

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2022)

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση



Τόμος 1 • Τεύχος 1 • 2022

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014



Τόμος 1 • Τεύχος 1 • 2022

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014

Εισαγωγικό σημείωμα του υπεύθυνου έκδοσης - Προέδρου του Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.)

Δημήτρης Αρβανίτης, Εργοθεραπευτής Msc, πρ. του Δ.Σ. του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Το δεύτερο τεύχος του ηλεκτρονικού επιστημονικού περιοδικού του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. “Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση”, είναι θεματικά αφιερωμένο στις Υποστηρικτικές Υπηρεσίες στην Εκπαίδευση από το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, όπως αυτές παρουσιάστηκαν, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν στην Διαδικτυακή Επιστημονική Ημερίδα με θέμα: «ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ: ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΙΡΩΝ», που συνδιοργάνωσαν ο ΣΕΕΠΕΑ ΑΤΤΙΚΗΣ και το ΙΜΕΓΕΕ, υπό την αιγίδα της ΠΟΣΕΕΠΕΑ και πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 5 Δεκέμβρη 2020.

Τα άρθρα που δημοσιεύονται βασίζονται σε συλλογικές διαδικασίες καταγραφής γνώμης των μελών του ΣΕΕΠΕΑ Αττικής ανά ειδικότητα και αποτελούν κατά τη γνώμη μας ερευνητικό υλικό σημαντικό που μπορεί να αποτελέσει βάση για ποιοτική μελέτη και υποβολή επιστημονικά τεκμηριωμένων προτάσεων για την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Το θέμα της λειτουργίας των δομών ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης και υποστήριξης, με την δεδομένη μέχρι σήμερα εμπειρία της συμβολής κάθε ειδικότητας του ΕΕΠ-ΕΒΠ αλλά και οι νέες εξελίξεις και δομές που ήδη λειτουργούν, στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της αναγκαίας υποστήριξης ευάλωτων μαθητών, στις δομές γενικής εκπαίδευσης, είναι, αυτή την περίοδο, στην προτεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Είναι απαραίτητο να μελετηθούν και σκιαγραφηθούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σχολικής βίας, των διαδικτυακών και άλλων εθισμών, της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία και άλλων φαινομένων της εποχής.

Εισαγωγικό σημείωμα της Πρόεδρος του Δ.Σ. του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (ΣΕΕΠΕΑ) Αττικής

Ευγενία Τραγάκη, Ψυχολόγος, MEd, MSc, Πρόεδρος του Δ.Σ. του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (ΣΕΕΠΕΑ) Αττικής

Ο ΣΕΕΠΕΑ Αττικής ως πρωτοβάθμιος συνδικαλιστικός φορέας ο οποίος εκπροσωπεί το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΕΠ-ΕΒΠ), που εργάζεται στη Δημόσια Ειδική και Γενική Εκπαίδευση της Περιφέρειας Αττικής, έχει ως κύρια αποστολή του τόσο τη συνδικαλιστική εκπροσώπηση των κλάδων ΕΕΠ-ΕΒΠ, όσο και την προώθηση επαγγελματικών και επιστημονικών ζητημάτων, που αφορούν τα μέλη του και κατ' επέκταση τους φορείς Εκπαίδευσης, στους οποίους αυτά υπηρετούν (σχολεία, ΚΕΔΑΣΥ, ΕΔΥ).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύλλογος διοργανώνει σταθερά και συστηματικά από το 2018, **ομάδες εργασίας** ανά κλάδο ΕΕΠ-ΕΒΠ, όπου πληθώρα μελών συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν, μοιράζονται δυσκολίες, αγωνίες, απόψεις και καταθέτουν *προτάσεις* για τη βελτίωση της εργασίας τους και την προώθηση βέλτιστων πρακτικών στη Γενική και Ειδική Εκπαίδευση.

Οι ομάδες αυτές έχουν στο ενεργητικό τους σημαντικό έργο, όπως τα Πρωτόκολλα/Υποδείγματα Εντύπων Εργασίας **ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών**, το Υπόμνημα προς το ΥΠΑΙΘ για τον κλάδο **ΠΕ31** που υποστηρίζει άτομα με οπτική αναπηρία, το Υπόμνημα προς ΠΟΣΕΕΠΕΑ με τίτλο «ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΕΕΠΕΑ ΑΤΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΕΕΠ-ΕΒΠ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», καθώς και ολοκληρωμένες συστάσεις για όλους τους κλάδους ΕΕΠ-ΕΒΠ. Ωστόσο, το σημαντικό αυτό έργο θα έμενε αναξιοποίητο και άγνωστο, αν δεν υπήρχε *διάχυση* μέσω ενημερωτικών δράσεων και επιστημονικών Ημερίδων.

Παράλληλα, η συγκυρία της πανδημίας COVID-19, που ενέσκηψε τους πρώτους μήνες του 2020, κατέστησε ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για ανάδειξη του ρόλου του ΕΕΠ-ΕΒΠ στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο στα ειδικά σχολεία, όσο και στη γενική εκπαίδευση και τις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΔΑΣΥ-ΕΔΥ).

Με αυτές τις σκέψεις και τους προβληματισμούς, το ΔΣ του ΣΕΕΠΕΑ Αττικής συνδιοργάνωσε το Δεκέμβρη του 2020, μαζί με το ΙΜΕΓΕΕ, επιστημονική ημερίδα με τίτλο: «Υποστηρικτικές Υπηρεσίες στην Εκπαίδευση από το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό: Απάντηση στις προκλήσεις των Καιρών».

Βασικοί στόχοι της Ημερίδας υπήρξαν: α) η επίσημη παρουσίαση των πορισμάτων των ομάδων εργασίας του Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Αττικής κατά την περίοδο 2018-2020, β) η ανάδειξη της αναγκαιότητας παρουσίας των κλάδων του ΕΕΠ-ΕΒΠ στην Εκπαίδευση, ειδικότερα σε συνθήκες κρίσης, όπως στην πανδημία COVID-19, γ) η διατύπωση προτάσεων για την ισότιμη παρουσία του ΕΕΠ-ΕΒΠ στην Εκπαίδευση, καθώς και δ) η προώθηση και σύνδεση της συμπερίληψης με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.

Η συγκινητική ανταπόκριση του κοινού υπήρξε ενδεικτική της μεγάλης ανάγκης που υφίσταται στο χώρο της Εκπαίδευσης για ενημέρωση, διάδραση και ανταλλαγή επιστημονικών απόψεων. Παράλληλα, μας έδωσε ώθηση να επιδιώξουμε την περαιτέρω εξειδίκευση των πορισμάτων της Ημερίδας και τη δημοσίευση του σημαντικού αυτού υλικού, με τη μορφή άρθρων, στο παρόν τεύχος του επιστημονικού περιοδικού του ΙΜΕΓΕΕ.

Ευχόμαστε η παρούσα έκδοση να αποτελέσει το έναυσμα ενός χρήσιμου διαλόγου για το ρόλο του ΕΕΠ-ΕΒΠ, τόσο στην Ειδική όσο και τη Γενική Εκπαίδευση και να είναι η απαρχή για μια νέα πορεία των κλάδων μας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι!

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Αρβανίτης Δημήτριος – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Εργοθεραπευτής ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω, Msc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πρόεδρος ΔΣ ΙΜΕΓΕΕ, τ. Ακαδημαϊκός Υπότροφος ΠΑΔΑ
Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Διευθυντής Σύνταξης	Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Πασαλή Χριστίνα – Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Τσιακίνη Λαμπριάνα -Μέλος	Λογοπεδικός-Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘ, Μ.Α., Κ.Ε.Σ.Υ. Έβρου, Αντιπρόεδρος ΙΜΕΓΕΕ
Πράσινος Δημήτριος-Μέλος	Φυσικοθεραπευτής ΥΠΑΙΘ, MSc-MCSP Φυσικοθεραπείας, University of Manchester School of Physiotherapy.
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2 ^ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Μέλος	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδύτρια ενηλίκων, Γενική Γραμματέας ΠΟΣΕΕΠΕΑ, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστήριου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LANHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης, Γενική γραμματέας ΠΟΣΕΕΠΕΑ.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ-ΚΡΙΤΕΣ

- **Αρβανίτης Δημήτρης**
Εργοθεραπευτής ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω, Msc
Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πρόεδρος
ΔΣ ΙΜΕΓΕΕ, τ. Ακαδημαϊκός Υπότροφος
ΠΑΔ
- **Αλμπάνη Χριστίνα**
Σύμβουλος Επαγγελματικού
Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΙΑΙΘ, MSc
Συμβουλευτική και επαγγελματικός
προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας
- **Αντζακας Κλήμης**
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της
εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας του
Πανεπιστημίου Πατρών
- **Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος**
Αν. Καθηγητής Ψυχολογίας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Διευθυντής ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή &
Εκπαίδευση»
- **Αργυρόπουλος Βασίλης**
Associate Professor Department of Special
Education - University of Thessaly
- **Βασιλιάδης Παναγιώτης**
Λογοθεραπευτής, M.Ed. -B.Sc., Εξειδίκευση
στην Ειδική Αγωγή, Εθνικό Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μέλος Σ.Ε.Λ.Λ.Ε -
Επιστημονικά Υπεύθυνος Λογοθεραπείας στο
Ινστιτούτο Παιδιού και Εφήβου
- **Βατάκη Αργυρώ**
Assistant Professor at Department of
Psychology, Panteion University of Social and
Political Sciences
- **Βλάχου Ευγενία**
Professor of Nursing Department of Nursing,
University of West Attica-
Scientific Coordinator of Specialty “Diabetes
Care and Education” in MSc “Management of
Chronic Diseases”- European Society of
Endocrinology Nurse Committee Member-
Foundation of European Nurses in Diabetes
Executive Committee Member
- **Γιάννης Τζωρτζάκης**
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ81
(Πολιτικών Μηχανικών & Αρχιτεκτόνων),
ΠΕ.Κ.Ε.Σ Πελοποννήσου, Τρίπολη
- **Γιωτσίδη Βασιλική**
Επίκ. Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας,
B.Sc., Pg. Cert., M.A., M.Sc., Ph.D. - Τμήμα
Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και
Πολιτικών Επιστημών - Συντονίστρια Κλάδου
Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχολογίας της
Υγείας ΕΛΨΕ - Ιδρυτικό μέλος ΕΕΘΕΨΥ
- **Ζαφειρόπουλος Βασίλης**
Καθηγητής, Κοσμήτωρ του Ελληνικού
Μεσογειακού Πανεπιστημίου-Σχολή
Επιστημών υγείας-Τμήμα επιστημών
διατροφής&διαιτολογίας-Εργαστήριο
Διαιτητικής &σύνστασης σώματος ανθρώπου
- **Καδιανάκη Μαρία**
Εκπαιδευτικός, τ. σχολική σύμβουλος
περιοχής Μινώα Πεδιάδας Ηρακλείου Κρήτης,
Δρ. Επιστημών Αγωγής
- **Καλαϊτζάκη Αργυρούλα**
Επίκ. Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας -
Διευθύντρια του Εργαστηρίου
Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη
Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής (QoL Lab)-
Πανεπιστημιακό Ερευνητικό Κέντρο
“Ινστιτούτο Αγροδιατροφής και Επιστημών
Ζωής” - Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- **Καλομοίρης Γιώργος**
Λογοθεραπευτής -B. A. in Psychology, B.Sc.
(Hons.) in Speech and Language Pathology
and Therapy L.C.S.L.T., Senior Clinical
Supervisor, - Ψυχοπαιδαγωγικό Τμήμα
Κολλεγίου Αθηνών, Ελληνο-Αμερικάνικο
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

- **Καρπενσιώτης Ευστάθιος**
Κλινικός Ψυχολόγος-Ψυχοθεραπευτής,
Επιστημονικός υπεύθυνος Actioncare Μέλος
της Ελληνικής Εταιρείας Ομαδικής
Αναλυτικής & Οικογενειακής Θεραπείας

- **Κασσέρη Ζαχαρούλα**
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής
Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό
Πανεπιστήμιο

- **Κατσιάνα Αικατερίνη**
Νηπιαγωγός, Εργοθεραπεύτρια, PhD, Τμ.
Ψυχολογίας, Παντείου Πανεπιστημίου-
Διδάσκουσα Ακαδ. Εμπειρίας-Τμήμα
Εργοθεραπείας, ΠΔΜ

- **Καυγά - Παλτόγλου Άννα**
Επίκουρος Καθηγήτρια Κοινωνικής
Νοσηλευτικής, R.N., H.V., MSc, PhD -Τμήμα
Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Δυτικής
Αττικής

- **Κουντουρά Αλεξάνδρα**
Εργοθεραπεύτρια ΥΠΑΙΘ, Msc. Διοίκησης
Εκπαιδευτικών Μονάδων

- **Κουρουπέτρογλου Γεώργιος**
Καθηγητής Τμήματος Πληροφορικής και
Τηλεπικοινωνιών ΕΚΠΑ, Δ/ντής Εργαστηρίου
Φωνής και Προσβασιμότητας

- **Κουτσαβεκιάρης Ηλίας**
Σχολικός Νοσηλευτής Ειδικής Αγωγής
ΥΠΑΙΘ, Εκπαιδευτής ΕΠΑΣ-ΟΑΕΔ, RN
(Senior Band 6 ITU-UK), Υποτρ. IKY, Pre-
MSHCM, MSc, PhD Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

- **Κραβαρίτη Ευγενία**
MA, MSc, PhD, PGCAP, SFHEA, Reader in
Cognitive Neuropsychology - Programme
Leader, MSc in Mental Health Studies,

Education Colead, Division of Academic
Psychiatry

- **Λιανός Παναγιώτη**
Δρ. Ψυχολογίας - 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
Κορυδαλλού - ΣΕΠ ΕΑΠ

- **Μπουλμέτη Γεωργία**
Κοινωνική λειτουργός ΥΠΑΙΘ, MSc
Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Πάντειου
Πανεπιστημίου, M.A. Επιστήμες Αγωγής,
πρόεδρος ΠΟΣΕΕΠΕΑ, αιρετή ΚΥΣΕΕΠ.

- **Μωύσογλου Ιωάννης**
RN, MSc, Ph.D - Lead Auditor Deputy Head
Pulmonary Clinic General Hospital of Lamia,
Greece

- **Οικονόμου Αικατερίνη**
Phd στην Κοινωνική Εργασία - Έκτακτο
Επιστημονικό Προσωπικό - Τμήμα
Κοινωνικής Εργασίας -Ελληνικό Μεσογειακό
Πανεπιστήμιο - Αξιολογήτρια Πιστοποίησης
Εκπαιδευτών Ενηλίκων και ΚΕΚ του
ΕΟΠΠΕΠ

- **Παπαδακάκη Μαρία**
MPH, PhD Επίκουρη Καθηγήτρια - Τμήμα
Κοινωνικής Εργασίας Σχολή Επιστημών
Υγείας - Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- Δ/ντρια Εργαστηρίου Μελέτης
Συμπεριφορών Υγείας&Οδικής Ασφάλειας
(LaHeRS) -Πρόεδρος Τομέα Πρόληψης
Τραύματος&Προαγωγής της Ασφάλειας -
Ευρωπαϊκή Ένωση Δημόσιας Υγείας (EUPHA
INJ)

- **Παπαεναγγέλου Κωνσταντίνος**
Σχολικός Νοσηλευτής με εξειδίκευση στην
Ψυχιατρική και στην ψυχοθεραπεία ομάδας
και οικογένειας, Msc Κοινωνικής ψυχιατρικής
και παιδοψυχιατρικής Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων.

- **Πάραλης Σταύρος**
BSW, MA, PhD, Assistant Professor in Social Work - Department of Psychology and Social Sciences - School of Education and Social Sciences Frederick University – Cyprus
- **Πασαλή Χριστίνα**
BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
- **Πατσάκη Αναστασία**
Phd, Msc, MSHCM(c) - Νοσηλεύτρια, Γ.Ν. Ασκληπιείο Βούλας
- **Πελεκίδου Αίνα**
PhD(c), MPH, Κοινωνική Λειτουργός -Κέντρο Κοινότητας Μαλεβιζίου-Επιστημονικός/Εργαστηριακός Συνεργάτης στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- **Πράσινος Δημήτριος**
Φυσικοθεραπευτής ΥΠΑΙΘ, MSc-MCSP Φυσικοθεραπείας, University of Manchester School of Physiotherapy
- **Πολυχρόνη Φωτεινή**
Associate Professor in Educational Psychology- Department of Psychology School of Philosophy - National and Kapodistrian University of Athens University Campus
- **Σαλβαρά Μαρίνα**
Ph.D., Post-Ph.D (IKY), P.Th., 1ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Β' Αθήνας, Adj. Faculty, School of Education, University of Nicosia
- **Σκαφίδα Φωτεινή**
MSc, PhD - Ειδικός Προσαρμοσμένης Κινητικής Δραστηριότητας & Ψυχοκινητ. Αγωγής - Διεργηθείσα Ελλ. Νοηματικής Γλώσσας Εκπαιδευτρια Ενηλίκων
- **Στριμπάκος Νικόλαος**
PhD, PT, PhD – Καθηγητής Τμήματος Φυσικοθεραπείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- **Στυλίδη Μαρία**
Εργοθεραπεύτρια - B.Sc., Pg. Dip., MA, MBA, Ph.D., Dr. Sc. - MA in Human Services, MBA in Disaster Management, PhD-Dr.Sc. in Disaster Psychology - Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Υ.ΠΑΙΘ., HHI Research Fellow
- **Τζονιγάκη Ιωάννα**
OT, DUSR, DEA, PhD -Καθηγήτρια Εργοθεραπείας -Τμήμα Εργοθεραπείας Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
- **Τραγάκη Ευγενία**
Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α' Αθήνας, πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής
- **Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης**
Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας- Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
- **Τσιακπίνη Λαμπριάνα**
Λογοπεδικός-Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘ, Μ.Α., Κ.Ε.Σ.Υ. Έβρου, Αντιπρόεδρος ΙΜΕΓΕΕ
- **Φέρκων Κατερίνα**
MSc - MEd Λογοπαθολογος- λογοθεραπεύτρια - Επόπτρια - Εκπαιδευτρια Λογοθεραπευτών θεραπευτικού Κέντρου

▪ **Φούβλας Γεώργιος**

M.Ed., M.Sc.SLT, EFS, MRCSLT, HCPC. -
Θεραπευτής Λόγου και Ομιλίας,
Εξειδικευμένος Θεραπευτής Διαταραχών Ροής
Ομιλίας. Κέντρο Έρευνας & Θεραπείας
Τραυλισμού (ΚΕΘΤ) - European Clinical
Specialization in Fluency (ECSF), Thomas
More University, Belgium

▪ **Χατζηδρόσου Δέσποινα**

MEd Κοινωνική λειτουργός, εκπαιδεύτρια
ενηλίκων, εξωτερική επιστημονική
συνεργάτης του Εργαστηρίου Μελέτης
Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας -
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού
Μεσογειακού Πανεπιστημίου – Γενική
Γραμματέας ΠΟΣΕΕΠΕΑ – Αναπληρώτρια
προϊσταμένη του 1ου ΚΕΔΑΣΥ Πειραιά

Προτάσεις και παρεμβάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. για την εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών από το Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. την εποχή της πανδημίας covid-19. Πρωτόκολλα-Οδηγοί-Δημοσιεύσεις

Δημήτριος Αρβανίτης¹, Εργοθεραπευτής Msc,

darv009@hotmail.com

¹ Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου 59, 10564, Αθήνα

Περίληψη

Το Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. είναι ο επιστημονικός φορέας της συνδικαλιστικής οργάνωσης, Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α). Σκοπός του είναι η ποιοτική αναβάθμιση της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Κατά την πρώτη αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας του κορονοϊού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για παροχή εξ αποστάσεως υποστηρικτικών υπηρεσιών αντιμετώπισε ανυπέβλητα εμπόδια αφού το σύστημα φάνηκε απροετοίμαστο. Το Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. αναγνωρίζοντας αυτή την ανάγκη κινητοποιήθηκε και σε σύντομο χρονικό διάστημα, επεξεργάστηκε και προσέφερε προς ενημέρωση και χρήση του προσωπικού:

- Τον “*Συμπεριληπτικό οδηγό και κατάλογο εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid19 (πρώτο και δεύτερο μέρος)*”

- Την δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων των συναδέλφων στην επιστημονική πλατφόρμα Academia-IMEGEE EDU

- Τα “*Πρωτοκόλλα για την εξ Αποστάσεως Υποστηρικτική Παρέμβαση του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. στις Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στη διάρκεια αναστολής ή μερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών δομών λόγω της πανδημίας COVID-19*”, που βασίζονται στις Υπουργικές Αποφάσεις και εγκυκλίους στο Γενικό και Ειδικό Καθηκοντολόγιο στις αρχές Δεοντολογίας και καλής πρακτικής και στην νομοθεσία διαφύλαξης των ατομικών δικαιωμάτων και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών-Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία covid, αναστολή λειτουργίας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση-υποστήριξη, ειδική εκπαίδευση

Proposals and interventions of I.M.E.G.E.E. for distance support of students by the E.E.P.-E.B.P. in the covid-19 era. Protocols-Guides-Publications

Abstract

The “Institute of Studies and Research in General and Special Education” (I. M. E. G. E. E.) is the scientific body of the trade union organisation, Panhellenic Federation of Associations of Special Education Support Staff (P.O.S.E.E.P.E.A). Its

purpose is the qualitative upgrading of general and special education. During the first closure of all schools due to the pandemic of coronavirus in special education, educators effort to provide distance support services although they faced insurmountable obstacles, as the educational system seemed unprepared. I.M.E.G.E.E., recognizing this need, elaborated and offered for knowledge and use of the staff:

- The “Comprehensive guide and catalogue of educational material” during the covid19 pandemic (first and second part)

- The opportunity of publishing articles by special educational staff members on the scientific platform Academia-IMEGEE EDU

- The "Protocols for the Distance Support Intervention of the Special Education Support Staff (E.E.P.) and Special Support Staff (E.B.P.) in Special Education and Support Educational Structures, during the closure of educational and support structures due to the pandemic COVID-19" , based on the ministerial decisions and guides, the General and Special Code of Conducts, the principles of Ethics and good practice and the legislation on the protection of the individual rights and personal data of students, parents and teachers - E.E.P. and E.B.P.

Key words: covid pandemic, suspension , distance learning- support, special education

1. Εισαγωγή

Η εποχή της πανδημίας του κορωνοϊού δημιούργησε νέες πρωτόγνωρες καταστάσεις και ανάγκες όσον αφορά την εκπαίδευση και υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Στην διάρκεια της πρώτης αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων από 11 Μαρτίου του 2020, ο κόσμος της εκπαίδευσης αφηνιδιασμένος προσπάθησε, χωρίς καμιά προετοιμασία και προηγούμενη εμπειρία, να ανταποκριθεί στην ψυχολογική, κυρίως αρχικά, ανάγκη για διατήρηση της ρουτίνας και της επαφής με την εκπαίδευση, όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Παρά την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και την χρήση ιδίων γνώσεων και μέσων για την εξ αποστάσεως παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών με ασύγχρονη ή/και σύγχρονη μορφή, το σύστημα δεν φάνηκε να μπορεί να καλύψει τον φόρτο εργασίας και το υλικό που έπρεπε να διακινηθεί. Παρατηρήθηκαν καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ξενυχτούσαν για να μπορέσουν να “φορτώσουν” εκπαιδευτικό υλικό στις πλατφόρμες, μαθητές που δεν είχαν τα τεχνολογικά μέσα ή οι οικογένειες δεν μπορούσαν να βοηθήσουν στην διαδικασία και γενικά η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών ήταν περιορισμένη.

2. Η πανδημία και η κατάσταση στην ειδική εκπαίδευση

Ιδιαίτερα στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και των δομών υποστήριξης και διάγνωσης-αξιολόγησης, η προσπάθεια των συναδέλφων, παρ όλο ότι ήταν συγκινητική, αντιμετώπισε ανυπέρβλητα εμπόδια. Αρχικά υπήρξε εξαίρεση των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) από την αναστολή λειτουργίας με την Υ.Α. υπ αρ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838, εντάσσοντας τες στις διοικητικές λειτουργίες και υπηρεσίες και βάζοντας σε κίνδυνο το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους, χωρίς ουσιαστικό λόγο, κάτι που αποδείχθηκε τελικά με την απόφαση για αναστολή λειτουργίας τους. Αυτό δημιούργησε διπλά μηνύματα όσον αφορά την αναγκαιότητα ανάπτυξης της εξ αποστάσεως παροχής υποστηρικτικών

υπηρεσιών από το προσωπικό των Κ.Ε.Σ.Υ. Δεν ήταν βέβαια σε καλύτερη μοίρα οι συνάδελφοι Εκπαιδευτικοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.)- Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) και τις άλλες δομές υποστήριξης στην εκπαίδευση. Με καθυστέρηση εκδόθηκε η υπ. Αρ. Πρωτ.: 39317/ΓΔ4 Υ.Α. /19-32020 Εγκύκλιος «*Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» με σκοπό την “*κατά μέγιστο βαθμό διατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως της εκπαιδευτικής σχέσης και επαφής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που φοιτούν σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια (Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή γενικά σχολεία με Παράλληλη Στήριξη ή άλλον τρόπο εκπαιδευτικής υποστήριξης)*”. Αυτή καλούσε τα Κ.Ε.Σ.Υ. να προβούν σε σχεδιασμό και οργάνωση εξ αποστάσεως συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων και μαθητών/τριών, που είτε έχουν αξιολογηθεί, είτε απευθύνονται προς τις υπηρεσίες τους πρώτη φορά, αξιοποιώντας τρόπους άμεσης ή έμμεσης υποστήριξης, ηλεκτρονικά (skype ή email) ή με τηλεφωνική επικοινωνία. Επιπλέον, σε συνεργασία με τους/τις διευθυντές/ντριες των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., συντονίζουν το προσωπικό των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. προκειμένου να παράσχουν τις αντίστοιχες εξ αποστάσεως υπηρεσίες στην περιοχή ευθύνη τους.

Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που φοιτούν σε γενικά ή ειδικά σχολεία, αρχικά φαίνεται να μη θεωρήθηκε αναγκαία η συνέχιση εξ αποστάσεως της υποστηρικτικής παρέμβασης του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. Προτάθηκε από το υπουργείο μόνον η διατήρηση κατά κάποιο τρόπο των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και όπου είναι εφικτό υλοποίηση μαθημάτων ή βιωματικών δράσεων, αφού προτείνεται ότι “*Η ασύγχρονη επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. φύλλα εργασίας ή άλλο διαδραστικό ή μη εκπαιδευτικό υλικό, που θα υλοποιηθούν με ή χωρίς τη βοήθεια των γονέων), ενώ “Η σύγχρονη επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί με σκοπό είτε αμιγώς τη διατήρηση των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε την υλοποίηση μαθημάτων ή βιωματικών δραστηριοτήτων όπου είναι αυτό εφικτό*”. Ευτυχώς που “*Για την υλοποίηση κάθε σχετικής πρωτοβουλίας κρίνεται σκόπιμη η επικοινωνία και η στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτελούν απαραίτητους αρωγούς προς αυτή την κατεύθυνση*”.

Αργότερα με την υπ αρ. 41070/ΓΔ4/27-3-2020 Εγκύκλιο δόθηκαν οδηγίες για την «*Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό*»

«*καλούνται τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, υπό τον συντονισμό των Διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν*” να συμβάλλουν προσφέροντας εξ αποστάσεως υπηρεσίες στους μαθητές και τις οικογένειες τους.

Οι “οδηγίες” αυτές κρίθηκαν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και μέλη Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. ως γενικές και ότι απλά είχαν σκοπό να δημιουργήσουν άλλοθι για την έλλειψη σοβαρής μελέτης και σχεδιασμού των εξ αποστάσεως υποστηρικτικών υπηρεσιών. Σε μια τέτοια δύσκολα διαχειρίσιμη κατάσταση οι εργαζόμενοι στην

εκπαίδευση και ειδικά τα μέλη Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. βρέθηκαν εκ νέου στο περιθώριο και χωρίς να υπάρχει τουλάχιστον από την πολιτεία το απαραίτητο ενδιαφέρον και ο κατάλληλος σχεδιασμός για την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

3. Οι παρεμβάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Το Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. αναγνωρίζοντας αυτή την ανάγκη κινητοποιήθηκε με τις λίγες είναι η αλήθεια δυνατότητες του, αλλά με αρκετή διάθεση των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου και σε σύντομο χρονικό διάστημα, επεξεργάστηκε και προσέφερε για ενημέρωση και χρήση των συναδέλφων:

1. Τον “Συμπεριληπτικό οδηγό και κατάλογο εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid19 (πρώτο και δεύτερο μέρος)” Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020) / (Αρβανίτης κ.α., 2020).

Το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.), ως επιστημονικός φορέας της Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α., αναλαμβάνει πρωτοβουλία για την ενημέρωση και υποστήριξη των Εκπαιδευτικών, του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού που εργάζονται στο χώρο τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Εκπαίδευσης, καταρτίζοντας έναν οδηγό με σημαντικό υλικό για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων που βιώνει η χώρα λόγω COVID-19. Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει σημαντικές πληροφορίες, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους, τηλεφωνικές γραμμές βοήθειας, υποστηρικτικό ψυχοπαιδαγωγικό υλικό και χρήσιμους συνδέσμους για άμεση χρήση ιδιαίτερα από τους συναδέλφους που εργάζονται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και τα Κ.Ε.Σ.Υ., αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Στόχος της ενέργειας αυτής είναι να αποτελέσει ο συγκεκριμένος κατάλογος μια μικρή συμβολή στην κατεύθυνση της ενημέρωσης των συναδέλφων, αλλά και της ενίσχυσής τους στο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό έργο που καλούνται να φέρουν σε πέρας σε πολύ αντίξοες συνθήκες.

Την δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων των συναδέλφων στην επιστημονική πλατφόρμα Academia - Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. EDU-Ψηφιακό Αποθετήριο Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. EDU, 2020)

<https://independent.academia.edu/IMEGEEEDU>

Όπου δημοσιεύθηκαν αρκετές εργασίες που εκπονήθηκαν από συναδέλφους τις ημέρες της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και δομών ειδικής εκπαίδευσης και αντανάκλυσαν την αγωνία και το ενδιαφέρον τους για την υποστήριξη των μαθητών στις δεδομένες συνθήκες. Η πλατφόρμα παρουσίασε εντυπωσιακή κίνηση και αποτέλεσε την αρχή της επιστημονικής-εκδοτικής δραστηριότητας του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., που συνεχίζεται πλέον με την επικείμενη έκδοση του Ηλεκτρονικού Περιοδικού Ανοικτής Πρόσβασης στις αρχές του νέου έτους. Θα φιλοξενηθεί από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και θα δημοσιεύει μετά από κρίση επιστημονικές, ερευνητικές και άλλες εργασίες συναδέλφων μελών Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π., Εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκών και άλλων επιστημόνων. Ακόμη θα φιλοξενεί τεκμηριωμένες επιστημονικά θέσεις και προτάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. και των συνδικαλιστικών μας φορέων, εισηγήσεις σε επιστημονικές εκδηλώσεις, κ.ά.

2. Τα “Πρωτοκόλλα για την εξ Αποστάσεως Υποστηρικτική Παρέμβαση του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. στις Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στη διάρκεια αναστολής ή μερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών δομών λόγω της πανδημίας COVID-19” (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020) (Αρβανίτης κ.α., 2020).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δημιουργήθηκε η ανάγκη για σχεδιασμένη και βάσει πρωτοκόλλου εξ αποστάσεως παρέμβαση η οποία θα βοηθούσε στην διατήρηση βασικών αρχών δεοντολογίας και στην αποτελεσματική παρέμβαση στις διαφορετικές διαγνωστικές, υποστηρικτικές και εκπαιδευτικές δομές (Κ.Ε.Σ.Υ.-Ε.Δ.Ε.Α.Υ.-Σ.Μ.Ε.Α.Ε.-υποστήριξη στην γενική Ολοήμερα -ΕΠΑ.Λ-ΕΚΟ). Σε αυτή την ανάγκη και το κενό στον σχεδιασμό και την πολιτική του υπουργείου, θέλησε να ανταποκριθεί η Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α., που ανέθεσε στο ΔΣ του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. την σύνταξη Οδηγών-Πρωτοκόλλων τα οποία να καλύπτουν θέματα που αφορούν:

Α. Την εξ αποστάσεως εργασία ψυχολόγων ΠΕ23 και κοινωνικών λειτουργών ΠΕ30 των Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Β. Την εξ αποστάσεως εργασία για το Ε.Ε.Π. των Κ.Ε.Σ.Υ.

Γ. Την εξ αποστάσεως εργασία του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Δ. Την εξ αποστάσεως εργασία ψυχολόγων ολοήμερων δημοτικών και ΕΠΑ.Λ.

Ε. Την εξ αποστάσεως εργασία κοινωνικών λειτουργών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -Πράξη: “*Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Ε.Κ.Ο.) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής*”.

Τα μέλη του Δ.Σ. του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. ανταποκρίθηκαν προσωπικά στην πρόσκληση και κατέθεσαν την εμπειρία, γνώση και εξειδίκευση τους, από την μέχρι σήμερα επαγγελματική και επιστημονική τους εμπειρία, έχοντας το πλεονέκτημα ότι εκπροσωπούν και τις διάφορες ειδικότητες Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. Το αποτέλεσμα, σύμφωνα με σχόλια συναδέλφων, ήταν αρκετά υποστηρικτικό για αυτούς και τις δομές στις οποίες εργάζονται. Θεωρήθηκε από πολλούς σαν μια σανίδα σωτηρίας και πιξίδα για την ασφαλή πλοήγηση σε αχαρτογράφητα νερά. Είναι βέβαια χρήσιμο να υπάρξει οργανωμένη διερεύνηση για την διαπίστωση του εύρους χρήσης τους, της συμβατότητας με τις πραγματικές ανάγκες και την δυνατότητα να καλύψουν όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις, με στόχο την επικαιροποίηση και συμπλήρωση τους μετά την αρχική χρήση. Επίσης μελετάται η δημιουργία πρωτοκόλλων για εξ αποστάσεως παροχή υπηρεσιών ανά ειδικότητα Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π.. Σε αυτό σίγουρα θα προσφέρει πολλά η σημερινή ημερίδα με τις προτάσεις που θα διατυπωθούν από τους εισηγητές που καλύπτουν όλο το διεπιστημονικό φάσμα. Τα πορίσματα - Πρωτόκολλα διαβιβάστηκαν στο Υπουργείο Παιδείας από την Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. ως :“*Προτάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. για την υιοθέτηση Πρωτοκόλλων για την εξ Αποστάσεως Υποστηρικτική Παρέμβαση του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. στις Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στη διάρκεια αναστολής ή μερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών δομών λόγω της πανδημίας COVID-19*”, προκειμένου να γίνουν ευρέως διαθέσιμα δημοσιεύθηκαν ηλεκτρονικά από το ίδιο το Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. στην επιστημονική πλατφόρμα Academia- IMEGEE EDU .

Παρουσιάζοντας αδρά τις προτάσεις αυτές, καταγράφουμε ότι:

α) Οι προτάσεις αυτές βασίζονται στις Υπουργικές Αποφάσεις και εγκυκλίους που παραθέτουμε παρακάτω καθώς και στο Γενικό και Ειδικό Καθηκοντολόγιο. Επίσης στις αρχές Δεοντολογίας και την πρακτική και νομοθεσία διαφύλαξης των δικαιωμάτων και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, γονέων και Εκπαιδευτικών-Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π..

β) Για την διασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων, της δεοντολογίας και των προσωπικών δεδομένων, προτείνεται ότι:

«Σε κάθε περίπτωση, για την αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω, πρέπει να διασφαλίζεται και υποστηρίζεται από την υπηρεσία, η τεχνολογική δυνατότητα (εξοπλισμός, συνδέσεις διαδικτύου) και γνώση (κατάλληλη επιμόρφωση) γονέων, μαθητών και εργαζόμενων, για την παροχή ασφαλών εξ αποστάσεως υπηρεσιών.

Οι εξ αποστάσεως υπηρεσίες παρέχονται σε αντικειμενικές καταστάσεις μη δυνατότητας δια ζώσης φοίτησης των μαθητών (νοσηλεία ή κατ οίκον παραμονή του μαθητή) και με βάση την κρίση των ειδικών για την αναγκαιότητα και δυνατότητα αποτελεσματικής παροχής τους» (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020), (Αρβανίτης κ.ά., 2020).

Α. Πρωτόκολλο για την εξ αποστάσεως εργασία ψυχολόγων ΠΕ23 και κοινωνικών λειτουργών ΠΕ30 των Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Οι παρεμβάσεις των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. εμπίπτουν στις ακόλουθες κατηγορίες (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020),(Αρβανίτης κ.ά., 2020):

- Εν εξελίξει περιπτώσεις/περιστατικά
- Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Νέα αιτήματα

Καθορίζει τον ρόλο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης στον συντονισμό των ενεργειών σε παλαιά και νέα αιτήματα, την συνεργασία και παροχή υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την διαδικασία ενημέρωσης των γονέων, την διαδικασία παραπομπής στα μέλη Ε.Ε.Π. και επικοινωνίας και παροχής της εξ αποστάσεως υποστήριξης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ακόμη με βάση το ΦΕΚ 315/2014 , Αριθμ. 17812/Γ6, «Νόμιμη σύσταση των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών» γίνεται προσαρμογή των διαδικασιών συνεργασίας και παραπομπής σε άλλες υπηρεσίες όταν κριθεί αναγκαίο.

Β. Την εξ αποστάσεως εργασία για το Ε.Ε.Π. των Κ.Ε.Σ.Υ.

Καθορίζεται ο ρόλος των προϊσταμένων και του συλλόγου προσωπικού των Κ.Ε.Σ.Υ. στην διαδικασία ενημέρωσης των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους, καθώς και τρόποι αποτελεσματικής εφαρμογής της. Επίσης οι απαραίτητες ενέργειες των Διευθυντών σχολικών μονάδων για την αποτελεσματική και ασφαλή ενημέρωση των γονέων των μαθητών και την διευκόλυνση τους στην επικοινωνία με το Κ.Ε.Σ.Υ. Η προτεινόμενη διαδικασία παρέμβασης των μελών Ε.Ε.Π. που έχει πάντα

διεπιστημονικό χαρακτήρα και εμπίπτει στις ακόλουθες κατηγορίες (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020),(Αρβανίτης κ.ά., 2020):

- Αιτήματα ήδη αξιολογηθέντων μαθητών ή μαθητών σε διαδικασία αξιολόγησης (εν εξελίξει περιπτώσεις).
- Νέα αιτήματα για ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών.
- Αιτήματα συμβουλευτικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων.
- Συνεργασία με Ε.Δ.Ε.Α.Υ.
- Συνεργασία και εποπτεία των ψυχολόγων ολόημερων δημοτικών σχολείων.

Σε κάθε περίπτωση καθορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας, τα καταγραφόμενα στοιχεία, η διαδικασία επεξεργασίας των αιτημάτων και ανάθεσης της περίπτωσης στους ειδικούς σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας και τις επιβαλλόμενες προσαρμογές.

Εξχωριστά καθορίζεται η διαδικασία και το αντικείμενο συνεργασίας με τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και της συνεργασία και εποπτείας στους ψυχολόγους που υπηρετούν στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και ΕΠΑΛ της περιοχής ευθύνης τους.

Γ. Την εξ αποστάσεως εργασία του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Καθορίζει την διαδικασία και τον ρόλο των Διευθυντών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών για την δυνατότητα να επικοινωνούν με τη Διεύθυνση του σχολείου υποβάλλοντας αίτημα για συνέχιση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης/συμβουλευτικής. Επίσης την διαδικασία αρχικής επικοινωνίας, επεξεργασίας, συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας και ανάθεσης της περίπτωσης στους κατάλληλους ειδικούς. Ακόμη τις παρεμβάσεις που προβλέπονται, την δυνατότητα να σχεδιάσει και να προτείνει προσβάσιμο υποστηρικτικό, συμβουλευτικό και ενημερωτικό υλικό, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εφαρμογές της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και την δυνατότητα συνεργασίας με άλλες υπηρεσίες ή/και παραπομπής όταν κριθεί αναγκαίο. Οι παρεμβάσεις του Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. εμπίπτουν στις ακόλουθες κατηγορίες (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020),(Αρβανίτης κ.ά., 2020):

- Συμβουλευτική-υποστήριξη μετά από αίτημα του γονέα-κηδεμόνα.
- Πρόγραμμα εξ αποστάσεως συμβουλευτικής-ειδικής θεραπευτικής αγωγής-βελτίωσης δεξιοτήτων και αυτονομίας.
- Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Προβλέπεται ο τρόπος που το Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π. της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. δύναται, ανεξαρτήτου αιτήματος αλλά με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, στα πλαίσια του υπάρχοντος ατομικού θεραπευτικού-υποστηρικτικού προγράμματος και των νέων αναγκών των μαθητών που ήδη παρακολουθεί, να προβαίνει στην παροχή τακτικών σύγχρονων ή/και ασύγχρονων υπηρεσιών προς τους μαθητές και τους γονείς-

κηδεμόνες. Ακόμη εφόσον προκύψουν αιτήματα υποστήριξης από το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΜΕΑΕ, το ΕΕΠ-ΕΒΠ οφείλει να παρέχει: α) εξ αποστάσεως συμβουλευτική και καθοδήγηση στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και β) προτάσεις για εφαρμογή αναγκαίων προσαρμογών και υποστηρικτικού εξοπλισμού. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον/την Διευθυντή/τρια και με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών.

Δ. Την εξ αποστάσεως εργασία ψυχολόγων ολοήμερων δημοτικών και ΕΠΑ.Λ.

Καθορίζει τον ρόλο των Διευθυντών των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων και ΕΠΑΛ στον συντονισμό των ενεργειών σε παλαιά και νέα αιτήματα, την συνεργασία και παροχή υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την διαδικασία ενημέρωσης των γονέων ή των ενηλίκων μαθητών, την διαδικασία παραπομπής στα μέλη Ε.Ε.Π. και επικοινωνίας και παροχής της εξ αποστάσεως υποστήριξης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Επίσης τον τρόπο συνεργασίας με το Κ.Ε.Σ.Υ. και παροχής εποπτείας στους ψυχολόγους των ΕΠΑ.Λ, τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης μαθητών και γονέων και τις διαδικασίες συνεργασίας και παραπομπής σε άλλες υπηρεσίες όταν αυτό κριθεί αναγκαίο. Οι παρεμβάσεις των ψυχολόγων εμπίπτουν στις ακόλουθες κατηγορίες (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020),(Αρβανίτης κ.ά., 2020) :

- Εν εξελίξει περιπτώσεις

- Νέα αιτήματα

-Συνεργασία με εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ευθύνης τους

Ε. Την εξ αποστάσεως εργασία κοινωνικών λειτουργών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -Πράξη: "*Ένταξη ενάλωτων κοινωνικών ομάδων (Ε.Κ.Ο.) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής*".

Καθορίζει τον ρόλο των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. στα οποία εργάζονται και προσφέρουν τις υπηρεσίες τους κοινωνικοί λειτουργοί, στον συντονισμό των ενεργειών σε παλαιά και νέα αιτήματα. Επίσης τον τρόπο συνεργασίας και παροχής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την διαδικασία ενημέρωσης των γονέων, την διαδικασία παραπομπής στους Κοινωνικούς Λειτουργούς και επικοινωνίας και παροχής της εξ αποστάσεως υποστήριξης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ακόμη την διαδικασία άσκησης του υποστηρικτικού έργου που εμπίπτει στις αρμοδιότητές του ΚΛ, βάση των νέων συνθηκών που προκύπτουν από την παραμονή τους στο σπίτι εστιάζοντας σε: κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο υλικό του σχολείου οδηγώντας σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, με βάση το ΦΕΚ 3032/2017 τ. Β' «*Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*» Στο πλαίσιο της Πράξης με τίτλο: «*Ένταξη ενάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2019-2020*» και με τις απαραίτητες προσαρμογές λόγω των ειδικών συνθηκών. Προβλέπεται η διαδικασία συνεργασίας με φορείς και υπηρεσίες της περιοχής όπως με τον δήμο, με

δομές της κοινότητας, εθελοντικές οργανώσεις Ρομά ή μη, ή άλλους φορείς που παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες στην ομάδα στόχο. Οι παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών εμπίπτουν στις ακόλουθες κατηγορίες (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., 2020),(Αρβανίτης κ.ά., 2020):

- Εν εξελίξει περιπτώσεις
- Νέα αιτήματα
- Συνεργασία με εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ευθύνης τους

3. Επίλογος

Η εμπειρία της πανδημίας και των επιπτώσεων της στην λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης και υποστήριξης, ανέδειξε σημαντικές ελλείψεις του συστήματος ως προς την τεχνολογική και ψηφιακή υποδομή και οργάνωση, λανθασμένες αντιλήψεις για τις έννοιες της ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής θεραπευτικής αγωγής, δημιούργησε αίσθημα αδικίας και ανασφάλειας στους εργαζόμενους στην ειδική εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά αποκαλύφθηκε η συγκινητική ανταπόκριση του προσωπικού της εκπαίδευσης στις δύσκολες συνθήκες που αντιμετώπισε καθώς και η προσπάθεια ειδικών και φορέων για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση θεμάτων που προέκυψαν στην καθημερινή εκπαιδευτική και υποστηρικτική πρακτική.

Το έργο και οι παρεμβάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. συνεχίζονται με την συμμετοχή όλο και περισσότερων συναδέλφων στις διαδικασίες και τις ομάδες έργων του, τις εκδοτικές δραστηριότητες, την επεξεργασία τεκμηριωμένων προτάσεων για θέματα των κλάδων μας και της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Υ.Α. Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020, Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 783/Β' 10.3.2020)

41070/ΓΔ4/27-3-2020 / Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε., εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ, Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας

38510/ΓΔ4/17 -03-2020 / Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε., εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ, Διευκρινίσεις για τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας

39317/ΓΔ4/19/03/2020 / Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε., εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ, Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας

Νόμος 4547/2018, Δομές Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018)

Υ.Α. Αρ. 211076/ΓΔ4/13-12-2018, Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των ΚΕΣΥ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5614/13-12-2018)

Νόμος 4547/2018, Άρθ. 10, παρ. 9, Συνεργασία ΚΕΣΥ-ΕΔΕΑΥ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018)

ΥΑ 27922/Γ6/8-3-2007, Καθηκοντολόγιο ΕΕΠ-ΕΒΠ (ΦΕΚ 449/Β/3-4-2007) όπως συμπληρώθηκε με την ΥΑ 66082/Δ3/26-4-2018, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1585/Β/8-5-2018)

Υ.Α. Αρ. Φ25γ/158552/Δ4, Πρόσληψη Ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2019-2020 στο πλαίσιο της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-Υποστηρίξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3878/2019)

Υ.Α. αρ. 142628/ΓΔ4, Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3032/2017 τ. Β')

Πράξη υπ' αρ. Πρωτ. 3639/ 05-07-2019, Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2019-2020, με κωδικό ΟΠΣ 5045765, (ΑΔΑ ΩΝΤΨ465ΧΙ8-Ψ0Χ).

Αριθμ. 17812/Γ6, «Νόμιμη σύσταση των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 315/2014)

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών για την Γενική και Ειδική Εκπαίδευση, (2020). [Συμπεριληπτικός οδηγός και κατάλογος εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19](#). Ανακτήθηκε από: <https://imegee.gr/wp-content/uploads/2021/03/ODHGOS-1.pdf>

Αρβανίτης Δ., Τσιακπίνη Λ., Τσαρούχας Ν., Αλμπάνη Χ., Τραγάκη Ε., Βολκίδης Μ., Δεληγιάννης Γ., (2020). [Συμπεριληπτικός οδηγός και κατάλογος εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19](#). Ανακτήθηκε από: <https://independent.academia.edu/IMEGEEEDU>

IMEGEE EDU-Ψηφιακό Αποθετήριο Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (IMEGEE EDU, 2020). Ανακτήθηκε από: <https://independent.academia.edu/IMEGEEEDU>

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών για την Γενική και Ειδική Εκπαίδευση, (2020). [Συμπεριληπτικός οδηγός και κατάλογος εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19 - μέρος δεύτερο](#). Ανακτήθηκε από: <https://imegee.gr/wp-content/uploads/2021/03/ODHGOS-1.pdf>

Αρβανίτης Δ., Τσιακπίνη Λ., Τσαρούχας Ν., Αλμπάνη Χ., Τραγάκη Ε., Βολκίδης Μ., Δεληγιάννης Γ., (2020). [Συμπεριληπτικός οδηγός και κατάλογος εκπαιδευτικού υλικού κατά την περίοδο της πανδημίας covid-19 - μέρος δεύτερο](#). Ανακτήθηκε από: <https://independent.academia.edu/IMEGEEEDU>

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών για την Γενική και Ειδική Εκπαίδευση, (2020). Προτάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. για την υιοθέτηση Πρωτοκόλλων για την εξ Αποστάσεως Υποστηρικτική Παρέμβαση του ΕΕΠ-ΕΒΠ στις Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στη διάρκεια αναστολής ή μερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών δομών λόγω της πανδημίας COVID-19". Ανακτήθηκε από: <https://imegee.gr/wp-content/uploads/2021/03/PROTOKOLLA.pdf>

Αρβανίτης Δ., Τσιακπίνη Λ., Τσαρούχας Ν., Αλμπάνη Χ., Τραγάκη Ε., Βολκίδης Μ., Δεληγιάννης Γ., (2020). Προτάσεις του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. για την υιοθέτηση Πρωτοκόλλων για την εξ Αποστάσεως Υποστηρικτική Παρέμβαση του ΕΕΠ-ΕΒΠ στις Δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στη διάρκεια αναστολής ή μερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών δομών λόγω της πανδημίας COVID-19". Ανακτήθηκε από: <https://independent.academia.edu/IMEGEEEDU>

Ο επανακαθορισμός του υποστηρικτικού ρόλου των Ψυχολόγων στην
εκπαίδευση:

Η πρόκληση της εποχής

Redefining the supportive role of Psychologists in education: The
challenge of the times

Ευγενία Τραγάκη, Σχολική Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘ, MEd Educational Psychology, MSc
Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας, Πρόεδρος Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Αττικής

eugenia.tragaki@gmail.com

Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς, Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός, υ.Διδάκτωρ
Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α Β.Σ.σ., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.,
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Παιδιών με εγκεφαλική παράλυση, Γενικός Γραμματέας
Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

ntsarouc@psych.uoa.gr

¹1ο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας

²Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Παιδιών με Εγκεφαλική Παράλυση

Περίληψη

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάγκη παροχής
ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικές δομές. Η επιστήμη της σχολικής

ψυχολογίας είναι θεμελιώδους σημασίας για τη ψυχοκοινωνική υποστήριξη, τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Ο σύγχρονος ρόλος του/της σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλους τομείς παροχής ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών. Η περίοδος της πανδημίας και οι σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις που επέφερε, ανέδειξαν, ακόμη περισσότερο τη χρησιμότητα της παρουσίας των Σχολικών Ψυχολόγων σε όλες τις δομές της Εκπαίδευσης, καθώς και την αναγκαιότητα εξειδικευμένης εξ αποστάσεως συμβουλευτικής και υποστήριξης με συγκεκριμένα πρωτόκολλα υποστήριξης, τα οποία θα έπρεπε να είναι πρωτυποποιημένα και ομοιογενή και θα έπρεπε να αναφέρονται και στην εξ αποστάσεως ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ψυχολογία, ρόλος σχολικού Ψυχολόγου, εκπαίδευση, εξ αποστάσεως υποστήριξη, επιμόρφωση, εποπτεία

Abstract

The institution of compulsory education contributed to the need for psychosocial support in educational structures. The science of school psychology is fundamental to psychosocial support, learning and child development. The modern role of the school psychologist is multi-dimensional and involves a variety of areas of psychological-counselling services. The period of the pandemic and the serious psychosocial consequences it brought about, highlighted even more the usefulness of the presence of School Psychologists in all educational structures, as well as the necessity of specialised distance counselling and support with specific support protocols, which should be standardised and homogeneous and should also refer to distance psychological support to pupils, parents and teachers.

Key-words: school psychology, role of school psychologist, training, distance support, training, supervision

1. Εισαγωγή

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και η επέκταση της υποχρεωτικότητας μέχρι το τέλος του Γυμνασίου, αλλά και η επιδείνωση των

κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών του γενικού πληθυσμού, συνέβαλε στην ανάγκη παροχής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικές δομές. Ιστορικά λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο αριθμός των εγγραφών μαθητών στα σχολικά πλαίσια αυξήθηκε, με αποτέλεσμα να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα, οι ανάγκες του, οι απαιτήσεις του και η ποικιλομορφία του. Αυτή η πολυμορφία και πολυεπίπεδη αναγκαιότητα σε εξειδικευμένες παροχές υποστήριξης, αποτέλεσε την απαρχή της ένταξης του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου σε εκπαιδευτικά πλαίσια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και κατέδειξε την αναγκαιότητα υποστήριξης των μαθητών από Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις.

Η επιστήμη της ψυχολογίας είναι θεμελιώδους σημασίας για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη, τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Στην επιστήμη της Σχολικής ψυχολογίας αναπόδραστα αναφερόμαστε και στους ρόλους που καλείται να πραγματοποιήσει ~~και~~ ένας σχολικός ψυχολόγος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον επίσημο προσδιορισμό του κλάδου από τον *Αμερικανικό Σύλλογο Ψυχολόγων (American Psychological Association – APA, 1999)*, όπως ενδεικτικά αναφέρει η Χατζηχρήστου στην «Εισαγωγή στη Σχολική ψυχολογία»: «η σχολική ψυχολογία είναι μια ειδικότητα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, που ασχολείται με την επιστήμη και την επαγγελματική πρακτική της ψυχολογίας με παιδιά, εφήβους, οικογένειες, μαθητές όλων των ηλικιών καθώς και με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν μια σειρά από υπηρεσίες, που αφορούν σε ψυχολογικές εκτιμήσεις και παρεμβάσεις, στην πρόληψη, την προώθηση της ψυχικής υγείας, την ανάπτυξη και εκτίμηση προγραμμάτων, δίνοντας έμφαση στις εξελικτικές διαδικασίες των παιδιών και των εφήβων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας» (Χατζηχρήστου, 2004, σελ.24).

Η Σχολική ψυχολογία βρίσκει την έκφρασή της μέσα από τα άρθρα της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, ως προς το σκοπό της εκπαίδευσης. Το άρθρο 29 της Σύμβασης αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι η *εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να κατευθύνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων, των διανοητικών και φυσικών ικανοτήτων του, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα ανθρωπίνια δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, στην ανάπτυξη του σεβασμού των γονέων του παιδιού, της πολιτισμικής του ταυτότητας, της γλώσσας, των αξιών, των εθνικών αξιών μιας χώρας, στην οποία ζει το παιδί και των διαφορετικών πολιτισμών και στην προετοιμασία του για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία σε ένα πνεύμα ειρήνης, κατανόησης, ανοχής, ισότητας και φιλίας*. Οι Σχολικοί Ψυχολόγοι πρωτίστως υποστηρίζουν και ενισχύουν την ψυχική υγεία, καθώς και το επιπέδο εκπαίδευσης των μαθητών (Hart, 2017).

Επίσης, σύμφωνα με τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύνδεσμο (American Psychological Association-A.P.A.) (1999): *οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν υπηρεσίες και σε συστήματα και οργανισμούς, που εξυπηρετούν τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, απευθύνονται σε άτομα τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ή διαταραχές (νοητικές ή ψυχικές), που επηρεάζουν τη μάθηση, σε οικογένειες που ζητούν διαγνωστικές αξιολογήσεις των μαθησιακών δυσκολιών και κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και βοήθεια για τα ακαδημαϊκά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους,*

εκπαιδευτικούς, γονείς και με οργανισμούς – φορείς, με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλων πλαισίων για μάθηση (Χατζηχρήστου, 2004).

Βέβαια, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου εδράζεται στην ανάπτυξη των επιστημών της παιδαγωγικής και ψυχολογίας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και διαμορφώθηκε σταδιακά με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (Νικολόπουλος, 2008). Στην Ελλάδα οι σχολικοί ψυχολόγοι αντιμετωπίζουν τη συνθήκη της προσωρινής απασχόλησης, καθώς η πλειοψηφία των εργαζομένων εργάζεται με τη μορφή του αναπληρωτή. Με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς γίνονται προσλήψεις, συνήθως, σε διαφορετικές χρονικές φάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ο κάθε σχολικός ψυχολόγος πριν την πρόσληψη του δεν γνωρίζει ούτε το χρονικό διάστημα για το οποίο θα εργάζεται, ούτε την τοποθεσία και δομή εργασίας του. Επίσης, ο αριθμός των προσλήψεων δεν είναι σταθερός και η κάθε σχολική χρονιά επηρεάζεται από προγράμματα του ΕΣΠΑ ή πιλοτικά προγράμματα. Η ψήφιση του **νόμου 4547/2018** για την «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που αφορούσε τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), του **νόμου 4692/2020** «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», καθώς και του πρόσφατου **νόμου 4823/2021** για τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), έφεραν νέα δεδομένα στον κλάδο της Σχολικής Ψυχολογίας, τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αναζητηθούν κατευθυντήριες γραμμές, ως προς την άσκηση του ρόλου του Ψυχολόγου στην Εκπαίδευση.

2. Οι προτάσεις της Ομάδας Εργασίας Ψυχολόγων-ΠΕ23 του Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Αττικής αφορούν τους εξής άξονες:

- I. Ο ρόλος του ψυχολόγου στα ΚΕΔΑΣΥ
- II. Ο ρόλος του ψυχολόγου στις ΕΔΥ
- III. Ο ρόλος του ψυχολόγου στη Γενική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, ΕΠΑΛ)
- IV. Ο ρόλος του ψυχολόγου στην Ειδική Εκπαίδευση

I. Ο ρόλος του ψυχολόγου στα ΚΕΔΑΣΥ:

Η εφαρμογή του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, εγείρει μια σειρά από ζητήματα τόσο σε θέματα επιμόρφωσης, όσο και διευκρίνισης του ρόλου και της λειτουργίας του ψυχολόγου στο θεσμό των ΚΕΔΑΣΥ:

- **Επιμόρφωση:** υφίσταται *άμεση ανάγκη* συστηματικής επιμόρφωσης, τόσο σε **νέα ψυχομετρικά εργαλεία** -που να μην περιορίζονται μόνο στις κλίμακες Wechsler, όσο και σε σύγχρονες τάσεις και παρεμβάσεις στην Επιστήμη της Ψυχολογίας.
- **Ψυχομετρικά εργαλεία:** Θα πρέπει να διασαφηνιστεί προς τους αρμόδιους ότι η εργασία του ψυχολόγου δεν εξαντλείται στη χορήγηση ενός τεστ νοημοσύνης και ότι υφίσταται πληθώρα ψυχομετρικών εργαλείων, τεστ προσωπικότητας και ερωτηματολογίων, που χρειάζονται για μια ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση. Ένας τέτοιος κατάλογος θα μπορούσε να καταρτιστεί από την Ομάδα Εργασίας ΠΕ23 ή από το Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., επιστημονικό φορέα της ΠΟΣΕΕΠΕΑ.
- **Κατάρτιση:** Παράλληλα, όμως, αναδύεται η αναγκαιότητα **εκπαίδευσης και κατάρτισης** όλων των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού – όχι μόνο των ψυχολόγων- σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ψυχικής ανθεκτικότητας και δυναμικής των ομάδων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα αιτήματα της σχολικής κοινότητας, όπως προβλέπεται τόσο από το νόμο 4547/2018 όσο και από το Ν.4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» (θέματα εξαρτήσεων, σχολικού εκφοβισμού, διαφυλικών σχέσεων, έμφυλης βίας, αποκλεισμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, ενσωμάτωσης προσφύγων κλπ).
- **Προτυποποίηση ψυχολογικής εκτίμησης-αξιολόγησης:** στα πλαίσια της αξιολόγησης που διενεργούν οι ψυχολόγοι των ΚΕΔΑΣΥ, είναι απαραίτητο να τηρείται ένα συγκεκριμένο **πρωτόκολλο ενεργειών μέσω προτυποποίησης της διαδικασίας**, βάσει των διεθνών πρακτικών, της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αλλά και της συμπυκνωμένης ελληνικής εμπειρίας από το πεδίο.

II. Ο ρόλος του ψυχολόγου στις ΕΔΥ:

Αίτημα για διεύρυνση των ΕΔΥ: ο ρόλος των ΕΔΥ (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης) έχει καθιερωθεί στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου από το 2014, οπότε και συστάθηκαν οι μέχρι πρότινος ονομαζόμενες ΕΔΕΑΥ (ΥΑ Αριθμ. 17812/Γ6/2014), καθώς επιτελούν σημαντικό έργο στην πρώτη επικοινωνία, εκτίμηση αναγκών, αξιολόγηση, αντιμετώπιση εντός σχολικού πλαισίου και διαμεσολάβηση-παραπομπή στις αρμόδιες υπηρεσίες. Χρειάζεται να υπάρχει σταθερή διεκδίκηση εκ μέρους των φορέων και των συνδικαλιστικών οργάνων για:

- **Συνέχιση και διεύρυνση της λειτουργίας του θεσμού,** ώστε να αντιμετωπίζονται τα ποικίλα και πολλαπλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών *άμεσα, έγκαιρα και αποτελεσματικά*.
- **Επιμόρφωση:** Συμπερίληψη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των ΕΔΥ τόσο στα **προγράμματα επιμόρφωσης**, όσο και στον γενικότερο σχεδιασμό για διασύνδεση των υπηρεσιών υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικά). Η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται κάθε

χρόνο και να εμπλουτίζεται συνεχώς σύμφωνα με τα αιτήματα των καιρών (πχ υποστήριξη και συμβουλευτική την περίοδο του εγκλεισμού λόγω πανδημίας)

- **Εποπτεία:** Καθιέρωση της **εποπτείας** των ψυχολόγων και των Κοινωνικών Λειτουργών των ΕΔΥ από τα ΚΕΔΑΣΥ και αποσαφήνιση του τρόπου επικοινωνίας και συνεργασίας με αυτά, με συγκεκριμενοποίηση του πλαισίου παραπομπής.
- **Προτυποποίηση διαδικασιών:** απαιτείται περαιτέρω συγκεκριμενοποίηση του ρόλου των ΕΔΥ προτυποποίηση των διαδικασιών διερεύνησης, παρέμβασης και παραπομπής στα ΚΕΔΑΣΥ, ιδιαίτερα αποσαφήνιση των απαιτούμενων ενεργειών σε περιπτώσεις κακοποίησης, αυτοκτονικής συμπεριφοράς και εκδηλώσεων ακραίας βίας.

III. Ο ρόλος του ψυχολόγου στη Γενική Εκπαίδευση:

- **Εποπτεία:** αναφορικά με την εποπτεία των ψυχολόγων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από τα ΚΕΔΑΣΥ, είναι ανάγκη να οριστούν **αρχές και προδιαγραφές στη συνεργασία** αυτή, καθώς υφίσταται *θεσμικό κενό* ως προς το συντονισμό και την εποπτεία των Ψυχολόγων ΠΕ23. Παρατηρείται το φαινόμενο η εποπτεία αυτή να ανατίθεται σε άλλες ειδικότητες, όπως εκπαιδευτικούς ή να πραγματοποιείται άτυπα και αποσπασματικά. Θεωρούμε δεοντολογικά απαραίτητο, βάσει των διεθνώς παραδεδομένων αρχών, **η εποπτεία των ψυχολόγων να γίνεται αποκλειστικά και μόνο από ψυχολόγους των ΚΕΔΑΣΥ** και όχι από άλλες ειδικότητες ή άλλους εξωτερικούς φορείς.
- **Προετοιμασία του σχολικού πλαισίου για το ρόλο του ψυχολόγου:** από την πρώτη εφαρμογή του νέου θεσμού κατά το σχολικό έτος 2018-19, διαπιστώθηκε έλλειψη ετοιμότητας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου αρχικά εφαρμόστηκε ο θεσμός, για την υποδοχή και ενσωμάτωση των ψυχολόγων στη σχολική ζωή, καθώς επίσης και ανεδραφικές προσδοκίες σχετικά με το ρόλο τους. Κρίνεται αναγκαία η προετοιμασία των σχολικών δομών, αλλά και των ψυχολόγων που θα εργαστούν σε αυτές, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας.
- **Επιμόρφωση:** Σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των ψυχολόγων θα μπορούσε να αναλάβει το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.). Ενδεικτικά, η επιμόρφωση αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει: προγράμματα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ψυχικής ανθεκτικότητας και δυναμικής των ομάδων, συμβουλευτικής γονέων, κλπ.
- **Επέκταση του θεσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:** χρειάζεται διεκδίκηση εκ μέρους των συνδικαλιστικών φορέων για **διεύρυνση του θεσμού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση** και συγκεκριμένα στα Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια, καθώς τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν περιορίζονται

στο Δημοτικό σχολείο, αλλά επεκτείνονται και εντείνονται λόγω εφηβείας στο Γυμνάσιο και Λύκειο.

- **Προτυποποίηση της ψυχολογικής παρέμβασης στο σχολείο:** Κρίνεται απαραίτητη η προτυποποίηση της διαδικασίας παρέμβασης των ψυχολόγων στη Γενική Εκπαίδευση, όπου θα συγκεκριμενοποιούνται τα βήματα, οι στόχοι, οι ενέργειες, η διαδικασία παραπομπής, η συνεργασία με φορείς της κοινότητας, κλπ. Πρέπει να είναι ξεκάθαρο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ότι ο ρόλος της παρέμβασης αυτής είναι συμβουλευτικός-υποστηρικτικός και σε καμία περίπτωση ψυχοθεραπευτικός.
- **Αναλογία αριθμού μαθητών ανά ψυχολόγο:** Καθώς οι ψυχολόγοι των ~~Ολοήμερων~~ σχολικών μονάδων ορίζονται για ομάδες σχολείων είναι σημαντικό να οριστεί ένας μέγιστος αριθμός μαθητών που αναλαμβάνει κάθε ψυχολόγος βασισμένος και σε διεθνή πρότυπα, καλές πρακτικές αλλά και στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κρίνεται ανεδαφικό και αναποτελεσματικό να αντιστοιχεί ένας ψυχολόγος σε πέντε σχολεία, ειδικά όταν πρόκειται για πολυπληθή σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων.
- **Συντονισμός δράσεων με τα ΚΕΔΑΣΥ:** τόσο τα ΚΕΔΑΣΥ όσο και οι υπηρετούντες στη Γενική Εκπαίδευση ψυχολόγοι, χρειάζεται να συντονίζουν τις δράσεις τους, τόσο στον τομέα της αντιμετώπισης προβλημάτων, όσο και στον τομέα επιμορφωτικών και ενημερωτικών δράσεων της σχολικής κοινότητας, **μέσω πρωτοκόλλου συνεργασίας**. Δεν νοείται να λειτουργούν ασυντόνιστα και ασύνδετα δύο συναφείς φορείς του ίδιου μάλιστα Υπουργείου.
- **Εποπτεία Ψυχολόγων ΕΠΑΛ:** Θεωρείται αναγκαία η ανάληψη της εποπτείας των ψυχολόγων των ΕΠΑΛ από συνέργειες εξειδικευμένων φορέων αναγνωρισμένων για τη συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και τις καινοτόμες δράσεις τους και σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο, όπως για παράδειγμα το Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓΕΕ), που γνωρίζει εκ των έδων τα θέματα της άσκησης του επαγγέλματος του ψυχολόγου στην Ειδική και Γενική Εκπαίδευση και των τμημάτων Ψυχολογίας Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της χώρας.
- **Σύμβουλος Ψυχολόγων:** Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, προβλεπόταν η εισαγωγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του θεσμού του Συμβούλου ΕΕΠ ανά κλάδο (πχ Σύμβουλος ΠΕ23 Ψυχολόγων). Ωστόσο, η πρόβλεψη αυτή δεν υλοποιήθηκε για πολλά χρόνια αν και αποτελούσε πάγιο συνδικαλιστικό αίτημα του κλάδου. Όμως, με το νόμο 4823/2021, ο θεσμός των Συμβούλων ΕΕΠ επανεισάγεται και αναπροσδιορίζεται, συμπεριλαμβάνοντας στα καθήκοντα του Συμβούλου Ψυχολόγων την επίμαχη αρμοδιότητα της αξιολόγησης των εργαζόμενων. Κατ' αυτό τον τρόπο ανακύπτουν νέα δεδομένα σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένα επιστημονικά, σαφώς καθορισμένα, να βασίζονται σε διεθνώς αναγνωρισμένες καλές πρακτικές και να λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες, πολύ προβληματικές σε πλείστες περιπτώσεις, υπό τις οποίες καλούνται οι ψυχολόγοι να επιτελέσουν το έργο τους τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Εκπαίδευση.
- **Σύμβουλος Σχολικής Ζωής:** Στο άρθρο 38 του ν. 4692/2020 εισάγεται ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, δηλ ενός εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας επιφορτισμένου με αρμοδιότητες, όπως «διαχείριση κρίσεων και πρόληψη

ακραίων συμπεριφορών, μαθησιακές δυσκολίες, συμπερίληψη και ενσωμάτωση, μαθητές με ιδιαίτερες δυνατότητες, κλίσεις και ταλέντα, μετάβαση σε άλλες βαθμίδες, σχολική κινητικότητα, συμβουλευτική και ομάδες γονέων». Όπως γίνεται αντιληπτό, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων αμιγώς ψυχοκοινωνικής σημασίας σε άλλη ειδικότητα αντιβαίνει στις αρχές του επαγγέλματος των Ψυχολόγων και στο θεσμικό πλαίσιο για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές και αποτελεί αντιποίηση άσκησης επαγγέλματος. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σημαντικό να τροποποιηθεί το συγκεκριμένο άρθρο, ώστε ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής να αποτελεί ένα διαμεσολαβητή μεταξύ μαθητών και υποστηρικτικών υπηρεσιών.

IV. Ο ρόλος του ψυχολόγου στην Ειδική Εκπαίδευση:

- **Επιμόρφωση- Κατάρτιση:** Κρίνεται απαραίτητο και απόλυτα δίκαιο να συμπεριληφθούν στην επιμόρφωση για τα ψυχομετρικά εργαλεία και στην επιστημονική κατάρτιση σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ψυχοκοινωνικής ένταξης, συνεκπαίδευσης, κλπ, και οι ψυχολόγοι που υπηρετούν στην Ειδική Εκπαίδευση, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, καθώς είναι οι καθ' ύλην αρμόδιοι τόσο για τις αξιολογήσεις όλων των μαθητών των Ειδικών Σχολείων, όσο και για τη διαχείριση των ολοένα πιο σύνθετων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων, που αποτελούν απόρροια της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης και της πανδημίας.
- **Οδηγίες για εξ αποστάσεως υποστήριξη:** Δεν έχει προβλεφθεί έως σήμερα καμία επιμόρφωση ή κατάρτιση σε θέματα εξ αποστάσεως υποστήριξης ή τηλεπρακτικής, σε περίπτωση lockdown και αναστολής λειτουργίας σχολείων. Επιπλέον, δεν έχουν διευκρινιστεί πολλά θέματα σχετικά με το ρόλο του ψυχολόγου στις περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, όπως αυτή της πανδημίας
- **Έλλειψη εξειδικευμένων μέτρων για τα Ειδικά Σχολεία:** στην πρόσφατη σε προγραμματισμένη συνάντηση της Ομάδας Εργασίας των Ψυχολόγων της Αττικής, η οποία πραγματοποιήθηκε την περίοδο της πανδημίας, επισημάνθηκε ότι, κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο, δεν λήφθηκε από την Πολιτεία καμία ιδιαίτερη πρόνοια για τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, ούτε υπήρξαν εξειδικευμένα μέτρα που να αφορούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΣΜΕΑΕ σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα πρωτόκολλα εργασίας, αλλά και την υγειονομική προστασία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, ο σύγχρονος ρόλος του/της σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλους τομείς παροχής ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών.

- **Η αντιμετώπιση της πανδημίας:** Η περίοδος της πανδημίας και οι σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις που επέφερε, ανέδειξαν, ακόμη περισσότερο από πριν, τη χρησιμότητα παρουσίας των Ψυχολόγων σε όλες τις δομές της Εκπαίδευσης, καθώς και την αναγκαιότητα εξειδικευμένης εξ αποστάσεως συμβουλευτικής και υποστήριξης
- **Η Αναγκαιότητα συγκεκριμένων πρωτοκόλλων:** Για να είναι αποτελεσματική και ομοιογενής η εξ αποστάσεως ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να προτυποποιηθεί και να ακολουθεί συγκεκριμένα πρωτόκολλα
- **Η Αναγκαιότητα ύπαρξης μόνιμου προσωπικού:** οι πολλαπλές και αυξημένες ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, καθώς και η άμεση επιταγή για υποστήριξη του συνόλου της σχολικής κοινότητας, επιβάλλουν την **ύπαρξη μόνιμου και σταθερού εξειδικευμένου προσωπικού ψυχολόγων ΠΕ23**. Για το λόγο αυτό θεωρούμε αναγκαία τη **θεσμοθετημένη ένταξη και μόνιμη παρουσία των ψυχολόγων** στη Γενική Εκπαίδευση, καθώς και τη δημιουργία ψυχολογικών σχολικών υπηρεσιών, προκειμένου να υλοποιηθεί ένας μακρόπνοος και ολοκληρωμένος σχεδιασμός ψυχοκοινωνικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού κόσμου.

Βιβλιογραφία

American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Washington, DC: Author.

Hart, S. (2007). The Handbook of international School Psychology: A review with implications for the profession's Future. *School Psychology International*, 28, 523-539.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Σχολική ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις: Τόπος.

Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008

Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018

Νόμος 4692/2020 ΦΕΚ Α 111/12.6.2020

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 104- 245)

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μία Λογοθεραπεία για όλους τους μαθητές/τριες: Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στη γενική εκπαίδευση και στην τηλεπρακτική (εξ αποστάσεως υποστήριξη)

Λαμπριάννα Τσιακπίνη, Λογοπεδικός-Λογοθεραπεύτρια, MA¹,
labrianatsiak@icloud.com

Βικτώρια Μήτσιου, Λογοθεραπεύτρια, MSc,²
mitsiou.victoria@gmail.com

¹Κ.Ε.Σ.Υ. Έβρου

²1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Ο σκοπός του πρώτου μέρους είναι η τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της λογοθεραπευτικής υποστήριξης των μαθητών στη γενική αγωγή και εκπαίδευση, σύμφωνα με δεδομένα και πρακτικές τόσο από την εγχώρια βιβλιογραφία, όσο και από την ξένη. Τα δεδομένα αυτά προκύπτουν από τα αποτελέσματα της ομάδας εργασίας των λογοθεραπευτών του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής (ΣΕΕΠΕΑΑ). Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία και εμπειρία ανεπτυγμένων χωρών με πρότυπα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Ευρώπης, της Β. Αμερικής και της Αυστραλίας, όπου τονίζεται η σημαντικότητα των λογοθεραπευτών στην πρόληψη, αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών, τόσο στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), όσο και στο γενικό σχολείο (προσχολική αγωγή, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, στα Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και στην Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ)). Σχετικά με το ρόλο του λογοθεραπευτή στη διαδικασία της αξιολόγησης, επισημαίνεται η απαραίτητη επανένταξή του στη βασική διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΣΥ αλλά και η σημαντικότητα της ένταξής του στο θεσμό των ΕΔΕΑΥ. Με την ολοένα αυξανόμενη ποικιλομορφία στα σχολεία, γίνεται ακόμη πιο έντονη η ανάγκη ύπαρξης μόνιμου λογοθεραπευτικού προσωπικού στα σχολεία, έτσι ώστε να συμβάλλουν και να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν υπηρεσίες εξίσου ποιοτικές και εναρμονισμένες στις κοινωνικοπολιτισμικές τους ανάγκες.

Το δεύτερο μέρος του άρθρου αποτυπώνει για πρώτη φορά στην Ελλάδα την εξ αποστάσεως συμβουλευτική και υποστήριξη (τηλεπρακτική) από την πλευρά του λογοθεραπευτή, με αφορμή τα νέα δεδομένα της πανδημίας. Ο σκοπός είναι να ενημερώσει για τα αντανακλαστικά σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο στην πρώτη περίοδο της πανδημίας και για τον ρόλο του λογοθεραπευτή στην τηλεπρακτική. Τέλος, σκοπεύει στην περιγραφή των αρχών της τηλεπρακτικής και στην αναφορά προϋποθέσεων για την εφαρμογή της.

Λέξεις κλειδιά: λογοθεραπευτής, πρόληψη, αξιολόγηση, υποστήριξη, τηλεπρακτική, εξ αποστάσεως υποστήριξη

One speech and language therapy for all students: The speech and language therapist's role in general education and telepractice

Labriana Tsiakpini, Speech and Language Therapist, MA,¹
labrianatsiak@icloud.com

Viktoria Mitsiou, Speech and Language Therapist, MSc,²
mitsiou.victoria@gmail.com

¹KESY (Center for Educational and Counseling Support) of Evros

²1st KESY (Center for Educational and Counseling Support) of Region A' of Athens

Abstract

This paper consists of two parts. The first part aims to document the necessity of speech therapy support for students in general education and schooling, according to data and practices drawing both on Greek and foreign bibliography. Such data derives from the findings of the task force of speech therapists of the Association of Special Educational Professionals of Attica (SEEPEAA). More specifically, international bibliography was studied, along with the experience of developed countries with model educational systems, such as Europe, N. America and Australia, which stress the importance of speech therapists in prevention, evaluation and student support, both in the School Units of Special Education (SMEAE) and in the mainstream education school (preschool education, primary as well as secondary education, Centers for Educational and Counseling Support (KESY) and Diagnostics Support Evaluation Training Committee (EDEAY)). Concerning the role of speech therapists in the evaluation process, it is noted that they must necessarily be re-included in the basic multidisciplinary team of KESY, as well as included in the institution of EDEAY. The ever-increasing diversity of school students highlights the need for permanent speech therapy personnel in schools, to contribute their own efforts and ensure that all students receive services of equal quality and in tune with their sociocultural needs.

The second part of this paper is a blueprint, for the first time in Greece, of distance consulting and support (telepractice) from the speech therapist's viewpoint, given the new reality shaped by the pandemic. The aim is to provide information on reflexes, on national and European level, during the first period of the pandemic and on the speech therapist's role in telepractice. Finally, it attempts to outline the basic principles of telepractice and define the requirements for its implementation.

Key-words: speech and language therapist, prevention, evaluation, support, telepractic

1. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στη γενική εκπαίδευση

Ο λογοθεραπευτής ασχολείται με την επιστήμη των διαταραχών λόγου-φωνής-ακοής-ομιλίας και επικοινωνίας. Φέρει την ευθύνη της πρόληψης, αξιολόγησης, διάγνωσης, καθώς επίσης της θεραπείας, της συμβουλευτικής και επιστημονικής μελέτης της ανθρώπινης επικοινωνίας και των δυσκολιών που συνδέονται με αυτήν (ΠΣΛ, 2018). Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος

96/2002 οι λογοθεραπευτές ή Θεραπευτές του λόγου ασχολούνται με την επιστήμη «που έχει ως γνωστικό αντικείμενο τη μελέτη, έρευνα και εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων γύρω από την Ανθρώπινη Επικοινωνία - Φωνή, Ομιλία, Λόγο (προφορικό-γραφικό), Μη λεκτική επικοινωνία –και τις διαταραχές αυτής καθώς και τις διαταραχές των καταποτικών κινήσεων του στοματοφάρυγγα».

1.1. Ο λογοθεραπευτής στην πρόληψη

Σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών (ΠΣΛ) (2018) στην προσχολική ηλικία, μεγάλο μέρος των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά οφείλονται σε ελλείμματα της βαθύτερης δομής του λόγου. Ο έγκαιρος εντοπισμός αυτών των ελλειμμάτων σημαίνει πρόωμη έναρξη της υποστήριξης, νωρίτερη εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση της μελλοντικής μαθησιακής δυσκολίας και αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς. Στην ουσία, προλαμβάνεται η εδραίωση προβλημάτων λόγου, συμπεριφοράς και πιθανής μελλοντικής ακαδημαϊκής αποτυχίας, πριν αυτά γιγαντωθούν και πλήξουν το παιδί, το σχολείο, καθώς επίσης τη δουλειά του εκπαιδευτικού και την οικογένεια.

Δυστυχώς όλα τα ανωτέρω είναι αδύνατο να επιτευχθούν στα ελληνικά σχολεία γενικής προσχολικής αγωγής, στα οποία μέχρι στιγμής δεν προβλέπεται η παρουσία του λογοθεραπευτή, για την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μικροί μαθητές. Τα ελληνικά νηπιαγωγεία πλήττονται λόγω της έλλειψης των λογοθεραπευτών στη σχολική τους κοινότητα, και οι δάσκαλοι προσχολικής αγωγής είναι υποχρεωμένοι να διαχειριστούν μαθητές με ποικίλες διαταραχές ομιλίας, λόγου και επικοινωνίας, για τα οποία δεν είναι εξειδικευμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι. Οι συνέπειες αυτής της πρακτικής είναι η απομόνωση των παιδιών που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης, η παραμέληση και η ελλιπής διαχείριση των αναγκών τους, με αποτέλεσμα τα προβλήματα αυτά να πολλαπλασιάζονται όταν εισέρχονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, και οι γονείς των παιδιών είναι αποδέκτες αυτής της πολιτικής, καθώς αναλαμβάνουν το τεράστιο οικονομικό κόστος της φροντίδας για την αποκατάσταση των διαταραχών που παρουσιάζουν τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και εμπειρία, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, τη Β. Αμερική και την Αυστραλία, ο λογοθεραπευτής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του γενικού σχολείου, στο οποίο παρέχει τις εξειδικευμένες γνώσεις του για την αξιολόγηση, την πρόληψη και την παρέμβαση, στα παιδιά που το έχουν ανάγκη, για την ενεργή συμμετοχή τους στο παιδαγωγικό πρόγραμμα και τη μετέπειτα εξέλιξή τους σε μαθησιακό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι την τελευταία 15ετία στις Η.Π.Α. γίνεται μεγάλη προσπάθεια για την κάλυψη όλων των δημόσιων γενικών σχολείων από εξειδικευμένους λογοθεραπευτές για την υποστήριξη των μαθητών τους. Σύμφωνα με το Γραφείο Στατιστικών Εργασίας των Η.Π.Α., η απασχόληση των λογοθεραπευτών έχει αυξηθεί πολύ ταχύτερα από ότι ο μέσος όρος για όλα τα επαγγέλματα, εξαιτίας της στελέχωσης των δημόσιων γενικών σχολείων από αυτούς (Edgar & Rosa-Lugo, 2007). Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι με την ένταξη των λογοθεραπευτών στη γενική εκπαίδευση, επωφελούνται όχι μόνο οι μαθητές και οι δάσκαλοι, αλλά και τα ίδια τα συστήματα παιδείας και υγείας, καθώς προλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου, από εξειδικευμένο προσωπικό. Έτσι, δε μεταφέρονται εδραιωμένα πλέον τα προβλήματα αυτά στο δημοτικό σχολείο και το υπουργείο υγείας καλείται να μειώσει τις δαπάνες του για θεραπείες σε εξωσχολικά πλαίσια, οι οποίες όταν είναι απαραίτητες είναι μικρότερης χρονικής διάρκειας, λόγω της έγκαιρης ανίχνευσης και της άμεσης παρέμβασης.

Επιπλέον, άλλες έρευνες αναφέρουν ότι τα συνεργατικά ενδοσχολικά μοντέλα, τα οποία περιλαμβάνουν στη διεπιστημονική τους ομάδα τους λογοθεραπευτές, οι οποίοι μάλιστα εφαρμόζουν την ολιστική προσέγγιση, αποδεικνύονται πιο αποδοτικά και προτείνονται ως τα καταλληλότερα (American Speech-Language-Hearing Association, 1993). Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των ερευνών φανερώνουν πιο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που είχαν δεχθεί λογοθεραπευτική παρέμβαση εντός της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα οι δάσκαλοι δηλώνουν ενθουσιασμένοι με τη συνεργασία τους με τους λογοθεραπευτές (Farber & Klein, 1999).

Πιο πρόσφατες έρευνες (Glover, McCormack & Smith-Tamaray, 2015), αναδεικνύουν επίσης τη σημαντικότητα του ρόλου των λογοθεραπευτών στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα, δάσκαλοι στην Αυστραλία αναγνωρίζουν την ύπαρξη γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών ως το σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης για τις συστάσεις που θα κάνουν, για τους μαθητές που χρήζουν υψηλότερου επιπέδου υποστήριξη εντός της τάξης (McLeod & McKinnon, 2007). Επίσης, οι Gallagher και Chiat (2009), επισημαίνουν ότι η πρόωπη και έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να μειώσει αποτελεσματικά τις επερχόμενες δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο οι λογοθεραπευτές προσλαμβάνονται στα γενικά σχολεία για την υποστήριξη μαθητών που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες τα προβλήματα αυτά δεν καταγράφονται ως πολύ σημαντικά, δε δίνονται οι απαραίτητοι πόροι με αποτέλεσμα πολλές οικογένειες να καταφεύγουν σε κοστοβόρες ιδιωτικές λογοθεραπευτικές υπηρεσίες, το κόστος των οποίων αρκετές φορές μπορεί να είναι απαγορευτικό (Senate Community Affairs Committee Secretariat, 2014). Υπό αυτές τις συνθήκες, η ευθύνη μεταβιβάζεται και βαραίνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δηλώνουν πως δεν έχουν εκπαιδευτεί και δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες ή την εξειδίκευση για να αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται ή να παρεμβαίνουν στα παιδιά με γλωσσικές και επικοινωνιακές διαταραχές (Antoniazzi et al., 2010; Marshall, Ralph & Palmer, 2010; McCormack et al., 2011). Τονίζεται λοιπόν, πως το μοντέλο που αντιμετωπίζει επιτυχώς τις δυσκολίες των παιδιών και επιτρέπει στις τάξεις να αποτελούν ένα υγιές περιβάλλον για εργασία, μάθηση, αλληλεπίδραση και συνύπαρξη, είναι αυτό που προωθεί και επιδιώκει τη συνεργασία μεταξύ λογοθεραπευτή-δασκάλου-παιδιού (Shaddock et al., 2007).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η συμμετοχή του λογοθεραπευτή στην πρόωπη ανίχνευση και έγκαιρη υποστήριξη είναι ουσιώδης και πολλαπλασιάζει τα οφέλη για το παιδί, το σχολείο και την οικογένεια.

1.2. Ο λογοθεραπευτής στην αξιολόγηση

Ήδη από τον προηγούμενο Νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή ο λογοθεραπευτής συμμετείχε στην πενταμελή διεπιστημονική ομάδα των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και στην Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ). Παρόλα αυτά όλα τα προηγούμενα χρόνια εκδίδονταν γνωματεύσεις από τα πρώην ΚΕΔΔΥ χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η νομοθεσία, η οποία απαιτούσε τη συμμετοχή του λογοθεραπευτή στη διαγνωστική διαδικασία. Με τον ισχύοντα Νόμο 4547/2018 για ακόμη μια φορά υποβιβάζεται ο ρόλος του λογοθεραπευτή και επιτρέπει την παρουσία του μόνο κατά περίπτωση μετά από παραπομπή της τριμελούς ομάδας. Δηλαδή, η λογοθεραπευτική αξιολόγηση πραγματοποιείται μόνο εφόσον αποφασιστεί από άλλες ειδικότητες χωρίς

την ενεργή επιστημονική συμμετοχή του ίδιου του λογοθεραπευτή, και χωρίς καμία πρόβλεψη των επιστημονικών κριτηρίων βάσει των οποίων χρήζει ο μαθητής λογοθεραπευτικής αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο η παραπομπή του μαθητή πραγματοποιείται αυθαίρετα, συχνά από άλλες ειδικότητες με μικρή εμπειρία στην ειδική αγωγή, αποκλείοντας την ισότιμη συμμετοχή του λογοθεραπευτή στη διεπιστημονική ομάδα. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο ο λογοθεραπευτής να συμμετέχει απλά ως διερευνητής σε διεπιστημονικές υποομάδες, που δεν έχουν μόνιμο χαρακτήρα και στις οποίες ο αριθμός, η σύνθεση, το έργο και η διάρκειά τους μεταβάλλονται χωρίς σαφή προσανατολισμό. Από την άλλη, η λογοθεραπευτική αξιολόγηση, όπως η ψυχολογική, η εκπαιδευτική και η λήψη κοινωνικού ιστορικού, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για το σχολείο που καλείται να υποστηρίξει τον μαθητή, καθώς η κάθε αξιολόγηση ξεχωριστά αποτυπώνει ένα μέρος των πιθανών δυσκολιών, οδηγώντας σε διαφορετική περίπτωση σε ελλιπή και χωρίς αποτέλεσμα υποστήριξη (ΠΣΛ, 2018).

Επιπλέον, ενώ διατηρείται ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ στη γενική εκπαίδευση και στις ΣΜΕΑΕ, εν τούτοις αυτές υποστελεχώνονται, καθώς απουσιάζει η απαραίτητη ειδικότητα του λογοθεραπευτή για την αξιολόγηση και την υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε όλες τις βαθμίδες της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Ένας από τους ρόλους του λογοθεραπευτή είναι η συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες για την από κοινού αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών (ΠΣΛ, 2018).

Όσον αφορά τις αλλαγές του άρθρου 5 του ισχύοντα νόμου 4547/2018, η πενταμελής διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης αντικαθίσταται από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό και δύναται να συμμετέχουν σε αυτή λοιπά μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), όπως για παράδειγμα ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής, ο φυσικοθεραπευτής κ.α. ύστερα από εισήγηση της τριμελούς διεπιστημονικής ομάδας. Στο άρθρο 5, παράγραφος 2, καταργείται αυθαίρετα ο λογοθεραπευτής, ο οποίος αντικαθίσταται από την ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού χωρίς επιστημονικά κριτήρια και ποιοτική μελέτη της συνδρομής του λογοθεραπευτή στη ΔΕΔΑ. Ως μέλος της πρώην ΕΔΕΑ, ο λογοθεραπευτής σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) έχει φέρει εις πέρας δύσκολες υποθέσεις και η ειδικότητά του είναι αναντικατάστατη, μιας και πολλοί μαθητές είχαν αξιολογηθεί ήδη από τριμελείς διεπιστημονικές ομάδες. Το ερώτημα που τίθεται είναι σε πόσες ΔΕΔΑ ή ΚΕΣΥ ή ΕΔΕΑΥ ανά την Ελλάδα καλέστηκε τελικά ο λογοθεραπευτής να συμμετέχει στην αξιολόγηση ή υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες.

Η παραπάνω πρακτική υποστηρίχθηκε από στελέχη της εκπαίδευσης με τη δικαιολογία της έλλειψης ικανοποιητικού αριθμού λογοθεραπευτών. Ωστόσο η πολυετής εμπειρία έχει αναδείξει ότι η παραπομπή ενός μαθητή σε λογοθεραπευτή από άλλες ειδικότητες, για αξιολόγηση ή υποστήριξη, πραγματοποιείται κυρίως στις βαριές περιπτώσεις δηλ. σε μαθητές με έντονες δυσκολίες λόγου και ομιλίας. Τι συμβαίνει όμως για τις περιπτώσεις μαθητών που αδικούνται, δηλ. ξεφεύγουν από τα αδρά κριτήρια τις τριμελούς διεπιστημονικής; Σε πολλές περιπτώσεις οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών αξιολογούνται επιφανειακά και δεν υποστηρίζονται κατάλληλα. Ακόμα και οι αρθρωτικές δυσκολίες μπορεί να υποκρύπτουν άλλες δυσκολίες που μπορεί μόνο ο ειδικός να κρίνει. Με τον ισχύοντα νόμο αποκλείεται η ειδικότητα του λογοθεραπευτή και η δυνατότητά του να κρίνει από μόνη της ποιοι μαθητές χρήζουν λογοθεραπευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης. Η κάθε ειδικότητα, η οποία διαθέτει επαγγελματικό προφίλ και επαγγελματικά

δικαιώματα γνωρίζει από την πλευρά της το πεδίο παρέμβασης. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί εμπειρικά ότι στις υπηρεσίες δημιουργούνται παιχνίδια εξουσίας, αντισυναδελφικές συμπεριφορές και ανισότητες, σαφώς εις βάρος μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όταν αποφασίζουν άλλοι για άλλες ειδικότητες.

Για όλους τους παραπάνω λόγους απαιτείται η συμμετοχή του λογοθεραπευτή στις διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ και ΔΕΔΑ, με αντίστοιχες τροπολογίες στους επόμενους νόμους.

1.3.. Ο λογοθεραπευτής στην υποστήριξη

Ο λογοθεραπευτής φέρει την ευθύνη για την αντιμετώπιση δυσκολιών του προφορικού και γραπτού λόγου, και μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στη γενική και ειδική εκπαίδευση.

Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ο λογοθεραπευτής αξιολογεί τα αίτια γλωσσικών κενών και ελλείψεων σε μαθητές με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, με προβλήματα στη ροή της ομιλίας, βαρηκοΐα, κινητικές δυσκολίες στην ομιλία, σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους (αλλόγλωσσους) μαθητές κ.α. Επιπλέον, παρέχει εξειδικευμένες και πρακτικές οδηγίες, οι οποίες ακολουθούν την αξιολόγηση, με στόχο τη συμπερίληψη του μαθητή με δυσκολίες στα γλωσσικά συστήματα και την ευκολότερη ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, με την ολοένα αυξανόμενη ποικιλομορφία στα σχολεία, οι λογοθεραπευτές συμβάλλουν στο να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν υπηρεσίες εξίσου ποιοτικές και εναρμονισμένες στις κοινωνικοπολιτισμικές τους ανάγκες. Οι λογοθεραπευτές έχουν τη γνώση να διακρίνουν μία γλωσσική διαταραχή από το «κάτι άλλο». Αυτό το «κάτι άλλο» μπορεί να περιλαμβάνει πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, έλλειψη προηγούμενης επαρκούς εκπαίδευσης και τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, που χρησιμοποιείται στα σχολεία. Αυτή η ικανότητα οδηγεί στην ακριβή και κατάλληλη αναγνώριση των αναγκών των μαθητών. Οι λογοθεραπευτές επίσης μπορούν να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τον αντίκτυπο των γλωσσικών διαφορών και της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας στη διαδικασία της μάθησης και να παρέχουν βοήθεια σε παιδιά και εκπαιδευτικούς, για την προώθηση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και εξέλιξης (ΠΣΛ, 2018).

2. Η τηλεπρακτική (εξ αποστάσεως υποστήριξη) στη Λογοθεραπεία

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με σχετικές εγκυκλίους, όπως για παράδειγμα η εγκύκλιος που εκδόθηκε στις 7/03/2020 με Αρ. Πρωτ.: 41070 /ΓΔ4, ζητούσε από τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων και των λογοθεραπευτών, τα οποία εργάζονται στην εκπαίδευση να « ...α) συμβάλλουν στη διατήρηση της επαφής και της υποστηρικτικής σχέσης, μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών πλαισίων που υπηρετούν, β) προβούν, στο σχεδιασμό και στην οργάνωση εξ αποστάσεως συμβουλευτικής και υποστήριξης των γονέων και των μαθητών/τριών των εκπαιδευτικών πλαισίων που υπηρετούν, γ) αξιοποιήσουν, για την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών, τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εφαρμογές της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας».

Μεταγενέστερη εγκύκλιος, κατά το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς, στις 23 /09/2020 με Αρ. Πρωτ.:126965 /ΓΔ4, με θέμα την εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απευθύνεται σε όλα τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε., Δ.Π.Ε., Δ.Δ.Ε.), στις δομές επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) καλώντας τους να οργανώσουν την «...εξ αποστάσεως παροχή κατάλληλων οδηγιών προς τους/τις Προϊστάμενους/ες, Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, όλων των τύπων και βαθμίδων, για την αξιοποίηση όλων των κατάλληλων μέσων, μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού, φροντίζοντας ταυτόχρονα για τη διάχυση καλών πρακτικών που εφαρμόζονται είτε από σχολικές μονάδες είτε από άλλες δομές της εκπαίδευσης ή άλλους επιστημονικούς φορείς ή δομές υποστήριξης της κοινότητας». Πιο ειδικά, τα Κ.Ε.Σ.Υ. και με τον συντονισμό των ΕΔΕΑΥ, έπρεπε να σχεδιάσουν και να οργανώσουν την εξ αποστάσεως συμβουλευτική υποστήριξη για μαθητές, τους οποίους αξιολόγησαν αλλά και περιπτώσεις νέων αιτημάτων, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα ή το τηλέφωνο. Τέλος, προτάθηκαν ασύγχρονα και σύγχρονα εργαλεία που υποστηρίζουν την επικοινωνία, καθώς επίσης βοηθήματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και πηγές για την ψηφιακή προσβασιμότητα.

Αναλυτικότερα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αρχικά οργάνωσε την πρόσβαση, μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών καθώς και του ΕΕΠ-ΕΒΠ, στην πλατφόρμα WebEx προκειμένου να πραγματοποιηθεί η τηλεκπαίδευση με σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα. Πολύ αργότερα, δηλαδή τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2021 πραγματοποιήθηκε μία δράση ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (T4E). Ο στόχος της δράσης ήταν η «...περαιτέρω καλλιέργεια των γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, με την υποστήριξη των σύγχρονων ψηφιακών μέσων» (T4E, χ.χ). Οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές όλων των ειδικοτήτων της γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν είκοσι ώρες, με στόχο την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στις τεχνολογίες της σύγχρονης (τηλεδιάσκεψη) και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (πλατφόρμα eClass και e-Me) σε συνεργασία με επτά δημόσια πανεπιστήμια της χώρας.

Πιο άμεσες πρωτοβουλίες, τον Απρίλιο και Μάιο του 2020, πάρθηκαν στον ελλαδικό χώρο και στην Κύπρο, με την πραγματοποίηση διαδικτυακών σεμιναρίων με θέμα την τηλεπρακτική από τον Σύλλογο Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών – Λογοθεραπευτών (ΠΣΛ). Ταυτόχρονα, ο Σύλλογος Επιστημόνων Λογοπαθολόγων-Λογοθεραπευτών Ελλάδος (ΣΕΛΛΕ, 2020), εξέδωσε έναν οδηγό, ο οποίος περιλάμβανε και ζητήματα περί τηλεπρακτικής. Οι παραπάνω προσπάθειες αφορούσαν την ενημέρωση των λογοθεραπευτών για τις αρχές της τηλεπρακτικής, τις προϋποθέσεις εφαρμογής της, καθώς επίσης για τα πολύτιμα εργαλεία, τα οποία είναι απαραίτητα για την οργάνωση, δημιουργία και παρουσίαση του υλικού κατά την υποστήριξη. Παράλληλα, η Β΄ Παιδιατρική Κλινική και πιο συγκεκριμένα η διεπιστημονική ομάδα της Μονάδας Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, εκπόνησε κατευθυντήριες οδηγίες για όλους τους θεραπευτές και τα αντίστοιχα βήματα για την εξ αποστάσεως ειδική αγωγή στο σπίτι μέσω του διαδικτύου, αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά με δυσκολίες, και εφόσον είναι εφικτό, χρειάζεται να υποστηριχθούν από το σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στο πεδίο της λογοθεραπείας, ο επίσημος όρος της εξ αποστάσεως υποστήριξης στη λογοθεραπεία είναι τηλεπρακτική ή αλλιώς τηλεθεραπεία, η οποία είναι από το 2005 αναγνωρισμένη από την Αμερικανική Οργάνωση για την Ομιλία, τη Γλώσσα και την Ακοή (ASHA) και κρίθηκε ως κατάλληλο μοντέλο παροχής υπηρεσιών. Έτσι, στην τηλεπρακτική εφαρμόζεται η τεχνολογία των επικοινωνιών από ειδικούς επαγγελματίες λογοθεραπευτές και ακοολόγους από απόσταση, δηλαδή σε περιπτώσεις στις οποίες δεν είναι εφικτή η δια ζώσης υποστήριξη, για παράδειγμα λόγω κινητικών δυσκολιών του ατόμου ή λόγω έλλειψης εξειδικευμένου λογοθεραπευτή στον τόπο διαμονής “American Speech-Language-Hearing Association” (χ.χ). Επίσης, η ASHA υιοθέτησε τον όρο τηλεπρακτική και όχι τους όρους τηλεϊατρική ή τηλεθεραπεία για να αποφύγει την εσφαλμένη αντίληψη, ότι αυτές οι υπηρεσίες χρησιμοποιούνται μόνο σε χώρους υγειονομικής περίθαλψης. Έτσι, οι χώροι στους οποίους εφαρμόζεται η τηλεπρακτική στη λογοθεραπεία ποικίλουν και μπορεί να είναι σχολεία, ιατρικά κέντρα, νοσοκομεία αποκατάστασης, κέντρα υγείας, κλινικές, πανεπιστήμια, το σπίτι του ίδιου του ατόμου, κέντρα φροντίδας παιδιών κ.α .

Μέσω της τηλεπρακτικής πραγματοποιείται η λογοθεραπευτική αξιολόγηση, η παρέμβαση καθώς και η συμβουλευτική προς την οικογένεια και η εποπτεία. Η τηλεπρακτική απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες ωστόσο δεν ενδείκνυται για όλες τις περιπτώσεις. Ο λογοθεραπευτής χρειάζεται να εκπαιδευτεί πάνω στον τομέα της τηλεπρακτικής ή να έχει την εμπειρία της λογοθεραπείας από απόσταση (ASHA, χ.χ. b). Ειδικά για τους λογοθεραπευτές που εργάζονται στα σχολεία η παραπάνω οργάνωση δημιούργησε μία λίστα ελέγχου (checklist) παρέχοντας πληροφορίες βήμα-βήμα από την προετοιμασία μέχρι την εφαρμογή της τηλεπρακτικής με την εμπλοκή των γονέων (ASHA, χ.χ. a).

Όπως φαίνεται η εφαρμογή της τηλεπρακτικής δεν έχει όρια, ωστόσο βασική προϋπόθεση είναι αυτή να συμμορφώνεται με τους εκάστοτε εθνικούς, κρατικούς θεσμικούς, καθώς και επαγγελματικούς κανονισμούς και πολιτικές της χώρας. Βέβαια στην Αμερική έχουν διασφαλιστεί και οι κανονισμοί και οι πολιτικές αμοιβής στην τηλεπρακτική.

Στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Οργάνωση των Λογοθεραπευτών αναφέρει ότι υπάρχουν επιστημονικές ενδείξεις ότι η τηλεπρακτική μπορεί να εκτελεστεί με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα στη Λογοθεραπεία, και η έρευνα υποστηρίζει αυτό το μοντέλο υπηρεσίας, ως νόμιμο και βιώσιμο κλινικό τρόπο παροχής υπηρεσιών (“CPLOL Standing Liaison Committee of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists”, 2020). Τον Απρίλιο του 2020 και μόλις λίγες εβδομάδες μετά την κήρυξη της πανδημίας πραγματοποιήθηκε από την παραπάνω οργάνωση μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν οι επαγγελματικοί και επιστημονικοί σύλλογοι των Λογοθεραπευτών από είκοσι επτά (27) ευρωπαϊκές χώρες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε δέκα (10) ευρωπαϊκές χώρες δεν συστήθηκε από τις κυβερνητικές αρχές η τηλεπρακτική, σε δεκατρείς (13) χώρες δεν υφίσταται η αντίστοιχη νομοθεσία για αυτήν, ενώ δυο (2) χώρες δήλωσαν ότι είναι παράνομη. Σε αρκετές χώρες εξακολούθησαν να παρακολουθούνται επείγοντα περιστατικά και νοσοκομειακοί ασθενείς. Σε τουλάχιστον (12) χώρες δεν προβλεπόταν από τα ασφαλιστικά ταμεία η αποζημίωση των συνεδριών λογοθεραπείας. Ωστόσο, δεκαοχτώ (18) επαγγελματικοί και επιστημονικοί σύλλογοι λογοθεραπευτών εξέδωσαν ειδικές κατευθύνσεις και προδιαγραφές για την άσκηση τηλεπρακτικής για τα μέλη τους, αποσκοπώντας από τη μία στην εφαρμογή των κατάλληλων μέτρων ασφάλειας και προστασίας στην περίοδο της πανδημίας και από την άλλη στη διασφάλιση της συνέχισης της υποστήριξης και της θεραπείας. Βεβαίως, αναφέρθηκαν σκέψεις για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ποιότητα της παροχής υπηρεσιών

τέτοιων μεθοδολογιών. Τα ερευνητικά στοιχεία υποστηρίζουν τη χρήση πολλών μέσων για το σκοπό αυτό, ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ηθικές υποχρεώσεις και τα ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο.

Η Ευρωπαϊκή Οργάνωση των Λογοθεραπευτών (CPLOL και νυν ESLA) διαχωρίζει τα άτομα που χρήζουν λογοθεραπείας από τις υπηρεσίες του εθνικού συστήματος υγείας, τα οποία εμφανίζουν διαταραχές επικοινωνίας και κατάποσης. Προτάθηκε να συνεχίσουν να υποστηρίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας, για να μην επηρεαστεί η ποιότητα ζωής τους διότι η διακοπή της λογοθεραπείας μπορεί να είναι επιζήμια για τη συνολική πρόοδο του ατόμου ή ακόμα και απειλητική για τη ζωή τους. Ωστόσο, η Γερμανία δήλωσε ότι δεν εγκρίνει την τηλεπρακτική στα άτομα με δυσκολίες κατάποσης. Σύμφωνα με τον επίσημο γερμανικό σύλλογο λογοθεραπευτών “Deutscher Bundesverband fuer Akademische Sprachtherapie und Logopädie” (2020) και τις κατευθυντήριες οδηγίες που εξέδωσε τον Απρίλιο του 2020 στην 1η έκδοση, τα άτομα που κρίνονται κατάλληλα για συμμετοχή στην τηλεπρακτική, θα πρέπει να διαθέτουν έναν ήσυχο χώρο με τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό διαθέσιμο, όπως υπολογιστή ή ταμπλέτα ή έξυπνο τηλέφωνο με κάμερα μικρόφωνο και μεγάφωνα. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο και να μπορεί το άτομο ανεξάρτητο ή με την απαραίτητη υποστήριξη από κάποιον βοηθό να παρακολουθήσει τη λογοθεραπεία. Επιπλέον, το άτομο, που δέχεται την υποστήριξη, θα πρέπει να μπορεί να συγκεντρωθεί και να έχει το κίνητρο να κάθεται μπροστά σε μία οθόνη για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να συνεργάζεται. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να μπορούν να μεταφερθούν οι λογοθεραπευτικοί στόχοι από τη διαζώση παρέμβαση στην τηλεπρακτική, κάτι για το οποίο είναι υπεύθυνος ένας έμπειρος ειδικός λογοθεραπευτής. Πριν παρθεί η απόφαση της τηλεπρακτικής στη λογοθεραπεία καλό θα είναι να πραγματοποιηθούν δύο ή τρεις συνεδρίες δοκιμαστικά, γιατί η εμπειρία έδειξε ότι από συνεδρία σε συνεδρία μπορεί να υπάρξει πρόοδος, η οποία δεν διαφαίνεται στην αρχή. Τέλος, όσον αφορά τα διαδικαστικά και τα πρακτικά θέματα, η τηλεπρακτική περιλαμβάνει τις συνεδρίες μόνο με βίντεο και όχι την υποστήριξη απ' το τηλέφωνο, πάντα με την γραπτή συγκατάθεση του ατόμου (DBS, 2020).

Στον μαθητικό πληθυσμό, η τηλεπρακτική στη λογοθεραπεία μπορεί να είναι πολύ βοηθητική σε δυσκολίες όπως στις αρθρωτικές- φωνολογικές διαταραχές, στις γλωσσικές διαταραχές, στη δυσπραξία, στις μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, στις διαταραχές ροής, στις διαταραχές της φωνής, στα σύνδρομα, και στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η τηλεπρακτική συμβαίνει είτε σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονα) με βίντεο κλήση, όπου ο λογοθεραπευτής και το παιδί αλληλοεπιδρούν και είναι σε θέση να μοιράζονται ήχο, βίντεο, έγγραφα και εικόνες, είτε ασύγχρονα με τη μορφή διαφόρων αρχείων και αποθηκευμένων δεδομένων, τα οποία προωθούνται για τη συμβουλευτική και την υποστήριξη. Βέβαια, το πιο ουσιαστικό στην παραπάνω διαδικασία είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των συμβαλλόμενων. Αυτό σημαίνει ότι η τεχνική ή τα τεχνικά μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ο λογοθεραπευτής, μπορεί να παίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο μπροστά στη δύναμη της «Θεραπευτικής Σχέσης» μεταξύ του ανθρώπου που υποστηρίζει το παιδί ή την οικογένεια και του ίδιου του παιδιού. Η θεραπευτική σχέση ενεργοποιεί το δυναμικό του παιδιού κάνοντας χρήση συγκεκριμένων τεχνικών λογοθεραπείας και ηλεκτρονικών μέσων υποστηρίζοντάς το να μετακινηθεί προς τον επιθυμητό του προορισμό, προς την αλλαγή που προσδοκά να επιτύχει (Φούρλας, 2020). Συμπερασματικά, αν και σήμερα, ο λογοθεραπευτής έχει στη διάθεση του εξελιγμένο τεχνικό εξοπλισμό και νέα εργαλεία, τα οποία διευκολύνουν τον νέο ηλεκτρονικό τρόπο επικοινωνίας, η αποτελεσματικότητα της λογοθεραπείας βασίζεται στην ενεργοποίηση των πόρων του ίδιου του παιδιού και των γονέων του. Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν

τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες. Τέλος, η αποτελεσματικότητα έγκειται στην πίστη των συμβαλλόμενων στο νέο μέσο επικοινωνίας και στη σχέση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους.

Στη Μεγάλη Βρετανία, ο αντίστοιχος επιστημονικός σύλλογος των Λογοθεραπευτών Royal College of Speech and Language Therapists (RCSLT), ενθάρρυνε τους λογοθεραπευτές, οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία, να έρθουν σε επαφή με τις τοπικές αρχές, τα σχολεία και τις οικογένειες των παιδιών που υποστήριζαν πριν την πανδημία, προκειμένου να συζητήσουν τις δυνατότητες συνέχισης της παροχής συμβουλευτικής και υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στα παιδιά και στις οικογένειες. Η παροχή αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη χρήση τηλεφώνου, την τηλεδιάσκεψη και τις επισκέψεις στο σπίτι, όπου ήταν απαραίτητο, και μόνο σε περιπτώσεις παιδιών με δυσφαγία (δυσκολίες σίτισης και κατάποσης) και σοβαρές επικοινωνιακές διαταραχές, με την τήρηση των κατάλληλων υγειονομικών μέτρων για όλους τους συμμετέχοντες. Για τις περιπτώσεις παιδιών που ανήκαν σε ευάλωτες και ευπαθείς ομάδες προτάθηκαν πιο συγκεκριμένες δράσεις όπως:

- η υποστήριξη των παιδιών και των εφήβων μέσω τηλεδιάσκεψης
- η συμβουλευτική γονέων μέσω τηλεφώνου και η αποστολή σχεδίων παρέμβασης σε ηλεκτρονική μορφή ή μέσω ταχυδρομείου
- η τηλεφωνική επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η καθοδήγηση γύρω από την τηλεπρακτική
- η προώθηση μηνυμάτων από τον οργανισμό δημόσιας υγείας και δραστηριοτήτων που κοινοποιούνται στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- η συνέχιση των παραπομπών μέσω τηλεφώνου όσο είναι εφικτό
- η συγκέντρωση πληροφοριών από τις οικογένειες και τα σχολεία σχετικά με το πώς θα επιθυμούσαν να υποστηριχθούν

(Royal College of Speech and Language Therapists, 2020).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, τονίζεται η σημαντικότητα της ύπαρξης λογοθεραπευτικού προσωπικού, εκτός από τις ΣΜΕΑΕ και στη γενική εκπαίδευση ξεκινώντας από την πρώιμη παρέμβαση. Έτσι, ο λογοθεραπευτής συμβάλει στην πρόληψη της εδραίωσης προβλημάτων λόγου και συμπεριφοράς πριν αυτά γιγαντωθούν και πλήξουν το παιδί με μία πιθανή μελλοντική ακαδημαϊκή αποτυχία, το σχολείο, τη δουλειά του δασκάλου και την οικογένεια. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι τα συνεργατικά ενδοσχολικά μοντέλα, τα οποία περιλαμβάνουν στη διεπιστημονική τους ομάδα και λογοθεραπευτές, αποδεικνύονται πιο αποδοτικά και προτείνονται ως τα καταλληλότερα. Επιπλέον, αποδεικνύεται η αναγκαιότητα της απαραίτητης συμμετοχής του λογοθεραπευτή σε κάθε διεπιστημονική ομάδα, για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, για την ισότιμη αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες / αναπηρίες.

Στην εκπαίδευση, σχετικά με την εξ αποστάσεως λογοθεραπεία, δεν διατυπώθηκαν επίσημα συγκεκριμένες κατευθύνσεις και ειδικές οδηγίες βάσει προδιαγραφών που εφαρμόζονται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στην εξ αποστάσεως συμβουλευτική και υποστήριξη από το ΕΕΠ-ΕΒΠ. Ωστόσο υπήρξαν πρωτοβουλίες για την τηλεπρακτική στη λογοθεραπεία από επιστημονικούς φορείς και συλλόγους, μιας και η επιστήμη της λογοθεραπείας διαθέτει τις απαραίτητες

προϋποθέσεις για την άσκηση της τηλεπρακτικής. Αυτό αυτομάτως επιτρέπει στους λογοθεραπευτές, ως μέλη ΕΕΠ-ΕΒΠ, οι οποίοι διαθέτουν ένα ευρωπαϊκό επαγγελματικό προφίλ, κώδικα δεοντολογίας και προδιαγραφές για την εξ αποστάσεως συμβουλευτική και υποστήριξη, να ασκήσουν κατάλληλα το επιστημονικό τους έργο από απόσταση, σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

Antoniazzi D., Snow P., and Dickson-Swift V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology* 12(3): 244-252.

American Speech-Language-Hearing Association. (1993, October). Guidelines for caseload size and speech-language service delivery in the schools. *Asha*, 35, 33–39.

Edgar, D. L., & Rosa-Lugo, L. I. (2007). The critical shortage of speech-language pathologists in the public school setting: Features of the work environment that affect recruitment and retention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.

Farber, J. G., & Klein, E. R. (1999). Classroom-based assessment of a collaborative intervention program with kindergarten and first-grade students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(1), 83-91.

Gallagher A.L., & Chiat S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: a comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. *International Journal of Language and Communication Disorders* 44(5): 616–638.

Glover, A., McCormack, J. and Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31 (3). 363 - 382.

Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2010). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International journal of inclusive education*, 6(3), 199-215.

McCormack J., Harrison L.J., McLeod S. and McAllister L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life 36 activities at 7-9 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 54(5): 1328- 1348.

McLeod S. & McKinnon D.H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14,500 primary and secondary school students. *International Journal of Language and Communication Disorders* 42 (Suppl 1): 37-59.

Shaddock T.J., Smyth King B., and Giorcelli L. (2007). Project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling. Canberra, Australia: Australian Government Department of Education, Science and Training.

Senate Community Affairs References Committee. (2014). Prevalence of different types of speech, language and communication disorders and speech pathology services in Australia. Canberra, Australia

Ελληνική Βιβλιογραφία

Προεδρικό Διάταγμα 96/ 2002 Άρθρο 1, Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματίων Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008

Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών (2018). Προτάσεις του Π.Σ.Λ. για την αναμόρφωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύλλογος Επιστημόνων Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδος (2020). Λογοθεραπεία & COVID-19. Πληροφορίες για τη χρήση Εξοπλισμού Ατομικής Προστασίας – ΕΑΠ (Personal Protective Equipment – PPE) κατά τη διάρκεια της λογοθεραπείας σε ομάδες ασθενών και περιστατικών. Ζητήματα περί τηλεπρακτικής.

Ξένες Διαδικτυακές Πηγές

American Speech-Language-Hearing Association (χ.χ) Ανακτήθηκε από: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/telepractice/#collapse_3

ASHA (χ.χ). (a) *Telepractice Checklist for School-Based Professionals*. Ανάκτηση από www.asha.org

ASHA (χ.χ). (b) *Telepractice-for-speech-and-hearing-services-brochure*. Ανάκτηση από www.asha.org

CPLOL Standing Liaison Committee of E.U. Speech And Language Therapists and Logopedists (2020). *CPLOL Covid-19 survey report*. Ανάκτηση από: <https://eslaeurope.eu/>

Deutscher Bundesverband fuer Akademische Sprachtherapie und Logopadie (2020). *Tele-therapie: ein Leitfaden fuer die Praxis*. Ανάκτηση από <http://www.dbs-ev.de/>

Royal College of Speech and Language Therapists (2020) *Speech and language therapy services in England supporting vulnerable children and young people during the COVID-19 pandemic* Royal College of Speech and Language Therapists (RCSLT) submission to NHS England. Ανάκτηση από: <https://www.rcslt.org/wp-content/uploads/media/slt-supporting-send-and-vulnerable-children-in-england-during-covid-19.pdf>

Ελληνικές Διαδικτυακές Πηγές

Εγκύκλιος 7/03/2020 Αρ. Πρωτ.: 41070 /ΓΔ4. Ανάκτηση από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/202003_%CE%95%CE%BE_%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82_%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7_%CE%B1%CF%80%CF%8C_%CE%95%CE%95%CE%A0.pdf

Εγκύκλιος 23 /09/2020 με Αρ. Πρωτ.:126965 /ΓΔ4. Ανάκτηση από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%95%CE%9E%CE%95_-126965_-2020_-_%CE%95%CE%BE_%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82_%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD_%CF%84%CF%81%CE%B9%CF%8E%CE%BD_%CE%BC%CE%B5_%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%AE_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%B5%CE%B1.pdf

Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (T4E). Ανάκτηση από: <https://t4e.sch.gr/>

Φούρλας Γ. (2020). *Η τηλεθεραπεία στη λογοθεραπεία. Μια άλλη οπτική*. Ανάκτηση από: <https://www.talcmag.gr/hot/tilelogotherapiea>

Ο ρόλος και η αναγκαιότητα του ΕΒΠ στη δίχρονη προσχολική αγωγή

Κανονίδου Βαρβάρα, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, Αντιπρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ
Αττικής¹

Φρέιχα Τερέζα, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, Ειδική Γραμματέας ΣΕΕΠΕΑ
Αττικής²

¹1° Ειδικό Δ.Σ. Δραπετσώνας

²2° Ειδικό Δ.Σ. ΕΛΕΠΑΠ

Περίληψη

Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα στη ζωή του παιδιού για τη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του. Οι γονείς/κηδεμόνες βοηθούν το παιδί να μεταβεί ομαλά από το ζεστό και φιλικό περιβάλλον τους οικογένειάς του στο πρώτο οργανωμένο σχολικό του περιβάλλον. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική για την προσαρμογή στη νέα αυτή πραγματικότητα των παιδιών.

Βασικές Παιδαγωγικές Αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπ όψη στην εκπαίδευση δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής σε νήπια τυπικής ανάπτυξης είναι: Η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι, τη συζήτηση και φυσικά τη μίμηση. Η διαδικασία εκπαίδευσης στην τουαλέτα θα πρέπει να ξεκινά από τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά (ικανότητα εκτέλεσης εντολών). Οι σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγού, οικογένειας και μαθητή αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης και αυτονομίας των παιδιών.

Τι πρέπει να έχει κατακτήσει το νήπιο τυπικής ανάπτυξης μέχρι να γίνει 4 ετών: Να ντύνονται σχεδόν μόνα τους, να πλένουν τα δόντια και τα χέρια τους, να τρώνε μόνα τους (και... αξιοπρεπώς), να πηγαίνουν στην τουαλέτα –με μια βοήθεια στο σκούπισμα.

Η φροντίδα και υποστήριξη προνηπίων και νηπίων στο νηπιαγωγείο από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό είναι απαραίτητη και βάσει των προβλέψεων του ειδικού Καθηκοντολογίου του Ε.Β.Π

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή, αυτουπηρέτηση , ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Εισαγωγή

Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα στη ζωή του παιδιού για τη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του. Οι γονείς/κηδεμόνες βοηθούν το παιδί να μεταβεί ομαλά από το ζεστό και φιλικό περιβάλλον τους οικογένειάς του στο πρώτο οργανωμένο σχολικό του περιβάλλον.

Οι πρώτες εμπειρίες που αποκτά το παιδί στον χώρο του Νηπιαγωγείου επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και επηρεάζουν τη μετέπειτα φυσική, νοητική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Το κάθε παιδί ανάλογα με τους εμπειρίες, τη συναισθηματική του ωριμότητα βιώνει την αίσθηση της αλλαγής (από το προστατευμένο χώρο του σπιτιού στο νηπιαγωγείο) με διαφορετικό τρόπο, γι' αυτό είναι σημαντική η κατάλληλη προετοιμασία για μια ομαλή μετάβαση στο πρώτο σχολείο.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι σημαντική για την προσαρμογή στη νέα αυτή πραγματικότητα των παιδιών.

Ένα παραπάνω τώρα που η φοίτηση των προνηπίων νομοθετήθηκε ως υποχρεωτική και τα παιδιά, από 4^{ov} χρονών και λιγότερο, παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Η αυτονομία και αυτοϋπηρεσία των νηπίων είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική για να μπορεί να παρακολουθήσει με επάρκεια την εκπαιδευτική διαδικασία δεδομένου ότι μέχρι στιγμής στο χώρο του νηπιαγωγείου υπάρχει μόνο η νηπιαγωγός που είναι υπεύθυνη για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού τους σχολικής κοινότητας (έως 25).

Απαραίτητη κρίνεται η ενημέρωση των γονέων των προνηπίων και νηπίων στην αρχή τους σχολικής χρονιάς για τον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Ένα ερωτηματολόγιο για να μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες για την αυτονομία των μαθητών, είναι πολύ λειτουργικό και βοηθητικό. Ίσως να αποτελέσει και αφορμή για αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας, όσον αφορά την αυτονομία των παιδιών σε όλους τους τομείς (ντύσιμο – σίτιση – τουαλέτα).

1. Βασικές Παιδαγωγικές Αρχές στην εκπαίδευση δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής σε νήπια τυπικής ανάπτυξης

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική και πρώτη σχολική περίοδος αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίοδο στη ζωή του παιδιού στηριζόμαστε στις πιο κάτω παιδαγωγικές αρχές για να πλαισιώσουμε τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αυτής της περιόδου για τη συγκεκριμένη λειτουργία.

Η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια.

Η είσοδος κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο, αποτελεί ορόσημο στην πορεία της ζωής του, καθώς μεταφέρεται στην σχολική πραγματικότητα η οποία εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες, εντάσεις, προκλήσεις. Υπάρχουν αρκετά θέματα που έχει να διαχειριστεί ένα παιδί, όπως: Αποχωρισμός από το σπίτι του και τους γονείς του, εκμάθηση νέων δραστηριοτήτων και λειτουργιών μέσα στην ομάδα (ώρα φαγητού, παραμυθιού, χαλάρωσης), συναναστροφή με πολλά και διαφορετικά παιδιά.

Έχει να διαχειριστεί τα όρια που «του επιβάλλονται» τα οποία είναι απαραίτητα για την ασφάλεια και την διαχείριση όλης της ομάδας των παιδιών, τη χρήση τουαλέτας, την διαχείριση του υλικού του σχολείου, το άνοιγμα του τάπερ φαγητού και γενικότερα την προώθηση της αυτονομίας και της αυτάρκειας του.

Ιδιαίτερη προσοχή όμως θα πρέπει να δοθεί στην ψυχική του κατάσταση καθώς εκτός από την χαρά και την έξαψη, συνυπάρχουν συναισθήματα άγχους αποχωρισμού, στρες, αγωνίας, ντροπαλότητας.

Με σιγουριά, αυτοπεποίθηση και ασφάλεια το παιδί θα προχωρήσει στο επόμενο στάδιο της μαθητικής του καριέρας.

Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς.

Αυτό που πρέπει να έχουμε υπ' όψιν είναι ότι το κάθε παιδί πρέπει να πάρει το χρόνο του για να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της ζωής του με βασικό στόχο να αναπτύξει θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ικανότητες του. Να αποκτήσει ανεξαρτησία και δεξιότητες για να πάρει την ευθύνη για την προσωπική του υγιεινή (τουαλέτα, ντύσιμο, φαγητό).

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι, τη συζήτηση και φυσικά τη μίμηση.

Κατά την πρώτη περίοδο τα παιδιά χρειάζονται όρια και ρουτίνες για να νιώθουν ασφάλεια και να αφήνονται ελεύθερα να εξερευνούν το περιβάλλον τους ώστε να αναπτυχθούν και να μάθουν. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο που διέπει τη συγκεκριμένη περίοδο βασίζεται κυρίως στις ρουτίνες και τη μίμηση οι οποίες αποτελούν πηγή γνώσεων και εμπειριών για τα παιδιά.

Μέσα από τις ρουτίνες αποχωρισμού, φαγητού, ύπνου, αλλαγματος τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους ενήλικες και τους συμμαθητές, μαθαίνουν έννοιες και πληροφορίες, αναπτύσσουν δεξιότητες, αναγνωρίζουν κανόνες, αιτίες και επιπτώσεις. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη περίοδο στηρίζεται κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι και στην ευελιξία του προγράμματος και των εκπαιδευτικών. Μέσα από ένα ευέλικτο παιγνιώδες πλαίσιο τα παιδιά βιώνουν καθημερινές ρουτίνες, ανακαλύπτουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται φυσικά και αβίαστα.

Η διαδικασία εκπαίδευσης στην τουαλέτα θα πρέπει να ξεκινά από τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά (ικανότητα εκτέλεσης εντολών).

Τα περισσότερα νήπια τυπικής ανάπτυξης έχουν κατακτήσει την αυτονομία τους στην τουαλέτα στην ηλικία των 2,5 χρονών και το μόνο που χρειάζονται είναι η καθοδήγηση και η βοήθεια κάποιου ενήλικα μόνο για το σκούπισμα. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις παιδιών που μέχρι τα 5 έχουν αρκετά «ατυχήματα» χωρίς αυτό να συνοδεύεται από παθολογικά αίτια. Ίσως όμως να είναι αποτέλεσμα κάποιας αλλαγής στο σπίτι ή το σχολείο. Ο ερχομός ενός νέου μέλους (αδελφάκι), ο χωρισμός των γονιών, ο αποχωρισμός της μαμάς, το καινούριο σχολείο. Είναι κάποιοι από τους λόγους που ένα παιδί μπορεί να παλινδρομήσει και να «χάσει» για ένα χρονικό διάστημα ότι έχει κατακτήσει στην ηλικία αυτή.

Τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα όλων αυτών των δυσλειτουργιών είναι να τραβήξουν λίγο περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον των γονιών και των δασκάλων.

Οι σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγού, οικογένειας και μαθητή αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης και αυτονομίας των παιδιών.

Σε αυτό το πλαίσιο η στενή σχέση οικογένειας και σχολείου είναι ζωτικής σημασίας και οι γονείς θεωρούνται συνεργάτες του σχολείου.

Η επιτυχημένη συνεργασία βοηθά τους γονείς να αυξήσουν την αυτοεικόνα τους ως γονείς, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών τους, να αποκτήσουν θετικότερη στάση προς τις γνώσεις και ικανότητες του εκπαιδευτικού αλλά και να εμπλακούν ενεργά στο πρόγραμμα και στις εμπειρίες των παιδιών τους με ποικιλόμορφους τρόπους.

Επιπρόσθετα, η καλή συνεργασία βοηθά τη νηπιαγωγό να κατανοήσει την κουλτούρα της οικογένειας και να εκτιμήσει το χρόνο και τις ικανότητες των γονιών με θετικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα του ρόλου που έχει να επιτελέσει.

Ένα βασικό στοιχείο το οποίο θα βοηθήσει την καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο νέο του περιβάλλον, είναι οι γονείς να αισθάνονται οι ίδιοι άνετα, οικεία και να έχουν εμπιστοσύνη στο νέο του σχολείο. Ακόμα και στη αρνητική (φυσιολογική) αντίδραση του παιδιού, απέναντι στο νέο του περιβάλλον οι γονείς θα πρέπει να του δώσουν τον χώρο να εκφραστεί και τον χρόνο να συνηθίσει.

Σ' αυτό σημείο, λοιπόν, η γνώση και η υποστήριξη του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, στο μαθητή, την νηπιαγωγό και την οικογένεια, είναι αυτή που φέρει τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα. Είμαστε σε θέση να χρησιμοποιήσουμε τα σωστά «εργαλεία» ώστε η εκπαίδευση σε τομείς αυτονομίας του παιδιού να είναι πρόσφορη και με θετικό πρόσημο.

2. Τι πρέπει να έχει κατακτήσει το νήπιο τυπικής ανάπτυξης μέχρι να γίνει 4 ετών

Οι σύγχρονοι γονείς είναι γεμάτοι άγχη και ανησυχία για την ομαλή ανάπτυξη και την ορθή εξέλιξη του παιδιού τους. Από το πόσο επικοινωνιακό είναι και κατά πόσο μπορεί να προστατεύσει τον εαυτό του, μέχρι το ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει κατακτήσει, τα ορόσημα της ανάπτυξής του είναι ζητήματα που κάνουν τους γονείς να ρωτούν, να διαβάζουν και να ανησυχούν. Ιδού, λοιπόν, όλες οι γνώσεις και οι ικανότητες που πρέπει το παιδί σας να έχει κατακτήσει, πριν κλείσει τα τέσσερα χρόνια, με βάση τις μελέτες και γνωματεύσεις αναπτυξιολόγων παιδιάτρων.

1. Να ντύνονται σχεδόν μόνα τους.

Με λεκτική καθοδήγηση και διαθέσιμο χρόνο τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι ικανά να ντυθούν μόνα τους, εκτός από πολύ συγκεκριμένα ρούχα με κουμπώματα που δεν είναι εύχρηστα, κορδόνια ή πολύ στενά.

2. Να πλένουν τα δόντια και τα χέρια τους

**Είναι μια διαδικασία που από πολύ νωρίς τα παιδιά βλέπουν και μιμούνται .
Άρα στην ηλικία των 4^{ων} είναι κατακτημένη πλήρως.**

3. Να τρώνε μόνο τους (και... αξιοπρεπώς).

**Είναι μια κατάκτηση του παιδιού που δηλώνει ανεξαρτησία και αυτονομία.
Του δίνει σιγουριά και την αναγνώριση του «μεγάλωσα και μπορώ μόνος μου».**

4. Να πηγαίνουν στην τουαλέτα –με μια βοήθεια στο σκούπισμα.

Για την αγωγή τουαλέτας το μόνο που χρειάζεται είναι η απόλυτη συνεργασία οικογένειας - σχολείου. Ο / Η νηπιαγωγός του παιδιού ανά 1-2 ώρες το πολύ θα υπενθυμίζει στο παιδί να επισκέπτεται την τουαλέτα.

Από τη στιγμή που το παιδί είναι τυπικής ανάπτυξης θα ακούσει και θα εκτελέσει

την εντολή πηγαίνοντας στην τουαλέτα. Το ίδιο θα κάνουν και οι γονείς στο σπίτι.

Με αυτό τον τρόπο σταδιακά το παιδί θα αυτονομηθεί πλήρως.

Τόσο αγόρια, όσο και κορίτσια, πρέπει να ξέρουν να κατεβάζουν παντελόνι και εσώρουχο και να κάνουν τσίσα τους χωρία βοήθεια. Όταν η επίσκεψη στην τουαλέτα είναι πιο... βρώμικη, τότε η μαμά και ο μπαμπάς είναι ακόμη απαραίτητοι

κυρίως για το σκούπισμα.

3. Φροντίδα και υποστήριξη προνηπίων και νηπίων στο νηπιαγωγείο από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Και εδώ ξεκινάει ένα μεγάλο θέμα που έχει να κάνει με αυτή τη βοήθεια που σε περίπτωση ανάγκης πρέπει να την παρέχει ένας άλλος ενήλικας και συγκεκριμένα η/ο νηπιαγωγός του πρώτου σχολείου.

Μέχρι αυτή τη στιγμή στο νηπιαγωγείο υπηρετούν μόνο νηπιαγωγοί και στο μεγαλύτερο ποσοστό μία σε κάθε βάρδια (πρωινό και ολοήμερο) αυτή η παροχή βοήθειας θεωρείται σχεδόν αδύνατη. Ο λόγος είναι ότι δεν μπορεί η νηπιαγωγός να αφήσει μόνο τους στην τάξη το σύνολο των μαθητών και να βρίσκεται στην τουαλέτα με το ένα παιδάκι που εκείνη τη στιγμή χρειάζεται τη βοήθειά της. Επίσης υπάρχει το ενδεχόμενο να κατηγορηθεί για σεξουαλική παρενόχληση, λόγω της επαφής με τα γεννητικά όργανα του παιδιού.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει νομοθεσία και κανονισμός λειτουργίας νηπιαγωγείου που να αναφέρεται στην απαγόρευση αυτής της παροχής βοήθειας από την νηπιαγωγό, ωστόσο θεωρείται λειτουργικά αδύνατο να εφαρμοστεί για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Φυσικά η επαγγελματική δεοντολογία και η προσωπική επιλογή του κάθε λειτουργού κρίνει τότε μπορεί να επέμβει και με πιο τρόπο σε μια τέτοια κατάσταση.

Επικίνδυνο βέβαια είναι και το να παραμείνει μόνο του ένα νήπιο στην τουαλέτα ή σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου μέχρι να βρεθεί και να έρθει να το βοηθήσει, καθαρίσει, αλλάξει, ο γονέας ή άλλο μέλος της ευρύτερης οικογένειας. Γονείς οι οποίοι δουλεύουν και χωρίς να έχουν τη δυνατότητα βοήθειας από τρίτους (γιαγιά, παππούς κλπ.) είναι πρακτικά αδύνατο να ανταποκριθούν σ' αυτή την έκτακτη ανάγκη του παιδιού τους. Ακόμα είναι πολύ απογοητευτική, για το παιδί, μια τέτοια αντιμετώπιση τόσο για την αυτοεικόνα του όσο και για την προσπάθεια που κάνει να κατακτήσει την αυτονομία του.

Τα τελευταία χρόνια αυτού του είδους τα προβλήματα τα αντιμετωπίζουμε σε μεγάλο βαθμό διότι ισχύει η υποχρεωτική δίχρονη φοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο στους περισσότερους δήμους της χώρας. Όσο ηλικιακά μικρότερα λοιπόν είναι τα παιδιά τόσο, μεγαλύτερη ανάγκη έχουν από βοήθεια στις δραστηριότητες καθημερινής ζωής και την αυτοϋπηρέτηση τους.

Με όσα έχουμε προαναφέρει διαφαίνεται η αναγκαιότητα της παρουσίας ενός τουλάχιστον επιπλέον ατόμου με ειδικευση σε θέματα εκπαίδευσης δεξιοτήτων καθημερινής ζωής και αυτό με βάση το προσοντολόγιο δεν είναι άλλο από το ΕΒΠ όχι μόνο ως υποστηρικτικό και βοηθητικό μέλος της σχολικής κοινότητας αλλά και ως απαραίτητο για την ομαλή και άρτια έκβαση της παιδαγωγικής διαδικασίας για όλους τους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια το ΕΒΠ τοποθετείται σε γενικά νηπιαγωγεία για την υποστήριξη νηπίων με αναπηρία (αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχοκινητική καθυστέρηση, νοητική υστέρηση, σύνδρομα κλπ). Είναι νομοθετημένη η επιλογή του γονέα να επιλέξει το πλαίσιο που θα φοιτήσει του παιδι του ανεξαρτήτως γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ ή άλλου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου.

Σ' αυτές τις περιπτώσεις το να **μην** έχει αυτονομηθεί ένα νήπιο είναι σχεδόν βέβαιο. Πολλές φορές να φοράει ακόμα πάνα. Θα συναντήσουμε μαθητές με αναπηρία (συνήθως κινητική δυσκολία), θα έχουν γνωμάτευση από το οικείο ΚΕΣΥ που θα προτείνει την εξατομικευμένη υποστήριξη από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) με στόχο την άρση των εμποδίων και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση και έχουμε δει πόσο λειτουργική και αποτελεσματική είναι η παρουσία μας σ' αυτές τις σχολικές μονάδες.

Η εποχή covid-19 που διανύουμε, τα μέτρα προστασίας, οι οδηγίες του ΕΟΔΥ για την εφαρμογή των κανόνων υγιεινής στη σχολική κοινότητα, η αδιάκοπη λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, έδειξαν την αναγκαιότητα και πόσο σημαντική είναι η ειδικότητά μας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το ΕΒΠ φροντίζει για την ατομική υγιεινή των μαθητών (πλύσιμο χεριών, χρήση τουαλέτας, αλλαγή πάνας), για την σίτιση με ασφάλεια, την παρηγοριά, την αγκαλιά, την εκτόνωση κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, την προστασία από τραυματισμούς των εκρήξεων θυμού των μαθητών μας.

Η συνεχής επαφή μας με το σώμα και τις εκκρίσεις τους, καθιστά αυτόματα τη δουλειά μας επικίνδυνη και ανθυγιεινή, όχι μόνο τώρα, λόγω πανδημίας, αλλά πάντοτε, γι' αυτό μέρος από τα πορίσματα της ομάδας εργασίας του ΕΒΠ αναφέρεται στη δικαστική προσφυγή μας, ζητώντας να μας αποδοθεί το αντίστοιχο επίδομα,

όπως επίσης και η δίκαιη διεκδίκησή μας, όπως αναφέρει η νομική γνωμοδότηση που έχουμε καταθέσει στο υπουργείο προ τριετίας, ζητώντας να μας δοθεί η δυνατότητα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας και η αναβάθμισή μας σε ΤΕ.

Επίσης θα θέλαμε να αναφερθούμε στην πρόσφορη συμμετοχή μας στην εξ' αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση κατά την περίοδο του lockdown όταν οι μαθητές μας παρέμεναν στο σπίτι και μόνη τους επαφή με την καθιερωμένη ρουτίνα τους, ήταν να στέλνουμε εύκολες ασκήσεις για χειροτεχνίες με υλικά που έχουμε όλοι στο σπίτι, συνταγές σαν αυτές που κάναμε στο εργαστήριο μαγειρικής, οπτικοποιημένες οδηγίες για τη σωστή χρήση της τουαλέτας, το πλύσιμο των χεριών, των δοντιών, για το μπάνιο, το χτένισμα των μαλλιών αλλά και για παιχνίδια συμμετέχοντας όλη η οικογένεια.

Αντίστοιχα στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση με την παρουσία μας ως cohost στα τμήματα, είχαμε οπτικοακουστική επαφή με τους μαθητές και τους γονείς και ειλικρινά ήταν απίστευτο πόσο ευεργετικός ήταν αυτός ο τρόπος επικοινωνίας και πόσο ανάγκη τον είχαμε όλες οι πλευρές, μαθητές, γονείς, συνάδελφοι.

Ακόμα και με τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες και χωρίς λόγο, η αλληλεπίδραση ήταν ουσιαστική και το χαμόγελο στα χείλη τους φανέρωνε την σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στο μαθητή και το ΕΒΠ όλη τη σχολική χρονιά.

Εκεί εκτός από τα νέα μας, είχαμε τη δυνατότητα να τραγουδήσουμε όπως στην τάξη και να δούμε μαζί μια ιστορία –παραμύθι κάνοντας διαχωρισμό οθόνης.

Μετά λοιπόν από αυτή την περιεκτική παρουσίαση των θέσεων μας ακολουθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- ✓ Πόσο πιο ασφαλείς αισθάνονται οι μαθητές αλλά και οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί με την παρουσία μας στη σχολική μονάδα;
- ✓ Πόσο πιο εύκολα θα γινόταν η προετοιμασία των νηπίων για το «μεγάλο» σχολείο έχοντας την παιδαγωγική προσέγγιση και υποστήριξη του ΕΒΠ;
- ✓ Είναι δυνατό να θεωρείται η εξειδίκευση και οι γνώσεις μας από κάποιους περιττά;

4. Προβλέψεις του ειδικού Καθηκοντολογίου του ΕΒΠ

Τις απαντήσεις μας της δίνει το Καθηκοντολόγιο Γενικής Αγωγής του ΕΒΠ

- Υποδέχεται τους υποστηριζόμενους μαθητές κατά τον οριζόμενο χρόνο υποδοχής του σχολικού προγράμματος, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, και φροντίζει για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών.
- Υποστηρίζει τους μαθητές σε θέματα καθημερινής διαβίωσης, αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής υγιεινής και φροντίδας, αγωγής τουαλέτας, σίτισης, ένδυσης, κινητικότητας και σε άλλα θέματα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.
- Υποστηρίζει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς επίσης και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, όπως περιπάτους, διδακτικές επισκέψεις, εκδρομές και σε

κάθε είδους εκδήλωση που οργανώνει το σχολείο. Σε καμία περίπτωση το ΕΒΠ δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος έχει την ευθύνη εκπαίδευσης του μαθητή.

- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, ακολουθώντας το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου.
- Συμμετέχει στη διερεύνηση των αναγκών και στη διαμόρφωση του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών, υποβάλλοντας ανάλογες προτάσεις στους εκπαιδευτικούς στο πεδίο των αρμοδιοτήτων του.
- Εισηγείται συγκεκριμένο πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, το οποίο καταρτίζεται από το διευθυντή του σχολείου, μετά από συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων των μαθητών.
- Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών που υποστηρίζει, ενημερώνεται για τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών και ενημερώνει για θέματα της αρμοδιότητάς του, σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου.
- Συμμετέχει ισότιμα στο Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας που υπηρετεί και λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις.
- Δεν απαλλάσσεται από γενικά ή ειδικά καθήκοντα και από την ανάληψη εργασιών που τα όργανα διοίκησης του σχολείου μπορεί να του αναθέσουν στο πλαίσιο της ίσης μεταχείρισης με τα υπόλοιπα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Κατά την ώρα των διαλειμμάτων φροντίζει για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και συνεργάζεται με τους εφημερεύοντες.

Επίλογος

Στόχος μας είναι να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τις γνώσεις και το καθηκοντολόγιο μας για το σύνολο των μαθητών νηπιακής ηλικίας που φοιτά στα νηπιαγωγεία της χώρας και θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε πρωτίστως το ΣΕΕΠΕΑ Αττικής που στηρίζει έμπρακτα τον κλάδο μας, την ΠΟΣΕΕΠΕΑ που προωθεί τα θέματα που αφορούν το ΕΒΠ και το ΙΜΕΓΕΕ για τη υποστήριξη και την δυνατότητα που μας δίνει να εκφράσουμε τις θέσεις μας, να επιχειρηματολογήσουμε για το συγκεκριμένο ζήτημα και να τοποθετούμαστε ισότιμα με τους συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων .

Με την ελπίδα το υπουργείο να δει και να ανταποκριθεί στα αιτήματά μας, θα είμαστε πάντα πρόθυμοι να προσφέρουμε τις υπηρεσίες μας όπου χρειαστεί με σκοπό να επιτευχθεί ο στόχος μας προς όφελος όλων των μαθητών.

**Φυσικοθεραπεία στο Ειδικό Σχολείο και στο Κέντρο
Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
(ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.): Προκλήσεις για το παρόν και το μέλλον**

Δημήτρης Πράσινος M.Sc. Ειδικό Γυμνάσιο Αθηνών

prajim@yahoo.com

Δρ. Μαρίνα Σαλβαρά, 1^ο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Β' Αθήνας

salvara.m@unic.ac.cy

Περίληψη

Αυτή η αναφορά πραγματεύεται το ρόλο της φυσικοθεραπείας στο Ειδικό Σχολείο και στο Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Εστιάζει στην ανάδυση του ρόλου του φυσικοθεραπευτή στη γενική εκπαίδευση με αναφορές στα εργαλεία ανίχνευσης και αξιολόγησης, στην πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών διαφορών στην κίνηση, στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτουργικότητας, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αναδυόμενες απειλές, στην αειφορία και τεχνολογία.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικοθεραπεία, Ειδικό Σχολείο, Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), γενική και ειδική αγωγή, εργαλεία ανίχνευσης κινητικής ετοιμότητας

**School-based Physical Therapy in the Special School and in the
Centre of Interdisciplinary Evaluation and Counselling Support
(ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.): Challenges for the present and the future**

Abstract

This report refers to the role of school-based physical therapy in the special school and in the Centre of Interdisciplinary Evaluation and Counselling Support (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). It focuses on the emerge of physical therapy role in general education with references on examination and detection tools, in early detection of learning differences in movement, in the personalized functional educational program, in intercultural education, awareness of school community and inclusion of students with special educational needs and disabilities (SEND), emerging threats, sustainability and technology.

Key-words: school-based physical therapy, special education, Centre of Interdisciplinary Education and Counselling Support, students with special educational

needs and disabilities (SEND), general and special education, detection tools for motor proficiency

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τις ικανότητες, τις εμπειρίες και την υγεία των μαθητών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις δεξιότητες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τέλος τις σχολικές υποδομές (Χαραλαμπίδης, 2001 όπ. αναφ. στο Κομματάς, 2009). Λόγω των πολλών μεταβλητών που υπεισέρχονται και επηρεάζουν τη μάθηση, η διεπιστημονική προσέγγιση και υποστήριξη των μαθητών είναι μονόδρομος για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας.

Αδιαμφισβήτητα, η υγεία των μαθητών και το σχολικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Ο φυσικοθεραπευτής, ως μέλος της εκπαιδευτικής διεπιστημονικής ομάδας, μέσα από την επαγγελματική του αρμοδιότητα, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στους παραπάνω αναφερόμενους παράγοντες, βελτιώνοντας την μαθησιακή διαδικασία και οδηγώντας τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. Η επιτυχία της συμπερίληψης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση, εξαρτάται από την ανάπτυξη και διατήρηση της λειτουργικότητας των μαθητών μέσα από την αδρή και λεπτή κινητικότητα και την προσβασιμότητα στο περιβάλλον του σχολείου.

Η προαγωγή της υγείας μέσα από την ανάπτυξη, τη διατήρηση και την αποκατάσταση της κίνησης του ατόμου, με στόχο να είναι λειτουργικά ανεξάρτητο, είναι ο βασικός επαγγελματικός ρόλος της φυσικοθεραπείας (Policy Statement Description of Physical Therapy, WCPT, 2019). Επίσης, η προσβασιμότητα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές δραστηριότητες διευκολύνεται από τις εισηγήσεις των φυσικοθεραπευτών για εργονομικές διευθετήσεις, ειδικά βοηθήματα μετακίνησης, καθώς και την εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου στον τρόπο μετακίνησης των μαθητών. Έτσι, ενισχύεται η καθολική συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

2. Ιστορική Αναδρομή

Το 1981 για πρώτη φορά στην ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων ο πρώτος στην ιστορία ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 1143/81, περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων). Συνίσταται κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού, καθώς και θέσεις νέων κλάδων. Ιδρύεται ο κλάδος Φυσικοθεραπευτών με τρεις θέσεις στα ειδικά σχολεία. Την ίδια χρονική περίοδο, 11% των φυσικοθεραπευτών που ήταν μέλη του Αμερικάνικου Συλλόγου Φυσικοθεραπευτών εργάζονταν σε σχολικά πλαίσια (Garrett, 1981). Ακολούθως, με τον ν. 2817/2000, οι φυσικοθεραπευτές εντάσσονται στο Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (ΠΕ 28

Φυσικοθεραπευτών) και με την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ιδρύονται νέες, αλλά ακόμη λιγιστές θέσεις του κλάδου.

Σε συνέχεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, το κράτος αποδίδει στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση υποχρεωτικό χαρακτήρα ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και δεσμεύεται να τη διασφαλίζει μέσα από νομικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες). Η παρουσία της Φυσικοθεραπείας στο δημόσιο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δεν κατοχυρώνεται μόνο από τη φιλοσοφία της βελτίωσης των παραγόντων που επηρεάζουν την μάθηση, αλλά είναι και Νόμος του Κράτους. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της φυσικοθεραπείας στην ειδική εκπαίδευση και σε συνδυασμό με συντονισμένες προσπάθειες της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής και του Πανελληνίου Συλλόγου Φυσικοθεραπευτών, σήμερα οι θέσεις μόνιμων φυσικοθεραπευτών στην ειδική εκπαίδευση ανέρχονται στις εκατό τριάντα πέντε (135).

Παρόλη την αύξηση των θέσεων, υπάρχουν Ειδικά σχολεία και Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), τα οποία στερούνται την υποστήριξη των υπηρεσιών της φυσικοθεραπείας με αποτέλεσμα τον περιορισμό της διεπιστημονικότητάς στην ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων και των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο φυσικοθεραπευτής αξιολογεί και υποστηρίζει την αδρή κινητικότητα των μαθητών και δεν μπορεί να αντικατασταθεί από άλλη ειδικότητα. Μέσα από την επαγγελματική ειδίκευση έχει την ικανότητα να ανιχνεύσει κινητικές δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να μην ανιχνευτούν από άλλες ειδικότητες.

3. Αναγκαιότητα του/της Φυσικοθεραπευτή/τριας στη Γενική Εκπαίδευση

Η απουσία φυσικοθεραπευτών/τριων σε πολλά ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., η μη παραπομπή όλων των μαθητών που προσέρχονται για φυσιοθεραπευτική αξιολόγηση και η αδυναμία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) στην αναγνώριση όλων των κινητικών δυσλειτουργιών, μπορεί να έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό μαθητών από την ομαλή αναπτυξιακή εξέλιξη. Έτσι, δημιουργούνται ερείσματα για την ανάπτυξη πρακτικών, όπως η εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου για την αδρή κινητικότητα των μαθητών, π.χ. το ερωτηματολόγιο που εφαρμόζεται στο Κεντάκι των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Kentucky Department of Education, 1995). Το ερωτηματολόγιο συνιστάται να συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών που προσέρχονται για αξιολόγηση στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αυτό αντανακλά θετικά στην πρόωμη ανίχνευση κινητικών δυσκολιών των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί πως η επικρατούσα αντίληψη ότι οι υπηρεσίες φυσικοθεραπείας υποστηρίζουν κυρίως μαθητές με παθήσεις στο νευρικό και μυοσκελετικό σύστημα, είναι λανθασμένη. Η συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες της σχολικής ζωής, απαιτεί την ακέραιη λειτουργία και συνεργασία όλων των συστημάτων του ανθρώπινου σώματος, όπως το αναπνευστικό, μυϊκό, νευρικό, οπτικό, αιθουσαίο κτλ. Οποιαδήποτε βλάβη ενός οργάνου του ανθρώπινου οργανισμού ενδέχεται να προκαλέσει διαταραχή στην κινητικότητα και στην αυτονομία ενός ατόμου. Υπάρχουν αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία για την παροχή υπηρεσιών

φυσικοθεραπείας, όχι μόνο σε μαθητές με νευρολογικές και μυοσκελετικές διαταραχές (Chiarello κ.ά. 2016), αλλά και σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Mieres κ.ά. 2012), μαθητές με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down (Vancampfort, et al., 2021, Neal et al., 2019; Friedman & Feldner, 2018; Dauanhuaer et al., 2014), μαθητές με διαταραχές ακοής (Fernades κ.ά. 2015, Rajedran, et al., 2012), μαθητές με προβλήματα όρασης (Haegele & Porretta et al., 2015, Turner & Siegel, 1969) και μαθητές με ψυχικές διαταραχές (Strubbs et al., 2014; Kaur et al., 2013).

4. Εργαλεία Ανίχνευσης και Αξιολόγησης του Μαθητικού Πληθυσμού

Η ανίχνευση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών για την ένταξη σε πρόγραμμα φυσικοθεραπείας βασίζεται στην εφαρμογή έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης. Η ομάδα εργασίας του κλάδου φυσικοθεραπευτών του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής, ύστερα από πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας, προέβη σε ενδεικτικές προτάσεις για εργαλεία αξιολόγησης του κλάδου, σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, προτάθηκαν οι παρακάτω κλίμακες αξιολόγησης:

- Κλίμακα εκτίμησης της αδρής κινητικής λειτουργίας (GMFM: Gross Motor Function Measure, Μπέσιος, 2018).
- Δοκιμασία κινητικής ικανότητας (BOT: Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Kambas et al., 2006).
- Μέτρηση συμμετοχής παιδιών και εφήβων και Περιβάλλοντος (PEM-CY: Participation and Environment Measure - Children and Youth).
- Εργαλείο μέτρησης της συμμετοχής του παιδιού στην καθημερινή ζωή (Child Engagement in Daily Life Measure, Chiarello, 2013).
- Παιδιατρική αξιολόγηση της αναπηρίας (PEDI: Pediatric Evaluation of Disability Inventory, Μπέσιος, 2018).

Τα παραπάνω εργαλεία μπορούν να καταγράψουν περιορισμούς στην κινητικότητα των μαθητών, μια άκρως σημαντική πρακτική για το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Καθώς δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα τα εργαλεία αυτά, προτείνεται η διαπολιτισμική στάθμιση των παρακάτω εργαλείων στον ελληνικό πληθυσμό:

- Αξιολόγηση Σχολικής Λειτουργικότητας (School Function Assessment Coster κ.ά. 1999).
- Μέτρηση Σχολικής Έκβασης (School Outcome Measure Arnold, 2003).

Συμπληρωματικά, προτείνεται και η στάθμιση του εργαλείου για την κινητική ανάπτυξη μικρών παιδιών 0-6 ετών: Peabody Developmental Motor Scales (Folio & Fewell, 2000). Λόγω της μεγάλης διαβάθμισης στον περιορισμό της κινητικότητας, προτάθηκαν συγκεκριμένες κλίμακες ταξινόμησης. Η ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση της κινητικής αναπηρίας διευκολύνει την έρευνα και την επικοινωνία μεταξύ των επαγγελματιών που εργάζονται με τους μαθητές με αναπηρία. Είναι απόλυτη ανάγκη για τους φυσικοθεραπευτές των ειδικών σχολείων και των

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να διαδώσουν τις παραπάνω ταξινομήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω επιμορφωτικών συναντήσεων. Συγκεκριμένα, προτείνονται οι παρακάτω κλίμακες:

- Σύστημα Ταξινόμησης Αδρής Κινητικής Λειτουργίας για Παιδιά με Εγκεφαλική Παράλυση (Gross Motor Function Classification System for Cerebral Palsy- GMFCS, Papavasiliou et al., 2006).
- Σύστημα Ταξινόμησης Ικανότητας Χειρισμού Αντικειμένων (Manual Ability Classification System for children with cerebral palsy- MACS, Σκουτέλης κ.ά. 2010).
- Κλίμακα Λειτουργικής Κινητικότητας (Functional Mobility Scale-FMS, Skoutelis κ.ά. 2020).

Επιπλέον, συνιστάται η προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα των κλιμάκων μέτρησης λειτουργικότητας ατόμων με μυϊκή δυστροφία (Brooke & Vignos Scales: Measurement of the functional status of patients with different types of muscular dystrophy, Yi-Jing et al., 2009) και το σύστημα λειτουργικότητας αυτισμού στην κοινωνική επικοινωνία (Autism Classification System of Functioning: Social Communication ACSF: SC, Rezza et al., 2016).

Έχει ιδιαίτερη σημασία να γίνει αναφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF). Η φιλοσοφία αυτού του μοντέλου αξιολόγησης της λειτουργικότητας, δεν περιορίζεται μόνο στο ιατρικό μοντέλο, αλλά και στην αλληλεπίδραση περιβαλλοντολογικών, κοινωνικών και ατομικών παραγόντων που εμποδίζουν τη δραστηριότητα και τη συμμετοχή. Η αποτελεσματική συμπερίληψη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, προϋποθέτει την εκτίμηση της λειτουργικότητάς του μέσα από ένα σύστημα προσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων, που βασίζεται στην ολιστική διερεύνηση της λειτουργικότητας, συνδέοντας τη δυνατότητα αποδοσής του στο περιβάλλον και στους διάφορους τομείς δραστηριοτήτων της ζωής του, όπως η κοινωνική συμμετοχή (Τριανταφύλλου κ.ά. 2014).

Σήμερα, οι φυσικοθεραπευτές των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των ειδικών σχολείων δεν έχουν ενιαία μεθοδολογία αξιολόγησης όσον αφορά στα εργαλεία και κοινή φόρμα καταγραφής για την ενημέρωση του ατομικού φακέλου των μαθητών. Για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των φυσικοθεραπευτών, συνιστάται η δημιουργία ενός ενιαίου πρωτοκόλλου φυσιοθεραπευτικής αξιολόγησης, με βάση τη βιβλιογραφία και μιας κοινής φόρμας αξιολόγησης, ενισχύοντας έτσι την καταγραφή και την ανατροφοδότηση πληροφοριών μεταξύ των φυσικοθεραπευτών σε εθνικό επίπεδο, με στόχο τη βελτίωση των παροχών φυσικοθεραπείας στη δημόσια εκπαίδευση.

Τα εργαλεία αξιολόγησης είναι ο οδηγός για τον προσδιορισμό των φυσιοθεραπευτικών στόχων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε συνάρτηση με τους στόχους, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούν οι διαφορές μεταξύ των υπηρεσιών φυσικοθεραπείας στη σχολική και την κλινική πρακτική. Στην εκπαίδευση, η παραπομπή για φυσικοθεραπεία πραγματοποιείται από την διεπιστημονική εκπαιδευτική ομάδα, με στόχο τη λειτουργική κινητική αυτονομία στο

σχολικό περιβάλλον. Σε αντίθεση, στην κλινική πρακτική, η παραπομπή για φυσικοθεραπεία πραγματοποιείται από τον θεράποντα ιατρό, με στόχο τη λειτουργική κινητική ανεξαρτησία στο σπίτι και στην κοινότητα (McEwen & Shelden, 1995). Εδώ, παρατηρείται ένα νομικό κενό που υπάρχει σε σχέση με τις υπηρεσίες φυσικοθεραπείας στην εκπαίδευση, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Συγκεκριμένα, πρέπει να καθοριστεί αν για την παραπομπή για φυσικοθεραπεία από τη διεπιστημονική ομάδα είναι απαραίτητη η ιατρική γνωμάτευση. Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα ότι ο σχολικός φυσικοθεραπευτής δεν αντικαθιστά τον κλινικό φυσικοθεραπευτή. Η συνεργασία τους είναι απαραίτητη για την υλοποίηση του θεσμού των ίσων ευκαιριών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης, μάθησης και κοινωνικοποίησης (Κλώνη, 2011).

6. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Φυσικοθεραπείας και Λειτουργικότητας

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιλαμβάνει φυσιοθεραπευτικούς στόχους, οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και αφορούν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές διαφορές στην κίνηση και τις ανάγκες των μαθητών.

Η εποικοδόμηση της γνώσης για κάθε μαθητή ξεχωριστά επιτυγχάνεται μέσα από την κατάλληλη διαφοροποίηση η οποία: διευκολύνει κάθε παιδί, ανεξάρτητα από την ικανότητά του, ικανοποιεί τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή, λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές όπως: το επίπεδο ετοιμότητας, το επίπεδο φυσικής κατάστασης, τις διαφορές σε επιδεξιότητα και λειτουργικότητα, τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά, την ηλικία και το φύλο.

Ενδεικτικά, οι βαθμίδες εκπαίδευσης με αδρούς στόχους:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση – Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία: βελτίωση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών με στόχο την λειτουργική ανεξαρτησία τους στο σχολικό περιβάλλον.
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Ειδικά Γυμνάσια, Ε.Ε.Ε.Κ.: διατήρηση και βελτίωση των κινητικών κατακτήσεων στο σχολικό περιβάλλον και πρόληψη παραμορφώσεων.
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Ειδικά Λύκεια: διατήρηση και βελτίωση των κινητικών κατακτήσεων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και πρόληψη παραμορφώσεων. Προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προετοιμασία για τη μετάβαση από τη σχολική ζωή στην ενηλικίωση.

Οι στόχοι έχουν απώτερο σκοπό την αντιληπτικοκινητική ανάπτυξη με εξατομίκευση τη γνώση των διάφορων μερών του σώματός του, του εαυτού του και των άλλων, τη γνώση της θέσης (καθιστή, όρθια, πρηνή, ύπτια, στα τέσσερα) του σώματός του στο χώρο, τις ικανότητες ισορροπίας: στατική/ δυναμική, τη γνώση πλευρικότητας (διαχωρισμού δεξιού-αριστερού) των άνω και κάτω άκρων του σώματός του, τη γνώση προσανατολισμού του σώματός του στον χώρο, τη γνωριμία και έλεγχο της αναπνοής

κτλ. Οι προσαρμογές της διδασκαλίας αφορούν σε σύντομες οδηγίες, ανάλογα με τη δραστηριότητα, την διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εκμάθηση μίας δεξιότητας τη φορά και, όποτε είναι απαραίτητο, τον χωρισμό της δεξιότητας σε μικρότερα μέρη (ανάλυση μικρών βημάτων), για την καλύτερη κατανόησή της, τους διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της πληροφορίας (οπτικά, ακουστικά, ή κιναισθητικά), τη συχνή επίδειξη-επανάληψη των ασκήσεων, για να αντιμετωπιστεί το ενδεχόμενο της αργής μάθησης κτλ.

Μια μελέτη των Chiarello κ.ά. (2016) σε 296 μαθητές (5-12 ετών) κατέγραψε ότι οι μαθητές κατέκτησαν τους φυσικοθεραπευτικούς στόχους που είχαν τεθεί και αφορούσαν στη στάση, στην κινητικότητα, στην αναψυχή, στη φυσική δραστηριότητα, στην αυτοεξυπηρέτηση και στους ακαδημαϊκούς στόχους. Παρόλο που δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αδρή κινητικότητα, η φυσικοθεραπεία φάνηκε να έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στους νεότερους μαθητές. Σύμφωνα με τους Wyparczuk, κ.ά. (2019), ο προσδιορισμός των στόχων επηρεάζεται από την διεπιστημονική συνεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας, από τη συνεργασία των γονέων, το σχολικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και από την ετοιμότητα και τα κίνητρα του φυσικοθεραπευτή.

7. Ο ρόλος του Φυσικοθεραπευτή στο Ειδικό Σχολείο

Η υποστήριξη των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλους του χώρους του σχολείου (τάξη, σχολικό λεωφορείο, διάδρομο, γυμναστήριο) ή σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο φυσικοθεραπείας. Η συχνότητα της υποστήριξης εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών για τους οποίους είναι υπεύθυνος ο φυσικοθεραπευτής, αλλά και από τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Η διάρκεια της υποστήριξης είναι μια διδακτική ώρα. Μπορεί να εφαρμοστεί ατομικό ή ομαδικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει συμβουλευτική υποστήριξη ή υποστήριξη δια των χειρών. Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστούν και προγράμματα εκτός σχολείου, όπως η ιπποθεραπεία, καθώς και η υδροφυσικοθεραπεία, αν το σχολείο δε διαθέτει υδροθεραπευτική πισίνα. Επίσης, ο φυσικοθεραπευτής υποστηρίζει συμβουλευτικά τους γονείς των μαθητών και το προσωπικό του σχολείου. Ο τρόπος λειτουργίας της φυσικοθεραπείας στην Ελλάδα είναι σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Effgen & Kaminker, 2014).

7.1. Φυσικοθεραπεία στο σχολείο σε αναδυόμενες απειλές

Μια σημαντική πρόκληση για τη φυσικοθεραπεία είναι η προσαρμογή στην αλλαγή του τρόπου παροχής υπηρεσιών, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19. Οι φυσικοθεραπευτές των ειδικών σχολείων ήρθαν αντιμέτωποι ξαφνικά και χωρίς εμπειρίες και επιμόρφωση με την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από απόσταση μέσω της τηλε-φυσικοθεραπείας, λόγω της αναστολής της διαζώσης λειτουργίας των σχολείων στο πρώτο κύμα της πανδημίας το Μάρτιο του 2019. Οι φυσικοθεραπευτές χρησιμοποιούν σύγχρονα (πλατφόρμα webex) και ασύγχρονα μέσα (πλατφόρμες e-class, e-me, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) για να υλοποιήσουν τις

πρακτικές τους, αποτελούμενες από συμβουλευτική υποστήριξη και εξατομίκευση (Prasinos et al., 2021). Οι φυσικοθεραπευτές μπορούν να αξιοποιήσουν έξυπνα ρολόγια, εφαρμογές έξυπνων κινητών, ψηφιακά ολογράμματα, ενεργά βίντεο-παιχνίδια, την τρισδιάστατη και επαυξημένη πραγματικότητα, καθώς και ρομποτικά βοηθήματα μετακίνησης, τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην υποστήριξη των μαθητών.

7.2. Φυσικοθεραπεία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ειδικό Σχολείο

Σήμερα η Ελλάδα είναι στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης με την εκπαίδευση να αποτελεί τον πυρήνα για την ενσωμάτωση των ευάλωτων κοινωνικά μαθητών στις κοινωνίες υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων έχουν να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, λόγω του αυξημένου μετατραυματικού στρες που μπορεί να έχει προκαλέσει η σκληρή και απότομη αλλαγή στη ζωή τους. Αναγνωρίζοντας την έλλειψη πληροφοριών για την παροχή φυσικοθεραπείας στην ευαίσθητη ομάδα των προσφύγων έχει δημιουργηθεί ένα Ευρωπαϊκό έργο εκπαίδευσης φυσικοθεραπευτών (Physiotherapy and Refugees Education Project <https://www.hvl.no/en/project/622494/>), που στόχος του είναι η ανάπτυξη κατευθυντήριων οδηγιών για τη διαχείριση των προσφύγων σε διάφορα πλαίσια που παρέχονται υπηρεσίες φυσιοθεραπείας (Foulidi et al., 2021).

Δεν πρέπει ωστόσο να παραληφθεί η δυνατότητα που έχουν οι φυσικοθεραπευτές/τριες ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να συμμετέχουν στην υλοποίηση και τον σχεδιασμό Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το Erasmus+ (Σχολική εκπαίδευση: Σχολικές συμπράξεις, Ατομική κινητικότητα) και e-Twinning. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν στις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Μέσω ηλεκτρονικών ευρωπαϊκών κοινοτήτων και με την επιτόπια παρακολούθηση της εργασίας ενός συναδέλφου φυσικοθεραπευτή σε ένα ευρωπαϊκό σχολείο, προωθείται η ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, με στόχο τη βέλτιστη παροχή υπηρεσιών φυσικοθεραπείας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, ενισχύεται η διαπολιτισμική κοινότητα της Ευρώπης.

8. Ο ρόλος του Φυσικοθεραπευτή στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ο/Η Φυσικοθεραπευτής/τρια έχει αρμοδιότητα επί ζητημάτων πρόληψης, αξιολόγησης, εισήγησης πλαισίου, παρέμβασης, ευαισθητοποίησης της τάξης και της σχολικής κοινότητας, καθώς και συμβουλευτικής σε θέματα αντιμετώπισης των κινητικών δυσκολιών των μαθητών. *«...Βασικός στόχος της Φυσικοθεραπευτικής αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των κινητικών ελλείψεων και διαφορών, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του/της μαθητή/τριας»* (Σαλβαρά, 2014).

Ειδικότερα, ο/η Φυσιοθεραπευτής/τρια συμμετέχει στη διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην παρ. 2 του άρθρου 5 του ν. 3699/2008, και ασκεί τις παρακάτω αρμοδιότητες:

α) Αξιολογεί τον/την μαθητή/τρια ως προς τις ικανότητες και τις ανάγκες του/της στον κινητικό τομέα και συμμετέχει στη συνεδρίαση της διεπιστημονικής ομάδας, για την έκδοση της έκθεσης αξιολόγησης-γνωμάτευσης του/της μαθητή/τριας που έχει αξιολογήσει.

β) Εισηγείται τον κατάλληλο εξοπλισμό, τα υποστηρικτικά μέτρα και βοηθήματα καθώς και τις ειδικές διευθετήσεις στο σχολείο με τα απαραίτητα μέσα για την εξυπηρέτηση των κινητικών αναγκών του/της μαθητή/τριας.

γ) Συνεργάζεται με το Εκπαιδευτικό και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. σε θέματα αξιολόγησης και έγκαιρης αποτελεσματικής αντιμετώπισης των κινητικών προβλημάτων των μαθητών/τριών.

δ) Συνεργάζεται με τους/τις Φυσιοθεραπευτές/τριες και τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., καθώς και με τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό των γενικών σχολείων για τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων κινητικότητας και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και προτείνει λειτουργικούς χειρισμούς σε θέματα δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών.

ε) Χρησιμοποιεί ειδικές μεθόδους σε κατάλληλα εξοπλισμένο εργαστήριο στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όπου υλοποιεί σε μόνιμη βάση πρόγραμμα φυσιοθεραπείας για όσους/ες μαθητές/τριες το έχουν ανάγκη (δεν έχει υλοποιηθεί).

στ) Παρακολουθεί και εξετάζει την πρόοδο του/της μαθητή/τριας από πλευράς κινητικότητας, συνεργάζεται με τους γονείς, ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας και φροντίζει για την τακτική επαναξιολόγηση του/της μαθητή/τριας.

ζ) Συμμετέχει, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., υπό τον συντονισμό του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., στη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Ε.Ε.Π. και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) και εισηγείται επί θεμάτων που αφορούν την ειδικότητά του/της.

η) Συνεργάζεται με υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, για την κάλυψη αναγκών των μαθητών/τριών που έχουν ανάγκη περαιτέρω αξιολόγησης και υποστήριξης.

9. Ο ρόλος του Σχολικού Φυσικοθεραπευτή στο Γενικό Σχολείο

Η φυσικοθεραπεία προάγει τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των μαθητών (Mahon & Cusack, 2002). Ο ρόλος της φυσικοθεραπείας στη γενική εκπαίδευση εκτός από τη συμβουλευτική υποστήριξη και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, μπορεί να αναβαθμιστεί και σε υπηρεσίες παρέμβασης.

Μια σημαντική πρόκληση για το μέλλον της φυσικοθεραπείας είναι η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Πρέπει να τονιστεί ότι οι βάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινά από τους παιδικούς σταθμούς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται πρώιμα θετική στάση από τους συμμαθητές, τους γονείς, το προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς αυτοδιοίκησης, με στόχο την ψυχοκοινωνική

εξέλιξη. Ο φυσικοθεραπευτής μπορεί να υποστηρίξει τη συμπερίληψη των παιδιών, με την εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες μέσω εργονομικών παρεμβάσεων και ειδικών βοηθημάτων, καθώς και με την ενημέρωση του προσωπικού και των γονέων του σχολείου για την κινητική λειτουργικότητα των μαθητών.

Μέχρι σήμερα οι υπηρεσίες φυσικοθεραπείας υποστηρίζουν μόνο μαθητές που υπάγονται στον νόμο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητα, η φυσικοθεραπεία μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της υγείας και ευημερίας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι γενικά αποδεκτό ότι η καλύτερη υγεία είναι στενά συνδεδεμένη με την καλύτερη και καλύτερη μάθηση. Η ανάπτυξη διεπιστημονικών σχολικών ομάδων υγείας και ευημερίας στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι θεμελιώδης για την υιοθέτηση από τους μαθητές ενός υγιεινού και κινητικά δραστήριου τρόπου ζωής (Profili et al., 2017). Μέσα από τις δράσεις των ομάδων αυτών, οι μαθητές θα λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, κοινωνική υποστήριξη και ενθάρρυνση στο σχολικό τους περιβάλλον, για να υιοθετήσουν μακροπρόθεσμα συμπεριφορές και συνήθειες που ενισχύουν την υγεία και την ευημερία. (<https://www.living-democracy.com/el/principals/active-school/>). Ο φυσικοθεραπευτής ως επαγγελματίας υγείας μπορεί να είναι μέλος αυτών των ομάδων, υποστηρίζοντας τις δράσεις τους μέσα από τα επαγγελματικά του καθήκοντα.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η μειωμένη φυσική δραστηριότητα και η αυξημένη καθιστική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης παθήσεων κατά την ενηλικίωση (Ding κ.ά. 2020). Ένας άλλος τομέας που μπορεί ο φυσικοθεραπευτής να συνδράμει είναι η ενίσχυση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών, ώστε να παραμείνουν κινητικά δραστήριοι σε όλη τους τη ζωή, μειώνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης παθήσεων. Επίσης, η εισαγωγή μικρών διαλειμμάτων σωματικής άσκησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εκτός του ότι βελτιώνει τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών, ενισχύει και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (Masini κ.ά. 2020).

Επίσης, ο φυσικοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων για ένα δραστήριο σχολείο σε τομείς όπως η υγιεινή και ασφάλεια. Οι μυοσκελετικές κακώσεις είναι το πιο διαδεδομένο πρόβλημα που σχετίζεται με την εργασία και μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από την εκπαίδευση των μαθητών στη νοοτροπία της πρόληψης και εργονομικής χρήσης του ανθρώπινου σώματος. Δηλαδή, το σχολείο μπορεί να γίνει αρωγός στην προαγωγή της καλής μυοσκελετικής υγείας στις μελλοντικές γενιές. (Κωνσταντακόπουλος, 2021). Επιπροσθέτως ο φυσικοθεραπευτής μπορεί να οργανώσει προγράμματα προληπτικής εξέτασης μαθητών για σκολίωση και λοιπές σπονδυλικές παραμορφώσεις, με σκοπό την έγκαιρη ανίχνευση και θεραπεία τους (<https://schoolscreening.gr/>).

Επιγραμματικά, στόχος της σχολικής Φυσικοθεραπείας είναι ό,τι σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, δηλ. την ενίσχυση της λειτουργικότητάς του, ώστε να έχει πρόσβαση σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.

Στις μέρες μας, η ανάγκη του Φυσικοθεραπευτή έγκειται και στους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν εμπίπτουν στον Ν. περί ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Για παράδειγμα, για τον μαθητή που σκοντάφτει πάνω σε αντικείμενα, που δεν έχει κατακτήσει τα ορόσημα των θεμελιωδών κινητικών προτύπων, για τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να ανεβοκατέβουν τις σκάλες ή που περπατούν στις μύτες, που μπορεί να δυσκολεύονται στην έναρξη κάθε γνωστικής ή κινητικής δραστηριότητας, για τους/τις μαθητές/τριες που αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή σε ομαδικές δραστηριότητες (Σαλβαρά, 2006; 2007).

Ενδεικτικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κίνηση, εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε συγκεκριμένες κινητικές δραστηριότητες, χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη κινήτρου εξαιτίας των κινητικών δυσκολιών, καθώς αποφεύγουν την εμπλοκή σε δραστηριότητες ή παιχνίδια με συνομηλίκους και αντιδρούν σε αλλαγές του περιβάλλοντος και στις μεταβάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Σαλβαρά, 2007; 2021).

Ο σχολικός φυσικοθεραπευτής, ανάμεσα σε άλλα, μπορεί να υλοποιεί:

1. Πρόγραμμα «έγκαιρης ανίχνευσης» στον χώρο του γενικού σχολείου (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
2. Άμεση και έμμεση παρέμβαση.
3. Διεπιστημονική συνεργασία με τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής και τους Εκπαιδευτικούς για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κινητικές αναπηρίες, Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού της Κίνησης, διαταραχές βάδισης, ήπια κινητική διαταραχή, ελλειπείς ισορροπιστικές αντιδράσεις, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της κίνησης, κτλ.
4. Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης μαθητών.
5. Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης παθήσεων σπονδυλικής στήλης και αυχένα.
6. Πρόγραμμα εργονομίας καθιστής θέσης στην τάξη (μονιμοποίηση της στάσης), κτλ.

Η αναγκαιότητα της πρώιμης (έγκαιρης) ανίχνευσης δυσκολιών αποκτά κύρια εξέχουσα σημαντικότητα για την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των νηπίων. Οι κινητικές δυσκολίες εμφανίζονται στη νηπιακή ηλικία ως δυσκολία του νηπίου στην εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων, καθυστέρηση στην επίτευξη οροσήμων κινητικής ανάπτυξης (π.χ. βάδιση), αδεξιότητα/δυσκολία σε κινητικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με μπάλα, τρέξιμο, ισορροπία), δυσκολία στον συντονισμό των κινήσεων στον χώρο, καθυστέρηση στην πλευρίωση (επικράτηση αριστερού ή δεξιού χεριού/ποδιού), δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα (π.χ. παζλ, κύβοι, λαβή μολυβιού για ζωγραφική/σχέδιο) (Σαλβαρά, 2007; 2021; Σαλβαρά & Μιχαλιάδου, 2015).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Παιδιατρικής Φυσικοθεραπείας, «οι σχολικοί φυσικοθεραπευτές είναι εξειδικευμένοι στην κίνηση και έχουν τις δεξιότητες να είναι μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας των σχολείων, προάγοντας τη συμμετοχή των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, βελτιώνοντας την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προλαμβάνοντας τις παραμορφώσεις και προάγοντας την υγεία και ευημερία

των μαθητών» (ΙΟΡΤΡ, 2020). Ως μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας, ο φυσικοθεραπευτής οφείλει την πρώτη (έγκαιρη) αναγνώριση και παρέμβαση σε καταστάσεις υγείας και σωματικής αναπηρίας που εμποδίζουν την λειτουργική ανεξαρτησία των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Σαλβαρά, 2020β).

9.1.Εναισθητοποίηση/κινητοποίηση της Σχολικής Κοινότητας και Συμπερίληψη των μαθητών

Η συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει αποδείξει στην πράξη ότι παρέχει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για τους υπόλοιπους, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς) (Carrington & Robinson, 2004).

Σκοπός των Προγραμμάτων Εναισθητοποίησης είναι, η διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμαθητών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά από τη συμμετοχή τους σε Πρόγραμμα Εναισθητοποίησης και η επίδραση στον μετασχηματισμό των συναισθημάτων και εξωτερικευμένων συμπεριφορών. Τα προγράμματα έχουν ως στόχο: α) την ανάδειξη της διαφορετικότητας, β) την επεξήγηση της εκάστοτε δυσκολίας, γ) τη διάδραση, δ) τη βιωματική συμμετοχή και τέλος, ε) την αρμονική συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικότητα στη σχολική κοινότητα (Σαλβαρά, 2021).

10. Αναγκαιότητα Συντονιστή Εκπαίδευσης Φυσικοθεραπευτών/ Επιστημονικό Σύμβουλο

Έχει παρουσιαστεί μεγάλη ανάγκη εποπτείας του κλάδου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, του Συντονιστή Εκπαίδευσης Φυσικοθεραπευτών/τριών. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι αρμοδιότητες του Συμβούλου Εκπαίδευσης Φυσικοθεραπευτών/τριών:

1. Αποστολή θα είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των Φυσικοθεραπευτών στις σχολικές μονάδες και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
2. Η παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη των φυσικοθεραπευτών, η οργάνωση επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης της εισαγωγικής.
3. Εισήγηση εκπαιδευτικών μέτρων και αλλαγών που σχετίζονται με την προώθηση της λειτουργικότητας και την προαγωγή της υγείας των μαθητών, με σκοπό την αντιμετώπιση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων.

Επίλογος

Η ομαλή συνύπαρξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα, είναι το θεμέλιο για μια καλύτερη, πιο ανθρώπινη κοινωνία και είναι αποτέλεσμα της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Scruggs et al., 2007). Προφανώς, αν δε συγκεκριμενοποιηθεί το πλαίσιο της συμπερίληψης, με τη μόνιμη παρουσία όλων των ειδικοτήτων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο χώρο του γενικού σχολείου,

θα προκύπτουν διαρκώς ζητήματα κατά την υλοποίησή της, σχετικά με την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και περιβάλλοντος, την ακαταλληλότητα των διδακτικών προγραμμάτων, τη μη-κατοχή απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Προκύπτουν θέματα επιπτώσεων στους μαθητές, θέματα αξιολόγησης των μαθητών και προβληματισμοί για τις μεθόδους συνδιδασκαλίας, όπως φάνηκε από την ως σήμερα εφαρμογή τους τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (Σαλβαρά, 2019, 2020α; I_AM Project, 2021).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Κλώνη, Π. (2011). Εργαστηριακή πρακτική άσκηση IV. Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο. Ανακτήθηκε από

<http://eclass.pat.teiwest.gr/modules/document/file.php/641109/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%95%CE%A0%CE%91-IV%20%CE%9A%CE%9B%CE%A9%CE%9D%CE%97%20finale.pdf>

Κομματάς, Ν. (2009). Ανάπτυξη ηλεκτρονικού μαθήματος για την διδασκαλία αρχών της στατιστικής στις κοινωνικές επιστήμες. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κωνσταντακόπουλος, Γ. (2021). Εκστρατεία « Ασφαλείς και Υγιείς Χώροι Εργασίας 2020-22» Μειώστε την καταπόνηση. Διαδικτυακή Ημερίδα του Επιστημονικού Τμήματος Παιδιατρικής Φυσικοθεραπείας - «Αλλάζω στάση, αλλάζω ζωή».

Μπέσιος, Θ. (2018). Μελέτη των επιδράσεων της μεθόδου της Νευροεξλεκτικής αγωγής στην κινητικότητα των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και ενηλίκων με νευρολογικές διαταραχές. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και του Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κομοτηνή.

Σαλβαρά Ι. Μ. (2005-2006). *Η Επίδραση της Προγραμματισμένης Νευρο-Κιναισθητηριακής Διδακτικής Παρέμβασης στην Ανάπτυξη των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Μεταδιδακτορική Έρευνα, Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Επιστήμης: Εκπαίδευση, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών, Υποτομέας Επιστήμης: Ειδική Εκπαίδευση. [Εκπόνηση 2007]

Σαλβαρά, Ι. Μ. (2006). Παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού: Αιτιολογία, Διάγνωση, Παρέμβαση, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 32, 14-22.

Σαλβαρά, Μ. (2007). *Τεχνογνωσία Σύνταξης Προγραμμάτων Διορθωτικής Διδακτικής Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση των Δυσκολιών Μάθησης*, Εισήγηση στο 4^ο

Πανελλήνιο Συνέδριο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευση, «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4-6 Μαΐου, σελ. 10, Αθήνα, σελ. 380-389.

Σαλβαρά, Μ. (2008). Αρχέγονα Αντανεκλαστικά και η Σχέση τους με την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 40, 30-38.

Σαλβαρά, Μ. (2014). (Συλλογικός Τόμος) στο Μπόντσιου, Θ. *Οδηγός Διεπιστημονικής Συνεργασίας του Θεραπευτή Λόγου και Καλές Πρακτικές για Όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης, Οδηγοί για ΣΔΕΥ/ΕΔΕΑΥ και ΕΕΠ*, Κεφ. 5.1. 'Συμπερίληψη μαθητών με Κινητικές Αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο', σελ. 23-32 , *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. [www.prosvasimo.gr].

Σαλβαρά, Μ. (2020α). *Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης στη Σχολική Κοινότητα για τις Κινητικές Αναπηρίες*, 6 Δεκεμβρίου, Διαδικτυακή Εκδήλωση Ευαισθητοποίησης «Χτίζοντας Γέφυρες», Επιστημονικό Τμήμα Παιδιατρικής Φυσικοθεραπείας, Πανελλήνιος Σύλλογος Φυσικοθεραπευτών και Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

<https://www.youtube.com/watch?v=wFnRPTKdy1E>

Σαλβαρά, Μ. (2020β). *Διδακτική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή για Μαθητές με Μαθησιακές Διαφορές*. Επιμορφώτρια μετά από πρόσκληση του 2^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. https://lioumpi.blogspot.com/p/blog-page_95.html

Σαλβαρά, Μ. (2021). *Διαδικτυακό Εργαστήριο Συμπερίληψης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Επιμορφώτρια μετά από πρόσκληση του 2^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. https://lioumpi.blogspot.com/p/blog-page_95.html

Σαλβαρά, Μ., & Μιχαλιάδου, Α. (2015). *Η Συμπερίληψη μαθητών με Κινητικές Αναπηρίες: Το Σκέπτεσθαι των μαθητών*, Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα. [http://neospaidagogos.gr]

Σκουτέλης, Β.Χ., Παξιμαδάκη, Μ., Φλώκου, Α. & Καλαμπόκη, Ε. (2010). <https://www.macs.nu/download-content.php>

Τριανταφύλλου, Ε., Μαυρέας, Β., Παπαδοπούλου, Μ., Δρόσου, Α.& Κουκουβίνου, Σ. (2014). Εφαρμογή της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας στην Κύπρο. http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/dsipd31_gr/dsipd31_gr?OpenDocument

Ξενόγλωσσες

Arnold, S.H. (2003). Methodological research of a developing data set that measures outcomes of students receiving school-based occupational therapy and physical therapy. Doctor of Philosophy Dissertation. University of Oklahoma, Oklahoma.

Chiarello, S.K., Effgen L.J., Lynn, J. & Westcott M.C. (2016). Student Outcomes of School-Based Physical Therapy as Measured by Goal Attainment Scaling. *Pediatric*

Physical Therapy, Vol 28 (No 3), pp. 277-284.
<http://dx.doi.org/10.1097/PEP.0000000000000268>

Chiarello, L.A. (2013) Child Engagement in Daily Life Measure, https://canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/002/202/original/Greek_child_engagement_Updated.pdf?license=yes

Coster, W. J., Mancini, M. C., & Ludlow, L. H. (1999). Factor structure of the school function assessment. *Educational and Psychological Measurement*, Vol 59, pp.665–677. <https://doi.org/10.1177/00131649921970099>

Daunhauer, L.A., Fidler, D.J. & Will, E. (2014). School function in students with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol 68 (No 2), pp.167-76. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.009274>

Ding, D., Mutrie, N., Bauman, A., Pratt, M. & Hallal, P. (2020). Physical activity guidelines 2020: comprehensive and inclusive recommendations to activate populations. *The Lancet*, Vol 396 (No 10265), pp.1780-1782 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32229-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32229-7)

Effgen, S.& Kaminker, M. (2014). Nationwide survey of school-based physical therapy practice. *Pediatric Physical Therapy*, Vol 26 (No4), pp.394-403 <https://doi.org/10.1097/pep.0000000000000075>

Fernandes, R., Hariprasad, S. & Kumar, V.K. (2015). Physical therapy management for balance deficits in children with hearing impairments: A systematic review *Journal of Paediatrics Child Health*, Vol 51 (No 8), pp. 753-8. <https://doi.org/10.1111/jpc.12867>

Folio M.R., & Fewell R.R. (200) PDMS-2 Peabody developmental motor scales second edition. Austin: PRO-ED Inc.

Friedman, C. & Feldner, H.A. (2018). Physical therapy services for people with intellectual and developmental disabilities: The Role of Medicaid Home- and Community-Based Service Waivers. *Physical Therapy*, Vol 98(No 10), pp.844-854 <https://doi.org/10.1093/ptj/pzy082>

Garrett, G.L. (1981). Physical Therapists in school settings final report. *Totline*, Vol 2, pp.10-12.

Haegle, J.A. & Porretta, D. (2015). Physical activity and school-age individuals with visual impairments: a literature review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol 32 (No 1), pp.68-82. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0110>

International Organization of Physical Therapists in Paediatrics (2020) The IOPTP Newsletter. Edition 24, December. School-based Physical Therapy Services- An

International Perspective https://71d3eecd-d358-4043-b57d-0a1cb1a9bd95.filesusr.com/ugd/2a564c_e54180ec9d42486ca5df1b801198ae4a.pdf

Kambas, A. & Aggeloussis, N. (2006). Construct validity of the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency-short form for a sample of Greek preschool and primary school children. *Perceptual and Motor Skills*, Vol 102 (No1), pp.65-72. <https://doi.org/10.2466/pms.102.1.65-75>

Kentucky Department of Education/June, 1995 Guidelines for Determining the Need for OTIPT Services <https://www.breathitt.k12.ky.us/docs/OT-PT%20Teacher%20Checklist.pdf>

Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E. and Rochira A. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, Vol 23(No 4) pp.377-384. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.008>

Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A Case Study of Inclusive School Development: A Journey of Learning, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 141-153. <https://www.youtube.com/watch?v=wFnRPTKdy1E>

Salvara, M. (2021). I_AM Project (IMEGEE) Ερευνήτρια στο στάδιο WP2.

Scruggs, E. Mastropieri A. & Mcduffie A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4, pp. 392-416.

McEwen, I. and Shelden, L. (1995). Pediatric Therapy in the 1990s: The Demise of the Educational versus Medical Dichotomy. *Journal of Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol 15(No 2), pp33-46. http://dx.doi.org/10.1080/J006v15n02_03

Mieres, A. C., Kirby, R. S., Armstrong, K. H., Murphy, T. K., & Grossman, L. (2012). Autism spectrum disorder: an emerging opportunity for physical therapy. *Pediatric Physical Therapy*, 24(1), pp.31-37. <https://doi.org/10.1097/pep.0b013e31823e06d1>

Neal, G.E., Effgen, K.S., Arnold, S. Baldwin, J. & Jeffries, L.M. (2019). Description of School-Based Physical Therapy Services and Outcomes for Students with Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 49 (No 10), pp.4019-4029. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04109-7>

Papavasiliou, A.S., Rapidi, C.A., Rizou, C., Petropoulou, K. & Tzavara, C. (2007) Reliability of Greek version Gross Motor Function Classification System. *Brain and Development*. Vol 29 (No2), pp.79-82. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2006.06.007>

PEM-CY Participation and Environment Measure - Children and Youth <https://www.canchild.ca/en/shop/2-pem-cy-participation-and-environment-measure-children-and-youth>

Physiotherapy and refugees Education Project. <https://prosjekt.hvl.no/prep/>

Prasinos D., Moscholouri, C. & Theodosis-Palimeris, D. (2021). A survey of school-based physical therapy practice during COVID-19 in Greece. World Physiotherapy Congress.

Probst, M. (2017). Physiotherapy and Mental Health, Chapter 9, Clinical Physical Therapy Toshiaki Suzuki, IntechOpen. DOI: 10.5772/67595

Profili, E., Rubioa, D., LaneaLea, H., Megan, H. & Lopesb, S. (2017). School wellness team best practices to promote wellness policy implementation *Preventive Medicine*, Vol 101(No 8), pp.34-37. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.05.016>

Rajendran, V., Roy, F.G. & Jeevanantham, D. (2012). Postural control, motor skills, and health-related quality of life in children with hearing impairment: a systematic review. *European Archives Oto-Rhino-Laryngology*, Vol 269 (No 4), pp.1063-71. <https://doi.org/10.1007/s00405-011-1815-4>

Rezze, D.P., Zwaigenbaum, L., Hidecker, M.J.C., Cousins, M. & Szatmari, P. (2016) https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/001/524/original/ACSF_SC_Tool_User_Guide_V2016.pdf

Skoutelis, V.C., Dimitriadis, Z., Kalamvoki, E., Vrettos, S., Kontogeorgakos, V. (2020). Translation, reliability and validity of the Greek functional mobility scale (FMS) for children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1799439>

Stubbs, B., Soundy, A., Probst, M., Parker, A. & Skjaerven, L.H. (2014). Addressing the disparity in physical health provision for people with schizophrenia: an important role for physiotherapists. *Physiotherapy*, Vol 100 (No 3), pp.185-6 <https://doi.org/10.1016/j.physio.2013.11.003>

Turner, M. & Siegel, I.H. (1969). Physical Therapy for the Blind Child. *Physical Therapy*, Vol 49 (No12), pp.1357–1363, <https://doi.org/10.1093/ptj/49.12.1357>

Vancampfort, D. , Van Damme, T., Firth, J. & Stubbs, B. (2021). Physical activity correlates in children and adolescents, adults, and older adults with an intellectual disability: a systematic review. *Disability Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1909665>

World Physiotherapy (2019). Description of Physical Therapy Policy Statement Description of Physical Therapy Ανακτήθηκε από <https://world.physio/sites/default/files/2020-07/PS-2019-Description-of-physical-therapy.pdf>

Wynarczuk, K., Chiarello, L., Fisher, K., Effgen, S., Palisano, R. & Gracely, E. (2019). School-Based Physical Therapists' Experiences and Perceptions of How Student Goals Influence Services and Outcomes. *Physical and Occupation Therapy in Pediatrics*, Vol 39 (No 5), pp.480-501. <https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1546254>

Yi-Jing L, Rong-Fong L., Shun-Sheng C.& Yen-Mou L. (2009). Measurement of the functional status of patients with different types of muscular dystrophy. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, Vol 25 (No 6), pp.325-333. [https://doi.org/10.1016/s1607-551x\(09\)70523-6](https://doi.org/10.1016/s1607-551x(09)70523-6)

Foulidi, X., Chouvarda, S., Kentrou, E., Marmaras, I., & Papakitsos, E. (2021). Equal and Autonomous Living of Secondary Education Pupils from Socially Vulnerable Groups. *International Journal of Research in Educational Sciences*. (IJRES), 4(2), 155 - 168. Retrieved from <http://www.iafh.net/index.php/IJRES/article/view/266>

School-based physical therapy practice during COVID-19 in Greece, Report of the Scientific Department of Paediatric Physiotherapy in Greece: Covid-19- Digital Practice, *International Organisation of Physical Therapists in Paediatrics (IOPTP), Special Newsletter*, issue 24 December 2020.

Η συλλογική αποτύπωση της εμπειρίας στην προ και κατά τη διάρκεια της πανδημίας εποχή μέσα από το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Βολκίδης Μ., Κοινωνικός Λειτουργός Msc, ΠΕ 30¹,

e-mail: mikevolkidis@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0983-1188>

Χατζηδρόσου Δ., Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ 30 - εκπαιδευτρια ενηλίκων²,

e-mail: deppy.h@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5207-7307>

¹ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α΄ Αθήνας

²ο Κ.Ε.Σ.Υ. Πειραιά

Περίληψη

Στο οικείο άρθρο περιγράφεται ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού και της κοινωνικής εργασίας στις εκπαιδευτικές κοινότητες της ελληνικής επικράτειας, μέσα από την εκτίμηση, το μοριακό κοινοτικό σχεδιασμό δράσεων πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης στην προ και κατά τη διάρκεια της πανδημίας εποχή. Η παρουσίαση των παραπάνω πραγματοποιείται μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης και πρακτικών συνεδριάσεων από συναντήσεις ομάδων εργασίας σχολικών κοινωνικών λειτουργών - focus group υπό την εποπτεία του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής (Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.Α.), κυρίως πριν την πανδημία του Covid-19, αλλά και κατά τη διάρκεια της, τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν πορίσματα εργασιών και προτάσεων, προερχόμενα από τους υπόλοιπους δώδεκα συλλόγους του ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, τα όποια εκπονήθηκαν υπό την αιγίδα της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.) με σκοπό την υποβολή προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για όλους τους κλάδους που εκπροσωπεί στην εκπαίδευση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, πως το οικείο άρθρο συνδέεται με τη διαδικτυακή ημερίδα του Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Αττικής και του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε. με τίτλο «Υποστηρικτικές Υπηρεσίες στην Εκπαίδευση από το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό: απάντηση στις προκλήσεις των καιρών», και πιο συγκεκριμένα με την παρουσίαση

για τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς των συγγραφέων του παρόντος άρθρου.

Λέξεις - Κλειδιά: σχολική κοινωνική εργασία, σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, ομάδες, υποστήριξη σχολικής κοινότητας, διεπιστημονικότητα, πανδημία.

The collective imprint of experience in before and during during the pandemic era through the role of school social worker

Abstract

The relevant article describes the role of the school social worker and social work in the educational communities of the Greek territory, through the assessment, the molecular community planning of prevention, intervention, response actions in the pre- and during the pandemic era. The presentation of the above is made through bibliographic review and practical meetings from meetings of working groups of school social workers - focus group under the supervision of the Association Special Educational Staff in Special Education of Attica, mainly before the Covid-19 pandemic, but also during it, the school years 2018-2019 and 2019-2020. In addition, findings of work and proposals were used, coming from the other twelve associations of special education and special support staff, which were prepared under the auspices of the Panhellenic Federation of Associations in Special Education Staff. In order to submit proposals to the Ministry of Education and Religions of Greece for all the branches it represents in education. Finally, it is worth noting that the relevant article is connected with the e-conference of association Special Educational Staff in Special Education of Attica and institute of studies and research general and special education, entitled "Support Services in Education by Special Education and Special Support Staff: responding to the challenges of the times", and more specifically with the presentation for school social workers from the authors of this article.

Keywords: school social work, school social workers, groups, school community support, interdisciplinarity, pandemic.

Εισαγωγή

Σχεδόν κάθε μαθητής σε κάποια δεδομένη στιγμή της φοίτησης του στο σχολείο μπορεί να παρουσιάσει μια ανάγκη και να χρειαστεί υποστήριξη και ειδική αντιμετώπιση από έναν ή περισσότερους ειδικούς. Το ίδιο ισχύει και για τους εμπλεκόμενους στο συγκεκριμένο πρόβλημα εκπαιδευτικούς και γονείς (Στασινός, 2016). Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση συλλέγουν πληροφορίες και νοηματοδοτούν τα περιστατικά μέσα στο ολιστικό κοινωνικό τους πλαίσιο. Μελετούν σφαιρικά τα χαρακτηριστικά των μαθητών σε σχέση με το περιβάλλον που σχετίζονται, ώστε να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης, ατομικής ή διεπιστημονικής παρέμβασης (Κασσέρη, 2014). Το επιστημονικό πλαίσιο αναφοράς του κάθε επαγγελματία, ανατροφοδοτείται και επανακαθορίζεται από το πλαίσιο αναφοράς των συναδέλφων της διεπιστημονικής ομάδας (Στασινός, 2015).

Ο κοινωνικός λειτουργός, ως από τη φύση του συντονιστής της διεπιστημονικής ομάδας, είναι η ειδικότητα που φροντίζει και μεριμνά για τις θεμελιώδεις αρχές λειτουργίας της ομάδας. Ανάμεσα σε αυτές είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας των οπτικών και την εύρεση κοινών, καθώς και την αποδοχή της αμοιβαίας ευθύνης και συνυπευθυνότητας (Κατσόριδου-Παπαδοπούλου, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο προάγει την αποτελεσματική επικοινωνία κάθε ειδικότητας με την ισότιμη συμβολή όλων των επιστημονικών ρόλων. Φροντίζει για την προαγωγή της συμπληρωματικότητας των ρόλων και του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και υποστηρίζει τη δέσμευση στο κοινό τους έργο προάγοντας τους κοινά οριζόμενους στόχους (Παναγιωτόπουλος, 2017).

Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην προ της πανδημίας εποχή.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην σχολική κοινότητα αφορά τις παρεμβάσεις που σκοπό έχουν την ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους μέσα από την ενίσχυση των προσωπικών, κοινωνικών, οικογενειακών και περιβαλλοντικών παραγόντων που προάγουν λειτουργικές στάσεις και συμπεριφορές. Στόχο αποτελεί η ενίσχυση της ανθεκτικότητας του πλαισίου και των μελών του (Κατσαμά, 2013). Σημαντική διάσταση του ρόλου αποτελεί η εστίαση σε παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή σχολική φοίτηση, τη μελέτη στο σπίτι, την συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική επίδοση και πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο. Υπό αυτή την έννοια εστιάζει σε παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής που οδηγούν, σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό ως προς τη συμμετοχή σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάδειξη της ανάγκης κάλυψης της φροντίδας και προστασίας των παιδιών, με βάση τις αρχές της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης (Κασσέρη, 2014. Παναγιωτόπουλος, 2017).

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσης και ευαισθητοποιεί τους μαθητές και τις οικογένειες τους σε μια σειρά από ζητήματα, όπως

ο σχολικός εκφοβισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η κοινωνική συναναστροφή κ.α. (Κασσέρη, 2014. Παναγιωτόπουλος, 2017). Σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης, αναζητεί εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τον περιορισμό σχολικής διαρροής (Κούτρα, 2017)

Όπως υποστηρίζει ο Πιλήσης Θ.(2011), ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός οφείλει να έχει μια πληθώρα διαφορετικών ρόλων, όπως του συνηγόρου, αναλαμβάνοντας να συνηγορεί υπέρ των δικαιωμάτων των μαθητών και των οικογενειών τους, ιδίως αυτών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Σημαντική είναι και η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων των ανθρώπων που εξυπηρετεί. Οφείλει, επίσης να διαμεσολαβεί μεταξύ μαθητών και οικογενειών και να συνδέει το σχολικό περιβάλλον με την κοινότητα ως προς την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων κοινωνικών πόρων. Ως σύμβουλος, παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στους μαθητές, στις οικογένειες και στους εκπαιδευτικούς, έχοντας στόχο την παροχή της δυνατότητας στους συμβουλευόμενους να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τις καταστάσεις που βιώνουν και τον τρόπο με τον οποίο οφείλουν να ανταποκριθούν για την επίλυση των προβλημάτων τους. Ως εμπνευστής, ενθαρρύνει τους μαθητές και τις οικογένειές τους, καθώς κι όλη τη σχολική κοινότητα, να δοκιμάσουν νέους ρόλους ως προς την αντιμετώπιση δυσκολιών, αλλά και να προχωρήσουν σε αλλαγές στις διαμορφωμένες κοινωνικές συνθήκες.

Πιο συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός εμπλέκεται στις σχολικές κοινότητες στα εξής (Κασσέρη, 2014. Στασινός, 2020):

- Λειτουργικότητα των μαθητών και αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής έως και πλήρη απόσυρση μέσα και έξω από την τάξη που συχνά οδηγούν σε συχνές απουσίες με δικαιολογητικό την ασθένεια,
- Αδυναμία στην ανάπτυξη και έκφραση των μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες και το είδος μαζί με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς που ενδεχομένως να οδηγούν και στην απομόνωση,
- Ελλιπή προετοιμασία των μαθημάτων έως και ελλιπής φοίτηση των μαθητών/φοιτητών που μεταφράζεται, μεταξύ άλλων, σε χαμηλή απόδοση,
- Στην έλλειψη ενδιαφέροντος που ενδεχομένως δείχνουν οι μαθητές για τα μαθήματα και τα δρώμενα στην τάξη και στο σχολείο γενικά,
- Αιφνίδια πτώση της επίδοσης, που ενδεχομένως να συνδέεται και με περιβαλλοντικούς παράγοντες,
- Η εμφάνιση και συμπεριφορά των μαθητών (τυχόν ενδείξεις παραμέλησης, κακοποίησης, χρήσης ουσιών και άλλων),
- Δυσκολίες οικογενειακού περιβάλλοντος στην αποδοχή και στην υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες ή/και με μαθησιακές αδυναμίες

Κυρίως πριν την πανδημία του Covid-19, αλλά και κατά την διάρκεια της, τα σχολικά έτη 2018-2019 (προεδρία Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.Α., Γεωργία Μπουλμέτη) και 2019-2020 (προεδρία Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.Α., Ευγενία Τραγάκη) με πρωτοβουλία και υπό την εποπτεία του Συλλόγου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής Αττικής (Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.Α.) συγκεντρώθηκαν ομάδες εργασίας- focus group όλων των κλάδων Ε.Ε.Π.- Ε.Β.Π., στην περίπτωση μας σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, με σκοπό να συζητήσουν, να αναφέρουν προβλήματα και δυσκολίες, να αλληλοβοηθηθούν ανταλλάσσοντας εμπειρίες και καλές πρακτικές. Οι οικείες πληροφορίες καταγράφηκαν σε πρακτικά και επεξεργάστηκαν από τα μέλη του συλλόγου της Αττικής και εν συνεχεία της Ομοσπονδίας για διεκδικήσεις και προτάσεις για τον κλάδο. Στη συνέχεια, η παρούσα πρωτοβουλία επεκτάθηκε και σε άλλους συλλόγους του ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, υπό την αιγίδα της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.), με σκοπό τη διατύπωση πορισμάτων εργασίας για την υποβολή προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι οποίες συνδέονται με διεκδικήσεις και βελτιώσεις για την εργασία του εκάστοτε κλάδου. Μία από τις σημαντικότερες συμβολές σε πορίσματα και προτάσεις στα των κοινωνικών λειτουργών πραγματοποιήθηκε από το σύλλογο στην Ανατολική Μακεδονία - Θράκης και ειδικότερα από τη Φαρμάκη Στυλιανή, κοινωνική λειτουργό και υποψήφια διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση στο Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης.

Πέραν των όσων είναι ήδη διατυπωμένα στο θεσμικό πλαίσιο για τις ΕΔΕΑΥ (Γ6/17812/07-02-2014), τα ΚΕΣΥ (ν. 4547/2018) και τη γενική εκπαίδευση, όπως τα ΕΚΟ (υπ' αρ. Πρωτ. 3639/ 05-07-2019) και το πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα (ΦΕΚ Β 4716 – 26.10.2020 η υπ. αριθμ. 142524/ΓΔ4) από τις συναντήσεις του Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Αττικής και τα συλλεχθέντα στοιχεία των πρακτικών από τις ομάδες εργασίας που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια κι από τους υπόλοιπους δώδεκα περιφερειακούς συλλόγους που ανήκουν στην Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. σκιαγραφήθηκε ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι:

- 1. Εκείνος που ενεργεί και συνδιαμορφώνει κουλτούρα συμπερίληψης, σεβασμού και κοινωνικών αξιών στις σχολικές κοινότητες,*
- 2. Εκείνος που προβαίνει σε διερεύνηση και εκτίμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, επηρεάζοντας την ομαλή σχολική φοίτηση, τη μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική επίδοση,*
- 3. Εκείνος που σχεδιάζει και υλοποιεί παρεμβάσεις με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την άρση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού,*
- 4. Εκείνος που διασυνδέει και διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς της κοινότητας. Όποτε κρίνεται αναγκαίο, συνοδεύει τους γονείς σε διάφορες υπηρεσίες,*
- 5. Εκείνος που μαζί με τον ψυχολόγο έχει ρόλο διαμεσολαβητή στη διαχείριση συγκρούσεων εντός της σχολικής κοινότητας καθώς και ρόλο υποστηρικτή σε περιπτώσεις καταστάσεων κρίσης στο σχολείο με σαφή ανάθεση υποστήριξης των εμπλεκόμενων μερών στις ανωτέρω περιπτώσεις,*

6. Εκείνος που μαζί ή/και χωρίς τον ψυχολόγο μπορεί να επιμορφώσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε κοινωνικά & ψυχοκοινωνικά ζητήματα, με διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων, δράσεων ευαισθητοποίησης, σεμιναρίων και ομιλιών με αποδέκτες και συνεργάτες τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειές τους και άλλους φορείς στην κοινότητα,

7. Εκείνος που δύναται σε ρόλο συνεκπαιδευτή εντός του ωρολογίου προγράμματος να προάγει προγράμματα που συνδέονται με το ρόλο του όπως: εθελοντισμός, αγωγής υγείας, προαγωγή οδικής κουλτούρας και ασφάλειας κ.α.,

8. Εκείνος που μπορεί να εντοπίσει και να διαχειριστεί περιπτώσεις κακοποίησης, παραμέλησης μαθητών στη βάση σαφώς προσδιορισμένου και ενιαίου θεσμικά πρωτοκόλλου παραπομπής και συνεργασίας με τις αρμόδιες υπηρεσίες στην κοινότητα για τέτοιου είδους περιπτώσεις,

9. Εκείνος που μπορεί να παρέχει συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη μέσα από σχεδιασμό παρεμβάσεων κοινωνικής εργασίας σχετικά με ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο,

10. Εκείνος που μπορεί να αποτελέσει συνδετικό κρίκο του σχολείου με το Σύλλογο γονέων του σχολείου και με άλλους φορείς στην κοινότητα με στόχο την ανάπτυξη κοινών δράσεων προς όφελος των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας.

Στοιχεία της εργασίας του σχολικού κοινωνικού λειτουργού



Εικόνα 1.: Στοιχεία της εργασίας του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Εντοπιζόμενες δυσκολίες και προτάσεις των σχολικών κοινωνικών λειτουργών της Περιφέρειας Αττικής:

Α) Τα κενά και οι ασάφειες στο καθηκοντολόγιο των ΠΕ30 όπως τα εντοπίζουν οι συνάδελφοι Κοινωνικοί Λειτουργοί στις Εκπαιδευτικές Δομές που υπηρετούν στην Περιφέρεια Αττικής, στο πλαίσιο των εργασιών των ομάδων αυτών, είναι τα εξής:

- Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) οι διευθυντές εμφανίζονται αρωγοί των προσπαθειών των Κοινωνικών Λειτουργών. Ωστόσο, παρατηρείται έντονα, ότι στη Γενική Εκπαίδευση, πολλοί διευθυντές φοβούνται να εμπλακούν και να παραπέμψουν περιπτώσεις σε αρμόδια όργανα

- Δυνατότητα αυτεπάγγελτης κίνησης από τον Κοινωνικό Λειτουργό ενός σχολείου σε περιπτώσεις παραμέλησης και κακοποίησης μαθητών.

- Κατοχύρωση της αποκλειστικότητας του κοινωνικού λειτουργού στη δημιουργία και λήψη του κοινωνικού ιστορικού στις ΕΔΕΑΥ

Β) Σχετικά με τον ρόλο των Κ.Λ. στη γενική εκπαίδευση μετά τις αλλαγές με τον ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αποτυπώθηκαν τα εξής:

- Συντονισμός στη συνεργασία ΕΔΕΑΥ-ΚΕΣΥ όσον αφορά, την εκτίμηση ωφελούμενων μαθητών
- Στοχοθεσία βραχυπρόθεσμου προγράμματος των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί σχετικό φίλτράρισμα παραπομπών ΚΕΣΥ.
- Ψυχοκοινωνική υποστήριξη αιτημάτων μαθητών και οικογενειών, που δεν εμπίπτουν σε μαθησιακά θέματα, αλλά σε σοβαρά ψυχοσυναισθηματικά που συνδέονται με σοβαρά γεγονότα ζωής του οικογενειακού και του ευρύτερου περιβάλλοντος.
- Ύπαρξη και διασφάλιση των απαραίτητων εφοδίων (π.χ. κατάλληλων εργαλείων, υποδομών και του απαιτούμενου χώρου και χρόνου).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σημαντικό να επισυναφθεί, πως όμοιες δυσκολίες αλλά και προτάσεις με των σχολικών κοινωνικών λειτουργών της Αττικής, καταγράφηκαν, και στα πρακτικά της αντίστοιχης ομάδας εργασίας των άλλων περιφερειακών συλλόγων της επικράτειας.

Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού κατά την διάρκεια της πανδημίας

Η υποστήριξη γονέων και μαθητών ξεκίνησε σαν παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης αλλά στην συνέχεια απέκτησε έναν πολυπαραγοντικό και πολυσχιδή χαρακτήρα με τις ενέργειες των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στην τυπική εκπαίδευση, στα Κ.Ε.Σ.Υ και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε κατά τη διάρκεια του πρώτου Lockdown και μετά της άρσης του να συνοψίζονται ως εξής, όπως προκύπτει από τις εργασίες των ομάδων:

- ✓ Υποστήριξη στη δημιουργία email γονέων και παιδιών καθώς και συμβολή στο συντονισμό ασύγχρονης εκπαίδευσης (κυρίως στα Ειδικά Σχολεία),
- ✓ Σύγχρονη, ασύγχρονη τηλε-υποστήριξη, συστηματική τηλεφωνική επικοινωνία και συμβουλευτική στις οικογένειες και τους μαθητές (Ειδικά και Γενικά),
- ✓ Δημιουργία υποστηρικτικού έργου προς τους μαθητές, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς (κείμενα, κ.α.),
- ✓ Συντονισμός Υποστηρικτικής Ομάδας στο ιστολόγιο του σχολείου,
- ✓ Διασύνδεση επικοινωνίας με τον ψυχολόγο του σχολείου ύστερα από επιθυμία της οικογένειας ή από εκτίμηση του κοινωνικού λειτουργού για ανάγκη επιπρόσθετης υποστήριξης (κοινή ή ξεχωριστή υποστήριξη μέσω e-mail, τηλεδιάσκεψης ή/και τηλεφωνικών επικοινωνιών),
- ✓ Ομάδες τηλε-εκπαίδευσης, συνέχιση συγκεκριμένων θεματικών, διατήρηση επαφής,

- ✓ Διεξαγωγή δραστηριοτήτων και διαγωνισμών διαφόρων θεματολογιών με βάση τις ανάγκες και τις αρεσκείες των παιδιών σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς,
- ✓ Διανομή εκτυπωμένου υλικού είτε κατ' οίκον, είτε με χρήση σημείου αναφοράς- παραλαβής του (π.χ. ψιλικατζίδικο της γειτονιάς)
Χορηγίες από Super Market , μοίρασμα τροφίμων σε οικονομικά αδύναμες οικογένειες,
- ✓ Δημιουργία τράπεζας πραγμάτων – αναλώσιμων προς διάθεση οικογενειών που θα έχουν ανάγκη,
- ✓ Ενημέρωση γραπτή και προφορική - δημιουργία οδηγού με τις γραμμές ψυχολογικής υποστήριξης, τα προγράμματα και τις υποστηρίξεις ανά Δήμο και ανά φορέα με στοιχεία επικοινωνίας (e-mail , τηλέφωνα, κ.λ.π.),
- ✓ Παραπομπή και συνηγορία σε υπηρεσίες επιπέδου Δήμου όπου οι οικογένειες έχρηζαν υποστήριξης,
- ✓ Προσπάθειες συνεργασίας με τους Δήμους για εξασφάλιση αναδιαμόρφωσης χώρου και για δημιουργία επιπλέον έξτρα χώρων,
- ✓ Δια ζώσης επικοινωνίες με παιδιά σε εξαιρετικές περιπτώσεις (πχ. Ρομά, παιδιά ΑμεΑ ιδρυμάτων, κ.α.),
- ✓ Χορήγηση ηλεκτρονικών συσκευών και δια ζώσης αρχικές υποστηρίξεις σε παιδιά Ειδικών Σχολείων που διαμένουν σε Ιδρύματα (π.χ. υποβοήθηση στις πρώτες διασυνδέσεις, καθοδήγηση επιμελητών, κ.α.),
- ✓ Προγράμματα ενημέρωσης για τις οδηγίες του ΕΟΔΥ – εκ περιτροπής παρουσία μαθητών, μέριμνα για την εικόνα αυτών – δυσκολίες στη διεξαγωγή,
- ✓ Αναλυτικό αρχείο με όλες τις επικοινωνίες και τις ενέργειες για επισκόπηση της κατάστασης, αλλά και για μελλοντική χρήση.

Δυσκολίες των συναδέλφων στις ΕΔΕΑΥ προ και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, έτσι όπως αποτυπώθηκαν από τις ομάδες εργασίας:

- ✓ Αδυναμία γνώσης όλων των οικογενειών του δικτύου των πέντε σχολείων
- ✓ Όρια επαγγελματών ΠΕ30 και ΠΕ23 – διεπιστημονικότητα
- ✓ Θέματα καθηκοντολογιών, προβλήματα με διευθύνσεις σχολείων ή/και με συνεργάτες
- ✓ Οικονομικές δυσκολίες οικογενειών – μειωμένες διαθέσιμες υπηρεσίες για παραπομπές
- ✓ Μειωμένα δυνατότητες συναντήσεων λόγω πανδημίας

- ✓ Πολλά αιτήματα οικογενειών για υποστήριξη λόγω covid-19, δυσκολία στην υποστήριξη λόγω διαθέσιμου χρόνου
- ✓ Αναγκαιότητα χρήσης προσωπικών τηλεφώνων και χρέωση των μονάδων του επαγγελματία

Μέσα από την καλή πρακτική των ομάδων των σχολικών κοινωνικών λειτουργών αποκρυσταλλώθηκαν οι συνθήκες που θα ευνοούσαν την αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη εργασία και συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ίσως η σημαντικότερη συνθήκη είναι η διασφάλιση των τεχνικών προδιαγραφών και του κατάλληλου αριθμού εργαζομένων που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών τους και όλου του σχολικού συστήματος. Στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων ανεξάρτητα από πρόγραμμα, πλαίσιο ή εάν η εργασία πραγματοποιείται στην γενική ή ειδική αγωγή, η έλλειψη χώρων αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή, ποιοτική εργασία που θα διασφαλίζει την προστασία των προσωπικών δεδομένων των εξυπηρετούμενων και θα παρέχει αξιοπρεπείς συνθήκες στον εργαζόμενο κάνοντας ταυτόχρονα αποδοτικότερη την δια-ατομική ή ομαδική συνεργασία. Επίσης, ο μικρός αριθμός εργαζομένων ανά εξυπηρετούμενο δεν ανταποκρίνεται στις όλο και αυξανόμενες ανάγκες με αποτέλεσμα να υπάρχουν ακόμα και περιπτώσεις, όπου μια ΕΔΕΑΥ, παραδείγματος χάριν, να πρέπει να καλύψει ακόμα και ένα πλήθος άνω των 1000 οικογενειών.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω της απουσίας μιας συντονισμένης, οργανωμένης και σταθερής δομής που θα ασκούσε εποπτικό και επιμορφωτικό έργο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κλάδου και των ομάδων που αποτελούν στόχο της εργασίας τους. Ανάμεσα σε άλλα αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα ζημιογόνα η απουσία συντονιστή εκπαίδευσης από τον κλάδο. Η αποτίμηση αυτή βρίσκεται σε σύμπλευση με τη γενικότερη θεώρηση περί δια βίου μάθησης, καθώς ο επαγγελματίας που εμπλέκεται στη σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει και ο ίδιος να επιμορφώνεται κατά μήκος της επαγγελματικής του διαδρομής (Kalantzis & Cope, 2013).

Η κατοχύρωση και η ανάδειξη της σημαντικότητας του κοινωνικού ιστορικού αλλά και η χρήση επιπρόσθετων εργαλείων κοινωνικής έρευνας και αξιολόγησης αποτελούν μια βασική και συνάμα πολύ σημαντική συνθήκη. Στο ίδιο πλαίσιο συμπεριλαμβάνεται και η ανάδειξη πρακτικών του ρόλου των ΠΕ30 στην εκπαίδευση και την παιδική προστασία (ΣΜΕΑΕ, ΕΔΕΑΥ, ΕΚΟ, ΚΕΣΥ). Οι περιορισμοί και οι αλληλοεπικαλύψεις αρμοδιοτήτων οδήγησαν στην άποψη της αναδιαμόρφωσης στοιχείων του ρόλου με κύριο σημείο την ευελιξία και την αυτονομία αυτού με σκοπό την καλύτερη και γρηγορότερη απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στο ίδιο σκεπτικό είναι και ο ορισμός πλαισίου συνεργασίας ΠΕ30-ΠΕ23 στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα και στο νέο πρόγραμμα για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Η ίδια η καλή πρακτική των ομάδων εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών, οδήγησε σε ακόμα πιο προηγμένες διαπιστώσεις ως προς την τυποποίηση της οργάνωσης και αλληλοβοήθειας μέσω προτάσεων, όπως της δημιουργίας ομάδων-forum διασύνδεσης συναδέλφων, ανάγκης χαρτογράφησης υπηρεσιών και βάσης δεδομένων νομικού πλαισίου καθώς και επικαιροποίηση αυτών αλλά και διαμοιρασμός βιβλιογραφίας σχετικής με την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση.

Αντί επιλόγου

Οι ομάδες εργασίας είναι μια καλή πρακτική που πλέον δείχνει ότι θα καθιερωθεί υπό την υποστήριξη και εποπτεία του συνδικαλιστικού μας οργάνου στην Αττική (ΣΕΕΠΕΑΑ). Κρίνεται πως θα ήταν δόκιμο να δοκιμαστεί και να συνεχιστεί συστηματικά περισσότερο κι από τους άλλους περιφερειακούς συλλόγους. Μέσω, των εργασιών των ομάδων υπήρξε μια σημαντική ώθηση προς την πρόοδο σε όλους τους υπό εξέταση τομείς. Σε αυτό το σημείο θα ήταν σωστό να διατυπωθεί ένα από τα βασικά συμπεράσματα-προτάσεις που αφορούν την στελέχωση των σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης, με όλους τους κλάδους ΕΕΠ – ΕΒΠ, στις οποίες εμπεριέχεται και ο κλάδος Κοινωνικών Λειτουργών ΠΕ30 για την ενδυνάμωση και υποστήριξη της σχολικής κοινότητας και την ουσιαστική πρόληψη και παρέμβαση. Ως προς αυτό, αναγκαία είναι η άμεση σύσταση οργανικών θέσεων στην γενική εκπαίδευση για όλους τους επιμέρους κλάδους, καθώς έτσι εκσυγχρονίζεται και ενδυναμώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ο διορισμός μόνιμου εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού στην γενική και ειδική αγωγή με άμεση προτεραιότητα τα ΚΕΣΥ είναι πιο αναγκαία από ποτέ.

Βιβλιογραφία

Γ6/17812/07-02-2014 Απόφαση Υπ. Παιδείας ΦΕΚ 315 τ. Β'. *Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*. Ανακτημένο από τον παρακάτω διαδικτυακό τόπο στις 15 Μαΐου 2021: <http://users.sch.gr/christinakis/superedu/wp-content/uploads/2017/01/YA-ΦΕΚ315-τ.-B-2014-ΣΥΣΤΑΣΗ-ΕΔΕΑΥ.pdf>

Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κασσέρη Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση*. Στο: Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση*. Στα Θρανία των ετεροτήτων. (σ.σ.189-222). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης. Διδακτορική διατριβή.

Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (2009). *Κοινωνική εργασία με ομάδες: Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κούτρα, Κ. (2017). *Το κοινωνικό κεφάλαιο ως εργαλείο σχεδιασμού και παρεμβάσεις στις σχολικές κοινότητες*. Στο: Παναγιωτόπουλος, Χ.(επιμ.). *Κοινωνική Εργασία και Σχολείο: Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις* (σ.σ.113-128). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Νόμος 4547/2018. *Νόμος υπ' αριθμ. 4547 ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτημένο από τον παρακάτω διαδικτυακό τόπο στις 15 Μαΐου 2021: [ΝΟΜΟΣ 4547/2018 \(Κωδικοποιημένος\) - ΦΕΚ Α 102/12.06.2018 \(kodiko.gr\)](#)

Παναγιωτόπουλος, Χ.(2017). *Κοινωνική Εργασία και Σχολείο: Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Πιλήσης, Θ. (2011). *Η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί*. Στο: Σ. Παρλάλης (Επιμ.), *Οι Πρακτικές Εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα και στην Κύπρο* (σ.σ. 353-363). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πράξη με τίτλο: «Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής , σχολικό έτος 2019-2020» με κωδικό ΟΠΣ 5045765, υπ' αρ. Πρωτ. 3639/ 05-07-2019 (ΑΔΑ ΩΝΤΨ465ΧΙ8-ΨΟΧ).

Στασινός, Δ.Π. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο- Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ Β 4716 – 26.10.2020 η υπ. αριθμ. 142524/ΓΔ4: *Υποστήριξη σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς για την αντιμετώπιση των συνεπειών του COVID- 19*. Ανακτημένο από τον παρακάτω διαδικτυακό τόπο στις 15 Μαΐου 2021: [ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ \(especial.gr\)](http://ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (especial.gr))

**Απαντήσεις στις ενδοσχολικές προκλήσεις:
Παρουσίαση και ανάλυση των θεμάτων που προκύπτουν από την
καθημερινή λειτουργία των τμημάτων Εργοθεραπείας στις ΣΜΕΑΕ και
στα ΚΕΣΥ**

Δρ. Μαίρη Στυλίδη¹, Εργοθεραπεύτρια, MA, MBA, Dr.Sc., PhD

marystilidi@yahoo.gr

Μερόπη Κοπανάκη², Νηπιαγωγός – Εργοθεραπεύτρια

meropikop@hotmail.com

¹ Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) Α' Αθήνας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες

² Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο (ΕΝΕΕΓΥΛ) Σύρου, Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ)

Περίληψη

Ο τομέας της Εργοθεραπείας αποτελεί αναμφίβολα ένα αναπόσπαστο κομμάτι στη λειτουργία των δομών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, καθώς συμβάλλει δυναμικά στο σύνολο της διεπιστημονικής ομάδας των παραπάνω δομών. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει και αναλύει με επιστημονικό τρόπο τα ζητήματα που προέκυψαν από τις ομάδες εργασίας στην Εργοθεραπεία υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Ο σκοπός του άρθρου είναι να αναφέρει τα θέματα που σχετίζονται με το καθηκοντολόγιο της Εργοθεραπείας σε αυτές τις δομές, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Εργοθεραπευτές/τριες στην καθημερινή λειτουργία τους, όπως αυτές προκύπτουν από τη γενικότερη λειτουργία των δομών αυτών, σε συνδυασμό με τη διαθεσιμότητά τους σε υλικοτεχνική υποδομή. Ο στόχος του άρθρου είναι να συσταθούν περαιτέρω ομάδες εργασίας στον τομέα της Εργοθεραπείας για να στηριχθεί επιστημονικά ο ρόλος και η σημασία του επαγγέλματος στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης.

Λέξεις – κλειδιά: εργοθεραπεία, ΣΜΕΑΕ, ΚΕΣΥ

Abstract

The field of Occupational Therapy is undoubtedly an integral part in the operation of the structures of the Schools of Special Education Schools and the Centers of Educational and Counseling Support, as it contributes dynamically to the entire interdisciplinary team of the above structures. This article presents and analyzes in a scientific way the issues that arose from the working groups in Occupational Therapy under the supervision of the Institute of Studies and Research in General and Special Education. The purpose of the article is to mention the issues related to the task of Occupational Therapy in these structures, as well as the difficulties that Occupational Therapists face in their daily operation, as they arise from the general operation of these structures, in combination with their availability in logistics infrastructure. The aim of the article is to set up further working groups in the field of Occupational Therapy to scientifically support the role and importance of the profession in the Special Education Schools and in the Educational and Counseling Support Centers.

Key words: occupational therapy, Schools of Special Education Schools and the Centers of Educational and Counseling Support

1. Ζητήματα που προκύπτουν από τη γενικότερη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διαθεσιμότητα σε υλικοτεχνική υποδομή

Η ειδικότητα της Εργοθεραπείας εντάχθηκε στο σχολικό πλαίσιο το έτος 1981 βάσει του Νόμου 1143/1981. Έκτοτε, έχει τροποποιηθεί και προσαρμοστεί αρκετές φορές με γνώμονα την βέλτιστη προσφορά υπηρεσιών στους μαθητές και στη γενικότερη λειτουργία της μονάδας. Καθώς ο αριθμός των μαθητών μεγάλωνε με την πάροδο των ετών σε συνάρτηση με τον αριθμό και τις ανάγκες λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), οι οργανικές θέσεις των Εργοθεραπευτών δεν ήταν επαρκείς για όλες τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Για την αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης, δημιουργήθηκαν θέσεις για να καλυφθούν από αναπληρωτές Εργοθεραπευτές. Ακόμη και με αυτές τις συνθήκες, εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να υφίσταται μη ετήσια κάλυψη της θέσης της Εργοθεραπείας, καθώς θεωρείται μία πρόσκαιρη ειδικότητα χωρίς συγκεκριμένο χώρο και υλικοτεχνική υποδομή. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και στις σχολικές μονάδες που προβλέπεται οργανική θέση Εργοθεραπείας, ο χώρος βρίσκεται σε προσωρινές και

ακατάλληλες τοποθεσίες της σχολικής μονάδας, που στερούνται ιδιωτικότητας και ησυχίας, ενώ τα υλικά προσκομίζονται ακόμη και από τον/ην ίδιο/α Εργοθεραπευτή/εύτρια.

Η συνεχής αυξανόμενη τάση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. δημιουργεί μία αντίστοιχα αυξανόμενη δυσαναλογία παροχής υπηρεσιών Εργοθεραπείας. Αυτή η αυξητική τάση σε συνάρτηση με το λιγοστό αριθμό των Εργοθεραπευτών/ριών στις δομές, οδηγεί στη μονόδρομη διαλογή και επιλογή των μαθητών που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα Εργοθεραπείας, με μοναδικά κριτήρια τις επείγουσες ή/και τις πολυάριθμες ανάγκες τους. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση, οι Εργοθεραπευτές/εύτριες σχηματίζουν μικροομάδες μαθητών, ώστε να παρακολουθούν ταυτόχρονα το πρόγραμμά τους σε μία προσπάθεια να καλύψουν το μεγάλο αριθμό μαθητών που αξιολογούνται ότι χρήζουν εργοθεραπευτικού προγράμματος. Συνεπώς, παρακάμπτεται η ατομική συνεδρία, η οποία ενδείκνυται στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Αυτή η ποσοτική και παράλληλα ποιοτική έκπτωση του εργοθεραπευτικού έργου οδηγεί στη μείωση της συχνότητας των εβδομαδιαίων εργοθεραπευτικών συνεδριών, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται μία συνεδρία εβδομάδα ή ακόμα και μία συνεδρία ανά δύο εβδομάδες.

Επιπρόσθετα, κυρίως οι πρωτοβάθμιες Σ.Μ.Ε.Α.Ε. έχουν αποκτήσει μόλις τα τελευταία χρόνια την επαφή και την παρουσία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και συγκεκριμένα των Εργοθεραπευτών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό να μη γνωρίζει τους ρόλους που έχουν οι ειδικότητες του Ε.Ε.Π. και κατά συνέπεια και των Εργοθεραπευτών. Καθώς η λειτουργία των σχολικών μονάδων διέπεται από την εκπαιδευτικοκεντρική και δασκαλοκεντρική προσέγγιση, το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει ακόμη εξοικειωθεί επαρκώς με τη φιλοσοφία της συνεργασίας και της διεπιστημονικότητας. Η σχολική ζωή ρυθμίζεται σύμφωνα με το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού και του διδακτικού του έργου, χωρίς να δίνεται η δέουσα σημασία στη γνώμη και την επιστημονικότητα της Εργοθεραπείας. Η απουσία της διεπιστημονικής ομάδας με σαφή και συγκεκριμένο ρόλο, χώρο και χρόνο περιορίζει σημαντικά την ολιστική προσέγγιση των μαθητών και παρακάμπτει την άμεση και πλήρη αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα με τους μαθητές. Καθώς η σύγκληση της διεπιστημονικής ομάδας θεωρείται χάσιμο χρόνου, τα κρίσιμα αυτά ζητήματα περιορίζονται σε μια απλή και σύντομη αναφορά από το διοικητικό προσωπικό και, ίσως, σε μία μικρή συζήτηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που έχει ανακύψει.

Συχνά οι Εργοθεραπευτές/εύτριες, καθώς και το υπόλοιπο Ε.Ε.Π. και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.) τυγχάνουν πλημμελούς ενημέρωσης από τους προϊσταμένους ή τους διευθυντές, για θέματα που αφορούν την ευρύτερη σχολική κοινότητα, όπως επιμορφώσεις, σεμινάρια, απεργιακές κινητοποιήσεις, κλπ.

Στα πλαίσια της συνεργασίας των Εργοθεραπευτών/ριών με τον/ην εκπαιδευτικό της εκάστοτε τάξης, το καθηκοντολόγιο ορίζει σαφώς την εργοθεραπευτική παρέμβαση εντός της τάξης των μαθητών, με απώτερο σκοπό να παρέχονται εργοθεραπευτικές κατευθύνσεις και προσαρμογές στο περιβάλλον που περνά την περισσότερη ώρα ο μαθητής. Συχνά, οι παρεμβάσεις αυτές ερμηνεύονται από τους/ις εκπαιδευτικούς της τάξης ως εισβολή ή έλεγχος ή κριτική στο παιδαγωγικό τους έργο.

2. Ζητήματα που προκύπτουν από τη το καθηκοντολόγιο της ειδικότητας της Εργοθεραπείας

Στον τομέα της συνεργασίας και της στήριξης των γονέων των μαθητών σε ατομική ή μικροομαδική βάση, όπως ρητά αναφέρεται στο καθηκοντολόγιο της ειδικότητας της Εργοθεραπείας, υπάρχει μία ασάφεια όσον αφορά στο αν δύνανται οι ίδιοι/ες οι Εργοθεραπευτές/εύτριες να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών για να καθορίσουν τη συνάντησή τους. Επίσης, είναι απροσδιόριστη η χρονική διάρκεια της συνάντησης. Σε μερικές σχολικές μονάδες, οι συγκεκριμένες συναντήσεις διεξάγονται εκτός ωραρίου εργασίας των Εργοθεραπευτών/ριών, αντιβαίνοντας στις οδηγίες του καθηκοντολογίου τους. Επιπρόσθετα, παρατηρείται συχνά παρακώλυση των συναντήσεων με τους γονείς, χρησιμοποιώντας το πρόσχημα ότι οι γονείς κουράζονται ή ότι παρεμβαίνουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ένα άλλο καίριο ζήτημα είναι η σίτιση των μαθητών στη σχολική μονάδα. Οι δυσκολίες στη μάσηση και την κατάποση είναι συχνά φαινόμενα που απαντώνται σε μαθητές/ήτριες που φοιτούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ως επί το πλείστον, καλούνται οι Εργοθεραπευτές/εύτριες, αλλά και άλλες ειδικότητες από τον κλάδο του ΕΕΠ να σιτίσουν τέτοιες ομάδες μαθητών. Το καθηκοντολόγιο δεν διευκρινίζει αν ο/η Εργοθεραπευτής/εύτρια αναλαμβάνει το κομμάτι της σίτισης. Δεν υπάρχει σαν πρόταση, αλλά δεν αποκλείεται. Είναι λειτουργικά αναγκαίος και κρίσιμος ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης στη σίτιση, τη μάσηση και την κατάποση από τη λήψη τροφής την ώρα του δεκατιανού ή του μεσημεριανού γεύματος. Επιπλέον, υπάρχει απουσία διασφάλισης του/ης Εργοθεραπευτή/εύτριας σε περίπτωση πνιγμονής του μαθητή.

Η συστηματική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή είναι πρωτεύον μέλημα στο καθηκοντολόγιο της Εργοθεραπείας, ώστε να υπάρχει πλήρης και έγκυρη ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Για το λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαίο οι Εργοθεραπευτές/εύτριες να ενημερώνονται εγκαίρως και να παρίστανται ανεξαιρέτου σε όλες τις προγραμματισμένες συναντήσεις με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ως αναφαίρετο επιστημονικό δικαίωμά τους, χωρίς να μπαίνουν στη δυσμενή θέση να το απαιτούν.

Σχετικά με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που υποβάλλεται κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της παροχής έτοιμου προγράμματος από το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η ενέργεια αυτή αντιβαίνει στη μεθοδολογία της Εργοθεραπείας, η οποία ορίζει την ενδελεχή μελέτη του ιστορικού του/ης μαθητή/ήτριας και την διεξαγωγή λεπτομερούς αξιολόγησης σε όλους τους λειτουργικούς τομείς πριν την κατάρτιση στοχευμένου προγράμματος εργοθεραπευτικής παρέμβασης. Επιπλέον, ο/η Εργοθεραπευτής/εύτρια έχει τον πρώτο λόγο σε πιθανή αλλαγή του προγράμματός ή/και έπειτα από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο ΕΕΠ.

Η μη ύπαρξη καθορισμένων και σταθμευμένων αξιολογικών εργαλείων για την αξιολόγηση των αναπτυξιακών, λειτουργικών και αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί μία πάγια δυσκολία στην εργοθεραπευτική πρακτική στις σχολικές μονάδες. Συνεπώς, ο/η εκάστοτε Εργοθεραπευτής/εύτρια πράττει κατά το δοκούν,

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

διατάξεων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981)

Υ.Α. Αρ. 211076/ΓΔ4/13-12-2018, Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των ΚΕΣΥ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5614/13-12-2018)

Νόμος 4547/2018, Άρθ. 10, παρ. 9, Συνεργασία ΚΕΣΥ-ΕΔΕΑΥ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018)

ΥΑ 27922/Γ6/8-3-2007, Καθηκοντολόγιο ΕΕΠ-ΕΒΠ ([ΦΕΚ 449/Β/3-4-2007](#)) όπως συμπληρώθηκε με την ΥΑ 66082/Δ3/26-4-2018, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ([ΦΕΚ 1585/Β/8-5-2018](#))



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ



ePublishingEKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητα την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του ΙΜΕΓΕΕ, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and IMEGEE.

