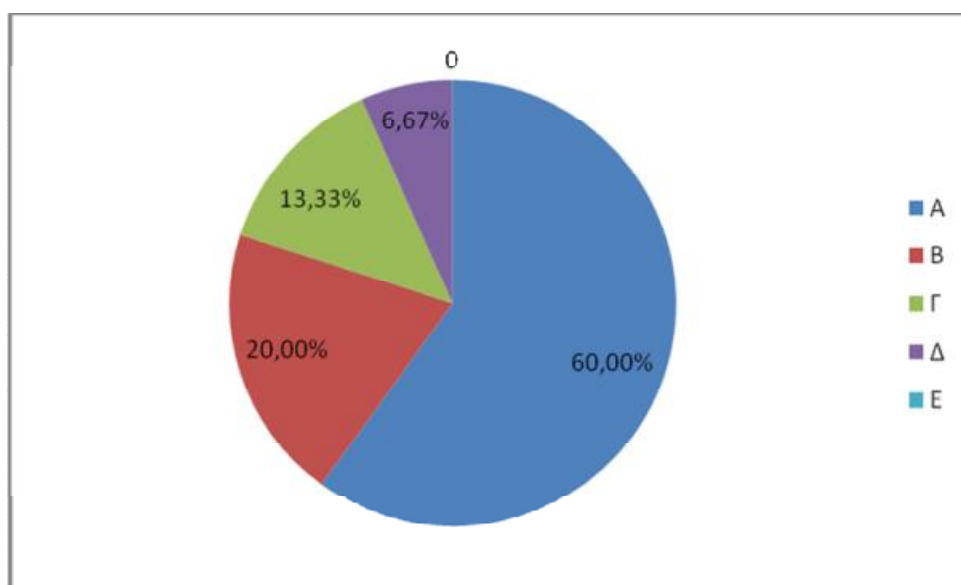
Γ. Παραπεμπτικός ρόλος

Δ. Διαμεσολαβητικός

Ε. Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων που απάντησαν για το ποιες πιστεύουν πως είναι οι σημαντικότερες ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας Κ.Λ σε ΣΜΕΑ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	9Α	3Β	2Γ	1Δ	0Ε		15
	60,00 %	20,00 %	13,33 %	6,67 %	0,0%		100,00 %



Σε αυτή την απάντηση διαπιστώσαμε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό Κ.Λ που συμφωνεί πως ο σημαντικότερος ρόλος ενός Κ.Λ σε ΣΜΕΑ είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ενώ το μικρότερο ποσοστό θεωρεί ότι ο κύριος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι διαμεσολαβητικός.

3. Που κατά την γνώμη σας πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε ΣΜΕΑ;

Α. Στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

Β. Στην παραπομπή των οικογενειών σε υπηρεσίες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη.

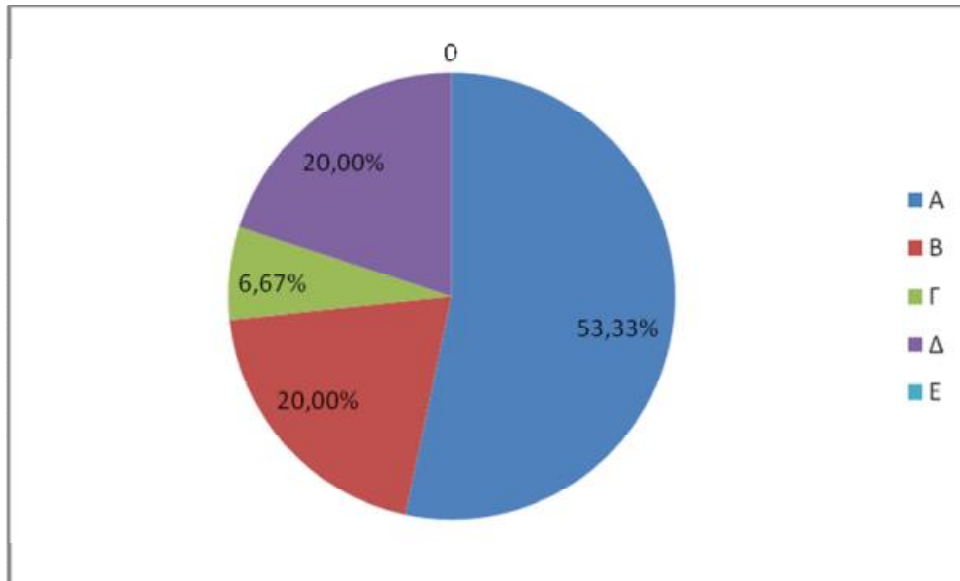
Γ. Στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Δ. Στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσο αναφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και την άρση προκαταλήψεων και ταμπού.

Ε. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων ως προς το που πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού Κ.Λ σε ΣΜΕΑ.

ΕΡΩΤΗΣΗ	8Α	3Β	1Γ	3Δ	0Ε		15
Η 3	53,33%	20,00%	6,67%	20,00%	0,0%		100,00%



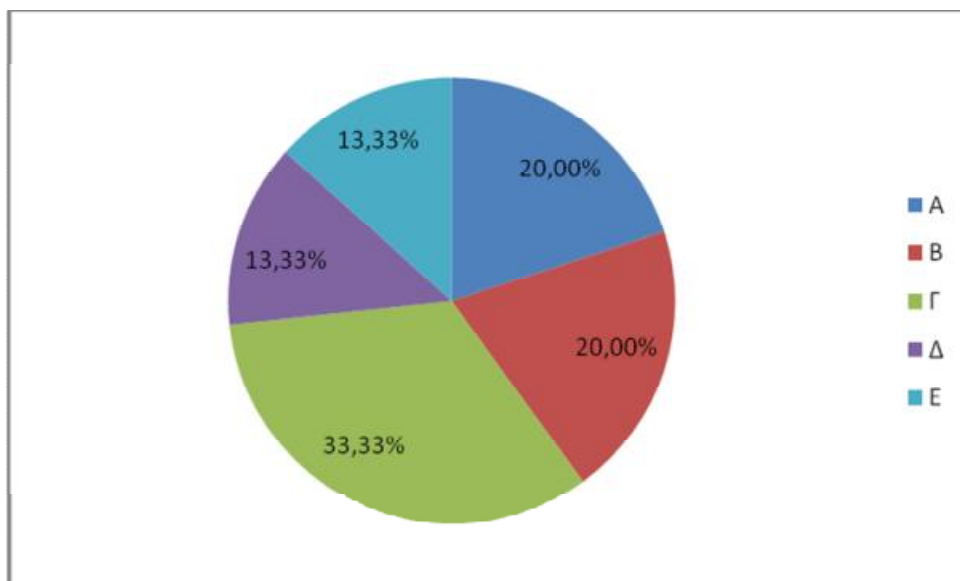
Όσον αναφορά το που πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο Κ.Λ σε ΣΜΕΑ η πλειοψηφία (53,33%) πιστεύει πως πρέπει να ολοκληρώνεται στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

4. Ποιοι οι φορείς που συνεργάζεστε πιο συχνά για θέματα που αφορούν τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες;

- Α)Με τα ΚΕΔΥ.
- Β)Με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης όπως.....
- Γ)Με την κοινωνική πρόνοια.
- Δ)Με Κέντρα Ψυχικής Υγείας
- Ε)Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων ως προς τους συνηθέστερους φορείς συνεργασίας.

ΕΡΩΤΗΣΗ	3Α	3Β	5Γ	2Δ	2Ε		15
4	20,00%	20,00%	33,33%	13,33%	13,33%		100,00%



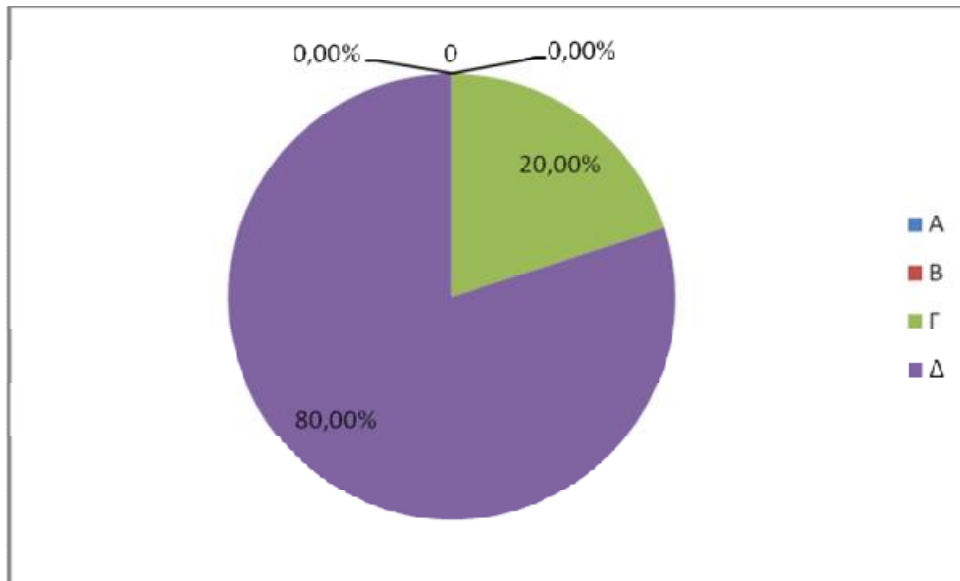
Το 33,33% δηλώνει ότι ο συνηθέστερος φορέας συνεργασίας είναι η Κοινωνική Πρόνοια, ενώ τα ΚΕΔΔΥ, έρχονται δεύτερα με ποσοστό 20,0%.

5. Θεωρείτε πως η εισαγωγή Κοινωνικών Λειτουργών στο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα είχε θετικά αποτελέσματα;

- A. Καθόλου
- B. Ελάχιστα
- Γ. Αρκετά
- Δ. Πολύ θετικά
- E. Κάτι άλλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Κατανομή των απαντήσεων 15 ερωτηθέντων για το εάν πιστεύουν πως η εισαγωγή κοινωνικών λειτουργών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα είχε θετικά αποτελέσματα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5	0A	0B	3Γ	12Δ				15
		0,00%	0,00%	20,00%	80,00%			



Όπως ήταν και αναμενόμενο στη συντριπτική τους πλειοψηφία (80,0%) οι Κ.Λ ΣΜΕΑ θεωρούν πως εάν οι Κ.Λ εισχωρήσουν στο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα επιφέρουν πολύ θετικά αποτελέσματα.

Τα ερωτηματολόγια που παρατίθενται αφορούν την κατηγορία των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκαν 5 από τα 30 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν συνολικά και σχετίζονται με τη βιβλιογραφία του θέματος της πτυχιακής εργασίας.

1. Θεωρείτε πως αν εφαρμόζονταν το Ν.Δ. 195/1974 και το Π.Δ. 891/1978 που ορίζουν την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, οι ίδιοι θα ήταν ωφέλιμοι για την ενίσχυση της κινητοποίησης στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών, βοηθώντας τα έτσι στην πιο ομαλή κοινωνικοποίηση καθώς και την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών;

A.Ναι

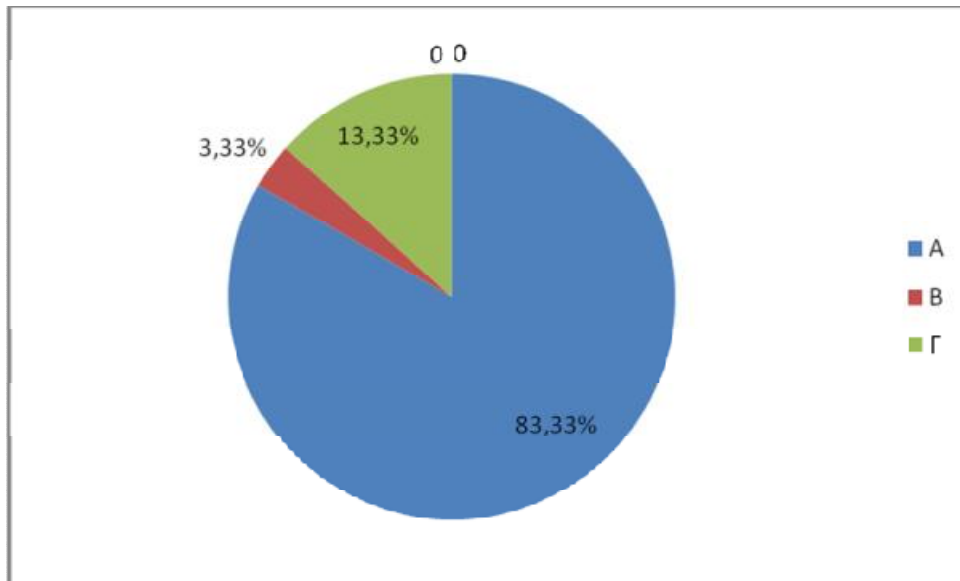
B. Όχι

Γ. Ίσως

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το αν η εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών, για την πιο ομαλή κοινωνικοποίηση τους καθώς και για την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών.

ΕΡΩΤΗΣΗ	25A	1B	4Γ	30
1	83,33%	3,33%	13,33%	100,00%



Οι ερωτηθέντες και συγκεκριμένα το 83,33% απάντησε ότι η εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου για την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία θα ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της κινητοποίησης με σκοπό την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών, βοηθώντας τα στην πιο ομαλή κοινωνικοποίηση καθώς και την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών. Μόνο ένα μικρό ποσοστό που ανέρχεται στο 3,33% έχει αντίθετη άποψη.

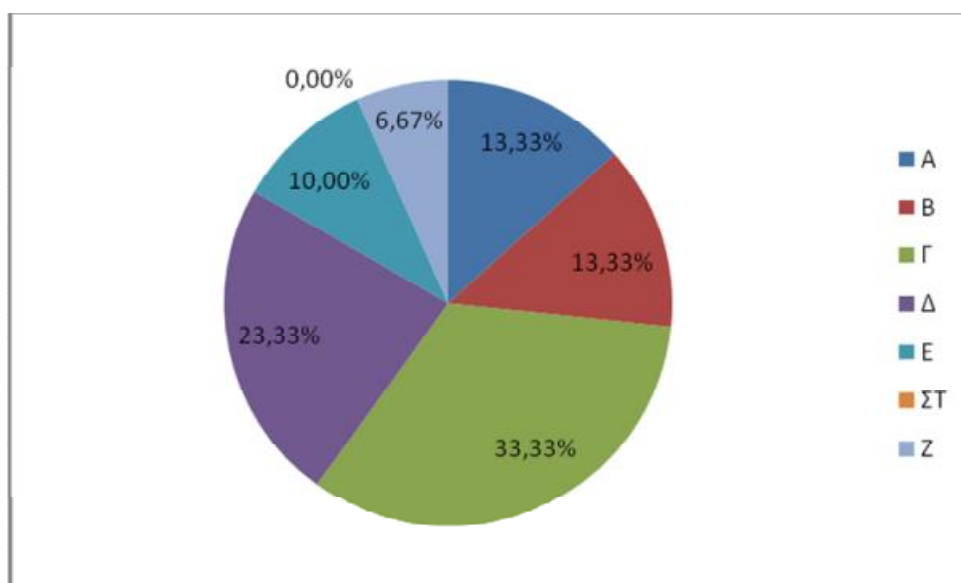
2. Ως εκπαιδευτικός των μαθητών της Ελληνικής εκπαίδευσης ποιο θεωρείτε πως είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει στην καθημερινότητα του;

- A. Επιθετικότητα
- B. Ρατσισμός
- Γ. Παραμέληση από γονείς
- Δ. Άγχος
- Ε. Έλλειψη επικοινωνίας
- Z. Οικονομικά προβλήματα οικογένειας
- ΣΤ. Κάτι άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το ποιο θεωρεί ο εκπαιδευτικός το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει στην καθημερινότητα του ο μαθητής.

	4Α	4Β	10Γ	7Δ	3Ε	0ΣΤ	2Ζ	30
ΕΡΩΤΗΣΗ Η 2	13,33 %	13,33 %	33,33 %	23,33 %	10,00 %	0,00 %	6,67 %	100,00 %



Η παραμέληση από τους γονείς θεωρείται από το 33,33% ως το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει στην καθημερινότητά του ο μαθητής. Μικρότερο ποσοστό αποτελεί το 6,67%, οι οποίοι θεωρούν ως πρόβλημα τα οικονομικά ζητήματα που αφορούν την οικογένεια.

3. Μέσα από την καθημερινή σας παρουσία στην ελληνική εκπαίδευση, πιστεύετε πως ο γονέας ενδιαφέρεται για την ψυχο-συναισθηματική κατάσταση του παιδιού του;

A. Ναι, ενδιαφέρεται και προβληματίζεται συχνά για το πώς να χειριστεί προβλήματα που απασχολούν το παιδί του.

B. Ναι, ενδιαφέρεται, προβληματίζεται και ζητάει βοήθεια για τον καταλληλότερο τρόπο, βοήθειας του παιδί του στο εκάστοτε πρόβλημά του.

Γ. Όχι, αδιαφορεί και δεν τον απασχολεί τίποτε άλλο πέραν της σωστής μόρφωσης του παιδιού του.

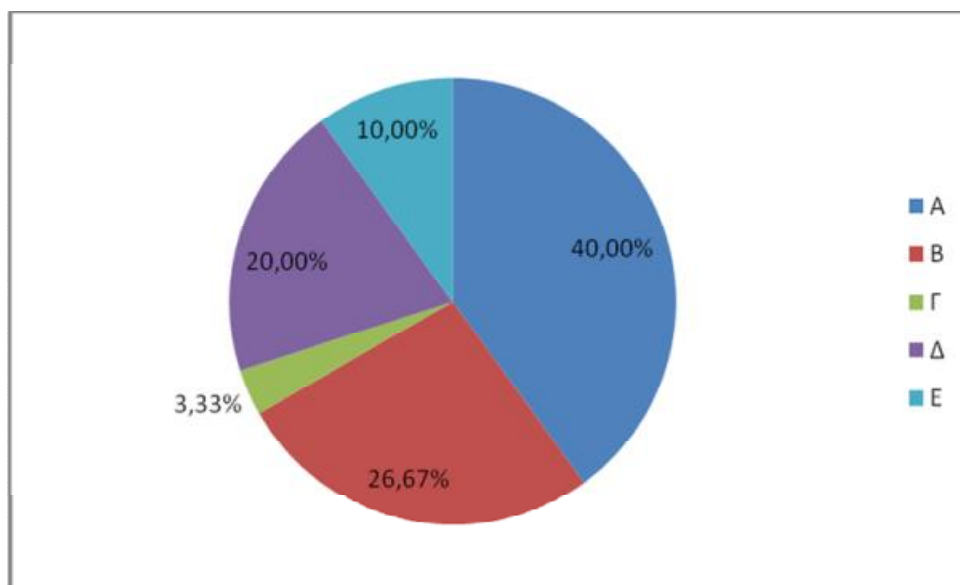
Δ. Όχι, το κυρίως θέμα που τον αφορά είναι μόνον η σχολική επίδοση του παιδιού του, χωρίς να σκέφτεται οποιοδήποτε κόστος.

Ε. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το αν μέσα από την καθημερινή τους παρουσία στη σχολική κοινότητα, πιστεύουν πως ο γονέας ενδιαφέρεται για την ψυχο-συναισθηματική κατάσταση του παιδιού του.

ΕΡΩΤΗΣΗ Η 3	12Α	8Β	1Γ	6Δ	3Ε			30
	40,00 %	26,67 %	3,33 %	20,00 %	10,00 %			100,00 %



Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (40,00%) απάντησε ότι ο γονέας ενδιαφέρεται και προβληματίζεται συχνά για το πώς να χειριστεί προβλήματα που απασχολούν το παιδί του. Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό, 3,33%, θεωρεί πως αδιαφορεί και δεν τον απασχολεί τίποτε άλλο πέραν της σωστής μόρφωσης του παιδιού του.

4. Στο σχολείο που εργάζεστε έχει πέσει ποτέ στην αντίληψη σας κάποιο περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης και αφορά την παραπομπή σε κάποια αρμόδια υπηρεσία;

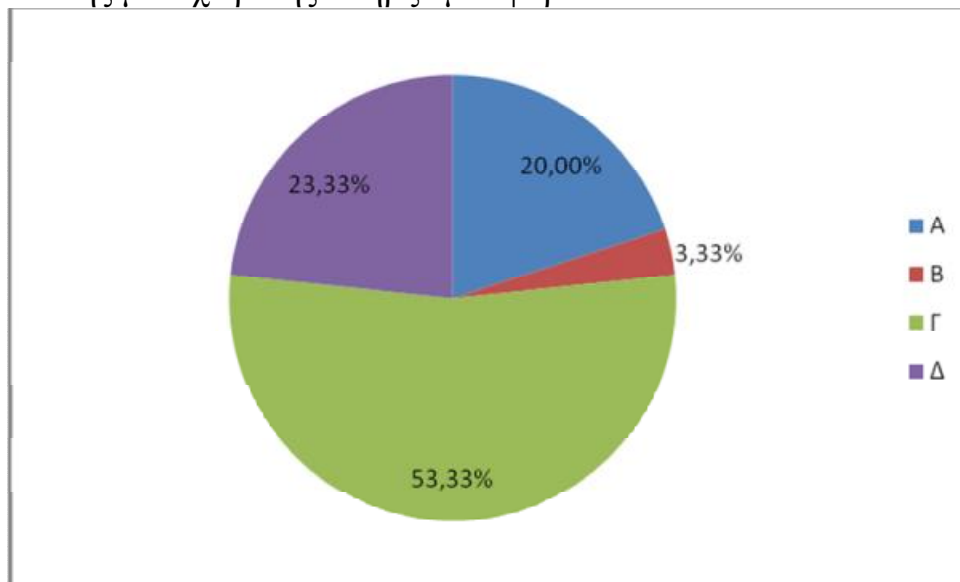
- A. Ποτέ.
- B. Μια φορά.
- Γ. Πάνω από μια φορά.
- Δ. Πολλές φορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το αν ο εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί κάποιο περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης και είναι αναγκαία η παραπομπή του σε κάποια αρμόδια υπηρεσία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	6Α	1Β	16Γ	7Δ				30
	20,00%%	3,33%	53,33%	23,33%				100,00%

Σύμφωνα με το ποσοστό του 53,33% που έχει προκύψει μέσω στατιστικών, ο εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί πάνω από μία φορά περιστατικό ειδικής μεταχείρισης και για το οποίο χρειάστηκε παραπομπή σε κάποια αρμόδια υπηρεσία. Από την άλλη πλευρά μόνο ένα 3,33% απάντησε πως περιστατικό ειδικής μεταχείρισης υπήρξε μια φορά.



15. Μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να λειτουργήσει επιμορφωτικά σε ότι αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς;

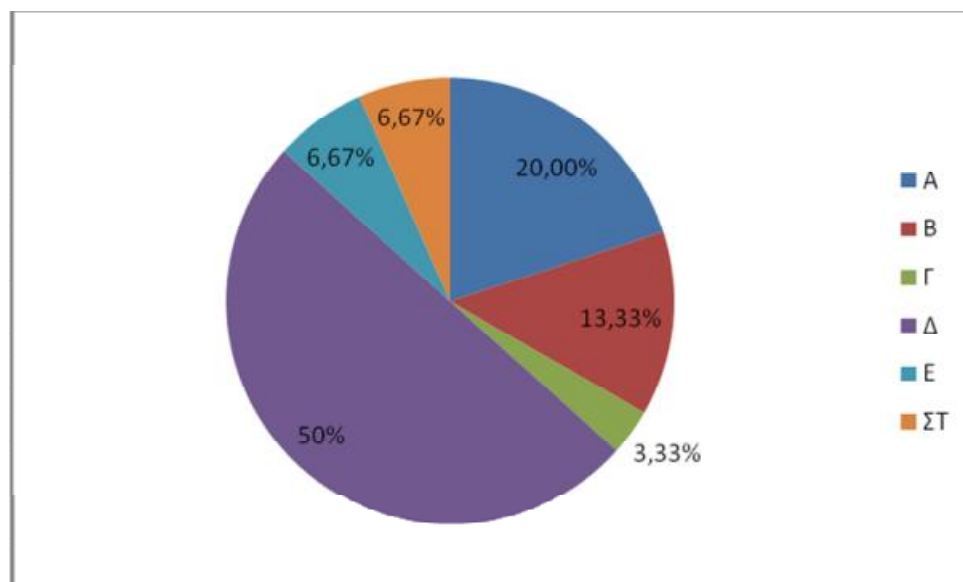
- A. Ναι, μέσα από ατομικές συνεδρίες με όλους τους γονείς που επιθυμούν.
- B. Ναι, μέσα από ομαδικές συνεδρίες γονέων για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με όμοια θέματα απασχόλησης.
- Γ. Ναι, μέσα από διάφορες ενημερωτικές συναντήσεις- ημερίδες.
- Δ. Όλα τα παραπάνω.
- Ε. Όχι, γιατί οι γονείς είναι απρόθυμοι.
- Στ. Κάτι Άλλο.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή των απαντήσεων 30 ερωτηθέντων σε σχέση με τη γνώμη που έχουν ως προς το αν ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να λειτουργήσει επιμορφωτικά

σε ότι αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5	6Α	4Β	1Γ	15Δ	2Ε	2ΣΤ	30
	20,00%%	13,33%	3,33%	50,00%	6,67%	6,67%	100,00%



Το 50,00% των ερωτηθέντων απαντάει ότι ο κοινωνικός λειτουργός μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις και ατομικές - ομαδικές συνεδρίες έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει επιμορφωτικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών. Μικρότερο ποσοστό (6,67%) αναφέρει ότι οι γονείς είναι απρόθυμοι σε όλη αυτή την διαδικασία.

11.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων.

Κεντρικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί το θέμα της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου για την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από μια σειρά αλληλοσυνδεόμενων ερωτήσεων που διερευνούσαν μεταξύ άλλων, το πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και οι κοινωνικοί λειτουργοί γενικής και ειδικής αγωγής το θέμα αυτό, ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής και χρήζουν ειδικής μεταχείρισης, για το αντικείμενο εργασίας του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση, για τη συμπεριφορά που έχει δεχθεί ο μαθητής και τέλος για την συνεργασία μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών, γονέων- εκπαιδευτικών και ενημέρωση γονέων μεταξύ τους στο χώρο του σχολείου.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αρχικά, φαίνεται πως οι περισσότεροι γνωρίζουν ότι η εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών

στην εκπαίδευση θα επέφερε σημαντικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (83,33%) απάντησε πως κατά την γνώμη τους η εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών και θα συντελούσε στην πιο ομαλή κοινωνικοποίηση τους καθώς και στην αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών.

Τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του σύμφωνα με τους ερωτώμενους είναι: επιθετικότητα: 13,33%, ρατσισμός: 13,33%, παραμέληση από γονείς: 33,33%, άγχος: 23,33%, έλλειψη επικοινωνίας: 10,00%, οικονομικά προβλήματα οικογένειας: 0,00%, κάτι άλλο: 6,67%. Ως σημαντικότερο, σύμφωνα και με τα στατιστικά αποτελέσματα αποτελεί η παραμέληση από τους γονείς.

Παράλληλα, τίθεται ως ερώτημα αν ο γονέας ενδιαφέρεται για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού του. Πιο αναλυτικά λοιπόν, από τους 30 ερωτώμενους το 40,00% δήλωσε πως ο γονέας ενδιαφέρεται και προβληματίζεται συχνά για το πώς να χειριστεί προβλήματα που απασχολούν το παιδί του. Ακόμη, ένα 26,67% απάντησε ότι συχνά ζητάει και βοήθεια για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος που παρουσιάζει το παιδί του. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά που ανέρχονται στο 20,00%, 10,00% και 3,33% αναφέρουν πως ο γονέας αδιαφορεί και δεν τον απασχολεί τίποτε άλλο πέραν της σωστής μόρφωσης του παιδιού του (3,33%), της καλής του επίδοσης χωρίς κανένα κόστος (20,00%) και κάτι άλλο (10,00%)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν για το αν έχουν αντιληφθεί κάποιο περιστατικό που να χρήζει ειδικής μεταχείρισης και να κρίνεται σκόπιμη η παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία, φαίνεται να ποικίλουν. Πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί (53,33%) που έχουν αντιληφθεί πάνω από μία φορά περιστατικό ειδικής μεταχείρισης. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησαν στην διατύπωση «πολλές φορές» ανέρχεται στο 23,33%. Επίσης, το 20,00% των ερωτώμενων απάντησε ποτέ, ενώ το ποσοστό που συμφώνησε στην απάντηση μια φορά, ανέρχεται στο 3,33%. Σχετικά με το αν ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να λειτουργήσει επιμορφωτικά σε ότι αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς, η πλειοψηφία (50,00%) απάντησε ότι μέσα από ατομικές και ομαδικές συνεδρίες με όλους τους γονείς που επιθυμούν για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με όμοια θέματα απασχόλησης και μέσα από διάφορες ενημερωτικές συναντήσεις- ημερίδες, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των 6,67% είχε αντίθετη άποψη και δήλωσε πως οι γονείς είναι απρόθυμοι.

Στο ερωτηματολόγιο που αφορά τους γονείς και συγκεκριμένα στο ερώτημα που διερευνά το αν υπάρχει συνεννόηση και συνεργασία με τους άλλους γονείς του σχολείου, σε ποσοστό 43,33% οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως υπάρχει η διάθεση αλλά όχι κάποιος αρμόδιος συντονιστής. Σε ποσοστό 40,00% η απάντηση ήταν όχι, ενώ σε ποσοστό 16,67% η απάντηση ήταν ναι.

Όσον αφορά τώρα τα προβλήματα που θεωρούν οι γονείς ότι χρήζουν τη βοήθεια του ειδικού (συμβουλευτικής υποστήριξης) σε ότι αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά τους, το 36,67% δήλωσε ότι τέτοια προβλήματα αποτελούν η βίαιη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών και η βίαιη συμπεριφορά μεταξύ γονέων και παιδιών(36,67%). Οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό 16,67 %, ανέφεραν ότι ως σημαντικό πρόβλημα δέχονται τις μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, ανικανότητα ανάγνωσης) και τέλος μόλις ένα 10,00% δηλώνει κάτι άλλο.

Όταν οι γονείς ερωτήθηκαν για το που οφείλεται το πρόβλημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς(βία, επιθετική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση) που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί σήμερα, η πλειοψηφία των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα, σε ποσοστό 63,33% απάντησαν στα πρότυπα που υπέρ-προβάλλονται μέσα από την τηλεόραση και τα παιχνίδια. Σε αντίθεση με ένα 20,00% που απάντησαν ότι οφείλεται στην ελλιπή μάθηση κανόνων, ένα 10,00% στην έλλειψη κοινωνικοποίησης και ένα 6,67% σε κάτι άλλο.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν είναι αναγκαία η ύπαρξη των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν (ποσοστό 80,00%) ότι είναι πάρα πολύ αναγκαία. Μικρότερο ποσοστό (13,33) ότι είναι αρκετή και τέλος ένα 6,67% ότι είναι ελάχιστη.

Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στο ερώτημα που αναφέρεται στους βασικούς στόχους που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο. Το 40,00% απάντησε ότι ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να προβαίνει στην έγκαιρη διάγνωση προβλημάτων των παιδιών(όπως δυσλεξία, διαταραχή έκφρασης, διαταραχή μαθηματικών), σε αντίθεση με το 30,00% που δηλώνει την άμεση ενημέρωσή των γονέων για θέματα που αντιμετωπίζονται με δυσκολία(όπως θέματα οικογενειακής κακοποίησης.) Μάλιστα, το 20,00 % δήλωσε ότι ο εντοπισμός και η εξάλειψη της παιδικής κακοποίησης πρέπει να αποτελεί στόχο του κοινωνικού λειτουργού. Τέλος, ένα 10,00% αναφέρεται στο ρόλο του συντονιστή ενημερωτικών εκδηλώσεων για τη πληροφόρηση της κοινότητας.

Στη συνέχεια, προχωρώντας στο ερωτηματολόγιο των μαθητών ,οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 46,67% %) απάντησαν ότι με έναν κοινωνικό λειτουργό θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή μόνο για να συζητήσουν θέματα που αφορούν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν κάτι άλλο ανέρχεται στο 26,67%. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να συζητήσουν για τις σχέσεις με τους γονείς (20,00%) και για τις σχέσεις με τους δασκάλους (6,67%). Στην ερώτηση για το αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στον γραπτό ή προφορικό λόγο ή στην ανάλυση λέξεων, το 90,00% απάντησε ναι και μόλις ένα 10,00% όχι. Επίσης, σε ποσοστό 80,00% οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι με τους δασκάλους τους θα μπορούσαν να συζητήσουν για θέματα που τους δυσκολεύουν και να δεχθούν σχετική βοήθεια. Στο ίδιο ερώτημα, σε ποσοστό 13,33% οι μαθητές απάντησαν μερικές φορές και ένα μικρότερο ποσοστό (6,67%) απάντησε όχι.

Ως προς το αν έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού από συμμαθητή τους, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (63,33%) δήλωσε ναι, ενώ το 36,67% απάντησε όχι. Ύστερα, όσον αφορά για το αν έχουν δεχθεί βία από τους γονείς τους, η συντριπτική πλειοψηφία του 80,00% δήλωσε ναι και μόνο ένα 20,00% όχι.

Καθώς ακολουθεί η κατηγορία των κοινωνικών λειτουργών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με το ποσοστό των 40,00% δηλώνει ότι η εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης θα τους ενδιέφερε πολύ. Συγκεκριμένα, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες χωρίς κανένα αποτέλεσμα. Επιπλέον, ένα 26,67% αναφέρει, δεδομένου ότι έχει κατοχυρωθεί νομικά η πρόσληψη των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, θα ήθελαν να εφαρμοστεί για να ανοίξουν νέες θέσεις εργασίας. Παράλληλα, σε ένα 20,00% θα τους ενδιέφερε να εργαστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά θεωρούν πως ότι ενέργειες και να γίνουν δεν θα καταφέρουν να εισχωρήσουν στο χώρο της εκπαίδευσης και τέλος το 13,33% αναφέρει κάτι άλλο.

Το ποσοστό των κοινωνικών λειτουργών που θεωρεί ως σημαντικό ρόλο ενός κοινωνικού λειτουργού στην σχολική κοινότητα το να εφαρμόζει μεθόδους πρόληψης και το να παρεμβαίνει ανέρχεται στο 33,33%, ενώ εκείνοι που τον θεωρούν υποστηρικτικό βρίσκονται στο 20,00%. Ακόμη, ένα 13,33% τον θεωρεί διαμεσολαβητικό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση «που κατά τη γνώμη σας πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός κοινωνικού λειτουργού», το 26,67% δήλωσε στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σε αντίθεση με αυτό ένα 20,00% απάντησε στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων, στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα (20,00%), και στην απάντηση κάτι άλλο(20,00%). Τέλος, το 13,33% έδωσε ως απάντηση την παραπομπή των περιστατικών σε αρμόδιες υπηρεσίες.

Ως προς το που οφείλεται η μη εφαρμογή του Ν.Δ. 195/1974, και του Π.Δ. 5050/1985 σύμφωνα με το οποίο κατοχυρώνετε νομικά η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία η πλειοψηφία (53,33%) των ερωτηθέντων κοινωνικών λειτουργών ανέφερε στην αδιαφορία του κράτους. Το ποσοστό των 26,67% απάντησε κάτι άλλο, το 13,33% στην άρνηση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι κοινωνικοί λειτουργοί και το μικρότερο ποσοστό του 6,67% στην ανεπαρκή- άρνηση κινητοποίηση των κοινωνικών λειτουργών καθώς και των οργάνων πίεσης που αντιπροσωπεύουν το κλάδο.

Στην ερώτηση «ποιά προβλήματα, τα οποία εντοπίζονται καθημερινά στα Ελληνικά σχολεία θεωρείτε πως θα μπορούσε να ελαττώσει η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού», οι ερωτηθέντες δήλωσαν τα προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών. Το 13,33% υποστήριξε την απόρριψη των παιδιών με δυσκολίες, τα ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα(13,33%) και κάτι άλλο(13,33%). Απομένει λοιπόν ένα 6,67% που δηλώνει τα μαθησιακά

προβλήματα και τα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς(6,67%).

Ένας από τους ρόλους που επιτελεί ένας κοινωνικός λειτουργός σε μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και συναντάτε πιο συχνά είναι αυτός του διαμεσολαβητή μεταξύ οικογένειας- παιδιού και κοινότητας για την επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν σύμφωνα με την πλειοψηφία (53,33%) των ερωτώμενων. Το 26,67% αναφέρεται στον ρόλο του κοινωνικού συμβούλου σε θέματα που αφορούν προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την σχολική ή κοινωνική τους ενσωμάτωση ενώ το ποσοστό των 13,33% σε αυτόν της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των πολιτών έτσι ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές προς τα άτομα αυτά και τέλος το 6,67% στο ρόλο του επαγγελματικού συμβούλου, που αφορά τα παιδιά που τελειώνουν τη βασική εκπαίδευση τους καθώς και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Σύμφωνα με το 60,00% των στατιστικών αποτελεσμάτων οι σημαντικότερες ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας κοινωνικός λειτουργός στη Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ακολουθώντας τα αποτελέσματα, συναντάμε ένα 20,00% που αναφέρει το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ως ενισχυτικό, ένα 13,33% ως παραπαινετικό και ένα 6,67% ως διαμεσολαβητικό. Το ερωτηματολόγιο συνεχίζει με το που πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και με τους ερωτηθέντες να δηλώνουν με το ποσοστό των 53,33%, στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Το 20,00% επιπρόσθετα αναφέρεται στην παραπομπή των οικογενειών σε υπηρεσίες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη και στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και την άρση προκαταλήψεων και ταμπού (20,00%). Ύστερα, τελειώνει με το 6,67% που απαντάει στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Προχωράει και συνεχίζει με τους φορείς που συνεργάζεται ο κοινωνικός λειτουργός πάνω σε θέματα που αφορούν τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Ο φορέας με τον οποίο συνεργάζεται πιο συχνά ο κοινωνικός λειτουργός είναι η κοινωνική πρόνοια σύμφωνα με το 33,33%. Το 20,00% δίνει ως απάντηση τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και τα ΚΕΔΥ (20,00%), ενώ το 13,33% τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας την απάντηση κάτι άλλο. Φτάνοντας στο τέλος, η ερώτηση που δίνεται αφορά το αν η εισαγωγή κοινωνικών λειτουργών στο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα είχε θετικά αποτελέσματα. Με τη συντριπτική πλειοψηφία του 80,00% οι ερωτώμενοι απαντούν πολύ θετικά και μόνο ένα 20,00% απαντά αρκετά.

12. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

12.1. Συμπεράσματα:

Μετά την οικογένεια, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας ακολουθεί το σχολείο με την παιδαγωγική του δραστηριότητα. Μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής, το σχολείο «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία ανήκουν ή προορίζονται να ανήκουν.

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς, τυπικούς, φορείς κοινωνικοποίησης. Με την είσοδό του στο εκπαιδευτικό σύστημα, το παιδί εγκαταλείπει για πρώτη φορά τους κόλπους της οικογένειας, αναλαμβάνει ευθύνες και «δοκιμάζει» τα πρότυπα και τις συμπεριφορές που αφομοίωσε στο πλαίσιο της οικογένειας. Η ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα αποτελεί κεντρικό σημείο για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Η άμεση προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο εξαρτάται από την προσωπικότητα του παιδιού, τη σωματική και ψυχική του υγεία, την κοινωνικότητα του και φυσικά από τη στάση του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από το «κλειστό» και προβλέψιμο περιβάλλον του σπιτιού περνάει στο «ανοιχτό» περιβάλλον του σχολείου που είναι γεμάτο απροσδόκητα και πολλές φορές δυσάρεστα γεγονότα. Το σημαντικό ρόλο των γονέων έρχονται κατά τη σχολική περίοδο να συνεχίσουν οι δάσκαλοι.

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν τα παιδιά. Μέσα στη σχολική κοινότητα ο μαθητής, εκτός από τον δάσκαλο έχει να γνωρίσει και τους συμμαθητές του. Το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει σχέσεις με συνομηλίκους του. Οι σχέσεις αυτές παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο περιβάλλον του σχολείου ενδέχεται να δημιουργηθούν προβλήματα (βία, εκφοβισμός, αντικοινωνική συμπεριφορά) αλλά να υπάρχουν και προβλήματα μαθησιακά που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί. Χρειάζεται λοιπόν να «καταπολεμηθούν» όχι μόνο μέσα από την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την ωριμότητα και την συνεργασία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Χρειάζονται σίγουρα περαιτέρω ενέργειες.

Η πολιτεία με το Ν.Δ. 195/1974, το Π.Δ. 891/1978 και το Π.Δ. 5050/1985 έχει κατοχυρώσει νομικά την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Η απορριπτική στάση όμως απέναντι στην κοινωνική εργασία τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο κλείνει όλες τις πόρτες στις όποιες προσπάθειες γίνονται και όλο αυτό αποδεικνύει ότι οι προοπτικές για την εφαρμογή της είναι περιορισμένες. Από την εργασία βέβαια διαφαίνεται πως η κοινωνική εργασία

στο σχολείο κρίνεται αναγκαία. Μέσα από την συνεργασία κοινωνικού λειτουργού- μαθητή υπάρχει η δυνατότητα μείωσης της βίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί, βοήθεια στις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει, στην ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και μιας ευνοϊκής ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αναπτύξει ρόλο υποστηρικτικό, διαμεσολαβητικό και βοηθητικό τόσο μεταξύ των μαθητών και των μαθητών - γονέων όσο και μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών- γονέων.

Τέλος, η κοινωνική εργασία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας, με την είσοδο της στο σχολείο θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα και θα δημιουργήσει πιο στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη του μαθητή και να συμβάλει στην πρόληψη και καταπολέμηση κοινωνικών προβλημάτων που πνίγουν την κοινωνία μας.

12.2. Προτάσεις:

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.

- Το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου θα πρέπει να βελτιωθεί. Ειδικότερα, να φτιαχτεί ένα σχολικό περιβάλλον που θα έχει σαν κύριο γνώμονα την ομαδική συνεργασία και την ορθή καλλιέργεια της σκέψης, και όχι την καλλιέργεια της ανταγωνιστικότητας και την προώθηση των «παιδιών μηχανών».
- Θα μπορούσε επίσης, σε κάθε σχολείο να δημιουργηθεί μία αίθουσα ειδικά διαμορφωμένη για συναντήσεις μεταξύ δασκάλων και παιδιών. Εκεί, θα μπορούν να συζητούνται θέματα που αφορούν το μαθητή και τη σχέση του με το δάσκαλο χωρίς παρεμβολές. Τέλος, με τον τρόπο αυτό ενισχύονται ψυχολογικά και κοινωνικά οι «αδύναμοι» και υπότροποι μαθητές.
- Απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη διεπιστημονικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (σταθμών) , αν όχι σε κάθε σχολείο, τουλάχιστον σε κάθε διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι υπηρεσίες δεν περιορίζονται στην χορήγηση τεστ ενδιαφερόντων, στην διάγνωση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αλλά θα έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν συμβουλευτικά – σε συνεργασία με την διεύθυνση του σχολείου, το σύλλογο των διδασκόντων και τους συλλόγους γονέων – στην πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση των κρίσεων και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς σχετικά προγράμματα στους σχολικούς χώρους.
- Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να εφαρμοστούν εγκαίρως, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, με τον εντοπισμό

παιδιών ή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή και ακόμα για θυματοποίηση. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προτού παγιωθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά.

- Πολλά προγράμματα παρέμβασης στο εξωτερικό έχουν χρησιμοποιήσει την κοινωνική δυναμική της σχολικής τάξης και τις «μεγάλης πλειοψηφίας» των «νομοταγών» μαθητών για τον έλεγχο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων πραγματοποιούνται «ανοιχτές συνελεύσεις» όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που παρουσιάζουν «αντικοινωνική συμπεριφορά». Στις συνελεύσεις αυτές συζητώνται θέματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, ξεκινώντας με ευχάριστες για όλους δραστηριότητες και καταλήγοντας σε θέματα που έχουν δημιουργήσει καταστάσεις πόλωσης. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν και ομαδικά τα οποία αποβλέπουν στην προσέγγιση των μαθητών. Οι συνελεύσεις αυτές διεξάγονται υπό κάποιους όρους π.χ. απαγορεύεται η άσκηση σωματικής ή λεκτικής βίας κατά των άλλων μαθητών και συντονίζονται από έναν εκπαιδευτικό ή ειδικό ο οποίος έχει τις απαιτούμενες ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών και για την διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας και έκβασης της συνέλευσης.
- Τέλος, θα μπορούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να πιέσουν από το χώρο του σχολείου με κάθε τρόπο για την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, αφού και οι ίδιοι καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με αρκετά προβλήματα που χρίζουν ειδικής μεταχείρισης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πέραν των γνώσεων που αποκομίζουν από τις βασικές εκπαιδευτικές σπουδές, να εκπαιδεύονται και πάνω στη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων, γιατί αυτό που θα τον καταξιώσει είναι οι σωστές σχέσεις με τους μαθητές. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει γνώσεις για το πώς λειτουργεί μια ομάδα, όπως επίσης και για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ατόμων σύμφωνα με τις ηλικιακές φάσεις τους.
- Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι στο μέλλον δεν είναι εφικτή η στελέχωση όλων των σχολείων με τις διεπιστημονικές συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ακόμη και αν αυτό επιτευχθεί, η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους θεωρείται απαραίτητη δεδομένου ότι ο/η

εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και η συμπεριφορά του ή οι διαχειριστικές του ικανότητες είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση ή την αποτροπή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

- Θα πρέπει επίσης να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα δρα είτε ομαδικά είτε ατομικά με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους ψυχολογική αλλά και συμβουλευτική στήριξη για προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μαθηκοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.
- Στη σχολική αίθουσα το διαφορετικό θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό πρώτα από τους εκπαιδευτικούς αφού λειτουργούν σαν πρότυπο προς μίμηση. Ιδιαίτερα όσο αναφορά σε θέματα προέλευσης, εθνικής καταγωγής και ατομικών ιδιομορφιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί.
- Τέλος, θα ήταν βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν το ρόλο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού, έτσι ώστε ορισμένες φορές να μην λειτουργούν με καχυποψία απέναντι στο ρόλο και το έργο του.

ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

- Η ενίσχυση των σχολών γονέων, για την υποβοήθηση του έργου των γονέων, θα πρέπει να είναι μέλημα της τοπικής κοινότητας. Μ' αυτό τον τρόπο βοηθιέται και η επιτυχής συνεργασία γονέων- σχολείου.
- Εμπλοκή υπηρεσιών ψυχικής υγείας για την πρόληψη και αντιμετώπιση αντικοινωνικών συμπεριφορών.
- Θα πρέπει οι κοινωνικές υπηρεσίες να έρθουν κοντά με την τοπική κοινότητα με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την άρση των προκαταλήψεων.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ

- Θα πρέπει οι ενέργειές τους να γίνουν πιο πειστικές με στόχο την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση.
- Δημιουργία ομάδων γονέων μέσω των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, για τη διαχείριση των προβλημάτων και την ενίσχυση του ρόλου τους στην εκπαίδευση.
- Ευαισθητοποίηση και συμβουλευτικοί της κοινότητας, καθώς και παραπομπή περιστατικών σε αρμόδιες υπηρεσίες.

- Ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη στην εργασία, των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσω ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων.

ΚΡΑΤΟΣ

- Όπως προβλέπει και ο υφιστάμενος νόμος, κατοχύρωση κοινωνικών λειτουργιών στα σχολεία.
- Δημιουργία περισσότερων κέντρων πρόληψης, για τα έντονα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου.
- Τέλος, δημιουργία συμβουλευτικών σταθμών μέσα στα σχολεία, που θα είναι στελεχωμένοι με το απαραίτητο εργασιακό προσωπικό.

13. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την έρευνα αυτή θέλαμε να καταλήξουμε στην αναγκαιότητα εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου που αφορά την εκπαίδευση και τους κοινωνικούς λειτουργούς.

Σε μια εποχή που το ένα πρόβλημα διαδέχεται το άλλο, χωρίς να προλαβαίνουμε να το εντοπίσουμε και να το καταπολεμήσουμε, αφού οι ρυθμοί ζωής είναι ασφυκτικοί, τουλάχιστον θα πρέπει να υπάρχουν ειδικοί που θα μεριμνούν για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε μια εποχή που οι αξίες έχουν κλονιστεί με αποτέλεσμα η κοινωνία να βρίσκεται μπροστά σε ένα χείμαρρο προβλημάτων, τουλάχιστον το σχολείο σαν πρωτεύοντας φορέας κοινωνικοποίησης, θα πρέπει να δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά και να αντιμετωπίζει ουσιαστικά τις κρίσεις που προκύπτουν από αυτή την αστάθεια.

Τέλος, σε μια εποχή που ο θεσμός της οικογένειας περνά την μεγαλύτερη κρίση, ο κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που θα δώσει τη λύση στις συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα στην οικογένεια.

Παραθέτοντας όλα αυτά τα προβλήματα, θέλουμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία είναι αναγκαία. Ενώ σε Ευρωπαϊκές χώρες ένας τέτοιος θεσμός είναι σε ισχύ εδώ και πολλά χρόνια, στην Ελλάδα, όλο αυτό βρίσκεται μόνο σε θεωρία και σε πράξη τίποτα.

Οι πιέσεις που δεχόμαστε καθημερινά σαν κοινότητα δεν μας αφήνουν άλλα περιθώρια να χρονοτριβήσουμε την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Τόσο τα παιδιά βρίσκονται μπροστά σε μεγάλα αδιέξοδα, όταν δεν βρίσκουν κάποιον ειδικό να παραθέσουν το πρόβλημά τους και να πάρουν μια τοποθέτηση σ' αυτό, όσο και οι γονείς καθημερινά βρίσκονται μπροστά σε καινούργιες καταστάσεις, αδύνατοι να τις αντιμετωπίσουν. Έτσι λοιπόν, δημιουργούνται όλες αυτές οι εντάσεις και τα παιδιά βρίσκουν σαν διέξοδο προεκτόνωση το χώρο του σχολείου, και τους πιο αδύναμους συμμαθητές τους σαν εξιλαστήρια θύματα.

Θα πρέπει οι κινήσεις να είναι άμεσες και μεθοδικές από όλες τις ομάδες και να ασκηθεί η απαραίτητη πίεση για την διεκδίκηση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*, Αθήνα: Ινστιτούτο υγείας του παιδιού.

Αθανασίου, Λ., Σαμουηλίδου, Α. (2005), *Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας*, Τόμος Ι, Πάτρα

Αμίτσης, Γ.(2001). *Αρχές οργάνωσης και λειτουργίας του συστήματος Κοινωνικής Πρόνοιας*, Αθήνα: Παπαζήση.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο- Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α. (1996). *Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βάντσης, Κ. (2009). Η συνεργασία του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης με τις σχολικές κοινότητες του Ηρακλείου.»., Στο: Μ. Δημοπούλου -Λαγωνίκα, Γ. Κατσίκη, & Μ. Μαρντικιάν -Γαζεριάν (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο. Η σημερινή τους δυναμική και οι μελλοντικές προοπτικές ως πρόκληση για την κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Appleprint,

Βέλτσος, Γ. (1977). *Κοινωνιολογία των θεσμών*, Αθήνα: Παπαζήση.

Βουδούρης, Γ. (2006). *Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου»*, Αθήνα.

Βουϊδάσκη, Β. (1992). *Η βίαιη συμπεριφορά του παιδιού και η τηλεοπτική επίδραση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκότοβος, Α. (1999) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*, Αθήνα.

Δεμίρογλου Π. (σχ. έτος 2010-2011) – εκπαιδευτικός Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Π.Ε.Κ. Ν. Καβάλας

Δεμίρογλου, Π. (2010) *Ολοήμερο Δημοτικό. Σχέσεις σχολείου-γονέων*, Αθήνα.

Διαμαντόπουλος, Π. (2002), *Σχολική Παιδαγωγική-Θεωρία του σχολείου*, τόμος Α΄, Αθήνα: Παπαζήση

- Ζωγράφου, Α. (1989). *Σχολική Κοινωνική Εργασία, Θεωρία Πράξη Προβληματισμοί*, Πάτρα: Γρηγόρης.
- Θάλαμος, Ρ. (1995). *Ο σχολικός ρόλος στην πρόληψη της αυτοκτονίας της νεολαίας*, Αθήνα: Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών*.
- Καλλινικάκη, Θ. (1998) *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). *Σχολική αποτυχία- χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. Σύγχρονη εκπαίδευση*.
- Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *Οικογένεια και παραβατικότητα*, , Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Κατσορίδου- Παπαδοπούλου, Χ. (1999) *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες*, Αθήνα: Ελλην.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). *Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσης της. Ατομικές διαφορές και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχολικές σχέσεις και δραστηριότητες μεταξύ τους*.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*, Αθήνα: Γρηγόριος.
- Κουμαρόπουλος, Στ. (2004). *Δεξιότητες επικοινωνίας με το παιδί μας*, Στο συλλογικό τόμο Σχολές Γονέων Κέντρου Στήριξης Οικογένειας Ι. Αρχ. Αθηνών, Εισηγήσεις ομιλητών 2003-2004, Αθήνα.
- Κουμαρόπουλος, Στ.(2004). *Η σκιαγράφιση των σημερινών εφήβων μέσα από κοινωνικές έρευνες και ψυχολογικές περιγραφές. Συμβουλευτική αξιοποίηση*, Στο συλλογικό τόμο Σχολές Γονέων Κέντρου Στήριξης Οικογένειας Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Εισηγήσεις ομιλητών 2003-2004, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου & Ψάλτη, (2007) Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή, 2001. Espelage & Swearer, 2003. Olweus Bullying Prevention Program, 2007α. Sharp & Smith, 1994. Suckling & Temple» 2001.
- Λάγγαρη, Β. (2006). *Η ενδοοικογενειακή σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού ως έκφραση της οικογενειακής δυσλειτουργίας*, από το «Σεξουαλική κακοποίηση, μυστικό; όχι πια», Ελληνική Εταιρία Μελέτης & Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης, Επιμέλεια, Ορέστης Γιωτάκος, Βικτωρία Πρεκατέ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάνου, Κ. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία (Ψυχοπαιδαγωγική)*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μάνος, Ν.(1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραθευτής, Μ. (1986). *Αγωγή του προσώπου*, Διπλωματική.
- Μαρξ. (1989). *Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης. Η πιο σημαντική και δυσκολονόητη δυσαναλογία είναι αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στην ανάπτυξη της υλικής παραγωγής και στις ίδιες τις πρακτικές-κοινωνικές σχέσεις, π.χ. στην εκπαίδευση».*
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- Ματσανιώτης, Ν.(1999). *Οδηγός για την Αναγνώριση και Αντιμετώπιση της κακοποίησης και Παραμέλησης του Παιδιού*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μουσούρου, Λ.Μ.(2006) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Η Βία στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσα, Γ. Παντελιάδου(Επιμέλεια), Σ. (2007). *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ*, Εκδόσεις Βόλος: Γράφημα.
- Μπρούζος, Α. (1992). *Σχολείο και Κοινωνική Εργασία*, στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια & Λεξικό 8^{ος} τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Δ.(2007). *Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Δυσλεξία: Μύθος και πραγματικότητα*, Πηγή: Ελληνική Εταιρία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας *Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική*, στο «Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης», (Επιστημονική επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα .
- Νιτσοπούλου, Ν. Γ' (1986). *Προβληματικά παιδιά και κοινωνική ευθύνη*, Αθήνα: Ειρήνη.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του Κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg,.

- Ντούσκας, Ν. (2007) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Πανουτσοπούλου, Κ. (1984). *Κοινωνική Πρόνοια, ιστορική εξέλιξη, σύγχρονες τάσεις*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια, Συστημική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2001). *Ψυχολογία, Σύγχρονη Πειραματική*, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. & Ζάχος Δ. (1985). *Ψυχολογία, Δ' Έκδοση*, Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Γ. (2000). *Παιδιά, γονείς, Κοινωνικοί λειτουργοί*, Αθήνα: Έλλην.
- Παππάς, Αθ., (1996). *Το προφίλ του Δασκάλου*, Αθήνα: Δελφοί.
- Παρασκευόπουλος, Ι.(1999). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3^{ος}, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο*, (μονογραφία), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Πιάνος, Κ. (1989). *Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και η αντιμετώπισή τους*, Ιωάννινα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1988) *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου*», Ψυχολογική θεώρηση, Αθήνα.
- Ποταμιάνος, Γ. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα,.
- Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη Ηρώ (επιμέλεια), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα – Αφιέρωμα στη μνήμη του Ηλία Δασκαλάκη*, Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 2000.
- Σαλκιτζόγλου, Α. (1993). *Η κακή άσκηση της γονικής μέριμνας και η υποκατάσταση των γονέων από τρίτους*, Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκουλα.
- Σαμουηλίδου, Α. (2005). *Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*, Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας*, Τόμος Ι, Πάτρα.

- Σουσανίδου, Κ. (1999). *Ο ρόλος του ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο* Παιδαγωγικό, Βήμα Αιγαίου.
- Σπινέλλη, Κ. Δ. (1992). *Ελληνικό δίκαιο ανηλίκων δραστών και θυμάτων, ένας κλάδος υπό διαμόρφωση*, Αθήνα: Σάκουλα.
- Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική Εργασία*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσαούση, Α. (2006) *.Κοινωνικοποίηση, Κοινωνικοποίηση και Κουλτούρα, Κοινωνική Στρωμάτωση και Κοινωνική Ανισότητα,*
- Τσιάντης, Γ. (1991). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Α΄, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρή, Γ. (2003). *Από το παραδοσιακό στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια πρόκληση για το μέλλον*, Συνεργατική Παιδεία, Τόμος 2, Τεύχος 1. Λευκωσία.
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Guttenberg.
- Χαράλαμπος, Κ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά 1997.
- Χαραλάμπους, Ν.& Γεώργας, Δ. (1995). *Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση*, Ψυχολογία, Τόμος 2, Τεύχος 2 , Αθήνα:1995.
- Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορική Επίδραση της Συνεργατικής και Ατομικής Μάθησης στη Σχολική Επίδοση*, , Λευκωσία: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική Μάθηση*, Από: «Το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο», Αθήνα.
- Χαραλαμπόπουλος, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χουρδάκη, Μ.(2000). *Οικογενειακή Ψυχολογία*, Δ Έκδοση, Αθήνα: Leader Books.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Άλεν- Mears, P.(1996). *Κοινωνικές Υπηρεσίες στα σχολεία*, Ουάσιγκτον..
- Barkley, R.A. (1990). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A hand book for diagnosis and treatment*. New York: Pergamon Press. (1998) New York, NY: The Guilford Press.
- Bender, W. N. (1993). *Learning Disabilities: Best Practices for Professionals*, Stoneham, MA: Butterworth Heinemann.

- Buscaglia, I.(1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*, Εκδόσεις, Αθήνα: Γλάρος (Μετάφραση Δίπλας Γ.).
- Ντέιβις Ντ. Ρ.(1998). *Το Χάρισμα της Δυσλεξίας*, Αθήνα: Καστανιώτη Α.Ε.
- Douglas, 1964, Plowden Report, 1967
- Dryden,G.& Vos, J. (2000). *Η Επανάσταση της Μάθησης*, Αθήνα: Αλκυών.
- Flamery, D.J., Singer, M.I., & Wester,K.L. (2004). *Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior*, *Journal of community Psychology*.
- Garvey C., (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού*, μετάφραση Σταυροπούλου Σ., Κούτσουρπος, Αθήνα.
- Glasser, W. (1999). *The Quality School*. New York, Harper Perennial.
- Goleman, Daniel (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word -Blindness*. London: H. K. Lewis
- Hammill, D.D., (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. *Journal of Learning Disabilities*.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1979). *Educating exceptional children*, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. Στο *Proceedings of the Conference on Exploration into the problems of the perceptually handicapped child. First Annual Meeting* (τόμ. 1).
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M. & Barnes, M. C. (2002). *Learning Disabilities*. Στο E. J. Mash & R. Bradley (eds.) *Handbook of Behavioral Disorders*, σελ. 2 – 93, New York, NJ: Guilford.
- Mann, V. (1998). *Language problems: A key to early reading problems*. Στο B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 163 - 201). San Diego, CA: Academic Press
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York, NJ: Norton
- Parents and Children (2010) «Τα οφέλη του δημιουργικού παιχνιδιού στην παιδική ηλικία
- Parsons T. *The school class as social system* (Μετάφραση Α. Φραγκουδάκη: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης)

Paramjit T., Kenneth E. Towbin. *Psychosis in childhood and its management*.

Pelham, W.E. (1994). Attention – Deficit Hyperactivity Disorder. A Clinician's guide. New York: Plenum.

Salkind N., (1990). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Εκδ: Πατάκη

Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006 Reschly, Hosp & Schmied, 2003)

Smith, P.K , & Sharp, S. (1994). *SCHOOL BULLYING: INSIGHTS AND PERFECTIVES*, London: Routedge

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-8

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ:

<http://www.eassw.org/definition.asp>: Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών, (χ.χ.)

<http://www.yperth.gr>: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2007, . (χ.χ.)

<http://www.sitemaker.gr/sxolesgoneon/>: Πανελλήνιος Σύλλογος Σχολέων Γονέων (1962-2011). (χ.χ.)

<http://el.wikipedia.org> (χ.χ.)

<http://www.bullyonline.org>(χ.χ.)

<http://nemertes.lis.upatras.gr>(χ.χ.)

<http://library.panteion.gr>(χ.χ.)

Πλούσκας, Κ. , <http://users.sch.gr/plouskas/roloi.htm> - _ftnref1,(23 Σεπτεμβρίου 2010.

ΑΡΘΡΑ:

Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - Π.Ε.Κ. Ν. Καβάλας (σχ. έτος 2010-2011)

Δρ. Δεμίρογλου Π. – εκπαιδευτικός Εισήγηση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, που διοργανώθηκε στα Ιωάννινα (12-15 Μαΐου 2006) από

την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. (χ.χ.)

Έρευνα 1995, «Οι σχέσεις των δασκάλων με τους γονείς», στα πλαίσια προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Αγαπάκης Δ. (2010). *Σχολείο και Κοινωνικοποίηση των μαθητών*, Αθήνα.

Διεθνής Κώδικας Δεοντολογίας για επαγγελματίες Κοινωνικούς λειτουργούς» (ΣΚΛΕ). (1974).

Το αντικείμενο Εργασίας των Κοινωνικών λειτουργών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), (2001).Σύνδεσμος Κοινωνικών λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ), στο *περιοδικό των Κοινωνικών λειτουργών*, Θέματα: Κοινωνικής Εργασίας και Πρόνοιας, Τεύχος 3^ο, Αθήνα, σελ. 15.(χ.χ.)

Κείμενο της συνέντευξης του Νομάρχη με θέμα «Ενδοσχολική βία-σχολικός εκφοβισμός», 6 Μαρτίου 2010 00:42, για Ημερίδα, Πάτρα 23 / 02 /2010

«Cyprus Association of Social Worker»,2007

Carte,E.T., Nigg, J. T., & Hinshaw, S. P. (1996). *Neuropsychological functioning, motor speed, and language processing in boys with and without ADHD*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 481-498

Δαβάζογλου, Α. (1989). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Μονάδες*, Αθήνα: στο περιοδικό Κοινωνική Εργασία του Συλλόγου Κοινωνικών λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ), Τεύχος 13^ο

Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Μέρος Δεύτερο, Σειρά: Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Αθήνα: Γρηγόρη.

Δουλαβέρης, Α. (1992). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς*, Λόγος και πράξη τεύχος. 48 , Αθήνα.

Ζωγράφου, Α.(1990). *Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση» Θεωρία-Εφαρμογή- Προοπτικές*, Τεύχος 170, Αθήνα.

Καίλα, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. (1995). *Αναπλαισιώσεις, στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού: Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας. Πανελλαδικό συνέδριο με θέμα «Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα», περ. Το βήμα των κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Λιακοπούλου, Ο. (1999). *Η Κοινωνική Εργασία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του ΤΕΙ Αθηνών. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Επιστημονική Ημερίδα.*

Μασσιάλας, Β. (2003). *Το Σχολείο του Μέλλοντος. Συνεργατική Παιδεία*, Τόμος 2, Τεύχος 2, Λευκωσία.

Μόρφα, Ε. (2001). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση τχ1.

Τριλιανός Θ., «η διδακτική πράξη μέσα από τους εκπαιδευτικούς», Αθήνα, Διεθνές Συνέδριο.

Σουσανίδου, Κ. (1999). *Ο ρόλος του ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο*, Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου.

ΦΕΚ- ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ:

Κανονισμός Λειτουργίας των ΚΔΑΥ.(ΥΑ Φ. 353.1./324/105657/Δ1)

Προεδρικό Διάταγμα 891/78 (ΦΕΚ 213/7-12-78): Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΦΕΚ 1340/16-10-02: «Καθηκοντολόγιο Σχολικών Συμβούλων.»

Ν.Δ. 195/1974, Π.Δ 891/1978 «Κοινωνικοί Λειτουργοί και Εκπαίδευση».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

ΦΥΛΛΟ:

A)Αγόρι B)Κορίτσι

ΗΛΙΚΙΑ: Είμαιχρονών.

1.Θα πλησιάζατε εύκολα έναν κοινωνικό λειτουργό για να συζητήσετε θέματα που σας απασχολούν;

A)Ναι

B)Όχι

2.Για ποια θέματα θα μπορούσατε να μιλήσετε με έναν κοινωνικό λειτουργό;

A)Σχέσεις με γονείς

B)Σχέσεις με συμμαθητές

Γ)Σχέσεις με δασκάλους

Δ)Κάτι άλλο.....

3.Πίστευετε πως η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τον μαθητή, θα είναι βοηθητική ;

A) Ναι

B) Όχι

4.Θεωρείται πως ο ρόλος του μέσα στο σχολείο είναι σημαντικός;

A)Ναι

B)Όχι

ΜΑΘΗΤΕΣ-ΓΟΝΕΙΣ:

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους γονείς σας;

A)Καλές

B)Μέτριες

Γ)Καθόλου καλές

2. Είστε ευχαριστημένοι από τις σχέσεις που έχετε μαζί τους;

- A)Ναι
- B)Όχι
- Γ)Μερικές φορές

3. Συζητάτε με τους γονείς σας για θέματα που σας αφορούν;

- A)Ναι
- B)Όχι
- Γ)Μερικές φορές
 - α) Αν ναι, πόσες φορές;
- A)Σπάνια
- B)Αρκετές
- Γ)Συχνά
- Δ)Συνέχεια
 - β)Αν όχι, γιατί συμβαίνει αυτό;
- A)Από φόβο
- B)Από έλλειψη κατανόησης
- Γ)Από αδιαφορία των γονιών
- Δ)Από ντροπή

4. Σας εμπιστεύονται;

- A)Ναι
- B)Όχι
- Γ)Μερικές φορές

5. Απαιτούν να έχετε καλή επίδοση στο σχολείο;

- A)Ναι
- B)Όχι

6. Έχετε δεχθεί βία από τους γονείς σας;

- A)Ναι
- B)Όχι
 - α)Αν ναι με ποιο τρόπο;
- A)Με χτύπησαν
- B)Με έβρισαν
- Γ)Με παραμέλησαν

ΜΑΘΗΤΕΣ-ΔΑΣΚΑΛΟΙ

1. Ποιά η σχέση σας με τον δάσκαλό σας;

- A) Καλή
- B) Μέτρια
- Γ) Καθόλου καλή

2. Πώς σας συμπεριφέρεται ο δάσκαλος σας;

- A) Με ευγένεια
- B) Με προσβλητικό τρόπο
- Γ) Με αδιαφορία

3. Συζητάτε για θέματα δυσκολίας που αντιμετωπίζετε με τα μαθήματα;

- A) Ναι
- B) Όχι
- Γ) Μερικές φορές
 - α) Πόσες φορές σας δίνετε η δυνατότητα να το κάνετε αυτό;

- A) Σπάνια
- B) Αρκετά
- Γ) Συχνά
- Δ) Συνέχεια

4. Όταν συζητάτε για τα συγκεκριμένα θέματα, δέχεστε σχετική βοήθεια;

- A) Ναι
- B) Όχι
- Γ) Μερικές φορές

ΜΑΘΗΤΕΣ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

1. Ποια η σχέση σας με τους συμμαθητές σας;

- A) Καλές
- B) Μέτριες
- Γ) Άσχημες

2. Έχετε βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού (επιθετικής συμπεριφοράς) από συμμαθητή σας;

- A) Ναι
- B) Όχι

- α) Αν ναι, με ποιο τρόπο;
Α) Με κορόιδεψαν
Β) Με άφησαν έξω από το παιχνίδι
Γ) Μου είπαν ψέματα

3. Έχετε δεχθεί βία από συμμαθητή σας;

- Α) Ναι
Β) Όχι

- α) Αν ναι, με ποιο τρόπο;
Α) Με χτύπησαν
Β) Με απείλησαν
Γ) Με έβρισαν

ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Αντιμετωπίζετε πρόβλημα δυσλεξίας(δυσκολία στο γραπτό ή προφορικό λόγο, στην ανάλυση λέξεων);

- Α) Ναι
Β) Όχι

2. Παρουσιάζετε παραβατική συμπεριφορά(δεν δέχομαι τους κανόνες του σχολείου και τους παραβιάζω);

- Α) Ναι
Β) Όχι

3. Αντιμετωπίζετε προβλήματα με τα μαθήματα του σχολείου;

α) Αν ναι, ποιο είναι αυτό που σας δυσκολεύει περισσότερο;

- Α. Γλώσσα
Β. Μαθηματικά
Γ. Ιστορία
Δ. Γεωγραφία
Ε. Αγγλικά
ΣΤ. Κάτι άλλο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

1. Φύλο: Άρρεν

Θήλυ

2. Γνωρίζετε την ιδιότητα ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

A. Ναι

B. Όχι

3. Πως θα περιγράφατε το ρολό του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση;

A. Βοηθητικό.

B. Συμβουλευτικό.

Γ. Υποστηρικτικό.

Δ. Άλλο.....

4. Πιστεύετε πως η παρουσία και η συναναστροφή των παιδιών με κοινωνικούς λειτουργούς ενδεχομένως να περιορίζει το εκπαιδευτικό σας έργο;

A. Όχι, γιατί θα βοηθούσαν τα παιδιά να χειριστούν διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις.

B. Όχι, γιατί μέσα από τη συνεργασία μας μαζί τους θα εμπλουτίζαμε τις γνώσεις μας για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά και τις όποιες συμπεριφορές τους.

Γ. Και τα δυο παραπάνω.

Δ. Ναι γιατί η εκπαίδευση είναι μόνο η μεταφορά γνώσης και τίποτα παραπάνω.

E. Ναι, γιατί τα παιδιά θα έχαναν το βασικό νόημα της εκπαίδευσης.

ΣΤ. Άλλο.....

.....

5. Θεωρείτε πως αν εφαρμόζονταν το Ν.Δ. 195/1974 και το Π.Δ. 891/1978 που ορίζουν την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, οι ίδιοι θα ήταν ωφέλιμοι για την ενίσχυση της κινητοποίησης στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών, βοηθώντας τα έτσι στην ποιο ομαλή κοινωνικοποίηση καθώς και την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών;

1. Ναι

2. Όχι

3. Ίσως

4. Κάτι Άλλο.....

6. Ως εκπαιδευτικός των μαθητών της εκπαίδευσης ποιο θεωρείτε πως είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει στην καθημερινότητα του;

A. Επιθετικότητα

B. Ρατσισμός

Γ. Παραμέληση από γονείς

Δ. Άγχος

E. Έλλειψη επικοινωνίας

Z. Οικονομικά προβλήματα οικογένειας

ΣΤ. Κάτι άλλο.....

7. Εάν είχε εφαρμοστεί η παραπάνω νομοθεσία, σε τι βαθμό πιστεύετε πως θα είχαν μειωθεί διάφορα κοινωνικά προβλήματα ;

A. Καθόλου.

B. Ελάχιστα.

Γ. Αρκετά.

Δ. Πάρα πολύ.

8. Μέσα από την καθημερινή σας παρουσία στην εκπαίδευση, πιστεύετε πως ο γονέας ενδιαφέρεται για την ψυχο-συναισθηματική κατάσταση του παιδιού του;

A. Ναι, ενδιαφέρεται και προβληματίζεται συχνά για το πώς να χειριστεί προβλήματα που απασχολούν το παιδί του.

B. Ναι, ενδιαφέρεται, προβληματίζεται και ζητάει βοήθεια για τον καταλληλότερο τρόπο, βοήθειας του παιδί του στο εκάστοτε πρόβλημά του.

Γ. Όχι, αδιαφορεί και δεν τον απασχολεί τίποτε άλλο πέραν της σωστής μόρφωσης του παιδιού του.

Δ. Όχι, το κυρίως θέμα που τον αφορά είναι μόνον η σχολική επίδοση του παιδιού του, χωρίς να σκέφτεται οποιοδήποτε κόστος.

E. Κάτι Άλλο.....

9. Στο σχολείο που εργάζεστε έχει πέσει ποτέ στην αντίληψη σας κάποιο περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης και αφορά την παραπομπή σε κάποια αρμόδια υπηρεσία;

A. Ποτέ.

- B. Μια φορά.
- Γ. Πάνω από μια φορά.
- Δ. Πολλές φορές.

10. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας θητείας έχετε ζητήσει έστω και μια φορά τη γνώμη- βοήθεια κάποιου ειδικού, σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσετε πρόβλημα που αντιμετώπιζε κάποιος μαθητής;

- A. Όχι, δεν έχω απευθυνθεί ποτέ σε ειδικό για θέματα μαθητών.
- B. Όχι, καταφέρνω και μόνος μου/μόνη μου να χειριστώ το οποιοδήποτε πρόβλημα που έχει κάποιος μαθητής.
- Γ. Όχι, θεωρώ πως οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τέτοια θέματα.
- Δ. Ναι, απευθύνθηκα σε ειδικό (ψυχολόγο/ κοινωνικό λειτουργό).
- E. Ναι, απευθύνθηκα σε κάποια κοινωνική υπηρεσία.
- Z. Κάτι Άλλο.....

11. Θεωρείτε πως οι γνώσεις σας ως εκπαιδευτικός επαρκούν για να διακρίνεται και να χειριστείτε τα προβλήματα του «συγχρόνου» μαθητή;

- A. Καθόλου.
- B. Ελάχιστα.
- Γ. Αρκετά.
- Δ. Πάρα πολύ.

12. Πόσες ώρες την εβδομάδα πιστεύετε πως θα ήταν αρκετές για έναν κοινωνικό λειτουργό, ώστε να συνεργαστεί με τα παιδιά;

- 1. Από 1-2 ώρες.
- 2. Από 3-4 ώρες.
- 3. Από 4-5 ώρες

13. Από ποια τάξη πιστεύετε πως θα ήταν χρήσιμο να ξεκινά η πρόληψη των μαθητών από τους κοινωνικούς λειτουργούς.

- 1. Α΄-Β΄ Δημοτικού.
- 2. Γ΄-Δ΄ Δημοτικού.
- 3. Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού.

14. Ποιος πιστεύετε κατά τη γνώμη σας ότι είναι ο λόγος που δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα η σχετική νομοθεσία;

- A. Αδιαφορία του κράτους

Β. Αδιαφορία των ίδιων των κοινωνικών λειτουργών

Γ. Άρνηση των εκπαιδευτικών

Δ. Κάτι άλλο.....

15. Μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να λειτουργήσει επιμορφωτικά σε ότι αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς;

Α. Ναι, μέσα από ατομικές συνεδρίες με όλους τους γονείς που επιθυμούν.

Β. Ναι, μέσα από ομαδικές συνεδρίες γονέων για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με όμοια θέματα απασχόλησης.

Γ. Ναι, μέσα από διάφορες ενημερωτικές συναντήσεις- ημερίδες.

Δ. Όλα τα παραπάνω.

Ε. Όχι, γιατί οι γονείς είναι απρόθυμοι.

Στ. Κάτι Άλλο.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

16. Ηλικία εκπαιδευτικού.

α. 22-30

β. 31-40

γ. 41-50

δ. 51 και άνω

17. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

1. Ναι

2. Όχι

Αν ναι:

α. Ποιο ήταν το περιεχόμενο του μεταπτυχιακού σας;

.....

18. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού;

α. 5-9

β. 10-14

γ. 15-19

δ. 20-και άνω

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΛΕΜΟΝΩΝ:

1. Φύλο

Αρσενικό. `` Θηλυκό. ``

2. Επίπεδο εκπαίδευσης:

A. Δημοτικό.

B. Γυμνάσιο.

Γ. Λύκειο.

Δ. Κάτι άλλο.....

3. Απασχόληση- επάγγελμα:

A. Αγρότης.

B. Δημόσιος υπάλληλος.

Γ. Ιδιωτικός υπάλληλος.

Δ. Άνεργος.

E. Κάτι άλλο.....

4. Γνωρίζετε την ιδιότητα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού;

.....

5. Ποιες συμπεριφορές των παιδιών σας θεωρείται «παράξενες» και για να τις ερμηνεύσετε χρειάζεστε τη βοήθεια κάποιου ειδικού;

A) Την αδυναμία του παιδιού σας να ερμηνεύσει τα μαθήματα.

B) Την βίαιη συμπεριφορά του παιδιού σας απέναντι σας ή απέναντι σε άλλα μέλη της οικογένειας.

Γ) Τα βίαια ξεσπάσματα σε στρεσογόνα γεγονότα.

Δ) κάτι άλλο.....

6. Πιστεύεται ότι το σχολείο χειρίζεται με βοηθητικό τρόπο μη αποδεκτές συμπεριφορές (για παράδειγμα την αδυναμία ανάπτυξης της σκέψης ενός μαθητή...) ή τις επιδοκιμάζει;

A) Ναι.

B) Όχι.

Γ) Κάτι άλλο.....

7. Υπάρχει σχετική ενημέρωση από το σχολείο για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλικής ώρας (όπως για παράδειγμα, προβλήματα έκφρασης ενώπιον του συμμαθητών του, συμπεριφορά εχθρική απέναντι στους συμμαθητές του..)

A) Ναι.

B) Όχι.

Γ) Κάτι άλλο....

8. Σε περίπτωση που εντοπίζονται ανάλογα προβλήματα υπάρχει η απαραίτητη ενημέρωση σχετικά με άλλους αρμόδιους φορείς πρόνοιας;

- A) Ποτέ.
- B) Αρκετές φορές.
- Γ) Πολλές φορές.
- Δ) Κάτι άλλο.....

9. Αν ναι με ποιους φορείς έχετε συνεργαστεί:

- A) Με Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης.
- B) Με τον Σχολικό Σύμβουλο.
- Γ) Με Κέντρα Ψυχικής Υγείας του Δήμου.
- Δ) Δεν γνωρίζω κανέναν από τους παραπάνω φορείς.
- E) Κάτι άλλο.....

10. Ποια κατά τη γνώμη σας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

- A) Μεγάλη προσέλευση μαθητών και προβλήματα ξένων προτύπων και ιδεών.
- B) Έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού για τον εντοπισμό και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων.
- Γ) Αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών.
- Δ) Κάτι άλλο.....

11. Υπάρχει συνεργασία και συνεννόηση με τους υπόλοιπους γονείς του σχολείου ή και άλλου σχολείου της περιφέρειας;

- A) Ναι.
- B) Όχι.
- Γ) Υπάρχει η διάθεση αλλά όχι κάποιος αρμόδιος συντονιστής.
- Δ) Κάτι άλλο.....

12. Θεωρείται ότι η εκπαίδευση των παιδιών σήμερα, τα βοηθά στην ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο;

- A) Δεν συμφωνώ.
- B) Συμφωνώ
- Γ) Κάτι άλλο.....

13. Που κατά τη γνώμη σας οφείλεται το πρόβλημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βία, επιθετική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση..) που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί σήμερα;

- A) Στην έλλειψη κοινωνικοποίησης.
- B) Στην ελλιπή μάθηση κανόνων και κοινωνικών συμπεριφορών .
- Γ) Στα πρότυπα που υπέρ-προβάλλονται μέσα από την τηλεόραση, τα παιχνίδια.
- Δ) Κάτι άλλο.....

14. Ποια προβλήματα θεωρείται ότι χρίζουν τη βοήθεια του ειδικού (συμβουλευτικής υποστήριξης), σε ότι αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά σας;

A) Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, ανικανότητα ανάγνωσης...).

B) Βίαη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών.

Γ) Βίαη συμπεριφορά μεταξύ γονέων και παιδιών.

Δ) Κάτι άλλο.....

15. Πιστεύεται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αρκετή, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών σας;

A) Ναι, γιατί.....

B) Όχι, γιατί.....

Γ) Μερικές φορές, όπως.....

16. Πώς ερμηνεύεται το ρόλο του εκπαιδευτικού και πώς το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

(Μπορείτε να κυκλώσετε παραπάνω από μία απάντηση.)

A) Εκπαιδευτικός:

Διδασκαλία μαθημάτων.

Συνεργασία και ενημέρωση γονέων για προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους.

Έγκαιρος εντοπισμός και παραπομπή περιστατικού που χρειάζεται τη βοήθεια του ειδικού.

B) Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός:

Άμεση συνεργασία με τους γονείς για θέματα που αφορούν τα παιδιά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ακόμη και θέματα κακοποίησης.

Ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα.

Αντιμετώπιση αντικοινωνικών συμπεριφορών.

17. Πού πιστεύεται ότι οφείλεται η ανικανότητα εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου που αφορά την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία;

A) Στην παράλειψη της εκάστοτε κυβέρνησης να εντοπίσει την ουσία των κοινωνικών προβλημάτων.

B) Στην παράλειψη των ίδιων των κοινωνικών λειτουργών.

Γ) Στην αδιαφορία της κοινότητας να ασκήσουν πίεση για την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία.

Δ) Κάτι άλλο.....

18. Ποιοι οι βασικοί στόχοι, κατά τη γνώμη σας, που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο;

A) Η έγκαιρη διάγνωση προβλημάτων των παιδιών (όπως δυσλεξία, διαταραχή έκφρασης, διαταραχή μαθηματικών.....)

B) Ο εντοπισμός και η εξάλειψη της παιδικής κακοποίησης.

Γ) Η άμεση ενημέρωσή σας για θέματα που αντιμετωπίζονται με δυσκολία (όπως θέματα οικογενειακής κακοποίησης, ...).

Δ) Του συντονιστή ενημερωτικών εκδηλώσεων για τη πληροφόρηση της κοινότητας.

E) Κάτι άλλο.....

19) Θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο;

A) Καθόλου

B) Ελάχιστη

Γ) Μέτρια

Δ) Αρκετά

E) Πάρα πολύ

ΣΤ) Κάτι άλλο.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ:

1) Φύλο: A

Θ

2) Ηλικία:

3) Σπουδές:

4) Επιπλέον σπουδές:

5) Έτη εργασίας:

6) Σε ποια υπηρεσία εργάζεστε;

A. Δεν εργάζομαι.

B. Εργάζομαι εθελοντικά στο.....

Γ. Σε υπηρεσία που ασχολείται με παιδιά και τα προβλήματα τους.

Δ. Στο Δημόσιο τομέα στην υπηρεσία.....

E. Σε υπηρεσία με κακοποιημένες γυναίκες.

ΣΤ. Κάτι Άλλο.....

- 7) Έχετε εργαστεί ποτέ με παιδιά;
- A. Εργάζομαι αυτή την περίοδο.
 - B. Έχω εργαστεί στο παρελθόν.
 - Γ. Δεν έχω εργαστεί ποτέ.
 - Δ. Έχω μόνο παραπέμψει περιστατικά που αφορούν παιδιά.
 - E. Κάτι Άλλο.....

- 8) Η πολιτεία με το Ν.Δ. 195/1974, το Π.Δ. 891/1978 και το Π.Δ. 5050/198 έχει κατοχυρώσει νομικά την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Ποια η άποψή σας σχετικά με το θέμα;
- A. Δεν έχω ασχοληθεί και δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ γιατί θεωρώ ότι η θέση μας δεν είναι εκεί .
 - B. Θα με ενδιέφερε πολύ να εργαστώ στον τομέα της εκπαίδευσης και έχω ψάξει αρκετά για το συγκεκριμένο θέμα χωρίς κάποιο αποτέλεσμα.
 - Γ. Θέλω να εφαρμοστεί για να ανοίξουν νέες θέσεις εργασίας.
 - Δ. Δεν γνώριζα καν την ύπαρξη του
 - E. Με ενδιαφέρει, αλλά θεωρώ πως όποιες ενέργειες και να γίνουν δεν θα καταφέρουμε οι κοινωνικοί λειτουργοί να εισχωρήσουμε στο χώρο της εκπαίδευσης.
 - ΣΤ. Κάτι Άλλο.....

- 9) Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών σε μια σχολική κοινότητα;
- A. Υποστηρικτικός
 - B. Διαμεσολαβητικός
 - Γ. Παρεμβατικός
 - Δ. Εφαρμόζει μεθόδους πρόληψης
 - E. Κάτι άλλο.....

- 10) Θεωρείτε πως μια ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών της σχολικής ηλικίας, καθώς και η πρόληψη σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου που αναλύσαμε πιο πάνω;
- A. Ναι, είμαι σύμφωνος με την παραπάνω άποψη, καθώς ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι σημαντικός.
 - B. Ναι, αλλά με τη σωστή συνεργασία μιας άρτια συντονισμένης διεπιστημονικής ομάδας.
 - Γ. Ναι, αλλά με τη συγκρότηση ομάδων γονέων, για την αντιμετώπιση και πρόληψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

Δ. Ναι, αλλά με τη σωστή συνεργασία ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Ε. Όχι, γιατί εμπιστεύομαι απόλυτα την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και θεωρώ το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε ένα τέτοιο πλαίσιο άσκησης περιττό.

ΣΤ. Κάτι Άλλο.....

11) Που κατά τη γνώμη σας πρέπει να εστιάζεται ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού;

Α. Στη μόρφωση των παιδιών.

Β. Στη μόρφωση των παιδιών και στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας.

Γ. Στη μόρφωση και στην ικανότητα να εντοπίζουν μη αποδεκτές συμπεριφορές ή διάφορα προβλήματα των μαθητών.

Δ. Στη μόρφωση, στον εντοπισμό μη αποδεκτών συμπεριφορών ή διαφορών προβλημάτων των μαθητών και στην προσπάθεια επίλυσης αυτών.

Ε. Κάτι Άλλο.....

12) Που κατά την γνώμη σας πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

Α. Στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων.

Β. Στην παραπομπή των περιστατικών σε αρμόδιες υπηρεσίες.

Γ. Στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα.

Δ. Στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσο αναφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Ε. Κάτι Άλλο.....

13) Γνωρίζετε για τα παραδείγματα ανάλογων σχολείων σε αλλά κράτη μέλη της Ευρώπης, στα οποία η παρουσία κοινωνικού λειτουργού είναι υποχρεωτική;

Α. Δεν γνωρίζω τι συμβαίνει στα άλλα κράτη για το συγκεκριμένο θέμα.

Β. Θεωρώ ότι αφού είμαστε ενταγμένοι στην Ε.Ε θα πρέπει να κινηθούμε στους ίδιους ρυθμούς ακόμη και αν πρέπει να προχωρήσουμε σε κάποιες αλλαγές.

Γ. Ναι το γνωρίζω, και πιστεύω ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί κάτι ανάλογο με αυτό της/του.....

Δ. Κάτι Άλλο.....

14) Που πιστεύετε πως οφείλεται η μη εφαρμογή του Ν.Δ. 195/1974, και του Π.Δ. 5050/1985 σύμφωνα με το οποίο κατοχυρώνεται νομικά η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία;

A. Στην αδιαφορία του κράτους.

B. Στην άρνηση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Γ. Στην ανεπαρκή- άρνηση κινητοποίηση των κοινωνικών λειτουργών καθώς και των οργάνων πίεσης που αντιπροσωπεύουν το κλάδο.

Δ. Στην αδιαφορία μεγάλου ποσοστού κοινωνικών λειτουργών για το πλαίσιο άσκησης στο τομέα αυτό.

E. Κάτι Άλλο.....

15) Θεωρείτε πως η παρουσία ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού θα μπορούσε να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών;

A. Καθόλου

B. Πολύ λίγο

Γ. Αρκετά

Δ. Πολύ

16) Θεωρείτε αρκετή την εκπαίδευση (μας) σαν Κοινωνικοί Λειτουργοί, έτσι ώστε να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις ενός τέτοιου πλαισίου άσκησης (πλαίσιο σχολείου);

A. Όχι.

B. Αρκετά, ικανοποιητική.

Γ. Ναι, αλλά χρειάζεται κάποια παραπάνω ειδικευση.

Δ. Ναι, την θεωρώ αρκετή.

17) Ποια από τα προβλήματα που παρατίθενται παρακάτω και τα οποία εντοπίζονται καθημερινά στα Ελληνικά σχολεία, θεωρείται πως θα μπορούσε να ελαττώσει η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

A. Απόρριψη των παιδιών με δυσκολίες

B. Ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα

Γ. Μαθησιακά προβλήματα

Δ. Προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών

E. Προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς

ΣΤ. Προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Z. Προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους
H. Κάτι άλλο.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ Σ.Μ.Ε.Α:

1) Φύλο: A Θ

2) Ηλικία:

3) Σπουδές:

4) Επιπλέον σπουδές:

5) Έτη εργασίας:

6) Έχετε εργαστεί σε κάποια άλλη κοινωνική υπηρεσία;

A. Όχι, δεν έχω εργαστεί.

B. Εργάζομαι\εργάστηκα εθελοντικά στο.....

Γ. Στο Δημόσιο τομέα στην υπηρεσία.....

Δ. Κάτι Άλλο.....

7) Το αντικείμενο εργασίας τού κοινωνικού λειτουργού στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) είναι ευρύτατο και καθορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78 ΤΑ. Ποιος από τους ρόλους που επιτελεί ένας ΚΛ σε μια ΣΜΕΑ συναντάτε πιο συχνά;

A. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή οικογένειας- παιδιού και κοινότητας για την επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν.

B. Αυτός της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των πολιτών έτσι ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές προς τα άτομα αυτά.

Γ. Ο ρόλος του κοινωνικού συμβούλου σε θέματα που αφορούν προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την σχολική ή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Δ. Ο ρόλος του επαγγελματικού συμβούλου, που αφορά τα παιδιά που τελειώνουν τη βασική εκπαίδευση τους καθώς και την ομαλή κοινωνική ένταξη αυτών.

Ε. Κάτι Άλλο.....

(Μπορείτε να κυκλώσετε παραπάνω από μία απαντήσεις.)

8) Ποιες από τις παρακάτω πιστεύετε πως είναι οι σημαντικότερες ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας ΚΛ σε ΣΜΕΑ.

Α. Καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων

Β. Ενισχυτικός ρόλος

Γ. Παραπεμπτικός ρόλος

Δ. Διαμεσολαβητικός

Ε. Κάτι άλλο.....

9) Θεωρείτε πως μια ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών της σχολικής ηλικίας, καθώς και η πρόληψη σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της σωστής εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου που αναλύσαμε πιο πάνω; (σωστή εφαρμογή νομοθετικού πλαισίου= πλήρη κάλυψη θέσεων εργασίας, καλή κοινωνική δικτύωση με άλλους φορείς κτλ)

Α. Ναι είμαι σύμφωνος με την παραπάνω άποψη, καθώς ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες είναι σημαντικός.

Β. Ναι αλλά, με τη σωστή συνεργασία μιας άρτια αποτελούμενης διεπιστημονικής ομάδας.

Γ. Ναι αλλά, με τη συγκρότηση ομάδων γονέων, για την κοινή αντιμετώπιση και πρόληψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην κοινότητα.

Δ. Ναι αλλά ,με την εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Ε. Όχι, γιατί εμπιστεύομαι απόλυτα την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και θεωρώ το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε ένα τέτοιο πλαίσιο άσκησης περιττό.

ΣΤ. Κάτι Άλλο.....

10) Που κατά τη γνώμη σας πρέπει να εστιάζεται ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού;

Α. Στη μόρφωση των παιδιών.

Β. Στη μόρφωση των παιδιών και στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας.

Γ. Στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και στη δημιουργία αισθημάτων κοινωνικής αλληλεγγύης.

Δ. Στον εντοπισμό μη αποδεκτών συμπεριφορών ή διαφορών προβλημάτων προσαρμογής των μαθητών και την παραπομπή αυτών σε ειδικούς επιστήμονες.

Ε. Κάτι Άλλο.....

11) Που κατά την γνώμη σας πρέπει να ολοκληρώνεται το έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε ΣΜΕΑ;

Α. Στην πρόληψη των κοινωνικών προβλημάτων και στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

Β. Στην παραπομπή των οικογενειών σε υπηρεσίες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη .

Γ. Στο συντονισμό διεπαγγελματικών ομάδων για τις σωστές κατευθύνσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Δ. Στο συντονισμό και στη συνεργασία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών όσο αναφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και την άρση προκαταλήψεων και ταμπού.

Ε. Κάτι Άλλο.....

12) Ποιοι οι φορείς που συνεργάζεστε πιο συχνά για θέματα που αφορούν τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες;

Α)Με τα ΚΕΔΥ.

Β)Με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης όπως.....

Γ)Με την κοινωνική πρόνοια.

Δ)Με Κέντρα Ψυχικής Υγείας

Ε)Κάτι Άλλο.....

13) Θεωρείτε αρκετή την εκπαίδευση (μας) σαν Κοινωνικοί Λειτουργοί, έτσι ώστε να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις ενός τέτοιου πλαισίου άσκησης (πλαίσιο ειδικού σχολείου);

Α. Όχι.

Β. Αρκετά, ικανοποιητική.

Γ. Ναι, αλλά χρειάζεται κάποια παραπάνω ειδίκευση.

Δ. Ναι, την θεωρώ αρκετή.

14) Ποια θεωρείτε πως είναι τα σημαντικότερα προβλήματα του ελληνικού συστήματος που αφορούν την ειδική αγωγή, και ποια

από αυτά θα μπορούσε η παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού να τα «ελαττώσει»;

- A. Πρόληψη ρατσισμού
- B. Μείωση της ανεργίας των ΑΜΕΑ
- Γ. Έλλειψη Ιδρυμάτων Βραχείας Νοσηλείας
- Δ. Ευαισθητοποίηση της κοινότητας για τα ΑΜΕΑ
- Ε. Διοργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στις οποίες θα συμμετάσχουν τα ΑΜΕΑ
- Z. Κάτι άλλο.....

15) Θεωρείτε ικανοποιητική την συνεργασία σας με φορείς που ασχολούνται με άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες;

- A. Καθόλου
- B. Ελάχιστα
- Γ. Μέτρια
- Γ. Αρκετά
- Δ. Πάρα πολύ ικανοποιητική
- Ε. Κάτι άλλο.....

16. Θεωρείτε πως η εισαγωγή Κοινωνικών Λειτουργών στο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα είχε θετικά αποτελέσματα;

- A. Καθόλου
- B. Ελάχιστα
- Γ. Αρκετά
- Δ. Πολύ θετικά
- Ε. Κάτι άλλο.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Άρθρο 7 -Γενικές διατάξεις

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής Εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

3. Με εισήγηση του Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους Δ.Ε. η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων της έδρας τους ώστε όλα τα σχολεία να ανήκουν σε Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία αυτής της παραγράφου καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνης τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων τα οποία τους έχουν ανατεθεί. Σε νομούς που εδρεύει ένας μόνο Σχολικός Σύμβουλος αυτός έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη σε όλα τα σχολεία.

4. Σε περίπτωση που μία περιφέρεια ευθύνης Σχολικού Συμβούλου είναι κενή, αναπληρώνεται προσωρινά ο ελλείπων Σχολικός Σύμβουλος από Σχολικό Σύμβουλο άλλης περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης που έχουν έδρα στον ίδιο νομό, συνέρχονται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις για την εξέταση θεμάτων που αναφέρονται σε γενικότερα παιδαγωγικά προβλήματα των σχολείων του νομού, τον γενικότερο συντονισμό, συνολικά ή κατά γνωστικούς τομείς, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους. Οι συσκέψεις αυτές προκαλούνται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος και προεδρεύει.

6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.

7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της καθοδήγησης της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.), η οποία εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.), η οποία εφαρμόζεται στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. στα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) και την Ενισχυτική Διδασκαλία έχουν για τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης την υποχρέωση της παιδαγωγικής καθοδήγησης για τη εύρυθμη λειτουργία τους.

8. Η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 5 του νόμου 2986/2002.

9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το έργο τους συντονίζεται και καθοδηγείται από τον προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

Άρθρο 8 -Έργο των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος:

α. Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.

β. Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το

Π.Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

γ. Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.

δ. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση.

ε. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.

2. Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

3. Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Άρθρο 9 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της

παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2.Ειδικότερα:

α. Στην αρχή του διδακτικού έτους οργανώνουν σε συνεργασία με το Διευθυντή Εκπαίδευσης συσκέψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου τους κατά σχολείο ή κατά ευρύτερες ομάδες σχολείων ή κατά γνωστικούς τομείς για τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου.

β. Παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, παρεμβαίνουν διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και συζητούν σε συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς τις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

γ. Επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, δημόσια και ιδιωτικά και ενημερώνονται για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύουν νέες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτές.

δ. Συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας τους για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου, να μεθοδεύσουν τις αναγκαίες προσαρμογές, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους. Στις παραπάνω συναντήσεις ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών.

ε. Ενημερώνουν για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.

στ. Παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.

ζ. Οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπαιδευτικούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την

ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής.

η. Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους και συνεργάζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδιαίτερα σε θέματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών και παιδαγωγικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

θ. Εξετάζουν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που έχουν σχέση με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο προφορικής ή γραπτής εξέτασης, τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των εξετάσεων, τη διόρθωση των γραπτών και ό,τι άλλο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

ι. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μελών του Συλλόγου των Διδασκόντων και καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου.

ια. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι φροντίζουν ώστε, κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, μία ημέρα την εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας να έχουν όλοι δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες κενές που να συμπίπτουν. Οι κενές αυτές ώρες χρησιμοποιούνται για συνεργασία με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο. Όταν δεν χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για ενημέρωση των γονέων, για εργασίες του σχολείου που τους έχουν ανατεθεί, για προσφορά υπηρεσίας στα εργαστήρια, για εξοικείωση με τα εποπτικά μέσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για εργασίες στη σχολική βιβλιοθήκη και άλλες συναφείς δραστηριότητες.

Άρθρο 10 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών,

την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων μείζονος σημασίας. Την πρωτοβουλία αυτών των συσκέψεων μπορεί να έχει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Διευθυντής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, εάν δεν μετέχει ο προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης, προεδρεύει ο αρχαιότερος στον κατεχόμενο βαθμό Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής Εκπαίδευσης.

β. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συγκαλεί έκτακτες συσκέψεις των Διευθυντών των σχολείων της γενικής παιδαγωγικής ευθύνης του, ενημερώνοντας τα όργανα διοίκησης και το Σύλλογο Διδασκόντων.

γ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση), τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, τον εμπλουτισμό και τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και λοιπών εξοπλιστικών μέσων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων. Η κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων γίνεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή. Σε περίπτωση διαφωνίας το πρόβλημα αντιμετωπίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο.

δ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολείων, τους αξιολογητές σχεδιαστές κάθε σχολείου καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν, για τη λειτουργία του προγράμματος Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.).

ε. Παρακολουθούν την εξέλιξη και καθοδηγούν την εφαρμογή της στον ειδικό τομέα του κλάδου τους. Έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για την καλή λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης.

Άρθρο 11 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική επιστημονική αλλά και διοικητική στήριξη της λειτουργίας του σχολείου.

2. Ειδικότερα:

α. Εντός του μηνός Σεπτεμβρίου πραγματοποιείται κοινή σύσκεψη όλων των Σχολικών Συμβούλων καθώς και των Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων του νομού. Οι συσκέψεις αυτές συγκαλούνται με απόφαση του Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Εξετάζονται σ' αυτές τα εκπαιδευτικά προβλήματα και προγραμματίζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το διδακτικό έτος. Παρόμοιες συσκέψεις μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος του διδακτικού έτους.

β. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους, εάν επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις. Σε περίπτωση διαφωνίας τους αποφασίζει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ύστερα από έγκριση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 12 -Αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με άλλους φορείς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με την υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής, το Γραφείο Φυσικής Αγωγής, τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και με τα θεσμοθετημένα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής τους.

2. Ειδικότερα:

α. Οργανώνουν συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση και προαγωγή της συνεργασίας σχολείου και οικογενείας. Οι παραπάνω συγκεντρώσεις γίνονται ύστερα από συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων.

β. Ενισχύουν κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους μαζικούς φορείς (Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Συλλόγους Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους κ.α.) ή επιστήμονες και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις τοπικές συνθήκες.

Άρθρο 13 -Ειδικές υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις τους καταρτίζουν ενιαία συνοπτική έκθεση, στην οποία επισημαίνονται τα γενικότερα προβλήματα που έχουν ανακύψει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στο νομό, καταγράφονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες της εκπαίδευσης και προτείνονται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Η έκθεση αυτή αποστέλλεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, και κοινοποιείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης και στον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε διδακτικού έτους καταρτίζουν προσωπική έκθεση για την άσκηση του επιστημονικού, παιδαγωγικού, ερευνητικού και αξιολογικού έργου τους, στην οποία καταγράφονται οι πρωτοβουλίες και δραστηριότητές τους, επισημαίνονται τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν και διατυπώνονται προτάσεις σχετικές με τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.), την Ενισχυτική Διδασκαλία καθώς και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή λαμβάνει υπόψη της την "αυτοαξιολόγηση" του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Οι εκθέσεις όλων των Σχολικών Συμβούλων υποβάλλονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

3. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α) Παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, των εργαστηρίων και τη χρήση των εποπτικών μέσων. Δίνουν οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους συνεργαζόμενοι με το Διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τις μαθητικές κοινότητες, κατά περίπτωση και διατυπώνουν υποδείξεις για τον εμπλουτισμό ή τη συγκρότησή τους.

β) Αναλαμβάνουν διδασκαλίες μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

γ) Ενημερώνονται άμεσα από τη Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ μέσω του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης για τις εγκυκλίους και λοιπές διαταγές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και φροντίζουν για την εφαρμογή τους στα σχολεία, στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους.

δ) Συμμετέχουν στις επιτροπές των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, όπου αυτό απαιτείται και συνεργάζονται με τα αρμόδια όργανα για τη συγκρότηση των προβλεπόμενων ομάδων

ε) Συμμετέχουν στα Υπηρεσιακά Συμβούλια όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

στ) Παρακολουθούν την εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης και συντονίζουν την πορεία της. Η παρακολούθηση και ο συντονισμός γίνεται με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και την υποστήριξη εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν κάθε μάθημα. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης συγκεντρώνουν τα στοιχεία από τα σχολεία και τα θέτουν υπόψη της παραπάνω ομάδας Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών οι οποίοι τα αξιολογούν. Οι παρατηρήσεις της παραπάνω επιτροπής, με ευθύνη των οργάνων διοίκησης, αποστέλλονται στα σχολεία και λαμβάνονται υπόψη στον παραπέρα προγραμματισμό της διδασκαλίας.

ζ) Συμμετέχουν στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

4. Οι κατά περίπτωση αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, ανάλογα με τον κλάδο, έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συνεργάζονται και καθοδηγούν το έργο τόσο των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του νομού, ήτοι των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.), των Κέντρων Συμβουλευτικής Προγραμματισμού (ΚΕΣΥΠ), των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), όσο και των περιφερειακών αντιστοίχων, ήτοι των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.ΣΕ.Σ.), των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Η συνεργασία των αρμοδίων Σχολικών Συμβούλων με τις παραπάνω υπηρεσίες γίνεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του οικείου τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Μαρτίου 2000

ΝΟΜΟΣ ΥΠ. ΑΡΙΘ. 2817

Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Άρθρο Ι

Έννοια, σκοπός και καθεστώς

1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που

έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών,

ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.

β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).

γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.

δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν

αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής

και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες

περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη

από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο

της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και

οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν

μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.-

4. α) Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική.

β) Κατά τη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιούνται κατ' εξαίρεση και άλλα επιβοηθητικά μέσα που

είναι εφικτά και επιστημονικά αποδεκτά, όπως αυτά καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού

εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής

γλώσσας.

5. Οι ειδικές περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

6. Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο

πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

επιδιώκει ιδιαίτερα:

α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,

β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή

τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,

γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,

δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

7. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα

παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και

μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού

ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Στις

υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με

ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η αγωγή λόγου, η κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, η μεταφορά και η μετακίνηση και κάθε άλλο μέτρο ή υπηρεσία που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όπου στις διατάξεις του παρόντος αναφέρεται διάγνωση νοείται η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

8. Για τη διαμόρφωση των μέτρων που λαμβάνονται διατυπώνει τις απόψεις του και εκείνος που έχει την επιμέλεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς.

9. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

10. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις διαδικασίες ίδρυσης, λειτουργίας και εποπτείας Κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας συμπράττει και ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφόσον φοιτούν σε αυτά άτομα με ειδικές ανάγκες σχολικής ηλικίας.

11. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να

εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ.

β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα

σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

12. Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού

εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους

και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,

β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε

νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων

ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες,

γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτήν μπορεί να χρησιμοποιείται και το

σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή

σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση.

13. Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είναι:

α) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το

4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους, που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες,

β) γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος,

γ) ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος,

δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας που περιλαμβάνουν

πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και του Α

κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α') για την παροχή εξειδικευμένης

τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού

σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος

της ηλικίας των φοιτώντων,

ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν

τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998. Στην Α' τάξη του Α' κύκλου

εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δύο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β΄ κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α΄ βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων, στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος.

14. Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης της βαθμίδας τους. Ειδικά τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

15. α) Η φοίτησή μαθητών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής μπορεί να παραταθεί, ανάλογο με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτώντων και μετά το 22ο έτος της ηλικίας τους ή να αρχίσει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κανονικά σχολεία. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ.

β) Το νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής είναι ενιαία μονάδα και περιλαμβάνει τριετές τμήμα αντίστοιχο του νηπιαγωγείου και επταετές τμήμα αντίστοιχο του δημοτικού σχολείου. γ) Το γυμνάσιο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α, Β και Γ. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.

δ) Το ενιαίο λύκειο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α, Β και Γ. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του λυκείου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ.

ε) Το Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, και Ε΄. Το Τ.Ε.Ε.

Ειδικής Αγωγής Β΄ βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄ και Β΄ του Α΄ κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ του Β΄ κύκλου σπουδών.

στ) Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης λειτουργεί με πέντε μέχρι και οκτώ τάξεις, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτώντων. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου.

16. Τα σχολεία των περιπτώσεων α΄, β΄, γ΄, δ΄ και ε΄ της παραγράφου 13 είναι ισότιμα προς τα

αντίστοιχα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχολεία αυτά εκτός από το

ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας εφαρμόζεται και πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης. Στα

σχολεία ειδικής αγωγής εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά

προγράμματα. Στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής περιλαμβάνονται και δραστη-

ριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα των γυμνασίων και λυκείων ειδικής

αγωγής μπορεί να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και

κατάρτισης. Το περιεχόμενο των παραπάνω προγραμμάτων, καθώς και τα γυμνάσια και τα λύκεια

ειδικής αγωγής στα οποία διδάσκονται και μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και

κατάρτισης, καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που

εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το

πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης καλύπτεται με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στο

εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και των

Κ.Δ.Α.Υ. ή και σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, των οποίων η αποζημίωση καθορίζεται κατά ισχύοντα για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ειδικό

εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής προσφέρει τις υπηρεσίες του, για τη

συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου, και σε άλλα γειτονικά σχολεία ειδικής αγωγής, κατά τα

οριζόμενα με απόφαση του προϊσταμένου της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του Κ.Δ.Α.Υ. και πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου.

17. Για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα άλλα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

18. Η ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, ο υποβιβασμός, η μετατροπή και η συγχώνευση των σχολείων της παραγράφου 13 και των τμημάτων ένταξης, η προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικοτήτων στα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής, η στελέχωση αυτών, καθώς και η ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις του οικείου Κ.Δ.Α.Υ., των οργάνων του άρθρου 49 του ν.

1566/1985 και του Κ.Δ.Α.Υ. της έδρας της Περιφέρειας. Στο προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής και των τμημάτων ένταξης περιλαμβάνονται και οι ανήκοντες στους κλάδους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε περίπτωση σύστασης ή αύξησης οργανικών θέσεων προσωπικού, τις αποφάσεις συνυπογράφουν και οι Υπουργοί Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών. Αν τα σχολεία ειδικής αγωγής λειτουργούν σε ιδρύματα που ανήκουν στην αρμοδιότητα άλλων υπουργείων, στην έκδοση των αποφάσεων συμπράττει και ο συναρμόδιος Υπουργός.

19. Διευθυντές των σχολείων ειδικής αγωγής που περιλαμβάνουν τμήματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου είναι οι τοποθετούμενοι κατά τις ισχύουσες διατάξεις ως διευθυντές των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής. Στις περιπτώσεις συλλειτουργίας και συστέγασης γυμνασίου με λύκειο ειδικής αγωγής, καθώς και Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας με Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Β'

βαθμίδας, μπορεί οι σχολικές μονάδες αυτές να τελούν υπό ενιαία διεύθυνση κατά τα καθοριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ.. Διευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α. επιλέγονται εκπαιδευτικοί, που έχουν τα προσόντα τοποθέτησης σε θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού αυτών. Για τις προϋποθέσεις, τα προσόντα, τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α. εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για τους Διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης οι Διευθυντές επιλέγονται από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.) εκ των υπηρετούντων οργανικά σε αυτά, κατά τα ισχύοντα για την επιλογή των Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α. και τοποθετούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τετραετή θητεία.

20. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:

- α) την ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης,
- β) την προσωνομία και τον τίτλο, καθώς και τον εξειδικευμένο τύπο των σχολείων ειδικής αγωγής και τον ελάχιστο αριθμό μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές και τις επί μέρους τάξεις ή βαθμίδες.
- γ) τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης στο σπίτι,
- δ) τα ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των Κ.Δ.Α.Υ.
- ε) την εντόπιση, διάγνωση, εγγραφή, μετεγγραφή και κατάταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία των παραγράφων 11,12 και 13του παρόντος άρθρου,
- στ) το εβδομαδιαίο ωράριο διδακτικής εργασίας και άλλης απασχόλησης του προσωπικού ειδικής αγωγής που εργάζεται στα σχολεία αυτά.
- ζ) την έναρξη και λήξη του διδακτικού έτους,

η) τη διάρθρωση και τις βασικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. το είδος και τη μορφή των υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και το περιεχόμενο της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών,

θ) τον αριθμό των θέσεων εκπαιδευτικού, ειδικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού και διοικητικού προσωπικού που κατανέμονται κατά κλάδους και ειδικότητες σε κάθε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

ι) τη διαδικασία συγκρότησης και λειτουργίας των συλλόγων γονέων, οι οποίοι συμμετέχουν και συνεργάζονται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ια) την προσφορά συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ιβ) κάθε άλλη λεπτομέρεια για την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Μ.Ε.Α.

21. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ρυθμίζονται θέματα διοικητικής και οργανωτικής φύσης σχολείων ειδικής αγωγής και του τρόπου λειτουργίας και εσωτερικής τους διάρθρωσης σε τάξεις και βαθμίδες.

22. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα θέματα που αναφέρονται στις εξετάσεις, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής, καθώς και των μαθητών που έχουν χαρακτηρισθεί ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις.

23. Για τους αποφοίτους των Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής και των δύο βαθμίδων καθορίζονται επαγγελματικά δικαιώματα κατά τη διαδικασία του άρθρου 6 παρ. 3 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α'). Στους αποφοίτους των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ο οποίος επέχει θέση πιστοποιητικού 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 με τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα.

24. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να μεταβληθεί η διάρθρωση και η μορφή των σχολείων ειδικής αγωγής ή να καθιερώνονται νέοι τύποι των σχολείων αυτών ή να οργανώνονται σε Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών. Με όμοια διάταγμα μπορεί να ιδρύονται στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία ειδικής αγωγής, βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις προσωπικού και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών.

25. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Υγείας και Πρόνοιας και Οικονομικών, μπορεί να ιδρύονται οικοτροφεία για μαθητές ενταγμένους σε προγράμματα ειδικής αγωγής, να καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους, να συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού, να καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης αυτού, το περιεχόμενο της σύμβασής του, η υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του.

Άρθρο 2

Οργάνωση

1. Στις έδρες των νομών και νομαρχιών ιδρύονται και λειτουργούν Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, τα οποία υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

3. Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- α) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή, όταν τους ζητηθεί. Τα αντικείμενα στα οποία παρέχεται η συνδρομή αυτή καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας.
- β) Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση-σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.
- γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι.
- δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.
- ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης.
- στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών των Σ.Μ.Ε.Α. με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης.

ζ) Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής

παρέμβασης, για όλες τις περιπτώσεις του άρθρου 1 παράγραφος 2.

4. Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. τοποθετούνται και υπηρετούν:

α) Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. των Νομών Αργολίδας, Άρτας, Βοιωτίας, Γρεβενών, Δράμας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου, Θεσπρωτίας, Καστοριάς, Κεφαλληνίας, Κιλκίς, Λακωνίας, Λασιθίου, Λευκάδας, Ξάνθης,

Πρέβεζας, Ρεθύμνου, Σάμου, Φλώρινας, Φωκίδας, Χαλκιδικής και Χίου:

αα) Ένας (1) εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ββ) Ένας (1) εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

γγ) Ένας (1) ψυχολόγος.

δδ) Ένας (1) κοινωνικός λειτουργός.

εε) Ένας (1) διοικητικός υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως γραμματέας.

β) Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. των Νομαρχιών Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιά και των

Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Δωδεκανήσου, Έβρου, Εύβοιας, Ηλείας, Ημαθίας, Καβάλας,

Καρδίτσας, Κορινθίας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Τρικάλων και Χανίων:

αα) Ένας (1) εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ββ) Ένας (1) εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

γγ) Δύο (2) ψυχολόγοι.

δδ) Δύο (2) κοινωνικοί λειτουργοί. εε) Ένας (1) διοικητικός υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως γραμματέας.

γ) Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. των Νομών Αρκαδίας, Αχαΐας, Ηρακλείου, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κοζάνης,

Κυκλάδων, Λάρισας, Λέσβου, Ροδόπης και Φθιώτιδας, που λειτουργούν στην έδρα Διοικητικής

Περιφέρειας:

αα) Ένας (1) εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ββ) Ένας (1) εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

γγ) Ένας (1) εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής.

δδ) Ένας (1) θεραπευτής του λόγου.

εε) Τρεις (3) ψυχολόγοι.

στστ) Ένας (1) παιδοψυχίατρος του κλάδου ΠΕ24 του άρθρου 3.

ζζ) Ένας (1) φυσιοθεραπευτής.

ηη) Τρεις (3) κοινωνικοί λειτουργοί.

θθ) Ένας (1) διοικητικός υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως γραμματέας και

αι) Ένας (1) κλητήρας του κλάδου ΥΕ.

δ) Στο Κ.Δ.Α.Υ. της Νομαρχίας Αθηνών και του Νομού Θεσσαλονίκης:

αα) Ένας (1) εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- ββ) Ένας (1) εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- γγ) Ένας (1) εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής.
- δδ) Δύο (2) θεραπευτές του λόγου.
- εε) Τρεις (3) ψυχολόγοι.
- στστ) Ένας (1) παιδοψυχίατρος του κλάδου ΠΕ24 του άρθρου 3.
- ζζ) Δύο (2) φυσιοθεραπευτές.
- ηη) Τέσσερις (4) κοινωνικοί λειτουργοί.
- αι) Ένας (1) διοικητικός υπάλληλος κλάδου ΔΕ ως γραμματέας και
- ακ) Ένας (1) κλητήρας κλάδου ΥΕ.
- ε) Τοποθετούνται επιπλέον και υπηρετούν:
- Στο Κ.Δ.Α.Υ. της Νομαρχίας Αθηνών:
- αα) Δύο (2) ειδικοί στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών.
- ββ) Δύο (2) ειδικοί στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής
- διαβίωσης των τυφλών και γγ) Δύο (2) ειδικοί στη νοηματική γλώσσα των κωφών και βαρήκοων.
- Στο Κ.Δ.Α.Υ. της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης:
- αα) Ένας (1) ειδικός στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών.
- ββ) Ένας (1) ειδικός στην κινητικότητα των τυφλών και
- γγ) Ένας (1) ειδικός στη νοηματική γλώσσα των κωφών και βαρήκοων.
5. Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν πτυχίο τμήματος ειδικής αγωγής Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική Αγωγή ή αναγνωρισμένο και ισότιμο τίτλο Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής ή πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και τριετή υπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α.
6. Οι γραμματείς και οι κλητήρες τοποθετούνται οργανικά σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
7. Στις θέσεις των εκπαιδευτικών της παραγράφου 5 αποσπώνται εκπαιδευτικοί με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για μία τριετία, ύστερα από γνώμη του κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά περίπτωση. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται εντός του μηνός Ιουνίου κάθε έτους, καθορίζονται οι κενές θέσεις εκπαιδευτικών κάθε Κ.Δ.Α.Υ., που πρόκειται να πληρωθούν με απόσπαση και καλούνται οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τα

προσόντα της παραγράφου 5, να υποβάλλουν σχετική αίτηση απόσπασης. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να ανανεώνονται οι αποσπάσεις αυτές για μία ακόμα τριετία.

8. Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. προϊστάμενος ορίζεται ένας εκπαιδευτικός που είναι αποσπασμένος σε αυτό ή ένας από τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού(Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), που συνεδριάζει υπό την προεδρία του προέδρου του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που υπηρετεί σε Σ.Μ.Ε.Α. και ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τοποθετούνται οι προϊστάμενοι των Κ.Δ.Α.Υ.. Ο προϊστάμενος του Κ.Δ.Α.Υ. ασκεί επί του προσωπικού αυτού τις πειθαρχικές αρμοδιότητες Προϊσταμένου Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Αρμόδιο υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Κ.Δ.Α.Υ. είναι το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά περίπτωση. Αρμόδιο υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο για το διοικητικό προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. είναι το υπηρεσιακό συμβούλιο διοικητικού προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

9. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε Κ.Δ.Α.Υ., που λειτουργεί στην έδρα της περιφέρειας, προσφέρει τις υπηρεσίες του και στα Κ.Δ.Α.Υ. των νομών και νομαρχιών που ανήκουν στην Περιφέρεια. Οι λεπτομέρειες εφαρμογής ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

10. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής παρέχουν οδηγίες στα Κ.Δ.Α.Υ. για την επίτευξη των σκοπών τους.

11. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται, μετά από πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, μπορεί να αυξάνεται η σύνθεση προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ. και να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις

του εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του βοηθητικού ειδικού προσωπικού αυτών. Με όμοια απόφαση μπορεί να συνιστώνται νέοι κλάδοι ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, να ορίζονται οι θέσεις κάθε κλάδου, καθώς και τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στις συνιστώμενες θέσεις.

12. Κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για τη λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. καθορίζεται με απόφαση του

Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

13. Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστάται

Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού(Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), το οποίο είναι αρμόδιο

για θέματα επιλογής των υποψηφίων για διορισμό, υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού

δικαίου του ειδικού εκπαιδευτικού και του βοηθητικού ειδικού προσωπικού που υπηρετεί στα

Κ.Δ.Α.Υ. και στις Σ.Μ.Ε.Α.

14. Το Υ.Σ.Ε.Ε.Π. αποτελείται:

α) από τον Πρόεδρο του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

αναπληρούμενο από τον Αντιπρόεδρο του ίδιου Συμβουλίου,

β) από τον Πρόεδρο του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

αναπληρούμενο από τον Αντιπρόεδρο του ίδιου Συμβουλίου,

γ) από ένα μέλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής, αναπληρούμενο από άλλο

μέλος του ίδιου προσωπικού, που ορίζονται με την απόφαση συγκρότησης,

δ) από δύο αιρετά μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής, αναπληρούμενα

από αναπληρωματικά αιρετά μέλη.

Πρόεδρος και Αντιπρόεδρος του Υ.Σ.Ε.Ε.Π. ορίζονται με την απόφαση της συγκρότησης εκ των υπό

στοιχεία α' και β' τακτικών μελών. Γραμματέας του Υ.Σ.Ε.Ε.Π. και αναπληρωτής αυτού ορίζονται

διοικητικοί υπάλληλοι της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων ή εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι στην υπηρεσία αυτήν.

15. Όταν το Υ.Σ.Ε.Ε.Π. εξετάζει θέματα επιλογής ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής

που αναφέρονται στην περίπτωση Α' της παραγράφου 2 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 και του

άρθρου 3 του παρόντος νόμου, καθώς και ορισμού Προϊσταμένων στα Κ.Δ.Α.Υ., προεδρεύει αυτού ο Αντιπρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αναπληρώνεται από μόνιμο πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

16. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα θέματα συγκρότησης του Υ.Σ.Ε.Ε.Π., διάρκειας της θητείας των μελών του, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εκλογής των αιρετών μελών του και κάθε λεπτομέρεια της λειτουργίας του. Τα αιρετά μέλη, τακτικά και αναπληρωματικά του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, που έχουν εκλεγεί μέχρι τη δημοσίευση του παρόντος νόμου ως αιρετά μέλη του Υπηρεσιακού και Πειθαρχικού Συμβουλίου Ειδικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Υ.Π.Σ.Ε.Π.Ε.Α.) που προβλέπεται από το άρθρο 8 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α'), αποτελούν μέλη του Υ.Σ.Ε.Ε.Π. μέχρι τη λήξη της θητείας τους. Τα θέματα αρμοδιότητας του Υ.Σ.Ε.Ε.Π. εισηγείται ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναπληρούμενος από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Προσωπικού της ίδιας Διεύθυνσης.

17. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής και συνιστάται έβδομη θέση Αντιπροέδρου, ο οποίος προεδρεύει του Τμήματος αυτού. Συνιστώνται επίσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μία θέση συμβούλου ειδικής αγωγής, μία θέση μόνιμου παρέδρου, ειδικότητας ειδικής αγωγής, και έξι θέσεις παρέδρων με θητεία, των οποίων οι ειδικότητες είναι αντίστοιχες με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και προσδιορίζονται με την προκήρυξη που εκδίδεται για την πλήρωση των κενών θέσεων. Για το διορισμό στις θέσεις παρέδρων με θητεία απαιτείται πτυχίο αντίστοιχης ειδικότητας ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο ιδρύματος ή αλλοδαπής, μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο της ειδικότητας και πενταετής τουλάχιστον εμπειρία στην ειδική αγωγή. Στην προκήρυξη πλήρωσης των θέσεων συμβούλου και μόνιμου παρέδρου ορίζεται ότι οι επιλεγόμενοι πρέπει να έχουν διαφορετικές

ειδικεύσεις. Για την πλήρωση των συνιστώμενων θέσεων έχουν εφαρμογή οι διατάξεις των άρθρων

25 και 26 του ν. 1586/1985, όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

18. Έργο του Τμήματος Ειδικής Αγωγής είναι:

α) η επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση όλων των θεμάτων της ειδικής αγωγής και η υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή,

β) ο σχεδιασμός και η υποστήριξη ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού της ειδικής αγωγής σε συνεργασία με το αρμόδιο Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και τα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Α.Ε.Ι.,

γ) ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η εκπόνηση του διδακτικού και λοιπού υποστηρικτικού υλικού για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες,

δ) η αξιολόγηση των προγραμμάτων ειδικής αγωγής σε συνεργασία με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

ε) η προώθηση και εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας στην ειδική αγωγή,

στ) η επιστημονική υποστήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων της ειδικής αγωγής και των προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης,

ζ) η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού και με εξειδικευμένους επιστήμονες με σκοπό την προώθηση των θεμάτων της ειδικής αγωγής.

20. Στις συνεδριάσεις του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, μπορεί να μετέχουν με ψήφο: α) ένας εκπρόσωπος

του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, β) ένας εκπρόσωπος της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Ε.Σ.Α.Ε.κ) και γ) ένας εκπρόσωπος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων

Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.), που προέρχονται από τις

πλέον αντιπροσωπευτικές οργανώσεις και ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας

και Θρησκευμάτων.

21. Τα Κ.Δ.Α.Υ. συνεργάζονται με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με

Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ Κ.Υ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.). Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Πρόνοιας καθορίζονται οι περιπτώσεις, στις οποίες δεν κρίνεται αναγκαία η πλήρωση ορισμένων θέσεων σε συγκεκριμένα Κ.Δ.Α.Υ., εφόσον διασφαλίζεται η κάλυψη των αναγκών αυτών από την προσφορά υπηρεσιών από μέλη των ΚΕ.Κ.Υ.Κ.Α.Μ.Ε.Α., κατά τα οριζόμενα με την ίδια απόφαση.

22. Τα Κ.Δ.Α.Υ. αξιολογούνται ανά διετία για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των σκοπών τους.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από γνώμη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα όργανα, ο τρόπος και η διαδικασία πραγματοποίησης της αξιολόγησης.

Άρθρο 3

Οργανωτικά Θέματα προσωπικού ειδικής αγωγής

1. Συνιστώνται τρεις (3) θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής, εκ των οποίων δύο (2)

ειδικότητας κωφών και βαρήκοων και μία (1) ειδικότητας τυφλών. Με προεδρικό διάταγμα που

εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών,

ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να αυ-

ξάνονται οι θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής, να ορίζονται οι ειδικότητές τους, να

συνιστώνται θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να

καθορίζονται τα προσόντα των υποψηφίων για επιλογή στις θέσεις αυτές.

2. Αρμόδιο Συμβούλιο για την επιλογή των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής είναι για την

πρωτοβάθμια εκπαίδευση το οριζόμενο στο άρθρο 16 παρ. 1 περίπτωση α' του ν. 2266/1994 (ΦΕΚ

218 Α') και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οριζόμενο στην περίπτωση β' της παρ. 1 του ίδιου

άρθρου.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από

εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται η έδρα και η

περιφέρεια στην οποία ασκούν τα καθήκοντά τους οι σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής.

4. Στους κλάδους που προβλέπονται στο άρθρο 35 παρ. 2 περίπτωση Α΄ του ν. 1566/1985 προστίθενται

οι εξής κλάδοι και θέσεις:

α) Κλάδος ΠΕ24 Παιδοψυχιάτρων, θέσεις δεκατρείς (13).

β) Κλάδος ΠΕ31 ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, εξειδικευμένου: αα) στον επαγγελματικό

προσανατολισμό των τυφλών, θέσεις πέντε (5), από τις οποίες δύο (2) στο

Κ.Δ.Α.Υ. Αθηνών, μία (1) στο Κ.Δ.Α.Υ. Θεσσαλονίκης και οι λοιπές στα ειδικά σχολεία τυφλών, ββ) στην κινητικότητα, τον

προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών, θέσεις πέντε (5), από τις

οποίες δύο (2) στο Κ.Δ.Α.Υ. Αθηνών, μία (1) στο Κ.Δ.Α.Υ. Θεσσαλονίκης και οι λοιπές στα ειδικά

σχολεία τυφλών και γγ) στη νοηματική γλώσσα των κωφών, θέσεις πέντε (5), από τις οποίες δύο (2)

στο Κ.Δ.Α.Υ. Αθηνών, μία (1) στο Κ.Δ.Α.Υ. Θεσσαλονίκης και οι λοιπές στα ειδικά σχολεία κωφών

και βαρήκοων.

γ) Κλάδος ΔΕ1 ειδικού βοηθητικού προσωπικού, πενήντα (50) θέσεις.

5. Τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στον εισαγωγικό βαθμό των συνιστώμενων κλάδων της

προηγούμενης παραγράφου ορίζονται ως εξής:

α) Του κλάδου ΠΕ24 Παιδοψυχιάτρων πτυχίο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) της

ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής με ειδίκευση στην Παιδοψυχιατρική.

β) Του κλάδου ΠΕ31 πτυχίο τμήματος Ειδικής Αγωγής Α.Ε.Ι. ή Παιδαγωγικών Τμημάτων

Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών ή των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και

Ψυχολογίας ή των Τμημάτων Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών ή των Τμημάτων Κοινωνιολογίας

ή των Τμημάτων Πολιτικών Επιστημών ή Δημόσιας Διοίκησης Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο και

αντίστοιχο πτυχίο Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής και εξειδίκευση: αα) στον επαγγελματικό προσανατολισμό

των τυφλών ή ββ) στην κινητικότητα των τυφλών ή γγ) στη νοηματική γλώσσα των κωφών. Η

εξειδίκευση προκύπτει από ειδικές μεταπτυχιακές σπουδές στην ημεδαπή ή αλλοδαπή ή

απόεπιμόφωση στις ειδικότητες αυτές και επαγγελματική εμπειρία τριών τουλάχιστον ετών.

γ) Του κλάδου ΔΕ1 ειδικού βοηθητικού προσωπικού πτυχίο τμήματος προσχολικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τμήματος κοινωνικών φροντιστών Τ.Ε.Ε. Β΄ κύκλου ή του αντίστοιχου τμήματος ειδίκευσης επιμελητών κοινωνικής πρόνοιας ή νηπιοβρεφοκόμων των πρώην Τεχνικών

Επαγγελματικών Λυκείων και Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή πτυχίο αντίστοιχης ειδικότητας ινστιτούτου επαγγελματικής κατάρτισης.

Εισαγωγικό μισθολογικό κλιμάκιο για τον κλάδο ΔΕ1 ορίζεται το 26ο και καταληκτικό το 9ο.

6. Ο κλάδος ΤΕ2 Επιμελητών του άρθρου 35 παρ. 2 του ν. 1566/1985 μετονομάζεται σε κλάδο ΤΕ2

Σχολικών Νοσηλευτών. Ειδικό τυπικό προσόν διορισμού στον κλάδο αυτόν ορίζεται το πτυχίο

νοσηλευτικής ή νηπιοβρεφοκομίας ή επισκεπτών υγείας ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της

ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής. Οι σχολικοί νοσηλευτές ασκούν έργο υγιεινής

και φροντίδας υγείας των παιδιών που φοιτούν στις μονάδες ειδικής αγωγής. Οι επιμελητές που

υπηρετούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου εντάσσονται στο νέο κλάδο με το βαθμό και

το μισθολογικό κλιμάκιο που κατέχουν.

7. Για τη στελέχωση των Κ.Δ.Α.Υ. και των Σ.Μ.Ε.Α. οι θέσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

της περίπτωσης Α΄ της παραγράφου 2 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 αυξάνονται κατά κλάδους ως

εξής:

α) του κλάδου ΠΕ21 Ψυχολόγων σε εκατόν σαρανταεννέα (149),

β) του κλάδου ΤΕ3 Θεραπευτών λόγου σε τριάντατέσσερις (34), γ) του κλάδου ΤΕ5 Φυσιοθεραπευτών σε τριάντα (30),

δ) του κλάδου ΤΕ7 Κοινωνικών Λειτουργών σε εκατόν εξήντα μία (161).

8. Οι υπηρετούντες στα Κ.Δ.Α.Υ. σε θέσεις εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, για συμπλήρωση του εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας τους ή με

ανάθεσή υπερωριακής εργασίας, στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της έδρας του Κ.Δ.Α.Υ. ή

και της περιοχής του, ύστερα από απόφαση του προϊσταμένου της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης,

που εκδίδεται μετά από εισήγηση του προϊσταμένου του Κ.Δ.Α.Υ. και πρόταση του οικείου πε-

ριφερειακού συμβουλίου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά περίπτωση. Με την

ίδια διαδικασία μπορεί να διατίθενται στα Κ.Δ.Α.Υ. για συμπλήρωση του εβδομαδιαίου ωραρίου

εργασίας ή με ανάθεση υπερωριακής εργασίας οι υπηρετούντες σε θέσεις εκπαιδευτικού και ειδικού

εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α.. Για την καταβολή αποζημίωσης λόγω υπερωριακής

απασχόλησης εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για την υπερωριακή διδασκαλία των εκπαιδευ-

τικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

9. Οι διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου εφαρμόζονται και στην περίπτωση εκπαίδευσης

ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σπίτι, σύμφωνα με την περίπτωση γ' της παραγράφου 12 του άρθρου

1. Το έργο αυτό μπορεί να ανατίθεται με την ίδια διαδικασία και στο εκπαιδευτικό και ειδικό

εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις Σ.Μ.Ε.Α..

10. α) Οι ακόλουθοι κλάδοι ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του άρθρου 35 παρ. 2, περίπτωση Α'

του ν.1566/1985 και του παρόντος άρθρου μετονομάζονται ως εξής:

αα) Ο κλάδος ΠΕ19 Θεραπευτών του λόγου σε κλάδο ΠΕ21 Θεραπευτών του λόγου.

ββ) Ο κλάδος ΠΕ20 Επαγγελματικών Συμβούλων σε κλάδο ΠΕ22 Επαγγελματικών Συμβούλων.

γγ) Ο κλάδος ΠΕ21 Ψυχολόγων σε κλάδο ΠΕ23 Ψυχολόγων.

δδ) Ο κλάδος ΤΕ2 Επιμελητών σε κλάδο ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών.

εε) Ο κλάδος ΤΕ3 Θεραπευτών του λόγου σε κλάδο ΠΕ26 Θεραπευτών του λόγου.

στστ) Ο κλάδος ΤΕ4 Επαγγελματικών Συμβούλων σε κλάδο ΠΕ27 Επαγγελματικών Συμβούλων.

ζζ) Ο κλάδος ΤΕ5 Φυσιοθεραπευτών σε κλάδο ΠΕ28 Φυσιοθεραπευτών.

ηη) Ο κλάδος ΤΕ6 Εργασιοθεραπευτών σε κλάδο ΠΕ29 Εργασιοθεραπευτών.

θθ) Ο κλάδος ΤΕ7 Κοινωνικών Λειτουργών σε κλάδο ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών.

β) Εισαγωγικό μισθολογικό κλιμάκιο για τον κλάδο ΠΕ24 ορίζεται το 15ο και καταληκτικό το 1ο

και για τους κλάδους ΠΕ25, ΠΕ26, ΠΕ27, ΠΕ28, ΠΕ29, ΠΕ30 και ΠΕ31 εισαγωγικά το 18ο και

καταληκτικό το 1ο.

γ) Ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στον κλάδο ΠΕ25 είναι τα οριζόμενα στην παράγραφο 6 του παρόντος άρθρου και για τους κλάδους ΠΕ26, ΠΕ27, ΠΕ28, ΠΕ29 και ΠΕ30 τα οριζόμενα στα εδάφια ε', στ', ζ', η' και θ' της παραγράφου 8 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985. Ειδικά για τους πτυχιούχους Τ.Ε.Ι. απαιτείται και πτυχίο της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. ή πτυχίο ενός των Τμημάτων που προβλέπονται στην παράγραφο 5 περίπτωση β' του παρόντος άρθρου ή πτυχίο Τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αναγνωρισμένου Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής, αντίστοιχου προς την ειδικότητά τους.

δ) Οι υπηρετούντες κατά την έναρξη της ισχύος του παρόντος νόμου σε θέσεις των κλάδων ΤΕ2 Επιμελητών, ΤΕ3 θεραπευτών του λόγου, ΤΕ4 Επαγγελματικών Συμβούλων, ΤΕ5 Φυσιοθεραπευτών, ΤΕ6 Εργασιοθεραπευτών και ΤΕ7 Κοινωνικών Λειτουργών, εφόσον έχουν το πτυχίο της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. ή πτυχίο ενός των τμημάτων της παρ. 5, περ. β', εντάσσονται σε θέσεις των κλάδων ΠΕ25, ΠΕ26, ΠΕ27, ΠΕ28, ΠΕ29 και ΠΕ30, αντίστοιχα, και επανακατατάσσονται στα μισθολογικά κλιμάκια των κλάδων αυτών σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 22 του ν. 2470/1997. Η διαφορά αποδοχών από την επανακατάταξη καταβάλλεται από 1ης Απριλίου του έτους 2000.

Οι μη έχοντες πτυχίο ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. εξακολουθούν να υπηρετούν σε προσωρινές θέσεις των κλάδων ΤΕ και εντάσσονται σε θέσεις των κλάδων ΠΕ μετά την απόκτηση του πτυχίου της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και επανακατατάσσονται στα μισθολογικά κλιμάκια των κλάδων αυτών σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 22 του ν. 2470/1997. Για όσο χρόνο υπηρετούν σε προσωρινές θέσεις οι ανωτέρω, δεν πληρούνται ίσος αριθμός θέσεων κατηγορίας ΠΕ.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του διοικητικού συμβουλίου της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., καθορίζεται ο χρόνος, ο τρόπος και η διαδικασία φοίτησης στην ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής.

11. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, του ειδικού εκπαιδευτικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού των σχολείων ειδικής αγωγής και του προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ.
12. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται νέοι κλάδοι ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, να συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις και να καθορίζονται τα προσόντα διορισμού στον εισαγωγικό βαθμό.
13. Για τη στελέχωση των Κ.Δ.Α.Υ. συνιστώνται πενήντα τέσσερις (54) θέσεις Γραμματέων κλάδου ΔΕ2, οι οποίες προστίθενται στις θέσεις του άρθρου 3 παρ. 6 του ν. 2327/1995 (ΦΕΚ 156 Α').
14. Για τη μεταφορά των μαθητών των ειδικών σχολείων συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δέκα (10) θέσεις οδηγών και δέκα (10) θέσεις συνοδών των μαθητών με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου, που κατανέμονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Σ.Μ.Ε.Α.. Με όμοια απόφαση καθορίζονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις αυτών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να αυξάνονται οι θέσεις οδηγών αυτοκινήτων και συνοδών των μαθητών. Η αντιμετώπιση των δαπανών κίνησης, συντήρησης, επισκευής και ασφάλισης των αυτοκινήτων που ανήκουν κατά κυριότητα στις Σ.Μ.Ε.Α., γίνεται από τις οικείες Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες επιχορηγούνται για το σκοπό αυτό από πιστώσεις του προϋπολογισμού του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
15. Στη διαδικασία επιλογής για την πλήρωση κενών οργανικών θέσεων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των κλάδων ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών, ΠΕ26 Θεραπευτών του λόγου, ΠΕ27 Επαγγελματικών Συμβούλων, ΠΕ28 Φυσιοθεραπευτών, ΠΕ29 Εργασιοθεραπευτών και ΠΕ30

Κοινωνικών Λειτουργών μετέχουν και υποψήφιοι που έχουν τα απαιτούμενα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού, εκτός από το πτυχίο ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.. Κατά την επιλογή προτιμώνται οι έχοντες και πτυχίο της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.. Για τους διοριζόμενους που δεν έχουν πτυχίο της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. εφαρμόζονται οι διατάξεις της παραγράφου 10 περίπτωση δ' του παρόντος άρθρου.

Άρθρο 4

Διορισμός και υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού των Κ.Δ.Α.Γ. και των Σ.Μ.Ε.Α.

Α'. Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Στις θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των τμημάτων ένταξης τοποθετούνται με μετάθεση εκπαιδευτικοί που έχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή ή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη σχολική ψυχολογία, και σε περίπτωση έλλειψης, εκπαιδευτικοί που έχουν πενταετή εκπαιδευτική εμπειρία σε Σ.Μ.Ε.Α..
2. Στις θέσεις της προηγούμενης παραγράφου διορίζονται: α) επιτυχόντες στο διαγωνισμό πρόσληψης εκπαιδευτικών του ν. 2525/1997, μέχρι ποσοστού 20% του συνόλου των κενών οργανικών θέσεων, εφόσον είναι τυφλοί, κωφοί και γενικά άτομα με ειδικές ανάγκες και β) οι κερκτημένοι πτυχίο τμήματος Ειδικής Αγωγής Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής ή τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή, κατά τη σειρά επιτυχίας τους στο διαγωνισμό πρόσληψης εκπαιδευτικών του ν. 2525/1997 και σε ποσοστό που καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επί του αριθμού των διοριζομένων για κάθε έτος εκπαιδευτικών του ίδιου κλάδου ή ειδικότητας, ύστερα από εισήγηση του Υ.Σ.Ε.Ε.Π..
3. Στις θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού των Κ.Δ.Α.Γ. αποσπώνται εκπαιδευτικοί κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 7 του άρθρου 2.
4. Στις Σ.Μ.Ε.Α., εφόσον υπάρχουν ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό που δεν καλύπτονται με

διορισμό ή μετάθεση μόνιμων εκπαιδευτικών, μπορεί να αποσπώνται εκπαιδευτικοί άλλων σχολείων που έχουν τριετή διδακτική εμπειρία σε Σ.Μ.Ε.Α. ή να προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές:

α) τυφλοί, κωφοί και γενικά άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, εκτός του ορίου ηλικίας, για συμμετοχή στο διαγωνισμό πρόσληψης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και β) κερτημένο πτυχίο τμήματος Ειδικής Αγωγής Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής ή τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή, κατά τη σειρά επιτυχίας τους στο διαγωνισμό πρόσληψης εκπαιδευτικών του ν. 2525/1997. Η διαδικασία και οι προϋποθέσεις πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Υ.Σ.Ε.Ε.Π.. Με όμοια απόφαση, που εκδίδεται κάθε Αύγουστο, καθορίζονται τα ποσοστά πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών από κάθε κατηγορία της παρούσας παραγράφου.

Β'. Ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό

1. Στις θέσεις ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ. και των Σ.Μ.Ε.Α. διορίζονται υποψήφιοι ύστερα από προκήρυξη του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με επιλογή των διοριστέων που γίνεται από το Υ.Σ.Ε.Ε.Π..

2. Κατά τους διορισμούς στις θέσεις της προηγούμενης παραγράφου προτιμώνται τυφλοί, κωφοί και γενικά άτομα με ειδικές ανάγκες, εφόσον έχουν τα προβλεπόμενα προσόντα διορισμού και δεν έχουν υπερβεί το 45ο έτος της ηλικίας τους και μέχρι ποσοστού 20% επί του αριθμού των διοριζομένων.

Κατά τους διορισμούς στις ίδιες θέσεις προτιμώνται, σε περίπτωση ίσων προσόντων, υποψήφιοι συγγενείς 1ου και 2ου βαθμού και συζύγων ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι διοριζόμενοι με τη διαδικασία της παρούσας παραγράφου τοποθετούνται σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. ή Σ.Μ.Ε.Α. μέχρι τη συμπλήρωση ποσοστού 20% επί του οργανικά ανήκοντος προσωπικού αυτών όλων των κλάδων.

3. Αν δεν είναι δυνατή η πλήρωση των θέσεων ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού

προσωπικού στα Κ.Δ.Α.Υ. και τις Σ.Μ.Ε.Α., καθώς και στις περιπτώσεις μακράς απουσίας αυτών ή για την κάλυψη εξαιρετικών αναγκών, προσλαμβάνονται στις θέσεις αυτές ιδιώτες που έχουν τα προσόντα διορισμού, με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου διάρκειας ενός διδακτικού έτους. Η πρόσληψη αυτών γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από πρόταση του Υ.Σ.Ε.Ε.Π.. Στους προσλαμβανόμενους καταβάλλονται οι αποδοχές του εισαγωγικού μισθολογικού κλιμακίου του οικείου κλάδου και το ειδικό επίδομα του άρθρου 10 περ.

1 του ν.2470/1997 (ΦΕΚ 40 Α'), χωρίς επίδομα οικογενειακών βαρών.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα θέματα της προκήρυξης των υπό πλήρωση θέσεων, ο αριθμός αυτών κατά κλάδους, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των διοριζομένων.

Γ'. Διαπίστωση των παθήσεων

1. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Υγείας και Πρόνοιας καθορίζονται οι όροι, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία διαπίστωσης των παθήσεων, καταλληλότητας των υποψηφίων για άσκηση των καθηκόντων τους, τα ποσοστά κάλυψης των κενών θέσεων κατά κατηγορία ειδικών αναγκών και τα σχολεία ειδικής αγωγής, στα οποία μπορούν να τοποθετούνται οι διοριζόμενοι.

2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Υγείας και Πρόνοιας, μπορεί να επεκτείνεται η κατά το παρόν άρθρο δυνατότητα διορισμού και σε άλλες περιπτώσεις ατόμων, που πάσχουν από βαριές και ανίατες νόσους και να καθορίζεται η διαδικασία απόδειξης των παθήσεων αυτών.

Δ'. Μεταθέσεις - Αποσπάσεις

1. Τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των Κ.Δ.Α.Υ. μπορεί να μετατίθενται για την κάλυψη οργανικών θέσεων σε άλλες Σ.Μ.Ε.Α. ή σε άλλα Κ.Δ.Α.Υ.. Τα μέλη του διοικητικού προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ. μετατίθενται για την κάλυψη

οργανικών θέσεων σε άλλα Κ.Δ.Α.Υ..

2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων ορίζονται η διαδικασία, οι σχετικές προθεσμίες, τα όργανα, οι προϋποθέσεις, τα

κριτήρια, στα οποία περιλαμβάνονται ιδίως το ευδόκιμο της υπηρεσίας, η συνολική υπηρεσία, η

υπηρεσία σε σχολεία με δυσμενείς όρους λειτουργίας και διαβίωσης, η συνυπηρέτηση, η ανάγκη

συνοίκησης συζύγων, η εντοπιότητα, η προστασία τέκνων και γενικότεροι οικογενειακοί λόγοι,

καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για τη διενέργεια των μεταθέσεων του προσωπικού της

προηγούμενης παραγράφου.

3. Για την κάλυψη εξαιρετικών υπηρεσιακών αναγκών στις Σ.Μ.Ε.Α. και στα Κ.Δ.Α.Υ., καθώς και για

την αντιμετώπιση σοβαρών προσωπικών και οικογενειακών λόγων, όπως αυτοί ορίζονται στην

παράγραφο 6 του κεφαλαίου Γ' του άρθρου 16 του ν. 1566/1985, μπορεί να αποσπώνται, σύμφωνα

με τις κείμενες διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα, μέλη του προσωπικού της παραγράφου 1, για

ένα σχολικό έτος.

Ε'. Μετεκπαίδευση- Επιμόρφωση

1. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης

παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα που καταρτίζονται και πραγματοποιούνται στο

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Για την οργάνωση και πραγματοποίηση των

προγραμμάτων αυτών, την πρόσκληση, τη φοίτηση και τις υποχρεώσεις των επιμορφούμενων

εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από

εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να οργανώνονται

προγράμματα για την επιμόρφωση του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού

βοηθητικού προσωπικού. Με την απόφαση αυτή καθορίζονται το περιεχόμενο και η διάρκεια κάθε

επιμορφωτικού προγράμματος, τα ιδρύματα στα οποία πραγματοποιούνται τα επιμορφωτικά

προγράμματα, οι διδάσκοντες, η διαδικασία πρόσκλησης για φοίτηση και οι υποχρεώσεις των

επιμορφούμενων και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια.

3. Στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του ν. 2327/1995 (ΦΕΚ 156 Α΄)

εφαρμόζονται προγράμματα διετούς μετεκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης που προορίζονται να διδάξουν στα σχολεία ειδικής αγωγής και τα ειδικά τμήματα

ένταξης ή να τοποθετηθούν με απόσπαση στα Κ.Δ.Α.Υ.. Τα Προγράμματα αυτά οργανώνονται σε

συνεργασία των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής, των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης

και Νηπιαγωγών και των τομέων Παιδαγωγικής κάθε Α.Ε.Ι.. Στη Γενική Συνέλευση Ειδικής

Σύνθεσης κάθε διδασκαλείου μετέχει εκπρόσωπος Τομέα Παιδαγωγικής του οικείου Α.Ε.Ι..

4. Δεν τίγονται οι διατάξεις του άρθρου 35 παρ. 14 του ν. 1566/1985 για τη μετεκπαίδευση, ειδίκευση

και επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

5. Το Τμήμα Διοικητικού της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετονομάζεται σε Τμήμα Προσωπικού. Το Τμήμα αυτό, του

οποίου προϊστάται υπάλληλος του κλάδου ΠΕ Διοικητικού, είναι αρμόδιο για το χειρισμό των

θεμάτων διορισμού, πρόσληψης, υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου του ειδικού

εκπαιδευτικού προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ. και των Σ.Μ.Ε.Α., του ειδικού βοηθητικού και διοικητικού

προσωπικού των Κ.Δ.Α.Υ., των οδηγών αυτοκινήτων και των συνοδών των μαθητών των Σ.Μ.Ε.Α.

και του κάθε φύσης προσωπικού των οικοτροφείων για μαθητές των σχολείων ειδικής αγωγής.

ΣΤ΄. Αποζημιώσεις - Επιδόματα

1. Στους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής καταβάλλεται μηνιαία αποζημίωση επισκέψεων για την

καθοδήγηση των εκπαιδευτικών των Σ.Μ.Ε.Α., Το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση

των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

2. Στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό καταβάλλεται το επίδομα εξωδίδακτικής απασχόλησης που προβλέπεται για το εκπαιδευτικό προσωπικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το κίνητρο απόδοσης του άρθρου 13 παρ. 1 περίπτωση ε΄ του ν. 2470/1997, για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

3. Στους προϊσταμένους των Κ.Δ.Α.Υ. καταβάλλεται το επίδομα θέσης ευθύνης της παρ. 1 περ. β΄ υποπ. β΄ του άρθρου 14 του ν. 2470/1997.

4. Το κατά την παράγραφο 6 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 και την περίπτωση β΄ της παραγράφου 1 του άρθρου 10 του ν. 2470/1997 επίδομα δυσμενών συνθηκών εργασίας καταβάλλεται στο δραχμικό ύψος που θα διαμορφώνεται με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών αποκλειστικά και μόνο στο εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και βοηθητικά προσωπικό, που υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ., στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και στα τμήματα ένταξης αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 5

Μεταβατικές, καταργούμενες και άλλες διατάξεις

1. Ειδικές τάξεις, που λειτουργούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, μετατρέπονται σε τμήματα ένταξης της περίπτωσης γ΄ της παρ. 11 του άρθρου 1 ή καταργούνται, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισηγήσεις του οικείου Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και του προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

2. Για τη στελέχωση των Κ.Δ.Α.Υ. κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος νόμου μπορεί να μετατεθούν μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α., με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Υ.Σ.Ε.Ε.Π..

3. α) Η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκε και λειτουργεί κατά τις διατάξεις του π.δ. 137/1983 (ΦΕΚ 60 Α΄), μετατρέπεται σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του παρόντος νόμου με έδρα την Καλλιθέα Αθηνών και περιλαμβάνει τα τμήματα

ειδικότητας: αα) Ξυλουργικής, ββ) Κεραμικής-Αγγειοπλαστικής, γγ) Κοπτικής- Ραπτικής- Πλεκτικής, δδ) Κηπουρικής και εε) Υδραυλικής. Στο εργαστήριο αυτό μπορεί να προστίθενται και άλλα τμήματα ειδικότητας με τη διαδικασία του άρθρου 1 παρ. 18.

β) Η διάρκεια της φοίτησης στα τμήματα ειδικότητας καθορίζεται από πέντε (5) μέχρι οκτώ (8) σχολικά έτη, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, με απόφαση του προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ. και πράξη του συλλόγου των διδασκόντων.

γ) Οι υπηρετούντες σε οργανικές θέσεις μόνιμου προσωπικού του άρθρου 4 του π.δ. 137/1983 (ΦΕΚ 60 Α΄) ανήκουν εφεξής στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας και υπάγονται στους οικείους κλάδους ως εξής:

αα) του κλάδου Δασκάλων στον κλάδο Δασκάλων του άρθρου 13 του ν. 1566/1985,

ββ) του κλάδου Φυσικής Αγωγής στον κλάδο ΠΕ11 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985,

γγ) του κλάδου Μουσικής στον κλάδο ΠΕ16 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985,

δδ) του κλάδου Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών στον κλάδο ΠΕ18 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985,

εε) του κλάδου Εργασιοθεραπευτών στον κλάδο ΠΕ29 του άρθρου 3 του παρόντος νόμου,

στστ) του κλάδου Βοηθών Τεχνικών Εκπαιδευτικών στον κλάδο ΔΕ1 ειδικού βοηθητικού προσωπικού του άρθρου 3 του παρόντος νόμου,

ζζ) του κλάδου Διοικητικών Υπαλλήλων στον κλάδο ΔΕ1 Διοικητικό του άρθρου 20 του ν. 1566/1985 και

ηη) του κλάδου Κλητήρων στον κλάδο ΥΕ1 του άρθρου 20 του ν. 1566/1985.

δ) Διατηρούνται οι θέσεις προσωπικού με σχέση ιδιωτικού δικαίου του άρθρου 4 του π.δ.137/1983, τρεις (3) καθαριστριών και τέσσερις (4) μαγείρων - τραπεζοκόμων και οι κατέχοντες τις θέσεις αυτές εξακολουθούν να υπηρετούν στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας.

ε) Ο κλάδος Βοηθών παιδαγωγών του άρθρου 4 του π.δ. 137/1983 και οι τρεις (3) θέσεις αυτού καταργούνται.

στ) Ο ασκών καθήκοντα Διευθυντή της Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εξακολουθεί να ασκεί καθήκοντα Διευθυντή του εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2001-2002.

ζ) Οι μαθητές που φοιτούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου στη Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του π.δ. 137/1983, θεωρούνται αυτοδικαίως εγγεγραμμένοι στην αντίστοιχη τάξη του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης Καλλιθέας και συνεχίζουν τη φοίτησή τους κατά τα οριζόμενα στην περίπτωση β'.η) Στους ήδη αποφοιτήσαντες από τη Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του π.δ. 137/1983 χορηγείται απολυτήριο τίτλος, όπως αυτός προβλέπεται από τις διατάξεις του άρθρου 1 παράγραφος 23.

4. Από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου καταργούνται οι διατάξεις:

- α) του άρθρου 32 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α'),
- β) της παραγράφου 1 του άρθρου 33 του ν.1566/1985,
- γ) των παραγράφων 1 και 2 του άρθρου 34 του ν.1566/1985,
- δ) των παραγράφων 4, 5, 11, 12 και 13 του άρθρου 35 του ν.1566/1985,
- ε) της παραγράφου 1 του άρθρου 8 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α'),
- στ) του π.δ. 149/1991 (ΦΕΚ 60 Α').

5. Προεδρικά διατάγματα και κανονιστικές αποφάσεις, που έχουν εκδοθεί με βάση τις καταργούμενες διατάξεις, εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι την έκδοση των προβλεπομένων από τις διατάξεις του παρόντος νόμου.

6. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Πρόνοιας επιτρέπεται να κωδικοποιούνται σε ενιαίο κείμενο οι διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας, που ισχύουν κατά τη δημοσίευση του παρόντος και αναφέρονται στην ειδική αγωγή και την ειδική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά την κωδικοποίηση αυτήν επιτρέπεται, χωρίς να αλλοιώνεται η έννοια των ισχυουσών διατάξεων, η νέα διάρθρωση του νομοθετικού υλικού, όπως διάσπαση ή συγχώνευση άρθρων, προσθήκη νέων και νέα κατάστρωση αυτού, η απόλειψη διατάξεων που έχουν καταργηθεί

ρητά ή σιωπηρά, καθώς και των μεταβατικών διατάξεων που δεν ισχύουν, η
διόρθωση της
φραστικής διατύπωσης και η μεταφορά στη δημοτική γλώσσα.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ Αρ. Φύλλου 449

3 Απριλίου 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). 1
- Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ωράριο εργασίας του προσωπικού που υπηρετεί σε αυτά. 2
- Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 3

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθμ. 28915/Γ6 (1)

Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)

Η ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παραγράφου 20 εδάφιο στ του άρθρου 1 του ν. 2817/2000 «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 78/τ.Α/14.3.2000 με την οποία εξουσιοδοτείται η Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να αποφασίσει για το ωράριο εργασίας του προσωπικού που εργάζεται στις ΣΜΕΑ.
2. Την εισήγηση του τμήματος ειδικής αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αριθμός πράξης 4/2.7.2006.
3. Το γεγονός ότι από την απόφαση αυτή δεν προκύ-

ππει δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

Καθορίζουμε το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο υποστηρικτικού έργου, των παρακάτω κλάδων, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, ως εξής:

- 1) των κλάδων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού,
25 ώρες αν έχουν μέχρι 5 έτη υπηρεσίας
24 ώρες αν έχουν μέχρι 10 έτη υπηρεσίας
23 ώρες αν έχουν μέχρι 15 έτη υπηρεσίας
22 ώρες αν έχουν μέχρι 20 έτη υπηρεσίας
21 ώρες αν έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας

Η παραμονή τους στο σχολείο δύναται να παραταθεί μέχρι 30 ώρες εβδομαδιαίως, όταν οι ανάγκες των φοιτούντων μαθητών το επιβάλλουν. Η παράταση γίνεται με απόφαση του συλλόγου προσωπικού της σχολικής μονάδας και τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

2) Του Κλάδου ΔΕ1 ειδικού βοηθητικού προσωπικού Του κλάδου ΔΕ1 (ΕΒΠ) το υποχρεωτικό ωράριο εργασίας είναι όσες οι ώρες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και όχι περισσότερες από 30 εβδομαδιαίως. Με βάση το υποχρεωτικό ωράριο του εισαγωγικού βαθμού τις 25 ώρες για τους κλάδους ΕΕΠ και τις 30 ώρες για το ΕΒΠ θα υπολογίζεται αναλογικά το επίδομα ειδικής αγωγής και η προϋπηρεσία των ωρομισθίων των παραπάνω κλάδων.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 12 Μαρτίου 2007

Η ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΜΑΡΙΕΤΤΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ

F

Αριθμ. 28911/Γ6 (2)

Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ωράριο εργασίας του προσωπικού που υπηρετεί σε αυτά.

Η ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. την παράγραφο 12 του άρθρου 2 του ν. 2817/2000 9387

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Άρθρο 1

Έννοια, σκοπός και καθεστώς

1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.

β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).

γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.

δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. α) Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική.

β) Κατά τη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιούνται κατ' εξαίρεση και άλλα επιβοηθητικά μέσα που είναι εφικτά και επιστημονικά αποδεκτά, όπως αυτά καθορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρηκόνων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας.

5. Οι ειδικές περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).
6. Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:
- α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
 - β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
 - γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,
 - δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.
7. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Στις υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η αγωγή λόγου, η κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, η μεταφορά και η μετακίνηση και κάθε άλλο μέτρο ή υπηρεσία που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Όπου στις διατάξεις του παρόντος αναφέρεται διάγνωση νοείται η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
8. Για τη διαμόρφωση των μέτρων που λαμβάνονται διατυπώνει τις απόψεις του και εκείνος που έχει την επιμέλεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς.
9. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.
10. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις διαδικασίες ίδρυσης, λειτουργίας και εποπτείας κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας συμπράττει και ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφόσον φοιτούν σε αυτά άτομα με ειδικές ανάγκες σχολικής ηλικίας.

11. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και Ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν.

α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ..

β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

12. Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,

β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτήν μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση.

13. Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είναι:

α) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους, που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες,

β) γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος,

γ) ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος,

δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α' κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α) για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων.

ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν.

2640/1998. Στην Α' τάξη του Α' κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δυο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β'

κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α' βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων,

στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος.

14. Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης της βαθμίδας τους. Ειδικά τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και το προσωπικό αυτών υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1. α) Η φοίτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής μπορεί να παραταθεί, ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτώντων και μετά το 22ο έτος της ηλικίας τους ή να αρχίσει από τη συμπλήρωση της σχολικής ηλικίας που ορίζεται για φοίτηση στα κανονικά σχολεία. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ..

2. Το νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής είναι ενιαία μονάδα και περιλαμβάνει τριετές τμήμα αντίστοιχο του νηπιαγωγείου και επταετές τμήμα αντίστοιχο του δημοτικού σχολείου.

3. Το γυμνάσιο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του γυμνασίου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ..

4. Το ενιαίο λύκειο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με ελαφρές δυσκολίες μάθησης μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του λυκείου ειδικής αγωγής, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ..

5. Το Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α' βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', και Ε'. Το Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Β' βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α. και Β. του Α. κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ' και Δ' του Β' κύκλου σπουδών.

6. Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης λειτουργεί με πέντε μέχρι και οκτώ τάξεις, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτώντων. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου.

16. Τα σχολεία των περιπτώσεων α', β', γ', δ' και ε' της παραγράφου 13 είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχολεία αυτά εκτός από το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας εφαρμόζεται και πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης. Στα σχολεία ειδικής αγωγής εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής περιλαμβάνονται και δραστηριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο

πρόγραμμα των γυμνασίων και λυκείων ειδικής αγωγής μπορεί να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το περιεχόμενο των παραπάνω προγραμμάτων, καθώς και τα γυμνάσια και τα λύκεια ειδικής αγωγής στα οποία διδάσκονται και μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης καλύπτεται με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και των Κ.Δ.Α.Υ. ή και σε εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, των οποίων η αποζημίωση καθορίζεται κατά τα ισχύοντα για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής προσφέρει τις υπηρεσίες του, για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου, και σε άλλα γειτονικά σχολεία ειδικής αγωγής, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του προϊσταμένου της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του Κ.Δ.Α.Υ. και πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου.

17. Για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα άλλα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

18. Η ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, ο υποβιβασμός, η μετατροπή και η συγχώνευση των σχολείων της παραγράφου 13 και των τμημάτων ένταξης, η προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικοτήτων στα Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής, η στελέχωση αυτών, καθώς και η ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις του οικείου Κ.Δ.Α.Υ., των οργάνων του άρθρου 49 του ν. 1566/1985 και του Κ.Δ.Α.Υ. της έδρας της περιφέρειας. Στο προσωπικό των σχολείων ειδικής αγωγής και των τμημάτων ένταξης περιλαμβάνονται και οι ανήκοντες στους κλάδους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε περίπτωση σύστασης ή αύξησης οργανικών θέσεων προσωπικού, τις αποφάσεις συνυπογράφουν και οι Υπουργοί Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών. Αν τα σχολεία ειδικής αγωγής λειτουργούν σε ιδρύματα που ανήκουν στην αρμοδιότητα άλλων υπουργείων, στην έκδοση των αποφάσεων συμπράττει και ο συναρμόδιος Υπουργός.

19. Διευθυντές των σχολείων ειδικής αγωγής που περιλαμβάνουν τμήματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου είναι οι τοποθετούμενοι κατά τις ισχύουσες διατάξεις ως διευθυντές των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής. Στις περιπτώσεις συλλειτουργίας και συστέγασης γυμνασίου με λύκειο ειδικής

αγωγής, καθώς και Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας με Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας, μπορεί οι σχολικές μονάδες αυτές να τελούν υπό ενιαία διεύθυνση κατά τα καθοριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ.. Διευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α. επιλέγονται εκπαιδευτικοί, που έχουν τα προσόντα τοποθέτησης σε θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού αυτών. Για τις προϋποθέσεις, τα προσόντα, τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α. εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για τους Διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης οι Διευθυντές επιλέγονται από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.) εκ των υπηρετούντων οργανικά σε αυτά, κατά τα ισχύοντα για την επιλογή των Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α. και τοποθετούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τετραετή θητεία.

20. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ρυθμίζονται θέματα σχετικό με:

1. την ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης,
2. την προσωνομία και τον τίτλο, καθώς και τον εξειδικευμένο τύπο των σχολείων ειδικής αγωγής και τον ελάχιστο αριθμό μαθητών που φοιτούν στις μονάδες αυτές και τις επί μέρους τάξεις ή βαθμίδες,
3. τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης στο σπίτι,
4. τα ειδικότερα καθήκοντα και υποχρεώσεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. και των Κ.Δ.Α.Υ.,
5. την εντόπιση, διάγνωση, εγγραφή, μετεγγραφή και κατάταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία των παραγράφων 11, 12 και 13 του παρόντος άρθρου.
6. το εβδομαδιαίο ωράριο διδακτικής εργασίας και άλλης απασχόλησης του προσωπικού ειδικής αγωγής που εργάζεται στα σχολεία αυτά,
7. την έναρξη και λήξη του διδακτικού έτους,
8. τη διάρθρωση και τις βασικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, το είδος και τη μορφή των υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και το περιεχόμενο της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών,
9. τον αριθμό των θέσεων εκπαιδευτικού, ειδικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού και διοικητικού προσωπικού που κατανέμονται κατά κλάδους και ειδικότητες σε κάθε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης,
10. τη διαδικασία συγκρότησης και λειτουργίας των συλλόγων γονέων, οι οποίοι συμμετέχουν και συνεργάζονται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο έργο της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

11. την προσφορά συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιβ) κάθε άλλη λεπτομέρεια για την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Μ.Ε.Α..

21. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ρυθμίζονται θέματα διοικητικής και οργανωτικής φύσης σχολείων ειδικής αγωγής και του τρόπου λειτουργίας και εσωτερικής τους διάρθρωσης, σε τάξεις και βαθμίδες.

22. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα θέματα που αναφέρονται στις εξετάσεις, την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής, καθώς και των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις.

23. Για τους αποφοίτους των Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής και των δύο βαθμίδων καθορίζονται επαγγελματικά δικαιώματα κατά τη διαδικασία του άρθρου 6 παρ. 3 του ν.2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α'). Στους αποφοίτους των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ο οποίος επέχει θέση πιστοποιητικού 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/1992 με τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα.

24. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να μεταβληθεί η διάρθρωση και η μορφή των σχολείων ειδικής αγωγής ή να καθιερώνονται νέοι τύποι των σχολείων αυτών ή να οργανώνονται σε Πολυδύναμο Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών. Με όμοιο διάταγμα μπορεί να ιδρύονται στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία ειδικής αγωγής, βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις προσωπικού και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών.

25. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Υγείας και Πρόνοιας και Οικονομικών, μπορεί να ιδρύονται οικοτροφεία για μαθητές ενταγμένους σε προγράμματα ειδικής αγωγής, να καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους, να συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού, να καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης αυτού, το περιεχόμενο της σύμβασής του, η υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του.