



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση

**Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές).**

**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 Ειδίκευσης

Κόντη Αλεξία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Τσατσαρώνη Άννα: Καθηγήτρια, επιβλέπουσα
Μπαγάκης Γεώργιος: Καθηγητής, μέλος
Τζιμογιάννης Αθανάσιος: Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2020

*"Πρέπει οπωσδήποτε να βρούμε τρόπο να κάνουμε τη δουλειά μας.
Ίσως κάνουμε τη δουλειά μας μέσα σε μια τάξη,
σε ένα θρανίο,
κάτω από το θρανίο,
έξω από ένα σπίτι,
μέσα στο σπίτι ή σε ένα στέγαστρο,
με μαριονέτες, πηλό, γκράφιτι,
πριν από το σχολείο ή κατά τη διάρκεια του γεύματος...
παρ'όλα αυτά,
εμείς θα κάνουμε τη δουλειά μας"*

*Heather Alden,
Κοινωνικός Λειτουργός της χρονιάς 2012 στην Αμερική*

Στο Δημήτρη, στο Γρηγόρη και στο Γιώργο

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση του νέου ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα από το νόμο 4547 του 2018 με κύριο θέμα την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συνεχείς αλλαγές στις υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης και η ένταξη των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία γενικής αγωγής αντανακλούν την αναγκαιότητα υποστήριξης των μαθητών, η οποία δημιουργείται από τις σημερινές συνθήκες των σύνθετων πολυπολιτισμικών και ραγδαία μεταβαλλόμενων κοινωνιών. Το θέμα προσεγγίζεται από την σκοπιά των σύγχρονων εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών οι οποίες τονίζουν την ανάγκη για ένα δημοκρατικό, συμπεριληπτικό σχολείο, το οποίο θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και θα δρα αποτελεσματικά αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ατομικά και συλλογικά, έχουν καίρια ευθύνη για τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, μέσα σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικής αυτονομίας, η αναζήτηση και επίλυση των δυσκολιών των μαθητών απαιτεί τη συμβολή και άλλων εξειδικευμένων ειδικοτήτων. Η παρούσα μελέτη περιγράφει τις πολιτικές και προσεγγίζει με θεωρητικούς όρους το θέμα των υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα σε αυτές. Στη συνέχεια επικεντρώνεται στις αλλαγές που φέρνει η νέα νομοθετική ρύθμιση με τη θέσπιση του νόμου 4547 του 2018. Οι αλλαγές αυτές εξετάζονται από πολλές πλευρές και επίπεδα της εκπαίδευσης σε μακρο-επίπεδο από την πλευρά του υπουργείου, σε μέσο-επίπεδο από την πλευρά των περιφερειακών διευθύνσεων και των υποστηρικτικών δομών και τέλος σε μικρο-επίπεδο από την σκοπιά των ίδιων των σχολικών μονάδων. Η έρευνα καταλήγει, με βάση τα ευρήματά της, στην ανάγκη πλήρους υποστήριξης των μαθητών μέσα στην κάθε εκπαιδευτική μονάδα, υποστήριξη η οποία πρέπει να παρέχεται από διεπιστημονική ομάδα μέσα στην οποία εξέχοντα ρόλο έχει ο κοινωνικός λειτουργός.

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνικοί Λειτουργοί, Συμπερίληψη, Δημοκρατικό Σχολείο, Σχολική Αυτονομία, Διεπιστημονικότητα.

Abstract

The present research aims to investigate the new role of the social worker through the law 4547/ 2018, having as its main subject the reorganisation of support structures of primary and secondary education. The continuous changes related to the supportive structures of education and the integration of social workers into schools of general education reflect the necessity for supporting students, created by the present conditions of complex multicultural and rapidly changing societies. The topic is approached from the perspective of contemporary educational and social policies which stress the need of a democratic and inclusive school, which will address all students without discrimination and will act effectively, acknowledging the needs of each student individually. Although school teachers, individually and collectively, have the main responsibility for the democratic operation of the school and the equal participation of students to learning within a frame of pedagogical autonomy, the identification and solving of students' difficulties demands the contribution of other specialised professionals. The present research describes the policies, and approaches the subject of supportive structures in education by using theoretical terms which highlight the importance of the role of social worker within them. In particular, it focuses on the changes brought about by the new legislation (law 4547/2018) and examines them at several levels of education, the macro level of the ministry, the meso-level of the regional directorates and the supportive structures and the micro- level of the schools. The findings of the research suggest that students should have full support within their schools and that this should be provided by interdisciplinary teams in which the role of social worker is central.

Key- words: Social workers, Inclusion, Democratic school, School autonomy, Interdisciplinarity.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου αρχικά στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου *κυρία Τσατσαρώνη Άννα*, Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τόσο για την επιστημονική καθοδήγηση και τη συνεχή και άμεση ανατροφοδότηση όσο και για την κατανόηση και ενθάρρυνση που έδειξε στις δυσκολίες και ανησυχίες μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο *Σιφακάκη Πολυχρόνη* ο οποίος, στο πλαίσιο άσκησης επικουρικού έργου, συμμετείχε συνεχώς στην παρακολούθηση και εξέλιξη της διπλωματικής μου έρευνας και με βοήθησε με τις συμβουλές του σε κομβικά σημεία της διεκπεραίωσής της. Ευχαριστώ και τους δύο από καρδιάς. Χωρίς την παρουσία και συμβολή τους το ταξίδι αυτό δε θα είχε το ίδιο νόημα.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής μου Επιτροπής, κ. Μπαγάκη Γεώργιο και κ. Τζιμογιάννη Αθανάσιο, Καθηγητές του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή και την καθοδήγησή τους κατά την διάρκεια της φοίτησής μου στο πρόγραμμα.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα τόσο για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή και τη διάθεση του χρόνου τους όσο και για το γεγονός ότι μοιράστηκαν γενναιόδωρα τις απόψεις τους και εμπειρίες τους μαζί μου. Χωρίς τη συμμετοχή τους η έρευνα αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Δημήτρη για τη στήριξη που μου προσέφερε με κάθε τρόπο για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τα παιδιά μου Γρηγόρη και Γιώργο για την κατανόηση τις ώρες που δεν ήμουν μαζί τους, τον πατέρα μου Γιώργο και τα πεθερικά μου Γρηγόρη και Καλλιόπη για τη συνεχή υποστήριξη καθώς και τη μητέρα μου Βασιλική, που δεν είναι πλέον μαζί μας, για την ανατροφή που μου έδωσε να παλεύω για κάθε στόχο στη ζωή μου. Τους αγαπώ και τους ευχαριστώ.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1: Η εξέλιξη του θεσμού της Κοινωνικής Εργασίας και η καθιέρωσή του στην εκπαίδευση.	10
1.1. Εισαγωγή	10
1.2. Ορισμός και ιστορική εξέλιξη του θεσμού της «Κοινωνικής Εργασίας»	10
1.2.1. Η Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα	12
1.3 Η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα	14
1.3.1. Τα Καθήκοντα των Κοινωνικών Λειτουργών στην εκπαίδευση.	19
1. 4 Σύνοψη του κεφαλαίου	23
Κεφάλαιο 2 : Ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση.	24
2.1 Εισαγωγή	24
2.2. Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση.....	24
2.2.1. Πολιτικές χωρών για την συμπερίληψη και τις υποστηρικτικές δομές στην εκπαίδευση.....	26
2.3. Η ανταπόκριση της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση	30
2.3.1. Ανταποκρίσεις των εμπλεκόμενων στις προωθούμενες αλλαγές	34
2.4. Σύνοψη Κεφαλαίου.....	37
Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό πλαίσιο	38
3.1. Εισαγωγή	38
3.2. Στο δρόμο για ένα δημοκρατικό σχολείο.....	38
3.3. Η αξία και τα εμπόδια του επαγγέλματος του Κοινωνικού Λειτουργού.	44
3.4. Σύνοψη κεφαλαίου	47
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας.....	48
4.1. Εισαγωγή	48
4.2. Σκοπός της έρευνας	48
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.4. Επιλογή μεθόδου	49
4.5. Περιγραφή δείγματος.....	50
4.6. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	51
4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	53
4.8. Ζητήματα δεοντολογίας	54
4.9. Σύνοψη κεφαλαίου	55
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων	56

5.1. Εισαγωγή	56
5.2. Παρουσίαση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα	56
5.2.1. Τα παιδαγωγικά δικαιώματα που αναφέρονται από τους συνεντευξιαζόμενους και προωθούνται μέσα από το νόμο 4547/ 2018.	56
5.2.2. Η έννοια της «συμπερίληψης».....	60
5.2.3. Ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως προσδιορίζονται στο νέο νόμο 4547/2018.	62
5.2.4. Πολιτικές και πρακτικές σχολικής αυτονομίας και προώθηση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και της συμπερίληψης.	67
5.3. Σύνοψη κεφαλαίου	69
Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση.....	70
6.1. Εισαγωγή	70
6.2. Ο νέος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών	70
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα	77
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	83
Ελληνική Βιβλιογραφία	85
Νομοθεσία και άλλα επίσημα πολιτικά κείμενα	87
Ιστοσελίδες.....	89
Παραρτήματα	90
I. Τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων.....	90
II. Οδηγός συνέντευξης	91
III. Ενδεικτική συνέντευξη	95

Εισαγωγή

Οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον ελλαδικό χώρο, μας φέρνουν αντιμέτωπους με την καθημερινή πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία και τις αυξανόμενες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης υποδεικνύει την υποχρέωση της πολιτείας να αναπροσαρμόσει τις εκπαιδευτικές δομές και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Είναι πλέον αναγνωρισμένο ότι οι εκπαιδευτικές δυσκολίες ενός μαθητή μπορεί να μην προέρχονται από κάποια αναπηρία αλλά από εξωγενείς παράγοντες, όπως το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, προβλήματα στην οικογένεια, συναισθηματικές ή ψυχολογικές δυσκολίες ή σχολικό εκφοβισμό. Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών δεν αποτελεί μόνο μέρος του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά οι μαθητές και οι οικογένειές τους πρέπει να υποστηριχθούν και από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς ή λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές.

Οι δυσκολίες των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιβεβαιώνουν την ανάγκη για υποστηρικτικές δομές στην εκπαίδευση και την χρησιμότητα των κοινωνικών λειτουργών και στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση του νέου αυτού ρόλου του κοινωνικού λειτουργού όπως αυτός προσδιορίζεται μέσα από το νόμο 4547 του 2018 και από τις απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης. Το σχολικό έτος 2018-2019 αποτελεί τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του νόμου αυτού και κατ' επέκταση τον πρώτο χρόνο λειτουργίας των νέων υποστηρικτικών δομών και του νέου ρόλου των κοινωνικών λειτουργών. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εφαρμογή του νόμου.

Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται το επιστημονικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εργασίας και η εξέλιξη του θεσμού μέσα στα χρόνια, εκτός και εντός του ελλαδικού χώρου, με ιδιαίτερη έμφαση στην Σχολική Κοινωνική Εργασία. Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές για την ανάπτυξη των υποστηρικτικών δομών στον

τομέα της εκπαίδευσης και τη συμβολή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε θεωρίες που στηρίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου για όλους, ενός συμπεριληπτικού, δημοκρατικού σχολείου που θα αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης καθώς και στις αξίες και τα εμπόδια του επαγγέλματος της κοινωνικού λειτουργού. Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού τμήματος της εργασίας παρουσιάζουμε το ερευνητικό μέρος, ξεκινώντας από τη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία παρουσιάζεται στο τέταρτο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας που συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τα δύο τελευταία κεφάλαια -έκτο και έβδομο- όπου αναλύονται τα δεδομένα αξιοποιώντας την επιστημονική βιβλιογραφία και τις θεωρητικές αναφορές της εργασίας και εξάγονται τα συμπεράσματα σχετικά με τον νέο ρόλο της κοινωνικού λειτουργού όπως αυτός παρουσιάζεται και γίνεται αντιληπτός με βάση το νόμο 4547 του 2018 από στελέχη της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1: Η εξέλιξη του θεσμού της Κοινωνικής Εργασίας και η καθιέρωσή του στην εκπαίδευση.

1.1. Εισαγωγή

Σκοπός το παρόντος κεφαλαίου είναι να οριστεί η Κοινωνική Εργασία ως επιστημονικό αντικείμενο και ως επαγγελματική δραστηριότητα και να παρουσιαστεί η εξέλιξη του θεσμού μέσα στα χρόνια, εκτός και εντός του ελλαδικού χώρου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα θα ασχοληθούμε με τον ορισμό της Κοινωνικής Εργασίας και την εξέλιξή του, από την δημιουργία του μέχρι και σήμερα. Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στην ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα και στους φορείς στους οποίους μπορούν να εργαστούν οι κοινωνικοί λειτουργοί. Τέλος, θα επικεντρωθούμε στην Σχολική Κοινωνική Εργασία και θα αναπτύξουμε το ρόλο των κοινωνικών υπηρεσιών και τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

1.2. Ορισμός και ιστορική εξέλιξη του θεσμού της «Κοινωνικής Εργασίας»

Τον Ιούλιο του 2014 η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (ΔΟΚΕ)¹ σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (ΔΕΣΚΕ)² συμφωνήσαν ως προς την αναθεώρηση του Διεθνούς Ορισμού της Κοινωνικής Εργασίας και κατέληξαν στην ακόλουθη διατύπωση: *«Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται στις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών*

¹ International Federation of Social Workers, IFSW

² International Association of School Social Workers, IASSW

*επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και για να ενισχύσει την ευημερία τους».*³

Ο όρος κοινωνική εργασία προέρχεται από τον αγγλοσαξονικό όρο social work και αντίστοιχα ο όρος κοινωνικός λειτουργός⁴ αποδίδει τον όρο social worker (Καλλινικάκη, 1998). Όπως αναφέρει η Καλλινικάκη (1998), η ανάγκη δημιουργίας της κοινωνικής εργασίας ως επαγγελματικού πεδίου προέκυψε από την ανάγκη βοήθειας διαφορετικών ομάδων, οι οποίες αντιμετώπιζαν προβλήματα επιβίωσης λόγω έκτακτων γεγονότων στην καθημερινότητά τους. Με την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας, το αντικείμενό της συνδεόταν όλο και περισσότερο με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά γεγονότα της παγκόσμιας κοινότητας και της εκάστοτε χώρας.

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998) η κοινωνική εργασία αποτέλεσε τμήμα της κοινωνικής πρόνοιας. Οι πρώτοι νόμοι θεσμοθετήθηκαν υπέρ των φτωχών στη Γερμανία από το 1529, ενώ στην Αγγλία θεσπίστηκαν μεταξύ 1601 και 1834. Το 1800 εμφανίζονται οι φιλικοί επισκέπτες (friendly visitors), γυναίκες κυρίως οι οποίες επισκέπτονταν άπορες οικογένειες εθελοντικά και τους έκαναν δωρεές. Αργότερα δημιουργήθηκαν οι πρώτες φιλανθρωπικές οργανώσεις. Στόχος των επισκέψεων αυτών αποτελούσε και η καθοδήγηση των οικογενειών ώστε να βρουν εργασία, να επιμεληθούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους και να διαχειριστούν σωστά τα εισοδήματά τους. Το 1898 ιδρύθηκε η πρώτη Σχολή Φιλανθρωπίας της Νέας Υόρκης (η οποία μετονομάστηκε σε Σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου της Κολούμπια) και μέχρι το 1923 είχαν δημιουργηθεί δεκατρία (13) τμήματα κοινωνικής εργασίας πανεπιστημιακού επιπέδου. Παράλληλα, εμφανίστηκαν οι πρώτες στέγες σίτισης και υποστήριξης εξαθλιωμένων ατόμων στο Λονδίνο και στο Σικάγο (1889). Βασιζόμενοι στις αρχές της φιλανθρωπίας, τα μέλη των οργανώσεων άρχισαν να εκπαιδεύονται συστηματικά με αποτέλεσμα να μπουν οι ρίζες για τη λεγόμενη «κατά περίπτωση κοινωνική εργασία», τη σημερινή μορφή κοινωνικής εργασίας που εστιάζεται στα άτομα. Το 1909

³ <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work>

⁴ Σύμφωνα με την Στατιστική Υπηρεσία για την Εργασία των Η.Π.Α. (<https://www.bls.gov/cps/cpsaat11.htm>) το 81,6% των κοινωνικών λειτουργών είναι γυναίκες. Μολονότι η πλειοψηφία είναι γυναίκες, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ο όρος «κοινωνικός λειτουργός» εφόσον χρησιμοποιείται και στο νόμο 4547/2018 στον οποίο εστιάζεται η παρούσα έρευνα.

πραγματοποιούνται οι πρώτες παρεμβάσεις ανά ομάδες σε ψυχικά ασθενείς σε κρατικά νοσοκομεία και σε ομάδες νεαρών χρηστών ναρκωτικών ουσιών (Fink, 1978, όπ. αναφ. στο Καλλινικάκη 1998).

Επίσημα, η Κοινωνική Εργασία αναγνωρίστηκε ως επάγγελμα μέσω της εφαρμογής της σε τρεις τομείς (Καλλινικάκη, 1998):

- Στον τομέα της ιατρικής: Το 1905 προσλήφθηκαν οι πρώτοι κοινωνικοί λειτουργοί σε αντιφυματικά ιατρεία.
- Στον τομέα της Ψυχιατρικής: Το 1904 ο Adolf Meyer ήταν ο πρώτος ψυχίατρος που εισήγαγε την κοινωνική εργασία στη μετανοσοκομειακή φροντίδα των ψυχικά ασθενών.
- Στον τομέα της παιδικής προστασίας: Το 1900 ξεκίνησε η ανάπτυξη του τομέα της παιδικής προστασίας αποκλειστικά από κοινωνικούς λειτουργούς.

Στα πλαίσια της παιδικής προστασίας αρχίζει να αναπτύσσεται και η σχολική κοινωνική εργασία με την πρόσληψη των πρώτων κοινωνικών λειτουργών σε σχολεία με στόχο την σύνδεση του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών (Porple, 1995 όπ. αναφ. στο Καλλινικάκη, 1998).

1.2.1. Η Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα

Η γένεση της Επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας οφείλεται στην ανάγκη για παροχή βοήθειας, μέσω του κινήματος της φιλανθρωπίας, σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στην Ελλάδα, η κοινωνική εργασία ως τεχνική της κοινωνικής πρόνοιας εμφανίστηκε το 1950. Το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας, στηριζόμενο από την τότε βασιλική πρόνοια, προχώρησε στην πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών με σκοπό να στελεχώσουν το πρόγραμμα «Παιδική προστασία παρ' οικογενείας» (Μαστρογιάννης, 1968 στο Καλλινικάκη, 1998). Οι πλημμύρες της δεκαετίας του πενήντα στα Ιόνια Νησιά και στη Θεσσαλία οδήγησαν στην ενίσχυση των κοινωνικών υπηρεσιών με κοινωνικούς λειτουργούς, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι πληγέντες (Μαστρογιάννης, 1960 στο Καλλινικάκη, 1998). Το πρώτο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας λειτούργησε το 1945 στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Θηλέων Pierce, το οποίο σταμάτησε τη λειτουργία του το 1975. Η Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) λειτούργησε, αρχικά με μονοετή φοίτηση, τη Σχολή Κοινωνικής

Εργασίας στην Αθήνα, η οποία μέχρι το 1954 έγινε τετραετής. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ) στον οποίο εγγράφονται, υποχρεωτικά πλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί της χώρας. Δύο χρόνια μετά δημιουργείται το Συμβούλιο Επιμόρφωσης στην Κοινωνική Εργασία (Σ.Ε.Κ.Ε.), ύστερα από συνεργασία των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας του Αμερικάνικου Κολεγίου, της ΧΕΝ, του Εθνικού Βασιλικού Ιδρύματος (ΒΕΙ) και της οργάνωσης Unitarian University Service Committee των ΗΠΑ. Το Συμβούλιο συνέβαλε στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, οργάνωσε τα πρώτα σεμινάρια, μετέφρασε βασικά συγγράμματα κοινωνικής εργασίας και επιμελήθηκε των προγραμμάτων των σχολών κοινωνικής πρόνοιας. Με το ΦΕΚ 247/ 12-11-1959 «Περί του θεσμού των Κοινωνικών Λειτουργών», πραγματοποιείται η νομοθετική κατοχύρωση του επαγγέλματος. Το 1973 η εκπαίδευση των Κοινωνικών Λειτουργών περνάει επίσημα στην ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα στην τεχνολογική εκπαίδευση (ΚΑΤΕΕ), με δύο αντίστοιχες σχολές να λειτουργούν στην Πάτρα και στο Ηράκλειο της Κρήτης. Το 1985 η εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία πέρασε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την λειτουργία των ΤΕΙ Κοινωνικής Εργασίας. Το 1994, ιδρύεται το Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με κατεύθυνση «Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Διοίκηση», αναβαθμίζοντας τις σπουδές της κοινωνικής εργασίας (Μαστρογιάννης, 1960 στο Καλλινικάκη, 1998).

Όπως σε άλλες χώρες έτσι και στη χώρα μας, η κοινωνική εργασία ασκείται πλέον σε όλους σχεδόν τους τομείς που ασχολούνται με την ανθρώπινη υπόσταση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Π.Δ. 50/1989 (ΦΕΚ 23/Α/26-1-1989) με θέμα τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να ασκήσουν τις δραστηριότητές τους στους ακόλουθους τομείς:

- **Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας:** Προγράμματα παιδικής προστασίας, υπερηλίκων, αναπήρων και γενικά ατόμων και οικογενειών με κοινωνικές ανάγκες.
- **Τομέας Υγείας.** Παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών προς τον ασθενή και τους οικείους του, σε νοσηλευτικά ιδρύματα, αναρρωτήρια, Θεραπευτικούς ξενώνες, ιατροκοινωνικά κέντρα, μονάδες οικογενειακού προγραμματισμού κ.λπ.

- **Τομέας Ψυχικής Υγείας:** Παροχή υπηρεσιών διαγνωστικού, συμβουλευτικού και θεραπευτικού χαρακτήρα σε άτομα, ομάδες και οικογένειες τα οποία θεραπεύονται σε κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Θεραπευτήρια Ψυχικών Παθήσεων, Συμβουλευτικούς Σταθμούς κ.λπ.
- **Τομέας Κοινωνικής Ασφάλισης.** Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιβοηθητικού χαρακτήρα σε ασφαλισμένα άτομα ή και στις οικογένειές τους, μέσα από τους αρμόδιους φορείς π.χ. Ι.Κ.Α., Ο.Γ.Α., κ.λπ.
- **Τομέας επαγγελματικού προσανατολισμού εργασίας.** Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών στα πλαίσια των φορέων επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης, όπως Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Σχολές Μαθητείας, Κέντρα Εργαζομένης Νεότητας, βιομηχανικές μονάδες, επιχειρήσεις κ.λπ.
- **Τομέας εκπαίδευσης.** Παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- **Τομέας πρόληψης και καταστολής της ροπής προς παραβάσεις ανηλίκων και εγκληματικότητας.** Παροχή ειδικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιβοηθητικού χαρακτήρα, μέσα από κρατικούς ή άλλους φορείς όπως Δικαστήρια Ανηλίκων, Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων, Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων, Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων, Σωφρονιστικά Καταστήματα, Φυλακές, Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων, Εταιρεία Προστασίας Αποφυλακισομένων, ιδρύματα και υπηρεσίες για άτομα με παρεκκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά.
- **Τομέας Κοινωνικής Οργάνωσης και Ανάπτυξης.** Παροχή κοινωνικών υπηρεσιών με στόχο την υποβοήθηση αναπτυξιακών δραστηριοτήτων σε όλες τις βαθμίδες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Λαϊκής Επιμόρφωσης, Κέντρων Νεότητας, Πολιτιστικών Κέντρων κ.λπ.
- **Τομέας Κοινωνικών Υπηρεσιών για τις ένοπλες Δυνάμεις και τις υπηρεσίες του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης.**

1.3 Η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα

Όπως αναφέρει ο Constable (2015), σύμφωνα με την Ένωση Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας της Αμερικής (School Social Work Association of

America 2005), η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί ένα εξειδικευμένο τομέα πρακτικής του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην κοινότητα των μαθητών. Στόχος των κοινωνικών λειτουργών είναι η προώθηση του ρόλου του σχολείου, ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να ξεπεράσουν οποιοδήποτε εμπόδιο στην εκπαίδευσή τους. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί δραστηριοποιούνται σε τέσσερις βασικούς τομείς (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014):

- Αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών
- Άμεση συνεργασία με την οικογένεια
- Συμβουλευτική (μέσω διεπιστημονικής ομάδας)
- Σύνδεση σχολείου με την κοινότητα

Στην Ελλάδα, οι πρώτες παρεμβάσεις κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση έγιναν είτε σε παιδιά άπορων οικογενειών είτε σε παιδιά που ζούσαν σε ορφανοτροφεία είτε σε παιδιά με αναπηρίες μέσω της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ), του ιδρύματος κωφαλάλων και του Φάρου Τυφλών (Κατσαμά, 2014). Το 1956 ιδρύθηκε το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής και μεταγενέστερα Κέντρα Παιδοψυχικής Υγιεινής, στα οποία οι Κοινωνικοί Λειτουργοί εργάζονταν ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί) με στόχο την αξιολόγηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από αίτημα του γονέα.

Το 1977 τα Τμήματα Κοινωνικής Εργασίας των ΤΕΙ Πάτρας και Ηρακλείου και μετέπειτα της Αθήνας πραγματοποίησαν πιλοτικά προγράμματα στα σχολεία των αντίστοιχων περιοχών. Το 1988, ύστερα από έρευνα των σπουδαστών του ΤΕΙ Αθήνας, επιλέχθηκαν σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους δήμους Αγίας Βαρβάρας και Κορυδαλλού προκειμένου να στηριχθούν οι μαθητές των σχολικών μονάδων και οι οικογένειές τους. Οι υπηρεσίες αυτές εποπτεύονταν από την Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας αλλά λειτουργούσαν εντός σχολικού πλαισίου. Οι περισσότερες παραπομπές γίνονταν από εκπαιδευτικούς και όχι από γονείς. Ωστόσο, τα πιλοτικά αυτά προγράμματα υλοποιούνταν για

συγκεκριμένη χρονική περίοδο και το ΤΕΙ Αθήνας σταμάτησε την πραγματοποίησή τους το 1995 (Παπαϊωάννου, 2000).

Με το Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985 θεσμοθετείται η άσκηση της κοινωνικής εργασίας μέσα στις σχολικές μονάδες αλλά δεν πραγματοποιείται καμία πρόσληψη. Με το νόμο 1566/1985, με θέμα τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ορίζεται ο κλάδος του Κοινωνικού Λειτουργού. Συγκεκριμένα στην παράγραφο 2 του άρθρου 35 αναφέρεται ότι: «Για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Συνιστώνται επιπλέον κατά κλάδους οι εξής θέσεις προσωπικού: Α' Ειδικό προσωπικό: Κλάδος ΑΡ7 Κοινωνικών λειτουργών...». Επίσης, η παράγραφος 8 του ίδιου άρθρου αναφέρει ότι: «Τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στον εισαγωγικό βαθμό του ειδικού προσωπικού ορίζονται κατά κλάδους ως εξής:... θ) του κλάδου ΑΡ7 Κοινωνικών Λειτουργών, πτυχίο κοινωνικής εργασίας ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο της αλλοδαπής». Με βάση το νόμο αυτό το 1987 διορίζονται κοινωνικοί λειτουργοί στα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού μέχρι τότε δεν υπήρχαν ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Ελληνική Κυβέρνηση, λαμβάνοντας υπόψη το άρθρο 26 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000) το οποίο ορίζει ότι: «Η Ένωση αναγνωρίζει και σέβεται το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να επωφελούνται μέτρων που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στο κοινοτικό βίο», δημοσιεύει το Νόμο 2817 στις 14 Μαρτίου 2000 με θέμα την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Στο Νόμο αυτό οργανώνεται όλη η Ειδική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ορίζονται με ακρίβεια το εκπαιδευτικό (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, Ε.Α.Ε.), ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Ε.Ε.Π.) (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Ε.Β.Π.) που θα απασχολείται σ' αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, στον ίδιο νόμο καταγράφονται οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) ως ακολούθως:

- α) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους,
- β) γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος,
- γ) ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος,
- δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α' βαθμίδας,
- ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας και
- στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος.

Με τον ίδιο Νόμο (2817/2000) ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Στα Κ.Δ.Α.Υ. λειτούργησαν διαγνωστικές επιτροπές οι οποίες αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι (ενίοτε σε κάποια περιφερειακά Κέντρα και εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και ψυχίατροι) οι οποίοι αξιολογούσαν τους μαθητές με σκοπό να αναγνωριστούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και να προταθεί η κατάλληλη σχολική μονάδα για αυτούς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εντάχθηκαν πλέον στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής αλλά όχι στην γενική παιδεία.

Το 2006 στη Σαλαμάνκα, υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ. Παρ' Ελ' αυτά, η Ελλάδα επικυρώνει μόλις το 2012 με το ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012 και το νόμο 4074 την προαναφερθείσα σύμβαση καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 24 παρ.2δ αναφέρεται ότι για την εξασφάλιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι «Τα άτομα με αναπηρίες λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους». Ο όρος της «συνεκπαίδευσης» μπαίνει στην ελληνική σχολική ζωή με δεκαοκτώ χρόνια καθυστέρηση από την Διακήρυξη της Σαλαμάνκας. Η ανάγκη για ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα σχολεία γενικής παιδείας

γίνεται όλο και πιο επιτακτική και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού απαραίτητος για την πραγματοποίησή της.

Η Ειδική Αγωγή αναπροσαρμόζεται το 2008 με το Νόμο 3699 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Σ.Μ.Ε.Α. μετονομάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Την εμφάνισή τους κάνουν εκεί οι Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ). Η παράγραφος 2 του άρθρου 4 αναφέρει ότι: «Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν (1) ψυχολόγο, έναν (1) εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν (1) κοινωνικό λειτουργό». Ο κοινωνικός λειτουργός της σχολικής μονάδας συμμετείχε στην ΕΔΕΑ με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών. Το 2013 αλλάζει η ονομασία των ΕΔΕΑ σε Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (Νόμος 4115/2013). Οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν πλέον Κέντρα Υποστήριξης μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ με σκοπό τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της, η οποία αποτελείται από:

- το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως πρόεδρο
- έναν (1) εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετεί σε τμήματα ένταξης ή στην παράλληλη στήριξη –συνεκπαίδευση ή στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα,
- έναν (1) ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23
- έναν (1) κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30

Μέχρι τώρα, οι ΕΔΕΑΥ εντάσσονταν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και πάλι όχι σε όλα τα σχολεία του νομού. Οι κοινωνικοί λειτουργοί έπρεπε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών δύο ή τριών σχολείων μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους, γεγονός που καθιστούσε το ρόλο τους ιδιαίτερα δύσκολο.

Το Σεπτέμβριο του 2017 δημοσιεύονται τα καθήκοντα των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3032/2017). Για το σχολικό έτος 2018-19 προσλαμβάνονται οι πρώτοι ψυχολόγοι στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ), χωρίς όμως να προχωρήσουν οι προσλήψεις και των κοινωνικών λειτουργών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εντάσσονται στο προσωπικό των σχολικών μονάδων γενικής παιδείας με καθυστέρηση περίπου τριάντα χρόνων από τις πρώτες διατάξεις του 1974 και 1985.

Τον Ιούνιο του 2018 δημοσιεύεται ο νόμος 4547 με θέμα: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.». Μια καινούργια εποχή φαίνεται να σχεδιάζεται για την εκπαίδευση.

1.3.1. Τα Καθήκοντα των Κοινωνικών Λειτουργών στην εκπαίδευση.

Με το Ν.Δ. 195/1974 και το Π.Δ. 891/1978 καθορίζεται το αντικείμενο της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή του ρόλου, η οποία δεν απέχει ιδιαίτερα από τα σημερινά δεδομένα. Συγκεκριμένα στο άρθρο 6 του Π.Δ. αναφέρεται:

- 1. Ο κοινωνικός λειτουργός εις τον τομέα της εκπαιδευσεως συμβάλλει εις την πρόληψιν ή αντιμετώπισιν συναισθηματικών ή κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων μαθητών και σπουδαστών, οίτινες υπό την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων ή ετέρων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοσθούν εις τον εκπαιδευτικόν χώρον και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα διά του εκπαιδευτικού ή ετέρων προγραμμάτων διατιθέμενα υπέρ αυτών μέσα.*
- 2. Το έργον του κοινωνικού λειτουργού εις τον τομέα της εκπαιδευσεως συνίσταται εις την διερεύνησιν των συνθηκών,*

αίτινες αποτελούν τους γενεσιουργούς λόγους των εκ της προηγούμενης παραγράφου προβλημάτων εις την εκτίμησιν των αναγκών των ανωτέρω ατόμων και την παροχήν προς αυτά και το περιβάλλον των, εν συνεργασία μετά του εκπαιδευτικού προσωπικού και του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, ειδικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιβοηθητικού χαρακτήρος, προκειμένου ταύτα, αιρομένω ή αμβλημένων των εν λόγω δυσχερειών να ενταχθούν επιτυχώς εις τον εκπαιδευτικόν χώρον, να αναπτύξουν επικοινωνητικές σχέσεις μετά του περιβάλλοντός των και να επωφεληθούν των υπέρ αυτών παρεχομένων υπηρεσιών.

Μέχρι σήμερα, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ενταχθεί στην εκπαίδευση στις ακόλουθες δομές:

- Σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
- Στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών
- Ως μέλη των ΕΔΕΑΥ σε σχολεία γενικής παιδείας
- Σε σχολεία γενικής παιδείας (δεν έχουν μέχρι τώρα γίνει προσλήψεις).

Ο ρόλος τους μέσα στις δομές αυτές παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες και κάποιες διαφοροποιήσεις.

Με το ΦΕΚ 449/2007 ορίζονται τα ειδικά καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν το συνδετικό κρίκο τόσο μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας όσο και με τις άλλες κοινωνικές υπηρεσίες που ασχολούνται είτε με το παιδί είτε με την οικογένεια και τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Πραγματοποιεί ατομικές και ομαδικές συναντήσεις με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικές ή άλλου είδους δυσκολίες. Για την αποτελεσματικότερη επίλυσή τους συνεργάζεται τακτικά με τις οικογένειες με σκοπό την βελτίωση της καθημερινότητας του μαθητή και κατ' επέκταση των μελών της οικογένειας. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με το ΚΕΔΔΥ και άλλες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες όποτε είναι απαραίτητο για την εξέλιξη του

μαθητή. Τέλος, προετοιμάζει τους μαθητές που πρόκειται να αποφοιτήσουν και συνεργάζονται με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες υπηρεσίες για την κοινωνική ή εργασιακή αποκατάστασή τους.

Όπως αναφέρει η Κασσέρη (2014), οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων είναι οι ειδικοί οι οποίοι έρχονται σε πρώτη άμεση επαφή με τους μαθητές και τις οικογένειές τους και συμβάλλουν στην στήριξη και ενδυνάμωσή τους. Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί ότι ο ρόλος τόσο των κοινωνικών λειτουργών όσο και άλλων ειδικοτήτων δεν είναι ούτε ξεκάθαρος ούτε αποδεκτός από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα να βρίσκουν εμπόδια και να περιορίζουν τη δράση τους σε συγκεκριμένους τομείς όπως στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ή στην ψυχική αποφόρτιση των γονέων.

Στο ΦΕΚ 1503/2001 ορίζονται τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού στα ΚΕΔΔΥ. Ο κοινωνικός λειτουργός καταρτίζει το κοινωνικό προφίλ του μαθητή αντλώντας πληροφορίες τόσο από τους γονείς του μαθητή όσο και από τους υπόλοιπους συναδέλφους με στόχο τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης, κυρίως όσον αφορά την κοινωνική ένταξη του μαθητή. Ύστερα από την παραπομπή του μαθητή στα ΚΕΔΔΥ ο κοινωνικός λειτουργός συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγησή του με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του. Καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του μαθητή και ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό – παιδαγωγικό έργο και τους στόχους της υπηρεσίας. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στη δυσκολία του παιδιού ώστε να διατηρήσει υγιείς ενδοοικογενειακές σχέσεις. Στα πλαίσια αυτά μπορεί να πραγματοποιήσει και επισκέψεις στις οικίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Όπως και στις ΣΜΕΑΕ, ο κοινωνικός λειτουργός συνοδεύει το μαθητή με ειδικές ανάγκες και την οικογένειά του σε περίπτωση που απαιτείται συμπληρωματική εξέταση από Ιατροπαιδαγωγικές ή άλλες Υπηρεσίες και γενικότερα διευκολύνει την επικοινωνία με τοπικούς φορείς. Επιπλέον, στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης οργανώνει συναντήσεις μαθητών ειδικής και γενικής παιδείας καθώς και συναντήσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, όχι απαραίτητα σχολικής ηλικίας, τόσο μεταξύ τους όσο και με γονείς ή φορείς από τους οποίους θα έχουν υποστήριξη ή πληροφόρηση. Σε συνεργασία με την κοινωνική πρόνοια, συγκεντρώνει δεδομένα για τον πληθυσμό με ειδικές ανάγκες που δεν φοιτά σε σχολικές μονάδες και

κινητοποιεί τις οικογένειες για την ένταξή τους. Τέλος, διοργανώνει προγράμματα ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και συμμετέχει στην παραγωγή έντυπου υλικού σε συνεργασία με όλους τους άλλους ειδικούς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το 2014 με το ΦΕΚ 315 καθορίζονται τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού που υπηρετεί στις νέες υπηρεσίες (ΕΔΕΑΥ). Ο κοινωνικός λειτουργός έχει υποχρέωση εφαρμογής της κοινωνικής εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών υπηρεσιών με σκοπό:

- την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων,
- τη μείωση ή επίλυση διαπροσωπικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους και τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή τους και
- την αλλαγή των συνθηκών της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής των μαθητών με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργίας της οικογένειας και την ενδυνάμωση τόσο της ικανότητας κάλυψης των αναγκών τους όσο και του ρόλου ανατροφής, φροντίδας και προστασίας των παιδιών τους.

Επιπλέον, εστιάζει ιδιαίτερα στους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που μπορεί να δημιουργούν εμπόδια είτε στην πρόσβαση στο σχολείο είτε στην ομαλή σχολική φοίτηση, τη μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Καταγράφει τους παράγοντες στο περιβάλλον της οικογένειας ή της εξωσχολικής ζωής που μπορεί να προκαλούν διακρίσεις ή εμπόδια σε βάρος των μαθητών είτε με αναπηρία είτε με άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να τους περιθωριοποιούν ή αποκλείουν από κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με συνομηλίκους. Προσπαθεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινότητας στην περιοχή ανάπτυξης του μαθητή με βάση τις αρχές της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Όπως σε κάθε πλαίσιο, έτσι και εδώ, συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή. Στηρίζει συστηματικά σε ατομικές και ομαδικές συναντήσεις τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλου είδους προβλήματα και συνεργάζεται με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό για την ομαλή ένταξη

των μαθητών. Προετοιμάζει αυτούς που πρόκειται να αποφοιτήσουν και συνεργάζονται με τον επαγγελματικό σύμβουλο και τις αρμόδιες υπηρεσίες για την κοινωνική ή εργασιακή αποκατάστασή τους. Συνεργάζεται με τοπικούς κοινωνικούς φορείς, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις οικογενειακής παραμέλησης ή κακοποίησης ή άλλων σοβαρών προβλημάτων. Τέλος, συνοδεύει το μαθητή ή την οικογένεια, όποτε χρειαστεί, σε κοινωνικές υπηρεσίες.

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία γενικής παιδείας δε φαίνεται να έχει διαφοροποιήσεις από αυτόν των ΕΔΕΑΥ. Δεν υπάρχουν όμως ακόμα δεδομένα για τον τρόπο που έχει λειτουργήσει ο θεσμός της κοινωνικής εργασίας στις δομές αυτές εφόσον δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα προσλήψεις. Εντούτοις, στόχος τόσο των κοινωνικών λειτουργών που υπηρετούν σε ΕΔΕΑΥ όσο και σε σχολεία γενικής παιδείας είναι η στήριξη, η ενίσχυση της συμπερίληψης μέσω της συνεργασίας των μελών της εκπαίδευσης, με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τόσο μέσα στο σχολικό πλαίσιο όσο και έξω από αυτό. Η πραγματική έννοια ωστόσο της συμπερίληψης δε φαίνεται να έχει γίνει κατανοητή από την εκπαιδευτική κοινότητα και παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από την έμμεση αντίσταση των εκπαιδευτικών λειτουργών ή από την έλλειψη πόρων ή άλλων εμποδίων (Κασσέρη, 2014).

1. 4 Σύνοψη του κεφαλαίου

Το πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πρόνοιας και κατ' επέκταση της φροντίδας και ευημερίας τόσο των ανθρώπων σε ατομικό επίπεδο όσο και των κοινωνιών. Ασχοληθήκαμε με την εξέλιξη του θεσμού μέσα στο πέρασμα των χρόνων τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και σε τοπικό. Οριοθετήσαμε το μέχρι τώρα ρόλο του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο σχολικό πλαίσιο και αναφερθήκαμε στην δημιουργία υποστηρικτικών δομών ως αντικείμενο και της παρούσας έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα καταγραφούν οι ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές γύρω από την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2 : Ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση.

2.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσει το σύνολο των ευρωπαϊκών και ελληνικών πολιτικών για την ανάπτυξη των υποστηρικτικών δομών στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην *πρώτη ενότητα*, θα επικεντρωθούμε στις ευρωπαϊκές πολιτικές οι οποίες οδήγησαν στην ανάδειξη της ανάγκης ανάπτυξης και τη θεσμοθέτηση των υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση. Στη *δεύτερη ενότητα* θα παρουσιάσουμε κάποιες από τις εφαρμογές των πολιτικών αυτών σε χώρες της Ευρώπης. Στη *τρίτη ενότητα*, θα αναπτύξουμε την επιρροή των πολιτικών αυτών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρουσιάζοντας τον τελευταίο νόμο 4547/2018 για την αναδιάρθρωση της σχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, στην *τέταρτη ενότητα* θα αναφερθούμε στις ανταποκρίσεις εμπλεκόμενων φορέων στην εφαρμογή του προαναφερθέντος νόμου για τις υποστηρικτικές δομές στην εκπαίδευση.

2.2. Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε τον Μάιο του 2009 ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο, με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Education & Training, (ET) 2020). Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού ορίζεται ως ένας σημαντικός στόχος και η ισότητα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ορίζει ότι: *«η πολιτική της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρέπει να επιτρέπει σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως προσωπικών, κοινωνικών ή οικονομικών συνθηκών, να αποκτούν, να ενημερώνουν και να αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία και τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται, την απασχολησιμότητα και την προώθηση της περαιτέρω μάθησης, της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα πρέπει να αντιμετωπιστεί με την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία και με στοχοθετημένη υποστήριξη και με την προώθηση της*

συμμετοχικής εκπαίδευσης. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να έχουν ως στόχο να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι - συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες, άτομα με ειδικές ανάγκες και μετανάστες - ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους, συμπεριλαμβανομένης, όπου ενδείκνυται, μέσω της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας και της παροχής πιο εξατομικευμένης μάθησης. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προάγει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τις δημοκρατικές αξίες και τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος, καθώς και να καταπολεμά όλες τις μορφές διακρίσεων, εξοπλίζοντας όλους τους νέους να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους από διαφορετικό υπόβαθρο»⁵ (Network of Experts in the Social Sciences of Education and training, 2010).

Το πλαίσιο προτείνει επίσης την χρήση της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» (ΑΜΣ)⁶ και στον τομέα της εκπαίδευσης, με προγράμματα που στοχεύουν σε συγκεκριμένους κοινούς τομείς προτεραιότητας όπως στην εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, στις ελάχιστες δεξιότητες ανάγνωσης, στα μαθηματικά και στις επιστήμες στα άτομα ηλικίας 15 ετών, στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στο ποσοστό νέων που αποφοιτούν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στους ενήλικες που συμμετέχουν στη διά βίου μάθηση.

Η Πράσινη Βίβλος της Επιτροπής σχετικά με τη μετανάστευση και την κινητικότητα στην εκπαίδευση ορίζει, επιπλέον, την εκμάθηση γλωσσών, την εκπαιδευτική υποστήριξη, όπως την καθοδήγηση και τη διδασκαλία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ειδική κατάρτιση εκπαιδευτικών καθώς και συμπράξεις τόσο με οικογένειες όσο και με τις τοπικές κοινότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Τον Ιούνιο του 2011 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε συστάσεις σχετικά με τις πολιτικές των κρατών μελών για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ως «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου» θεωρείται η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης από

⁵ <http://www.nesse.fr/nesse/activities/symposia/activities/symposia/symposium-2010/smart>

⁶ Open Method of Coordination (OMC)

άτομα που έχοντας ολοκληρώσει το πολύ έως και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρακολουθούν κανένα πρόγραμμα.

Στα πλαίσια της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», προτείνεται στα κράτη μέλη η μείωση του ποσοστού της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε μικρότερο από 10% έως το 2020. Απώτερος σκοπός της μείωσης αυτής είναι α) η «έξυπνη ανάπτυξη», με τη βελτίωση των επιπέδων εκπαίδευσης και κατάρτισης και β) η «ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς» (Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011). Όπως αναφέρεται στην Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011) στο πλαίσιο της προσπάθειας για ολοκληρωμένες πολιτικές μείωσης του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το Συμβούλιο προτείνει δύο βασικές παρεμβάσεις:

1. Τον εντοπισμό των κύριων παραγόντων που οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη καθώς και την παρακολούθηση του φαινομένου,
2. Τον συνδυασμό των πολιτικών μεταξύ διάφορων τομέων πολιτικής και την ενσωμάτωση των κατάλληλων μέτρων σε όλες τις πολιτικές που απευθύνονται στα παιδιά και τους νέους. Οι πολιτικές αυτές πρέπει να διαχωρίζονται σε πολιτικές πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης.

Ένας από τους βασικούς στόχους για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης αποτελεί η συνεργασία με γονείς και άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, όπως είναι οι υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας, οι οργανώσεις που εκπροσωπούν μετανάστες ή μειονότητες και η πρόσβαση σε φορείς υποστήριξης, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

2.2.1. Πολιτικές χωρών για την συμπερίληψη και τις υποστηρικτικές δομές στην εκπαίδευση.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αντιμετώπιση του προβλήματος της πρόωρης εγκατάλειψης των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2014) από άτομα ευάλωτων ομάδων αναφέρεται ένα ευρύ φάσμα νέων και συνεχιζόμενων πολιτικών έξι χωρών (Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Βουλγαρία, Ισπανία, Μάλτα, Κάτω Χώρες

και Αυστρία), σε σχέση με τους τρεις τομείς δράσης που η ίδια προτείνει – πρόληψη, παρέμβαση και αντιστάθμιση. Ωστόσο η κάθε μία δίνει έμφαση σε διαφορετικές όψεις της παρέμβασης. Η βελγική, μαλτέζικη και ολλανδική στρατηγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα μέτρα πρόληψης, σε αντίθεση με την Αυστρία η οποία έχει αναπτύξει ένα καλό αντισταθμιστικό πρόγραμμα. Στο Βέλγιο υπάρχει ένα συνεχώς ενημερωμένο δίκτυο πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικά με την αποφοίτηση των σπουδαστών από τα σχολεία, την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την προώθηση ευέλικτων τρόπων μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη βελτίωση της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τον αντίκτυπο στην αγορά εργασίας. Επίσης, ένα μέρος του προγράμματος της χώρας αυτής ασχολείται με την παρακολούθηση, την υποβολή εκθέσεων και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη φύση και την κλίμακα του προβλήματος μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των μελών του προσωπικού. Στη Μάλτα το πρόγραμμα επικεντρώνεται σε ενέργειες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν ό,τι καλύτερο κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Χρησιμοποιούν παροχές όπως τη δωρεάν παιδική μέριμνα, τη δημιουργία δυνατοτήτων φροντίδας των κοινοτικών σχολείων και την ανάπτυξη περιεχομένου ηλεκτρονικής μάθησης για την καλύτερη ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών. Στην Αυστρία, για την ενίσχυση της πρόληψης και της παρέμβασης χρησιμοποιείται ο θεσμός του «μέντορα (Coaching) για τους νέους», ο οποίος προσδιορίζει και υποστηρίζει τους φοιτητές που διατρέχουν κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους. Σε επίπεδο αντισταθμιστικών μέτρων έχει αναπτυχθεί η «Πρωτοβουλία Εκπαίδευσης Ενηλίκων» που απευθύνεται σε άτομα που έχουν ελλιπή προσόντα. Τα βασικά μαθήματα που οδηγούν στο πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προσφέρονται δωρεάν.

Η Σκωτία, σύμφωνα με τους Barrett et al. (2015), ύστερα από τη δήλωση της Σαλαμάνκα⁷ (1994) ότι τα σχολεία πρέπει να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές ή άλλες τους διαφορές, ανέπτυξε το Εθνικό Πλαίσιο για την Ένταξη⁸, εργαλείο το οποίο παράγει η Ομάδα Εργασίας Ένταξης της

⁷ Salamanca

⁸ National Framework for Inclusion

Σκωτσέζικης Επιτροπής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών⁹ ως οδηγό για την προώθηση και την υποστήριξη της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε ο όρος «Πρόσθετες Ανάγκες Υποστήριξης»¹⁰, ο οποίος έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»¹¹, με σκοπό να υπερβεί έναν στενό ορισμό της ειδικής εκπαίδευσης και να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές οι οποίοι χρειάζονται υποστήριξη για οποιοδήποτε λόγο (όπως κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες συμπεριφοράς, γλωσσικές δυσκολίες). Το Εθνικό Πλαίσιο για την Ένταξη απορρίπτει την αντίληψη ότι η ικανότητα του παιδιού είναι σταθερή και βασίζεται στην πεποίθηση ότι, μέσω της υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, η ικανότητα μάθησης κάθε παιδιού μπορεί να βελτιωθεί. Αυτή η θέση απαιτεί από τους δασκάλους να απομακρυνθούν από την άποψη ότι οι προηγούμενες επιδόσεις μπορούν να μας δείξουν την εξέλιξη του μαθητή και τους καθιστά υπεύθυνους για την εκμάθηση όλων των μαθητών στις τάξεις τους αντί να μεταβιβάζουν την ευθύνη για τη στήριξη των μαθητών σε άλλους (ειδικούς δασκάλους, εξωτερικά πλαίσια). Πρέπει να βρουν νέους τρόπους συνεργασίας και μέσω άλλων επαγγελματιών να υποστηρίξουν την εκμάθηση των παιδιών χωρίς να τα στιγματίσουν.

Στην Αγγλία, παρέχεται στους μαθητές η «ποιμαντική φροντίδα»¹². Η ποιμαντική φροντίδα είναι μια πολύπλευρη έννοια που αποτελείται από την ατομική υποστήριξη και καθοδήγηση και ενισχύεται με την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος κοινωνικής υποστήριξης (Best, 2002 στο Considine, Hollingdale & Neville, 2015). Η ποιμαντική φροντίδα αναλαμβάνει την ολοκληρωμένη οργάνωση ενός σχεδίου δράσης γύρω από το μαθητή. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη δομή του σχολείου, προάγοντας την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, της φύσης των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, της παρακολούθησης της συνολικής προόδου των μαθητών (ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική) και μέσω των συγκεκριμένων υποστηρικτικών συστημάτων¹³. Η ποιμαντική

⁹ Inclusion Working Group of the Scottish Teacher Education Committee (STEC)

¹⁰ Additional Support Needs (ASN)

¹¹ Special Educational Needs (SEN)

¹² Pastoral Care

¹³ <https://www.teachermagazine.com.au/articles/pastoral-care-a-10-step-action-plan>

φροντίδα επικεντρώνεται σε ολόκληρο τον μαθητή και καθιστά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας παρόχους ποιμαντικής φροντίδας. Οι Cross & Lester (2014), στο περιοδικό *Teacher*, αναφέρονται σε ένα σχέδιο δράσης δέκα σταδίων, το οποίο οδηγεί στην ανάπτυξη της ποιμαντικής φροντίδας:



Εικόνα 1: Δέκα στάδια για την ποιμαντική φροντίδα

1. Δέσμευση και συμμετοχή της κοινότητας.
2. Επισκόπηση της ευημερίας του προσωπικού.
3. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων ευημερίας των μαθητών.
4. Χρησιμοποίηση δεδομένων για την αξιολόγηση της ποιότητας των υφιστάμενων πρακτικών.
5. Χαρτογράφηση των πολιτικών και πρακτικών σε σύγκριση με τα αποτελέσματα.
6. Ενεργοποίηση του προσωπικού να αναστοχαστεί αναφορικά με τις δικές του πρακτικές ποιμαντικής φροντίδας.
7. Λήψη απόφασης για το τι πρέπει να σταματήσει, να ξεκινήσει και να διατηρηθεί.
8. Σαφής προσδιορισμός των ρόλων και των ευθυνών.
9. Τακτική ενημέρωση για την πρόοδο που επιτεύχθηκε

10. Διασφάλιση των αναγκαίων ικανοτήτων και παροχή επαρκών πόρων.

Η τακτική της ποιμαντικής φροντίδας βασίζεται σε ένα πλαίσιο στήριξης και όχι σε ειδικότητες οι οποίες ασχολούνται μεμονωμένα με το μαθητή. Όλοι σε ένα σχολείο έχουν ευθύνη για την εξέλιξη του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Το δίκτυο αυτό πρέπει να συνδέεται με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης του μαθητή. Ο Tucker (2015) σημειώνει ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία πολλών μαθητών συνδέεται με τη λανθασμένη μετάβαση από ένα σχολικό πλαίσιο σε ένα άλλο. Επιπρόσθετα, επισήμανε ότι υπήρχαν παραδείγματα σχολείων με ισχυρή ποιμαντική στήριξη τα οποία συχνά συνδέονταν με την κάλυψη των αναγκών των πιο ευάλωτων μαθητών ή σχολεία που ήταν πρόθυμα να δεσμεύσουν σημαντικά ποσά πόρων για την παροχή υποστηρικτικών δομών, στα οποία υπήρχαν σύμβουλοι και θεραπευτές.

2.3. Η ανταπόκριση της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση

Η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη τις νέες ανάγκες που δημιουργούν οι κοινωνικές αλλαγές καθώς και τις εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, θέτει τον επανασχεδιασμό των δομών της εκπαίδευσης σε προτεραιότητα. Στις 12 Ιουνίου 2018 δημοσιεύεται ο νόμος 4547, ο οποίος αναδιοργανώνει τις δομές υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση του σχεδίου του παρόντος νόμου, σκοπός της αναδιοργάνωσης των δομών εκπαίδευσης είναι: *«να αντιμετωπίσει τις όποιες αρνητικές συνέπειες προκλήθηκαν εξ αιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στα κέντρα οργάνωσης της ατομικής και κοινωνικής ζωής των πολιτών (ακούσιες μετακινήσεις από τον τόπο οικογενειακής εγκατάστασης, μεταβολές των εργασιακών δεδομένων και άλλα) με τις άμεσες και έμμεσες συνέπειές τους στα θεμελιακά συστήματα κοινωνικής ένταξης του παιδιού»* (Αιτιολογική έκθεση, 2018).

Οι αλλαγές επαναπροσδιορίζουν και το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση. Με το άρθρο 3 του παρόντος νόμου το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων εισάγει αποκεντρωμένες υπηρεσίες του υπουργείου, οι οποίες έχουν ως στόχο να οργανώνουν και να

υποστηρίζουν τόσο την παροχή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και το έργο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- Τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στις οποίες ανήκουν
 - οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)
 - τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)
- τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.)
- τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.)
- τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.)
- οι σχολικές μονάδες

Από τις παραπάνω υπηρεσίες, μόνο οι σχολικές μονάδες έχουν μέχρι τώρα θεσμοθετηθεί ως τομέας απασχόλησης των κοινωνικών λειτουργών. Ταυτόχρονα, τα ΠΕ.ΚΕ.Σ. και τα Κ.Ε.Σ.Υ. εμφανίζονται για πρώτη φορά με τον παρόντα νόμο.

Σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 4, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. έχουν σχεδιαστεί για να αναλάβουν:

- τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, το συντονισμό και τη στήριξη: α) του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, β) των Ε.Κ., γ) των Κ.Ε.Σ.Υ., δ) των Κ.Ε.Α., ε) των Ε.Κ.Φ.Ε.,
- την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης,
- την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγικής και,
- την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι στελεχώνουν τα ΠΕ.ΚΕ.Σ. κατανέμονται σε διάφορους κλάδους, μεταξύ των οποίων και ο κλάδος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, στον οποίο ανήκει αποκλειστικά και η παιδαγωγική ευθύνη των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Κάθε Συντονιστής

Εκπαιδευτικού Έργου έχει την επιστημονική ευθύνη, για τα θέματα του κλάδου του, στο σύνολο των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. που υπάγονται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Δικαίωμα αίτησης για κάλυψη της θέσης του Συντονιστή έχουν και οι κοινωνικοί λειτουργοί, αν καλύπτουν τα απαραίτητα προσόντα.

Ο ρόλος του Συντονιστή Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης είναι:

- να οργανώνει και να υλοποιεί επιμορφωτικά προγράμματα για το εκπαιδευτικό, ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό των ΣΜΕΑΕ και των τμημάτων ένταξης, σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ομάδας σχολείων ή σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), όταν αφορούν κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα ή προγράμματα που σχεδιάστηκαν ύστερα από την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς του,
- να οργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης με τη συμμετοχή στελεχών των Κ.Ε.Σ.Υ. εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα ή και εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα, καθώς και μελών Διδακτικού - Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Α.Ε.Ι. ή και επιστημονικών φορέων,
- να υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς του στη διαδικασία προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της υλοποίησης και της αποτίμησής του,
- να μελετά συστηματικά τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ώστε να καταγράφει τα αιτήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και υποστήριξη και να προβαίνει στον κατάλληλο σχεδιασμό και προγραμματισμό του έργου τους
- να οργανώνει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, προάγοντας καλές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη,
- να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα σπουδών, τα νέα βιβλία, καθώς και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών,

- να συνεργάζεται με το Κ.Ε.Σ.Υ., με σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων α) για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή μαθητών και ο σχολικός εκφοβισμός, β) για την καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων με σκοπό την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενισχύοντας και στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς με επιμορφώσεις, γ) για την επιμόρφωση των γονέων σε θέματα που αφορούν το γονεϊκό τους ρόλο και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή και με άλλες υποστηρικτικές δομές της τοπικής κοινότητας,
- να συνεργάζεται με το ΚΕΑ για τη διοργάνωση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων σε θέματα περιβάλλοντος, πολιτισμού και υγείας,
- να παρακολουθεί και να υποστηρίζει τη λειτουργία των σχολικών εργαστηρίων και βιβλιοθηκών, ώστε να ενημερώνει για τυχόν ελλείψεις σε υλικά και εξοπλισμό και
- να διευκολύνει όλους τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπλέον, με το άρθρο 6 ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία ανήκουν στις περιφερειακές διευθύνσεις και τα οποία έρχονται να αντικαταστήσουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) και τα Κέντρα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.). Σε κάθε Κ.Ε.Σ.Υ. συνιστάται Σύλλογος Εκπαιδευτικού Προσωπικού που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και μέλη του Ε.Ε.Π. και λειτουργεί ως διεπιστημονική ομάδα. Συμφώνα με το άρθρο 9 , στα μέλη του Ε.Ε.Π. ανήκουν και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Τα Σ.Δ.Ε.Υ και οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συνεχίζουν να λειτουργούν στα σχολεία. Στις σχολικές μονάδες που δεν λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ., δημιουργείται, ύστερα από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών, η οποία υποστηρίζεται στο έργο της από το Κ.Ε.Σ.Υ., η οποία αποτελείται από το διευθυντή ή τον υποδιευθυντή του σχολείου, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ. και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος. Υπεύθυνος επικοινωνίας του Κ.Ε.Σ.Υ. μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικός είτε μέλος του Ε.Ε.Π., δηλαδή και κοινωνικός λειτουργός. Δεν αναφέρεται κάπου ξεχωριστά ο ρόλος του κοινωνικού

λειτουργού των ΕΔΕΑΥ στον παρόντα νόμο, παρά μόνο οι αρμοδιότητες όλου του οργάνου.

Γενικότερα, με τον νέο αυτό νόμο, ενισχύονται και προάγονται:

α) Ο περιφερειακός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.).

β) Η εκπαιδευτική και συμβουλευτική, καθώς και η γενικότερη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (όπως Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Α.)

γ) Η παιδαγωγική αυτονομία κάθε σχολικής μονάδας (ενίσχυση συνεργασίας εκπαιδευτικών σε κάθε σχολικό πλαίσιο αλλά και με άλλες σχολικές μονάδες).

Οι αλλαγές που προτείνονται, με στόχο την αποκέντρωση της εκπαίδευσης, στηρίχτηκαν στις δυσκολίες που επέφερε το μέχρι τώρα «*ασφυκτικό πλαίσιο*» του εκπαιδευτικού συστήματος, «*μέσα στο οποίο καλούνται, όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας να λειτουργήσουν ομοιογενώς, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες*» (αιτιολογική έκθεση, σελ.24).

2.3.1. Ανταποκρίσεις των εμπλεκομένων στις προωθούμενες αλλαγές

Δύο νέοι ρόλοι του κοινωνικού λειτουργού εμφανίζονται με την δημοσίευση του τελευταίου νόμου, ρόλοι οι οποίοι φαίνεται να διαφέρουν σε κάποια σημεία από τον κλασικό ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Λόγω της πρόσφατης δημοσίευσης του νόμου δεν έχει υπάρξει ακόμα βιβλιογραφία που να στοιχειοθετεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής του. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όμως έχουν ξεκινήσει τα σχόλια για τους πιθανούς στόχους και τα πιθανά αποτελέσματα που θα έχει.

Σημειώνουμε αρχικά ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην έκθεση παρακολούθησης των σχολικών συστημάτων στα κράτη μέλη της Ε.Ε. που δημοσίευσε τον Σεπτέμβριο του 2018 (European Commission, 2018) αναφέρεται στο νόμο 4547 με θετικό τρόπο όσον αφορά τις παρεμβάσεις και αλλαγές που προβλέπεται να γίνουν, με εξαίρεση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία, όπως σημειώνεται, καταργήθηκε. Συγκεκριμένα

αναφέρει ότι ο νόμος 4547/2018 αναδιοργανώνει τις δομές υποστήριξης στα σχολεία και εισάγει υποχρεωτικά την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης (όπως περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, διευθυντές εκπαίδευσης, κέντρα υποστήριξης, διευθυντές σχολείων) και την αυτοαξιολόγηση από τα σχολεία. Το πρόβλημα των υφιστάμενων - αλλά εν μέρει διάσπαρτων ή / και επικαλυπτόμενων πόρων- αναμένεται, σύμφωνα με την έκθεση, να εξομαλυνθεί με τη δημιουργία λιγότερων οργάνων, τα οποία θα παρέχουν υποστήριξη στα σχολεία, σε τομείς όπως η παιδαγωγική, η εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών και η κατάρτιση και διάγνωση για την υποστήριξη της μάθησης. Η έκθεση αναφέρει ακόμα ότι στο νέο σύστημα υποστήριξης, οι σχολικοί σύμβουλοι απομακρύνονται από την πρώτη γραμμή στα σχολεία και ο ρόλος τους αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς συντονιστές που έχουν τοποθετηθεί σε κέντρα. Ταυτόχρονα, τα σχολεία αναμένεται να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία μέσω της αυτό-αξιολόγησης. Επιπλέον, τονίζεται ότι τα μέτρα αξιολόγησης που θεσπίστηκαν για τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν ένα βήμα προς την κατεύθυνση μεγαλύτερης λογοδοσίας, η οποία λείπει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Dimitropoulos, Kindi, 2017 στο OECD, 2018, όπ. αναφ. στο European Commission, 2018). Ωστόσο, στην ίδια έκθεση σημειώνεται ότι ο νόμος καταργεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (που στην πράξη δεν έχει εφαρμοστεί από το 2014), παρά τη σύσταση της, για ένα γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους.

Ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ, 2018)¹⁴ σε υπόμνημά του σχετικά με το πρόγραμμα πρόσληψης ψυχολόγων στα Δημοτικά Σχολεία που προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και λαμβάνοντας υπόψη τις προσλήψεις των ψυχολόγων που πραγματοποιήθηκαν στα ΕΠ.Α.Λ. για το σχολικό έτος 2018-19, αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο των κοινωνικών λειτουργών και κατακρίνει τον αποκλεισμό της ειδικότητας στις ανωτέρω προσλήψεις. Τονίζει τη σημασία της κοινωνικής έρευνας, ως βασικό εργαλείο για τις αποφάσεις που αφορούν στο συμφέρον του παιδιού και του εφήβου, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις

¹⁴ www.skle.gr, Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, (ΣΚΛΕ), ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ (ΝΠΔΔ ΣΚΛΕ) Σχετικά με το πρόγραμμα πρόσληψης ψυχολόγων στα Δημοτικά Σχολεία, 2018.

παραμέλησης ή κακοποίησης και περιγράφει το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών μέσα από τις εμπειρίες των μελών του Συνδέσμου στην εκπαίδευση, ο οποίος ταυτίζεται με τον προβλεπόμενο από το νόμο 4547.

Η Αγωνιστική Συσπείρωση Εκπαιδευτικών Τρικάλων αναφέρεται στους στόχους του νέου νόμου υπογραμμίζοντας ότι η προώθηση της «αυτονομίας», που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των σχολείων, καθώς και η προώθηση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων γίνονται σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. *«Το τοπίο χαρακτηρίζεται ως εφιαλτικό αφού μιλάμε για αυτονομία των σχολικών μονάδων, άμεση και πλήρη υπαγωγή στην τοπική αυτοδιοίκηση, δ/ντές managers, αξιολόγηση – λογοδοσία σχολείου και εκπαιδευτικών»*. Εκφράζονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών τόσο για πιθανές αλλαγές των σχολικών προγραμμάτων ανάλογα με τους μαθητές που θα φοιτούν (όπως παιδιά προσφύγων ή μεταναστών) με αποτέλεσμα οι διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών να θεωρούνται ως παράμετρος προσαρμογής του σχολείου και όχι ως κοινωνικό πρόβλημα για παρέμβαση, όσο και για κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση της οικογένειας, για την οποία θα έχουν λόγω οι τοπικές αρχές.

Ο Σύλλογος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «ο Αριστοτέλης», αναφερόμενος στις ομάδες εκπαιδευτικής υποστήριξης¹⁵ τις οποίες ορίζει ο νόμος 4547/2018, κρίνει αρνητικά την αντικατάσταση της διεπιστημονικής επιτροπής από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν την απαραίτητη κατάρτιση αλλά θα αναλάβουν την ευθύνη της πρώτης αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός προς όφελος δικό του και του μαθητή, δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντικαταστήσει τη διεπιστημονική αξιολόγηση, διάγνωση αλλά και την πλήρη εκπαιδευτική υποστήριξη στην οποία πρέπει να έχει δικαίωμα πρόσβασης κάθε μαθητής»¹⁶.

¹⁵ Με βάση το άρθρο 11 παράγραφος 2 του ν. 4547 για τις Ομάδες Εκπαιδευτικής Υποστήριξης προβλέπεται συγκεκριμένα ότι «...στις σχολικές μονάδες που δεν λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ., συνιστάται για την άσκηση της αρμοδιότητας αυτής ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών, η οποία υποστηρίζεται στο έργο της από το Κ.Ε.Σ.Υ., συγκροτείται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και αποτελείται από το διευθυντή ή τον υποδιευθυντή του σχολείου, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό επικοινωνίας με το Κ.Ε.Σ.Υ. και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος».

¹⁶ <https://xenesglosses.eu/2019/01/omades-ekpaideftikis-ypostiriksis-tou-4547-2018-ischyei-ti-kanoume/>

2.4. Σύνοψη Κεφαλαίου

Οι εξελίξεις στον τομέα της Κοινωνικής Εργασίας είναι εμφανείς σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές καθιστούν ξεκάθαρη την ανάγκη για συμπερίληψη, για ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και για δημιουργία υποστηρικτικών δομών που θα πλαισιώσουν το μαθητή και θα τον στηρίξουν σε κάθε επίπεδο – ατομικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό. Ο νόμος 4547/2018 αποτυπώνει την προσπάθεια της Ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας να ανταποκριθεί σε αυτές τις Ευρωπαϊκές πολιτικές. Ο νόμος αυτός προκάλεσε ποικίλες συζητήσεις, θετικές και αρνητικές, τόσο σε σχέση με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις νέες δομές και διευθετήσεις, όσο και γενικότερα σε σχέση με τους σκοπούς και την αποτελεσματικότητά του. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε θεωρίες που αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου, το οποίο υποστηρίζει τις ανάγκες όλων των μαθητών καθώς και στις αξίες του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού.

Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό πλαίσιο

3.1. Εισαγωγή

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας θα αναφερθούμε σε θεωρίες που στηρίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου, ενός σχολείου το οποίο θα αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής τους και θα τους υποστηρίζει σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο μέχρι την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Στην *πρώτη ενότητα* θα αναπτύξουμε θεωρίες για τη συμπερίληψη, τις παραμέτρους που δημιουργούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τους παράγοντες που βοηθούν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Στη *δεύτερη ενότητα* θα επικεντρωθούμε στις αξίες του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού και στους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την υποστήρισή τους.

3.2. Στο δρόμο για ένα δημοκρατικό σχολείο.

Βάσει της αιτιολογικής έκθεσης του σχεδίου νόμου του 4547/ 2018 κύριο μέσο της μεταρρυθμιστικής επιλογής αποτελεί η σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναμένεται να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό του. Αυτός θα πραγματοποιηθεί με την εφαρμογή συμμετοχικών μοντέλων τόσο στην οργάνωση όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης με κύριους συντελεστές όλους αυτούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα όπως η πολιτεία, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές μέσω των μαθητικών συμβουλίων ακόμα και η ευρύτερη κοινωνία μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στόχος της αποκέντρωσης είναι η μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες, κυρίως ως προς τη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία δικτύων μεταξύ των κοινωνικών δομών για την υποστήριξη του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού σε κάθε επίπεδο.

Όραμα του παρόντος νόμου είναι η δημιουργία ενός δημόσιου, δημοκρατικού και συνεργατικού σχολικού πλαισίου. Ο Μπερνστάιν (1997) στο δοκίμιο «Εκπαίδευση και Δημοκρατία» παραθέτει τις απόψεις του Bernstein σχετικά με τις ουσιώδεις συνθήκες για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου καθώς και τα παιδαγωγικά δικαιώματα που απαιτούν αναγνώριση

προκειμένου να πραγματοποιηθεί η δημοκρατία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ύπαρξη δύο συνθηκών για την ουσιαστική δημοκρατία. Αρχικά, οι άνθρωποι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, άμεσα ή έμμεσα, πρέπει να νιώθουν ότι έχουν «μερίδιο» στο σχολείο, που σημαίνει ότι όχι μόνο παίρνουν αλλά και δίνουν. Δεύτερον, όλοι οι αρμόδιοι της σχολικής κοινότητας πρέπει να έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων και των μαθητών ότι το μερίδιό τους θα υλοποιηθεί, διαφορετικά θα πρέπει να εξηγήσουν τους λόγους της μη πραγμάτωσής του. Η δημοκρατία στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να βασιστεί σε τρία παιδαγωγικά δικαιώματα:

- Το δικαίωμα στην ατομική «προαγωγή» (enhancement). Με τον όρο προαγωγή ο Bernstein αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου όχι μόνο να θέλει να είναι περισσότερο σε ατομικό, πνευματικό, κοινωνικό και υλικό επίπεδο αλλά και να έχει τη δυνατότητα εμπειρίας συνόρων, δηλαδή σημείων «έντασης που συμπυκνώνουν το παρελθόν και ανοίγουν μελλοντικές δυνατότητες (ό.π., σελ. 22). Το δικαίωμα αυτό που λειτουργεί σε ατομικό επίπεδο δημιουργεί την εμπιστοσύνη των γονέων και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
- Το δικαίωμα της συμπερίληψης. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνεται προσωπικά, κοινωνικά, πνευματικά και πολιτισμικά, δικαίωμα το οποίο λειτουργεί σε επίπεδο κοινότητας.
- Το δικαίωμα της συμμετοχής. Το τρίτο δικαίωμα αφορά την δυνατότητα του ατόμου να συμμετέχει στην κατασκευή, συντήρηση και μετασχηματισμό της τάξης (order). Η συμμετοχή αυτή αφορά το πολιτικό επίπεδο και την πρακτική του πολίτη.

Η εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί ανάλογα με την ίση ή άνιση κατανομή των παιδαγωγικών αυτών δικαιωμάτων στους μαθητές και τους γονείς του σχολείου. Η καταγραφή της ίσης ή άνισης κατανομής αυτής μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να γίνει από κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης. Όπως αναφέρει ο Σολομών (1999), η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται από τους άμεσα συμμετέχοντες του σχολείου, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να εντοπίσουν εύκολα τις αδυναμίες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης που

πρότεινε ο Σολομών (ό.π.) και οι συνεργάτες του, η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται, μεταξύ άλλων, και στον τρόπο συμμετοχής και συνεργασίας των παραγόντων της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται δείκτες που δεν αφορούν μόνο την καταγραφή της ποσότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ή την απόδοση των μαθητών. Αναγνωρίζεται η ανάγκη για διερεύνηση πολλών παραγόντων όπως:

- Η ικανοποίηση των ατομικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών με την υποστήριξη κατάλληλου εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού το οποίο συμπληρώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία προϋποθέτει τον ορισμό συγκεκριμένων πρακτικών αλλά και την ανάπτυξη ανάλογης κουλτούρας. Το σχολείο πρέπει να δραστηριοποιείται στην εξισορρόπηση κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών μέσω της ενίσχυσης των σχέσεων του με τις οικογένειες των μαθητών.
- Η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα είτε μέσω της συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες, γεγονός που συμβάλλει τόσο στην ατομική βελτίωση των μαθητών όσο και στον καλύτερο προγραμματισμό του σχολείου, είτε μέσω της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία ως μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος το οποίο προσφέρει στους παράγοντες του σχολείου ευκαιρίες μάθησης και πόρους.
- Η ροή και τη διαρροή των μαθητών με σκοπό την αντιμετώπιση των παραγόντων που οδηγούν τους μαθητές στην παραμέληση των υποχρεώσεών τους ή την εγκατάλειψη του σχολικού πλαισίου. Το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να διερευνήσει τους ατομικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς ή πολιτισμικούς λόγους που μπορεί να δημιουργούν εμπόδια στη σχολική εξέλιξη του μαθητή και να τους αντιμετωπίσει.

Αναφερόμενοι εκ νέου στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 4547/2018, και στους στόχους για την εκπαίδευση, η ελληνική πολιτεία με την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης οραματίζεται ένα σύστημα το οποίο επιτρέπει και ενισχύει την «διαφοροποίηση» των μαθητών και το ενδυναμώνει ώστε να ανταποκρίνεται στις ετερογενείς ανάγκες τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό και τον κοινωνικό του ρόλο. Το δικαίωμα της συμπερίληψης με τους όρους του Bernstein έρχεται να ενισχύσει την ανάγκη για «Ένα Σχολείο για Όλους». Όπως επισημαίνει ο Barton (Barton et al., 1993 στο Κόρακας, 2017, σελ.1), *«για τα στεγανά στη σκέψη της ειδικής αγωγής, πώς δηλαδή αντί να λειτουργεί η ειδική αγωγή μέσω μιας ειδικής μονάδας ειδικών αναγκών ή μέσα από ένα άλλο τμήμα ή σώμα κοινοτικής φροντίδας, θα ήταν ορθότερο η ευθύνη να μετατεθεί στο ίδιο το σχολείο, ώστε να παρέχει υποστήριξη μάθησης, με διεύρυνση της πρόσβασης σε όλους τους μαθητές και συντονισμό των υπηρεσιών υποστήριξης από το ίδιο το σχολείο».*

Ο όρος συμπερίληψη (inclusion) αφορά την προσπάθεια αλλαγής του γενικού σχολείου με στόχο την ένταξη όλων των μαθητών σε αυτό. Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αναγνωρίσει τις ανάγκες κάθε μαθητή και να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες αυτές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Σύμφωνα με την Unesco (2005), η έννοια της συμπερίληψης περιλαμβάνει μια διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, μέσω των πολιτισμών και των κοινοτήτων καθώς και μέσω της μείωσης του αποκλεισμού εντός και από την εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί το παραπάνω αποτέλεσμα θα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις προσεγγίσεις, στις δομές και τις στρατηγικές της εκπαίδευσης και πάντα με την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη της γενικής εκπαίδευσης να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά. Στη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) τονίζεται η ανάγκη για εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την πρόσβασή τους σε ενιαία εκπαίδευση ίση με τους άλλους μαθητές. Επιπλέον, επισημαίνεται η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης σε περιβάλλοντα τα οποία μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη με στόχο την πλήρη ενσωμάτωσή τους.

Στην εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζεται επίσης και ο όρος «ένταξη ή ενταξιακή εκπαίδευση», η οποία διαφοροποιείται από την έννοια της

συμπερίληψης. Ο όρος ένταξη (*integration*) ορίζεται ως «η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και η ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου -Σιδέρη Α., 2011: σ 159). Όπως αναφέρει ο Στασινός (2013), στο Warnock Report που κατατέθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Μ. Βρετανίας για την Ειδική Αγωγή το 1978 ορίζεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει τρεις διαφορετικές μορφές ένταξης:

- Τη *χωρική ένταξη (location integration)*, όπου μέσα στα σχολεία γενικής αγωγής εντάσσονται και οι μαθητές ειδικής αγωγής είτε μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης είτε μέσω του θεσμού του τμήματος ένταξης είτε ακόμα και μέσω της συστέγασης των δύο σχολείων.
- Την *κοινωνική ένταξη (social integration)*, όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω της συνύπαρξης έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν καθημερινές κοινωνικές συναλλαγές με τους μαθητές του γενικού σχολείου σε ελεύθερες δραστηριότητες.
- Τη *λειτουργική ένταξη (functional integration)*, όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης της γενικής αγωγής είτε μερικώς είτε πλήρως.

Ενώ οι δύο όροι, της ενταξιακής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης, φαίνονται με μια πρώτη προσέγγιση να μοιάζουν, η βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στην ενταξιακή εκπαίδευση αναφερόμαστε σε πολιτικές ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο σύνολο της εκπαίδευσης ενώ στη συμπερίληψη δεν υπάρχει διαχωρισμός μαθητών και οι πολιτικές απευθύνονται σε ένα και μοναδικό σύνολο μαθητών όπου ο καθένας είναι ξεχωριστός βάσει των δικών του αναγκών (Στασινός, 2013). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη μιας γενικότερης κουλτούρας ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια των μαθητών με διαφορετικές μεθόδους και πρακτικές ακόμα και με τη δημιουργία κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλους (Booth και Ainscow, 2002, όπ. αναφ. στο Αγγελίδης, 2011).

Το βαθύτερο νόημα της συμπερίληψης δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγκη ένταξης των μαθητών μέσα σε ένα γενικό σχολείο. Η συμπερίληψη

αφορά όλους τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε δυσκολία (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραμέληση ή απουσία από το σχολείο λόγω οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών ή άλλων λόγων) και το σχολείο πρέπει να τους κατανοήσει και να τους στηρίξει. Όπως αναφέρει ο Κόρακας (2017), τα οφέλη της ένταξης συνοψίζονται σε πέντε σημεία:

- Οι παράγοντες του σχολείου προσαρμόζονται στην ποικιλομορφία των μελών του.
- Οι μαθητές συμμετέχουν στην κοινωνία που ζουν.
- Ενισχύεται η κοινωνική δικαιοσύνη.
- Προωθείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.
- Προάγεται η δημοκρατία και κατ' επέκταση το δημοκρατικό σχολείο.

Η αναποτελεσματικότητα των μέχρι τώρα πολιτικών ένταξης, η οποία μπορεί να οφείλεται στο συνδυασμό πολλών παραγόντων όπως την ανεπάρκεια πόρων, την άρνηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων απέναντι στην ένταξη μαθητών με οποιαδήποτε δυσκολία, τη μη υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν τη διαφορετικότητα, αντανακλά την αδυναμία του σχολείου να δημιουργήσει αντισταθμιστικούς μηχανισμούς και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ό.π.).

Η εκπαιδευτική ανισότητα αναλύθηκε από τον Bourdieu (2004), ο οποίος υποστήριξε ότι οι δυνατότητες που ένα παιδί έχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται από την κουλτούρα, ή όπως την αποκαλεί από το πολιτιστικό κεφάλαιο¹⁷ που έχει από την οικογένειά του. Οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες, προκειμένου να αποκτήσουν κάτι που οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν αποκτήσει πιο εύκολα από την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εμφανίζονται όταν το σχολικό πλαίσιο ενισχύει τη διαφοροποίηση αυτή και θεωρεί ότι οι μαθητές που κατέχουν το

¹⁷ Το πολιτιστικό κεφάλαιο περιγράφεται ως το σύνολο των πνευματικών στοιχείων, όπως οι γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες που το άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου.

habitus¹⁸ έχουν την ικανότητα να προχωρήσουν ενώ αυτοί που δεν το έχουν, μάλλον δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναπαράγοντας με τον τρόπο αυτό τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Ο ρόλος του σχολείου είναι να διασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες οι οποίες θα εξαλείψουν τις ανισότητες αυτές και θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενισχύσουν την πολιτιστική τους κουλτούρα ώστε να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στην κοινωνία (Dyson, 1997 στο Σαρακινιώτη & Σιφακάκης, 2017).

3.3. Η αξία και τα εμπόδια του επαγγέλματος του Κοινωνικού Λειτουργού.

Η Bisman (2004) αναφερόμενη στις αξίες της κοινωνικής εργασίας εμμένει στην ηθική του επαγγέλματος. Σημειώνει ότι κατά τη διάρκεια του σχηματισμού του επαγγέλματος, οι ηθικές ανησυχίες ήταν η απαρχή της ανάπτυξης της κοινωνικής εργασίας. Αυτές οι ηθικές ανησυχίες έθεσαν τις βάσεις για ορισμένες από τις πρωταρχικές αξίες του επαγγέλματος, τονίζοντας τη σημασία της ατομικής αξίας και της αξιοπρέπειας και την εξυπηρέτηση της ανθρωπότητας. Ο ιστορικός Leiby (1984, στο Bisman, 2004) τονίζει το ηθικό όραμα των κοινωνικών λειτουργών για την κοινωνική ευημερία και τους χαρακτηρίζει ως ένα «σώμα ανθρώπων» που κατέχονται από αισθήματα ευθύνης, αγάπης, καθήκοντος, φροντίδας και ανταλλαγής. Βιώνοντας τα αποτελέσματα της κοινωνικής ηθικής, πορευόμαστε με την ιδιοσυγκρασία του δημοκρατικού πνεύματος και κατ' επέκταση ζούμε στη Δημοκρατία (Addams, 1902 στο Bisman, 2004). Ακόμα και κατά την διάρκεια των σπουδών της κοινωνικής εργασίας η διδασκαλία της ηθικής και των αξιών αποτελούν βασικό μέρος της εκπαίδευσης (Hodgson & Watts, 2016).

Σύμφωνα με τη Βρετανική Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών¹⁹ (2002, στο Bisman, 2004) οι δράσεις των κοινωνικών λειτουργών πρέπει να προάγουν την αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων για την ενίσχυση της

¹⁸ Το habitus είναι το ενσωματωμένο κοινωνικό προϊόν, ένα σύνολο στάσεων και σχημάτων σκέψης και δράσης, με το οποίο ο κάθε άνθρωπος υπάρχει και ενεργεί ως κοινωνικό ον (όπως χαρακτηριστικά, δεξιότητες, γνώσεις, συνήθειες, κοινωνικοί τρόποι, γνώση).

¹⁹ British Association of Social Workers

ευημερίας. Επιπλέον, η ανάγκη για ηθική πρέπει να είναι τόσο δυνατή ώστε, όπου οι αξίες της κοινωνικής εργασίας δεν συμβαδίζουν με εκείνες της κοινότητας, είναι ευθύνη του επαγγελματία να επιδιώκει την αλλαγή των κοινωνικών δομών που διαιωνίζουν τις ανισότητες και τις αδικίες.

Στον Κώδικα Δεοντολογίας του Κοινωνικού Λειτουργού Ελλάδος ορίζεται η ανάγκη για αμεροληψία και πλήρη αφοσίωση στις ανάγκες των εξυπηρετούμενων. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- *«Ο κοινωνικός λειτουργός ευθύνεται πρωταρχικά έναντι των εξυπηρετούμενων του»...*
- *«Ο κοινωνικός λειτουργός υποχρεούται να ενεργεί σύμφωνα με τα υψηλότερα κριτήρια επαγγελματικής ακεραιότητας και αμεροληψίας» (σελ..2)...*
- *«Υποχρεούται να δραστηριοποιείται και να αντιστέκεται σε επιρροές και πιέσεις που παρεμβάλλονται στην άσκηση της επαγγελματικής του δραστηριότητας και αμερόληπτης κρίσης, ώστε να εκπληρώνει τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις με συνέπεια, εντιμότητα και αντικειμενικότητα» (σελ. 2).*
- *«Οφείλει να μην ασκεί, επιτρέπει, διευκολύνει ή συνεργάζεται με κριτήριο την οιασδήποτε μορφής διάκριση λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας, θρησκείας, εθνοτικής καταγωγής, οικογενειακής κατάστασης, πολιτικών πεποιθήσεων, πνευματικής ή σωματικής αναπηρίας, ή οιασδήποτε άλλης προτίμησης ή ατομικού χαρακτηριστικού, ιδιότητας ή καθεστώτος» (σελ.3).*
- *«Υποχρεούται να προλαμβάνει και να εξαλείφει κάθε διάκριση που διαπιστώνει στην πολιτική προσλήψεων της οργάνωσης όπου απασχολείται και στην πολιτική και πρακτική απασχόλησης που ακολουθεί» (σελ.6).*

Αντίστοιχα, ο Διεθνής Κώδικας Δεοντολογίας Κοινωνικών Λειτουργών από την Διεθνή Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (ΔΟΚΕ) σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (ΔΕΣΚΕ) βασιζόμενος στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας,

αναφέρεται στις υποχρεώσεις του κοινωνικού λειτουργού να προωθή το δικαίωμα της συμμετοχής και της αναγνώρισης και ενίσχυσης των δυνάμεων κάθε ανθρώπου. Επιπρόσθετα, εκτός από την υπεράσπιση της διαφορετικότητας και της ισοτιμίας τονίζει την υποχρέωση να προκαλεί και να αντιπαλεύει τις άδικες πολιτικές και πρακτικές. Συγκεκριμένα διακηρύσσει ότι *«Οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν καθήκον να εφιστούν την προσοχή των εργοδοτών τους, σε αυτούς που δημιουργούν πολιτικές, στους πολιτικούς και στο γενικό κοινό, όπου οι πηγές ή η διανομή πηγών είναι ανεπαρκής, οι πολιτικές και οι πρακτικές είναι καταπιεστικές, άδικες ή επιβλαβείς»* (σελ. 3).

Μια ακόμα άποψη που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν ότι η κοινωνική εργασία πρέπει να βλέπει πέρα από την απλή πρακτική της και να κατανοεί τα περιβάλλοντα που διαμορφώνουν τη ζωή των ανθρώπων και των κοινοτήτων που υπηρετούμε καθώς και τις συνεχείς μεταβολές αυτών. Ο τρόπος κατανόησης και εξήγησης των δυσκολιών ενός εξυπηρετούμενου βασίζεται αρχικά στην κατανόηση και αποκωδικοποίηση του περιβάλλοντός του. Ονομάστηκε «άτομο στο περιβάλλον» (person in environment) και ήταν μια οικοσυστημική προσέγγιση να εξηγήσουμε τον τρόπο που ζει ο άνθρωπος. Αρχικά, η προσέγγιση βασιζόταν στην αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των φαινομένων που επηρεάζουν, αλλάζουν και διατηρούν την ανθρώπινη ζωή. Με τον τρόπο αυτό, καταγράφονταν σε διαφορετικά επίπεδα (μικρο, μεσο και μακρο) ώστε να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα μέσα στην οποία υπάρχει η κοινωνική και ανθρώπινη ζωή (Green & McDermott, 2010).

Εντούτοις, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν βιώσει μια αυξανόμενη απώλεια αυτονομίας στο χώρο εργασίας η οποία προκύπτει από την δημιουργία θέσεων εργασίας μερικής απασχόλησης, τις ευκαιριακές και συμβατικές κοινωνικές υπηρεσίες, τη μεγαλύτερη χρήση εθελοντών για την παροχή υπηρεσιών καθώς και το γεγονός ότι οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο και μεταβιβάζονται στους/στις κοινωνικούς/ές λειτουργούς προς εφαρμογή (Mullaly, 1997 στο Mullaly, 2001). Οι Fisher & Karger (1997, στο Mullaly, 2001) έχουν ονομάσει τη διαδικασία αυτή «από-εξειδίκευση της κοινωνικής εργασίας» (deskilling of social work) . Μέσα στο σύστημα αυτό οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται παγιδευμένοι ανάμεσα σε οικονομικά ζητήματα, στόχους των υπηρεσιών και την ευημερία των χρηστών. Το κράτος πρόνοιας και η πρακτική κοινωνικής εργασίας

τείνουν να αγνοούν τις διαφορές και την ποικιλομορφία και να εφαρμόζουν πολιτικές και πρακτικές ομογενοποίησης, αποκλεισμού ακόμα και γραφειοκρατικού ελέγχου και εποπτείας.

3.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Η ανάγκη για συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας, οικονομικής κατάστασης, πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου καθώς και σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής διαφοράς είναι επιτακτική. Η προαγωγή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού που εδράζεται στις αρχές και στην ηθική του επαγγέλματός είναι στις σημερινές συνθήκες περισσότερο από ποτέ καθοριστικός σε όλους τους τομείς του κοινωνικού κράτους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, στη συνέχεια της εργασίας μας παρουσιάζουμε την προσπάθειά μας να διερευνήσουμε τον ουσιαστικό ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην γενική εκπαίδευση (και όχι μόνον στην ειδική) και να εξετάσουμε το ερώτημα κατά πόσο η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε με το νόμο 4547/2018 εντάσσει και επιτρέπει στους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς να εργαστούν βασιζόμενοι στην ηθική τους, απελευθερωμένοι από οποιοδήποτε εμπόδιο, ώστε να στηρίξουν και να οδηγήσουν με κάθε τρόπο τον έλληνα μαθητή στην ανέλιξή του.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν καθώς και η περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα και έγινε η επεξεργασία τους. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική και συγκεκριμένα, η συλλογή πληροφοριών μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων λόγω της δυνατότητας που παρέχεται στον ερευνητή να εστιάσει στο πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα υποκείμενα της έρευνας το υπό διερεύνηση ζήτημα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015), το οποίο στην παρούσα έρευνα είναι ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα από το νόμο 4547 του 2018.

4.2. Σκοπός της έρευνας

Μετά το νόμο 2817 του 2000 οι εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής υπήρξαν συνεχείς και ραγδαίες. Τα ειδικά σχολεία καθώς και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που έχουν δημιουργηθεί σε κάθε νομό, ως απαραίτητες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, ανέδειξαν την επιτακτική ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και υπέδειξαν τον κατάλληλο τρόπο, δηλαδή ένα σχολείο για όλους. Η μαζική πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, εργοθεραπευτών και άλλων ειδικοτήτων, και η τοποθέτησή τους σε σχολεία κυρίως ειδικής, αλλά πλέον, και γενικής αγωγής αποδεικνύει την ανάγκη κάλυψης των ψυχοκοινωνικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με σκοπό την αποτελεσματική φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο νέος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην γενική εκπαίδευση (και όχι μόνον στην ειδική) όπως αυτός ορίζεται μέσα από την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε με το νόμο 4547/2018. Εννιά χρόνια μετά την κατάρτιση του στρατηγικού πλαισίου, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Education & Training, (ET) 2020)) η ελληνική

εκπαίδευση προσπαθεί να στηρίξει το «Ένα σχολείο για όλους» με την ένταξη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία γενικής παιδείας με στόχο την υποστήριξη κάθε μαθητή.

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα από τις αλλαγές που προβλέπει ο νόμος 4547 με σκοπό την αναδιοργάνωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση το σκοπό αυτό τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια παιδαγωγικά δικαιώματα αναγνωρίζουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ότι προωθούνται μέσα από τις διατάξεις του Νόμου 4547/2018;
2. Πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της «συμπερίληψης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και ποιοι έχουν την ευθύνη για την πραγμάτωσή της;
3. Ποιος είναι ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως διαμορφώνονται μέσα από το νέο νόμο 4547/2018, και με ποιο τρόπο προσδιορίζονται;
4. Κατά πόσο η αυτονομία των σχολικών μονάδων θεωρείται ως μια καλή πολιτική πρακτική η οποία υποστηρίζει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών, ενισχύοντας αυτούς που έχουν την ευθύνη για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση;

4.4. Επιλογή μεθόδου

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων με στόχο την εκπλήρωση του συγκεκριμένου ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας (qualitative research). Μέσω της παραπάνω προσέγγισης παρέχεται η δυνατότητα συγκέντρωσης και ανάλυσης πληροφοριών με στόχο την βαθύτερη κατανόηση του θέματος (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η συλλογή πληροφοριών μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (βλ.

ενότητα 4.6) και η ανάλυση των δεδομένων με την θεματική ανάλυση, η οποία αποτελεί τη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων - νοημάτων μέσα από ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke, 2012, όπως αναφ. στο Τσιώλης, 2017). Στην παρούσα έρευνα θα αναλυθούν εννέα συνεντεύξεις από στελέχη της εκπαίδευσης μέσω της θεματικής ανάλυσης.

4.5. Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει στελέχη της εκπαίδευσης τα οποία είτε έχουν εμπλακεί στην δημιουργία του νόμου αυτού είτε καλούνται να τον υλοποιήσουν μέσα από διαφορετικές θέσεις. Σκοπός της επιλογής αυτής ήταν η εκ των έσω κατανόηση των στόχων και του τρόπου λειτουργίας των δομών υποστήριξης και κατ' επέκταση της συμμετοχής των κοινωνικών λειτουργών σε αυτές. Η επιλογή των συνεντευξιζόμενων έγινε επί το πλείστον από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου²⁰. Συγκεκριμένα, πέντε από τους συνεντευξιζόμενους διαμένουν και εργάζονται σε δομές της Περιφέρειας Πελοποννήσου ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις στην Αθήνα.

Συγκεκριμένα συμμετείχαν:

- Δύο προϊστάμενοι/ες σε τομείς της εκπαίδευσης στο υπουργείο παιδείας.
- Ένας/μία συντονιστής/στρια ειδικής αγωγής.
- Ένας/μία προϊστάμενος/η σε ΚΕΣΥ
- Ένας/μία διευθυντής/ντρια σχολείου ειδικής αγωγής στο οποίο λειτουργεί ΣΔΕΥ.
- Ένας/μία διευθυντής/ντρια σχολείου γενικής παιδείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο λειτουργεί ΕΔΕΑΥ.
- Ένας/μία διευθυντής/ντρια σχολείου γενικής παιδείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο λειτουργεί ΕΔΕΑΥ.

²⁰ Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου περιλαμβάνει τους νομούς: Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Λακωνίας & Μεσσηνίας.

- Ένας/μία εκπρόσωπος του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (Σ.Κ.Λ.Ε.)
- Ένας/μία εκπρόσωπος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.)

Έγινε προσπάθεια να επιλεγούν συμμετέχοντες από διαφορετικές θέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό την πολύπλευρη οπτική του νόμου 4547 και συγκεκριμένα του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα από αυτόν.

Όσον αφορά το δημογραφικό προφίλ του δείγματός μας (βλ. Παράρτημα Ι) οι έξι από τους εννέα συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 έως 60 ετών ενώ οι υπόλοιποι τρεις στην ηλικιακή ομάδα 40 έως 49 ετών. Τρεις από τις συνεντευξιαζόμενους ήταν άντρες και οι υπόλοιπες γυναίκες. Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών τους, έξι από τους συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει και μεταπτυχιακό τίτλο ενώ δύο από τους εννέα κατέχουν και διδακτορικό. Σχετικά με την εργασιακή τους εμπειρία σε τομείς της εκπαίδευσης, τρεις από τους συμμετέχοντες έχουν δέκα με δεκαεννέα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση ενώ όλοι οι υπόλοιποι ένα με εννέα χρόνια. Τέλος, οι περισσότεροι από τους συνεντευξιαζόμενους έχουν συνολικά τριάντα με τριάντα εννέα χρόνια υπηρεσίας σε τομείς της εκπαίδευσης ενώ οι υπόλοιποι έχουν το λιγότερο δέκα χρόνια υπηρεσίας.

4.6. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελείται από ένα σύνολο προεπιλεγμένων ερωτήσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται ως οδηγός ώστε να έχουν καλυφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο τα σημαντικά θέματα της έρευνας. Η μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας της, λόγω της δυνατότητας που προσφέρει να τροποποιούνται οι ερωτήσεις και να εκβαθύνονται κάποια θέματα ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Οι άξονες που επιλέχθηκαν ήταν τέσσερις (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Οδηγός Συνέντευξης):

- Πρώτος άξονας: «Τα παιδαγωγικά δικαιώματα που προωθούνται μέσα από τις διατάξεις του Νόμου 4547/2018 και οι διατάξεις που τα στηρίζουν». Ζήτημα στον συγκεκριμένο άξονα αποτέλεσαν τα παιδαγωγικά δικαιώματα που μπορούν να διευκρινιστούν μέσα από το νόμο 4547/2018 καθώς και οι συντελεστές εκείνοι που βοηθούν στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων αυτών.
- Δεύτερος άξονας: «Η έννοια της «συμπερίληψης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και οι αρμόδιοι για την πραγμάτωσή της». Στόχος του άξονα ήταν να προσδιοριστούν τόσο η έννοια της συμπερίληψης μέσα από τα μάτια των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και ο καθορισμός των αρμοδίων για την πραγμάτωση της συμπερίληψης στην ελληνική πραγματικότητα. Μέσα στους αρμόδιους διερευνάται και ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα στην συμπερίληψη.
- Τρίτος άξονας: «Ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως προσδιορίζονται στο νέο νόμο 4547/2018». Το πρωταρχικό ρόλο στην έρευνα έχει η διαφοροποίηση ή όχι του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα στις νέες δομές, όπως προσδιορίζονται από το νόμο 4547/2018. Βασικά ερωτήματα για τον προσδιορισμό της διαφοροποίησης αυτής αποτέλεσαν η μέχρι τώρα αποδοχή και αποτελεσματικότητα του κοινωνικού λειτουργού στις εκπαιδευτικές δομές, τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζει, ο ρόλος του στη συμπερίληψη και στην υπεράσπιση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων καθώς και η αναγνώριση του ρόλου του.
- Τέταρτος άξονας: «Πολιτικές και πρακτικές σχολικής αυτονομίας και προώθηση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και κατ' επέκταση της συμπερίληψης». Η νέα πραγματικότητα της σχολικής αυτονομίας όπως αναφέρεται μέσα από το νόμο 4547, οδηγεί στην ανάγκη να διερευνηθούν τόσο η προοπτική ενός σχολείου αυτόνομου όσο και οι εμπλεκόμενοι για την πραγμάτωσή του, μέσα σε αυτούς βέβαια και οι κοινωνικοί

λειτουργοί. Στόχος είναι να γίνει μια πρώτη αναγνώριση των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης για τη νέα αυτή προοπτική.

Ύστερα από την επιλογή των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και την κατάρτιση του οδηγού της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους ώστε να διασφαλιστεί η συμμετοχή τους στην έρευνα και να οριστεί η ημερομηνία και ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη και ενώ στο αρχικό δείγμα, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν δέκα συνεντευξιαζόμενοι ένας/μία εξ αυτών δεν ανταποκρίθηκε στο αίτημα. Στους συνεντευξιαζόμενους δόθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη είτε τηλεφωνικά είτε δια ζώσης. Η πλειονότητα των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης ενώ μόνο μία μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας (βλ. Παράρτημα Ι).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν είτε μέσω υπολογιστή είτε μέσω κινητού τηλεφώνου και εφόσον απομαγνητοφωνήθηκαν, οργανώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε πίνακες ανάλογα με τους άξονες και τα ερωτήματα που αφορούσαν τον κάθε άξονα (Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, Ενδεικτική Συνέντευξη). Η επεξεργασία των δεδομένων, όπως αναφέρθηκε, έγινε με τη θεματική ανάλυση, βασικό στοιχείο της οποίας αποτελεί η κωδικοποίηση μέσω της οποίας δημιουργούνται κώδικες που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνουν τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν κοινά νοήματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Η ανάλυση βασίστηκε τόσο στην απομαγνητοφώνηση όσο και στο ίδιο το ηχητικό απόσπασμα εφόσον πολλές φορές χρειάστηκε να ακουστεί εκ νέου η συνέντευξη για περισσότερες διευκρινήσεις.

4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Μεγάλη σημασία δίνεται στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας είτε μιλάμε για ποσοτική είτε για ποιοτική. Αρχικά η εγκυρότητα (validity) περιγράφει τον βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο δημιουργήθηκε το όργανο της μέτρησης, στη συγκεκριμένη έρευνα της συνέντευξης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην παρούσα έρευνα το ζήτημα της εγκυρότητας επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέσα από την επιλογή ατόμων από διαφορετικά πλαίσια της εκπαίδευσης, από άτομα που συμμετείχαν στη δημιουργία του νόμου 4547/2018 και από τα άτομα που καλούνται να τον εφαρμόσουν από διαφορετικές θέσεις (διοικητικές, εκπαιδευτικές). Η επιλογή αυτή είχε ως στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφορετικών απόψεων των ερωτηθέντων.

Η αξιοπιστία της έρευνας καθορίζεται από το κατά πόσο τα δεδομένα της έρευνας, η ανάλυση και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η διατύπωση σαφών ερωτημάτων και ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να συμπληρώσουν ο,τιδήποτε άλλο θεωρούν χρήσιμο και απαραίτητο για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις με σκοπό να ελεγχθεί η καταλληλότητα του οδηγού συνέντευξης.

4.8. Ζητήματα δεοντολογίας

Όπως αναφέρθηκε η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε ήταν σκόπιμα τυχαία ώστε το δείγμα να είναι πιο αξιόπιστο. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν άτομα από διαφορετικούς φορείς της εκπαίδευσης με σκοπό η συλλογή των δεδομένων να είναι πιο αντικειμενική.

Δύο από τα βασικότερα ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα αποτελεί η πληροφορημένη συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου (informed consent) και η διασφάλιση της ανωνυμίας του. Όσον αφορά την συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου, πρόκειται για το δικαίωμά του να επιλέξει ελεύθερα και εθελοντικά να συμμετέχει στην έρευνα. Ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να ενημερώσει τους υποψήφιους συμμετέχοντες για τους λόγους και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας αλλά και για τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν από αυτήν όποτε οι ίδιοι θελήσουν (Καλλινικάκη, 2010). Επιπρόσθετα, όσον αφορά την διασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, ο ερευνητής πρέπει να σεβαστεί το δικαίωμα της ανωνυμίας τους και της προστασία των προσωπικών δεδομένων τους (Τραϊανου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώνονταν στην αρχή κάθε συνέντευξης μέσω του πρωτοκόλλου της συνέντευξης (βλ.

Παράρτημα II) για την ταυτότητα του ερευνητή, το σκοπό της έρευνας, τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, τους τρόπους διασφάλισης της ανωνυμίας τους καθώς και τη διάρκεια της συνέντευξης. Στη συνέχεια δινόταν η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να συμπληρώσουν ο,τιδήποτε θέλουν και να συμφωνήσουν ή όχι με τη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι ερωτήσεις διατυπώνονταν απλά και καθαρά και προσαρμόζονταν ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Κάποιες φορές χρειάστηκε να γίνει επανάληψη των ερωτήσεων προς διευκόλυνση των συνεντευξιαζόμενων και ύστερα από αίτημά τους. Επιπλέον, η επιλογή του τρόπου και του τόπου διεξαγωγής της έρευνας έγινε από τους συνεντευξιαζόμενους με στόχο πάντα να αισθάνονται άνετα.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Howitt (2010 στο Ίσαρης και Πούρκος, 2015) ο συνεντευξιαζόμενος διατηρεί πάντα το δικαίωμα να λάβει γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας ή να ζητήσει αντίγραφο της συνέντευξής του. Στην παρούσα έρευνα ένας εκ των συμμετεχόντων ζήτησε αντίγραφο της συνέντευξής του, αίτημα το οποίο απαντήθηκε άμεσα μετά την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε προσωπικό λογαριασμό του αιτούντος.

4.9. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, διατυπώσαμε τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, προσδιορίσαμε τη μέθοδο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, συγκεκριμένα την ποιοτική, και περιγράψαμε τον τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα και συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Μιλήσαμε για θέματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας, παράγοντες πολύ σημαντικοί για την αποτελεσματική ολοκλήρωση της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά δεδομένα μέσα από τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας όπως αυτά συλλέχθηκαν με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Τα δεδομένα έχουν κατηγοριοποιηθεί βάσει των τεσσάρων αξόνων που ορίστηκαν για την παρούσα έρευνα, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- Τα παιδαγωγικά δικαιώματα που προωθούνται μέσα από τις διατάξεις του Νόμου 4547/2018 και οι διατάξεις που τα στηρίζουν.
- Η έννοια της «συμπερίληψης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και οι αρμόδιοι για την πραγμάτωσή της.
- Ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως προσδιορίζονται στο νέο νόμο 4547/2018.
- Πολιτικές και πρακτικές σχολικής αυτονομίας και προώθηση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και κατ' επέκταση της συμπερίληψης.

5.2. Παρουσίαση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα

5.2.1. Τα παιδαγωγικά δικαιώματα που αναφέρονται από τους συνεντευξιαζόμενους και προωθούνται μέσα από το νόμο 4547/2018.

Αναφερόμενοι στα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών στα οποία το σχολείο πρέπει να θεμελιώνει το ρόλο του, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στα δικαιώματα των μαθητών για συμμετοχή και ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάγκη όλοι οι μαθητές να έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα αυτό ισότιμα θεωρείται ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης για όλους τους ερωτηθέντες. Όπως αναφέρεται : « ...δικαίωμα στη γνώση, δικαίωμα στη συμμετοχή, δικαίωμα στην ισονομία... αυτά πρέπει να τα εξασφαλίσει το ίδιο το κράτος μέσα από τη

νομοθεσία του και μέσα από τις δομές που θεσμοθετεί κατά καιρούς, οι οποίες είναι υποχρεωμένες να εφαρμόσουν μέσα από το νόμο πάντα τα δικαιώματα αυτά των μαθητών. Είτε είναι ειδικών αναγκών είτε είναι ειδικής αγωγής, ούτως ή άλλως οι μαθητές είναι μαθητές ενός σχολείου, του σχολείου, του ελληνικού σχολείου» (Σ:1)²¹.

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων κάνει αναφορά στο δικαίωμα του σεβασμού της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή και στην ισότιμη αντιμετώπισή του. Αναφερόμενοι στην ετερογένεια των μαθητών λόγω σωματικών, κοινωνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών ή πολιτικών χαρακτηριστικών, εκφράζεται η ανάγκη αναγνώρισης της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου και δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών για την προάσπισή της. Τα μέσα για την υλοποίηση του στόχου αυτού είναι είτε η συμπερίληψη είτε η διαφοροποιημένη παιδαγωγική που πρέπει να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία. Τονίζεται η υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, είτε σε επίπεδο νομοθετικής ρύθμισης είτε σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας, να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο κάθε μαθητής να διδαχθεί βάσει των δυνατοτήτων του και των ιδιομορφιών του με σκοπό την προσωπική του εκπαιδευτική ανέλιξη. Ειδικότερα αναφέρεται: «... Όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα. Ε... Πρέπει να έχουν ανάγκες, πρέπει να έχουν δικαιώματα και στο παιδαγωγικό όπως και σε όλους τους άλλους τομείς. Ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός παιδιού πρέπει το σχολείο να διασφαλίσει ότι μπορεί να του παρέχει το καλύτερο δυνατό για να ... αξιοποιήσει έστω και τις πιο μικρές δυνατότητες που μπορεί να έχει, να τις αξιοποιήσει ώστε να αναπτύξει ό,τι ικανότητες έχει στο έπακρο, όσο μπορεί...»(Σ:6).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από κάποιους συνεντευξιαζόμενους στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων του ίδιου του σχολείου ώστε να είναι σε θέση να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών. «... Μιλάμε όμως και για μια εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία τα τελευταία χρόνια ...μας καθιστά υπόχρεους να διαμορφώσουμε ένα σύστημα δυνατοτήτων, να έχει δυνατότητες ανταπόκρισης σε συνθήκες ετερογένειας...» (Σ:3). Η πραγματικότητα αυτή αποδεικνύεται και μέσω της ραγδαίας αύξησης των μαθητών με αναπηρία

²¹ Στο παρόν κεφάλαιο το γράμμα Σ αναφέρεται στη λέξη Συνέντευξη και ο αριθμός αντιπροσωπεύει τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης από την οποία παρατίθεται το συγκεκριμένο κομμάτι.

που φοιτούν στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. «...Από αυτή την άποψη μιλάμε για μια αλλαγή η οποία είναι της τάξεως των 30.000 ατόμων, μετακίνηση 30.000 μαθητών στη γενική εκπαίδευση εεε.. με στοιχεία που συλλέχθηκαν από το *my school*²² κατά τη σχολική περίοδο 2014 - 15 έως 17-18...» (Σ:3). Η εκπαιδευτική πολιτική δεν πρέπει να σχεδιάζεται μόνο από το υπουργείο και τους νόμους αλλά καθημερινά να προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολικού πληθυσμού της κάθε περιοχής και του κάθε σχολείου ξεχωριστά. «...Το να μπορούν να συνδιαμορφώνουν, όχι οι μαθητές, τα σχολεία τις θέσεις και την εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται από το υπουργείο. Δηλαδή να σχεδιάζεται όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω αλλά και από κάτω προς τα πάνω....»(Σ:7).

Εφτά στους εννέα συνεντευξιαζόμενους πιστεύουν ότι στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές των σχολείων της χώρας μας δεν απολαμβάνουν ισότιμα τα παιδαγωγικά δικαιώματα. «...Όχι. Πιστεύω ότι ο στόχος μας είναι ένας διαρκής αγώνας για άρση των φραγμών, των φραγμών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία και γενικά το σύνολο των μαθητών στην ισότιμη πρόσβαση ...» (Σ:3). Γίνεται αναφορά σε διαφορετικά παραδείγματα που αποδεικνύουν την ανισότητα αυτή, καθώς και σε διαφορετικούς παράγοντες που την παράγουν. Όσον αφορά τις ομάδες μαθητών οι οποίοι αδικούνται, ξεχώρισαν την ομάδα των μαθητών με αναπηρία καθώς και την ομάδα των ρομά. Ανάμεσα στους λόγους που οδηγούν στην ανισότητα αυτή αναφέρθηκαν οι απομακρυσμένες περιοχές, το διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο, το οποίο μπορεί να μη στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την καθυστέρηση πρόσληψης εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Τονίζεται επίσης από κάποιους ερωτηθέντες ότι η νομοθεσία προωθεί την ισότητα των μαθητών και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους αλλά δυστυχώς αυτό δεν υλοποιείται σε σημαντικό βαθμό. «...Ενώ στα χαρτιά είναι ισότιμα και ενώ οι νόμοι και οι εγκύκλιοι μιλάνε για ισοτιμία στην πράξη έχουμε πάρα πολλές ανισότητες...»(Σ:7). Τέλος, θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην βελτίωση που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την προσπάθεια υπεράσπισης των δικαιωμάτων των μαθητών. «...Αυτό είναι το

²² Το *my school* είναι ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα με στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια.

ζητούμενο. Δηλαδή δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή τη στιγμή το σχολείο βρίσκεται σε μια ικανότητα να καλύπτει πλήρως αυτή τη συνθήκη που περιέγραφα προηγουμένως, όμως ταυτόχρονα πρέπει να παραδεχθούμε ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα.» (Σ:2).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι ο νέος νόμος 4547/2018 προωθεί και ενισχύει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών. «...ο νόμος σαφώς έχει μια τέτοια κατεύθυνση... δηλαδή έχει σαφή ενταξιακά ερείσματα. Ε... καθώς δεν είναι ένας νόμος για την ειδική αγωγή. Η επικεφαλίδα του νόμου είδατε είναι «Αναδιοργάνωση των δομών της εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης...»(Σ:2). Ο νόμος 4547 προωθεί τα δικαιώματα των μαθητών μέσα από την βαρύτητα που δίνει στις υποστηρικτικές δομές και στην διεπιστημονικότητα που τις διέπουν. Το ΠΕΚΕΣ και το ΚΕΣΥ είναι νέες δομές οι οποίες σχεδιάστηκαν με το νόμο 4547 και λειτουργούν με γνώμονα την στήριξη των μαθητών όλων των βαθμίδων. «...ο 4547 στην ανταπόκριση στη ετερογένεια των αναγκών όλων των μαθητών, στην άρση των φραγμών στη μάθηση για όλους, το γεγονός ότι ουσιαστικά ανοίγει την προοπτική για να υποστηριχθούν συνολικά τα σχολεία σε μια τέτοια βάση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι σε επίπεδο σύλληψης έχει ένα ενταξιακό πρόσημο. Και επίσης το γεγονός ότι εμπλέκει όλους τους εργαζομένους σε διαδικασίες υποστήριξης του σχολείου σε αυτή τη βάση...» (Σ:3).

Όλοι όμως επισημαίνουν ότι μπορεί ο νόμος να προωθεί τα δικαιώματα των μαθητών αλλά στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζεται. «...Αναμφισβήτητα τα προωθεί. Αλλά άλλο τι προωθεί ένας νόμος και άλλο τι εφαρμόζεται στην πράξη... η πιστή εφαρμογή τους, μάλλον των προβλέψεων του νόμου εναπόκειται σε μια σειρά ρυθμίσεων μετά, που είτε είναι κανονιστικές πράξεις είτε είναι εγκύκλιοι είτε είναι η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας, μιας κουλτούρας στον εκπαιδευτικό κόσμο που να υιοθετήσει όλα αυτά που προβλέπει ο νόμος...»(Σ:2). Απαιτείται η πλήρης ενεργοποίηση όλων των θεσμών με σκοπό πάντα τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης των παιδιών και την πλήρη υποστήριξή τους σε κάθε επίπεδο. Όπως λέει ο/η συνεντευξιαζόμενος/η 3: «...Από εκεί και πέρα όπως κάθε θεσμός πρέπει να υποστηριχθεί εμπράκτως σε επίπεδο δομών, στελεχών, σε επίπεδο προσωπικού που μπορεί να εφαρμόσει όλα αυτά τα πράγματα και φυσικά διαρκούς εκπαίδευσης του προσωπικού...».

5.2.2. Η έννοια της «συμπερίληψης».

Στην προσπάθεια να κατανοηθεί πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας οι περισσότεροι ερωτηθέντες ταυτίζουν τον όρο με την προσπάθεια ανταπόκρισης στην ετερογένεια των μαθητών. Τα συμπεριληπτικά σχολεία προσπαθούν να ενσωματώσουν όλους τους μαθητές μέσα στην κοινότητά τους και να καταρτίσουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. *«...Συμπερίληψη στην εκπαίδευση και μέσα από την εκπαίδευση σημαίνει να αντιμετωπίζουμε όλες τις μορφές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης ώστε κανένα παιδί να μη μένει πίσω. Δηλαδή ουσιαστικά να μπορούμε να ανταποκρινόμαστε στις διαφορετικές ανάγκες, στις ικανότητες, στις δυνατότητες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα βέβαια εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή εκείνων που απολαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες όπως είναι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή με αναπηρία ή μαθητές που προέρχονται από ένα μειονεκτικό θα λέγαμε κοινωνικό ή οικονομικό περιβάλλον ή από οικογένειες μεταναστών ή από πρόσφυγες από υποβαθμισμένες περιοχές και εμπόλεμες ζώνες...»(Σ:4).* Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι *«.. εξ' ορισμού σχετίζεται με την προάσπιση των δικαιωμάτων και την προαγωγή των δικαιωμάτων των μαθητών...» (Σ:3).*

Ειδική μνεία γίνεται από δύο συνεντευξιαζόμενους για τη διαφορά των όρων της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Και οι δύο συμφωνούν ότι αυτή την χρονική περίοδο, με το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο δε μπορούμε να μιλάμε για συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά για ενταξιακή. *«..Και γι αυτό το λόγο δεν επιλέγω την έννοια συμπερίληψη αλλά την έννοια ένταξη. Δηλαδή πριν πάμε στην συν-περίληψη που και στα ελληνικά είναι ένας όρος που δε νομίζω ότι εκφράζει καθ' ολοκληρίαν το inclusive, μπορεί να είναι κυριολεκτική μετάφραση αλλά δε νομίζω ότι ως ιδεολογικό και παιδαγωγικό επιστημονικό περιεχόμενο εκφράζει... θεωρώ την παιδαγωγική της ένταξης ή την ενταξιακή εκπαίδευση, τον όρο ενταξιακή εκπαίδευση, πιο προσιτό και πιο αναγκαίο να χρησιμοποιείται στα θεσμικά κείμενα ε... γιατί νομίζω ότι είμαστε ένα βήμα πριν. Δηλαδή πρέπει να κατακτήσουμε αυτή τη δυνατότητα ένταξης... κακά τα ψέματα από τότε που δημιουργήθηκε, που έγινε και ο πρώτος νόμος το 1981, ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή, είναι ένα σύστημα διαχωριστικό όσον αφορά την εκπαίδευση*

των μαθητών με αναπηρία...» (Σ:2). Υπεύθυνοι για την συμπερίληψη στην Ελλάδα θεωρούνται από την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ξεκινάμε από το θεσμικό πλαίσιο και το Υπουργείο Παιδείας στο μακροεπίπεδο, οι φορείς του οποίου είναι υπεύθυνοι για τη σωστή χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, για τη σωστή στελέχωση των εκπαιδευτικών υποδομών με επαρκές και κατάλληλο προσωπικό καθώς και την διάθεση επαρκών υλικοτεχνικών υποδομών. Στο μεσοεπίπεδο, το θεσμό της συμπερίληψης έρχονται να υποστηρίξουν οι δομές της περιφέρειας και των νομών, όπως η Περιφερειακή Διεύθυνση, το ΠΕΚΕΣ, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε νομού και το ΚΕΣΥ. Και τέλος, σε μικροεπίπεδο, υπεύθυνη είναι η ίδια η σχολική κοινότητα, ο Διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ακόμα και οι γονείς και η ίδια η τοπική κοινότητα. «...Άρα θεωρώ ότι όλοι όσοι είμαστε στο χώρο γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής δε θέλω να το βάλω σε κουτάκια, είμαστε υπεύθυνοι να είμαστε δίπλα στα παιδιά και να συντείνουμε με το καθημερινό μας έργο, από το οποίο μετερίζι μας, από την όποια θέση μας στην προάσπιση των δικαιωμάτων...»(Σ:3).

Όλοι οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα στη σχολική πραγματικότητα ώστε να υποστηριχθούν τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών και να δημιουργηθεί ένα συμπεριληπτικό σχολείο, ένα σχολείο για όλους. «...Καταρχήν οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ως αρχή το επάγγελμά τους, έχουμε ως αρχή στο επάγγελμά μας την προάσπιση των δικαιωμάτων...» (Σ:7). Ο κοινωνικός λειτουργός, όπως αναφέρουν, είναι ο συνδεδετικός κρίκος με την οικογένεια, την κοινότητα και το σχολείο διασφαλίζοντας την ομαλή φοίτηση του μαθητή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη συνεχή αντιμετώπιση των φραγμών εκείνων που εμποδίζουν το μαθητή να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ως μαθητής. Τονίζεται, επιπλέον, η σημαντικότητα του κοινωνικού λειτουργού μέσα στις ΕΔΕΑΥ και η ανάγκη γενίκευσης του θεσμού σε όλα τα σχολεία. «...Θεωρούμε ότι το μέτρο αυτό πρέπει να γενικευθεί όχι μόνο στα σχολεία που έχουν τμήματα ένταξης αλλά σε όλα τα σχολεία και παίζει καθοριστικό ρόλο ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο ε... με τις ιδιαίτερες γνώσεις που έχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί εξειδικευμένοι ε... παίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση...»(Σ:4).

Όσον αφορά την ετοιμότητα της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχθεί και να στηρίξει τα συμπεριληπτικά σχολεία, η πλειονότητα των εμπλεκομένων δίστασε να απαντήσει με σιγουριά θετικά ή αρνητικά. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η ελληνική κοινωνία έχει κάνει μεγάλα βήματα προς την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ένταξη όλων των μαθητών μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο. «...Αυτό που εγώ αισθάνομαι είναι ότι υπάρχει μια εξέλιξη στον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε ή όχι την ένταξη...»(Σ:3). «...το 2019 δεν είναι 2000 ούτε 1980...» (Σ:6). Τονίζεται όμως η μεγάλη ανάγκη της κοινωνίας να το στηρίξει χωρίς όμως να γνωρίζει τον τρόπο, όπου έρχεται ο ρόλος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση να το εξηγήσουν και να δείξουν όχι μόνο τον τρόπο αλλά και το αποτέλεσμα της συμπερίληψης. «...Δε μας λέει αυτό, δε μας απαλλάσσει από ευθύνες... Το ότι υπάρχουν στερεότυπα και διακρίσεις, υπάρχουν.... Αυτό όμως δεν απαλλάσσει εμάς από ευθύνες να κατευθυνόμαστε προς μια τέτοια κατεύθυνση, προς μια τέτοια πορεία με ένα ενταξιακό, δηλαδή να μην υπάρχει ένα ενταξιακό όραμα με λίγα λόγια...»(Σ:2).

5.2.3. Ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως προσδιορίζονται στο νέο νόμο 4547/2018.

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών όπως προσδιορίζεται μέσα από τις διατάξεις του νόμου 4547/ 2018. Κοινή παραδοχή όλων των ερωτηθέντων στην έρευνα ήταν η διεύρυνση του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα στα ΚΕΣΥ και η δυνατότητα προσφοράς των υπηρεσιών τους στα σχολεία γενικής παιδείας. Αρχικά, αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την αύξηση των οργανικών θέσεων των κοινωνικών λειτουργών στα ΚΕΣΥ «...μέσα από το νόμο δίνεται ένα στίγμα ε.. στήριξης του έργου των κοινωνικών λειτουργών γιατί αυξήθηκαν πάρα πολύ οι θέσεις των κοινωνικών λειτουργών στα ΚΕΣΥ...»(Σ:2) και στη συνέχεια μέσω των νέων τους καθηκόντων στήριξης των μαθητών γενικής παιδείας, όχι μέσα από το ρόλο τους στις ΕΔΕΑΥ, όπως συνέβαινε τα τελευταία χρόνια «...Δηλαδή ενώ το ΚΕΔΔΥ ήταν εστιασμένο μόνο στα άτομα με αναπηρία ενώ τώρα ουσιαστικά μετατοπίζει το κέντρο βάρους στην άρση των φραγμών στην εκπαίδευση συνολικά, οι δράσεις είναι πιο καθολικές...»(Σ:3).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο νέο ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στη Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διαγνωστικής Αξιολόγησης (Δ.Ε.Δ.Α.), όπως αναφέρεται στο νόμο 4547. Στη ΔΕΔΑ έχουν δικαίωμα προσφυγής οι γονείς ή κηδεμόνες σε δύο περιπτώσεις :

- Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των εκθέσεων αξιολόγησης - γνωματεύσεων των ΚΕΣΥ και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων για τον ίδιο μαθητή ή
- όταν οι γονείς και κηδεμόνες διαφωνούν με το αποτέλεσμα της έκθεσης αξιολόγησης - γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ.

Πλέον και ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί τακτικό μέλος της ΔΕΔΑ σε αντίθεση με τις προηγούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις όπου δεν ήταν υποχρεωτικός ο ρόλος του. *«...Αυτό δηλώνει ακόμα περισσότερο τη βαρύτητα που δίνεται στην συγκεκριμένη ειδικότητα αλλά και στη συγκεκριμένη, στη στοχοθεσία που δίνουν για αυτή την ειδικότητα...»*(Σ:1).

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερωτηθέντων, ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι περισσότερο αποδοτικός όταν οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι μόνιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, *«...απόλυτα εντός σχολικού πλαισίου...»*(Σ:4). Μέσα από την καθημερινή τριβή με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών του κάθε σχολείου μπορεί να παρατηρήσει γεγονότα, να καταγράψει συμπεριφορές και να έχει τον απαιτούμενο χρόνο για να σχεδιάσει τη δράση του και να παρέμβει αποτελεσματικά. Τόσο μέσα από τις ΕΔΕΑΥ, όπως λειτουργούν τώρα ασκώντας καθημερινά το ρόλο τους σε διαφορετικό σχολείο, όσο και μέσα από τα ΚΕΣΥ όπου πρέπει να ανταποκριθεί σε μεγάλο αριθμό μαθητών με τον οποίο δεν έχει συχνή επαφή και η παραπομπή πραγματοποιείται μετά από το κάλεσμα του σχολείου, ο κοινωνικός λειτουργός δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις συνολικές ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους.

Το ζήτημα του χρόνου για τον οποίο προσλαμβάνεται ένας κοινωνικός λειτουργός μέσα στη σχολική μονάδα ή στην υποστηρικτική δομή αποτελεί, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν το ρόλο τους. Ο κοινωνικός λειτουργός μη έχοντας οργανική θέση μέσα στο σχολικό πλαίσιο καλείται σε περιορισμένο

χρόνο να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αντίστοιχα στο ΚΕΣΥ ενώ έχει οργανική θέση έχει στη δικαιοδοσία του αυξημένο αριθμό μαθητών.

Επιπλέον, ένα ακόμα εμπόδιο μείζονος σημασίας στην ανταπόκριση του κοινωνικού λειτουργού στο ρόλο του είναι η αναγνώριση του αντικειμένου του μέσα στη σχολική κοινότητα και η συνεργασία του με τις άλλες ειδικότητες (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους κ.α.). *«...αν ένα σχολείο δεν έχει τη φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας και το πώς μπορούν να λειτουργήσουν ε.. οι υπόλοιποι επαγγελματίες μέσα σε ένα σχολείο δημιουργεί και εμπόδια στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού...»* (Σ:7). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δυσκολεύονται να αποδεχθούν το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών και φοβούνται ότι θα γίνουν εμπόδιο στο δικό τους ρόλο.

Το κομμάτι της αποδοχής του κοινωνικού λειτουργού από τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται θετικό όσον αφορά την αποδοχή τους στα σχολεία ειδικής παιδείας και αρνητικό όσον αφορά την αποδοχή τους μέσα στα σχολεία γενικής παιδείας. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από τους ερωτηθέντες, εφόσον ο θεσμός είναι νεοσύστατος στον τομέα της γενικής παιδείας, σε αντίθεση με την ειδική παιδεία που λειτουργεί πολλά χρόνια και ο ρόλος έχει πια εδραιωθεί. *«...Δυσκολίες υπάρχουν κυρίως σε δομές υποστήριξης όπως είναι η ΕΔΕΑΥ που μπορεί να είναι κάτι καινούργιο για ένα σχολείο... γιατί δεν είναι έτοιμη η εκπαιδευτική κοινότητα να βάλει μέσα στους κόλπους της και άλλους επαγγελματίες...»*(Σ:7).

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ενισχύεται, σύμφωνα με την πλειονότητα των ερωτηθέντων, με την σημασία που έχει η τοποθέτησή τους και στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.). Έξι στους εννέα συνεντευξιαζόμενους δε μπορούν να λάβουν θέση αναφορικά με την απόφαση του υπουργείου παιδείας να τοποθετηθούν ψυχολόγοι στα ΕΠΑ.Λ. και όχι κοινωνικοί λειτουργοί. Κάποιοι πιθανολογούν ότι δεν υπήρχαν τα απαιτούμενα κονδύλια για την πρόσληψη και των δύο ειδικοτήτων. Μόνο ένας/ μια συνεντευξιαζόμενος/η τοποθετείται στο συγκεκριμένο θέμα αναφέροντας ότι ο στόχος του υπουργείου παιδείας σε σχέση με τις συγκεκριμένες τοποθετήσεις ήταν η στήριξη των μαθητών της Α' λυκείου κατά την προσαρμογή τους καθώς και η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι

ψυχολόγοι στην επιλογή σωστής επαγγελματικής κατεύθυνσης από τους μαθητές. Όλοι όμως θεωρούν απαραίτητη τη διεπιστημονική ομάδα κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων για την αντιμετώπιση των αυξημένων κοινωνικο-συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών. *«...Θεώρησα ένα θετικό βήμα το γεγονός ότι μπήκαν ψυχολόγοι. Για εμένα θα ήταν ένα θετικό ακόμα βήμα να έμπαιναν και κοινωνικοί λειτουργοί και θα ήταν ένα συνολικά καλό βήμα αν μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε κάποια κονδύλια από τον τακτικό προϋπολογισμό που να βάζουν κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους στα σχολεία...»(Σ:3).*

Όλοι τονίζουν τη σημασία του κοινωνικού λειτουργού όσον αφορά την προάσπιση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων των μαθητών είτε πρόκειται για γενική είτε για ειδική αγωγή. Επιπλέον, θεωρείται από τους περισσότερους ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι η πλέον κατάλληλη ειδικότητα για την δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα προάγουν τα παιδαγωγικά δικαιώματα. *«...θεωρώ ότι, ναι, συμβάλλει στη διαμόρφωση των συνθηκών οι μαθητές να απολαμβάνουν τα δικαιώματα που πρέπει να απολαμβάνουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Γιατί η συνομιλία με την οικογένεια, η εξακρίβωση των πραγματικών και των συνθηκών που επικρατούν στην οικογένεια και των αναγκαίων προσαρμογών που πρέπει να γίνουν μέσα στο σχολείο για να ανταποκρίνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του κάθε παιδιού, είναι ένα βασικό στοιχείο για να καλύπτεται το δικαίωμά του σε μια ισότιμη πρόσβαση...»(Σ:2).* Κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους κάνουν αναφορά και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να το επιτύχει αυτό, όπως:

- σωστή πληροφόρηση για τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών.
- διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος.
- ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου για τα δικαιώματα των μαθητών.
- Ενημέρωση των μαθητών για τα δικαιώματά τους και ενίσχυσή τους για την υπεράσπισή τους.

- Ενεργοποίηση των μαθητών να συζητούν και να βρίσκουν λύσεις μέσα στο χώρο του σχολείου με τους συμμαθητές τους (ομάδες αυτοσυνηγορίας).

Δύο καίρια ζητήματα που αναφέρονται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού αφορούν την επαγγελματική ηθική του και την δυνατότητά του να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των μαθητών μέσα στους κόλπους του σχολείου χωρίς να απειλείται η δική του επαγγελματική υπόσταση και κατά πόσο ο νόμος 4547 ενισχύει τις δυνατότητες αυτές. Οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν πολύ σημαντική την υποχρέωση του κοινωνικού λειτουργού να ενεργεί με βάση την επαγγελματική του ηθική αλλά οι περισσότεροι δεν μπορούν να τοποθετηθούν αρνητικά ή θετικά στο ερώτημα κατά πόσο αυτή η υποχρέωση υποστηρίζεται από το νέο νόμο. Διατυπώνονται μόνο δύο απόψεις, οι οποίες είναι αντικρουόμενες. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, ο νέος νόμος στηρίζει τον κοινωνικό λειτουργό να ενεργήσει βάσει της επαγγελματικής του ηθικής εφόσον οι νέες δομές διεύρυναν το πεδίο παρέμβασής του. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, ο νέος νόμος δεν δίνει τη δυνατότητα στον κοινωνικό λειτουργό να ενεργεί ηθικά, εφόσον για την εκτέλεση του ρόλου του χρειάζεται η έγκριση των ανωτέρων του (διευθυντή σχολικής μονάδας).

Ενώ στο ζήτημα της επαγγελματικής ηθικής η ιεραρχία μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στην εκτέλεση των καθηκόντων των κοινωνικών λειτουργών, στο ζήτημα της προάσπισης των δικαιωμάτων των μαθητών, χωρίς να απειλείται η επαγγελματική του υπόσταση, η ιεραρχία θεωρείται θετική. «...Θεωρώ ότι προστατεύει καλύτερα η... η... η.. διαμεσολάβηση της διοίκησης του σχολείου, ε... γιατί ε... το αναφέρει, έχει κάνει την υποχρέωσή του ο κοινωνικός λειτουργός και το 'χει, όπως και κάθε επαγγελματίας βέβαια, αυτό αναφέρεται σε όλους, αλλά ο κοινωνικός λειτουργός έχει κάποιες πιθανότητες παραπάνω να διακρίνει κάτι. Ε... και θεωρώ ότι διασφαλίζει το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού σε αντίθεση [με το] αν υποχρεωνόταν να δράσει μόνος του. Γιατί διαμοιράζεται αυτή την ευθύνη της μετάδοσης μιας πληροφορίας σε ένα επίπεδο ας πούμε, σε έναν εισαγγελέα ανηλίκων ή κάπου αλλού σε κάποια υπηρεσία πρόνοιας και λοιπά, τη διαμοιράζεται με έναν εκπρόσωπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας του σχολείου...»(Σ:2). Και σε αυτό το ερώτημα οι συνεντευξιαζόμενοι είναι διχασμένοι και δε μπορούν να εντοπίσουν με ακρίβεια συγκεκριμένα εδάφια του νόμου που να

υπερασπίζονται την επαγγελματική υπόσταση του κοινωνικού λειτουργού ξεκάθαρα. Είναι όμως από τους περισσότερους αποδεκτό ότι είτε καλύπτονται από το νόμο είτε όχι θα πρέπει να υπερασπιστούν τους μαθητές.

5.2.4. Πολιτικές και πρακτικές σχολικής αυτονομίας και προώθηση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και της συμπερίληψης.

Βασιζόμενοι στην προώθηση της σχολικής αυτονομίας, μέσα από το νόμο 4547, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες η γνώμη τους για την τάση αυτή αλλά και για τις πολιτικές που πρέπει να χρησιμοποιήσει η τοπική αυτοδιοίκηση για την επίτευξή της.

Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι φαίνεται να διατηρούν μια συγκρατημένα θετική άποψη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής αυτονομίας και το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης σε αυτήν. Για να πραγματοποιηθεί η σχολική αυτονομία πρέπει να δοθούν στα σχολεία *«...χαρακτηριστικά ενδυνάμωσης...»*(Σ:2), τα οποία δημιουργούνται όταν αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και μέσω της αυτοαξιολόγησης παρατηρούν, καταγράφουν τις ανάγκες του σχολείου, αξιολογούν τις δράσεις τους και επανέρχονται σχεδιάζοντας νέες σχολικές πολιτικές για τη βελτίωσή του. *«... Ένας πολύ καλά οργανωμένος σύλλογος διδασκόντων με ένα καλό σχολικό σύμβουλο δημιουργεί εκπαιδευτική πολιτική...»*(Σ:1). Μέσω της αυτονομίας τα σχολεία θα μπορούν να συνεργαστούν με όλες τις δομές της τοπικής κοινωνίας, όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία θα εργαστούν από κοινού προς όφελος όλων των μαθητών. Για την πραγματοποίηση όμως του στόχου αυτού θα πρέπει να ενισχυθεί και η κοινωνική και η εκπαιδευτική πολιτική ώστε όλα τα σχολεία να έχουν την ίδια πρόσβαση στις δομές ανεξαρτήτου περιοχής. *«... Δεν έχουν όλες οι περιοχές τα ίδια ερεθίσματα και τις ίδιες δυνατότητες...»* (Σ:8).

Παρατηρείται μια δυσπιστία για τον ακριβή τρόπο συμμετοχής του δήμου στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στους τομείς που θα μπορεί να συνδράμει αποτελεσματικά με κύριο γνώμονα την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την υπεράσπιση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων τους. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, ο ρόλος του δήμου θα πρέπει να περιορίζεται στην οικονομική ενίσχυση του σχολείου, στην υλικοτεχνική του υποδομή, στη στέγαση και στην

προσβασιμότητα των υπηρεσιών σε όλους τους πολίτες και στους μαθητές. «...Θα πρέπει ο υπεύθυνος του Δήμου που θα αναλάβει το τμήμα της παιδείας να έχει πανεπιστημιακή μόρφωση για να έχει περάσει από την όλη σχολική διαδικασία για να μπορεί να βοηθήσει...»(Σ:9).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων αυξάνει τις δυνατότητες για ενίσχυση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων των μαθητών. Εκφράζονται όμως επιφυλάξεις που αφορούν όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τον τρόπο εμπλοκής των δήμων μέσα στα σχολεία. «...Γιατί θα μπορούσε και όλο αυτό το ζήτημα της αυτονομίας αν είναι καθαρά με στόχους οικονομοκεντρικούς να είναι ε... τραγωδία για τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών...» (Σ:8). «...θα πρέπει να υπάρχει μια σταδιακή μετάβαση και πάλι να μην ταυτιστεί αυτό με μηχανισμούς ελέγχου. Ο στόχος μας δεν είναι ο έλεγχος, ο στόχος μας είναι η βελτίωσή μας, η αυτοβελτίωσή μας...»(Σ:3).

Διχασμένοι φαίνεται να είναι οι συμμετέχοντες στην έρευνα και αναφορικά με το ζήτημα της ετοιμότητας του συνόλου της τοπικής κοινωνίας και των γονέων για την προώθηση της αυτονομίας των σχολείων. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι «...μοιάζει να είμαστε πιο δεκτικοί από το παρελθόν...» (Σ:3) αλλά ούτε η τοπική κοινωνία ούτε οι γονείς δεν είναι απόλυτα έτοιμοι για την αλλαγή αυτή. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη να σχεδιαστεί και να παρουσιαστεί σωστά ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τι σημαίνει ακριβώς αυτή η αλλαγή. «...Οι γονείς αυτό που θέλουν είναι να υπάρχει συνέπεια και συνέχεια. Όταν δουν ότι κάτι είναι, ότι κάτι μέσα του, που λειτουργεί σ' αυτό υπάρχει συνέπεια και συνέχεια, ακολουθούν...»(Σ:1). Υπάρχει πάντα βέβαια το τμήμα εκείνο του πληθυσμού το οποίο δε θα είναι θετικό προς αυτή την κατεύθυνση.

Ολοκληρώνοντας την εικόνα αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για την αυτονομία των σχολείων, γίνεται λόγος για την αύξηση των δυνατοτήτων αλλά και των υποχρεώσεων των κοινωνικών λειτουργών μέσα σε αυτή την αλλαγή. Όλοι οι εμπλεκόμενοι μιλούν τόσο για αύξηση των υποχρεώσεων των κοινωνικών λειτουργών όταν τα σχολεία γίνουν αυτόνομα όσο και για αύξηση των δυνατοτήτων τους. «...Αυξάνονται οι υποχρεώσεις καταρχήν όλων των συμμετεχόντων... Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ένα βάρος παραπάνω κατά τη γνώμη μου γιατί; Γιατί είναι ο συνδετικός

κρίκος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό κομμάτι, στην εκπαίδευση δηλαδή αλλά και στην κοινωνία. Δεν είναι κάτι απλό...»(Σ:1). «...ένα μεγαλύτερο εύρος πρωτοβουλιών σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων. ε.. Από αυτή την άποψη, ναι, θεωρώ ότι θα έχει τη δυνατότητα να δώσει πεδίο δράσης στον, στους κοινωνικούς λειτουργούς πάντα σε συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες...»(Σ:3). Αναδεικνύεται το ερώτημα σε ποιον θα ανήκει οργανικά ο κοινωνικός λειτουργός, στο σχολείο ή στον δήμο, σε περίπτωση αυτονομίας των σχολείων και αποκέντρωσης. Αν υποθέσουμε ότι θα ανήκει στο Δήμο, το αντικείμενο του κοινωνικού λειτουργού ξεπερνάει τα όρια του σχολείου, γεγονός το οποίο θα δυσχεραίνει το έργο του. «...Νομίζω ότι ο κοινωνικός λειτουργός, το είπα και από την αρχή, πρέπει να είναι οργανικό μέρος του σχολείου και δε θεωρώ ότι οι δήμοι σε αυτή τη φάση έχουν τόσο καλά ανεπτυγμένες τις υπηρεσίες τους και τέτοια διάκριση στις υπηρεσίες τους που να μπορούν να κάνουν και άλλα...»(Σ:8).

5.3. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας που συλλέχθηκαν με την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάστηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες που διαμορφώθηκαν για την ανάπτυξη του οδηγού της συνέντευξης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η συζήτηση των θεμάτων που αναδείχθηκαν από την παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων συσχετίζοντάς τα με την βιβλιογραφική επισκόπηση (κεφάλαιο 2) και το θεωρητικό πλαίσιο (κεφάλαιο 3).

Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση

6.1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ανάγκη διερεύνησης του νέου ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα στις δομές της εκπαίδευσης, όπως αυτός ορίζεται στο νέο νόμο 4547/2018 για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Το θέμα διερευνήθηκε με τη βοήθεια της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με την πραγματοποίηση εννέα ημιδομημένων συνεντεύξεων από στελέχη της εκπαίδευσης που εργάζονται σε διαφορετικές δομές της. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνδεση των δεδομένων της έρευνας με την βιβλιογραφική επισκόπηση (κεφάλαιο 2) καθώς και με το θεωρητικό πλαίσιο (κεφάλαιο 3).

6.2. Ο νέος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των αλλαγών στο ρόλο των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στη σχολική εκπαίδευση, αλλαγές οι οποίες προκύπτουν από την αναδιάρθρωση των δομών της εκπαίδευσης που προβλέπει ο Νόμος 4547 του 2018. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι ο νόμος 4547 του 2018, μέσα από την αναδιάρθρωση των δομών του, θέτει τις βάσεις για την αλλαγή του περιορισμένου, μέχρι τώρα, ρόλου των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση.

Έως τώρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχωρίζει τα σχολεία γενικής παιδείας από τα σχολεία ειδικής αγωγής. Όπως αναφέρει ο Κόρακας (2017) στο δρόμο για τη δημιουργία «Ενός σχολείου για όλους» παραμένουν ακόμα άλυτα ζητήματα, όπως οι κτιριακές υποδομές, η επάρκεια του ανθρώπινου δυναμικού, η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων στη διαφορετικότητα, ο τρόπος συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι συνοδευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Με το νόμο 4547 του 2018 φαίνεται να πραγματοποιείται μια αλλαγή όσον αφορά τόσο τις υποστηρικτικές δομές όσο και την όλο μεγαλύτερη εκδήλωση της ανάγκης δημιουργίας ενός πλαισίου συμπερίληψης όλων των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τις απόψεις του Bernstein (1997) σχετικά με τις ουσιώδεις συνθήκες για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Με πρωταρχικό το δικαίωμα της συμπερίληψης όλων των μαθητών σε ένα ενιαίο σχολείο και την ανάγκη συνεχούς υπεράσπισης του δικαιώματος του καθενός να είναι διαφορετικός, τονίζεται μέσα από την παρούσα έρευνα η επιτακτική ίσως πια ανάγκη οι μαθητές να εντάσσονται ισότιμα σε ένα και μοναδικό ελληνικό σχολείο. Στο δρόμο αυτό απαιτείται η ανάπτυξη δράσεων από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε σε μακροεπίπεδο (υπουργείο παιδείας) είτε σε μέσο επίπεδο (φορείς εκπαίδευσης) είτε σε μικροεπίπεδο (σχολεία). Στα πλαίσια της ανάγκης ισότητας όλων των μαθητών, όπως τονίστηκε μέσα από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Education & Training, (ET) 2020), ιδιαίτερα σημαντική παρουσιάζεται και μέσα από την παρούσα έρευνα η διεκδίκηση του δικαιώματος αυτού να πραγματοποιηθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και με την προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Τα βήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή είναι εμφανή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Η αύξηση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα σχολεία γενικής παιδείας, η δημιουργία όλο και περισσότερων Τμημάτων Ένταξης και η υποστήριξη μαθητών με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη καθώς και η δημιουργία των υποστηρικτικών δομών με το θεσμό των ΕΔΕΑΥ μέσα στα σχολεία που λειτουργούν τμήματα ένταξης, αποτελούν δείγματα της αλλαγής που προωθείται με στόχο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν εδραιώσει το ρόλο τους μέσα στα σχολεία ειδικής αγωγής και διανοίγουν το πεδίο αρμοδιότητάς τους με την στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μέσα από τις δομές των ΕΔΕΑΥ. Η μεγάλη αλλαγή που θεσμοθετείται με το νόμο 4547 του 2018 αφορά την ανάγκη οι κοινωνικοί λειτουργοί να μην απευθύνονται μόνο σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις οικογένειές τους, αλλά στην παροχή των υπηρεσιών τους σε όλο το μαθητικό δυναμικό.

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση από την ένταξη του θεσμού μέσα σε αυτήν ήταν περιορισμένος μόνο σε ειδικά πλαίσια και είχε ταυτιστεί με την κάλυψη των αναγκών μόνο των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τόσο μέσα στα σχολεία ειδικής αγωγής όσο και μέσα στα σχολεία γενικής παιδείας και στα ΚΕΔΔΥ, ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να παρέμβει ύστερα από την παρότρυνση του Συλλόγου Διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη του γονέα σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Όπως αναφέρθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, ο ρόλος τους στα ΚΕΔΔΥ, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας και των περιορισμένων προσλήψεων κοινωνικών λειτουργών, ήταν περισσότερο διαγνωστικός παρά υποστηρικτικός. Ο νόμος 4547 έρχεται να άρει τους περιορισμούς αυτούς και να ανοίξει περισσότερο το πεδίο δράσης των κοινωνικών λειτουργών.

Αρχικά, η κατάργηση των ΚΕΔΔΥ και η δημιουργία των ΚΕΣΥ τους έδωσαν επιπλέον αντικείμενα παρέμβασης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να εστιάσουν ιδιαίτερα στην άρση οποιουδήποτε φραγμού (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού, περιβαλλοντικού και οικογενειακού) που εμποδίζει την πρόσβαση κάθε μαθητή/τριας στο σχολείο, επηρεάζοντας τόσο την ομαλή σχολική φοίτησή του όσο και τη μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική επίδοση. Με την παροχή αυτής της υπηρεσίας στα σχολεία μέσω του ΚΕΣΥ μπορεί να παρέμβει σε παράγοντες του σχολείου αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής του παιδιού που οδηγούν σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που συνδέονται με τα δικαιώματά του (ΦΕΚ 5614/2018). Στα ΚΕΔΔΥ η αρχική αξιολόγηση των μαθητών ξεκινούσε με την παραπομπή του μαθητή και τη σύμφωνη γνώμη του γονέα. Στα σχολεία μόνο με ΕΔΕΑΥ μπορούσε ο κοινωνικός λειτουργός να παρέμβει - και πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα. Τώρα η πρώτη διερεύνηση πραγματοποιείται μέσα στα σχολεία γενικής παιδείας με τη συνεργασία των σχολείων και του ΚΕΣΥ μέσα από τις ομάδες υποστήριξης των μαθητών. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης των ομάδων υποστήριξης με στόχο την στήριξη του μαθητή σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική ή ψυχοκοινωνική δυσκολία αντιμετωπίζει.

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί εντάσσονται στο μόνιμο προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Επιτροπής Διαγνωστικής Αξιολόγησης (Δ.Ε.Δ.Α.). Με το νόμο 4547 οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν μόνιμα μέλη της Δ.Ε.Δ.Α ενώ μέχρι τότε αποτελούσαν έκτακτα μέλη της επιτροπής. Ο νέος αυτός ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στοχεύει πάλι στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων των μαθητών και την διερεύνηση επιπλέον παραγόντων για την ένταξη του μαθητή στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ύπαρξη των κοινωνικών λειτουργών στο εκπαιδευτικό δυναμικό αποτελεί για όλους τους συνεντευξιαζόμενους ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την διερεύνηση των αναγκών του κάθε μαθητή ξεχωριστά σε εκπαιδευτικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο. Θεωρούνται ο σημαντικότερος κρίκος ανάμεσα στην οικογένεια, την τοπική κοινωνία και το σχολείο. Διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών όταν η εκπαιδευτική ανέλιξη του μαθητή εμποδίζεται από εξωδιδασκικούς παράγοντες, όπως κοινωνικά προβλήματα, συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες καθώς και ανεπαρκές οικογενειακό περιβάλλον. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του ρόλου του αποτελεί η διερεύνηση και αντιμετώπιση των παραγόντων της σχολικής διαρροής που οδηγούν τους μαθητές στην παραμέληση των υποχρεώσεών τους ή την εγκατάλειψη του σχολικού πλαισίου, δείκτης που όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό πλαίσιο (κεφάλαιο 3) περιλαμβάνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που θεσμοθετείται και μέσω του Ν. 4547/18.

Περισσότερο αποδοτικός θεωρείται από τους συνεντευξιαζόμενους ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ως μόνιμο μέλος της κάθε σχολικής μονάδας ώστε να παρατηρεί καθημερινά και να αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης σε σχέση τόσο με τους μαθητές όσο και με το υπόλοιπο προσωπικό με στόχο την διεπιστημονική αντιμετώπιση του κάθε περιστατικού. Ο χρόνος παροχής του έργου του κοινωνικού λειτουργού μέσα στη σχολική κοινότητα αποτέλεσε για τους συνεντευξιαζόμενους εμπόδιο στην αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους. Γίνεται όμως από όλους αποδεκτό ότι βρισκόμαστε στα πρώτα βήματα για την δημιουργία ενός «ποιμαντικού» προτύπου εκπαίδευσης, όπως το αντίστοιχο της Αγγλίας το οποίο, όπως αναφέραμε στην βιβλιογραφική επισκόπηση (κεφάλαιο 2), επικεντρώνεται σε ολόκληρο τον μαθητή και καθιστά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας παρόχους της ποιμαντικής φροντίδας. Ακόμα και μέσα από το ΚΕΣΥ, ο

κοινωνικός λειτουργός μπορεί να παρέμβει σε συνεργασία με την εκάστοτε σχολική μονάδα και βασιζόμενος στη διεπιστημονικότητα της ομάδας εκπαιδευτικής υποστήριξης, ώστε να δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης του μαθητή που έχει ανάγκη.

Όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση των δεδομένων, σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του έργου του κοινωνικού λειτουργού αποτελεί τόσο η αποδοχή του ρόλου του από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η ηθική του ίδιου του κοινωνικού λειτουργού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η αποδοχή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού είναι ξεκάθαρη στα σχολεία ειδικής αγωγής όπου ο θεσμός λειτουργεί χρόνια και θεωρείται πια αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού δυναμικού. Το ίδιο συμβαίνει και στα σχολεία γενικής παιδείας όπου ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ λειτουργεί περισσότερα χρόνια ενώ στα σχολεία που έχει ξεκινήσει πρόσφατα ο θεσμός φαίνεται το περιβάλλον να είναι ακόμα διστακτικό. Και από την πλευρά των γονέων παρατηρείται μια διστακτικότητα όσον αφορά την προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος του μαθητή – παιδιού τους μέσα από τον κοινωνικό λειτουργό. Και σε αυτό τον τομέα όμως φαίνεται να γίνονται σιγά-σιγά θετικά βήματα. Σημαντικό παράγοντα για την αποδοχή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία και την αποτελεσματικότητα του έργου του αποτελεί το στοιχείο της ηθικής του κοινωνικού λειτουργού. Όσο πιο σταθερός είναι ο κοινωνικός λειτουργός στις αξίες του επαγγέλματος τόσο πιο αποτελεσματικός και συνεργατικός είναι. Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου (κεφάλαιο 3), η Βρετανική Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών τονίζει ότι όπου οι αξίες της κοινωνικής εργασίας δεν συμβαδίζουν με εκείνες του πλαισίου - κοινότητας, είναι ευθύνη του επαγγελματία να επιδιώκει την αλλαγή των κοινωνικών δομών που διαιωνίζουν τις ανισότητες και τις αδικίες.

Η προώθηση της σχολικής αυτονομίας και η αλλαγή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα από αυτήν δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα στους συνεντευξιαζόμενους. Αρχικά, φαίνεται να μην είναι ακόμα ξεκάθαρο πώς ακριβώς νοείται το αυτόνομο σχολείο και κυρίως ποιος είναι ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας, πρωτίστως ο ρόλος του δήμου αλλά και ο ρόλος των γονέων στη σχολική διοίκηση. Οι περισσότεροι τοποθετούνται θετικά στην πιθανότητα τα ελληνικά σχολεία να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και μέσω της αυτοαξιολόγησης να παρατηρούν, να καταγράφουν τις ανάγκες

τους, να αξιολογούν τις δράσεις τους και να επανέρχονται σχεδιάζοντας νέες σχολικές πολιτικές για τη βελτίωσή του. Επίσης, θεωρούν απαραίτητο να συνεργάζονται όλες οι δομές της τοπικής κοινωνίας, όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία θα έχουν ως κοινό στόχο το όφελος όλων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στην αμφιβολία ως προς την αποτελεσματική παρέμβαση των δήμων στη σχολική διοίκηση και τον περιορισμό του σε συγκεκριμένα καθήκοντα όπως είναι τα οικονομικά. Αμφιβολίες υπάρχουν επίσης για την σωστή διαχείριση και κατάταξη των μαθητών μέσα στα σχολικά πλαίσια ενώ εκφράζεται φόβος για τη δημιουργία ανώτερων και κατώτερων σχολείων, γεγονός που δημιουργεί μεγαλύτερους κινδύνους για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μαθητών. Ο κίνδυνος αυτός, ενίσχυσης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως αναφέρει ο Bourdieu (2004), εμφανίζεται όταν το σχολικό πλαίσιο επιδιώκει τη διαφοροποίηση και αναπαράγει τις κοινωνικές και διαιρέσεις (κεφάλαιο 3).

Όσον αφορά την αλλαγή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού παρατηρείται ανησυχία για την αύξηση των υποχρεώσεων του αναλαμβάνοντας και την κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού έξω από το σχολικό πλαίσιο. Αν ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού παραμείνει στα πλαίσια κάλυψης των αναγκών των μαθητών του τότε θεωρείται ότι η σχολική αυτονομία μπορεί να δώσει ένα μεγαλύτερο εύρος πρωτοβουλιών και δυνατοτήτων υλοποίησης δράσεων εκ μέρους των κοινωνικών λειτουργών.

Ολοκληρώνοντας είναι πολύ σημαντικό να αναφερθούμε στην ετοιμότητα της ελληνικής κοινωνίας και των γονέων ειδικότερα όσον αφορά τόσο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων όσο και την στήριξη της αυτονομίας των σχολείων με κύριο γνώμονα την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών. Όπως αναφέρει και ο Bernstein (1997) στο δοκίμιό του για τα παιδαγωγικά δικαιώματα, ένα ακόμα σημαντικό δικαίωμα για την δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου είναι το δικαίωμα της συμμετοχής, το δικαίωμα δηλαδή του ατόμου να συμμετέχει στην κατασκευή, συντήρηση και μετασχηματισμό της κοινωνικής τάξης (social order). Και στις δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν τα θετικά βήματα που βλέπουν από τους γονείς και την τοπική κοινωνία και προς τις δύο κατευθύνσεις αλλά θεωρούν ότι δεν είναι ακόμα έτοιμοι για την καθολική στήριξη ενός αυτόνομου συμπεριληπτικού σχολείου. Ακόμα και η

εκπαιδευτική κοινότητα είναι διχασμένη για την αποτελεσματικότητα των δύο θεσμικών αλλαγών και την ετοιμότητά τους να την στηρίξουν.

Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η σταδιακή και συνεχώς εξελισσόμενη αναγνώριση του ρόλου τους καθώς και η συνεχής παροχή θέσεων και αρμοδιοτήτων εδραιώνουν την χρησιμότητα της ειδικότητας και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο νόμος 4547/2018 κτίζει ένα ακόμα σκαλοπάτι στη σταδιακή αυτή ανέλιξη βάζοντας τους κοινωνικούς λειτουργούς σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Ο θεσμός της συμπερίληψης και η θεσμοθέτηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων καθιστά επιτακτική την συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων, κατάλληλων να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των μαθητών. Το νομοθετικό πλαίσιο ορίζει τις παραμέτρους. Αυτό που μένει είναι η στήριξή του για την υλοποίηση των θεσμών σε μακρο-, μέσο- και μικρο- επίπεδο με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινωνίας για ένα και μόνο σκοπό: την υπεράσπιση των ατομικών (εκπαιδευτικών, κοινωνικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών) δικαιωμάτων των μαθητών.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση του νέου ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στην γενική εκπαίδευση όπως αυτός ορίζεται μέσα από την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, η οποία θεσμοθετήθηκε με το νόμο 4547/2018. Η έρευνα είχε σκοπό να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούσαν αρχικά τα παιδαγωγικά δικαιώματα τα οποία αναγνωρίζουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης όπως αυτά προωθούνται μέσα από τις διατάξεις του Νόμου 4547/2018 καθώς και την έννοια της «συμπερίληψης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και τους υπεύθυνους για την πραγμάτωσή της. Επιπλέον, τέθηκαν ζητήματα που είχαν ως στόχο τόσο τη διερεύνηση του ρόλου και του έργου του κοινωνικού λειτουργού, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα από το νέο νόμο 4547/2018. Όσο και την αυτονομία των σχολικών μονάδων, ως μια καλή πολιτική πρακτική η οποία υποστηρίζει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών, ενισχύοντας αυτούς που έχουν την ευθύνη για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση.

Όπως αναφέραμε το δείγμα της έρευνας προήλθε από όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τόσο από τους σχεδιαστές της πολιτικής οι οποίοι συντέλεσαν στην δημιουργία του νόμου αυτού όσο και από τους φορείς και τους δρώντες οι οποίοι καλούνται να τον εφαρμόσουν. Η επιλογή αυτή είχε μεγάλο ενδιαφέρον, εφόσον μέσα από τα δεδομένα της έρευνας επισημάνθηκαν τα κοινά και διαφορετικά σημεία των απόψεων επαγγελματιών της εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν το νόμο 4547/2018 από διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης.

Είναι κοινά αποδεκτή, όπως φάνηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η ανάγκη ύπαρξης ενός συμπεριληπτικού σχολείου, ενός σχολείου για όλους. Το δικαίωμα του κάθε μαθητή να ανήκει στο «σχολείο της γειτονιάς», να είναι ενεργό μέλος της τοπικής κοινωνίας, να συναναστρέφεται με συνομήλικα παιδιά σε κοντινό χώρο από την οικία του, χωρίς να περιθωριοποιείται λόγω εκπαιδευτικών, κοινωνικών ή άλλων ιδιομορφιών του, είναι πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης. Πριν την αναγνώριση της ανάγκης ειδικών σχολείων και της δημιουργίας τους, πολλοί μαθητές βρίσκονταν στο περιθώριο. Με την ίδρυση των ειδικών σχολείων

αναγνωρίστηκε η ανάγκη δωρεάν εκπαίδευσης και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά κρατώντας τους μακριά από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό.

Η πλειονότητα των εμπλεκομένων πια στην εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σχολείο για όλους, σε ένα σχολείο το οποίο θα προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και δε θα απαιτήσει να προσαρμοστούν οι μαθητές σε αυτό. Αυτό που αναγνωρίζεται ως βασική παράμετρος για την υλοποίηση του στόχου αυτού είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των παιδιών, δηλαδή η συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Για την υγιή και αποτελεσματική συνεργασία των παραπάνω μελών απαιτείται, πάνω από όλα, η αλλαγή της νοοτροπίας. Θεωρείται πλέον ότι όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να συμμετέχουν στον μετασχηματισμό του σχολείου με στόχο την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών, ο καθένας αναγνωρίζοντας το δικό του ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην αλλαγή αυτή, σημαντικός παράγοντας είναι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και ιδιαίτερα οι κοινωνικοί λειτουργοί. Η διεπιστημονική προσέγγιση πηγάζει από την αύξηση του αριθμού και την ανάγκη αναγνώρισης των μαθητών με ιδιαιτερότητες μέσα στα γενικά σχολεία. Έγινε πλέον αποδεκτό, ότι κάποιοι μαθητές δε μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, όχι επειδή έχουν κάποια εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα αλλά επειδή εξωγενείς παράγοντες (κοινωνικοί, οικονομικοί, γλωσσικοί, οικογενειακοί κ.α.) επηρεάζουν τις επιδόσεις τους και συχνά και τη συμπεριφορά τους. Η αναγνώριση και παρέμβαση στις ανάγκες αυτές των μαθητών δεν αποτελεί μόνο καθήκον του εκπαιδευτικού αλλά καλούνται και άλλες ειδικότητες –κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.α.- να ανταποκριθούν, ώστε να βοηθήσουν το μαθητή και την οικογένειά του.

Η εκπαίδευση του κοινωνικού λειτουργού, η ηθική και οι αξίες του καθώς και η πολυπλοκότητα του ρόλου του, τον καθιστούν αναγκαίο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με το νόμο 4547/2018, διευρύνεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και αναγνωρίζεται η πραγματική διάσταση του έργου του. Ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στο σχολείο και το μαθητή, στο σχολείο και την τοπική κοινότητα, στο σχολείο και τους γονείς

και στους γονείς και την τοπική κοινωνία. Μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους.

Η δημιουργία νέων δομών όπως το ΚΕΣΥ και η ΔΕΔΑ, φαίνεται να μη διαφέρουν, επί της ουσίας, από τις προηγούμενες των ΚΕΔΔΥ και Ε.Δ.Ε.Α.²³ Εντούτοις, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αποτυπώνουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τον σκοπό των νεοσύστατων δομών καθώς και τη συμμετοχή του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα σε αυτές. Ο μαθητής δεν πρέπει να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να παραπεμφθεί για διάγνωση στο ΚΕΣΥ. Οποιαδήποτε δυσκολία αναγνωριστεί από το περιβάλλον του μαθητή, είτε οικογενειακό, είτε σχολικό είτε από τις ομάδες υποστήριξης των μαθητών που ανήκουν στο ΚΕΣΥ μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που δημιουργούν εμπόδια στην εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή και την αντιμετώπισή τους. Η σημαντικότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού αναγνωρίζεται από το νομοθέτη (όπως και από τους συνεντευξιαζόμενους της παρούσας έρευνας), με αποτέλεσμα να προβλέπεται αυξημένος αριθμός προσλήψεων κοινωνικών λειτουργών στα ΚΕΣΥ για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Επιπλέον, η μόνιμη συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στις ΔΕΔΑ φανερώνει μια ακόμα αναγνώριση του ρόλου του.

Οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού φαίνεται ότι θα αυξηθούν με την αυτονομία των σχολικών μονάδων που προωθεί ο νέος νόμος και την ενεργή συμμετοχή των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία του. Αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ειδικότητες και τις πλέον εξειδικευμένες σε πρακτικές σύνδεσης και συνεργασίας διαφορετικών ομάδων, των σχολείων, των μαθητών, των γονέων, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης καθώς και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα. Όσον αφορά την ετοιμότητα των γονέων τόσο για τα συμπεριληπτικά σχολεία όσο και για την αυτονομία των σχολικών μονάδων θα πρέπει να αναγνωριστούν τα βήματα που έχουν γίνει ως προς την κατανόηση της αναγκαιότητας και των δύο θεσμών.

²³ Δευτεροβάθμια Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.). Η Ε.Δ.Ε.Α. αποτελούσε τον προηγούμενο θεσμό δευτεροβάθμιας διαγνωστικής επιτροπής αξιολόγησης και συστάθηκε με το νόμο 3966/2008 (άρθρο 5 παράγραφος 4).

Συμπερασματικά, όπως υποδεικνύουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναγνωρίστηκε και διευρύνθηκε ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα στην εκπαίδευση. Ο νόμος 4547/2018, με την αναδιάρθρωση των δομών της εκπαίδευσης που θεσμοθετεί, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας, δημιουργεί κλίμα ενταξιακής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συνεχής αποδοχή του κοινωνικού λειτουργού μέσα στις σχολικές μονάδες και στις υποστηρικτικές δομές επικυρώνονται με τις αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης και την δημιουργία περισσότερων θέσεων απασχόλησής τους. Επιπλέον, είναι φανερό ότι ούτε οι γονείς, ούτε η τοπική κοινωνία αλλά ούτε και το σχολικό περιβάλλον μπορεί να στηρίξει τους θεσμούς της συμπερίληψης και της σχολικής αυτονομίας ακόμα. Αλλά θα πρέπει να αναγνωριστούν τα άλματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια και η συνεχής ενασχόληση του νομοθέτη τόσο με την εναρμόνιση της χώρας μας με τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς κανόνες, όσο και με την αλλαγή και εξέλιξη των σχολικών μονάδων και των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης.

Παρά τις συζητήσεις που γίνονται μετά την αλλαγή της κυβέρνησης και της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας για κατάργηση του νόμου 4547/2018, η παρούσα έρευνα τόνισε τα ακόλουθα σημεία:

- Ακόμα και αν έχουν θεσμοθετηθεί νόμοι οι οποίοι υποστηρίζουν και προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την σχολική αυτονομία απαιτείται η ενεργή δράση σε όλα τα επίπεδα, είτε σε μακρο-επίπεδο (υπουργείο παιδείας) είτε σε μέσο επίπεδο (φορείς εκπαίδευσης) είτε σε μικρο-επίπεδο (σχολεία).
- Χρειάζεται η αλλαγή της νοοτροπίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία – γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, τοπικής κοινότητας – για τη στήριξη των θεσμών των συμπεριληπτικών σχολείων και της σχολικής αυτονομίας και η καταγραφή ενός και μόνο απώτερου σκοπού: της υποστήριξης των δικαιωμάτων όλων των μαθητών.
- Ο κοινωνικός λειτουργός μέσω της ανάπτυξης και της υποστήριξης της διεπιστημονικής προσέγγισης αποτελεί απαραίτητο κρίκο στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών.

- Το έργο του κοινωνικού λειτουργού θα είναι αποτελεσματικότερο αν αποτελεί μόνιμο μέλος κάθε σχολικής μονάδας και όχι εξωτερικό συνεργάτη. Η ΕΔΕΑΥ πρέπει να υφίσταται ως σταθερή ομάδα του κάθε σχολείου για την αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών.
- Η δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση είναι σημαντική για τη στήριξη και ανέλιξη της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αισιόδοξα, εφόσον πραγματοποιούνται συνεχώς αλλαγές, οι οποίες προωθούν και ενισχύουν το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών. Οι δυνατότητές τους είναι πολλές. Αυτό που μένει είναι να τις εκμεταλλευτεί η εκπαιδευτική κοινότητα στο έπακρο.

Ο σημαντικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι πρόκειται για μια μεμονωμένη έρευνα η οποία δε μπορεί από μόνη της να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Επιπλέον, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν μικρό, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς θα χρειαζόταν να καλυφθούν περισσότερες περιοχές. Περιορισμό, επίσης, αποτέλεσε και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ακόμα αποτελέσματα από την εφαρμογή του νόμου 4547/2018, λόγω της πρόσφατης ψήφισής του. Σημαντικό στην έρευνα αποτέλεσε το γεγονός ότι ο ίδιος ο ερευνητής εργάζεται σε δομή ειδικής αγωγής ως κοινωνικός λειτουργός και η πρόσβασή του σε υπηρεσίες της εκπαίδευσης ήταν δεδομένη. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) αυτό διευκολύνει τον ερευνητή στο δείγμα του και υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για έντιμες και ακριβείς απαντήσεις. Τέλος, η άρνηση κάποιων υποψήφιων συνεντευξιζόμενων να συμμετάσχουν τελικά στην έρευνα - αν και λόγω έλλειψης χρόνου και μόνο - αποτέλεσε ένα επιπλέον περιορισμό στην εύρεση του κατάλληλου δείγματος.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες. Θα ήταν ενδιαφέρον, λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νόμου αυτού να ερευνηθεί η εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των διατάξεων του νόμου, ιδιαίτερα όσον αφορά το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών μέσα στα ΚΕΣΥ. Ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν, μέσω των ομάδων εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών, ένα σταθερό εξωτερικό συνεργάτη για συγκεκριμένο αριθμό μαθητών, θα μας οδηγούσε σε νέα συμπεράσματα για

το ρόλο τους και την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Επιπλέον, η εμπειρία των εν ενεργεία κοινωνικών λειτουργών στις νέες υποστηρικτικές δομές θα μας έδιναν περισσότερες πληροφορίες για την ζήτηση και αναγκαιότητα των υπηρεσιών των κοινωνικών λειτουργών. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η καταγραφή των απόψεων των γονέων και των ίδιων των μαθητών από την εμπειρία τους για τις νέες αυτές υπηρεσίες της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Barrett, L. et al. (2015) Developing inclusive practice in Scotland: the National Framework for Inclusion, *Pastoral Care in Education*, 33:3, 180-187, DOI: 10.1080/02643944.2015.1070896.

Bisman, C. (2004). Social work values: the moral core of the profession, *British Journal of Social Work*, 34, 109-123 DOI:10.1093/bjsw/bch008.

Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education. RoutledgeFalmer (15-29).

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Considine, T., Hollingdale, P. & Neville, R. (2015) Social work, pastoral care and resilience, *Pastoral Care in Education*, 33:4, 214-219, DOI: 10.1080/02643944.2015.1080289

Constable, R. (2015). The role of the school social worker.

<https://pdfs.semanticscholar.org/7a77/669cf8e9de7a5f0318de290d0176e1b76f1b.pdf> (πρόσβαση: 4 Δεκεμβρίου, 2019)

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (N. Κουβαράκου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων/Ελλην .

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2018). Education and Training Monitor, Greece

(Πρόσβαση:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece_en.pdf).

Green, D. & McDermott, F. (2010) Social Work from Inside and Between Complex Systems: Perspectives on Person-in-Environment for Today's Social Work, *British Journal of Social Work*, 40, 2414–2430. DOI:10.1093/bjsw/bcq056

Hodgson, D. & Watts, L. (2016) What Can Moral and Social Intuitionism Offer Ethics Education in Social Work? A Reflective Inquiry. *British Journal of Social Work*, 47, 181–197 DOI: 10.1093/bjsw/bcw072.

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.

Network of Experts in the Social Sciences of Education and training, (2010). A smart social inclusion policy for the EU the role of education and training (Πρόσβαση:<http://www.nesse.fr/nesse/activities/symposia/activities/symposia/symposium-2010/smart>)

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.

Tucker, S. (2015) Marland and pastoral care: critical reflections, change and an 'ability to swim against the tide, *Pastoral Care in Education*, 33:1, 3-7, DOI: 10.1080/02643944.2015.1007622.

Fazekas, S. (2011), Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με πολιτικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

(Πρόσβαση: [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)

[content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)

Unesco, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education, World Conference on Special Needs Education, παρ. 2.

(Πρόσβαση: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: Unesco.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (ΔΟΚΕ) & Διεθνή Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (ΔΕΣΚΕ) (2004). Διεθνής Κώδικας Δεοντολογίας Κοινωνικών Λειτουργών.

(Πρόσβαση:

<http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/categories.php?id=8912&lang=el>)

Ζώνιου - Σιδέρη Α., (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη. Τόμος. Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη Α., (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καλλιδικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλιδικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

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

Κατσαμά, Ε. (2013). Κοινωνική Εργασία με Ομάδες στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. (Πρόσβαση από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29065#page/1/mode/1up>)

Μπερυσταίν, Μπαζίλ (1997). Εκπαίδευση και Δημοκρατία, μεταφρ. Ιωσήφ Σολομών. Περιοδικό *Πολίτης*, τ.32 (21 Φεβρουαρίου), σελ. 21-24.

Παπαϊωάννου, Κ. (2002). *Παιδιά – γονείς Κοινωνικοί Λειτουργοί*. Αθήνα: Ελλην.

Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas printers and lithographers Ltd.

Πιερ Μπουρντιέ (1966/1985). *Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα Παπαζήση, (357-391).

Σολομών,Ι.(1999) (επιμ.) *Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Ένα πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Αγωγή 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (2017).Κώδικας Δεοντολογίας Κοινωνικών Λειτουργών.

(Πρόσβαση:<https://www.skle.gr/index.php/el/xrisima-arxeia/nomothesia/item/521-deontologia-koinonikon-leitourgon>)

Τσιώλης, Γ.(2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στο μάθημα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Εκπαιδευτική Έρευνα για το ακαδημαϊκό έτος 2017-18 στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση, Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές).

Νομοθεσία και άλλα επίσημα πολιτικά κείμενα

Ελληνικό Κοινοβούλιο (2018) Αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», 2018 .

<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anadec-eis-synolo.pdf> (πρόσβαση: 4 Δεκεμβρίου 2019)

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167/1985.

Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α'78/2000.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΦΕΚ 199/2008.

Νόμος 4115/2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24/2013.

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 102/2018.

Νόμος 5614 /2018. Κανονισμός Λειτουργίας Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού.

Προεδρικό Διάταγμα 891. Περί καθορισμού του αντικειμένου εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών, ΦΕΚ 213/1978.

Ν.Δ. 195/1974, Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινών του Ν.Δ. 4018/1959 «περί του θεσμού των κοινωνικών λειτουργών» και του εις εκτέλεσιν τούτου εκδοθέντος Β.Δ. 319/62, ΦΕΚ 349/1974.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007) Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001) Απόφαση Γ6/4494, ΦΕΚ 1503/2001. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού..

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2014) Απόφαση 17812/Γ6, ΦΕΚ 315/2014. Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών..

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017) Υπ. Απ. 142628/ΓΔ4, ΦΕΚ 3032/2017. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης,.

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2000),

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

(πρόσβαση:4 Δεκεμβρίου 2019)

Ιστοσελίδες

International Federation of Social Workers (IFSW)

<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Teacher magazine

<https://www.teachermagazine.com.au/articles/pastoral-care-a-10-step-action-plan>

United Nations – Disability, Department of economy and social affairs

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

U.S Bureau of labor statistics

<https://www.bls.gov/cps/cpsaat11.htm>

Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (2018).

<https://www.skle.gr/>

Παραρτήματα

I. Τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων.

Ηλικία	
Ηλικία	Σύνολο
20- 29	0
30-39	0
40-49	3
50-60	6
Φύλο	
Φύλο	Σύνολο
Γυναίκες	6
Άντρες	3
Σπουδές	
Σπουδές	Σύνολο
Μεταπτυχιακό τίτλο	6
Διδακτορικό τίτλο	2
Εργασιακή Εμπειρία στη συγκεκριμένη θέση	
Έτη	Σύνολο
1-9	6
10-19	3
20-30	0
Συνολική Εργασιακή Εμπειρία στην Εκπαίδευση	
Έτη	Σύνολο
1-9	0
10-19	2
20-29	3
30-40	4
Τρόπος λήψης της συνέντευξης	
Τρόπος λήψης	Σύνολο
Δια ζώσης	8
Τηλεφωνικά	1

II. Οδηγός συνέντευξης

Οδηγός συνέντευξης

Ονομάζομαι Κόντη Αλεξία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η έρευνα που διεξάγω γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας και έχει ως στόχο την διερεύνηση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις δομές της εκπαίδευσης μέσα από τον τελευταίο νόμο 4547/2018, ο οποίος αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό να καταγράψουμε τις δικές σας απόψεις, των ανθρώπων που έχουν εμπλακεί στην δημιουργία του νόμου αυτού ή που καλούνται να τον υλοποιήσουν ώστε να κατανοήσουμε εκ των έσω τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας των δομών υποστήριξης και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών σε αυτές.

Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη και γενικότερα στην έρευνα.

Στη συνέχεια θα ήθελα να τονιστούν τα ακόλουθα:

- Η συνομιλία μας θα μαγνητοφωνηθεί ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη σας.
- Θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα της συνέντευξης στα οποία θα αναφέρεται το όνομά σας.
- Δε θα δημοσιοποιηθεί κανένα προσωπικό στοιχείο σας.
- Τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.
- Η συνέντευξη δε θα ξεπεράσει τα 45-50'.

Θα θέλατε να σημειώσουμε κάτι επιπλέον πριν ξεκινήσει η συνέντευξη;

A) Τα παιδαγωγικά δικαιώματα που προωθούνται μέσα από τις διατάξεις του Νόμου 4547/2018 και οι διαδικασίες που τα στηρίζουν.

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών, στα οποία το σχολείο πρέπει να θεμελιώνει το έργο του;
2. Με βάση την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές των σχολείων της χώρας μας απολαμβάνουν ισότιμα ή άνισα τέτοια δικαιώματα;
3. Πιστεύετε ότι ο νέος νόμος προωθεί και ενισχύει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών και με ποιους τρόπους; Με ποιες συγκεκριμένες ρυθμίσεις και εκπαιδευτικές/υποστηρικτικές διαδικασίες

B) Η έννοια της «συμπερίληψης» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και οι αρμόδιοι για την πραγμάτωσή της.

1. Πώς κατανοείτε την έννοια της συμπερίληψης και ποια είναι η γνώμη σας για τις αναφερόμενες σε αυτή πολιτικές; Η έννοια της συμπερίληψης συνδέεται με την έννοια των παιδαγωγικών δικαιωμάτων; Ποιοι πιστεύετε ότι είναι υπεύθυνοι για την πραγμάτωση της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία;
2. Πιστεύετε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παίξουν κάποιο σημαντικό ρόλο στο σχολείο (ή και σε διάφορες άλλες εκπαιδευτικές δομές) σε σχέση με τη συμπερίληψη ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν αυτά τα παιδαγωγικά δικαιώματα.
3. Πιστεύετε ότι η ελληνική κοινωνία είναι έτοιμη να αποδεχθεί και να στηρίξει τα συμπεριληπτικά σχολεία;

Γ) Ο ρόλος και το έργο των κοινωνικών λειτουργών, όπως διαμορφώνεται μέσα από το νέο νόμο 4547/2018.

1. Ποιά είναι τα νέα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών, όπως προσδιορίζονται στον νέο νόμο 4547/2018;
2. Πιστεύετε ότι ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι περισσότερο αποδοτικός εντός σχολικού πλαισίου ή μπορεί να στηριχθεί καλύτερα μέσα από εξωτερικές υποστηρικτικές δομές;

3. Μέσα από την εμπειρία σας, έχει γίνει αποδεκτός ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα στα σχολικά πλαίσια ή στις υποστηρικτικές δομές από τους εκπαιδευτικούς;
4. Ποιά είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας κοινωνικός λειτουργός μέσα στις σχολικές δομές;
5. Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί στηρίζουν τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών; Πιστεύετε ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τα δικαιώματα αυτά;
6. Είναι η επαγγελματική ηθική των κοινωνικών λειτουργών μια σημαντική παράμετρος στην ικανότητά τους να εκπληρώσουν το ρόλο τους; Κρίνετε ότι η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε με το νόμο 4547/2018 ενισχύει αυτή τη δυνατότητα;
7. Βάσει του νόμου 3500/2006 για την ενδο-οικογενειακή βία το εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.α.) είναι υποχρεωμένοι να αναφέρουν άμεσα στους διευθυντές τους οποιαδήποτε υπόνοια κακοποίησης φτάσει σε αυτούς, χωρίς να την αξιολογούν. Πιστεύετε ότι ο νέος νόμος δίνει την ελευθερία στους κοινωνικούς λειτουργούς να ενεργήσουν, με σκοπό πάντα την προστασία του μαθητή, χωρίς όμως να απειλείται η δική τους επαγγελματική υπόσταση;
8. Σύμφωνα με το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)» πραγματοποιήθηκαν προσλήψεις ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. και όχι κοινωνικών λειτουργών για το τρέχον σχολικό έτος. Πιστεύετε ότι η επιλογή αυτή έχει κάποια σημασία;

Δ) Πολιτικές και πρακτικές σχολικής αυτονομίας και προώθηση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων και της συμπερίληψης

Βάσει του σχεδίου του νέου νόμου : «Η στρατηγική επιλογή για σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως βασικό στοιχείο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής, συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό του, με την ενίσχυση της εφαρμογής συμμετοχικών μοντέλων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, στα οποία συμμετέχουν όλοι οι βασικοί συντελεστές της (Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές μέσω των μαθητικών συμβουλίων, καθώς

και η ευρύτερη κοινωνία μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης)».

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την προοπτική της αυτονομίας των σχολικών μονάδων μέσα από το νέο νόμο;
2. Πιστεύετε ότι η προωθούμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων αυξάνει τις δυνατότητες για την ενίσχυση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων των μαθητών;
3. Θεωρείτε ότι οι τοπικές κοινωνίες και οι γονείς είναι έτοιμοι να αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο με κύριο γνώμονα την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις;
4. Ποια χαρακτηριστικά και ποιες πρακτικές θα πρέπει να έχει ένας Δήμος ώστε να στηρίξει τη νέα πολιτική πρακτική και να υποστηρίξει τα παιδαγωγικά δικαιώματα και τη συμπερίληψη;
5. Εκτιμάτε ότι στο πλαίσιο της αποκέντρωσης και της μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολείων αυξάνονται οι υποχρεώσεις αλλά και οι δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού να επιτύχει τους στόχους του;

Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη;

Βασικές πληροφορίες για τον/την συνεντευξιζόμενο/η:

Φύλο: Άντρας Γυναίκα

Ηλικία: 20-29 30-39 40-49 50-60

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Πτυχίο: _____

Μεταπτυχιακό: _____

Διδακτορικό: _____

Άλλου είδους πιστοποίηση : _____

3.Πλαίσιο εργασίας _____

Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση: 1-09 10-19 20-30

Προηγούμενες θέσεις εργασίας: _____

Έτη υπηρεσίας συνολικά: 1-09 10-19 20-29 30-40

Σύντομη περιγραφή/ καταγραφή του πλαισίου διεξαγωγής της συνέντευξης:

Ημερομηνία συνέντευξης: _____

Ωρα συνέντευξης: _____

Τρόπος συνέντευξης: Δια ζώσης Μέσω skype

Τόπος συνέντευξης: _____

III. Ενδεικτική συνέντευξη

Ερευνήτρια: Ωραία. Καλησπέρα. Ονομάζομαι Κόννη Αλεξία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η έρευνα που διεξάγω γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας και έχει ως στόχο την διερεύνηση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις δομές της εκπαίδευσης μέσα από τον τελευταίο νόμο 4547/2018, ο οποίος αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό να καταγράψουμε τις δικές σας απόψεις, των ανθρώπων που εμπλέκονται και που καλούνται να υλοποιήσουν

ώστε να κατανοήσουμε εκ των έσω τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας των δομών υποστήριξης και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών σε αυτές. Αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη και γενικότερα στην έρευνα. Θα ήθελα να τονίσουμε ότι:

- Η συνομιλία μας θα μαγνητοφωνηθεί ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη σας.
 - Θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα της συνέντευξης στα οποία θα αναφέρεται το όνομά σας.
 - Δε θα δημοσιοποιηθεί κανένα προσωπικό στοιχείο σας.
 - Τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους και
 - Η συνέντευξη δε θα ξεπεράσει τα 45-50'.
- Θα θέλατε κάτι να σημειώσετε πριν τη συνέντευξη;

Συνεντευξιαζόμενος/η :Όχι. Περιμένω να ξεκινήσετε.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σας ευχαριστώ. Λοιπόν. Εεεε... Ξεκινάμε με το ποια πιστεύετε ότι είναι τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών, στα οποία το σχολείο πρέπει να θεμελιώνει το έργο του;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών είναι δικαίωμα στη γνώση, δικαίωμα στη συμμετοχή, δικαίωμα στην ισονομία, στην ισοτιμία και στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Αυτά πρέπει να τα εξασφαλίσει το ίδιο το κράτος μέσα από τη νομοθεσία του και μέσα από τις δομές που θεσμοθετεί κατά καιρούς οι οποίες είναι υποχρεωμένες να εφαρμόσουν μέσα από το νόμο πάντα τα δικαιώματα αυτά των μαθητών. Είτε είναι ειδικών αναγκών είτε είναι ειδικής αγωγής, ούτως ή άλλως οι μαθητές είναι μαθητές ενός σχολείου, του σχολείου, του ελληνικού σχολείου.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πιστεύετε ότι με βάση την εμπειρία σας, στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές των σχολείων της χώρας μας απολαμβάνουν ισότιμα ή άνισα αυτά τα δικαιώματα;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ε.. Οι προσπάθειες της νομοθεσίας αφενός, εεε..., η νομοθεσία να πω καλύτερα, η νομοθεσία έχει ως στοχοθεσία την ισοτιμία. Ε.. Τις περισσότερες φορές ενώ ο στόχος είναι αυτός δεν επιτυγχάνεται, για καθαρούς πρακτικούς ίσως λόγους και θέματα που έχουν σχέση και με την επιλογή που κάνουν οι γονείς τις περισσότερες φορές. Ως παράδειγμα θα μπορούσα να πω ότι ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ, στις οποίες οι κοινωνικοί... ο κοινωνικός λειτουργός και η ψυχολόγος οι οποίοι λειτουργούν ως ομάδα θα ήταν αυτό που θα βοηθούσε περισσότερο να ικανοποιούνται όλες οι παιδαγωγικές ανάγκες. Αυτός είναι ο στόχος της νομοθεσίας, όμως πρακτικά αυτό τις περισσότερες φορές δεν υφίσταται.. περισσότερα σχολεία είναι χωρίς ΕΔΕΑΥ παρά με ΕΔΕΑΥ. Και τονίζουμε ότι ο ρόλος των ΕΔΕΑΥ που μέσα εκεί παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο κοινωνικός λειτουργός βρίσκονται συνήθως στις πρωτευ... σε συγκεντρικά σχολεία στις πρωτεύουσες των νομών πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας.

Ερευνήτρια: Και όχι στα περίχωρα...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Και όχι στα περίχωρα όχι... Ε.. Και βέβαια επειδή, γιατί... γιατί τις περισσότερες φορές δίνεται βαρύτητα σε πολυπληθή σχολεία τα οποία έχουν πολύ οργαν... πολυοργανικότητα από δωδεκαθέσια και άνω μπορεί και δεκαοχταθέσια ε... και προσπαθεί να δια...δοθεί αυτή η γνώση και η βοήθεια ως επί το πλείστον σε κεντρικά σχολεία. Στόχος είναι να διευρυνθεί... Αυτός είναι ο στόχος. Δε θα κάνω αυτή τη στιγμή αναφορά... στη θέση του ψυχολόγου που δόθηκε ως μια θέση σε πέντε σχολεία σε πρωτεύουσες των νομών περιφέρειας [...] που είναι από δωδεκαθέσια και άνω. Δε θα μιλήσω γι αυτό θα μιλήσω, μιλάμε τουλάχιστον για τις ΕΔΕΑΥ οι οποίες αφορούν στα γενικά σχολεία και έχουν άμεση σχέση με τη συμπερίληψη την ένταξη και όλες τις διαδικασίες που αφορούν τους μαθητές που συμμετέχουν σ αυτά.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι ο νόμος, νέος νόμος ο 4547, προωθεί και ενισχύει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών και με ποιους τρόπους;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ναι τα προωθεί, ναι. Τα προωθεί καταρχήν με όπως είπαμε με τα ΣΔΕΥ, ΕΔΕΑΥ τα οποία όμως δίκτυα δε μπορούμε να αμφισβ... να πούμε ότι ήταν και στον προηγούμενο νόμο. Οι ΣΔΕΥ και ΕΔΕΑΥ υφίστανται και στον προηγούμενο νόμο. Αυτό που κάνει τώρα ο 4547 είναι να δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στις υποστηρικτικές δομές στα ΚΕΣΥ. Στα πρώην ΚΕΔΔΥ δηλαδή. Τώρα πλέον τον συμβουλευτικό ρόλο είτε πρόκειται για μαθητές γενικής ή ειδικής τα έχουν κατά προτεραιότητα τα ΚΕΣΥ και κατ'επέκταση ας πούμε οι ΕΔΕΑΥ και ΣΔΕΥ. Άρα αυτό που δίνει ο 4547 είναι βαρύτητα στις υποστηρικτικές δομές διεπιστημονικά το τονίζω, διεπιστημονικά σε επίπεδο νομού.. Θα πω κάτι. Πριν τον 4547 υπήρχε η υποστηρι... η υποστήριξη των ΚΕΔΔΥ συμβουλευτικού υποστηρικτικού χαρακτήρα που είχαν την δυνατότητα μεν να υποστηρίξουν και να συμβουλευθούν αλλά μόνο στο επίπεδο των περιστατικών που αυτά εξέταζαν αξιολογούσαν. Ο 4547 δίνει τη δυνατότητα στη διεπιστημονική ομάδα και το τονίζω γιατί εκεί παίζει στο ΚΕΣΥ πολύ σημαντικό ρόλο ο κοινωνικός λειτουργός και δεν είναι μια η θέση είναι... που καλύπτουν είναι δύο και τρεις. Άρα τρεις κοινωνικοί λειτουργοί στη δική σας περίπτωση καλύπτουν και βοηθούν εεε στο κοινωνικό έργο τη..τα σχολεία. Μαζί με τις ΕΔΕΑΥ και ότι άλλο προκύπτει που μπορεί να συνδράμει η ΣΔΕΥ. Τώρα όλο αυτό ως ομπρέλα το καλύπτει το ΠΕΚΕΣ. Άρα αν θέλουμε να μιλήσουμε για υποστηρικτικές δομές στον 4547 θα πούμε ότι σε επίπεδο Περιφέρειας έχουμε το ΠΕΚΕΣ το οποίο λειτουργεί συλλογικά και ομαδικά και επιμορφωτικά. Σε επίπεδο νομού λειτουργεί το ΚΕΣΥ διεπιστημονικά. Αυτή είναι κατά τη γνώμη μου η μεγάλη διαφορά που γίνεται. Εεε και οι ΕΔΕΑΥ που λειτουργούν σε επίπεδο σχολείου. Άρα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού διευρύνεται και φεύγει από τα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Ερευνήτρια: Και μόνο των μαθητών που αναφέρεται ότι αξιολογούνται...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Και μόνο των αξιολογούμενων ή των αξιολογηθέντων μαθητών. Ο 4547 έχει τη δυνατότητα δίνει τη δυνατότητα στο ΚΕΣΥ και στη διεπιστημονικότητα που έχει η ομάδα του να αναλάβει περιστατικά που δεν χρήζουν εξαρχής αξιολόγησης. Αλλά μιας άτυπης παρατήρησης ή μιας συμβουλευτικής ή μιας επιμορφωτικής συνάντησης ή μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης που έχεις.. που γίνεται συνοδευτικά μαζί με το ΠΕΚΕΣ. Αυτή είναι η μεγάλη διαφορά για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ο οποίος είναι πολύ πολύ σημαντικός. Και το κυριότερο ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί υποστηρικτικά, λειτουργεί συμβουλευτικά αλλά λειτουργεί και διδακτικά δηλαδή πραγματοποιεί προγράμματα..

Ερευνήτρια: Μέσα στο σχολείο

Συνεντευξιαζόμενος/η: Μέσα στο σχολείο ως ΕΔΕΑΥ

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς κατανοείτε την έννοια της συμπερίληψης και ποια είναι η γνώμη σας για τις αναφερόμενες σε αυτή πολιτικές;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Συμπερίληψη είναι απαραίτητη. Είναι ο ορισμός της αγωγής. Όταν εννοούμε συμπερίληψη εννοούμε ότι για τον κάθε μαθητή ο οποίος υπάγεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή στο σχολείο να το πούμε αλλιώς, πραγματοποιείται πρόγραμμα εκπαιδευτικό είτε ατομικό είτε μικρο ομάδας ανάλογα με το παιδαγωγικό του προφίλ. Η συμπερίληψη είναι απαραίτητη, είναι εργαλείο. Εεε... Το δεύτερο μέρος θυμίστε μου λίγο.

Ερευνήτρια: Ε... Και Ποια είναι η γνώμη σας για τις αναφερόμενες σε στη συμπερίληψη πολιτικές που υπάρχουν.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Οι πολιτικές τώρα με το ν νόμο 4547 εεε... υλοποιούνται μάλλον μέσα από τους νόμους αυτούς υλοποιείται η συμπερίληψη. Υλοποιείται το ένα σχολείο για όλους. με συμπράξεις με εκπαιδευτικά προγράμματα με επιμορφώσεις, με ενδοσχολικές επιμορφώσεις γιατί το κάθε σχολείο έχει ιδιαιτερότητες και σε επίπεδο μέσα τάξης με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι ένα εργαλείο της συμπερίληψης.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη συνδέεται με την έννοια των παιδαγωγικών δικαιωμάτων που συζητούσαμε πριν;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ε... Άμεσα. Δεν είναι... Είναι το πρώτο ...δεν υπάρχει κάτι άλλο.

Ερευνήτρια: Και στα ελληνικά σχολεία ποιοι πιστεύετε ότι είναι υπεύθυνοι για την πραγμάτωση της συμπερίληψης ;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Θεσμικά αν θέλετε να το ξεκινήσουμε από πλευράς ιεραρχίας ξεκινάμε από το Υπουργείο Παιδείας , την Περιφερειακή Διεύθυνση της κάθε περιφέρειας εννοείται τώρα εδώ ήμαστε [...], μετά είναι το ΠΕΚΕΣ, τα κατά τόπου, κατά νομό ΚΕΣΥ και η Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η οποία υλοποιεί όλα αυτά. Ε.. τώρα. Μέσα στη διαδικασία της πραγματοποίησης των πρα... προγραμμάτων πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι σύλλογοι διδασκόντων όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή όπως παραδείγματός χάρη οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, φορείς όπως μπορεί να είναι κάποιοι πολιτιστικοί τοπικοί φορείς ή και δημοτικοί αρχή ή κάποια δημοτική αρχή ας πούμε η οποία να έχει σχέση όπως είναι το ΚΕΠΑΠ ή κάτι άλλο που οργανώνει δράσεις. Όλα αυτά βοηθούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να τα εφαρμόσει να εφαρμόσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και ότι άλλο πραγματοποιείται μέσα από τις δομές όπως είπαμε πριν από τις ΕΔΕΑΥ, τα ΚΕΣΥ τα οποία είναι διεπιστημονικά το τονίζω, η μεγάλη διαφορά είναι, η μεγάλη σημασία που πρέπει να δοθεί είναι στη διεπιστημονικότητα, πολύ σημαντικό είναι αυτό.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παίξουν κάποιο σημαντικό ρόλο στο σχολείο (ή και σε διάφορες άλλες εκπαιδευτικές δομές) σε σχέση με τη συμπερίληψη ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν αυτά τα παιδαγωγικά δικαιώματα.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Βέβαια, βέβαια. Κατ αρχήν ο κοινωνικός λειτουργός είναι οικογένεια, ο κρίκος που συνδέει το σχολείο με την οικογένεια, ο κρίκος που συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, με τους θεσμούς τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς. Είναι η πόρτα η οποία βοηθάει τα παιδιά να δουν απ' έξω το κοινωνικό τους περιβάλλον και να τους βοηθήσει σ αυτό όπως και αυτοί που βρίσκονται έξω να βρουν εισοδο να έχουν, με συγκεκριμένο βέβαια πρόγραμμα και συγκεκριμένη δομή τη δική τους παρουσία μέσα στο σχολείο. Άρα ο κοινωνικός λειτουργός είναι ένας θεσμός ο οποίος λειτουργεί θετικά παραγωγικά και επιμορφωτικά και είναι ένα επιστημονικό κομμάτι το οποίο ομολογώ ότι οι εκπαιδευτικοί είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας δεν το κατέχουν γιατί δεν είναι το γνωστικό τους αντικείμενο. Είναι ένα άλλο πεδίο. Άρα είναι ένας ειδικός που νομιμοποιείται να φέρει την κοινωνία και να φέρει την κοινωνία μέσα στο σχολείο αλλά και το σχολείο να το κοινωνικοποιήσει. Αυτός είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού αλλά τώρα με τον 4547 είναι θεσμοθετημένος είναι πλέον στο καθηκοντολόγιο όπως και ήταν βέβαια αλλά είναι πιο διευρυμένο, όταν λέμε διευρυμένο εννοούμε σε περισσότερες δομές και με περισσότερες λειτουργίες πιο ουσιαστικές. Και μην ξεχνάμε ότι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει εικόνα το τι σημαίνει κοινωνικός λειτουργός παρά μόνο οι δομές της ειδικής αγωγής οι ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δομές πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας γενικής αγωγής που αυτές πρέπει να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τα προγράμματα συμπερίληψης αυτές θα βοηθηθούν από τον κοινωνικό λειτουργό.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η ελληνική κοινωνία είναι έτοιμη να αποδεχθεί και να στηρίξει τα συμπεριληπτικά σχολεία;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Η ελληνική κοινωνία, η ελληνική κοινωνία το έχει πολύ μεγάλη ανάγκη καταρχήν όλο αυτό. Απλά είναι κάτι που πρέπει να τους το δώσουμε να το δει, όχι μόνο να της το εξηγήσουμε αλλά να δει πράξεις, έργο, αποτέλεσμα. Αυτός που έχει μεγαλύτερη ανάγκη να κατα.. να νιώσει την στήριξη των ειδικοτήτων , των επιστημονικών κλάδων όπως οι κοινω... ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο εκπαιδευτικός χώρος περισσότερο. Η ελληνική κοινωνία αν θεωρήσουμε ότι είναι οι γονείς ή οποίες άλλες δομές και λοιπά έχουν το λόγους τους στο να έχουν κάποιες ενστάσεις, ενστάσεις ποιες; επειδή δε γνωρίζουν τι σημαίνει αυτό. Αυτοί που πρέπει να τους το δώσουν να τους το εξηγήσουν και να δουν έργα και πράξεις αλλά και αποτελέσματα είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χώρος, το ίδιο το σχολείο, πιο συγκεκριμένα ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής.

Ερευνήτρια: Άρα μέσα από το νόμο αυτό τον τελευταίο, ποια είναι τα νέα καθήκοντα σε σχέση με τον κοινωνικό λειτουργό; Η διαφοροποίηση που είπατε πριν...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ο κοινωνικός λειτουργός, ο κοινωνικός λειτουργός συμμετέχει ως ένα μέλος της σχολικής κοινότητας. Συμμετέχει όχι ως θεατής. Συμμετέχει ως μέλος που θα εε.. παρατηρήσει, θα οργανώσει, θα σχεδιάσει πρόγραμμα, θα το υλοποιήσει, θα μετρήσει και θα αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Ε... Σ' αυτά εννοείται ότι μπορεί να έχει τη συνδρομή των υπολοίπων συναδέλφων, είτε εκπαιδευτικών, είτε του ψυχολόγου είτε όλης της σχολικής κοινότητας.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ο ρόλος αυτός πιστεύετε είναι ότι περισσότερο αποδοτικός εντός σχολικού πλαισίου ή μπορεί να στηριχθεί καλύτερα ε.. μέσα από εξωτερικές υποστηρικτικές δομές;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Όταν λέτε εξωτερικές υποστηρικτικές δομές... τι εννοείτε;

Ερευνήτρια: Όπως είναι το ΚΕΣΥ, το ΚΕΣΥ είναι μια εξωτερική υποστηρικτική δομή από το σχολικό χώρο, το σχολικό πλαίσιο.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Πιο αποδοτικός είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού όταν είναι μέσα στο σχολείο στην ΕΔΕΑΥ. Γιατί; Γιατί έχει εικόνα των πραγμάτων, γιατί είναι μέλος, γιατί συμμετέχει στις συνεδριάσεις που γίνονται, προτείνει, συμβουλεύει, διορθώνεται, αξιολογείται και αξιολογεί. Γι αυτό και η υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ είναι πιο ουσιαστική. Το ΚΕΣΥ λειτουργεί συμβουλευτικά, υποστηρικτικά και επιμορφωτικά σε ένα μεγαλύτερο εύρος, δηλαδή σε ομάδες σχολείων. Και αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχουν ΕΔΕΑΥ σε όλα τα σχολεία. Αν υπήρχαν ΕΔΕΑΥ σε όλα τα σχολεία θα υπήρχε μεγαλύτερη και πιο ουσιαστικά αντιμετώπιση και πιο εκ βαθέων αντιμετώπιση του περιστατικού του οποιουδήποτε. Ή δε θα είχαμε πλέον να ασχοληθούμε με μεμονωμένα περιστατικά, θα οργανώναμε την ομάδα. Τώρα, εε... αναγκάζεται εκ των πραγμάτων λόγω έλλειψης πολλών ΕΔΕΑΥ το ΚΕΣΥ να λειτουργεί πυροσβεστικά τις περισσότερες φορές. Να πηγαίνει να κάνει την άτυπη παρατήρηση με τις ομάδες, στις ομάδες σχολείων και τα λοιπά, να κάνει την αξιολόγησή του γιατί και γι αυτό νομιμοποιείται, η παρέμβαση όμως και η υλοποίηση και ο σχεδιασμός μάλλον και η υλοποίηση των σχολικών προγραμμάτων είτε τροποποίησης συμπεριφοράς είτε οτιδήποτε άλλο έχει σχέση με το να οργανωθεί η ομάδα, δεν είναι 100% εφικτό. Γιατί δεν υπάρχει μέσα στο σχολείο κάποιος να το υλοποιήσει σε πιο τακτική βάση ή ναι... αν όχι καθημερινή δύο φορές την εβδομάδα.

Ερευνήτρια: Μέσα από την εμπειρία σας, έχει γίνει αποδεκτός ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα στα σχολικά πλαίσια ή και στις δομές αυτές που υπάρχουν τις υποστηρικτικές;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Τώρα εγώ θα εκφράσω προσωπική άποψη, τελείως προσωπική δεν υπάρχουν κάποια εε... γραπτά κάποια αποτελέσματα έρευνας ή οτιδήποτε άλλο που να έχω τώρα εγώ στη διάθεσή μου. Αυτό που έχω να πω είναι ότι η σχολική κοινότητα, περισσότερο δηλαδή από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνει .. μάλλον να γίνει περισσότερη δουλειά σ αυτό ώστε να είναι αποδεκτά τα... η συνεργασία και ο,τι άλλο, τα προγράμματα που παράγει ο κοινωνικός λειτουργός ή η ΕΔΕΑΥ. Θα πρέπει λοιπόν να ανοίξουμε περισσότερο ας πούμε τις πύλες της συνεργασίας μας περισσότερο οι εκπαιδευτικοί. Παρά οι γονείς. Οι γονείς όταν είναι κάτι οργανωμένο και πολύ καλά στελεχωμένο και πολύ καλά σχεδιασμένο δεν έχουν την παραμικρή ούτε αντίρρηση ούτε απορία ίσα ίσα ζητούν και βοήθεια. Αυτό που μπορεί κάποιος να πει ως διαπίστωση είναι, αλλά και πάλι χωρίς να έχω προσωπικά, εγώ προσωπικά να έχω κάποια παραδείγματα εγγράφως, προσωπική άποψη εκφράζω ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι αυτό που θα ορίσει εν τέλη τις αρμοδιότητες, όχι τις αρμοδιότητες, τις ...ε.. τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ στο να νιώθει πιο άνετα και να λειτουργεί παιδαγωγικά και με ασφάλεια. Ο Σύλλογος Διδασκόντων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Μπορεί δηλαδή να είναι ένας Σύλλογος Διδασκόντων ανοικτός στην... στο καινούργιο, στο διεπιστημονικό αυτό σημαίνει ότι λειτουργεί με πάρα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα και με πάρα πολλά αποτελέσματα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Και υπάρχουν Σύλλογοι Διδασκόντων οι οποίοι είναι αρνητικά κλειστοί, αυτό είναι καθαρά θέμα δικής τους οργάνωσης που στο διεπιστημονικό δεν ανοίγουν τις πύλες. Εκεί υπάρχει, εκεί υπάρχει μια ανασφάλεια που νιώθουν, πάνω στην οποία θα πρέπει να δουλευτεί ακόμα παραπάνω η επικοινωνία σ

αυτό το κομμάτι. Υπάρχουν όμως περιστατικά και συλλόγων διδασκόντων ο οποίος είναι άνετος, ανοικτός διεπιστημονικός και λοιπά και ένας που μπορεί να είναι ακριβώς αντίθετος. Άρα μένει η εφαρμογή του νόμου να προσαρμοστεί και να την οικειοποιηθεί ο κάθε Σύλλογος Διδασκόντων με δικές του εσωτερικές διεργασίες.

Ερευνήτρια: Τι εμπόδια πιστεύετε ότι αντιμετωπίζει ένας κοινωνικός λειτουργός μέσα στις σχολικές δομές;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Η απάντηση που έδωσα στην προηγούμενη ερώτηση νομίζω ότι δίνει... μπορώ να τη συνεχίσω. Ο κοινωνικός λειτουργός στο διεπιστημονικό του κομμάτι χρειάζεται συνεργασία. Χρειάζεται ανοικτά μυαλά και πραγματικά.. όταν λέω ανοικτά μυαλά εννοώ αυτό που λέμε open mind , να είναι ανοικτά στο καινούργιο στο επιστημονικό και σ αυτό που πραγματικά φέρνει τη συμπερίληψη. Αυτό το εμπόδιο που μπορεί να συναντήσει ο κοινωνικός λειτουργός είναι η μη γνώση και η μη, η ημιμάθεια εγώ θα έλεγα απέναντι στη δική του δουλειά στο καθηκοντολόγιο, δε θα το έλεγα καθηκοντολόγιο. Το καθηκοντολόγιο είναι κάτι που είναι ορισμένο ένα, δύο, τρία, τέσσερα. Ως ύπαρξη και ως προσωπικότητα και δεοντολογικά θα έπρεπε να μάθει ο σύλλογος και ο κάθε σύλλογος διδασκόντων πως πραγματικά είναι αυτή η δουλειά. Και ότι ο σύλλογος διδασκόντων στο εκπαιδευτικό του κομμάτι δεν απειλείται ίσα ίσα βοηθιέται. Και υποστηρίζεται. Υπάρχει ένας φόβος ο οποίος είναι είτε ρητός είτε άρρητος. Τις περισσότερες φορές είναι, ψιθυρίζεται. Α. ήρθε ο κοινωνικός λειτουργός και τώρα πως θα έχουμε εμείς έλεγχο στους γονείς, οι εκπαιδευτικοί. Το πως θα έχουν έλεγχο στους γονείς εννοούν ότι εάν ανοίξει η πόρτα του σχολείου ο γονιός θα μπει χωρίς εε.. χωρίς αναστολές κάνοντας έλεγχο στα πάντα. Ο κοινωνικός λειτουργός δεν είναι κίνδυνος για τον εκπαιδευτικό ούτε και κίνδυνος για τον γονέα. Είναι βοηθός και για τις δύο πλευρές. Οι δύο πλευρές τις περισσότερες φορές όταν ο σύλλογος διδασκόντων δεν είναι οργανωμένος ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι, περισσότερο ο σύλλογος διδασκόντων βλέπει των γονέων ή του γονέα απειλητικά. Όταν ο κοινωνικός λειτουργός εισέρχεται στο σχολείο θεωρεί τις περισσότερες φορές ότι είναι ο συνήγορος του γονέα. Αυτές είναι εικόνες τις οποίες εγώ έχω προσλάβει από τα σχολεία αλλά και πάλι πιστεύω ότι με την ενασχόληση, με την επιμόρφωση αλλά και με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών αυτό αίρεται με τα χρόνια, σιγά σιγά δηλαδή. Γιατί διαπιστώνεται ποια είναι η πραγματική τους εε δουλειά τι ακριβώς είναι αυτό και ότι δεν κινδυνεύουν από αυτήν. Αλλά ίσα ίσα βοηθιούνται. Της γενικής αγωγής τα σχολεία. της ειδικής αγωγής τα σχολεία, επειδή είναι ένα ...η ειδικότητα αυτή είναι ένα ... ο συνάδελφος αυτής της ειδικότητας είναι ένας πολύ σημαντικός ρόλος δεν υπάρχει τέτοιο θέμα εκεί. Ίσως γιατί έχει δοκιμαστεί με τα χρόνια. Ενώ τώρα στο γενικό σχολείο δοκιμάζεται...

Ερευνήτρια: Είναι κάτι λιγότερο.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Αυτά τα τελευταία χρόνια ας πούμε. Ίσως και γι αυτό.

Ερευνήτρια: Ο ίδιος ο κοινωνικός λειτουργός πως πιστεύετε ότι υποστηρίζει τα παιδαγωγικά δικαιώματα των μαθητών και πιστεύετε ότι ο ρόλος αυτός είναι καθοριστικός για την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τα δικαιώματα αυτά;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ναι καταρχήν ότι υπάρχει ένας τέτοιος κλάδος μέσα στα σχολεία, αυτό εξ ορισμού δηλώνει ότι προωθούνται τα δικαιώματα των μαθητών. Και των γονέων μαζί. Βέβαια δε σημαίνει ότι έχουν καταπατηθεί ή έχουν καταστρατηγηθεί τα δικαιώματα από τους εκπαιδευτικούς. Δεν ισχύει αυτό. Απλά ανοίγουμε και το κομμάτι το κοινωνικό, το κοινωνικό κομμάτι το οποίο στα σχολεία δεν υπάρχει γιατί έχει δοθεί έμφαση μόνο στο εκπαιδευτικό. Ο κοινωνικός λειτουργός λοιπόν λειτουργεί με τον εκπαιδευτικό συν... αδελφικά και βοηθητικά πως; Στο να εφαρμόζουν παιδαγωγικά προγράμματα. Άλλο είναι η εκπαίδευση, άλλο είναι η κοινωνικοποίηση, το παιδαγωγικό, η αγωγή δηλαδή είναι το κυριότερο κομμάτι αυτό που θέλουμε να πάρουμε από τη συμπερίληψη. Αυτό. Δεν είναι να κάνουμε, να δημιουργήσουμε ούτε τους τέλειους μαθητές σε γνωστικό αντικείμενο ούτε και να αποκλείσουμε τους ανθρώπους, τους μαθητές που δε μπορούν να ανταπεξέλθουν σε κάποια γνωστικά. είναι να δημιουργήσει και να κάνει φανερό ότι υπάρχουν ενδοατομικές διαφορές, αυτό γίνεται με τη βοήθεια του ψυχολόγου και κοινωνικές διαφορές αυτό γίνεται με τη βοήθεια του κοινωνικού λειτουργού έτσι ώστε να μπορέσει να ισοσταθμιστεί ο μαθητής και οι ανάγκες του. Γιατί μπορεί

κοινωνικά να είναι υποβαθμισμένοι, ο μαθητής αυτό να το πει ο κοινωνικός λειτουργός ώστε παιδαγωγικά να μπορεί να ανέλθει σιγά σιγά, όταν και εφόσον εφαρμοστεί πρόγραμμα.

Ερευνήτρια: Θα μιλήσουμε λίγο για την επαγγελματική ηθική των κοινωνικών λειτουργών και αν θεωρείτε ότι είναι μια σημαντική παράμετρος ώστε να εκπληρώσουν το ρόλο τους αυτό. Και αν θεωρείται ότι η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης μέσα από το νόμο ενισχύει αυτή τη δυνατότητα να εκπληρώνουν το ρόλο τους μέσα από την επαγγελματική ηθική τους.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Βέβαια. Γιατί μέχρι πρότινος είχαν περιοριστεί σε συγκεκριμένους τομείς. Μπορεί να ήταν στον εκπαιδευτικό τομέα, μιλάμε τώρα για τον εκπαιδευτικό τομέα έτσι; γιατί κοινωνικοί λειτουργοί μπορεί να υπάρχουν και σε άλλες δομές..

Ερευνήτρια: Ναι ναι .. Μιλάμε μόνο για την εκπαίδευση.

Συνεντευξιαζόμενος/η: ...Στο υπουργείο υγείας και λοιπά. και σε άλλα υπουργεία. Τώρα εμείς μιλάμε για το υπουργείο παιδείας. Στο υπουργείο παιδείας οι κοινωνικοί λειτουργοί είχαν ταυτιστεί με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Είχαν ταυτιστεί. Και μετά μια άλλη θέση η οποία πάλι τους περιόριζε ήταν το ΚΕΔΔΥ, στο οποίο έκαναν αξιολογήσεις. Το υποστηρικτικό κομμάτι γινόταν μεν αλλά με... με ..με λίγες ας πούμε, με λίγες ευκαιρίες. Λόγω του.. φόρτου εργασίας δεν ήταν εφικτό εκτός από τις αξιολογήσεις να μπορέσει ο κοινωνικός λειτουργός να πάει και στην οικογένεια ή να ρθει η οικογένεια. Να κάνει και συμβουλευτική και μετά κάθε μήνα να βρίσκονται. Δεν ήταν τόσο εφικτό αυτό. Τώρα λοιπόν... στο θέμα της ηθικής και της δεοντολογίας πιστεύω ότι συμπληρώνεται ακόμα περισσότερο το παζλ αυτό πάνω στο οποίο έχει να προσφέρει πάρα πολλά πράγματα ο κοινωνικός λειτουργός. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Γιατί δεν είναι μόνο η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας. Πως ο μαθητής μπορεί να ανθίσει μέσα στην εκπαίδευση ή ο γονέας να νιώσει ασφάλεια. Ή οι υπόλοιποι φορείς να βοηθήσουν το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να υλοποιηθεί. Δεν είναι τόσο εύκολο αν χρειάζεται μια μετακίνηση ή αν χρειάζεται οτιδήποτε έχει σχέση με πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αυτά είναι δουλειά του κοινωνικού λειτουργού. Πρέπει να βγάλει την ομάδα έξω στην κοινωνία όχι να την εκθέσει αλλά να την παρουσιάσει. Και το κυριότερο, την ίδια την κοινωνία να την κάνει δεκτική ως προς όλες τις περιπτώσεις των μαθητών, των επόμενων δηλαδή μελών της κοινωνίας των μελλοντικών ανθρώπων ας πούμε κοινωνικών μελών. Είναι πολύ σημαντικό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Βάσει του νόμου 3500/2006 για την ενδο-οικογενειακή βία το εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και οι υπόλοιποι) είναι υποχρεωμένοι να αναφέρουν άμεσα στους διευθυντές τους οποιαδήποτε υπόνοια κακοποίησης φτάσει σε αυτούς, χωρίς να την αξιολογούν.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ναι βέβαια.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι ο νέος νόμος δίνει την ελευθερία στους κοινωνικούς λειτουργούς να ενεργήσουν, με σκοπό πάντα την προστασία του μαθητή, χωρίς όμως να απειλείται η δική τους επαγγελματική υπόσταση;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Καταρχήν ο νόμος δεν έχει καταργηθεί για την ενδοοικογενειακή βία, υφίσταται και βεβαίως είναι υποχρεωμένος ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός, γιατί μπορεί να είναι ο κοινωνικός λειτουργός, μπορεί να είναι ο γυμναστής μπορεί να είναι οποιαδήποτε ειδικότητα. Στην περίπτωση μας όμως ο κοινωνικός λειτουργός επειδή έχει μια πιο στενή σχέση με το παιδί και την οικογένεια ή τη μητέρα που μπορεί να κακοποιείται ή οτιδήποτε άλλο έχει σχέση με ενδοοικογενειακή βία, μέσα στην οικογένεια, λοιπόν, είναι υποχρεωμένος, είναι από το νόμος υποχρεωμένος να το αναφέρει. τώρα για το αν απειλείται ή όχι είναι καθαρά θέμα για το πως θα το διαχειριστεί αυτό ο προϊστάμενός του. Ο προϊστάμενός του είναι ή στην υπηρεσία που μπορεί να βρίσκεται ο διευθυντής του σχολείου, έτσι; Ή αν είναι ο προϊστάμενος του ΚΕΣΥ εξαρτάται.... τώρα περισσότερο για το σχολείο αν κατάλαβα μιλάμε;

Ερευνήτρια: Κυρίως για το σχολείο...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ναι. Και αυτό είναι καθαρά θέμα λειτουργίας του σχολείου, υποχρέωση του κοινωνικού λειτουργού και οποιοδήποτε εκπαιδευτικού, έτσι; να το αναφέρει

αυτό στον διευθυντή του προφορικά ή και γραπτά αν αυτός το επιθυμεί και μετά πηγαίνει η διαδικασία όπως το γνωρίζουμε με την εισαγγελία και οποιονδήποτε άλλο έχει σχέση φορέα. Μπορεί με τον διευθυντή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας με την Πρόνοια και λοιπά. Το αν απειλείται ή όχι ο κοινωνικός λειτουργός ο νόμος τον προστατεύει. Ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος ως προϊστάμενός του να τον προστατεύσει σε όλα τα επίπεδα.

Ερευνήτρια: Φέτος έγιναν προσλήψεις ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. στα ..

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ναι στα Επαγγελματικά Λύκεια στην πρώτη λυκείου.

Ερευνήτρια: ... και όχι των κοινωνικών λειτουργών για το τρέχον σχολικό έτος. Πιστεύετε ότι η επιλογή αυτή έχει κάποια σημασία; Ότι έγινε πρόσληψη μόνο ψυχολόγων και όχι...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Λοιπόν. Καλή ερώτηση αυτή και μια, να βάλουμε και μια παραπομπή να μην ξεχάσω να σας πω λίγο για τους κοινωνικούς λειτουργούς που μπήκαν στις ΔΕΔΑ, σημειώστε το αυτό μετά μην το ξεχάσω. Λοιπόν. το ερώτημα λοιπόν καταρχήν αφορά γιατί... ίσως... με ποια στοχοθεσία ο υπουργός παιδείας, ή τέλος πάντων η νομοθεσία έβαλε τους ψυχολόγους. Λοιπόν. Στο θέμα των ΕΠΑ.Λ. υπάρχει μια ιδιαιτερότητα. Ποια είναι η ιδιαιτερότητα; Οι ψυχολόγοι που βρίσκονται εκεί, ας πούμε, έχουν αρμοδιότητα, έχουν αρμοδιότητα μόνο για την πρώτη λυκείου και έχουν σχέση ή τέλος πάντων επιτηρούνται από την Ένωση Ψυχολόγων. Δεν έχουν καμία σχέση με κάποιο.. κάποια υποστηρικτική δομή τύπου ΚΕΣΥ ή ΠΕΚΕΣ. Αυτοί λοιπόν, έχουν ανατροφοδότηση από το Σύλλογο Ελλήνων Ψυχολόγων. Ένα αυτό. Δεύτερον. Η επιλογή που έγινε όταν παρουσιάστηκε το πρόγραμμα αυτό είχαν έρθει οι υπεύθυνοι από το παιδαγωγικό ινστιτούτο ... από το ΙΕΠ συγνώμη και είχαν έρθει και οι υπεύθυνοι των ψυχολόγων και .. όσοι είχαν παρουσιάσει την ΜΝΑΕ δηλαδή πρώτη φορά... πρώτη λυκείου Μια Νέα Αρχή στα Επάλ. Λοιπόν, είπαν ότι η παρουσία του ψυχολόγου ήταν για να μπορεί να κάνει και έναν επαγγελματικό προσανατολισμό, στην πρώτη λυκείου. Και για να μπορέσει να βοηθήσει και το μαθητή που έρχεται από το γυμνάσιο στο να εεε... να εγκληματιστεί στη φάση ποια; του λυκείου της πρώτης λυκείου. Η αλήθεια είναι ότι η παρουσία των ψυχολόγων τώρα άρχισε να λειτουργεί. Λειτουργήσε πιλοτικά τα δύο πρώτα χρόνια και τώρα, το 18-19 λειτουργήσε επίσημα. Δεν έχουμε αποτελέσματα, δεν γνωρίζουμε. Ε.. Σίγουρα την ειδικότητα των ψυχολόγων την έχουν συνδυάσει με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και με όλα τα σταθμισμένα ίσως τεστ που μπορούν να γίνουν από έναν ψυχολόγο. Σίγουρα ο κοινωνικός λειτουργός είναι απαραίτητος. Η παρουσία τώρα του ψυχολόγου εκεί δεν έχει σχέση και δε λειτουργεί όπως λειτουργούν, όπως λειτουργεί το ζευγάρι κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος στις ΕΔΕΑΥ. Εκεί λειτουργεί ως ένα μεμονωμένο πρόσωπο που έχει γραφείο εκεί, μέσα στο χώρο του σχολείου και ο μαθητής εάν το επιθυμεί κλείνει ραντεβού και συζητάει ό,τι ό,τι τον απασχολεί και αν είναι κάτι που έχει σχέση με τη συμπεριφορά ή με το πως αισθάνεται ή και με το τι επάγγελμα και πως να προχωρήσει. Δεν πραγματοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα όπως κάνει η ΕΔΕΑΥ. Δεν... εεε.. δεν συνεργάζεται με το ΚΕΣΥ ως ψυχολόγος. Το σχολείο μπορεί να συνεργαστεί με το ΚΕΣΥ αλλά θα συνεργαστεί το σχολείο, ο Σύλλογος Διδασκόντων. Αυτό είναι διαφορετική η σχέση. Και δεν έχει καμία σχέση με την υποστηρικτική δομή αυτή καθ' αυτή που λέμε ως προς την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα ΕΠΑ.Λ. δόθηκε η ψυχολόγος και δόθηκε και μια περι... μια μεγαλύτερη βαρύτητα ώστε να μπορέσουν οι μαθητές από το γυμνάσιο αυτοί που... ε... ήθελαν να πάνε στο ΕΠΑ.Λ. να μην πάνε σε ένα σχολείο υποβαθμισμένο. Άρα λοιπόν η παρουσία του ψυχολόγου συνδυάστηκε περισσότερο με την αναβάθμιση του σχολείου ως προς το επαγγελματικό κομμάτι...

Ερευνήτρια: Και όχι με τις ανάγκες των μαθητών...

Συνεντευξιαζόμενος/η: Και όχι τόσο στο ψυχοσυναισθηματικό. Βέβαια εάν κάποιος μαθητής ζητήσει ραντεβού και στο ραντεβού ειπωθεί κάτι πάλι στη δεοντολογία και στην ηθική της συγκεκριμένης ειδικότητας πάλι αυτό γίνεται αλλά παρουσιάζεται μόνο στο Διευθυντή και αν και εφόσον πληροί προϋποθέσεις για κάτι άλλο, λέμε να ψαχτεί με κάποιο άλλον τρόπο. Τώρα στο θέμα των κοινωνικών λειτουργών και το πως έχει αναβαθμιστεί; να μην πω τη λέξη αναβαθμιστεί στο πως στο πω έχει πραγματικά αναγνωριστεί η αξία του, είναι η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στη ΔΕΔΑ. Γιατί το λέω αυτό; Γιατί στον προηγούμενο νόμο που λεγόταν ΕΔΕΑ ή ΔΕΔΕΑ έχει αλλάξει ονομασίες αρκετές η θέση του κοινωνικού λειτουργού

καλυπτόταν από λογοθεραπευτή. Όχι ότι ο λογοθεραπευτής δεν είναι σημαντική ειδικότητα, όχι ότι δε βοηθάει στην αξιολόγηση όμως το κομμάτι της σύνδεσης σχολείο, μαθητής, οικογένεια ήτανε κενό. Τώρα λοιπόν ο 4547 δίνει το δικαίωμα στα... σε ένα από τα τακτικά μέλη, ένα από τα τακτικά μέλη είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί. Αυτό δηλώνει ακόμα περισσότερο τη βαρύτητα που δίνεται στην συγκεκριμένη ειδικότητα αλλά και στη συγκεκριμένη, στη στοχοθεσία που δίνουν για αυτή την ειδικότητα. Αυτό, αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη ΔΕΔΑ.

Ερευνήτρια: Βάσει του σχεδίου του νέου νόμου αυτού ειπώθηκε το εξής : «Η στρατηγική επιλογή για σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως βασικό στοιχείο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής, συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό του, με την ενίσχυση της εφαρμογής συμμετοχικών μοντέλων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, στα οποία συμμετέχουν όλοι οι βασικοί συντελεστές της (Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές μέσω των μαθητικών συμβουλίων, καθώς και η ευρύτερη κοινωνία μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης)». Ποια είναι η γνώμη σας για την προοπτική της αυτονομίας των σχολικών μονάδων μέσα από το νέο νόμο;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Είναι απαραίτητη. Ένας πολύ καλά οργανωμένος σύλλογος διδασκόντων με ένα καλό σχολικό συμβούλιο δημιουργεί εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική δε δημιουργείται στα.. στις κεντρικές υπηρεσίες. Δημιουργείτε στις εξακτινωμένες και στην τοπικές. Είναι πάρα πολύ... αυτός είναι ο στόχος αυτό είναι το διακύβευμα. Ε... Μπορεί να επιτυγχάνεται αλλά δεν επιτυγχάνεται συντονισμένα. Μπορεί να λειτουργούν εξακτινωμένα αυτονομημένες σχολικές μονάδες με δική τους ακτίνα δράσης που χαίρουν της αγάπης του σεβασμού και όλης της εκτίμησης του κόσμου της τοπικής κοινωνίας. Αυτό όμως δε λειτουργεί συντονισμένα. Στόχος είναι να λειτουργήσει συντονισμένα. Θέλει χρόνο αυτό.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η προωθούμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων αυξάνει τις δυνατότητες για την ενίσχυση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Βεβαίως τις αυξάνει. Αυξάνει και τις υποχρεώσεις όλων των ενηλίκων που εμπλέκονται στο να πραγματοποιηθούν και να εφαρμοστούν και να υλοποιηθούν και και να είναι να είναι σε εφαρμογή. Όσο πιο αυτόνομο είναι ένα σχολείο τόσο πιο υπεύθυνοι είναι αυτοί που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Όσο πιο κεντρικά δοσμένες είναι οι αρμοδιότητες τόσο πιο λιγότερες ευθύνες έχουν να αναλάβουν. Υποχρεώσεις έχουν πάντα... οι υποχρεώσεις δεν τελειώνουν. Το θέμα είναι οι ευθύνες που αναλαμβάνεις αν είναι ευθύνες που έχουν προκύψει μετά από συλλογική εε... ανάλυση, συζήτηση, διαβούλευση.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι οι τοπικές κοινωνίες και οι γονείς είναι έτοιμοι να αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο με κύριο γνώμονα την υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Εάν δοθεί, εάν παρουσιαστεί και αν σχεδιαστεί σωστά από το κάθε ένα από το κάθε ένα από τα κατά τόπους κέντρα εκπαίδευσης να το πω έτσι. Οι γονείς αυτό που θέλουν είναι να υπάρχει συνέπεια και συνέχεια. Όταν δουν ότι κάτι είναι ότι κάτι μέσα του που λειτουργεί σ αυτό υπάρχει συνέπεια και συνέχεια ακολουθούν. Στα πάντα. Μπορεί να έχουν όπως ο κάθε ένας ή σε τι απορίες ή ενστάσεις ή εντάσεις όμως όταν υπάρχει συντονισμένη, συντονισμός και οργάνωση, συνέπεια και συνέχεια δεν υπάρχει περίπτωση.

Ερευνήτρια: Ποια χαρακτηριστικά και ποιες πρακτικές θα πρέπει να έχει ένας Δήμος ώστε να στηρίξει τη νέα πολιτική πρακτική και να υποστηρίξει τα παιδαγωγικά δικαιώματα και τη συμπερίληψη;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ο δήμος τώρα αυτό που παρέχει και αυτό που νομιμοποιείται να παρέχει είναι οικονομική και υλικοτεχνική υποδομή. το υλικοτεχνικό είναι... και το θέμα της στέγασης είναι σημαντικά. Το οικονομικό έτσι κι αλλιώς είναι θέμα που έρχεται.. όπως μοιράζονται τα χρήματα από το υπουργείο εσωτερικών και προχωράει ας πούμε η διανομή. Αλλά τα υλικοτεχνικά και η υποδομή της στέγασης είναι πολύ σημαντικό. Πολύ σημαντικό. Τώρα αν από εκεί και πέρα μπορεί και φιλοξενεί, που συνήθως οι περισσότεροι δήμοι το κάνουν φιλοξενούν στις πολλαπλές, στις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων που έχουν όλες τις εκδηλώσεις των σχολείων ή μπορεί να χρησιμοποιήσουν και κάποιους άλλους χώρους που

μπορεί να τους... αυτό είναι θέμα καθαρά συνεργασίας. Οι δήμοι έχουν επωμιστεί αυτό. Πρέπει αυτό να το φέρουν εις πέρας.

Ερευνήτρια: Με την προοπτική αυτής της αυτονομίας και της αποκέντρωσης των σχολικών μονάδων οι δήμοι; τι πιστεύετε ότι πρέπει να έχουν ε..;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Οι δήμοι πλέον λειτουργούν, θα πρέπει να λειτουργούν πιο συντονισμένα. Και θα πρέπει να λειτουργούν πιο συνειδητά. Συνειδητά και συντονισμένα. Μέχρι πρότινος, δεν ξέρω τώρα ακόμα [γέλιο] πως θα το υλοποιήσουν αλλά έχουν προσπαθούν να αναλάβουν ό,τι υπάρχει αλλά και πάλι πλημμελώς. Υπάρχει, γίνεται μια προσπάθεια αλλά και πάλι πλημμελώς. Δεν είναι τόσο εύκολο. Θεωρώ ότι δεν είναι ευθύνη του δήμου, ούτε ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Χρειάζεται περισσότερο συντονισμό κάτι ας πούμε που δεν έχει ακόμα επιτευχθεί. Εκατό τοις εκατό. Οι προσπάθειες όμως γίνονται δε μπορούμε να πούμε σ αυτό.

Ερευνήτρια: Εκτιμάτε ότι στο πλαίσιο της αποκέντρωσης και της μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολείων αυξάνονται οι υποχρεώσεις αλλά και οι δυνατότητες του κοινωνικού λειτουργού να επιτύχει τους στόχους του;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Βέβαια, εννοείται αυτό. Αυξάνονται οι υποχρεώσεις καταρχήν όλων των συμμετεχόντων. Όλοι έχουν το βάρος της ευθύνης τους. Γιατί δεν είναι κάτι που τους έχει δοθεί άνωθεν. Είναι κάτι που πρέπει αυτοί οι ίδιοι να το σχεδιάσουν ως ομάδα. Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ένα βάρος παραπάνω κατά τη γνώμη μου γιατί; Γιατί είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό κομμάτι, στην εκπαίδευση δηλαδή αλλά και στην κοινωνία. Δεν είναι κάτι απλό. Τις περισσότερες φορές ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ως κυματοθραύστης και για τα άσχημα να το πούμε έτσι για τις πιέσεις και για ότι μπορεί να έχει η πλευρά των γονέων ή το κοινωνικό κομμάτι. Το δέχεται, προσπαθεί να το αφομοιώσει, άρα λοιπόν, λειτουργεί ως κυματοθραύστης αλλά και από την πλευρά του σχολείου προς τα έξω λειτουργεί ως ένας διερμηνέας, μεταφραστής, ως ένας ξεναγός που προσπαθεί να φέρει και να ισορροπήσει τα δύο μέρη. Δεν είναι εύκολο αυτό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Εγώ έχω ολοκληρώσει με τις ερωτήσεις που είχα. αν υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε εσείς πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Αυτό που έχω να πω εγώ είναι ότι, το διεπιστημονικό κομμάτι που τονίζεται ιδιαίτερα στον 4547 είναι πάρα πολύ σημαντικό όχι επειδή το λέει ο νόμος. Θεωρώ ότι ήταν ανάγκη. Έπρεπε ήδη χρόνια πριν να είχε εφαρμοστεί. Και το λέω γιατί; Από την εμπειρία μου στην ειδική αγωγή πιστεύω, το έχω δει καταρχήν, το έχω δει στην πράξη ότι ένας Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να έχει διεπιστημονικότητα και ως προς άλλα πεδία. ένας λόγος παραπάνω για τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο οι οποίοι φτιάχνουν ένα πολύ καλό ζευγάρι αντιπροσώπησης του σχολείου και βοήθειας του μαθητή και της οικογένειας αλλά μέσα σ αυτό μπορούν να μπουν και άλλου τύπου ειδικότητες που θα ήταν, που θα ήταν κι αυτές βοηθητικές. άρα λοιπόν, ας φύγουμε από αυτό το στενό πλαίσιο που είναι στη γενική αγωγή, το ασφικτικά ασφικτικά στενό και στεγνό, ας βάλουμε λίγο μέσα το κοινωνικό κομμάτι και το ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι πέρα από το γνωστικό. Ο μαθητής δεν είναι γνωστικό μόνο ως προς τη γνώση, ο μαθητής είναι ένα, ένα ολόκληρο σύμπαν. Το σύμπαν του μαθητή του καθενός μαθητή είναι διαφορετικό από το άλλο. Άρα χρειαζόμαστε ένα μεταφραστή για την ψυχή του, ένα μεταφραστή για το κοινωνικό του κομμάτι και ένα μεταφραστή για το γνωστικό του και από κει και πέρα και οι τρεις, οι τρεις εννοώ τομείς ε, τομείς. Πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και συνεργατικά. Άρα η εμπειρία μου από την ειδική αγωγή έρχεται να πει ότι το μοντέλο αυτό που έχει ήδη εφαρμοστεί στα ΣΜΕΑΕ Πρωτοβάθμιας Δευτεροβάθμιας έχει λειτουργήσει με απόλυτη επιτυχία. Απόλυτη επιτυχία. Και βέβαια καλό είναι τώρα να διευρυνθεί και στα υπόλοιπα πλαίσια της αγωγής, της Πρωτοβάθμιας Δευτεροβάθμιας και Προσχολικής, γιατί όχι. γιατί για την προσχολική δεν είπαμε κάτι.

Ερευνήτρια: Δεν είπαμε.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Η προσχολική είναι πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι, ε.. Το πιο σημαντικό κατά τη γνώμη μου απ' όλα. Τη στιγμή που το παιδί μπαίνει, είναι η εισόδός του στο

κοινωνικό πλαίσιο. ε.. οι γονείς είναι φοβισμένοι, αποπροσανατολισμένοι, τις περισσότερες φορές υπερπροστατευτικοί, λειτουργούν και με παράξενο ρόλο οι παππούδες και οι γιαγιάδες σ αυτό το κομμάτι. Οπότε η ΕΔΕΑ, συγνώμη η ΕΔΕΑΥ να το πω καλύτερα, η ΕΔΕΑΥ θα πρέπει να υπάρχει και στα νήπια από.. ξεκίνησε στην πρωτοβάθμια και στην ... δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση δημοτικό γυμνάσιο, όμως στα νηπιαγωγεία είναι πολύ σημαντικό, ο ρόλος εκεί του κοινωνικού λειτουργού.

Ερευνήτρια: Με το 4547 τώρα ε...

Συνεντευξιαζόμενος/η: θα μπορούσε να μπει...

Ερευνήτρια: Θα μπορούσε από τη στιγμή που το προνήπιο, νήπιο μπήκε στην υποχρεωτική;

Συνεντευξιαζόμενος/η: Ε. Μέχρι στιγμής η ΕΔΕΑΥ δεν υποστηρίζει νηπιαγωγεία παρ' όλο που το Ειδικό Νηπιαγωγείο ως ΣΔΕΥ, ως δίκτυο έχει ΕΔΕΑΥ έχει δηλαδή το ζευγάρι της ΕΔΕΑΥ το οποίο βοηθά και και... Αλλά πηγαίνει στην πρωτοβάθμια στα δημοτικά και αυτό γιατί; Γιατί στην πρωτοβάθμια θεωρητικά είναι μεγαλύτερη, είναι περισσότεροι μαθητές και καλύπτει περισσότερη ηλικιακή γκάμα, όμως στην προβα.. στην προσχολική δηλαδή στο νηπιαγωγείο καλύπτει πραγματικές ανάγκες. Αυτό είναι ένα άλλο θέμα, που θα πρέπει να το δούμε με πιο συντονισμένο έτσι, μια θεώρηση πιο συντονισμένη. Εμείς δε νομοθετούμε δεν ήμαστε μέσα στο πλαίσιο, στο υπουργείο παιδείας στην κεντρική υπηρεσία για να νομοθετήσουμε, δε νομιμοποιούμε απλά λέμε αυτό που θα βλέπαμε εμείς ως ορθό. Ορθό είναι η διεπιστημονικότητα να ξεκινήσει από τα προνήπια. γιατί εκεί θα βοηθήσει τη μητέρα στο να δώσει καλές βάσεις και να συνεχίσει το παιδί της στη σχολική του ζωή.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Συνεντευξιαζόμενος/η: Εγώ ευχαριστώ. Καλή επιτυχία στην διεκπεραίωση της εργασίας σας.

Ερευνήτρια: Να 'σαστε καλά.