

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατσαμά, Ειρήνη,¹ Μπισμπινικάκη, Ιουλία,² Βασιλόπουλος, Βασίλης³

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει μια έρευνα για την Κοινωνική Εργασία σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Η Κοινωνική Εργασία στην ΕΑΕ, αποτελεί ένα εξειδικευμένο πεδίο πρακτικής των κοινωνικών λειτουργών οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με στόχο την αντιμετώπιση των σύνθετων δυσκολιών που επηρεάζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των κοινωνικών λειτουργών στην ΕΑΕ, αναφορικά με τη σχολική κοινωνική εργασία. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν οι στόχοι τους, αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά, όπως και η αποτελεσματικότητα των δράσεών τους στη σχολική κοινότητα καθώς και η συμβολή της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. Αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα παραγόμενα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της άσκησης της σχολικής κοινωνικής εργασίας και τη θετική επίδραση που επιφέρει σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινότητα. Η ανάλυση συμβάλλει στον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας αναφορικά με τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή, τις δυσκολίες που αναδύονται, τους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά, όπως και στην αποτελεσματικότητα των δράσεων στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική υγεία, σχολική κοινωνική εργασία, ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Σχολική Κοινωνική Εργασία

Η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο δικαίωμα των παιδιών και κατοχυρώνεται νομικά από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η πολιτεία οφείλει να υπερασπίζεται αυτό το δικαίωμα για όλα τα παιδιά αποτρέποντας τις διακρίσεις και

1. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης Δ.Π.Θ.
2. Κοινωνική Λειτουργός, απόφοιτη του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας
3. Κοινωνικός Λειτουργός, απόφοιτος του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας

εξασφαλίζοντας τις συνθήκες που επιτρέπουν την αξιοπρεπή φοίτησή τους. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο νόμος στη χώρα μας προβλέπει την ειδική εκπαίδευσή τους και φροντίδα σε εξειδικευμένες δομές ώστε να μην αποκλείονται από την εκπαίδευση, αλλά να μπορούν αυτόνομα να συμμετέχουν σε αυτή. Η σχολική κοινωνική εργασία βρίσκει εφαρμογή σε αντίστοιχες δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν τη στήριξη των μαθητών προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν διακρίσεις, ενώ παράλληλα λειτουργούν ενισχυτικά στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω εξατομικευμένων δράσεων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αποσκοπούν στην αυτόνομη διαβίωση και στη σχολική προσαρμογή. Παράλληλα, συνεργάζονται με γονείς, εκπαιδευτικούς και την κοινότητα προκειμένου να ενημερώνουν για τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών, να παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία, να διευκολύνουν τη διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες και να αποτρέπουν το στίγμα ευαισθητοποιώντας το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, η οικοσυστημική προσέγγιση στην κοινωνική εργασία και στη σχολική κοινωνική εργασία ειδικότερα, πρεσβεύει την άποψη πως κάθε άτομο είναι ένα σύστημα, το οποίο αποτελεί μέρος πολλών ευρύτερων συστημάτων και οποιαδήποτε παρέμβαση των επαγγελματιών σε αυτά είναι ικανή να διαμορφώσει τις συμπεριφορές τους και κατά επέκταση την εξέλιξη του ίδιου του ατόμου στο οποίο ασκούν επίδραση (Stokley *et al.*, 2010).

Η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί μία ειδική περιοχή γνώσης και δραστηριότητας στον κλάδο της κοινωνικής εργασίας καθώς αναπτύσσει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, θεωρία, οργάνωση αλλά και μελέτη των επιστημονικών μεθόδων (Constable, 2008). Ο Stokley *et al.* (2010) ορίζουν τη σχολική κοινωνική εργασία ως εξειδίκευση της κοινωνικής εργασίας, προσθέτοντας πως απαραίτητη είναι η παρουσίαση νέων δεδομένων ως προς την πρακτική εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας ώστε να αναδειχθούν νέες μελλοντικές πτυχές του επαγγέλματος σε ερευνητικό, πρακτικό και πολιτικό επίπεδο.

Στην Ελλάδα, τα καθήκοντα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και η τοποθέτησή τους στα σχολικά πλαίσια έχουν καθιερωθεί από το 1974 με διατάξεις της κυβέρνησης, οι οποίες τροποποιούνται συνεχώς αλλά η εφαρμογή τους δεν έχει πραγματοποιηθεί. Η ύπαρξη των επαγγελματιών συναντάται μόνο σε σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και συμβουλευτικούς σταθμούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πιλήσης, 2014). Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) από το 1985 και εργάζονται ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει την παιδαγωγική τους κατάρτιση αναλαμβάνοντας θέσεις κλάδων Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες (Ν.2817/2000).

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών ήταν ανέκαθεν η στήριξη και η ενίσχυση των παιδιών που αδυνατούν να ενταχθούν για ποικίλους λόγους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχολική κοινωνική εργασία διέπεται από τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής εργασίας. Όπως επισημαίνει ο Constable (2008), η σχολική κοινωνική εργασία αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή ανεξαρτήτως ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, σεβόμενη τις διαφορές και προωθεί την ίση μεταχείριση στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά.

Η σχολική κοινωνική εργασία όμως, στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης, και προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της, χρειάζεται να εξασφαλίσει τη σύμπραξη με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Germain, 2008). Επομένως, η συνεργασία όλων των μερών της σχολικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητη ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται και ο ρόλος της οικογένειας κατά τη διαδικασία σχεδιασμού παρεμβάσεων (Kaparí & Stavrou, 2010· Μαρκουλάκη, 2011). Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία έχει διαπιστωθεί πως η γονική συμμετοχή είναι καθοριστική για τη μελλοντική εξέλιξή τους και για την επίτευξη σημαντικών κατορθωμάτων (Lian, Chung-ye Tse & Li, 2007).

Οι Παρεμβάσεις της Κοινωνικής Εργασίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, ο όρος «ειδική αγωγή» έχει αντικατασταθεί πλέον από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Η ΕΑΕ ως έννοια περιλαμβάνει όλες εκείνες τις υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν ελλείψεις ως προς τη σωματική, ψυχική και διανοητική αρτιότητα και χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης. Η πολιτεία δεσμεύεται να εξασφαλίζει πλήρως και να αναβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας ΕΑΕ στα άτομα με αναπηρία. Η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους για μόρφωση, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παραπάνω δέσμευσης (Ν.3699/2008).

Οι δομές που προβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ειδικά δημόσια ή ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, τάξεις οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα με τις υπόλοιπες τάξεις των κανονικών σχολείων, τάξεις που έχουν φροντιστηριακό χαρακτήρα, τμήματα ένταξης, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης (Βαστάκη, 2011· Κουρή, 2016). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία ΕΑΕ είναι στελεχωμένα από επαγγελματίες ψυχικής υγείας συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών λειτουργών, σε αντίθεση με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι αξιολογήσεις των αναγκών και των δυσκολιών πραγματοποιούνται από επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στην Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και στα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Ν.3699/2008).

Σύμφωνα με τον Constable (2008), ένα από τα κεντρικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση αναγνωρίζοντας το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής και σεβόμενη τις διαφορές του εκάστοτε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη θεώρηση θέτει τις βάσεις για την άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ. Επίσης, τα τελευταία 25 χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται προς τις προσπάθειες των αρμόδιων θεσμών της πολιτείας, οι οποίοι αναλαμβάνουν να συντονίζουν το εκπαιδευτικό έργο για ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2015 · Παπουτσάκη, 2014).

Πολλά είναι τα οφέλη που αναγνωρίζονται σταδιακά από τη συνεκπαίδευση των μαθητών. Μερικά από αυτά που εντοπίζονται από τους McLaughlin, Ryndak & Alper (2008), είναι η αύξηση των συμπεριφορών που υπακούουν σε κοινωνικούς κανόνες, η ενίσχυση της επίδρασης που ασκεί ο ένας στον άλλον, η σύναψη όλο και περισσότερων φιλικών σχέσεων βασισμένες στο θετικό συναίσθημα καθώς και η πιο εποικοδομητική αξιοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης χωρίς τον περιορισμό πρόσβασης μαθητών σε αυτή. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στην ΕΑΕ δεν περιορίζονται μόνο σε δομές ειδικής αγωγής αλλά συμβάλλουν με την παρουσία τους και στη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2015). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των σχολικών κοινωνικών λειτουργών καθώς και άλλων επαγγελματιών ψυχικής υγείας στις Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), όπου πραγματοποιούνται παρεμβάσεις εντός των τάξεων γενικής εκπαίδευσης. Οι διαθέσιμες σχολικές, οικογενειακές και περιβαλλοντικές πηγές ενισχύουν ή αντίθετα είναι ικανές να περιορίσουν τις παρεμβάσεις (Κασσέρη, 2015). Για παράδειγμα, σε πολλές χώρες του κόσμου ενώ προωθείται η ιδέα της ένταξης δεν έχουν προβλεφθεί οι κατάλληλες υποδομές και αυτό περιορίζει την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας (Angelides, Vrasidas, & Charalambous, 2007). Εκτός από την έλλειψη ή την ανεπάρκεια πόρων, εμπόδιο στην εφαρμογή της ένταξης είναι και οι ρητές ή υπόρρητες αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κασσέρη, 2014).

Η επιτυχημένη ένταξη προϋποθέτει τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον εξοπλισμό του σχολείου με κατάλληλα μέσα και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Επίσης, απαιτείται αξιολόγηση των προγραμμάτων, σωστός σχεδιασμός και ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (Charema, 2007). Ωστόσο, προκύπτει ένας προβληματισμός όσον αφορά τους μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες και τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές γενικών σχολείων. Κατά τον Norwich (2008), τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες αν διδάσκονται σε τάξεις γενικού σχολείου, είναι πιθανόν να χρήζουν φροντίδας από εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δομές με αποτέλεσμα να μην ωφελούνται από την ένταξή τους σε γενικά σχολεία. Στον αντίποδα, υποστηρίζεται πως αν τα ίδια παιδιά εντάσσονται σε εξειδικευμένες εγκαταστάσεις, ίσως να νιώθουν περιθωριοποιημένα και μη αποδεκτά από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικούς τους.

Γίνεται αντιληπτό πως το ενδιαφέρον της πολιτείας επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνώριση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση ευαισθητοποιεί τους αρμόδιους φορείς ώστε να επιχειρήσουν τον σχεδιασμό δομών οι οποίες θα είναι αξιοποιήσιμες και βοηθητικές για τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτών των δομών οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, στηριζόμενοι στις αρχές που διέπουν την κοινωνική εργασία και αναζητούν στήριξη από τους διαθέσιμους πόρους που εντοπίζονται εντός και εκτός των σχολικών μονάδων. Η επίτευξη της αποστολής της σχολικής κοινωνικής εργασίας βρίσκεται σε συνάρτηση με τον εντοπισμό και την ενίσχυση των δυνατοτήτων, των ευκαιριών και των προσδοκιών του μαθητή να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός του (Καλλινικάκη, 2014). Εντοπίζει και αναδεικνύει ικανότητες, ταλέντα, σχέσεις, δεξιότητες και χαρίσματα στα άτομα, ενώ παράλληλα εντοπίζει διαθέσιμους περιβαλλοντικούς πόρους (Cowger & Snively, 2006). Η εστίαση ωστόσο, στα θετικά σημεία και στις πηγές ενέργειας του ατόμου, όπως προκύπτει από την έρευνα και επισημαίνεται στη συνέχεια του παρόντος κειμένου, δείχνει να είναι δύσκολη για τους επαγγελματίες.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εκτιμούν τις ανάγκες και κάνουν χρήση πληθώρας πρακτικών δουλεύοντας είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Παρέχουν επιστημονική καθοδήγηση και στήριξη για τη λήψη αποφάσεων ή την αντιμετώπιση προβλημάτων, συνεργάζονται με την υπηρεσία επιμελητών ανηλίκων, συνηγορούν για την προστασία των παιδικών δικαιωμάτων και τροποποιούν τις παρεχόμενες ευκαιρίες εκπαίδευσης ώστε να αποφευχθεί η σχολική διαρροή (Κατσαμά, 2014). Παράλληλα, δικτυώνουν την οικογένεια και το σχολείο με υπηρεσίες της κοινότητας, συντονίζουν ομάδες ή δουλεύουν ατομικά με γονείς και μαθητές, ασκούν διοικητικά καθήκοντα και παράλληλα στηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό (Constable, 2008). Η συνεργασία με το προσωπικό έχει ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή του και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίας στήριξης (Γλαρέντζου, Καραγιάννη, Κοταλακίδης, Τζελφέ-Ανέστη, & Χαραμής, 2010).

Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί στην ανάπτυξη διεπιστημονικών συνεργασιών, οι ρόλοι στα πλαίσια της ΕΑΕ συχνά είναι συγκεχυμένοι. Η εμπειρία δείχνει πως οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί περιορίζονται στο έργο τους από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες δουλεύοντας με τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και με τους γονείς για συναισθηματική στήριξη και ενημέρωση (Κασσέρη, 2014). Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Stokley et al. (2010), επισημαίνοντας πως οι κοινωνικοί λειτουργοί συμμετέχουν σε επιτροπές των σχολείων και προωθούν δράσεις πρόληψης.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Η παρούσα μελέτη στόχο είχε τη διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στην ΕΑΕ, αναφορικά με τη σχολική κοινωνική εργασία στα ειδικά δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν οι στόχοι τους αναφορικά με τη σχολική κοινότητα, αναδείχθηκαν οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά, η αποτελεσματικότητα των δράσεών τους στη σχολική κοινότητα και η συμβολή της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. Η μελέτη αντλεί από την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη (Robson, 2010 · Babbie, 2011 · Καλλινικάκη, 2010 · Τσιώλης, 2014). Τα ευρήματα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην ΕΑΕ και του τρόπου άσκησής της καθώς και της επίδρασής της σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και παράλληλα δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα και τη σημασία του έργου της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάρτιο έως και τον Απρίλιο 2016 και συμμετείχαν συνολικά οκτώ (8) σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ειδικών δημοτικών σχολείων του Νομού Αττικής, με εμπειρία τουλάχιστον δέκα χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μία μόνο εξ' αυτών ανέφερε ένα έτος εμπειρίας ως σχολική κοινωνική λειτουργός. Επίσης, οι μισοί από τους μετέχοντες έλαβαν παιδαγωγική εκπαίδευση από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), καθώς η παιδαγωγική κατάρτιση μοριοδοτείται στους κοινωνικούς λειτουργούς που επιθυμούν να ασκήσουν το επάγγελμά τους στα ειδικά σχολεία. Τέλος, παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ως αναγκαίο προσόν για την πρόσληψή τους από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, την προϋπηρεσία σε άλλους φορείς ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι έχουν πολυετή επαγγελματική εμπειρία στο χώρο της ειδικής αγωγής η οποία κυμαίνεται από 1 έως 26 έτη.

Ο εντοπισμός των μετεχόντων πραγματοποιήθηκε μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Η σειρά ενεργειών που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή αναζήτηση των καταλόγων με τα αναγραφόμενα ειδικά δημοτικά σχολεία Αττικής. Έπειτα, έγινε η καταγραφή των σχολείων κατά αύξοντα αριθμό και στη συνέχεια ολοκληρώθηκε η επιλογή των σχολείων εφαρμόζοντας την αρχή της τυχαίας επιλογής. Σε δεύτερο στάδιο, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και καθορισμός συνάντησης κατόπιν συγκατάθεσής τους.

Ανάλυση δεδομένων

Η παραγωγή των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε μέσω της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης. Στη συνέχεια έγινε μία αρχική προσπάθεια κατηγοριοποίησης των δεδομένων, εντάσσοντας τα στους αντίστοιχους κωδικούς που αναδείχθηκαν. Ακολούθησε η ομαδοποίηση των κωδικών με στόχο τη δημιουργία θεματικών ενοτήτων (Μαντζούκας, 2007). Προυπόθεση για την ανάλυση ήταν η συστηματική εξέταση του υλικού και οι πολλαπλές αναγνώσεις καθώς το στάδιο της κωδικοποίησης και γενικότερα το στάδιο ανάλυσης δεδομένων αποτελεί μία κυκλική διαδικασία.

Ευρήματα - Θεματικές Ενότητες

Από την ανάλυση του υλικού προέκυψαν επτά θεματικές ενότητες:

1. Η σχολική κοινωνική εργασία ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

Οι μετέχοντες, σε ερώτηση σχετικά με την επίτευξη των στόχων στο σχολείο, θεωρούν ως κύριο αντικείμενο των παρεμβάσεών τους την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις απαντήσεις τους σκιαγραφούν τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας όπως διαχέονται από το αξιακό σύστημα της κοινωνικής εργασίας διαμέσου των μεθόδων της.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων φαίνεται ότι είναι στο επίκεντρο της άσκησης της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή:

«[...] την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας. [...] εμείς κοιτάμε να επικεντρωθούμε στις δυνατότητες και να εξελίξουμε τα θετικά κομμάτια [...](Συνέντ. 3).

Επισημαίνουν ότι στόχος των παρεμβάσεων σε κάθε περίπτωση είναι η εξέλιξη του μαθητή:

«[...] με σκοπό την εξέλιξη του μαθητή, δηλαδή να κοινωνικοποιηθεί και να φτάσει ως ενήλικος. Να γίνει ένας ενήλικος που να πατάει στα πόδια του και να κάνει πράγματα. [...] Πρέπει να εκπαιδεύεται όσο το δυνατόν περισσότερο και πιστέψτε με υπάρχει εξέλιξη. Δηλαδή ακόμα και στις πιο βαριές περιπτώσεις, στις πιο βαριές, θα δεις εξέλιξη. Μπορεί να είναι ελάχιστη, αλλά όμως το παιδί θα προχωρήσει.[...] Τόσο στο κοινωνικό κομμάτι όσο και στο μαθησιακό» (Συνέντ. 4).

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, αξιοποιούν την κοινωνική εργασία με άτομο:

«Με εξατομικευμένη κοινωνική εργασία με το παιδί, με κοινωνική εργασία που έχει ως σκοπό την υποστήριξη του παιδιού. Η συμβουλευτική, η ατομική κοινωνική εργασία έχει σκοπό υποστηρικτικό, συμβουλευτικό, την καλή προσαρμογή του στο σχολείο, την κοινωνικοποίησή του.» (Συνέντ. 1)

την κοινωνική εργασία με ομάδες:

«[...] σε μικρές ομαδούλες έχω χωρίσει τα παιδιά, δύο-τριών και το πολύ τεσσάρων ατόμων σε κάποιες περιπτώσεις που είναι πιο λειτουργικές [...]». (Συνέντ. 7), «έχουμε ομάδες παιδιών, τις ομάδες τις καθορίζουμε εμείς ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και να μπορούν τα παιδιά να συνεργάζονται, [...] ομάδες κοινωνικοποίησης [...]» (Συνέντ. 8).

Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν σχεδιάζουν και υλοποιούν παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των μαθητών:

«Αλλά ξεκινάμε από εκεί που είναι ο μαθητής. Δεν μπορώ να τον πάω εκεί που θέλω εγώ, το παιδί θα μου δείξει τον τρόπο. [...]. Ανάλογα λοιπόν με το δυναμικό οργανώνουμε ομάδες. Δεν είναι όλα τα παιδιά το ίδιο στο ειδικό σχολείο. Έχουν διαφορετικό δυναμικό, γνώσεις, αντιδράσεις, οπότε θα πρέπει να βρούμε τις κατάλληλες δράσεις για να μπορούν να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο» (Συνέντ. 3).

Από τα λεγόμενά τους προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις, άμεσα επηρεασμένες από το αξιακό σύστημα της κοινωνικής εργασίας, στοχεύουν στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων:

«Είναι η υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με το άρθρο 23 - Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, [...]» (Συνέντ. 1). «Είναι ο υποστηρικτής ο κοινωνικός λειτουργός των δικαιωμάτων των μαθητών [...] Γιατί η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών» (Συνέντ. 3).

Συνεχίζουν λέγοντας ότι επιχειρούν την ισότιμη πρόσβαση/συμμετοχή στην εκπαίδευση:

«Στόχο έχει την εξασφάλιση πρόσβασης όλων των μαθητών, ισότιμα, [...] έχουμε πιο πολύ στόχο οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως δυναμικού, γνώσεων, δεξιοτήτων. [...] συμβάλλοντας και εξασφαλίζοντας τα μέγιστα για την ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών» (Συνέντ. 3.).

Η αποτροπή των διακρίσεων αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό στόχο:

«Άλλος ένας σημαντικός στόχος είναι η πρόληψη-αποφυγή των διακρίσεων, των εμποδίων ή των ανισοτήτων που ενδεχομένως να επωμιστούν αυτοί οι μαθητές, [...] Η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι καταλυτική γιατί αποσκοπεί στην δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου χωρίς διακρίσεις» (Συνέντ. 6).

Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν την πρώτη παρέμβαση ως προαπαιτούμενο στοιχείο στην άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας:

«[...] ο έγκαιρος εντοπισμός προβλημάτων και η έγκαιρη αποκατάσταση της κάθε περίπτωσης με την κατάλληλη ενημέρωση, που αφορά τις ευκαιρίες συμμετοχής τους σε κοινωνικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες» (Συνέντ. 6.).

Μέσα από τις ανωτέρω απαντήσεις, περιγράφεται ολόκληρο το πεδίο δράσης της κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή, καθώς οι στόχοι της εστιάζονται σε τρία επίπεδα: ατόμου, οικογένειας και κοινότητας. Σε μικρό - επίπεδο, οι κοινωνικοί λειτουργοί ενισχύουν τα άτομα, δημιουργούν προϋποθέσεις για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ορθή εκτίμηση δυνατοτήτων και δυσκολιών, την έγκαιρη διάγνωση, τον σχεδιασμό παρέμβασης και την εξατομικευμένη εξέλιξη. Σε μέσο και μακρο επίπεδο, η σχολική κοινωνική εργασία λειτουργεί ως γέφυρα σχολείου και οικογένειας.

2. Η σχολική κοινωνική εργασία: γέφυρα σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

Αναδεικνύεται, μέσα από τον λόγο των μετεχόντων, η κοινωνική εργασία με οικογένεια:

«Για κάθε περίπτωση μαθητή του σχολείου μας ερχόμαστε σε επαφή με τους γονείς έτσι ώστε να γίνει η λήψη κοινωνικού ιστορικού για να διερευνήσουμε το κοινωνικό, οικονομικό, ιατρικό, πολιτιστικό ιστορικό ανάπτυξης κι εξέλιξης του παιδιού καθώς και τη σύνθεση της οικογένειας. [...] Φτιάχνουμε ένα πρόγραμμα συστηματικών συναντήσεων με τους γονείς των παιδιών για να παρασχεθεί συμβουλευτική. [...] Εξατομικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη, οικογενειακή ή σε ομάδες». (Συνέντ. 6).

Οι ερωτώμενοι περιγράφουν τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό ως συνδετικό κρίκο:

«Ναι, είναι η γέφυρα ο κοινωνικός λειτουργός. [...] ο κοινωνικός λειτουργός είναι στην ουσία ο κρίκος, που συνδέει οικογένεια, σχολείο και παιδί με οικογένεια, σχολείο και την κοινωνία» (Συνέντ. 2),

καθώς πραγματοποιεί επαφή με οικογένεια:

«Ενημερώνει τους γονείς για το τι κάνει το σχολείο, παρεμβαίνει πολλές φορές στην οικογένεια για να υπάρχει μια συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, παίρνει πληροφορίες και από την οικογένεια και τις φέρνει στο σχολείο, μεταφέρει τεχνικές και ικανότητες του μαθητή, αναδυόμενες δυνατότητες που έχει στο σχολείο [...] ενημέρωση, υποστήριξη, ενδυνάμωση γονέων για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. [...] Ουσιαστικά είναι υποστηρικτής παιδιών και οικογενειών και βοηθάει στο να προσαρμοστεί ο μαθητής στο σχολείο. [...]»(Συνέντ. 3).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις αποτελεί πρόσωπο αναφοράς:

«[...] είναι πάντα το πρόσωπο αναφοράς της οικογένειας προς το σχολείο» (Συνέντ. 5).

Διαδραματίζει καίριο ρόλο αναφορικά με την υποστήριξη και την ενημέρωση της οικογένειας:

«Υπάρχει μια συνέχεια και πιο πολύ ο στόχος είναι για μένα η στήριξη που παρέχω στο οικογενειακό περιβάλλον, δίνω πάρα πολύ μεγάλη έμφαση σε αυτό γιατί οι γονείς έρχονται με πάρα πολλές δυσκολίες, πολύ ματαιωμένοι, πολύ ακυρωμένοι και χρειάζονται έτσι μία παραπάνω ενδυνάμωση, μία στήριξη, ότι “Καλά τα καταφέραμε” (Συνέντ. 3), «Ενημέρωση των γονέων για τους φορείς παροχής κοινωνικών επιδομάτων καθώς και υπηρεσιών υποστήριξης» (Συνέντ. 6).

Παράλληλα όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, επιχειρούν την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση των γονέων σε ζητήματα θέσπισης ή εκμάθησης ορίων:

«Και πολλές φορές λέω στους γονείς “Μην κάνετε ό,τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά σας. Μην τους δένετε τα κορδόνια, μην τους φτιάχνετε συνέχεια”, αφού το παιδί μπορεί να το κάνει μόνο του, αφήστε το, γιατί τι μήνυμα του δίνετε(;), σε θεωρώ ανίκανο. Όμως θεωρώ ότι και αυτά τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται όπως όλα τα παιδιά. Εντάξει, έχουν μια αργή ανάπτυξη. ΟΚ, θα αναπτυχθούνε κάποια στιγμή και θα φτάσουνε σε ένα σημείο» (Συνέντ. 4.).

Αναδεικνύεται η εστίαση στις ανάγκες των γονέων:

«Οι γονείς συνήθως, πολλοί από τους γονείς δεν θέλουν να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα [...] στην ομάδα γονέων να τους απενοχοποιήσω, γιατί πολλές μπρέρες νομίζουν ότι αυτές φταίνε, και να τους δώσω να καταλάβουνε τι ακριβώς είναι η ασθένεια των παιδιών τους, τι ακριβώς είναι ο αυτισμός. [...] οι γονείς πρέπει να ξέρουν την κάθε λεπτομέρεια και οφείλω ως κοινωνική λειτουργός να τους το μάθω για να ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν στο παιδί τους, να καταλάβουν την ψυχολογία του παιδιού τους και να την αντιμετωπίσουν [...]» (Συνέντ. 4).

Περιγράφουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που στοχεύει στην ευαισθητοποίησή τους:

«[...] να κατανοήσει λίγο και από τη πλευρά του ο εκπαιδευτικός πώς είναι το σπίτι, πώς είναι η οικογένεια, τι δυναμικές έχει και πού μπορούμε να πατήσουμε και πού μπορούμε να μην επιμένουμε σε κάτι. [...] Άρα ο κοινωνικός λειτουργός διευκολύνει τη συνεργασία εκπαιδευτικού», (Συνέντ. 2).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, είτε ατομικά, είτε διαμέσου της συμμετοχής τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Στόχος είναι η ευαισθητοποίησή τους, ώστε να τους παρέχουν την εικόνα της δυναμικής της οικογένειας, των συνθηκών διαβίωσης και πώς αυτά επιδρούν στην επίδοση των παιδιών. Σε ατομικό επίπεδο, οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως τους υποστηρίζουν σε σχολικά αλλά και προσωπικά τους ζητήματα, όποτε τους ζητηθεί. Επίσης, μοιράζονται μαζί τους πληροφορίες για την πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών και πραγματοποιούν

από κοινού δράσεις για τα παιδιά. Ο κοινωνικός λειτουργός προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και προτείνει παρεμβάσεις ώστε να λάβουν έγκριση από τον Σύλλογο Διδασκόντων και να πραγματοποιηθούν.

Επισημαίνουν τη σημασία της προαγωγής του θετικού ρόλου του σχολείου:

«Ένας από τους κυριότερους θεσμούς που θεωρείται υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας, την ολοκλήρωση αλλά και την εξέλιξή μας τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο είναι ο χώρος της εκπαίδευσης, το σχολείο και γι' αυτό πρέπει να είναι όσο πιο λειτουργικό γίνεται, είτε αυτό είναι σχολείο ειδικής αγωγής είτε γενικής εκπαίδευσης. Ένας από τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι να προάγει το θετικό ρόλο του σχολείου και να τον ενισχύσει εφόσον έχει τέτοια επιρροή στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού» (Συνέντ. 6).

Περιγράφουν τη συνεργασία και την ανάγκη επαφής με την κοινότητα:

«ο στόχος είναι να φέρουμε τις οικογένειες κοντά σε υπηρεσίες, σε προγράμματα της κοινότητας ή φορέων ιδιωτικών που μπορεί να είναι βοηθητικοί. [...] Και με προγράμματα, με δικαιώματα που μπορεί να έχουν» (Συνέντ. 5).

Η διοργάνωση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων περιγράφεται από τους ερωτώμενους ως αναπόσπαστο στοιχείο της δουλειάς τους στο σχολείο:

«Οι δράσεις ψυχαγωγίας είναι που τα πάμε στα θέατρα. [...] Ο κοινωνικός λειτουργός το λύνει αυτό, ο οποίος μπαίνει στη μέση, αναλαμβάνει χωρίς να είναι υποχρεωμένος, αλλά κάνουμε και πράγματα που δεν είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε, τα κάνουμε γιατί απορρέουν από το ρόλο μας, αυτό να το σημειώσετε, ότι απορρέουν κάποια πράγματα από το ρόλο μας σαν κοινωνικοί λειτουργοί, έτσι;» (Συνέντ. 2). «Δηλαδή, στο σχολείο μας εγώ θα κανονίσω όλες τις εκδηλώσεις, τις παραστάσεις που θα πάμε, τι είναι βολικό για τα παιδιά. Έχω ζητήσει πολλές φορές προτάσεις και ιδέες, κάποιες μου έχουν έρθει, αλλά συνήθως είναι και ευθύνη δική μου να βρίσκουμε πού μπορούμε να τα πάμε, για να μπορούν να συμμετέχουν όλα. [...] Το οικονομικό κομμάτι, όπως σας είπα ψάχνω να βρω τρόπους και υλικά για να μπορώ να λειτουργήσω προς όφελος των παιδιών [...]» (Συνέντ. 3)

Στην πλειοψηφία τους συμφωνούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Αποτελεί το πρόσωπο αναφοράς για όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας. Σχετικά με την οικογένεια, λειτουργεί υποστηρικτικά παρέχοντας καθοδήγηση, ενημέρωση και ενδυνάμωση. Επίσης, διαμεσολαβεί στη σύνδεσή της με κοινοτικούς φορείς μέσω της φυσικής παρουσίας του σε υπηρεσίες εκτός σχολείου. Παράλληλα, ευαισθητοποιεί την τοπική και εκπαιδευτική κοινότητα. Τηρεί αρχείο με το ατομικό και

οικογενειακό ιστορικό του κάθε μαθητή. Αναλαμβάνει τη μετάβαση των μαθητών από το ένα σχολικό περιβάλλον στο επόμενο ανάλογα με τις αναπτυξιακές και γνωστικές ανάγκες. Αναφορικά με τις αρμοδιότητες, κάποιοι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες δεν συμπεριλαμβάνονται στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, ενώ άλλοι, ότι οι ίδιες δράσεις ανήκουν στο πεδίο εργασίας του.

Σε μέσο-επίπεδο, παρέχουν ενημέρωση, συμβουλευτική υποστήριξη και συνεργάζονται με τις οικογένειες των μαθητών. Σε μακρο-επίπεδο, σημαντική είναι η ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Καλλιεργούν τις συνθήκες για την αποκατάστασή των μαθητών με αναπηρία εκτός του σχολικού χώρου μέσα από την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, την ισότιμη πρόσβαση, τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και τον περιορισμό των διακρίσεων.

Δικτύωση με δομές στην κοινότητα: Συγκεκριμένα, περιγράφουν τη συνεργασία με ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και γενικά δημόσια νοσοκομεία για εκτίμηση αναπηρίας των παιδιών, ενημέρωση για παροχή επιδομάτων και για δωρεάν παροχή ιατρικών υπηρεσιών. Επιπρόσθετα, υπάρχει συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων όπου υπάγεται το κάθε σχολείο για την ένταξη των οικογενειών με σοβαρά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα σε κοινωνικές δομές αλλά και για χρηματικές απολαβές προνοιακών επιδομάτων. Στον τομέα της σίτισης επίσης, η εκκλησία συμβάλλει με την προσφορά αγαθών στις οικονομικά αδύναμες οικογένειες του σχολείου. Παράλληλα, σε ορισμένα ειδικά σχολεία, εφαρμόζεται πιλοτικά ένα πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μέσω του οποίου σπίζονται δωρεάν οι μαθητές. Επίσης, συνεργασία υπάρχει με ιδιώτες και αφορά κυρίως στην εύρεση οικονομικών πόρων για τη στήριξη του σχολείου. Σε περιπτώσεις που υπάρχει κακοποίηση ή παραμέληση κάποιου παιδιού, ο κοινωνικός λειτουργός επικοινωνεί με φορείς παιδικής προστασίας για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Αναφορικά με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και με τα ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα κατάρτισης, η συνεργασία στοχεύει κυρίως στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός κινεί τις διαδικασίες για την επίτευξη των εντός ή εκτός σχολείου δράσεων που έχουν ως σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινότητας και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τέλος, στο χώρο του σχολείου πραγματοποιούνται προληπτικές παρεμβάσεις ιατρικού χαρακτήρα.

3. Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Μέσα από τις απαντήσεις τους οι ερωτώμενοι προσδιορίζουν τις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών:

«Οι μαθητές εδώ έρχονται με δύο βασικά ζητήματα. Νοητική στέρση και αυτισμός. Ό,τι σημαίνει αυτό. Χαμηλό νοητικό, δυσκολία στην κίνηση, δυσκολία στον

συντονισμό κινήσεων, αισθητηριακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητα, ό,τι φέρνει το φάσμα του αυτισμού και ό,τι φέρνουν τα διάφορα σύνδρομα. Είτε Down είναι, ανάλογα με ποιο σύνδρομο έρχεται κάθε παιδί. [...] Ψυχοκοινωνικές αν εννοείτε, θεωρούμε όλα τα προβλήματα που έχει το ίδιο το σύνδρομο ή η διάγνωση. Δηλαδή αν είναι κάποια παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, να κάνω συμβολικό παιχνίδι, να λειτουργήσω μεταφορικά και όχι κυριολεκτικά, [...] Αν μιλάτε για κοινωνικά προβλήματα μαθητών, έχουμε κάποιους γονείς που αντιμετωπίζουν οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα [...] αν έχουμε περιβαλλοντική αποστέρση [...] Έχουμε προβλήματα ψυχικής υγείας γιατί ο αυτισμός είναι μία νευροψυχική διαταραχή και στα κοινωνικά προβλήματα κάνουμε παρεμβάσεις, αλλά μέσα στην κρίση, καταλαβαίνετε, όταν έχουμε και γονείς άνεργους είναι πολύ πιο δύσκολα τα πράγματα [...] τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πέφτουνε θύματα κακοποίησης μέσα από την οικογένεια πολλές φορές» (Συνέντ. 3).

Μαθησιακές δυσκολίες:

«[...] μαθησιακές δυσκολίες. Όταν έχουν, ας πούμε, δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς να γράφουνε, δεν μπορούν να κατανοήσουν ένα κείμενο. [...] Και προβλήματα στο λόγο, στην επικοινωνία, προβλήματα συμπεριφοράς» (Συνέντ. 4).

«Ένας άλλος λόγος που έρχονται εδώ παιδιά είναι οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και όχι μόνο οι μαθησιακές. Έχουμε παιδί το οποίο έχει σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και οι ψυχίατροι, οι παιδοψυχίατροι το στείλανε σε εμάς κατευθείαν. Μαθησιακά είναι κανονικό. Νοημοσύνη φυσιολογική. [...] Το παιδί όμως δεν μπόρεσε να σταθεί στο γενικό σχολείο» (Συνέντ. 2).

Επισημαίνουν ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι διαγνωσμένοι με αυτισμό, νοητική υστέρηση, σύνδρομο Down και άλλες νευροψυχικές διαταραχές. Αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, είναι πολύ πιθανό το ιστορικό κακοποίησης και προέρχονται συχνά από πολυπροβληματικές οικογένειες. Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν αδυναμίες ή και ελλείψεις των μαθητών στη γνωστική τους ανάπτυξη. Συνήθως συνοδεύονται από προβλήματα συμπεριφοράς και αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική συνδιαλλαγή τους. Ο κοινωνικός λειτουργός σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών αυτών δυσκολιών, παρεμβαίνει, εκτός από το ατομικό επίπεδο, στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, οι μετέχοντες στην έρευνα, στην προσπάθειά τους να περιγράψουν το αντικείμενο της δουλειάς και το πεδίο δράσης τους, φαίνεται να εστιάζουν στις δυσκολίες των μαθητών, επισημαίνοντας τους διαγνωστικούς όρους που προκύπτουν από την εκτίμηση προβλημάτων και την περιγραφή της παθολογίας. Όπως επισημαίνει η Καλλινικάκη (2014), παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση των δυνατών σημείων (Sallebey, 1997) ουσιαστικά

ταυτίζεται με τη φιλοσοφία, τις αξίες και τη δεοντολογία της κοινωνικής εργασίας και της παιδαγωγικής, επικρατέστερες φαίνεται να παραμένουν οι επιρροές που διατηρούν και ενισχύουν το παράδειγμα του «βασισμένου στο έλλειμμα» (deficit based) τρόπου σκέψης.

4. Προκλήσεις και εμπόδια στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση

Περιγράφουν μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Επισημαίνουν τη δυσκολία στην κατανόηση ρόλου από τους εκπαιδευτικούς:

«Να πούμε ότι είναι η διαφορετικότητα των ρόλων, των ανθρώπων που καλούνται να συνεργαστούν σε ένα ειδικό σχολείο για να βγει το αποτέλεσμα [...] Πολύ μεγάλη δυσκολία υπάρχει σε αυτό. Γιατί πολλές φορές είναι και συγκρουόμενα, όχι τα συμφέροντα ακριβώς, τα αντικείμενα μπορεί να είναι ή έτσι να το βλέπει κανείς. [...]» (Συνέντ. 5). «Ο κοινωνικός λειτουργός για να εδραιώσει τη θέση του στο ειδικό σχολείο, είναι λίγο δύσκολο. Δηλαδή παλεύεις λιγάκι, έτσι; Δεν σε αποδέχονται όλοι σαν ειδικότητα με την έννοια ότι είναι ένα σχολείο, άρα τον πρώτο ας πούμε λόγο έχει ένας εκπαιδευτικός, [...]» (Συνέντ. 7).

Συνεχίζουν περιγράφοντας την έλλειψη υποστηρικτικών δομών:

«Γιατί από την άλλη μεριά δεν έχουμε και τις δομές και τις εναλλακτικές προτάσεις και πάμε λοιπόν την οικογένεια να στηρίξουμε [...] ένα εμπόδιο για εμένα είναι η απουσία υποστηρικτικών δομών για μετά το σχολείο. [...] Τα υπάρχοντα πλαίσια είναι ελλιπή, ανεπαρκή ή ακατάλληλα για τα παιδιά και δουλεύω με ένα δύσκολο πολλές φορές περιβάλλον ή και ακατάλληλο προσπαθώντας να κάνω τις απαραίτητες τροποποιήσεις, γιατί δεν έχω είτε μία αναδοχή να στείλω το παιδί είτε κάποιο πλαίσιο που να λειτουργεί σωστά θεραπευτικά και εκπαιδευτικά. Και εκεί είναι ένα δίλημμα μεγάλο που έχω: Σκαλίζω πιο πολύ το πρόβλημα ή μπορεί και να το κουκουλώσω γιατί δεν έχω λύση; Είναι πολύ μεγάλο το φορτίο. Αυτό για μένα είναι το πιο δύσκολο κομμάτι» (Συνέντ. 3),

όπως και την έλλειψη εποπτείας:

«Και μετά θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η εποπτεία του κοινωνικού λειτουργού, να υπάρχει εποπτεία με κάποιον εξειδικευμένο, με κάποιον κοινωνικό λειτουργό που έχει πιο πολλή πείρα και να συζητάει έτσι ο κοινωνικός λειτουργός τα διάφορα προβλήματα για να “βγει”, για μείωση του άγχους, για να αντιμετωπίσει καλύτερα τις καταστάσεις. Είχα φτάσει σε πολλή άσχημη κατάσταση και είδα ότι με βοήθησε η εποπτεία, πήγα ιδιωτικά δηλαδή σε μία κοινωνική λειτουργό, σε δύο κοινωνικούς

λειτουργούς και έκανα εποπεία. [...] ένιωθα πολύ άγχος, αυτό που λένε burn out, επαγγελματική εξουθένωση» (Συνέντ. 1).

Ωστόσο, δεν παραλείπουν να αναφερθούν και σε παράγοντες που συνδέονται με την έλλειψη ευελιξίας και την ύπαρξη αυτο-περιορισμού από τους ίδιους τους κοινωνικούς λειτουργούς:

«Σε σχέση με το ενδοσχολικό περιβάλλον, τα εμπόδια έχουν να κάνουν με το πόσο εμποδιζόμενοι είμαστε και εμείς, δηλαδή αν βγούμε από το δικό μας εμπόδιο και τη δικιά μας ακαμψία και θέλουμε να θεωρούμαστε κομμάτι του όλου και της κοινότητας, εκεί βρίσκεις τους τρόπους να συνεργάζεσαι και να μοιράζεσαι και από κοινού να βρίσκεις λύσεις». (Συνέντ. 3).

Ενώ εξαίρουν την ανάγκη για θέσπιση επαγγελματικών ορίων:

«Είσαι ένας, μόνος σου. Και πρέπει να προσπείσεις και το επάγγελμα και τα δικαιώματα του επαγγέλματος και την προσωπική σου θέση τέλος πάντων, ναι, μπορεί να βρεθείς να κάνεις αλλότρια που λέμε καθήκοντα» (Συνέντ. 5).

Όλοι οι μετέχοντες εκτός από μία αναγνώρισαν ως κύριο εμπόδιο στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην ΕΑΕ τη δυσχέρεια του εκπαιδευτικού προσωπικού να αντιληφθεί πλήρως τον ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών. Η αδυναμία αυτή προϋπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει, αφενός διότι παρατηρείται άγνοια των εκπαιδευτικών ως προς τα επαγγελματικά καθήκοντα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και αφετέρου διότι τα ειδικά δημοτικά σχολεία αποτελούν δομές όπου τον πρώτο λόγο έχουν οι δάσκαλοι. Το αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες μέσω των αποφάσεων που λαμβάνονται. Εμπόδιο επίσης αποτελεί η απουσία ή ανεπάρκεια υποστηρικτικών δομών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί χρειάζεται να απομακρύνουν το παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον, αδυνατούν καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα παραπομπής. Όλοι οι ερωτώμενοι επεσήμαναν την έλλειψη εποπείας στον χώρο που εργάζονται ως ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο, καθώς αυξάνονται οι πιθανότητες για πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να χειριστούν καθημερινά έναν αυξημένο αριθμό δύσκολων περιστατικών με συχνό κίνδυνο την εμφάνιση εργασιακού άγχους. Η εποπεία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της άσκησης της κοινωνικής εργασίας. Στόχος της, σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2001), είναι να ανοίξει νέους δρόμους στους εποπτευόμενους ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί.

5. Ενισχυτικοί παράγοντες

Εντοπίζουν τους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά και επισημαίνουν αρχικά την αποδοχή του ρόλου από το προσωπικό:

«Η αποδοχή του ρόλου από το προσωπικό, απ' τον διευθυντή, το υπόλοιπο προσωπικό [...] Δεν ξέρω, ίσως είμαι από τις τυχερές στο χώρο, γιατί εδώ έχουν πάρα πολύ καλή συνεργασία όλοι». «Η αποδοχή του ρόλου [...] από τους γονείς». (Συνέντ. 8), «[...] τα άλλα σχολεία σε περιμένουν, από τη στιγμή που θα καταλάβουν τι δουλειά κάνεις, γιατί δεν έχουν ιδέα [...] Δηλαδή σε πιάνανε και στον διάδρομο να σου πουν "Ναι, αλλά έχω και αυτό που σε παρακαλώ πες μου τη γνώμη σου..." Και μετά σιγά σιγά, όταν εξοικειωθήκαμε, μέχρι και οι άλλες ειδικότητες, δηλαδή ο γυμναστής "Έλα δώ να σου πω", να μη σε αφήνει να φύγεις, να σε κρατάει στα κάγκελα, να σου λέει, να σου λέει» (Συνέντ. 5).

Συνεχίζουν τονίζοντας τη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής:

«Με διευκολύνει πολύ όταν μου προσφέρει το περιβάλλον που δουλεύω τις κατάλληλες συνθήκες να κάνω τη δουλειά μου. [...] Όλο αυτό λοιπόν, η υλικοτεχνική υποδομή είναι σημαντική για να κάνω τη δουλειά μου» (Συνέντ. 3).

Η διεπιστημονική συνεργασία φαίνεται να είναι ένας σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας:

«Βασικός παράγοντας που ενισχύει την άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην ειδική εκπαίδευση και στη γενική και τυπική εκπαίδευση είναι ότι για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους, χρειάζεται διεπιστημονική συνεργασία και πολυεπιστημονικότητα [...].»

Δικτύωση με άλλους φορείς:

«[...] και βέβαια και σε συνεργασία και με άλλες υπηρεσίες της κοινότητας που ασχολούνται με την οικογένεια του παιδιού, το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., το παιδοψυχιατρικό τμήμα [...] πολλά παιδιά παρακολουθούνται από το ψυχιατρικό τμήμα ή και από άλλες υπηρεσίες. Να υπάρχει δηλαδή συνεργασία» (Συνέντ. 1).

Αναφέρουν την παράλληλη στήριξη φορέων:

«Επίσης και τα κέντρα τα ιδιωτικά που τους εξασφαλίζει το ασφαλιστικό τους ταμείο και πάνε το απόγευμα και κάνουν περαπέρω, παραπάνω δηλαδή εκπαιδεύσεις στα παιδιά. [...] συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό, για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας. Γιατί και στα παραπάνω εκπαιδευτικά προγράμματα που κάνουνε, μιλάνε με κοινωνικό λειτουργό, ευαισθητοποιούνται και μαθαίνουν να συνεργάζονται» (Συνέντ. 2).

Σε προσωπικό επίπεδο επισημαίνουν την αγάπη για την ειδική αγωγή:

«Αγαπώ την ειδική αγωγή, έτσι(;), όπως και να έχει, έχεις να κάνεις με παιδιά. Είτε τα παιδιά έχουν δυσκολίες είτε όχι, είναι παιδιά. Οπότε μέσα από αυτό παίρνεις και χαρά. Βέβαια βλέπεις το λυπηρό κομμάτι κάποιες φορές των παιδιών, με τις

δυσκολίες που παρουσιάζουν και που σε πολλές περιπτώσεις είναι και πολύ έντονες οι δυσκολίες αυτές, αλλά δεν παύει να είναι παιδιά που έχουν το χαμόγελο, έχουν τη ζωτάνια, έχουν την αγκαλιά, έχουν όλα αυτά να σου προσφέρουν και εσύ παίρνεις έτσι ένα feedback, όλο αυτό πολύ θετικό είναι» (Συνέντ. 7).

Η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της δουλειάς φαίνεται επίσης να λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας για την πρόοδο παιδιών με ορατά αποτελέσματα:

«Κοιτάξτε, οι παράγοντες που ενισχύουν είναι όταν βλέπεις ένα παιδί να πηγαίνει καλά, σε ανεβάζει και εσένα» (Συνέντ. 4).

Οι γονείς λένε το πρόβλημά τους:

«Πιστεύω ότι είναι το επίπεδο πολιτισμού που έχει η κοινωνία σήμερα. [...] Η κοινωνία η σημερινή έχει ανοιχτεί, οι γονείς λένε το πρόβλημά τους. Ζητούν βοήθεια και εφόσον ζητούν βοήθεια, υπάρχει βοήθεια, δίνεται η βοήθεια» (Συνέντ. 2).

Μισοί από τους μετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως ένας σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας για την άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας σε ένα ειδικό δημοτικό σχολείο είναι η αποδοχή και η κατανόηση του ρόλου τους από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Φαίνεται να είναι δύσκολη η διαδικασία εδραίωσης του ρόλου τους στο εσωτερικό του σχολείου και κυρίως σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι παράγοντες που διευκολύνουν το έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι η λειτουργία των διεπιστημονικών ομάδων, η δικτύωση και η παράλληλη στήριξη από άλλους φορείς που συμβάλλουν στην πολύπλευρη αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Επιπρόσθετα, υποστηρικτικά λειτουργεί η θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές, η εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και η διάθεση των γονέων να ανοιχτούν, να εμπιστευτούν και να συζητήσουν προβλήματα που τους απασχολούν. Η ύπαρξη κατάλληλων χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής θα βελτίωναν σημαντικά τις παρεχόμενες υπηρεσίες και θα λειτουργούσαν ενισχυτικά για τους επαγγελματίες. Τέλος, επισημαίνουν την αγάπη για την ειδική αγωγή ως κινητήρια δύναμη για την ενασχόλησή τους με το αντικείμενο.

6. Κριτήρια αξιολόγησης και αποτελεσματικότητα

Είναι αποτελεσματικός ο κοινωνικός λειτουργός;

«Στην ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζω τη σημαντική προσφορά της κοινωνικής εργασίας τόσο στο εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και στο οικογενειακό» (Συνέντ. 6).

Στη συνέχεια περιγράφουν τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας. Φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή προσμετράται με βάση τα ακόλουθα:

Αξιολόγηση των μαθητών:

«Βλέπω αν ένα παιδί έχει ξεπεράσει, δηλαδή αρχίζει και προσαρμόζεται στο σχολείο, αρχίζει να κοινωνικοποιείται πιο πολύ, δηλαδή βλέπω να υπάρχει μία τροποποίηση της συμπεριφοράς του προς το καλύτερο. Να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς καλύτερη και γενικά να υπάρχει καλή συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου [...]» (Συνέντ. 1).

Προσωπική επένδυση:

«Λοιπόν, είναι θέμα του κάθε ανθρώπου πώς θέλει να δουλέψει. Έχουμε τον άνθρωπο που είναι φιλότιμος, μπορεί να είναι εργασιομανής, μπορεί να γουστάρει αυτό που κάνει, είναι και ο άλλος που λέει “Να παίρνω το χρήμα, δεν βαριέσαι; Να το παίρνω το χρήμα, να τελειώνει και το ωράριο”. Είναι τι οπτική έχεις. Όταν επενδύεις σε κάτι, παίρνεις και τα αποτελέσματα αυτά. Βέβαια υπάρχει και το άλλο, όσο πιο πολύ δουλεύεις, τόσο πιο πολύ θα σε χτυπήσουνε γιατί όταν δουλεύεις, κάνεις λάθος. Εκεί είμαστε παρόντες να δούμε και τα λάθη μας». (Συνέντ. 3).

Εργασιακή σταθερότητα:

«Πρέπει να είσαι κάπου σταθερός για να αλλάξεις κάποια πράγματα. Αν φεύγεις, φύγεις από εδώ, πας αλλού και αλλού, δεν κάνεις τίποτα, δεν μπορείς [...] ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να είναι τουλάχιστον τρία χρόνια στο σχολείο για να μπορέσει να αποδώσει με τους δασκάλους, με τους γονείς, με τις υπηρεσίες τις τριγύρω» (Συνέντ. 2).

Ευελιξία κοινωνικού λειτουργού:

«Εκεί λοιπόν χρειάζεται και από εμάς μια ευαισθησία, να βγούμε από τα δικά μας κολλητήρια και ακαμψίες και να δούμε για τί είναι έτοιμο το παιδί και τί μπορούμε να του δώσουμε» (Συνέντ. 3).

Αυτοαξιολόγηση:

«Κάνουμε αυτοαξιολόγηση, βασικά προς το τέλος της σχολικής χρονιάς κάνω κάποια έκθεση σχετικά με το τι έχω πετύχει, τους στόχους που έχω βάλει, αν τους έχω πετύχει, κάνω ένα είδος αυτοαξιολόγησης αν έχω πετύχει τους στόχους μου σχετικά με το παιδί και με την οικογένεια από αυτούς που έχω θέσει, τι προβλήματα έχουν, τι δυσκολίες και αν τις έχω αντιμετωπίσει. Τώρα εγώ είμαι πολύ υπέρ της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, και αξιολόγηση όλης της σχολικής μονάδας είμαι υπέρ να γίνεται, όπως γίνεται και σε άλλες χώρες του εξωτερικού» (Συνέντ. 1).

Όλοι οι μετέχοντες επισημαίνουν ότι συμβάλουν θετικά στην επίτευξη στόχων και επιδρούν καθοριστικά στην εξέλιξη των μαθητών και αυτό είναι κάτι που προκύπτει από την αξιολόγηση της πορείας των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών φαίνεται να αλληλοσχετίζεται, με βάση τις απαντήσεις, με την προσωπική ευθύνη που έχουν ως προς τον

τρόπο που θα επιλέξουν τελικά να εργαστούν και την προσωπική επένδυση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Μία ακόμα άποψη είναι ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ευελιξία του κοινωνικού λειτουργού, τη διάθεσή του για αναστοχασμό των επαγγελματικών του επιλογών, την αυτοαξιολόγηση και την προσπάθεια για βελτίωση.

Ως νέο δεδομένο προκύπτει ο εντοπισμός των παραμέτρων από τους ίδιους τους ερωτώμενους, οι οποίες καθιστούν έναν σχολικό κοινωνικό λειτουργό αποτελεσματικό στην ΕΑΕ. Η παραμονή των κοινωνικών λειτουργών σε ένα σταθερό εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί ένα σταθερό κλίμα συνεργασίας, στο οποίο μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί εργάζονται με τον κοινωνικό λειτουργό για την επίτευξη κοινών στόχων.

7. «Ειδικό σχολείο χωρίς κοινωνικό λειτουργό δε γίνεται.... »

Συνοψίζουν επισημαίνοντας ότι ειδικό σχολείο χωρίς κοινωνικό λειτουργό δεν μπορεί να υπάρξει:

«Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού δίπλα σε αυτά τα παιδιά αλλά και η συνεχής υποστήριξη της οικογένειας παίζουν καταλυτικό ρόλο στην επίλυση του προβλήματος, την πρόληψη της περιθωριοποίησης και την ομαλή ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλος ένας παράγοντας που ενισχύει την ύπαρξη των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία είναι η επίλυση κάποιων κύριων ζητημάτων που παίζουν μεγάλο ρόλο στην ομαλή εξέλιξη των μαθητών όπως: η άγνοια, η άρνηση και η μη αποδοχή του προβλήματος του μαθητή από την πλευρά της οικογένειας» (Συνέντ. 6).

Πρώτη παρέμβαση:

«Ίσως περισσότερη ανάγκη έχει η γενική εκπαίδευση από τις δικές μας ειδικότητες γιατί εκεί προλαμβάνεις πράγματα. Δηλαδή όταν βλέπεις ένα παιδάκι στο νηπιαγωγείο, πρώτης, δευτέρας, στις μικρές τάξεις του δημοτικού που έχει την x..ψ συμπεριφορά και μπορείς να παρέμβεις εσύ, είτε να κάνεις την παρέμβασή σου μέσα στην τάξη, είτε ατομικά, είτε να φεύγει από τον δικό σου ρόλο και να πρέπει να το παραπέμψεις σε μια άλλη αρμόδια υπηρεσία, άρα εκεί προλαμβάνεις» (Συνέντ. 7).

Όλοι οι μετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τόσο στην ειδική όσο και στη γενική εκπαίδευση, ο κοινωνικός λειτουργός προσφέρει τις υπηρεσίες του για την κάλυψη των αναγκών, την πρώτη παρέμβαση και πρόληψη των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Επίσης παρεμβαίνει υποστηρικτικά στο οικογενειακό περιβάλλον και σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα Πλεονεκτήματα και οι Περιορισμοί της Έρευνας

Η επαφή με επαγγελματίες σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Παρατηρήθηκε η διαφορετικότητα τους τόσο σε επίπεδο προσωπικών όσο και επαγγελματικών αντιλήψεων αλλά και κοινές στάσεις και πεποιθήσεις λόγω της πολυετούς εμπειρίας τους στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε στην παραγωγή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων. Φαίνεται να τους χαρακτηρίζει, πέρα από τις επαγγελματικές δεξιότητες, ευαισθησία, αυταπάρνηση, αυτοπαρακίνηση, διαθεσιμότητα, προθυμία (στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την παρατήρηση των επαγγελματιών στον χώρο εργασίας τους κατά τη διάρκεια λήψης των συνεντεύξεων).

Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε με την παρουσία δύο εκ των ερευνητών-συγγραφέων της παρούσας εργασίας. Το γεγονός αυτό λειτούργησε θετικά για την όλη ερευνητική διαδικασία, καθώς υπήρχε περισσότερη εστίαση και προσοχή στον επαγγελματία με αποτέλεσμα να μη χαθεί ή παραποιηθεί κάποιο στοιχείο. Υπήρξε διαρκής ανατροφοδότηση μεταξύ των ερευνητών και προσπάθεια για βελτίωση στον τρόπο εκμείευσης πληροφοριών.

Οι περιορισμοί που προέκυψαν πριν και κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν ποικίλοι. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο απεδείχθη χρήσιμο καθώς δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρηθούν οι επαγγελματίες στον χώρο εργασίας τους. Ωστόσο, οι χώροι διεξαγωγής των συνεντεύξεων πολλές φορές δεν ήταν κατάλληλοι καθώς υπήρχαν διακοπές και θόρυβοι, που προκάλεσαν προβλήματα και στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Παράλληλα, αν είχε επιλεγεί ένας άλλος «ουδέτερος» χώρος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, να επιδρούσε πιθανόν με έναν πιο θετικό τρόπο στους ερωτώμενους. Επίσης, ο περιορισμένος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας οδήγησε στην επιλογή ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων, ο οποίος δεν μπορεί να θωρηθεί αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων σχολικής κοινωνικής εργασίας στα ειδικά δημοτικά σχολεία, οι μετέχοντες στην έρευνα, ανέδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους, τους πολλαπλούς ρόλους, τη φύση, τους στόχους, τις μεθόδους δουλειάς. Περιέγραψαν τους στόχους της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση σε μικρό, μέσο και μεγάλο – επίπεδο, όπως διαχέονται από το αξιακό σύστημα της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, αποτελούν πρόσωπα αναφοράς για όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας, ενώ παράλληλα διαμεσολαβούν ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα με απώτερο στόχο την υποστήριξη των παιδιών. Έχουν πολύ καλή εικόνα των ψυχοκοινωνικών και

μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, και σχεδιάζουν παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας όλες τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας με στόχο την ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού. Παράλληλα, εφαρμόζουν δράσεις στην κοινότητα, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες δομές. Αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας και της δικτύωσης με φορείς της κοινότητας.

Πρόκληση αποτελεί η δυσκολία κατανόησης του ρόλου τους από τους εκπαιδευτικούς και οι προσπάθειες που απαιτούνται για την εδραίωσή τους στο εσωτερικό του σχολείου. Ως παράγοντα που δυσχεραίνει το έργο τους, περιέγραψαν την έλλειψη υποστηρικτικών δομών, ενδιάμεσων δομών φιλοξενίας για παιδιά που το χρειάζονται. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σκιαγράφηση της προσωπικότητας του κοινωνικού λειτουργού ως παράγοντα που αποτελεί εν δυνάμει εμπόδιο και η αναφορά σε περιπτώσεις έλλειψης ευελιξίας και αυτοπεριορισμών τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά το έργο του. Οι συχνές προκλήσεις στη συνεργασία με τα μέρη της σχολικής κοινότητας, η διαρκής ανάγκη θέσπισης επαγγελματικών ορίων, οι δυσκολίες του ρόλου σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε προσωπικότητας του κοινωνικού λειτουργού, καθιστούν απαραίτητη τη διαδικασία της εποπείας η οποία ωστόσο απουσιάζει από τις σχολικές δομές. Η επίσημη θεσμοθέτηση της εποπείας κρίνεται αναγκαία για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του έργου τους και την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αναφορικά με την εφαρμογή των παρεμβάσεων, οι μετέχοντες τόνισαν τη συμβολή της κοινωνικής εργασίας σε επίπεδο μαθητών και οικογένειας και αποτύπωσαν τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικότητας, αφού παρουσίασαν το πεδίο άσκησης της δουλειάς τους. Επεσήμαναν ότι οι μαθητές είναι επιβαρυνμένοι με συμπτώματα σοβαρών νευροψυχικών διαταραχών, αντιμετωπίζουν μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ενώ συχνά προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες με πολλαπλά προβλήματα. Όπως σημειώθηκε και νωρίτερα, η εστίαση στα θετικά σημεία και στις πηγές ενέργειας του ατόμου, δείχνει να είναι δύσκολη για τους επαγγελματίες. Σαφώς και η εκτίμηση με βάση την προσέγγιση των δυνατών σημείων, δεν αγνοεί ούτε παραβλέπει την αποτίμηση των δυσκολιών των μαθητών σε μια μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διερεύνηση των πηγών ενέργειας και των πόρων τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στα περιβάλλοντα στα οποία είναι ενταγμένο, είναι καίριας σημασίας καθώς συμβάλλει στην ενστάλαξη ελπίδας και δύναμης στους μαθητές ώστε να διεκδικούν τις επιλογές τους και να υπερασπίζονται την αξία τους (Καλλινικάκη, 2014). Όλοι οι μετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι συμβάλουν θετικά στην επίτευξη στόχων στο σχολείο και επιδρούν καθοριστικά στην εξέλιξη των μαθητών. Το γεγονός αυτό προκύπτει από την αξιολόγηση της πορείας των μαθητών. Η προσωπική ευθύνη, η συναισθηματική επένδυση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, η ευελιξία του κοινωνικού λειτουργού και η διάθεσή του για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση αναδεικνύονται ως προϋποθέσεις και κριτήρια της αποτελεσματικότητας.

Οι παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά στην άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι: η αποδοχή του ρόλου από το προσωπικό του σχολείου, η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής,

η δικτύωση στην κοινότητα και η διασφάλιση συνεργασίας με φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η εργασιακή σταθερότητα και η μακροχρόνια παρουσία κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο αναδείχθηκαν ως βασικές προϋποθέσεις ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων και εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης στο ρόλο και το πρόσωπο του κοινωνικού λειτουργού. Η προσωπικότητα αλλά και η τεχνογνωσία του κοινωνικού λειτουργού παρουσιάζονται ως σημαντικοί ενισχυτικοί παράγοντες και συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι επισημαίνουν την αγάπη για την ειδική αγωγή, την ύπαρξη προσωπικού κινήτρου, την προσωπική επένδυση, την ευελιξία, τη γρήγορη αντίληψη αναφορικά με την αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών, τη διαρκή αυτοαξιολόγηση, παράλληλα με την αξιολόγηση της πορείας των μαθητών για τον εντοπισμό της ορατής προόδου. Εστιάζουν στη διεπιστημονική συνεργασία και αναγνωρίζουν ότι χρειάζεται να δρουν στο πλαίσιο συνεργασιών με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους δασκάλους για να αντιμετωπίζουν ολιστικά τυχόν ζητήματα που προκύπτουν. Σημαντική είναι η δικτύωση με φορείς της κοινότητας, οι οποίοι συμβάλλουν συμπληρωματικά στην παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών, τόσο στην ειδική όσο και στη γενική εκπαίδευση, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, αναδείχθηκε ως προαπαιτούμενο. Η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στο χώρο των ειδικών δημοτικών σχολείων φαίνεται να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιβεβαιώνεται η σημαντική επίδραση της σχολικής κοινωνικής εργασίας μέσα από τη θετική στάση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην ΕΑΕ καλούνται να διαχειριστούν ένα εύρος αναγκών και προκλήσεων και συχνά την αμφιθυμία των μερών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, αποτελούν τα πρόσωπα που διαθέτουν τη γνώση και τα εργαλεία ώστε να φέρνουν σε επαφή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και με την παρουσία τους στα ειδικά δημοτικά σχολεία να προάγουν την ψυχική υγεία της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. (5η έκδ.) (Επιμ. Κ.Ζαφειρόπουλος). (Μτφρ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, (αρχική έκδοση 2011).
- Βασάκη, Μ. (2011). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση. Στο: Ε. Παπάνης & Π.Ε. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σελ. 191-205), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης, Γ., Τζελφέ-Ανέστη, Σ., & Χαραμής, Π. (ΟΛΜΕ) (2010). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών-Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής

- ερευνητικής προσέγγισης. Στο: Θ. Μαστρογιάννης (Επιμ.), *Ομαδική Βία και Επιθετικότητα στα Σχολεία* (σελ. 35-98), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014). Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης. Στο: Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ. 73-117), Αθήνα: Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα. Στο: Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας* (σελ. 101-113), Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2001). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία*. Αθήνα: Μετασπουδή, Σύγχρονες ακαδημαϊκές εκδόσεις.
- 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.
- Κουρή, Ε. (2016). *Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην Ειδική Αγωγή και στην Εκπαίδευση: Απόψεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46, (1), 88-98.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο: Ε. Παπάνης & Π.Ε. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σελ. 14-29), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νικολάου, Λ. (2015). Σύνδρομο Asperger: μια οικοσυστημική παρέμβαση σε γενικό λύκειο. Στο: Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ. 223-251), Αθήνα: Τόπος.
- Νόμος Υπ' Αριθ. 2817. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/2000, 1^ο τεύχος.
- Νόμος Υπ' Αριθ. 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/2008, 1^ο τεύχος.
- Παπουτσάκη, Κ. (2014). Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον. *Νέος Παιδαγωγός*, (3), 74-82.
- Πιλήσης, Θ. (2014). *Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας- δημοτικής εκπαίδευσης για την ανίχνευση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση της κακοποίησης του παιδιού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (2η έκδ.) (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). (Μτφρ. Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg, (αρχική έκδοση 2007).

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

Angelides, P., Vrasidas, C., & Charalambous, C. (2007). Teachers' practice as a marginalization factor in the process for inclusive education in Cyprus. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8, (1), 20-30.

Charema, J. (2007). From special schools to inclusive education: the way forward for developing countries south of the Sahara. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8, (1), 88-97.

Constable, R. (2008). *The Role of the School Social Worker*. Chicago: Loyola University.

Cowger, C.D. & Snively, C. A. (2006). Assessing client strengths: Individual, family and community empowerment. In D. Salleeby (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (3rd ed.), pp.106-123. Boston: Allyn and Bacon.

Germain, C. (2008) An ecological perspective on social work in the schools, in Constable, R., Massat, C., McDonald, S., & Flynn, J.P. (Eds.) *School Social Work: Practice, Policy and Research* (6th ed.), pp. 28-39. Chicago: Lyceum Books.

Kapari, K., & Stavrou, P.D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 80, (11), 93-113.

Lian, M.G., Chung-yee Tse, A., & Ching Li, A.M. (2007). Special Education in Hong Kong: Background, contemporary trends and issues in programs for Learners with Disabilities. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8, (1), 5-19.

McLaughlin, T., Ryndak, D.L., & Alper, S. (2008). The Beneficial Outcomes of Inclusive Education: A research summary. Paris: Conference Proceedings.

Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35, (3), 136-143.

Salleeby, D. (Ed). (1997). *The Strength's Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.

Stokley, M., Berzin, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, (3), 132-141.