



Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
Σχολή Επιστημών Υγείας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολική κοινωνική εργασία. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την σχολική κοινωνική εργασία».

Οι φοιτήτριες:
Κουρίνου Ραφαέλα
Χαλκίτη Ελένη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Διαλυνάκη Ελένη

Ηράκλειο, 2022

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους μας συμπαράσταθηκαν καθόλη τη διάρκεια αυτής. Ιδιαίτερα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στις συνεντεύξεις μεταφέροντας με αυτόν τον τρόπο την πολύτιμη εμπειρία τους . Ευχαριστούμε επίσης την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μας παρείχε.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
Μέρος Α' – Θεωρητικό Μέρος.....	7
Κεφάλαιο 1ο Εκπαίδευση.....	7
Κεφάλαιο 1.1 Σκοπός της εκπαίδευσης.....	7
Κεφάλαιο 1.2 Η σχολική ηλικία.....	9
Κεφάλαιο 1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	10
Κεφάλαιο 1.5 Συναισθηματικές δυσκολίες σε παιδιά και εφήβους	12
Κεφάλαιο 1.6 Ζητήματα που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας	14
Κεφάλαιο 2ο Σχολική Κοινωνική Εργασία	17
Κεφάλαιο 2.1 Ορισμοί Κοινωνικής Εργασίας	17
Κεφάλαιο 2. 2 Σχολική Κοινωνική Εργασία	18
Κεφάλαιο 2.3 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού	19
Κεφάλαιο 2.4 Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας	24
Κεφάλαιο 2.4.1. Η μεθοδολογία του ψυχοδυναμικού - ψυχοκοινωνικού μοντέλου	24
Κεφάλαιο 2.4.2. Μοντέλο επικεντρωμένη σε στόχους κοινωνική εργασία	25
Κεφάλαιο 2.4.3. Το συστημικό μοντέλο	26
Μέρος Β – Έρευνα.....	27
Κεφάλαιο 3ο Μεθοδολογία της Έρευνας.....	27
Κεφάλαιο 3.1 Γενικός Σκοπός και Στόχοι	27
Κεφάλαιο 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	27
Κεφάλαιο 3.3 Σημαντικότητα της Έρευνας	27
Κεφάλαιο 3.4 Είδος έρευνας	28
Κεφάλαιο 3.5 Δείγμα Έρευνας – Συλλογή δεδομένων	28
Κεφάλαιο 3.6 Μέθοδος ανάλυσης στοιχείων.....	29
Κεφάλαιο 3.7 Ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν.....	30
Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	31
Κεφάλαιο 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετοχόντων	31
Κεφάλαιο 4.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός	31
Κεφάλαιο 4.2.1 Περιγραφή των προβλημάτων	31
Κεφάλαιο 4.2.2 Συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων	33
Κεφάλαιο 4.2.3 Αίτια εμφάνισης των προβλημάτων	34
Κεφάλαιο 4.2.4 Τρόπος επίδρασης στους μαθητές	34
Κεφάλαιο 4.3 Τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς	35
Κεφάλαιο 4.3 Παραπομπή και συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες	37
Κεφάλαιο 4.4 Διευρεύνηση των απόψεων για την ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού.....	38
Κεφάλαιο 4.4.1 Απόψεις για τον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού	39
Κεφάλαιο 4.4.2 Καταστάσεις στις οποίες μπορεί να παρέμβει ο κοινωνικός λειτουργός	40
Κεφάλαιο 4.4.3 Συνεργασία κοινωνικών λειτουργών με εκπαιδευτικούς	40
Κεφάλαιο 4.5 Συμπεράσματα	41
Παράρτημα.....	43
Βιβλιογραφία	48

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές εντός της σχολικής κοινότητας και τον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσο και προς τον ρόλο που μπορεί να επιτελέσει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνοντας σε τέτοιες καταστάσεις. Ειδικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Εκπαίδευση, στα χαρακτηριστικά των μαθητών σχολικής ηλικίας και στους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητή.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην κοινωνική εργασία και πιο συγκεκριμένα τη σχολική Κοινωνική Εργασία. Αναφέρονται τα μοντέλα και οι τρόποι παρέμβασης, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και η διεπιστημονική συνεργασία που αναπτύσσει εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία. Ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, ο τρόπος συλλογής του δείγματος και η επεξεργασία των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων. Γίνεται ανάλυση αυτών καθώς και έκθεση των συμπερασμάτων.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία.

Λέξεις κλειδιά: σχολική κοινωνική εργασία, σχολικός κοινωνικός λειτουργός, εκπαιδευτικός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the views of teachers both on the psychosocial problems that students present within the school community and how teachers deal with them and on the role the school social worker can play by intervening in such situations.

Particularly:

The first chapter refers to Education, the characteristics of school-age students and the roles of teacher and student.

The second chapter refers to social work and more specifically to school Social Work. The models and ways of interventions, the role of the social worker and the interdisciplinary cooperation that a social worker can develop within the school environment.

On the third chapter is presented the methodology that is chosen for this thesis. The purpose and the objectives of the study, the method of sample collection and data processing.

The fourth chapter presents the results from the data processing. These are analyzed as well as and the conclusion of them are reported.

The bibliography that has been used for this thesis is quoted in the end.

Key words: school social work, school social workers, teacher, primary education

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους φορείς μέσα στον οποίο το παιδί κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει συμπεριφορές και στάσεις. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το ρόλο που επιτελούν συμβάλλουν όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά επιτελούν εξίσου σημαντικό ρόλο όσον αφορά την ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των μαθητών.

Οι παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν εντός της σχολικής κοινότητας είναι εξέχουσας σημασίας λόγω της έκθεσης των μαθητών σε ποικίλα προβλήματα. Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός λειτουργός μέσα από το ρόλο του είναι ο επαγγελματίας ο οποίος μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο για το σχολείο και το μαθητή και κατ' επέκταση την οικογένεια αυτού. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συνεργαστεί με τη διεπιστημονική ομάδα, η οποία αποτελείται από άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, π.χ. ψυχολόγους, και από εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε η παράμβαση που θα εφαρμοστεί να είναι αποτελεσματική και να στοχεύει στην επίλυση των ζητημάτων που έχουν ανακύψει εντός της σχολικής κοινότητας.

Μέρος Α' – Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο Εκπαίδευση

Κεφάλαιο 1.1 Σκοπός της εκπαίδευσης

Μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου σκοπού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο αποβλέπει στην πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ανάμεσα στους στόχους που τίθενται από το σχολείο είναι αυτοί της διερεύνησης των σχέσεων της δημιουργικής δραστηριότητας των μαθητών σε σχέση με τα πράγματα και τις καταστάσεις, της θεμελίωσης των μηχανισμών αντίληψης, κατανόησης και αφομοίωσης της γνώσης, της βελτίωσης της σωματικής και ψυχικής υγείας και της καλλιέργειας της ψυχοκινητικής και αθλητικής αγωγής των παιδιών, της ανάπτυξης της στοχαστικής τους ικανότητας ώστε να ανάγονται από τα εμπειρικά δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης, στην απόκτηση της ικανότητας ορθής χρήσης της μητρικής γλώσσας τόσο γραπτά όσο και προφορικά, στην αισθητική καλλιέργεια και στη δημιουργία συστήματος αξιών με ηθικό, θρησκευτικό, εθνικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενο (Μιχόπουλος, 1994).

Μπορεί να λεχθεί, ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι διττός, κινείται ανάμεσα στους άξονες για ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να ταξινομήσει συστηματικά τις όποιες πολιτιστικές ή τεχνικές γνώσεις είχε αποκτήσει μέσω των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης και να πάρει κριτική στάση απέναντί τους και από την άλλη να τον ενημερώσει ότι η εικόνα του κόσμου που μέχρι τώρα είχε σχηματίσει είναι περιορισμένη και να τον πείσει ότι πρέπει να ψάξει ενεργά για πηγές που θα βαθύνουν την προοπτική και θα καλυτερεύουν την ποιότητα αυτής της εικόνας. Η εκπαίδευση είναι αυτή που ξυπνά, καλλιεργεί και να αναπτύσσει όλες τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις και όλες τις προδιαθέσεις που από τη γέννησή του φέρει ο άνθρωπος και να τον μεταβάλει από ένα, έστω και προικισμένο

δημιούργημα, σε κορωνίδα της Δημιουργίας . Είναι προφανές ότι «η Εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή διαδοχή της γενιάς που φεύγει από τη γενιά που έρχεται. Κυρίως αυτή συγκρατεί την εσωτερική ενότητα του λαού, διατηρεί και ανανεώνει τον κοινωνικό μηχανισμό και γίνεται έτσι η σπονδυλική στήλη κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Η ευθύνη της εκπαίδευσης είναι δικαίωμα αλλά και καθήκον της Πολιτείας».

Ειδικότερα, στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003, οι στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης ορίζονται ως εξής: «Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Με βάση τα όσα περιγράφονται στον παραπάνω νόμο, οι στόχοι αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: (α) τους γνωστικούς στόχους, όπου συντελείται η μεταβίβαση γνώσεων και πνευματικών ικανοτήτων στους μαθητές, (β) τους θυμικούς στόχους, όπου επιδιώκεται η καλλιέργεια νέων στάσεων και αξιών στους μαθητές, εμπλουτίζοντας παράλληλα τον συναισθηματικό τους κόσμο και (γ) τους ψυχοκινητικούς στόχους, που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων των μαθητών. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να γίνει μέσω των μοντέλων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2011)

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί, σχεδιάζει και επιλέγει τη διδακτική μεθοδολογία και το μοντέλο διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στους στόχους που έχουν θέσει για αυτούς. Συνοπτικά, τα μοντέλα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: (α) μοντέλα

επεξεργασίας των πληροφοριών, (β) μοντέλα που δίνουν έμφαση στο πρόσωπο, (γ) κοινωνικά μοντέλα και (δ) συμπεριφοριστικά μοντέλα. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επιτρέπει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε διαφορετικές μορφές διδασκαλίας (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τις ηλικίες των παιδιών από 6 έως 12 ετών ο στόχος είναι η εκμάθηση των βασικών γνώσεων για πρακτικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς. Μέσω της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιτυγχάνεται η σύνδεση της δημιουργικότητας των παιδιών με τις εμπειρίες τους. Οι δεξιότητες που το σχολείο θέλει να αναπτύξει σε αυτή την βαθμίδα μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του είναι:

- η αφομοίωση της γνώσης
- η διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας των παιδιών
- η αναγωγή από το ειδικό στο γενικό
- η ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου
- η δημιουργία κριτικής σκέψης

Κεφάλαιο 1.2 Η σχολική ηλικία

Στην σχολική ηλικία περιλαμβάνονται τα παιδιά ηλικίας 6 ετών έως 12 ετών. Το διάστημα αυτό σταθεροποιούνται και παγιώνονται οι κατακτήσεις της προηγούμενης αναπτυξιακής φάσης. Η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται όμως καθοριστική για την εξέλιξη του παιδιού διότι εντάσσεται πλέον σε ένα περιβάλλον, αυτό του σχολείου, το οποίο απαιτεί οργάνωση, σταθερότητα, συνέπεια αλλά και εργασία από την πλευρά του παιδιού.

Ως προς τη βιοσωματική ανάπτυξη, στην πλειοψηφία του το παιδί μπορεί να λάβει

μέρος σε κάθε είδους κίνηση, ελέγχει το σώμα του και μαθαίνει δεξιότητες όπως κάνουν οι ενήλικες (π.χ. Οδήγηση ποδηλάτου). Ήδη πριν από τα 6 του χρόνια (προσχολική ηλικία) το παιδί έχει αρχίσει να κατανοεί ότι ένα αντικείμενο παραμένει ίδιο παρά τις ενδεχόμενες εξωτερικές μεταβολές. Η γνώση αυτή κατακτάται στη φάση της σχολικής ηλικίας καθώς το παιδί γνωρίζει πλέον τις έννοιες του αριθμού, της ποσότητας και του όγκου. Το παιδί κατακτά πλέον την συγκεκριμένη λογική σκέψη (νοητικές πράξεις βάσει συγκεκριμένων πραγμάτων), χρησιμοποιεί εκτός από τον μεταγωγικό-αναλογικό συλλογισμό τον επαγωγικό συλλογισμό.

Αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αξιομνημόνευτα είναι τα συμβάντα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, αυτά είναι το παιχνίδι, που γίνεται σύμφωνα με κανόνες τους οποίους συμφωνούν να ακολουθήσουν τα παιδιά που συμμετέχουν, ενεργώντας παράλληλα σύμφωνα με το ρόλο που διαδραματίζουν και οι πρώτες μόνιμες φιλίες.

Το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων φαίνεται να συνδέονται με τις μελλοντικές προοπτικές του παιδιού (Εκπαιδευτικές κοινότητες και ιστολόγια, χ.χ.).

Κεφάλαιο 1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Με βάση τα όσα έχουν λεχθεί για τους κυριότερους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Η εκπαίδευση την οποία πρέπει να προσφέρει στους μαθητές πρέπει να είναι όχι μόνο υψηλής ποιότητας αλλά να συμβάλει αφενός στην ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας των μαθητών και αφετέρου να συμβάλει στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης (Παπαναούμ, 2003).

Με την έννοια «ρόλος» εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης

συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο κατέχει μία θέση μέσα σε μία ομάδα. Στους ρόλους που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός συγκαταλέγονται αυτός του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Επιπλέον, μπορεί να προστεθεί και αυτός του δημοσίου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του (Διαμαντόπουλος, 2002, Νόβα –Καλτσούνη,2010).

Εξέχουσας σημασίας χαρακτηρίζεται ο ρόλος του «κοινωνικοποιούντος» εκπαιδευτικού, δηλαδή αυτού που μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές τις ηθικές αξίες, στάσεις αλλά και πεποιθήσεις της κοινωνίας στην οποία είναι μέλη. Η επιτυχία ως προς αυτόν τον ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και προϋποθέσεων που ο ίδιος έχει χτίσει. Αποτελεί το άτομο από το οποίο μεταβιβάζεται η κουλτούρα και οι κοινωνικές αξίες στα παιδιά (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001).

Κεφάλαιο 1.4 Ο ρόλος του μαθητή

Ο ρόλος που καλείται να ακολουθήσει ο μαθητής είναι συγκεκριμένος και αυτός προκύπτει αφενός από την ιδιότητά του ως μέλος της σχολικής κοινότητας και αφετέρου από τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τον ρόλο και τους κανόνες του σχολείου, να τους υποστηρίζει και να τους σέβεται. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει στο πλαίσιο της συνεργασίας με το δάσκαλο αλλά και με τους συμμαθητές του είναι η υπομονή, η προσοχή, η συγκέντρωση και η εφαρμογή των υποδείξεων του δασκάλου (Μούχινα, 1990, Vaughn, κ.ά., 2013). Για να ανταποκριθεί ο μαθητής επιτυχώς στο ρόλο του στο σχολείο, κρίνεται αναγκαία η γρήγορη και σωστή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Οι παράγοντες όπως, η αποφυγή υιοθέτησης μη αποδεκτών συμπεριφορών, η αποφυγή εγωκεντρικής συμπεριφοράς και η δυνατότητα

προσαρμογής του σε νέα δεδομένα και καταστάσεις είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη της. Ακόμη, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή και η συνεργασία με τους συμμαθητές του με βασικό άξονα την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλοβοήθειας (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Σκοπός του Δημοτικού Σχολείου, βάσει του νόμου 1566/1985, είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα το Δημοτικό Σχολείο βοηθά τους μαθητές :

α) Να διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.

β) Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.

γ) Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.

δ) Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.

ε) Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών.

στ) Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα (Eurydice, 2021)

Κεφάλαιο 1.5 Συναισθηματικές δυσκολίες σε παιδιά και εφήβους

Σύνηθες φαινόμενο στα παιδιά και τους εφήβους αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές δυσκολίες. Μάλιστα, γίνεται αναφορά ότι ένα στα πέντε παιδιά περίπου στην πορεία της ανάπτυξης του θα παρουσιάσει στην πορεία της ανάπτυξης του κάποιο σημαντικό πρόβλημα, το οποίο μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην προσαρμογή του. Ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης μπορεί να βιώνει το άγχος, τη θλίψη, τη συστολή, ακόμα, να εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές και να θεωρούνται ως «κανονικές» αλλά μπορεί εάν βρίσκεται σε άλλη φάση της ζωής του να δυσκολεύεται από τα συναισθήματα αυτά. Έχει διαπιστωθεί ότι το ένα στο πέντε παιδιά θα χρειαστεί κάποιου είδους βοήθειας για να ανακάμψει από τις δυσκολίες αυτές. Με βάση ψυχολογικές έρευνες φαίνεται ότι η προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Όταν ένα παιδί χαρακτηρίζεται από μια ευέλικτη και «εύκολη» προσωπικότητα αυτό θα διευκολυνθεί στις όποιες του επιδιώξεις είτε ατές είναι κοινωνικές, είτε συναισθηματικές είτε πνευματικές. Εάν αντίστοιχα χαρακτηρίζεται από «δύσκολη» αυτό θα έχει αντίκτυπο στη ζωή του ίδιου του παιδιού αλλά και τη ζωή όσων βρίσκονται γύρω από αυτό.

Λέγοντας κανείς «συναισθηματικές δυσκολίες» εννοείται η ανάπτυξη από το άτομο αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η λύπη, η απογοήτευση, ο θυμός, κ.ο.κ. Δεν πρέπει να θεωρείται ως δεδομένο ότι τα αρνητικά συναισθήματα θα οδηγήσουν πάντοτε σε συναισθηματικές δυσκολίες. Για να χαρακτηριστεί το αρνητικό συναίσθημα ως «δυσκολία» το συναίσθημα αυτό πρέπει να έχει τέτοια ένταση ή διάρκεια που να εμποδίζει το παιδί να επωφεληθεί από τα καινούργια συναισθήματα που έρχεται σε επαφή καθώς και από τις εμπειρίες ζωής του. Με άλλα λόγια, αυτά τα αρνητικά συναισθήματα πρέπει να δυσκολεύουν το παιδί να προσαρμοστεί και κυρίως να νιώθει ευτυχισμένο. Όταν ένα παιδί χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές δυσκολίες αυτό παραπέμπει στις διαδικασίες προσαρμογής του, το συναίσθημα «δεν αποτελεί

πρόβλημα, είναι όμως αυτό που παραπέμπει σε πρόβλημα».

Για να ορίσουμε κάτι ως συναισθηματική δυσκολία, θα πρέπει να το συνδέσουμε με κάποιο πρόβλημα. Υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερες πτυχές των δυσκολιών των παιδιών που είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη:

- Μία συμπεριφορά μπορεί να θεωρείται ως πρόβλημα σε μία δεδομένη ηλικία αλλά να μην αποτελεί πρόβλημα για μία άλλη ηλικία,
- Ο χαρακτήρας των δυσκολιών των παιδιών είναι προσωρινός
- Με βάση τον αναπτυξιακό στόχο που θεωρείται βασικό τη δεδομένη χρονική περίοδο της ζωής του παιδιού υπάρχουν οι σχετικές δυσκολίες
- Σε παροδικές αγχογόνες ή καθημερινές καταστάσεις οι δυσκολίες είναι οι αντιδράσεις επί των καταστάσεων αυτών
- Τα παιδιά δυσκολεύονται να περιγράψουν πως ακριβώς νιώθουν
- Τα παιδιά και οι έφηβοι αποτυπώνεται στη συμπεριφορά τους
- Πηγές από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για τη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους
- Η συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων είναι ανάλογη με τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών

Η ομαλή προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων μπορεί να απειληθεί από πολλούς και ποικίλους παράγοντες, σε συνάρτηση με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, η διαδρομή προς την ενηλικίωση περνά μέσα από δυσκολίες που είναι αναμενόμενες και φυσιολογικές (όπως για παράδειγμα, η αλλαγή του τόπου κατοικίας, η είσοδος στο σχολείο ή η γέννηση ενός άλλου παιδιού στην οικογένεια) ή δυσκολίες που είναι απροσδόκητες και ανεπιθύμητες (όπως μια χρόνια ασθένεια, το διαζύγιο, οι ψυχικές διαταραχές των γονέων, ο θάνατος ενός γονέα, η οικονομική κατάρρευση, μια ξαφνική θεομηνία).

Άλλες προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν είναι η τιμωρία από το δάσκαλο για μια ανεπιθήμη συμπεριφορά, η επιλογή επαγγέλματος, η σεξουαλικότητα, η πίεση για συμμόρφωση με την ομάδα των συνομηλίκων, οι συγκρούσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, κ.ά., προκλήσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει χωρίς να διαταραχθεί η ψυχική ισορροπία .

Σε μεγάλο βαθμό όμως τα παιδιά και οι έφηβοι καταφέρνουν να αντισταθούν στους κινδύνους που απειλούν την ομαλή προσαρμογή τους, και αυτό χάρη σε μια σειρά προστατευτικούς παράγοντες, όπως: τα θετικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας και της προσωπικότητάς τους, τις υποστηρικτικές σχέσεις με ενήλικες ή συνομηλικούς τους, το ευρύ κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης που μπορεί να έχουν (Ρούση – Βέργου, & Ζαφειροπούλου, 2015) .

Κεφάλαιο 1.6 Ζητήματα που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας

Ένα από το συνηθέστερα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρουν και αυτό δημιουργεί μια επιπλέον δυσκολία στον καθορισμό ενόε γενικότερου προφίλ για την παρέμβαση. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο το γνωστικό όσο και ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Ειδικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν τις στρατηγικές μάθησης, παρακολούθησης της διδασκαλίας, παρουσιάζουν έντονο άγχος. Λόγω της πολυπαραγοντικής φύσης των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτές οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς, τα κίνητρα μάθησης και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Παντελαΐδου, Μπότσας, 2004).

Εκτός όμως από τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές, οι

εκπαιδευτικοί μπορεί να κληθεί να αντιμετωπίσουν περιστατικά όπως η σχολική παραβατικότητα αλλά και περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και παιδικής κακοποίησης ή και παραμέλησης.

Η σχολική παραβατικότητα εσωκλείει την έννοια της σχολικής βίας, αφού δεν περιλαμβάνει μόνο την επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιον άλλον ή την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης αλλά περικλείει και κάθε μορφής βίας ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές, κατά της σχολικής παρουσίας και του διδακτικού υλικού (Καραμπέρη, 2020).

Οι περιπτώσεις της σχολικής παραβατικότητας και σχολικής βίας μπορούν να επεκταθούν και σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος λαμβάνοντας παράλληλα ποικίλες μορφές, όπως:

- Σωματικός σχολικός εκφοβισμός
- Λεκτικός σχολικός εκφοβισμός
- Συναισθηματικός σχολικός εκφοβισμός
- Σεξουαλικός σχολικός εκφοβισμός
- Ηλεκτρονικός

Η ενδοοικογενειακή βία είναι μια αξιόποινη πράξη προς ένα μέλος της οικογένειας με συνεχείς και επαναλαμβανόμενες πράξεις βίας που σκοπό έχουν να βλάψουν να χειραγωγούν ή να ελέγχουν το θύμα . Δεν εξαιρείται ανά κοινωνική τάξη ή μορφωτικό επίπεδο. Αξιοσημείωτο είναι ότι η βία ασκείται και από τα δύο φύλα. Το μεγαλύτερο ποσοστό ωστόσο αφορά την γυναίκα ως θύμα. (ΦΕΚ 232/Α'/24.10.2006).

Στις μορφές εκδήλωσης της βίας στην οικογένεια περιλαμβάνονται η βία μεταξύ των συζύγων συντρόφων, η βία του ενός ή και των δύο γονέων προς το παιδί, η σεξουαλική

κακοποίηση των ανήλικων παιδιών, η παραμέληση, εγκατάλειψη ή εκμετάλλευση των ανήλικων παιδιών, οι επιθέσεις εφήβων προς τους φονείς καθώς και η κακοποίηση ή εκμετάλλευση ηλικιωμένων – ανήμπορων μελών της οικογένειας (youth, χ.χ.)

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, «η κακοποίηση ή κακομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά στη ζωή και στην ανάπτυξη του παιδιού, στα πλαίσια μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης» (Τόμπρα 2012 στο Δημητροπούλου, κ.ά., 2015).

Κεφάλαιο 2ο Σχολική Κοινωνική Εργασία

Κεφάλαιο 2.1 Ορισμοί Κοινωνικής Εργασίας

Ο ορισμός για την Κοινωνική Εργασία όπως αποφασίστηκε από την Γενική Συνέλευση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών του Ιουλίου 2014 έχει ως εξής: «Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους» (ΣΚΛΕ, 2014).

Η Καλλιδικάκη (2011) κάνοντας μία επισκόπηση στους βασικότερους ορισμούς της κοινωνικής εργασίας διαπιστώνει ότι είναι ένα δύσκολο εγχείρημα μιας και η θέσπιση των ορισμών από μόνης της ως διαδικασίας καταδεικνύει την αλλαγή που μπορεί να και την εξέλιξη που υφίσταται κατά καιρούς η κοινωνική εργασία τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική της.

Οι πρώτοι ορισμοί που δόθηκαν από τη Mary Richmond το 1917 και το 1925 καθώς και ο ορισμός που προέκυψε το 1929 στο πλαίσιο της συνδιάσκεψης ακαδημαϊκών και επαγγελματιών έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την «εστίαση στο άτομο, τις δυσκολίες, τις αδυναμίες, τις ανεπάρκειες που αυτό αντιμετωπίζει, και ελάχιστα στις δομικές αιτίες και την κοινωνική διάσταση των προβλημάτων». Οι ορισμοί που ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες αναφέρονται στις «πολύσημες διαστάσεις της αλληλεπιδραστικής σχέσης ατόμου-περιβάλλοντος και στις οπτικές της πρόληψης και της παροχής υποστήριξης». Ο πλέον σύγχρονος ορισμός της κοινωνικής εργασίας

επικυρώθηκε το 2004 στο Διεθνές Συνέδριο των Κοινωνικών Λειτουργών στην Αδελαΐδα της Αυστραλίας. Σύμφωνα με αυτόν: «το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας προάγει την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις και την ενδυνάμωση και την απελευθέρωση των ανθρώπων για τη διασφάλιση της ευημερίας τους. Χρησιμοποιώντας θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών συστημάτων, παρεμβαίνει στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το περιβάλλον τους. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις στην κοινωνική εργασία».

Χρονολογικά, η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση εντοπίζεται ήδη στα πρώτα κοινοτικά κέντρα ενώ η καθιέρωσή της γίνεται στο Ρότσεστερ το 1913, με τις κατ' οίκον επισκέψεις των κοινωνικών λειτουργών για την υποβοήθηση της μελέτης των παιδιών και της κατανόησης των μαθημάτων (Radin, 1989 στο Καλλινικάκη, 2011). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1920-1930 η παρέμβαση των κοινωνικών λειτουργών περιελάμβανε την κλινική άσκηση, δίνοντας έμφαση σε γεγονότα που ασκούσαν ψυχική πίεση στις ζωές των μαθητών. Αργότερα, τη δεκαετία του 1960, στο επίκεντρο των κοινωνικών λειτουργών βρέθηκαν οι μαθητές που παρουσίαζαν διαταρακτικές συμπεριφορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος, είχαν μειωμένη επίδοση είτε λόγω συναισθηματικών διαταραχών είτε λόγω προβλημάτων υγείας ή λόγω μειωμένης νοημοσύνης (Καλλινικάκη, 2011).

Κεφάλαιο 2. 2 Σχολική Κοινωνική Εργασία

Ο Οργανισμός για τη Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Αμερική (School Social Work Association of America) προσδιορίζει την σχολική κοινωνική εργασία ως έναν εξειδικευμένο τομέα πρακτικής στο ευρύτερο πεδίο άσκησης του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των σχολικών κοινωνικών

λειτουργιών είναι μοναδικές για το σχολικό σύστημα και συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού των σχολείων, δηλαδή στην παροχή ενός περιβάλλοντος για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την απόκτηση ικανοτήτων. Το κλειδί για την επίτευξη αυτών είναι η συνεργασία της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Constable, 2008) .

Η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολυεπίπεδες παρεμβάσεις με πολλαπλούς αποδέκτες. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους επικεντρώνονται οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι α) η εκτίμηση αναγκών βάσει της οποίας αναπτύσσονται ενδεδειγμένα προγράμματα στο σχολείο, β) η άμεση παρέμβαση προς τους μαθητές και τις οικογένειες τους, γ) η συμβουλευτική που λαμβάνει χώρα σε διεπιστημονικό πλαίσιο, και δ) η εκπόνηση προγραμμάτων που αποσκοπούν στη διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην «ισότιμη ένταξη και την ενίσχυση του αισθήματος του [ανήκειν] των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Απώτερος σκοπός των παρεμβάσεων είναι η ενδυνάμωση των μελών της ομάδας μέσα από την ενίσχυση των προσωπικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που προάγουν στάσεις και συμπεριφορές και οδηγούν σε λειτουργικές επιλογές, καθώς αποτελούν τον βασικό πυρήνα όλων των προγραμμάτων πρόληψης (Κατσαμά στο Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Στην Ελλάδα, οι πρώτες παρεμβάσεις αφορούσαν παιδιά άπορων οικογενειών και παιδιά με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες. Η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους εκπαιδευτικούς καθιερώθηκε το 1956, το έτος ίδρυσης του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής. Με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτέλεσαν μέλη της διεπιστημονικής ομάδας αναπτύσσοντας προγράμματα παρέμβασης σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, με την ίδρυση των ΚΑΤΕΕ (μετέπειτα ΤΕΙ) τοποθετήθηκαν φοιτητές για πρακτική άσκηση στα σχολεία (Κατσαμά, 2014).

Παρόλο όμως που η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί με νόμο (195/1974) και το αντικείμενο εργασίας των κοινωνικών λειτουργών έχει οριστεί με προεδρικά διατάγματα (891/1978 και 50/1985), δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ έως τώρα (Καλλινικάκη, 2011).

Κεφάλαιο 2.3 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού εντός των σχολικών μονάδων περιγράφονται στο φύλλο της κυβερνήσεως που δημοσιοποιήθηκε το 2017. «Ο Κοινωνικός Λειτουργός κλάδου ΠΕ30 έχει αρμοδιότητα για θέματα εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον. Προάγει τη ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρεμβάσεις του έχουν σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους μέσα από την ενίσχυση των προσωπικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που προάγουν στάσεις και συμπεριφορές και οδηγούν σε λειτουργικές επιλογές». Ειδικότερα, ο κοινωνικός λειτουργός εστιάζει σε όλους εκείνους τους παράγοντες (κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς) που επηρεάζουν την ομαλή σχολική φοίτηση. Στο ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός περιλαμβάνονται η παρέμβαση του σε καταστάσεις κρίσης, η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αλλά και η συνεργασία του με τους αρμόδιους φορείς και την οικογένεια. Επομένως, γίνεται λόγος για ένα ρόλο

«ενημερωτικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό προς τους μαθητές, τις οικογένειές τους το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου» (ΦΕΚ Τεύχος Β' 3032/04.09.2017).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, «ο κοινωνικός λειτουργός επιδιώκει:

- την πρόληψη, την επίλυση και την αποφυγή υποτροπής των όποιων προβλημάτων επιδρούν στην επίδοση και την φοίτηση των μαθητών,
- την αξιοποίηση των ευκαιριών που προκύπτουν από τους σχολικούς και τους κοινοτικούς πόρους,
- την ένταξη και την υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση, αναπηρίες ή άλλες δυσκολίες,
- την αξιοποίηση των πολιτικών εκπαίδευσης και την πρόαψιση των δικαιωμάτων για ειδικές ομάδες μαθητών».

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να εκτιμήσουν τις ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να τις αξιολογήσουν υπό το πρίσμα της διεπιστημονικότητας (Καλλινικάκη, 2011: 120).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων και δράσεων που ο ίδιος μπορεί να αναπτύξει προκειμένου οι μαθητές να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες. Αδιαμφισβήτητα, η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί ένα πολυσύνθετο πεδίο, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς, με αποτέλεσμα ο κοινωνικός λειτουργός να καλείται να υιοθετήσει μη κριτική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αλλά και να διαχειριστεί τις όποιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν. Σύμφωνα με τις Καλλινικάκη και Κασσέρη, η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολυεπίπεδες παρεμβάσεις με πολλαπλούς αποδέκτες. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους επικεντρώνονται οι

κοινωνικοί λειτουργοί είναι α) η εκτίμηση αναγκών βάσει της οποίας αναπτύσσονται ενδεδειγμένα προγράμματα στο σχολείο, β) η άμεση παρέμβαση προς τους μαθητές και τις οικογένειες τους, γ) η συμβουλευτική που λαμβάνει χώρα σε διεπιστημονικό πλαίσιο, και δ) η εκπόνηση προγραμμάτων που αποσκοπούν στη διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Παγκόσμια, το σχολείο αποτελεί τον κύριο δημόσιο οργανισμό δομή που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη. Βάζει κριτήρια για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη συμμετοχή και την ένταξη τους σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο τα μέλη του οποίου επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν κοινωνικά και οικονομικά. Το σχολείο είναι ο πρώτος θεσμός μετά την οικογένεια στα οποία τα παιδιά καλλιεργούν και ανακαλύπτουν τη δική τους αξιοπρέπεια και αξία μέσα από μια σταδιακή συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες τότε να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μέσων για τη μάθηση. την ανάπτυξη - το μέγιστο, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών.

Η σχολική κοινωνική εργασία αναφέρεται ως ένας από τους σημαντικότερους κλάδους της εφαρμοσμένης επιστήμης της κοινωνικής εργασίας και ορίζεται ως μια εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της καθώς οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση του σκοπού των σχολείων, δηλαδή παρέχουν ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας σχολείου και κοινότητας (Πιλήσης, 2011). Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι η σύνδεση σχολείου-οικογένειας και κοινότητας απορρέει από την έμφαση που δίδει η κοινωνική εργασία στο πρόσωπο στο περιβάλλον (person in the environment), ενώ οι παρεμβάσεις της εστιάζουν στην εκτίμηση, την επανάκτηση και τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας

Η σχολική κοινωνική εργασία επικεντρώθηκε και άσκησε καταλυτική επίδραση υπέρ της ένταξης στην εκπαίδευση παιδιών με προέλευση από ειδικές πληθυσμιακές ομάδες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όπως, παιδιά μεταναστών, αδύναμων κοινωνικά και οικονομικά οικογενειών, και παιδιά με παραβατική ή διαταραγμένη συμπεριφορά, ή με αναπηρίες. Η κοινωνική εργασία ανέδειξε τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών και υποστήριξε την εξασφάλιση της δυνατότητας να αξιοποιούν στο μέγιστο την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι πρώτες παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας με αντικείμενο την εκπαίδευση στην Ελλάδα αφορούσαν παιδιά απόρων οικογενειών και παιδιών με αναπηρίες κινητικές, (ΕΛΕΠΑΠ), και αισθητηριακές (Ίδρυμα κωφάλαλων, Σωματείο «Φάρος Τιφλών»). Ενώ παρεμβάσεις με αντικείμενο τη διαπαιδαγώγηση λειτουργούσαν στις παιδοπόλεις και τα ιδρύματα παιδικής προστασίας (τότε ορφανοτροφεία) (Καλλινικάκη, 1998) Συστηματική συνεργασία κοινωνικών λειτουργών με εκπαιδευτικούς και προσχεδιασμένες επισκέψεις σε σχολεία εισήχθησαν με την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής το 1956. Αφορούσαν την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά που αυτά εξέταζαν – παρακολουθούσαν (Παπακάννου, 1994). Αργότερα με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων, οι κοινωνικοί λειτουργοί ως μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και σε συνεργασία με ψυχολόγους ανέπτυξαν παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο κυρίως την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης αλλά και την διευκόλυνση της σχολικής ένταξης μαθητών διαγνωσμένων με ψυχιατρικές δυσκολίες (Καλλινικάκη, 2003) Η μορφή αυτή άσκησης (διασυνδετικής) σχολικής κοινωνικής εργασίας έπειχε ευρείας εφαρμογής παράλληλης με την ανάπτυξη των παιδοψυχιατρικών κλινικών και των μονάδων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων.

Πολιτικά προγράμματα σχολικής κοινωνικής εργασίας άρχισαν να οργανώνουν ένα μετά το άλλο τα τμήματα κοινωνικής εργασίας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ΚΑΤΕΕ και μετέπειτα Τ.Ε.Ι. ήδη από την αρχή της λειτουργίας τους το 1974 τοποθετούν φοιτητές σε πρακτική άσκηση σε σχολεία (Παπαλικάννου, 2000, Καλλινικάκη, 2003, Κανδυλάκη, 2009, Πιλήσης, 2011). Πρώτο το Τ.Ε.Ι. Πάτρας το 1977, ακολούθησε το ΤΕΙ Ηρακλείου και τελευταίο της Αθήνας το 1948 (Παπαμικάννου, 2000-43-4).

Στο Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του ΔΠΘ η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, επίσης αποτελεί έναν από τους επτά διακριτούς τομείς. Πρακτικής Άσκησης με περιγεγραμμένους στόχους και αντικείμενα παρέμβασης (βλ. οδηγός Πρακτικής Άσκησης, κατεύθυνσης Κοινωνικής Εργασίας Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης, σελ. 53-54). Στο πλαίσιο της Πρακτικής άσκησης στον εν λόγω τομέα οι ασκούμενοι εκτός από παρεμβάσεις διεξάγουν και έρευνα, δείγματα της οποίας περιλαμβάνονται στο τόμο με τίτλο «Πρακτική Άσκηση στις Εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας «Μελέτες περίπτωσης και επιλεγμένες εργασίες ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών» (Καλλινικάκη, 2008, σελ. 15-105, 148-173) Η κοινωνική εργασία αναπτύσσεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης - και στο Τμήμα ο τομέας Πρακτική Άσκηση Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση εντάσσει όλες τις βαθμίδες (προσχολική, δημοτικά γυμνάσια, Κέντρα Εργαζόμενης Νεότητας Δια βίου Μάθηση και Τριτοβάθμια Κ.Υ ΥΠ.Φ.).

Κεφάλαιο 2.4 Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας

Η κοινωνική εργασία εφαρμόζεται μέσω της στοχευμένης και συστηματικής χρησιμοποίησης των γνώσεων, των θεωριών, των μεθόδων, των αξιών και των δεξιοτήτων τις οποίες επιλέγει συνεδητά ο κοινωνικός λειτουργός, με στόχο κάθε φορά την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση οποιασδήποτε δυσλειτουργίας σε άτομα,

οικογένειες, ομάδες, κοινότητες και ευρύτερα συστήματα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται παρακάτω κάποια από τα πιο κυρία μοντέλα που εφαρμόζονται στην κοινωνική εργασία.

Κεφάλαιο 2.4.1. Η μεθοδολογία του ψυχοδυναμικού - ψυχοκοινωνικού μοντέλου

Το ψυχοδυναμικό - ψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι το πρώτο ολοκληρωμένο μοντέλο που εφαρμόστηκε στην κοινωνική εργασία με άτομα. Το διάστημα της διαμόρφωσης του μοντέλου η κοινωνική εργασία αποτέλεσε το συνδετικό κρίκο για την ατομική και την κοινωνική πραγματικότητα. Αντικείμενο της κοινωνικής εργασίας θεωρείται το άτομο μέσα στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του και οι αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτό. Το σύγχρονο ψυχοδυναμικό / ψυχοκοινωνικό μοντέλο προέρχεται από τρεις κύριες θεωρητικές σχολές σκέψης: τη διαγνωστική, τη λειτουργική και τη διεργασία επίλυσης προβλημάτων.

Η εμπειρία των κοινωνικών λειτουργών, η οποία προέκυψε μέσα από την προσπάθειά τους για κινητοποίηση των ατόμων/ οικογενειών με ψυχοκοινωνικά προβλήματα για ενεργή εμπλοκή στην επίλυσή τους διαμορφώνουν το κύριο σώμα του μοντέλου. Η μεθοδολογία του ψυχοδυναμικού /ψυχοκοινωνικού μοντέλου συνίσταται στην ανάλυση των φάσεων του κατά τη διεργασία επίλυσης προβλημάτων. Οι φάσεις αυτές είναι: η αρχική φάση, η μέση και η τελική. Στην αρχική φάση περιλαμβάνεται η πρώτη επαφή (intake) και η ψυχοκοινωνική μελέτη ή το κοινωνικό ιστορικό. Στη μέση περιλαμβάνεται η εκτίμηση, ο σχεδιασμός δράσης και η παρέμβαση, ενώ στην τελική, ο τερματισμός του περιστατικού και η παρακολούθηση (follow up) (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011).

Κεφάλαιο 2.4.2. Μοντέλο επικεντρωμένη σε στόχους κοινωνική εργασία

Η επικεντρωμένη σε στόχους κοινωνική εργασία θεωρείται από τους Rheid και Epstein «ένα σύστημα βραχύχρονης θεραπείας – στα προβλήματα ζωής (Rheid και Epstein στο Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011)». Στο συγκεκριμένο μοντέλο κοινωνικής εργασίας περιλαμβάνονται η διατύπωση συγκεκριμένων στόχων και προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων σε καθορισμένα χρονικά όρια παρακολούθησης των εξυπηρετούμενων, σε συμφωνία με τις παροχές και τις δυνατότητες της οργάνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το άτομο παρά τα όποια προβλήματα του έχει το ίδιο τις δυνατότητες που απαιτούνται για να τα επιλύσει. Όσον αφορά την παρέμβαση από την πλευρά του κοινωνικού λειτουργού, αυτή χαρακτηρίζεται ως ισότιμη και συμμετοχική σε σχέση με τον εξυπηρετούμενο. Με άλλα λόγια, τίθενται τα θεμέλια για την ενδυνάμωση των εξυπηρετούμενων και για την εξέλιξη της σε μια σύγχρονη προσέγγιση, που εμπεριέχει ριζοσπαστικές έννοιες, όπως αυτές της συμμετοχικότητας, της συντροφικότητας κοινωνικού λειτουργού και ατόμου/συστήματος, της ενδυνάμωσης και της εναναντίωσης στην καταπίεση των χρηστών (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011).

Φάσεις μοντέλου επικεντρωμένης σε στόχους κοινωνική εργασία.

Έναρξη: Παραπομπή ατόμου/πελάτη από οργάνωση ή προσέλευση του ατόμου/πελάτη με δική του πρωτοβουλία

1 Φάση: Προσδιορισμός των προβλημάτων-στόχων του ατόμου/πελάτη

2 Φάση: Συμβόλαιο: προτεραιότητες του προβλήματος-στόχου, σκοποί(goals), ανάληψη έργου (task) από τον κοινωνικό λειτουργό, διάρκεια, χρονοδιάγραμμα, συμμετέχοντες

3 Φάση: Εφαρμογή σχεδιασμού-Διεργασία λύσης του προβλήματος

4 Φάση: Περάτωση

Κεφάλαιο 2.4.3. Το συστημικό μοντέλο

Ιδιαίτερης σημασίας στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας κατέχουν οι συστημικές θεωρίες και τα εξ αυτών απορρέοντα μοντέλα παρέμβασης. Αναμφισβήτητα, η συνεισφορά αυτών των θεωριών στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας είναι πολύ μεγάλη αφού διευρύνει την άποψη της θεώρησης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών και επικοινωνιακών παραγόντων. Η συστημική θεωρία «βασίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία περί συστημάτων του Von Bertalanffy (1997) ο οποίος διστεύεται ότι όλοι οι οργανισμοί είναι συστήματα που απαρτίζονται από υποσυστήματα που και αυτά αποτελούν μέρος υπερσυστημάτων. Ένα σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων τα οποία σχηματίζουν ένα διατεταγμένο σχετιζόμενο και λειτουργικό σύνολο». Η συστημική θεωρία βασίζεται στις έννοιες της ολότητας, της σχέσης και της ομοιόστασης. Με την έννοια «ολότητα» εννοούνται όλα τα στοιχεία ή τα μέρη ενός συστήματος που δημιουργούν ένα σύνολο (entity) που είναι μεγαλύτερο από τα προστιθέμενα ξεχωριστά μέρη. Κανένα σύστημα δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητό εάν δεν αποτελείται από όλα τα μέρη που το απαρτίζουν. Η έννοια της «σχέσης» αναφέρεται τόσο στην σημαντικότητα του τρόπου και της δομής (structure) των στοιχείων ενός συστήματος όσο και στη σημαντικότητα των ίδιων των στοιχείων του συστήματος. Η έννοια της «ομοιόστασης (homeostasis)» αναφέρεται στην διατήρηση της ισορροπίας από το ίδιο το σύστημα για την προφύλαξή του (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011). Ειδικότερα, στη συστημική θεώρηση υπάγονται το οργανισμικό μοντέλο, το δομικό μοντέλο, το στρατηγικό μοντέλο, το οικολογικό μοντέλο (σελ.591-614).

Μέρος Β – Έρευνα

Κεφάλαιο 3ο Μεθοδολογία της Έρευνας

Κεφάλαιο 3.1 Γενικός Σκοπός και Στόχοι

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης της σχολικής κοινωνικής εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

- Παρουσίαση των προβλημάτων που ανακύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος
- Παρουσίαση των τρόπων διαχείρισης των προβλημάτων από πλευράς των εκπαιδευτικών
- Διερεύνηση των απόψεων για το ρόλο που επιτελούν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί
- Προβλήματα που δημιουργούνται από την έλλειψη Κοινωνικής εργασίας στα σχολεία

Κεφάλαιο 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων διεξήχθη η μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοτικού σχολείου;
- Κατα πόσο είναι σημαντική η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται οι δάσκαλοι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοτικού;

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

Κεφάλαιο 3.3 Σημαντικότητα της Έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκεται αφενός στο ότι διερευνάται η οπτική των εκπαιδευτικών για το ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, αναδεικνύοντας παράλληλα την αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων και αφετέρου στο ότι η σχολική κοινωνική εργασία μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό πεδίο για την ανάδειξη άλλων συναφών ζητημάτων.

Κεφάλαιο 3.4 Είδος έρευνας

Έρευνα είναι η παραγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων μέσω συστηματικής, ορθολογικής και επιστημονικής αναζήτησης. Η μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα μελέτη θα είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι μια μέθοδος που εστιάζει σε πολλά διαφορετικά ζητήματα, και εμπλέκεται σε μια ερμηνευτική και νατουραλιστική προσέγγιση του θέματος που ερευνά. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα, μελετούν τα φαινόμενα στα φυσικά πεδία, επιχειρώντας να κατανοήσουν το νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα σύμφωνα με το νόημα που οι άνθρωποι προσδίδουν σε αυτά. Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούμε ποικίλο ερευνητικό υλικό - μελέτες περίπτωσης, προσωπικές εμπειρίες, ενδοσκοπήσεις, ιστορίες ζωής, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ιστορικά κείμενα, οπτικά υλικό - που περιγράφει την συνήθεια και την ρουτίνα αλλά και τα προβλήματα και τις άσχημες στιγμές των και ατόμων και το τι σημαίνουν αυτά για τις ζωές των ανθρώπων. (Denzin and Lincoln, 1994).

Κεφάλαιο 3.5 Δείγμα Έρευνας – Συλλογή δεδομένων

Για την διερεύνηση της προβληματικής που τίθεται στην παρούσα μελέτη θα γίνουν 6 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα γίνουν προκαθορισμένες ερωτήσεις έτσι ώστε να μπορέσουν οι ερωτώμενοι να αφηγηθούν και να αναφέρουν από μόνοι τους τα ουσιώδη συμβάντα. Υπάρχουν τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη, η μη κατευθυντήρια συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας θα συλλεχθούν με ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα που θα πραγματοποιηθεί η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες θα γίνει αρχικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας για να προγραμματίσουμε τον χρόνο και τον χώρο της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 3.6 Μέθοδος ανάλυσης στοιχείων

Επιλέγοντας ο ερευνητής ποιοτικές μεθόδους για την ανάλυση των δεδομένων που έχει συγκεντρώσει αναφορικά με την έρευνα του, σημαίνει ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις «μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας» (Προκοπάκης, 2010).

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αλληλεπιδρά με τα πρόσωπα και επικοινωνεί μαζί τους. Η μεταξύ τους επικοινωνία καθοδηγείται από τον ερευνητή ο οποίος αποσπά από τον ερωτώμενο τις πληροφορίες που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Με άλλα λόγια πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο», οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται, δηλαδή τις απόψεις και τις αντιλήψεις του υποκειμένου (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. 2008).

Οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε *δομημένες, μη δομημένες, άμεσες ή έμμεσες,*

επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος. Στις δομημένες συνεντεύξεις ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο. Στις μη δομημένες λαμβάνει χώρα μια συζήτηση που είναι κατά μια έννοια ελεύθερη, αλλά που η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων. Στις άμεσες και τις έμμεσες παίζει ρόλο ο διαχωρισμός που γίνεται καταρχάς από την πλευρά του ερευνητή και κατά συνέπεια και από την πλευρά του ερωτώμενου και αφορά στο σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη. Οι επαναλαμβανόμενες γίνονται συνήθως σε γκρουπ ανθρώπων και ονομάζονται και Panel. Ονομάζονται έτσι γιατί χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετές φορές μέχρι να καταλήξει η έρευνα στη συλλογή των δεδομένων και στα συμπεράσματά της. Τα άτομα που επιλέγονται έχουν ορισμένα κοινά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. 2008).

Ο ερευνητής οφείλει να «επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι δυνατότητες αυτές του ερευνητή υποβάλλονται συνεχώς σε κρίση: πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων. Κάνοντας λόγο για όφελος των ερωτώμενων εννοείται το να κατορθώσει ο ερευνητής να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται» (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. 2008).

Κεφάλαιο 3.7 Ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν

Σημαντικό σημείο της έρευνας είναι η διασφάλιση του απορρήτου και η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας. Σκοπός των ερευνητών είναι η διερεύνηση των απόψεων των

εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού. Οι απόψεις αυτές είναι προσωπικές και εκφράζουν την συγκεκριμένη μερίδα των εκπαιδευτικών. Σημαντικό εξίσου είναι οι ερωτηθέντες να νιώσουν οικεία με τους ερευνητές και να διατυπώσουν την ειλικρινή γνώμη τους για τη σχολική κοινωνική εργασία. Ο ερευνητής προκειμένου να εξασφαλίσει τη συγκατάθεση του μετέχοντα αναλύει σε αυτόν με σαφήνεια τον λόγο για τον οποίο τον συναντά, τον πληροφορεί για τη μελέτη καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξει τα δεδομένα. Ο συμμετέχοντας ενημερώνεται για τη διασφάλιση του απορρήτου και για το δικαίωμα του να διακόψει τη συνέντευξη σε περίπτωση που δε θέλει να απαντήσει στις ερωτήσεις ή αισθανθεί άβολα. Αφού δοθεί η συγκατάθεση του ο ερευνητής ξεκινά τη συνέντευξη.

Κεφάλαιο 4 – Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Κεφάλαιο 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετοχόντων

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις οι τρεις ήταν άνδρες και οι τρεις γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 25 έως 50 ετών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τον αριθμό του μαθητικού πληθυσμού να κυμαίνεται από 100 έως 300 μαθητές, με εξαίρεση έναν

εκπαιδευτικό ο οποίος διδάσκει σε σχολείο ειδικής αγωγής , στο οποίο το σύνολο των μαθητών δεν ξεπερνά τους 13.

Από τους εκπαιδευτικούς οι τέσσερις ήταν απόφοιτοι από το τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και οι άλλοι ήταν εκπαιδευτικοί σε μαθήματα ειδικότητας, πληροφορικής και καλλιτεχνικών αντίστοιχα. Από το σύνολο δύο από τους εκπαιδευτικούς είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, ο ένας από αυτούς στην Ειδική Αγωγή γι' αυτό και δίδασκε στην αντίστοιχη σχολική μονάδα. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής είχε μία εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιποι ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών. Ως προς τον τρόπο σύμβασης εργασίας, τρεις από τους εκπαιδευτικούς ήταν διορισμένοι ως μόνιμοι ενώ οι άλλοι τρεις ως αναπληρωτές.

Κεφάλαιο 4.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες, αυτήν των μαθησιακών δυσκολιών και αυτήν των προβλημάτων που έχουν ως βάση την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Κεφάλαιο 4.2.1 Περιγραφή των προβλημάτων

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση και ορίζουν ως προβλήματα τις καταστάσεις εκείνες που οι ίδιοι βάσει της εμπειρίας που έχουν καλούνται να διαχειριστούν επιτελώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Και οι έξι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει κοινές καταστάσεις στην σχολική τους ζωή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ως "προβλήματα" τις παρακάτω καταστάσεις.

Συνέντευξη 1: Αυτά που συναντάω κυρίως μέσα στην τάξη είναι μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμοί...κυρίως παιδιά που έχουν λάβει κάποια διάγνωση. Έχω συναντήσει λίγες

περιπτώσεις όπως ενδοοικογενειακή βία, προβλήματα αλκοολισμού, ναρκωτικών από μέρους των γονέων. Και σε κάποια συγκεκριμένα περιστατικά, μου έχει τύχει και αρπαγή του παιδιού. Όχι μέσα από το σχολείο αλλά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Απλά έλλειπε το παιδί αρκετό χρονικό διάστημα από το σχολείο και αργότερα είχαμε μάθει ότι το είχαν πάρει για να μεταφερθεί σε άλλη πόλη κιάλας.

Συνέντευξη 2: Υπάρχουν προβλήματα προσαρμογής των παιδιών γιατί από πίσω από αυτά υπάρχουν οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα, ασταθές οικογενειακό περιβάλλον... Υπάρχουν οικογένειες μεικτές όπου ο μπαμπάς έχει δημιουργήσει άλλη οικογένεια, η μαμά έχει δημιουργήσει άλλη οικογένεια. Οι καταστάσεις αυτές αποτυπώνονται στις κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού στην χαμηλή επίδοση, σε συναισθηματικά προβλήματα, όπως υπερβολικός θυμός, υπερβολική στεναχώρια και επιθετικότητα. Για παράδειγμα υπάρχει ένα παιδί διαζευγμένων γονιών, όπου πηγαίνει το σαββατοκύριακο στον μπαμπά, τις καθημερινές μένει μαζί μαζί με τη μητέρα και το σύντροφο της. Αυτό το παιδί παρουσιάζει προβλήματα συγκέντρωσης και οργάνωσης. Δεν φέρνει μολύβια, γόβες και γενικά είναι πολύ ευαίσθητο στην κριτική των άλλων παιδιών. Αρχίζει και κλαίει, χτυπάει το κεφάλι του...

Συνέντευξη 3: «Ναι, έχω αντιμετωπίσει. Έχω έρθει αντιμέτωπη με καταστάσεις bullying και αδιαφορία προς την υγιεινή και σωματική καθαριότητα του παιδιού».

Συνέντευξη 4: «Τα προβλήματα θα μπορούσαν να χωριστούν σε μαθησιακά και σε προβλήματα ψυχοκοινωνικής φύσης και συμπεριφορικά».

Συνέντευξη 5: Τα προβλήματα συνήθως κυμαίνονται σε δύο επίπεδα, από πλευράς του γονέα και από πλευράς των παιδιών. Για παράδειγμα, έχω ακούσει ότι οι γονείς "τραμπουκίζουν" εκπαιδευτικούς για τους βαθμούς των παιδιών. Ως προς τις συμπεριφορές των παιδιών, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να

υπάρξει διάσπαση. Σε αυτές τις περιπτώσεις με το θεσμό της παράλληλης μπορεί να υπάρξει παρέμβαση ατομικά στο μαθητή.

Συνέντευξη 6: Τα παιδιά τα οποία έχω αναλάβει είναι στο φάσμα του αυτισμού ενώ δεν έχω κάποια αντίστοιχη κατάρτιση σε αυτό το αντικείμενο και γι αυτό παρακολουθώ ένα σεμινάριο αυτή την στιγμή για να μάθω περισσότερα πράγματα. Οι περιπτώσεις που έχω αναλάβει αυτή την στιγμή είναι στο φάσμα του αυτισμού και ΔΕΠΥ. Υπάρχουν αρκετά παιδιά μέσα στο τμήμα τα οποία είναι αρκετά ζωηρά και δραστήρια. Υπάρχει λεκτική βία ανάμεσα σε μαθητές.

Κεφάλαιο 4.2.2 Συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων

Με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών οι απόψεις τους συγκλίνουν ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σε σύνολο τάξης συνήθως συναντούν 2 – 3 περιπτώσεις που χρήζουν διερεύνησης.

Συνέντευξη 1: «Σε σύνολο τάξης υπάρχει κάθε χρονιά μία ή δύο περιπτώσεις».

Συνέντευξη 2: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα προβλήματα εμφανίζονται αρκετά συχνά. Σε επίπεδο τάξης υπάρχουν συνήθως 2-3 περιπτώσεις, όπως διαταρακτική συμπεριφορά εντός τάξης, όπου το παιδί δεν αφήνει τα άλλα παιδιά να παρακολουθήσουν το μάθημα ή στο διάλειμμα μπορεί να ρίχνει κάτω το φαγητό των παιδιών και να είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά, π..χ. Τραβώντας τους τα μαλλιά.

Συνέντευξη 3: «Στην περίπτωση που προανέφερα ήταν καθημερινή, σε περιπτώσεις bullying ήταν πιο σπάνια και λύναμε τα θέματα με την υπεύθυνη δασκάλα του τμήματος ή με την διευθύντρια».

Συνέντευξη 4: «Μαθησιακές δυσκολίες συχνά. Στο φετινό σχολείο προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι συχνά αν και το σχολείο είναι ειδικής αγωγής. Στο παρελθόν συχνότερα και ιδιαίτερα όταν ένα παιδί είχε εκδηλώσει προκλητική εναντιωματική

συμπεριφορά. Δεν έχει προκύψει κάποια κραγαυλέα περίπτωση εγκατάλειψης ή παραμέλησης. Έχω ακούσει όμως από συναδέλφους».

Κεφάλαιο 4.2.3 Αίτια εμφάνισης των προβλημάτων

Τα αίτια των προβλημάτων ποικίλουν καθώς οι αιτιακοί παράγοντες μπορεί να αλληλοσυσχετίζονται μεταξύ τους, ή μπορεί να αναδύεται ένα αίτιο μεμονωμένα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση κάποιες φορές να μπορεί να ανιχνεύσει τα αίτια αυτά και να σχεδιάσει τα βήματα που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ζητημάτων.

Συνέντευξη 1: «Τα αίτια στις παραπάνω περιπτώσεις ήταν εύκολο να ανιχνευτούν. Για παράδειγμα, υπήρχε έκτιση ποινής για τους γονείς που ήταν φυλακή. Επομένως υπήρχε ενημέρωση».

Συνέντευξη 2: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η εμπειρία μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει τα αίτια. Τα αίτια συνήθως πηγάζουν από το οικογενειακό περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες διαβιών τα παιδιά.

Συνέντευξη 3: «Στην περίπτωση που έχω αναφέρει για την παραμέληση του παιδιού το είχα μάθει από την συνάδελφο αλλά το διαπίστωσα και εγώ κάνοντας μαζί με το παιδί μάθημα».

Συνέντευξη 4: «Τα αίτια μπορεί να συνυπάρχουν και να αλληλοεπικαλύπτονται. Για παράδειγμα κάποια είναι εγγενούς φύσεως. Χρειάζεται παρατηρητικότητα από πλευράς του εκπαιδευτικού. Μπορεί για παράδειγμα να δεις ένα παιδί συνεσταλμένο και πιο μαζεμένο, τότε ξεκινάς να διερευνάς την κατάσταση...».

Συνέντευξη 6: Είχαν ανιχνευτεί ήδη από τους ειδικούς και εγώ είχα μια ενημέρωση από συναδέλφους και την διεύθυνση.

Κεφάλαιο 4.2.4 Τρόπος επίδρασης στους μαθητές

Ο τρόπος και ο βαθμός επίδρασης των προβλημάτων με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών διαφέρει. Η εμπειρία βιώνεται ατομικά και αποτυπώνεται με διαφορετικούς τρόπους.

Συνέντευξη 1: Τα προβλήματα αυτά επιδρούν μεμονωμένα στον μαθητή, φαίνεται στο παιδί μεμονωμένα. Λόγω της ηλικίας των παιδιών δεν υπάρχει επίδραση στο γενικό σύνολο. Το πρόβλημα γίνεται αντιληπτό από την αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών, την αλλαγή ψυχολογίας. Και σε επίπεδο μαθημάτων υπάρχει πτώση στην επίδοσή τους.

Άλλα παιδιά απομονώνονται και επηρεάζονται οι κοινωνικές τους συναναστροφές εντός του σχολείου.

Συνέντευξη 2: «Τα προαναφερόμενα προβλήματα επιδρούν σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής ενός μαθητή».

Συνέντευξη 3: Η εκπαιδευτικός αναφέρει συγκεκριμένα την επίδραση που είχε σύνολο των παιδιών η παραμελημένη εικόνα και έλλειψη υγιεινής που είχε η μαθήτρια. «Τα παιδιά είχαν απομακρυνθεί από το συγκεκριμένο παιδί όχι με άσχημο τρόπο απλά δεν ήθελαν να κάνουν παρέα. Δεν γνωρίζω αν το πρόβλημα ήταν η καθαριότητα ή κάτι άλλο. Πάντως δεν της είχαν κάνει κάποιο είδος bullying».

Συνέντευξη 5: Η συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να διαφέρει από μάθημα σε μάθημα. Για παράδειγμα, σε παιδιά με αυτισμό μπορεί ένα μάθημα τεχνικό να το βοηθάει να εκφράζεται καλύτερα και να έχει διαφορετική συμπεριφορά. Στο εργαστήριο η συμπεριφορά των παιδιών να είναι διαφορετική.

Συνέντευξη 6: Η εκπαιδευτικός λόγω της πρόσφατης εργασίας της σε σχολεία δεν αναφέρει τον τρόπο συσχέτισης και επίδρασης που μπορεί να έχουν τα προβλήματα στη ζωή ενός μαθητή.

Κεφάλαιο 4.3 Τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς
Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι κάποιο περιστατικό χρήζει διερεύνησης ακολουθείται μία συγκεκριμένη διαδικασία βάσει πρωτοκόλλου. Παρακάτω αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν οι εκπαιδευτικοί.

Συνέντευξη 1: Στην περίπτωση της αρπαγής ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η επαφή με την κοινωνική υπηρεσία έγινε την ίδια στιγμή που το παιδί είχε επιστρέψει στο σχολείο. Γενικά, «γίνεται μία κουβέντα με την Διεύθυνση του σχολείου μήπως γνωρίζει κάτι παραπάνω για την οικογένεια. Γίνεται επαφή με την οικογένεια. Υπάρχει επικοινωνία με την Πρωτοβάθμια. Εάν υπάρχουν σχολικοί ψυχολόγοι μέσα στο σχολείο γίνεται και σε αυτούς μία πρώτη νύξη για το θέμα. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο ρόλος τους είναι να το αναφέρουν. Οι διαδικασίες ακολουθούνται από τη Διεύθυνση σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους εάν υπάρχουν». Ο εκπαιδευτικός αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν όταν αντιληφθούν ότι ένα παιδί φέρει για παράδειγμα μώλωπες. «Οφείλεις να ρωτήσεις την οικογένεια πώς έγινε αυτό γιατί πολλές φορές τα παιδιά λένε πράγματα που δεν ισχύουν και πολλές φορές λένε πράγματα τα οποία κρύβει η οικογένεια. Κυρίως σε κάτι που είναι εμφανές. Από εκεί και πέρα σε περιπτώσεις αλλαγής συμπεριφοράς κάνεις μία κουβέντα με το παιδί, για παράδειγμα μπορεί να έχει επέλθει κάποιος θάνατος στην οικογένεια που έχει επηρεάσει την ψυχосύνθεση του παιδιού». Η παραπομπή γίνεται από τη Διεύθυνση, γίνεται και από τον εκπαιδευτικό. Γίνεται επαφή και με το σχολικό σύμβουλο.

Συνέντευξη 2: Σε περίπτωση που υποψιαστούμε ότι υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, εάν εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις χαμηλής νοημοσύνης δεν ενέχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, υπάρχει ένα περιβάλλον αδιάφορο που δεν υποστηρίζει τη μάθηση. Τότε καλούμε τους γονείς, από τους οποίους δεν μπορούμε να βοηθηθούμε. Οι ίδιοι είναι ανήμποροι στο πρόβημά τους... οι γονείς μεταθέτουν την ευθύνη.

Συνέντευξη 3: «Λόγω το ότι είμαι αναπληρώτρια δασκάλα αυτό που κάνω είναι να

μιλήσω με την υπεύθυνη δασκάλα του τμήματος εκείνη με την σειρά της είτε θα με παραπέμψει στην διευθύντρια είτε θα το μεταφέρει η ίδια. Γνωρίζω πως στον σχολείο στο οποίο είμαι φέτος η διευθύντρια έρχεται σε επαφή με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες και το κυνηγάει σε περίπτωση που κρίνει ότι χρειάζεται».

Συνέντευξη 4: Το πρωτόκολλο διαχείρισης, αυστηρά, δεν μπορώ να στο πω, μπορώ να σου πω για το Ιατροπαιδαγωγικό για παράδειγμα. Δεν συνεργαζόμαστε, παραπέμπουμε σε αυτό, λαμβάνω γνωματεύσεις. Μπορεί να υπάρξει συνεργασία με το σχολικό κοινωνικό και το ψυχολόγο της σχολικής μονάδας. Σε γενικό σχολείο γίνεται θέμα στο συλλογο διδασκόντων. Το πρώτο πράγμα είναι να συνεννοηθείς με τους γονείς, ακόμα και όταν θέλεις να περάσει το παιδί από το ΚΕΔΑΣΥ, θέλεις τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Σε πιο προχωρημένες καταστάσεις προσπαθείς να εμπλακεί με μια σειρά από φορείς.

Συνέντευξη 5: Η επαφή γίνεται πρώτα με το γονιό και κλιμακώνεται. Αν υπάρχει κοινωνική υπηρεσία εντός του σχολείου μπορεί ο εκπαιδευτικός να απευθυνθεί εκεί. Εγώ δεν έχει τύχει

Συνέντευξη 6: «Προσπαθούμε μαζί με την υπεύθυνη δασκάλα να βρούμε μια ισορροπία στις καταστάσεις που έχουμε αντιμετωπίσει τις οποίες κρίνω πως δεν είναι ακραίες. Τα παιδιά τα οποία έχω αναλάβει υπάρχει αρκετή επικοινωνία επίσης με τους γονείς των παιδιών για την καλύτερη διαχείριση».

Κεφάλαιο 4.3 Παραπομπή και συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες

Συνέντευξη 1: Ως προς τη συνεργασία, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν έχει τύχει να συνεργαστεί με κάποιον άλλον επαγγελματία για θέμα που αφορά το παιδί. Αναφέρει όμως ότι οι γονείς μαθητών του πήγαιναν σε συνεδρίες με ψυχολόγους του σχολείου. Κατόπιν πρωτοβουλίας των γονέων. Οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν δυνατότητα

συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών και μπορούν να παρακολουθήσουν το παιδί. Δεν έχουν οργανική θέση μέσα στα σχολεία. Ο κάθε γονέας μπορεί να ζητήσει ραντεβού.

Συνέντευξη 2: Ως προς την αντιμετώπιση των περιπτώσεων ο εκπαιδευτικός είναι σε δύσκολη θέση. «Από τη στιγμή που η συμπεριφορά του παιδιού είναι απόρροια της οικογενειακής ζωής του παιδιού νιώθεις ανήμπορος». Υπάρχουν οι ψυχολόγοι στα σχολεία αλλά οι περιπτώσεις είναι πολλές. Η πρώτη επαφή γίνεται με το να καλέσει ο εκπαιδευτικός τον γονέα του παιδιού. «Κάποιοι από τους γονείς δεν πηγαίνουν καθόλου να ενημερωθούν. Κάποιοι γονείς δεν παρουσιάζονται καθόλου. Εκεί αναλαμβάνει ο διευθυντής, όταν ο γονιός δεν θέλει να συνεργαστεί καθόλου με τον δάσκαλο της τάξης. Όταν ο διευθυντής δεν μπορεί να κάνει κάτι, επεμβαίνει η σύμβουλος, η οποία δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικά».

Η εκπαιδευτικός τονίζει το ψυχολογικό αποτύπωμα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την αδυναμία να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις, π.χ. Σε επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών. Οι γονείς αρνούνται να συνεργαστούν, νιώθουν ένοχοι. Με το ΚΕΔΑΣΥ υπάρχει συνεργασία για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν έκθεση από το ΚΕΔΑΣΥ ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης και τις τεχνικές παρέμβασης. Όταν δεν υπάρχει όμως αλλαγή στο οικογενειακό περιβάλλον το πρόβλημα διαωνίζεται Στο Ιατροπαιδαγωγικό έχουν παραπεμφθεί γονείς αλλά η γνωμάτευση δίνεται μόνο στο γονείς και δεν κοινοποιείται στους εκπαιδευτικούς.

Συνέντευξη 3: «Δεν έρθει ποτέ σε επαφή με οποιαδήποτε κοινωνική υπηρεσία μέσα στο σχολείο».

Συνέντευξη 4: «Υπάρχει πολλή στενή συνεργασία και με το διευθυντή και με τη δασκάλα της τάξης. Για παράδειγμα, στο παιδί με την προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά είχε υπάρξει πολυεπίπεδη παρέμβαση και συνεργασία με άλλες

ειδικότητες».

Συνέντευξη 5: Ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η ψυχολόγος του σχολείου έπαιρνε σε ομάδες τα παιδιά και συζητούσαν. Λόγω του απορρήτου δεν γνωρίζει τα θέματα που συζητούσαν. «Τα παιδιά ήθελαν να πηγαίνουν στις συναντήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις το επέλεξαν τα παιδιά και πήγαιναν σε ατομικές συνεδρίες. Δεν ξέρω τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά πήγαιναν».

Συνέντευξη 6: «Εγώ προσωπικά όχι ούτε υπάρχει φέτος κάποιος κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος στο σχολείο. Γνωρίζω πως παλιότερα υπήρχε.».

Κεφάλαιο 4.4 Διευρέυση των απόψεων για την ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Συνέντευξη 1: Στα σχολεία που έχει εργαστεί ο εκπαιδευτικός δεν έχει υπάρξει σχολικός κοινωνικός λειτουργός παρά μόνο ψυχολόγοι.

Συνέντευξη 2: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι στις σχολικές μονάδες που έχει εργαστεί έχει υπάρξει μόνο ψυχολόγος. Δεν έχει συνεργαστεί με σχολικό κοινωνικό λειτουργό.

Συνέντευξη 3: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι στα σχολεία στα οποία έχει εργαστεί δεν έχει υπάρξει μόνιμος σχολικός κοινωνικός λειτουργός μόνο ψυχολόγος.

Συνέντευξη 6: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν έχει προκύψει επαφή με κάποια κοινωνική υπηρεσία αλλά ούτε έχει γνώση αν υπήρξε κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο που υπηρετεί.

Κεφάλαιο 4.4.1 Απόψεις για τον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Συνέντευξη 1: «Βάσει αυτών που ξέρω για την ιδιότητα των κοινωνικών λειτουργών μπορούν να παρέμβουν σε πράγματα ενδοικογενειακής βίας, σε καταστάσεις που αφορούν την οικογένεια. Μέσα από το ρόλο μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια».

Συνέντευξη 3: «Θεωρώ ότι χρειάζεται και σε μόνο ένα σχολείο έχω έρθει σε επαφή». Όπως μου ανέφερε η εκπαιδευτικός αφού κλείσαμε την ηχογράφιση θεωρεί πως είναι αναγκαία την ύπαρξη μια κοινωνικής υπηρεσίας μέσα στις σχολικές μονάδες όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, διότι έχει έρθει αντιμέτωπη με περιστατικά τα οποία τα παιδιά δεν ήθελαν να μπουν στο μάθημα με συγκεκριμένη δασκάλα γιατί τους μιλούσε υποτιμητικά.

Συνέντευξη 5: Παρόλο που έχουν γίνει προσλήψεις κοινωνικών λειτουργών και ο θεσμός είναι σχετικά νέος δεν έχω συνεργαστεί με κάποιον κοινωνικό λειτουργό.

Συνέντευξη 6: «Είναι απαραίτητος στα σχολεία αν και δεν γνωρίζω πολλά πράγματα αλλά πιστεύω πως θα πρέπει να έχει ρόλο συμβουλευτικό να ενδυναμώσει την σχολική κοινότητα, και είναι διπλα σε γονείς και σε μαθητές».

Συνέντευξη 4: Ως μονάδα ειδικής αγωγής υπάρχει σχολικός κοινωνικός λειτουργός. Έχει τύχει σε σχολεία που έχω διδάξει να μην υπάρχει. Ο κοινωνικός λειτουργός ως επαγγελματίας μπορεί να κοιτάξει τις συνθήκες διαβίωσης του παιδιού και εντός σχολείου και εκτός κυρίως. Μπορεί να έρθει σε επαφή με τους γονείς του παιδιού.

Συνέντευξη 5: «Δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο. Παρόλο που διδάσκω στο ίδιο σχολείο με πέρυσι ενώ υπήρχε ψυχολόγος φέτος δεν υπάρχει».

Κεφάλαιο 4.4.2 Καταστάσεις στις οποίες μπορεί να παρέμβει ο κοινωνικός λειτουργός

Συνέντευξη 1: Μπορεί να παρέμβει σε καταστάσεις παραβατικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει ένα παιδί από μικρή ηλικία και η οποία παίρνει μορφή είτε με το να κλέβει το παιδί είτε κάνοντας φθορές είτε κάνοντας bullying σε άλλα παιδιά . Στη βία που εκδηλώνεται με κάθε τρόπο οι κοινωνικοί λειτουργοί σίγουρα θα μπορούσαν να παρέμβουν, η παρέμβαση δεν είναι μία απλή κουβέντα.

Συνέντευξη 2: Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα μπορούσε να βοηθήσει στην

οικογένεια. Θα μπορούσε να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και οικογένειας. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών για το παιδί θα μπορούσε να κάνει παρέμβαση στην οικογένεια. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παραμέλησης παιδιών, αδιαφορίας ίσως σε περιπτώσεις κατάθλιψης από πλευράς των γονιών κάνοντας τους παραπομπές, σε περιπτώσεις κακοποίησης.

Συνέντευξη 3: Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι σε περιπτώσεις που χρήζουν συμβουλευτικής μπορεί να παρέμβει ο κοινωνικός λειτουργός. Συγκεκριμένα, στη συμβουλευτική μαθητών, στη συμβουλευτική οικογένειας αλλά και στη συμβουλευτική εκπαιδευτικών

Συνέντευξη 4: ο κοινωνικός λειτουργός εξασκεί μία διερευνητική πρακτική μαζί με αυτή του εκπαιδευτικού. Μπορεί να ασκήσει συμβουλευτική προς τους γονείς.

Συνέντευξη 5: Ο εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μπορεί να παρέμβει συνολικά ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός. Ωστόσο, επειδή έχει υπάρξει μόνο ψυχολόγος στο παρελθόν στα σχολεία αναφέρει ότι οι μαθητές είχαν αξιολογηθεί από τον σχολικό ψυχολόγο.

Συνέντευξη 6: Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στη συμβουλευτική μαθητών και στη συμβουλευτική οικογένειας που μπορεί να προσφέρει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός.

Κεφάλαιο 4.4.3 Συνεργασία κοινωνικών λειτουργών με εκπαιδευτικούς

Συνέντευξη 1: Η συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί εύκολα κυρίως μέσα από το συμβουλευτικό ρόλο των κοινωνικών λειτουργών. Σε οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρχουν πιο εξειδικευμένα άτομα και για να ορίσουν το πρόβλημα και για να το επιλύσουν αυτό.

Συνέντευξη 2: Οι εκπαιδευτικοί θέλουμε τη συνεργασία. Θέλουμε να υπάρχει μόνιμος σχολικός κοινωνικός λειτουργός μέσα στα σχολεία. Να ξέρει όλες τις περιπτώσεις και

να μπορεί να γίνει παρέμβαση στην οικογένεια. Εμείς οι εκπαιδευτικοί ασκούμε κάποιες τεχνικές αλλά έτσι δεν γίνεται θεραπεία στο παιδί. Εάν δεν αλλάξει η οικογένεια και τροποποιηθούν οι συμπεριφορές δεν μπορεί να υπάρξει αλλαγή.

Συνέντευξη 3: Δεν έχει υπάρξει συνεργασία διότι στα σχολεία τα οποία έχει εργαστεί δεν είχαν σχολικό κοινωνικό λειτουργό. Ωστόσο, είναι θετικά διακείμενη για ενδεχόμενη συνεργασία καθώς πιστεύει ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι καίριας σημασίας για την έυρυθμη σχολική ζωή καθώς οι καταστάσεις στις οποίες μπορεί να παρέμβει ποικίλουν.

Συνέντευξη 4: Η συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί και με τους επαγγελματίες που είναι εντός του δυναμικού του σχολείου. Η δυνατότητα όμως δίνεται ελλιπώς. Ειδικότερα με φορείς που είναι εκτός σχολείου, όπως το ΚΕΔΑΣΥ, υπάρχει υποστελέχωση. Για να υπάρξει η διασύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες είναι πρέπει να υπάρξει πιο πλήρης στελέχωση και πιο σταθερό προσωπικό στο σχολείο. Ακόμη και με τους αναπληρωτές θα έπρεπε να δίνεται η δυνατότητα να συνεχίζουν στο ίδιο σχολείο.

Συνέντευξη 5: Σιγά σιγά πρέπει να υπάρξουν οι κοινωνικοί λειτουργοί. Χρειάζονται οι κοινωνικοί λειτουργοί. Τα παιδιά χρειάζεται να συζητούν... να ανοίγονται... Αν υπήρχε κάποιος πιο ειδικός από τον εκπαιδευτικό θα τους έκανε καλό. Το σχολείο είναι θετικό για την όποια συνεργασία είτε με ψυχολόγους είτε με κοινωνικούς λειτουργούς.

Συνέντευξη 6: Η εκπαιδευτικός δεν έχει συνεργαστεί στο παρελθόν με κοινωνικό λειτουργό και δεν μπορεί να εκφέρει γνώμη για τη συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό.

Κεφάλαιο 4.5 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Διαχώρισαν τα προβλήματα σε μαθησιακές δυσκολίες και σε προβλήματα ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο της οικογένειας και στη σημασία που μπορεί να αποκτήσει η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού σε αυτήν.

Ως προς τον τρόπο διαχείρισης των ζητημάτων που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να τα αντιμετωπίζουν μέσω τυπικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς και η διεύθυνση του σχολείου. Σε περιπτώσεις που απαιτείται πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση γίνονται οι παραπομπές σε άλλες υπηρεσίες.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από το δείγμα που εξετάστηκε φάνηκε να μην έχει υπάρξει συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς σε βάθος χρόνου. Αυτό αποτυπώθηκε στις απαντήσεις που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να απαντήσουν με ακρίβεια λόγω της μη συνεργασίας τους τη δεδομένη χρονική στιγμή με κοινωνικούς λειτουργούς.

Για την πληρέστερη καταγραφή των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και την εις βάθος διερεύνηση αυτών θα ήταν χρήσιμο και ωφέλιμο να συνεχιστεί η προσπάθεια καταγραφής τους. Είναι σημαντικό να αποτυπώνονται οι απόψεις άλλων ειδικοτήτων με τις οποίες ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να συνεργαστεί.

Παράρτημα

Άξονες ημιδομημένης συνέντευξης – Θεματικές

Άξονας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια προυπηρεσίας)

Άξονας 2. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (περιγραφή, συχνότητα, αίτια,)

Άξονας 3. Αντιμετώπιση και διαχείριση των προαναφερόμενων προβλημάτων (συνεργασία, ειδικότητες, διεπιστημονική ομάδα, παραπομπή σε υπηρεσία)

Άξονας 4. Διερεύνηση των απόψεων για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού (συνεργασία, πλαίσιο, αρμοδιότητες, αποτέλεσμα)

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A.1 Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

A.2 Ηλικία

- 25 – 35 ετών
- 35 – 45 ετών
- 45 – 55 ετών
- 55 και άνω

A. 3 Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο

- 0 – 50
- 50 – 100
- 100 – 150
- 150 – 200
- 200 και άνω

A. 4 Επίπεδο εκπαίδευσης

- ΑΕΙ
- ΤΕΙ
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

A. 5 Ειδικότητα

- Δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης
- Δάσκαλος ειδικής
- Ξένης Γλώσσας
- Φυσικής Αγωγής
- Καλλιτεχνικών
- Μουσικής
- Άλλη ειδικότητα

B. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

B.1 Περιγραφή των προβλημάτων

- Σχολική διαρροή
- Σχολική αποτυχία
- Ενδοσχολική βία
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Ενδοοικογενειακή βία / κακοποίηση / παραμέληση
- Άλλα

B.2 Συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων

B.3 Αίτια εμφάνισης των προβλημάτων

B.4 Τρόπος και βαθμός επίδρασης των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής

Γ. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Γ.1 Παραπομπή / Συνεργασία με άλλη υπηρεσία

- ΚΕΚΟΙΦΑΠΗ, κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου
- ΚΕΔΑΣΥ
- Ιατροπαιδαγικό
- Σχολικός σύμβουλος
- άλλοι φορείς παιδικής προστασίας

Γ.2 Τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς

- τεχνικές παρέμβασης
- συμβούλιο διδασκόντων

- επικοινωνία με οικογένεια μαθητή
- συνεργασία με άλλες ειδικότητες ψυχικής υγείας

Γ.3 Με ποιους τρόπους γίνεται αντιληπτό το πρόβλημα

- Συμπεριφορά μαθητή εντός κα εκτός τάξης
- Παρατήρηση συμπεριφοράς από εκπαιδευτικό τάξης
- Παρουσίαση του προβλήματος από την οικογένεια
- Παρουσίαση του προβλήματος από το ίδιο τον μαθητή

Δ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Δ.1 Ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

- Γνωρίζετε την ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;
- Υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;
- Έχετε συνεργαστεί ή συνεργάζεστε με κάποιον σχολικό ή μη κοινωνικό λειτουργό

Δ.2 Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (περιγραφή)

Δ.3 Σε ποιες καταστάσεις μπορεί να παρέμβει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός

- Συμβουλευτική μαθητών
- Συμβουλευτική οικογένειας
- Συμβουλευτική εκπαιδευτικών
- Πρόληψη και σχεδιασμός παρεμβάσεων

- Διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των εκάστοτε περιπτώσεων

Δ. 4 Πώς μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς (προτάσεις, εμπειρία βάσει γεγονότων από την εκπαιδευτική ζωή);

Βιβλιογραφία

Denzin & Lincoln (1994). *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Δημητροπούλου, Α. Μ., Κούλης Π. & Τσιτσόλη, Α. (2015). Ενδοοικογενειακή βία. Το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης, η πρόληψη και αντιμετώπιση του. Πτυχιακή εργασία: Πάτρα

Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική ολιστική προσέγγιση. Αθήνα: Τόπος

Διαμαντόπουλος, Π. (2002). Σχολική Παιδαγωγική - Θεωρία του σχολείου, τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήση.

Εκπαιδευτικές κοινότητες και ιστολόγια (χ.χ.) *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου*. Ανακτήθηκε από:
https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/9_meros.pdf

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2006). *ΦΕΚ 232/Α'/24.10.2006*

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). *ΦΕΚ Τεύχος Β' 3032/04.09.2017*

Eurodice, (2021). Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-20_el

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου (χ.χ.) Είδη ερευνών. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο στο: <http://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/research-kind>

Καλλινικάκη Θ.(2011) *Εισαγωγή στην θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος

Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ., (2014) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος

Καραμπέρη, Ν. (2020). Μαθητική παραβατικότητα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αιτίες και τρόποι αντιμετώπισής της από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Πάτρα: Διπλωματική εργασία

Κατσαμά, Ε. (2014), «Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Σχολική Κοινωνική Εργασία και κοινωνική ένταξη» στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ., (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Μιχόπουλος, Α. (1994) *Νομικό πλαίσιο και Θεσμοί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: χ.ε.

Μούχινα, Β.(1990). *Παιδική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ.(2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Doi: 10.12681/jode.9726

Πιλήσης, Θ. (2011). Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Πάρλαλης, Σταύρος, Οι Πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο. Πεδίο.

Προκοπάκης, Ε. (2010) Μετανάστευση και στρατηγικές κοινωνικής ένταξης στον αστικό χώρο: Η περίπτωση της πόλης του Ηρακλείου. Διδακτορική διατριβή. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29079#page/1/mode/2up>

Ρούση – Βέργου, Χ & Ζαφειροπούλου Μ. (2015). Αποτελεσματικοί γονείς; Υπάρχει τρόπος! Διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Αθήνα:Πεδίο

ΣΚΛΕ (2014). Ορισμός Κοινωνικής Εργασίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.skle.gr/index.php/el/2015-01-15-06-55-22/2015-01-15-06-57-24>

Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2013). Teaching Students Who are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom. New Jersey: Pearson. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/41440914/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE

[%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7](#)

Youth (χ.χ). Κακοποίηση στην οικογένεια. Ανακτήθηκε από:

http://www.aboutyouth.gr/el/06_kako_0.html