



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Επιστημών Υγείας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«Ο προσλαμβανόμενος επαγγελματικός ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών
Λειτουργών**

και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν»

Φοιτήτριες:

Ποιμενίδου Σοφία

Σωμαράκη Αλεξάνδρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ιατράκη Ελισάβετ

Ηράκλειο, Δεκέμβριος 2023

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

Copyright@ 2023 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

<https://www.hmu.gr/sw/el>

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των συγγραφέων, του επιβλέποντα καθηγητή και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νομούς περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Οι υπογράφουσες φοιτήτριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας
του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Ποιμενίδου Σοφία
Σωμαράκη Αλεξάνδρα

δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:

**«Ο προσλαμβανόμενος επαγγελματικός ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών
Λειτουργών
και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν»**

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

Ποιμενίδου Σοφία

Σωμαράκη Αλεξάνδρα

(υπογραφή)

(υπογραφή)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ	2
ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ	3
Ευχαριστίες	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής κοινωνικής εργασίας	12
1.1 Βασικές θεωρίες και προσεγγίσεις της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.....	12
1.2 Η σχολική κοινωνική εργασία ως πρακτική και μεθοδολογία	14
Κεφάλαιο 2. Ο επαγγελματικός ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών	17
2.1. Ιστορική ανάλυση του επαγγελματικού ρόλου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών.....	17
2.2. Ο επαγγελματικός ρόλος και τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση	19
2.2.1. Οι αξίες και οι δεξιότητες των επαγγελματιών Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών	21
2.2.2. Ο ρόλος και η θέση των Κοινωνικών Λειτουργών στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.).....	22
Κεφάλαιο 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο	26
3.1. Εμπόδια, δυσκολίες και προκλήσεις του επαγγέλματος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού .	26
3.2. Θετικά-δυνατά σημεία που συμβάλλουν στον ρόλο και το έργο του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	28
3.3. Συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το υπό μελέτη θέμα στον Ελλαδικό χώρο.....	29

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Μεθοδολογία έρευνας	33
1.1. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	33
1.2. Περιγραφή εμπειρικής έρευνας.....	34

1.3. Διαδικασία και στάδια ανάλυσης δεδομένων.....	37
Κεφάλαιο 2. Αποτελέσματα ανάλυσης.....	43
2.1. Ορισμός κεντρικών θεμάτων.....	43
2.1.1. Επισκόπηση των θεμάτων.....	43
2.2. Κεντρικό θέμα (1): Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο.....	46
2.2.1. Ο σημαντικός και ποικίλος ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο	46
2.2.2. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού ως μέλος της Ε.Δ.Υ.	47
2.3. Κεντρικό θέμα (2): Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών	52
2.3.1. Η συνεργασία των Κοινωνικών Λειτουργών με τους φορείς, το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους.....	52
2.3.2. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που διαθέτει ο Κοινωνικός Λειτουργός.....	54
2.3.3. Η υποστήριξη προς και η ανατροφοδότηση από τους εξυπηρετούμενους.....	56
2.3.4. Οι εργασιακές συνθήκες	58
2.3.5. Η διαχείριση συχνών και σοβαρών περιστατικών	61
2.3.6. Η επαγγελματική εξουθένωση.....	63
2.3.7. Η ανάγκη για αλλαγές στον ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού ...	65
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	67
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	71
Βιβλιογραφία	72

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κ. Ιατράκη Ελισάβετ για την πολύτιμη συνεργασία μας και την σημαντική της συμβολή στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστούμε θερμά τους Κοινωνικούς Λειτουργούς που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνά μας και να μοιραστούν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τις αντιλήψεις ενός μικρού αριθμού Κοινωνικών Λειτουργών για τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς και για τους παράγοντες οι οποίοι θεωρούν ότι τον επηρεάζουν. Για το εγχείρημα αυτό η έρευνα αντλεί τον θεωρητικό της προσανατολισμό από το πεδίο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας και τον μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την ποιοτική μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Από την επισκόπηση τόσο της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και των συναφών ερευνών, διαπιστώνεται έλλειψη ποιοτικών ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας στον Ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί τον ρόλο τους στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτόν, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό έναυσμα για την ενίσχυση του επαγγελματικού πεδίου της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας μέσα από τις απαιτούμενες κρατικές παρεμβάσεις.

Ο λόγος των υποκειμένων οργανώθηκε γύρω από τους δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες, του προσλαμβανόμενου επαγγελματικού τους ρόλου και των παραγόντων που τον επηρεάζουν. Ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος αναφέρθηκαν στη σημασία και την ποικιλότητα του επαγγέλματος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού, καθώς και στον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού ως μέλος της Ε.Δ.Υ. Ως προς τον δεύτερο θεματικό άξονα, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος αναφέρθηκαν στον παράγοντα της συνεργασίας με τους φορείς, το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους, στις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, στην υποστήριξη προς και την ανατροφοδότηση από τους εξυπηρετούμενους, στις εργασιακές συνθήκες, στη διαχείριση συχνών και σοβαρών περιστατικών, στην επαγγελματική εξουθένωση και, τέλος, στην ανάγκη για αλλαγές στον ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί έχουν βιώσει και κάποιοι δεν έχουν βιώσει επαγγελματική εξουθένωση και ότι την αντιλαμβάνονται ως ψυχο-συναισθηματική επιβάρυνση του επαγγελματία. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι αυτή προκαλείται κυρίως από εξωγενείς παράγοντες και πως η Εποπτεία αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την πρόληψη και τη μείωσή της. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την επίδραση της συχνότητας και της σοβαρότητας των περιστατικών στην απόδοσή των επαγγελματιών, καθώς και την αρνητική επίδραση της

συνεχούς εναλλαγής σχολικού περιβάλλοντος στην επαγγελματική τους απόδοση. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ούτε ανάμεσα στη γεωγραφική θέση των σχολείων και στις κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικές συνθήκες και στην αύξηση και τη σημαντικότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί. Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει το φαινόμενο της «από-εξειδίκευσης» της Κοινωνικής Εργασίας και των επισφαλών συνθηκών εργασίας που εντοπίζονται στο επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στην Ελλάδα.

Λέξεις – κλειδιά: προσλαμβανόμενος επαγγελματικός ρόλος, παράγοντες, Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί, Σχολική Κοινωνική Εργασία, Ελλάδα, ποιοτική έρευνα, Θεματική Ανάλυση

ABSTRACT

This thesis investigates the perceptions of a short number of Social Workers about their professional role, thus the factors which they think that affect it. For this project, the study draws its theoretical orientation upon the field of School Social Work and its methodological orientation upon the qualitative method of Thematic Analysis. From the overview of both related bibliography and pertinent studies is ascertained the lack of qualitative studies in regards to the perceptions of Social Workers about the profession of Social Work in the Hellenic era. However, the understanding of the way, whereby the Social Workers realize their role at the school units that they work and the factors that affect it, could be a significant spark for supporting the professional field of School Social Work through the necessary state interventions.

The discourse of the subjects was organized around the two central thematic axes, of their perceived professional role and the factors affecting it. As for the first thematic axis, the Social Workers of the sample referred to the importance and variety of their profession as School Social Workers, and also to the purpose of the Social Worker as a member of the ISC. As for the second thematic axis, the Social Workers of the sample referred to the factor of cooperating with the entities, the personnel and the recipients of their services, the abilities and the skills which the Social Workers possess, the support to and the feedback from the recipients of their services, the working conditions, the management of frequent and serious incidents, the professional exhaustion, and, lastly, the need for changes to the purpose and the profession of the School Social Worker.

The most important findings of the research demonstrate that some Social Workers have experienced professional burnout and some have not, and that they perceive it as a psycho-emotional burden of the professional. At the same time, they consider that this is caused mainly by external factors and that the Supervision is an important means to its prevention and decrease. In addition, the results confirm the effect of the frequency and severity of the incidents on the performance of the professionals, as well as the negative effect of the continuous change of school environment on their professional performance. However, no relation was found between the type of school and the occurrence of professional burnout, neither between the geographical location of the schools and the socio-economic-cultural conditions and the increase and importance of the incidents which the Social Workers face. In conclusion, the study confirms the phenomenon of “de-specialization” of Social Work, and the precarious work conditions that are found in the profession of the School Social Worker in Greece.

Key - Words: perceived professional role, factors, School Social Workers, School Social Work, Greece, qualitative research, Thematic Analysis

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία αποτελεί ένα πρόσφατα αναπτυσσόμενο κλάδο της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας στον Ελλαδικό χώρο. Αν κι έχει κατοχυρωθεί τόσο θεσμικά όσο και νομικά, παραμένει ένα λιγότερο αχαρτογράφητο πεδίο, λόγω του μειωμένου αριθμού προσλήψεων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και σύστασης Ε.Δ.Υ. στις σχολικές μονάδες. Η επίτευξη των στόχων της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολικό πεδίο αποδεικνύεται συχνά δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα, το οποίο επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, ενώ ταυτόχρονα οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί καλούνται να επιτελέσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο σε σχολικά περιβάλλοντα τα οποία αποτελούν δυναμικά και εξελισσόμενα πεδία παρέμβασης. Η διερεύνηση, λοιπόν, των παραγόντων που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μπορεί να αναδείξει σε βάθος τις συνθήκες και τις ανάγκες που προκύπτουν στην εκτέλεση του επαγγελματικού τους ρόλου, καθώς και ενδεχόμενες προτάσεις και καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους επαγγελματίες.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε ο προσλαμβανόμενος ρόλος ορισμένων Κοινωνικών Λειτουργών οι οποίοι εδράζονται σε τρεις νομούς της Ελλάδας. Η Σχολική Κοινωνική Εργασία αποτέλεσε τον θεωρητικό προσανατολισμό της έρευνας, ενώ η Θεματική Ανάλυση αποτέλεσε την μεθοδολογική προσέγγισή της. Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνονται τρία κεφάλαια, όπου γίνεται αναφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, στον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο, με βάση την υπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στο ερευνητικό μέρος αποτυπώνονται τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της έρευνας που υλοποιήθηκε, δηλαδή ο σχεδιασμός και ο τρόπος διεξαγωγής της, ενώ επεξηγείται η διαδικασία και τα στάδια ανάλυσης του υλικού που συγκεντρώθηκε. Στα τελευταία κεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης και τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και οι μεθοδολογικοί περιορισμοί και οι προοπτικές για περαιτέρω έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής κοινωνικής εργασίας

1.1 Βασικές θεωρίες και προσεγγίσεις της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία αναφέρεται ως ένας από τους σημαντικότερους κλάδους της εφαρμοσμένης επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας. Η σύνδεση σχολείου-οικογένειας και κοινότητας απορρέει από την έμφαση που δίνει η Κοινωνική Εργασία στο πρόσωπο στο περιβάλλον (person in the environment), ενώ παράλληλα οι παρεμβάσεις του επαγγελματία Κοινωνικού Λειτουργού εστιάζουν στην εκτίμηση, την επανάκτηση και τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας (Πιλήσης, 2011). Συγκεκριμένα, οι εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας είναι ολιστικές, καθώς εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Παράλληλα όμως είναι και εκλεκτικές, καθώς συνθέτουν θεωρητικές προσεγγίσεις για την καλύτερη επίτευξη των στόχων, όπως η υποστήριξη των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων ή η ενίσχυση των μαθητών (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Αρχικά, η μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας καθώς και η κλινική παρέμβαση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του προβλήματος, την ενδυνάμωση του ατόμου, την προώθηση της αλλαγής των στάσεων αλλά και των συνθηκών της ζωής του μέσα από την συστηματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση ατόμου -περιβάλλοντος βρίσκεται στο επίκεντρο της συστημικής θεωρίας, εκλαμβάνοντας την δυσλειτουργική συμπεριφορά ως σύμπτωμα ενός δυσλειτουργικού περιβάλλοντος. Υιοθετείται η οικοσυστημική προσέγγιση, με την οποία, το σχολείο ανήκει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (κοινότητα, πόλη, χώρα κ.λ.π.) και αποτελεί μέρος του ευρύτερου συστήματος. Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση, το κλειδί για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων είναι η ολοκληρωμένη και διεξοδική διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και των συνθηκών που χαρακτηρίζουν τα συστήματα μέσα στα οποία αυτές εντάσσονται και λειτουργούν (κοινότητα, σχολείο, οικογένεια) (Openshaw, 2008). Ως αποτέλεσμα, τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στους μαθητές δεν αποδίδονται σε αυτούς αλλά αντιμετωπίζονται ως δυσκολίες που πηγάζουν από την αλληλεπίδρασή τους με αυτά τα περιβάλλοντα (Germain, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας έχουν διπλή εστίαση. Αφενός, να ενισχυθούν οι μαθητές ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν ικανότητες λειτουργικής διαχείρισης των δυσκολιών τους και, αφετέρου, να παρέμβει ο Κοινωνικός

Λειτουργός ώστε να βελτιωθούν οι επιβαρυντικές συνθήκες στο περιβάλλον τους σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, φίλων, οικογένειας και γειτονιάς. Η οπτική αυτή βασίζεται στην προσέγγιση των δυνατών σημείων (Strengths-Based Model) και την ενδυνάμωση (Dupper, 2003). Με την προσέγγιση των δυνατών σημείων, η κοινωνική εργασία αναζητά τους πόρους και τα δυνατά σημεία του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Σκοπός των παρεμβάσεων είναι να υποστηρίξουν τα άτομα ώστε να «κυνηγήσουν» τα όνειρά τους και να τα πραγματοποιήσουν (Cohen, 1999).

Η ενδυνάμωση στοχεύει να ενεργοποιήσει τα άτομα. Η αποδοχή των λεγόμενων των μαθητών χωρίς κριτική, η τήρηση της στάσης «μπορείς να το κάνεις», η προσεκτική ακρόαση των λεγόμενων τους, η θετική προσέγγιση της συμπεριφοράς αποτελούν κύρια εργαλεία της παρέμβασης στηριζόμενη στο μοντέλο των δυνατών σημείων, ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και αυτό-εικόνα των μαθητών, να ενισχυθεί η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους, η ενίσχυση της θέσπισης και επίτευξης στόχων (Κατσαμά, 2016). Ουσιαστικά κάθε άτομο μπορεί να θεωρήσει τον εαυτό του ικανό να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασης, την ενεργοποίηση των δυνάμεων και των πόρων του ίδιου του ατόμου, της οικογένειας, της ομάδας και της κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Εργασίας αντιλαμβάνονται το άτομο-μαθητή και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτός λειτουργεί ως ενιαίο δυναμικό σύστημα που αλληλεπιδρά και αλληλοδιαμορφώνεται (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Σύμφωνα με την οπτική της οικοσυστημικής θεώρησης, το σχολείο και οι ομάδες που το απαρτίζουν λειτουργεί ως ενιαίο σύνολο. Συνεπώς, το σχολείο ως σύνολο συνδέεται λειτουργικά με την περιβάλλουσα κοινότητα, καθώς και τους φορείς και τις ομάδες που υπάρχουν σ' αυτήν. Σύμφωνα με τον Openshaw (2008), στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζονται πολυεπίπεδες παρεμβάσεις σε άτομα, οικογένειες και κοινότητες που στόχο έχουν την κινητοποίηση και την υποστήριξή τους για την διαχείριση δυσκολιών και προβλημάτων. Ο παρεμβαίνων Κοινωνικός Λειτουργός διεξάγει ολοκληρωμένη διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και των συστημάτων στα οποία εντάσσονται και λειτουργούν οι μαθητές (κοινότητα, σχολείο, οικογένεια) και επιχειρεί παρεμβάσεις ατομικά, σε ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών, στις οικογένειες και στις κοινότητες, με στόχο την αλλαγή των συμπεριφορών και στάσεων που προκαλούν δυσκολίες και προβλήματα (Κανδυλάκη, 2009).

1.2 Η σχολική κοινωνική εργασία ως πρακτική και μεθοδολογία

Οι παρεμβάσεις του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού είναι είτε άμεσες (ατομικά και σε μικρές ομάδες με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, οικογένειες), είτε έμμεσες (διαμόρφωση και συμμετοχή σε επιτροπές, συμβούλια σχεδιασμού και δράσης), οι οποίες συνοδεύονται από μελέτες εκτίμησης αναγκών και σχεδιασμό παρεμβάσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων και προβλημάτων (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Ο Κοινωνικός Λειτουργός εργάζεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο εντός της σχολικής μονάδας, κατάλληλο για την τήρηση του απορρήτου, ο οποίος διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή που κρίνεται αναγκαία για το έργο του και συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή σε συνεργασία με τους γονείς, ενώ παράλληλα εισηγείται τις αναγκαίες παρεμβάσεις για την καλύτερη προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, η δράση του αναπτύσσεται και εκτός σχολείου, καθώς εργάζεται για την διαμόρφωση του εξωσχολικού περιβάλλοντος 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 (ΦΕΚ 3032/4-9-2017).

Η Κοινωνική Εργασία με Άτομο (Κ.Ε.Α.) περιλαμβάνει εξατομικευμένη παρέμβαση για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί κάποια παρέκκλιση σε ψυχολογικό επίπεδο, είτε για να γίνουν κατανοητές οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ασχολείται με την διαμεσολάβηση γονέων-παιδιών με την ατομική συμβουλευτική για επίλυση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων αλλά και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Είναι βασικό από την στιγμή που θα θεωρηθεί απαραίτητη και αναγκαία η παρέμβαση του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού, να δομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας μεταξύ του εξυπηρετούμενου-μαθητή και του επαγγελματία. Κάτι τέτοιο θα κερδηθεί από τον επαγγελματία καθώς στα μάτια ενός παιδιού ή εφήβου με π.χ. τάση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, ο Κοινωνικός Λειτουργός αντικατοπτρίζει το «σύστημα» που πιθανόν ο μαθητής/τρια θέλει να εναντιωθεί. Αναμφίβολα ο Κοινωνικός Λειτουργός ακολουθεί σε κάθε περίπτωση τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος, αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα κάθε κατάστασης και μεριμνά για την αποφυγή τυχόν στοχοποίησης του μαθητή. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται η άμεση συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να δημιουργηθεί μια καλά «ενορχηστρωμένη» ομάδα αντιμετώπισης καταστάσεων που χρειάζονται παρέμβαση (Jansson, 2011).

Μια επιπλέον μέθοδος κοινωνικής εργασίας είναι με οικογένεια. Με αυτή την μέθοδο ο Κοινωνικός Λειτουργός παρέχει υπηρεσίες για τη στήριξη των οικογενειών και τη διασύνδεση τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με υπηρεσίες στη κοινότητα. Ο Κοινωνικός Λειτουργός ανιχνεύει έμμεσα, αρχικά, πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Στην αρχή, η οικογένεια ενημερώνεται για την διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής προσπαθεί να επιλύσει θέματα που απασχολούν την συμπεριφορά του στη σχολική κοινότητα και, όταν το κρίνει ο επαγγελματίας, εμπλέκει και την οικογένεια στην διαδικασία αυτή. Όταν ο Κοινωνικός Λειτουργός αντιληφθεί ότι για τη συμπεριφορά του παιδιού ευθύνεται παθογενής οικογενειακή κατάσταση, τότε απευθύνεται στις προνοιακές υπηρεσίες της περιοχής (Franklin & Harris, 2012).

Στη συνέχεια, με τη μέθοδο της Κοινοτικής Κοινωνικής Εργασίας παρέχονται υπηρεσίες σε συνεργασία με συλλόγους γονέων, εκπαιδευτικούς, αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους, με στόχο τη δημιουργία κοινοτικών παρεμβάσεων, τόσο για την πρόληψη κοινωνικών προβλημάτων, όσο και για την εύρυθμη λειτουργικότητα του σχολείου (Kelly, 2008). Ως παράδειγμα, δύναται στα πλαίσια μια δραστηριότητας, την οποία τα παιδιά έχουν ετοιμάσει στο σχολείο, εάν επιθυμούν να την παρουσιάσουν στη κοινότητα (Gleason, 2007).

Με τη μέθοδο Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες (Κ.Ε.Ο.) στα πλαίσια του σχολείου, προτείνεται η δημιουργία ομάδων όχι μόνο για την αντιμετώπιση, επίλυση ή αποφυγή των όποιων προβλημάτων τα οποία επιδρούν στην επίδοση και την φοίτηση των μαθητών, αλλά και για προληπτικούς λόγους. Οι παρεμβάσεις δεν αφορούν την πρόληψη, διαχείριση ή αντιμετώπιση μιας μόνο κατηγορίας προβλημάτων ή δύσκολων συμπεριφορών. Αντιθέτως, οι παρεμβάσεις χρειάζεται να απευθύνονται στο σύνολο των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών. Η Κ.Ε.Ο. στο σχολείο περιλαμβάνει ομάδα υποστήριξης για γονείς ή κηδεμόνες, καθώς και την οργάνωση διαθεματικών και βιωματικών δραστηριοτήτων αξιοποιώντας την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία, προωθώντας ταυτόχρονα σύγχρονες τεχνικές και μεθόδους, όπως προσομοιώσεις, τεχνικές δημιουργικής έκφρασης, καταγισμό ιδεών, διάλογο, παιχνίδια ρόλων, θετική αναπλαισίωση και βιωματική μάθηση, κατά την οποία παρουσιάζονται με αντικειμενικό τρόπο στα μέλη της ομάδας παρατηρήσεις για την συμπεριφορά τους και τις επιπτώσεις της στους άλλους. Στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε διάφορα κοινωνικά θέματα (διαχείριση συναισθημάτων, αλκοόλ, εφηβική εγκυμοσύνη, σχολικός

εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, στο περιβάλλον, κοινωνική συναναστροφή κ.α.), αλλά και να αλληλεπιδράσουν (ΦΕΚ 3032/4-9-2017 Κατσαμά, 2014).

Παράλληλα, οι παρεμβάσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ακολουθούν τις βασικές κατευθύνσεις των προγραμμάτων αγωγής υγείας, όπου τα προγράμματα εντάσσονται σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και την προαγωγή της υγείας, ενώ είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνουν όλους όσους ενδιαφέρονται μέσα στη σχολική κοινότητα κι όλους όσους μπορούν να τις ενισχύσουν (Κατσαμά, 2016). Βασικοί άξονες στην κοινωνική εργασία με ομάδες αποτελούν η δυναμική της ομάδας, η θετική ανατροφοδότηση, η αξιοποίηση του λόγου, η επεξεργασία λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων. Κύριο μοχλό πρόκλησης αλλαγών στην ομάδα αποτελούν οι αξίες του σεβασμού, της αξιοπρέπειας, της εξατομίκευσης, της αλληλοβοήθειας, της ενδυνάμωσης, της κατανόησης και του σεβασμού στην διαφορετικότητα. Βασικός στόχος είναι η επίτευξη αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών, με σκοπό την βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργατικότητας, την ενίσχυση της αυτό-εικόνας και αυτοεκτίμησης του μαθητή και την ενθάρρυνση του αισθήματος του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κανδυλάκη, 2009).

Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες μαθητών, με γονείς και με εκπαιδευτικούς αποτελεί πεδίο σημαντικής δράσης. Το άτομο μεγαλώνει σε ομάδα που ακόμα κι αν απαρτίζεται από ένα γονέα και ένα παιδί, αποτελεί μέρος μια ευρύτερης οικογένειας-μικρής κοινότητας, αυτής του σχολείου (Douglas, 1995). Η ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κάθε ατόμου και, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέραμε παραπάνω, οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Εργασίας -είτε ατομικά είτε σε ομάδες- συμβάλλουν στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των ατόμων που αναπόφευκτα αποτελούν μέλη διαφόρων ομάδων στην σχολική τους κοινότητα και, κατ' επέκταση, στην ευρύτερη κοινότητα.

Κεφάλαιο 2. Ο επαγγελματικός ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών

2.1. Ιστορική ανάλυση του επαγγελματικού ρόλου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών

Αρχικά, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί στα σχολεία στόχευαν στην διασύνδεση του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και στην προσαρμογή και ένταξη των μαθητών τόσο στην κοινότητα, όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Στις αρχές του 1900, στόχος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών ήταν η ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών που ζούσαν σε βιομηχανικές κυρίως περιοχές των ΗΠΑ. Το 1899 ιδρύθηκε στο Σικάγο των ΗΠΑ το Hull House με σκοπό την προστασία του παιδιού και το 1906 προσλήφθηκαν Κοινωνικοί Λειτουργοί στα δημόσια σχολεία (Ehrenreich, 1985). Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαίδευση εμφανίζεται στα πλαίσια των πρώτων κοινοτικών κέντρων και καθιερώνεται το 1913, στο Ρότσεστερ, με την πραγματοποίηση κατ' οίκον επισκέψεων των Κοινωνικών Λειτουργών με σκοπό την υποβοήθηση της μελέτης των παιδιών και την καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων τους (Καλλινικάκη, 2011).

Κατά την περίοδο 1920-1930 οι παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργών περιελάμβαναν και την κλινική άσκηση με επίκεντρο τα γεγονότα που ασκούσαν ψυχική πίεση στην καθημερινότητα των μαθητών. Την εικοσαετία 1930-1950 η Κοινωνική Εργασία στράφηκε προς τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που εργάζονταν στα σχολεία ασχολήθηκαν επιπλέον με τους μαθητές που αντιμετώπιζαν ψυχικά και νοητικά προβλήματα με στόχο να αποφύγουν την κοινωνική απομόνωση. Συνεπώς, περιήλθαν στο επίκεντρο των παρεμβάσεων των Κοινωνικών Λειτουργών οι μαθητές οι οποίοι εμφάνιζαν συμπεριφορές διατάραξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος και η επίδοσή τους ήταν μειωμένη, είτε λόγω προβλημάτων υγείας είτε λόγω μειωμένης νοημοσύνης. Την επόμενη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα δικαιώματα των μαθητών ανεξαρτήτως της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονταν (Καλλινικάκη, 2011). Το 1980 οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί ασχολήθηκαν περισσότερο με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα επικεντρώθηκαν τόσο στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε κανονικά σχολεία, όσο και στην πρόληψη και την ενημέρωση της κοινότητας για προβλήματα που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Dulmus & Sowers, 2012).

Στον Ελλαδικό χώρο, οι πρώτες παρεμβάσεις είχαν στο επίκεντρο παιδιά άπορων οικογενειών και παιδιά με κινητικές ή/και αισθητηριακές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, το 1956

καθιερώθηκε η συνεργασία των Κοινωνικών Λειτουργών με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων μέσω του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του τομέα Ψυχικής Υγείας πραγματοποιώντας επισκέψεις σε σχολεία (Καλλινικάκη, 2011). Έπειτα, με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχιατρικής Υγιεινής και Μονάδων Εφήβων οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας υλοποιούσαν παρεμβάσεις σε μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων για την πρόληψη και ένταξη μαθητών με ψυχιατρικές διαταραχές (Καλλινικάκη, 2003). Επιπλέον, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών των σχολών Κοινωνικής Εργασίας, αρχικά ως ΚΑΤΕΕ, στη συνέχεια ως ΤΕΙ/ΑΤΕΙ και πρόσφατα ως Πανεπιστήμια, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί τόσο στα πλαίσια εργαστηρίων/εποπτειών όσο και πρακτικής άσκησης τους παρέχουν υπηρεσίες στις σχολικές μονάδες (Καλλινικάκη, 2011·Κατσαμά, 2014).

Η Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί με νόμο (195/1974) και τα καθήκοντα εργασίας των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών έχουν καθοριστεί με τα προεδρικά διατάγματα Π.Δ. 891/1978 και Π.Δ. 50/1985 (Καλλινικάκη, 2011). Αρχικά, το σχολικό έτος 2013-2014, στα πλαίσια της Προώθησης της Απασχόλησης μέσω Προγραμμάτων Κοινωφελούς Χαρακτήρα πραγματοποιήθηκαν προσλήψεις ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σε Σχολικές Μονάδες Γενικής Παιδείας, σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) και σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ), τα οποία έχουν αντικατασταθεί από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) (ΦΕΚ τ. Β' 5614/13-12-2018). Συνεπώς, επαγγελματίες Κοινωνικοί Λειτουργοί τοποθετήθηκαν για μικρό χρονικό διάστημα 5 μηνών σε σχολικές μονάδες με σκοπό να στηρίζουν το έργο των σχολικών μονάδων και να ασκήσουν τα καθήκοντά τους παράλληλα με των εκπαιδευτικών χωρίς να τους υποκαθιστούν (Ζούμα, κ.α., 2015). Ωστόσο οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί τα τελευταία χρόνια προσλαμβάνονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), κυρίως με το status του αναπληρωτή με ετήσιες συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

2.2. Ο επαγγελματικός ρόλος και τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση

Ο Κοινωνικός Λειτουργός αποτελεί σημαντικό φορέα αλλαγής για το σχολείο. Λειτουργεί ως σύμβουλος, συνήγορος και μεσολαβητής ώστε να γεφυρώνει και να συνδέει μεταξύ τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες, μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με στόχο την εξάλειψη των αντιθέσεων και των διαφορών. Δύναται να έχει ευελιξία στις στρατηγικές, παρεμβάσεις και μεθόδους που θα ακολουθήσει ώστε να αρθούν τα εμπόδια και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζει ένας μαθητής σε μαθησιακό ή/και κοινωνικό επίπεδο (Kelly, et. al., 2010). Οργανώνει την παρέμβαση του κατά περίπτωση, αξιοποιώντας επιστημονικά εργαλεία και μεθόδους (ατομική και οικογενειακή συνέντευξη, λήψη κοινωνικού ιστορικού, συμμετοχική παρατήρηση, συνεργασία και δικτύωση με άλλους σχετικούς φορείς), ώστε να προάγει την ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, πραγματοποιεί και κατ' οίκον επισκέψεις, καθώς κρίνεται ότι το περιβάλλον στο οποίο ζει ο μαθητής μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία στη συνεκτίμηση και στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου συνεργασίας και εμπιστοσύνης (secure base model).

Στόχος του παραπάνω μοντέλου παρέμβασης είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές θα αξιοποιήσουν στο μέγιστο την εκπαιδευτική εμπειρία και ότι θα έχουν ίση και δίκαιη μεταχείριση. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης, την μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης και στην διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης τους (Knapp & Jongsma, 2002). Αναλαμβάνει τη γεφύρωση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και τη δικτύωσή του με υπηρεσίες και την κοινότητα. Ο ρόλος του είναι σημαντικός στον προσδιορισμό των μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο και στην υλοποίηση σχετικών παρεμβάσεων που θα βοηθήσουν τους μαθητές και τις οικογένειες τους στην αποδοχή και αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, συμπεριλαμβανομένων της κατάχρησης ουσιών, της έλλειψης σωματικής και πνευματικής υγείας καθώς και της σχολικής βίας. Εμπλέκεται σε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, όπως η στήριξη μαθητών με αναπηρίες, στήριξη μητέρων που φοιτούν στο σχολείο, υποστήριξη παιδιών από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, περιπτώσεις εφηβικής εγκυμοσύνης, παρέμβαση σε περιπτώσεις παιδικής προστασίας (κακοποίηση, παραμέληση), έλεγχο της παιδικής εργασίας, σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης (χρήση αλκοόλ,

ναρκωτικών κ.α.). Συνεργάζεται ατομικά ή σε ομάδες για παιδιά με δυσκολίες στην συγκέντρωση, στην παρακολούθηση, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις κ.α. Παρέχει, ακόμη, συμβουλευτική υποστήριξη στα παιδιά που επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά και σε εκείνα που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης (Openshaw, 2008).

Εμπλέκεται, επίσης, στην προετοιμασία των οικογενειών και μαθητών για παραπομπή σε κατάλληλες υπηρεσίες και φορείς στη κοινότητα και στην ολοκληρωμένη διασύνδεσή τους με πηγές και πόρους για την εξυπηρέτηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών τους. Παρέχει πληροφορίες για παροχή προνοιακών επιδομάτων σε δικαιούχους. Παρέχει πληροφορίες, συνηγορεί, διαμεσολαβεί για τα δικαιώματα παιδιών σε περιπτώσεις μαθητών που δεν είναι δυνατή η φοίτησή τους. Σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης σχολικής εκροής, αναζητά εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τον περιορισμό του φαινομένου της σχολικής διαρροής ή της άτακτης φοίτησης. Προετοιμάζει τους μαθητές που πρόκειται να αποφοιτήσουν και οργανώνει τη μετάβαση στο νέο σχολικό πλαίσιο σε συνεργασία με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες υπηρεσίες της κοινότητας. Τέλος, φροντίζει για την κοινωνική ή εργασιακή αποκατάσταση ενισχύοντας τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων τους (ΦΕΚ 4716/26-10-2020).

Είναι σημαντική η παρέμβαση του Κοινωνικού Λειτουργού σε καταστάσεις κρίσης, όπως πρόσφατα η πανδημία του COVID-19. Ο Κοινωνικός Λειτουργός παρέχει ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ενημέρωση και συμβουλευτική καθοδήγηση για ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας προκειμένου μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και κηδεμόνες να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων και απρόβλεπτων καταστάσεων, δημιουργώντας ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον με απώτερο στόχο τη διαφύλαξη της δημόσιας υγείας, την προστασία της σχολικής κοινότητας και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας. Ο ρόλος του είναι ενημερωτικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός προς τους μαθητές, τις οικογένειες τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Ειδικότερα, αποτελεί τον σύνδεσμο και τον διαμεσολαβητή στη σύζευξη μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και των άλλων κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών που ασχολούνται με το παιδί, την οικογένεια και τις ιδιαίτερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Ενημερώνει, συμβουλεύει και υποστηρίζει την οικογένεια σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων και απρόβλεπτων

καταστάσεων και σχέσεων σε επίπεδο ατομικών συνεδριών ή ομαδικών συνεδριών με α) τους υπεύθυνους για την παιδαγωγική καθοδήγηση και τη συμβουλευτική υποστήριξη του σχολείου και β) με σχετικούς αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες (ΦΕΚ 4716/26-10-2020).

2.2.1. Οι αξίες και οι δεξιότητες των επαγγελματιών Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών

Ο Κοινωνικός Λειτουργός μέσα από την εργασία του στο σχολείο μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών. Χρειάζεται να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς ο ρόλος του στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός αλλά και σύνθετος, προϋποθέτοντας μια σειρά από δεξιότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της πρακτικής του. Κύριες έννοιες για τον Κοινωνικό Λειτουργό αποτελούν οι έννοιες «κουλτούρα», «ταυτότητα» και «διαφορετικότητα», καθώς αποτελούν τη βάση για τη δράση του στο σχολείο, με την έννοια ότι υπερασπίζεται τη μοναδικότητα κάθε μαθητή, τις κοινωνικο-πολιτισμικές του ιδιαιτερότητες και τα δικαιώματά του. Είναι σημαντικό για τον κοινωνικό λειτουργό να αναπτύξει τόσο την ικανότητα να διερευνά και να εκτιμά τις συνθήκες στη σχολική κοινότητα όσο και την ικανότητα να διερευνά και να εκτιμά τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Επιπλέον, η ικανότητά του να χτίζει θετικές και δημιουργικές σχέσεις με τους μαθητές κάνει πιο αποτελεσματικές τις παρεμβάσεις του. Τα παιδιά είναι σημαντικό να νιώθουν εμπιστοσύνη και αποδοχή. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν, δηλαδή, καταλάβουν ότι δεν είναι αποδεκτά και βιώσουν την απόρριψη, ακολούθως αμύνονται (Openshaw, 2008). Επομένως, με την δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, οι μαθητές θα νιώθουν ασφάλεια και θα υπάρξει αλληλοϋποστήριξη μεταξύ του Κοινωνικού Λειτουργού και των μαθητών, με αποτέλεσμα να είναι πιο αποδοτικές οι παρεμβάσεις του. Σημαντικό όπλο για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί το στοιχείο της ενσυναίσθησης που θα πρέπει να διαθέτει, καθώς καλείται να αναγνωρίσει μέσω αυτής τα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα και τη στάση του μαθητή, των γονέων και των εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας και σχεδιάζοντας τις παρεμβάσεις του (Κουντουράς, 2017).

Πράγματι, ο Κοινωνικός Λειτουργός γίνεται ο ίδιος φορέας νέων αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων με τη διαδικασία της ταύτισης. Ο επαγγελματίας ενσυνείδητα αξιοποιεί την εντύπωση που δημιουργεί ο εαυτός του στους άλλους. Ο ρόλος αυτός απαιτεί από τον Κοινωνικό Λειτουργό αυξημένη ευαισθησία, τόσο στις ανάγκες των μελών, όσο και στις

δικές του, τις προσωπικές. Απαιτεί αντικειμενικότητα στην εκτίμηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μελών ξεχωριστά αλλά και της ομάδας ως σύνολο, καλή γνώση των αξιών, αρχών και στάσεων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό, του σχολικού πλαισίου και εκείνων που συνειδητά εκφράζει ο ίδιος. Επίσης, ο επαγγελματίας ελέγχει και οριοθετεί την ομάδα όταν το κρίνει απαραίτητο. Είναι σημαντικό να αναπτύξει προστατευτικούς περιορισμούς και να παρέμβει σε περιπτώσεις που οι ενέργειες ή τα συναισθήματα των μελών μέσα στην ομάδα βλάπτουν την ομάδα. Με το ρόλο του αυτό ο Κοινωνικός Λειτουργός βοηθά στη διατήρηση και ενίσχυση της συνοχής της ομάδας και στην προώθηση του έργου της. Ακόμα, προσέχει, παρατηρεί, και κατευθύνει. Ο συνδυασμός του τριπλού αυτού ρόλου εξαρτάται από την ικανότητα της ομάδας και των μελών της να ενεργήσουν αυτοδύναμα τόσο προς όφελος του συνόλου της ομάδας όσο και των μελών της ως αυτόνομες μονάδες (Κατσορίδου- Παπαδοπούλου, 2009). Τέλος, όπως επισημαίνει ο Constable (2009), η αξιολόγηση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα του Κοινωνικού Λειτουργού σε όλα τα πεδία άσκησης της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας (της συμβουλευτικής, της άμεσης παρέμβασης και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προγράμματος), καθώς μέσω αυτής του παρέχεται η βάση της κατανόησης των συνθηκών μέσα στις οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικά όλα τα παραπάνω.

2.2.2. Ο ρόλος και η θέση των Κοινωνικών Λειτουργών στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.)

Για να επιτευχθούν οι στόχοι και σκοποί της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, χρειάζεται διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με επαγγελματίες υγείας, φορείς, υπηρεσίες και εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο παρέμβασης Lela Costin (1973) «Σχέσεις σχολείου-κοινότητας-μαθητών», το οποίο εφαρμόστηκε στην σχολική κοινωνική εργασία, εστιάζοταν στις ελλείψεις του σχολείου και της κοινότητας και στο πώς αυτές οι ελλείψεις επηρεάζουν τους μαθητές. Ουσιαστικά αυτό το μοντέλο παρέμβασης τονίζει τον συμβουλευτικό ρόλο του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, στους γονείς αλλά και σε άλλους επαγγελματίες. Ακόμη αναγνωρίζει την σημαντικότητα στην ύπαρξη διασύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και την ανάπτυξη πολιτικών σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν στην κοινότητα και έχουν αντίκτυπο στους μαθητές στο σχολικό τους περιβάλλον. Το συγκεκριμένο μοντέλο υπερασπίζεται την ανάγκη για συντονισμό και συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας μέσα στις σχολικές μονάδες που στόχο θα έχει τη σύνδεση σχολείου-κοινότητας-μαθητών (Kelly, 2008).

Αρχικά, οι εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας και η διεπιστημονική συνεργασία αναπτύσσονται σε φορείς όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων και Περιφερειακών Ενοτήτων, Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί και Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, όπου τα τελευταία καταργήθηκαν κι έχουν αντικατασταθεί από νέες υπηρεσίες, τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ) (ΦΕΚ τ. Β' 5614/13-12-2018). Οι παραπάνω υπηρεσίες συνεισφέρουν στην πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στη χώρα μας (Κατσαμά, 2013). Ωστόσο, ο ΣΚΛΕ προτάσσει την ανάγκη δημιουργίας Σχολικής Κοινωνικής Υπηρεσίας που θα έχει ως ρόλο την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και την ανάπτυξη παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου στην παροχή υψηλής εκπαίδευσης. Η Σχολική Κοινωνική Υπηρεσία, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα, είναι σημαντικό να έχει διεπιστημονική σύνθεση - στελέχωση, έτσι ώστε να υποστηρίζει τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, των γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας ως σύστημα.¹

Στα σημερινά δεδομένα, στο σχολικό πλαίσιο ο Κοινωνικός Λειτουργός, εκτός από τα Ειδικά σχολεία ως μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, μπορεί να αποτελεί μέλος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) που παρέχεται σε σχολικές μονάδες της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, καθώς και σε σχολικές μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. μετονομάστηκε σε Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) με κύριο της σκοπό την ανάπτυξη διεπιστημονικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, συμβουλευτικής και παιδαγωγικής υποστήριξης και η λειτουργία της στηρίζεται στις πρακτικές που επιτάσσουν η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992, Α' 192) καθώς και η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΦΕΚ 65187/27-10-2021).

Κάθε Ε.Δ.Υ. συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους Προϊσταμένους των οικείων ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αποτελείται τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας ή Προϊστάμενο/η της, έναν εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. του Τμήματος Ένταξης ή, ελλείψει του πρώτου, έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. ή έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης που υπηρετεί στη

¹<https://www.skle.gr/index.php/el/37-paidia/277-o-22584422>

σχολική μονάδα, έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 κι έναν κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30. Επίσης, στις συνεδριάσεις της Ε.Δ.Υ. μπορεί να καλείται και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος ή οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο τμήμα φοίτησης του μαθητή ή της ομάδας μαθητών που έχουν ανάγκη υποστήριξης με τους οποίους συνεργάζονται, ώστε να επιτευχθεί η αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων και η επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης, αλλά και η ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις (ΦΕΚ 65187/27-10-2021). Αναμφίβολα, η διεπιστημονική συνεργασία και προσέγγιση λειτουργεί προς όφελος των μαθητών, των γονέων και των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Η θεσμοθέτηση σχολείων διεπιστημονικά στελεχωμένων, ανοιχτών στη κοινότητα και υπέρμαχων των δικαιωμάτων των παιδιών, σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, είναι επιτακτική ανάγκη για όλες τις σχολικές μονάδες (Καλανδρία, 2022).

Συνεπώς, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός ως μέλος της Ε.Δ.Υ., τηρώντας τον κώδικα δεοντολογίας που διέπει την Κοινωνική Εργασία, προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών, την μείωση ή την επίλυση διαπροσωπικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ή/και οι οικογένειές τους κι επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή φοίτηση ή γενικότερα την ζωή τους. Διερευνά κι εντοπίζει σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν μέλη της μαθητικής κοινότητας στην μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, σχεδιάζει και υλοποιεί παρεμβάσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας της σχολικής κοινότητας σε συλλογικό επίπεδο και την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά χωρίς διακρίσεις προς όλους τους μαθητές και να προλαμβάνει την σχολική αποτυχία και την σχολική διαρροή (ΦΕΚ 65187/27-10-2021).

Με ατομικές συναντήσεις με τον γονέα/κηδεμόνα, με κατ' οίκον επισκέψεις και με συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συντάσσει έκθεση κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του μαθητή που πρόκειται να δεχτεί τις υπηρεσίες της Ε.Δ.Υ. και την οποία οφείλει να ανανεώνει εφόσον προκύψει ανάγκη. Ενημερώνει, διασυνδέει και διευκολύνει τους γονείς ή κηδεμόνες στην επικοινωνία με αρμόδιους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης. Συμμετέχει στο σχεδιασμό και

υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σε συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης. Υλοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε ατομικό, ομαδικό, οικογενειακό ή κοινοτικό επίπεδο, με σκοπό την ομαλή ένταξη και φοίτηση του μαθητή στην ίδια ή επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, την διασύνδεση και ένταξή του στην αγορά εργασίας, την αλλαγή των συνθηκών της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής των μαθητών, την βελτίωση της κοινωνικής λειτουργίας της οικογένειας κι ενδυνάμωσή της, ώστε να μπορούν να καλύπτουν της ανάγκες της οικογένειας και να ανταποκρίνονται οι γονείς/φροντιστές επαρκώς στην ανατροφή, φροντίδα και προστασία των παιδιών τους (ΦΕΚ 65187/27-10-2021).

Κεφάλαιο 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο

3.1. Εμπόδια, δυσκολίες και προκλήσεις του επαγγέλματος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες στις οποίες περιγράφονται διάφοροι παράγοντες και ζητήματα που επηρεάζουν τους Σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο έργο τους. Ο ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και των υπόλοιπων επαγγελματιών ψυχικής υγείας είναι κρίσιμος για την πρόληψη και την παρέμβαση σε θέματα υποστήριξης των μαθητών, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας (Berzin, et. al, 2011·Bowen, 1999·Franklin, et. al., 2009). Ενώ, ωστόσο, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αποτελούν επαγγελματικά στελέχη τα οποία αναλαμβάνουν, ως επί το πλείστον, να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ψυχικής υγείας των μαθητών, συχνά μένουν εκτός των συζητήσεων που αφορούν στη σχολική ασφάλεια σε επίπεδο σχολικού συστήματος (Cuellar, et. al., 2018). Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνες οι Κοινωνικοί Λειτουργοί βιώνουν μια αυξανόμενη απώλεια αυτονομίας στο χώρο εργασίας, η οποία είναι αποτέλεσμα επισφαλών συνθηκών εργασίας, είτε μέσω μερικής απασχόλησης, είτε μέσω συμβάσεων ορισμένου χρόνου, ευκαιριακών και συμβατικών κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς και του γεγονότος ότι οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο και μεταβιβάζονται στους επαγγελματίες προς εφαρμογή (Mullaly, 2001). Συνεπώς, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί βιώνουν μια διαδικασία που οι Fisher & Karger, (1997, στο Mullaly, 2001) ονομάζουν «απο-εξειδίκευση της κοινωνικής εργασίας» (deskilling of social work), κατά την οποία οι Κοινωνικοί Λειτουργοί βρίσκονται παγιδευμένοι μεταξύ γραφειοκρατίας, στόχων των εκάστοτε υπηρεσιών και της ευημερίας των εξυπηρετούμενων.

Όσον αφορά τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο πλαίσιο των διεπιστημονικών ομάδων εργασίας, αυτοί αποτελούν τον σύνδεσμο, τον διαμεσολαβητή και τον διαπραγματευτή μεταξύ των επαγγελματιών που τις απαρτίζουν (Frost, et. al., 2005). Ωστόσο, υπάρχουν αναφορές για θέματα ανταγωνιστικότητας, επικαλύψεων του ρόλου τους από άλλους επαγγελματίες της σχολικής μονάδας (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος) αλλά και μη σταθερής συνεργασίας σε βάθος χρόνου, καθώς και δυσκολιών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών (Dupper, 2003·Κουρίνου & Χαλκίτη, 2022·Μητσογιάννης, 2019). Επίσης, έχει

επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της διεπαγγελματικής συνεργασίας, πολλές φορές υπερισχύει η αξιολόγηση και η επιτήρηση και λιγότερο η συνδιαλλαγή μεταξύ των επαγγελματιών, όταν τα μέτρα και η πολιτική που εφαρμόζονται είναι περιορισμένα (Χατζηπέμου & Μπίμου-Νάκου, 2021).

Η ανταγωνιστικότητα και η επικάλυψη του ρόλου τους φαίνεται να σχετίζεται με τον φόρτο της εργασίας που ξεπερνά τις επαγγελματικές τους αρμοδιότητες, όπως και την ύπαρξη ασάφειας ως προς τους ρόλους που αναλαμβάνουν (Agresta, 2004· Alotabi, et. al., 2020· Μαλαδένης, 2013). Ακόμη, βιώνουν περιθωριοποίηση ως προς τη δυνατότητά τους να αποτελέσουν μέλη της εκπαιδευτικής ηγεσίας του σχολείου, καθώς περιορίζονται συχνά σε διοικητικά καθήκοντα ή καλούνται να παρέμβουν σε έκτακτα περιστατικά και ενδεχόμενες κρίσεις, χωρίς να αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες χάραξης πολιτικών και εποπτείας που διαθέτουν για το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται (Sherman, 2016).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες φαίνεται να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών λυκείου, υποδεικνύοντας ότι η γνώση και οι δεξιότητες των συγκεκριμένων επαγγελματιών οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά και συναισθηματικά αποτελέσματα (Alvarez, et. al, 2013· Franklin, et. al., 2009). Επιπρόσθετα, ο ρόλος της εποπτείας και της επίβλεψης του έργου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών φαίνεται να επιδρά θετικά στην αντίληψή τους για την απόδοση και την επάρκειά τους ως επαγγελματίες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερη παροχή υπηρεσιών στους εξυπηρετούμενους (Cohen & Laufer, 1999).

Η αυτό-εικόνα και η αντίληψη του επαγγελματικού ρόλου των Κοινωνικών Λειτουργών επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ενώ και το περιβάλλον της εργασίας τους μπορεί να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν τη δύναμη και την εξουσία που κατέχουν. Ευρήματα καταδεικνύουν πως Κοινωνικοί Λειτουργοί που έχουν λιγότερη δύναμη, αναφέρουν χαμηλότερα συναισθήματα αποδοτικότητας των υπηρεσιών τους, χαμηλότερα συναισθήματα επιτυχίας με τους εξυπηρετούμενούς τους, μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση, καθώς και μεγαλύτερη πρόθεση να παραιτηθούν από την εργασία τους στο εγγύς μέλλον (Guterman & Bargal, 1996). Ειδικότερα, το επαγγελματικό άγχος των Κοινωνικών Λειτουργών φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από την ανισότητα που βιώνουν στην επαγγελματική τους σχέση με τους εξυπηρετούμενους, ενώ εκείνοι που διακατέχονται από έναν κοινοτικό προσανατολισμό είναι

περισσότερο ικανοποιημένοι όταν η σχέση αυτή είναι δίκαιη και ισότιμη (Truchot & Deregard, 2001).

Το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση ενισχύεται, σύμφωνα με έρευνα των Papadaki & Papadaki (2006), από εξωγενείς πηγές οι οποίες προκαλούν δυσαρέσκεια στον Κοινωνικό Λειτουργό και οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση του. Σε αυτές περιλαμβάνονται το ύψος του μισθού, η έλλειψη ευκαιριών για ανέλιξη, οι περιορισμένοι πόροι, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη εποπτείας με σκοπό την συμβουλευτική και αποφόρτιση του επαγγελματία, η δυσκολία στην ευελιξία της εργασίας ώστε να καλυφθούν επί το πλείστον οι ανάγκες των εξυπηρετούμενων και η δυσκολία να αναγνωριστεί το έργο τους στο χώρο εργασίας τους τόσο από τους υπεύθυνους όσο και από τους συναδέλφους τους. Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα, υποστηρίζεται ότι το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί σχετίζεται με τον ενδεχόμενο ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ των επαγγελματιών και την μικρή επίδραση της επιρροής που θεωρούν ότι ασκούν στο πλαίσιο της εργασίας τους (Κουντουράς, Κανδυλάκη & Τσαϊρίδης, 2021).

3.2. Θετικά-δυνατά σημεία που συμβάλλουν στον ρόλο και το έργο του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις του επαγγέλματος των Κοινωνικών Λειτουργών, ιδιαίτερα στο χώρο της εργασίας με παιδιά, αποτελεί μια σημαντική και συχνή πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων τους, η οποία επηρεάζεται τόσο από εξωγενείς (οργανωτικές και δομικές συνθήκες εργασίας), όσο και ενδογενείς παράγοντες (ανθεκτικότητα, θετικά συναισθήματα και αισιοδοξία). Οι ενδογενείς αυτοί παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των εξωτερικών παραγόντων, των πιέσεων και των απαιτήσεων στις οποίες αυτοί καλούνται να ανταποκριθούν, μέσω της εκπαίδευσης σε τρόπους διαχείρισης του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού από επόπτες, συναδέλφους και διοικητικά στελέχη (Collins, 2007).

Επιπρόσθετα, το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση λειτουργεί αντισταθμιστικά με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τις απόψεις των Κοινωνικών Λειτουργών που συμμετείχαν στην έρευνα των Papadaki & Papadaki (2006), η επαγγελματική τους ικανοποίηση στο χώρο εργασίας οφείλεται επιπλέον και σε ενδογενείς πηγές. Οι ενδογενείς πηγές αποτελούν πηγές ικανοποίησης και

περιλαμβάνουν την πρόκληση της ίδιας της εργασίας, το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης, την προσωπική ανάπτυξη, την επικοινωνία με τους εξυπηρετούμενους, την ανατροφοδότηση ή/και αναγνώριση της εργασίας που παρέχεται και της ενίσχυσης από άλλους κοινωνικούς λειτουργούς (Collins, 2007). Επιπλέον, η έρευνα των Loyd et. al. (2002) υποστηρίζει ότι τα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης που βιώνει ο επαγγελματίας Κοινωνικός Λειτουργός αντισταθμίζονται λόγω της ευχαρίστησης που αντλεί και της αντίληψης των προσωπικών επιτευγμάτων του από την υποστήριξη προς τον εξυπηρετούμενο (Κουντουράς, Κανδυλάκη & Τσαϊρίδης, 2021).

Σημαντικός αντισταθμιστικός παράγοντας της επαγγελματικής και προσωπικής εξουθένωσης που συχνά συνοδεύει το επάγγελμα των Κοινωνικών Λειτουργών, αποτελεί η ικανοποίηση που προέρχεται από τη συμπόνια (compassion satisfaction). Σύμφωνα με την προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας, το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας είναι σύμφυτο με την συμπόνια, την ενσυναίσθηση και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του επαγγελματία και του εξυπηρετούμενου, γεγονός το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην ανίχνευση και την ενίσχυση της ικανοποίησης που λαμβάνει ο πρώτος από την επαφή του με τον δεύτερο. Η οπτική αυτή προτείνει μια μετατόπιση από την συναισθηματική κόπωση, το άγχος και τη δυσλειτουργία κατά την συνεργασία με τον εξυπηρετούμενο, στην χαρά και την ικανοποίηση που προέρχεται από την εξέλιξη και τη βελτίωση της κατάστασης του εξυπηρετούμενου - όπου και όποτε είναι αυτό εφικτό -, ο οποίος μεταμορφώνεται σταδιακά από το “θύμα” σε έναν αγωνιστή της ίδιας του της ζωής. Ωστόσο, για την επίτευξη της ικανοποίησης που προέρχεται από τη συμπόνια, οι επαγγελματίες Κοινωνικοί Λειτουργοί θα πρέπει να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα για την προσωπική τους ευημερία και την παροχή των βέλτιστων υπηρεσιών στους εξυπηρετούμενους. Η αίσθηση της ελπίδας, της αισιοδοξίας και της υπερηφάνειας θα πρέπει να συνοδεύεται άρρηκτα από τη διαχείριση των ορίων, την αυτο-φροντίδα και την εκπαίδευση/εποπτεία των Κοινωνικών Λειτουργών, προκειμένου να καταστεί εφικτό το εγχείρημα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Radey & Figley, 2007).

3.3. Συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το υπό μελέτη θέμα στον Ελλαδικό χώρο

Στο πλαίσιο της συνεργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών ως μέλη της Ε.Δ.Υ., υπάρχουν αναφορές ότι ο ρόλος τους δεν είναι ευδιάκριτος από τα άλλα μέλη και ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής αναζητούν τις υπηρεσίες του Κοινωνικού

Λειτουργού όταν συμβαίνει ένα σοβαρό περιστατικό στο σχολείο. Υπάρχουν όμως και αναφορές για θετική συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. και αναγνώριση του ρόλου τους μέσα σε αυτή. Οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο των Κοινωνικών Λειτουργών στο πλαίσιο της Ε.Δ.Υ. είναι ότι δεν υπάρχει χώρος για να πραγματοποιούνται οι ατομικές συνεδρίες των Κοινωνικών Λειτουργών με τους εξυπηρετούμενους στο σχολείο, ότι υπάρχει δυσκολία εμπιστοσύνης των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντί τους λόγω της συχνής αλλαγής τους και της μη συστηματικής και συχνής επίσκεψής τους στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, ενώ ορισμένα σχολεία δεν διαθέτουν Ε.Δ.Υ., με αποτέλεσμα να υπάρχουν κενά, παραλείψεις και αδυναμία υποστήριξης από πλευράς τους (Μητσογιάννης, 2019· Παπαχριστοδούλου, 2017).

Ένα εξίσου ουσιαστικό ζήτημα αποτελεί το γεγονός ότι η ετοιμότητα των Κοινωνικών Λειτουργών δεν είναι επαρκής προκειμένου να προσαρμόσουν το έργο τους στις απαιτήσεις και το περιβάλλον των σύγχρονων σχολείων, ενώ οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες των σχολικών συστημάτων φαίνεται να μην αποτελούν μέρος της ύλης στην εκπαίδευση των Κοινωνικών Λειτουργών (Berzin & O' Connor, 2010· Καβούκης, 2021). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Διεθνή Έρευνα της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, τα χαρακτηριστικά και το πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών παραμένουν, σε μεγάλο βαθμό, αμετάβλητα τα τελευταία 10 χρόνια (Kelly, et al, 2010). Ειδικότερα στον Ελλαδικό χώρο, παρά τη θέσπιση του επαγγέλματός τους, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον ρόλο τους είναι συχνά ο διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των καθηκόντων που αναλαμβάνουν, καθώς δεν έχουν δημιουργηθεί αντίστοιχες κοινωνικές υπηρεσίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε να διευκολύνεται το έργο τους (Αθανασοπούλου & Πάσαλη, 2016· Καβούκης, 2021).

Ο διεκπεραιωτικός αυτός χαρακτήρας αποτυπώνεται μέσα από τη λεγόμενη διαδικασία της «από-εξειδίκευσης» του επαγγέλματός τους, αφού οι Κοινωνικοί Λειτουργοί χάνουν την αυτονομία τους μέσα σε ένα σύστημα κράτους πρόνοιας το οποίο σχεδιάζει και εφαρμόζει πρακτικές και πολιτικές ομογενοποίησης και γραφειοκρατικού ελέγχου των παρεχόμενων υπηρεσιών και προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα αποκλείει ορισμένες κατηγορίες χρηστών και κοινωνικών ομάδων από αυτά. Η δημιουργία θέσεων μερικής απασχόλησης, η ύπαρξη συμβατικών και μη σταθερών κοινωνικών υπηρεσιών, καθώς και το γεγονός της μεταβίβασης των πολιτικών αποφάσεων προς εφαρμογή από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, επιφέρει συχνά ηθικά και δεοντολογικά διλήμματα ανάμεσα στους στόχους

των υπηρεσιών και την ευημερία των εξυπηρετούμενων (Κόντη, 2020). Ακόμη, το ζήτημα της υποστελέχωσης των Κοινωνικών Λειτουργών σε δομές εκπαίδευσης και φορείς που συνδέονται με τη σχολική κοινότητα, όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είναι ιδιαίτερα έντονο και φαίνεται να αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στην άσκηση των καθηκόντων τους (Μαλαδένης, 2013).

Ο κοινωνικός παράγοντας αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί στο έργο τους, μέσα από τις άνισες σχέσεις εξουσίας, τα κοινωνικά πρότυπα και νόρμες που επικρατούν, φαινόμενα ρατσισμού, βίας και ξενοφοβίας μεγάλου μέρους της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας (Καβούκης, 2021·Guterman & Bargal, 1996·Massat, Kelly & Constable, 2016). Ιδιαίτερη πρόκληση για αυτούς αποτελεί η δυσκολία στη συνεργασία τους με την εκπαιδευτική κοινότητα και τις οικογένειες των μαθητών (Αθανασοπούλου & Πάσαλη, 2016·Καβούκης, 2021). Πολλοί γονείς αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη την παραπομπή και την συνεργασία με τον Κοινωνικό Λειτουργό, καθώς θεωρούν ότι μια τέτοια πρακτική μπορεί να συντελέσει στον στιγματισμό και τον αποκλεισμό του παιδιού από τη σχολική τάξη (Χατζηπέμου & Μπίμου-Νάκου, 2021). Οι επισκέψεις των Κοινωνικών Λειτουργών στις οικίες των οικογενειών των μαθητών μπορεί να αντιμετωπιστεί εχθρικά από τους γονείς, ενώ η δυσκολία κατανόησης και επικοινωνίας με γονείς από διαφορετική χώρα δυσχεραίνει τις παρεμβάσεις τους (Μπιρλή & Παππά, 2017). Όλα τα παραπάνω ζητήματα απαιτούν παρεμβάσεις κριτικής και αντι-ρατσιστικής προσέγγισης στην Σχολική Κοινωνική Εργασία με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού, την ελευθερία και τη συμπερίληψή του ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής κοινότητας (Villarreal Sosa, 2022).

Μερικές από τις αλλαγές που έχουν προταθεί από Κοινωνικούς Λειτουργούς αποτελεί η πραγματοποίηση συστηματικής εποπτείας των επαγγελματιών, ώστε μέσα από την καθοδήγηση, την υποστήριξη και το μοίρασμα των εμπειριών, των σκέψεων και των προβληματισμών τους (debriefing) να καταστεί εμφανές το γενικότερο πλαίσιο δουλειάς, του ρόλου και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, με τελικό σκοπό τη βελτίωση του επαγγέλματος. Έχει, ακόμα, υποστηριχτεί ότι η εναλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να βοηθήσει στην ανθεκτικότητα που εμφανίζουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί απέναντι στις συναισθηματικές και εργασιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Κουντουράς, Κανδυλάκη & Τσαϊρίδης, 2021).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνουν οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τον ρόλο τους μέσα από τη δική τους αντίληψη και εμπειρία. Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης βρίσκεται στο γεγονός ότι εν αντιθέσει με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου έχει γίνει περισσότερο εκτενής έρευνα, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχουν διερευνηθεί ποιοτικά οι παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών.

Τα δύο κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αποτελούν και τους κεντρικούς θεματικούς άξονες στους οποίους στηρίχθηκαν οι συνεντεύξεις, είναι α) Πως αντιλαμβάνονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί τον ρόλο τους ως επαγγελματίες στη σχολική κοινότητα, για παράδειγμα ως μέλη της Ε.Δ.Υ. και β) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και την επαγγελματική τους απόδοση/επάρκεια (δυσκολίες, δυνατά σημεία). Ο σχεδιασμός των συγκεκριμένων ερωτήσεων έγινε με τρόπο που να επιτρέπει να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και ταυτόχρονα να συλλεχθούν και δεδομένα που μπορεί να μην είχαν σχεδιαστεί εξ αρχής αλλά να εμπλουτίσουν το ερευνητικό υλικό. Συνεπώς, ανάλογα με το περιεχόμενο των λεγόμενων των συνεντευξιαζόμενων και με βάση τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, οι συνεντεύκτριες στηρίχθηκαν και στα παρακάτω ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να εκμαιεύσουν απαντήσεις σχετικά με τους παράγοντες που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία:

1. Πως αντιλαμβάνονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί την επαγγελματική εξουθένωση και αν την έχουν βιώσει. Ποιοι παράγοντες ευνόησαν για την εκδήλωσή της και σε ποιες συνθήκες;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ 1.1 Το είδος του σχολείου σχετίζεται με την εμφάνιση μεγαλύτερου βαθμού/ποσοστού επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ 1.2 Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί των ειδικών σχολείων εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους Κοινωνικούς Λειτουργούς των σχολείων γενικής εκπαίδευσης.

2. Επηρεάζει η σοβαρότητα και η συχνότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί στην απόδοσή τους ως επαγγελματίες;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ 2.1. Η γεωγραφική θέση των σχολείων και οι συνοδές κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικές συνθήκες σχετίζονται με την αύξηση και τη σημαντικότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί.

3. Η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος των Κοινωνικών Λειτουργών επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους ως επαγγελματίες;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ 3.1. Η τοποθέτηση των Κοινωνικών Λειτουργών σε πολλά σχολεία μειώνει την απόδοσή τους ως επαγγελματίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ 3.1. Η περιορισμένη χρονικά παροχή εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών (σύμβαση ορισμένου χρόνου) επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους ως επαγγελματίες.

Δεδομένου του περιορισμένου αριθμού των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στον Ελλαδικό χώρο και του μικρού δείγματος της έρευνάς μας, της περιορισμένης προσβασιμότητας και του ευρύτερου ερευνητικού προσανατολισμού της έρευνας για τη διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων και του βιώματος των Κοινωνικών Λειτουργών, η συγκεκριμένη έρευνα δεν έχει αντιπροσωπευτική ισχύ. Αντιθέτως, συνιστά μια μικρής εμβέλειας μελέτη η οποία αφορά ενδεικτικά ένα μικρό αριθμό Κοινωνικών Λειτουργών από τρεις περιοχές της Ελλάδας και έχει ως στόχο να φωτίσει περισσότερο το αχαρτογράφητο πεδίο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, με τη φιλοδοξία ότι θα επισημάνει ορισμένες ανάγκες και δυνατότητες βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών στα σχολεία.

1.2. Περιγραφή εμπειρικής έρευνας

Το ερευνητικό υλικό προήλθε από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις οποίες πραγματοποίησαν από κοινού οι ερευνήτριες μέσω της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling). Ο αριθμός των συνεντεύξεων ανήλθε συνολικά στις 10, το εύρος της διάρκειας των οποίων κυμαίνεται μεταξύ 25 έως 45 λεπτών. Η εμπειρική έρευνα επικεντρώθηκε σε 3 νομούς με διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις και παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν διαφορετικά τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών. Πιο συγκεκριμένα, από την περιοχή του Ηρακλείου

Κρήτης διεξήχθησαν 4 συνεντεύξεις, από την περιοχή της Ρόδου 3 και από την περιοχή της Δράμας άλλες 3. Κάποιες από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και κάποιες τηλεφωνικώς, λόγω αδυναμίας φυσικής παρουσίας των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα από 20 Ιουλίου 2023 έως 11 Αυγούστου 2023.

Εστιάζοντας περισσότερο στα γενικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων, όλες ήταν γυναίκες Κοινωνικοί Λειτουργοί οι οποίες είχαν εργαστεί τόσο σε σχολεία της επαρχίας όσο και σε σχολεία αστικού κέντρου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ οι περισσότερες είχαν σημαντική προϋπηρεσία ως Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί. Ακόμη, το εύρος της ηλικίας τους κυμαίνεται από 28 έως 51 έτη. Οι 5 έχουν αποφοιτήσει από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Ηρακλείου Κρήτης, 1 από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, 3 από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και 1 από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

Ειδικότερα, το Υ1 εργάζεται στο νομό του Ηρακλείου Κρήτης και έχει 17 έτη προϋπηρεσίας συνολικά στο επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού, ενώ ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός έχει 8 έτη προϋπηρεσίας από το 2009 έως σήμερα σε διάφορα σχολεία της επαρχίας. Το σχολικό έτος 2022-2023 τοποθετήθηκε ως μόνιμη Κοινωνική Λειτουργός στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου. Το Υ2 εργάζεται στο νομό της Ρόδου ως αναπληρώτρια και από τα 6 συνολικά έτη προϋπηρεσίας της στο επάγγελμα, τα 4 είναι Σχολική Κοινωνική Λειτουργός. Έχει εργαστεί σε δύο Ειδικά Σχολεία, καθώς και σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, τόσο εντός της πόλεως της Ρόδου όσο και εκτός. Το σχολικό έτος 2022-2023 τοποθετήθηκε σε 5 σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης σε αγροτικές περιοχές. Το Υ3 εργάζεται στο νομό Ρόδου και από τα 10 συνολικά έτη προϋπηρεσίας της στο επάγγελμα, τα μισά ήταν Σχολική Κοινωνική Λειτουργός 2 χρόνια σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής και 3 χρόνια σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Το έτος 2022-2023 τοποθετήθηκε σε 5 σχολεία εντός και εκτός της πόλεως. Το Υ4 εργάζεται πλέον στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας, όπου τοποθετήθηκε το έτος 2022-2023 και διαθέτει 5 έτη προϋπηρεσίας ως Κοινωνική Λειτουργός, ενώ και τα 5 είναι ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός σε Ειδικό Σχολείο και Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. στην Κομοτηνή, καθώς και ως μέλος ΣΔΕΥ της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Το Υ5 εργάζεται στο νομό Ρόδου και διαθέτει συνολικά 10 έτη προϋπηρεσίας στο επάγγελμα, από τα οποία τα 8 είναι ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Σχολεία Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, καθώς και σε ένα Νηπιαγωγείο και ένα Γυμνάσιο Γενικής Εκπαίδευσης. Το σχολικό έτος 2022-2023 ήταν σε 5 σχολεία

Δημοτικής Εκπαίδευσης εντός της πόλεως Ρόδου. Το Υ6 εργάζεται στο νομό Ηρακλείου και διαθέτει χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα, τα 2 εκ των οποίων ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός σε Ειδικά Σχολεία, Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. και δύο ιδιωτικά Κέντρα ΑΜΕΑ. Η τωρινή της τοποθέτηση για το σχολικό έτος 2022-2023 ήταν στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Ηρακλείου. Το Υ7 εργάζεται στο νομό Ηρακλείου και διαθέτει 10 χρόνια προϋπηρεσίας ως Κοινωνική Λειτουργός, εκ των οποίων τα 8 έχει απασχοληθεί ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης εντός και εκτός πόλεως Ηρακλείου, σε Νηπιαγωγείο, σε Ειδικό Σχολείο αγροτικής περιοχής, σε σχολεία Α/θμιας & Β/θμιας του δήμου Ρεθύμνης, όπως και σε 2 Νηπιαγωγεία κι ένα Δημοτικό Σχολείο στην πόλη του Ρεθύμνου. Η τοποθέτησή της για το σχολικό έτος 2022-2023 ήταν στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Ηρακλείου. Το Υ8 εργάζεται στο νομό Ηρακλείου με την τωρινή της τοποθέτηση για το σχολικό έτος 2022-2023 να είναι στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Ηρακλείου. Διαθέτει 7 έτη προϋπηρεσίας ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ιεράπετρας, σε Ειδικό Νηπιαγωγείο στο Ηράκλειο, στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Αγίου Νικολάου, στο ΣΔΕ Ρεθύμνου και σε Ειδικό Νηπιαγωγείο του Ηρακλείου. Το Υ9 εργάζεται στο νομό Δράμας με την τωρινή της τοποθέτηση για το σχολικό έτος 2022-2023 να είναι στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Δράμας και διαθέτει 13 χρόνια προϋπηρεσίας ως Κοινωνική Λειτουργός, εκ των οποίων τα 11 είναι ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός. Αναλυτικότερα, έχει εργαστεί σε Κ.Ε.Δ.Υ. στην Καλαμάτα, στο Ε.Ε.Ε.Κ. Ναυπλίου και Τρίπολης, σε σχολεία Α/θμιας Ειδικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα, καθώς και σε Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. της Αθήνας.

Τέλος, το Υ10 εργάζεται στο νομό Δράμας με την τωρινή της τοποθέτηση για το σχολικό έτος 2022-2023 να είναι σε Δημοτικά Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, καθώς και σε Γυμνάσιο και σε ΕΠΑ.Λ. της Δράμας. Τα έτη προϋπηρεσίας της ως Κοινωνική Λειτουργός είναι 10, εκ των οποίων τα 6 ως Σχολική Κοινωνική Λειτουργός σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο της Δράμας, σε Νηπιαγωγείο Γενικής Εκπαίδευσης σε χωριό της Δράμας, σε Σχολεία Α/θμιας Γενικής Εκπαίδευσης, σε Γυμνάσια εντός και εκτός πόλεως της Δράμας, καθώς και σε ΕΠΑ.Λ. Δράμας.

Κατόπιν, το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση με βάση τις Braun και Clarke (2006). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια βασική μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης με στόχο την εύρεση συγκεκριμένων μοτίβων, προτύπων και κατηγοριών που διαπερνούν και οργανώνουν το σύνολο του υλικού ή αλλιώς το σώμα των δεδομένων. Σχεδόν όλα τα είδη των ποιοτικών αναλύσεων βασίζονται στην θεματική

ανάλυση. Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε διότι είναι ευέλικτη και προσβάσιμη για τους ερευνητές και, επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα να αναδυθούν μη αναμενόμενες και κοινότυπες ιδέες. Ένα εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα που μπορεί να διαπιστώσει ο εκάστοτε ερευνητής μέσα από την επαφή του με αυτού του είδους την ανάλυση είναι σαφώς η ιχνηλασιμότητά της, η δυνατότητα, δηλαδή, επανελέγχου των βημάτων τα οποία ακολουθεί προκειμένου να ανταποκριθεί αξιοπρεπώς και να είναι συνεπής με την αφετηρία της έρευνας, δηλαδή το πρωτογενές σώμα των δεδομένων. Ειδικότερα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την επεξεργασία και οργάνωση του υλικού από το 1^ο έως και το 3^ο στάδιο ανάλυσης ήταν επαγωγική και πιστή στο εμπειρικό υλικό, ενώ στο 4^ο και 5^ο στάδιο η διαδικασία ήταν παραγωγική με καθοδηγητικό ρόλο αυτόν της θεωρίας, εφόσον απαιτείται η ερμηνεία του ερευνητή μέσω της σύνδεσης των θεμάτων με τη βιβλιογραφία.

1.3. Διαδικασία και στάδια ανάλυσης δεδομένων

Έπειτα από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση κατά τις Braun και Clarke (2006), όπως προαναφέρθηκε. Παρακάτω επεξηγούνται αναλυτικά τα στάδια-φάσεις ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

1. Απομαγνητοφώνηση και εξοικείωση με τα δεδομένα

Προκειμένου να υποβληθεί σε επεξεργασία το υλικό των συνεντεύξεων, αρχικά πραγματοποιήθηκε κατά λέξη απομαγνητοφώνηση μέσω λεπτομερούς ανάγνωσης των δεδομένων και καταγραφή σύντομων και πρόχειρων σημειώσεων και ιδεών, είτε σε post-it, είτε στο περιθώριο, είτε οπουδήποτε αλλού, τα οποία αντιπροσωπεύουν τα αποσπάσματα λόγου των συνεντευξιαζόμενων. Οι σημειώσεις αυτές ήταν ανάλογες του περιεχομένου των δεδομένων, χωρίς ερμηνευτικά άλματα, καθώς η διαδρομή σε αυτό το στάδιο είναι αυστηρά επαγωγική. Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στη δημιουργία ενός ενιαίου αρχείου το οποίο περιλαμβάνει σε γραπτό λόγο και τις 10 συνεντεύξεις, δηλαδή του συνόλου των δεδομένων (data set). Μέσω της διαδικασίας αυτής, διαμορφώθηκε ένα πρώτο επίπεδο κατηγοριών με την μορφή σημειώσεων πολύ χαμηλής τάξης αφαίρεσης. Ο αριθμός των πρώτων αυτών σχολίων ανήλθε σε 1155. Ωστόσο, σε ορισμένα αποσπάσματα λόγου δόθηκαν παραπάνω του

ενός σχολίου-κωδικού, αναλόγως του περιεχομένου του λόγου των συνεντευξιαζόμενων και της νοηματοδότησης του ερευνητή. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω:

Υ1: *«Η εμπειρία που έχω σε άλλα πλαίσια, δεν είναι μεγάλη βέβαια, αλλά είναι λίγο διαφορετική. Δηλαδή, άλλα πράγματα κάνει ένας Κοινωνικός Λειτουργός σε ένα σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης και άλλα κάνει εδώ»* (εννοεί σε σχολείο Ειδικής Αγωγής).

Σχόλιο 1: Η εμπειρία του Κ.Λ. είναι διαφορετική ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται

Σχόλιο 2: Άλλα πράγματα κάνει ένας Κ.Λ. στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης και άλλα σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

2. Παραγωγή πρωτογενών κωδικών

Κατά την επόμενη φάση ανάλυσης του υλικού, πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο μία αρχική και επαγωγική διαδικασία κωδικοποίησης εννοιών στον λόγο των συνεντευξιαζόμενων Κοινωνικών Λειτουργών, οι οποίες σχετίζονται με τον προσλαμβανόμενο επαγγελματικό τους ρόλο και τους παράγοντες που ανέφεραν ότι τον επηρεάζουν. Για τη διαδικασία ομαδοποίησης των λεγομένων και υπαγωγής τους σε πρωτογενείς ερμηνευτικές κατηγορίες χαμηλής τάξης αφαίρεσης, αξιοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες τα σχόλια που δημιουργήθηκαν κατά τη φάση εξοικείωσης με τα δεδομένα. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα αρχείο το οποίο περιλαμβάνει την ένταξη όλων των αποσπασμάτων λόγου των συνεντεύξεων σε κωδικούς, οι οποίοι ανήλθαν σε 106 και περιλαμβάνουν κοινές ιδέες ανάμεσα στα αποσπάσματα. Ένα παράδειγμα διαμόρφωσης πρωτογενούς κωδικού είναι το παρακάτω:

Κωδικός 76: Η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών επηρεάζει τον Κοινωνικό Λειτουργό συναισθηματικά

Σ1: *«Ηθελα να σας ρωτήσω επίσης εάν επηρεάζει η σοβαρότητα των περιστατικών την απόδοσή σας ως επαγγελματίας»;*

Υ3: *«Την απόδοση δε θα το έλεγα, αλλά μπορεί να μας επηρεάσει λίγο συναισθηματικά, αλλά είναι κάτι που μαθαίνουμε να μην το δείχνουμε».*

Σ1: «Θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν επηρεάζει η σοβαρότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζετε την απόδοσή σας ως επαγγελματίας; Και ενδεχομένως και η συχνότητα των περιστατικών»;

Υ5: «Εννοείται. Στα σχολεία που ήμασταν φέτος υπήρχε ένα πένθος σε πρώτου βαθμού συγγενή. Επομένως όπως και να το κάνεις κι εμείς άνθρωποι είμαστε, έτσι»;

Σ1 και Σ2: «Ναι ναι, φυσικά».

Υ5: «Επηρεάζεσαι...».

3. Παραγωγή δευτερογενών κωδικών

Το στάδιο ανάλυσης που ακολούθησε ήταν η διαμόρφωση δευτερογενών κωδικών, δηλαδή ευρύτερων νοηματικών κατηγοριών που εμπεριέχουν έναν αριθμό πρωτογενών κωδικών από τους 106 στους οποίους κατέληξαν οι ερευνήτριες στο προηγούμενο στάδιο. Σκοπός στη συγκεκριμένη φάση αποτελεί η σταδιακή μετάβαση σε μια ερμηνευτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων και η σταδιακή απόδοση νοήματος στο σύνολο του υλικού. Η επεξεργασία αυτή μετουσιώθηκε στη διαμόρφωση 37 δευτερογενών κωδικών, όπως αποτυπώνονται παρακάτω:

1. Ο ρόλος του Κ.Λ. στο σχολείο συνδέεται με τον ρόλο του ως μέλος της Ε.Δ.Υ.
2. Ο Κ.Λ. στο σχολείο αναλαμβάνει μεγάλο εύρος επαγγελματικών καθηκόντων και εφαρμόζει διάφορες μεθόδους άσκησης της ΚΕ
3. Ο Κ.Λ. στο σχολείο αναλαμβάνει πολλούς, διαφορετικούς και σύνθετους ρόλους
4. Ο ρόλος του Κ.Λ. στο σχολείο συχνά είναι ασαφής, δεν αναγνωρίζεται και δεν αντιμετωπίζεται ισότιμα από τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ.
5. Ο ρόλος του Κ.Λ. στο σχολείο είναι σαφής, αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται ισότιμα από τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ.
6. Υπάρχει και πρέπει να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της Ε.Δ.Υ.
7. Η συνεργασία με τους Διευθυντές είναι σημαντική για τον Κ.Λ. και μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική
8. Η συνεργασία μεταξύ Κ.Λ. και Ψυχολόγου είναι σημαντική, διαπλεκόμενη και συμπληρωματική

9. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι ως προς τον ρόλο του Κ.Λ. στο σχολείο
10. Οι Κ.Λ. ενδιαφέρονται για τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν σημαντική τη συνεργασία μαζί τους
11. Ο ρόλος του Κ.Λ. είναι σημαντικός και απαραίτητος στο σχολείο
12. Η παροχή βοήθειας και η ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους γονείς αποτελούν κίνητρο για τους Κ.Λ.
13. Η συνεργασία με φορείς και άλλους επαγγελματίες αποτελούν δυνατά σημεία στο επάγγελμα του Κ.Λ.
14. Οι προσωπικές γνώσεις, δεξιότητες και δυνάμεις που διαθέτει ο Κ.Λ. αποτελούν δυνατά σημεία για το επάγγελμα
15. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες που οφείλονται σε κρατικές ελλείψεις
16. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο συνεργασίας
17. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη διαχείριση περιστατικών
18. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο ατομικές όσο και πρακτικές δυσκολίες σε επαγγελματικό επίπεδο
19. Οι εξυπηρετούμενοι αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει τους Κ.Λ. στο έργο τους
20. Η συνεργασία με τους φορείς, τις υπηρεσίες και τα μέλη της Ε.Δ.Υ. αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τους Κ.Λ. στο έργο τους
21. Οι προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες των Κ.Λ. αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή του
22. Οι εργασιακές συνθήκες των Κ.Λ. στα σχολεία αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει τους Κ.Λ. στο έργο και την επαγγελματική τους απόδοσή
23. Η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος δημιουργεί πρακτικές δυσκολίες στο επάγγελμα του Κ.Λ.
24. Η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος επιδρά αρνητικά στις παρεμβάσεις του Κ.Λ. για τους εξυπηρετούμενους
25. Η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει αρνητικά σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο τους Κ.Λ.
26. Ο Κ.Λ. πρέπει να διαθέτει δεξιότητες και να λαμβάνει υποστήριξη για τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών
27. Η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών επηρεάζει τους Κ.Λ. και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο
28. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν πολλά και διαφορετικά είδη σοβαρών περιστατικών στα σχολεία

29. Οι Κ.Λ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους μαθητές ΕΑ και τους γονείς τους
30. Κάποιοι Κ.Λ. έχουν βιώσει και κάποιοι δεν έχουν βιώσει επαγγελματική εξουθένωση
31. Η επαγγελματική εξουθένωση γίνεται αντιληπτή ως ψυχο-συναισθηματική επιβάρυνση που επηρεάζει επαγγελματικά τον Κ.Λ.
32. Υπάρχουν επιβαρυντικοί και προστατευτικοί παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση των Κ.Λ.
33. Η επαγγελματική εξουθένωση των Κ.Λ. θα μπορούσε να μειωθεί/προληφθεί μέσω της Εποπτείας
34. Η επαγγελματική εξουθένωση των Κ.Λ. θα μπορούσε να μειωθεί/προληφθεί με την απομάκρυνση του Κ.Λ. από το πλαίσιο εργασίας και την αλλαγή του
35. Χρειάζονται θεσμικές αλλαγές στο επάγγελμα του Σχολικού Κ.Λ.
36. Υπάρχει ανάγκη υποστήριξης των Σχολικών Κ.Λ.
37. Τα σχολεία χρήζουν βελτίωσης ως προς τις υποδομές, το προσωπικό, τον χώρο εργασίας και τον ρόλο του Κ.Λ. σε αυτά

4. Αναζήτηση υποψήφιων θεμάτων

Στο συγκεκριμένο στάδιο ανάλυσης επιχειρήθηκε ο εντοπισμός υποψήφιων θεμάτων, δηλαδή κατηγορίες που να εμπεριέχουν τους 37 δευτερογενείς κωδικούς της προηγούμενης φάσης. Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, η προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων ήταν παραγωγική, με τη βιβλιογραφία να καθοδηγεί την ερμηνεία των δεδομένων για τη διαμόρφωση των κατηγοριών, επιτρέποντας την δημιουργία σκέψεων και την διερεύνηση των σχέσεων και της εσωτερικής λογικής των αποσπασμάτων. Τα υποψήφια θέματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνήτριες ανήλθαν σε 9.

5. Επανελέγχος των υποψήφιων θεμάτων

Προς αποφυγή πιθανών ερμηνευτικών σφαλμάτων, όπως περιγράφουν οι Braun και Clarke (2006), σε αυτό το βήμα της ανάλυσης πραγματοποιείται ένας επανελέγχος των υποψήφιων θεμάτων, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι οι κατηγορίες-θέματα εμπεριέχουν επαρκή δεδομένα. Έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο επανελέγχου εξετάζεται το περιεχόμενο και η θέση των υπαγόμενων αποσπασμάτων λόγου στις κατηγορίες, οι οποίες

επαναπροσδιορίζονται και τροποποιούνται, επιτρέποντας τη δημιουργία ενός θεματικού χάρτη που καταδεικνύει ότι τα υποψήφια θέματα αντικατοπτρίζονται επαρκώς από τα κωδικοποιημένα δεδομένα. Στο δεύτερο επίπεδο επανελέγχου, πραγματοποιείται η ίδια διαδικασία αλλά στο σύνολο, πλέον, του υλικού ώστε να διασφαλιστεί η ακριβής αντιπροσώπευση των δεδομένων ως όλον, πλέον, από τα δυνητικά θέματα. Έπειτα από την διαδικασία επανελέγχου, τα τελικά θέματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Θέματα που εντοπίστηκαν κατά τη θεματική ανάλυση

- 1. Ο σημαντικός και ποικίλος ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο**
- 2. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού ως μέλος της Ε.Λ.Υ.**
- 3. Η συνεργασία των Κ.Λ. με τους φορείς, το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους**
- 4. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες του Κ.Λ.**
- 5. Υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους εξυπηρετούμενους**
- 6. Οι εργασιακές συνθήκες**
- 7. Η διαχείριση δύσκολων και σοβαρών περιστατικών**
- 8. Η επαγγελματική εξουθένωση**
- 9. Η ανάγκη για αλλαγές στο ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κ.Λ.**

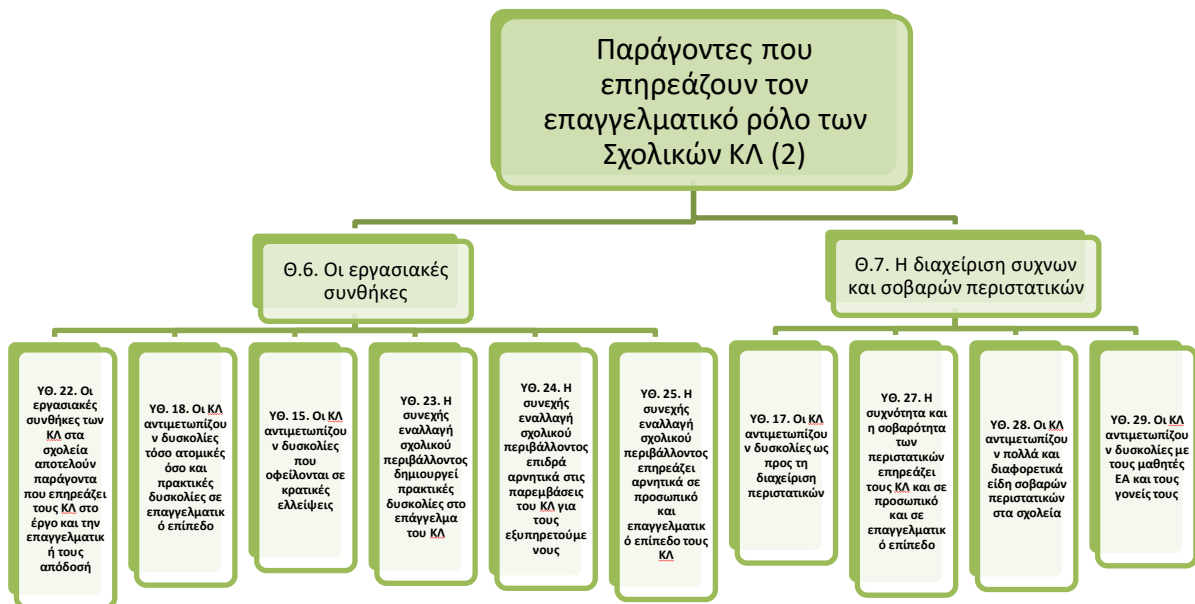
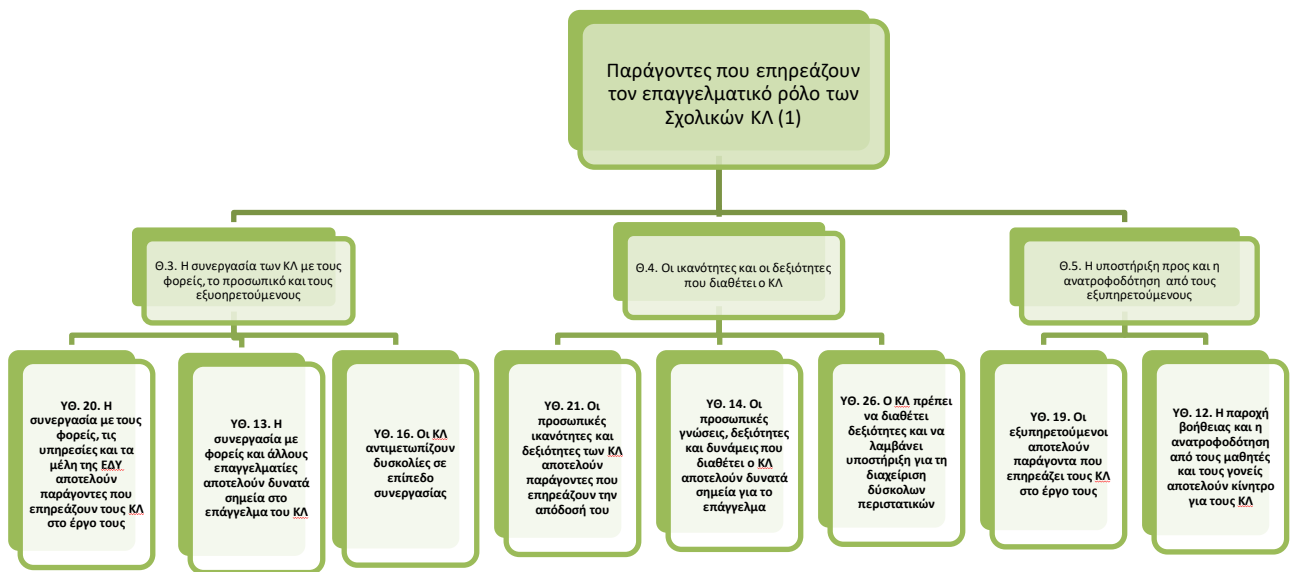
Κεφάλαιο 2. Αποτελέσματα ανάλυσης

2.1. Ορισμός κεντρικών θεμάτων

2.1.1. Επισκόπηση των θεμάτων

Τελικό στάδιο της θεματικής ανάλυσης αποτελεί αυτό της αποσαφήνισης των θεμάτων. Σε αυτό το σημείο, σκοπός της ανάλυσης αποτελεί η διαμόρφωση θεματικών περιοχών, οι οποίες προκύπτουν μέσα από μια αφηγηματική προσέγγιση, διερευνώντας, δηλαδή, την «ιστορία» κάθε θέματος από τα κωδικοποιημένα κάθε φορά αποσπάσματα, έτσι ώστε να προκύψει μια «ιστορία» που αντιπροσωπεύει το σύνολο του υλικού. Σύμφωνα με το πρότυπο της θεματικής ανάλυσης κατά Braun και Clarke (2006), κάθε θέμα εμπεριέχει ένα σύνολο κωδικοποιημένων δεδομένων από τους δευτερογενείς κωδικούς, τα οποία καταδεικνύουν την δομή και την νοηματική ιεραρχία κάθε θέματος ξεχωριστά αλλά και τη μεταξύ τους σχέση, αποτυπώνοντας με αυτό τον τρόπο όψεις και πλευρές του ερευνητικού υλικού στο σύνολό του. Τέλος, οι ερευνήτριες αποτύπωσαν τα θέματα της ανάλυσης μέσα από κεντρικούς οργανωτικούς άξονες του υλικού και της θεωρητικής πλαισίωσής των δεδομένων. Οι πίνακες που ακολουθούν απεικονίζουν τον θεματικό χάρτη που παράγαγε η ανάλυση:







Εστιάζοντας στον θεματικό χάρτη των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνεται ότι το υλικό οργανώθηκε γύρω από δύο κεντρικούς άξονες: τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο και τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών. Ο πρώτος κεντρικός θεματικός άξονας γύρω από τον οποίο αρθρώθηκε ο λόγος των Κοινωνικών Λειτουργών αφορά στον προσλαμβανόμενο επαγγελματικό τους ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί μίλησαν για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σημασία και την ποικιλία του ρόλου τους στο σχολείο (Θέμα 1) και στον ρόλο τους ως μέλη της Ε.Δ.Υ. (Θέμα 2). Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά στους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και, πιο συγκεκριμένα, στη συνεργασία τους με τους φορείς, το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους (Θέμα 3), στις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν (Θέμα 4), στην υποστήριξη που παρέχουν και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εξυπηρετούμενους (Θέμα 5), στις εργασιακές συνθήκες (Θέμα 6), στη διαχείριση δύσκολων και σοβαρών περιστατικών (Θέμα 8), στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από όσους την έχουν βιώσει αλλά και η αντίληψη που έχουν για αυτήν εκείνοι που δεν την έχουν βιώσει μέχρι στιγμής (Θέμα 8), καθώς και στην ανάγκη για αλλαγές στον ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού (Θέμα 9). Παρακάτω παρουσιάζεται λεπτομερώς η ανάλυση των θεματικών στις οποίες κατέληξε η αρχική ανάλυση.

2.2. Κεντρικό θέμα (1): Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο

2.2.1. Ο σημαντικός και ποικίλος ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων Κοινωνικών Λειτουργών ως προς το πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί, σε πρώτο επίπεδο οι επαγγελματίες ανέφεραν πως αναλαμβάνουν μεγάλο εύρος καθηκόντων, εφαρμόζοντας διάφορες μεθόδους άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας και πιο συγκεκριμένα, την επικοινωνία με γονείς για τη λήψη Κοινωνικού Ιστορικού και τη συγκατάθεσή τους για παρέμβαση στον μαθητή, όπως και την ενημέρωσή τους για τους μαθητές, τη διασύνδεση με φορείς και τη βοήθεια για παροχές προς τους γονείς, τη συμβουλευτική με γονείς και ομάδες γονέων, κατ' οίκον επισκέψεις, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την Κοινωνική Εργασία με Άτομα (ΚΕΑ) και την Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (ΚΕΟ) με τους μαθητές, την παρατήρηση και εκτίμηση αναγκών στους μαθητές, τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και φορείς εντός και εκτός του σχολείου για υλοποίηση παρεμβάσεων και τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών με τον Ψυχολόγο του σχολείου. Ταυτόχρονα, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι το καθηκοντολόγιο του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία είναι πολλαπλό και ρευστό, με την έννοια ότι πέρα από τα επαγγελματικά καθήκοντα που ορίζει το αντίστοιχο ΦΕΚ, επαφίεται στους Κοινωνικούς Λειτουργούς το τι θα κάνουν στο σχολείο, αποτυπώνοντας, έτσι, την υπέρβαση των επαγγελματικών τους αρμοδιοτήτων. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στους πολλούς, διαφορετικούς και σύνθετους ρόλους που αναλαμβάνουν ως επαγγελματίες, υποστηρίζοντας πως ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο είναι πολλαπλός, πολύπλευρος, πολυεπίπεδος και πολυποικίλος, καθώς ασχολείται με πολλά ζητήματα και καλύπτει πολλά πεδία, λειτουργώντας τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης.

Ειδικότερα, ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού ως επαγγελματία, εν γένει, αποτυπώθηκε από τους ερωτώμενους ως συνεργατικός, διαμεσολαβητικός, βοηθητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και διεπιστημονικός, αλλά και ως μέλος της Ε.Δ.Υ. ο ρόλος του είναι εξίσου διεπιστημονικός και πολλαπλός ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου, αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και τους τοπικούς φορείς και τις υπηρεσίες της κοινότητας (π.χ. Δήμος, Αστυνομία, Εισαγγελία, Πρόνοια, Νοσοκομείο). Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο Κοινωνικοί Λειτουργοί, μάλιστα, αναφέρθηκαν και στο γεγονός ότι ο ρόλος τους είναι διαφορετικός στο σχολείο Ειδικής Αγωγής και στο σχολείο Γενικής Αγωγής, με την έννοια

ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός διαθέτει πιο ενεργό και άμεσο ρόλο στις παρεμβάσεις του, εφόσον μπορεί να (ανα)διαμορφώσει τις συνθήκες και να επιφέρει άμεσες αλλαγές στο σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης, εν αντιθέσει με το σχολείο Ειδικής Εκπαίδευσης, το οποίο ως πλαίσιο αναγκάζει τον Κοινωνικό Λειτουργό να κάνει πράγματα και εκτός του ρόλου του:

Υ1: *«Γιατί από μόνο του το πλαίσιο σε αναγκάζει να κάνεις και πράγματα που δεν είναι στο ρόλο σου πολλές φορές».*

Υ9: *«Τώρα θα μιλήσω για τα γενικά σχολεία που ήταν πιο ενεργός ο ρόλος..».*

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος αντιλαμβάνονται αυτό τον ποικίλο επαγγελματικό τους ρόλο ως ιδιαίτερα σημαντικό και απαραίτητο στο πεδίο της Εκπαίδευσης, καθώς μεταξύ άλλων, θεωρούν ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι εκείνος που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή για τον προγραμματισμό παρεμβάσεων αλλά και την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών και συμβάντων της σχολικής ζωής, ενώ αποτελεί τη μοναδική ειδικότητα που πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις. Σε συνέχεια των παραπάνω, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί υποστήριζαν την σημαντικότητα και την αναγκαιότητα του ρόλου τους, καθώς νιώθουν υπεύθυνοι και φροντίζουν για την ασφάλεια και την ομαλή φοίτηση των μαθητών στο σχολείο, μέσα από την τυπική αλλά και άτυπη υποστήριξη και παροχή βοήθειας σε αυτούς, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την διάθεση που μπορεί να έχουν για τη μεταφορά μαθητών στο σχολείο ώστε να μην χάσουν το σχολείο όσοι αδυνατούν να έρθουν.

2.2.2. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού ως μέλος της Ε.Δ.Υ.

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος εξέλαβαν τον ρόλο τους ως άρρηκτα συνδεδεμένο με την Ε.Δ.Υ., καθώς αυτή αποτελεί το πλαίσιο και τον τρόπο εργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο. Ο ρόλος του είναι συνυφασμένος με την Ε.Δ.Υ., υπό την έννοια ότι συνεργάζεται καθημερινά με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. ως μέλος των πολλών σχολείων - Γενικής και Ειδικής Αγωγής - που υπηρετεί, ενώ σημαντικό στοιχείο που αναφέρθηκε αποτελεί η αναγνώριση και η αποδοχή του ρόλου του από τα υπόλοιπα μέλη ως παράγοντας εδραίωσής του στο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, οι συνεντευξιαζόμενοι επαγγελματίες υποστήριζαν πως, ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο είναι επιφορτισμένος εξαιτίας των πολλών περιστατικών και της έλλειψης του χρόνου που διαθέτει ως αναπληρωτής.

Παράλληλα, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω του τρόπου λειτουργίας του θεσμού της Ε.Δ.Υ. στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αυτές αφορούν στην απουσία κατάλληλου χώρου εργασίας εντός του σχολείου, στην ασυνέχεια και τη μη σταθερή συνεργασία με τους εξυπηρετούμενους και το προσωπικό του σχολείου, στην αντιμετώπιση μεγάλου αριθμού περιστατικών και στην επιφόρτιση με γραφειοκρατικές εργασίες της Ε.Δ.Υ., με κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα να αναφέρουν την εργασία τους σε παραχωρημένες τάξεις, αμφιθέατρα, βιβλιοθήκες, αποθήκες – ακόμα και τον προαύλιο χώρο του σχολείου:

Σ2: *«Τι εννοείτε; Που πραγματοποιούσατε συνάντηση με κάποιον γονέα; Πού παίρνατε το ιστορικό»;*

Υ3: *«Σε παραχωρημένες τάξεις, σε αμφιθέατρο, σε βιβλιοθήκη, σε αποθήκη»*

Σ1: *«Όπου υπήρχε διαθεσιμότητα δηλαδή»;*

Υ3: *«Στην αυλή. Ωστόσο εγώ δεν είχα δεχτεί να κάνω συνάντηση στην αυλή. Ωστόσο ναι ήταν κι αυτή μια λύση. Στην αποθήκη γινόταν συναντήσεις γιατί ήταν μόνο αυτός ο χώρος παραχωρημένος από το σχολείο. Εγώ δεν δέχτηκα στην αυλή, σε εξωτερικούς χώρους».*

Οι όποιες αδυναμίες και ελλείψεις οφείλονται, σύμφωνα με κάποιους ερωτώμενους, στο γεγονός ότι ο θεσμός της Ε.Δ.Υ. στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε υβριδική φάση και δεν έχει εδραιωθεί, έτσι ώστε να επέλθει η πλήρης θεσμοθέτηση του ρόλου αυτής της ειδικότητας. Ακόμη, ένας Κοινωνικός Λειτουργός επεσήμανε ότι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που εργάζονται στις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων είναι ελάχιστοι και αναλαμβάνουν πάρα πολλές οικογένειες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τους υποστηρίξουν στο έργο τους:

Υ8: *«Συν ότι όταν έχεις, επίσης, έναν Κοινωνικό Λειτουργό στις κοινωνικές υπηρεσίες, επίσης μπορείς να λειτουργήσεις πιο καλά. Απλά ένα μεγάλο θέμα είναι ότι οι κοινωνικές υπηρεσίες είναι υποστελεχωμένες. Δηλαδή, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι ελάχιστοι στις κοινωνικές υπηρεσίες και αναλαμβάνουν, ουσιαστικά, πάρα πολλές οικογένειες».*

Παρά τις αναφερόμενες δυσκολίες, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος Υ7 και Υ9 θεωρούν πως ο θεσμός της Ε.Δ.Υ. λειτουργεί καλύτερα για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς σε σχέση με παλιότερα, καθώς πλέον ο ρόλος τους είναι πιο ξεκάθαρος και αναγνωρίσιμος τόσο από τους ίδιους όσο και από τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. και, ακόμη, ότι ο θεσμός της

Ε.Δ.Υ. λειτουργεί καλύτερα γιατί υπάρχει επαφή και ενημέρωση από τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. ως επιστημονικά υπεύθυνος φορέας των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργιών:

Αναφορικά με την αναγνώριση και την σαφήνεια του ρόλου τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα κάποιων συνεντευξιαζόμενων, ο ρόλος τους δεν είναι ξεκάθαρος, διότι αναγκάζονται να αναλαμβάνουν διαφορετικές και εκτός του ρόλου τους αρμοδιότητες στο σχολείο, ενώ υπάρχει ταύτιση του ρόλου τους με αυτόν του Ψυχολόγου και του Κοινωνιολόγου, με αποτέλεσμα ο επαγγελματίας να επεξηγεί και να οριοθετεί τον ρόλο και το αντικείμενό του στους μαθητές και το σύλλογο των διδασκόντων. Παράλληλα, ο Κοινωνικός Λειτουργός δεν είναι πάντοτε αποδεκτός και δεν αντιμετωπίζεται πάντοτε ισότιμα ως μέλος της Ε.Δ.Υ., καθώς σύμφωνα με δύο υποκείμενα της έρευνας (Υ1 και Υ4), τα μέλη της Ε.Δ.Υ. δε σέβονται με τον ίδιο τρόπο τη γνώμη του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο Ειδικής Αγωγής, ενώ η μία Κοινωνική Λειτουργός (Υ9) αντιμετώπισε δυσκολίες χώρου, χρόνου και απομόνωσης του ρόλου της από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία είχε εργαστεί ως μέλος της Ε.Δ.Υ..

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση των Κοινωνικών Λειτουργιών του δείγματος σχετικά με τη συνεργασία τους με την ειδικότητα του Ψυχολόγου. Σε αυτό το σημείο διατυπώθηκε ότι ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού και του Ψυχολόγου συγχέεται. Αναλυτικότερα, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Υ3 και Υ4) υποστήριξαν ότι βάσει Υπουργικής Απόφασης, τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού αλληλοκαλύπτονται με αυτά του Ψυχολόγου, ενώ δεν προβλέπεται νομικά να καλύπτει ο Κοινωνικός Λειτουργός τον ρόλο του Ψυχολόγου, παρόλο που μπορεί να τύχει να λειτουργήσει περισσότερο συμβουλευτικά ως Ψυχολόγος και λιγότερο ως Κοινωνικός Λειτουργός αναλαμβάνοντας πρακτικά καθήκοντα, όπως διασύνδεση με φορείς. Μια ακόμη άποψη αποτελεί ότι όταν ο Κοινωνικός Λειτουργός και ο Ψυχολόγος κάνουν τα πάντα μαζί, μπορεί αυτό να είναι αρνητικό γιατί δεν είναι ξεκάθαρες οι αρμοδιότητες. Παρ' όλα αυτά, υποστηρίχθηκε ότι όταν οι επαγγελματίες εργάζονται ομαδικά, αναπόφευκτα ο ένας μπαίνει στον ρόλο του άλλου και μάλιστα μπορεί να λειτουργεί βοηθητικά και συμπληρωματικά (Υ6).

Σε συνέχεια των παραπάνω, υποστηρίχθηκε ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός έχει κοινά αλλά και διαφορετικά καθήκοντα και αρμοδιότητες από τον Ψυχολόγο. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός ασχολείται πιο επιδερμικά με τον μαθητή σε αντίθεση με τον Ψυχολόγο, παρόλο που και οι δύο πραγματοποιούν συμβουλευτική, δουλεύοντας πρώτα ξεχωριστά και έπειτα από κοινού. Ωστόσο, υπήρχαν και ελάχιστοι

Κοινωνικοί Λειτουργοί (Υ7 και Υ9), οι οποίοι διατύπωσαν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα, θεωρώντας ότι ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο είναι ξεκάθαρος, αποδεκτός και αντιμετωπίζεται ισότιμα ως μέλος της Ε.Δ.Υ. στα σχολεία. Η άποψη που διατυπώθηκε είναι ότι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι αποδεκτοί από το εκπαιδευτικό προσωπικό γιατί βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό έργο, ενώ κάποιιοι εξέφρασαν πολύ θετικές εμπειρίες αποδοχής και ενσωμάτωσής τους ως μέλη της Ε.Δ.Υ. στα σχολεία που έχουν εργαστεί (Υ5 και Υ7).

Σχετικά με την αντίληψή τους για τη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ., οι περισσότεροι Κοινωνικοί Λειτουργοί θεωρούν πως υπάρχει και φροντίζουν να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των μελών της Ε.Δ.Υ., καθώς επισημαίνουν την αναγκαιότητά της ώστε να ωφελούνται τόσο οι ίδιοι οι επαγγελματίες, όσο και οι εξυπηρετούμενοι. Στο πλαίσιο αυτό, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει για αυτούς η συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, καθώς εκείνος αποτελεί το πρόσωπο αναφοράς του για την οριοθέτηση και την πλαισίωση της εργασίας του, όπως για την παραχώρηση χώρου για την εργασία του και την ενημέρωση για τον ρόλο του στους γονείς των μαθητών. Ωστόσο, η συνεργασία αυτή με τους διευθυντές χαρακτηρίστηκε αμφιθυμικά από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, δηλαδή τόσο θετικά όσο και αρνητικά, με κάποιους να έχουν λάβει υποστήριξη από διευθυντές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας και κάποιους να νιώθουν ότι δυσκολεύτηκαν στη συνεργασία μαζί τους ή ότι παραγκώνισαν τον ρόλο τους (Υ4, Υ7 και Υ9).

Επιπρόσθετα, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με τον Ψυχολόγο και την χαρακτήρισαν ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αποτελούν πάντοτε ζευγάρι στην Ε.Δ.Υ., συνεργάζονται στενά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και πραγματοποιούν παρεμβάσεις από κοινού. Ταυτόχρονα, η συνεργασία αναφέρθηκε και ως διαπλεκόμενη, λόγω του ότι οι ρόλοι τους συχνά συγχέονται εξαιτίας πρακτικών δυσκολιών, παρόλο που έχουν κοινά αλλά και διαφορετικά επαγγελματικά καθήκοντα. Τέλος συμπληρωματική, εφόσον υποστηρίζουν και βοηθούν ως ειδικότητες η μία την άλλη, παρέχοντας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένες παρεμβάσεις στους εξυπηρετούμενους και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, μάλιστα, υποστήριξαν πως η συνεργασία τους με τη συγκεκριμένη ειδικότητα ήταν ως επί το πλείστον θετική και γόνιμη στα σχολεία που υπηρετούν ή υπηρέτησαν, εξαιρουμένων ελάχιστων περιπτώσεων.

Η συνεργασία των Κοινωνικών Λειτουργών με τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίστηκε εξίσου σημαντική από τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς οι πρώτοι επιθυμούν αυτή τη συνεργασία ώστε να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία και θεωρούν ότι είναι ωφέλιμη και για τις δύο ειδικότητες, αφού ανατροφοδοτούν η μία την άλλη προς όφελος των μαθητών (π.χ. βοηθούν από κοινού στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των μαθητών, λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες από την καθημερινότητά τους, κ.ά.). Παράλληλα, κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y1 και Y7) υποστήριξαν πως γνωρίζουν και ενδιαφέρονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες στους μαθητές λόγω της ηλικίας και της ελλιπούς ενημέρωσής τους, ώστε να μην υιοθετούν δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους (Y5).

Αντιθέτως με την παραπάνω αντίληψη, υπήρξαν κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y1, Y2 και Y5), οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη πως κάποιοι εκπαιδευτικοί επιφορτίζουν τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο, αναμένοντας και απαιτώντας πολλές φορές από εκείνον να λύσει όλα τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, πολλοί δεν γνωρίζουν και δεν αντιλαμβάνονται τον τρόπο εργασίας και τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού, με χαρακτηριστικό αναφερόμενο παράδειγμα ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός και ο Ψυχολόγος θα τους κρίνει, θα τους ελέγξει και θα τους αξιολογήσει, ενώ κάποιοι (Y2, Y3 και Y7) ανέφεραν ότι υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης και οριοθέτησης του ρόλου τους απέναντι τους.

Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκε ότι παραγκωνίζουν τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού. Ειδικότερα, θεωρείται από ορισμένους πως η γνώμη των επαγγελματιών της Ε.Δ.Υ. δεν λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς όταν προέχει το ζήτημα της ασφάλειας των παιδιών και της τάξης. Ακόμη, υποστηρίχθηκε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν ραντεβού με γονείς εκ μέρους των Κοινωνικών Λειτουργών, είτε επειδή έχουν άγνοια για τον ρόλο τους είτε επί σκοπού, εξαιτίας της στενής επαφής που διατηρούν μεταξύ τους σε αγροτικές περιοχές. Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων δε συμπεριλαμβάνει την Κοινωνική Λειτουργό Y7 σε ζητήματα που αφορούν στο συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, παρά μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Τέλος, αρκετοί Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y2, Y5, Y7, Y10) δήλωσαν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί δε δέχονται τη βοήθειά τους λόγω φόβου ή αισθήματος ανικανότητας να διαχειριστούν τα περιστατικά και τις δυσκολίες των μαθητών, ενώ

σύμφωνα με τα λεγόμενά τους η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών και το αγροτικό πλαίσιο αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες για την ενιαία συνεργασία των δύο ειδικοτήτων.

2.3. Κεντρικό θέμα (2): Παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών

2.3.1. Η συνεργασία των Κοινωνικών Λειτουργών με τους φορείς, το προσωπικό και τους εξυπηρετούμενους

Ο παράγοντας της συνεργασίας αναδεικνύεται για τους περισσότερους Κοινωνικούς Λειτουργούς του δείγματος ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ο ρόλος τους επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από τους φορείς, τις υπηρεσίες και τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ. που εμπλέκονται στις παρεμβάσεις του. Ειδικότερα, ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να απευθυνθεί σε εξωτερικούς φορείς, πηγές και υπηρεσίες για την αξιοποίηση και την εδραίωση μιας μακροπρόθεσμης συνεργασίας μαζί τους, ώστε να διευκολυνθεί ο ρόλος και το έργο τους μέσα από την παροχή καθοδήγησης και πληροφοριών προς όφελος των εξυπηρετούμενων. Μία Κοινωνική Λειτουργός (Υ10) αναφέρθηκε στο γεγονός ότι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί στα σχολεία έχουν καλή συνεργασία με το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. γιατί ανήκουν σε αυτό και οι επαγγελματίες που το στελεχώνουν αποπνέουν εμπιστοσύνη και αποφορτίζουν τους Κοινωνικούς Λειτουργούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια Κοινωνική Λειτουργός (Υ7) επεσήμανε μέσα από την εμπειρία της την υποστήριξη που έχει λάβει από την Εισαγγελία Ανηλίκων, καθώς ο Εισαγγελέας είχε παιδαγωγική κατάρτιση και διευκόλυνε το έργο της, ενώ τόνισε την σημασία της τήρησης του απόρρητου στη διαδικασία της εισαγγελικής παραπομπής των περιστατικών, η οποία της παρείχε ασφάλεια ως επαγγελματίας. Η ίδια Κοινωνική Λειτουργός τόνισε, επίσης, τη βοήθεια που έλαβε από την Παιδοψυχιατρική Κλινική δημόσιου νοσοκομείου, η οποία πρόσφερε άμεση επικοινωνία και κατεύθυνση στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένα περιστατικά.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας τους, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν και στις δυσκολίες που συναντούν με φορείς και υπηρεσίες σε τοπικό επίπεδο. Μια πρώτη και σημαντική αποτελεί η αδυναμία των φορέων αυτών να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τον μεγάλο αριθμό των μαθητών που χρειάζεται να ενταχθούν σε προγράμματα, όπως και το γεγονός ότι προϋποθέτουν συγκεκριμένα κριτήρια για την ένταξή τους. Επιπρόσθετα, μία Κοινωνική Λειτουργός (Υ2) υποστήριξε πως η Πρόνοια πολλές φορές γνωρίζει σοβαρές

περιπτώσεις κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιών, αλλά δεν παρεμβαίνει ώστε να απομακρυνθούν τα παιδιά από το κακοποιητικό οικογενειακό περιβάλλον, ενώ επίσης η Εισαγγελία ενδέχεται να παρέμβει άμεσα ή να μην παρέμβει και ποτέ έπειτα από αναφορά του Κοινωνικού Λειτουργού για υποψία κακοποίησης ή σοβαρής παραμέλησης μαθητή.

Η ίδια Κοινωνική Λειτουργός (Y2) αναφέρθηκε στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία θα έπρεπε να είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία χωρίς παραπομπή στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., καθώς με τον τρόπο που πραγματοποιείται μέχρι στιγμής δημιουργεί συμφόρηση των περιστατικών στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.. Από δύο Κοινωνικούς Λειτουργούς (Y5 και Y9) έγινε αναφορά στην απουσία δημόσιων και δωρεάν δομών ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομική δυσχέρεια. Ωστόσο, μια Κοινωνική Λειτουργός (Y9) δήλωσε πως είχε συνεργαστεί με αρκετούς δωρεάν κοινοτικούς φορείς οι οποίοι τη βοήθησαν, ενώ μια άλλη (Y10) αναφέρθηκε και στην συμμετοχή της σε προγράμματα ενημέρωσης για ζητήματα πρόληψης στα κατά τόπους σχολεία ως βοηθητικό παράγοντα στο πλαίσιο της συνεργασίας με την κοινότητα.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στο έργο και τη δράση των Κοινωνικών Λειτουργών στο σχολείο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος (Y1, Y2, Y3, Y4, Y9 και Y10) αποτελεί η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Ε.Δ.Υ.. Ειδικότερα, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων μπορεί να είναι βοηθητική για την υποστήριξη και την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές. Ωστόσο, ενδέχεται να δυσχεραίνουν το έργο τους όταν τους επικαλούνται και βασίζονται αποκλειστικά σε εκείνους για δύσκολα και σοβαρά περιστατικά, όταν δεν θέτουν ως προτεραιότητα τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές ή όταν δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση για τον ρόλο τους. Η αναγνώριση του επαγγελματικού τους ρόλου, εν γένει, αποτελεί βοηθητικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά την απόδοσή τους σύμφωνα με τους ερωτώμενους.

Πέραν, ωστόσο, των αναφερόμενων δυσκολιών, οι συνεντευξιζόμενοι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν και στην συνεργασία τους με τους υπόλοιπους επαγγελματίες ως ένα δυνατό σημείο, καθώς η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αποτελεί μεγάλη δύναμη για αυτούς ώστε να συνεχίσουν το έργο τους και, ειδικότερα, η καλή συνεργασία με τον Ψυχολόγο γιατί μπορεί να κινητοποιήσει τον εκάστοτε Κοινωνικό Λειτουργό να προσφέρει περισσότερο έργο. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά και στη

σημαντικότητα της λήψης βοήθειας από επαγγελματίες που διαθέτουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας:

Y5: *«Επίσης, η καλή συνεργασία, κατά βάση με τους εκπαιδευτικούς και με τους διευθυντές, εννοείται».*

Y8: *«Σε αυτή τώρα την περίπτωση, έχω να σας πω μου έχουν τύχει συνάδελφοι Ψυχολόγοι που είναι πολύ υποστηρικτικοί, που είναι εκεί 100%, που υποστηρίζουν τον ρόλο του Κ.Α. και πάμε μπροστά. Υπάρχουνε, βέβαια, και Ψυχολόγοι που πολλές φορές μπορεί να μην είναι τόσο υποστηρικτικοί».*

Y8: *«..η συνεργασία όπως είπα και πριν. Επίσης, η συνεργασία με τον Ψυχολόγο είναι πάρα πολύ σημαντική. Όταν, δηλαδή, έχεις μια καλή συνεργασία και μπορείς να τα βρεις με τον συνάδελφό σου, είναι ένα πολύ δυνατό σημείο. Και σου δίνει το κίνητρο να πας παρακάτω. Ωστε να βοηθήσεις ακόμα περισσότερο».*

Y9: *«Ναι. Επίσης, υπήρχαν και.. συνάδελφοι που πήρα τη βοήθειά τους, που είχαν περισσότερα χρόνια εμπειρίας που βοηθήθηκα πολύ και από αυτό..».*

Κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y1, Y2, Y7 και Y8) ανέφεραν, επίσης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών, με κυριότερη και πιο συχνή την αρνητική και αμυντική στάση κάποιων γονέων απέναντί τους, λόγω φόβου για το στιγματισμό του παιδιού ή εξαιτίας της μη αναγνώρισης και αποδοχής του προβλήματος του παιδιού από πλευράς τους. Επίσης, ορισμένοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολλές φορές τον φόρτο εργασίας του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία, ενώ κάποιοι δεν συνεργάζονται λόγω του ότι το σχολείο μπορεί να μην είναι προσβάσιμο ώστε να παρευρεθούν σε συναντήσεις. Υποστηρίχθηκε, ακόμα, ότι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ματαιώνονται προσωπικά και επαγγελματικά όταν οι γονείς δεν είναι συνεργάσιμοι για το καλό του παιδιού τους αλλά πρέπει να αποδέχονται ότι δεν μπορούν να υπερβούν τις δυνατότητες που έχουν.

2.3.2. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που διαθέτει ο Κοινωνικός Λειτουργός

Ένας ικανοποιητικός αριθμός Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος (Y1, Y2, Y3, Y4 και Y7) αναφέρθηκε στην ψυχική ανθεκτικότητα ως βοηθητικό παράγοντα για την επαγγελματική τους απόδοση, με την έννοια ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός χρειάζεται να οχυρώνεται μέσα του για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, να διεκδικεί καλύτερες συνθήκες

όταν βρίσκει αντιστάσεις προς όφελος των εξυπηρετούμενων και να προστατεύει τον εαυτό του από πιθανές ματαιώσεις. Εκτός από την ικανότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας, κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y2, Y3, Y4, Y5 και Y7) επεσήμαναν ως βοηθητικό παράγοντα τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και την εμπειρία/προϋπηρεσία που διαθέτουν, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν πιο αποτελεσματικά.

Μέσα από την εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων, ορισμένες δεξιότητες που παρουσιάστηκαν και ως καλές πρακτικές είναι η προσαρμογή του Κοινωνικού Ιστορικού από το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. και η χρησιμοποίησή του στο σχολικό πλαίσιο, η καταγραφή των πιο σημαντικών σημείων με τη μορφή σημειώσεων κατά τη συνεδρία με τους εξυπηρετούμενους, οι οποίες μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου καθώς ο επαγγελματίας αποκτά περισσότερη εμπειρία, η διασφάλιση της νομικής κατοχύρωσής τους για οποιαδήποτε ενέργειά κάνουν, η ακαδημαϊκή γνώση που θα πρέπει να διαθέτουν και, τέλος, ο διαχωρισμός της επαγγελματικής από την προσωπική τους ζωή:

Y2: *«Μετά μέχρι και πέρυσι τα έγγραφα σε πρόχειρο χαρτί κι ότι ήταν σε κουτάκια τα συμπλήρωνα κατευθείαν πάνω στη λίστα ή μονολεκτικά στο χαρτί της συνέντευξης. Φέτος προσπάθησα να τα γράφω όλα επί τόπου. Δεν έγινε και κάτι εάν περιμένει ο γονέας 5 δευτερόλεπτα να γράψεις 2 λέξεις. Αυτό το έκανα καθαρά για να μην έχω εγώ τόση δουλειά στο σπίτι. Προσπαθώ να μην παίρνω δουλειά στο σπίτι πια».*

Σ1: *«Άρα κάνετε χαρτογράφηση, και σημειώνετε κάποιες λέξεις κλειδιά ώστε να το αναπτύξετε σε άλλο χρόνο»;*

Y2: *«Ότι είναι σύντομο το γράφω επί τόπου κι αν είναι κάτι που θέλει ανάπτυξη, σημειώνω δυο τρεις λεξούλες και το γράφω μετά». (...) «Κι αυτό θα μειώνεται στην πορεία να ξέρετε».*

Σ1: *«Λόγω της εμπειρίας και λόγω της τριβής»;*

Y2: *«Ναι, θα κρίνεις, αυτό είναι πιο σημαντικό, αυτό είναι πιο ουσιαστικό, αυτό θα κρατήσω».*

Y2: *«Ναι ναι. Εσείς λέτε, όταν δεν υπάρχει Εισαγγελική παραγγελία εμείς ως σχολείο δε μπορούμε να βγάλουμε κάποιο τέτοιο χαρτί».*

Σ2: *«Ωστε να είσαι νομικά κατοχυρωμένη και διασφαλισμένη...».*

Σ1: *«Χρειάζεται δουλειά στο πως διαπλέκεται το προσωπικό με το επαγγελματικό, αυτό θέλετε να πείτε; Και είναι απόλυτα κατανοητό».*

Y4: *«Ναι ναι, ακριβώς».*

Y5: *«Αυτός είναι εξάλλου και ο ρόλος μας, να διαχωρίζουμε το ένα κομμάτι από το άλλο. Τουλάχιστον εγώ πράττω με αυτό. Δε ξέρω μετά από 20 χρόνια πώς θα λειτουργώ».*

Σε συνέχεια των παραπάνω δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο επαγγελματίας Κοινωνικός Λειτουργός για τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών. Αναλυτικότερα, υποστηρίχθηκε πως θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση σε βαθμό ο οποίος να μην δημιουργεί ταύτιση και συναισθηματική εμπλοκή με τους εξυπηρετούμενους, διατηρώντας τα επαγγελματικά όρια για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Επιπρόσθετα, κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Υ3, Υ6, Υ7 και Υ8) δήλωσαν πως θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες και να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες για τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών, όπως είναι η πραγματοποίηση ατομικών συνεδριών όταν υπάρχει σοβαρό περιστατικό και να διαθέτει ψυχικό σθένος, δύναμη, κουράγιο και θέληση, έτσι ώστε να αναλαμβάνει καθημερινά βαριά περιστατικά στα σχολεία που επισκέπτεται. Ειδικότερα, μια Κοινωνική Λειτουργός τόνισε ότι, όσον αφορά τα περιστατικά με μαθητές ΑμεΑ, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί θα πρέπει να δείχνουν αλήθεια, γνησιότητα συναισθημάτων και αγάπη, χωρίς να λυπούνται για αυτούς ούτε απλώς να τους συμπονούν. Σημαντικό, επίσης, θεωρεί το να επισημαίνει και να υπενθυμίζει ο Κοινωνικός Λειτουργός τα δυνατά σημεία των παιδιών και των γονέων τους, ακόμα και για τα μικρά καθημερινά επιτεύγματά τους:

Υ7: *«Γιατί; Γιατί τα παιδιά αυτά θέλουν αυτή την αλήθεια, αυτή τη γνησιότητα, την αγάπη κι όχι την λύπηση, όχι την συμπόνια. Το ίδιο και οι γονείς». (...) «Εκεί χρειάζεται να τους πεις ποια είναι τα δυνατά τους σημεία, ποια είναι τα δυνατά σημεία των παιδιών κι όχι να τα συγκρίνεις με το δυναμικό μιας τάξης αλλά με τις δικές τους δυνάμεις να αναμετρηθούν και να βρούμε καθημερινά τα επιτεύγματα, δηλαδή αυτά που μπορούν να πετύχουν και να τα χειροκροτούν και να τα επιβραβεύουν για το πολύ πολύ μικρό που μπορεί αυτό να είναι το μοναδικό που θα συμβεί στο χρόνο αυτό».*

2.3.3. Η υποστήριξη προς και η ανατροφοδότηση από τους εξυπηρετούμενους

Ως έναν σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα, θετικά ή αρνητικά τον προσλαμβανόμενο επαγγελματικό ρόλο των Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος, αποτελούν οι ίδιοι οι εξυπηρετούμενοι, καθώς οι μαθητές Ειδικής Αγωγής έχουν διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες από τους μαθητές Γενικής Αγωγής, με αποτέλεσμα οι δράσεις και οι παρεμβάσεις του Κοινωνικού Λειτουργού να γίνονται με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό, ενώ η συνδιδασκαλία των μαθητών των δύο τύπων εκπαίδευσης μπορεί να έχει αποτέλεσμα αλλά εμπεριέχει τη δυσκολία της προσαρμογής των προγραμμάτων τους.

Δύο συνεντευξιαζόμενες (Υ1 και Υ6) αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι θα πρέπει να βρίσκονται σε επιφυλακή για την ασφάλεια των ίδιων των μαθητών, των συμμαθητών τους αλλά και των ίδιων σε περιπτώσεις κρίσης και εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές ΑμεΑ και ότι ο Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να διαθέτει αγάπη, υπομονή και να μην παίρνει προσωπικά τις δύσκολες συμπεριφορές τους.

Εξίσου σημαντικά καθοριστικός παράγοντας στην αντίληψη των ερωτώμενων αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, καθώς εκείνοι μπορεί να υποστηρίξουν τον Κοινωνικό Λειτουργό στις παρεμβάσεις του, αλλά και σε δράσεις και να του δώσουν ευγνωμοσύνη για το έργο που προσφέρει. Ταυτόχρονα, όμως, ενδέχεται να δυσχεράνουν τη συνεργασία του με τους μαθητές, καθώς μπορεί να προβάλλουν άμυνες και να είναι επιφυλακτικοί απέναντί του. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι οι γονείς των μαθητών στις αγροτικές περιοχές αποδέχονται πλήρως και εμπιστεύονται τους Κοινωνικούς Λειτουργούς γιατί δεν έχουν γνώσεις, αλλά μπορεί να δυσκολευτούν να συνεργαστούν μαζί τους λόγω των βιοποριστικών και των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων:

Υ5: «...εδώ στην πόλη κάποιος γονέας μπορεί να είναι ευαίσθητος δέκτης της δυσκολίας που αντιμετωπίζει το παιδί του, εκεί (στα χωριά) ήμασταν πλήρως αποδεκτοί γιατί οι άνθρωποι δεν ξέρουν ενδεχομένως, δεν γνωρίζουν, οπότε εμπιστεύονται εμάς για να βοηθήσουμε τα παιδιά τους. Δυσκολία, εκεί (στα χωριά) ήταν την καλοκαιρινή περίοδο που δεν τους βρίσκαμε, μας έλεγαν «Βεβαίως να συνεργαστούμε, αλλά από τον Οκτώβρη κι έπειτα».

Ακόμη, επισημάνθηκε από το γεγονός πως οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναμένεται να διαχειρίζονται με διάφορες τεχνικές και τρόπους τους γονείς των μαθητών, μέσω, π.χ. της οριοθέτησης του χρόνου στις συνεδρίες μαζί τους (Υ2) και να αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς των μαθητών ΑμεΑ είναι επιβαρυνμένοι ώστε να τους υποστηρίξουν και να τους ενθαρρύνουν στον γονεϊκό τους ρόλο. Μάλιστα, κάποιιοι γονείς είναι και οι ίδιοι ΑμεΑ, δημιουργώντας στους Κοινωνικούς Λειτουργούς ματαίωση την οποία καλούνται να διαχειριστούν με το να υποστηρίζουν ακόμη περισσότερο το παιδί-μαθητή (Υ6). Ωστόσο, τα θετικά συναισθήματα για το επάγγελμά τους και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εξυπηρετούμενους επιδρούν σημαντικά στην άσκηση του ρόλου τους. Ειδικότερα, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από μαθητές και γονείς, η αγάπη που λαμβάνουν και δίνουν στους μαθητές και τις οικογένειές τους, παρέχοντάς τους δύναμη και ελπίδα σε συνδυασμό με την πορεία της εξέλιξής τους έπειτα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων που στοχεύουν

στο συμφέρον και το καλό τους, παρέχουν κίνητρο ώστε να συνεχίσουν (Y4, Y5, Y7 και Y7).

2.3.4. Οι εργασιακές συνθήκες

Ως τελευταίο παράγοντα που επιδρά στο έργο και την απόδοση των Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος αποτελούν οι συνθήκες εργασίας τους στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, κάποια υποκείμενα (Y1, Y3, Y5, Y7 και Y8) έκαναν λόγο για απουσία κρατικής υποστήριξης, καθώς το Υπουργείο μπορεί να μην εγκρίνει ορισμένα σχολικά προγράμματα για συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί δεν λαμβάνουν επιστημονική καθοδήγηση για το τι πρέπει να κάνουν στο σχολείο, ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ίδιους και εξωτερικές δομές για την υποστήριξη των μαθητών, οι αναπληρωτές τυχαίνει να βρίσκονται στα ίδια σχολεία κάθε σχολική χρονιά με βάση το ισχύον σύστημα πρόσληψης, καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη να βρίσκονται και την επόμενη χρονιά στα ίδια σχολεία ώστε να υπάρχει συνέχεια στο επαγγελματικό τους έργο, ενώ οι Κοινωνικοί Λειτουργοί καλούνται να προσαρμόζονται στο τι είναι εφικτό να κάνουν με βάσει αυτά που τους δίνει το Υπουργείο.

Επιπρόσθετα, το είδος, η τοποθεσία και οι ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων στα οποία εργάζονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί επηρεάζουν και τον δικό τους ρόλο. Ειδικότερα, το αν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές, αν έχει συσταθεί τμήμα ένταξης και Ε.Δ.Υ. στο σχολείο που υπηρετούν και αν το προσωπικό είναι επαρκές, διευκολύνει το έργο τους. Ταυτόχρονα, το αν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν είναι Ειδικής Αγωγής και αν συστεγάζεται με σχολείο Γενικής Αγωγής, διαμορφώνει διαφορετικές εργασιακές συνθήκες και τροποποιεί τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού σε αυτό αναφορικά με το πρόγραμμα, τη διαθεσιμότητα των αιθουσών αλλά και την επιφόρτιση του ρόλου του με καθήκοντα άλλων ειδικοτήτων, όπως π.χ. των φροντιστών. Επιπλέον, η τοποθεσία του σχολείου σε αστική ή αγροτική περιοχή διευκολύνει ή δυσχεραίνει το έργο του Κοινωνικού Λειτουργού, καθώς η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα είναι βοηθητική σε μικρές κοινωνίες, ενώ στα μεγάλα αστικά κέντρα υπάρχει πληθώρα σοβαρών περιστατικών. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι μία Κοινωνική Λειτουργός αναφέρθηκε στο γεγονός ότι δεν έχει εργαστεί ποτέ σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο εργασίας εντός του σχολείου, ενώ μια άλλη στο γεγονός ότι αν ο Κοινωνικός Λειτουργός θέλει να αξιοποιήσει υλικό που δεν υπάρχει στο σχολείο, επιβαρύνεται με δικά του έξοδα ώστε να το αγοράσει:

Υ3: «Δεν έχει τύχει μέχρι στιγμής από την εμπειρία μου, να πετύχω μια αίθουσα για Κοινωνικό Λειτουργό και Ψυχολόγο που να είναι αυτή η αίθουσα, εννοώ κατάλληλα διαμορφωμένη».

Σ2: «Κι εξοπλισμένη; και διαμορφωμένη κατάλληλα»;

Υ3: «Ναι ναι, ακριβώς».

Σ2: «Α μάλιστα.. Σου παρέχουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς»;

Υ6: «Ό,τι έχει το σχολείο. Αλλά αν εγώ θέλω να δουλέψω κάτι το οποίο μπορεί το υλικό να μην υπάρχει στο σχολείο, θα αναγκαστώ να το κάνω..»

Σ1: «Επιβαρύνεσαι εσύ..»

Υ6: «Ναι».

Η ιδιότητα των περισσότερων Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος ως αναπληρωτές τους επιβαρύνει και προσωπικά και επαγγελματικά, καθώς μία Κοινωνική Λειτουργός (Υ1) ανέφερε πως μέχρι την δική της μονιμότητα ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα ότι δεν υπήρχε σταθερά Κοινωνικός Λειτουργός στο σχολείο Ειδικής Αγωγής στο οποίο εργάζεται, ενώ μια άλλη άποψη που διατυπώθηκε (Υ2) είναι πως το κράτος έχει οικονομικό όφελος να προσλαμβάνει Κοινωνικούς Λειτουργούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής λόγω χρηματοδοτήσεων από το ΕΣΠΑ. Αντιθέτως, υποστηρίχθηκε ότι θα έπρεπε να προσλαμβάνονται περισσότεροι επαγγελματίες στα σχολεία Ειδικής Αγωγής, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους καθώς ο αριθμός των σχολικών μονάδων είναι δυσανάλογος με τις θέσεις και τις προσλήψεις που γίνονται. Ακόμη, η διαδικασία από την οποία περνούν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί για την πρόσληψή τους στα σχολεία είναι κάτι που τους εξουθενώνει κάθε χρόνο και τους δυσκολεύει βιοποριστικά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι φθείρονται κάνοντας πράγματα που δεν αξίζουν, δεν έχουν νόημα και αποτέλεσμα στα σχολεία. Πέρα, όμως, από τα παραπάνω, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Υ2, Υ6 και Υ9) αναφέρθηκαν τόσο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε ψυχικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο των κρατικών ελλείψεων αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες του επαγγέλματος, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν και στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και έλλειψη προσωπικού στα σχολεία (π.χ. έλλειψη εργοθεραπευτών,

θεατρολόγων, μουσικών και ΕΕΠ), με έμφαση σε αυτά τα επαγγέλματα της Ειδικής Αγωγής όπου είναι περισσότερο αναγκαία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παράσχουν τις υπηρεσίες τους στο βαθμό που θα έπρεπε ή να επιφορτίζονται με καθήκοντα και αρμοδιότητες εκτός του ρόλου τους προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Ως προς το ζήτημα της επιφόρτισης του ρόλου τους, το Υ2 αναφέρθηκε στο παράδειγμα της αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, η οποία δεν ζητείται από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς μόνο στο σχολείο-βάση τους, σύμφωνα με τη νομοθεσία, αλλά το κράτος τους αναγκάζει να την κάνουν σε όλα τα σχολεία που εργάζονται. Το Υ3 αναφέρθηκε, αντίστοιχα, στο ζήτημα της εκτέλεσης γραφειοκρατικών καθηκόντων ακόμη και εκτός του εργασιακού ωραρίου των Κοινωνικών Λειτουργών ως απόρροια κρατικών ελλείψεων προς το επάγγελμα.

Ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας που διατυπώθηκε από τους μισούς Κοινωνικούς Λειτουργούς του δείγματος αφορά στην έλλειψη από πλευράς του κράτους για πρόβλεψη παραχώρησης χώρου και εργαλείων στους επαγγελματίες αυτής της ειδικότητας στα σχολεία, με πολύ χαρακτηριστικά παραδείγματα την εργασία τους σε ακατάλληλους χώρους, δημιουργώντας προβλήματα τήρησης του απορρήτου και της ομαλής διεξαγωγής των συνεδριών. Σημαντικός παράγοντας δυσκολίας, που σύμφωνα με τους Κοινωνικούς λειτουργούς οφείλεται σε κρατική ανεπάρκεια, είναι η έλλειψη Εποπτείας για την επίσημη καθοδήγησή τους, πέρα από τη βοήθεια και την υποστήριξη που λαμβάνουν από συναδέλφους ή επιμόρφωση με δική τους πρωτοβουλία και αναζήτηση. Συνέπεια αυτής της κατάστασης αποτελεί το γεγονός ότι οι αναπληρωτές δεν έχουν προσωπικό χώρο και χρόνο στα σχολεία που εργάζονται, γεγονός που τους δημιουργεί πίεση και, ενδεχομένως, κατάχρηση του επαγγελματικού και προσωπικού τους χρόνου.

Η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ως μια εργασιακή συνθήκη επηρεάζει με διάφορους τρόπους το επάγγελμα των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών. Σε ένα πρώτο επίπεδο, δημιουργεί πρακτικές δυσκολίες στους Κοινωνικούς Λειτουργούς, δυσκολίες μετακίνησης και συναφή έξοδα (οικονομική επιβάρυνση), καθώς υποστηρίχτηκε ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν καλύπτει τα έξοδα μετακίνησης στους Κοινωνικούς Λειτουργούς οι οποίοι εργάζονται σε πολλά σχολικά πλαίσια διότι δεν τους θεωρεί Εκπαιδευτικό Προσωπικό παρόλο που τους προσλαμβάνει ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η απόδοση των Κοινωνικών Λειτουργών επηρεάζεται αρνητικά, επίσης, λόγω του ότι οι αναπληρωτές Κοινωνικοί Λειτουργοί εργάζονται σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια όπου καλούνται να συνεργαστούν με διαφορετικούς κάθε φορά συναδέλφους και να

διαχειριστούν μεγάλο όγκο (έκτακτων και μη) περιστατικών σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων, κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου και δυναμικής. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα οι Κοινωνικοί Λειτουργοί να αντιμετωπίζουν ζητήματα προσαρμογής, οργάνωσης και αδυναμίας ένταξης στο εκάστοτε σχολείο ως οργανικό του μέλος. Μάλιστα, μια Κοινωνική Λειτουργός ανέφερε πως την αποθάρρυναν τα πρακτικά προβλήματα και την έκαναν να νιώθει ανεπιθύμητη, όταν δεν την αναγνώριζαν ως μέλος της Ε.Δ.Υ.:

Υ9: *«Και επίσης να προσθέσω ότι δε σε βοηθάει και να ενταχθείς πολύ στο σύνολο προσωπικά αυτό. Δηλαδή το να είσαι μέρος του συλλόγου διδασκόντων. Δεν είσαι, στην ουσία. Το ότι πας μια μέρα.. Δηλαδή και μέχρι σχεδόν στο τέλος της χρονιάς σε ρωτάνε ποιος είσαι. Δηλαδή, σου ξεκλείδωναν την πόρτα για να μπεις..»*

Σ2: *«Α, στην είσοδο του σχολείου! Ποια είστε, τι θέλετε, ε; Πω πω».*

Υ9: *«Ναι, ναι».*

Σ2: *«Αυτό πως σας έκανε να νιώθετε»;*

Υ9: *«Ε δεν ήτανε ωραίο και γι' αυτό και μετά να σας πω την αλήθεια απέφευγα και την Ε.Δ.Υ.».*

Επιπλέον, η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος επιδρά αρνητικά και στις παρεμβάσεις του Κοινωνικού Λειτουργού προς τους εξυπηρετούμενους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των υποκειμένων του δείγματος, καθώς οι μαθητές και οι γονείς χρειάζονται σταθερό περιβάλλον και πρόσωπα αναφοράς, δυσκολεύοντας την προσαρμογή, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη τους με το προσωπικό όταν δεν είναι σταθερά. Ακόμη, η συχνή εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος δεν επιτρέπει την εξέλιξη των περιστατικών, την αποτελεσματική ολοκλήρωση των παρεμβάσεων προς τους εξυπηρετούμενους και την ευρύτερη κάλυψη των αναγκών των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

2.3.5. Η διαχείριση συχνών και σοβαρών περιστατικών

Από τις απαντήσεις πολλών Κοινωνικών Λειτουργών του δείγματος διαπιστώθηκε πως ο περιορισμένος χρόνος τους στα σχολεία λόγω της ιδιότητάς τους ως αναπληρωτές επηρεάζει τη διαχείριση των περιστατικών. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν

και του μεγάλου αριθμού των περιστατικών που καλούνται να αναλάβουν, αναγκάζονται να λειτουργούν περισσότερο πυροσβεστικά και όχι προληπτικά, ενώ πρέπει να διαχειρίζονται όχι μόνο τις συμπεριφορικές αλλά και τις κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών, να παραπέμπουν άτυπα τους γονείς σε εξωτερικούς φορείς (π.χ. για ενδεχόμενες συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού) και τους δημιουργείται άγχος και ανησυχία για το αν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους.

Πολλοί Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y1, Y2, Y4, Y5, Y7 και Y8), επίσης, ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της σοβαρής και περίπλοκης φύσης ορισμένων περιστατικών, με τις κυριότερες να αναφέρονται στις κρίσεις των μαθητών ΑμεΑ, στα Εισαγγελικά περιστατικά για ενδο-οικογενειακή βία, κακοποίηση και παραμέληση παιδιών, σε περιπτώσεις αντιδικίας γονέων, σε ζητήματα επικινδυνότητας όπως η χρήση αλκοόλ και οδήγησης, σε περιπτώσεις αναδοχής παιδιών λόγω χρήσης ουσιών από γονείς και σε περιπτώσεις παιδιών με νευρική ανορεξία. Στην πρώτη κατηγορία, αναφέρθηκε πως καθημερινά οι μαθητές ΑμεΑ εκδηλώνουν κρίση που επηρεάζει την ασφάλεια και το κλίμα όλης της τάξης. Ειδικότερα, μια Κοινωνική Λειτουργός (Y1) εξέφρασε πως οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών ΑμεΑ καθιστούν δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη παιδαγωγικές μέθοδοι, ότι ματαιώνεται συχνά γιατί το σχολείο Ειδικής Αγωγής είναι ένα δύσκολο πλαίσιο εργασίας και ότι αναγκάζεται να βρίσκεται συχνά εκτός του ρόλου της προκειμένου να διαχειριστεί σοβαρά περιστατικά. Ως προς τα ζητήματα της επικινδυνότητας των μαθητών, υποστηρίχθηκε πως ο Κοινωνικός Λειτουργός αντιμετωπίζει διλήμματα σε περιοχές όπου οι αντιλήψεις, οι νόρμες και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο διαφέρει από το σύνηθες, με αποτέλεσμα μια Κοινωνική Λειτουργός του δείγματος (Y7) να αναφέρει πως δε μπορεί να διαχειριστεί με ηρεμία και χωρίς θυμό τέτοιου είδους ζητήματα.

Ως προς την κατηγορία των περιστατικών Εισαγγελικής παρέμβασης, υποστηρίχθηκε πως η Εισαγγελική παρέμβαση είναι η πιο σκληρή επαγγελματική αρμοδιότητα των Κοινωνικών Λειτουργών και πως αυτά τα περιστατικά αποτελούν ηθικά και δεοντολογικά δύσκολες περιπτώσεις, καθώς ο Κοινωνικός Λειτουργός πρέπει να διατηρεί το απόρρητο ώστε να προστατεύεται, καθώς είναι ο πρώτος επαγγελματίας που βρίσκεται στο στόχαστρο από την οικογένεια σε περίπτωση εισαγγελικής παρέμβασης, όπως επίσης να προστατεύει τα νότια του και σε περιπτώσεις αντιδικίας γονέων. Ακόμη, θα πρέπει να ακολουθεί τις τυπικές διαδικασίες αλλά και να καταφεύγει σε άτυπες (όπως η λήψη Κοινωνικού Ιστορικού από μαθητή χωρίς την έγκριση του γονέα αν αυτό κριθεί ως επιτακτική ανάγκη), κάνοντας το μέγιστο δυνατό που μπορεί, ακόμα και αν χρειαστεί να συγκρουστεί με τον διευθυντή του

σχολείου, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία επαγγελματίας (Y4). Μάλιστα, επισημάνθηκε πως ο Κοινωνικός Λειτουργός νιώθει ματαιώση όταν συναντά διαδικαστικά εμπόδια σε μια δύσκολη περίπτωση κακοποίησης, όπως επίσης και το ιδιαίτερο φαινόμενο της κακοποίησης μαθητών ΑμεΑ από γονείς ΑμεΑ, στις οποίες ο Κοινωνικός Λειτουργός οφείλει να είναι υποστηρικτικός απέναντι στους γονείς χωρίς κριτική και απαξίωση. Παρ' όλα αυτά, μια Κοινωνική Λειτουργός (Y7) ανέφερε πως οι κακοποιητικοί γονείς αποτελούν μια μεγάλη πρόκληση για τους επαγγελματίες και ότι η αλλαγή των κακοποιητικών γονέων είναι χρονοβόρα, καθώς οι στόχοι της παρέμβασης μπορεί να μην ολοκληρωθούν ή να μην είναι σύμφωνοι με αυτούς των γονέων.

Σε συνέχεια των παραπάνω, αρκετοί Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος δήλωσαν πως η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών επηρεάζει τόσο την επαγγελματική απόδοση (Y1, Y4, Y7, Y9 και Y10) και επάρκειά τους, όσο και συναισθηματικά τους ίδιους ως άτομα (Y3 και Y5). Ο μεγάλος όγκος και η σοβαρότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζουν και η ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση των διαγνώσεων των μαθητών στα σχολεία λειτουργούν επιβαρυντικά, σε συνδυασμό με περιστατικά όπως π.χ. η διαχείριση του πένθους, τα οποία επηρεάζουν τους Κοινωνικούς Λειτουργούς και σε ανθρώπινο επίπεδο.

2.3.6. Η επαγγελματική εξουθένωση

Μια πρώτη διαπίστωση από τα λεγόμενα των υποκειμένων αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί (Y1, Y2 και Y6) έχουν βιώσει επαγγελματική εξουθένωση αλλά οι περισσότεροι όχι (Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9 και Y10). Μάλιστα, μια Κοινωνική Λειτουργός (Y2) ανέφερε πως είχε βιώσει επαγγελματική εξουθένωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Εποπτείας ως φοιτήτρια, η οποία εκδηλώθηκε με λιποθυμία ως αποτέλεσμα της πίεσης που δέχθηκε, ενώ μία άλλη ανέφερε πως είχε βιώσει επαγγελματική εξουθένωση προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ως επαγγελματίας (Y6). Στον αντίποδα, το Y2 διατύπωσε πως δεν έχει βιώσει επαγγελματική εξουθένωση, το Y3 πως δεν έχει βιώσει μέχρι στιγμής αλλά επιφυλάσσεται για το μέλλον, το Y4 πως έχει βρεθεί πολύ κοντά στο να τη βιώσει και όταν τη βίωσε μπόρεσε να το διαχειριστεί, το Y5 ότι δεν έχει βιώσει έντονη επαγγελματική εξουθένωση γιατί δεν εργάζεται πολλά χρόνια, το Y8 δεν έχει βιώσει ποτέ επαγγελματική εξουθένωση γιατί της αρέσει πολύ η δουλειά της και λαμβάνει ηθική ικανοποίηση από αυτή, ενώ το Y9 γιατί άλλαζε συνέχεια πλαίσια και πόλεις όταν έφτανε κοντά στο να τη βιώσει και, τέλος, το Y10 δήλωσε πως βιώνει πάντοτε επαγγελματική

εξουθένωση προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, κάτι όμως το οποίο δεν την καταβάλλει για την επόμενη.

Σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξουθένωση, κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος (Y3, Y5 και Y9) την εννοιολόγησαν ως άρνηση και μη αντοχή του επαγγελματία να εργαστεί:

Σ2: *«Πώς την αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική εξουθένωση»;*

Y3: *«Δεν πιστεύω ότι το έχω βιώσει γιατί νομίζω ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το πρωί που ξυπνάω να μην αισθάνομαι ωραία που θα πάω στη δουλειά π.χ. Ενώ εγώ κι αυτή τη στιγμή θέλω να πάω στη δουλειά. Επίσης είναι να φτάσω σε ένα σημείο να πω, δε μπορώ, δεν αντέχω άλλο, αφήστε με, εγώ πιστεύω έτσι θα το βίωνα».*

Y3: *«Στην επαγγελματική εξουθένωση, εννοώ το άγχος το κακό, το στενάχωρο, ότι δεν μπορώ άλλο, αλλά ασχολούμαι όλη την ώρα με αυτό».*

Y5: *«Πως αντιλαμβάνομαι την επαγγελματική εξουθένωση; Φαντάζομαι ότι μετά από χρόνια και εάν είμαι στο ίδιο πόστο καθώς και αναπληρώτρια και δε ξέρω σε ποιο πόστο της γενικής ή της ειδικής θα είμαι, ότι θα υπάρχει μια δυσκολία; Μια άρνηση να πας στη δουλειά; Μια δυσκολία να ανταπεξέλθεις σε όλα αυτά τα περιστατικά»;*

Y9: *«Ας πούμε, ότι δε θα ήθελα να πάω στη δουλειά μου, δε θα ήθελα να ασχοληθώ περαιτέρω, ας πούμε, δηλαδή, θα μου λέγανε κάτι.. δε θα έψαχνα, ας πούμε, να κάνω το καλύτερο δυνατό.. Και νομίζω μια άρνηση θα βίωνα. Ας πούμε, το να μην θέλω να ακούω, γιατί θα τα έπαιρνα όλα στο σπίτι, θα σκεφτόμουνα...».*

Αρκετοί Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y9 και Y10) την περιέγραψαν ως ψυχο-συναισθηματική επιβάρυνση σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, μέσα από την εκδήλωση συναισθημάτων απαισιοδοξίας και άγχους, αδυναμίας διαχωρισμού της προσωπικής από την επαγγελματική ζωή, ψυχολογικής κούρασης και συναισθηματικής επιφόρτισης. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρθηκαν σε επιβαρυντικούς και προστατευτικούς παράγοντες. Όσον αφορά τους πρώτους, οι μισοί Κοινωνικοί Λειτουργοί ανέφεραν πως οι επαγγελματίες μπορεί να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση λόγω ηθικών διλημμάτων και διαχείρισης δύσκολων περιστατικών των μαθητών, σε συνδυασμό με τις κακές συνθήκες εργασίας και την ενδεχόμενη κακή συνεργασία στην Ε.Δ.Υ.. Όσον αφορά τους δεύτερους, ορισμένα υποκείμενα της έρευνας (Y1, Y3, Y7 και Y8) υποστήριξαν πως οι

Κοινωνικοί Λειτουργοί δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση όταν αγαπούν τη δουλειά τους, λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση, προσπαθούν να αποφορτίζονται και να διαχειρίζονται τις δυσκολίες.

Σχετικά με τους τρόπους πρόληψης ή/και μείωσης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί σχεδόν στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στη σημασία της Εποπτείας, η οποία δεν παρέχεται δωρεάν από το κράτος. Αντιθέτως, προτάθηκε το να παρέχεται από εξωτερικό φορέα στους Κοινωνικούς Λειτουργούς ή εσωτερικά μεταξύ των μελών της Ε.Δ.Υ. στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας και ειδικά η Εποπτεία που λαμβάνει ο Κοινωνικός Λειτουργός από τη συνεργασία του με τον Ψυχολόγο. Μία ακόμη πρόταση κάποιων Κοινωνικών Λειτουργών αποτελεί η απομάκρυνσή τους από το πλαίσιο εργασίας, καθώς και την αλλαγή του πλαισίου εργασίας τους, προκειμένου να μειωθεί ή/και να προληφθεί η επαγγελματική εξουθένωση.

2.3.7. Η ανάγκη για αλλαγές στον ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Οι περισσότεροι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος και, συγκεκριμένα, το Υ2, το Υ3, το Υ4, το Υ5, το Υ6, το Υ7 και το Υ9 αναφέρθηκαν στο γεγονός πως υπάρχει ανάγκη για αλλαγές στον ρόλο και το επάγγελμα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού, με πρώτες τις θεσμικές αλλαγές. Κάποιες αναφερόμενες αλλαγές αποτελούν αυτές των νομοθετικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών (π.χ. κακοποίησης), το να γίνουν το σχετικό ΦΕΚ και οι νόμοι που διέπουν το επάγγελμα πιο ξεκάθαροι και συγκεκριμένοι ως προς τις αρμοδιότητες και τα όρια της παρέμβασής των Κοινωνικών Λειτουργών, της σταθερής παρουσίας και του μόνιμου διορισμού τους στα σχολεία, καθώς και της εδραίωσης ενός ενιαίου τρόπου λήψης Κοινωνικού Ιστορικού, ο οποίος θα είναι ταυτόχρονα και ευέλικτος ανάλογα το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται ο επαγγελματίας. Οι θεσμικές αλλαγές υποστηρίχθηκε από ορισμένους ερωτώμενους πως μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση και στην πρόληψη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης, μέσω, δηλαδή, της καθιέρωσης της Εποπτείας για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, της ενημέρωσης για τον ρόλο τους, της μονιμότητάς τους στα σχολεία και της πρόβλεψης κατάλληλου χώρου για την εργασία τους εντός του σχολείου.

Σε συνέχεια των παραπάνω, κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη για προσωπική υποστήριξή τους, καθώς χρειάζονται Εποπτεία η οποία δεν υπάρχει

θεσμοθετημένα στο επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα να την αναζητούν είτε από το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. είτε από τον Ψυχολόγο με τον οποίο συνεργάζονται, οι οποίοι έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας και δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή την ανάγκη:

Σ2 προς Υ4: *«Πολύ ωραία. Τονίσατε την ανάγκη για Εποπτεία».*

Υ7: *«Πολύ πολύ βασικό, το οποίο δε το συναντούμε και είναι αναγκαίο είναι η Εποπτεία».*

Σ1: *«Στην Ειδική Αγωγή που αναφέρατε, θα μπορούσατε να σκεφτείτε κάποια πράγματα που θα χρειαζόταν, κάποια επιπλέον υποστήριξη; Καθώς είναι πιο απαιτητικός κλάδος».*

Υ5: *«Ναι, ναι, είναι πιο απαιτητικός κλάδος, όντως. Αυτό που είπα και πριν, ένας Επόπτης ώστε να μας κατευθύνει. Ναι υπαγόμαστε στο Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., αλλά και αυτοί εκεί έχουν πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας, δεν μπορούν να ασχοληθούν με το κομμάτι της συμβουλευτικής προς εμάς. Εδώ δεν μπορούν να παρέχουν οι Ψυχολόγοι δωρεάν συμβουλευτική στα παιδιά, ενώ είναι κι αυτός ένας από τους ρόλους τους, δεν προλαβαίνουν, έχουν εστιάσει στο διαγνωστικό κομμάτι κι αυτοί. Να σκεφτούν και να βοηθήσουν κι εμάς» (εννοεί τους Κοινωνικούς Λειτουργούς)*

Ακόμη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των υποκειμένων, υπάρχει ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης και επιμορφώσεων στους Κοινωνικούς Λειτουργούς, είτε κρατικά είτε από τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. για τη βελτίωση της άσκησης του ρόλου τους στο σχολείο. Τέλος, κάποιες ακόμη θεσμικές αλλαγές που αναφέρθηκαν αφορούν στη βελτίωση των σχολικών μονάδων ως προς τις υποδομές, το προσωπικό, τον χώρο εργασίας και τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού σε αυτά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη είχε ως αντικείμενο διερεύνησης τον προσλαμβανόμενο επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν, μέσα από την αντίληψη και την εμπειρία ενός μικρού δείγματος Κοινωνικών Λειτουργών (10) από τρεις νομούς της Ελλάδας. Κεντρικό ζήτημα αποτέλεσε ο εντοπισμός κοινών θεμάτων στον λόγο των συγκεκριμένων επαγγελματιών, βάσει ενός ημι-δομημένου σχεδιασμού υλοποίησης συνεντεύξεων, ο οποίος κατεύθυνε, ως ένα βαθμό, τη ροή της συζήτησης, ενώ ταυτόχρονα επέτρεπε τον εμπλουτισμό αυθόρμητων και ελεύθερων ιδεών από τους ερωτώμενους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την διαμεθοδική πρακτική και μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας που εφαρμόζεται από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς προς τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Kelly, 2008·Openshaw, 2008·Κανδυλάκη, 2009·Jansson, 2011·Franklin & Harris, 2012·Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014·Κατσαμά, 2014). Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την ποικιλία των ρόλων και την πολλαπλότητα των επαγγελματικών καθηκόντων που αναλαμβάνουν τόσο στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας τους με τα μέλη της Ε.Δ.Υ. όσο και ατομικά ως επαγγελματίες (Kelly, et. al., 2010·Openshaw, 2008, ΦΕΚ·4716/26-10-2020και ΦΕΚ·65187/27-10-2021).

Παράλληλα, οι αξίες και οι δεξιότητες του επαγγέλματος συνόδευσαν τον λόγο των επαγγελματιών της παρούσας έρευνας, όπως -εκτός των άλλων- η υποστήριξη και η προάσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών, η ενίσχυση των δυνατών σημείων τους, η ενσυναίσθηση απέναντι στους γονείς και τους μαθητές για τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν, η αποδοχή, η εκτίμηση αναγκών, η παρατήρηση και η αξιολόγηση (Openshaw, 2008·Constable, 2009·Κουντουράς, 2017). Ο λόγος των περισσότερων Κοινωνικών Λειτουργών φάνηκε, επίσης, ότι περιλαμβάνει τις αξίες της συμπερίληψης των μαθητών και των παρεμβάσεών τους με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού (Villarreal Sosa, 2022).

Ωστόσο, εν αντιθέσει με το ΦΕΚ 3032/4-9-2017, κανένας Κοινωνικός Λειτουργός του δείγματος δεν ανέφερε πως εργάζεται σε ειδικά διαμορφωμένα και κατάλληλα εξοπλισμένο χώρο εντός του σχολείου για την ειδικότητά του, λόγω ελλείψεων στις υλικο-τεχνικές υποδομές. Αντιθέτως, υπήρξαν αναφορές για κρατικές ελλείψεις ως προς την πρόβλεψη του κατάλληλου χώρου και των μέσων αλλά και των ευρύτερων εργασιακών συνθηκών για το

επάγγελμά τους στο σχολείο. Ταυτόχρονα, κάποιιοι αναφέρθηκαν στο ζήτημα της υποστελέχωσης των Κοινωνικών Λειτουργών στα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., γεγονός που θεωρούν πως επιφορτίζει το έργο τους ως προς τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Μαλαδένης, 2013). Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα, άλλοι επαγγελματίες του δείγματος υποστήριξαν τον βοηθητικό ρόλο του προσωπικού των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. ως επιστημονικά υπεύθυνου φορέα για την ειδικότητά τους. Ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών, υπήρχαν Κοινωνικοί Λειτουργοί που υποστήριξαν πως αυτή μπορεί να είναι όχι μόνο θετική αλλά και δύσκολη, καθώς κάποιοι γονείς διατηρούν αμυντική και επιφυλακτική στάση απέναντί τους λόγω ενδεχόμενου φόβου τους για τον στιγματισμό των παιδιών (Χατζηπέμου & Μπίμου-Νάκου, 2021).

Σχετικά με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και σε επικοινωνία με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, ορισμένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί ανέφεραν πως έχουν βιώσει περιθωριοποίηση και παραγκώνιση του ρόλου τους από τα μέλη της Ε.Δ.Υ. σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, παρόλο που αποτελούν τον σύνδεσμο και τον διαμεσολαβητή μεταξύ των μελών και αναπόσπαστο κομμάτι της επιτροπής (Frost, et. al., 2005·Cuellar, et. al., 2018). Ακόμη, ορισμένοι αναφέρθηκαν σε ζητήματα ασάφειας και επικαλύψεων του ρόλου τους, ειδικά από την ειδικότητα του Ψυχολόγου, η οποία όμως δεν επισημάνθηκε ως κάτι αρνητικό αλλά, αντιθέτως, συμπληρωματικό για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων χαρακτηρίστηκε και θετική και αρνητική από τους επαγγελματίες του δείγματος, γεγονός που απέδωσαν τόσο σε υποκειμενικούς όσο και σε λόγους που οφείλονται σε ζητήματα θεσμοθέτησης του ρόλου τους (Dupper, 2003·Μητσογιάννης, 2019·Παπαχριστοδούλου, 2017·Κουρίνου & Χαλκίτη, 2022). Ωστόσο, υπήρξαν και Κοινωνικοί Λειτουργοί που θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι σαφής, ξεκάθαρος και αναγνωρίζεται ως τέτοιος από τα μέλη της Ε.Δ.Υ., εν αντιθέσει με ευρήματα άλλων ερευνών (Agresta, 2004·Alotabi, et. al., 2020·Μαλαδένης, 2013).

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος αναφέρθηκαν τόσο σε εξωγενείς (π.χ. οι εξυπηρετούμενοι, η καλή συνεργασία με το προσωπικό και τους εξωτερικούς φορείς), όσο και σε ενδογενείς παράγοντες (π.χ. η ψυχική ανθεκτικότητα του επαγγελματία, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η προϋπηρεσία του), τα οποία λειτουργούν ως θετικά σημεία και παρέχουν κίνητρο για το έργο τους. Ειδικότερα, επιβεβαιώθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν από την προσωπική ανάπτυξη, την επικοινωνία με τους εξυπηρετούμενους, την ανατροφοδότηση ή/και την αναγνώριση της εργασίας που παρέχεται και της ενίσχυσης από άλλους Κοινωνικούς Λειτουργούς υπηρεσιών (Collins, 2007). Ταυτόχρονα, εντοπίστηκε η

ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη συμπόνια και τη συνεργασία τους με τους εξυπηρετούμενους και, κυρίως τους μαθητές, καθώς οι Κοινωνικοί Λειτουργοί ανέφεραν πως έχουν θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση όταν υπάρχει εξέλιξη και βελτίωση της κατάστασης του εξυπηρετούμενου (Radey & Figley, 2007). Σε συμφωνία με τα ευρήματα των Cohen & Laufer (1999) και των Κουντουρά, Κανδυλάκη και Τσαϊρίδη (2021), επισημάνθηκε ο ρόλος της εποπτείας και της επίβλεψης του έργου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών ως μέσο το οποίο συντελεί στη βελτίωση της άσκησης του ρόλου τους, σε συνδυασμό με την εναλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος ως μέσο που μπορεί να βοηθήσει στην ανθεκτικότητά τους απέναντι στις εργασιακές δυσκολίες.

Με βάση τα ευρήματα της ανάλυσης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, επιδιώχθηκε η απάντηση στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικότερα, οι αναφορές των υποκειμένων έδειξαν πως κάποιοι Κοινωνικοί Λειτουργοί του δείγματος έχουν βιώσει και κάποιοι άλλοι δεν έχουν βιώσει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, την οποία αντιλαμβάνονται ως μια κατάσταση η οποία επηρεάζει τόσο την επαγγελματική απόδοση όσο και τον ψυχο-συναισθηματικό κόσμο των επαγγελματιών και η οποία μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από επιβαρυντικούς παράγοντες, οι οποίοι συμφωνούν, εν μέρει, με τα βιβλιογραφικά δεδομένα των Papadaki & Papadaki (2006), καθώς φαίνεται ότι για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται από εξωγενείς πηγές και πως η Εποπτεία αποτελεί μέσο για την πρόληψη και τη μείωση του φαινομένου. Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποια σχέση μεταξύ του είδους του σχολείου και της επαγγελματικής εξουθένωσης, ούτε κάποια διαφορά μεταξύ των Κοινωνικών Λειτουργών που εργάζονται σε σχολεία Ειδικής και σε σχολεία Γενικής Αγωγής ως προς την εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ως προς το αν επηρεάζει η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών την απόδοσή τους ως επαγγελματίες, διαπιστώθηκε πως για πολλούς Κοινωνικούς Λειτουργούς του δείγματος η συχνότητα και η σοβαρότητα των περιστατικών επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση και επάρκειά τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι Κοινωνικοί Λειτουργοί αντιμετωπίζουν πολλά και ποικίλα είδη περιστατικών στα σχολεία που υπηρετούν, γεγονός το οποίο τους δημιουργεί αβεβαιότητα ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων και την ολοκλήρωση των παρεμβάσεών τους, καθώς και υπέρβαση των αρμοδιοτήτων τους, σε συνδυασμό με γραφειοκρατικά και διοικητικά καθήκοντα που καλούνται να αναλαμβάνουν (Μητσογιάννης, 2019·Sherman, 2016·Παπαχριστοδούλου, 2017). Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στη γεωγραφική θέση των σχολείων και

των κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικών συνθηκών και της αύξησης και της σημαντικότητας των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί. Παρ' όλα αυτά, διαπιστώθηκε από ορισμένους επαγγελματίες πως το είδος, η τοποθεσία και οι ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων στα οποία εργάζονται οι Κοινωνικοί Λειτουργοί επηρεάζουν και τον δικό τους ρόλο, υπό την έννοια ότι το προσωπικό, οι υποδομές και η αγροτική ή αστική περιοχή μπορούν να αποτελέσουν επιβαρυντικούς ή υποστηρικτικούς παράγοντες για την άσκηση του ρόλου τους.

Αναφορικά με το αν επηρεάζει η συνεχής εναλλαγή σχολικού περιβάλλοντος των Κοινωνικών Λειτουργών αρνητικά την απόδοσή τους ως επαγγελματίες, οι περισσότεροι Κοινωνικοί Λειτουργοί αναφέρθηκαν στο γεγονός πως η ιδιότητά τους ως αναπληρωτές, τους επιβαρύνει και σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, καθώς είναι κάτι που τους εξουθενώνει και τους δυσκολεύει και βιοποριστικά, εφόσον ο αριθμός των σχολικών μονάδων είναι δυσανάλογος με τις θέσεις και τις προσλήψεις που γίνονται. Ειδικότερα, η τοποθέτησή τους σε πολλά σχολεία δημιουργεί πρακτικές και οικονομικές δυσκολίες μετακίνησης και πρόσβασης, ζητήματα προσαρμογής και διαχείρισης του προσωπικού και των εξυπηρετούμενων γονέων και μαθητών, εφόσον δεν υπάρχει συνέχεια στα περιστατικά και σταθερά πρόσωπα αναφοράς για αυτούς, όπως επίσης και δυσκολία στην κάλυψη των αναγκών των εκάστοτε σχολείων, εν γένει. Συνδυαστικά, ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν στα σχολεία επιφορτίζει τον ρόλο τους, κυρίως, με έκτακτα και σοβαρά περιστατικά, με αποτέλεσμα να λειτουργούν περισσότερο πυροσβεστικά στο έργο τους και να λαμβάνουν φόρτο εργασίας εκτός του ωραρίου τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τις επισφαλείς συνθήκες εργασίας που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα των Κοινωνικών Λειτουργών στο πλαίσιο ενός φαινομένου «από-εξειδίκευσης» της Κοινωνικής Εργασίας (Mullaly, 2001).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Παρόλο που τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν είχαν αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα, είναι έγκυρα στο πλαίσιο ερμηνείας τους και αντιπροσωπευτικά στο επίπεδο συγκέντρωσης των δεδομένων και της ανάλυσής τους. Συνεπώς, δύνανται να αποτελέσουν έναυσμα για την υλοποίηση παρεμβάσεων από τους αρμόδιους φορείς χάραξης πολιτικής, με στόχο την υποστήριξη του επαγγέλματος και, ιδιαίτερα, τις μόνιμες προσλήψεις Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία, την θεσμοθέτηση του ρόλου της Εποπτείας, όπως και την ενίσχυση όλων των αναφερόμενων εξωγενών και ενδογενών παραγόντων που επηρεάζουν τον προσλαμβανόμενο επαγγελματικό ρόλο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών, για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βελτίωση της απόδοσης και της επάρκειάς τους στον Ελλαδικό χώρο.

Τέλος, η ανάλυση υποδεικνύει την περαιτέρω διερεύνηση σε ευρύτερη κλίμακα και μεγαλύτερο πληθυσμό για το αχαρτογράφητο πεδίο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, όπως και τον σχεδιασμό άλλων εμπειρικών ερευνών ποιοτικής ανάλυσης με στόχο να φωτιστούν διαφορετικές όψεις και ζητήματα ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές αφορμές συζήτησης (π.χ. μεταναστευτικό ζήτημα), έτσι ώστε οι ενδεχόμενες κρατικές παρεμβάσεις να υποστηρίζουν πιο στοχευμένα το έργο των επαγγελματιών στα ελληνικά σχολεία μέσα από τη δική τους φωνή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αθανασοπούλου, Π. Α. & Πάσαλη, Α. Α. (2016). Ενδοσχολική βία και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Cohen, B.Z. (1999). Intervention and supervision in strengths-based social work practice. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.

Douglas, T. (1997). Η Επιβίωση στις ομάδες. Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Στο Κατσαμά, Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Franklin, C. & Harris, M. (2012). The School Services Sourcebook. Στο Ζούμα, Β., Κακκάλη, Ε., Κολλάτου, Α. (2015). *Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Ζούμα, Β., Κακαλή, Ε. & Κολλάτου, Α. (2015). Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Πτυχιακή Εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Germain, C. (2006). An ecological perspective on social work in the schools. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.

Gleason, A. (2007). A Survey of Old Testament Introduction. Στο Ζούμα, Β., Κακκάλη, Ε. & Κολλάτου, Α. (2015). *Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Jansson, B. (2011). *The Reluctant Welfare State: Engaging History to Advance Social Work Practice in Contemporary Society*. Στο Ζούμα, Β., Κακκάλη, Ε. & Κολλάτου, Α. (2015). *Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Καβούκης, Μ. (2021). Ένταξη και συμπερίληψη των προσφυγοπαίδων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: απόψεις εκπαιδευτικών και σχολικών κοινωνικών λειτουργών. Διπλωματική Εργασία. Μ.Π.Σ. Επιστήμες της Αγωγής. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καλανδρία, Ε. (2022). Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.: Διερεύνηση των αναγκών των Διεπιστημονικών Ομάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Υποστήριξη των μαθητών ευθύνης τους. Ερευνητική Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού. Παν/μιο Δυτικής Αττικής.

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

Καλλινικάκη, Θ. (2003). Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας. Στο Μ. Ψύλλα, & Ο. Στασινοπούλου (Επιμ.), *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Σταθρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος, 23-37.

Κανδυλάκη, Α. (2009). Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 63-67.

Κατσαμά, Ε. (2016). Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας για την Πρόληψη και την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). *Κοινωνική Εργασία στα Σχολεία: Από την Σχολική Μονάδα στην Κοινότητα, Μια Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ίων, 1-27.

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.

Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, Χ. (2009). Κοινωνική Εργασία με Ομάδες. Αθήνα: *Ελλην*,(2), 31-212.

Kelly, M. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools*. Στο Ζούμα, Β., Κακκάλη, Ε. & Κολλάτου, Α. (2015). *Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας*. Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.

Knapp, S. & A., Jongma. (2002). *The School Counselling and School Social Work Treatment Planner*. Στο Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κουντουράς, 2017. Ενσυναίσθηση και Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών: Κοινωνική Εργασία*. Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος. (125), 48-70.

Κουντουράς, Γ., Κανδυλάκη, Α. & Τσαϊρίδης, Χ. (2021). Κοινωνικοί Λειτουργοί σε συνθήκες κρίσης: Εργασιακό Άγχος και Ανθεκτικότητα. *Κοινωνική Εργασία*, Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, (143), 63-88.

Κουρίνου Ρ. & Χαλκίτη Ε. (2022). Σχολική κοινωνική εργασία. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την σχολική κοινωνική εργασία. Πτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο. Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Κόντη, Α. (2020). Ο νέος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα από την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το νόμο 4547 του 2018. Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος, Παν/μιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαλαδένης, Π. (2013). Απόψεις και αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών που στελεχώνουν τα ΚΕΔΔΥ για το ρόλο, τις δεξιότητες και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού. Διπλωματική Εργασία. Μ.Π.Σ. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μητσογιάννης, Π. Α. (2019). Οι αντιλήψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για τον ρόλο τους στις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ΕΔΕΑΥ. Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακού «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Παν/μιο Αιγαίου.

Μπιρλή, Μ. & Παππά, Ε. (2017). Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools*. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαχριστοδούλου, Ε. (2017). Μελέτη της οργάνωσης του προγράμματος "Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη και συμπερίληψη στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες": οι απόψεις και αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών για την σχολική κοινωνική εργασία. Διπλωματική Εργασία. Μ.Π.Σ. Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πιλήσης, Θ. (2011). Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Κατσαμά, Ε. (2013). *Κοινωνική Εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Χατζηπέμου, Θ. & Μπίμου-Νάκου, Ι. (2021). Σχολική Ψυχολογία και Κοινωνική Εργασία: Διεπαγγελματική συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Παραδοχές, διαπραγματεύσεις και διλήμματα. *Κοινωνική Εργασία, Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, (143)*, 3-33.

ΦΕΚ 3032/4-9-2017: Καθήκοντα και αρμοδιότητες του κλάδου ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

ΦΕΚ 4716/26-10-2020: Ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών για το σχολικό έτος 2020-2021 στο πλαίσιο της Πράξης: «Υποστήριξη σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς» για την αντιμετώπιση των συνεπειών του COVID- 19.

ΦΕΚ 65187/27-10-2021: Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών.

ΦΕΚ τ. Β' 5614/13-12-2018: Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης - Κ.Ε.Σ.Υ.

Ξενόγλωσση

Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *National Association of Social Workers, Inc*, 26(3), 151-163.

Alotaibi, A. S., Mohamad, M. S., Saim, N. J. & Zakaria, E. (2020). Challenges Facing School Social Workers in Saudi Arabia. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 10(12), 101-115.

Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R. & Mumm A. M. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes. *National Association of Social Workers*, 151-163.

Berzin, S.C, O'Brien, K. Frey, A., Kelly, M.S, Alvarez, M.E. & Shaffer, G. L. (2011). Meeting the Social and Behavioral Health Needs of Students: Rethinking the Relationship Between Teachers and School Social Workers. *Journal of School Health*, (81)8, 493-501.

Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. *Children & Schools*, 21(1), 34-47.

Cohen, B. Z. & Laufer, H. (1999). The influence of supervision on social workers' perceptions of their professional competence. *The Clinical Supervisor*, 18(2), 39-50.

Collins, S. (2007). Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*, 19(4), 255-269.

Constable, R. (2009). The role of the school social worker. In *School social work: Practice, policy and research*, 3-29.

Cuellar, M. J., Elswick, S. E. & Theriot, M. T. (2018). School social workers' perceptions of school safety and security in today's schools: A survey of practitioners across the United States. *Journal of school violence*, 17(3), 271-283.

Dulmus, C. & Sowers K. (2012), Social Work Fields of Practice Historical Trends Professional Issues and Future Opportunities στο Ζούμα, Β., Κακαλή, Ε., & Κολλάτου, Α. (2015). Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Πτυχιακή Εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 20-21.

Dupper, D. (2003). School Social Work: Skills and interventions for effective practice. Στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση-Στα θρανία των ετεροτήτων. Αθήνα: Τόπος.

Ehrenreich, J. (1985). *The Altruistic Imagination: A History of Social Work and Social Policy in the United States*. New York: Cornell University Press.

Franklin, C., Kim, J. S. & Tripodi, S. J. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677.

Frost, N., Robinson, M. & Anning, A. (2005). Social workers in multidisciplinary teams: issues and dilemmas for professional practice. *Child and Family Social Work, 10*, 187-196.

Guterman, N. B. & Bargal, D. (1996). Social workers' perceptions of their power and service outcomes. *Administration in Social Work, 20*(3), 1-20.

Kelly, M. S., Andy J. F., Alvarez, M., Berzin, C.S., Shaffer, G. & O'Brien, K. (2010). School Social Work Practice and Response to Intervention. *Children & schools, 32*(4), 201-209.

Loyd, C., King, R. & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and Burnout: A review, *Journal of Mental Health, 11*(3), 255-265

Massat, R. C, Kelly, M.S. & Constable, R. (2016). *School Social Work: Practice, Policy and Research*. Oxford University Press.

Mullaly, B (2001). Confronting the politics of despair: Toward the reconstruction of progressive social work in a global economy and postmodern age. *Social work education, (20)*3, 303-320. DOI:10.1080/02615470120057406.

Papadaki, V., & Papadaki, E. (2006). Job satisfaction in social services in Crete, Greece: social workers' views. *European Journal of Social Work, 9*(4), 479-495.

Radey, M., & Figley, C. R. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal, 35*, 207-214.

Sherman, M. C. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *National Association of Social Workers, (38)*3, 147-151.

Truchot, D. & Deregard, M. (2001). Perceived inequity, communal orientation and burnout: The role of helping models. *Work & Stress, 15*(4), 347-356.

Villarreal Sosa, L. (2022). School Social Work: Challenges and Opportunities. *Children & Schools*, 44(2), 67-69.

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://www.ipaidia.gr/paideia/oi-koinonikoi-leitourgoi-gia-ena-sxoleio-diapistimonika-stelexomeno/>

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