ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πολιτικές για τη Μετανάστευση, τις Κοινωνικές Διακρίσεις και την Ιδιότητα του Πολίτη

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού».

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΛΟΥΙΖΑ ΑΛΕΞΙΑΔΟΥ
ΑΜ: 3032201901402

<u>Τριμελής εξεταστική επιτροπή:</u>
Δ. Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, επιβλέπουσα
Ε. Γαζή, Καθηγήτρια, μέλος
Μ. Νικολακάκη, Καθηγήτρια, μέλος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων....8
Κατάλογος συντομογραφιών....8
Περίληψη....10
Abstract....11

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Εισαγωγή....12
Κεφάλαιο 1: Η προβληματική της έρευνας....15
Περίληψη....15
1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος....15
1.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας....16
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα....17
1.4 Το ενδιαφέρον της έρευνας....17

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση....18
Περίληψη....18
2.1Έρευνες για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση στο εξωτερικό19
2.2Έρευνες για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση στην Ελλάδα22

Κεφάλαιο 3: Εννοιολόγηση – Λειτουργικοί ορισμοί....24
Περίληψη....24
3.1 Κοινωνική Ένταξη....24
3.2 Εκπαιδευτική Ένταξη....25
3.3 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες....26
3.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση....30
3.5 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση....32
3.6 Εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική πολιτική....35

Κεφάλαιο 4: Η ένταξη των ΕΚΟ στο εκπαιδευτικό σύστημα....36
Περίληψη....36
4.1 Η εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης στην Ελλάδα....36
4.2 Οι τάξεις υποδοχείς στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας....38
4.2.1 Η οργάνωση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής....41
4.2.2 Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)....42

4.2.3 Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/τριών 43
4.3 Προβληματισμοί γύρω από τις τάξεις υποδοχής στις ΖΕΠ 46

Κεφάλαιο 5: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση 48
Περίληψη.....48
5.1 Ορισμοί της κοινωνικής εργασίας.....48
5.2 Ιστορική αναδρομή της κοινωνικής εργασίας.....51
5.3 Οι μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας 57
5.4 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση 60
5.4.1 Νομοθετικό πλαίσιο κοινωνικής εργασίας την εκπαίδευση στην Ελλάδα 63
5.4.2 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην διεπιστημονική ομάδα.....64
5.4.3 Δεξιότητες, αρμοδιότητες, ρόλοι του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ 66

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας.....70
Περίληψη.....70
6.1 Επιλογή μεθόδου έρευνας 70
6.2 Ερευνητικό εργαλείο 71
6.3 Καθορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία 73
6.4 Βασικοί θεματικοί άξονες 79
6.5 Συλλογή δεδομένων 81
6.6 Ανάλυση δεδομένων 82

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας.....84
7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος 85
7.2 ..... Θεματικός Άξονας 1: Οι συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών. 87
7.3 Θεματικός Άξονας 2: Ρόλος, εργαλεία, αρμοδιότητες και δεξιότητες του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.....99
7.4 Θεματικός Άξονας 3: Αξιολόγηση διαδικασίας και ρόλου – προτάσεις για βελτίωση.127

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα - Προτάσεις.....137
Περίληψη.....137
8.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων – Συζήτηση 137
8.2 Προτάσεις βελτίωσης του έργου του κοινωνικού λειτουργού σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας.....144
8.3 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....145

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 147
Ελληνόγλωσσες.....147
Ξενόγλωσσες.....153
Νομοθετικό πλαίσιο και επίσημα κείμενα 159
ΠΑΡΑΡΤ ΗΜΑΤΑ.....162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός συνέντευξης.....162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παρουσίαση δύο απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.....163
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Δημογραδικά χαρακτηριστικά συμμετέχοντα 187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Σχολεία ΖΕΠ με κοινωνικό λειτουργό 189

Copyright © Λουίζα Αλεξιάδου, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All Rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε για εμένα ένα πολύτιμο ταξίδι γνώσεων και εμπειριών που με βοήθησε, μέσα από την έρευνα στο πεδίο, να αντιληφθώ τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού στον χώρο τις εκπαίδευσης αλλά και να επιθυμώ και να προσπαθώ για την αλλαγή.

Ως ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν για την ολοκλήρωσή της και ιδιαίτερα:

Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα που με τις παραγωγικές υποδείξεις, τις στοχευμένες παρατηρήσεις και το καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε, συνέβαλε για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τους εξαιρετικούς καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Πολιτικές για την μετανάστευση, τις κοινωνικές διακρίσεις και την ιδιότητα του Πολίτη» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για το υπέροχο ταξίδι στον κόσμο της γνώσης, αλλά και τις συμφοιτήτριες και συμφοιτητή μου για τις όμορφες στιγμές, την ανταλλαγή πολύτιμων εμπειριών και τους εποικοδομητικούς διαλόγους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω, τον σύντροφο της ζωής μου, την οικογένεια και τους φίλους μου για την στήριξη τους, την συμπαράστασή τους, την ενθάρρυνση και την ανοχή που έδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα μέχρι την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Τίποτα δεν θα είχα καταφέρει χωρίς αυτούς!

Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων

Πίνακας 1 Δικαιώματα & Υποχρεώσεις προσφύγων βάσει της ελληνικής νομοθεσίας28
Πινακας 2 Πρώτος Θεματικός Άξονας 86
Πίνακας 3 Δεύτερος Θεματικός Άξονας.....98
Πίνακας 4 Τρίτος Θεματικός Άξονας 125
Γράφημα 1 Φύλο δείγματος.....74
Γράφημα 2 Ηλικίες δείγματος.....75
Γράφημα 3 Βασικές σπουδές δείγμαγτος.....75
Γράφημα 4^{α} Πρόσθετες σπουδές δείγματος 76
Γράφημα 4^{β} Πρόσθετες σπουδές δείγματος (μεταπτυχιακό) 76
Γράφημα 4^{γ} Πρόσθετες σπουδές δείγματος (δεύτερο πτυχίο) 77
Γράφημα 5 Επιμορφωτικά σεμινάρια δείγματος 77
Γράφημα 6 Υπηρεσιακή ατάσταση δείγματος.....78
Γράφημα 7 Έτη Υπηρεσίας στην εκπαίδευση 78
Γράφημα 8 ΈτηΥπηρεσίας σε σχολεά ΖΕΠ.....79
Γράφημα 9 Προσωπική αντίληψη δείγματος για την επάρκεια σπουδών 79

Κατάλογος συντομογραφιών

IFSW: International Federation of Social Workers

IASSW: International Association of Schools of Social Work

SSWAA: School Social Work Association of America

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children’s

ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία

ΔΥΕΠ: Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

ΔΟΜ: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης

ΕΔΕΑΥ: Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΕΚΚΕ: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

ΕΚΟ: Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΕΛΕΠΑΠ: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας & Αποκατάστασης Ανάπηρων Προσώπων

ΖΕΠ: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΚΕΑ: Κοινωνική Εργασία με Άτομα

ΚΕΟ: Κοινωνική Εργασία με Ομάδες

ΚΕΚ: Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα

ΚΔΑΥ: Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕΔΔΥ: Κέντρο διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης

ΚΕΣΥ: Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΣΚΛΕ: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος

ΣΜΕΑΕ: Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Τ.Υ.: Τάξη Υποδοχής

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Περίληψη

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) είναι ένας νέος θεσμός, ο οποίος εφαρμόζεται σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, με χαμηλά επίπεδα σχολικών επιδόσεων, με υψηλά ποσοστά πληθυσμού στα όρια της φτώχειας και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του μαθητή κάνοντας σαφές ότι η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινότητα είναι πολύτιμη.

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις ΖΕΠ αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πεδίο παρέμβασης των επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στις ΖΕΠ προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε όλη την σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών των μαθητών/τριών έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών δυσκολιών που παρεμποδίζουν την φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής στις ΖΕΠ και τον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν δέκα (10) κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι έχουν εργασθεί σε ΖΕΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν τον σημαντικό, πολύλευρο ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ, ο οποίος αποτελεί βασικό μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τον τρόπο με τον οποίο συμβάλει στην ένταξη των μαθητών/τριών, τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει για να εργασθεί στις ΖΕΠ και την αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης και εποπτείας. Στο τέλος παρουσιάζονται προτάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και έχουν ως στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικός λειτουργός, ΖΕΠ, ΤΥ, ένταξη, σχολική διαρροή.

Abstract

The Zones of Educational Priority (ZEP) are a new institution, which is implemented in areas with low socio-economic development indicators, low levels of school performance, high population percentages on the verge of poverty and high school dropout rates. Particular emphasis is placed on interventions that focus on the immediate and broader school context of student support making it clear that collaboration with the family environment and community is valuable.

Social work in education and in particular in Zones of Educational Priority (ZEP) is a multilevel field of intervention of professional social workers. Social workers working in Zones of Educational Priority (ZEP) offer their services throughout the school community including the families of students with the aim of addressing social, financial and psychological difficulties that prevent children from attending school.

The aim of this paper is to investigate the social and educational integration of vulnerable social groups in the education system through the operation of reception departments in Zones of Educational Priority (ZEP) and how the social worker contributes to this process. For the needs of the present research, ten (10) social workers were selected, who have worked in ZEP. The results showed the important and versatile role played by the social worker in the ZEP. The social worker is a key member of the interdisciplinary team, the difficulties they face, the way they contribute to the integration of students, the prerequisite skills required for working in ZEP and the need for specialized training and supervision. Finally are presented the proposals, which emerge from the interviews and aim to improve the effectiveness of the institution.

keywords: social worker, ZEP = Zones of Educational Priority, WC (welcome classes), school dropout.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, η οποία δημιουργεί συνεχώς νέα δεδομένα και παράλληλα υπαγορεύει την ανάγκη εκπαίδευσης των ανθρώπων στην ειρηνική και ισότιμη συμβίωση, στην αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ωστόσο, στις σύγχρονες και ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου, συνεχίζει ακόμη και σήμερα, να επικρατεί εχθρότητα απέναντι σε πρόσφυγες και μετανάστες (Leeman & van Koeven, 2018). Σε μια μεγάλη μερίδα ευρωπαϊκών χωρών, στην οποία εντάσσεται και η χώρα μας, παρατηρείται αυξητική τάση των συμπεριφορών που αποκλείουν τους διαφορετικούς μέσα από την εξάπλωση διαφορετικών τύπων εθνικιστικών συμπεριφορών. Η παρούσα κατάσταση οδηγεί στο συμπέρασμα πως η προαγωγή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμό των παιδιών από την εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή, αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό στόχο για τη καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης και την εξασφάλιση της απαιτούμενης κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συμπεριληπτική – διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο ηθικούς όσο και πολιτικούς στόχους που σχετίζονται με την παρεχόμενη εκπαίδευση, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζονται, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, την κουλτούρα του σχολείου αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας (Allan 2004; Banks & Banks, 2001; Byram, 2014; Hajisoteriou & Angelides, 2016; Ladson-Billings, 1995 ; Leeman, 2003; Nieto, 2000; Pollack, 2013; Reid & Major, 2017).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέσα από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει την εκτίμηση και την αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας συνυπολογίζοντας παράλληλα την κατάσταση που επικρατεί στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει τις ανισότητες που δημιουργούνται εξ' αιτίας κάθε είδους διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών – χρώμα, εθνότητα, πολιτισμός, θρησκεία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο – και έτσι υιοθετεί κριτική στάση απέναντι στο υφιστάμενο πλαίσιο (Leeman & Reid, 2006).

Είναι πλέον παραδεκτό πως διανύουμε μια περίοδο κατά την οποία οι κοινωνίες είναι παγκοσμιοποιημένες και η παγκοσμιοποίηση αποτελεί στην πραγματικότητα το μεταίχμιο

μετάβασης σε μια νέα εποχή αλλαγής. Έτσι, οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία, οφείλουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε μια σειρά από νέες κοινωνικό – πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις (Sorkos & Hajisoteriou, 2020). Η Ενωμένη Ευρώπη φαίνεται να έχει μεριμνήσει για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες, ενώ στις οικογένειες αυτές δίνεται στέγαση, τροφή και επίδομα διαβίωσης. Ωστόσο, στις περισσότερες των περιπτώσεων, τα συγκεκριμένα παιδιά φοιτούν σε σχολεία που εντάσσονται στο κέντρο υποδοχής – αίτησης ασύλου και οι οικογένειές τους βρίσκονται σε αναζήτηση μόνιμης κατοικίας και μιας καλύτερης ζωής με αισιόδοξο μέλλον. Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων αποτελεί μια δίοδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης του πληθυσμού αυτού (Leeman & Reid, 2006). Παρ' όλα αυτά η υπερβολική ποικιλομορφία που εντοπίζεται μεταξύ των πολιτών των νέων αυτών κοινωνιών προκαλεί προβληματισμό και ερωτηματικά αναφορικά με το βαθμό που το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να σταθούν αποτελεσματικά (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Στηριζόμενοι στην πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών, προκύπτει πως συστήνεται η εφαρμογή νέων και μεγάλων έργων που αφορούν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, πολιτικών διαλόγων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Πιο απλά, η τροποποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αναφορικά με την διαπολιτισμική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην σχολική ζωή, αποτελεί τον τρόπο αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους (Kiel, Syring & Weiss 2017).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της λειτουργίας των ΖΕΠ καθώς και η ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού σε αυτές. Οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αποτελούν τις δομές που έχουν αναλάβει τον σημαντικότατο ρόλο της διδασκαλίας των μαθητών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και της σταδιακής ένταξής τους σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Πρόκειται για δομές που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και η προσφορά τους είναι μεγάλη (Tzevelekou et al., 2013). Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στις τάξεις υποδοχής των ΖΕΠ είναι πολύπλευρος και διευρυμένος, κύριος στόχος είναι η εξασφάλιση ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιοποίηση όλων εκείνων των απαραίτητων πόρων για την επίτευξη της αλλά και η ενεργοποίηση των μαθητών και των οικογενειών τους για συμμετοχή και συνεργασία με το σχολείο. Έτσι, ο Κοινωνικός Λειτουργός χρησιμοποιεί όλες τις μεθόδους κοινωνικής

εργασίας, κοινωνική εργασία με άτομα, με ομάδες, με κοινότητα. Δημιουργεί ομάδες παιδιών μέσα στο σχολείο με στόχο την ομαλότερη ένταξη του μαθητή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που διευκολύνουν τις κοινωνικές του σχέσεις αλλά και ομάδες γονέων με στόχο των διαμοιρασμό εμπειριών και την παροχή υποστηρικτικού πλαισίου στην προσέγγιση των παιδιών τους (Σταθόπουλος, 2005).

Με γνώμονα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία σε Σχολικές Μονάδες και Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) της Αττικής, σε συνδυασμό με την αγάπη και το ενδιαφέρον για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, επέλεξα το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας να είναι η ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού σε τάξεις υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ακόμη, κατά την διάρκεια της έρευνας μου, διαπίστωσα ότι, παρόλο που πληθώρα ερευνητικών εργασιών έχουν πραγματοποιηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης, ελάχιστες αφορούν το ζήτημα της λειτουργίας των ΤΥ στις ΖΕΠ σε συνδυασμό με τον ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός σε αυτές, αφού ο θεσμός είναι σχετικά πρόσφατος (υπ. αριθμ. 138620/Δ1 ΥΑ, ΦΕΚ τεύχος Β΄ 3672/28.08.2018), επομένως δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες, οι απόψεις των Κοινωνικών Λειτουργών που εργάζονται σε ΖΕΠ σε σχέση με το ρόλο τους σε αυτές.

Κεφάλαιο 1: Η προβληματική της έρευνας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονος προβληματισμός για τις συνθήκες ένταξης των μαθητών/τριών που ανήκουν στα ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, παρατηρείται ότι η παρουσία των επαγγελματιών ψυχικής υγείας (π.χ. κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος κ.α.) στον χώρο του σχολείου είναι πλέον απαραίτητη. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η προβληματική της συγκεκριμένης εργασίας που αφορά στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία ΖΕΠ. Επιπλέον, αναφέρεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας.

1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος

Είναι γεγονός ότι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών αποτελεί η πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα της χώρας προέλευσής τους. Η αυξανόμενη ένταξη των παιδιών μεταναστών, προσφύγων, Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, οι οποίες στοχεύουν κυρίως στην ισότιμη εκπαίδευση καθώς και στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας. Το σχολείο οφείλει να επαναπροσδιορίσει τη θέση του απέναντι στην κοινωνία και να προσαρμόσει νέες εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την κάλυψη των όλο ένα και περισσότερων αναγκών που προκύπτουν. Μια από τις παρεμβάσεις που κινούνται προς αυτή τη κατεύθυνση στην χώρα μας, είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου φοιτούν μαθητές που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (ΕΚΟ). Στόχος τους είναι η συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών, ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ώστε το κάθε παιδί να λάβει την εκπαίδευση που χρειάζεται.

Επιπλέον, τα τελευταία έτη παρατηρείται ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά συνεχώς διευρύνονται και γίνονται περισσότερο πολύπλοκα με τις κοινωνικές ανισότητες, τον ρατσισμό και τις διακρίσεις να αποτελούν βασικό παράγοντα των προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στο έργο τους προκειμένου να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους. Για τους παραπάνω λόγους η παρουσία επαγγελματιών ψυχικής υγείας (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.α.) στον χώρο της εκπαίδευσης είναι

καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών. Όπως προκύπτει, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημαντικότητα του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ μέσα από τις απόψεις που οι ίδιοι θα καταθέσουν με βάση την εμπειρία και τα προσωπικά τους βιώματα. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ, η εξέταση των μεθόδων και των εργαλείων που χρησιμοποιεί, η παρουσίαση των καθημερινών δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει, η παρουσίαση των απαραίτητων δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχει προκειμένου να ανταπεξέλθει στον ρόλο του και τέλος θα επιχειρηθεί η ανάδειξη τρόπων βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους κοινωνικούς λειτουργούς στις σχολικές μονάδες.

1.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και τον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, επιδιώκει να αναδείξει την σημαντικότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων που οι ίδιοι θα καταθέσουν με βάση την επαγγελματική τους εμπειρία και τα βιώματα τους.
Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στο:

- Να αξιολογηθούν οι εμπειρίες, που έχουν αποκομίσει οι κοινωνικοί λειτουργοί από τα τμήματα υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.
- Να προσδιοριστούν οι ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των κοινωνικών λειτουργών, ώστε να καταφέρουν οι μεν να ενταχθούν ομαλότερα και να ανταποκριθούν οι δε, στις απαιτήσεις που επιβάλει η πολυπολιτισμική κοινωνία και η αυξανόμενη εισροή μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις.
- Να καταγραφούν οι βασικές επιδιώξεις και οι προσδοκίες των κοινωνικών λειτουργών στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.
- Να καταγραφούν οι τρόποι διαχείρισης προβλημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν από την πολιτισμική ποικιλομορφία.

- Να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των κοινωνικών λειτουργών για την αλληλεπίδραση και γενικότερα τη συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Να καταγραφούν οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στα σχολεία ΖΕΠ.
- Να καταγραφούν οι απόψεις ων κοινωνικών λειτουργών για τα εργαλεία που χρησιμοποιούν.
- Να καταγραφούν οι απόψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για τα προσόντα και τις δεξιότητες τους.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η αυξανόμενη ανάγκη ένταξης των παιδιών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το συγκεκριμένο ζήτημα, οδήγησαν στη δημιουργία των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιος ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα σχολείο ΖΕΠ;
2. Με ποιόν τρόπο επιτυγχάνεται η ένταξη των μαθητών/τριών και ποια η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού σε αυτό;
3. Ποια προβλήματα εντοπίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί ότι αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία;
4. Ποια προσόντα/δεξιότητες είναι απαραίτητο να έχει ένας κοινωνικός λειτουργός προκειμένου να ανταπεξέλθει στον ρόλο του στις ΖΕΠ;
5. Με ποιους τρόπους μπορεί ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού να βελτιωθεί;

1.4 Το ενδιαφέρον της έρευνας

Στην χώρα μας σημειώνεται σημαντικό ενδιαφέρον για την ένταξη και συμπερίληψη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση, με πολλές διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές διάφορων σχετικών σχολών να μελετούν αντιλήψεις, διαδικασίες και καλές πρακτικές ένταξης μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν σε θέματα ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχοντας ως στόχο, κατά κύριο λόγο, την ανάδειξη της ενταξιακής πολιτικής και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός σε αυτή τη διαδικασία. Το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η πρωτοτυπία του θέματος καθώς δεν υπάρχουν διαθέσιμες μελέτες συγκεκριμένα για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην γενική αγωγή, αφού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο θεσμός είναι σχετικά πρόσφατος στην χώρα μας. Για το λόγο αυτό, απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο εμπλουτισμός των προγενέστερων ερευνών, οι οποίες αφορούν στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην γενική και ειδική εκπαίδευση στοχεύοντας παράλληλα στην αναδείξει του ρόλο του μέσα από την σταδιακή τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών σε όλες τις σχολικές μονάδες, όπως ακριβώς ορίζεται στην νομοθεσία (Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985). Επιπλέον, μέσα από τις προτάσεις που θα καταγραφούν από την βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων κοινωνικών λειτουργών στην παρούσα έρευνα, ενδεχομένως προκύψουν αλλαγές και βελτιώσεις σε θέματα ένταξης και συμπερίληψης μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Περίληψη

Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική αγωγή είναι ζωτικής σημασίας, συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών, στη διαχείριση κρίσεων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και στη διαχείριση κοινωνικών ζητημάτων που συνεχώς προκύπτουν στον χώρο του σχολείου.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει μια αναφορά σε έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις αντιλήψεις για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην γενική και ειδική αγωγή στον διεθνή χώρο και έπειτα σε επόμενη ενότητα, θα παρουσιαστούν έρευνες που αναφέρονται στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην γενική και ειδική αγωγή στην Ελλάδα.

2.1 Έρευνες για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση στο εξωτερικό

Σε σχετικές έρευνες παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ασάφειες σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία καθώς επίσης και σημαντικές ελλείψεις, εκπαιδευτικού και εποπτικού χαρακτήρα. Οι έρευνες στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένες σε σχέση με το διεθνές πεδίο.

Ειδικότερα, η Poppy (2012) διεξήγαγε μια έρευνα σε σχολεία της Μινεσότα των Η.Π.Α. σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών σχολείων για τον ρόλο των σχολικών κοινωνικών. Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να έχει το σχολείο από την παρουσία κοινωνικού λειτουργού σε αυτό και θεωρούν πολύ σημαντική την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα, οι διευθυντές υποστήριξαν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι αυτοί που ασχολούνται με τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο, παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν τη συμμετοχή των μαθητών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών, αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας μαθητών, εφαρμόζουν προγράμματα βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων και πραγματοποιούν παραπομπές σε φορείς στην κοινότητα.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Pushkina (2017) στην Αγία Πετρούπολη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη σε 6 δημόσια σχολεία, το δείγμα της αποτελούνταν από 50 κοινωνικούς λειτουργούς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 23 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τον ρόλο, τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τις δεξιότητες ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να ωφεληθεί από την συνεργασία του με τον κοινωνικό λειτουργό, τον τρόπο που το σχολείο ενισχύει την συνεργασία τους, την διερεύνηση των λόγων που η συνεργασία δεν έχει ευοδωθεί και τις συνέπειες αυτού. Από τις απαντήσεις του δείγματος διαπιστώθηκε ότι η σχολική κοινωνική εργασία επικεντρώνεται στον τομέα της πρόνοιας (πχ ασφάλιση), στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρεμβάσεις για θέματα συμπεριφοράς και επισκέψεις κατ' οίκον. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απευθύνονται στον κοινωνικό λειτουργό και διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην άγνοια που υπάρχει σχετικά ε τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται πως η σχολική κοινωνική εργασία στην Ρωσία δεν είναι πλήρως αναγνωρισμένη. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μια γενική εικόνα για τον ρόλο του κοινωνικού

λειτουργού, χωρίς να γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν να επωφεληθούν από αυτόν και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς είναι φτωχή με κίνδυνο αυτό να έχει συνέπειες στην ευημερία των παιδιών.

Η Balli, D. (χ. χ.) σε άρθρο της χαρακτηρίζει τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού πολύ σημαντικό στον τομέα της συμπερίληψης. Η ίδια διεξήγαγε έρευνα σε σχολεία της Αλβανίας προκειμένου να διερευνήσει τον ρόλο και τις προκλήσεις που συναντά ο κοινωνικός λειτουργός σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 8 κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν σε σχολεία της Κορυτσάς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι βασική επιδίωξη του κοινωνικού λειτουργού είναι να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε όλους τους διαθέσιμους πόρους και επιπλέον αναδεύθηκε πόσο σημαντικό είναι τα σχολεία να αποκτήσουν συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών/τριών αλλά και με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο αναμεσά τους. Ακόμη επισημάνθηκε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργία δικτύων συνεργασιών με εξωτερικές δομές προκειμένου να αντιμετωπιστούν τις ανάγκες των παιδιών για επίτευξη ποιοτικής και πλήρους εκπαίδευσης, στην ενημέρωση των επίσημων αρχών σε περίπτωση που διαπιστώσουν ίχνη βίας σε παιδιά, στην εφαρμογή προγραμμάτων για βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Παρόμοια, οι Sittert & Wilson (2018), διεξήγαγαν έρευνα στην Νότια Αφρική με σκοπό να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους σε σχέση με την συμπερίληψη. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι είχαν τουλάχιστον τριετή εμπειρία στην σχολική κοινωνική εργασία. Από την μελέτη βρέθηκε ότι η συμπερίληψη αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και πρέπει όλοι να τοποθετούνται μέσα στην τάξη και να έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις συνθήκες που επικρατούν. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, βρέθηκε ότι, είχαν σαφή κατανόηση του όρου «συμπερίληψη» και γνώριζαν ότι τα έργο τους είναι υποστηρικτικό στο σχολείο. Ακόμη, υποστήριξαν ότι ρόλος τους είναι να εργάζονται ατομικά ή με ομάδες μαθητών/τριών, να παρέχουν συναισθηματική στήριξη στους μαθητές/τριες, να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες, να προάγουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να αποτελούν τον σύνδεσμο ανάμεσά τους και τέλος να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης. Επιπλέον, δύο σημαντικά ζητήματα που θίχτηκαν στην εν λόγω έρευνα είναι η ελλιπής εκπαίδευση που η πλειοψηφία θεώρησε ότι έχει και η απουσία

εποπτείας, την οποία ωστόσο θεωρούν χρήσιμη και απαραίτητη. Τέλος, οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί θεώρησαν ότι αποτελούν μέλος μια διεπιστημονικής ομάδας και οι ίδιοι κρίνουν σημαντικό τον ρόλο τους αφού αποτελούν πρόσωπο αναφοράς για τους μαθητές/τριες.

Ο Agresta (2004) στην έρευνα που διεξήγαγε στις Η.Π.Α., διαπίστωσε ότι υπάρχει μια ασάφεια ρόλων μεταξύ του Κοινωνικού Λειτουργού, του Σχολικού Ψυχολόγου και του Σχολικού Συμβούλου που εργάζονται σε σχολικά πλαίσια. Η μελέτη του αφορούσε τις αντιλήψεις αυτών των επαγγελματιών σε σχέση με τον ρόλο τους και συναισθήματα ανταγωνιστικότητας που ενδεχομένως βιώνουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν οι κοινωνικοί λειτουργοί και σχολικοί σύμβουλοι παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής στήριξης, ενώ οι ψυχολόγοι χορηγούν ψυχομετρικά τεστ και συντάσσουν τις αντίστοιχες εκθέσεις. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, διαπιστώθηκε ότι παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και τέλος οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήθελαν να παρέχουν συμβουλευτική στήριξη σε μεγαλύτερο βαθμό και ότι σπάνια ένιωθαν ανταγωνιστικά προς τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων.

Τέλος, συμπληρωματικά με τις προηγούμενες έρευνες σε διεθνές επίπεδο, η Tobler (1996) πραγματοποίησε μια έρευνα στην Ατλάντα των Η.Π.Α. Στην μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου σχολείου για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την λειτουργία στης σχολικής κοινωνικής εργασίας και την ανάγκη παροχής αυτών των υπηρεσιών από τους κοινωνικούς λειτουργούς στην σχολική κοινότητα. Το δείγμα αποτελούνταν από 36 εκπαιδευτικούς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη, η οποία αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις. Από την μελέτη, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη των κοινωνικών λειτουργών στον χώρο του σχολείου, χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες τους και θεωρεί αναγκαία την συνεργασία μαζί τους, ειδικά αν έχουν αναλάβει κάποιο παιδί από την τάξη τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους κοινωνικούς λειτουργός μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και θεωρούν ότι οι αρμοδιότητες των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο είναι η παροχή στήριξης σε παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα και παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα με την φοίτησή τους στο σχολείο.

2.2 Έρευνες για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, οι έρευνες στο πεδίο είναι περιορισμένες στη χώρα μας, καθώς οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται σε σχολεία ειδικής Αγωγής και ΚΕΣΥ, ενώ μόνο τα τελευταία έτη τοποθετούνται και σε ορισμένα γενικά σχολεία, όπως σε προγράμματα ΕΔΕΑΥ, ΕΚΟ - ΖΕΠ.

Πιο συγκεκριμένα, η Κουρή (2016) διενήργησε μια έρευνα για τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας στην ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διερεύνησε τις απόψεις 12 κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στην ειδική Αγωγή και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα σχολείο είναι πολυδιάστατος, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας μαθητών/τριών. Επιπλέον, αναδύθηκε ότι ελάχιστοι είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί που οργανώνουν ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών, ωστόσο είναι οι πρώτη που θα έρθουν σε επαφή με έναν καινούριο μαθητή/τρια και θα λάβουν πληροφορίες από τους γονείς για την συμπλήρωση του ιστορικού. Ακόμη έγινε αναφορά στα προγράμματα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, στην συνεργασία που απαιτείται να έχουν με το υπόλοιπο προσωπικό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι άλλες ειδικότητες τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Σε πολλούς δεν ήταν ξεκάθαρος ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο. Τέλος, χρειάζεται να σημειωθεί ότι πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρειάζονται περισσότερη και πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση καθώς και εποπτεία.

Επιπρόσθετα, οι Κατσαμά, Μπισμπινικάκη & Βασιλόπουλος (2017), σε άρθρο τους παρουσιάζουν μια έρευνα που διεξήγαγαν με σκοπό της διερεύνηση των αντιλήψεων των κοινωνικών λειτουργών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφορικά με την σχολική κοινωνική εργασία. Στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 8 κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία της Αττικής με πολυετή πείρα στο πεδίο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν αρμοδιότητά τους την πραγματοποίηση παρεμβάσεων με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, την διεκδίκηση ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, η καταπολέμηση των διακρίσεων. Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρθηκε ότι ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα και αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για όλα τα μέλη της σχολική κοινότητας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι κοινωνική

λειτουργοί σε αυτήν την έρευνα αναφέρθηκαν και στα εμπόδια άσκησης του επαγγέλματός τους, τα οποία είναι η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η απουσία εποπτείας, η σύγχυση ρόλων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η ανάγκη θέσπισης επαγγελματικών ορίων από τους ίδιους, η έλλειψη ευελιξίας από τους ίδιους. Από την άλλη πλευρά, επισημάνουν τους ενισχυτικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι η αποδοχή του ρόλου από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, η συμμετοχή στη διεπιστημονική ομάδα, η στήριξη από φορελις, η ύπαρξη χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής και η αναγνώριση της δουλείας τους.

Η Κορομπούλα (2019), στα πλαίσια απόκτησης του μεταπτυχιακού της διπλώματος διεξήγαγε μια έρευνα στην Βόρεια Ελλάδα, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 121 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμο και απαραίτητο τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού τόσο στις ΣΜΕΑΕ όσο και στα ΚΕΔΔΥ και επιζητούν περαιτέρω συνεργασία μαζί τους, υπογραμμίζοντας την σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας. Επιπλέον, αναδύθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με του κοινωνικούς λειτουργούς και αλληλοεξαρτώνται για την επίτευξη στόχων, συνεργάζονται σε δράσεις και προγράμματα, θέτουν επαγγελματικά όρια, διαθέτουν ευελιξία επιδιώκοντας συμβιβασμούς, συμμερίζονται την ευθύνη για την επίτευξη ενός στόχου και θεωρούν σημαντικό να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συνεργάτες τους.

Συμπληρωματικά, ο Μητσογιάννης (2019) πραγματοποίησε μια έρευνα για τον ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στις Ε.Δ.Ε.Α.Υ., διερευνώντας τις αντιλήψεις και τα βιώματα των ίδιων των κοινωνικών λειτουργών που έχουν εργασθεί σε αυτό το πρόγραμμα. Σκοπός ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην γενική εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο αυτός συμβάλλει στην υποστήριξη των γονέων, των παιδιών και των οικογενειών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 κοινωνικοί λειτουργοί από διάφορα μέρη της Ελλάδας με την προϋπόθεση να έχουν εργασθεί ένα τουλάχιστον σχολικό έτος σε Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη, η οποία αποτελούνταν από 4 θεματικούς άξονες σχετικούς με τον ρόλο, τις δεξιότητες, τις αρμοδιότητες, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός καθώς και με τις συνθήκες ένταξης των μαθητών/τριών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και στο πρόγραμμα των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι πολύπλευρος, αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, λαμβάνει τις πρώτες πληροφορίες για τους καινούριους μαθητές και συμπληρώνει το ιστορικό, παρέχει συμβουλευτική στήριξη

στα παιδιά, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, συντάσσει το τριμηνιαίο πρόγραμμα παρέμβασης σε συνεργασία με τις άλλες ειδικότητες, πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις, διαχειρίζεται καταστάσεις κρίσης εντός της οικογένειας που έχουν άμεση επίπτωση στο παιδί (διαζύγιο γονέων, θάνατος συγγενικού προσώπου, κακοποίηση, παραμέληση). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει τις δυσκολίες στη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων αλλά και την σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας για την ευημερία των παιδιών. Τέλος, στην έρευνα επισημάνθηκαν η έλλειψη εποπτείας και η ανάγκη εκπαίδευσης και ενημέρωσης των κοινωνικών λειτουργών για ζητήματα σχετικά με το επάγγελμά τους.

Ολοκληρώνοντας, χρειάζεται να σημειωθεί ότι όλες οι παραπάνω έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Ελλάδα και εξωτερικό, αφορούσαν, κυρίως, τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία ειδικής Αγωγής και ΚΕΔΔΥ, ενώ μια αφορούσε τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία γενικής Αγωγής μέσω του προγράμματος των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία ερευνών σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία ΖΕΠ και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος συμβάλει στην ομαλότερη ένταξη και υποστήριξη των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους. Με βάση λοιπόν, αυτό το κριτήριο, επιλέχθηκε και σχεδιάστηκε η παρούσα ερευνητική εργασία και διατυπώθηκαν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Κεφάλαιο 3: Εννοιολόγηση – Λειτουργικοί ορισμοί

Περίληψη

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των βασικών εννοιών της μελέτης, δίνοντας ορισμούς για τις έννοιες της κοινωνικής ένταξης, της εκπαιδευτικής ένταξης, των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.1 Κοινωνική Ένταξη

Η ένταξη έχει ευρεία σημασία και κατά συνέπεια η ερμηνεία της μπορεί να ενταχθεί σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο. Όσον αφορά την κοινωνική ένταξη, αυτή συνδέεται με τη

συμμετοχή του ανθρώπου στους κοινωνικούς θεσμούς, στις κοινωνικές διεργασίες και μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση.

Η κοινωνική ένταξη δύναται να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους μέσω των μοντέλων που έχουν υιοθετηθεί κατά καιρούς από τα διάφορα κράτη μέλη. Έτσι, οι προσεγγίσεις διαφέρουν ανάλογα με τη σκοπιά του πολυπολιτισμικού, του αφομοιωτικού του διαπολιτισμικού και του μοντέλου ενσωμάτωσης. Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί πως η επικρατέστερη άποψη σχετικά με την κοινωνική ένταξη είναι εκείνη που αφορά την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου στο πλαίσιο όπου ζει και αναπτύσσεται, αρμονική συνύπαρξη με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η συμμετοχή στα δρώμενα και τους θεσμούς μιας γεωγραφικής περιοχής (Hughes & Kroehler, 2014). Ένας άλλος ορισμός για την κοινωνική ένταξη την προσδιορίζει ως: «*..την ικανότητα των ανθρώπων να ζουν από κοινού, με πλήρη σεβασμό της αξιοπρέπειας κάθε ατόμου, το κοινό καλό, τον πλουραλισμό και την ποικιλομορφία, τη μη βία και την αλληλεγγύη, καθώς και την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική ζωή*» (United Nations, 1995). Το κοινωνικό κράτος έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικής ευημερίας για όλους, οφείλει να μεριμνά για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και την υποστήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι Ρομά, οι μονογονεϊκές οικογένειες, κ.ά., μέσα από θεσμούς και συστήματα.

3.2 Εκπαιδευτική Ένταξη

Στόχος της εκπαιδευτικής ένταξης είναι η σταδιακή συμπερίληψη των μαθητών Ρομά, προσφύγων, μεταναστών στις γενικές τάξεις του σχολείου μαζί με τους γηγενείς ομηλίκους τους και σχετίζεται με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με την κοινωνική ένταξη, με τις πολιτικές και πρακτικές εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και με το διαπολιτισμικό σχολείο. Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες εκπαιδευτικής ένταξης μέσω της ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής.

Από την σκοπιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να καθορίζεται από το φύλο, την ικανότητα, τη σεξουαλικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή οποιαδήποτε άλλη ετικέτα επιδιώκει να ταξινομήσει άτομα. Ωστόσο, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν εστιάζεται μόνο στην αύξηση της παρουσίας, συμμετοχής και εκπαίδευσης όλων των

μαθητών. Επικεντρώνεται επίσης στη μείωση των δυνάμεων αποκλεισμού που βιώνουν συχνά οι μειονοτικοί και περιθωριοποιημένοι μαθητές και ομάδες μαθητών (Booth, 1996). Επομένως, ο αποκλεισμός είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας ώστε να αγνοηθεί εάν οι κοινωνίες επιθυμούν να σημειώσουν πρόοδο στη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία απευθύνονται σε όλους.

3.3 Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής, όπως στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση. Πρόκειται κυρίως για αστέγους, ανέργους/μακροχρόνια άνεργους, ΑμεΑ, πάσχοντες με σοβαρά παθολογικά προβλήματα ή/και ψυχικές ασθένειες, αποφυλακισμένους, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οροθετικούς, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ρομά / τσιγγάνους, μονογονεϊκές οικογένειες, ανήλικους παραβάτες, κακοποιημένες γυναίκες, θύματα εμπορίας, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, πληγέντες από θεομηνίες και φυσικές καταστροφές, όπως πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς (Μπαλούρδος Δ., Σαρρής Ν., Τραμουντάνης Α., Χρυσάκης Μ, 2014). Με άλλα λόγια, οι ομάδες που δύνανται να αντιμετωπίσουν τις μεγαλύτερες ανισότητες σε σχέση με την ισότιμη πρόσβαση σε δικαιώματα, όπως κοινωνική προστασία, κοινωνική ασφάλεια, εκπαίδευση, εργασία, καθώς και σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά, προνόμια και πόρους, ονομάζονται ευάλωτες (Κόντης, 2009).

Σύμφωνα με τον Τσιούμη (2014), η διαχείριση της κοινωνικής ευπάθειας παρουσιάζει ομοιότητες με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Οι άνθρωποι των δύο αυτών κατηγοριών βιώνουν αντίστοιχες αρνητικές καταστάσεις και διακρίσεις που σχετίζονται με την αρνητική τους αντιμετώπιση στον εργασιακό και στον κοινωνικό χώρο. Στη συνέχεια, προτείνει την πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης ως την πλέον ικανή να διαχειριστεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μμειονότητες, αφού συμβάλλει στη διεκδίκησή και στην αναγνώριση των δικαιωμάτων τους. Η εκπαίδευση με στόχο την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης έχουν ως στόχο τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών (Τσιούμης, 2014), κύριο μέλημα των οποίων θα αποτελεί η ενσωμάτωση και η ένταξη των ευπαθών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Υ.Α. Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1 (ΦΕΚ 2388/2015, τ. Β΄/ 26-10-2015), στα σχολεία ΖΕΠ-ΤΥ της χώρας μας φοιτούν κυρίως μαθητές Ρομά, πρόσφυγες, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, όπου καθορίζονται οι συνθήκες και ο τρόπος φοίτησής τους.

Μια από τις πληθυσμιακές ομάδες που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, είναι οι Ρομά ή τσιγγάνοι. Οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνική και πολιτική πληθυσμιακή κατηγορία που ξεχωρίζει λόγω του νομαδικού τρόπου διαβίωσης, των περιθωριακών μορφών εργασίας, της γλώσσας αλλά και του τρόπου ενδυμασίας τους (Ντούσας, 2007). Οι τσιγγάνοι ποτέ δεν αποτέλεσαν ένα συνδεδεμένο έθνος με κοινή γραπτή παράδοση ή σταθερή ονομασία, κατά καιρούς τους αποδόθηκαν πολλές και διαφορετικές ονομασίες (Kenrick, 1997), ενώ σύμφωνα με τον Ντούσα (2007), ο ΟΗΕ το 1979 υιοθέτησε τον όρο «ROM». Πλέον χρησιμοποιείται ο όρος «ρομά» ως πολιτικά ορθότερος, ο οποίος έχει καθιερωθεί από το διεθνές πολιτικό τους κίνημα ως κοινά αποδεκτή ονομασία (Τρουμπέτα, 2008).

Ο όρος «πρόσφυγας» χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα κατά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, συχνά συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες όπως εκείνη του μετανάστη. Η σύμβαση του ΟΗΕ αποσαφηνίζει τον όρο αυτό κάνοντας λόγο για κάποιο άτομο το οποίο έχει φύγει από τη χώρα του και έχει κατευθυνθεί προς τα εδάφη μιας άλλης καθώς είχε δικαιολογημένους φόβους δίωξής του. Οι φόβοι δίωξης σχετίζονται με τη φυλή του, με την εθνικότητά του, με την θρησκεία του ή τη συμμετοχή του σε πολιτικές πεποιθήσεις που δεν γίνονται αποδεκτές στη χώρα του. Ο πρόσφυγας, μετακινείται σε περιοχές εκτός εκείνων της ιθαγενείας καθώς είτε δεν μπορεί είτε δεν επιθυμεί να λαμβάνει την προστασία που του παρέχει η συγκεκριμένη χώρα (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών, 2009).

Η έννοια του πρόσφυγα μπορεί να προσεγγιστεί και θεσμικά, καθώς ως νομικό πρόσωπο έχει τόσο δικαιώματα όσο και υποχρεώσεις. Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στη Γενεύη, οριοθέτησε το «Καθεστώς των Προσφύγων». Κατά συνέπεια, ως πρόσφυγας, λογίζεται το άτομο το οποίο βρίσκεται υπό νομική προστασία στην χώρα η οποία τον υποδέχεται (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών,2009). Στην Ελλάδα, η προστασία των προσφύγων πραγματοποιείται υπό το πρίσμα σχετικής νομοθεσίας. Περισσότερο αναλυτικά, βάσει του νόμου Ν.4251/2014 (ΦΕΚ 1303/Α/1-4- 2014), ο πρόσφυγας είναι ο πολίτης τρίτης χώρας ή ο πολίτης χωρίς ιθαγένεια, ο οποίος πληροί τις προϋποθέσεις που ορίζονται από τη Σύμβαση της Γενεύης. Επιπλέον, σύμφωνα με το ίδιο ΦΕΚ, ο πρόσφυγας που έχει ως χώρα υποδοχής την Ελλάδα, έχει ορισμένα δικαιώματα και ορισμένες υποχρεώσεις απέναντι στο κράτος

αυτό. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των προσφύγων στην Ελλάδα προβάλλονται στον Πίνακα που ακολουθεί (Βλ. Πίνακας 1).

Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για την έννοια του μετανάστη. Ο όρος «μετανάστης» περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο έλαβε ελεύθερα την απόφαση να μετακινηθεί από ένα μέρος της γης σε ένα άλλο, είτε μόνιμα είτε προσωρινά (Παπαθεοδώρου, 2015). Επομένως, το άτομο μετακινείται για «προσωπικούς λόγους», χωρίς την παρέμβαση εξωτερικής επιτακτικής ανάγκης. Αφορά κυρίως σε άτομα και μέλη της οικογενείας του, τα οποία μεταβαίνουν σε άλλη χώρα ή σε άλλη περιοχή προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους και κατά συνέπεια, τις προοπτικές για τους ίδιους και τις οικογένειές τους.

Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, διακινούμενο είναι ένα πρόσωπο που διαμένει σε ξένη χώρα για διάστημα μεγαλύτερο από ένα έτος, ανεξάρτητα από τα αίτια μετακίνησης του, εκούσια ή ακούσια, και τα μέσα, τακτικά ή παράτυπα, που χρησιμοποιούνται για τη μετάβαση. Έτσι, βάσει των ανωτέρω, όσοι ταξιδεύουν για μικρές περιόδους (π.χ. τουρίστες, επιχειρηματίες, κ.α.) δεν θεωρούνται μετανάστες. Ωστόσο, ο ορισμός περιλαμβάνει ορισμένα είδη μεταναστών μικρότερης διάρκειας, όπως είναι οι εποχιακοί εργάτες γης που ταξιδεύουν για σύντομα χρονικά διαστήματα για να απασχοληθούν σε εργασίες φύτευσης ή συγκομιδής των προϊόντων (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2015).

[1]*Πίνακας 1. Δικαιώματα και Υποχρεώσεις προσφύγων βάσει της ελληνικής νομοθεσίας*

Δικαιώματα	**Υποχρεώσεις**
1. Δεν είναι δυνατή η απέλαση του πρόσφυγα από τη χώρα, έως ότου ολοκληρωθεί ολόκληρη η διαδικασία ελέγχου της αίτησης ασύλου από την πλευρά του.	1. Ο πρόσφυγας θα πρέπει να παραμένει εντός των ελληνικών συνόρων μέχρι να ολοκληρωθεί η εξέταση της αίτησης ασύλου που έχει καταθέσει.
2. Ο πρόσφυγας μπορεί να μετακινείται ελεύθερα σε όλη την επικράτεια της χώρας.	2. Ο πρόσφυγας θα πρέπει να συνεργάζεται με τις ελληνικές αρχές για οποιοδήποτε ζήτημα σχετίζεται με την αίτηση ασύλου

[1] Νόμος Ν.4251/2014 (ΦΕΚ Α΄ 80/1-4-2014). *Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις.*

	που έχει καταθέσει καθώς και για την εξακρίβωση των στοιχείων του.
3. Ο πρόσφυγας μπορεί να αιτηθεί στέγασης σε όλα τα Κέντρα Φιλοξενίας, είτε αυτό βρίσκεται υπό κρατική διαχείριση ή υπό την προστασία κάποιας ΜΚΟ.	3. Ο πρόσφυγας θα πρέπει να ενημερώσει την αρμόδια Υπηρεσία Ασύλου για τη διεύθυνση κατοικίας του και για τα στοιχεία επικοινωνίας του.
4. Ο πρόσφυγας έχει το δικαίωμα να εργαστεί στην Ελλάδα, πληρώντας τις προϋποθέσεις που ορίζονται από την σχετική νομοθεσία του κράτους.	4. Ο πρόσφυγας έχει την υποχρέωση να προσκομίσει και να δηλώσει τα πραγματικά στοιχεία της οικονομικής του κατάστασης
5. Ο πρόσφυγας δικαιούνται δωρεάν ιατρική και φαρμακευτική περίθαλψη, καθώς και δωρεάν νοσοκομειακή περίθαλψη.	5. Ο πρόσφυγας θα πρέπει να συμμορφώνεται τις αρχές λειτουργίας και στις υποχρεώσεις του εντός του Κέντρου Στέγασης και Φιλοξενίας όπου διαμένει.
6. Τα παιδιά των προσφύγων έχουν το δικαίωμα να συμμετάσχουν στην δωρεάν δημόσια εκπαίδευση του ελληνικού κράτους.	6. Ο πρόσφυγας θα πρέπει να σέβεται την ελληνική νομοθεσία.
7. Όλοι οι ενήλικες πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα της πρόσβασης σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.	
8. Ο πρόσφυγας δεν λαμβάνει το δικαίωμα να μετακινείται έξω από τα σύνορα του ελληνικού κράτους.	
9. Στον πρόσφυγα δεν δίνεται το δικαίωμα να μετακινήσει πρόσωπα της οικογενείας του από την χώρα καταγωγής στην Ελλάδα.	

3.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια έννοια με ευρεία σημασία και στόχους. Συγκεκριμένα, η εν λόγω εκπαιδευτική τάση έχει ως στόχο να συμβάλλει ταυτόχρονα στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης όλων των μαθητών (όχι μόνο των μαθητών προσφύγων) αλλά και στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου με αποτέλεσμα την διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την διαβίωση σε μια κοινωνία που ασπάζεται τις αρχές της Δημοκρατίας (Hajisoteriou & Angelides 2016). Όπως επισημαίνουν οι Ainscow et al. (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, με τη σειρά της, εργάζεται με γνώμονα την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εξασφάλισης των πανανθρώπινων δικαιωμάτων για συμμετοχή στην εκπαίδευση και στις κοινωνικές ομάδες, βασίζεται στην ενίσχυση της συμμετοχής στην κοινότητα, στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και στο σεβασμό απέναντι στην ποικιλομορφία και στην διαφορετικότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πολυπαραγοντική έννοια και έτσι δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα ή να διατυπωθεί ένας καθολικός ορισμός ο οποίος δεν αναμένεται να αμφισβητηθεί στην πάροδο των ετών ή στα πολιτικά και τοπικά πλαίσια στα οποία αναφέρεται. Στην πραγματικότητα, οι διαφορές μεταξύ των πολιτικών και πολιτισμικών κουλτούρων είναι και αυτές που διαφοροποιούν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευση ανάλογα με τον χρόνο και το πλαίσιο (Ngo, 2013). Πιο αναλυτικά, διαφορετικές κοινωνίες ανθρώπων φαίνεται να έχουν άλλες σταθερές και να δημιουργούν έτσι μοναδικές πολιτιστικές ταυτότητες. Από την άλλη μεριά, η φύση του κάθε πολιτισμού είναι δυναμική παρουσιάζει εξέλιξη στο χρόνο, ομοιότητες και διαφορές από τόπο σε τόπο (Leclercq, 2002).

Σήμερα, οι διάφορες κοινωνίες διακρίνονται από ανθρώπους που φέρουν διαφορετική ταυτότητα και το γεγονός αυτό τις καθιστά ευμετάβλητες. Η διαφορετικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σε μια κοινωνία, ενδέχεται να καλλιεργήσει αρνητικό κλίμα το οποίο μπορεί να επεκταθεί και στον ακαδημαϊκό τομέα. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρόκειται για μια πολιτική η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών για την άρση των εμποδίων στην εκπαίδευση και την προώθηση της επαφής μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων. Ακόμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να σταματήσει την εξάπλωση της ξενοφοβίας, να αναδιαρθρώσει τις εθνοκεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές, να άρει τις προκαταλήψεις απέναντι σε πρόσφυγες μαθητές και τελικά να παρακινήσει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων (Sorkos & Hajisoteriou, 2020).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συσχετίζεται με την παροχή κοινωνικής δικαιοσύνης στον πληθυσμό των μαθητών. Δεν αποτελεί μια προσέγγιση απλοϊκή, αλλά μια συστημική θεώρηση του τρόπου που ο κόσμος μετατρέπεται σε δίκαιος για όλους μέσω της εκπαίδευσης (Gorski, 2009). Συγκεκριμένα, μέσα από την παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συντελείται η αποδόμηση της κουλτούρας που καλλιεργεί προκαταλήψεις και συνεπάγεται την καταπίεση και τον αποκλεισμό των διαφορετικών. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν συνεπάγεται μόνο την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αλλά και την απόκτηση ενεργού ρόλου στην κοινωνία (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018). Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, που στοχεύει στη προαγωγή των μαθητών σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο, καθώς έχει γνώμονα να καλλιεργήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές με διαφορετική βιογραφία από εκείνη των γηγενών. Επιπλέον, πρόκειται για μια προσέγγιση που βελτιώνει την κριτική ικανότητα των μαθητών και συμβάλλει στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, μέσα σε ένα διεθνές περιβάλλον παγκοσμιοποίησης και πολλαπλών εθνικών ταυτοτήτων (Gulikers, Brinkman & Runhaar 2019).

Για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχει αναπτυχθεί και η λεγόμενη «διαπολιτισμική ικανότητα» η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, αξίες και διαπροσωπικές δεξιότητες. Η διαπολιτισμική γνώση δεν περιορίζεται μόνο στην αφομοίωση στοιχείων αναφορικά με τη κουλτούρα και τον πολιτισμό ενός ατόμου, αλλά η γνώση της πολιτισμικής ταυτότητας που φέρει ο κάθε μαθητής εντός της τάξης (Gulikers et al., 2019). Ακόμη, οι γνώσεις αφορούν στη βαθιά κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που συνδέονται με τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε μια τάξη. Με τη σειρά τους, οι αξίες αποτελούνται από την πολιτισμική ενσυναίσθηση, την κριτική ικανότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την εμπιστοσύνη, την ανοχή και την φροντίδα (Thrupp & Willmott 2003). Τέλος, οι διαπροσωπικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά πρόσωπο με πρόσωπο, να συνεργάζεται με άλλα μέλη της ομάδας ή να συνάπτει συνεργασίες σε σχολικά περιβάλλοντα των οποίων οι μαθητές έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Arasaratnam & Doerfel, 2005).

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το ρόλο του εκπαιδευτικού, σημειώνεται πως εκείνος, χρειάζεται να είναι «διαπολιτισμικά έτοιμος». Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες αντίληψης και αξιολόγησης των ατομικών και ομαδικών ταυτοτήτων των μαθητών του και να διαφοροποιεί με κατάλληλο τρόπο το έργο του ούτως ώστε να παρέχει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους (Sorkos

& Hajisoteriou, 2020). Σύμφωνα με τους Hajisoteriou, Karousiou και Angelides (2018), η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τις ομοιότητες και διαφορές στην ομάδα των μαθητών του και να μπορεί να διαφοροποιεί τις διδακτικές του πρακτικές και τεχνικές, συμβάλλει δυναμικά στην ενίσχυση της μελλοντικής επιτυχίας του σχολείου. Άλλωστε, η επιτυχία του σχολείου σχετίζεται με την ευημερία των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.

Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα μαθησιακά στυλ, τις προηγούμενες εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, ώστε να τους παρέχουν τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης, να μπορούν να παρεμβαίνουν σε φαινόμενα ρατσισμού στην τάξη, να προλαμβάνουν τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις, να δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη, με σκοπό την κοινωνική συνοχή των διαφορετικών ομάδων, να αναπτύσσουν το αίσθημα αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές τους, να κατανοούν τις πολιτισμικές τους αξίες και να υιοθετούν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση των διαφορετικών μαθητών, να κατανοούν τις δυσκολίες επικοινωνίας που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές, να συνεργάζονται με άτομα ή φορείς για τη στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, να γνωρίζουν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μάθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και να αναπτύσσουν τη δική τους προσωπική θεωρία με βάση τη βιωματική τους εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές τους.

3.5 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Οι εκκλήσεις για ενίσχυση του σχολείου με δομές που θα υποστηρίζουν την συμπερίληψη αποτελεί αναγκαία συνθήκη της νέας πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και κερδίζει διαρκώς έδαφος σε πολλές χώρες, και μετά την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), την παγκόσμια αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (UNESCO, 1994), τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), καθώς και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΟΗΕ, 2006, επικύρωση από το Ελληνικό Κράτος με το νόμο 4074/2012) συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής όλων ανεξαιρέτως των ατόμων. Συγκεκριμένα, η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκτείνεται πέρα από τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση και την αναδιοργάνωση των θεσμών αγωγής και εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις σχολικές

κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Μέχρι σχετικά πρόσφατα υπήρχε σαφής διαχωρισμός στα είδη της εκπαίδευσης, δηλαδή «διαφορετικά είδη εκπαίδευσης για διαφορετικά είδη παιδιών» (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Όμως, αργότερα αυτού του είδους οι διαχωρισμοί αμφισβητήθηκαν και το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στους τρόπους με τους οποίους μπορούν όλοι οι μαθητές να συνυπάρξουν, να συμμετάσχουν ενεργά και να εκπαιδευθούν σε ένα γενικό σχολείο που αγκαλιάζει την διαφορετικότητά τους.

Αυτή η προσπάθεια αρχικά εκφράστηκε μέσω της έννοιας της ενσωμάτωσης. Παρά την περιστασιακή ορολογική σύγχυση, η έννοια της συμπερίληψη είναι εγγενώς διαφορετική από αυτήν της ενσωμάτωσης, καθώς οι δύο έννοιες προέρχονται από διαφορετικές εννοιολογικά παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Πιο αναλυτικά, η ενσωμάτωση υποδηλώνει μια διαδικασία ομαλοποίησης που αφορά κυρίως τη μετεγκατάσταση μαθητών με αναπηρία σε αμετάβλητα, αφομοιωτικά και μονολιθικά εκπαιδευτικά συστήματα (Thomas, 1997), ενώ η συμπερίληψη προϋποθέτει τη ριζική οργανωτική, διδακτική και παιδαγωγική αλλαγή των σχολείων, προκειμένου να ανταποκριθεί στον μαθησιακή ποικιλομορφία (Booth and Ainscow, 2002; Mittler, 2000). Σε πολλές περιπτώσεις, λόγω λανθασμένης αντίληψης και ιδεολογικής σύγχυσης, η συμπερίληψη γίνεται αντιληπτή και αντιμετωπίζεται ως «ενσωμάτωση» και ως εκ τούτου, ως ένα υποσύστημα ειδικής εκπαίδευσης εντός του οποίου λειτουργούν διάφορες συγκαλυμμένες μορφές περιθωριοποίησης, διάκρισης και αποκλεισμού. Πολύ γρήγορα έγινε κατανοητό πως το βάρος πρέπει να μετατοπιστεί στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση πρέπει να δομηθεί ώστε να δώσει συνοχή στις σημερινές κοινωνίες της διαφορετικότητας (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Έτσι, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το μέσο προς την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Ο όρος συμπερίληψη (inclusion) καθιερώθηκε από το διεθνές συνέδριο «Education for All» (UNESCO, 1990) που προώθησε την ιδέα της «εκπαίδευσης για όλους» υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) εδραιώθηκε μέσα από το παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στοχεύει στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού

επιπέδου, χρώματος του δέρματος. Με άλλα λόγια, η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που αφορά όλα τα παιδιά και περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στις δομές αλλά και στις στρατηγικές που ακολουθούνται (UNESCO, 1994).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει κοινωνικές και, κατά συνέπεια, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το διαφορετικό αναπτυξιακό ή/και μαθησιακό τους υπόβαθρο. Ουσιαστικά, αποτελεί ριζοσπαστική μετατόπιση και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται γραμμική εξέλιξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αντίθετα, πρέπει να αποτελεί αφορμή για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε όλα τα επίπεδα (Slee, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί κινητήριος δύναμη για τα σχολεία προκειμένου να βελτιωθούν και να γίνει πιο αποτελεσματικά όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ekins and Grimes, 2009). Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό, τα σχολεία χρειάζονται μια ριζική μεταρρύθμιση σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να επανεξετάσουν τα σχέδια των προγραμμάτων σπουδών τους, η δομή, οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι στρατηγικές οργάνωσης και συνεργατικές πρακτικές με σκοπό να ανταποκρίνεται περισσότερο στην ποικιλομορφία των μαθητών. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει το κλειδί για να εξυπηρετήσει την ποικιλομορφία των μαθητών με σύγχρονο και αποτελεσματικό τρόπο.

Επιπλέον, απαιτεί και την ενεργή απομάκρυνση εμποδίων, όπως για παράδειγμα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβαση στο σχολικό κτίριο, καθώς και τη δημιουργία συνθηκών σε γενικά σχολεία που έχουν ως επίκεντρο το παιδί και περιλαμβάνουν απεικονίσεις όλων των ανθρώπων που υπάρχουν στην κοινωνία - όχι μόνο τα άτομα με αναπηρίες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ισοδύναμες και συστηματικές ευκαιρίες μάθησης και θα πρέπει να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εξατομικευμένη υποστήριξη που απαιτείται για να διευκολυνθεί η ένταξή τους. Στόχος είναι η αλλαγή του συστήματος ώστε να ταιριάζει στον μαθητή και όχι η αλλαγή του μαθητή ώστε να ταιριάζει στο σύστημα (UNICEF, 2014). Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε ένα από τα βασικότερα μέσα για την επίτευξη της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, κύρια προϋπόθεση είναι το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους του ανεξαρτήτως αναπηριών και άλλων τυχόν ατομικών διαφορών (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016. Alevriadou & Lang, 2011). Αυτή είναι η βασική αρχή του «σχολείο για όλους».

Στις συζητήσεις σχετικά με τη συμπερίληψη, καθώς και στις διαδικασίες χάραξης και εφαρμογής πολιτικής, εμπλέκονται πολλοί άνθρωποι με διαφορετικές αντιλήψεις για την έννοια της συμπερίληψης και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το πεδίο αποτελείται από διαφορετικά θεωρητικά στρατόπεδα με διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τη εφικτότητα της ένταξης και την αποτελεσματικότητα ως προς την κάλυψη διαφορετικών αναγκών. Ο Clough και ο Corbett (2000) υποστηρίζουν, *«Η συμπερίληψη δεν είναι ένα μεμονωμένο κίνημα, αλλά πρόκειται για πολλαπλά ισχυρά ρεύματα πεποιθήσεων, πολλούς διαφορετικούς τοπικούς αγώνες και μυριάδες πρακτικών»*. Με παρόμοιο πνεύμα, ο Slee (2006) αναφέρει, «*Αυτό το θεωρητικό και ρεαλιστικά ανακριβές πράγμα που εμείς, ένα πολύ ευρύ 'εμείς', αποκαλούμε συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει επιτρέψει κάθε τρόπο σκέψης, λόγο και δραστηριότητα, να συμπεριληφθεί ως χωρίς αποκλεισμούς»*. Οι παραπάνω δηλώσεις φανερώνουν την πολυεπίπεδη δυναμική και έχουν τεράστιο αντίκτυπο στους τρόπους με τους οποίους η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί.

Στο ελληνικό σχολείο η ένταξη έχει παραμείνει έξω από την καθημερινή σχολική πρακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αυτό οφείλεται, τόσο στο θολό τοπίο του νομοθετικού πλαισίου, όσο και στην άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, οι οποίες δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα. Η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης γίνεται με πολλές δυσκολίες που οδηγούν σε αποσπασματικές ή ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες (Σούλης, 2002. Vlachou, 2004).

3.6 Εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική πολιτική

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους αφορούν τον τρόπο με τον οποίο δομείται και λειτουργεί το σχολείο ή οι λοιπές δομές που παρέχουν ακαδημαϊκές γνώσεις στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Sorkos και Hajisoteriou (2020), ο τρόπος που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται από τις ασκούμενες πολιτικές σε αυτό το πεδίο και στη συνέχεια επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μαθητών τους. Δηλαδή, υπάρχει σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος – εκπαιδευτικής πολιτικής και στάσης εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών.

Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι δομές έχουν σαφή οργάνωση και λειτουργία, ενώ δεν λείπει η συνεχής κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού λόγω έλλειψης μόνιμων εκπαιδευτικών. Ακόμη, το ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δράσει με αυτονομία παράγοντας το έργο του (Sorkos & Hajisoteriou, 2020). Σύμφωνα με τη διαπίστωση των Crispel και Kasperski (2019), τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών ανά των κόσμο παρουσιάζουν μοναδικά χαρακτηριστικά και συνεπώς είναι διαφορετικά μεταξύ τους. Ωστόσο, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζεται πως λείπει η αλληλεπίδραση σχολείου – κοινωνίας καθώς και η παροχή υποστήριξης του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους ασκούντες πολιτική και από την κοινωνία. Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σταδιακή βελτίωση, δείχνει να συμμορφώνεται στις ευρωπαϊκές γραμμές και να προσαρμόζεται στις διαπολιτισμικές ανάγκες της κοινωνίας (Sorkos & Hajisoteriou, 2020).

Κεφάλαιο 4: Η ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Περίληψη

Η ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης αποτελεί θέμα μείζονος προτεραιότητας για κάθε χώρα. Η Ελλάδα, ακολουθώντας αρχές της Ευρώπης πραγματοποιεί σημαντικά βήματα για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζει τις πολιτικές που εφαρμόζει η χώρα μας για την συμπερίληψη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, την οργάνωση και την λειτουργία των τάξεων υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, τις συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξη καθώς και τους προβληματισμούς που προκύπτουν.

4.1 Η εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκίνησε περίπου το 1990 και πηγάζει από την ανάγκη συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία στα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους και φαίνεται να τροφοδοτήθηκε από τα συνέδρια διεθνών οργανισμών που έχουν υπερασπιστεί εκπαιδευτικές και ανθρωπιστικές αξίες (UN, 2006) και προσέφεραν κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Παρόλο που η συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως την γνωρίζουμε σήμερα, έχει τις ρίζες της

στην ειδική αγωγή, πλέον είναι ένας συνεχής αγώνας για την δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτως του φύλου, της νοητικής και σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και των ματιών, θρησκευτικών πεποιθήσεων, σεξουαλικού προσανατολισμού (UNESCO, 2009). Έτσι, ανάμεσα στις σύγχρονες πολιτικές που στοχεύουν στη διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση, στη καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, καταγράφεται η λήψη μέτρων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η ενισχυτική διδασκαλία, η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου, η πρόσθετη διδακτική στήριξη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, μεταναστών, μειονοτικών πληθυσμών.

Πιο αναλυτικά, από το έτος 1983 προωθούνται στη χώρα μας, πολιτικές ένταξης μέσα από την δημιουργία ειδικών τάξεων εντός των γενικών σχολείων, ωστόσο η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου, η έλλειψη σχεδιασμού και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είχε σα αποτέλεσμα την όξυνση των προβλημάτων και των περεταίρω στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Το 2000 ψηφίζεται υπ' αριθμ. 2817 νόμος (ΦΕΚ 78/Α'/14.03.200) όπου αναδιατυπώνεται η ορολογία της ειδικής αγωγής και οι ειδικές τάξεις ονομάζονται στο εξής τμήματα ένταξης (Σούλης, 2008), ενώ η «ειδική ανάγκη» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη», θέτοντας ως υπαίτιο το σχολείο, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Επιπλέον, προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση και πλέον τα ειδικά σχολεία προβλέπονται για παιδιά που παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, θεσμοθετείται η ίδρυση και η λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. (που αργότερα ονομάζονται Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και σήμερα Κ.Ε.Σ.Υ.), αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών και ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Το 2008 ψηφίζεται ο υπ. αριθμ. 3699 νόμος (ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008) όπου θεσπίζεται η ισοτιμία όλων των βαθμίδων, τίτλων, επαγγελματικών δικαιωμάτων της ειδικής εκπαίδευσης, όπως προβλέπονται και στη γενική εκπαίδευση, παρατείνεται το όριο φοίτησης των μαθητών στα ειδικά σχολεία έως το 23ο έτος της ηλικίας τους και δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Το 2013 ψηφίζεται ο υπ. αριθμ. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α'/30.01.2013), όπου προβλέπεται η σύσταση, η λειτουργία και οι αρμοδιότητες των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι η ένταξη και η συμπερίληψη μαθητών με

αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, η υποστήριξη των τμημάτων ένταξης και η υποστήριξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία.

Μια άλλη πολιτική συμπερίληψης, την οποία θα αναλύσουμε εκτενέστερα στα παρακάτω κεφάλαια αποτελούν και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Οι ΖΕΠ, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (νόμος 3879/2010), εφαρμόζονται σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, με υψηλά ποσοστά πληθυσμού στα όρια της φτώχειας, με χαμηλά επίπεδα σχολικών επιδόσεων και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε ονομάστηκε «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία» και χρηματοδοτήθηκε από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους. Σκοπός των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την διαφοροποιημένη εκπαίδευση, σε περιοχές με χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς και εκπαιδευτικούς δείκτες και παράλληλα δίνεται έμφαση σε παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του μαθητή και όχι απαραίτητα στον ίδιο τον μαθητή. Επομένως, σε αυτή τη περίπτωση, σημαντική είναι η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινότητα.

4.2 Οι τάξεις υποδοχείς στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου έχει αλλάξει ραγδαία με την παρουσία μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ανεξάρτητα από την εννοιολογική υπόσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της τάξης με μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι κοινά αποδεκτό πως το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει στη διάχυτη διαφορετικότητα των μαθητών του και να φροντίσει με κατάλληλο τρόπο του μαθητές του ούτως ώστε να προσφέρει εκπαιδευτική και στη συνέχεια κοινωνική ένταξη. Ο ρόλος του σχολείου είναι πολύπλευρος και κατά συνέπεια καλείται να διαμορφώσει ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου όλοι οι μαθητές συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται.

Η διαπολιτισμικότητα, η πολιτισμική ποικιλομορφία και το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών αποτελούν μια σειρά από παραμέτρους που αν διαχειριστούν σωστά αναμένεται να προάγουν την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προβλήματα τα οποία αφορούν την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη από πλευράς μαθητών μεταναστών, την μη ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη πεποιθήσεων

που θέλουν τους γηγενείς μαθητές να μένουν «πίσω» εξαιτίας της παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη τους (Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καθώς και τις συνεχείς μεταβολές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας που προκύπτει. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαφοροποιήσει τις πολιτικές και πρακτικές του με σκοπό να παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης αλλά και ένταξης σε όλους τους μαθητές. Ωστόσο, ορισμένοι θεσμικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες αποτελούν εμπόδιο στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις αρχές της Ευρώπης, πραγματοποίησε σημαντικά βήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και την συμπερίληψή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδρυση των ΤΥ καθώς και η υιοθέτηση των ΖΕΠ αποτελούν τις κυριότερες από πολιτικές πρακτικές του κράτους, οι οποίες συγκαταλέγονται στις στρατηγικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας του ελληνικού σχολείου και στους τρόπους παροχής συνθηκών ένταξης στο σχολείο και στο κοινωνικό σύνολο.

Οι βάσεις για τη συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στις χώρες της Ευρώπης, τέθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 70’. Η απόφαση των χωρών της Ενωμένης Ευρώπης, ήθελε τα παιδιά των μεταναστών να συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης, να λαμβάνουν γνώσεις, μόρφωση και τελικά να πετυχαίνουν την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Έκτοτε, οι διάφορες προσπάθειες εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών μεταναστών έχουν αναθεωρηθεί, τα εκπαιδευτικά μέτρα και οι σχεδιασμοί έχουν επικαιροποιηθεί και οι εκπαιδευτικές συνθήκες τείνουν να προσαρμόζονται στις σύγχρονες κοινωνίες και κοινωνικές απαιτήσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Τα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη δεσμεύτηκαν ήδη από το 1977 πως θα ενσωματώσουν τους μαθητές πρόσφυγες στο δημόσιο σχολείο και πως θα παράσχουν καθολική και δωρεάν εκπαίδευση. Στις βασικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές εντάσσεται και η δέσμευση των κρατών αυτών να συμπεριλάβουν μαθήματα διδασκαλίας της γλώσσας του κράτους υποδοχής αλλά και της μητρικής γλώσσας των μαθητών προσφύγων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011; Σκλάβου, 2011). Αργότερα, πραγματοποιήθηκαν πιο στοχευμένα βήματα σχεδιασμού και προαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της περί το 1980 με αφορμή την ένταξη των παλιννοστούντων Ελλήνων μαθητών στο σχολείο. Την ίδια χρονική περίοδο,

στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν και η ένταξη των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στη συγκεκριμένη αυτή δεκαετία τίθενται και οι βάσεις για την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής. Σκοπός των ΤΥ ήταν η ένταξη των παιδιών που επαναπατρίστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και στη συνέχεια και στην ελληνική κοινωνία.

Μόλις τρία χρόνια αργότερα, το 1983, βάσει του νόμου Ν.1404/83 (αναφέρεται στο Tzevelekou et al., 2013), συμπεριλήφθηκαν στρατηγικές για την ένταξη όλων των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, δηλαδή παιδιών που προέρχονται από χώρες της Ευρώπης ή από άλλες χώρες. Έπειτα, περί τη δεκαετία του 90', το πλήθος των ΤΥ στην Ελλάδα αυξήθηκε. Αίτιο της αύξησης των ΤΥ υπήρξε η ένταση του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος. Την εν λόγω χρονική περίοδο, οι ΤΥ είχαν στόχο την διδασκαλία μαθητών μεταναστών και συγκεκριμένα την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Σε αυτό το σημείο, σημειώνεται πως η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δεν αποτελεί μόνο παράγοντα ένταξης των μαθητών αυτών στο σχολικό σύστημα της χώρας, αλλά και ισχυρή παράμετρο προαγωγής της κοινωνικής τους θέσης. Αναφορικά, δε, με την λειτουργία των ΤΥ, σημειώνεται πως η φοίτηση σε αυτές υπολογίζεται περί τα τρία σχολικά έτη ενώ το διάστημα αυτό μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τις επιδόσεις του εκάστοτε μαθητή (Tzevelekou et al., 2013).

Οι εξελίξεις αναφορικά με τις ΤΥ συνεχίστηκαν και περί το 1996 θεσπίστηκε εκ νέου νόμος σχετικός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος Ν.2413/96 (αναφέρεται στο Σκλάβου, 2011), θεσπίζεται με σκοπό την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών προσφύγων και μεταναστών και γίνεται σαφής αναφορά για τις σχολικές μονάδες που αναμένεται να παράσχουν εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν με γνώμονα να υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων και μεταναστών σε εκπαίδευση, σε κοινωνική και πολιτισμική ένταξη (Σκλαβού, 2011).

Πολύ πρόσφατα, το 2010, με την ψήφιση του νόμου Ν.3879/2010, εισάγεται και ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Οι ΤΥ που λειτουργούν στις ΖΕΠ έχουν ως στόχο τους να παρέχουν ισότιμη ένταξη σε όλους τους μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η ισότιμη ένταξη λαμβάνει χώρα μέσω της υλοποίησης δράσεων που υποστηρίζουν τους μαθητές. Οι λειτουργίες των ΖΕΠ αφορούν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ΤΥ.

4.2.1 Η οργάνωση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής

Η οργάνωση και λειτουργία των ΤΥ διευθετείται μέσα από σχετική εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας (Φ1/79524/Δ1/15.5.2017). Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της συγκεκριμένης εγκυκλίου ορίζονται τα κριτήρια βάσει των οποίων ένας μαθητής φοιτά σε ΤΥ. Έτσι, επισημαίνεται πως με σκοπό την φοίτηση ενός μαθητή σε ΤΥ πραγματοποιείται η εξέτασή του σε ειδικά διαμορφωμένα τεστ τα οποία μπορούν να διερευνήσουν, να ανιχνεύσουν και να αποφανθούν σχετικά με το επίπεδο που ο μαθητής αυτός γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, η φοίτηση ενός μαθητή στο συγκεκριμένο θεσμό πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο με υπεύθυνη δήλωση του γονέα ή του κηδεμόνα του, ο οποίος καλείται να γνωστοποιήσει εγγράφως την επιθυμία του, ο συγκεκριμένος μαθητής, να φοιτήσει σε ΤΥ.

Όσον αφορά το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΤΥ, αυτό καταρτίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Στη δημιουργία του Ωρολογίου Προγράμματος συμμετέχει και ο σχολικός διευθυντής αλλά και ο εκπαιδευτικός που είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία του ΤΥ. Έπειτα, το Πρόγραμμα αυτό περνά από έγκριση του αρμόδιου προϊσταμένου. Το τελικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα χωρίζεται σε δυο επιμέρους εκπαιδευτικούς κύκλους, οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται σε αυτό του σχολείου. Συγκεκριμένα, καταρτίζεται ο πρώτος κύκλος: ΖΕΠ (Ι) και ο δεύτερος κύκλος: ΖΕΠ (ΙΙ). Στον πρώτο κύκλο φοιτούν οι μαθητές που γνωρίζουν ελάχιστα ή δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Η διάρκεια φοίτησης στον κύκλο ΖΕΠ (Ι) είναι ένα διδακτικό έτος, με δυνατότητα επαναφοίτησης στην περίπτωση διαπίστωσης μεγάλων δυσκολιών από το μαθητή. Στο πρώτο κύκλο, οι μαθητές συμμετέχουν σε ταχύρρυθμα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και σε μια προσπάθεια ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρακολουθούν και μαθήματα στην γενική τάξη. Τα μαθήματα αυτά είναι οι ξένες γλώσσες, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Γυμναστική ή άλλα μαθήματα μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, όσον αφορά τον δεύτερο κύκλο ΖΕΠ (ΙΙ), σε αυτόν φοιτούν μαθητές που έχουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής και αντιμετωπίζουν δυσκολίες φοίτησης στη γενική τάξη. Η φοίτηση στον δεύτερο κύκλο μπορεί να λάβει μέγιστη διάρκεια δυο ακαδημαϊκών ετών.

4.2.2 Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Ο θεσμός των ΖΕΠ δημιουργήθηκε με σκοπό να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες που προέκυψαν ως συνέπεια του προσφυγικού. Στις πρακτικές των ΖΕΠ δίνεται προτεραιότητα στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αλλά και γενικότερα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ίση αντιμετώπιση μεταξύ των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι ο θεσμός των ΖΕΠ εμφανίστηκε αρκετά πρόσφατα στη χώρα μας, ο Μπέσιος (2012) αναφέρει πως στην Αγγλία ο συγκεκριμένος θεσμός λειτουργεί ήδη πριν από το 1970.

Στην Ελλάδα, ο θεσμός των ΖΕΠ εισήχθη το 2010 και αφορά σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (Νόμος Ν. 3879/2010-ΦΕΚ163Α/ 21.09.2010). Οι εν λόγω σχολικές μονάδες εδράζουν σε περιοχές της χώρας όπου υπάρχουν στοιχεία για χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη και μεγάλο κίνδυνο σχολικής διαρροής των μαθητών με παράλληλη μικρή πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι ΖΕΠ συνίστανται σε σχολικές δομές όπου παρατηρείται αυξημένος αριθμός μαθητών με συγκεκριμένο πολιτισμικό ή εθνικό υπόβαθρο, όπως μαθητές ρομά, μαθητές μειονοτήτων ή αλλοδαποί μαθητές. Βέβαια, η Υπουργική Απόφαση Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1 θέλει να ορίζονται ως ΖΕΠ όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις των προαναφερθέντων βαθμίδων, όπου εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις οποίες είναι δυνατή η λειτουργία ΤΥ.

Απώτερος στόχος της θεσμοθέτησης των ΖΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αντιμετώπιση των ελλειμματικών σημείων που εντοπίστηκαν σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, εκπαιδευτικού προσωπικού και επιστημόνων με κατάλληλη εξειδίκευση που θα μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον στόχος υπήρξε και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν τα σχολεία της επικράτειας. Με άλλα λόγια, η λειτουργία των ΖΕΠ αποσκοπεί στη γενικότερη αναθεώρηση και αναβάθμιση του μαθητικού πληθυσμού που παρουσιάζει εκπαιδευτικές δυσκολίες εξ' αιτίας του πολιτισμικού του υποβάθρου. Τελικά, επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η παρακίνηση όλων των μαθητών να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία με τη σειρά της μπορεί να διαφοροποιηθεί και να εξασφαλίζει την ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολείο (Ν. 3879/2010 – ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) και μετέπειτα στην κοινωνία.

4.2.3 Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/τριών

Η φοίτηση των μαθητών στις ΤΥ στο πλαίσιο των ΖΕΠ αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, αποτελεί και ένα βήμα προαγωγής της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Η κοινωνική ενσωμάτωση, με τη σειρά της, συνδέεται πολύ στενά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών. Άλλωστε, στόχος του σχολείου δεν αποτελεί μόνο η μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές, αλλά η δημιουργία παιδιών που θα γίνουν ενεργοί πολίτες και θα έχουν διακριτή θέση στην κοινωνία.

Οι ΖΕΠ στις οποίες λειτουργούν ΤΥ, έχουν ως απώτερο στόχο να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ρομά, προσφύγων, μεταναστών στο σχολείο. Εκτός από τις κύριες δράσεις και το βασικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα που ακολουθείται, οι ΤΥ στις ΖΕΠ πραγματοποιούν και μια σειρά από άλλα προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά έχουν αρκετά ελεύθερη θεματολογία και συνήθως πραγματεύονται ζητήματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα, την καινοτομία, την βιωσιμότητα, την ενεργοποίηση των πολιτών, τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων. Άλλα ζητήματα τα οποία αναπτύσσονται εντός των ΤΥ στις ΖΕΠ είναι εκείνα της ισότητας, της διαφορετικότητας, της καταστολής περιστατικών στιγματισμού και της άρσης των στερεοτύπων (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Οι συγκεκριμένες διαφοροποιημένες δράσεις που εφαρμόζονται σε αυτό το δεσμό, έχουν ως στόχο να αυξήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που λαμβάνουν οι μαθητές, να βελτιώσουν τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου και να ευαισθητοποιήσουν την τοπική κοινωνία σχετικά με την κοινωνική και όχι μόνο την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών μειονοτήτων.

Σε έρευνα σχετικά με την πρόθεση των γονέων παιδιών προσφύγων να εγγράψουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο, διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι επιθυμούσαν την παραμονή τους στην Ελλάδα και κατά συνέπεια πίστευαν πως η συμμετοχή των παιδιών τους στο σχολείο αποτελεί παράμετρο απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και ισχυροποίησης της παραμονής τους στη χώρα (Παπαδοπούλου, 2006). Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία της διαχείρισης της διγλωσσίας και της διαφορετικής γλώσσας των μαθητών, τέθηκαν στο στόχαστρο επιπλέον αναδιαρθρώσεις και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας με γνώμονα της εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη (Ρόμπολης, 2007). Οι ΤΥ στις ΖΕΠ αποτελούν ένα πλαίσιο ταυτόχρονης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, συνεπώς μειώνουν το επικοινωνιακό χάσμα και πετυχαίνουν τον αρχικό τους στόχο να εντάξουν τους μαθητές αυτούς στην ελληνική πραγματικότητα.

Σε έκθεση του Eurydice (2019) δίνονται στη δημοσιότητα σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν στην Ευρώπη. Στην έκθεση αυτή γίνεται παρουσίαση των στρατηγικών των χωρών της Ευρώπης για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Σημαντικό πλεονέκτημα των νέων αυτών σχεδιασμών αποτελεί η ανάληψη καθηκόντων από φορείς του κράτους σχετικά με τη δομή και λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Πράγματι, στην Ελλάδα, το αρμόδιο Υπουργείο συνεργάζεται με άλλα όργανα τα οποία υποδέχονται και ενσωματώνουν τους πρόσφυγες στην κοινωνία. Μάλιστα, στην ίδια έκθεση, γίνεται ξεκάθαρο πως οι στρατηγικές ένταξης των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στην κατάκτηση γνώσεων αλλά έχουν και επιπρόσθετες προσδοκίες σχετικές με την κοινωνική ένταξη.

Η δράση των ΤΥ στις ΖΕΠ μπορεί να έχει θετικά οφέλη στους μαθητές, οι οποίοι σταδιακά βλέπουν να εντάσσονται στην ελληνική κοινωνία και στο σχολείο, ωστόσο, μπορεί να βελτιωθεί. Συγκεκριμένα, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ΤΥ μπορεί να επέλθει μέσα από την αξιοποίηση διαδραστικών και διαφοροποιημένων τεχνικών μάθησης μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, οι ΤΠΕ στις ΤΥ μπορούν να αυξήσουν την εμπλοκή των μαθητών και την αλληλεπίδραση της ομάδας συνομηλίκων, καθώς και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους. Έτσι, όταν ο μαθητής πρόσφυγας θα έλθει σε επαφή με γηγενείς συνομηλίκους, θα είναι σε θέση να επιλέξει αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μέσα στις ΤΥ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναθεωρείται. Συνεπώς, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θέτει τον εκπαιδευτικό σε θέση διαμεσολαβητή, σε θέση συμβούλου και συνεργάτη που δρα προς όφελος της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή πρόσφυγα (Παυλίδου, 2019).

Οι μαθητές πρόσφυγες, αποτελούν μια ιδιαιτέρως ευαίσθητη κοινότητα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των προσφύγων από τη Συρία, υποστηρίζεται πως τα παιδιά των οικογενειών αυτών απέχουν από το σχολείο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, το περίπου τα μισά και μέχρι και τα ¾ των παιδιών μεταναστών, ποσοστό που αγγίζει περί το 75% του πληθυσμού τους, δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο σχολείο της χώρας τους για καιρό. Οι λόγοι που συντελούν στην απομάκρυνση των παιδιών αυτών από το σχολείο είναι πολυάριθμοι. Στις περίπτωση που οι πρόσφυγες εγκαθίστανται σε χώρες υποδοχής, το ποσοστό της μη εγγραφής των ίδιων παιδιών στο σχολείο παραμένει μεγάλο. Σε αυτή την περίπτωση, παράγοντες όπως ο στιγματισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι οικονομικές δυσκολίες, η ελλιπής κρατική χρηματοδότηση και οι ελλιπείς υποδομές σχετίζονται με αυτή

την κατάσταση (Watkins & Zyck ,2018). Στην περίπτωση των μαθητών προσφύγων με χώρα υποδοχής την Ελλάδα αλλά και των μαθητών ρομά και μεταναστών, το ποσοστό σχολικής διαρροής είναι μεγάλο. Οι ΤΥ στις ΖΕΠ αποτελούν έναν τρόπο μείωσης του συγκεκριμένου προβλήματος και αύξησης της συμμετοχής των μαθητών αυτών στο σχολείο, γεγονός που θα βελτιώσει σταδιακά και τις προοπτικές για την κοινωνική τους ένταξη.

Οι ΤΥ στις ΖΕΠ λειτουργούν εντός του προγράμματος παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους μαθητές προσφυγικών οικογενειών, ενώ απευθύνονται σε μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες κυρίως στον τομέα της χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μαθητές που φοιτούν στα ΤΥ, διδάσκονται εκτός των βασικών μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και βασικές αρχές που αναμένεται να διέπουν τη μετέπειτα ζωή τους. Η μετέπειτα ζωή των παιδιών καθώς και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές φοιτώντας στα ΤΥ δεν αναφέρονται απλώς στη γνωστική επάρκεια βασικών διδακτικών αντικειμένων, αλλά και τρόπους αποδεκτής συμπεριφοράς και στάσης στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία υπό το πρίσμα των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σε θέση να προωθήσει την ενσυναίσθηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Έτσι, οι συγκεκριμένοι μαθητές κατακτούν κοινωνικοποιημένες συμπεριφορές και μπορούν να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου. Επόμενη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην περίπτωση των ΤΥ είναι οι αρχές της εκπαίδευσης για την αλληλεγγύη. Συνεπώς, όλοι οι μαθητές κατακτούν δεξιότητες συλλογικότητας, αποκτούν συνείδηση και μπορούν να συνεργάζονται μειώνοντας το καθεστώς προκαταλήψεων. Συμπερασματικά, πρόκειται για μια προσπάθεια της ελληνικής κοινωνίας να αναπαράγει τον αλληλοσεβασμό και να δείξει πως η διαφορετικότητα είναι απόλυτα αποδεκτή στην σχολική πράξη και στην κοινωνία (Κεσίδου, 2008).

Οι δίγλωσσοι μαθητές χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης για να ενταχθούν δυναμικά στην εκπαίδευση και στην ευρύτερη λειτουργία της χώρας. Τα ΤΥ στις ΖΕΠ έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τις προσπάθειες των δίγλωσσων μαθητών για εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Στην συνέχεια, ο επόμενος σκοπός αποτελεί την δημιουργία σχολικής και κοινωνικής κουλτούρας που σέβεται τη διαφορετικότητα και αντιμετωπίζει κάθε μητρική γλώσσα ως το ίδιο σημαντική με την επίσημη γλώσσα του κράτους (Γρίβα & Στάμου, 2014). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, τη συνεκπαίδευση και τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η συντονισμένη προσπάθεια κράτους, εκπαιδευτικών και λοιπών εμπλεκομένων μέσω των ΤΥ στις ΖΕΠ είναι η

διδασκαλία μαθημάτων με διαφοροποιημένο τρόπο ούτως ώστε να μην αμβλύνονται οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, στόχος είναι η αναζήτηση της ομοιότητας μεταξύ διαφορετικών μαθητών, η προαγωγή της συνεργασίας και η αξιοποίηση των γνώσεων που κατακτιούνται πέρα από τα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, οι ΤΥ δεν αποτελούν έναν μεμονωμένο κρατικό δεσμό. Οι μαθητές φοιτούν στα ΤΥ στις ΖΕΠ με σκοπό να κατακτήσουν αρχικά την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια. Στη συνέχεια, η φοίτησή τους σχετίζεται με το ακαδημαϊκό επίτευγμα και τα απτά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία ενισχύουν την απόκτηση ακαδημαϊκών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή, δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα και με την κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών.

4.3 Προβληματισμοί γύρω από τις τάξεις υποδοχής στις ΖΕΠ

Τα οφέλη της λειτουργίας των ΤΥ στις ΖΕΠ είναι πολυάριθμα και αφορούν τόσο την ένταξη στην εκπαίδευση όσο και την ένταξη στην κοινωνία. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος θεσμός δεν λειτουργεί με την απουσία προβλημάτων και προβληματισμών. Αρχικός προβληματισμός είναι αυτός που αφορά στην πολυπολιτισμική σύνθεση που έχει αποκτήσει το ελληνικό σχολείο. Κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα που προκύπτει σχετίζεται με μια μη ομοιόμορφη κατανομή του πληθυσμού. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία κάλυψης των αναγκών όλων των μαθητών και τελικά τη σχολική διαρροή των μαθητών. Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό και συνεπώς εκείνος έχει μειωμένα περιθώρια καινοτόμου δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών για να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή που φοιτά στην τάξη του (Παυλίδου, 2019). Ακόμη, πολλές φορές διαπιστώνεται πως οι πρόσφυγες που εγκαθίστανται στην Ελλάδα, θέτουν άλλους τομείς ως προτεραιότητα. Πιο αναλυτικά, η απασχόληση, η εκμάθηση της ελληνικής, η εύρεσης μιας κατοικίας για τους ίδιους και τις οικογένειές τους, η θρησκεία, ο διαφορετικός πολιτισμός και διαδικασία νομιμοποίησης και παραμονής στη χώρα τίθενται πιο μπροστά από τη συμμετοχή των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Η λειτουργία των ΤΥ στις ΖΕΠ αποτέλεσε πηγή ενδιαφέροντος για τους ερευνητές. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκαν ελλείψεις και προβληματισμοί, οι οποίοι αφορούσαν κυρίως τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, το έλλειμμα των υποδομών, τις

επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας των ίδιων (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015). Το γεγονός αυτό επισφραγίζει και η έκθεση Συνηγόρου του Πολίτη (αριθμ. Πρωτ. Φ 1500-1599/8_11.03.2021), σύμφωνα με την οποία υπήρξε σχετική καθυστέρηση στην στελέχωση των Τ.Υ., με τους περισσότερους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να τοποθετούνται τον Οκτώβριο. Ένα ειδικότερο σοβαρό ζήτημα που έθιξε η έκθεση ΣτΕ, σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ., αφορά στη μη αποδοχή τοποθέτησης από εκπαιδευτικό, τη λήψη άδειας μεγάλης διάρκειας (π.χ. άδεια εγκυμοσύνης) ή την αναβάθμιση ωραρίου, που συνεπαγόταν τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε άλλη εκπαιδευτική μονάδα. Ως εκ τούτου, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές παρέμεναν για τους προαναφερθέντες λόγους εκτός σχολείου ακόμη και μετά την επανέναρξη των μαθημάτων τον Ιανουάριο.

Οι προβληματισμοί για το θεσμό των ΤΥ στις ΖΕΠ σχετίζονται άμεσα και με τις διάφορες προτάσεις βελτίωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρέχεται στη χώρα μας. Παρά το γεγονός ότι οι προβληματισμοί αυτοί στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα της αμέσως προηγούμενης δεκαετίας, δεν παύουν να είναι επίκαιρα ακόμη και σήμερα. Έτσι, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα είναι πολύ σημαντική. Επιπλέον, το ίδιο σημαντική είναι και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών. Με άλλα λόγια, υπάρχει προβληματισμός σχετικά με την απουσία λειτουργίας δίγλωσσων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ειδικά σχεδιασμένων στις ανάγκες των μαθητών (Καλλιμάνη & Τριανταφυλλίδου, 2003). Παρόμοια, η Τσολερίδου (2003) συστήνει την επιπλέον αναμόρφωση του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος και τελικά τον ανασχηματισμού του σύγχρονου σχολείου και του τρόπου που υλοποιείται η διδακτική πράξη. Την ίδια στιγμή, σημειώνει την απουσία της εμπλοκής των γονέων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη και σημειώνει ως ελλειμματικό σημείο την μη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

Επιπλέον, φαίνεται να προκύπτουν προβληματισμοί σχετικά με το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν στις ΤΥ. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες των περιπτώσεων παρατηρούνται προβλήματα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς δεν παρέχεται η απαιτούμενη υποστήριξη από πλευράς νομοθεσίας και εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών. Παράλληλα, σημειώνεται πως οι ίδιοι οι μαθητές δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν σημαντικά βήματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μέσα από την φοίτηση σε ΤΥ (Zachos, 2006).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία φέρνουν στην επιφάνεια το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των ΤΥ στις ΖΕΠ. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ζήτημα παραμένει ακόμη και σήμερα αρκετά

αδιερεύνητο, καθώς είναι πολύ πρόσφατο. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον από σπουδαστές και καθηγητές Πανεπιστημίων τις χώρας, οι οποίοι διερευνούν της αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου θεσμού και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ή εμπλεκομένων μέσα από ποιοτικές ή ποσοτικές μελέτες. Παρ' όλα αυτά, οι δημοσιευμένες μελέτες είναι λίγες σε αριθμό (Μπούτζα, 2018). Ορισμένα από τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων μελετών, διαπιστώνουν πως υπάρχει υποστελέχωση των ΤΥ στις ΖΕΠ από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, άγνοια του πλαισίου λειτουργίας του θεσμού και μια γενικότερη μη ετοιμότητα (Τζωρτζάκη, 2015). Μάλιστα, οι παραπάνω παράμετροι έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία του θεσμού και την παράλληλη αύξηση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του σχολείου εξ' αιτίας της ασάφειας του ρόλου τους (Τζωρτζάκη, ο.π.). Επιπρόσθετα, προβληματισμοί προκύπτουν και από την διαμόρφωση της τάξης των ΤΥ (Σμαροπούλου, 2016). Προβληματισμό προκαλούν και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΤΥ στις ΖΕΠ (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις και το πλαίσιο λειτουργίας του συγκεκριμένου θεσμού, οδηγεί σε ασάφειες (Mitakidou, et al., 2009).

Κεφάλαιο 5: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Περίληψη

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται να παρουσιαστεί όσον το δυνατόν πιο αναλυτικά και εμπεριστατωμένα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση, οι δεξιότητες, οι αρμοδιότητες και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, βάσει της σχετικής εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας. Επιπλέον, γίνεται ιστορική αναδρομή της κοινωνικής εργασίας, αποδίδονται οι ορισμοί της και παρουσιάζεται το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο για την εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.

5.1 Ορισμοί της κοινωνικής εργασίας

Η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας κατέχει σημαντική θέση στη κοινωνία, ανήκει στις εφαρμοσμένες κοινωνικές επιστήμες, με παγκόσμια αναγνώριση και εφαρμογή. Ο στόχος της είναι διττός: α) να επιτύχει την άμβλυνση των προβλημάτων που επηρεάζουν την κοινωνική

ζωή του ατόμου και β) να συντελέσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου που ζει σε ένα περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται (Παπαϊωάννου, 2004). Στο παρακάτω κεφάλαιο θα ορίσουμε τι είναι η κοινωνική εργασία με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του όρου. Πρώτα χρειάζεται να αναφερθεί ότι η κοινωνική εργασία αποτελεί μια ανταπόκριση στις κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες και με αυτή την προοπτική, γίνεται αντιληπτό ότι, το επάγγελμα βρίσκεται σε μια συνεχή ροή και αλλαγή, μορφοποιούμενο και αλληλοτροφοδοτούμενο από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις της κοινωνίας που ασκείται (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 1987).

Ο πρώτος ορισμός για τον τομέα της κοινωνικής εργασίας δόθηκε από την M. Richmond το 1922. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «η κοινωνική εργασία αφορά τις διεργασίες, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω προσαρμογών που είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε άλλο άτομο, μεταξύ ατόμων και κοινωνικού περιβάλλοντος» (Richmond, 1922: 98 · Καλλινικάκη, 1998).

Στη συνέχεια από την Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών το 1950, προέκυψε ο πρώτος γενικός ορισμός της Κοινωνικής Εργασία, σύμφωνα με τον οποίο η Κοινωνική Εργασία αποτελεί μια κοινωνική ενέργεια, η οποία συντελείται από κυβερνητικές ή μη οργανώσεις προς όφελος των μελών της κοινότητας, με σκοπό να προσφέρει βοήθεια και να κινητοποιήσει άτομα, οικογένειες και ομάδες να εντοπίσουν όλες τις διαθέσιμες πηγές της κοινότητας, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους και να επιτύχουν κοινωνική και οικονομικά ευημερία (United Nations, 1950).

Σύμφωνα με την Ch. Towle (1954), η κοινωνική εργασία είναι «η επιστήμη που ενσωματώνει και εκφράζει την κοινωνική συνείδηση». Αυτή η αντίληψη απαιτεί από τον κοινωνικό λειτουργό να αναλάβει ηθική και πολιτική θέση και παράλληλα να μην παραβλέπει τυχόν ελλείψεις και αποτυχίες (Towle, 1954). Ένας ακόμη χαρακτηριστικός και αποδεκτός ορισμός περιόδου, είναι αυτός του Boehm. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι η κοινωνική εργασία έχει ως στόχο να βελτιώσει την κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων, ατομικά ή ομαδικά, μέσα από ενέργειες που εστιάζουν στις σχέσεις που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές αφορούν στην αποκατάσταση και πρόληψη της κοινωνικής δυσλειτουργίας και στην ενίσχυση των ατομικών και κοινωνικών πηγών βοήθειας (Boehm, 1959: 18· Καλλινικάκη, 2000).

Η κοινωνική εργασία κατά τις επόμενες δεκαετίες (1960 έως 1980) στοχεύει σε αλλαγές στο μικροατομικό και μικροκοινωνικό επίπεδο. Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου φαίνεται

πως το επάγγελμα σε ιδεολογικό επίπεδο ταυτίζεται με τις διεργασίες της αναπτυξιακής κοινωνικής πρόνοιας (Kulkarni 1974· Kendall, 1978· Ιατρίδης, 1987), της οποίας ο στόχος είναι κυρίως η θεσμική-κοινωνική αλλαγή. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με επιστημονική γνώση, εμπειρία και συναίσθημα για να πραγματοποιήσουν την κοινωνική αλλαγή (Kendall, 1978). Την δεκαετία του 1970, η κοινωνική εργασία επηρεάστηκε από την συστημική θεωρία, η οποία διαμόρφωσε τα περισσότερα από τα μεθοδολογικά μοντέλα παρέμβασής της. Ο Goldstein (1974), αναφέρει ότι η κοινωνική εργασία είναι μια μορφή κοινωνικής παρέμβασης, η οποία διατηρεί και βελτιώνει τα μέσα με τα οποία οι άνθρωποι επιλύουν αποκλίσεις από την κοινωνική τους λειτουργικότητα. Το άτομο είναι ένας μοναδικός ενεργός οργανισμός και το περιβάλλον μια «εν κινήσει» δύναμη σε αλληλεπίδραση με το άτομο και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο σκοπός της κοινωνικής εργασίας είναι η διαχείριση της κοινωνικής μάθησης, διεργασία που αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα μιας σκόπιμης ανθρώπινης σχέσης που εμπλέκει τον κοινωνικό λειτουργό και τα άτομα σε σχέση με τον σκοπό αυτό (Goldstein, 1974: 5· Δημοπούλου - Λαγωνίκα, 2011: 49).

Κάποια χρόνια αργότερα, η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (1985), ορίζει την κοινωνική εργασία ως «την εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η οποία προήλθε από την κοινωνική πρόνοια ως ένας μηχανισμός που συστάθηκε για να διασφαλίσει την κάλυψη βασικών βιοτικών αναγκών των αδυνάτων που δημιουργήθηκαν από την βιομηχανική ανάπτυξη, και που καλείται να διαχειριστεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και να αποτρέψει ή να βελτιώσει τα ατομικά, ομαδικά και κοινοτικά προβλήματα που προκείπτουν από τη δυσλειτουργεία των αναγκών και των κοινωνικών θεσμών (Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών, 1985, 48· Καλλινικάκη, 1998).

Το 2004 πραγματοποιήθηκε μια ακόμα προσπάθεια απόδοσης του ορισμού της κοινωνικής εργασίας. Το γεγονός έλαβε χώρα στην Αδελαϊδα της Αυστραλίας στο Διεθνές Συνέδριο Σχολών Κοινωνικής Εργασίας, στις γενικές συνελεύσεις της Διεθνούς Οργάνωσης Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (International Association of Schools of Social Work) και της Διεθνούς Συνομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών (International federation of Social Workers). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας προωθεί την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις, την ενδυνάμωση και απελευθέρωση (liberation) των ανθρώπων με στόχο την διασφάλιση της ευημερίας τους, παρεμβαίνει στο επίπεδο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με το περιβάλλον τους και υπογραμμίζει την σημασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης (IASSW & IFSW, 2004)

Σήμερα ο ορισμός που επικρατεί είναι αυτός που δόθηκε το 2014 από τη Διεθνή Ομοσπονδία των Κοινωνικών Λειτουργών IFSW (International Federation of Social Workers) και τη Διεθνή Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας IASSW (International Association of Schools of Social Work) και αναφέρει πως η Κοινωνική Εργασία αποτελεί εφαρμοσμένο επάγγελμα και ακαδημαϊκό πεδίο, το οποίο προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι βασικές στην Κοινωνική Εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της Κοινωνικής Εργασίας, των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους (Σ.Κ.Λ.Ε., ανακτήθηκε 01/04/2021).

Σύμφωνα με το "School Social Work Association of America" (2012), η Κοινωνική Εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ένας εξειδικευμένος τομέας και οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα και στον μαθητικό πληθυσμό. Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι εκπαιδευμένοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που μπορούν να βοηθήσουν σε θέματα ψυχικής υγείας, συμπεριφοράς, υποστήριξης και παροχής ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής / θεραπείας. Επιπλέον, συμβάλλουν στην προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι να παρέχει ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (S.S.W.A.A., 2012).

5.2 Ιστορική αναδρομή της κοινωνικής εργασίας

Η κοινωνική εργασία είναι μια εξελισσόμενη ανθρωποκεντρική επιστήμη, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται καθώς τα κοινωνικά προβλήματα και οι ανάγκες των ανθρώπων αλλάζουν. Στο επίκεντρο της προσοχής της είναι ο άνθρωπος, όπως αυτός ζει και συμπεριφέρεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Σκοπός της κοινωνικής εργασίας είναι το «ευ ζείν» του ανθρώπου ως ατόμου, ως μέλους οργανωμένης ομάδας ή κοινότητας (Κατσορίδου – Παπαδοπούλυο, 2002).

Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού ξεκίνησε από την Μεγάλη Βρετανία και τις Ηνωμένες πολιτείες Αμερικής στα τέλη του 19ου αιώνα. Η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση αυτών των χωρών επέφεραν ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές και συνδέθηκαν με την φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική

υποβάθμιση. Σύμφωνα με τον Brieland (1995), το χρονικό διάστημα μεταξύ 18ου και 19ου αιώνα αποτέλεσε ορόσημο για την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας καθώς το διάστημα αυτό η κοινωνική εργασία από φιλανθρωπική ενασχόληση μετατράπηκε σε εφαρμοσμένη επιστήμη Η παροχή βοήθειας σε όσους είχαν ανάγκη μετατράπηκε σε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη διαδικασία παροχής βοήθειας. Η πορεία εξέλιξης της κοινωνικής εργασίας ήταν συνδεδεμένη με την πορεία ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στο οποίο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο.

Το 1897 στην Νέα Υόρκη η Mary Richmond προτείνει την δημιουργία προγράμματος εκπαίδευσης στις εφαρμογές της φιλανθρωπίας και ένα χρόνο αργότερα ιδρύεται η σχολή φιλανθρωπίας της Νέας Υόρκης με ένα καλοκαιρινό πρόγραμμα διάρκειας έξι εβδομάδων, το οποίο ονομάστηκε «Summer school of Philanthropy». Το πρώτο αυτό πρόγραμμα πολύ γρήγορα εξελίχθηκε και η φοίτηση διαρκούσε ένα ακαδημαϊκό έτος, ενώ από το 1910 το πρόγραμμα έγινε διετές. Έκτοτε η εξέλιξη στο τομέα της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α ήταν ραγδαία, συγκεκριμένα το 1919 είχαν συσταθεί 17 σχολές κοινωνικής εργασίας, οι περισσότερες από τις οποίες είχαν γίνει πανεπιστημιακού επιπέδου το 1923 (Popple, 1995). Έτσι λοιπόν στην Αμερική, η Κοινωνική Εργασία εξελίχθηκε πολύ γρήγορα σε μια νέα εφαρμοσμένη επιστήμη που μελετά συστηματικά και επιλύει κοινωνικά και ατομικά προβλήματα που απασχολούν το άτομο, την οικογένεια και την ομάδα, χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους. Επιπλέον, στην Αμερική η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας εφαρμόστηκε στους τομείς της ιατρικής Κοινωνικής Εργασίας, της ψυχιατρικής Κοινωνικής Εργασίας και στον τομέα της παιδικής προστασίας, ενώ από το 1900 ακολούθησε η ανάπτυξη του τομέα της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας (Καλλινικάκη, 1998).

Σύμφωνα με τον Σταθόπουλο (2005), η Jane Addams ιδρύει το 1889 το Hull House, μια κοινωνική υπηρεσία σε μια βιομηχανική συνοικία του Σικάγο. Η υπηρεσία αυτή αποτέλεσε σημαντικό σταθμό για την ανάπτυξη της κοινωνικής εργασίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Την εποχή εκείνη, το Σικάγο, όπως και άλλες περιοχές των Η.Π.Α. είχαν δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών, οι οποίοι αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες σχετικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας αλλά και δυσκολίες προσαρμογής στο νέο αστικό περιβάλλον, δεδομένου ότι οι περισσότεροι προέρχονταν από αγροτικές περιοχές. Με τις παρούσες δυσκολίες, οι δάσκαλοι αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντα τους και έτσι οι αρχές διόρισαν τους «επισκέπτες δάσκαλους» που είχαν ως στόχο τη βελτίωση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Σταδιακά ο θεσμός επεκτάθηκε και εφαρμόστηκε σε όλες τις Πολιτείες των Η.Π.Α. με πολύ θετικά αποτελέσματα (Σταθόπουλος, 2005). Πιο αναλυτικά, ο Contable

(2008), αναφέρει ότι η σχολική κοινωνική εργασία ξεκίνησε το 1906-1907 στη Νέα Υόρκη, στην Βοστώνη και στο Χάρτφορντ. Στη Νέα Υόρκη, οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονταν πάνω σε διάφορα projects που αφορούσαν το σχολείο και την κοινότητα των μεταναστών με στόχο την αποδοχή και την επικοινωνία. Στην Βοστώνη, ο οργανισμός «εθνική ένωση γυναικών στην εκπαίδευση» χρηματοδότησε «επισκέπτες δασκάλους» για να εργαστούν με το σχολείο και την οικογένεια, ενώ στο Χάρτφορντ, μια κλινική ψυχολόγος ανέπτυξε ένα πρόγραμμα προκειμένου να βοηθήσει στη κλινική θεραπεία και αγωγή, το οποίο συμπεριελάμβανε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξασφαλίσει κοινωνικές ιστορίες παιδιών (Constable, 2008). Την ίδια εποχή στο Σικάγο, η Louise Montgomery δημιούργησε ένα πρόγραμμα στη σχολή Hamline, το οποίο προσέφερε ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών στην επαρχιακή κοινότητα Stockyards (McCullagh, 2000).

Το 1916 οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε το πρώτο «Εθνικό Συνέδριο Επισκεπτών Εκπαιδευτικών και Επισκεπτών στο Σπίτι και στο Σχολείο», στο οποίο συζητήθηκε η χρησιμότητα των «επισκεπτών εκπαιδευτικών» για την πρόληψη της παραβατικότητας. Μέχρι το 1919 ιδρύθηκε μια επαγγελματική ένωση μελών, και το 1920 πραγματοποιήθηκε ένα δεύτερο εθνικό συνέδριο. Την ίδια περίοδο, οι New York Times σε άρθρο τους με τίτλο «Επισκέπτες δάσκαλοι», ανέφεραν ότι σαν αποτέλεσμα των επισκέψεων των δασκάλων, οι μαθητές είναι τόσο βελτιωμένοι που είχαν τη δυνατότητα να προχωρούν από τάξη σε τάξη κανονικά, ενώ σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν να το πράξουν. Από το 1919 έως το 1929, η επαγγελματική αυτή ένωση μελών ονομάστηκε «Εθνική ένωση εκπαιδευτικών επισκεπτών» και δημοσίευσε και ένα σχετικό επιστημονικό περιοδικό. Η ίδια ένωση αργότερα έγινε γνωστή ως «Αμερικανική Ένωση Επισκεπτών Εκπαιδευτικών» (1929–1942) και στη συνέχεια ως «Αμερικανική Ένωση Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών» (1942-1945). Από το 1945 και έπειτα η εν λόγω οργάνωση ήταν γνωστή ως «Εθνική Ένωση Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών» (NASSW) ωσότου τελικά μετονομάστηκε σε «Εθνική Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών» (NASW). Το 1955, το NASSW ήταν ένας από τους επτά οργανισμούς που συγχωνεύθηκαν για να σχηματίσουν το NASW (Sosa, Cox & Alvarez, 2017).

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα παραπάνω διαφορετικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. αποτέλεσαν μετέπειτα την απαρχή όλων των πρακτικών της Κοινωνικής Εργασίας. Τον επόμενο αιώνα, έννοιες όπως συμπερίληψη, αναγνώριση της ατομικότητας του κάθε ανθρώπου και παράλληλα η ανάπτυξη του θεσμού του σχολείου,

οδήγησαν στη σαφή διαμόρφωση του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (Constable, 2008).

Στην Αγγλία, συνυπήρχαν οι επιτηρητές σχολικής φοίτησης με καθήκον την επιτήρηση της υποχρεωτικής φοίτησης των μαθητών κυρίως αυτών που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι είχαν ως στόχο την ανάπτυξη υπηρεσιών και αποτελούσαν βασικό σύνδεσμο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών υπηρεσιών στην κοινότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ανήκαν στη Τοπική Αυτοδιοίκηση με απόσπαση στις εκπαιδευτικές περιφέρειες. Στην Γερμανία η εικόνα είναι εντελώς διαφορετική, ο θεσμός του κοινωνικού λειτουργού καθιερώθηκε πολύ αργότερα συγκριτικά με τον θεσμό του κοινωνικού παιδαγωγού. Μόλις το 1970 ξεκίνησε να εφαρμόζεται η κοινωνική εργασία στα σχολεία στο πλαίσιο πειραματικών προγραμμάτων (Σταθόπουλος, 2005).

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση πλέον έχει καθιερωθεί σαν μόνιμος θεσμός και έχει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζονται προγράμματα αγωγής υγείας από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, με στόχο την ενίσχυση των μαθητών και την υιοθέτηση υγιών στάσεων. Βέβαια, οι παραδόσεις, και η κουλτούρα κάθε χώρας, επιδρούν στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Ο Hatton (2008) αναφέρει ότι η προσωπική ενδυνάμωση, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της εμπιστοσύνης στον εαυτό, η προσωπική ανάπτυξη και η κοινωνική ένταξη συμβάλλουν στην ψυχολογική και σωματική υγεία των παιδιών, που αποτελεί και την κύρια στοχοθέτηση της πολιτικής για την προστασία των παιδιών που βρίσκονται σε ανάγκη και κίνδυνο.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998), η κοινωνική εργασία εξελίχθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου ξένες και ελληνικές φιλανθρωπικές οργανώσεις προσπάθησαν να καλύψουν τις τεράστιες υλικές και κοινωνικές ανάγκες που προέκυψαν μετά τον πόλεμο. Ήδη από το 1950 εφαρμόζεται η κοινωνική εργασία στη χώρα μας, ως επιστημονική μέθοδος από εκπαιδευμένους κοινωνικούς λειτουργούς. Η χρονιά αυτή θεωρήθηκε ορόσημο για την ανάπτυξη του θεσμού του κοινωνικού λειτουργού, αφού για πρώτη φορά προσλαμβάνονται σε πανελλαδική κλίμακα κοινωνικοί λειτουργοί για να εφαρμόσουν το πρόγραμμα «Παιδική προστασία παρ' οικογένειας». Ακολούθησε η περίθαλψη των θεομηνιόπληκτων από σεισμούς στα Ιόνια νησιά το 1953 και στη Θεσσαλία το 1954, 1955, 1957 και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την πρόσληψη περισσότερων κοινωνικών λειτουργών και παράλληλα αποτέλεσε βάση για την ανάθεση όλου του προνοιακού συστήματος των πόλεων και κωμοπόλεων στους κοινωνικούς λειτουργούς. Συστάθηκαν

κοινωνικές υπηρεσίες στις φυλακές, το ΙΚΑ, το ΠΙΚΠΑ, στην Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες. Η πρώτη σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας λειτούργησε το 1937 έως το 1939 υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πρόνοιας, στη συνέχεια το Αμερικάνικο κολλέγιο Pierce το 1945 οργάνωσε τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, το οποίο λειτούργησε έως το 1975. Στην ίδια κατεύθυνση η ΧΕΝ Ελλάδος ίδρυσε την σχολή Κοινωνικής Εργασίας στην Αθήνα, το 1948. Στην συνέχεια και συγκεκριμένα το 1953 μια ομάδα αποφοίτων κοινωνικής εργασίας στις Η.Π.Α. οργάνωσε στη Πάντειο σχολή το πρόγραμμα «Ανώτατο Φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας» και το 1956 ίδρυσαν μια σχολή με την επωνυμία «Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας Εθνικού Ιδρύματος» η οποία λειτούργησε έως το 1963. Το έτος 1957 ξεκίνησε τη λειτουργία της η σχολή Διακονισσών Κοινωνικών Λειτουργών, η οποία απευθύνονταν σε γυναίκες αποφοίτους ανώτατων σχολών.

Σημαντικό σταθμό στην ιστορία της κοινωνικής εργασίας αποτέλεσε και η ίδρυση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (Σ.Κ.Λ.Ε.) το 1955. Ο Σ.Κ.Λ.Ε. αποτελεί επίσημα αναγνωρισμένο επαγγελματικό, επιστημονικό σωματείο, εκπροσωπεί πανελλαδικά τους Κοινωνικούς Λειτουργούς της χώρας και διαθέτει τοπικά τμήματα σε όλη την Ελλάδα. Συνοπτικά οι σκοποί της λειτουργίας του είναι: α) Η συμβολή στην εφαρμογή των αρχών και των μεθόδων της Κοινωνικής Εργασίας, β) Η συμβολή στη βελτίωση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία, στην κατοχύρωση του Κοινωνικού Λειτουργού, γ) Η μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων, η γνωμοδότηση, η παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους και η συνεργασία με τις αρχές και τους αρμόδιους φορείς, δ) Η πληροφόρηση της κοινής γνώμης και η εκπροσώπηση του επαγγέλματος στους διάφορους φορείς, ε) Η ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος και στην ανάπτυξη συλλογικής δράσης, με τελικό στόχο την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής και στ) Η συμμετοχή του Σωματείου στην διαμόρφωση και σχεδιασμό της Κοινωνικής Πολιτικής (Σ.Κ.Λ.Ε. ανακτήθηκε 17/07/2021 από https://www.skle.gr/index.php/el/samples-2/ti-einai-o-skle).

Τελικά, ο θεσμός του Κοινωνικού Λειτουργού στην Ελλάδα κατοχυρώθηκε το 1959 με την έκδοση του Ν.Δ. 4018 «Περί του θεσμού των Κοινωνικών Λειτουργών» (ΦΕΚ 247/12.11.1959), ενώ το 1961 εκδόθηκε το δεύτερο διάταγμα «Περί της ασκήσεως του επαγγέλματος των Κοινωνικών Λειτουργών». Επιπλέον, το 1962 θεσμοθετήθηκαν θέματα της εκπαίδευσης της κοινωνικής εργασίας από το Β.Δ. 319/1962 «Περί της εκπαίδευσης των Κοινωνικών Λειτουργών» (ΦΕΚ 81/1962, τεύχος Α), ενώ το 1973 η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών ανήκε πλέον στην ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας - Ν.Δ. 652/1970. Το 1978 στο Π.Δ. 891/7.12.1978 (ΦΕΚ 213, τεύχος Α), «Περί καθορισμού του αντικειμένου

εργασίας των κοινωνικών λειτουργών» καθορίστηκαν οι τομείς δράσης των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι είναι οι εξής: Κοινωνική Πρόνοια, Κοινωνική Ασφάλιση, Υγεία, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εργασία, Εκπαίδευση, Εγκληματικότητα, Κοινοτική Οργάνωση και Ανάπτυξη και έντεκα χρόνια αργότερα προστέθηκαν επιπλέον τομείς, όπως οι κοινωνικές υπηρεσίες στις ένοπλες δυνάμεις και στις υπηρεσίες του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης. Σήμερα, η άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού ορίζεται από το Π.Δ. 23/30.1.1992 (ΦΕΚ 6, τεύχος Α) σύμφωνα με το οποίο ορίζονται οι προϋποθέσεις άσκησης του επαγγέλματος, η δεοντολογία και η ιδιωτική άσκηση του (Καλλινικάκη, 1998). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι όλοι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, απόφοιτοι ΑΕΙ του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και των ΑΤΕΙ Αθήνας, Πάτρας και Κρήτης, έχουν κοινά επαγγελματικά δικαιώματα, όπως αυτά καθορίζονται με το Π.Δ. 23/1992 και ασκούν το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού μετά την έκδοση Άδειας Ασκήσεως Επαγγέλματος, που χορηγείται σε πτυχιούχους όλων των Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, όπως προβλέπεται στο άρθρο 54 του Νόμου 3918/2011.

Σύμφωνα με την Κατσαμά (2015), οι πρώτες παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια στην Ελλάδα αφορούσαν παιδιά απόρων οικογενειών και παιδιών με αναπηρίες (ΕΛΕΠΑΠ, Ίδρυμα κωφαλάλων, Σωματείο «Φάρος Τυφλών»), ενώ το 1956 ιδρύθηκε το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής όπου φαίνεται να ξεκίνησε η συνεργασία κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών. Ο φορέας πραγματοποιούσε επισκέψεις σε σχολεία για την αντιμετώπιση δυσκολιών που παρουσίαζαν τα παιδιά που παρακολουθούσε. Αργότερα με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων, οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με ψυχολόγους ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας, πραγματοποίησαν παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο κυρίως την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης αλλά και την διευκόλυνση της ένταξης μαθητών με ψυχιατρικές δυσκολίες (Κατσαμά, 2015). Συνεπώς, οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες παραπέμπονταν σε «απομακρυσμένες από το σχολείο δομές» όπως, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και παιδοψυχιατρικές κλινικές (Νικολόπουλος 2008). Ωστόσο, το 2002, το ΥΠΕΠΘ εισήγαγε το θεσμό των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης, και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα σημερινά ΚΕΣΥ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες οι οποίες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές,

εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, με γενικότερο σκοπό την παροχή υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας και η διεπιστημονική συνεργασία που πραγματοποιείται σε φορείς όπως, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, ΚΕ.Σ.Υ., μονάδες ειδικής αγωγής, γενικά σχολεία (Τ.Υ, ΕΔΕΑΥ), Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων και Περιφερειακών Ενοτήτων, Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς, στοχεύουν στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στη χώρα μας.

5.3 Οι μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας

Οι ευρύτατα αναγνωρισμένες ως βασικές μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας είναι οι εξής:

- κοινωνική εργασία με άτομα (ΚΕΑ),
- κοινωνική εργασία με ομάδες (ΚΕΟ),
- κοινωνική εργασία με κοινότητα (ΚΕΚ).

Ήδη από την δεκαετία του ’40 μέχρι και το 1960 αναπτύσσεται η βάση και για τις τρεις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας, η έμφαση μετατοπίζεται στην ατομική αλλαγή, στην επιβοήθηση, στη βελτίωση και τη διατήρηση της κοινωνικής λειτουργικότητας των ατόμων και των ομάδων μέσα στο ισχύον κοινωνικό σύστημα. Οι ΚΕΟ και η ΚΕΚ επηρεάστηκαν από διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες (Johnson, 1989· Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011: 42). Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την ΚΕΟ, διατυπώθηκαν οι δομές, οι στόχοι και οι διεργασίες των ομάδων, ενώ χρησιμοποιήθηκαν ψυχοκοινωνικές έννοιες για την κατανόηση της συμπεριφοράς και την αλληλεπίδρασης των ατόμων με τις ομάδες (Wilson, 1976· Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011: 42). Παρόμοια, η ΚΕΚ χαρακτηριζόταν από αποδοχή και συμμόρφωση στο ισχύον κοινωνικοπολιτικό σύστημα (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2011). Οι βασικές γνώσεις, αξίες και οι σκοποί της κοινωνικής εργασίας είναι κοινές για όλες τις μεθόδους, ενώ διαφέρουν οι αρχές, οι τεχνικές και οι δεξιότητες. Ωστόσο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η κάθε μέθοδος εξαρτάται οργανικά από την άλλη και μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, προϋποθέτει την χρήση και των τριών μεθόδων της κοινωνικής εργασίας (Κατσορίδου – Παπαδοπούλου, 2002).

Παρακάτω θα αναφερθούν συνοπτικά οι μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας, καθώς και μια σύντομη περιγραφή της κάθε μεθόδου.

- Κοινωνική Εργασία με Άτομα (ΚΕΑ)

Η Καλλινικάκη (1998), αναφέρει ότι ο όρος «Κοινωνική Εργασία με Άτομα» (ΚΕΑ) είναι η επικρατέστερη απόδοση του αγγλικού όρου «casework», δηλαδή της εργασίας πρόσωπο με πρόσωπο, με το άτομο που απευθύνεται στην υπηρεσία όπου ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται. Η Παπαϊωάννου (2004) υποστηρίζει ότι η ΚΕΑ είναι επιστημονική μέθοδος που χρησιμοποιείται από έναν κοινωνικό λειτουργό και ένα άτομο που έχει ανάγκη βοήθειας είτε το ίδιο το άτομο είτε κάποιο μέλος από το περιβάλλον του και σκοπός του κοινωνικού λειτουργού είναι η προσαρμογή, αναδιάρθρωση και ενίσχυση του λειτουργικού δυναμικού του ατόμου.

Είναι φανερό ότι ο πυρήνας της ΚΕΑ είναι το άτομο, η δυσκολία που αντιμετωπίζει, η οργάνωση παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, η μέθοδος/διεργασία, η προοδευτική αντιμετώπιση της δυσκολίας με τη χρήση εσωτερικών (συναισθήματα, αντιδράσεις) και εξωτερικών (συγγενείς, εργασία, σχολείο, κ.α.) παραγόντων. Η επιτυχία του σκοπού της ΚΕΑ βασίζεται στην ενθάρρυνση και ενίσχυση του ατόμου ώστε να συμμετάσχει στην αντιμετώπιση της δυσκολίας του μέσα από την κατανόηση των προβλημάτων του (Perlman, 1957).

Η ΚΕΑ στοχεύει στην πρόληψη και αποτροπή των κοινωνικών προβλημάτων και των επιπτώσεων τους στα άτομα και στο περιβάλλον τους, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει και αναπτύσσει τεχνικές συμβουλευτικής και υποστήριξης. Οι βασικότερες αρχές που διέπουν την ΚΕΑ είναι ο σεβασμός και η εξατομίκευση του εξυπηρετούμενου, η αποδοχή, η μη κρητική στάση, η κατανόηση, η εχεμύθεια, η σκόπιμη έκφραση συναισθημάτων, η αυτοδιάθεση του εξυπηρετούμενου, η αυτοβοήθεια και η ελεγχόμενη συναισθηματική εμπλοκή του κοινωνικού λειτουργού (Καλλινικάκη, 1998).

- Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (ΚΕΟ)

Η Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (ΚΕΟ) έχει τις ρίζες της στο Λονδίνο του 1884, όπου δημιουργήθηκε το πρώτο Κοινοτικό Κέντρο (Settlement House) και παρατηρήθηκαν τα πρώτα δείγματα εφαρμογής κοινωνικής εργασίας με ομάδες. Στην ΚΕΟ η προσοχή εστιάζεται στην παροχή βοήθειας προς το ευάλωτο άτομο, ώστε το ίδιο να μπορέσει να βοηθήσει τον εαυτό του. Στόχος είναι οι άνθρωποι –μέσα από την συμβουλευτική και την υποστήριξη- να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τόσο των ίδιων όσο και των ατόμων που βρίσκονται στην ίδια θέση με αυτούς.

Η συγκριμένη μέθοδος αξιοποιεί την ιδιότητα του ατόμου να είναι μέλος μιας ομάδας από την έναρξη της ζωής του και μέσω της συναλλαγής του με αυτές διαμορφώνει την προσωπικότητα, τους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς του και εξελίσσεται. Σκοπός της ομάδας είναι η επίλυση προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων-μελών η βελτίωση της κοινωνικής τους λειτουργικότητας ώστε να πετύχουν προσωπική και κοινωνική ευημερία. Ο σκοπός, η σύνθεση και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο κοινωνικός λειτουργός στην ομάδα διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας (Καλλινικάκη, 1998).

Η Κατσορίδου – Παπαδοπούλου (2002) αναφέρει ότι η Κοινωνική Εργασία με Ομάδες (ΚΕΟ) στρέφει την προσοχή της στις ανάγκες του ατόμου και παράλληλα στις ανάγκες, στους περιορισμούς και στις ικανότητες της ομάδας, στην οποία ανήκει το άτομο. Αυτή καθ' αυτή η ομάδα αποτελεί για τον κοινωνικό λειτουργό μέσο και πλαίσιο της εργασίας του. Οι πιο γνωστοί ρόλοι που αναλαμβάνει ο κοινωνικός λειτουργός στην εν λόγω μέθοδο είναι οι ακόλουθοι: ηγετικός (ρόλος δραστήριος, που απαιτεί συνεχή εγρήγορση), μεσολαβητικός (ενεργοποιείται συνήθως με ομάδες που βρίσκονται σε κρίση, πχ σεισμοπαθείς), εμψυχωτικός, συμβουλευτικός.

- Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα (ΚΕΚ)

Η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας με την Κοινότητα (ΚΕΚ) είναι μια διαδικασία κινητοποίησης της κοινότητας προκειμένου να αντιληφθεί, αξιολογήσει, ιεραρχήσει και να σχεδιάσει με κατάλληλο τρόπο την αντιμετώπιση των ζητημάτων που την απασχολούν. Ο όρος κοινότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορες καταστάσεις. Πρώτον, για να προσδιορίσει μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή μονάδα με στοιχειώδη κοινωνική οργάνωση όπως σχολείο, διοίκηση, εκκλησία και αποτελείται, βάση νομοθεσίας, από συγκεκριμένο αριθμό κατοίκων. Επιπλέον, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα πλήθος ατόμων που αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα σύνολο με κοινά ενδιαφέροντα και στόχους που πλήττεται από ένα ή περισσότερα κοινωνικά προβλήματα και τρίτον κοινότητα αποτελούν και τα άτομα με κοινή προέλευση, θρησκεία, γλώσσα, ήθη-έθιμα, παρότι δεν ζουν μαζί όπως για παράδειγμα Εβραίοι που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Καλλινικάκη, 1998).

Ένα σημαντικό σημείο της κοινωνικής εργασίας στην κοινότητα είναι αυτό της κοινοτικής ανάπτυξης και της προώθησης της κοινωνικής συμμετοχής, ιδιαίτερα σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Βασική επιδίωξη του κοινωνικού λειτουργού είναι να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει την τοπική κοινωνία, καθώς και τοπικούς φορείς και

ομάδες στην αναγνώριση των δικών τους αναγκών υγείας, στον σχεδιασμό υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας και φροντίδας υγείας και στην ανάληψη τοπικών πρωτοβουλιών και δράσεων για την ικανοποίηση αυτών (DoHC, 2001). Οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν μπορούν να επιτύχουν αλλαγές στα διαφορετικά συστήματα (π.χ. οικονομικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό, σύστημα υγείας) αν δεν χρησιμοποιήσουν προσεγγίσεις μακροεπιπέδου, προσανατολισμένες στην ενδυνάμωση του πληθυσμού, όπως αυτή της κοινοτικής οργάνωσης (Dunlop & Holosko, 1992). Οι στόχοι της κοινωνικής εργασίας στην κοινότητα είναι η ενημέρωση της κοινότητας, η οργάνωση προγραμμάτων πρόληψης κοινωνικών προβλημάτων, η επιμόρφωση γύρω από διάφορα θέματα, η οργάνωση ομάδων αυτοβοήθειας, η ενεργοποίηση συλλόγων, η δραστηριοποίηση των φορέων της κοινότητας ώστε να συμμετέχουν ως συνδιοργανωτές στις εκδηλώσεις, η παραγωγή και κυκλοφορία εντύπων με κατευθυντήριες οδηγίες (Καλλινικάκη, 1998).

Ο Dunhan (1958), υποστηρίζει ότι η διαδικασία επίλυσης κοινοτικών προβλημάτων ακολουθεί κατά κανόνα πέντε φάσεις: α) αναγνώριση του προβλήματος από τα μέλη της κοινότητας, β) ανάλυση-διάγνωση του προβλήματος, γ) σχεδιασμός-προγραμματισμός, δ) ανάληψη δράσης, ε) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο Walton (1965), υποστηρίζει ότι χρησιμοποιούνται δύο στρατηγικές στη διαδικασία παρέμβασης για μια προγραμματισμένη κοινωνική αλλαγή. Την πρώτη την χαρακτηρίζει ως στρατηγική ισχύος, όπου χρειάζεται να βρεθούν τρόποι για να ενισχυθεί και να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα η δύναμη του ατόμου που είναι υπεύθυνο για την αλλαγή και η δεύτερη στρατηγική αναφέρεται στην αλλαγή στάσεων μέσα από αλλαγές στην ανάπτυξη αισθήματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, καλής θέλησης και εκτίμησης.

5.4 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση

Το σχολείο αποτελεί κύριο φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Ωστόσο τόσο η δομή της οικογένειας όσο και του σχολείου μοιάζουν να αλλάζουν και να εξελίσσονται συνεχώς. Παλαιότερα το σχολείο αποτελούσε κύρια πηγή μετάδοσης γνώσεων, κάποιοι από τους επιμέρους στόχους ήταν η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων κάθε παιδιού, η κοινωνικοποίηση, η αφομοίωση βασικών αξιών, ηθών και εθίμων, ενώ η δομή της ιεραρχίας και οι ρόλοι εξουσίας του δασκάλου ήταν σαφείς και καθορισμένοι. Ωστόσο, στις μέρες μας παρόλο που οι στόχοι του σχολείου παραμένουν ίδιοι, η δομή είναι πιο δημοκρατική και επιπλέον έχει θεσπιστεί όριο υποχρεωτικής φοίτησης. Αυτό

σημαίνει ότι το σχολείο καλείται πλέον να εκπαιδεύσει παιδιά με νοητικές ή σωματικές αναπηρίες, με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχές συμπεριφοράς, παιδιά προερχόμενα από διαφορετικές πολιτιστικές και πολιτισμικές ομάδες (Σταθόπουλος, 2005), Με άλλα λόγια, οφείλει να εξασφαλίσει τον σεβασμό για τις ατομικές διαφορές όλων των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις ολοένα και αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών του και να επιτελέσει το κύριο έργο του, που είναι η μετάδοση και αφομοίωση συγκεκριμένων γνώσεων μέσω του αναλυτικού προγράμματος, χρειάζεται την υποστήριξη και την συνεργασία επαγγελματιών άλλων ειδικοτήτων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν μια από αυτές τις ειδικότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού έργου (Σταθόπουλος, 2005), ασχολούνται κυρίως με την αντιμετώπιση βιοψυχοκοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την ευημερία των μαθητών (Allen-Meares, 1994, Costin, 1969), με τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτό που προσφέρει η εκπαίδευση (Constable, 2008).

Ο Κοινωνικός Λειτουργός καλείτε να εργαστεί εντός του εκπαιδευτικού συστήματος σε ρόλο επικουρικό αλλά εξόχως ουσιαστικό. Εξειδικεύεται στην κατανόηση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, παρέχοντας συμβουλευτικές υπηρεσίες κι έχοντας συντονιστικό ρόλο μεταξύ των μαθητών, των κοινωνικών υπηρεσιών, του εκπαιδευτικού προσωπικού, των οικογενειών των μαθητών και της κοινωνίας, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να βιώσουν και να αναπτύξουν την καλύτερη δυνατή μαθησιακή και εκπαιδευτική εμπειρία (Lakshmi, 2014).

Η σχολική κοινωνική εργασία υποστηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Προασπίζεται την αξία της μοναδικότητας και το δικαίωμα συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως παρουσιάζει, πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται με σκοπό την ενίσχυσή του. Ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα για ίση και δίκαιη μεταχείριση ανεξάρτητα από την καταγωγή του, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες (Constable, 2008).

Χρησιμοποιώντας πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης για την παροχή υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί βελτιώνουν τα ασφαλή και υγιή σχολικά κλίματα και αυξάνουν την ικανότητα των μαθητών να μάθουν. Οι υπηρεσίες που παρέχονται από τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς περιλαμβάνουν πολιτικές που στοχεύουν στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού και της βίας, την ένταξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την

ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν ζητήματα ψυχικής υγείας, τραύματα, στρατηγικές συμμετοχής γονέα/οικογένειας, αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, συμβουλευτική μικρών ομάδων, άμεσες θεραπευτικές υπηρεσίες σε μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρές κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, και διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων, όπως πυροβολισμούς στον χώρο του σχολείου, απόπειρες αυτοκτονίας, ξαφνικούς, απροσδόκητους θανάτους γονέων/συγγενικών προσώπων, φυσικές καταστροφές ή / και αυξημένη φυλετική ή εθνοτική αναταραχή (NASW School Social Work Standards, 2012)

Σύμφωνα με το SSWAA -School Social Work Association of America- (2013), ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Σχολική Κοινότητα μπορεί να συνοψιστεί ως ακολούθως:

- Υποστήριξη και βοήθεια του διδακτικού προσωπικού ώστε να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί μαθητές που χρήζουν επιπλέον υποστήριξης όπως:
- Μαθητές που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά
- Μαθητές με εσωστρέφεια που συνηθίζουν να απομονώνονται
- Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία
- Μαθητές με διάσπαση προσοχής
- Μαθητές παραμελημένους που προέρχονται από στερητικό οικογενειακό περιβάλλον
- Μαθητές με σημαντικά προβλήματα υγείας

- Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Εργασία με ομάδες μαθητών ή εξατομικευμένα για την διαχείριση προβλημάτων των μαθητών
- Συμμετοχή σε σχολικές, ομαδικές και κοινωνικές εκδηλώσεις
- Παροχή ολοκληρωμένων ιστορικών και ψυχολογικών προφίλ μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα, γεγονός που τους αποτρέπει από το να έχουν μια επιτυχημένη σχολική και εκπαιδευτική εμπειρία
- Υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών

Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι πολύπλευρος, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών, απευθύνεται στα παιδιά και παράλληλα στις οικογένειές τους. Ουσιαστικά, κύριος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα αξιοποιήσουν όσο το δυνατό περισσότερο την εκπαιδευτική εμπειρία. Ένας επιπλέον στόχος είναι η βελτίωση των ευκαιριών μάθησης

καθώς επίσης και η αύξηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των μαθητών που παρουσιάζουν κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Knapp & Jongsma, 2002).

5.4.1 Νομοθετικό πλαίσιο κοινωνικής εργασίας την εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας σε σχολικά πλαίσια θεσμοθετήθηκε με το Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985. Επιπλέον, σύμφωνα με το Π. Δ. 50/1989 (ΦΕΚ 23/Α/26-1-1989) «Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» θα έπρεπε να τοποθετούνται κοινωνικοί λειτουργοί στον τομέα της εκπαίδευσης, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Ωστόσο, η πραγματικότητα και η εφαρμογή φαίνεται να διαφέρουν, αφού μέχρι σήμερα δεν έχουν εφαρμοστεί και ως εκ τούτου δεν έχουν θεσμοθετηθεί κοινωνικές υπηρεσίες σε εκπαιδευτικά πλαίσια γενικής αγωγής. Μόνο στα ειδικά σχολεία υπάρχει οργανική θέση κοινωνικού λειτουργού, καθώς επίσης και ψυχολόγου, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, νοσηλευτή, φυσικοθεραπευτή (Σταθόπουλος, 2005).

Όσον αφορά τη γενική αγωγή, το έτος 2014 διορίστηκαν αναπληρωτές Κοινωνικοί Λειτουργοί σε γενικά σχολεία ως μέλη των νεοσύστατων Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και ταυτόχρονα τοποθετήθηκαν με εξάμηνες συμβάσεις Κοινωνικοί Λειτουργοί σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης μέσω κοινωφελών προγραμμάτων του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Κασσέρη 2014).

Επιπλέον, το 2018 τοποθετήθηκαν για πρώτη φορά αναπληρωτές κοινωνικοί λειτουργοί σε σχολεία γενικής αγωγής ΖΕΠ (ΦΕΚ Β_3672/2018) «καθορισμός σχολικών μονάδων τοποθέτησης κοινωνικών λειτουργών» , τα οποία στο μεγαλύτερο μέρος τους αποτελούνται από μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά. Ο κύριος στόχος των διεπιστημονικών ομάδων είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης

αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών/τριών καθώς και στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών.

Αναφορικά με την ειδική αγωγή, έχουν τοποθετηθεί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής Κοινωνικοί Λειτουργοί σε μόνιμες θέσεις εργασίας από το 1985 και σήμερα δεν ξεπερνούν τους 309. Τα έτη 2005 και 2019 έγιναν μόνιμοι διορισμοί Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού συμπεριλαμβανομένων των Κοινωνικών Λειτουργών σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, στην προκήρυξη 2ΕΑ/2019 του ΑΣΕΠ προσλήφθηκαν περίπου 130 μόνιμοι Κοινωνικοί Λειτουργοί σε δομές Ειδικής Αγωγής σε όλη την Ελλάδα ενώ το σχολικό έτος 2020-2021 διορίστηκαν 869 αναπληρωτές, πανελλαδικά, σε μονάδες ειδικής αγωγής, ΕΔΕΑΥ, ΚΕΣΥ, ΤΥ-ΖΕΠ καθώς επίσης τοποθετήθηκαν αναπληρωτές κοινωνικοί λειτουργοί και σε σχολεία γενικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συνεπειών της covid19.

5.4.2 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην διεπιστημονική ομάδα

Ο κοινωνικός λειτουργός στον χώρο του σχολείου αποτελεί μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας. Συμβάλει στις διαδικασίες διάγνωσης, σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων, με στόχο την αποκατάσταση και την βελτίωση. Η διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς καθώς και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο κοινωνικός λειτουργός ανήκει στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό μαζί με τους ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιικοθεραπευτές, παιδοψυχίατρους, επαγγελματικούς συμβούλους, σχολικούς νοσηλευτές, εξειδικευμένο προσωπικό είτε στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των τυφλών είτε στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών είτε στην ελληνική νοηματική γλώσσα των κωφών είτε στη γραφή Braille των τυφλών, μουσικοθεραπευτές.

Η διεπιστημονικότητα ως πρακτική αφορά στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επιστημών με στόχο την ολιστική προσέγγιση μίας κατάστασης ή ενός γεγονότος, διατηρώντας παράλληλα η κάθε επιστήμη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την αυτονομία της (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016). Δουλεύοντας διεπιστημονικά στο σχολείο ενισχύονται οι επαγγελματίες να αποκτήσουν καλύτερη ενημέρωση και γνώση σε κομβικά θέματα που αφορούν: α) συμπεριφορές και δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, β) τη σχολική κουλτούρα, γ) την οικογενειακή ζωή και δ) τη συμμετοχή στη κοινότητα. Έτσι εντοπίζονται

αποτελεσματικότερα τα εμπόδια στη μάθηση, στους διαφορετικούς τύπους και ρυθμούς μάθησης και διαμορφώνονται κοινοί στόχοι για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Αυτά όμως, προϋποθέτουν αλλαγές στη δομή, στην κουλτούρα, στις στάσεις και στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Alevriadou & Lang, 2011. Stroggilos, 2005).

Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και του συνεργαζόμενου επιστημονικού, υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (βοηθών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κλπ) (European Commission, 2000). Η διεπιστημονική συνεργασία, έχει ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των παιδιών.

Στη διεθνή νομοθεσία, διαφαίνεται η ανάγκη για διεπιστημονική συνεργασία ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων, αφού καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τα μέσα και τις γνώσεις για μια σφαιρική προσέγγιση. Η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του, ενώ ο Στρογγυλλός & Ξανθάκου (2007) υποστηρίζουν ότι το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό αν είναι αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και συνεργασίας με άλλους ειδικούς. Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθεί ότι κάθε επαγγελματίας φέρει την ευθύνη της επιστήμης του, οφείλει να χρησιμοποιεί τα δικά του εργαλεία και να είναι σε διαρκή ενδοεπικοινωνία και επανεξέταση των υποθέσεων όσον αφορά στους περιορισμούς που μπαίνουν από το έργο των άλλων μελών. Τα μέλη, λοιπόν, της διεπιστημονικής ομάδας προσκαλούνται να αναγνωρίσουν τα όρια της κάθε επιστήμης καθώς και το πλαίσιο αναφοράς της.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητα (ΖΕΠ) αποτελούν ένα καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο αφορά στην ένταξη ετεροτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο νόμος 3879/2010 εισήγαγε τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με στόχο «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής», η οργάνωση και λειτουργία των οποίων διευθετείται μέσα από σχετική εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας (Φ1/79524/Δ1/15.5.2017). Στις τάξεις υποδοχείς των ΖΕΠ η κάθε διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής, από τον εκπαιδευτικό της τάξης και από τον κοινωνικό λειτουργό.

Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει στην ομάδα την παροχή άμεσων υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών υπηρεσιών με σκοπό την πρόληψη ή την αντιμετώπιση ανθρώπινων αναγκών και κοινωνικών προβλημάτων, την άρση των εμποδίων ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική λειτουργία της οικογένειας και των μελών της, ώστε να ενδυναμώσουν την ικανότητα κάλυψης αναγκών και επίτευξης στόχων προσαρμογής και προστασίας δικαιωμάτων. Επίσης, ενημερώνει, διευκολύνει και διασυνδέει το άτομο με τα διαφορετικά περιβάλλοντα και των περιβαλλόντων μεταξύ τους, στο σύστημα - σχέση του ατόμου με το περιβάλλον (υποσύστημα σχολείο- οικογένεια- κοινότητα). Διαδραματίζει έναν ενισχυτικό και υποστηρικτικό ρόλο στην ανάπτυξη και βελτίωση του συστήματος των παιδιών, της οικογένειας, της σχολικής κοινότητας και των υπηρεσιών κοινωνικής πολιτικής και υγείας. Ωστόσο, στην περίπτωση των ΖΕΠ, η έλλειψη λοιπών ειδικοτήτων είναι έκδηλη, επομένως, η ανάγκη τοποθέτησης επιπλέον ειδικοτήτων είναι θέμα ζωτικής σημασίας προκειμένου να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση.

5.4.3 Δεξιότητες, αρμοδιότητες, ρόλοι του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ

Σύμφωνα με τον Openshaw (2008), ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να έχει ικανότητες και δεξιότητες σχετικά με την διερεύνηση και εκτίμηση των συνθηκών στη σχολική κοινότητα, καθώς και των αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, ο ίδιος υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός να χτίσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μέσα από θετικές και δημιουργικές σχέσεις. Ο Dupper (2003) αναφέρει ότι ο κοινωνικός λειτουργός στον χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί δίαυλους επικοινωνίας και συνδέει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με στόχο την μείωση των διαφορών και την θετική αλλαγή. Με άλλα λόγια αποτελεί σημαντικό φορέα αλλαγής για το σχολικό περιβάλλον και αναλαμβάνει διάφορους ρόλους, όπως αυτό του συμβούλου, συνηγόρου, μεσολαβητή.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση έχουν ως κύριο στόχο την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών. Επιπλέον, δύναται να ασχοληθούν με διάφορα ζητήματα που απασχολούν την σχολική κοινότητα, όπως η στήριξη παιδιών με αναπηρίες, παρεμβάσεις σε περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης/παραμέλησης, υποστήριξη περιπτώσεων εφηβικής εγκυμοσύνης, καταπολέμηση παιδικής εργασίας, παροχή πληροφοριών για προνοιακά επιδόματα, κ.ά. Παράλληλα, αναλαμβάνουν τη σύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, και τη δικτύωση του με υπηρεσίες στην κοινότητα. Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν

προγράμματα πρόληψης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γύρω από ζητήματα που αφορούν στα παιδιά. Παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά και σε παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης. Επιπρόσθετα, αναζητούν εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για παιδιά που εγκαταλείπουν ή αποβάλλονται από το σχολείο, παρέχουν πληροφορίες, συνηγορούν και διαμεσολαβούν για τα δικαιώματα παιδιών σε περιπτώσεις μαθητών που δεν είναι δυνατή η φοίτηση τους. Δημιουργούν προϋποθέσεις για παροχή ειδικευμένης γνώσης επιμόρφωσης στο προσωπικό του σχολείου. Συντάσσουν εκθέσεις προς τους δικαστές, για τις περιπτώσεις μαθητών που εμπλέκονται με τον νόμο (Openshaw 2008).

Συμπληρωματικά, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού συνοψίζεται στις εξής δράσεις: α)υποστήριξη μαθητών, δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο και αίσθηση ασφάλειας, όπου θα προάγεται η ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, δημιουργία ομάδων με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής υγείας και πρόληψης, εκπαίδευση μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα, παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης, ευαισθητοποίηση μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα, ένταξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, περιορισμός σχολικής διαρροής, β) στήριξη των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη συνεργασίας, δημιουργία ομάδων με τους εκπαιδευτικούς, γ) υποστήριξη των οικογενειών των μαθητών, παρέχοντας συμβουλευτική, συνεργασία με τις οικογένειες και διασύνδεση με υπηρεσίες στην κοινότητα (Πιλήσης, 2011).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ (Τεύχος Β' 3032/04.09.2017) ο Κοινωνικός Λειτουργός «είναι αρμόδιος για θέματα εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας και προσφοράς υποστηρικτικών υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον. Προάγει τη ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική. Συγκεκριμένα, εστιάζει: *«α) σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, επηρεάζοντας την ομαλή σχολική φοίτηση, μελέτη στο σπίτι, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη χολική επίδοση, β) σε παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής που οδηγούν, σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό στη συμμετοχή σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού και γ) στη διαμόρφωση ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος της κοινότητας των μαθητών, με σκοπό την ανάδειξη της ανάγκης κάλυψης της φροντίδας και προστασίας των παιδιών, με βάση τις αρχές της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης».*

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις Τ.Υ. στα Ζ.Ε.Π. δεν διαφέρει σημαντικά από τον γενικότερο ρόλο του στην εκπαίδευση. Ο ίδιος καλείται να εργαστεί με άτομο, με ομάδα και με κοινότητα. Προσφέρει τις υπηρεσίες του σε μαθητές, σε γονείς, σε οικογένειες και σε εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Καλλινικάκη, 1998). Πιο αναλυτικά, ο Lakshmi (2014) υποστηρίζει ότι ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός οφείλει να διατηρεί στενή εργασιακή σχέση με την διεύθυνση του σχολείου, ενημερώνοντας για όλα τα θέματα που αφορούν στις ενέργειές του και ο διευθυντής από την μεριά του οφείλει να διαφυλάσσει και να προστατεύει το απόρρητο των ενεργειών αυτών. Επιπλέον, οφείλει να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, ώστε να κατανοήσουν οι γονείς τις ανάγκες των παιδιών τους, να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο οι καταστάσεις που συμβαίνουν στο σπίτι επηρεάζουν την προσαρμογή του μαθητή, να αναγνωρίσουν την σημασία της γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού.

Επιπλέον, σε ατομικό επίπεδο, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στον μαθητή ή και στην οικογένειά του, δημιουργεί ομάδες με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς των μαθητών και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας μαθητών και οικογένειάς μαθητών και κοινότητας. Συλλέγει στοιχεία και πληροφορίες για τις δυνατότητες βοήθειας που υπάρχουν στην κοινότητα και σε περίπτωση που χρειαστεί να γίνει παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες, αναλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο για την παραπομπή και την εξασφάλιση της συνεργασίας από τον μαθητή και την οικογένειά του και όποιον άλλον φορέα εμπλέκεται στην αντιμετώπιση του περιστατικού (Σταθόπουλος, 2005).

Οι στόχοι που μπορεί να θέσει ένας κοινωνικός λειτουργός, ο οποίος εργάζεται σε Ζ.Ε.Π. αφορούν κυρίως στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών με σκοπό την ομαλότερη ένταξη των μαθητών και των οικογενειών τους στην κοινωνία, στην κατάλληλη διαχείριση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής και στην ενδυνάμωση και ενίσχυση της σχολικής μονάδας. Ο Σταθόπουλος (2005) αναφέρει ότι η ευαισθητοποίηση, η κινητοποίηση και η ενδυνάμωση όλων των μελών των υποσυστημάτων της σχολικής κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και εμπλέκεται σε διαδικασίες συλλογικών αποφάσεων που αφορούν το σχολείο αλλά και την ευρύτερη κοινότητά του. Φροντίζει για τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, για την συνεργασία με

κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς της ευρύτερης κοινότητας, για την αξιοποίηση πόρων, όπως και για την ενδυνάμωση των μελών.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός των Τ.Υ. στις ΖΕΠ μέσω των αξιών που διέπουν την Κοινωνική Εργασία, μέσα από την αποδοχή, τον σεβασμού των μελών και την πίστη στις ανθρώπινες αξίες και δυνατότητες, καλείται να αναλάβει διάφορους ρόλους και να εναλλάσσεται μέσα σε αυτούς, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι, είναι ενίοτε σύμβουλος, διαμεσολαβητής, συνήγορος, ενεργός ακρατής και αυτός που θα ενισχύσει τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό αλλά και τον γονέα, ώστε να αναλάβει δράση και να επιφέρει την ατομική αλλαγή που επιθυμεί, η οποία ακολούθως θα συμβάλει στην ευρύτερη κοινωνική αλλαγή. Η Κοινωνική Εργασία, σύμφωνα με τον ορισμό της, αποτελεί φορέα κοινωνικής αλλαγής και επομένως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στις ΖΕΠ και γενικά στην εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας

Περίληψη

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναλύθηκε η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και περιγράφηκε ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση και στις ΖΕΠ. Από αυτή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναπτύχθηκε μια κριτική κατανόηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να σχεδιαστεί η παρούσα έρευνα.

Στο παρόν Κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το εννοιολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου δομήθηκε το επόμενο στάδιο αυτής της εργασίας, περιγράφεται η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την έρευνα, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στις ερευνητικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μελέτη αυτή, καθώς και το σκεπτικό για την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου. Επιπλέον, αναφέρονται οι λόγοι για την διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, οι αποφάσεις σχετικά με το δείγμα, οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή των στοιχείων καθώς και οι μέθοδοι ανάλυσης των στοιχείων που συλλέχθηκαν και τέλος γίνεται αναφορά στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που υπήρξαν.

6.1 Επιλογή μεθόδου έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας βοηθούν στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Γι' αυτό είναι πιο κατάλληλη η ποιοτική έρευνα όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιλέγεται να μελετηθεί, δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς. Επιπλέον, δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή

(Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991).

Ο Benoliel (1984) χαρακτήρισε την ποιοτική έρευνα ως συστηματική διερεύνηση, που ενδιαφέρεται για την κατανόηση των ανθρώπινων υπάρξεων και τη φύση των συναλλαγών μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους. Η ποιοτική έρευνα συχνά περιγράφεται ως ολιστική και φυσική και στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη, χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και περιγράφεται από τους ίδιους. Οι ποιοτικές διερευνήσεις, εξαιτίας της έμφασής τους στις πραγματικότητες των υποκειμένων, απαιτούν ελάχιστη δόμηση και μέγιστη εμπλοκή του ερευνητή, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει τις εμπειρίες των υπό μελέτη ανθρώπων (Σαχίνη, Α. – Καρδάση 1997).

Στις ποιοτικές μεθόδους, ωστόσο, δεν περιγράφονται μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους. Οι ποιοτικές μέθοδοι επηρεάζονται σημαντικά από την κουλτούρα-πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής χρειάζεται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και να καταγράψει τα τελικά συμπεράσματα, βασιζόμενος στις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αποδεικνύει πως δεν βρίσκεται πίσω από τις γραμμές μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος και αυτό που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Το σημαντικότερο ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι η απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικών με το υπό διερεύνηση ζήτημα, παραμένοντας ευέλικτοι και ανοικτοί στις νέες ιδέες και αντιλήψεις και προσεγγίζοντας με ευαισθησία το όλο θέμα (Ίσαρη, Πούρκος 2015).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, διότι βασική επιδίωξή της ήταν η καταγραφή της βιωμένης εμπειρίας των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία ΖΕΠ , η μελέτη του τρόπου που οι ίδιοι σκέπτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται καθώς επίσης, ένας επιπλέον βασικός λόγος θεωρήθηκε η απουσία παρόμοιων ερευνών στην αναζήτηση που πραγματοποίησε η ερευνήτρια.

6.2 Ερευνητικό εργαλείο

Οι Cohen, L.. & Manion, L. (1994), αναφέρουν ότι, η συνέντευξη, αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, και πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, η οποία καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας. Ως ερευνητική

τεχνική, μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις στόχους: 1) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, 2) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες ή ως ερευνητικό εργαλείο που βοηθά να εντοπιστούν οι νέες μεταβλητές και σχέσεις και 3) η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Ο Tuckman (1972), όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «*ευγενούς αφουγκράσματος*» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996).

Για την παρούσα έρευνα, ως βασικό ερευνητικό εργαλείο για την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Robson (2010), η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων, τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να διαφοροποιήσει ώστε να εξερευνήσει σε βάθος τις απαντήσεις και να διεισδύσει στη σκέψη των ερωτώμενων, να δει και να βιώσει το ζήτημα μέσω αυτών. Οι Ίσαρη & Πούρκος (2015), αναφέρουν ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία κυρίως ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Σύμφωνα με τον Bryman (2016), ο ερευνητής στην ημιδομημένη συνέντευξη έχει μεν μια λίστα με ερωτήσεις ή με συγκεκριμένα θέματα προς συζήτηση, η οποία συχνά αποκαλείται «οδηγός συνέντευξης» πλην όμως ο συνεντευξιαζόμενος έχει μεγάλη ελευθερία στον τρόπο απάντησης. Επιπλέον, ο ίδιος αναφέρει ότι δεν είναι απαραίτητο να ακολουθείται η σειρά των ερωτήσεων που προβλέπεται στο διάγραμμα, ο ερευνητής δύναται να θέσει και ερωτήσεις εκτός οδηγού με αφορμή κάποια απάντηση του συνεντευξιαζόμενου. Συνήθως, όμως, τίθενται όλες οι ερωτήσεις και συχνά με παρόμοια διατύπωση.

Μέσα από τις συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας δίνεται η δυνατότητα να εξακριβωθούν οι απόψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για το ρόλο τους στα σχολεία ΖΕΠ. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αφού επιτρέπουν τη διερεύνηση σε

μεγαλύτερο βάθος και βοηθούν στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις απόψεις των επαγγελματιών Κοινωνικών Λειτουργών και έδιναν στον ερωτώμενο την ελευθερία να αναπτύξει τις απόψεις του με βάση τις εμπειρίες του και τις ανησυχίες του. Έτσι, στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν οι εξής εκφράσεις: «Τι θεωρείς…», «Ποια είναι η άποψή σου…» και «Με ποιους τρόπους πιστεύεις…». Απώτερος στόχος είναι να καλυφθούν στοιχεία που είναι σημαντικά για την έρευνα, αλλά και να έχει τη δυνατότητα ο συμμετέχων να μιλήσει ελεύθερα για ό,τι κρίνει ο ίδιος σημαντικό. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, ώστε να αποτυπωθεί και ο τρόπος με τον οποίο κάθε σχολείο διαχειρίζεται τα Τμήματα Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Ολόκληρος ο «οδηγός συνέντευξης» βρίσκεται στο Παράρτημα Α.

6.3 Καθορισμός του δείγματος – Δειγματοληψία

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 10 (δέκα) γυναίκες κοινωνικοί λειτουργοί. Η επιλογή των ατόμων έγινε μέσω άτυπου δικτύου της ερευνήτριας, όχι όμως τυχαία, καθώς θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο δείγμα έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις. Αυτό το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling) και σύμφωνα με την Σαχίνη, Α. – Καρδάση (1997), το δείγμα επιλέγεται όχι με αντικειμενικές και τυχαίες τεχνικές, αλλά με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Επομένως, για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν κοινωνικοί λειτουργοί που είχαν εργασθεί τουλάχιστον ένα σχολικό έτος σε σχολείο Ζ.Ε.Π. και ήταν άμεσα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στην συνέχεια, οι ίδιοι οδήγησαν την ερευνήτρια στους υπόλοιπους συμμετέχοντες της έρευνας, γεγονός που δείχνει ότι η δειγματοληψία εξελίχθηκε σε δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Σύμφωνα με την Morse (1994) η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες, της καταλληλόλητας και της επάρκειας. Το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο. Ο ποιοτικός ερευνητής δεν μπορεί να έχει ως στόχο το μεγάλο ποσοτικά δείγμα ούτε την αντικειμενική και τυχαία δειγματοληψία.

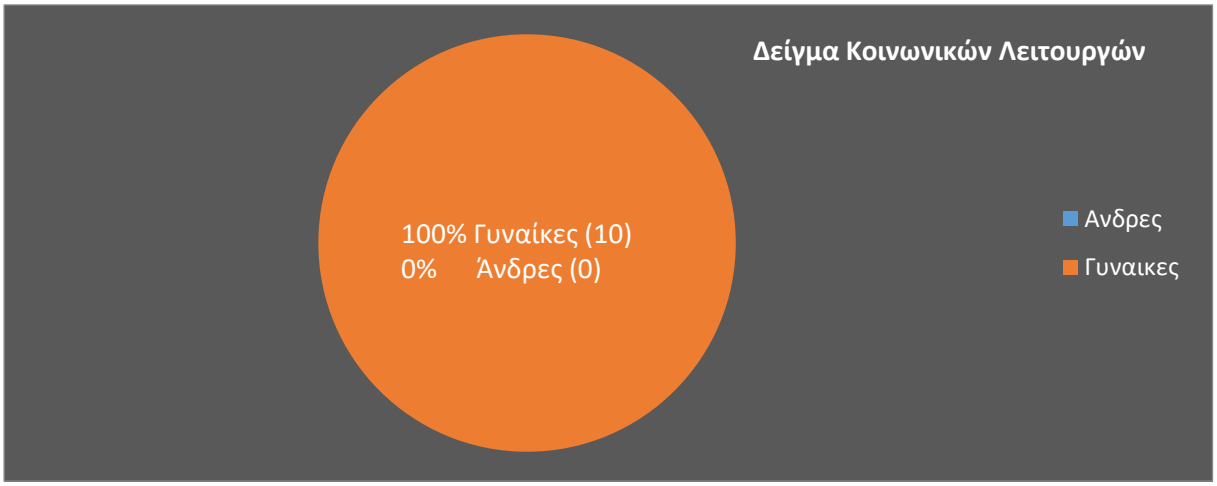
Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχουσες κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων διέμεναν στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, ωστόσο τα σχολεία ΖΕΠ, στα οποία εργάστηκαν, δεν ανήκαν όλα στην Αττική. Οι εμπειρίες των κοινωνικών λειτουργών που πρόκειται να παρουσιαστούν στην συνέχεια προέρχονται από σχολεία της Αττικής, της Κορίνθου, της Θεσσαλονίκης, της Λάρισας, της Κομοτηνής και της Πάτρας.

Στα ακόλουθα γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος:

1) το φύλο, 2) η ηλικία, 3) η εργασιακή σχέση, 4) οι βασικές σπουδές, 5) οι επιπρόσθετες σπουδές, 6) επιπλέον σχετικά σεμινάρια, 7) τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 8) τα έτη προϋπηρεσίας σε σχολεία ΖΕΠ και 9) η προσωπική αντίληψη για την επάρκεια των σπουδών. Πιο αναλυτικά:

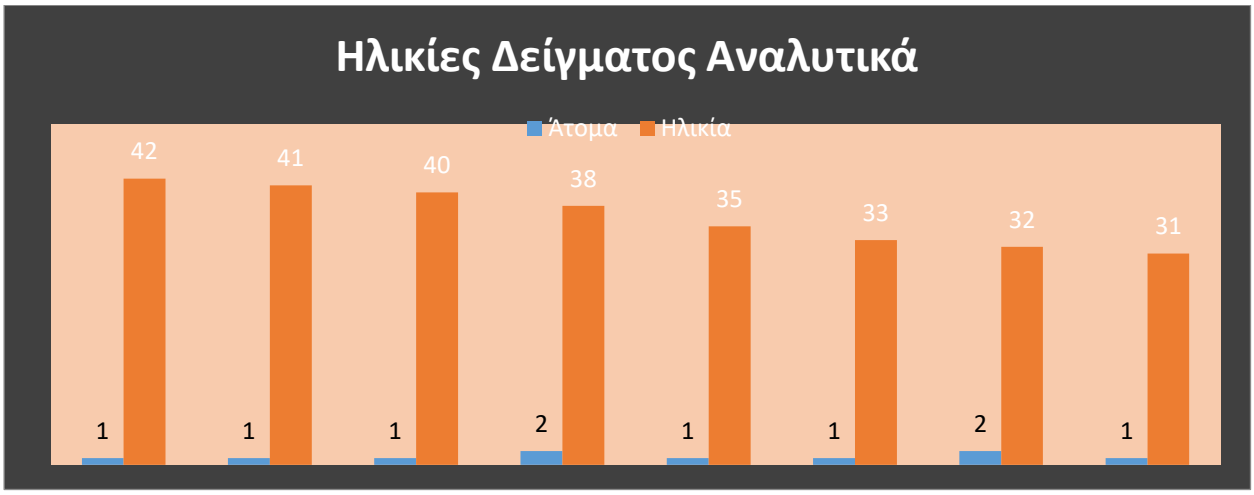
Το δείγμα της έρευνας, όπως φαίνεται και στο πρώτο γράφημα, ήταν 10 (δέκα) κοινωνικοί λειτουργοί, όλες γυναίκες.

Γράφημα 1: Φύλο Δείγματος



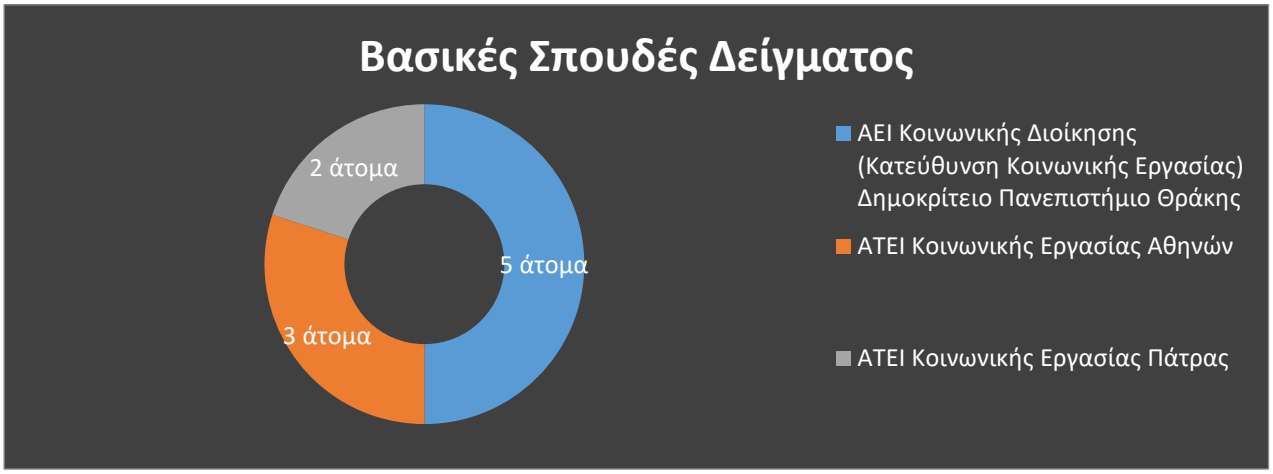
Αναφορικά με τις ηλικίες του δείγματος μας, 5 ερωτώμενες ήταν μεταξύ 30 – 35 ετών και συγκεκριμένα μία (1) ερωτώμενη ήταν 33 ετών, δύο (2) ερωτώμενες ήταν 32 ετών, μία (1) ήταν 34 ετών και μια (1) 35 ετών. Οι υπόλοιπες ερωτώμενες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 36 – 42 ετών και συγκεκριμένα, δύο (2) άτομα ήταν 38 ετών, ένα (1) άτομο 40 ετών, ένα (1) άτομο 41 ετών και ένα (1) άτομο 42 ετών.

Γράφημα 2: Ηλικίες Δείγματος



Όσον αφορά στις σπουδές, πέντε (5) συμμετέχουσες ήταν απόφοιτες του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης με κατεύθυνση την Κοινωνική Εργασία, τρεις (3) συμμετέχουσες ήταν απόφοιτες του ΑΤΕΙ Αθήνας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και δύο (2) του ΑΤΕΙ Πάτρας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

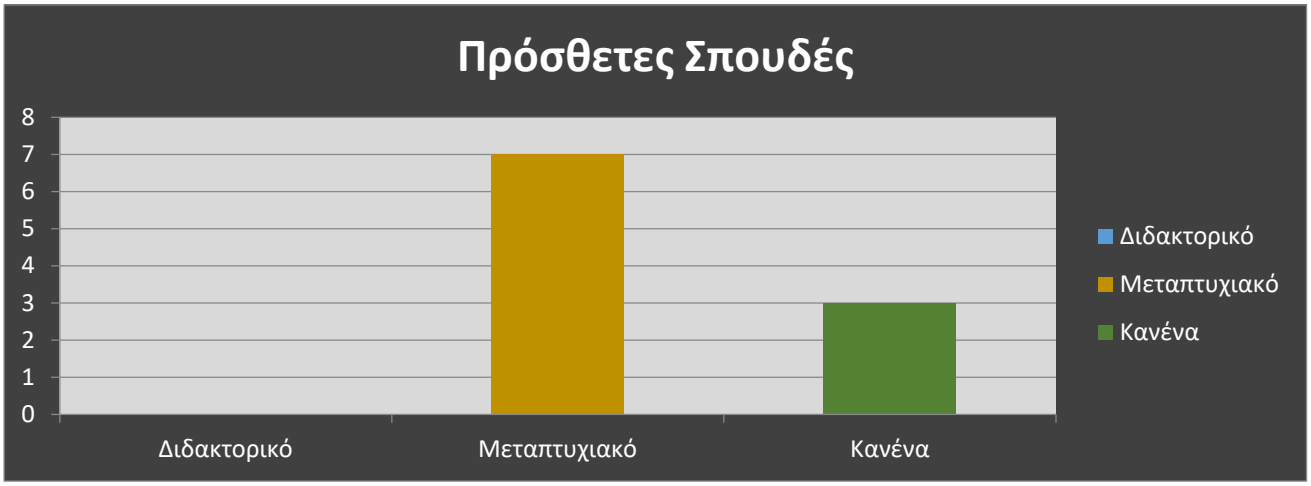
Γράφημα 3: Βασικές σπουδές δείγματος



Στα παρακάτω τρία (3) διάγραμμα παρουσιάζονται οι πρόσθετες σπουδές του δείγματος. Όπως φαίνεται, κανένα άτομο δεν έχει διδακτορικό τίτλο, εφτά (7) άτομα έχουν μεταπτυχιακό και τρία (3) άτομα δεν διαθέτουν τίποτα από τα δύο. Πιο αναλυτικά, ένα (άτομο) έχει μεταπτυχιακό στον τομέα της Ψυχικής Υγείας στο ΑΤΕΙ Λάρισας, ένα (1) έχει στην Κοινοτική Κοινωνική Εργασία στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ένα (2) άτομα έχουν στην Ειδική Αγωγή στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, ένα (1) άτομο έχει στην Κοινωνική Πολιτική στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και δύο (2) άτομα έχουν στην Κοινωνική Εργασία στην

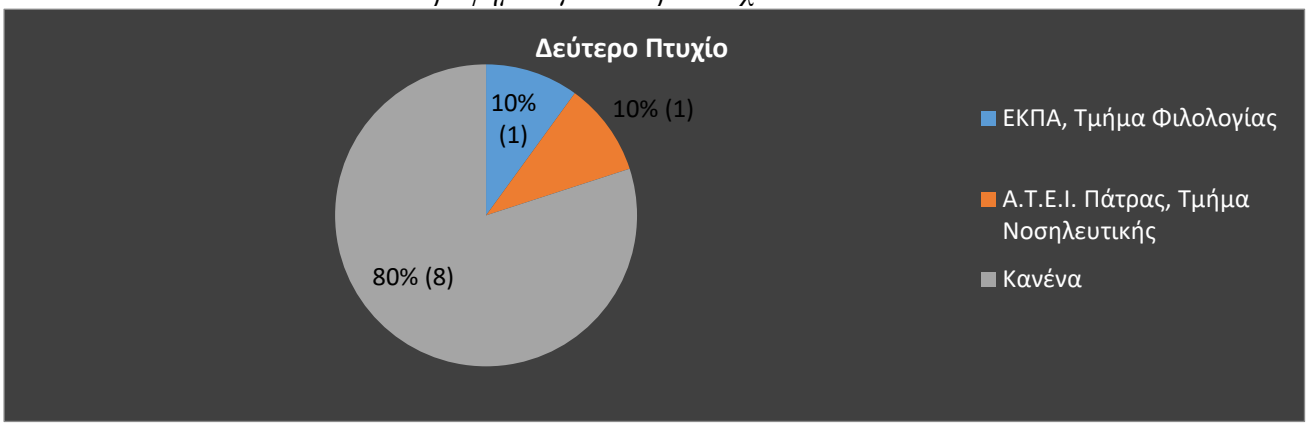
Εκπαίδευση στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τέλος, δύο (2) από τις συμμετέχουσες έχουν δεύτερο πτυχίο, η μία (1) στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο στο τμήμα Φιλολογίας και η άλλη στο ΑΤΕΙ Πάτρας στο τμήμα της Νοσηλευτικής.

Γράφημα 4α: Πρόσθετες σπουδές δείγματος



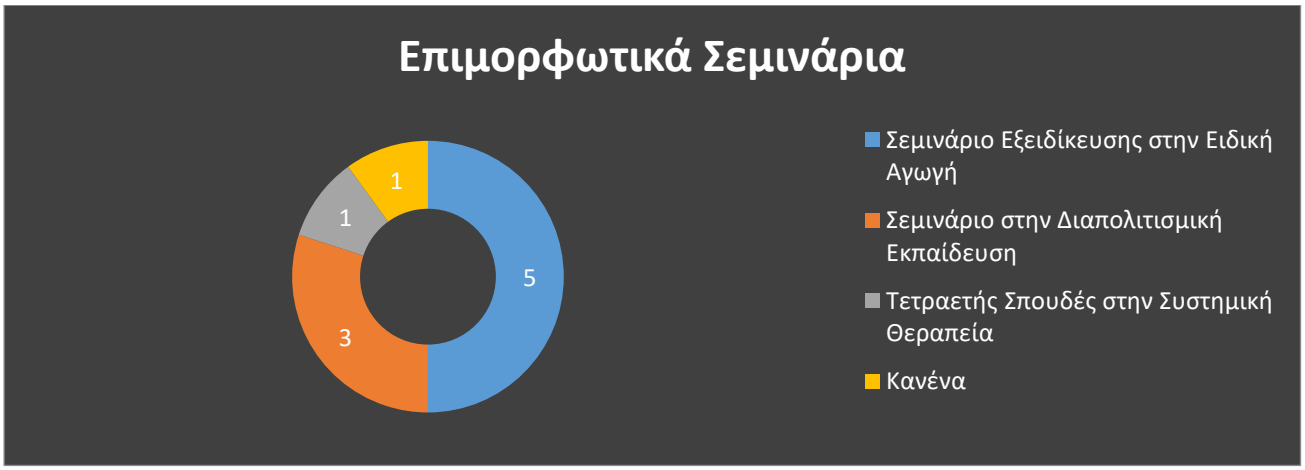
Γράφημα 4β: Μεταπτυχιακό

Γράφημα 4γ: Δεύτερο πτυχίο



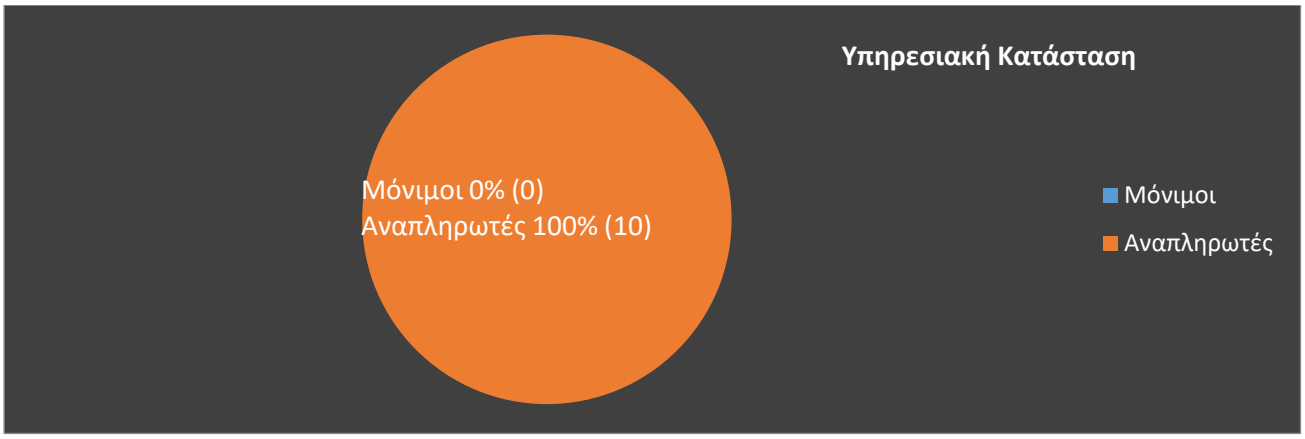
Στο γράφημα 5 παρουσιάζονται αναλυτικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχει παρακολουθήσει καθεμία από τις συμμετέχουσες. Συγκεκριμένα, πέντε (5) από τις συμμετέχουσες έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, τρείς (3) έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα (1) άτομο έχει τετραετή σπουδές στη συστημική θεραπεία, ενώ ένα (1) άτομο δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο.

Γράφημα 5: Επιμορφωτικά σεμινάρια



Στο ακριβώς παρακάτω γράφημα φαίνεται η υπηρεσιακή κατάσταση του δείγματος και συγκεκριμένα το 100% του δείγματος αποτελείται από αναπληρώτριες.

Γράφημα 6: Υπηρεσιακή κατάσταση

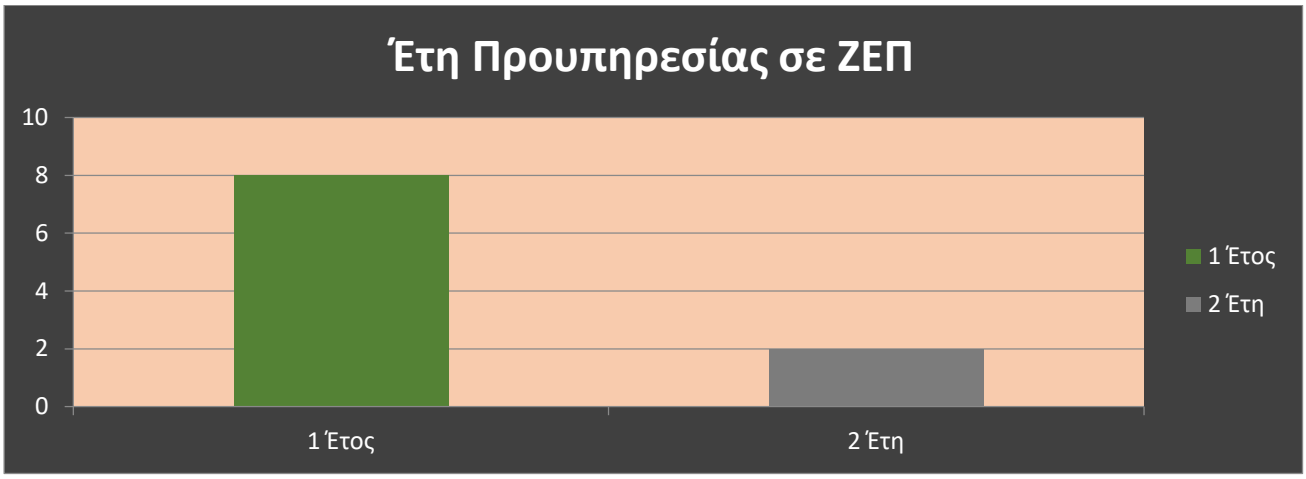


Επιπλέον, τα έτη υπηρεσίας ποικίλουν. Το γράφημα εφτά (7) αποτυπώνει την εικόνα της προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση. Από αυτό φαίνεται ότι, εφτά (7) άτομα έχουν από 1 – 5 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ τρία (3) άτομα έχουν από 6 – 10 έτη.

Στο γράφημα οχτώ (8) φαίνεται ότι οχτώ (8) άτομα έχουν ένα (1) έτος προϋπηρεσίας σε σχολεία ΖΕΠ και δύο (2) άτομα έχουν δύο χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία ΖΕΠ.

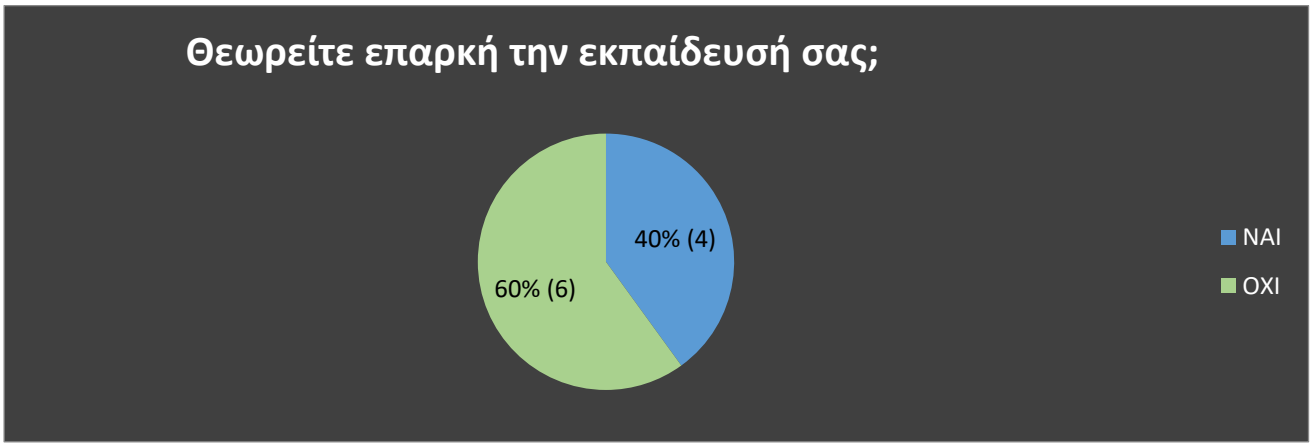
Γράφημα 7: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Γράφημα 8: Έτη υπηρεσίας σε ΖΕΠ



Τέλος, οι ερωτώμενες ανέφεραν την προσωπική τους άποψη σε σχέση με την επάρκεια των σπουδών τους. Οι έξι (6) θεώρησαν ότι δεν είναι επαρκείς οι σπουδές τους, ενώ τέσσερις (4) υποστήριξαν πως είναι επαρκείς οι σπουδές τους.

Γράφημα 9: Αντίληψη για σπουδές



6.4 Βασικοί θεματικοί άξονες

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συντάχθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελείται από εικοσιεφτά (27) ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονται σε κοινωνικούς λειτουργούς που έχουν εργασθεί σε σχολεία ΖΕΠ. Οι ερωτήσεις στράφηκαν γύρω από τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τις ανάγκες των κοινωνικών λειτουργών που εργάστηκαν στα σχολεία ΖΕΠ, τις συνθήκες ένταξης των μαθητών, τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του

κοινωνικού λειτουργού σε αυτά τα σχολεία καθώς και προτάσεις για βελτίωση και εξέλιξη τόσο του ρόλου του όσο και της διαδικασίας.

Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούν στα ατομικά στοιχεία του κάθε υποκειμένου, ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, δηλαδή πληροφορίες για τη ταυτότητα του δείγματος, τις σπουδές, τις επιμορφώσεις, τις εξειδικεύσεις, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας, κ.α. Τα στοιχεία αυτά είναι βασικά καθώς είναι υπεύθυνα για την εγκυρότητα της έρευνας. Επιπλέον, σε αυτό το πρώτο μέρος της συνέντευξης, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και άνετο κλίμα, στο οποίο ο ερωτώμενος θα είναι σε θέση να δώσει ειλικρινής απαντήσεις και να νιώσει άνετα.

Στο κύριο μέρος της συνέντευξης, οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τρεις (3) βασικούς θεματικούς άξονες:

Ο **πρώτος άξονας** περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αφορούσαν στις συνθήκες της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τον προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών/τριών, τις δυσκολίες που ενδεχομένως υπάρχουν σχετικά με την ένταξη των μαθητών/τριών, τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριων, ενδεχόμενα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν από την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Ο **δεύτερος άξονας** αποτελείται από ερωτήσεις που σχετίζονται με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, πραγματοποιούνται ερωτήσεις που σκοπό έχουν να διερευνήσουν τον ρόλο και τις δεξιότητες του κοινωνικού λειτουργού, τις μεθόδους, τα εργαλεία και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να πετύχει την ομαλότερη ένταξη των παιδιών, την αντίληψη για τον ρόλο του αλλά και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του καθώς και την συμβολή του στην αλληλεπίδραση και ένταξη των μαθητών/τριών. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται τα συναισθήματα που γεννιούνται και προσωπικές πεποιθήσεις για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διαδικασίας.

Ο **τρίτος και τελευταίος άξονας** συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην προσωπική αξιολόγηση του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού, την αναγκαιότητα ύπαρξής του στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και ερωτήσεις για την αξιολόγηση της διαδικασίας ένταξης των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια ο τελευταίος αυτός άξονας στοχεύει στην αναζήτηση των κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών για βελτίωση και δίνει την ευκαιρία στον συνεντευξιαζόμενο να αναφέρει κάτι που ενδεχομένως δεν έχει ήδη αναφέρει.

6.5 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο, Μάρτιο και Απρίλιο του 2021. Οι ερωτώμενες κλήθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα. Πιο αναλυτικά, έγινε προσπάθεια εύρεσης και επιλογής του κατάλληλου δείγματος μέσω τηλεφωνικών επικοινωνιών που πραγματοποίησε η ερευνήτρια. Οι συμμετέχουσες πληροφορήθηκαν για τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην έρευνα, καθώς σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους μέσα από την δική τους εμπειρία και τα δικά τους βιώματα. Επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ότι δεν θα γίνει αναφορά στα προσωπικά τους στοιχεία και ότι η διαδικασία καλύπτεται από το ερευνητικό απόρρητο και την εχεμύθεια. Επίσης, γνωστοποιήθηκε ότι είναι απαραίτητη η χρήση των κατάλληλων μέσων για την καταγραφή των απαντήσεών τους και τις ανάγκες ανάλυσης των δεδομένων. Τα άτομα, τα οποία προσεγγίσθηκαν ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα, γενικά ήταν θετικά και πρόθυμα να παραχωρήσουν συνέντευξη, παρά τα μέτρα απαγόρευσης κυκλοφορίας για αποφυγή διασποράς του κορονοϊού. Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να αναφερθεί ότι όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω πλατφόρμας με χρήση μικροφώνου, κάμερας και προγράμματος καταγραφής του ήχου και της εικόνας.

Στη συνέχεια, εφόσον είχε προσδιοριστεί η μέρα και ώρα του ραντεβού, γινόταν επικοινωνία μέσω της πλατφόρμας το προσυμφωνημένο χρονικό διάστημα για να ξεκινήσει η συνέντευξη. Πριν την διαδικασία καταγραφής της συνέντευξης, η ερευνήτρια παραχωρούσε αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, το θέμα της διπλωματικής εργασίας, το πανεπιστήμιο και για το πόσο σημαντική είναι η συμβολή της καθεμίας ξεχωριστά. Επιπλέον, πριν την έναρξη ζητούσε για μια ακόμη φορά την προφορική συναίνεση καταγραφής της συνέντευξης, εξηγούσε ότι ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η μαγνητοσκόπηση, διότι εξασφάλιζε την πιστή αναπαραγωγή όσων θα έλεγε η ίδια. Ακόμα, δίνονταν και η υπόσχεση για εχεμύθεια και ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δεν θα αισθάνεται άνετα ή ότι, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις της, μπορεί να ζητήσει να μη δημοσιοποιηθούν. Τέλος, κατέστη σαφές στις συμμετέχουσες ότι έχουν το δικαίωμα να λάβουν αντίγραφο της συνέντευξης, πριν από κάθε χρήση ή δημοσιοποίησή της. Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2010), αυτές οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις αποτελούν δικλείδες ασφαλείας για τον διστακτικό συμμετέχοντα και συνήθως τον κάνουν να αισθανθεί πιο ασφαλής, ανοιχτός και χαλαρός κατά την συνέντευξη.

Η συνέντευξη ξεκινούσε με τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως ηλικία, βασικές και πρόσθετες σπουδές, υπηρεσιακή κατάσταση και τα συνολικό χρόνο υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στα ΖΕΠ. Στη συνέχεια ακολουθούσαν οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες ήταν ταξινομημένες στους θεματικούς άξονες, όπως έχουν περιγραφεί παραπάνω. Χρειάζεται ακόμα να αναφερθεί ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία, στη στάση του σώματος καθώς και στον τόνο της φωνής των ερωτώμενων. Δείγμα από απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

Τέλος, κρίθηκε απαραίτητο πριν τη διεξαγωγή της έρευνας να υλοποιηθεί πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να ελεγχθεί το ερωτηματολόγιο, να χρονομετρηθεί, να βρεθεί ο βαθμός ανταπόκρισης αλλά και πιθανά τεχνικά ή πρακτικά προβλήματα, όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε δύο κοινωνικούς λειτουργούς που είχαν εργασθεί σε σχολείο ΖΕΠ και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση με καθένα από τα άτομα αυτά και με βάση τις απαντήσεις και τις υποδείξεις τους, οι οποίες καταγράφηκαν, έγινε μικρή τροποποίηση των ερωτημάτων και η τελική διατύπωση και σύνταξη του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α).

6.6 Ανάλυση δεδομένων

Οι προσεγγίσεις της ποιοτικής ανάλυσης μπορούν να διακριθούν, σύμφωνα με τις Braun & Clarke (2006), σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνες που είναι δεσμευμένες σε συγκεκριμένες θεωρητικές ή επιστημολογικές θέσεις π.χ. ανάλυση λόγου που συνδέονται είτε με τη θεωρία του λόγου των Laclau & Mouffe, είτε με την κριτική ανάλυση λόγου, ανάλυση συνομιλίας που συνδέεται στενά με την εθνομεθοδολογία καθώς και η αφηγηματική ανάλυση που αντλεί στοιχεία από τη θεωρία της αφήγησης και β) σε εκείνες που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και επιτρέπουν την αξιοποίησή τους από ερευνητές, οι οποίοι εκκινούν από διαφορετικές μεταξύ τους θεωρητικές αφετηρίες π.χ. θεματική ανάλυση, ανάλυση περιεχομένου καθώς και την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία.

Για την ανάλυση της παρούσας ερευνητικής μελέτης, έγινε χρήση της «θεματικής ποιοτικής ανάλυσης», μια ιδιαίτερα διαδεδομένη και εύχρηστη μέθοδο στην ποιοτική έρευνα, η οποία παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης. Αποτελεί μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων , τα οποία προκύπτουν από

τα ερευνητικά δεδομένα και χαρακτηρίζεται από σχετική θεματική ελευθερία» και ευελιξία (Braun & Clarke, 2006).

Συγκεκριμένα, για την διεξαγωγή της παρούσας θεματικής ανάλυσης ακολουθήθηκαν τα έξι (6) βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006):

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα, με επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο.
2. Κωδικοποίηση των δεδομένων και απόδοση σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ενός εννοιολογικού προσδιορισμού – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων.
3. Αναζήτηση των θεμάτων. Εδώ, ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Ο ρόλος των ερευνητών στην αναζήτηση των θεμάτων ή μοτίβων είναι ουσιαστικός καθώς καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.
4. Επανεξέταση των θεμάτων, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν (π.χ. αν δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίξουν, ή τα δεδομένα ποικίλουν αρκετά μεταξύ τους). Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα.
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων. Προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει υπερβολική αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων καθώς και να αναγνωριστεί η ύπαρξη υποθεμάτων. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα διάφορα θέματα στην τελική ανάλυση. Τα ονόματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα.
6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων. Η συγγραφή της ανάλυσης συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων χρειάζεται να παρέχει

μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία, χωρίς επαναλήψεις που να συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αναλύονται διεξοδικά οι θεματικοί άξονες και παρατίθενται κάποια αυτούσια «κομμάτια» από τις συνεντεύξεις.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί ότι σε καθένα από τους δέκα συνεντευξιαζόμενους δόθηκε ένας κωδικός για να τηρηθεί η ανωνυμία τους. Συγκεκριμένα δόθηκαν οι κωδικοί ΚΛ. 1, ΚΛ.2, ΚΛ. 3, ΚΛ.4, ΚΛ. 5, ΚΛ. 6, ΚΛ. 7, ΚΛ. 8, ΚΛ. 9, ΚΛ. 10. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των Κοινωνικών Λειτουργών απομαγνητοφωνήθηκαν και αφού μελετήθηκαν, αποδόθηκαν οι κατάλληλοι «κωδικοί», οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς (βλ. 6.6 Ανάλυση δεδομένων). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι κωδικοί που αναδύθηκαν ήταν περισσότεροι από ένας, ωστόσο ενοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν κατηγορίες, οι οποίες είχαν εσωτερική ομοιογένεια. Οι κατηγορίες με κοινό προσανατολισμό ομαδοποιήθηκαν και συνέθεσαν τους θεματικούς άξονες. Έτσι, ο εκάστοτε θεματικός άξονας με τις κατηγορίες που συμπεριλαμβάνει περιγράφει συνοπτικά το υπό εξέταση κείμενο. Στην συνέχεια, η ερευνήτρια προσπάθησε να ερμηνεύσει και να συντάξει την ανάλυση του κειμένου μέσω μιας λογικής αλληλουχίας.

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των Κοινωνικών Λειτουργών προέκυψαν οι εξής θεματικοί άξονες:

- Συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών/τριών στις ΖΕΠ.
- Ο Ρόλος, τα εργαλεία, οι αρμοδιότητες και οι δεξιότητες του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.
- Αξιολόγηση διαδικασίας και ρόλου - προτάσεις για βελτίωση.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

1) Περιγραφή των δυσκολιών των μαθητών/τριών.
2) Περιγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών.
3) Περιγραφή των αναγκών των οικογενειών.

4) Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών.
5) Προβλήματα που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία.
6) Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία.
7) Περιγραφή του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ.
8) Χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ.
9) Εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ.
10) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.
11) Περιγραφή παρέμβασης κατά την οποία ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης.
12) Παραπομπές σε φορείς στην κοινότητα.
13) Περιγραφή συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών.
14) Τρόποι με τους οποίους συμβάλει ο κοινωνικός λειτουργός στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών.
15) Διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με εκπαιδευτικούς.
16) Αντίληψη του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού από τις άλλες ειδικότητες στις ΖΕΠ.
17) Τα προσόντα και οι δεξιότητες που χρησιμεύουν στον Κοινωνικό Λειτουργό που εργάζεται στις ΖΕΠ.
18) Αξιολόγηση της παρουσίας του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.
19) Τρόποι βελτίωσης του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.
20) Αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία.
21) Τρόποι βελτίωσης του προγράμματος στις ΖΕΠ.

7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελείται από 10 (δέκα) κοινωνικούς λειτουργούς, όλες γυναίκες, οι οποίες έχουν εργασθεί τουλάχιστόν ένα σχολικό έτος σε σχολείο ΖΕΠ. Στους κοινωνικούς λειτουργούς, δόθηκαν οι κωδικοί ΚΛ1, ΚΛ2, ΚΛ3, ΚΛ4, ΚΛ5, ΚΛ6, ΚΛ7, ΚΛ8, ΚΛ8, ΚΛ10, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από διάφορες πόλεις της Ελλάδας, όπως Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κόρινθο, Κομοτηνή, Λάρισα, Πάτρα.

Πιο αναλυτικά, η **ΚΛ1** είναι 35 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Α.Τ.Ε.Ι. Αθήνας και έχει παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση, έχει πέντε (5) έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, εκ των οποίων το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στην Αγία Βαρβάρα Αττικής. Η **ΚΛ2** είναι 32 ετών, έχει σπουδάσει στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης στο τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας και στην συνέχεια παρακολούθησε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με την Ψυχική Υγεία. Επιπλέον, έχει τετραετή εκπαίδευση στην συστημική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία από ιδιωτικό φορέα. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση, έχει οχτώ (8) έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση εκ των οποίων το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στην Ν. Σμύρνη Λάρισας. Η **ΚΛ3** είναι 32 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην κοινοτική κοινωνική εργασία από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση, έχει εργασθεί συνολικά πέντε (5) έτη στην εκπαίδευση εκ των οποίων το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στην Αγία Βαρβάρα Αττικής. Η **ΚΛ4** είναι 33 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και έχει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, το οποίο παρακολούθησε εξ αποστάσεως στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας της Κύπρου. Έχει παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη, εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση τα τελευταία πέντε (5) έτη εκ των οποίων το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στην Θεσσαλονίκη.

Συνεχίζοντας με την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, η **ΚΛ5** είναι 38 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή, εξ αποστάσεως στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας στην Κύπρο και έχει παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση τα τελευταία δέκα (10) έτη εκ των οποίων τα δύο (2) σε σχολείο ΖΕΠ στην Κομοτηνή. Η **ΚΛ6** είναι 34 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών και έχει παρακολουθήσει ένα ετήσιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση τα τελευταία πέντε (5) έτη εκ των οποίων τα δύο σε ΖΕΠ στα Εξαμίλια Κορίνθου. Η **ΚΛ7** είναι 38 ετών, έχει μεταπτυχιακό στην Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, δεύτερο πτυχίο στο τμήμα φιλοσοφικής στο ΕΚΠΑ και ετήσιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση με προϋπηρεσία

τέσσερα (4) έτη εκ των οποίων το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στα Άνω Λιόσια Αττικής. Η **ΚΛ8** είναι 40 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών καθώς και Νοσηλευτική στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, έχει μεταπτυχιακό στην Κοινωνική Πολιτική από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και ετήσιο σεμινάριο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στον χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία πέντε (5) έτη από τα οποία το ένα (1) σε σχολείο ΖΕΠ στην Πάτρα. Η **ΚΛ9** είναι 42 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, έχει μεταπτυχιακό στην Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση από το ίδιο πανεπιστήμιο και έχει παρακολουθήσει και ετήσιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Η ίδια εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην εκπαίδευση τα τελευταία πέντε (5) έτη εκ των οποίων το ένα σε σχολείο ΖΕΠ στην Αθήνα. Τέλος, η **ΚΛ10** είναι 41 ετών, έχει σπουδάσει Κοινωνική Εργασία στο Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας και έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Εργάζεται ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός σε σχολεία της Αττικής τα τελευταία τέσσερά (4) έτη εκ των οποίο το ένα (1) σε ΖΕΠ.

7.2 Θεματικός Άξονας 1: Οι συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών.

Στον πρώτο θεματικό άξονα παρουσιάζονται οι συνθήκες της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι ανάγκες που προκύπτουν, στους ίδιους και κατ' επέκταση και στις οικογένειές τους και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των παιδιών, πάντα μέσα από την οπτική των κοινωνικών λειτουργών.

Στον παρακάτω πίνακα δίνεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους κωδικούς που τους αντιστοιχούν και τις αντίστοιχες εμφανίσεις.

Πίνακας 2. Πρώτος Θεματικός Άξονας

Πρώτος Θεματικός Άξονας: Συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών/τριών		
Κατηγορίες	**Κωδικοί**	**Εμφανίσεις**
1) Περιγραφή των δυσκολιών των μαθητών/τριών	**ΔΣΓΛ** = Δυσκολίες στην γλώσσα	7
	ΔΣΣ = Δυσκολία στη συνεννόηση	3

	ΧΚΕΟ = Χαμηλό κοινωνικό επίπεδο οικογένειας	1
	ΔΣΓΡ = Δυσκολίες στην γραφή	4
	ΔΣΕ = Δυσκολίες στην επικοινωνία	5
2) Περιγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών	**ΕΒΑ** = Έλλειψη βασικών αγαθών	6
	ΟΙΑ = Οικονομικές ανάγκες	2
	ΚΟΑ = Κοινωνικές ανάγκες	1
	ΑΑΠ = Ανάγκη αποδοχής	2
	ΑΕΣΚ = Ανάγκη ένταξης στη κοινωνία	2
	ΑΝΕΚΠ = Ανάγκες εκπαίδευσης παιδιών	2
	ΑΕΚΚΣΔΕ = Ανάγκη εκμάθησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων	1
	ΑΣΣΜΤΝ = Ανάγκη συνειδητοποίησης της σχέσης με τον νόμο	2
3) Περιγραφή των αναγκών των οικογενειών	**ΑΓΑΣΕΧ** = Ανάγκη για απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο	1
	ΑΔΜΦΣΚ = Ανάγκη διασύνδεσης με φορείς στη κοινότητα	3
	ΑΕΓ = Ανάγκη εργασίας γονέων	3
	ΑΑΠ = Ανάγκη αποδοχής	1
	ΑΕΣΚ = Ανάγκη ένταξης στη κοινωνία	1
	ΑΝΕΚΓ = Ανάγκη εκπαίδευσης γονέων	1
4) Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών	**ΔΙΚ** = Διαφορετική κουλτούρα	3
	ΕΚΣΔΒΤΠ = Το εκπαιδευτικό σύστημα δε βοηθά τα παιδιά	4
	ΟΙΠ = Οικονομικοί παράγοντες	2
	ΠΟΛΠ = Πολιτισμικοί Παράγοντες	1
	ΚΔΕΠΣ = Το κράτος δεν έδωσε την πρέπουσα σημασία	1
	ΠΜΝ = Προβλήματα με τον νόμο	1
	ΕΣΣΜΓ = Ελλειμματική συνεργασία σχολείου με γονείς	2
	ΜΕΑΣΠΟ = Μη εξοικείωση ανάμεσα στις πληθυσμιακές ομάδες	1

	ΔΕΕΝΤΑ = Δεν είμαστε έτοιμοι να τους αποδεχτούμε	2
	ΑΚΕΚ = Άκαμπτοι εκπαιδευτικοί	1
5) Προβλήματα που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία	**ΡΣΜΤ**=Ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ τους	2
	ΡΣΜΤΟΤΠ = Ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ των ομάδων των παιδιών	5
	ΔΥΤΖ = Δεν υπήρχαν τέτοια ζητήματα	2
	ΚΣΞΤΠ = Κάποιο συνάδελφοι ξεχώριζαν τα παιδιά	2
	ΡΣΑΜΠ = Ρατσιστική συμπεριφορά από μεγαλύτερα παιδιά	2
6) Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία	**ΑΘΑΤΔ** = Αντιμετώπιση θέματος από τον διευθυντή	3
	ΥΨΕΠ = Υλοποίηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων	2
	ΛΠ = Λειτούργησα πυροσβεστικά	2
	ΣΧΚΕΦΣΔΡ = Σχεδιασμός και εφαρμογή σχετικής δραστηριότητας	4
	ΔΠΕΚΠΣΠ = Δημιουργία προγράμματος επικοινωνίας και παρακολούθησης συμπεριφοράς παιδιών	1

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους κωδικούς του άξονα Α έχουν ως εξής:

Περιγραφή των δυσκολιών των μαθητών/τριών

Οι κοινωνικοί λειτουργοί μέσα από τις απαντήσεις τους έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ΕΚΟ συναντούν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, οι οποίες αφορούν πρωτίστως την γλώσσα. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών/τριών είναι Ρομά και σε κάποια σχολεία υπήρχαν μετανάστες και ελάχιστοι πρόσφυγες. Πολλά από τα παιδιά δεν γνωρίζουν να μιλούν και να γράφουν και χρειάζεται να τους κάνουν μετάφραση οι συμμαθητές τους. Οι δυσκολίες που, κυρίως, συναντούν σε μαθησιακό επίπεδο, σχετίζονται με την γλώσσα, την γραφή, την ανάγνωση, την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

ΚΛ1:*«έχω αντιμετωπίσει δύο περιπτώσεις παιδιών με σοβαρή δυσκολία στη γλώσσα. Στην πρώτη περίπτωση είχαμε ένα πανέξυπνο αγόρι, το οποίο παραπέμφθηκε και για αξιολόγηση από τα ΚΕΣΥ γιατί θέλαμε να βεβαιωθούμε ότι πρόκειται για δυσκολία στη γλώσσα και όχι για εγγενή μαθησιακή δυσκολία. Το παιδί αυτό είχε ένα αλλοπρόσαλλο γλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον. Ο μπαμπάς του ήταν γαλλόφωνος Αφρικανός και η μαμά του Ουκρανή, η οποία μιλούσε Ουκρανικά και Ρωσικά και μεταξύ τους μιλούσαν σπαστά Αγγλικά και σπαστά Ελληνικά, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην ξέρει καμία γλώσσα. Αυτό ήταν το πιο τρανταχτό παράδειγμα γλωσσικού προβλήματος που αντιμετώπισα. Η δεύτερη περίπτωση αφορά σε μια μαθήτρια Ρομά, η οποία ήρθε στην μέση της χρονιάς, τοποθετήθηκε στην Β΄ δημοτικού όπου ανήκε και ηλικιακά και το ζήτημα που αντιμετώπιζε ήταν καθαρά κοινωνικό. Το κορίτσι αυτό δε φαινόταν να έχει νοητική υστέρηση, μπορούσε να συνεννοηθεί με τους γονείς της στην γλώσσα των Ρομά αλλά δεν ήξερε καθόλου την ελληνική γλώσσα, είχε ελλιπή εκπαίδευση, αφού δεν είχε πάει ποτέ σχολείο και ξαφνικά βρέθηκε στην Β΄ δημοτικού. Δεν είχε καθόλου κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες που αποκτά ένα παιδί που πάει σχολείο, πχ δεν ήξερε πώς να κρατά το μολύβι. Θυμάμαι την πρώτη φορά που συναντηθήκαμε με ρώτησε αν θα την αγοράσω από τους γονείς της, αν δηλαδή οι γονείς της θέλουν να την πουλήσουν και για αυτό την έφεραν»,* ΚΛ4: *«πολλά παιδιά επειδή δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν αυτό που ήθελαν και να ανταποκριθούν σε αυτό που τους ζητούσαμε.. συνήθως κάποιος από τους συμμαθητές έπαιρνε τον ρόλο του διερμηνέα και εξηγούσε και στις δύο πλευρές»,* ΚΛ5: *«πολλές φορές κάποιοι από τους μαθητές ήξεραν λίγα ελληνικά και τους αξιοποιούσαμε ώστε να κάνουνε τη μετάφραση σε κάποια βασικά πράγματα. Αρκετά με τη νοηματική, δείχνοντας ότι γράψε, κάνε εκείνο, κάνε το άλλο. Και επίσης τώρα, ας πούμε φέτος που έχω μία δράση βιωματική σε ένα τμήμα που είναι μόνο Ρομά παιδιά, που πρόκειται για ένα παιδάκι το οποίο το δουλεύουμε πάνω σε θέματα, σε ζητήματα ψυχοσυναισθηματικά….Επειδή δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα θα έχουμε μέσα τον δάσκαλο που τους κάνει το κοράνι για να μεταφράζει»,* ΚΛ6: *«πολλά από τα παιδιά δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα,, ούτε να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά ούτε και να μιλούν πολλές φορές. Επομένως, υπήρχε δυσκολία στην συνεννόηση, δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτό που τους ζητούσα.. και βέβαια υπήρχαν και κάποια παιδιά που είχαν ένα πολύ καλό επίπεδο, το οποίο φαινόταν και μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα στη συμπεριφορά τους, ήξεραν να διαβάζουν και να γράφουν… όμως τα περισσότερα δυστυχώς, δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν και τραβούσαν την προσοχή με διαφορετικό τρόπο, συχνά μη αποδεκτό· επιθετική συμπεριφορά»,* ΚΛ7: *«Ναι.. είχαν δυσκολία στη γλώσσα, μιλούσαν ελληνικά τα περισσότερα και όσα δεν μιλούσαν, τους εξηγούσαν οι υπόλοιποι συμμαθητές.. Η αλήθεια είναι ότι γνωστικά ήταν πίσω σε σχέση με τα*

παιδιά της ηλικίας τους, μεσολαβούσαν και διαστήματα σχολικής διαρροής και αυτό δυσχέραινε περισσότερο την κατάσταση, δεν είχαν μια σταθερή σχέση με το σχολείο.. αυτό είχε σαν αποτέλεσμα όταν επανέρχονταν σχολείο να μην μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν, να μην είναι αποτελεσματικοί και να δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε όποια διαδικασία».

Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις σχολείων ΖΕΠ που οι κοινωνικοί λειτουργοί, δεν συνάντησαν μαθητές/τριες με δυσκολίες σε γλωσσικό επίπεδο, όπως αναφέρουν:

ΚΛ2: *«Την ελληνική γλώσσα ήξεραν να την μιλούν, γιατί είχαν πολύ καλή σχέση με το εμπόριο, οπότε επειδή έβγαιναν στην αγορά μέσα στη πόλη, είχαν κατακτήσει αυτό το κομμάτι της επικοινωνίας στη γλώσσα.. αλλά μεταξύ τους επικοινωνούσαν στη δική τους γλώσσα, που στη περίπτωση της Νέας Σμύρνης, είναι τα ρουντάρικα., μια βουλγαρογενή γλώσσα, θα έλεγα.»*, ΚΛ3: *«τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη δική μου αποκλειστικά δουλειά όχι δεν συνάντησα ποτέ κάποιο πρόβλημα. Ευτυχώς βρέθηκαν δίοδοι επικοινωνίας και δεν δυσκολεύτηκα ποτέ να επικοινωνήσω με αυτά τα παιδιά».*

Περιγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους

Αδιαμφισβήτητα οι ανάγκες των μαθητών/τριών που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είναι τεράστιες και συχνά τα άτομα αυτά κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Πλέον είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα αποτέλεσμα των αδυναμιών και των ελλείψεων των συστημάτων της οικογένειας, της κοινότητας και της κοινωνίας και βασίζεται στη σχετικότητα δηλαδή στην ιδέα ότι ο αποκλεισμός μπορεί να διαγνωσθεί συγκρίνοντας τις συνθήκες μερικών ατόμων (ή ομάδων) σε σχέση με άλλα, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Έμφαση δίνεται όχι μόνο στα αποτελέσματα της φτώχειας, αλλά και στην έλλειψη προοπτικών για το μέλλον όπως επίσης και στην άρση των αιτίων (Καβουνίδη, 1999).

Σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους, έξι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρουν έλλειψη βασικών αγαθών καθώς και έντονες οικονομικές ανάγκες:

ΚΛ1: *«Εγώ ασχολήθηκα πολύ με ανθρώπους πολύ φτωχούς, οπότε μιλάμε για βασικές ανάγκες. Εννοώ τροφή, φάρμακα, ρούχα, στέγη. Αυτές οι οικογένειες μπορεί α ήταν λίγες, αλλά είχαν τεράστια ανάγκη για κάλυψη βασικών αναγκών»*, ΚΛ2: *«Μιλάμε για τεράστιες ανάγκες.. σημαντική σχολική διαρροή, φοβερά οικονομικά προβλήματα, πολύ έντονο το θέμα της εξάρτησης από ουσίες.. ότι μπορείς να φανταστείς ότι μπορεί να αναλάβει ένας κ.λ. σε ένα ΖΕΠ*

μπορείς να το δεις σε αυτό το σχολείο. Παρατήρησα και ανάγκες σίτισης σε κάποιες οικογένειες, τις οποίες παρέπεμψα σε κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής», ΚΛ7: *«Επίσης παρατήρησα έλλειψη βασικών αγαθών σε κάποια παιδιά, όπως ρουχισμός, υποδήματα, τρόφιμα.. όταν κάποιο παιδί στερείται τόσο βασικά πράγματα πώς να του μιλήσεις για συναισθήματα και κοινωνικές δεξιότητες ή ότι δεν είναι σωστό κάποιος να κλέβει, γιατί υπήρχαν και περιστατικά κλοπής στο σχολείο»,* ΚΛ8: *«Πολλές και τεράστιες ανάγκες.. υπήρχαν οικογένειες που στερούνταν βασικών αγαθών, όπως τροφή, ένδυση, υπόδηση, φάρμακα, στέγη.. θυμάμαι κάποια σπίτια είχαν κομμένο ρεύμα».*

Επιπλέον, τρεις από τους συνεντευξιαζόμενους, ανέφεραν την ανάγκη διασύνδεσης των οικογενειών με την κοινότητα, με τον Δήμο, με φορείς, προκειμένου να δικτυωθούν και να μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε:

ΚΛ1: *«ανάγκη διασύνδεσης με τα κοινωνικά ιατρεία, κοινωνικά φαρμακεία, με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου, προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν επιδόματα»,* ΚΛ3: *«η διασύνδεση με υπηρεσίες και φορείς που να μπορούσανε να τους παρέχουνε αγαθά τα οποία χρειάζονταν... και αυτή ήταν και η πρώτη προτεραιότητα, να λυθεί αυτό το θέμα…εεε..όπως κι έγινε»,* ΚΛ8: *«…και γενικά όλες οι οικογένειες χρειάζονταν ενημέρωση και καθοδήγηση για να κινηθούν στη κοινότητα, σε δημόσιες υπηρεσίες για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και τυχόν επιδομάτων που μπορούσαν να λάβουν».*

Από την άλλη πλευρά, γίνεται ιδιαίτερος λόγος για το ζήτημα της ανεργίας. Πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι πολλοί γονείς είναι άνεργοι, ενώ πολλοί κάνουν περιστασιακές εργασίες, γεγονός που συντελεί στην αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών, όπως προαναφέρθηκε:

ΚΛ2: *«κάποιες οικογένειες, τις οποίες παρέπεμψα σε κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής, θεσμός με τον οποίο είμαι κάπως αντίθετη διότι μια σακούλα τρόφιμα δεν καλύπτει τις ανάγκες τις οικογένειας, το θέμα είναι να βρουν εργασία, να καλύπτουν μόνοι τους τις ανάγκες τους»,* ΚΛ9: *«Πρώτη προτεραιότητα θα έλεγα για τις οικογένειες ήταν η ανεύρεση εργασίας, καθώς πολύ συχνά κανένας από του δύο γονείς δεν είχε εργασία ή σταθερή σχέση εργασίας και αυτό από πολύ συχνά μπορεί να οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές»,* ΚΛ4: *«το σοβαρότερο ήταν ότι δεν είχαν κάποια σταθερή εργασία από την οποία να μπορούν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα.. πολύ συχνά ο σύζυγος έφευγε στο εξωτερικό για να κάνει κάποια περιστασιακή δουλειά πχ. σε ναυπηγεία, εργοστάσια, οδηγός σε νταλίκες προκειμένου να μαζέψουν χρήματα*

και να συντηρήσουν την οικογένεια, διότι στην Ελλάδα δεν έβρισκαν εύκολα δουλειά.. οπότε η γυναίκα έμενε πίσω με τα παιδιά», ΚΛ5: *«η ανεργία είναι ένα ζήτημα που αφορούσε τις οικογένειες των γονέων, στα πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα παρατηρείται τεράστια ανάγκη για εύρεση εργασίας, ώστε να μπορούν να εξασφαλίσουν κάλυψη βασικών αγαθών.. βέβαια υπήρχαν και οι πιο ευκατάστατες οικογένειες, που είχαν καταστήματα και γενικά δικές τους επιχειρήσεις, οπότε σε αυτές τις περιπτώσεις οι ανάγκες διαφέρουν σημαντικά».*

Ωστόσο, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί δεν στάθηκαν στα ζητήματα ανεργίας και φτώχειας και εστίασαν σε ζητήματα εκπαίδευσης, συγκεκριμένα:

ΚΛ3: *«Τώρα σε ό,τι αφορά τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου….εεε.. μπορώ να πω ότι ήτανε ανάγκες επίσης εκπαίδευσης σε επίπεδο πρόληψης πάνω σε διάφορα ζητήματα…ανακάλυψα παραδείγματος χάριν ότι πολλά παιδιά, η πλειοψηφία μάλλον των μαθητών, ακόμη και σε πάρα πολύ μικρές ηλικίες, όπως δευτέρα, τρίτη δημοτικού είχανε μία πολλή έντονη ενασχόληση με το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η έκθεση τους σε αυτά ήτανε εξαιρετικά μεγάλη, οπότε ξεκίνησα μία περίοδο παρεμβάσεων σε επίπεδο πρόληψης όπου εκπαίδευα τους μαθητές πως να προστατευτούνε μέσα στο διαδίκτυο και είχε μεγάλη επιτυχία και ενδιαφέρον, γιατί είναι κάτι το οποίο απασχολεί πάρα πολύ τα παιδιά, αλλά και τους γονείς»,* ΚΛ6: *«Οι ανάγκες έχουν να κάνουν με το περιβάλλον που ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά, οπότε θεωρώ αναγκαίο να κάνουν οι ίδιοι οι γονείς κάποια εκπαίδευση, γιατί οι περισσότεροι τελειώνουν το δημοτικό και δεν συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους.. ειδικά τα κορίτσια.. για τα οποία σκοπός είναι να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά, συνήθως σε μικρή ηλικία. οπότε θα έλεγα ότι ανάγκη είναι η εκπαίδευση των παιδιών αλλά και των γονέων, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους»,* ΚΛ7: *«Εκτός από το γνωστικό κομμάτι, έχουν μεγάλη δυσκολία στο κομμάτι των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, πολλές φορές δε γνώριζαν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας.. δυσκολία στο χτίσιμο σχέσεων.. οπότε θεωρώ βασική την εκπαίδευση σε τέτοια θέματα»,* ΚΛ4: *«πολύ συχνά, κυρίως, οι γυναίκες, ανέφεραν ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τις δουλειές στο σπίτι, να εκπαιδευτούν σε μια τέχνη.. και σε αυτό το κομμάτι συνεργάστηκα με το κέντρο κοινότητας, προκειμένου να βρούμε δραστηριότητες, για να απασχοληθούν, δωρεάν».*

Τέλος, δύο κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των παιδιών σε σχέση με τον νόμο και δύο επικεντρώθηκαν σε ανάγκες αποδοχής και ένταξης στη κοινωνία:

ΚΛ4: *«Προκύπτουν πολύ σοβαρές ανάγκες.. το να είναι κάποιο παιδί καλός μαθητής στο σχολείο είναι πολύ δευτερογενές, όταν υπάρχουν τόσο σοβαρά προβλήματα στο σπίτι.. Πολλές φορές στην οικογένεια προκύπταν προβλήματα με την αστυνομία, κυρίως ο πατέρας μιας οικογένειας αντιμετώπιζε τέτοια ζητήματα, προβλήματα με τα χαρτιά τους αν ήταν πχ. Αλβανοί Ρομά»,* ΚΛ7: *«πολύ συχνά υπήρχαν κλοπές στο σχολείο και πολλές φορές και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς προπαραβατικές συμπεριφορές.. η ανάγκη σε αυτή τη περίπτωση είναι να συνειδητοποιήσουν κάπως την σχέση με το νόμο, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, τους κανόνες»,* ΚΛ10: *«οι ανάγκες που προκύπτουνε από τα παιδιά και από τις οικογένειες είναι περισσότερο της αποδοχής, της ένταξης στην κοινωνία».*

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών

Το σύνολο των κοινωνικών λειτουργών αναγνώρισε αρκετούς παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην κοινωνία. Πολλοί ανέφεραν τις ελλείψεις και την δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως κύριο υπαίτιο, ενώ άλλοι αναφέρθηκαν σε οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Από τα λεγόμενα τους μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι το ζήτημα της ένταξης είναι πολυπαραγοντικό. Πιο αναλυτικά, αναφέρουν:

ΚΛ1: *«Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή τους ένταξη έχουν να κάνουν με την δομή της κοινωνίας τους, όπως συνηθίζεται να λέγεται. Δεν είναι βέβαια το ίδιο με την κουλτούρα που υπάρχει σε άλλες περιοχές της Αττικής, γιατί η πλειοψηφία των Ρομά στην Αγία Βαρβάρα είναι ευκατάστατοι. Έχουν χαμηλό κοινωνικό επίπεδο, δεν έχουν σε πολύ εκτίμηση το σχολείο, όμως έχουν ως στόχο το παιδί τους να τελειώσει το γυμνάσιο, το οποίο είναι πολύ σημαντικό, γιατί σε άλλες περιοχές της Αττικής όπως Μενίδι, Ασπρόπυργος δεν υπάρχει αυτός ο στόχος. Ακόμη, υπάρχει και κάτι πολύ συγκεκριμένο, το οποίο δεν μπορώ να εντοπίσω ακριβώς ή να εκφράσω καλά, αφορά στη συμπεριφορά του συστήματος του σχολείου απέναντι στις οικογένειες αυτών των μαθητών, σαν να είναι έτοιμο να τις κατηγορήσει. Είχα ακούσει για παράδειγμα την εξής ατάκα: «Ε καλά! Μην ασχολείσαι μόνο με αυτούς, ασχολήσου και λίγο με τους δικούς μας, για να φανεί». Θέλω να πω ότι αντιλήφθηκα πολύ γρήγορα την ύπαρξη ενός άλλου βλέμματος απέναντι σε αυτά τα παιδιά από ένα μεγάλο μέρος των εργαζομένων στο σχολείο, δεν άκουσα έναν καλό λόγο, κάπως σαν να τα ξεχώριζαν και αυτό φυσικά από μόνο του δυσχεραίνει την ένταξη των παιδιών και το εισπράττουν και οι γονείς (το βλέμμα). Και ας μην ξεχνάμε ότι οι περισσότερες οικογένειες Ρομά της περιοχής όπως ανέφερα προηγουμένως, έχουν ένα καλό*

οικονομικό επίπεδο, με ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι οποίες είναι έτοιμες να μεταφερθούν στα παιδιά στο μέλλον, οπότε και το σχολείο να μη τελειώσει το παιδί, θα έχει την επιχείρηση της οικογένειας», ΚΛ6: *«Οι άνθρωποι έχουν τη δική τους κουλτούρα, οι περισσότεροι ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας μέσα σε ένα πολύ βρόμικό περιβάλλον, οπότε το τελευταίο πράγμα με το οποίο θα ασχοληθούν είναι η εκπαίδευση των ίδιων αλλά και των παιδιών τους.. οι περισσότεροι δεν εργάζονται, ζουν από επιδόματα, κλέβουν, παρατηρείται έντονη παραβατικότητα και εγκληματικότητα.. οπότε όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την εξέλιξη των παιδιών, τη πρόοδο.. η ίδια διαπίστωσα μετά από επίσκεψη στον καταυλισμό, ότι η κατάσταση εκεί είναι τραγική, αν κάποιος δει με τα μάτια του τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών, τότε μόνο μπορεί να προβληματιστεί και να καταλάβει γιατί τα παιδιά αυτά φέρονται με αυτόν τον τρόπο, γιατί παρόλο που έρχονται σχολείο δεν έχουν καταφέρει να μάθουν να γράφουν ούτε το όνομά τους.. βέβαια υπάρχει μια ανοχή και στις απουσίες αυτών των παιδιών.. ίσως χρειάζεται καλύτερη συνεργασία με τις οικογένειες ώστε αυτό που χτίζεται στο σχολείο να μην γκρεμίζεται στο σπίτι..»,* ΚΛ3: *«παράγοντες που δυσχεραίνουν και έτσι θέλω να το εκφράσω αυτό και με το μεγαλύτερο δυνατό σεβασμό ήτανε θα έλεγα πολιτισμικοί. Παρατήρησα δηλαδή ότι όσοι μαθητές ήταν Ρομά είτε ελληνικής είτε αλβανικής καταγωγής εεεε…. είχανε μία κουλτούρα απέναντι στο σχολείο που πολλές φορές οδηγούσαν τα παιδιά στην απουσία. Και να το εξηγήσω αυτό. Εννοώ ότι, για παράδειγμα όταν υπήρχαν… τοπικές γιορτές όπως για παράδειγμα ο εορτασμός της…γιορτής της Αγίας Βαρβάρας τον Δεκέμβρη. Για να πραγματοποιηθεί λοιπόν αυτό το πανηγύρι που γίνεται κάθε χρόνο στην περιοχή, πολλά παιδιά λείπανε δυο και τρεις μέρες από το σχολείο, γιατί συμμετείχανε στους εορτασμούς. Ή για παράδειγμα εάν γινόταν ένας γάμος, κάποιο συγγενικό πρόσωπο στο σπίτι των παιδιών παντρευότανε, τα παιδιά λείπανε γιατί συμμετείχαν και αυτά στους εορτασμούς, ήταν δηλαδή πολιτισμικοί παράγοντες που οδηγούσανε τα παιδιά στην απουσία».*

Κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί αναγνωρίζουν το θέμα της διαφορετικής κουλτούρας, ωστόσο πάνε ένα βήμα παρακάτω αναγνωρίζοντας και την δική μας υπαιτιότητα στο θέμα της ένταξης των παιδιών τόσο σε ατομικό όσο και σε κρατικό επίπεδο:

ΚΛ8: *«Μμμμ.. ποιοι παράγοντες.. σίγουρα είναι θέμα κουλτούρας, είναι διαφορετική από την δική μας, έχουν διαφορετική θεώρηση για τα πράγματα, για παράδειγμα θεωρούν ότι το σχολείο συνήθως στην έκτη δημοτικού τελειώνει, πολύ λίγα παιδιά συνεχίζουν για το γυμνάσιο και κυρίως αγόρια. Επίσης, θεωρώ ότι και εμείς δεν είμαστε έτοιμοι να τους αποδεχτούμε και αυτό φαίνεται και στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία.. πολύ συχνά ακούω υποτιμητικά σχόλια ώστε*

να φαίνονται υποδεέστεροι», ΚΛ9: *«το θέμα της διαφορετικής κουλτούρας παίζει πού σημαντικό ρόλο, καθώς έχουν μεγαλώσει με διαφορετικές αρχές, αξίες, πρότυπα.. ωστόσο και εμείς από την πλευρά μας, είτε ατομικά είτε σε συλλογικό επίπεδο δε θεωρώ ότι είμαστε έτοιμοι να τους αποδεχτούμε»,* ΚΛ5: *«Το ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν έχουνε λάβει την κατάλληλη προσοχή από το κράτος, ώστε να ενταχθούν όχι μόνο τα παιδιά στην εκπαίδευση, να ενταχθούν οι ίδιοι οι άνθρωποι στην κοινωνία. Δίνοντας μόνο χρήματα, επιδόματα δεν γίνεται η ένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία. Χρειάζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα και παρέμβαση μέσα στην γειτονιά τους με κατάλληλα κλιμάκια...ώστε να αποφεύγεται να δημιουργείται γκέτο στα σχολεία. Δηλαδή και αυτό που γίνεται στην πόλη της Κομοτηνής.. ότι δηλαδή τα παιδιά Ρομά μοιράζονται σε τρία σχολεία από τα 13 που υπάρχουνε στην πόλη…δημιουργεί μία γκετοποίηση».*

Ακόμη ένας παράγοντας που αναφέρθηκε, αφορούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα:

ΚΛ2: *«Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθά στην ομαλή ένταξη των παιδιών. Είχα παρατηρήσει ότι το συγκεκριμένο στο σχολείο η κάθε τάξη αποτελούνταν από τρία τμήματα.. πχ το Α1, Α2, Α3 και ούτω καθεξής.. στο Α1 είχαν τοποθετηθεί μαθητές μη Ρομά, στο Α2 μπαίναν μαθητές Ρομά, οι οποίοι ήταν σε ένα καλό μαθησιακό επίπεδο και στο Α3 μπαίναν μαθητές με καθόλου καλό μαθησιακό επίπεδο. Αυτό και μόνο είναι διαχωρισμός.. δεν μπορεί ένα κράτος που κάνει λόγο για συμπερίληψη, να διαχωρίζει κατά αυτόν τον τρόπο τους μαθητές.. ωστόσο καταλαβαίνω ότι ίσως σε μαθησιακό επίπεδο να βοηθάει, αλλά εγώ είμαι κ.λ. και κάπως αλλιώς βλέπω τα πράγματα»,* ΚΛ4: *«Αρχικά, από τη πλευρά του σχολείου, έχω παρατηρήσει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην πραγματικότητα δεν επιθυμούν να αλλάξουν την νοοτροπία της σε αυτό το κομμάτι της ένταξης.. πχ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να τροποποιήσουν για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα στη τάξη, να συμφιλιωθούν με το γεγονός ότι όλα τα παιδιά δε μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και τρόπο.. για παράδειγμα αν έρθει ένα παιδί με συγκεκριμένο τρόπο ενδυμασίας, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί αρνητικά από έναν εκπαιδευτικό.. φυσικά στην μεταξύ της κοινότητα εννοώ, όχι παρά πέρα.. δηλαδή μέσα από συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων διαπίστωσα μια ρατσιστική τάση, ακόμα και χλευασμό κάποιες φορές απέναντι σε ένα παιδί από την πλευρά κάποιων εκπαιδευτικών»,* ΚΛ7: *«παράγοντες αφορούν όλες τις πλευρές, είναι πολυσυστημικό το ζήτημα.. η κοινότητα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που μπορεί να έχουν τι ενστάσεις τους, τις προκαταλήψεις τους, οι γονεί των μαθητών, οι συμμαθητές των παιδιών Ρομά, οι ώρες που προβλέπονται για τους κ.λ. και πόσο σταθερή σχέση μπορεί να χτιστεί σε αυτό το διάστημα ώστε να μπορέσει να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.. όλα αυτά συνηγορούν και δυσκολεύουν την ομαλή ένταξη των παιδιών..*

χρειάζεται να εξοικειωθεί η μια πληθυσμιακή ομάδα με την άλλη, να συνεργάζεται η κοινότητα με το σχολείο για κοινές δράσεις.. πρέπει να υπάρχει ένας συντονισμός».

Προβλήματα που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία

Στην συνέχεια οι κοινωνικοί λειτουργοί κλήθηκαν να υποδείξουν προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που υπάρχει στο σχολείο. Δύο κοινωνικοί λειτουργοί δεν αναγνώρισαν κάτι τέτοιο στην σχολική κοινότητα που εργάζονταν, ανέφεραν ότι στο σχολείο υπάρχει καλό κλίμα, το οποίο οφείλεται πρωτίστως στο διευθυντή του σχολείου και δευτερεύοντος στον σύλλογο διδασκόντων, Συγκεκριμένα, ανέφεραν:

ΚΛ3: *«Είναι ένα σχολείο απόλυτα συμπεριληπτικό που κανείς δεν νιώθει διαφορετικός από κανένα.. είναι σχολείο που έχει κάνει πολλά χρόνια πριν δουλειά και έχει ένα εξαιρετικό διευθυντή, ο οποίος έχει πολύ μεγάλη εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα παιδιά ήτανε, είχανε φτάσει στο σημείο εξαιρετικής αποδοχής του διαφορετικού, τόσο που αντιλαμβανόσουν ότι κανείς δεν ξεχώριζε τον εαυτό του μέσα στην ομάδα του σχολείου»,* ΚΛ1: *«ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου είναι ο πιο λειτουργικός και ευχάριστος διευθυντής που έχω γνωρίσει, έχει πολλές γνώσεις πάνω στα ζητήματα της ένταξης, οπότε πάντα υπήρχε ίση αντιμετώπιση και μια συζήτηση πάνω σε αυτά τα θέματα, οπότε το συγκεκριμένο σχολείο δουλεύει μόνο έτσι, προς αυτή τη κατεύθυνση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι ακόμα και αν έχεις εργαζόμενους που βαθιά μέσα τους πιστεύουν άλλα πράγματα, αναγκάζονται να προσέξουν πως θα συμπεριφερθούν».*

Ωστόσο, οι υπόλοιποι οχτώ κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν προβλήματα και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, ρατσιστικές συμπεριφορές ορισμένες φορές, σχολικό εκφοβισμό τόσο μεταξύ των Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών, όσο και μεταξύ των Ρομά, αφου όπως χαρακτηριστηκά αναφέρθηκε *«η διαφορετικότητα φέρνει εντάσεις».* Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε:

ΚΛ9: *«Περισσότερο θα έλεγα υπήρχε ρατσισμός μεταξύ των Ρομά, διαχωρίζονταν μεταξύ τους σε Έλληνες Ρομά και Αλβανούς Ρομά, πλούσιους και φτωχούς. Βέβαια, υπήρχαν και περιστατικά μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών, αφού τα παιδιά αναπαράγουν στο σχολείο αυτά που ακούνε στο σπίτι»,* ΚΛ6: *«υπήρχαν κοροϊδίες μεταξύ τους, παρατηρήθηκαν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού»,* ΚΛ4, ΚΛ10: *«αυτό παρατήρησα και στο σχολείο, τα μικρά παιδιά παίζανε πολύ πιο εύκολα μεταξύ τους.. όμως όσο μεγάλωνε η ηλικία, δηλαδή Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξη, έβλεπες ότι έβγαζαν μια ρατσιστική διάθεση.. τα μη Ρομά προς τα Ρομά παιδιά..*

πραγματικά δεν ξέρω ποια είναι αυτά τα ερεθίσματα που ενίσχυαν αυτή τη ρατσιστική τάση», ΚΛ2: *«Περισσότερο υπήρχαν διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ Ρομά μαθητών, παρά μεταξύ Ρομά και μη Ρομά και πολλές φορές ρατσιστικά σχόλια δεχόντουσαν οι γονείς Ρομά από άλλους γονείς Ρομά, μάλλον περισσότερο ήταν ταξικό το θέμα θα έλεγα.. νομίζω επίσης ότι τα παιδιά ήταν συνηθισμένα κατά κάποιο τρόπο να λύνουν τις διαφορές τους λέγοντας άσχημες κουβέντες και χτυπώντας το ένας το άλλο, παρουσίαζαν βίαιη συμπεριφορά»,* ΚΛ8: *«υπήρχαν ζητήματα μεταξύ μη Ρομά και Ρομά παιδιών, αλλά ήταν ελάχιστες οι εντάσεις.. μπορώ να πω όμως ότι περισσότερα προβλήματα υπήρχαν μεταξύ των Ρομα, πολλές εντάσεις, εκφοβισμός, πολλοί τσακωμοί μεταξύ τους, πιάνονταν στα χέρια πολλές φορές».*

Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία

Σε αυτό το σημείο, οι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν τρόπους με τους οποίους προσπάθησαν να διαχειριστούν την κατάσταση, παρουσίασαν δράσεις, δραστηριότητες και προγράμματα, τα οποία είχαν ως κύριο στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ξενοφοβία, την έννοια της φιλίας και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, ανέφεραν:

ΚΛ2, ΚΛ10: *«Κάναμε διάφορα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα με τα παιδιά, συνεργαζόντουσαν πολύ καλά μεταξύ τους»,* ΚΛ4: *«αυτό που έκανα αρχικά ήταν να διαχειριστώ την κατάσταση εκείνη τη στιγμή, εντελώς «πυροσβεστικά» πχ να χωρίσω τα παιδιά σε έναν τσακωμό και σε δεύτερο χρόνο μέσα από κάποια δραστηριότητα (παιχνίδι) να δούμε τι πήγε στραβά και πως μπορεί το κάθε παιδί να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις με αποδεκτό τρόπο», ΚΛ5: «κάναμε αρκετές βιωματικές για τον εκφοβισμό, για τους σωστούς τρόπους συμπεριφοράς, για τη φιλία, δίναμε μεγάλη σημασία στη φιλία»,* ΚΛ6, ΚΛ9: *«αυτό που κάναμε ήταν γρήγορα να χωρίσουμε τα παιδιά που τσακώνονταν και ύστερα να κάνουμε μικρές ομάδες που μέσα από το παιχνίδι και την συζήτηση να δούμε τι είχε συμβεί, να τα φέρουμε κοντά ώστε να λυθεί η παρεξήγηση..»,* ΚΛ7: *«Η αλήθεια είναι ότι οι δάσκαλοι ζητούσαν να γίνω πυροσβέστης, όμως εγώ πήρα τον χρόνο μου και η παρέμβαση έγινε σε δεύτερο χρόνο, αφού θεωρούσα την επικοινωνία με την οικογένεια απαραίτητη, για να βγάλουμε ένα πρόγραμμα επικοινωνίας, να παρακολουθούμε τις συμπεριφορές των παιδιών και στο σπίτι και στο σχολείο.. βέβαια η επικοινωνία με τους γονείς δεν ήταν πάντα πρόσφορη..»,* ΚΛ8: *«κάναμε κάποιες δράσεις για τη καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο, έκανα ομάδες με τους μεγαλύτερους μαθητές και συζητήσαμε για τον εκφοβισμό, την διαφορετικότητα, την*

αποδοχή και γενικά για διάφορα κοινωνικά ζητήματα, τα οποία τα παιδιά έφερναν προς συζήτηση και προβληματισμό.. υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των παιδιών και έβλεπα ότι ήθελαν να συζητούν τέτοιου είδους θέματα και να βρίσκουν εναλλακτικούς και αποδεκτούς τρόπους να λύνουν τις διαφορές τους».

Ενώ δύο από τους κοινωνικούς λειτουργούς (ΚΛ1, ΚΛ3) ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν συγκρούσεις στο σχολείο και ότι τέτοιο θέμα μπορεί πρόκυπτε το διαχειριζόταν κατά κύριο λόγο ο διευθυντής του σχολείου, με τις ίδιες να έχουν πολύ μικρή ανάμειξη.

7.3 Θεματικός Άξονας 2: Ρόλος, εργαλεία, αρμοδιότητες και δεξιότητες του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία ΖΕΠ ποικίλουν και αυτό γίνεται ξεκάθαρο μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων που ακολουθούν παρακάτω. Σκοπός τους είναι η υποστήριξη ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και του κάθε μέλους της ξεχωριστά, εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς, οικογένειες. Σήμερα, όσο ποτέ, ο ρόλος και η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αποτελεί επιτακτική ανάγκη και ολοένα και περισσότερο γίνεται αυτό αντιληπτό και από τις άλλες ειδικότητες και αναγνωρίζουν το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ως έναν ρόλο υποστηρικτικό προς όλα αυτά που μπορεί να προσφέρει μέσα σε ένα σχολείο.

Ο παρακάτω πίνακας (βλ. πίνακας 3) αποτυπώνει την συνοπτική εικόνα του δεύτερου θεματικού άξονα, ο οποίος περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης αναφορικά με τον ρόλο, τις αρμοδιότητές και τις δεξιότητες του σχολικού κοινωνικού λειτουργού που εργάζεται σε σχολείο ΖΕΠ.

Πίνακας 3 Δεύτερος Θεματικός Άξονας

Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Ρόλος, εργαλεία, αρμοδιότητες, και δεξιότητες του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ		
Κατηγορίες	**Κωδικοί**	**Εμφανίσεις**
7) Περιγραφή του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΠΣΥ** = Παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη	7
	ΔΟΜΦΚ = Διασύνδεση οικογένειας με φορείς στη κοινότητα	8
	ΣΧΕΦΠΡΠ = Σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα παρέμβασης	8

	ΟΡΗΜ = Οργανώνει Ημερίδες	1
	ΕΠΚΟ = Επίσκεψη κατ' οίκον	5
	ΨΚΣ = Ψυχοκοινωνική στήριξη	3
	ΠΡΔΠ = Προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών	5
	ΠΡΠΕΝΚΕΝ = Πραγματοποιεί παρεμβάσεις ένταξης και ενσωμάτωσης	1
	ΣΥΜΟΙ = Συνεργασία με οικογένεια	10
	ΔΟΜΜ = Δημιουργεί ομάδες με μαθητές	7
	ΔΟΜΓ = Δημιουργεί ομάδες με γονείς	4
8) Χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΣΥΝΚΡ** = Συνδετικός κρίκος	8
	ΒΟΗ = Βοηθητικός	1
	ΕΝ = Ενεργός	1
	ΣΥΝΕΡ = Συνεργατικός	7
	ΣΥΝΤ = Συντονιστικός	1
	ΔΙΑΜ = Διαμεσολαβητικός	4
	ΠΟΛ = Πολυδιάστατος	9
9) Εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ	**ΚΟΙΝΙΣ =** Κοινωνικό Ιστορικό	10
	ΠΑΡΑΤ = Παρατήρηση	8
	ΓΕΝ = Γεννεόγραμμα	2
	ΠΑΡΑΜ = Παραμύθι	4
	ΠΑΙΔΙΧ = Παιδικό Ιχνογράφημα	3
10) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΠΤΘΕ** = Προσωρινότητα της θέσης εργασίας	7
	ΑΚΣΤΕΚ = Άκαμπτη στάση εκπαιδευτικών	3
	ΕΕΣΠΡΘ = Ελλιπής εκπαίδευση σε πρακτικά θέματα	1
	ΠΡΥΠΣ = Προβλήματα υποδομής των σχολείων	4
	ΑΠΕΠ = Απουσία εποπτείας	6
11) Περιγραφή παρέμβασης κατά την	**ΔΕΠΣΜ** = Διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς μαθητή	3

οποία ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης	**ΣΕΠΕΓΚΑ** = Σύνταξη έκθεσης προς εισαγγελέα για κακοποίηση ανηλίκου	6
	ΣΥΝΜΣΥ = Συνοδεία μαθητή σε υπηρεσία	1
	ΕΒΑΣΟ = Εξασφάλιση βασικών αγαθών σε οικογένεια	1
	ΔΟΜΠΚΣΓΚΘ = Δημιουργία ομάδων με παιδιά και συζητήσεις για κοινωνικά θέματα.	5
	ΕΠΣΚΡ = Επισκέψεις στην κοινότητα των Ρομά	3
12) Παραπομπές σε φορείς στην κοινότητα	**ΣΜΚΥΔ** = Συνεργασία με Κοινωνική Υπηρεσία Δήμου	6
	ΣΜΤΑΤ = Συνεργασία με το τοπικό Αστυνομικό Τμήμα	5
	ΣΜΚΚΔ = Συνεργασία με το κέντρο κοινότητας του Δήμου	4
	ΠΣΔΚΤΦ = Παραπομπή σε δομές καταπολέμησης της φτώχειας	9
	ΣΜΠ = Συνεργασία με την Πρόνοια	1
	ΣΜΠΡΚ = Συνεργασία με το Παράρτημα Ρομά Κομοτηνής	1
	ΣΜΕΑ = Συνεργασία με εισαγγελία ανηλίκων	6
	ΔΤΜΣΚΦ = Διαμεσολάβηση για τοποθέτηση μαθητή σε κοινωνικό φροντιστήριο	1
	ΣΜΠ = Συνεργασία με πανεπιστήμιο	1
	ΣΜΔΡΚ = Συνεργασία με τον διαμεσολαβητή των Ρομά στην κοινότητα	1
13) Περιγραφή συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών	**ΤΣΜΚΟ** = Τακτική συνεργασία με κάποιες οικογένειες	10
	ΑΤΣΤΣ = Ανάδειξη της σημαντικότητας του σχολείου	6
	ΕΠΣΚΡ = Επισκέψει στην κοινότητα των Ρομά	1
	ΕΠΚΟ = Επισκέψεις κατ' οίκον	4
	ΣΥΜΓ = Συμβουλευτική γονέων	1
	ΕΟΜΓ = Έκανα ομάδα γονέων	2

14) Τρόποι με τους οποίους συμβάλει ο κοινωνικός λειτουργός στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών	**ΔΚΣΜΕΖ** = Δημιουργία καλής σχέσης με εκπαιδευτικό ΖΕΠ	1
	ΔΚΣΜΣΔ = Δημιουργία καλής σχέσης με σύλλογο διδασκόντων	1
	ΔΡΣΚ = Δράσεις στην κοινότητα	1
	ΣΠΜΔ = Σχεδιασμός προγράμματος με δραστηριότητες	5
	ΕΠΚΟΓΠΜ = Επίσκεψη κατ' οίκον για προσέγγιση μαθητή/τριας	2
	ΜΕΑΝΜ = Με εκτίμηση αναγκών των μαθητών	2
	ΕΠΜΟ = Επικοινωνία με οικογένεια	2
	ΔΟΓ = Δημιουργία ομάδας γονέων	2
	ΔΡΓΕΠΠΡ = Δράση για επαγγελματικό προσανατολισμό	1
	ΔΣΧΗΜ = Διοργάνωση σχολικής ημερίδας	3
15) Διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με εκπαιδευτικούς	**ΣΧΕΦΚΠ** = Σχεδίαση και εφαρμογή κοινών προγραμμάτων	9
	ΣΜΕΓΠΠΠ = Συνεργασία με εκπαιδευτικούς για παροχή πληροφοριών για τα παιδιά	2
16) Αντίληψη του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού από τις άλλες ειδικότητες στις ΖΕΠ	**ΚΟΤΗΑ** = Κατάλαβαν ότι τους ήταν απαραίτητος	1
	ΧΡΝΕΞΡΜ = Χρειάστηκε να εξηγήσω τον ρόλο μου	4
	ΧΡΤΡΓΝΑΓ = Χρησιμοποιούν τον ρόλο μου για να απειλήσουν τους γονείς	2
	ΕΞΜΤΡ = Εξοικειωμένοι με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού	2
	ΕΑΚΥ = Ένιωσα αποδοχή και υποστήριξη	1
	ΥΠΤΡ = Υποτίμηση του ρόλου	3
17) Τα προσόντα και οι δεξιότητες που χρησιμεύουν στον Κοινωνικό Λειτουργό που εργάζεται στις ΖΕΠ	**ΕΠΙΚΔ** = Επικοινωνιακές δεξιότητες	9
	ΕΥΕ = Να είναι ευέλικτος	3
	ΚΑΑΚ = Να είναι καλός ακροατής	8
	ΝΕΑΕ = Να έχει αναπτύξει ενσυναίσθηση	6

	ΑΠΑΠΡ = Να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις	5
	ΝΠΤΚΑΚΚΔ = Να προάγει την κοινωνική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη	5
	ΝΕΣΥΣΚ = Να έχει συγκροτημένη σκέψη	2
	ΝΕΟΜΠΝ = Να έχει ομαδικό πνεύμα	2
	ΝΕΣ = Να είναι συνεργάσιμος	5
	ΝΥΠΔΠ = Να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των παιδιών	3
	ΝΔΣΕΜ = Να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης	2
	ΝΣΚΝΑΤΔ = Να σέβεται και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα	2
	ΝΔΔΣΤ = Να δημιουργήσει δίκτυα στη κοινότητα	1
	ΝΣΣΕΚΑΣΔ = Να στοχεύει στην ενδυνάμωση και ανάληψη συλλογικής ευθύνης	1

Ακολουθεί η ανάλυση δεδομένων του δεύτερου θεματικού άξονα, όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις των κοινωνικών λειτουργών:

Περιγραφή του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ

Οι κοινωνικοί λειτουργοί φαίνεται να γνωρίζουν τον ρόλο τους και αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τις περιγραφές που δίνουν. Κάποιοι περιορίστηκαν στην αναφορά των βασικών σημείων του ρόλου τους, ενώ άλλοι προχώρησαν βαθύτερα, προσπαθώντας να δώσουν πιο αναλυτική εικόνα. Συγκεκριμένα, ανέφεραν:

ΚΛ8: *«Ο ρόλος ενός κλ σε ένα σχολείο ΖΕΠ και γενικά σε ένα σχολείο έχει πολλές προεκτάσεις. Σίγουρα εφαρμόζει κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδες, κοινωνική εργασία με κοινότητα. Πολλές φορές χρειάζεται να κρατήσει τις ισορροπίες, να υποστηρίξει τη σχολική μονάδα αλλά και τις οικογένειες των παιδιών»,* ΚΛ6: *«Η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών είναι πολύ σημαντική.. επίσης η συνεργασία με την κοινότητα και η διασύνδεση των οικογενειών με φορείς»,* ΚΛ1: *«Εφαρμόζει κοινωνική εργασία με άτομα, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές, κοινωνική εργασία με ομάδες, στις οποίες*

συμπεριλαμβάνονται μικρές ομάδες μαθητών ή οικογένειες και κοινωνική εργασία με κοινότητα, κάνοντας τι απαραίτητες διασυνδέσεις των οικογενειών με φορείς της κοινότητας. Σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα παρέμβασης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς», ΚΛ2: *«Η επαφή και η συνεργασία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, η συμβουλευτική σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο. Κοινωνική εργασία με κοινότητα».*

Κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί επεκτείνουν βαθύτερα τις αρμοδιότητές τους και δεν μένουν μόνο στα βασικά σημεία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:
ΚΛ2: *«Έκανα πολλές κατ' οίκον επισκέψεις με σκοπό την ανίχνευση του τρόπου διαβίωσης των μαθητών και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Ουσιαστικά λειτούργησα σαν «γέφυρα» ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών, με αποτέλεσμα να έρθουν κοντά, και να νιώσουν οι γονείς ότι στο σχολείο υπάρχει ένας άνθρωπος για να τους ακούσει ή να τους παραπέμψει αν χρειαστούν κάτι. Αυτό που προσπάθησα να κάνω σαφές ήταν ότι το σχολείο δεν είναι μόνο το επίδομα που θα πάρουν από το Κράτος αν στείλουν το παιδί τους σχολείο»,* ΚΛ6: *«Όσον αφορά στα παιδιά είναι πολύ σημαντική η εφαρμογή προγράμματος εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων πχ πότε καθόμαστε στην καρέκλα μας, πότε μπορούμε να σηκωθούμε, ότι για να μιλήσουμε μέσα στην τάξη πρέπει να σηκώνομε το χέρι μας.. όλα αυτά που θεωρούνται δεδομένα για άλλα παιδιά, για αυτά δεν είναι.. οπότε ξεκινάς από τα πιο απλά, ώστε να καταφέρεις έναν πιο σύνθετο στόχο στο τέλος της σχολικής χρονιάς»,* ΚΛ5: *«Στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά θα αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό την εκπαιδευτική εμπειρία, θα βελτιωθούν οι ευκαιρίες μάθησης και θα της διευκολυνθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των μαθητών που δεν μπορούν για διάφορους λόγους να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία. Ασχολήθηκα με την σχολική διαρροή και για αυτό το λόγο πραγματοποίησα επισκέψεις στη κοινότητα των Ρομά κα στα σπίτι τους»,* ΚΛ3: *«Ασχολείται με τις οικογένειες των μαθητών και την υποστήριξή τους, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της. Σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.. Επιπλέον συνεργάζεται με φορείς και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών και ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινότητα»,* ΚΛ1: *«Πραγματοποιεί συλλογικές δράσεις και οργανώσει ημερίδες, συζητήσεις με θέματα που απασχολούν τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους. Παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη τόσο στους μαθητές και στις οικογένειες τους, όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα… Προσωπικά προσπάθησα να φέρω κοντά τις οικογένειες των μαθητών στο σχολείο, έκανα επισκέψεις κατ' οίκον προκειμένου να προσεγγίσω τα παιδιά*

που δεν είχαν τακτική φοίτηση».

Επιπλέον, πέντε κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ως σημαντική την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών:

ΚΛ8: *«ο κοινωνικός λειτουργός, έχει καθήκον να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των παιδιών και οφείλει να γνωρίζει την σχετική νομοθεσία»,* ΚΛ7: *«χρειάζεται να είναι σε θέση να υπερασπιστεί τα δικαιώματα της πληθυσμιακής ομάδας με την οποία εργάζεται που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα παιδιά»,* ΚΛ1: *«… η προάσπιση των δικαιωμάτων είναι συνυφασμένη με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού»,* ΚΛ3: *«Ασχολείται με την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών, την υποστήριξη τους μέσα στο σχολείο, την προάσπιση των δικαιωμάτων τους».*

Ακόμη, δύο κοινωνικοί λειτουργοί κάνουν αναφορά στη σημαντικότητα των παρεμβάσεων ένταξης και ευαισθητοποίησης και χαρακτηριστικά αναφέρουν:

ΚΛ4: *«σίγουρα θα πραγματοποιήσει παρεμβάσεις ένταξης και ενσωμάτωσης.. παρεμβάσεις για διάφορα κοινωνικά θέματα που προκύπτουν, με στόχο την ένταξη ετεροτήτων, την πρόληψη και καταπολέμηση ρατσιστικών περιστατικών εις βάρος της μειονότητας. Προσωπικά είχα και συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες, αστυνομικές αρχές. Έκανα δηλαδή και παρεμβάσεις εκτός σχολείου, οι οποίες βέβαια αφορούσαν τα παιδιά του σχολείου και θα δώσω ένα παράδειγμα για να γίνω πιο κατανοητή.. υπήρχαν λοιπόν παιδιά που δεν είχαν επώνυμο και έπρεπε να διευθετήσουμε το θέμα της ονοματοδοσίας, που σημαίνει ότι έπρεπε να συνεργαστούμε με τον Δήμο ή με την αστυνομία, αφού υπήρχαν περιπτώσεις που ο γονέας ήταν φυλακή»*,ΚΛ6: *«σημαντικές είναι η επικοινωνία και η συνεργασία με τις οικογένειες, οι δράσεις που πραγματοποιείς εντός του σχολείου και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η επικοινωνία με υπηρεσίες, η διασύνδεση με φορείς, η διασύνδεση με την κοινότητα, η ευαισθητοποίηση απέναντι στη μειονότητα».*

Τέλος, τέσσερις κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν ομάδες με γονείς:
ΚΛ9: *«έκανα ομάδες γονέων και συζητούσαμε θέματα που οι ίδιοι έφερναν στην ομάδα και που φυσικά αφορούσαν στα παιδιά και τον τρόπο που μπορούν να διαχειριστούν ορισμένες καταστάσεις»,* ΚΛ3: *«μου ζητήθηκε να κάνω ομάδα γονέων, καθώς η προηγούμενη συνάδελφος είχε ξεκινήσει την ομάδα το προηγούμενο σχολικό έτος και υπήρχε πολύ ενδιαφέρον και ανταπόκριση από τους γονείς.. πήγε πολύ καλά, παρόλο που πρώτη φορά έκανα κάτι τέτοιο»,*

ΚΛ10: *«κατά τη διάρκεια της χρονιάς παρατήρησα ότι οι γονείς συζητούσαν παρόμοια θέματα κάθε φορά που είχαμε ατομική συνάντηση.. σκέφτηκα να δημιουργήσω ομάδα γονέων, ώστε να μπορούν να συζητούν μεταξύ τους, να αλληλεπιδρούν, να ανταλλάσσουν ιδέες.. δεν είχα βέβαια μεγάλη προσέλευση, ήταν κάτι πρωτόγνωρο για το σχολείο...».*

Χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ

Στο σύνολό τους οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποίησαν αρκετά επίθετα για να περιγράψουν τον ρόλο τους και να δείξουν την σημαντικότητα του σε ένα σχολείο ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, 9 κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν στην πολυπλοκότητα του ρόλου χρησιμοποιώντας τις εξής εκφράσεις: ΚΛ10, ΚΛ1, ΚΛ5: *«ο ρόλος ενός κλ είναι πολύπλευρος»,* ΚΛ8, ΚΛ2 : *«είναι πολυδιάστατος», «ο ρόλος μου θα έλεγα ότι είναι σύνθετος»* ΚΛ4: *«Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα τέτοιο σχολείο θα έλεγα πως είναι κάπως πολυμορφικός.. έτσι τον αντιλαμβάνομαι»,* σε μια προσπάθεια να δείξουν τα πολλά αντικείμενα με τα οποία χρειάζεται να ασχοληθεί ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός.

Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία (οχτώ) των κοινωνικών λειτουργών ανέφερε ότι αποτελεί συνδετικό κρίκο, «γέφυρα» που ενώνει τα παιδιά και τις οικογένειές τους με το σχολείο. Συγκεκριμένα είπαν:

ΚΛ1: *«Προσωπικά θεωρώ ότι λειτούργησα σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών. Προσπάθησα να φέρω κοντά τις οικογένειες των μαθητών στο σχολείο»,* ΚΛ2: *«Ουσιαστικά λειτούργησα σαν «γέφυρα» ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών, με αποτέλεσμα να έρθουν κοντά, και να νιώσουν οι γονείς ότι στο σχολείο υπάρχει ένας άνθρωπος για να τους ακούσει ή να τους παραπέμψει αν χρειαστούν κάτι», «συνεργάζεται με φορείς και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών και ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινότητα»,* ΚΛ5: *«Ο κ.λ. συνήθως λειτουργεί σαν γέφυρα, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας»,* ΚΛ10: *«Τον ρόλο του κλ τον αντιλαμβάνομαι ως μια γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια».* ΚΛ8: *«Πολλές φορές χρειάζεται να κρατήσει τις ισορροπίες, να αποτελέσει συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια ή ανάμεσα στο στην οικογένεια και στην κοινότητα».*

Επιπλέον, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί (4) ήθελαν να αναδείξουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο που έχει ένας κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο ανάμεσα και στα παιδιά και στις οικογένειες τους αλλά και στην κοινότητα:

ΚΛ9: *«ο κοινωνικός λειτουργός έχει πολλές φορές ρόλο διαμεσολαβητή, τόσο ανάμεσα στα παιδιά όσο ανάμεσα και στον εκπαιδευτικό και στους γονείς των παιδιών»,* ΚΛ10: *«ο κοινωνικός λειτουργός διαμεσολαβεί και προσπαθεί να προλάβει καταστάσεις»,* ΚΛ7: *«Εγώ αντιλαμβάνομαι το ρόλο μου ως συντονιστικό, διαμεσολαβητικό», «διαμεσολαβεί προκειμένου να διοργανώσει εκδηλώσεις, ημερίδες στο σχολείο σε συνεργασία με φορείς».*

Τέλος ένας κοινωνικός λειτουργός ανέφερε ότι ο ρόλος του είναι ΚΛ6: *«βοηθητικός, συντονιστικός, συνεργατικός και ενεργός».* Η χρήση συνεχόμενων επιθέτων είχε ως σκοπό να δείξει την σημαντικότητα του ρόλου σε ένα σχολείο ΖΕΠ αφού οι απαιτήσεις και οι αρμοδιότητες είναι αυξημένες, κυρίως λόγω της πολυπολιτισμικότητας και της διαχείρισης και συνεργασίας με πολλές και διαφορετικές ομάδες.

Εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ

Όλες οι ερωτώμενες ανέφεραν πως το βασικότερο εργαλείο της δουλειάς τους είναι το κοινωνικό ιστορικό, σημειώνοντας παράλληλα ότι πρόκειται για εργαλείο που χρησιμοποιούν και σε άλλα σχολεία γενικότερα και το θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο. Συγκεκριμένα:

ΚΛ8: «*τα εργαλεία που χρησιμοποιώ.. λοιπόν, το βασικότερο είναι το κοινωνικό ιστορικό, πληροφορίες δηλαδή που θα δώσουν οι γονείς ή κηδεμόνες για το παιδί. Είναι πολύτιμο εργαλείο καθώς προσφέρει συμπυκνωμένα και με οργανωμένο τρόπο χρήσιμες πληροφορίες για το παιδί, το περιβάλλον που μεγαλώνει, τις συνήθεις, τον τρόπο που συμπεριφέρεται»,* ΚΛ1: *«χρησιμοποιώ πρώτα από όλα το κοινωνικό ιστορικό, που χρησιμοποιούμαι γενικότερα στην δουλειά μας»,* ΚΛ2: *«το κοινωνικό ιστορικό είναι ένα πολύτιμο εργαλείο που δείχνει μια γενικά εικόνα για το παιδί την οικογένεια και το περιβάλλον που μεγαλώνει»,* ΚΛ5: *«κυρίως χρησιμοποιώ το κοινωνικό ιστορικό και στη συνέχεια και άλλα, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν»,* ΚΛ6: *«εεε το πρώτο που χρησιμοποιώ είναι το ιστορικό στην πρώτη επαφή με τους γονείς»,* ΚΛ9: *«χρησιμοποιώ το κοινωνικό ιστορικό που θεωρώ από τα βασικότερα στην δουλειά μας.. ωστόσο δεν είναι ακριβώς κοινωνικό ιστορικό, αφού περιλαμβάνει πολλές πληροφορίες για το παιδί, όπως για παράδειγμα ιατρικής φύσεως, συναισθηματικής κ.α.»,* ΚΛ10: *«σίγουρα αυτό που χρησιμοποιώ είναι το κοινωνικό ιστορικό».*

Επιπλέον, αρκετοί κοινωνικοί λειτουργοί (8), σημείωσαν την παρατήρηση ως βασικό εργαλείο που χρησιμοποιούν στο σχολείο:

ΚΛ1: *«η παρατήρηση των παιδιών με έχει βοηθήσει πολύ, τόσο στην τάξη όσο και στα διαλείμματα»,* ΚΛ8: *«η παρατήρηση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο βοηθά να*

αντιληφθούμε κάποιες καταστάσεις και να εξηγήσουμε συμπεριφορές», ΚΛ5: *«χρησιμοποιώ και την παρατήρηση σαν εργαλείο, όταν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ενημέρωνε για κάποιες συμπεριφορές, έμπαινα στην τάξη για παρατήρηση»,* ΚΛ4: *«ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο είναι η παρατήρηση των παιδιών, σε βοηθά να δεις τις σχέσεις μεταξύ τους και να ερμηνεύσεις κάποιες συμπεριφορές».*

Ακόμη, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν το γεννεόγραμμα, άλλοι το παραμύθι και άλλοι το παιδικό ιχνογράφημα. Συγκεκριμένα:
ΚΛ8: *«έχω χρησιμοποιήσει κάποιες φορές το γεννεόγραμμα.. με έχει βοηθήσει αρκετά.. είναι κάτι που έχουμε μάθει από την σχολή, αλλά παρατηρώ ότι πολλοί συνάδελφοι δεν το χρησιμοποιούν»,* ΚΛ10: *«χρησιμοποιώ συχνά το παραμύθι και το παιδικό ιχνογράφημα, το οποίο βέβαια θέλει εκπαίδευση για την ερμηνεία του»,* ΚΛ3: *«έχω χρησιμοποιήσει το παιδικό ιχνογράφημα.. είναι ένας τρόπος επικοινωνίας όταν το παιδί δεν γνωρίζει καθόλου την γλώσσα»,* ΚΛ6: *«επιπλέον, χρησιμοποιώ τα παραμύθια, διάφορες ιστοριούλες που, είτε ως κείμενο, είτε μέσω υπολογιστή (προβολή παραμυθιού/ιστορίας) βοηθούν για να επικοινωνήσουμε με το παιδί, να έρθουμε πιο κοντά και να μπορέσουμε να το κατανοήσουμε».*

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ

Οι συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν μια σειρά εμποδίων που δυσχεραίνουν τον ρόλο τους στα σχολεία και θέτουν εμπόδια στην αποτελεσματικότητά τους. Οι δυσκολίες αφορούν πέντε διαφορετικούς τομείς, την έλλειψη βασικών υποδομών στα περισσότερα σχολεία, την συνεχή εναλλαγή σχολικών μονάδων, την απουσία εποπτείας, την άκαμπτη στάση των εκπαιδευτικών και τέλος την έλλειψη εκπαίδευσης σε πρακτικά ζητήματα. Τα παραπάνω φαίνεται να αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους στο σχολείο και φυσικά έχουν αντίκτυπο πολλές φορές στα παιδιά.
Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας που υπέδειξαν οι περισσότερες ήταν η προσωρινότητα της θέσης, αφού η σχέση εργασίας (αναπληρώτριες) δεν επιτρέπει μια σταθερή επαγγελματική σχέση με κάποιο συγκεκριμένο σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:
ΚΛ1: *«Μάλλον θα έλεγα το γεγονός ότι η θέση σε αυτό το σχολείο, όπως και σε αντίστοιχα σχολεία είναι προσωρινή και κάθε χρόνο έρχεται καινούριος συνάδελφος που πρέπει να χτίσει από την αρχή μια σχέση εμπιστοσύνης πρώτα με το σχολείο και μετά με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Αυτό δεν βοηθά, αφού για να χτίσεις μι σχέση εμπιστοσύνης, η οποία θα λειτουργήσει σαν βάση, απαιτείται χρόνος, δεν γίνεται από την μια στιγμή στην άλλη»,* ΚΛ3:

«Θα έλεγα η συνεχόμενη αλλαγή προσώπων των κ.λ., κάθε χρόνο έρχεται άλλος συνάδελφος και πάνω που προσαρμόζετε και παράγει έργο, λήγει η σχολική χρονιά και πρέπει να φύγει και να έρθει άλλος και πάλι από την αρχή να κερδίσει την εμπιστοσύνη του σχολείου, των παιδιών, των οικογενειών», ΚΛ2: *«θα έλεγα η συνεχής αλλαγή των προσώπων στα σχολεία.. τι εννοώ.. κάθε χρονιά ως αναπληρωτές τοποθετούμαστε σε διαφορετικά σχολεία και κάθε φορά μέχρι να χτίσουμε μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και περνάνε ίσως και μήνες μέχρι να το πετύχουμε.. και όταν αρχίζει το σχολείο να σε εμπιστεύεται και άρα να κάνεις παρεμβάσεις αποτελεσματικές, πρέπει να φύγεις γιατί έχει τελειώσει η σχολική χρονιά και πολλές φορές μπορεί η παρέμβαση να μην έχει ολοκληρωθεί και ό επόμενος συνάδελφος να πρέπει να την ολοκληρώσει.. αυτό δεν βοηθά καθόλου»,* ΚΛ5: *«Ο πιο βασικός παράγοντας είναι το ότι δεν μπορώ να είμαι ή μάλλον δεν έχω τη δυνατότητα να είμαι σταθερά σε ένα σχολείο, δηλαδή μετά από δύο χρόνια εργασίας στο σχολείο είχα κερδίσει την εμπιστοσύνη…εεε…σε πολλές οικογένειες…την εμπιστοσύνη σχεδόν όλων των παιδιών, αν όχι όλων και εξαιτίας των προγραμμάτων και του Υπουργείου που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, ξαφνικά χαλάει μία συνεργασία, όλο αυτό που χτίζουμε ας πούμε δύο χρόνια. Και πάλι από την αρχή. Και νομίζω ότι είναι και δύσκολο και για τις οικογένειες και πολύ αποδεκτό το γεγονός ότι δεν μπορούν κάθε χρόνο να εμπιστεύονται ένα καινούριο άνθρωπο»,* ΚΛ7: *«Το γεγονός ότι θέλω χρόνο να εξοικειωθώ, κάθε χρόνο με το πλαίσιο.. άρα μπορεί πέρυσι να ήμουν σε ΚΕΣΥ, φέτος σε ειδικό σχολείο και του χρόνου σε ΖΕΠ,.. θα χρειαστώ κάθε φορά χρόνο για να γνωρίσω την κοινότητα, να διαβάσω για τον συγκεκριμένο πληθυσμό -- αποσπασματικά και φευγαλέα συνήθως γίνεται αυτό-- που σημαίνει ότι δεν θα είμαι επαρκής.. και πώς να είμαι αφού κάθε χρόνο αλλάζω όχι μόνο σχολική μονάδα αλλά και πληθυσμό. Αυτός λοιπόν είναι ένας παράγοντας, η κινητικότητά μας δηλαδή, γεγονός που σημαίνει ότι δεν είμαστε πρόσφοροι για τη δημιουργία σταθερής εργασιακής σχέσης, ώστε να είμαστε πιο επαρκείς»,* ΚΛ8: *«ένας παράγοντας και μάλιστα ο καθοριστικότερος είναι η σύμβαση εργασίας, η οποία δεν επιτρέπει μια σταθερότητα έστω και για κάποια σχολικά έτη στο ίδιο σχολείο, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση, να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εξυπηρετούμενους οπότε και αποτελεσματικότερη συνεργασία.. ούσα αναπληρώτρια 5 έτη ποτέ δεν έχω υπάρξει για δεύτερη φορά στο ίδιο σχολείο, πολλές φορές νιώθω ότι αφήνω τη δουλειά μου στη μέση, ανολοκλήρωτη με κάποιο τρόπο».*

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός του ερωτώμενων (6) έκανε λόγο για απουσία εποπτείας, θέτοντας ακόμη ένα εμπόδιο στην αποτελεσματική λειτουργία του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε:

ΚΛ10: *«η απουσία εποπτείας είναι ένα σημαντικό πρόβλημα και πάγια να πω απαίτηση μας, η οποία ακόμα δεν έχει πραγματοποιηθεί», «η εποπτεία θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντική, αν είχαμε την ευκολία της εποπτείας, θα ήταν πολύ βοηθητικό για εμάς.. επειδή κανείς δεν τα ξέρει όλα και όλοι πιεζόμαστε με τις καταστάσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε»,* ΚΛ2: *«λείπουν μορφές εποπτείας, δυστυχώς.. και μένουμε έκθετοι απέναντι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο με τεράστιες ανάγκες.. ενώ αν υπήρχε εποπτεία, θεωρώ ότι θα λειτουργούσε ακόμα πιο καλά»,* ΚΛ6: *«το κομμάτι της εποπτείας είναι απαραίτητο στις ειδικότητές μας, γιατί υπάρχουν θέματα που σε απασχολούν και δεν ξέρεις πώς να τα διαχειριστείς και φτάνεις σε αδιέξοδο κάποιες φορές.. αυτό που έκανα εγώ σε μια τέτοια περίπτωση ήταν να συζητώ με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, όμως έβλεπαν την κατάσταση από άλλη σκοπιά και αυτό δεν ήταν πάντα βοηθητικό..»,* ΚΛ8: *«φυσικά η εποπτεία είναι απαραίτητη, πολλές φορές τα πρώτα χρόνια βρέθηκα σε «κενό» μη ξέροντας πας να διαχειριστώ μια υπόθεση αφού δεν είχα εμπειρία, δεν είχα καθοδήγηση για πού σοβαρά θέματα που προκύπταν».*

Αναφορικά με τα προβλήματα υποδομής που παρουσιάζονται στα σχολεία, διαπιστώθηκε, από τα λεγόμενα των ερωτώμενων, ότι αποτελεί καίριο ζήτημα, το οποίο δυσκολεύει κυρίως την καθημερινότητα τους και μάλιστα μια κοινωνική λειτουργός εξέφρασε ότι το γεγονός αυτό, της έλλειψης χώρου, το βιώνει ως υποτίμηση του επαγγέλματος της. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

ΚΛ6: *«οι χώροι είναι μικροί και περιορισμένοι, συχνά δεν υπάρχει κάποιος χώρος για εμάς που να μπορούμε να κάνουμε τις συναντήσεις με τους γονείς και να διασφαλίσουμε βέβαια και το απόρρητο της συζήτησης μας»,* ΚΛ1: *«η απουσία χώρου αποτελεί σοβαρό πρόβλημα.. πολύ συχνά στα σχολεία δεν υπάρχει χώρος για να μπορείς να κάνεις συνεδρία με γονέα, αναγκαζόμαστε να πάμε σε άδειες τάξεις που εκείνη την ώρα έχουν πχ γυμναστική και λείπουν από την τάξη τους»,* ΚΛ5: *«η κτηριακή υποδομή των σχολείων αποτελεί σημαντικό πρόβλημα.. τα κτίρια είναι παλιά, χωρίς θέρμανση πολλές φορές και χωρίς χώρο να μπορείς να κάνεις την δουλεία σου, απρόσκοπτα.. χωρίς να αγχώνεσαι αν το απόρρητο της συζήτησης που θα έχεις με τον γονέα προστατεύτηκε επαρκώς.. σε ένα σχολείο θυμάμαι μου είπε ο διευθυντής να κάνω συνεδρία στο γραφείο των εκπαιδευτικών αφού οι περισσότεροι λείπουν στις τάξεις τους»,* ΚΛ8: *«δεν υπάρχει χώρος στα σχολεία για εμάς, τα κτίρια είναι παλιά και καθόλου λειτουργικά.. συνήθως δεν έχω προσωπικό χώρο, οι συνεδρίες με τους γονείς γίνονται σε άδειες αίθουσες μαθητών, σε γραφεία διευθυντών, σε αποθήκες.. νιώθω πως με αυτό τον τρόπο υποβιβάζεται ο ρόλος μου, απαξιώνεται».*

Ορισμένοι κοινωνικοί λειτουργοί (3) επισημαίνουν ως σημαντικό πρόβλημα την στάση κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ακολουθούν ενταξιακή πολιτική και δεν κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμά τους , ώστε όλα τα παιδιά να ωφεληθούν και να λάβουν την απαραίτητη εκπαίδευση. Σχετικά με αυτό το ζήτημα αναφέρθηκαν τα εξής:
ΚΛ4: *«πολλές φορές συνάντησα τοίχο από την πλευρά των εκπαιδευτικών.. γενικά υπήρχε η νοοτροπία ότι είμαστε χωρίο (διότι σε χωριό ήταν το σχολείο) και το θεωρούμε τσιφλίκι μας το σχολείο.. όταν ήθελα να κάνω κάποια παρέμβαση η οποία τους φαινόταν «ξένη» δεν την υποστήριζαν.. επίσης όταν έβλεπαν ότι κέρδιζα την εμπιστοσύνη και την αγάπη των παιδιών με τις παρεμβάσεις μου, συχνά θα μιλούσαν άσχημα για εμένα, σαν να μην τους άρεσε που κέρδιζα τα παιδιά.. και από την άλλη δεν προσπαθούν και αυτοί να έρθουν κοντά στα παιδιά γιατί θεωρώ ότι λειτουργούν λίγο άκαμπτα»,* ΚΛ8: *«πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κοιτάνε να κάνουν μάθημα, να προχωρήσουν την ύλη, χωρίς να τους ενδιαφέρει αν όλα τα παιδιά είναι σε θέση να παρακολουθήσουν, με την δικαιολογία ότι πρέπει να προχωρήσουν για να ολοκληρώσουν την ύλη»,* ΚΛ9: *«θέλω να αναφέρω την άκαμπτη στάση που συνάντησα σε αρκετούς εκπαιδευτικούς.. από την μια σου αναφέρουν τις δυσκολίες που βλέπουν σε κάποιο παιδί, αλλά δεν θέλουν να προχωρήσουν σε από κοινού παρέμβαση μέσα στη τάξη, θέλουν να πάρεις το παιδί από την τάξη, να δουλέψεις μαζί του ατομικά, ώστε να προχωρήσει την ύλη».*

Τέλος, μια κοινωνική λειτουργός ανέφερε ως εμπόδιο την ελλιπή εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών σε πρακτικά θέματα. Χαρακτηριστικά είπε: ΚΛ6: *«Αρχικά πρέπει να πω ότι πριν δουλέψει κάποιος κ.λ. στην εκπαίδευση με οποιοδήποτε πρόγραμμα, είτε αυτό σημαίνει ειδικά σχολεία, είτε ΚΕΣΥ, είτε ΕΔΕΑΥ είτε ΕΚΟ, είναι πολύ σημαντικό το κομμάτι της εκπαίδευσης και δεν εννοώ στην θεωρία, αλλά στην πράξη.. σίγουρα δεν υπάρχει μια συνταγή να την εφαρμόσουμε και να λύσει τα πάντα, όμως υπάρχουν άξονες που μπορείς να στηριχθείς και να το εξελίξεις μόνος σου».*

Περιγραφή παρέμβασης κατά την οποία ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης

Σε πολλές περιπτώσεις ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει ενεργό δράση για τη διαχείριση κρίσεων ή δύσκολων καταστάσεων στον χώρο του σχολείου. Ειδικά σε ένα σχολείο ΖΕΠ που υπάρχουν διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες, οφείλει να είναι σε διαρκή ετοιμότητα, την ίδια στιγμή που ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με τον ρόλο της εκπαίδευσης και το γνωστικό κομμάτι. Είναι γνωστό ότι η παρουσία και η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού

στην εξέλιξη κάποιας υπόθεσης είναι καθοριστικής σημασίας, αφού ο κοινωνικός λειτουργός είναι εκπαιδευμένος στην αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων εντός της σχολικής κοινότητας, αυτός που θα ασχοληθεί με περιστατικά κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιού ή προβλήματα συμπεριφοράς σε ένα παιδί, με τον σχολικό εκφοβισμό, την σχολική παραβατικότητα, τη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή. Παρακάτω οι συνεντευξιαζόμενες περιγράφουν τέτοιου είδος περιστατικά, τα οποία συνάντησαν στην σχολική μονάδα ΖΕΠ που εργάστηκαν και αφορούν στην διαχείριση περιστατικών κακοποίησης ανηλίκου:

ΚΛ1: *«Δεν θα έλεγα καθοριστικός, αλλά πολύ σημαντικός σίγουρα. Η παρέμβαση αφορά μια εισαγγελική εντολή, όπως προανέφερα, την οποία ξεκίνησε η συνάδελφος που ήταν πριν από εμένα στο συγκεκριμένο σχολείο και την συνέχισα εγώ. Για να φτάσει αυτό στον Εισαγγελέα και να γίνει τελικά η παρέμβαση πήρε 6 μήνες. Αφορούσε σε δύο ανήλικα παιδιά που τελικά απομακρύνθηκαν από την οικογένειά τους, βρέθηκαν στη φροντίδα του Κράτους και φιλοξενήθηκαν σε δομή. Είχα επικοινωνία με την κοινωνική λειτουργό της δομής, περίπου μια φορά την εβδομάδα για να μαθαίνω την πορεία των παιδιών»,* ΚΛ4: *«Θα έλεγα οι εισαγγελικές παρεμβάσεις που έγιναν, ύστερα από καταγγελία από την πλευρά του σχολείου για ζητήματα ενδοοικογενειακής βίας εις βάρος των παιδιών.. Δεν θα ξεχάσω ότι υπήρχαν παιδιά που ήξεραν ότι ο γονέας (ο πατέρας) μπαινοβγαίνει στην φυλακή και το παρουσίαζαν ως κάτι που συμβαίνει σε όλους, ως κάτι σύνηθες»,* ΚΛ10: *«χρειάστηκε να κάνω μια έκθεση ως κ.λ. την οποία στείλαμε στον εισαγγελέα και αφορούσε σε κακοποίηση παιδιού, συνεργάστηκα και με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου σε αυτή τη φάση, όμως δεν πρόλαβα να δω την εξέλιξη αυτής της υπόθεσης, αφού ήταν προς το τέλος της τελευταίας μου χρονιάς σε αυτό το σχολείο»,* ΚΛ8: *«ασχολήθηκα με ένα περιστατικό κακοποίησης ανήλικου από το οικογενειακό του περιβάλλον.. έγινε καταγγελία από το σχολείο.. έτσι και αλλιώς κάποιος θα το είχε εντοπίσει, ήταν θέμα χρόνου.. δεν ξέρω κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τέτοια ζητήματα, αν θα προχωρούσε στη σύνταξη της έκθεσης προς τον εισαγγελέα και σε όλα αυτά τα διαδικαστικά που έκανα, να καλέσω τους γονείς, να διερευνήσω το θέμα.. έχω παρατηρήσει από την εμπειρία μου στα σχολεία ότι πολλοί φοβούνται, δεν θέλουν να ανακατευτούν, καθυστερούν να καταγγείλουν και αυτό είναι πολύ επικίνδυνο για το παιδί που βιώνει κακοποίηση».*

Στη συνέχεια μια κοινωνική λειτουργός περιγράφει με αναλυτικό τρόπο την πορεία της υπόθεσης κακοποίησης ανηλίκου που συνάντησε σε ένα σχολείο ΖΕΠ, τον τρόπο που

έδρασε η εκπαιδευτικός, τον τρόπο που έδρασε η ίδια αλλά και ο υποδιευθυντής και διευθυντή της σχολικής μονάδας. Παράλληλα εκφράζει την δυσαρέσκεια και την απογοήτευση της σχετικά με την διαχείριση της υπόθεσης από το κράτος. Η ίδια ανέφερε:

ΚΛ5: *«… αφορούσε μία σωματική κακοποίηση παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον Ρομά..* *Είδε η εκπαιδευτικός στο ολοήμερο κάποια σημάδια στο σώμα του, μου το είπε…και σιγά σιγά επειδή ήταν ένα καινούριο παιδί στο σχολείο, ούτως ή άλλως είχε την προσοχή μου…έτσι να το γνωρίσω, να προσπαθούμε να το εντάξουμε μέσα στο πλαίσιο το σχολικό…οπότε άρχισα να τον παίρνω πιο συχνά ατομικά και ομαδικά μέσα στην τάξη δουλεύοντας λίγο την έννοια της φιλίας με τους καινούριους μαθητές, όταν έρχονται νέοι συμμαθητές πως τους υποδεχόμαστε κι έπειτα σε ατομικό επίπεδο. Μου πήρε περίπου δύο μήνες για να μιλήσει το παιδί. Στη συνέχεια έγινε καταγγελία και πήρε το δρόμο του με πολύ μεγάλες δυσκολίες. Έγινε και απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον, αυτό συνέβη την ώρα που ήτανε στο σχολείο, εγώ ήμουν αυτή που συνόδευσε το παιδί στον νοσοκομείο και στον ιατροδικαστή. Στο νοσοκομείο κρατήθηκε για δέκα μέρες γιατί δεν υπήρχε κάποια δομή να το δεχθεί. Επιπλέον δεν υπήρξε η στήριξη από την πλευρά του νοσοκομείου ώστε να το διαχειριστεί…εφόσον είχε κοινωνική υπηρεσία…να υποστηρίξει το παιδί, οπότε ανέλαβα εγώ αυτό το κομμάτι. Έπρεπε να πω λοιπόν στο παιδί τι είχε συμβεί και να εξηγήσω ότι θα μείνει κάποιες μέρες στο νοσοκομείο.. και έπειτα για δέκα μέρες ήταν ο ρόλος μας και ο δικός μου και της δασκάλας και του διευθυντή και του υποδιευθυντή να πηγαίνουμε και φροντίζαμε το παιδί»* και συνεχίζει … *«Είμαι πολύ απογοητευμένη με αυτή την υπόθεση και νομίζω ότι είναι και θα είναι πάντα ένα αγκάθι στην επαγγελματική μου πορεία. Το παιδί αυτό πήγε σε μια δομή. Ήμουν βασική μάρτυρας κατηγορίας στο δικαστήριο, δεν με κάλεσαν ποτέ. Το δικαστήριο έγινε εν μέσω πανδημίας στο προηγούμενο* lockdown*, δεν με κάλεσαν ως βασική μάρτυρα κατηγορίας και η απόφαση του δικαστή ήταν να επιστρέψει το παιδί στην οικογένειά του πίσω. Οπότε ένα παιδί επέστρεψε πίσω στο βασανιστή του».*

Επίσης, πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί (5) περιέγραψαν ως σημαντικά τα προγράμματα παρέμβασης που σχεδίασαν και εφάρμοσαν σε ομάδες μαθητών και αφορούσαν κοινωνικά θέματα που προκύπτανε με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

ΚΛ7: *«έκανα μια παρέμβαση που αφορούσε στα παιδιά της ΣΤ δημοτικού. Κύριος στόχος ήταν η συζήτηση για το δικαίωμα στην μόρφωση, αφού υπήρχε ένας φόβος, μια επιφύλαξη και φυσικά ένας προγραμματισμός από τις οικογένειες τους ότι το σχολείο τελειώνει στην ΣΤ δημοτικού.. οπότε θεωρούσα σημαντικό να τους μιλήσω για το δικαίωμά τους στη μόρφωση και μετά το*

δημοτικό και πολλά από τα παιδιά μου ανέφεραν τότε ότι θα δρομολογήσουν την εγγραφή τους στο γυμνάσιο», ΚΛ4: *«Έκανα ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό στα παιδιά της πέμπτης δημοτικού, διότι ο εκπαιδευτικός της τάξης παρατήρησε ότι απομόνωναν κάποιο συγκεκριμένο παιδί και το κορόιδευαν τα υπόλοιπα παιδιά, λόγω καταγωγής. Σε μια λοιπόν δραστηριότητα που της έβαλα, έπρεπε τα παιδιά να πιάσουν το ένα το χέρι του άλλου και να δημιουργήσουν έναν κύκλο και τότε είδα ότι κανείς δεν ήθελε να πιάσει το χέρι του εν λόγω παιδιού, διότι ήταν Ρομά –ενώ τα υπόλοιπα ήταν μη Ρομά-.. οπότε τελείως παρορμητικά και αυθόρμητα έπιασα εγώ το χέρι αυτού του παιδιού αναφέροντας ότι θα λάβω και η ίδια μέρος στη δραστηριότητα.. όταν σιγά σιγά βγήκα από την δραστηριότητα, είδα ότι η διπλανή αυτού του παιδιού του έπιασε το χέρι και έκαναν κύκλο.. στο τέλος μιλήσαμε για τα συναισθήματα που προκάλεσε στα παιδιά η δραστηριότητα»,* ΚΛ3: *«… δηλαδή οι ομάδες που έγιναν, τα project στην εκπαίδευση σε διαφορετικά ζητήματα, πέρα από των εκπαιδευτικών ζητημάτων, σε ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής σφαίρας της ζωής, τα οποία ενδιαφέρονται τα παιδιά, για μένα είναι εξίσου σημαντικά, δηλαδή ο ρόλος μας και εκεί είναι σπουδαίος, καθοριστικός. Δεν αρκεί στα παιδιά να μαθαίνουμε γράμματα μόνο, να το πω έτσι. Πρέπει… οφείλουμε να τα εκπαιδεύουμε και σε ζητήματα που αφορούν την ίδια τη ζωή. Ένας κοινωνικός λειτουργός είναι κατάλληλος για να βοηθήσει τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία»,* ΚΛ1: *«Μια άλλη δράση που πραγματοποιήσαμε σε συνεργασία με την δασκάλα ΖΕΠ και η οποία ήταν πολύ σημαντική και ενδιαφέρουσα, ήταν το πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής στα παιδιά της ΣΤ΄ δημοτικού, με αφορμή ένα κεφάλαιο της Φυσικής για το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου. Ζητήσαμε την συγκατάθεση των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα και προς έκπληξη μας δεν λάβαμε ούτε μια αρνητική απάντηση. Έτσι χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, κορίτσια και αγόρια, τα παιδιά έδειξαν έντονο ενδιαφέρον, εξέφρασαν απορίες και ζήτησαν να πραγματοποιηθεί ξανά».*

Ορισμένοι κοινωνικοί λειτουργοί (3) έκριναν καθοριστικής σημασίας την παρέμβαση που έκαναν στην κοινότητα των Ρομά, την οποία συνέδεσαν με την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής διαρροής. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

ΚΛ5: *«παλέψαμε πάρα πολύ με το διευθυντή τη σχολική διαρροή…και νομίζω το καταφέραμε σε ένα μεγάλο ποσοστό.. Ουσιαστικά ενημερώναμε την οικογένεια για τις απουσίες των παιδιών. Ρωτούσαμε τους λόγους για τους οποίους λείπει το παιδί. Εεεε…πολλές φορές γινόμουν και λίγο πιεστική, ας πούμε όταν μου λέγανε ότι είναι το παιδί άρρωστο και όταν περνούσανε αρκετές μέρες που δεν ερχότανε δηλαδή δέκα μέρες και πάνω μπορεί να ζητούσα χαρτί από κάποιον γιατρό, για να μας αποδείξουν το λόγο για τον οποίο τα παιδιά δεν έρχονται*

και τους εξηγούσα ότι η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Κι έπειτα νομίζω και με αυτόν τον τρόπο, όταν άρχισαν τα παιδιά να έρχονται δημιούργησαν και τις παρέες τους κι έπειτα μετά ήθελαν να έρχονται στο σχολείο τους», ΚΛ2: *«Μια παρέμβαση που τελικά ήταν καθοριστική όπως αποδείχθηκε ήταν θα έλεγα οι επισκέψεις στην κοινότητα που έκανα κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.. βοήθησαν σημαντικά ώστε να μειωθεί η σχολική διαρροή και να φέρουν κάπως τα παιδιά κοντά στο σχολείο»,* ΚΛ7: *«πολύ σημαντικές ήταν οι επισκέψεις που πραγματοποίησα στη κοινότητα σε συνεργασία με την Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου για την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής διαρροής. Καταφέραμε να έρθουν στο σχολείο κάποια παιδιά, ωστόσο αυτό πήρε πολύ χρόνο.. βέβαια ακόμα και ένα παιδί να καταφέρεις να έρθει σχολείο για εμένα είναι πολύ σημαντικό».*

Επιπλέον, τρείς κοινωνικοί λειτουργοί θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντικές τις παρεμβάσεις που πραγματοποίησαν για την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:

ΚΛ6: *«Πολλές παρεμβάσεις χρειάστηκε να κάνω και να δράσω υποστηρικτικά προς τον εκπαιδευτικό για την διαχείριση μιας δύσκολης κατάστασης μέσα στην τάξη ή στο διάλειμμα πχ επιθετικές συμπεριφορές»,* ΚΛ9: *«χρειάστηκε να παρέμβω σε επείγουσες καταστάσεις που αφορούσαν επιθετική συμπεριφορά μαθητή και να σχεδιάσω και εφαρμόσω πρόγραμμα για απόσβεση αυτών των συμπεριφορών , πάντα σε συνεργασία με την δασκάλα ΖΕΠ»,* ΚΛ10: *«πολύ συχνά αντιμετώπιζα επιθετικές συμπεριφορές παιδιών, συνήθως η δασκάλα ΖΕΠ, αλλά και οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων με φώναζαν σε τέτοιες περιπτώσεις, περισσότερο για την 'πυροσβεστική' αντιμετώπιση του θέματος».*

Τέλος, μια κοινωνική λειτουργός ανέφερε, ΚΛ3: *«υπήρχε μία τέτοια υπόθεση με μία οικογένεια που τέλος πάντων με παρέμβαση, που και οι προηγούμενοι συνάδελφοι είχανε ξεκινήσει κι εγώ ολοκλήρωσα, ήταν καθοριστικής σημασίας ούτως ώστε να μπορέσει η οικογένεια να εξασφαλίσει σπίτι και τρόφιμα για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να καταφέρει να επιβιώσουνε και χρειάστηκαν και άλλες μικρο-παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του χρόνου για τη συγκεκριμένη οικογένεια σε σχέση με ζητήματα υγείας των γονέων, σε σχέση με την άδεια παραμονής στην Ελλάδα, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο».*

Παραπομπές σε φορείς στην κοινότητα

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, μια μέθοδος της

κοινωνικής εργασίας που χρησιμοποιούν κατεξοχήν οι κοινωνικοί λειτουργοί, είναι η κοινωνική εργασία με την κοινότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος πραγματοποίησαν πληθώρα παραπομπών και συνεργασιών με φορείς στην κοινότητα. Μέσα από τις απαντήσεις φαίνεται η μεθοδική δουλεία, η διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους και στη συνέχεια η διασύνδεση με τους κατάλληλους φορείς, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες ή μέρος τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

ΚΛ1: *«Είχα πολύ συχνή επικοινωνία με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου. Όταν πρωτοπήγα στο σχολείο συνειδητοποίησα ότι η προσωπική επαφή με τους κοινωνικούς λειτουργούς του Δήμου, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική, οπότε φρόντισα να συναντηθούμε δια ζώσης, για να ενημερωθώ για τις υπηρεσίες που παρέχονται. Επίσης, χρειάστηκε να συνεργαστώ με κοινωνική λειτουργό και με το Αστυνομικό Τμήμα για μια εισαγγελική εντολή που προέκυψε»,* ΚΛ2: *«πίσω από το σχολείο μας, ήταν το κέντρο κοινότητας Ν. Σμύρνης και από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία.. Το γεγονός ότι ένας κ.λ. ΖΕΠ είναι μόνος του και δεν έχει συναδέλφους, όπως ψυχολόγο ή άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας είναι μερικές φορές τροχοπέδη, γιατί οι δικοί μας στόχοι είναι κάποιες φορές διαφορετικοί από ότι αυτοί των εκπαιδευτικών.. οπότε ότι περιστατικό μου ερχόταν εμένα και είχε οικονομικό πρόβλημα ή χρειαζόταν παραπομπή σε κοινωνικό παντοπωλείο ή στην πρόνοια, το έστελνα κατευθείαν στο κέντρο κοινότητας και αυτό με τη σειρά του το προωθούσε. Είχα δομήσει έτσι το πρόγραμμα μου ώστε κάθε μέρα, 3 διδακτικές ώρες τις αφιέρωνα στους γονείς των μαθητών»,* ΚΛ3: *«έγιναν πολλές παραπομπές με βάση τις ανάγκες των ανθρώπων.. έπειτα από έρευνα εκτίμησα τις ανάγκες που προέκυψαν και συνεργάστηκα με φορείς της τοπικής κοινότητας εκεί, δημόσιες, όπως η κοινωνική υπηρεσία, το κέντρο κοινότητας, κοινωνικά παντοπωλεία κλπ. Αλλά βρήκα και στην ευρύτερη περιοχή συμμάχους να το πω έτσι που μπόρεσα να πραγματοποιήσω παραπομπές όπως σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που μπορεί να παρείχανε υλικό…να το πω έτσι…σε τρόφιμα, είτε σε είδη ένδυσης και υπόδησης, που μπορεί να χρειάζονταν κάποιες από τις οικογένειες που εξυπηρετούσα»,* ΚΛ4: *«συνεργάστηκα με φορείς και δούλεψα πολύ κοινωνική εργασία με κοινότητα. Είχα σχεδόν καθημερινή επαφή με το κέντρο κοινότητας, το οποίο συνεργάζονταν με το κοινωνικό ιατρείο και της οικογένειες Ρομά, ώστε να κάνουν τα παιδιά τα απαραίτητα εμβόλια και να ενημερωθούν οι γονείς για της ενέργειες που έπρεπε να κάνουν.. της ενημερώνονταν για τα επιδόματα που μπορούσαν να λάβουν. Είχα συχνή συνεργασία με το αστυνομικό τμήμα κυρίως για θέματα ονοματοδοσίας των παιδιών»,* ΚΛ5: *«Είχα συνεργαστεί με το παράρτημα Ρομά της Κομοτηνής….είχα συνεργαστεί με την πρόνοια…με την αστυνομία αρκετές φορές για αναζήτηση, αλλά και με την αστυνομία και με την εισαγγελία για μια καταγγελία»,* ΚΛ6: *«Είχα πολύ καλή συνεργασία με την κοινωνική*

υπηρεσία του Δήμου, μαζί πραγματοποιήσαμε επισκέψεις στην κοινότητα των Ρομά. Οι Ρομά γνώριζαν τις κ.λ του Δήμου και αυτό ήταν πολύ βοηθητικό για εμένα. Επίσης, χρειάστηκε να παραπέμψω οικογένειες για παροχή ρούχων, υποδημάτων, τροφίμων, φαρμάκων, οπότε ήρθα σε επαφή με το κοινωνικό παντοπωλείο και το κοινωνικό φαρμακείο.. ακόμη είχα συνεργασία με την αστυνομία και την εισαγγελία ανηλίκων», ΚΛ7: *«επικοινώνησα με κάποιες υπηρεσίες που αφορούσαν ένα προσφυγάκι που είχαμε.. επικοινώνησα με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου, με την οποία είχα στενή συνεργασία, επίσης ήρθα σε επαφή με τον διαμεσολαβητή των Ρομά στη κοινότητα. Μια άλλη επικοινωνία που έκανα ήταν με το ΕΚΠΑ, τα οποίο έχει ένα πρόγραμμα που τρέχει και αφορά στη δια βίου εκπαίδευση των Ρομά για τα παιδιά που είναι 13 ετών και κατ' εξαίρεση βρίσκονται ακόμα στο δημοτικό,* ΚΛ8: *«δούλεψα με την κοινότητα. Συνεργάστηκα με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου, η οποία μου προσέφερε πολύτιμη βοήθεια στο χειρισμό των περιστατικών καθώς πολλούς από αυτούς τους γνώριζε.. ακόμη συνεργάστηκα με το κέντρο κοινότητας για διάφορα επιδόματα, με δομές καταπολέμησης της φτώχειας, όπως κοινωνικό παντοπωλείο, κοινωνικό φαρμακείο και κοινωνικό ιατρείο. Επίσης χρειάστηκε να κάνω τη διαμεσολάβηση για να τοποθετηθεί μαθητής μας σε κοινωνικό φροντιστήριο. Επίσης, συνόδευσα μαθητή και γονέα σε νοσοκομείο για κάποιο θέμα υγείας που προέκυψε στο παιδί».*

Περιγραφή συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών

Η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα του έργου τους και βάση πολλών παρεμβάσεων που πραγματοποιούν. Παραπάνω αναφέρεται ο τρόπος που οι ίδιοι αντιλαμβάνομαι τον ρόλο τους· δηλαδή «γέφυρα» ή «συνδετικό κρίκο» μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Όλες επεδίωξαν επαφή με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και μέσα από τις περιγραφές τους δείχνουν ότι άλλοτε το κατάφεραν και άλλοτε όχι, ενώ ο στόχος των έξι κοινωνικών λειτουργών ήταν να δείξουν την σημαντικότητα του σχολείου. Πιο αναλυτικά, όλες ανέφεραν ότι επεδίωξαν να έχουν επαφή με τις οικογένειες των μαθητών, ωστόσο μόνο με κάποιες κατάφεραν να έχουν τακτική επικοινωνία. Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι συνδέουν τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής με την ελλιπή ή ανύπαρκτη συνεργασία αυτών των οικογενειών με το σχολείο. Αναφέρουν:

ΚΛ9: *«Η συνεργασία μου με τις οικογένειες των μαθητών ήταν πολύ καλή, κατάφερα ως ένα βαθμό να φέρω τους γονείς κοντά στο σχολείο, γεγονός που δεν συνέβαινε πριν και προσπάθησα να τους δείξω πόσο σημαντική είναι η φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής»,* ΚΛ3: *«Οι περισσότεροι γονείς με ελάχιστες εξαιρέσεις ήταν*

εξαιρετικά συνεργάσιμοι, έρχονταν στο σχολείο κάθε φορά που τους καλούσα.. υπήρχαν βέβαια και οι ελάχιστες αυτές περιπτώσεις των γονέων που δεν ανταποκρίνονταν και σε αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις συναντάμε τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής», ΚΛ4: *«Η συνεργασία μου με κάποιες από της οικογένειες ήταν συχνή γιατί είχαμε μεγάλη σχολική διαρροή.. δηλαδή με το που γράφανε τα παιδιά της σχολείο, εξαφανίζονταν.. μπορεί να λείπανε για μεγάλο χρονικό διάστημα»,* ΚΛ5: *«Η συνεργασία με τις οικογένειες ήταν σχετικά δύσκολη. Υπήρχαν βέβαια οικογένειες οι οποίες συνεργάστηκαν, αλλά θα πω ότι ήτανε μετρημένες στα δάχτυλα του ενός χεριού χωρίς προβλήματα, δηλαδή που συνεργάστηκαν χωρίς προβλήματα»,* ΚΛ8: *«αλήθεια είναι ότι παρά τις προσπάθειες μου για επικοινωνία και σταθερή παρουσία τους στο σχολείο, δεν κατάφερα να δημιουργήσω μια σταθερή και τακτική επικοινωνία με τις οικογένειες.. ήταν πολύ δύσκολο να τους βρω στο τηλέφωνο επικοινωνίας που είχαν δώσει, συχνά δεν απαντούσαν ή είχαν φραγή κλήσεων, δεν ειδοποιούσαν για τις απουσίες των παιδιών τους, υπήρχε μεγάλη σχολική διαρροή. Όμως όταν τελικά κατάφερνα να τους βρω, ανταποκρίνονταν, έδειχναν ενδιαφέρον»,* ΚΛ6: *«Συνεργασία δεν είχα με όλες τις οικογένειες, αλλά με κάποιες οικογένειες που είχαν ανταποκριθεί θετικά στο πρώτο κάλεσμα.. αυτό το οποίο βοήθησε στη συνεργασία και στη σχέση και αποτέλεσε το πρώτο βήμα ήταν να ενθαρρύνουν, εμπιστευόμενοι το σχολείο, τα παιδιά και να τα στέλνουν σχολείο.. αυτό που έπρεπε να κάνω ήταν να ενισχύσω το κίνητρο των παιδιών και να δείξω την σημαντικότητα του σχολείου καθώς οι γονείς Ρομά συχνά υιοθετούν τη στάση να τελειώσουν τα παιδιά το δημοτικό και να σταματήσουν το σχολείο, να παντρευτούν, ειδικά τα κορίτσια», ΚΛ10: «Η συνεργασία μου με τις οικογένειες πέρασε από πολλά στάδια.. με άλλες είχα τακτική επικοινωνία και οι γονείς διατηρούσαν επαφή με το σχολείο, έδειχναν ενδιαφέρον, έστελναν τα παιδιά σχολείο και με άλλες δεν είχα και τόσο καλή επικοινωνία.. υπήρχε έντονη σχολική διαρροή κυρίως στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, οι γονείς δεν σήκωναν το τηλέφωνο ή έδιναν λάθος αριθμό, οπότε η επικοινωνία σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν δύσκολη»,* ΚΛ1: «*Με τις οικογένειες των μαθητών είχα συνεργασία, με κάποιες περισσότερο, με κάποιες λιγότερο. Ευτυχώς για εμένα δεν ήμουν η πρώτη κοινωνική λειτουργός που πήγε στο σχολείο αυτό, οπότε γνώριζαν τον ρόλο μου. Αυτό που ήθελα ήταν τα παιδιά να συνεχίσουν την φοίτησή του στο γυμνάσιο και να δείξω όσο σημαντικό είναι το σχολείο».*

Επιπλέον, ορισμένοι (4) κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρειάστηκε να κάνουν επίσκεψη κατ' οίκον στα πλαίσια συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, κυρίως αυτών που δεν συνεργάζονται ή δεν έστελναν τα παιδιά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν για μεγάλα διαστήματα και να μένουν πίσω τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο:

ΚΛ1: «*Είναι η μόνη χρονιά στην επαγγελματική μου πορεία στον χώρο της εκπαίδευσης που έκανα τόσες πολλές κατ' οίκον επισκέψεις», «σε μεγάλα διαστήματα απουσίας των παιδιών, χρειάστηκε να κάνω επισκέψεις κατ' οίκον είτε με τον εκπαιδευτικό είτε με τον διευθυντή του σχολείου, έπειτα πάντα από τηλεφωνική επικοινωνία με τον γονέα.. οι απουσίες ήταν πολλές και επαναλαμβανόμενες»,* ΚΛ8: *«Πραγματοποίησα αρκετές επισκέψεις κατ' οίκον προκειμένου να διαπιστώσω τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών και να πείσω τους γονείς να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο και να συνομιλήσω και με τα ίδια τα παιδιά»,* ΚΛ5: *«Πολλοί ήταν οι γονείς δημιουργούσαν προβλήματα. Είχανε αρκετά επιθετική στάση απέναντι στο σχολείο και σε εμάς. Βέβαια χρειαζότανε κατάλληλος χειρισμός και από τη δική μου την πλευρά και από την πλευρά του διευθυντή μας, ώστε να τους φέρουμε λίγο πιο κοντά στα δικά μας τα πλαίσια. Ένα παράδειγμα που μου έρχεται είναι: όταν ένα παιδάκι Ρομά απουσίαζε πάρα πολύ καιρό…γινότανε αναζήτηση από τη δική μου πλευρά με τηλέφωνα, τα οποία συνήθως δεν αντιστοιχούσαν, γιατί αλλάζουν πολύ συχνά αριθμούς τηλεφώνων, οπότε μετά γινότανε μία αναζήτηση στην κοινότητα των Ρομά και στην οικία της οικογένειας, ωστόσο επειδή πολλές φορές στις κατ' οίκον επισκέψεις που έκανα, κινδύνευσα, η αστυνομία με συμβούλευσε να σταματήσω και να κάνει η ίδια την αναζήτηση, όπως και έγινε».*

Δύο κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι έκαναν ομάδες γονέων στα πλαίσια συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών:

ΚΛ8: *«έκανα ομάδες γονέων. Παρόλο που είχε ενδιαφέρον, η συμμετοχή των γονέων που ήθελα να συμμετέχουν στην ομάδα δεν ήταν η αναμενόμενη.. θέλω να πω ότι οι γονείς που συμμετείχαν την ομάδα ήταν αυτοί οι οποίοι έστελνα τα παιδιά στο σχολείο, ενδιαφερόντουσαν, είχαν καλή επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης και ήταν απόλυτα συνεργάσιμοι.. ενώ ουσιαστικά εγώ ήθελα τους άλλους γονείς τους πιο δυσκολεμένους»,* ΚΛ3: *«Υπήρχαν επίσης ανάγκες εκπαίδευσης σε ομαδικό επίπεδο, δηλαδή ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μου ζήτησε να συνεχίσω την παράδοση που προηγούμενοι συνάδελφοι μου είχανε ξεκινήσει και πραγματοποιούσαν ομάδες γονέων. Και ήταν κάτι που υλοποίησα και μπορώ να πω ότι ήτανε από τις ωραιότερες παρεμβάσεις μου. Ήταν μία πολύ σταθερή ομάδα γονέων, με σταθερά μέλη, με θεματολογία η οποία ορίστηκε από την αρχή, είχε εξέλιξη, η οποία παρέμεινε ζωντανή και δυνατή κατά τη διάρκεια της καραντίνας και νομίζω άφησε σε όλους μας θετικές εντυπώσεις».*

Τέλος, μια κοινωνική λειτουργός περιγράφει την υποστήριξη που παρείχε στους γονείς μέσω της συμβουλευτικής: ΚΛ4: «*Ουσιαστικά έκανα συμβουλευτική γονέων.. προσπαθήσαμε μαζί με της γονείς -με κάποιους, όχι όλους- να διαμορφώσουμε μια καθημερινότητα για τα παιδιά, η*

οποία να συμπεριλαμβάνει το σχολείο, το διάβασμα μετά το σχολείο, την ξεκούραση, το παιχνίδι.. αυτό ήταν πολύ δύσκολο γιατί μιλάμε για διαφορετική κουλτούρα αυτών των πληθυσμών, αλλά καταφέραμε κάποια πράγματα».

Τρόποι με τους οποίους συμβάλει ο κοινωνικός λειτουργός στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών

Οι συνεντευξιαζόμενες στη συνέχεια κλήθηκαν να επισημάνουν τους τρόπους με τους οποίους συμβάλει ο κοινωνικός λειτουργός στη ομαλή ένταξη των ετεροτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απαντήσεις τους δείχνουν μια σειρά ενεργειών που κατέβαλαν οι ίδιες στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και την συμβολή τους σε αυτή τη διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, πέντε κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι δημιουργούν και εφαρμόζουν προγράμματα με διάφορες δραστηριότητες, τα οποία συνήθως εφαρμόζουν σε όλη τη σχολική κοινότητα και μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών να πετύχουν και την ένταξη των υπολοίπων στην κοινότητα:

ΚΛ1: *«σχεδίασα με την βοήθεια της δασκάλας ΖΕΠ ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες για την ένταξη ενός παιδιού στην ομάδα γιατί λόγω του προβλήματος που είχε με την γλώσσα είχε γίνει λίγο ο αποδιοπομπαίος τράγος της τάξης, τον κατηγορούσαν για ότι γινόταν. Εγώ είχα τον ρόλο του εμψυχωτή και λειτούργησα ενισχυτικά για το παιδί, εξηγώντας του τα όρια και τους κανόνες του σχολείου και δούλεψα πολύ και με την μητέρα του»,* ΚΛ4: *«σχεδίασα και εφάρμοσα προγράμματα κυρίως στις μικρές τάξεις, τα οποία συμπεριλαμβάναν τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να βοηθάω λίγο με τη διασύνδεση δηλαδή που γινότανε μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας… το να τους δίνουμε κάποιες πληροφορίες και κάποια βοήθεια για το πώς θα μπορέσουν να διαβάσουν τα παιδάκια τους στο σπίτι, πώς θα πρέπει ας πούμε κάποια πράγματα που πρέπει να κάνουν»,* ΚΛ3: *«οι παρεμβάσεις που έκανα αφορούσαν κυρίως τις κοινωνικές δεξιότητες, την αναγνώριση, διαχείριση και αποδοχή των συναισθημάτων, πρόγραμμα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση.. έκανα παρεμβάσεις σε όλες τις τάξεις κυρίως σε ομαδικό επίπεδο, αφορούσαν όλο το τμήμα».*

Επιπλέον, τρείς κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι σχεδίασαν ημερίδες που έλαβαν χώρα μέσα το σχολείο και αφορούσαν ζητήματα ένταξης μαθητών, σχέσεις σχολείου-οικογένειας και αποδοχής της διαφορετικότητας:

ΚΛ2: *«Μια άλλη παρέμβαση που κάναμε ήταν να οργανώσουμε μια ημερίδα, η όποια είχε ως θέμα τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Στην ημερίδα συμμετείχε και το κέντρο πρόληψης ΟΚΑΝΑ.. πήρε πολύ καιρό μέχρι να το ετοιμάσουμε, είχαμε εμπλέξει και τους εκπαιδευτικούς, φτιάξαμε αφίσα.. ήταν πολύ δημιουργικό»,* ΚΛ7: *«είχα σχεδιάσει και πραγματοποιήσει μια ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό και την σημασία της αγάπης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, όμως δεν είχε την συμμετοχή που περίμενα να έχει»,* ΚΛ8: *«θυμάμαι σχεδίασα μια ημερίδα στον χώρο του σχολείου σε συνεργασία με εξωτερική ψυχολόγο, φίλη και συνάδελφο ως επίσημη προσκεκλημένη, με θέμα την αποδοχή και την ένταξη στη σχολική κοινότητα, πήγε πολύ καλά»*

Ορισμένοι κοινωνικοί λειτουργεί έδωσαν βαρύτητα στη συνεργασία με την οικογένεια θεωρώντας ότι η καλή συνεργασία με τους γονείς μπορεί να αποτελέσει βάση για την καλύτερη ένταξη των παιδιών: ΚΛ6: «*επικεντρώθηκα στη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών καθώς θεωρώ ότι και αυτός αποτελεί έναν παράγοντα που εμποδίζει την ένταξη.. αυτό που θέλω να πω είναι ότι αν δεν στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο, το οποίο θα έπρεπε να αποτελεί το φυσικό τους περιβάλλον, πως περιμένουμε να επιτευχθεί η ένταξη;»,* ΚΛ10: *«έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να γνωρίζουν εμένα τον ρόλο μου και να γίνει το σχολείο λίγο πιο φιλικό για αυτούς».*

Μία κοινωνική λειτουργός ανέφερε τις δράσεις που πραγματοποίησε στη κοινότητα που σκοπό είχαν την αλληλεπίδραση και τη ένταξη: ΚΛ2: *«δούλεψα πολύ με την κοινότητα.. κάναμε πολλά προγράμματα που αφορούσαν στην ένταξη.. μια δράση που θυμάμαι ήταν να επισκεφθούμε το ΚΑΠΗ τα Χριστούγεννα και τα παιδιά μας τους είπαν τα κάλαντα κα οι παππούδες μας είπαν ιστορίες.. Ένα άλλο που κάναμε πάλι κοντά στα Χριστούγεννα ήταν να μαζέψουμε σαν σχολείο τρόφιμα και ρούχα και να τα πάμε στην εκκλησία, με αυτό θέλαμε να ευαισθητοποιήσουμε την κοινότητα τον Ρομά.. και παράλληλα να περάσουμε το μήνυμα ότι χρειάζεται να δίνουμε κιόλας, όχι μόνο να παίρνουμε, αφού οι Ρομά είναι κυρίως προνοιακά εξαρτώμενοι. Τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί πολύ με αυτό και έφερναν πράγματα, ότι μπορούσε το καθένα».*

Επιπλέον, δυο ανέφεραν τις επισκέψεις κατ΄ οίκον ως τον καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης και ένταξης των μαθητών που δεν έχουν τακτική φοίτηση στο σχολείο: ΚΛ1: «*δουλέψαμε πολύ και με μια μαθήτρια Ρομά που παρουσίασε σχολική άρνηση, η οποία έπρεπε να πηγαίνει στην Γ΄ δημοτικού αλλά είχε έρθει ελάχιστες φορές σχολείο, ενώ ο δίδυμός αδερφός της φοιτούσε κανονικά και η οικογένεια ενδιαφέρονταν πολύ για το παιδί. Πήγα πολλές φορές στο*

σπίτι για να καταφέρω να την προσεγγίσω και να την πείσω να έρθει σχολείο. Όταν τελικά ήρθε, αποφασίσαμε με τον διευθυντή και την δασκάλα της ΤΥ να μπει κατευθείαν στην ΤΥ για να έχει όσο το δυνατόν λιγότερα ερεθίσματα και σταδιακά να μπει στην τάξη της (Α δημοτικού). Έκτοτε έκανε πολύ λίγες απουσίες και πάντα ζητούσε από τους γονείς της να ειδοποιήσουν το σχολείο όταν απουσίαζε. Βέβαια δεν πάνε τόσο καλά όλες οι περιπτώσεις σχολικής άρνησης, συνάντησα και δυο παιδιά που παρά τις προσπάθειες μου να έρθουν σχολείο και τις επισκέψεις στο σπίτι, δεν ήρθαν ποτέ», ΚΛ10: *«όταν κάποιο παιδία απουσίαζε για εκτεταμένο διάστημα, πήγαινα επίσκεψη στο σπίτι κατόπιν συνεννόησης με την οικογένεια προκειμένου να έχω μια επαφή με σκοπό, μέσα από τις τακτικές επισκέψεις, να καταφέρω να έρθει το παιδί στο σχολείο και να ενταχθεί στο πλαίσιο ομαλά και προστατευμένα».*

Ακόμη, δύο κοινωνικοί λειτουργοί ισχυρίστηκαν ότι το πρώτο βήμα για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών στο σχολείο ήταν η εκτίμηση και η ιεράρχηση των αναγκών τους, ΚΛ7: *«η ένταξη μπορεί να επιτευχθεί αρχικά με την εκτίμηση αναγκών για να δεις τι πραγματικά χρειάζεται αυτός ο πληθυσμός και αφού εντοπίσεις και κωδικοποιήσεις αυτούς τους παράγοντες, βρεις, τους κάνεις αριθμούς 1, 2, 3 ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουνε την ομαλή φοίτηση των παιδιών και την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο, να συνεργαστείς με όσους χρειάζεται, την οικογένεια, φορείς , το σχολείο ούτως ώστε να προσπαθήσεις να άρεις αυτούς τους περιοριστικούς παράγοντες. Και σίγουρα σε κάθε περίπτωση είναι ατομικό, δηλαδή μετά η κάθε περίπτωση εξετάζεται ατομικά, για τον κάθε μαθητή»,* ΚΛ4: *«αφού πρώτα με ενημέρωσε ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά ποιες ανάγκες προκύπτουν στην τάξη του, συνέλεξα τα δεδομένα μου, σχεδίασα και εφάρμοσα της παρεμβάσεις μου σε κάθε τάξη ξεχωριστά».*

Τέλος, μια κοινωνική λειτουργός αναφέρθηκε στην απαραίτητη συνεργασία που χρειάζεται να έχει ο κοινωνικός λειτουργός τόσο με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ όσο και με τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και με τον σύλλογο διδασκόντων: ΚΛ2: *«όλοι χρειάζεται να συμβάλουμε στην ομαλή ένταξη των απιδιών καθώς εκτιμώ ότι χρειάζεται συλλογική προσπάθεια και συντονισμός. Το πιο σημαντικό για εμένα ήταν να δημιουργήσω πρώτα μια καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΖΕΠ και στη συνέχεια και με τον σύλλογο διδασκόντων… ήθελα να αντιληφθούν την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σχολείου και του πολυπολιτισμικού στοιχείου που είχαμε να διαχειριστούμε».*

Διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με εκπαιδευτικούς

Η διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με τους εκπαιδευτικούς είναι άκρως βοηθητική και για τους ίδιους τους επαγγελματίες αλλά και για τη βελτίωση των δυσκολιών των ίδιων των παιδιών. Όλες οι Κοινωνικοί Λειτουργοί φάνηκε να ενστερνίζονται αυτή την άποψη και θεωρούν πως όντως υπάρχει και πρέπει να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία. Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις τους για το θέμα:

ΚΛ1: *«η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικά της τάξης υποδοχής είναι ζωτικής σημασίας.. συνεργαστήκαμε άψογα, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε προγράμματα και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο, κάναμε αξιολόγηση των προγραμμάτων που εφαρμόσαμε στο τέλος»,* ΚΛ2: *«η διεπιστημονική ομάδα στις ΖΕΠ απαρτίζεται από τον κ.λ., το εκπαιδευτικό ΖΕΠ και τον εκπαιδευτικό της τάξης.. η συνεργασία σε διεπιστημονικό επίπεδο είναι απαραίτητη»,* ΚΛ8: *«δημιούργησα καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ αλλά και τον σύλλογο διδασκόντων, από κοινού φτιάξαμε προγράμματα παρέμβασης για μαθητές»,* ΚΛ7: *«Υπάρχει πολύ στενή συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο των εκπαιδευτικών του τμήματος ΖΕΠ. Είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί ο εκπαιδευτικός περνά τεράστιο κομμάτι της ημέρας με τα παιδιά, πολύ μεγαλύτερο από ότι περνάμε εμείς οι κοινωνικοί λειτουργοί, οπότε μία κουβέντα μαζί τους μπορεί πάντοτε να σου δώσει πολύ ασφαλείς και καλές πληροφορίες, για το ποιο είναι το προφίλ μιας τάξης και να σου επισημάνει το ποια είναι τα παιδιά, με τα οποία πρέπει κανείς να ασχοληθεί πρώτα»,* ΚΛ9: *«με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ σχεδιάζαμε τις κοινές μας παρεμβάσεις αφού πρώτα κάναμε καταγραφή και ιεράρχηση αναγκών»,* ΚΛ5: *«υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και των ΖΕΠ και των τάξεων, είμασταν σε άμεση επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, βέβαια ο καθένας από την πλευρά του, εμένα κυρίως με ενδιέφερε το κομμάτι της κοινωνικότητας και της συμπεριφοράς και όχι τόσο το μαθησιακό. Τα παιδιά που παίρνουν προσοχή και αγάπη, προσπαθούν!»,* ΚΛ8: *«η συνεργασία είναι αυτονόητη, είναι νομίζω και η βάση της επίτευξης αυτού του σκοπού»,* ΚΛ10: *«οι εκπαιδευτικοί έχουν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά, η διεπιστημονική συνεργασία και τα προγράμματα που σχεδιάζονται βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε αυτούς».*

Αντίληψη του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού από τις άλλες ειδικότητες στις ΖΕΠ

Δύο κοινωνικοί λειτουργοί εκτίμησαν ότι οι συνάδελφοι ήταν εξοικειωμένοι με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, ΚΛ10: *«το υπόλοιπο προσωπικό ήταν εξοικειωμένο με την παρουσία του κ.λ. στο σχολείο, καθώς υπήρχε κ.λ. από το 2016 σε αυτό το σχολείο, αν*

δεν κάνω λάθος με την χρονολογία», ΚΛ2: «*οι συνάδελφοι ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία κοινωνικού λειτουργού, αφού υπάρχει κ.λ στο σχολείο τα τελευταία 5 χρόνια»* και οι ίδιες συνέχισαν «*Εγώ ένιωσα αποδοχή και υποστήριξη, είχα άψογη συνεργασία σχεδόν με όλους! Μπορώ να πω ότι ένιωθαν πιο ήσυχοι που υπάρχει ένα κ.λ. στο σχολείο και μπορούσαν να υπολογίζουν στη βοήθειά μου, όπως και εγώ στην δική τους. Η αλήθεια είναι πως μόνο θετικά θα μπορούσα να περιγράψω τη συνεργασία μας και γενικότερα πως αντιλαμβάνονταν τον ρόλο μου.. σε καμία περίπτωση δεν υπήρξε αμφισβήτηση, υποτίμηση, ειρωνεία, διαμάχη ή σύγκρουση»,* ΚΛ1: *«αγκάλιασαν τον ρόλο μου και κατάλαβα ότι τους ήταν απαραίτητος. Αφού τον επόμενο χρόνο που δεν υπήρχε κ.λ. μου ανέφεραν πόσο σημαντικός είναι ο κ.λ. σε ένα τέτοιο σχολείο και.. τελικά πόσο φαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου του κ.λ. μέσα από την απουσία του».*

Τέσσερις κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρειάστηκε να εξηγήσουν τον ρόλο τους, γεγονός που δείχνει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι εξοικειωμένη με αυτόν και ενδεχομένως να υπάρχει σύγχυση ως προς τις αρμοδιότητες. Αυτά που ανέφεραν είναι:

ΚΛ8: *«Πρέπει κάθε φορά στην αρχή του κάθε σχολικού έτους να εξηγώ από την αρχή τον ρόλο μου, παρόλο που στην ειδική αγωγή έχει πλέον καθιερωθεί. Μου έχει τύχει πολλές φορές, σε ειδικό σχολείο, να θέλει εκπαιδευτικός να πάρω κάποιο παιδί από την τάξη για εξατομικευμένο πρόγραμμα απλά και μόνο για να μειωθούν οι μαθητές και να αποφορτιστεί το τμήμα.. φυσικά δεν είναι αυτός ο ρόλος μου.. και βέβαια θα κάνω παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο, αλλά οργανωμένα.. μετά από διερεύνηση αναγκών, παρατήρηση μέσα στη τάξη και προσεκτικό σχεδιασμό κάποιου εξατομικευμένου προγράμματος»,* ΚΛ4: *«πολλοί συνάδελφοι δεν γνωρίζουν τι ακριβώς κάνουμε, έχει χρειαστεί να αναφέρω συγκεκριμένα τις αρμοδιότητές μου.. βέβαια αυτό που συναντώ πιο συχνά είναι πως θεωρούν ότι είμαστε ειδικοί και πως με έναν «μαγικό» τρόπο θα λύσουμε όλα τα προβλήματα παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών»,* ΚΛ9: *«Στην αρχή χρειάστηκε να εξηγήσω τον ρόλο μου στο σχολείο και στον σύλλογο διδασκόντων.. όμως μπορώ να πω ότι είχα μια πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και κυρίως με την εκπαιδευτικό ΖΕΠ, κάναμε πολλές παρεμβάσεις».*

Από την άλλη πλευρά ορισμένοι κοινωνικοί λειτουργοί ένιωσαν να υποτιμάται και να απαξιώνεται ο ρόλος του από τους συναδέλφους ή να αντιμετωπίζεται για εκφοβισμό προς τους γονείς. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

ΚΛ1: *«δεν μου αρέσει όταν χρησιμοποιούν την ειδικότητά μου για να απειλήσουν κάποιο γονέα, δίνοντάς μου τον ρόλο του αστυνόμου…αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει να δημιουργηθεί μια*

σχέση εμπιστοσύνης με τον γονέα και δίνει λανθασμένη εντύπωση για τη φύση της δουλειάς μου», ΚΛ7: *«η δική μου εμπειρία μου δείχνει ότι οι αντιδράσεις είναι ακραίες, δηλαδή ή θα αναγνωρίσουν την αξία σου και τη χρησιμότητά σου και θα είναι συνεργάσιμοι ή θα κυριαρχεί μια ημιμάθεια από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, η οποία είναι επικίνδυνη αφού θεωρούν ότι μπορούν να έχουν απάντηση σε όλα και να μπαίνουν σε χωράφια κοινωνικής εργασίας, ψυχολογίας, ειδικής διαπαιδαγώγησης.. εεε αυτό εμποδίζει.. οπότε το πώς θα μας δουν έχει να κάνει με το πόσο καθαρά είναι τα δικά τους γυαλιά.. χρειάστηκε να εξηγήσω τι κάνω γιατί δεν ήθελα να νιώθουν ότι απειλούνται όταν μπαίνω στη τάξη τους για παρατήρηση.. έπρεπε να κερδίσω την εμπιστοσύνη τους για να μπορέσουμε να συνεργαστούμε αποτελεσματικά.. Υπήρχε και μια μερίδα εκπαιδευτικών που με έβλεπε με πολύ στραβό μάτι, η στάση τους ήταν αποδοκιμαστική, με ματαίωναν και θεωρούσαν ότι το να ασχοληθώ με τα Ρομά παιδιά είναι χάσιμο χρόνου και οποιαδήποτε παρέμβαση με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής δεν θα έχει αποτέλεσμα.. ενώ η δικιά μου στάση ήταν διαφορετική»,* ΚΛ8: *«ένιωσα κάποιες φορές να απαξιώνεται ο ρόλος μου από τους συναδέλφους ή να με χρησιμοποιούν για να αποφορτίσουν την τάξη με το να μου δίνουν έναν μαθητή για να του κάνω ατομικό πρόγραμμα ή να με χρησιμοποιούν ως πυροσβεστήρα».*

Τα προσόντα και οι δεξιότητες που χρησιμεύουν στον Κοινωνικό Λειτουργό που εργάζεται στις ΖΕΠ

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι εννέα στους δέκα κοινωνικούς λειτουργούς απάντησαν ότι για να εργασθεί έναν κοινωνικός λειτουργός σε σχολείο ΖΕΠ χρειάζεται να έχει αναπτύξει καλές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες: ΚΛ1: *«Χρειάζεται να έχει καλές κοινωνικές δεξιότητες, να είναι επικοινωνιακός»,* ΚΛ2: *«χρειάζεται να είναι επικοινωνιακός, να αποτελέσει γέφυρα μεταξύ των υποκοινοτήτων»,* ΚΛ3: *«χρειάζεται να είναι επικοινωνιακός πάνω από όλα, αφού έχει να συνεργαστεί με παιδία, γονείς, εκπαιδευτικούς, φορείς στη κοινότητα»,* ΚΛ7: *«να έχει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, να μπορεί δηλαδή να συνεργάζεται με τους άλλους και να έχει ομαδικό πνεύμα».*

Επιπλέον, πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ως βασική δεξιότητα την ενσυναίσθηση (empathy), την οποία χρειάζεται ο κοινωνικός λειτουργός σε ένα σχολείο ΖΕΠ. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι ένας κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να είναι ευέλικτος και συνεργάσιμος. να είναι καλός ακροατής και να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης:

ΚΛ9, ΚΛ10: *«Επιπλέον, πρέπει να είναι καλός ακροατής και να μπορεί να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συνάδελφους, με τους γονείς, με τα παιδιά»,* ΚΛ1: *«η ενσυναισθηση είναι πολύ βασική, προσπαθούμε να την διδάξουμε και στα παιδιά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.. επίσης χρειάζεται να μπορείς να ακούσεις τον άνθρωπο που έχεις απέναντι σου για να μπορέσει να σε εμπιστευτεί»,* ΚΛ8: *«η ευελιξία είναι κάτι που χρειάζεται ένας κοινωνικός λειτουργός, να μπορεί να αλλάξει το πρόγραμμα του, την παρέμβαση που κάνει, εφόσον προκύψουν άλλα δεδομένα»,* ΚΛ7: *«ένας κ.λ. πρέπει να είναι ευέλικτος, να μπορεί να ελίσσεται και να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις, να έχει συγκροτημένη σκέψη και αυτή τη βοηθητική σιωπή όποτε χρειάζεται».*

Τέλος, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν σε αξίες που ουσιαστικά απορρέουν από τον κώδικα δεοντολογίας των κοινωνικών λειτουργών και σχετίζονται με την απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα, με την αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των καταπιεσμένων, των μειονοτήτων, την επιδίωξη τη κοινωνικής αλλαγής και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτά που ανέφεραν είναι τα εξής:

ΚΛ10: *«να σέβεται και να αποδέχεται την διαφορετικότητα, την μοναδικότητα και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου»,* ΚΛ2: *«να δρα έτσι ώστε να επιφέρει την ατομική αλλαγή που επιθυμεί για να υπάρξει μια ισορροπία στην κοινωνική του λειτουργικότητα με μακροπρόθεσμους στόχους την ισορροπία και την κοινωνική συνοχή μέσα στην κοινότητα, την ένταξη, την μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και την κοινωνική αλλαγή. Η Κοινωνική Εργασία είναι ένας φορέας κοινωνικής αλλαγής οπότε ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι αναμφίβολα σημαντικός στις Ζώνες Εκπαιδευτικών Προτεραιοτήτων αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση»,* ΚΛ6: *«Σίγουρα χρειάζεται να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις, στερεότυπα και να έχει δουλέψει με τον εαυτό του πάνω σε αυτό το κομμάτι.. ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να μπορεί να υπερασπιστεί τα δικαιώματα της όποιας πληθυσμιακής ομάδας με την οποία εργάζεται. Να έχει σαν στόχο την δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή»,* ΚΛ7: *«να μην έχει προκαταλήψεις, να είναι όσο αντικειμενικός γίνεται, να μπορεί να κάνει ορθή εκτίμηση αναγκών», «να φροντίζει για την ομαλή ένταξη των μαθητών και να υπερασπίζεται τα δικαιώματά τους»,* ΚΛ5: *«Επίσης σημαντικό είναι να ένας κ.λ. να έχει ανεπτυγμένο το αίσθημα του δικαίου, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί όλες αυτές τις κοινωνικές διακρίσεις»,* ΚΛ8: *«χρειάζεται να έχει απαλλαγεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα –είναι φράση που ακούμε από το πρώτο έτος στη σχολή— να αγαπά, να πιστεύει, να αποδέχεται και να σέβεται τον άνθρωπο.. οφείλουμε να προάγουμε την κοινωνική αλλαγή*

και την κοινωνική δικαιοσύνη».

7.4 Θεματικός Άξονας 3: Αξιολόγηση διαδικασίας και ρόλου – προτάσεις για βελτίωση. Στον τρίτο θεματικό Άξονα περιέχονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης που σχετίζονται με την αξιολόγηση του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ και με την αξιολόγηση του προγράμματος ΖΕΠ μέσα από την ματιά των κοινωνικών λειτουργών. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται οι προτάσεις των κοινωνικών λεπτουργών για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους αλλά και οι προτάσεις τους για την βελτίωση του προγράμματος των ΖΕΠ.

Πίνακας 4 Τρίτος Θεματικός Άξονας

Τρίτος Θεματικός Άξονας: Αξιολόγηση διαδικασίας και ρόλου – προτάσεις για βελτίωση		
Κατηγορίες	**Κωδικοί**	**Εμφανίσεις**
18) Αξιολόγηση της παρουσίας του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΑΠΑΡ** = Απαραίτητη	6
	ΕΠΑΝ = Επιτακτική Ανάγκη	3
	ΠΟΣΗ = Πολύ σημαντική	1
	ΥΠΟΣ = Υποστηρικτική	3
19) Τρόποι βελτίωσης του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΣΧΚΟΙΝΥΠ** = Σχολική κοινωνική υπηρεσία	5
	ΔΟΘΕ = Δημιουργία οργανικών θέσεων εργασίας	6
	ΠΡΜΚΛ = Πρόσληψη μόνιμων κοινωνικών λειτουργών	8
	ΣΥΠΣΚΑ = Σύνταξη πιο συγκεκριμένου καθηκοντολόγιου	3
	ΕΠΟ = Εποπτεία	8
	ΕΚΚΛ = Εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών	4
	ΔΟΟΤΕΙΣΚΣ = Διεπιστημονικές ομάδες όλων των ειδικοτήτων σε κάθε σχολείο	3
	ΕΠΥ = Επίλυση προβλημάτων υποδομής	1
20) Αποτέλεσμα της εφαρμογής του	**ΧΡΒΕ** = Χρειάζεται βελτιώσεις	4
	ΒΟΗ = Βοηθητικό	7

προγράμματος των ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία	**ΑΤΣΤΡΚΛ** = Αντιλήφθηκαν την σημαντικότητα του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού	1
21) Τρόποι βελτίωσης του προγράμματος στις ΖΕΠ	**ΝΑΟΩΣΠΣΤΥ** = Να αυξηθούν οι ώρες συμμετοχής των παιδιών στις τάξεις υποδοχής	2
	ΤΕΣΕΤΑΣΧ = Τοποθέτηση εκπαιδευτικών στην έναρξη της σχολικής χρονιάς	5
	ΠΡΜΠ = Προσλήψεις μόνιμου προσωπικού	3
	ΔΣΜΠ = Δημιουργία σταθερών και μόνιμων προγραμμάτων	1
	ΕΠΥ = Επίλυση προβλημάτων υποδομής	2
	ΤΠΕΣΤΥ = Τοποθέτηση περισσότερων εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής	2
	ΑΤΥ = Αύξηση τμημάτων υποδοχής	2
	ΝΕΕΡΠΡΕΚΤ = Να ενταχθούν εργαστηριακά προγράμματα εκμάθησης κάποιας τέχνης	1

Στη συνέχεια αναλύονται οι κωδικοί που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα:

Αξιολόγηση της παρουσίας του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ

Οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί (6) χαρακτήρισαν απαραίτητη ή και σημαντική της παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ, ενώ δύο (3) κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη η παρουσία τους εκεί. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

ΚΛ1: *«έχω την αίσθηση ότι στην γενική εκπαίδευση και στα γενικά σχολεία, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα ΖΕΠ η παρουσία μας πλέον αποτελεί επιτακτική ανάγκη»,* ΚΛ2: *«την παρουσία μας την θεωρώ απαραίτητη.. όχι μόνο στην ειδική εκπαίδευση που τοποθετούμαστε μέχρι τώρα αλλά και στη γενική εκπαίδευση και πολύ περισσότερο σε μειονοτικά σχολεία όπου υπάρχουν τεράστια κοινωνικά προβλήματα και απορώ πως αυτό το πρόγραμμα λειτουργεί μόνο 3 χρόνια και μόνο σε συγκεκριμένα ΖΕΠ.. όπως επίσης και τα ΖΕΠ ΔΥΕΠ δεν έχουν κ.λ. και θεωρώ ότι είναι επιτακτική ανάγκη να τοποθετηθούν κ.λ.. Όταν ήμουν*

στο σχολείο ΖΕΠ θυμάμαι είχα προσπαθήσει να δικτυωθώ και να μιλήσω και με άλλους συναδέλφους που εργάζονταν σε σχολεία ΖΕΠ άλλων πόλεων και διαπίστωσα ότι είχαν και εκεί σοβαρά προβλήματα, ίσως σοβαρότερα από ότι εδώ.. και αναρωτιόμουν πως αυτά τα σχολεία λειτουργούσαν τόσα χρόνια χωρίς κ.λ.», ΚΛ3: *«θεωρώ απαραίτητη την παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο της εκπαίδευσης κι όχι μόνο για να υποστηρίξει τους μαθητές του τμήματος υποδοχής, τους μαθητές ΖΕΠ, αλλά για να υποστηρίξει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Δεν μπορεί κανείς να απομονώνει και να τοποθετεί ένα κοινωνικό λειτουργό σε ένα σχολείο για να ασχολείται μόνο με μία κοινωνική ομάδα, οφείλει να βλέπει και να αφουγκράζεται το σχολείο σαν κοινότητα, σαν ολότητα», «η παρουσία μας στα σχολεία είναι πολύ σημαντική.. αυτό που παρατηρώ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία παίρνουν πολλές πληροφορίες από τους νεότερους συναδέλφους τους, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται συνεχώς.. βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι κανείς ευέλικτος και ανοιχτόμυαλος, να μπορεί να ακούσει και να διαχειριστεί τις νέες πρακτικές»,* ΚΛ5: *«η παρουσία μα είναι απαραίτητη, είναι υποστηρικτική προς το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και ανεξάρτητη από αυτό. Θεωρώ επιτακτική ανάγκη την παρουσία κ.λ. σε σχολεία ΖΕΠ»,* ΚΛ6: *«Θεωρώ ότι είναι υποστηρικτική η παρουσία μας στις ΖΕΠ.. φέτος για παράδειγμα που είμαι με στο πρόγραμμα των ΕΔΕΑΥ και πάω σε πέντε διαφορετικά δημοτικά σχολεία τυπικής αγωγής, παρατηρώ ότι οι ανάγκες στα σχολεία είναι τεράστιες, οι οποίες δεν αφορούν μόνο μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς ή μόνο μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες - γιατί ως ΕΔΑΥ με αυτά ασχολούμαστε - αλλά όλους τους μαθητές, αφού συχνά παρουσιάζονται και πιο σοβαρά ζητήματα, οικογενειακά προβλήματα, ζητήματα ένταξης, ζητήματα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων που βιώνουν τα παιδιά πχ πένθος, εγκλεισμός τώρα με τον κορονοϊο, σχολικός εκφοβισμός, κ.α..»,* ΚΛ7: *«θεωρώ ότι είναι 100% βοηθητική και απαραίτητη η παρουσία των κ.λ. στον χώρο τα εκπαίδευσης, γιατί ο ρόλος μας δεν συγκλίνει με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οπότε διαφορετικά κεφάλαια έχουμε εμείς σε αυτή τη συνεργασία και φυσικά όσο πιο πολύ στερεώνεται ο ρόλος μας, τόσο πιο πολύ θα ξεκαθαρίζονται τα όρια και θα είναι και πιο αποτελεσματική η συνεργασία»,* ΚΛ10: *«είναι υποστηρικτική, είναι απαραίτητη θα έλεγα η παρουσία κλ σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα τόσο στην ειδική αγωγή όσο και στην γενική αγωγή, που κακά τα ψέματα τα προβλήματα αυξάνονται και τώρα με τον εγκλεισμό αλλά και πριν.. πολύ συχνά πια ακούμε πως συμβαίνουν διάφορα γεγονότα στα σχολεία όπως εκφοβισμός, κακοποίηση, απόπειρες αυτοκτονίας, αυτοκτονίες.. αυτά όλα έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογία των μαθητών, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ίδιων και των οικογενειών τους πλέον είναι απαραίτητη».*

Τρόποι βελτίωσης του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ

Μέσα από τις προτάσεις για βελτίωση οι κοινωνικοί λειτουργοί θέλουν να δείξουν την καθοριστική σημασία του ρόλου τους στα σχολεία ΖΕΠ. Οι εμπειρίες τους δίνουν σημαντικές πληροφορίες και συνάμα τρόπους με τους οποίους η παρουσία τους θα οχυρωθεί ώστε να μπορούν απρόσκοπτα να επιτελέσουν τα καθήκοντα τους και να παράξουν έργο.

Η πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών (8) αναφέρει ότι η εποπτεία είναι πολύ σημαντική στη δουλειά τους και είναι κάτι που λείπει στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

ΚΛ2: *«…εφόσον απασχολείς ανθρώπους σε αυτό το κομμάτι, δώσε και μορφές εκπαίδευσης, μορφές εποπτείας.. δυστυχώς δεν έχει.. και μένουμε έκθετοι απέναντι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο με τεράστιες ανάγκες.. ενώ αν υπήρχε εποπτεία, αν υπήρχαν εκπαιδεύσεις σε διαπολιτισμικά θέματα ή θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θεωρώ ότι θα λειτουργούσε ακόμα πιο καλά», «η εποπτεία είναι πολύ σημαντική για να μπορούν και οι νέοι συνάδελφοι να υποστηριχθούν, αλλά και οι παλιοί»,* ΚΛ5: *«εποπτεία είναι πολύ σημαντική, διότι οι νέοι συνάδελφοι ενδεχομένως να μην γνωρίζουν πώς να κινηθούν σε πολύ σοβαρές υποθέσεις που μπορεί να συναντήσουν... οπότε μια καθοδήγηση για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της υπόθεσης από έναν πιο έμπειρο κ.λ. να ήταν πολύ χρήσιμη»,* ΚΛ6: *«το κομμάτι της εποπτείας είναι απαραίτητο στις ειδικότητές μας, γιατί υπάρχουν θέματα που σε απασχολούν και δεν ξέρεις πώς να τα διαχειριστείς και φτάνεις σε αδιέξοδο κάποιες φορές.. αυτό που έκανα εγώ σε μια τέτοια περίπτωση ήταν να συζητώ με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, όμως έβλεπαν την κατάσταση από άλλη σκοπιά και αυτό δεν ήταν πάντα βοηθητικό»,* ΚΛ9: *«η εποπτεία θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα μας και κατ' επέκταση και τον ρόλο μας»,* ΚΛ8: *«η εποπτεία είναι απαραίτητη, πολλές φορές τα πρώτα χρόνια βρέθηκα σε «κενό» μη ξέροντας πας να διαχειριστώ μια υπόθεση αφού δεν είχα εμπειρία, δεν είχα καθοδήγηση για πού σοβαρά θέματα που προκύπταν»,* ΚΛ7: *«δεν μπορώ να παραλείψω την εποπτεία, η οποία λείπει στα σχολεία και ειδικά για εμάς είναι απαραίτητη, διότι μπορεί να σε βοηθήσει σε δύσκολα σημεία, που τελικά φυσικά διαχειρίζεσαι και χωρίς εποπτεία αλλά έχοντας χάσει σημαντικό χρόνο».*

Επιπροσθέτως, πολλοί κοινωνικοί λειτουργοί (6) ανέφεραν ότι ένας τρόπος βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών τους είναι η δημιουργία οργανικών κενών θέσεων εργασίας και οι προσλήψεις μόνιμων κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Το επιχείρημα αυτό το στηρίζουν στο γεγονός ότι κάθε χρόνο, ως αναπληρώτριες, τοποθετούνται σε διαφορετικό σχολικό

πλαίσιο και με αυτόν τον τρόπο είναι αδύνατον να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα:

ΚΛ4: *«Σίγουρα η εναλλαγή προσώπων στα σχολεία, δεν βοηθάει. Είναι απαραίτητο να γίνουν μόνιμες προσλήψεις κ.λ. στα σχολεία, ώστε να υπάρχει μια σταθερότητα στα πρόσωπα και να μπορεί να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με το σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα»,* ΚΛ1: *«Πολύ σημαντικό είναι το άνοιγμα οργανικών κενών σε αυτά τα σχολεία και η τοποθέτηση μόνιμων κ.λ., η σταθερότητα προσώπων σε αυτά τα πλαίσια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο»,* ΚΛ7: *«ο ρόλος μας μπορεί να βελτιωθεί, θα έλεγα, με την πρόσληψη μόνιμων κοινωνικών λειτουργών γενικά στον χώρο της εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή διότι τα προβλήματα πλέον που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειες τους είναι πολυπαραγοντικά.. η σταθερότητα των προσώπων στα σχολεία είναι πάγιο ζήτημα πια»,* ΚΛ10: *«με μόνιμες προσλήψεις Κ.Λ. στην εκπαίδευση, να ανοίξουν οργανικές θέσεις, διότι χρειάζεται σταθερότητα προσώπων στο επάγγελμα μας.. είναι πολύ δύσκολο να κερδίσεις την εμπιστοσύνη κάθε φορά ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας»,* ΚΛ5: *«Πρώτα από όλα δημιουργώντας οργανικές θέσεις στα σχολεία…δίνοντας μία σταθερή θέση εργασίας σε έναν άνθρωπο και δεν εννοώ την μονιμοποίηση είναι κάτι το οποίο δεν με αφορά καθόλου. Εννοώ το να αναγνωρίζει ένας άνθρωπος, ένας επαγγελματίας το ότι θα είναι σε ένα πλαίσιο εργασίας για κάποιο χρονικό διάστημα που να μπορεί να κτίσει τη δουλειά του και να δει τα αποτελέσματά του»,* ΚΛ8: *«Ναι.. ένας τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να βελτιωθεί ο ρόλος μας είναι με τις μόνιμες προσλήψεις συναδέλφων σε σχολεία, να ανοίξουν οργανικές θέσεις και να τοποθετηθούν κλ... οι προσλήψεις που έγιναν το 2019 ήταν πολύ λίγες, 120 κ.λ. τοποθετήθηκαν σε σχολεία της χώρας, οι οποίοι φυσικά δεν αρκούν για να καλύψουν τα εκατοντάδες κενά που υπάρχουν γιατί αν αρκούσαν δεν θα υπήρχαν τόσοι αναπληρωτές».*

Επίσης, ένα θέμα που έθιξαν σε μεγάλο βαθμό οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι η στελέχωση των όλων των σχολείων (γενικής και ειδικής αγωγής) με κοινωνικές υπηρεσίες και διεπιστημονικές ομάδες όλων των ειδικοτήτων, ώστε η προσέγγιση να είναι ολιστική. Πιο συγκεκριμένα, είπαν:

ΚΛ1: *«Είμαι της άποψης ότι όλες οι ειδικότητες χρειάζονται στα σχολεία.. είναι πολύ σημαντικό οι δάσκαλοι να μπορούν να μοιραστούν το βάρος και την ευθύνη που φέρουν.. και οι μαθητές και οι γονείς να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη»,* ΚΛ2: *«το να στέλνεις έναν κ.λ. σε τέτοια σχολεία, με τόσο έντονη σχολική διαρροή και τόσα κοινωνικά προβλήματα είναι σαν να ρίχνεις σε ένα γλυκό, μια πρέσα αλάτι, δεν θα κάνει μεγάλη διαφορά.. εκεί χρειάζεται*

μια πλήρως στελεχωμένη κοινωνική υπηρεσία με όσο το δυνατόν περισσότερες ειδικότητες», ΚΛ3: *«Για μένα θα έπρεπε να παύσει πια να περιβάλλεται η παρουσία μας με τον μανδύα της υποστήριξης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων όπως η ΕΔΕΑΥ ας πούμε για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή αναπηρία, ή οι κοινωνικοί λειτουργοί που προσλήφθηκαν για να υποστηρίξουνε μόνο για τα ζητήματα που αφορούν τον covid ή κοινωνικοί λειτουργοί για τα τμήματα ΖΕΠ. Όχι, κοινωνικοί λειτουργοί για όλη τη σχολική κοινότητα και κάθε σχολείο να έχει το δικό του κοινωνικό λειτουργό, μέσα από την δόμηση μιας κοινωνικής υπηρεσίας»,* ΚΛ5: *«Ένα θέμα μαθησιακό ή συμπεριφορικό δεν περιορίζεται μόνο σε κάποια ευπαθή/ευάλωτη ομάδα, αλλά αφορά εν δυνάμει όλους τους μαθητές, οπότε υπό αυτό το πρίσμα η κοινωνική εργασία αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο την ειδική αγωγή και θεωρώ απαραίτητη την παρουσία της σε όλα τα σχολεία»,* ΚΛ9: *«Θεωρώ επιτακτική ανάγκη την παρουσία κ.λ. και κοινωνικής υπηρεσίας σε όλα τα σχολεία. Γιατί δουλεύοντας φέτος και μέσω πανδημίας σε πέντε σχολεία της πόλης και σε πέντε μεγάλα σχολεία της πόλης, έχω να πω ότι είμαστε σχεδόν στη μέση της χρονιάς…τα περιστατικά είναι πάρα πολλά που έχουμε και είναι αρκετά σοβαρά», ΚΛ7: «Πολύ βοηθητικό επίσης στα ΖΕΠ θα ήταν η ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας και όχι μόνο κ.λ. αλλά και ψυχολόγος και λογοθεραπευτής.. χρειάζεται προσέγγιση από πολλές ειδικότητες, να το αγκαλιάσεις από παντού»,* ΚΛ6: *«Γενικά θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει σχολική κοινωνική υπηρεσία, η οποία θα είναι σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχολείο.. αυτό και την κινητικότητα θα καταπολεμήσει αλλά θα εξυπηρετήσει και την ανάγκη να υπάρχει σταθερά μια ενεργή παρουσία κ.λ. στο χώρο. Ο ρόλος μας είναι εξίσου σημαντικός με των εκπαιδευτικών, αφού τα προβλήματα πλέον δεν είναι αν διαβάζει το παιδί αλλά πως θα έχει θετικό συναίσθημα για να διαβάσει, πως στο προαύλιο δεν θα τσακώνονται και θα επιστρέφουν στη τάξη με διάθεση για μάθημα.. όλα αυτά δεν μπορεί να τα διαχειριστεί ο δάσκαλος εκ προοιμίου γιατί δεν το έχει μάθει και όσες εκπαιδεύσεις και να κάνει, δε θεωρώ ποτέ ότι θα είναι ισοδύναμος με έναν κ.λ. γιατί είναι απλά διαφορετικές ειδικότητες».*

Επιπλέον, ορισμένοι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν στο θέμα της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, το οποίο θα βελτιώσει το έργο τους και θα τους κάνει περισσότερο αποτελεσματικούς. Συγκεκριμένα, είπαν:

ΚΛ6: *«Αυτό που θα πω, είναι αυτό που είπα και στην αρχή της συζήτησης μας για το κομμάτι της εκπαίδευσης.. εγώ για παράδειγμα όταν τοποθετήθηκα σε αυτό το σχολείο, δεν ξαναδουλέψει με τον συγκεκριμένο πληθυσμό, οπότε θα ήθελα να έχω μια κατεύθυνση για το*

τι πρόκειται να αντιμετωπίσω, να μου δώσουν κάποια εφόδια προκειμένου να ανταποκριθώ και εγώ όσο γίνεται καλύτερα στον ρόλο μου», ΚΛ7: *«Επίσης, θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται πιο στοχευμένες δράσεις σε συνεργασία με διάφορες δομές, εκπαιδεύσεις, οι οποίες να μην είναι θεωρητικού τύπου, να ξαναλέμε τα ίδια και τα ίδια, να είναι βιωματικές οι εκπαιδεύσεις.. κουραστήκαμε με τα σεμινάρια, εξάλλου υπάρχει ελεύθερη γνώση πλέον στο διαδίκτυο»,* ΚΛ10: *«η εκπαίδευση είναι κάτι που θα έπρεπε να μας παρέχεται, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη μορφή βιωματικών ασκήσεων, αφού κάθε χρόνο έχουμε να αντιμετωπίσουμε διαφορετικό πληθυσμό με διαφορετικά προβλήματα»,* ΚΛ8: *«θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνονται σεμινάρια ειδικά στις δικές μας ειδικότητες, τα οποία θα παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τον πληθυσμό με τον οποίο πρόκειται να εργαστείς αλλά και για πιο πρακτικά ζητήματα».*

Τέλος, τρεις (3) κοινωνικοί λειτουργοί, ανέφεραν ότι ένα πιο συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο είναι απαραίτητο, αφού στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ένα καθηκοντολόγιο για τους κοινωνικούς λειτουργούς, κοινό για όλα τα σχολικά πλαίσια, το οποίο βέβαια δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των σχολικών μονάδων της ειδικής και γενικής αγωγής:
ΚΛ2: *«Ακόμη πολύ σημαντικό είναι η δημιουργία πιο συγκεκριμένου καθηκοντολόγιου, αφού αυτό που έχουμε είναι πολύ γενικό και δεν ανταποκρίνεται στις αυξημένες και συνάμα διαφορετικές ανάγκες των σχολικών μονάδων»,* ΚΛ10: *«και επίσης ένα πιο συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο θα βοηθούσε σημαντικά στην περαιτέρω διαχείριση και οργάνωση της δουλειάς μας»,* ΚΛ8: *«Επίσης, είναι απαραίτητο να συνταχθεί ένα πιο συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο, το οποίο ίσως να αναφέρετε στις ανάγκες του κάθε σχολείου, εννοώ ειδικό σχολείο, σχολείο ΖΕΠ, ΕΔΑΥ, ΚΕΣΥ»*, ενώ μια (1) κοινωνική λειτουργός ανέφερε ότι τα ζητήματα υποδομής που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα σχολεία, χρειάζεται να λυθούν άμεσα: ΚΛ6: *«Επιπλέον πολύ σημαντικό και το ζήτημα των κτηρίων, της υποδομής, δεν υπάρχουν χώροι στα σχολεία να μας φιλοξενήσουν.. τα σχολεία είναι παλιά, με φθορές, με ελλείψεις σε υλικό».*

Αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία

Οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί (7) ανέφεραν ότι το πρόγραμμα των ΖΕΠ λειτουργεί βοηθητικά και υποστηρικτικά προς τους μαθητές, ωστόσο χρειάζεται βελτιώσεις ώστε να

ανταποκρίνεται καλύτερα, πιο στοχευμένα και πιο αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

ΚΛ1: *«Πιστεύω ότι είναι ένα πολύ βοηθητικό πρόγραμμα, διότι τα παιδιά που δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη στο εκπαιδευτικό κομμάτι.. και για εμένα η δασκάλα του Τ.Υ. αποτέλεσε χρήσιμη πηγή πληροφοριών, με σκοπό πάντα το καλό του παιδιού. Τα παιδιά αισθάνονταν την άνεση να της μιλήσουν για κάτι για παράδειγμα που συμβαίνει στο σπίτι τους.. για κάτι που τα απασχολεί και σίγουρα δημιουργείται μια σχέση, η οποία μπορεί να είναι πολύ υποστηρικτική»,* ΚΛ2: *«Θεωρώ αρχικά ότι όποιος επαγγελματίας μπαίνει σε ένα σχολείο ΖΕΠ, είτε εκπαιδευτικός είτε κ.λ. πρέπει να μένει για παραπάνω από ένα έτος, να δημιουργήσει σχέση με τα παιδιά.. μη ξεχνάμε ότι μιλάμε για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.. οι εναλλαγές προσώπων κάθε χρόνο πραγματικά δε βοηθούν.. το να λειτουργεί μια χρονιά ΖΕΠ κα την άλλη να μην λειτουργεί, θεωρώ ότι είναι «πασάλειμμα» του συστήματος, αδυναμία.. θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι όταν κατάφερα να δημιουργήσω σχέσεις με τους ανθρώπους, τότε ξεκίνησαν να γίνονται δράσεις, μειώθηκε η σχολική διαρροή και κατάφερα και ο σύλλογος διδασκόντων να αντιληφθεί τον ρόλο μου.. είμαστε ένα σχολείο που φιλοξενεί παιδιά με ευαλωτότητα και αυτό πρέπει να γίνει αντιληπτό από όλους»,* ΚΛ4: *«Είναι πολύ υποστηρικτικό και βοηθητικό προς τους μαθητές που συμμετέχουν.. ειδικά στις μικρές τάξεις που οι παρεμβάσεις είναι καθοριστικές.. Ως προς την κοινωνία, νομίζω είναι νωρίς να βγάλουμε συμπεράσματα.. σίγουρα ο στόχος είναι η συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο και στην κοινωνία»,* ΚΛ5, ΚΛ9: *«είναι βοηθητικό πρόγραμμα, γιατί είναι μία ενισχυτική, μία επιπλέον βοήθεια στα παιδιά αυτά»,* ΚΛ6: *«Είναι ένα ωφέλιμο πρόγραμμα αλλά δεν είμαι σίγουρη αν ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται αυτό το πρόγραμμα είναι ωφέλιμος»,* ΚΛ7: *«Είναι μια ταχύτητα παράλληλη με την τάξη, που τους αποσυμπιέζει, καλύπτει κενά, τους ενσωματώνει πιο απαλά, πιο στοχευμένα, πιο εξατομικευμένα και θεωρώ ότι είναι το δεξί χέρι του σχολείου»,* ΚΛ10: *«είναι ένα πρόγραμμα που σκοπό έχει να εντάξει τους μαθητές, να μειώσει τη σχολική διαρροή, να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο και να αγκαλιάσει τα παιδιά.. φυσικά υπάρχουν προβλήματα στη λειτουργία του».*

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μια (1) κοινωνική λειτουργός μέσα από τα λεγόμενά της, έκανε σύνδεση του αποτελέσματος της εφαρμογής των σχολείων ΖΕΠ με το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού και χαρακτηριστικά ανέφερε: ΚΛ3: *«Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι μέσα από αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα, κάποια γενικά σχολεία εξοικειώθηκαν με την παρουσία μας στο χώρο τους -γιατί παραδοσιακά βρισκόμαστε μόνο στο χώρο της ειδικής*

αγωγής- και νομίζω ότι και ο σύλλογος διδασκόντων και οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά και όλοι η κοινότητα βάζοντας μέσα και τους γονείς, αντιλήφθηκαν πόσο σημαντική είναι η παρουσία μας στο χώρο του σχολείου.. και αυτό αν κανείς μπορούσε να το κάνει μετρήσιμο, φαίνεται από την ανταπόκριση του συλλόγου διδασκόντων και των οικογενειών.. φεύγοντας από εκεί άφησα ανθρώπους, οι οποίοι στη συνέχεια, την επόμενη σχολική χρονιά, με έψαξαν και με αναζήτησαν και αναρωτήθηκαν εάν θα ξαναπάω, εάν θα ξαναβρεθώ εκεί. Χωρίς να είναι προσωπικό είτε είμαι εγώ είτε οποιοσδήποτε άλλος συνάδελφος θεωρώ ότι θα γινότανε το ίδιο. Αναζητούν δηλαδή πια την παρουσία μας και αυτό είναι το πιο σημαντικό που έχει γίνει με την παρουσία μας τελικά. Αντιλήφθηκαν φαντάζομαι το ρόλο μας στην πράξη».

Τρόποι βελτίωσης του προγράμματος στις ΖΕΠ

Στην τελευταία αυτή κατηγορία, οι κοινωνικοί λειτουργοί πρότειναν τρόπος με τους οποίους το πρόγραμμα στις ΖΕΠ μπορεί να βελτιωθεί, ώστε να είναι περισσότερο ωφέλιμο για τα παιδιά. Οι περισσότερες από τις απαντήσεις αφορούσαν στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των ΖΕΠ, ενώ μια αφορούσε και στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Συγκεκριμένα είπαν:

ΚΛ1: *«Θεωρώ ότι το πρόγραμμα πρέπει να γίνει πιο ευρύ.. εννοώ ότι είναι λίγες οι ώρες που ένας μαθητής υποστηρίζεται στην Τ.Υ.. το περισσότερο ήταν 4 ώρες την εβδομάδα. Σίγουρα, αν άνοιγε ακόμα ένα Τ.Υ. στο σχολείο θα ήταν πολύ βοηθητικό, γιατί κάποια παιδιά αναγκαστικά μένανε απ' έξω»,* ΚΛ2: *«είναι πολύ σημαντική η σταθερότητα των προσώπων προκειμένου να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις οικογένειές τους καθώς επίσης και να τοποθετείται ο εκπαιδευτικός ΖΕΠ από την αρχή του σχολικού έτους και όχι τα Χριστούγεννα που είναι ήδη πολύ αργά»,* ΚΛ3: *«Θα πω αυτό που είπα και πριν… να γίνει όχι υπό τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων, αλλά με σταθερά, μόνιμα προγράμματα, να υπάρχει η παρουσία κοινωνικών λειτουργών σε επίπεδο κοινότητας, δηλαδή να αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Να μην πηγαίνει κανείς με προγράμματα συγκεκριμένα και να αντιμετωπίσει και να υποστηρίξει τις ανάγκες των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων»,* ΚΛ4: *«θα έλεγα ότι σημαντικό είναι η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής να γίνεται από την αρχή του σχολικού έτους και αυτό το λέω γιατί κάθε χρόνο οι προσλήψεις καθυστερούν. Ακόμη χρειάζεται να αυξηθούν οι ώρες συμμετοχής του παιδιού στην τάξη υποδοχής και ειδικότερα των παιδιών μικρότερων τάξεων και κατ' επέκταση και η αύξηση των τμημάτων υποδοχής και των εκπαιδευτικών.. και φυσικά το πρόβλημα τις υποδομής, δεν*

έχουμε κατάλληλους χώρους, τα σχολεία μας είναι παλιά, κάποια δεν έχουν θέρμανση», ΚΛ8: *«Το πιο βασικό που μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή είναι να τοποθετείται από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός ΖΕΠ στο σχολείο και να μην καθυστερούν τόσο οι προσλήψεις, γιατί αυτό πάει πίσω όλες τις προσπάθειες που γίνονται»,* ΚΛ6: *«Σε σχολεία που υπάρχουν πολλά παιδιά, χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί ΖΕΠ.. σε εμάς οι δύο τάξεις υποδοχής δεν αρκούσαν, πολλά παιδιά έμεναν απ' έξω γιατί δεν έφταναν οι ώρες.. επίσης τα παιδιά που τελικά εντάσσονταν στο πρόγραμμα ΖΕΠ έκαναν το περισσότερο πέντε ώρες την εβδομάδα.. ούτε αυτό φυσικά ήταν αρκετό.. ο εκπαιδευτικός ΖΕΠ μπορεί να είχε παράλληλα 10 παιδιά στην τάξη με διαφορετικό επίπεδο το καθένα και έπρεπε να δουλέψει λοιπόν εξατομικευμένα με το καθένα, πως είναι δυνατόν να το προλάβει αυτό σε μια διδακτική ώρα; Για αυτό επιμένω ότι χρειάζεται περισσότερη οργάνωση, περισσότερες προσλήψεις εκπαιδευτικών και αύξηση των τμημάτων υποδοχής ανά σχολείο, όταν υπάρχει ανάγκη. Επίσης, πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, θα μπορούσαν να ενταχθούν εργαστηριακά προγράμματα εκμάθησης κάποιας τέχνης, πράγματα που μπορούν να κάνουν με τα χέρια τους, είναι πολύ καλοί σε αυτό και τους αρέσει (πχ κηπουροί, να μάθουν να κεντάνε, να ράβουν).. πιο πρακτικά πράγματα», «είναι και το πρόβλημα της υποδομής που στέκεται εμπόδιο εδώ.. τι θέλω να πω.. στο σχολείο που ήμουν υπήρχαν δύο δάσκαλοι ΖΕΠ σε μια αίθουσα.. μοιράζονταν την ίδια αίθουσα γιατί δεν υπήρχε άλλη και αν ήταν σε δύο αίθουσες, θα μπορούσαν πιο πολλά παιδιά να μπουν στην τάξη υποδοχής για περισσότερες ώρες»,* ΚΛ10: *«μπορεί να βελτιωθεί με την πρόσληψη μόνιμων εκπαιδευτικών στις ΖΕΠ ή έστω να τοποθετείται αναπληρωτής από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.. και το θέμα της υποδομής, το οποίο φυσικά είναι άλυτο. Χρειαζόμαστε μεγαλύτερα και περισσότερα σχολεία»,* ΚΛ9: *«η έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών αλλά και η αύξηση του αριθμού αυτών, όπως και των τμημάτων υποδοχής, είναι καθοριστικής σημασίας».*

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα - Προτάσεις

Περίληψη

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας θα πραγματοποιηθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης καθώς επίσης θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας, προτάσεις και οι περιορισμοί που πρόκυψαν κατά την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

8.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία ΖΕΠ, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών. Παρόλο που στην Ελλάδα ο θεσμός των ΖΕΠ εισήχθη το 2010 και αφορά σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (Νόμος Ν. 3879/2010- ΦΕΚ163Α/ 21.09.2010), οι κοινωνικοί λειτουργοί τοποθετήθηκαν για πρώτη φορά το 2017 σε αυτές στο πλαίσιο της Πράξης: ««Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2017-2018» με Κωδικό ΟΠΣ 5009805, του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Ο θεσμός έχει ως στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών, την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επισήμαναν την **δυσκολία στην επικοινωνία** με τους μαθητές στα σχολεία ΖΕΠ καθώς πολλά παιδιά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Οι δυσκολίες αφορούν κυρίως στην γραφή και στην ανάγνωση και λιγότερο στην ομιλία. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά δεν γνώριζαν ούτε να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Αυτό, σύμφωνα με το πόρισμα της έκθεσης του Συνηγόρου του Πολίτη 2021, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, ενώ τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων εγγράφονται στο σχολείο κατά μεγάλο ποσοστό, παρόλα αυτά δεν φοιτούν, κυρίως λόγω μη στελέχωσης ή ελλιπούς στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής, μη διασφάλισης της μεταφοράς των μαθητών/τριών στα σχολεία, ελλείψεων στους εμβολιασμούς, μη χορήγησης Ατομικού Δελτίου Υγείας Μαθητών (ΑΔΥΜ), περιορισμού κυκλοφορίας των πληθυσμών πολλών δομών σύμφωνα με τις εκάστοτε υπουργικές αποφάσεις. Σχετική έκθεση της Ελληνικής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου δείχνει πως τα βασικά προβλήματα του σχεδίου του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στην επίτευξη της ένταξης και της αποδοχής των παιδιών-προσφύγων από το

σχολικό και κοινωνικό σύνολο κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του, ήταν «*η κακή προετοιμασία, οι αντιστάσεις τοπικών κοινωνιών, η ακαταλληλότητα διδασκόντων, η έλλειψη ειδικού διδακτικού υλικού που υποβάθμισε την παροχή εκπαίδευσης*» (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017). Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τον Ρομά πληθυσμό, σύμφωνα με την έρευνα των Πανταζή & Μαυρουλή (2011), το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη γονικής βοήθειας καθώς τα παιδιά δεν στηρίζονται ή δεν ενθαρρύνονται για μάθηση, αφού οι γονείς τους πολλές φορές δεν έχουν καμία σχολική εκπαίδευση και οι οικογένειες δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο. Σύμφωνα με τους Κάτσικα & Καββαδία (1994), τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο, δηλαδή πριν τελειώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, προέρχονται επίσης κατά κύριο λόγο από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, των οποίων η σχολική επίδοση δεν είναι καλή και υπολογίζονται σε αρκετές χιλιάδες.

Με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, **οι ανάγκες** των οικογενειών και των μαθητών/τριών που φοιτούν στις ΖΕΠ είναι τεράστιες και αφορούν επί το πλείστων οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η έλλειψη βασικών αγαθών δυσκολεύει την ένταξη των παιδιών καθώς μετατοπίζει το βάρος στην προσπάθεια κάλυψης αυτών των αναγκών. Η ανάγκη για εργασία και εκπαίδευση των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι κοινωνικές έρευνες και το φαινόμενο της φτώχειας μελέτησαν και ποσοτικά τη σχέση εκπαίδευσης και επιπέδου ανέχειας. Έτσι, παρατηρείται ότι μια μεγάλη πλειονότητα όσων κατηγοριοποιούνται ως φτωχοί διακρίνεται από χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και στερείται τίτλων σπουδών ακόμα και από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εξηγείται μέσω της σύνδεσης του φαινομένου της φτώχειας ή της κοινωνικής και οικονομικής ανέχειας με την εκπαιδευτική αποστέρηση (Ρετινιώτη, Μάντζιου, 2010). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να παρέχονται ίσες δυνατότητες πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ανεξάρτητα από κοινωνική καταγωγή και προέλευση, προκειμένου να βελτιωθούν οι δυνατότητες διεκδίκησης μιας θέσης εργασίας, ώστε από τη μια τα άτομα να εξασφαλίσουν ένα εισόδημα και από την άλλη να βελτιώσουν πιθανώς και την κοινωνική τους θέση. Η συλλογιστική αυτή συνδέει την εργασία με τη συμμετοχή και την ενσωμάτωση στην κοινωνική ζωή, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Αλεξιάδου, 2005, Τσομπάνογλου et al., 2005). Από το δείγμα της έρευνας επισημάνθηκαν ανάγκες που συνδέονται με κοινωνικούς λόγους, όπως αποδοχή και ένταξη στην κοινωνία μας καθώς και ανάγκη συνειδητοποίησης της σχέσης της πληθυσμιακής αυτής ομάδας με τον νόμο.

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών ένας παράγοντας που **δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη των παιδιών** είναι η διαφορετική κουλτούρα της πληθυσμιακής ομάδας σε συνδυασμό με το γεγονός ότι και εμείς δεν είμαστε έτοιμοι να τους αποδεχτούμε. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μέσα από συζητήσεις με τα παιδιά προσπάθησαν να τους εμφυσήσουν τις άξιες του σχολείου και την σημαντικότητα συνέχισης της φοίτησής τους στο γυμνάσιο, είναι απαραίτητο για να επιτευχθεί η σχολική ένταξη των τσιγανοπαίδων να αξιοποιηθούν στο σχολείο στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας τους (Χατζησαββίδης, 1999). Ακόμη ένας παράγοντας που δυσκολεύει την ένταξη των παιδιών είναι από την μια πλευρά το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν βοηθά τους μαθητές/τριες σε συνδυασμό με την άκαμπτη στάση των εκπαιδευτικών και από την άλλη το γεγονός πως το κράτος δεν έδωσε την αρμόζουσα σημασία. Αυτό συνάδει με την έρευνα των Πανταζή & Μαυρουλή (2011), σύμφωνα με την οποία τα τσιγγανόπαιδα παραμένουν στο περιθώριο, αφού δεν υπάρχει κρατική μέριμνα να τα εντάξει και ενώ θα έπρεπε να έχουν ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα στη μόρφωση και να αναγνωρίζεται ο πολιτισμός τους, αντ' αυτού φαίνεται πως καθετί «διαφορετικό» είναι καταδικασμένο να αποτύχει, αλλά και με την έρευνα της Μπούτζα (2018), σύμφωνα με την οποία η στήριξη της πολιτείας, οι πολιτικές σκοπιμότητες και η διενέργεια προγραμμάτων που καλύπτουν και τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής των παιδιών πλην της σχολικής μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στο παρεχόμενο διδακτικό έργο και τη μάθηση των παιδιών.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί υπέδειξαν προβλήματα, τα οποία αναδεικνύονται από την **πολιτισμική ποικιλομορφία**. Αυτά τα προβλήματα σχετίζονται με την ρατσιστική διάθεση ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες, κυρίως από μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρά από μικρότερα. Οι Πανταζή & Μαυρουλή (2011) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μια από τις βασικές αιτίες για τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των τσιγγανοπαίδων είναι τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός που εκδηλώνεται από μη Ρομά μαθητές και από τους γονείς τους και οι αναπαραστάσεις που έχουν οι άλλοι προς τα τσιγγανόπαιδα. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των κοινωνικών λειτουργών προκύπτει ότι η έλλειψη της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών δυσκολεύον την ομαλή ένταξη τους. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2014), είναι σημαντικό το ζήτημα της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών, καθώς φαίνεται ότι η επαφή αυτή συμβάλλει στην ομαλότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και οδηγεί σε σχολική επιτυχία. Το μεγαλύτερο μέρος των κοινωνικών λειτουργών ανέφεραν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολιτισμική ποικιλομορφία ήταν αρχικά «πυροσβεστικά», κάνοντας επιτόπια παρέμβαση σε περίπτωση

έντονης διαμάχης ή και ξυλοδαρμού και σε δεύτερο χρόνο σχεδίαζαν και εφάρμοζαν σχετικά προγράμματα παρέμβασης με διδακτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Dunker (2011), η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων ως μέθοδοι για αξιοποίηση και εφαρμογή συμβάλλουν στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών/τριών και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη.

Σχετικά με τον **ρόλο του κοινωνικού λειτουργού,** η παρούσα έρευνα φαίνεται πως ενισχύει αρκετά αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών του εξωτερικού και της Ελλάδας. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ φαίνεται να είναι πολυδιάστατος, πολύπλευρος. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, σύμφωνα με τα όσα ανέφεραν, στο σύνολό τους, θεωρούν ότι αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, την γέφυρα που ενώνει αυτά τα υποσυστήματα. Σύμφωνα με το SSWAA[2], οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν τον σύνδεσμο μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας παρέχοντας άμεσες και έμμεσες υπηρεσίες σε μαθητές, οικογένειες και σχολικό προσωπικό με στόχο την προώθηση και υποστήριξη των μαθητών/τριών εκπαιδευτικά και επιδιώκοντας παράλληλα και την κοινωνική τους επιτυχία. Διαμεσολαβούν ανάμεσα στα υποσυστήματα με στόχο την υποστήριξη των παιδιών (Κατσαμά, Μπισμπινικάκη & Βασιλόπουλος, 2017).

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί στις ΖΕΠ σχεδιάζουν και εφαρμόζουν **προγράμματα παρέμβασης,** τα οποία προκύπτουν από τις ανάγκες των μαθητών, αφού πρώτα γίνει διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών τους. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο και αφορούν τους γονείς και τους μαθητές/τριες. Πιο συχνά εφαρμόζονται ομάδες με παιδιά, λιγότερο με γονείς και σχεδόν καθόλου με εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνάδει και με την έρευνα της Κουρή (2017), σύμφωνα με την οποία ελάχιστοι Κοινωνικοί Λειτουργοί οργανώνουν ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στη ΣΜΕΑΕ. Επομένως, η στήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς είναι σε ατομικό επίπεδο και όχι σε ομαδικό, γεγονός που ενισχύεται κα από προηγούμενη έρευνα της Staudt (1991) στην Αϊόβα της Αμερικής, η οποία κατέδειξε πως οι Κοινωνικοί Λειτουργοί δεν οργανώνουν ομάδες εκπαιδευτικών, παρόλο που αυτό αναφέρεται στα καθήκοντά τους.

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων προέκυψε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί εφαρμόζουν διάφορα προγράμματα παρέμβασης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Τα προγράμματα αφορούσαν την συναισθηματική και κοινωνική αγωγή, την πρόληψη του

[2] Ανακτήθηκε 13/08/2021 από https://www.sswaa.org/school-social-work

σχολικού εκφοβισμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την έννοια της φιλίας, προγράμματα ένταξης ετεροτήτων, επαγγελματικού προσανατολισμού, σεξουαλικής αγωγής. Τα παραπάνω συνάδουν με την έρευνα της Κουρή (2017), στην οποία φάνηκε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί οργανώνουν και εφαρμόζουν διάφορα προγράμματα που αφορούν στα παιδιά αλλά και με την έρευνα της Balli (χ.χ.), σύμφωνα με την οποία οι κύριες επαγγελματικές δραστηριότητες των κοινωνικών λειτουργών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών και παράλληλα να ενθαρρύνουν τη διαπροσωπική ευαισθητοποίηση σε διάφορα κοινωνικά θέματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις, ο κοινωνικός λειτουργός εκτός από τα προγράμματα που εφαρμόζει, οργανώνει ημερίδες με θέματα που αφορούν την σχολική κοινότητα, παρέχει ψυχοκοινωνική στήριξη στα παιδιά και στους γονείς τους, συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών/τριών, προασπίζεται τα δικαιώματά τους, τα οποία αποτελούν κεντρικό μέρος της αξιακής βάσης της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας (Buchanan & Gunn, 2007).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στις ΖΕΠ χρησιμοποιούν και τις **τρεις μεθόδους κοινωνικής εργασίας** (ΚΕΑ, ΚΕΟ, ΚΕΚ) με παρόμοια συχνότητα. Παρέχουν συναισθηματική στήριξη στα παιδιά, μέρος αυτής της συναισθηματικής στήριξης περιλαμβάνει συμπόνια και κατανόηση των συνθηκών των μαθητών/τριών καθώς και συζήτηση των συναισθημάτων τους παρέχοντας παράλληλα ένα «ασφαλές μέρος» για το παιδί (Compton, Galaway και Cournoyer 2005). Ο Sederholm (2003) θεωρεί ότι ο κοινωνικός λειτουργός δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές/τριες παρέχοντάς τους ατομική συμβουλευτική ώστε να εντοπίσουν τα προβλήματά τους αλλά και σε ομαδικό επίπεδο βοηθά τους μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν ορισμένες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα ο εκφοβισμός. Σε επίπεδο κοινότητας, φροντίζουν να κάνουν διασύνδεση της οικογένειας με φορείς, να τους ενημερώσουν για τις υπάρχουσες κοινωνικές υπηρεσίες, για τα δικαιώματα χρήσης τους, για τη διαδικασία πρόσβασης σε αυτές (Καλλινικάκη, 1998). Οι απατήσεις των κοινωνικών λειτουργών ποικίλουν, οι περισσότεροι συνεργάστηκαν με τις κοινωνικές υπηρεσίες των Δήμων, με τα τοπικά Αστυνομικά Τμήματα αλλά και με το κέντρο κοινότητας, την Πρόνοια και με την εισαγγελία ανηλίκων. Αυτό συνάδει με την έρευνα των Κατσαμά, Μπισμπινικάκη και Βασιλόπουλου (2017), σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός λειτουργός εφαρμόζει δράσεις στην κοινότητα, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες δομές αναδεικνύοντας παράλληλα τη σημασία της δικτύωσης με φορείς στην κοινότητα.

Επιπλέον, αναφορικά με τα **εργαλεία** που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί λειτουργοί, το σύνολο των ερωτώμενων ανέφερε το κοινωνικό ιστορικό. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι αυτοί που κάνουν την πρώτη επαφή με τους γονείς των μαθητών, συλλέγουν πολύτιμες πληροφορίες για τους μαθητές/τριες και συμπληρώνουν το κοινωνικό ιστορικό, το οποίο περιέχει πληροφορίες για το παιδί και την οικογένειά του. Επιπλέον, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και άλλα εργαλεία πέραν του κοινωνικού ιστορικού που τους βοηθούν στο έργο τους. Αυτά είναι η παρατήρηση μέσα στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα, το παιδικό ιχνογράφημα, το γεννεόγραμμα και το παραμύθι. Σύμφωνα με το οδηγό της NASW (2012), οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως η συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση, διάφορα μέσα όπως έρευνες και ομάδες εστίασης. Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων φαίνεται να συμφωνούν με τα παραπάνω.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι επεδίωξαν να **συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών/τριών**, να φέρουν τους γονείς κοντά στο σχολείο και να τους εμπλέξουν στην μαθησιακή διαδικασία ώστε να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στη μείωση της σχολικής διαρροής. Ωστόσο, όλοι ανέφεραν ότι κατάφεραν να συνεργαστούν μόνο με κάποιες οικογένειες μαθητών/τριών. Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας πραγματοποίησαν επισκέψεις στην κοινότητα των Ρομά, αλλά και κατ' οίκον επισκέψεις, προκειμένου να διαπιστώσουν τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών, να συνομιλήσουν με τα ίδια και τους γονείς τους με στόχο να μην εγκαταλείψουν το σχολείο. Η προσπάθεια αυτή χρειάζεται συνεχή ενίσχυση και μεθοδικότητα, γεγονός που φαίνεται και από την έρευνα του Καραγκούνη (2010), σύμφωνα με την οποία η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο που απαιτεί χρόνο ώστε να αποδώσει καρπούς στο μέλλον.

Αναφορικά με τον τρόπο που το υπόλοιπο **προσωπικό αντιλαμβάνεται τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού** στο σχολείο, οι απόψεις διίστανται. Πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, γνώριζαν τις υπηρεσίες που προσφέρει και τις αρμοδιότητες του. Ωστόσο, κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί ανέφεραν ότι χρειάστηκε να εξηγήσουν τον ρόλο τους καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα τους, κάποιο ήταν επιφυλακτικοί, ενώ σε άλλες περιπτώσεις υπήρχε περισσότερη αποδοχή από την μεριά τους. Σε έρευνά της στην Ρωσία, η Pushkina (2017), αναφέρει ότι υπάρχει άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού και δεν γνωρίζουν πώς να επωφεληθούν από αυτόν. Επιπλέον, αναφέρθηκε η σύγχυση ρόλων και η ανάγκη επιβολής ορίων σχετικά με τον διαχωρισμό των ρόλων του κοινωνικού λειτουργού και εκπαιδευτικού.

Τα παραπάνω δεν φαίνεται να στάθηκαν εμπόδιο στην **συνεργασία** των κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών αφού όλοι ανέφεραν ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και ειδικά τους εκπαιδευτικούς των ΖΕΠ ήταν στενή. Η Tobler (1996) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε συναντήσεις με τον κοινωνικό λειτουργό για θέματα που αφορούν στη φοίτηση των μαθητών τους. Όσον αφορά τη **διεπιστημονική συνεργασία**, στόχος είναι η ολιστική προσέγγιση κάθε μαθητή/τριας, σύμφωνα με την οποία όλοι οι επιστήμονες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί και η οικογένεια του. Στις ΖΕΠ η διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από τον κοινωνικό λειτουργό, τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ και τον εκπαιδευτικό της τάξης, μαζί δημιουργούν τα προγράμματα παρέμβασης, συντάσσουν τους στόχους των μαθητών/τριών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Σχετικά με τις **δεξιότητες** που χρειάζεται να έχει ένας κοινωνικός λειτουργός σε σχολείο ΖΕΠ, αυτές φαίνεται να μην διαφέρουν σημαντικά από τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει για να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα οποιοδήποτε σχολείο. Οι Constable (2011) και Καλλινικάκη (1998) αναφέρουν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί χρειάζεται να έχουν κάποιες δεξιότητες προκειμένου να καταφέρουν να βοηθήσουν τα παιδιά και τους γονείς και να δημιουργήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι η ενεργητική ακρόαση, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η μη κριτική στάση, η εχεμύθεια, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις, η ευελιξία, η συγκροτημένη σκέψη, η ομαδικότητα, ακόμη, χρειάζεται να προάγει την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη, να στοχεύει στην ενδυνάμωση και ανάληψη ευθύνης και να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των παιδιών. Στην περίπτωση των ΖΕΠ, οι κοινωνικοί λειτουργοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιληφθούν έννοιες όπως αυτή της διαπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας, της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπου η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων στη εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής είναι ζωτικής σημασίας.

Όσον αφορά στους **παράγοντες που δυσκολεύουν τον ρόλο τους**, οι κοινωνικοί λειτουργοί αναφέρθηκαν σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, την εποπτεία, την σχέση εργασίας και την υποδομή των σχολείων. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η προσωρινότητα της θέσης τους δεν βοηθά να γίνονται ολοκληρωμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις, αφού οι στόχοι πολλές φορές είναι μακροπρόθεσμοι και απαιτούν παραπάνω χρόνο αλλά και παρακολούθηση της εξέλιξης της υπόθεσης. Η έρευνα του Μιτσογιάννη (2019), ενισχύει αυτόν τον ισχυρισμό, σύμφωνα με τον οποίο είναι σημαντικό να

πραγματοποιηθούν μόνιμες προσλήψεις με σκοπό να υπάρχει μια σταθερή βάση, αφού οι συνεχείς αλλαγές σχολικών πλαισίων δεν βοηθάει στο να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επιπλέον, η εκπαίδευση σε πιο πρακτικά ζητήματα μέσω βιωματικών ασκήσεων αλλά και η εποπτεία, θεωρήθηκαν εξίσου σημαντικά από τους κοινωνικούς λειτουργούς και η απουσία τους δυσχεραίνει τον ρόλο τους. Σε έρευνά τους η Κουρή (2017), ο Μητσογιάννης (2019) και οι Sittert & Wilson (2018) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών σε εξειδικευμένα ζητήματα σχετικά με τον πληθυσμό που εργάζονται αλλά και την χρησιμότητα της εποπτείας, την δημιουργία φορέων που θα εποπτεύουν το έργο τους. Η διαρκής επιμόρφωση των κοινωνικών λειτουργών και η παροχή εποπτείας, τους βοηθά στην επιλογή κατάλληλης παρέμβασης μέσα στο σχολείο καθώς και στην εξέλιξή τους. Τέλος, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και η ακαταλληλότητα των κτηριακών εγκαταστάσεων είναι ζητήματα, τα οποία απασχόλησαν τους κοινωνικούς λειτουργούς της συγκεκριμένης έρευνας και θεώρησαν ότι είναι παράγοντες που τους δυσκολεύουν τον ρόλο τους σε πρακτικό επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας, το σύνολο των ερωτώμενων θεωρεί το πρόγραμμα των ΖΕΠ **υποστηρικτικό και βοηθητικό ως προς τα παιδιά**. Δίνεται μια ευκαιρία για μάθηση που βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν και να αλληλεπιδράσουν. Ωστόσο, θεωρούν ότι χρειάζεται βελτιώσεις και τροποποιήσεις, τις οποίες θα δούμε παρακάτω, για να είναι πιο λειτουργικό.

8.2 Προτάσεις βελτίωσης του έργου του κοινωνικού λειτουργού σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και από τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ. Ωστόσο, για να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός στο έργο του, χρειάζεται υποστήριξη. Έτσι λοιπόν, παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις, οι οποίες αναδύθηκαν από τις παρατηρήσεις των κοινωνικών λειτουργών:

- Πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων οργανωμένα και με θέματα, τα οποία αφορούν την επιστήμη της κοινωνικής εργασίας. Τα σεμινάρια θα μπορούσαν να διεξάγονται από καταρτισμένους κοινωνικούς λειτουργούς με εμπειρία στο πεδίο. Επιπλέον, βοηθητικό θα ήταν τα σεμινάρια να μην είναι μόνο θεωρητικού επιπέδου, αλλά να βασίζονται σε βιωματικές ασκήσεις, project διάδραση μεταξύ συμμετεχόντων (roleplaying).

- Δημιουργία φορέων εποπτείας και συμβουλευτικής για τη διαχείριση δύσκολων περιπτώσεων που συνεχώς προκύπτουν στα σχολεία. Είναι πολύ σημαντικό ο ΣΚΛΕ να αναλάβει ενεργό ρόλο σε αυτό, να προσφέρει επαγγελματικές εποπτείες και να ενδυναμώσει τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ.
- Δημιουργία επιπλέον οργανικών κενών στις ΖΕΠ και τοποθέτηση μόνιμων κοινωνικών λειτουργών. Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν νέες θέσεις εργασίας με στόχο την εργασιακή σταθερότητα. Αυτό δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και κλίμα εμπιστοσύνης, τα οποία αποτελούν την βάση για την διεπιστημονική συνεργασία άλλα και έναν σταθερό άξονα συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών.
- Δημιουργία ενός πιο συγκεκριμένου καθηκοντολόγιου σχετικά με τα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού σε σχολείο ΖΕΠ, αφού το υπάρχων αναφέρεται στα καθήκοντα του κοινωνικού λειτουργού γενικά στις σχολικές μονάδες και φαίνεται πως δεν καλύπτει τις ανάγκες ενός σχολείου ΖΕΠ.
- Δημιουργία Κοινωνικών Υπηρεσιών εντός των σχολικών μονάδων, οι οποίες θα είναι πλήρως στελεχωμένες από όλες τις απαραίτητες ειδικότητες, ώστε να επιτευχθεί ολιστική προσέγγιση.
- Επίλυση προβλημάτων υλικοτεχνικής υποδομής και κτιριακών εγκαταστάσεων. Τα περισσότερα δημόσια σχολικά κτίρια είναι παλιά, με φθορές και μικρούς χώρους, χωρίς θέρμανση.
- Σχετικά με το πρόγραμμα ΖΕΠ, χρειάζεται να γίνουν λειτουργικές βελτιώσεις. Είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί ΖΕΠ και οι κοινωνικοί λειτουργοί να τοποθετούνται στα σχολεία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, χωρίς καθυστερήσεις, συχνά επιβαρυντικές για τους μαθητές/τριες.
- Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να αυξηθούν οι ώρες συμμετοχής ενός μαθητή/τριας στην τάξη υποδοχής και οι προσλήψεις εκπαιδευτικών στις ΖΕΠ ώστε να αυξηθούν και τα τμήματα υποδοχής.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ολοκληρώνοντας τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, χρειάζεται να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα αντανακλούν τις απόψεις ενός μικρού αριθμού δείγματος των επαγγελματιών Κοινωνικών Λειτουργών που έχουν εργασθεί σε σχολεία ΖΕΠ και επομένως το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια. Ωστόσο, σε μια ποιοτική έρευνα

αυτό δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αφού αυτό που εξετάζεται είναι η βιωμένη εμπειρία του ερωτώμενων. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη, ενέχει στοιχεία υποκειμενικότητας, οπότε τα ευρήματά της μπορεί να αντιμετωπίζουν ζητήματα αξιοπιστίας, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική έρευνα. Ένα επιπλέον μειονέκτημα της ποιοτικής έρευνας εκτός από το περιορισμένο δείγμα είναι και η περιορισμένη δυνατότητα τυποποίησης των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Ακόμη, χρειάζεται να ληφθεί υπόψιν ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και η επανάληψη της στο μέλλον ενδεχομένως οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Κάποιες επιπλέον δυσκολίες που παρουσιάστηκαν αφορούσαν την εύρεση του κατάλληλου δείγματος, αφού ο αριθμός των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται κάθε χρόνο στις ΖΕΠ είναι περιορισμένος καθώς και τους περιορισμούς κυκλοφορίας λόγω της covid19, οπότε όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, χρησιμοποιώντας διάφορες σύγχρονες πλατφόρμες επικοινωνίας που παρείχαν εικόνα και ήχο.

Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί πως σε μια μελλοντική παρόμοια έρευνα, θα ήταν πολύ βοηθητικό να γίνει συνδυασμός μεθόδων, δηλαδή της συνέντευξης με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως είναι η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Επίσης, θα μπορούσε να αξιολογηθεί το έργο των ΖΕΠ ως θεσμός σε βάθος χρόνου, πραγματοποιώντας μία αντίστοιχη έρευνα με την παρέλευση ορισμένων ετών. Ακόμη, στα πλαίσια αξιολόγησης του θεσμού και των επαγγελματιών που τον υπηρετούν θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα η οποία θα καταγράψει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται στα σχολεία ΖΕΠ.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικοί περιορισμοί για την πορεία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών στις ΖΕΠ, αφού προέκυψαν σημαντικά στοιχεία τα οποία αξίζει να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αλεξιάδου Ν. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωση. Στο: Τσομπάνογλου Γ., Κορρές Γ., Γιαννοπούλου Ι. (επιμ.) *Κοινωνικός Αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*, Παπαζήσης: Αθήνα.

Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2016). Η διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Κεφάλαιο στο βιβλίο των Καλεράντε, Ε., Βαμβακίδου, Ι., & Σολάκη, Α. (επιμ.). Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης: Οι παθογένειες του καπιταλιστικού συστήματος (σελ. 289-304). Τρίκαλα: Επέκεινα.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον*. *Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (1987). Νέες τάσεις στην εφαρμογή προγραμμάτων. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνικών Λειτουργών, Πρακτικά, Πάντειος 1-3 Μαρτίου 1985. Αθήνα: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.

Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική ολιστική προσέγγιση.* (σελ. 39-55). Αθήνα: Τόπος.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 60, 71-90.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμος Α΄): Θεωρία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμος Α΄): Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ιατρίδης, Δ. (1987). *Ιδεολογία και άσκηση της κοινωνικής εργασίας. Επιστημονικές και ουμανιστικές απόψεις του επαγγέλματος*. Κοινωνική Εργασία, Σ.Κ.Λ.Ε., Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. (σελ. 19-44). Αθήνα: Ελληνικά, Ακαδημαϊκά, Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.

Καβουνίδη, Τζ. (1999). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα – Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. (Τόμος Α΄), επιστημ. υπεύθ. Κατσούλης Ηλίας, Επιμ. Καραντινός Δ., Μαράτου – Αλιμπράντη Λ., Φρονίμου Ε. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Καλλιμάνη, Ε., & Τριανταφυλλίδου, Π. (2003). *Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Μια αλυσίδα πιέσεων*. Στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (99-105). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Καλλινικάκη, Θ. (1998*). Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία & την πρακτική της κοινωνικής εργασίας.* (σελ. 123-153). Αθήνα: Τόπος.

Καλλινικάκη, Θ. (2000*). Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία & την πρακτική της κοινωνικής εργασίας.* (σελ. 20-45.)Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2010*). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). (σελ. 73-81). Αθήνα: Τόπος.

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α/βάθμιας κ Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4,* 128-151.

Καραγκούνης, Β. (2010). Έρευνα αξιολόγησης μιας παρέμβασης σχολικής κοινωνικής εργασίας από την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων.* (επιμ) Καλλινικάκη, Θ., Κασσερη, Ζ. (σελ. 424-472). Αθήνα: Τόπος.

Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική Εργασία και Ενδυνάμωση Οικογενειών Παιδιών με Αναπηρία στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα Θρανία των Ετεροτήτων* (σελ. 189-222). Αθήνα: Τόπος.

Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Ένταξη. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα Θρανία των Ετεροτήτων* (σελ. 23-45). Αθήνα: Τόπος.

Κατσαμά, Ε., Μπισμπινικακη, Ι. & Βασιλόπουλος, Β. (2017). Κοινωνική Εργασία στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Κοινωνική Εργασία. 125, 1-24.

Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ.Κ. (1994), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994).* Αθήνα: Gutenberg.

Κατσορίδου – Παπαδοπούλου, Χ. (2002). *Κοινωνική Εργασία με Ομάδες. Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία & δράση.* (σελ. 19-29). Αθήνα: Έλλην.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. *Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε 14/08/2021 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf

Κόντης, Α. (επιμ.) (2009). *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Κορομπούλα, Σ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κουρή, Ε. (2016). *Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Απόψεις Κοινωνικών Λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης

Μητσογιάννης, Π., Α. (2019). *Οι αντιλήψεις των Κοινωνικών Λειτουργών για τον ρόλο τους στις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ΕΔΕΑΥ*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., Χρυσάκης, Μ. «*Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας»*, ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2014.

Μπέσιος, Α. (2012). *Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία*. Ανακτήθηκε από http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200

Μπούτζα, Ζ. (2018). *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Νικολόπουλος, Ι. (Επιμ.) (2008). *Σχολική ψυχολογία – Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.

Ντούσας, Δ. (2007). *Η Τέχνη των τσιγγάνων της Ελλάδας και του κόσμου: Ζητήματα Αισθητικής Φιλοσοφίας και Σημειωτικής.* Αθήνα: Βιβλιοτεχνία.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών Δημοτικών Σχολείων Νομού Ηλείας. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ, τεύχος 60, 1-16.

Παπαδοπούλου Β., Δ., (2006). Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης. Στο: Χ. Μπάγκαβος, & Δ. Παπαδοπούλου(Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. (σελ. 295-350). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαθεοδώρου Θ., (2015). *Νομικό καθεστώς Αλλοδαπών. Ελληνική και Ευρωπαϊκή Νομοθεσία.* (σελ. 6-14). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Παπαϊωάννου Κ., (2004). *Κλινική Κοινωνική Εργασία. Κοινωνική Εργασία με Άτομα.* (σελ. 29-35). Αθήνα: Έλλην.

Παυλίδου, Ζ. (2019). *Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές Τάξεις Υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Πιλήσης, Θ. (2011). *Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Οι Πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. (σελ. 353-370). Αθήνα: Πεδίο.

Ρετινιώτη, Α., Μάντζιου, Ι. (2010). *Η πρόσβαση των φτωχών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων που ζουν στο κέντρο της Αθήνας, στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και της εργασίας*. Κοινωνική Υπηρεσία Γιατρών του Κόσμου.

Ρόμπολης Γ., Σ., (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Απολογισμοί και προοπτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Σαχίνη, Α. – Καρδάση (1997). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στον Χώρο της Υγείας.* (Γ' έκδοση). (σελ. 119-124). Αθήνα: Βήτα.

Σκλάβου Κ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Μωυσίδης Α. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα*. (σελ. 141-160). Αθήνα: Κριτική.

Σμαροπούλου, Χ. (2016). *Δημιουργώντας Διαπολιτισμικά*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 19-21 Ιουνίου, 2015. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης (τόμος Β΄).* Αθήνα: Gutenberg.

Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική Πρόνοια-Ιστορική εξέλιξη-Νέες κατευθύνσεις.* (σελ. 302-312). Αθήνα: Παπαζήση.

Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία.* 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Π.ΕΚ, με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Αθήνα: 4-5-6 Μαΐου.

Τζωρτζάκη, Χ. (2015). *Διερεύνηση και Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο ρόλος της ηγεσίας.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Τρουμπέτα, Σ. (2008). Εισαγωγή: η αναζήτηση των Ρομά στις υποσημειώσεις της ιστορίας και στα πρωτοσέλιδα της πολιτικής. Στο Σ. Τρουμπέτα (επιμ.), *Οι ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις – αναιρέσεις – απουσίες.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιούμης, Κ. (2014). Δ*ιαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων. Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Κυρίδης Α. (επιμ.), (σελ. 1-16). Αθήνα: Gutenberg.

Τσολερίδου, Α. (2003). *Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στη χώρα μας*. Στο Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (245-52). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσομπάνογλου Γ., Οικονόμου Θ. (2005). *Κοινωνική πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση: Εκπαίδευση, δια βίου κατάρτιση και αειφορία εργασίας.* Στο: Τσομπάνογλου Γ., Κορρές Γ., Γιαννοπούλου Ι. (επιμ.), Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Σχολικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 551-556 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας. Επιστημονική επιμέλεια: Αθανάσιος Αϊδίνης. (σελ. 618-648). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dunker, L (2011). Πολυπροοπτικότητα και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Γκόβαρης, Χ. (επιμ.), *Κείμενα για την διδασκαλία και την μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (37-49). Αθήνα: Διάδραση.

Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2014). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Kenrick, D. (1997). *Τσιγγάνοι: από τις Ινδίες στη Μεσόγειο* (Μτφρ. Μ. Λάβδα). Αθήνα: Καστανιώτης.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers, 26*(3).

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxford: Routledge.

Alevriadou, A., & Lang, L. (2011). *Active citizenship and contexts of special education: A critical perspective.* London: Cice.

Allan, D. S. (2004). *Talking to strangers. anxieties of citizenship since Brown v. Board of education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Allen-Meares, P. (1994). *Social work services in schools: A national study of entry-level tasks.* Social Work, 39, 560–565. Oxford: University Press.

Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural Communication Competence: Identifying Key Components from Multicultural Perspectives. *International Journal of Intercultural Relations, 29* (2), 137–163. doi:10.1016/j.ijintrel.2004.04.001.

Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 29-39.

Balli, D. (χ.χ.). *Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs*. University of Tirana, Albania.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Benoliel, JQ. (1984). Advancing nursing science: Qualitative approaches. *Western Journal of Nursing Research.* 6: 1-8.

Boehm, W. (1959). *Objectives of the Social Work curriculum of the future, Curriculum study*. New York: Council of S.W. Education.

Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In E. Blyth & J. Milner (Eds.), *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice* (pp. 21–36). London: Routledge.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). The Index for Inclusion (2nd edn) Bristol: *Centre for Studies in Inclusive Education.*

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brieland, D. (1995). *Social Work Practice: History and Evolution.* In Encyclopedia of Social Work, (19th ed.) Washington: NASW Press, 2247-2257.

Buchanan, I, & Gunn, R. (2007). The interpretation of Human Rights in English Social Work: An Exploration in the Context of Services for Children and for Parents with Learning Difficulties. *Ethics and Social Welfare*, 1 (2): 147-162.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on. From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225.

Castles, S. (2006). Global perspectives on forced migrations. *Asian and Pacific Migration Journal*, 15(1), 7–28.

Clough, P. and Corbett, I. (eds) (2000). *Theories of Inclusive Education. A Students Guide*. London: Routledge.

Constable, R. (2008). *The Role of the School Social Worker, in School Social Work: Practice, Policy, and Research. History and General Perspectives in School Social Work*, 3-29. Loyola University: Chicago.

Compton, B. R., Galaway, B., and Cournoyer B. R. (2005). *Social Work Processes*. Belmont: Brooks/Cole Cengage Learning.

Costin, L. (1969). *School social work: An analysis of function.* Psychology in the Schools, 6, 347–352. Illinois University.

Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Implementation of Inclusion in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. doi:10.1080/13603116.2019.1600590.

Department of Health and Children (DoHC) (2001). *Primary Care: A New Direction: Quality and Fairness - A Health System for you.* Health Strategy. DoHC. Ανακτήθηκε από: http://www.iasw.ie/attachments/316ea78e-c0b3-4342-8901-d56733b22788.PDF

Dunhan, A. (1958). *Community Welfare Organization: Principles and Practice.* New York: Thomas Y. Crowall, Company.

Dunlop, J.M. & Holosko, M.J. (1992). Community social work practice: Health promotion in action. In M.J. Holosko & P.A. Taylor (Eds.), *Social work practice in health care settings* (2d ed., pp. 623-636). Toronto: Canadian Scholars' Press.

Dupper, D. (2003), *School Social Work: Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: Wiley.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan.

Ekins and Grimes (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach.* England: Open University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education, 20* (2), 87–90. doi:10.1080/14675980902922135.

Gulikers, J., Brinkman, D., Runhaar, P. (2019). Using a Rubric to Grasp Intercultural Competence Development in Vocational Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 1–24. doi:10.1080/13636820.2019.1688854.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (eds). (2016). *School leadership for intercultural education*. UK: Palgrave Macmillan.

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., Angelides, P. (2018). Successful Components of School Improvement in Culturally Diverse Schools. *School Effectiveness and School Improvement, 29* (1), 1–22. doi:10.1080/09243453.2017.1385490

Hatton, K. (2008). *New directions in Social Work practice*. Exeter.

Johnson, L. C. (1989). *Evaluation in social Work Practice. A Generalist Approach.* Boston: Allyn Bacon.

Kendall, K. (1978). *Reflections on Social Work Education: 1950-1978.* New York, Vienna: International Association of Schools of Social Work (I.A.S.S.W.).

Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How Can Intercultural School Development Succeed? The Perspective of Teachers and Teacher Educators. *Pedagogy, Culture and Society 15*(2), 243–261. doi:10.1080/14681366.2016.1252421

Knapp, S. & Jongsma, A. (2002). *The School Counseling & School Social Work Treatment Planner*. New York: Wiley.

Kulkarni, D. D. (1974). *The Developmental Function and Interdisciplinary Nature of Social Welfare.* XVIIth International Congress of Schools of Social Work (I.A.S.S.W.) Nairobi, Kenya.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ladson-Billings, G. J. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465–491.

Lakshmi, J. (2014). Role of School Social Workers In Dealing With Problems Of Adolescents: A Mental Health Perspective. *Indian Journal of applied research*, (vol. 4), 1-3.

Lacey, P. (2001). *Support partnerships-collaboration in action.* London: David Fulton.

Leeman, Y. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31–45.

Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57–72.

Leeman, Y., & van Koeven, E. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Educational Inquiry, 10*(3), 189 – 207.

Leclercq, J. M. (2002). *The Lessons of Thirty Years of European Co-Operation for Intercultural Education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.

McCullagh, J. (2000). *School social work in Chicago: An unrecognized pioneer program.* Scholl Social Work Journal, 1–14.

Mitakidou, S., Tressou, E., & Daniilidou, Eu. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 61-74.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.* London: David Fulton.

Morse, MJ. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Sage Publications: London, New Delhi.

Ngo, B. (2013). Culture Consciousness among Hmong Immigrant Leaders: Beyond the Dichotomy of Cultural Essentialism and Cultural Hybridity. *American Educational Research Journal, 50* (5), 958–990. doi:10.3102/0002831213494262

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools*. New York: The Guilford Press.

Perlman, H. H. (1957). *Social Casework. A Problem – Solving Process.* Chicago: University Press.

Pollack, T. M. (2013). Unpacking everyday "Teacher Talk" about students and families of color: Implications for teacher and schoolleader development. *Urban Education*, 48, 863–894.

Popple, P. R. (1995). *Social Work Profession: History. In Encyclopedia of Social Work,* 19th ed. Washington: NASW Press, 2282-2292.

Poppy, A. (2012). *The Role of a School Social Worker from an Administrator's Perspective.* St. Catherine University, Sofia.

Pushkina, O. (2017*). A study of how teachers perceive school social workers in Russia.* Nord University, Norway.

Reid, C., & Major, J. (eds). (2017). *Global teaching. Southern perspectives on teachers working with diversity*. New York: Palmgrave Macmillan by Springer.

School Social Work Association of America (2012). *School Social Worker's Role*. Retrieved from https://www.sswaa.org/

Sederholm, G. H. (2003). *Counselling Young People in School*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Sittert, H. & Wilson, L. (2018). *School Social Workers' Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education.* Southern African journal of social work and social development (p. 1-22). North-West University, South Africa.

Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International journal of Inclusive Education*.

Slee, R. (2011). The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education. London: Routledge.

Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–20. doi:10.1080/14681366.2020.1765193

Sosa, L. V., Cox, T., Alvarez, M. (2017) *School Social Work. National Perspectives on Practice in Schools.* Oxford: University Press. p.p. 11.

Staudt, M. (1991). A Role Perception Study of School Social Work Practice. *Social Work. A Journal of the National Association of Social Workers*, *36*(6), 496-498. doi: 10.1093/sw/36.6.496

Thomas, C. (1997). Inclusive schools for an inclusive society: *British Journal of Special Education.*

Thrupp M., & Willmott, R. (2003). *Education Management in Managerialist Times: Beyond the Textual Apologists.* Berkshire: Open University Press.

Tobler, S. (1996*). A descriptive study of teachers' perception of school social workers' role.* Atlanta University Center, USA.

Towle Ch., (1954). *The learner in education for the professions: as seen in education for social work*, University of Chicago Press.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tzevelekou M., Giagkou M., Kantzou V., Stamouli S., Varlokosta S., Mitzias I., & Papadopoulou D., (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia, 21,* 75-89.

United Nations (1950). *Training for social work: An international Survey*. New York: United Nations.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 3-21.

Walton, R. (1965). *Two Strategies of Social change and their Dilemmas.* Journal of Applied Behavioral Science. Vol. 1 No2, April-June p. 171-174.

Watkins, K., & Zyck, S.A. (2018). *Report. Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis, odi.org*. 3RP, Regional Strategic Overview, Regional Refugee and Resilience Plan 2017-2018 in Response to the Syria Crisis.

Wilson, G. (1976). From practice to theory: A personalized history. In Roberts, R. W. & Northen, H. (eds), *Theories of social Work with Groups. U.S.A.*: Columbia University Press.

Zachos, D. (2006). Roma, Egalitarianism and School Integration: The case of Flampouro. *Journal for Critical Education Policy Studies, 4* (2).

Νομοθετικό πλαίσιο και επίσημα κείμενα

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (2015). Ανακτήθηκε από https://www.iom.int/key-migration-terms

Εγκύκλιος Φ1/79524/Δ1/15.5.2017. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' Φάση. Ανακτήθηκε από https://www.karagilanis.gr/files/odigia_79524_17.pdf

ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Ανακτήθηκε από https://goo.gl/HR6fQU

Νόμος Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ. Α/ 21.09.2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Ανακτήθηκε από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html

Νόμος Ν.4251/2014 (ΦΕΚ 1303/Α/1-4-2014). *Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις.* Ανακτήθηκε από https://www.mfa.gr/images/docs/ethnikes_theoriseis/2014/4251.pdf

Νόμος Ν.3699/2008 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf

Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, ανακτήθηκε στις 10/04/2021 από

https://www.skle.gr/index.php/el/2015-01-15-06-55-22/2015-01-15-06-57-24

Υ.Α. Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1 (ΦΕΚ 2388/2015, τ. Β΄/ 26-10-2015) Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ.

Υ.Α. 138620/Δ1 (ΦΕΚ τεύχος Β΄ 3672/28.08.2018) Καθορισμός σχολικών μονάδων τοποθέτησης κοινωνικών λειτουργών κλάδου ΠΕ30.

ΦΕΚ Τεύχος Β' 3032/04.09.2017 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Π. Δ. 23/30.1.1992 (ΦΕΚ 6, τεύχος Α) άσκηση του επαγγέλματος του Κοινωνικού Λειτουργού.

Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (2009). *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων* (ΣΤ' έκδοση). Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/handbookcriteria.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

I.A.S.S.W. & I.F.S.W. (2004). *Global Standards for Social Work Education and Training.* Final Document for discussion and possible adoption at the General Assemblies of I.A.S.S.W. & I.F.S.W., Adelaide, Australia.

S.S.W.A.A. (2012). School Social Work Association of America. Ανακτήθηκε 17/17/2021 από https://www.sswaa.org/school-social-work

National Association of Social Work (2012). *NASW Standards for School Social Work Services.* NASW: Washington, D.C.

UNESCO (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/UNESCO_World_Declaration_For_All_1990_En.pdf (ανακτήθηκε 27/05/2021).

UNESCO (1994). The Salamanca statement and Framework for action on Special Needs Education, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (ανακτήθηκε 27/05/2021).

UNICEF (2014). *Conceptualizin_ Inclusive Education and Contextualizin_ it within the UNICEF Mission.* Companion Technical Booklet, 2-56.

United Nations (1995). The Copenhagen Declaration and Programme of Action: World Summit for Social Development. Ανακτήθηκε από https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.166_9_Declaration.pdf

Συνήγορος του Πολίτη (2021). Έκθεση ΣτΕ 11.03.2021 Αριμ. Πρωτ. Φ 1500-1599/8. Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε Δομές και ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης & Ασύλου, 1-27.

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α Τ Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός συνέντευξης

1. Τι σπουδές έχετε κάνει (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, άλλες σπουδές);

2. Πόσο καιρό εργάζεσθε στην εκπαίδευση;

3. Πόσο καιρό εργασθήκατε σε ΖΕΠ;

4. Έχετε κάποια εξειδίκευση/σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση / ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

5. Θεωρείται επαρκή την εκπαίδευσή σας (πχ σε ζητήματα μετανάστευσης, ανθρώπινων δικαιωμάτων, υποστήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων);

6. Σε ποιο σχολείο ΖΕΠ εργάζεσθε ή εργασθήκατε;

7. Πόσες τάξεις υποδοχής υπάρχουν στο σχολείο στο οποίο εργάζεσθε;

8. Πόσα παιδιά φοιτούν στην τάξη υποδοχής; Τι ηλικίες έχουν και ποιες είναι οι χώρες προέλευσής τους; Βρίσκονται όλα στο ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο; Γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα;

9. Έχετε αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία; Να έχουν δυσκολία στη γλώσσα, να μην συνεργάζονται, να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο;

10. Τι ανάγκες έχετε εντοπίσει ότι προκύπτουν από τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους;

11. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των παιδιών;

12. Έχετε εντοπίσει προβλήματα, τα οποία αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία (πχ ρατσιστικές επιθέσεις). Πως το διαχειριστήκατε;

13. Υπήρξαν συγκρούσεις/αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών (πχ εκφοβισμός) κατά τις οποίες χρειάστηκε να κάνετε παρέμβαση; Πως το διαχειριστήκατε;

14. Ποιος είναι ο ρόλος ενός κ.λ σε σχολείο ΖΕΠ και πως εσείς τον αντιλαμβάνεστε;

15. Πως το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου αντιλαμβάνεται τον ρόλο σας;

16. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν τον ρόλο σας;

17. Υπήρξε κάποια παρέμβαση κατά την οποία ο ρόλος σας ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης; Περιγράψτε.

18. Ένας από τους ρόλους του κλ στην εκπαίδευση είναι και η διασύνδεση με φορείς. Πραγματοποιήσατε τέτοιου είδους παρεμβάσεις; χρειάστηκε να κάνετε παραπομπή; Περιγράψτε.

19. Ποια η συνεργασία σας με την οικογένεια των μαθητών/τριών; Ποια η στάση τους απέναντι στο σχολείο πριν και μετά την παρουσία σας; Υπήρξε διαφοροποίηση;

20. Με ποιόν τρόπο ο κ.λ. συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών (παρεμβάσεις); Υπάρχει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ ή/ και με τον σύλλογο διδασκόντων; και με ποιόν τρόπο επιτυγχάνεται (πχ συλλογικές δράσεις σχολείου, εκδηλώσεις, ημερίδες, κ.α.);

21. Ποια η συμβολή των κ.λ. στην αλληλεπίδραση των μαθητών;

22. Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα θεωρείται ότι είναι καλό να έχει ένας κ.λ. προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα σχολείο ΖΕΠ;

23. Θεωρείται υποστηρικτική την παρουσία του κ.λ. στις ΖΕΠ; είναι ωφέλιμο η παρουσία τους να διευρυνθεί (πχ σε ΔΥΕΠ ΖΕΠ, γενικά σχολεία) προς όφελος των μαθητών αλλά και της κοινωνίας;

24. Με ποιον τρόπο θα μπορούσε ο ρόλος σας στο σχολείο ΖΕΠ να βελτιωθεί και να αναδειχθεί; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

25. Ποιο θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία;

26. Με ποιους τρόπους μπορεί αυτή η διαδικασία να βελτιωθεί;

27. Θέλετε να πείτε κάτι που δεν αναφέρθηκε προτού ολοκληρώσουμε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Παρουσίαση δύο απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων

Συνέντευξη 1

1. **Τι σπουδές έχετε κάνει (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, άλλες σπουδές);**

   Ωραία. Εγώ έχω τελειώσει στο τμήμα κοινωνικής διοίκησης με κατεύθυνση κοινωνικής εργασίας στο δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης, το βασικό μου πτυχίο στην κοινωνική εργασία και έχω κάνει και μεταπτυχιακό στην κοινοτική κοινωνική εργασία στο πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

2. **Πόσο καιρό εργάζεσθε στην εκπαίδευση;**

   Στην εκπαίδευση εργάζομαι πέντε χρόνια.

3. **Πόσο καιρό εργασθήκατε σε ΖΕΠ;**

   Έχω εργαστεί για μία σχολική χρονιά και ήταν η προηγούμενη, δηλαδή το 2019-2020.

4. **Έχετε κάποια εξειδίκευση/σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση / ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων / ανθρώπινα δικαιώματα;**

Αυτά είναι θεματικές τις οποίες έχω εξετάσει αρκετά στο μεταπτυχιακό μου. Δεν έχω όμως πραγματοποιήσει κάποιο σεμινάριο με τη συγκεκριμένη θεματολογία. Όλα τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα έχω συναντήσει σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

5. **Θεωρείται επαρκή την εκπαίδευσή σας (πχ σε ζητήματα μετανάστευσης, ανθρώπινων δικαιωμάτων, υποστήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων);**

Ναι, την θεωρώ επαρκή.

6. **Σε ποιο σχολείο ΖΕΠ εργάζεσθε ή εργασθήκατε;**

Στο 2ο δημοτικό Αγίας Βαρβάρας.

7. **Πόσες τάξεις υποδοχής υπάρχουν στο σχολείο στο οποίο εργάζεσθε;**

Μία, μία τάξη υποδοχής.

8. **Πόσα παιδιά φοιτούν στην τάξη υποδοχής; Τι ηλικίες έχουν και ποιες είναι οι χώρες προέλευσής τους; Βρίσκονται όλα στο ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο; Γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα;**

Πόσα παιδιά έβλεπε η τάξη υποδοχής…επειδή ήταν ένας δάσκαλος -αν δεν κάνω λάθος, δεν απαντώ με σιγουριά- υπολογίζω να ήταν γύρω στα 25 με 30 παιδιά και ήταν από την πρώτη έως την έκτη δημοτικού, δηλαδή από 6 έως 12 ετών. Πρόκειται κυρίως μαθητές Ρομά, άρα ήτανε ελληνικής καταγωγής…εεεε…με μερικές εξαιρέσεις που ήτανε αλβανικής καταγωγής. Εεε..η διαφορετικότητα που αντιμετώπιζαν και είχε ως αποτέλεσμα την ένταξη τους στο τμήμα ΖΕΠ ήτανε η πολιτισμική τους προέλευση. Τώρα σχετικά με την γλώσσα.. τα παιδιά Ρομά ελληνικής καταγωγής γνώριζαν τη γλώσσα ενώ τα παιδιά Ρομά αλβανικής καταγωγής όχι τόσο καλά, υπήρχανε και κάποια τα οποία δεν τη γνώριζαν καθόλου. Αααα και να αναφέρω ότι είχαμε στα μέσα της χρονιάς και δύο εγγραφές παιδιών από το Ιράκ…ήτανε το ένα…κι ένα ακόμη από κάποια επίσης αραβική χώρα ,δεν θυμάμαι όμως από που…ήταν πρόσφυγες.

Όπου μπήκανε και αυτά τα παιδιά στις τάξεις υποδοχής;

Ναι ναι μπήκανε στο τμήμα υποδοχής, γιατί δεν γνώριζαν καθόλου τη γλώσσα.

Και λειτούργησε και για αυτά με τον ίδιο τρόπο; ήταν στην τάξη τους την κανονική και πήγαιναν στην τάξη υποδοχής;

Ακριβώς. Με μία έμφαση στην τάξη υποδοχής, δηλαδή δόθηκε προτεραιότητα σε αυτά τα παιδιά, ώστε όσου να παρακολουθήσουνε περισσότερες ώρες τα τμήματα υποδοχής για να μπορέσουν να κατακτήσουνε ευκολότερα και γρηγορότερα τη γλώσσα.

9. **Έχετε αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία; Να έχουν δυσκολία στη γλώσσα, να μην συνεργάζονται, να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο;**

Εεεε… τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη δική μου αποκλειστικά δουλειά όχι δεν συνάντησα ποτέ κάποιο πρόβλημα. Ευτυχώς βρέθηκαν δίοδοι επικοινωνίας και δεν δυσκολεύτηκα ποτέ να επικοινωνήσω με αυτά τα παιδιά.

10. **Τι ανάγκες έχετε εντοπίσει ότι προέκυψαν από τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους;**

Πρώτη προτεραιότητα θα έλεγα για τις οικογένειες, οι οποίες αντιμετώπιζαν ζητήματα ανεργίας και φτώχειας, η διασύνδεση με υπηρεσίες και φορείς που να μπορούσανε να τους παρέχουνε αγαθά τα οποία χρειάζονταν... και αυτή ήταν και η πρώτη προτεραιότητα, να λυθεί αυτό το θέμα…εεε..όπως κι έγινε. Τώρα σε ό,τι αφορά τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου….εεε.. μπορώ να πω ότι ήτανε ανάγκες επίσης εκπαίδευσης σε επίπεδο πρόληψης πάνω σε διάφορα ζητήματα…ανακάλυψα παραδείγματος χάριν ότι πολλά παιδιά, η πλειοψηφία μάλλον των μαθητών, ακόμη και σε πάρα πολύ μικρές ηλικίες, όπως δευτέρα, τρίτη δημοτικού είχανε μία πολλή έντονη ενασχόληση με το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η έκθεση τους σε αυτά ήτανε εξαιρετικά μεγάλη, οπότε ξεκίνησα μία περίοδο παρεμβάσεων σε επίπεδο πρόληψης όπου εκπαίδευα τους μαθητές πως να προστατευτούνε μέσα στο διαδίκτυο και είχε μεγάλη επιτυχία και ενδιαφέρον, γιατί είναι κάτι το οποίο απασχολεί πάρα πολύ τα παιδιά, αλλά και τους γονείς.

Άρα αυτό λειτούργησε.

Ναι ναι λειτούργησε.

Τούς χωρίσατε σε ομάδες;

Ναι. Ομάδες με βάση την τάξη. Δηλαδή απευθυνόμουν σε κάθε τάξη ξεχωριστά, δεν

χρειάστηκε να κάνω κάποια περαιτέρω ομαδοποίηση. Και να σημειώσω κάτι πάρα πολύ σημαντικό --το θεωρώ τουλάχιστον εγώ πάρα πολύ σημαντικό-- δεν αντιμετώπισα το σχολείο ως μια σχολική κοινότητα στην οποία υπάρχει μία ξεχωριστή ομάδα μαθητών οι οποίοι φοιτούν στο τμήμα υποδοχής και με αυτή πρέπει να ασχοληθώ.. Αντιμετώπισα το σχολείο σαν μια ολότητα μέσα στην οποία βρίσκονται διάφοροι μαθητές με διαφορετικές ανάγκες ο καθένας και με τα διαφορετικά οικογενειακά συστήματα που υπάρχουν από πίσω. Και προσπάθησα αυτές τις ανάγκες να τις…εξετάσω ολικά και όχι να ξεχωρίσω μικρές ομάδες. Οπότε ό,τι παρεμβάσεις και να έκανα αφορούσανε όλη τη σχολική κοινότητα, πέρα από κάποια ζητήματα τα οποία ήταν ατομικά και συνέχισα παρεμβάσεις οι οποίες είχανε ξεκινήσει ήδη από τους προηγούμενους συναδέλφους μου.. ωστόσο φρόντισα οτιδήποτε καινούριο δημιούργησα εγώ να αφορά όλη τη σχολική κοινότητα και να μην αφορά μόνο τους μαθητές Ρομά του τμήματος υποδοχής. Επιπλέον πέρα από τις βασικές βιοτικές, υπήρχαν ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών στα ζητήματα που τα αφορούσανε. Επίσης υπήρχανε ανάγκες γονέων σε σχέση με το γονεϊκό τους ρόλο, πολλοί απευθύνθηκαν σε μένα ζητώντας συμβουλές κι έτσι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποίησα πολλές συνεδρίες ατομικές με γονείς. Υπήρχαν επίσης ανάγκες εκπαίδευσης σε ομαδικό επίπεδο, δηλαδή ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μού απευθύνθηκε και μού ζήτησε να συνεχίσω την παράδοση που προηγούμενοι συνάδελφοι μου είχανε ξεκινήσει και πραγματοποιούσαν ομάδες γονέων κάθε χρόνο. Και ήταν κάτι που υλοποίησαν και μπορώ να πω ότι ήτανε από τις ωραιότερες παρεμβάσεις μου. Ήταν μία πολύ σταθερή ομάδα γονέων, με σταθερά μέλη με θεματολογία η οποία ορίστηκε από την αρχή, είχε εξέλιξη, η οποία παρέμεινε ζωντανή και δυνατή κατά τη διάρκεια της καραντίνας και νομίζω μάς άφησε όλους με την…στο τέλος της χρονιάς με την καλύτερη έτσι επίγευση να το πω. Εεεε…και τέλος θα αναφέρω και τις ανάγκες των παιδιών, το οποίο το αναφέρω τελευταίο γιατί άργησα να το καταλάβω….όμως…το θεωρώ εξίσου σημαντικό με τα υπόλοιπα. Τα παιδιά όταν προσπαθούσαν….πολλά από αυτά να κατανοήσουν ποιος είναι ο σημαντικός μου ρόλος μέσα στο σχολείο και συζητώντας πολλά θέματα μαζί τους..εεε…πολλές φορές με ρωτούσανε εάν εγώ είμαι δασκάλα κι αν κάνω ό,τι κάνουν και οι υπόλοιποι δάσκαλοι. Τους εξηγούσα λοιπόν πως μαζί μου δεν θα συζητήσουν παραδοσιακά ζητήματα, γεωγραφία, ιστορία, γλώσσα κλπ. αλλά μπορούν να μιλήσουν για άλλα ζητήματα που τους απασχολούν κυρίως κοινωνικά και έδειχναν ένα τεράστιο ενδιαφέρον. Όταν άνοιγα κουβέντες για ζητήματα

κοινωνικά, τα παιδιά ανταποκρίνονταν με απίστευτο ενδιαφέρον κι έτσι δημιουργήσαμε άλλη μια ομάδα με την έκτη τάξη του δημοτικού, με τα δύο τμήματα της έκτης τάξης, όπου τα παιδιά φτιάξανε σε επίπεδο ομάδων μικρών ομάδων δύο τριών ατόμων project τα οποία επέβλεπα και συζητούσα μαζί τους εγώ, εεε…τα οποία αφορούσαν κοινωνικά θέματα. Για παράδειγμα ο παιδικός καρκίνος, η κλιματική αλλαγή, η εφηβεία….εεε..τι άλλο…το bullying μέσα στο σχολείο. Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία και κάνανε εξαιρετικές δουλειές κατά τη διάρκεια αυτών των ομάδων.

11. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των παιδιών;

Πρώτα από όλα θα μιλήσω για τους οικονομικούς παράγοντες, για συστήματα ανεργίας που μπορεί να αντιμετώπιζαν οι γονείς. Κυρίως όσοι Ρομά είχανε μία παράλληλη διαφορετική καταγωγή, δεν ήταν δηλαδή Έλληνες, αλλά ερχόντουσαν από μία άλλη χώρα όπως η Αλβανία. Αντιμετώπιζαν πολλά ζητήματα …φτώχειας, παραμονής στην χώρα, ανεργίας…. Όλο αυτό είχε ένα τρομερό αντίκτυπο στα παιδιά γιατί φανταστείτε πολλές φορές αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να μετακομίζουνε, δεν ζούσανε υπό ασφαλείς συνθήκες, μπορεί να μην υπήρχανε βασικά (….) βασικά αγαθά μέσα στο σπίτι, όπως ρεύμα και νερό και όλο αυτό δυσχέραινε την παρακολούθηση τη συστηματική των μαθημάτων. Αυτό ήτανε το βασικότερο. Άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν και έτσι θέλω να το εκφράσω αυτό και με το μεγαλύτερο δυνατό σεβασμό ήτανε θα έλεγα πολιτισμικοί. Παρατήρησα δηλαδή ότι όσοι μαθητές ήταν Ρομά είτε ελληνικής είτε αλβανικής καταγωγής εεεε…. είχανε μία κουλτούρα απέναντι στο σχολείο που πολλές φορές οδηγούσαν τα παιδιά στην απουσία. Και να το εξηγήσω αυτό. Εννοώ ότι, για παράδειγμα όταν υπήρχαν… τοπικές γιορτές όπως για παράδειγμα ο εορτασμός της…γιορτής της Αγίας Βαρβάρας τον Δεκέμβρη. Για να πραγματοποιηθεί λοιπόν αυτό το πανηγύρι που γίνεται κάθε χρόνο στην περιοχή, πολλά παιδιά λείπανε δυο και τρεις μέρες από το σχολείο, γιατί συμμετείχανε στους εορτασμούς. Ή για παράδειγμα εάν γινόταν ένας γάμος, κάποιο συγγενικό πρόσωπο στο σπίτι των παιδιών παντρευότανε, τα παιδιά λείπανε γιατί συμμετείχαν και αυτά στους εορτασμούς, ήταν δηλαδή πολιτισμικοί παράγοντες που οδηγούσανε τα παιδιά στην απουσία.

12. Έχετε εντοπίσει προβλήματα, τα οποία αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία (πχ ρατσιστικές διαθέσεις). Πως το διαχειριστήκατε;

Όχι. Το συγκεκριμένο σχολείο είναι ένα σχολείο που πραγματικά έχει σημαία του την αποδοχή. Είναι ένα σχολείο απόλυτα συμπεριληπτικό που κανείς δεν νιώθει διαφορετικός από κανένα. Εεεε..οπότε σαν στάση και σαν φιλοσοφία μπορώ να πω ότι αυτό το σχολείο τούς υποδεχότανε όλους με τον ίδιο τρόπο και συμπεριφερόταν σε όλους με τον ίδιο τρόπο με ελάχιστες εξαιρέσεις, να φαίνεται ότι μπορεί να διαχώριζαν ενίοτε τους μαθητές Ρομά από τους μαθητές της…εεε…πως να τους πω….της μεγάλης κοινότητας, να το πω έτσι…δεν θα τους διαχωρίσω σε Έλληνες και Ρομά, γιατί αυτός ήταν ο διαχωρισμός που εκείνοι κάνανε και τους εξηγούσα ότι όλοι είναι Έλληνες, τουλάχιστον για αυτούς που αναφέρονταν. Εεεε όμως ας πούμε ήταν μειονότητα οι Ρομά και υπήρχαν συνάδελφοι που τους ξεχώριζαν. Ναι ήταν ατομικό, δεν ήταν σαν σύνολο σχολείου.

13. Υπήρξαν συγκρούσεις/αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών (πχ εκφοβισμός) κατά τις οποίες χρειάστηκε να κάνετε παρέμβαση; Πως το διαχειριστήκατε;

Ένα ευτυχές που έχει αυτό το σχολείο είναι ότι εεε. . μπαίνοντας κανείς από την πρώτη κιόλας μέρα μέσα, έπιανε στον αέρα αυτό το καλό κλίμα που υπήρχε μεταξύ όλων. Μπορώ να πω ότι από όλα τα σχολεία τα οποία έχω μπει, αυτό ήταν το σχολείο με τις λιγότερες συγκρούσεις και ζητήματα αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών. Δεν μπορώ να πω…ανακαλώντας στην μνήμη μου, δεν μπορώ να πω ότι θυμάμαι έστω και μια φορά εεε παιδιά να αναφέρονται σε Ρομά συμμαθητές τους με υποτιμητικά σχόλια, όχι. Εεε…είναι σχολείο δηλαδή που έχει κάνει πολλά χρόνια πριν δουλειά και έχει ένα εξαιρετικό διευθυντή, ο οποίος έχει πολύ μεγάλη εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εεε…. ήτανε σε αυτό το κομμάτι όλα λειτουργούσανε ρολόι. Τα παιδιά ήτανε, είχανε φτάσει στο σημείο εξαιρετικής αποδοχής του διαφορετικού. Τόσο που αντιλαμβανόσουν ότι κανείς δεν ξεχώριζε τον εαυτό του μέσα στην ομάδα του σχολείου.

14. Ποια η συμβολή των κ.λ. στην αλληλεπίδραση των μαθητών;

Θα μιλήσω για το συγκεκριμένο σχολείο.. όπως προανέφερα είναι ένα σχολείο με πολύ καλό κλίμα μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών το οποίο ξεκινούσε από την διάθεση του διευθυντή.. Και αυτός ήτανε και ο λόγος που μπόρεσα κι εγώ να πατήσω και να κάνω τόσο «πολυτελή» παρεμβάσεις, όπως ομάδες γονέων, project μαθητών

ας πούμε. Υπήρχε εξαρχής καλή αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, δεν είχαμε συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις… Είναι λογικό όταν έχεις να αντιμετωπίσεις ας πούμε ζητήματα bullying και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, δεν μπορείς να φτάσεις στο επίπεδο να κάνεις τέτοιες παρεμβάσεις (σχολή γονέων, project μαθητών), πρέπει να ασχοληθείς με αυτά πρώτα.

15. Ποιος είναι ο ρόλος ενός κ.λ σε σχολείο ΖΕΠ και πως εσείς τον αντιλαμβάνεστε;

Είναι σύνθετος θα έλεγα.. Ασχολείται με την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών, την υποστήριξη τους μέσα στο σχολείο, την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Ασχολείται με τις οικογένειες των μαθητών και την υποστήριξή τους, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της. Σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.. Επιπλέον συνεργάζεται με φορείς και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών και ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινότητα.

16. Πως το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου αντιλαμβάνεται τον ρόλο σας;

Το υπόλοιπο προσωπικό ήταν εξοικειωμένο με την παρουσία του κ.λ. στο σχολείο, καθώς υπήρχε κ.λ. από το 2016 σε αυτό το σχολείο, αν δεν κάνω λάθος με την χρονολογία. Τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και υποστηρικτικοί μαζί μου, γεγονός που με βοήθησε να υλοποιήσω όλες τις ιδέες που είχα σκεφτεί και να εφαρμόσω με επιτυχία τα προγράμματα που σχεδίασα, πάντα με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών.

17. Ποια εργαλεία χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός σε ένα σχολείο ΖΕΠ;

Λοιπόν.. χρησιμοποιεί σίγουρα το κοινωνικό ιστορικό, το οποίο είναι εργαλείο που χρησιμοποιούμε όλοι στη δουλειά μας, ανεξάρτητα από το πλαίσιο εργασίας. Επιπλέον, η παρατήρηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο, ιδιαίτερα βοηθητικό που δίνει πληροφορίες για τα παιδιά, αλλά και την σχέση του με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

18. Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα θεωρείται ότι είναι καλό να έχει ένας κ.λ. προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα σχολείο ΖΕΠ;

Δύσκολη ερώτηση.. χρειάζεται να είναι επικοινωνιακός πάνω από όλα και

συνεργάσιμος. Να είναι καλός ακροατής, να μπορεί να αφουγκράζεται τα παιδιά και να έχει ενσυναίσθηση.. Σίγουρα χρειάζεται να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις, στερεότυπα και να έχει δουλέψει με τον εαυτό του πάνω σε αυτό το κομμάτι.. ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να μπορεί να υπερασπιστεί τα δικαιώματα της όποιας πληθυσμιακής ομάδας με την οποία εργάζεται. Να έχει σαν στόχο την δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή.

19. Ποια η συνεργασία σας με την οικογένεια των μαθητών/τριών; Ποια η στάση τους απέναντι στο σχολείο πριν και μετά την παρουσία σας; Υπήρξε διαφοροποίηση;

Οι περισσότεροι γονείς με ελάχιστες εξαιρέσεις ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμοι, έρχονταν στο σχολείο κάθε φορά που τους καλούσα.. υπήρχαν βέβαια και οι ελάχιστες αυτές περιπτώσεις των γονέων που δεν ανταποκρίνονταν και σε αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις συναντάμε τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Για να είμαι ειλικρινής, δουλεύοντας μόνο μερικούς μήνες σε αυτό το σχολείο και δεδομένου ότι την περσινή χρονιά υπήρξε ένα διάστημα καραντίνας πάνω από δύο μήνες….εεεε…..δεν μπορώ να πω με ασφάλεια και ούτε είχα και κάποιο αξιολογητικό εργαλείο για να μετρήσω άμα άλλαξε η στάση τους απέναντι στο σχολείο μετά την παρουσία μου. Αυτό θα μπορούσε να το αξιολογήσει κανείς μόνο πραγματοποιώντας μία έρευνα και όχι σε βάθος μίας σχολικής χρονιάς αλλά περισσότερων. Οπότε δεν μπορώ να μαντέψω για να απαντήσω, απαντώ από όσα ξέρω.

20. Ένας από τους ρόλους του κλ στην εκπαίδευση είναι και η διασύνδεση με φορείς. Πραγματοποιήσατε τέτοιου είδους παρεμβάσεις; χρειάστηκε να κάνετε παραπομπή; Περιγράψτε.

Ναι έγιναν πολλές παραπομπές με βάση τις ανάγκες των ανθρώπων.. έπειτα από έρευνα εκτίμησα τις ανάγκες που προέκυψαν και συνεργάστηκα με φορείς της τοπικής κοινότητας εκεί, δημόσιες, όπως η κοινωνική υπηρεσία, το κέντρο κοινότητας, κοινωνικά παντοπωλεία κλπ. Αλλά βρήκα και στην ευρύτερη περιοχή συμμάχους να το πω έτσι που μπόρεσα να πραγματοποιήσω παραπομπές όπως σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που μπορεί να παρείχανε υλικό…να το πω έτσι…σε τρόφιμα, είτε σε είδη ένδυσης και υπόδησης, που μπορεί να χρειάζονταν κάποιες από τις οικογένειες που εξυπηρετούσα.

21. Με ποιόν τρόπο ο κ.λ. συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών (παρεμβάσεις); Υπάρχει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ ή/ και με τον σύλλογο διδασκόντων; και με ποιόν τρόπο επιτυγχάνεται (πχ συλλογικές δράσεις σχολείου, εκδηλώσεις, ημερίδες, κ.α.);

Υπάρχει πολύ στενή συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο των εκπαιδευτικών του τμήματος ΖΕΠ. Εεεε…είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί ο εκπαιδευτικός περνά τεράστιο κομμάτι της ημέρας με τα παιδιά, πολύ μεγαλύτερο από ότι περνάμε εμείς οι κοινωνικοί λειτουργοί, οπότε μία κουβέντα μαζί τους μπορεί πάντοτε να σου δώσει πολύ ασφαλείς και καλές πληροφορίες, για το ποιο είναι το προφίλ μιας τάξης και να σου επισημάνει το ποια είναι τα παιδιά, με τα οποία πρέπει κανείς να ασχοληθεί πρώτα. Εεεε..οπότε ναι υπήρχε συνεργασία και πολύ στενή και την επιδίωκαν οι δάσκαλοι. Αλλά είχε και άλλο σκέλος η ερώτηση, το οποίο δεν το θυμάμαι. Μήπως θα μπορούσες να το επαναλάβεις;

Ναι βέβαια.. Με ποιο τρόπο ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών. Έχουν πραγματοποιηθεί στοχευμένες παρεμβάσεις;

Με πολύ απλό τρόπο.. αρχικά με την εκτίμηση αναγκών για να δει τι πραγματικά χρειάζεται αυτός ο πληθυσμός, τους οποίους εξυπηρετεί και αφού εντοπίσει και κωδικοποιήσει αυτούς τους παράγοντες, βρει, τους κάνεις αριθμούς 1, 2, 3 ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουνε την ομαλή φοίτηση των παιδιών και την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο, να συνεργαστεί με όσους χρειάζεται, την οικογένεια, φορείς , το σχολείο ούτως ώστε να προσπαθήσει να άρει αυτούς τους περιοριστικούς παράγοντες. Και σίγουρα σε κάθε περίπτωση είναι ατομικό, δηλαδή μετά η κάθε περίπτωση εξετάζεται ατομικά, για τον κάθε μαθητή.

22. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν τον ρόλο σας;

Ποιο παράγοντες… μάλλον θα έλεγα η συνεχής αλλαγή των προσώπων στα σχολεία.. τι εννοώ.. κάθε χρονιά ως αναπληρωτές τοποθετούμαστε σε διαφορετικά σχολεία και κάθε φορά μέχρι να χτίσουμε μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και περνάνε ίσως και μήνες μέχρι να το πετύχουμε.. και όταν αρχίζει το σχολείο να σε εμπιστεύεται και άρα να κάνεις παρεμβάσεις αποτελεσματικές, πρέπει να φύγεις γιατί έχει τελειώσει η σχολική χρονιά και πολλές φορές μπορεί η παρέμβαση να μην έχει ολοκληρωθεί και ό επόμενος συνάδελφος να πρέπει να την ολοκληρώσει.. αυτό δεν βοηθά καθόλου…

23. Υπήρξε κάποια παρέμβαση κατά την οποία ο ρόλος σας ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης; Περιγράψτε.

Εεεεε ναι υπήρχε μία τέτοια υπόθεση με μία οικογένεια που τέλος πάντων με παρέμβαση, που και οι προηγούμενοι συνάδελφοι είχανε ξεκινήσει κι εγώ ολοκλήρωσα, ήταν καθοριστική σημασία ούτως ώστε να μπορέσει η οικογένεια να εξασφαλίσει σπίτι και τρόφιμα για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκειμένου να καταφέρει να επιβιώσουνε και χρειάστηκαν και άλλες μικρο-παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του χρόνου για τη συγκεκριμένη οικογένεια σε σχέση με ζητήματα υγείας των γονέων, σε σχέση με την άδεια παραμονής στην Ελλάδα, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Όμως μπορεί να είναι εξαιρετικής σημασίας στο να βοηθήσει κανείς να υποστηρίξει οικογένειες που βρίσκονται στο χείλος, δεν είναι όμως το μόνο σημαντικό. Δηλαδή οι ομάδες που έγιναν, τα project στην εκπαίδευση σε διαφορετικά ζητήματα, πέρα από των εκπαιδευτικών ζητημάτων, σε ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής σφαίρας της ζωής, τα οποία ενδιαφέρονται τα παιδιά, για μένα είναι εξίσου σημαντικά, δηλαδή ο ρόλος μας και εκεί είναι σπουδαίος. Δεν αρκεί στα παιδιά να μαθαίνουμε γράμματα μόνο, να το πω έτσι. Πρέπει… οφείλουμε να τα εκπαιδεύουμε και σε ζητήματα που αφορούν την ίδια τη ζωή. Ένας κοινωνικός λειτουργός είναι κατάλληλος για να βοηθήσει τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία.

Οι παρεμβάσεις αυτές ήτανε σε συνεργασία με τον σύλλογο …με κάποιον εκπαιδευτικό ας πούμε του τμήματος ΖΕΠ ή τις πραγματοποιήσατε μόνη σας;

Εξαρτάται την παρέμβαση. Ας πούμε τις ομάδες γονέων τις έκανα μόνη μου. Σε ότι αφορά τους μαθητές μεμονωμένα, σε κάποιες συνεργαζόμουνα με το δάσκαλο της τάξης, σε κάποιους συνεργαζόμουνα με το δάσκαλο του τμήματος υποδοχής, για άλλα παιδιά συνεργαζόμουνα με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, για άλλα με το διευθυντή… δηλαδή υπήρχε μία πολύπλευρη συνεργασία και πολλές φορές χρειάστηκε να συνεργαστούμε και όλοι μαζί για να πετύχουμε κάτι.

24. Θεωρείται υποστηρικτική την παρουσία του κ.λ. στις ΖΕΠ; είναι ωφέλιμο η παρουσία τους να διευρυνθεί (πχ σε ΔΥΕΠ ΖΕΠ, γενικά σχολεία) προς όφελος των μαθητών αλλά και της κοινωνίας;

Θεωρώ απαραίτητη την παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο της εκπαίδευσης κι όχι μόνο για να υποστηρίξει τους μαθητές του τμήματος υποδοχής,

τους μαθητές ΖΕΠ, αλλά για να υποστηρίξει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Δεν μπορεί κανείς να απομονώνει και να τοποθετεί ένα κοινωνικό λειτουργό σε ένα σχολείο για να ασχολείται μόνο με μία κοινωνική ομάδα, οφείλει να βλέπει και να αφουγκράζεται το σχολείο σαν κοινότητα, σαν ολότητα... Για μένα θα έπρεπε να παύσει πια να περιβάλλεται η παρουσία μας, εεε….έτσι με τον μανδύα της υποστήριξης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων όπως η ΕΔΕΑΥ ας πούμε για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή αναπηρία, ή οι κοινωνικοί λειτουργοί που προσλήφθηκαν για να υποστηρίξουνε μόνο για τα ζητήματα που αφορούν τον covid ή κοινωνικοί λειτουργοί για τα τμήματα ΖΕΠ. Όχι, κοινωνικοί λειτουργοί για όλη τη σχολική κοινότητα και κάθε σχολείο να έχει το δικό του κοινωνικό λειτουργό. Είναι σημαντικό να μείνω στην ανάγκη σταθερότητας, σταθερής παρουσίας και παρουσίας ανθρώπων που δεν κάνουν μια δουλειά για ένα χρόνο και στη συνέχεια θα φεύγουνε γιατί είναι αναπληρωτές και απολύονται στο τέλος της χρονιάς, αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουνε το έργο τους και δεύτερο και τρίτο χρόνο εφόσον τέλος πάντων εεε…είναι δυνατόν και το επιθυμούν. Δηλαδή έχει μία σημασία κανείς να συνεχίζει τις παρεμβάσεις του και να έχουνε, να έχουνε βάθος χρόνου.

25. Με ποιον τρόπο θα μπορούσε ο ρόλος σας στο σχολείο ΖΕΠ να βελτιωθεί και να αναδειχθεί; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Θα έλεγα με την πρόσληψη μόνιμων κοινωνικών λειτουργών γενικά στον χώρο της εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή διότι τα προβλήματα πλέον που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειες τους είναι πολυπαραγοντικά.. η σταθερότητα των προσώπων στα σχολεία είναι πάγιο ζήτημα πια.. Επιπλέον πολύ σημαντικό και το ζήτημα των κτηρίων, της υποδομής, δεν υπάρχουν χώροι στα σχολεία να μας φιλοξενήσουν.. τα σχολεία είναι παλιά, με φθορές, με ελλείψεις σε υλικό.

26. Ποιο θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία;

Το σημαντικότερο για μένα είναι ότι μέσα από αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα…εεε..τα σχολεία, τα ….κάποια γενικά σχολεία εξοικειώθηκαν με την παρουσία μας στο χώρο του γενικού σχολείου, γιατί παραδοσιακά βρισκόμαστε μόνο στο χώρο της ειδικής αγωγής…εεε…και νομίζω ότι κι ως σύλλογος διδασκόντων και οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά και όλοι η κοινότητα βάζοντας μέσα και τους γονείς, αντιλήφθηκαν πόσο

σημαντική είναι η παρουσία μας στο χώρο του σχολείου και αυτό αν κανείς μπορούσε να το κάνει μετρήσιμο, φαίνεται από την ανταπόκριση και του συλλόγου διδασκόντων και των οικογενειών…εεε την παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείου δηλαδή εεε..κι εγώ φεύγοντας από εκεί…εεε…άφησα ανθρώπους, οι οποίοι στη συνέχεια, την επόμενη σχολική χρονιά με έψαξαν και με αναζήτησαν και αναρωτήθηκαν εάν θα ξαναπάω, εάν θα ξαναβρεθώ εκεί. Χωρίς να είναι προσωπικό είτε είμαι εγώ είτε οποιοσδήποτε άλλος συνάδελφος θεωρώ ότι θα γινότανε το ίδιο. Αναζητούν δηλαδή πια την παρουσία μας και αυτό είναι το πιο σημαντικό που έχει γίνει με την παρουσία μας τελικά. Αντιλήφθηκαν φαντάζομαι το ρόλο μας στην πράξη.

27. Με ποιους τρόπους μπορεί αυτή η διαδικασία να βελτιωθεί;

Θα πω αυτό που είπα και πριν… να γίνει όχι υπό τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων, αλλά με σταθερά, μόνιμα προγράμματα, να υπάρχει η παρουσία κοινωνικών λειτουργών σε επίπεδο κοινότητας, δηλαδή να αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Να μην πηγαίνει κανείς με προγράμματα συγκεκριμένα και να αντιμετωπίσει και να υποστηρίξει τις ανάγκες των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

28. Θέλετε να πείτε κάτι που δεν αναφέρθηκε προτού ολοκληρώσουμε;

Μμμμ όχι κάτι συγκεκριμένο.. θα ήθελα μόνο να σ ευχηθώ αυτή η εργασία να αναδείξει όλα αυτά τα ζητήματα που αφορούνε τους κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία με τάξεις ΖΕΠ, γιατί νομίζω ότι είναι μία μικρή κοινότητα των κοινωνικών λειτουργών των συγκεκριμένων, η οποία μπορεί να δείξει το δρόμο για το πόσο σημαντική είναι η παρουσία μας στα γενικά σχολεία.

Ναι και αυτός είναι ο στόχος! Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Συνέντευξη 2

1. **Τι σπουδές έχετε κάνει (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, άλλες σπουδές);**

   Βασικό πτυχίο είναι η κοινωνική εργασία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στη Κομοτηνή και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας της Κύπρου, στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επίσης έχω πιστοποιητικό επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

2. **Πόσο καιρό εργάζεσθε στην εκπαίδευση;**

   Εργάζομαι στην εκπαίδευση 5 σχολικά έτη.

3. **Πόσο καιρό εργασθήκατε σε ΖΕΠ;**

   Εργάσθηκα για ένα σχολικό χρόνο.

4. **Έχετε κάποια εξειδίκευση/σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση / ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;**

   Ναι έχω κάνει ένα σχετικό σεμινάριο, όπως προανέφερα, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ΕΚΠΑ.

5. **Θεωρείται επαρκή την εκπαίδευσή σας (πχ σε ζητήματα μετανάστευσης, ανθρώπινων δικαιωμάτων, υποστήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων);**

   Θα έλεγα ότι η επιμόρφωση που έχω κάνει, δεν ισοδυναμεί με ένα πτυχίο, τόσο ως προς την χρονική επάρκεια όσο και ως προς την ποιότητα των γνώσεων που λαμβάνει κανείς… ωστόσο το πανεπιστήμιο μας έδωσε αρκετό υλικό και είναι στην ευχέρεια του κάθε ατόμου πως θα το αξιοποιήσει, βέβαια δεν δόθηκε και η ανάλογη έκταση, η ανάλογη βαρύτητα, αφού ο χρόνος ήταν περιορισμένος.

6. **Σε ποιο σχολείο ΖΕΠ εργάζεσθε ή εργασθήκατε;**

   Εργάσθηκα σε ένα δημοτικό σχολείο στην Θεσσαλονίκη.

7. **Πόσες τάξεις υποδοχής υπάρχουν στο σχολείο στο οποίο εργάζεσθε;**

Υπήρχαν δύο τάξεις υποδοχής.

8. **Πόσα παιδιά φοιτούν στην τάξη υποδοχής; Τι ηλικίες έχουν και ποιες είναι οι χώρες προέλευσής τους; Βρίσκονται όλα στο ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο; Γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα;**

Το σχολείο είχε μαθητές Ρομά κατά 50% και οι υπόλοιποι ήταν μη Ρομά μαθητές. Υπήρχαν παιδιά από όλες τις ηλικίες. Δεν γνώριζαν όλα τα παιδιά την ελληνική γλώσσα πολλά από τα παιδιά.. σε σημείο που δεν μπορούσες να επικοινωνήσεις

9. **Έχετε αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία; Να έχουν δυσκολία στη γλώσσα, να μην συνεργάζονται, να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο;**

Ναι.. πολλά παιδιά επειδή δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν αυτό που ήθελαν και να ανταποκριθούν σε αυτό που τους ζητούσαμε.. συνήθως κάποιος από τους συμμαθητές έπαιρνε τον ρόλο του διερμηνέα και εξηγούσε και στις δύο πλευρές.. όταν βρισκόμουν στην τάξη και ζητούσα κάτι που δεν καταλάβαινε κάποιο από τα παιδιά, τότε ένα από τα άλλα παιδιά έκανε τη μετάφραση στην δική τους γλώσσα.

10. **Τι ανάγκες έχετε εντοπίσει ότι προκύπτουν από τους μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους;**

Προκύπτουν πολύ σοβαρές ανάγκες.. το να είναι κάποιο παιδί καλός μαθητής στο σχολείο είναι πολύ δευτερογενές, όταν υπάρχουν τόσο σοβαρά προβλήματα στο σπίτι.. Πολλές φορές στην οικογένεια προκύπταν προβλήματα με την αστυνομία, κυρίως ο πατέρας μιας οικογένειας αντιμετώπιζε τέτοια ζητήματα, προβλήματα με τα χαρτιά τους αν ήταν πχ. Αλβανοί Ρομά. Επίσης, το σοβαρότερο ήταν ότι δεν είχαν κάποια σταθερή εργασία από την οποία να μπορούν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα.. πολύ συχνά ο σύζυγος έφευγε στο εξωτερικό για να κάνει κάποια περιστασιακή δουλειά πχ. σε ναυπηγεία, εργοστάσια, οδηγός σε νταλίκες προκειμένου να μαζέψουν χρήματα και να συντηρήσουν την οικογένεια, διότι στην Ελλάδα δεν έβρισκαν εύκολα δουλειά.. οπότε η γυναίκα έμενε πίσω με τα παιδιά.. και πολύ συχνά ανέφεραν ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τις δουλειές στο σπίτι και σε αυτό το κομμάτι

συνεργάστηκα με το κέντρο κοινότητας, προκειμένου να βρούμε δραστηριότητες για να απασχοληθούν, δωρεάν. Κάποιες οικογένειες είχαν ανάγκη από τρόφιμα και ενδυμασία.. κατά τη γνώμη μου όλοι είχαν ανάγκη από ενημέρωση και κατεύθυνση ώστε να μπορούν να κινηθούν στη κοινότητα.

11. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των παιδιών;

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των παιδιών. Αρχικά, από τη πλευρά του σχολείου, έχω παρατηρήσει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην πραγματικότητα δεν επιθυμούν να αλλάξουν την νοοτροπία της σε αυτό το κομμάτι της ένταξης.. πχ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να τροποποιήσουν για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα στη τάξη, να συμφιλιωθούν με το γεγονός ότι όλα τα παιδιά δε μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και τρόπο.. για παράδειγμα αν έρθει ένα παιδί με συγκεκριμένο τρόπο ενδυμασίας, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί αρνητικά από έναν εκπαιδευτικό.. φυσικά στην μεταξύ της κοινότητα εννοώ, όχι παρά πέρα.. δηλαδή μέσα από συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων διαπίστωσα μια ρατσιστική τάση, ακόμα και χλευασμό κάποιες φορές απέναντι σε ένα παιδί από την πλευρά κάποιων εκπαιδευτικών.

12. Έχετε εντοπίσει προβλήματα, τα οποία αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία (πχ ρατσιστικές επιθέσεις). Πως το διαχειριστήκατε;

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα μικρά παιδιά που δεν έχουν ακόμα εκλάβει τέτοια ερεθίσματα (ρατσισμού) δεν βγάζουν ρατσισμό το ένα απέναντι στο άλλο.. αυτό παρατήρησα και στο σχολείο, τα μικρά παιδιά παίζανε πολύ πιο εύκολα μεταξύ τους.. όμως όσο μεγάλωνε η ηλικία, δηλαδή Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξη, έβλεπες ότι έβγαζαν μια ρατσιστική διάθεση.. τα μη Ρομά προς τα Ρομά παιδιά.. πραγματικά δεν ξέρω ποια είναι αυτά τα ερεθίσματα που ενίσχυαν αυτή τη ρατσιστική τάση.. Αυτό που έκανα αρχικά ήταν να διαχειριστώ την κατάσταση εκείνη τη στιγμή, εντελώς «πυροσβεστικά» πχ να χωρίσω τα παιδιά σε έναν τσακωμό και σε δεύτερο χρόνο μέσα από κάποια δραστηριότητα (παιχνίδι) να δούμε τι πήγε στραβά και πως μπορεί το κάθε παιδί να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις.

13. Υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση από σχολείου ανάμεσα της μαθητές Ρομά και μη Ρομα;

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η ιδιοσυγκρασία του ανθρώπου παίζει καθοριστικό ρόλο, πέρα από την εκπαίδευση.. και τι εννοώ.. έχω συναντήσει εκπαιδευτικό που ήταν εξαιρετικός και ακολουθούσε μια ενταξιακή πολιτική, όσο μπορούσε διότι ήταν μεγάλος σε ηλικία, έδινε αγάπη στα παιδιά και αυτό είναι πολύ σημαντικό.. όπως και ο διευθυντής σε αυτό το σχολείο ακολουθούσε μια ενταξιακή πολιτική, ενδιαφερόταν για τα παιδιά και τις οικογένειες, άκουγε με προσοχή τη γνώμη του συλλόγου, αλλά και του καθένα ξεχωριστά. Όμως υπήρχαν και αυτοί που δεν ασχολήθηκαν με το κομμάτι της ένταξης.. πολλές φορές έστελναν τα παιδιά Ρομά στο τμήμα υποδοχής όταν ήθελαν να παραδώσουν μάθημα και θεωρούσαν ότι τα παιδιά αυτά, ενοχλούν.. με αποτέλεσμα το τμήμα υποδοχής εκείνη την ώρα να έχει παιδιά από όλες τις τάξεις, ανακατεμένα χωρίς συνοχή, απλά και μόνο για να αποσυμφοριστεί η τάξη του εκπαιδευτικού..

14. Ποια η συμβολή των κ.λ. στην αλληλεπίδραση των μαθητών;

Πέρα από την διασύνδεση που γίνεται με την κοινότητα, σε ενδοσχολικό επίπεδο γίνονται σημαντικές παρεμβάσεις. Αρχικά, ανέφερα στον σύλλογο διδασκόντων ότι θα ήθελα να πραγματοποιήσω κάποιες παρεμβάσεις, αφού πρώτα με ενημερώσει ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά ποιες ανάγκες προκύπτουν στην τάξη του.. για παράδειγμα ρατσιστικά ζητήματα, ζητήματα ένταξης κλπ. Αφού λοιπόν συνέλεξα τα δεδομένα μου, σχεδίασα και εφάρμοσα της παρεμβάσεις μου σε κάθε τάξη ξεχωριστά. Οι παρεμβάσεις γίνονταν συστηματικά, οπότε κάθε μέρα έμπαινα σε τάξεις και έκανα παρεμβάσεις. Της, έπαιρνα ατομικά κάποια παιδιά, ύστερα φυσικά από ενυπόγραφη δήλωση του γονέα και έκανα ατομικές παρεμβάσεις, κυρίως ψυχοκοινωνική στήριξη (κοινωνική εργασία με άτομα). Είναι πρωταρχικής σημασίας ένα παιδί να είναι πρώτα καλά μέσα του και στο σπίτι του και μετά να είναι καλός μαθητής.

15. Ποιος είναι ο ρόλος της κ.λ σε σχολείο ΖΕΠ και πως της τον αντιλαμβάνεστε;

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα τέτοιο σχολείο θα έλεγα πως είναι κάπως πολυμορφικός.. έτσι τον αντιλαμβάνομαι.. σίγουρα θα πραγματοποιήσει παρεμβάσεις ένταξης και ενσωμάτωσης.. παρεμβάσεις για διάφορα κοινωνικά θέματα που προκύπτουν.. εγώ προσωπικά είχα και συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες,

αστυνομικές αρχές. Κάναμε δηλαδή και παρεμβάσεις εκτός σχολείου που της αφορούσαν τα παιδιά του σχολείου. και θα δώσω ένα παράδειγμα για να γίνω πιο κατανοητή.. υπήρχαν λοιπόν παιδιά που δεν είχαν επώνυμο και έπρεπε να διευθετήσουμε το θέμα της ονοματοδοσίας, που σημαίνει ότι έπρεπε να συνεργαστούμε με τον Δήμο ή με την αστυνομία σε περίπτωση που ο γονέας ήταν φυλακή.

16. Πως το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου αντιλαμβάνεται τον ρόλο της;

Αυτό είναι ένα ζήτημα που προκύπτει συχνά σε σχέση με τον ρόλο της.. πολλοί συνάδελφοι δεν γνωρίζουν τι ακριβώς κάνουμε.. ωστόσο το συγκεκριμένο σχολείο έχει αρκετά χρόνιά κ.λ., όποτε λίγο πολύ όλοι γνωρίζουν τον ρόλο της.. αυτό που συναντώ πιο συχνά είναι πως θεωρούν ότι είμαστε ειδικοί και πως με έναν «μαγικό» τρόπο θα λύσουμε όλα τα προβλήματα παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών.

17. Ποιες δεξιότητες και ποια προσόντα θεωρείται ότι είναι καλό να έχει της κ.λ. προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του σε ένα σχολείο ΖΕΠ;

Ωραία ερώτηση! Χρειάζεται να έχει από όλα.. να είναι επικοινωνιακός πρώτα από όλα.. να είναι καλός ακροατής, διαμεσολαβητής, να έχει ενσυναίσθηση.. να μπορεί να διαχειριστεί καταστάσεις κρίσης με ψυχραιμία και καθαρή ματιά.. να μην έχει προκαταλήψεις, να είναι όσο αντικειμενικός γίνεται, να μπορεί να κάνει ορθή εκτίμηση αναγκών.. να μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά, να έχει ομαδικό πνεύμα.

18. Ποια εργαλεία χρησιμοποιεί ένας κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία ΖΕΠ;

Βασικό και κύριο εργαλείο είναι πρώτα από όλα το κοινωνικό ιστορικό. Είναι το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιούμε στην επαφή με τον γονέα, δίνει πληροφορίες για το παιδί, την οικογένεια, το περιβάλλον, είναι πολύτιμο εργαλείο. Επιπλέον, χρησιμοποιώ την παρατήρηση, η οποία επίσης σου δίνει πληροφορίες για τα παιδία και σε βοηθά να ερμηνεύσεις διάφορες συμπεριφορές.. και χρησιμοποιώ και το παιδικό ιχνογράφημα, το οποίο επίσης μπορεί να δείξει καταστάσεις και συναισθήματα που το παιδί έχει βιώσει

19. Ποια η συνεργασία της με την οικογένεια των μαθητών/τριών; Ποια η στάση της απέναντι στο σχολείο πριν και μετά την παρουσία της; Υπήρξε διαφοροποίηση;

Η συνεργασία μου με κάποιες από της οικογένειες ήταν συχνή γιατί είχαμε μεγάλη σχολική διαρροή.. δηλαδή με το που γράφανε τα παιδιά της σχολείο, εξαφανίζονταν.. μπορεί να λείπανε για μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να κάνω συνεχώς επισκέψεις κατ' οίκον είτε με τον εκπαιδευτικό είτε με τον διευθυντή του σχολείου, έπειτα πάντα από τηλεφωνική επικοινωνία με τον γονέα. Βέβαια υπήρχαν και οι οικογένειες που έστελναν κανονικά (τακτικά) τα παιδιά της σχολείο, ήταν φροντισμένα, είχαν μαζί της υγιεινό πρωινό ακολουθώντας της κατευθύνσεις που της δίναμε.. Ουσιαστικά έκανα συμβουλευτική γονέων.. προσπαθήσαμε μαζί με της γονείς (με κάποιους, όχι όλους) να διαμορφώσουμε μια καθημερινότητα για τα παιδιά της, η οποία να συμπεριλαμβάνει το σχολείο, το διάβασμα μετά το σχολείο, την ξεκούραση, το παιχνίδι.. αυτό ήταν πολύ δύσκολο γιατί μιλάμε για διαφορετική κουλτούρα αυτών των πληθυσμών, αλλά καταφέραμε κάποια πράγματα.. Διαφοροποίηση δεν ξέρω αν υπήρξε, διότι στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει κ.λ. τα τελευταία δέκα έτη, όποτε είναι γνωστός ο θεσμός και οι πρακτικές που εφαρμόζει της κ.λ. στο σχολείο.

20. Της από της ρόλους του κλ στην εκπαίδευση είναι και η διασύνδεση με φορείς. Πραγματοποιήσατε τέτοιου είδους παρεμβάσεις; χρειάστηκε να κάνετε παραπομπή; Περιγράψτε.

Πάρα πολύ συχνά θα έλεγα.. συνεργάστηκα με φορείς και δούλεψα πολύ κοινωνική εργασία με κοινότητα. Είχα σχεδόν καθημερινή επαφή με το κέντρο κοινότητας, το οποίο συνεργάζονταν με το κοινωνικό ιατρείο και της οικογένειες Ρομά, ώστε να κάνουν τα παιδιά τα απαραίτητα εμβόλια και να ενημερωθούν οι γονείς για της ενέργειες που έπρεπε να κάνουν.. της ενημερώνονταν για τα επιδόματα που μπορούσαν να λάβουν. Είχα συχνή συνεργασία με το αστυνομικό τμήμα κυρίως για θέματα ονοματοδοσίας των παιδιών.

21. Με ποιόν τρόπο ο κ.λ. συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών (παρεμβάσεις); Υπάρχει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΖΕΠ ή/ και με τον σύλλογο διδασκόντων; και με ποιόν τρόπο επιτυγχάνεται (πχ συλλογικές δράσεις σχολείου, εκδηλώσεις, ημερίδες, κ.α.);

Της ανέφερα και παραπάνω έχω πραγματοποιήσει συστηματικές παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης με όλα τα παιδιά. Σχεδίασα και εφάρμοσα προγράμματα παρέμβασης σε κάθε τάξη ξεχωριστά, τα οποία βασίζονταν κάθε φορά της ανάγκες που προκύπταν σε κάθε τάξη, σύμφωνα με τη γνώμη του εκάστοτε εκπαιδευτικού..

Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα κάποιου προγράμματος παρέμβασης;

Ναι βέβαια. Έκανα ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό στα παιδιά της πέμπτης δημοτικού, διότι ο εκπαιδευτικός της τάξης παρατήρησε ότι απομόνωναν κάποιο συγκεκριμένο παιδί και το κορόιδευαν τα υπόλοιπα παιδιά, λόγω καταγωγής. Σε μια λοιπόν δραστηριότητα που της έβαλα, έπρεπε τα παιδιά να πιάσουν το ένα το χέρι του άλλου και να δημιουργήσουν έναν κύκλο και τότε είδα ότι κανείς δεν ήθελε να πιάσει το χέρι του εν λόγω παιδιού, διότι ήταν Ρομά –ενώ τα υπόλοιπα ήταν μη Ρομά-.. οπότε τελείως παρορμητικά και αυθόρμητα έπιασα εγώ το χέρι αυτού του παιδιού αναφέροντας ότι θα λάβω και η ίδια μέρος στη δραστηριότητα.. όταν σιγά σιγά βγήκα από την δραστηριότητα, είδα ότι η διπλανή αυτού του παιδιού του έπιασε το χέρι και έκαναν κύκλο.. στο τέλος μιλήσαμε για τα συναισθήματα που προκάλεσε στα παιδιά η δραστηριότητα.

22. Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι δυσχεραίνουν τον ρόλο σας;

πολλές φορές συνάντησα τοίχο από την πλευρά των εκπαιδευτικών.. γενικά υπήρχε η νοοτροπία ότι είμαστε χωρίο (διότι σε χωριό ήταν το σχολείο) και το θεωρούμε τσιφλίκι μας το σχολείο.. όταν ήθελα να κάνω κάποια παρέμβαση η οποία τους φαινόταν «ξένη» δεν την υποστήριζαν.. επίσης όταν έβλεπαν ότι κέρδιζα την εμπιστοσύνη και την αγάπη των παιδιών με τις παρεμβάσεις μου, συχνά θα μιλούσαν άσχημα για εμένα, σαν να μην τους άρεσε που κέρδιζα τα παιδιά.. και από την άλλη δεν προσπαθούν και αυτοί να έρθουν κοντά στα παιδιά γιατί θεωρώ ότι λειτουργούν λίγο άκαμπτα.

23. Υπήρξε κάποια παρέμβαση κατά την οποία ο ρόλος της ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης; Περιγράψτε.

Θα έλεγα οι εισαγγελικές παρεμβάσεις που έγιναν, ύστερα από καταγγελία από την πλευρά του σχολείου για ζητήματα ενδοοικογενειακής βίας εις βάρος των παιδιών.. Δεν θα ξεχάσω ότι υπήρχαν παιδιά που ήξεραν ότι ο γονέας (ο πατέρας) μπαινοβγαίνει στην φυλακή και το παρουσίαζαν ως κάτι που συμβαίνει σε όλους, ως κάτι σύνηθες.

24. Θεωρείται υποστηρικτική την παρουσία του κ.λ. της ΖΕΠ; είναι ωφέλιμο η παρουσία της να διευρυνθεί (πχ σε ΔΥΕΠ ΖΕΠ, γενικά σχολεία) της όφελος των μαθητών αλλά και της κοινωνίας;

Η παρουσία μας στα σχολεία είναι πολύ σημαντική.. αυτό που παρατηρώ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία παίρνουν πολλές πληροφορίες από τους νεότερους συναδέλφους τους, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται συνεχώς.. βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είναι κανείς ευέλικτος και ανοιχτόμυαλος, να μπορεί να ακούσει και να διαχειριστεί τις νέες πρακτικές. Ένα θέμα μαθησιακό ή συμπεριφορικό δεν περιορίζεται μόνο σε κάποια ευπαθή/ευάλωτη ομάδα, αλλά αφορά εν δυνάμει όλους τους μαθητές, οπότε υπό αυτό το πρίσμα η κοινωνική εργασία αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο την ειδική αγωγή και θεωρώ απαραίτητη την παρουσία της σε όλα τα σχολεία.

25. Με ποιον τρόπο θα μπορούσε ο ρόλος σας στο σχολείο ΖΕΠ να βελτιωθεί και να αναδειχθεί; Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

Θα έλεγα με μόνιμες προσλήψεις Κ.Λ. στην εκπαίδευση, να ανοίξουν οργανικές θέσεις, διότι χρειάζεται σταθερότητα προσώπων στο επάγγελμα μας.. είναι πολύ δύσκολο να κερδίσεις την εμπιστοσύνη κάθε φορά ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.. επίσης η εποπτεία είναι πολύ σημαντική για να μπορούν και οι νέοι συνάδελφοι να υποστηριχθούν, αλλά και οι παλιοί.. και επίσης ένα πιο συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο θα βοηθούσε.

26. Ποιο θεωρείται ότι είναι το αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία;

Είναι πολύ υποστηρικτικό και βοηθητικό προς τους μαθητές που συμμετέχουν.. ειδικά στις μικρές τάξεις που οι παρεμβάσεις είναι καθοριστικές.. Ως προς την

κοινωνία, νομίζω είναι νωρίς να βγάλουμε συμπεράσματα.. σίγουρα ο στόχος είναι η συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο και στην κοινωνία.

27. Με ποιους τρόπους μπορεί αυτή η διαδικασία να βελτιωθεί;

Μμμμμ… πως μπορεί να βελτιωθεί… θα έλεγα ότι σημαντικό είναι η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής να γίνεται από την αρχή του σχολικού έτους και αυτό το λέω γιατί κάθε χρόνο οι προσλήψεις καθυστερούν. Ακόμη χρειάζεται να αυξηθούν οι ώρες συμμετοχής του παιδιού στην τάξη υποδοχής και ειδικότερα των παιδιών μικρότερων τάξεων και κατ' επέκταση και η αύξηση των τμημάτων υποδοχής και των εκπαιδευτικών.. και φυσικά το πρόβλημα τις υποδομής, δεν έχουμε κατάλληλους χώρους, τα σχολεία μας είναι παλιά, κάποια δεν έχουν θέρμανση..

28. Θέλετε να πείτε κάτι που δεν αναφέρθηκε προτού ολοκληρώσουμε;

Νομίζω τα συζητήσαμε όλα..

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης

ΚΛ 9	
Θεματικοί άξονες - Κατηγορίες	**Κωδικοί**
ΠΡΟΦΙΛ	**Φύλο:** Γυναίκα **Ηλικία:** 42 **Βασικές σπουδές:** ΑΕΙ Θράκης **Πρόσθετες σπουδές:** Μεταπτυχιακό **Υπηρεσιακή κατάσταση:** Αναπληρώτρια **Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:** 5 **Έτη υπηρεσίας σε ΖΕΠ:** 1
Πρώτος Θεματικός Άξονας: **Συνθήκες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών/τριών**	
1. Περιγραφή των δυσκολιών των μαθητών/τριών	**ΔΔΣΓΛ** = Δυσκολίες στη γλώσσα
2. Περιγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών	**ΟΙΑ** = Οικονομικές ανάγκες
3. Περιγραφή των αναγκών των οικογενειών	**ΑΕΓ** = Ανάγκη εργασίας γονέων
4. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών	**ΔΕΕΝΤΑ** = Δεν είμαστε έτοιμοι να τους αποδεχτούμε
5. Προβλήματα που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία	**ΡΣΜΤΟΤΠ** =Ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ των ομάδων των παιδιών
6. Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδεικνύονται από την πολιτισμική ποικιλομορφία	**ΣΧΚΕΦΣΔΡ** = Σχεδιασμός και εφαρμογή σχετικής δραστηριότητας
Δεύτερος Θεματικός Άξονας: **Ρόλος, αρμοδιότητες, δεξιότητες, κοινωνικού λειτουργού**	
7. Περιγραφή του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΔΟΜΜ** = Δημιουργεί ομάδες με μαθητές **ΔΟΜΓ** = Δημιουργεί ομάδες με γονείς **ΠΣΥ** = Παρέχει συμβουλευτική στήριξη
8. Χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΣΥΝΚΡ** = Συνδετικός κρίκος **ΔΙΑΜ** = Διαμεσολαβητικός **ΠΟΛ** = Πολυδιάστατος

	ΣΥΝΕΡ = Συνεργατικός
9. Εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός στις ΖΕΠ	**ΚΟΙΝΙΣ =** Κοινωνικό Ιστορικό **ΠΑΡΑΤ =** Παρατήρηση **ΠΑΡΑΜ =** Παραμύθι
10. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΠΤΘΕ** = Προσωρινότητα της θέσης εργασίας **ΠΡΥΠΣ** = Προβλήματα υποδομής των σχολείων **ΑΚΣΤΕΚ** = Άκαμπτη στάση εκπαιδευτικών
11. Περιγραφή παρέμβασης κατά την οποία ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ήταν καθοριστικός για την εξέλιξη της υπόθεσης	**ΔΕΠΣΜ** = Διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς μαθητή **ΣΝΜΣΥ** = Συνοδεία μαθητή σε υπηρεσία
12. Δράσεις διασύνδεσης σχολείου με φορείς στην κοινότητα	**ΣΜΚΥΔ** = Συνεργασία με Κοινωνική Υπηρεσία Δήμου **ΣΜΕΑ** = Συνεργασία με εισαγγελία ανηλίκων
13. Συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών	**ΤΣΜΚΟ** = Τακτική συνεργασία με κάποιες οικογένειες **ΑΤΣΤΣ** = Ανάδειξη της σημαντικότητας του σχολείου
14. Τρόποι με τους οποίους συμβάλει ο κοινωνικός λειτουργός στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών	**ΔΣΧΗΜ** = Διοργάνωση σχολικής ημερίδας **ΔΟΓ** = Δημιουργία ομάδας γονέων
15. Διεπιστημονική συνεργασία του Κοινωνικού Λειτουργού με εκπαιδευτικούς	**ΣΧΕΦΚΠ** = Σχεδιασμός και εφαρμογή κοινών προγραμμάτων
16. Αντίληψη του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού από τις άλλες ειδικότητες στις ΖΕΠ	**ΧΡΝΕΞΡΜ** =Χρειάστηκε να εξηγήσω τον ρόλο μου **ΥΠΤΡ** = Υποτίμηση του ρόλου
17. Τα προσόντα και οι δεξιότητες που χρησιμεύουν στον Κοινωνικό Λειτουργό που εργάζεται στις ΖΕΠ	**ΕΠΙΚΔ** = Επικοινωνιακές δεξιότητες **ΕΥΕ** = Να έχει ευελιξία **ΚΑΑΚ** = Να είναι καλός ακροατής **ΝΠΤΚΑΚΚΔ** = Να προάγει την κοινωνική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη **ΝΕΣΥΣΚ** = Να έχει συγκροτημένη σκέψη

Τρίτος Θεματικός Άξονας: **Αξιολόγηση διαδικασίας και ρόλου -προτάσεις για βελτίωση**	
18. Αξιολόγηση της παρουσίας του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΕΠΑΝ** = Επιτακτική ανάγκη **ΑΠΑΡ** = Απαραίτητη
19. Τρόποι βελτίωσης του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στις ΖΕΠ	**ΕΠΟ** = Εποπτεία **ΕΚΚΛ** = Εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών **ΣΧΚΟΙΝΥΠ** = Σχολική Κοινωνική Υπηρεσία **ΔΟΘΕ** = Δημιουργία οργανικών θέσεων εργασίας **ΠΡΜΚΛ** = Προσλήψεις μόνιμων κοινωνικών λειτουργών
20. Αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ στους μαθητές, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία	**ΒΟΗ** = Βοηθητικός
21. Τρόποι βελτίωσης του προγράμματος στις ΖΕΠ	ΤΕΣΕΤΑΣΧ = Τοποθέτηση εκπαιδευτικών στην έναρξη της σχολικής χρονιάς ΤΠΕΣΤΥ = Τοποθέτηση περισσότερων εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής ΑΤΥ = Αύξηση τμημάτων υποδοχής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετέχοντα

1. **Φύλο:**

Γυναίκα ☐ Άνδρας ☐

2. **Ηλικία:**

31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐

3. **Βασικές Σπουδές:**

ΑΕΙ Κοινωνικής Διοίκησης (Κατεύθυνση Κοινωνικής Εργασίας) Δ.Π.Θ. ☐

ΑΤΕΙ Κοινωνικής Εργασίας Αθηνών ☐

ΑΤΕΙ Κοινωνικής Εργασίας Πάτρας ☐

4. **Πρόσθετες Σπουδές:**

☐ Διδακτορικό, προσδιόρισε……...……...

☐ Μεταπτυχιακό, προσδιόρισε…….....

☐ Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, προσδιόρισε…….....

☐ Σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο, προσδιόρισε…….

☐ Άλλο, προσδιόρισε…….....

5. **Υπηρεσιακή κατάσταση:**

Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐

6. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση:

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐

7. Συνολική προϋπηρεσία σε σχολείο ΖΕΠ:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Θεωρείται επαρκή την εκπαίδευσή σας;

Ναι ☐ Όχι ☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Σχολεία ΖΕΠ στα οποία τοποθετούνται κοινωνικοί λειτουργοί

	Π.Δ.Ε.	Δ/ΝΣΗ Π.Ε.	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΘΕΣΕΙΣ
1	ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΗΒΑΣ	1
2	ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΡΧΟΜΕΝΟΥ	1
3	ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΡΧΟΜΕΝΟΥ	1
4	ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΙΑΡΤΟΥ	1
5	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΥΓΟΛΑΤΙΟΥ	1
6	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΥΓΟΛΑΤΙΟΥ	1
7	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΑΜΙΛΙΩΝ	1
8	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΠΡΟΧΩΜΑΤΟΣ	1
9	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΙΟΣ	1
10	ΚΡΗΤΗΣ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	3ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΑΛΙΚΑΡΝΑΣΣΟΥ	1
11	ΚΡΗΤΗΣ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΑΛΙΚΑΡΝΑΣΣΟΥ	1
12	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΙΑΝΟΒΕΡΓΙΟΥ-ΑΡΑΧΟΥ - ΛΙΑΝΟΒΕΡΓΙ	1
13	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ	1
14	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	6ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑΣ	1
15	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΥΦΗΣ ΗΜΑΘΙΑΣ	1
16	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	3ο ΔΙΑΠ. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ	1
17	ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	5ο ΔΙΑΠ. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ	1
18	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΦΑΔΩΝ	1
19	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	18ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	1
20	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	11ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	1
21	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	33ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	1
22	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΡΝΑΒΟΥ	1
23	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1

			ΤΥΡΝΑΒΟΥ	
24	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΛΑΡΙΣΑΣ	4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΑΡΣΑΛΩΝ	1
25	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΧΑΪΑΣ	1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΩ ΑΧΑΪΑΣ	1
26	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΧΑΪΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΩ ΑΧΑΪΑΣ	1
27	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΧΑΪΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΓΕΪΚΩΝ	1
28	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	1
29	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	1
30	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	11ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΥΡΓΟΥ	1
31	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΕΝΤΡΟΥ	1
32	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΙΤΩΛΟΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	13ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΙΝΙΟΥ	1
33	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΦΥΡΙΟΥ	1
34	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	3ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΦΥΡΙΟΥ	1
35	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	1
36	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	5ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	1
37	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	1
38	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	6ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ	1
39	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	7ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ	1
40	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	16ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	1
41	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	23ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	1
42	ΑΤΤΙΚΗΣ	Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ	2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ	1
43	ΑΝΑΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ	ΡΟΔΟΠΗΣ	12ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	1
44	ΑΝΑΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ	ΡΟΔΟΠΗΣ	9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	1
45	ΑΝΑΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ	ΞΑΝΘΗΣ	15ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΞΑΝΘΗΣ	1
46	ΑΝΑΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ 7	ΞΑΝΘΗΣ	20ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΞΑΝΘΗΣ	1
47	ΑΝΑΤ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ	ΚΑΒΑΛΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΡΥΣΟΧΩΡΙΟΥ	1