



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Θέμα

Αναγκαιότητα και ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Κωνσταντίνος Ντάφλος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα : Μαρία Λιακοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη: 1) Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια

2) Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ιωάννινα 2022

Πίνακας περιεχομένων	
Περίληψη	3
Εισαγωγή	5
ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	7
1.0 Κοινωνική Παιδαγωγική	9
1.1 Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου	12
2.0 Προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο	14
2.1 Το σύγχρονο σχολείο	16
2.2.0 Προκλήσεις και Προβλήματα	18
2.2.1 Ψυχική υγεία των μαθητών	18
2.2.2 Σχολική Βία	22
2.2.3 Εκφοβισμός/Διαδικτυακός Εκφοβισμός	27
2.2.4 Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	30
2.2.5 Κακοποίηση/Παραμέληση ανηλίκου	34
2.2.6 Σύνδεση Σχολείου και Οικογένειας	39
2.2.7 Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	42
3.0 Εκπαιδευτικός και Κοινωνικός Λειτουργός: οριοθέτηση ρόλων και προοπτικές συνεργασίας	49
3.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού	54
3.2 Το Επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας	57
3.3 Ο ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	60
4. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο ελληνικό σχολείο	64
5. Συναφείς έρευνες	68
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	76
6. Σκεπτικό της έρευνας	76
7. Μεθοδολογία της έρευνας	77
7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	77
7.2 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	77
7.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα	79
7.4 Περιορισμοί της έρευνας	83
8. Ευρήματα της έρευνας	84
8.1 Προβλήματα και προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας	84
8.2 Διαχείριση των προβλημάτων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας.	87

8.3 Αντιλήψεις για το Επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού	94
8.4 Εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού	105
9. Ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων.....	113
Συμπεράσματα.....	119
Βιβλιογραφία.....	121
Παράρτημα.....	131

Περίληψη

Οι έρευνες δείχνουν πως η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα. Για τους εκπαιδευτικούς η ικανοποίηση ποικίλων αναγκών των μαθητών είναι πραγματικά μία πρόκληση. Οι ίδιοι εκτός από την ευθύνη της δικής τους διδακτικής αποτελεσματικότητας, επιφορτίζονται και με το άγχος της αναγνώρισης και της αντιμετώπισης των συμπτωμάτων των οικογενειακών, κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων των μαθητών.

Η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών - όπως μεταξύ δασκάλων και κοινωνικών λειτουργών – μοιάζει να είναι απαραίτητη σε έναν εκπαιδευτικό κόσμο όπου η πολυπλοκότητα αυξάνεται. Η διεπιστημονική συνεργασία είναι σημαντική για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την εκπαίδευσή τους στις διάφορες ανάγκες των μαθητών. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παγκοσμίως έχουν μεγάλη ιστορία στην αντιμετώπιση ζητημάτων που διασταυρώνονται μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων, καλλιεργώντας δεσμούς και δίκτυα μεταξύ τους.

Στη παρούσα μελέτη έχει εφαρμοστεί ποσοτική μέθοδος με την χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς διερευνώντας την αναγκαιότητα και το ρόλο των Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία, μέσα από την ματιά εν ενεργεία εκπαιδευτικών του σχολικού έτους 2021-2022.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως δύο είναι οι κυρίαρχες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά μέσα στο σχολικό πλαίσιο: Η μία έχει να κάνει με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφορά στην «Επαγγελματική Εξουθένωση» και η δεύτερη αφορά στους μαθητές και είναι ο «Εκφοβισμός». Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού φαίνεται να χαρακτηρίζεται ως απαραίτητος από τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι στα πλαίσια μιας κουλτούρας διεπιστημονικής συνεργασίας, αλλά περισσότερο στα πλαίσια μίας τακτικής παραπομπής δύσκολων υποθέσεων.

Λέξεις κλειδιά : Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός, διεπιστημονικότητα στο σχολείο

Abstract:

Research shows that teaching is one of the most stressful professions. For educators, meeting the diverse needs of students is truly a challenge. Apart from the responsibility of their own teaching effectiveness, they are also charged with the stress of recognizing and dealing with the symptoms of the students' family, social, emotional and behavioral problems.

Collaboration between professions - such as between teachers and social workers - seems to be essential in an educational world where complexity is increasing. Interprofessional collaboration is important to help educators adapt their teaching to the diverse needs of students. Social Workers around the world have a long history of addressing issues that intersect between children, families, schools and communities, cultivating links and networks between them.

In this study, a quantitative method has been applied using a self-report questionnaire investigating the necessity and role of Social Workers in schools, through the perspective of active teachers of the 2021-2022 school year.

From the results it emerged that there are two dominant challenges that teachers face most often in the school context: One has to do with the teachers themselves and concerns "Professional Burnout" and the second concerns students and is "Bullying". The role of the Social Worker seems to be characterized as necessary by the teachers but not in the context of a culture of interprofessional cooperation, but more in the context of a regular referral of difficult cases.

Key words: School Social Worker, interdisciplinarity at school

Εισαγωγή

Οι έρευνες δείχνουν πως η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα. (Molyneux 2021). Για τους εκπαιδευτικούς η ικανοποίηση ποικίλων αναγκών των μαθητών είναι πραγματικά μία πρόκληση (Bruggink 2016). Οι ίδιοι εκτός από την ευθύνη της δική τους διδακτικής αποτελεσματικότητας, επιφορτίζονται επίσης και με το άγχος της αναγνώρισης και της αντιμετώπισης των συμπτωμάτων των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων των μαθητών (Schonert-Reichl 2017 ; Poulou 2017). Τα σχολεία καλούνται συχνά να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα εντός του πλαισίου τους, όπως είναι η σχολική βία, ο εκφοβισμός και η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Rodríguez, Deaño & González 2020 ; Bent-Goodley 2018 ; Lester, Lawrence & Ward 2017 ; Steffgen, Recchia & Viechtbauer 2013 ; Strøm, Thoresen & Wentzel-Larsen 2013) και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προσωπικές ιστορίες μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο, όπως είναι η κακοποίηση ή η παραμέληση επηρεάζοντας τις επιδόσεις, την ψυχική τους υγεία αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους εντός του σχολικού συστήματος (Forsner, Elvhage, Ewalds-Kvist & Lützén 2021 ; Tener & Sigad 2019 ; Sharley 2020 ; De Haan, Joy, Beddoe & Iam 2019 ; Bibou-Nakou & Markos 2017 ; Gardner, Thomas & Erskine 2019). Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στο περιβάλλον του παιδιού εκτός σχολείου βρίσκονται δυνάμεις που πολλές φορές θα ανατρέψουν τις προσπάθειές που καταβάλει εντός του σχολείου (Costin 1969). Η πολύπλευρη προσέγγιση των παιδιών, των οικογενειών τους και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, είναι επιτακτικής σημασίας για την υποστήριξη των μαθητών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Winters & Maluccio 1988 ; Reschly & Christenson 2018 ; Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou 2009 ; Haeseler 2011 ; Frederico & Whiteside 2016 ; Şengönül 2022).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν εκφράσει θετική διάθεση στην παρουσία επαγγελματιών που προσφέρουν κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές, συμβάλλουν θετικά στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εντός του σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών περιλαμβάνει περισσότερα από την αξιολόγηση των δυσκολιών και

ζητούν περισσότερη υποστήριξη και πληροφόρηση μέσω της διεπιστημονικής συνεργασίας (Βλάχου & Νικολάου 2015 ; Isaksson & Larsson 2017 ; Maple et. al 2019 ; Tener & Sigad 2019 ; Mælan et. al. 2020 ; López, Cárdenas & González 2021).

Η διεπιστημονική συνεργασία είναι σημαντική για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την εκπαίδευσή τους στις διάφορες ανάγκες των μαθητών. Η συνεργασία με διεπιστημονικό τρόπο αποτελεί πρόκληση για όλους τους εμπλεκόμενους και είναι σίγουρα μία πολύπλοκη στρατηγική που απαιτεί την τήρηση μιας σειράς αρχών για να διασφαλιστεί η επιτυχία της. Όμως για τη βελτιστοποίηση της μάθησης, η ανάπτυξη «εκπαιδευτικών συμμαχιών» πρέπει να ενθαρρυνθεί και να υποστηριχθεί (Mellin, Anderson-Butcher & Bronstein 2011 ; Borg & Pålshaugen 2019 ; Stone & Charles 2018 ; Bates, Mellin, Paluta, Anderson-Butcher, Vogeler & Sterling 2019 ; Borg & Drange 2019 ; Dillon, Armstrong, Goudy, Reynolds & Scurry 2021 ; Toros Tart & Falch-Eriksen 2021). Κάτι που επικυρώνει ακόμη περισσότερο την παραπάνω θέση είναι πως έχουν καταγραφεί ακόμη και απόψεις μαθητών που θεώρησαν ότι η διεπιστημονική συνεργασία ήταν μια θετική εμπειρία που παρείχε ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης στην αντιμετώπιση των αναγκών τους (Kransdorf, Doster & Alvarez 2002).

Προκειμένου αυτή η διεπιστημονική συνεργασία να είναι πιο αποτελεσματική, πρέπει να υπάρχουν ευκαιρίες για κάθε κλάδο να μάθει ο ένας για τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τους ρόλους και τις ευθύνες του άλλου πολύ πριν αυτοί οι επαγγελματίες εισέλθουν και συνυπάρξουν σε περιβάλλοντα με παιδιά. Η κατάλληλη εκπαίδευση και η διαρκής επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών εντός της σχολικής μονάδας μοιάζει να είναι απαραίτητη (Von der Embse, Kilgus, Eklund, Ake & Levi-Neilsen 2018 ; State, Kern, Starosta & Mukherjee 2011 ; Molyneux 2021 ; Poulou 2017 ; Aguilar-Tablada, Erro-Garcés & Pérez-García 2020 ; Mumm & Bye 2011).

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παγκοσμίως έχουν μεγάλη ιστορία στην αντιμετώπιση ζητημάτων που απαιτούν μία ολιστική προσέγγιση μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων. Οι Σχολικοί Κοινωνικοί Λειτουργοί μέσω της εκπαίδευσής τους είναι σε θέση να προασπίζουν πρωτίστως τα δικαιώματα των παιδιών και να καλλιεργήσουν δεσμούς και δίκτυα μεταξύ μαθητή, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Διάφορες μελέτες εντοπίζουν πως οι Κοινωνικοί

Λειτουργοί είναι μία από τις επαγγελματικές ομάδες που ενισχύουν α) την διαφύλαξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, β) την σύνδεση σχολείου και οικογένειας, γ) τους εκπαιδευτικούς στην επιβάρυνση των διαφορετικών ρόλων που καλούνται να έχουν για την ικανοποίηση των διαφόρων αναγκών των μαθητών τους και δ) την προώθηση παρεμβάσεων που αντιμετωπίζουν κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζουν τόσο την ψυχολογία όσο και τις επιδόσεις των μαθητών (Lopez et. al. 2021 ; Oforiwaa 2021; Bent-Goodley 2018 ; Finigan-Carr & Shaia 2018; Frederico & Whiteside 2016; Allen-Meares & Montgomery 2014 ; Alvarez et. al. 2013 ; Allen-Meares et. al. 2013).

Η άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας στις σχολικές μονάδες, είναι θεσμοθετημένη στο ελληνικό δημόσιο από το 1974, όμως μέχρι και σήμερα δεν έχει εφαρμοσθεί. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μόνιμα τοποθετημένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί στις σχολικές μονάδες της χώρας και οι περιπτώσεις κοινωνικών φαινομένων σε πλαίσιο σχολικών μονάδων και προσωπικών ζητημάτων από πλευράς μαθητών, αντιμετωπίζονται από Επιτροπές που διακρίνονται μεν από μία διεπιστημονικότητα αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά περίπτωση και πολλές φορές με μεγάλη καθυστέρηση χωρίς να υπάρχει καθημερινή ή έστω συχνή επαφή με κάθε σχολική μονάδα και τους μαθητές της.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας στα πλαίσια μίας ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, διερευνώντας την αναγκαιότητα της παρουσίας και του ρόλου των Κοινωνικών Λειτουργών εντός των σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά στο πρώτο μέρος της εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει και επισημαίνει την αξία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως μία μέθοδος διδασκαλίας η οποία ξεφεύγει από τα στεγανά μίας μονομερούς στόχευσης της αγωγής προς το διδακτισμό και τη μετάδοση γνώσεων και επικεντρώνεται στη ολότητα του μαθητή, στις αλληλεπιδράσεις του με τα άλλα άτομα και την σύνδεση με την κοινότητα και την κοινωνία (Σμυρνή & Παπαδοπούλου 2016). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται προβλήματα και προκλήσεις που απαντώνται στο σύγχρονο σχολείο, στα οποία θα μπορούσε ένας Κοινωνικός Λειτουργός να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπισή τους. Μέσα από την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται πως οι Κοινωνικοί Λειτουργοί μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της ψυχικής υγείας (κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη) των μαθητών,

στη αντιμετώπιση της σχολικής βίας και ιδιαίτερα του Εκφοβισμού, στην αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, στην παρέμβαση σε περιπτώσεις κακοποίησης ή παραμέλησης ανηλίκων από την οικογένειά τους, στην σύνδεση και επαφή σχολείου-οικογένειας και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην παρούσα εργασία λοιπόν, μέσω της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, έγινε μία προσπάθεια να διερευνηθεί, στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που δεν υπάρχουν μόνιμα τοποθετημένοι Κοινωνικοί Λειτουργοί ή γενικότερα υποστηρικτικό προσωπικό στις σχολικές μονάδες, εάν τα παραπάνω προβλήματα και προκλήσεις απασχολούν στον ίδιο βαθμό και τους έλληνες εκπαιδευτικούς και ποιος ο βαθμός δυσκολίας όσον αφορά στη διαχείρισή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται: α) ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και β) ο ρόλος και η συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού στην αρμονική σύνδεση των υποσυστημάτων, τόσο για την υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την διαμόρφωση θετικού κλίματος με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρουμε το ρόλο και τις υπάρχουσες αρμοδιότητες του Κοινωνικού Λειτουργού στο ελληνικό σχολείο και στο πέμπτο κεφάλαιο παραθέτουμε συναφείς με την παρούσα έρευνες οι οποίες εξετάζουν απόψεις κυρίως εκπαιδευτικών σε σχέση με την διεπιστημονική συνεργασία και την υποστήριξη και βοήθεια που θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν οι επαγγελματίες της Κοινωνικής Εργασίας εντός του σχολικού συστήματος.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, που αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι, παρουσιάζεται το σκεπτικό της έρευνας, η μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και τα συμπεράσματα.

Α' ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Κοινωνική Παιδαγωγική

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Κοινωνική Παιδαγωγική καθώς ο ολιστικός τρόπος προσέγγισής της, που εστιάζει στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, είναι ταυτόσημος με τον τρόπο προσέγγισης της Κοινωνικής Εργασίας και ειδικότερα της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.

Ως επιστημονικό πεδίο, η κοινωνική παιδαγωγική εμφανίστηκε τον 20ο αιώνα, όταν ο Γερμανός φιλόσοφος Paul Natorp (1854-1924), δημοσίευσε, το 1899, το βιβλίο «Sozial pädagogik: Theorie der Willensbildung Auf der Grundlage der Gemeinschaft» (Κοινωνική παιδαγωγική: θεωρία λήψης αποφάσεων με βάση την κοινότητα). Συγκεκριμένα, ο Natorp υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι πρέπει πάντα να εξετάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών πτυχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πτυχών της κοινωνικής ζωής (Kornbeck & Jensen 2012).

Η έννοια της κοινωνικής παιδαγωγικής αφορά τη σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο η μία επηρεάζει την άλλη. Ορισμένες από τις βασικές στοχεύσεις της θεωρίας της κοινωνικής παιδαγωγικής είναι : να ενισχυθεί το συναίσθημα της ενσυναίσθησης, να τονιστεί η ανάγκη για προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να δοθεί η δυνατότητα στους ανθρώπους να επιτύχουν αυτονομία και αναστοχασμό, να είναι αρκετά ικανοί να αλλάξουν και να βελτιώσουν τη δική τους ζωή και γενικά να κατανοήσουν την τεράστια αναγκαιότητα προστασίας των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τον ισχυρισμό Härmäläinen ότι η κοινωνική παιδαγωγική δεν είναι μια αυστηρή μέθοδος διδασκαλίας, αντιλαμβάνεται κανείς πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα με κοινωνικό παιδαγωγικό προσανατολισμό δεν ενδιαφέρεται μόνο για την αυστηρή εκπαίδευση και τη γνωστική απόδοση των μαθητών του, με αυστηρές διδακτικές συνταγές, αλλά επιδιώκει να εκπαιδεύσει όλα τα άτομα που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία κ.λπ.) να αγωνιστούν για έναν καλύτερο κόσμο, για μια καλύτερη κοινωνία, με λιγότερες κοινωνικές διακρίσεις (Pantazis & Styli 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική μέσω της ευημερίας και της μάθησης, στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη και ένταξη του κάθε ατόμου, στο κοινωνικό του πλαίσιο, θεωρώντας

δεδομένο ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να είναι πολύτιμα και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας, εφόσον η κοινωνία φροντίζει για την ένταξή τους, παρά τον αποκλεισμό που μπορεί να υφίστανται (Pantazis & Styla 2020).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Eichsteller και Bradt (2019) υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους η κοινωνική παιδαγωγική είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών, όπως : α) δίνει προσοχή στην ενίσχυση των ανθρώπινων σχέσεων, β) πιστεύει ότι κάθε άνθρωπος έχει ικανότητες και ταλέντα και θα πρέπει να έχει τις ευκαιρίες να τα ξετυλίξει, γ) δίνει έμφαση στον διάλογο και την πολιτισμένη επικοινωνία, δ) αντιμετωπίζει ανθρώπινα προβλήματα, όπως η φτώχεια, ε) προσφέρει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που μπορεί να είναι πολύ χρήσιμο σε ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών, στ) αυξάνει τα κίνητρα των επαγγελματιών. Θα πρέπει να προστεθεί σε αυτό το σημείο πως ο τελευταίος λόγος (η αύξηση των κινήτρων των επαγγελματιών) είναι εξαιρετικά κρίσιμος για τη δουλειά των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τους Carson και Chase (2009), το κίνητρο του δασκάλου είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας που επηρεάζει και επιβάλλει την αποτελεσματικότητα της τάξης (Pantazis & Styla 2020).

Σύμφωνα με τον Kyriacou (2009) η Κοινωνική Παιδαγωγική στο πλαίσιο των σχολείων περιλαμβάνει πέντε (5) ευδιάκριτες αλλά και σε κάποιο βαθμό αλληλοκαλυπτόμενες διαστάσεις :

- **Φροντίδα και ευημερία :** Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην υγεία και κοινωνική φροντίδα του παιδιού και στη σωματική και ψυχική του ευεξία. Αυτή η διάσταση περιλαμβάνει την ικανοποίηση των αναγκών υγείας των παιδιών και τη διασφάλιση ότι ζουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον και, γενικά, ότι τα παιδιά φροντίζονται επαρκώς.
- **Συμπερίληψη :** Αυτή η διάσταση αναφέρεται στη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά αισθάνονται ότι εμπλέκονται πλήρως, αντί να περιθωριοποιούνται από το πλαίσιο σχολικής ζωής. Ενώ η ένταξη χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να αναφερθεί στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στη γενική σχολική ζωή μέσω της χρήσης πρακτικών συνεκπαίδευσης (δηλαδή, πρακτικές που καλύπτουν μαθητές με ευρέως διαφορετικές ανάγκες), η συμπερίληψη χρησιμοποιείται πλέον ευρέως και αναφέρεται σε μαθητές που κινδυνεύουν να αισθανθούν

περιθωριοποιημένοι από τη γενική σχολική ζωή για μια μεγάλη ποικιλία λόγων, όπως η εθνικότητα, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι αναπηρίες, η δυσαρέσκεια, η χαμηλή ικανότητα, η έλλειψη γονικής υποστήριξης και ο εκφοβισμός.

- **Κοινωνικοποίηση :** Αυτή η διάσταση αναφέρεται στο να επιτραπεί στα παιδιά να συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτά που η κοινωνία στο σύνολό της έχει θεωρήσει επιθυμητά κοινωνικά πρότυπα και προσδοκίες σχετικά με τις στάσεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη βοήθεια των μαθητών να κατανοήσουν πώς να ενεργούν με κοινωνικά κατάλληλους τρόπους σε μια σειρά κοινωνικών πλαισίων. Αυτό περιλαμβάνει επίσης τη βοήθεια των μαθητών να αντισταθούν στην πίεση των συνομηλίκων να εμπλακούν σε ανεπιθύμητη και αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός, οι αδικαιολόγητες απουσίες, η κατάχρηση ναρκωτικών και η εγκληματικότητα. Ορισμένες φορές η κοινωνικοποίηση που υποστηρίζεται στην κοινωνική παιδαγωγική μπορεί να βρίσκεται σε αντίθεση με ορισμένα κοινωνικά πρότυπα και προσδοκίες που είναι εμφανείς στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.
- **Ακαδημαϊκή υποστήριξη :** Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην παροχή υποστήριξης σχετικά με το περιεχόμενο γνώσεων, κατανόησης και δεξιοτήτων του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών σε παιδιά που κινδυνεύουν να αποτύχουν έτσι ώστε να επιτύχουν τα ελάχιστα επίπεδα ικανότητας, στον αλφαριθμητισμό και τα μαθηματικά, που απαιτούνται για να συμμετέχουν επαρκώς στην ενήλικη ζωή, και που λόγω των δύσκολων προσωπικών και κοινωνικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν, δεν επιτυγχάνονται.
- **Κοινωνική Παιδεία :** Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην πρόοδο των παιδιών ως προς το περιεχόμενο γνώσεων, κατανόησης και δεξιοτήτων ενός προγράμματος σπουδών που ασχολείται περισσότερο με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού και καλύπτει πτυχές όπως η συμπεριφορά προς τους άλλους, η ηθική αγωγή, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η ιθαγένεια, ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας και η εκπαίδευση της υγείας. (Kyriacou 2009)

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως Επιστήμη αντιμετωπίζει κυρίως κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες και εμπόδια που συνδέονται τόσο με πολιτικά όσο και με ιδεολογικά ζητήματα. Θεωρείται ένα διεπιστημονικό πεδίο, όπου αναπτύσσεται μέσα σε ένα διπλό σχήμα: από τη μία θεωρητικοποιεί την πρακτική αντιμετώπιση των κοινωνικών και παιδαγωγικών δυσκολιών και από την άλλη εφαρμόζει πρακτικά τις γενικές αρχές των θεωριών. Πρόκειται για μία οργανωμένη διαμεσολάβηση («λειτουργικό ενδιάμεσο») ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα «άνθρωπος» και στο κοινωνικό υπερσύστημα στο οποίο ανήκει. Η Κοινωνική Παιδαγωγική λοιπόν, αποτελεί έναν οργανωμένο επιστημονικό τομέα, με διεπιστημονική ουσία και στέρεες επιστημονικές ρίζες, αποτελώντας μία ισχυρή βάση για πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

1.1 Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου

Το όραμα ενός κοινωνικοπαιδαγωγικά προσανατολισμένου σχολείου, δεν είναι μόνο να εκπαιδεύσει τους μαθητές του, αλλά και όλα τα άλλα μέλη και ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, να παλεύουν και να επιδιώκουν την προσωπική τους εξέλιξη, καθιστώντας τους εαυτούς τους ικανούς να ζήσουν με αυτονομία, αξίες, ιδανικά, αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, να εκφράζονται και να αισθάνονται αλληλέγγυα και να νιώθουν συνειδητοποιημένες και ώριμες προσωπικότητες. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για το κοινό καλό, παλεύοντας για την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, τόσο μέσα από την ατομική όσο και μέσα από μία συνεργατική δράση. Ο θεωρητικός και μεθοδολογικός τρόπος σκέψης του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού, προσφέρει πρακτικά ένα σύνολο παιδαγωγικών ενεργειών που στόχο έχουν να επηρεάσουν και να αλλάξουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στην παρέμβαση για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική πραγματικότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Η συνεργασία και η συνεκπαίδευση είναι βασική αρχή ενός σχολείου με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν περιορίζεται στην εκπαίδευση των μαθητών αλλά θεωρείται απαραίτητη η επικοινωνία όλων των προσώπων που σχετίζονται με την σχολική κοινότητα όπως είναι οι γονείς, οι συγγενείς, οι εκπαιδευτικοί, το μη εκπαιδευτικό προσωπικό του

σχολείου, αιρετοί της τοπικής κοινότητας, σύμβουλοι εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α. (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Ορισμένοι από τους στόχους ενός σχολείου με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό είναι (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019):

- Η κατάρτιση και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να προσφέρουν τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες και να εξελίσσουν την διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, την κοινωνική μάθηση, την ανάπτυξη υγιών σχέσεων σε άτομα κάθε ηλικίας.
- Η ολιστική (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) υποστήριξη για την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους, εξουδετερώνοντας τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς και ιδιαίτερα για εκείνους που αντιμετωπίζουν κάποια έλλειψη ή αδυναμία σε γνωστικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό επίπεδο.
- Η ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μελών της σχολικής μονάδας, για τον προσδιορισμό των αξιών, την επικράτηση ενός θετικού σχολικού κλίματος και την δυνατότητα επιτυχούς διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων.
- Η αξιοποίηση και εφαρμογή μεθοδολογικών πρακτικών της κοινωνικοπαιδαγωγικής έρευνας, για όσο δυνατόν καλύτερη αντίληψη, εξήγηση, διαχείριση και πρόληψη των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων σε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής συμμετοχής.
- Η κατανόηση και η αξιοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων για την διεύρυνση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, μεθόδων και πρακτικών.
- Η εφαρμογή δράσεων και παρεμβάσεων, όπου μέσα από την διεπιστημονικότητα, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση θα επιτευχθεί η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας.
- Τέλος η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής και της ευρύτερης κοινότητας, αναδεικνύει το σχολείο ως ένα φορέα αγωγής.

Η ολιστική προσέγγιση της Παιδαγωγικής μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η εφαρμογή της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών

με τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων εντός του σχολείου, καθώς αποτελεί κοινή συνισταμένη και των δύο επαγγελματιών.

2. Προκλήσεις στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Το σχολικό σύστημα φαντάζει συχνά εγκλωβισμένο ανάμεσα στις συμπληγάδες πέτρες της κοινωνικής/πολιτισμικής/πολιτικής ιδεολογίας, στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και στις προσδοκίες των οικογενειών. Το σχολείο ως ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας ενέχει υποσυστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, οικογένειες μαθητών) αλλά και υπερσυστήματα (κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά) (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Οι Getzels & Guba (1957) περιγράφουν τη λειτουργία του σχολείου αξιοποιώντας το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων και παρουσιάζουν το σχολείο σαν ένα σύστημα εισροών-εκροών όπου όλοι οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την όσο δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του συστήματος αυτού. Ο Getzels στα τέλη της δεκαετίας του 1970 διευρύνοντας το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων έκανε λόγο για διάφορες διαστάσεις που αλληλεπιδρούν και συμπράττουν με την εκπαιδευτική διαδικασία : α) την τοπική κοινότητα (σχολείο, γειτονιά), β) τη διοικητική κοινότητα (πόλη ή δήμος), γ) την κοινωνική διάσταση που έχει να κάνει με τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση των ατόμων σε τοπικό ή διοικητικό επίπεδο, δ) τη θεσμική διάσταση (εκπαιδευτικοί σύλλογοι), ε) την εθνική διάσταση και στ) την ιδεολογική που έχει να κάνει με τις αξίες και την κοινωνική αντίληψη ενός συνόλου. Όλα αυτά τα συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μεγάλη ευθύνη έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να συνδέουν τις διάφορες αυτές διαστάσεις και να βοηθούν στην προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος (Παπαχρήστου & Μαζέρας 2016).

Μια κρίσιμη πτυχή της Θεωρίας Συστημάτων είναι ότι οι αλλαγές σε οποιαδήποτε μικρή πτυχή του περιβάλλοντος θα έχουν επιπτώσεις ή ντόμινο, που θα επηρεάσουν τη ζωή των οργανισμών που το κατοικούν. Αυτό σημαίνει ότι τυχόν αλλαγές που πραγματοποιούνται σε μία πτυχή για παράδειγμα ενός σχολείου, θα έχουν αντίκτυπο και σε άλλες πτυχές του σχολικού συστήματος. Η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αμοιβαία επιρροή μεταξύ του ατόμου και του συστήματος και μεταξύ του συστήματος και του περιβάλλοντος του. Ο Thomas (2012) θεωρεί την οικολογική

σκέψη ως αναπροσανατολισμό και όχι ως θεωρία, μια μεθοδολογία ή μια προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι με τη χρήση μιας «οικολογικής οπτικής», καθίσταται δυνατό να δούμε πολλούς τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον της τάξης και το περιβάλλον του σχολείου, στο σύνολό του, μπορούν να αναλυθούν και να αλλάξουν με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύψουν οφέλη στους μαθητές (Kinsella & Senior 2008).

Το μοντέλο οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner αποτελείται από τέσσερα περιβαλλοντικά επίπεδα – το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα – με κάθε επίπεδο να επηρεάζει διαφορετικά την ανάπτυξη κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner: **α)** το μικροσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει το πρώτο επίπεδο, περιλαμβάνει το άμεσο περιβάλλον με το οποίο το παιδί/έφηβος αλληλεπιδρά στενά, όπως η τάξη, η παιδική χαρά, το κέντρο αναψυχής, το σπίτι, το σπίτι του φίλου, η γειτονιά και η Εκκλησία. Επίσης, ο Bronfenbrenner το όρισε ως ένα πρότυπο δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνει το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα δεδομένο περιβάλλον με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. **β)** Το μεσοσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει το δεύτερο επίπεδο, ορίστηκε από τον Bronfenbrenner ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων στις οποίες το αναπτυσσόμενο άτομο συμμετέχει ενεργά (π.χ. για ένα παιδί οι σχέσεις μεταξύ του σπιτιού, του σχολείου και της ομάδας συνομηλίκων της γειτονιάς και για έναν ενήλικα, ανάμεσα στην οικογένεια, την εργασία και την κοινωνική ζωή). Με άλλα λόγια, το μεσοσύστημα αναφέρεται σε σχέσεις μεταξύ μικροσυστημάτων ή συνδέσεις μεταξύ πλαισίων όπως η σχέση μεταξύ οικογενειακών εμπειριών και σχολικών εμπειριών, μεταξύ σχολικών εμπειριών και εμπειριών γειτονιάς και μεταξύ οικογενειακών εμπειριών και εμπειριών συνομηλίκων. Για παράδειγμα, τα παιδιά που υφίστανται εκφοβισμό στο σχολείο (σχολικές εμπειρίες) μπορεί να απομακρυνθούν από τους γονείς τους (οικογενειακές εμπειρίες). **γ)** Το εξωσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει το τρίτο επίπεδο, αναφέρεται σε μία ή περισσότερες ρυθμίσεις που δεν περιλαμβάνουν το αναπτυσσόμενο άτομο ως ενεργό συμμετέχοντα, αλλά στις οποίες συμβαίνουν γεγονότα που επηρεάζουν ή επηρεάζονται από, τι συμβαίνει στο περιβάλλον που περιέχει το αναπτυσσόμενο άτομο. Δηλαδή, το εξωσύστημα χαρακτηρίζει δεσμούς ανάμεσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το άτομο δεν έχει ενεργό ρόλο και στο άμεσο πλαίσιο του ατόμου. Για παράδειγμα, οι συνθήκες εργασίας των γονέων επηρεάζουν άμεσα το οικογενειακό μικροσύστημα, το οποίο με τη σειρά του μπορεί

να επηρεάσει την ανάπτυξη ή τη συμπεριφορά του παιδιού. **δ)** Τέλος, το μακροσύστημα, το οποίο είναι το Τέταρτο και υψηλότερο Επίπεδο αφορά τη πολιτεία, τους νόμους, τις αξίες, την κουλτούρα και την οικονομική πολιτική μιας χώρας. Για παράδειγμα η εκπαιδευτική πολιτική ενός τόπου μπορεί να οδηγεί στην περιθωριοποίηση ή απομόνωση ενός μαθητή. Το σχολείο συνήθως έχει έναν συμμορφωτικό χαρακτήρα χωρίς να λαμβάνει υπόψη του εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε μία αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αντίθετα ένα σύστημα το οποίο έχει υιοθετήσει την θεωρία της αλλαγής αντιμετωπίζει την παρέκκλιση ως έναν συναγερμό για κάποια δυσλειτουργία που πρέπει να αντιμετωπιστεί ή ως επισήμανση για μία παρερμηνεία για την οποία κάποιος χρειάζεται να αναπροσαρμόσει την σκέψη του (Onwuegbuzie, Collins & Frels 2013 ; Παναγιωτόπουλος 2016).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η ανάγκη μίας «κυκλικής επικοινωνίας» όλων των υποσυστημάτων, που θα ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις αναπτύσσοντας μία ουσιαστική επικοινωνία που θα ενισχύει τη δημιουργική συνεργασία όχι μόνο μεταξύ σχολείου και οικογένειας αλλά και με την κοινότητα συνολικά (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019). Το μεγάλο στοίχημα των ρυθμιστών του συστήματος θα πρέπει να είναι η αρμονική συνύπαρξη της οργανωτικής/νομοθετικής και ιδιογραφικής (που αναφέρεται σε νόμους ή κανόνες που αφορούν το άτομο) διάστασης για την αποφυγή των συγκρούσεων αλλά και την υποστήριξη για την αποδοτικότερη εργασία όλων των μελών του συστήματος. Η προσπάθεια όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι αδιάλειπτη (Παπαχρήστου & Μαζέρας 2016).

2.1 Το σύγχρονο σχολείο

Ο κόσμος γύρω μας αλλάζει συνεχώς, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο και αυτή η οξεία ρευστότητα δεν θα μπορούσε να αφήσει αδιάφορο και το σύστημα του σχολείου, το οποίο καλείται να την αντιμετωπίσει. Το σχολείο πλέον για να είναι αποτελεσματικό και να μπορέσει να «επιβιώσει» θα πρέπει να θεωρήσει πως δεν υπάρχουν όρια μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Παπαχρήστου & Μαζέρας 2016). Τα χαρακτηριστικά της εποχής μας προβάλλουν την ανάγκη μίας νέας μορφής εκπαίδευσης και ένα «νέο» σχολείο. Αυτό το νέο σχολείο θα πρέπει να συμπεριλάβει στις πρακτικές και στην οργάνωση των στρατηγικών του, τόσο τα νέα παγκόσμια δεδομένα όσο και τις ειδικές συνθήκες σε επίπεδο χώρας αλλά και σε επίπεδο

τοπικών κοινωνιών. Το νέο σχολείο θα πρέπει να είναι ένα «ανοιχτό σχολείο» που το χαρακτηρίζει ο ανθρωπισμός και η Δημοκρατία (Καρύδας 2018). Την έννοια αυτής της Δημοκρατίας στο σχολείο θα μπορούσαμε να την παρομοιάσουμε σαν ένα τεράστιο ποτάμι που κεντρικός μας στόχος είναι η συνεχής διατήρηση της ροής του. Θα πρέπει να απομακρύνεται κάθε εμπόδιο που περιορίζει την διεύρυνση αυτού του ποταμού, ώστε να είναι ακόμη πιο περιεκτικός και να «ανήκει» εν τέλει σε όλους (Apple 2020).

Ίσως όπως προτείνει ο Giroux (2004) θα πρέπει να εργαστούμε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα για «επικίνδυνους καιρούς», το οποίο θα αλλάζει συνεχώς για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας κοινωνίας σε ροή, διαμορφώνοντας ένα εναλλακτικό όραμα «δημοκρατικής εκπαίδευσης με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, το σεβασμό για τους άλλους, στην κριτική έρευνα, την ισότητα, την ελευθερία και τη μέριμνα για το συλλογικό καλό». Ίσως θα μπορούσαμε να στοχεύσουμε σε μια ανοιχτή, δημοκρατική εκπαίδευση, που θα παρακινούσε τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να αμφισβητούν, να έχουν πάθος για τη γνώση και μία υγιή περιέργεια για να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και τον ενθουσιασμό για το άγνωστο (Chalari 2017).

Τα σχολεία είναι απαραίτητα για την κοινωνία, όχι μόνο για την εκπαίδευση μηχανικών, γιατρών, εκπαιδευτικών ή δικηγόρων, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης των ανθρώπων να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά όντα, και μέσω της εκπαίδευσής τους να κατανοούν τη λειτουργία της κοινωνίας (Chalari 2017). Σκοπός του σχολείου θα πρέπει να είναι ο εξοπλισμός των ατόμων με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την κάλυψη των ατομικών τους αναγκών και την ικανοποιητική ανταπόκρισή τους στις προκλήσεις της κοινωνίας (Παπαχρήστου & Μαζέρας 2016).

Το σχολείο όμως εκτός από το να ενισχύει και να προστατεύει τους μαθητές που για οποιαδήποτε μορφή αδυναμίας βρίσκονται σε κίνδυνο, θα πρέπει και να εκπαιδεύει τους μαθητές, ως ενεργούς πολίτες, να κινητοποιούνται άμεσα στην παρουσία κάθε κοινωνικού φαινομένου ή προβλήματος ώστε να είναι σε θέση να υπερασπιστούν την καταστρατήγηση κάθε ανθρώπινου δικαιώματος εντός αλλά και εκτός του σχολείου (Καρύδας 2018). Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου και να μάθουν να ενεργούν συλλογικά προκειμένου να βρουν λύσεις μέσω

της καινοτομίας (Chalari 2017). Καθώς τα παιδιά εισέρχονται σε ευρύτερα κοινωνικά συστήματα, όπως το σχολείο, έρχονται αντιμέτωπα με πιο σύνθετες καταστάσεις και, κατά συνέπεια, με νέες κοινωνικές απαιτήσεις που απαιτούν τη διεύρυνση του ρεπερτορίου των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Casali-Robalinho, I.G., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. 2015).

Προκειμένου όμως να επανεξεταστεί σοβαρά ο σκοπός της εκπαίδευσης σε σχέση με τις υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες και προβλήματα, πρέπει να γίνει μία στόχευση σε βασικά ζητήματα: τι σημαίνει μόρφωση; ποιος ο ρόλος του σχολείου και ποιος πρέπει να αποφασίσει για αυτά τα πράγματα; Μια τέτοια περίπλοκη επανεξέταση πρέπει να ξεπεράσει τις απόψεις των αυτοαποκαλούμενων «ειδικών» και εκείνων με καθιερωμένα συμφέροντα. Πρέπει να υιοθετήσουμε μια πιο ολιστική, πιο δημοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση και να ακούσουμε τι έχουν να πουν οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι γονείς για το πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση και τι μπορεί να γίνει (Chalari 2017).

2.2.0 Προκλήσεις και προβλήματα

Μετά από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι προκλήσεις και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν και που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την παρουσία υποστηρικτικού προσωπικού και ειδικότερα Κοινωνικών Λειτουργών εντός του σχολείου είναι **α)** η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, **β)** η σχολική βία με ιδιαίτερη έμφαση στον εκφοβισμό, **γ)** τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, **δ)** οι περιπτώσεις κακοποίησης ή παραμέλησης των ανηλίκων από το οικογενειακό τους περιβάλλον, **ε)** η σύνδεση και η επαφή σχολείου και οικογένειας και **στ)** η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των προβλημάτων/προκλήσεων που απασχολούν τις σχολικές μονάδες για μία καλύτερη κατανόηση της εννοιολόγησης, τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τους μαθητές και το περιβάλλον του σχολείου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό σύστημα θα πρέπει να διαχειρίζεται αυτές τις περιπτώσεις.

2.2.1 Ψυχική Υγεία των μαθητών :

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την ψυχική υγεία ως: μια κατάσταση συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δικές του ικανότητες, μπορεί να αντεπεξέλθει στα φυσιολογικά στρες της ζωής,

μπορεί να εργαστεί παραγωγικά ή γόνιμα και είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητά του (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald 2011).

Ως προαγωγή ψυχικής υγείας νοείται, επομένως, κάθε ενέργεια που λαμβάνεται για τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας μεταξύ πληθυσμών και ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολεία και οι δάσκαλοι στην αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος απλώς και μόνο επειδή τα παιδιά περνούν πολύ χρόνο εκεί. Τα περισσότερα σχολεία έχουν επίγνωση των περίπλοκων κοινωνικών και συναισθηματικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά και νέοι – κυρίως λόγω της άμεσης σχέσης μεταξύ ψυχικής υγείας και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Υπάρχουν πλέον σημαντικές ενδείξεις ότι οι προσεγγίσεις για ολόκληρο το σχολείο που εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι οποίες στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, μπορούν να είναι αποτελεσματικές (Graham et. al. 2011).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) πρωτοστάτησε στη δεκαετία του 1990 για τον καθορισμό μοντέλων με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας στα σχολεία. Ειδικότερα, ο Π.Ο.Υ. προκάλεσε την ευρεία αναγνώριση ότι τα σχολεία είναι πιθανώς το καλύτερο μέρος για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ψυχικής υγείας για παιδιά και νέους. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Roeser (1997), υπάρχει φτωχή εμπειρική έρευνα σχετικά με το εάν οι δάσκαλοι βλέπουν την ψυχική υγεία ως μέρος του ρόλου τους ως εκπαιδευτές και εάν οι δάσκαλοι αισθάνονται επιβαρυνμένοι επειδή πρέπει να ανταποκριθούν σε αυτό. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ψυχικής υγείας επηρεάζονται επίσης από την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων και ένα βασικό σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι αποτελέσματα έρευνας που υποδηλώνουν ότι αυτές και άλλες προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματικό άγχος που εκδηλώνεται σε εργασιακή δυσαρέσκεια και συγκρούσεις (Graham et. al. 2011).

Τα τελευταία χρόνια, η προαγωγή της υγείας έχει λάβει αυξανόμενη προσοχή διεθνώς και έχει δοθεί εκ νέου έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης και υιοθέτησης πρωτοβουλιών που προάγουν τη θετική ψυχική υγεία και αποτρέπουν πιθανά ή υπάρχοντα προβλήματα και διαταραχές ψυχικής υγείας. Μια σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη

παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών για τα σχολεία έχει αυξήσει τις ανησυχίες της κοινότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών. Μέχρι πριν 20 χρόνια, μεγάλο μέρος της συζήτησης γύρω από την ψυχική υγεία των παιδιών διαποτιζόταν από συζητήσεις για «κίνδυνο» και «βλάβη», παρά ορισμένες αναδυόμενες ενδείξεις ότι η αντιμετώπιση των παιδιών ως προβληματικής κατηγορίας μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνικός και πολιτιστικός παράγοντας κινδύνου από μόνος του (Graham et. al. 2011).

Πιο πρόσφατα, δόθηκε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην «προαγωγή της υγείας», και αναδύθηκαν νέες θεωρητικές αντιλήψεις για τα παιδιά και την παιδική ηλικία, δίνοντας έμφαση στη δράση και την ικανότητα των παιδιών, γεγονός που προκάλεσε μια στροφή στη σκέψη από το να θεωρούν τα παιδιά παθητικά θύματα επιβλαβών εμπειριών, προς την αντίληψή τους ως κοινωνικούς φορείς με τις δικές τους απόψεις και στρατηγικές αντιμετωπίζοντας ενεργά τις προκλήσεις στη ζωή τους (Graham et. al. 2011).

Μαζί με την αυξημένη εστίαση στην προαγωγή της υγείας των παιδιών στα σχολεία έχει δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στον ρόλο που μπορούν και παίζουν τα σχολεία και οι δάσκαλοι στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών. Επιπλέον, ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών επισημαίνει τη σύνδεση μεταξύ των σχολικών χαρακτηριστικών και των επιρροών των εκπαιδευτικών στα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα των παιδιών. Οι δάσκαλοι έρχονται συχνά αντιμέτωποι με αναδυόμενες ανησυχίες για τη δημόσια υγεία, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού, της βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης και συχνά εναπόκειται στα σχολεία και τους δασκάλους να παρέχουν αρχικούς δεσμούς με υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι αναμένεται όλο και περισσότερο να συνεργάζονται με μαθητές, οικογένειες, σχολικό προσωπικό και επαγγελματίες υγείας για να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν και να παρακολουθήσουν παρεμβάσεις για συγκεκριμένα παιδιά και να παρέχουν συνεχή υποστήριξη στον μαθητή και την οικογένεια. Αυτή η εξάρτηση από τους δασκάλους για έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση είναι ιδιαίτερα εμφανής στα σχολεία χωρίς τακτική πρόσβαση σε συμβούλους ή άλλους επαγγελματίες που μπορούν να συμβουλευτούν. Δεδομένου ότι πολλοί μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες δεν θα έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες που μπορεί να βοηθήσουν στην

αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, οι επιπτώσεις για τους δασκάλους αρχίζουν να εντείνονται (Graham et. al. 2011).

Τα παιδιά με διαταραχές ψυχικής υγείας διατρέχουν επίσης αυξημένο κίνδυνο επιβλαβών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Το σχολείο, ενεργώντας ως γέφυρα μεταξύ του σπιτιού και της κοινότητας, είναι ένας βασικός χώρος αναγνώρισης και παρέμβασης με παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Ωστόσο, έρευνες έχει δείξει ότι πολλοί δάσκαλοι και άλλο σχολικό προσωπικό έχουν περιορισμένες γνώσεις για την ψυχική υγεία των παιδιών και είναι απροετοίμαστοι να υποστηρίξουν τους μαθητές που βιώνουν δυσκολίες (Frauenholtz, Mendenhall & Moon 2017). Τα αποτελέσματα των ερευνών αποκάλυψαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην υποστήριξη των μαθητών λόγω των περιορισμένων γνώσεων της ψυχικής υγείας. Η διαπιστωμένη έλλειψη γνώσεων για την ψυχική υγεία των παιδιών συμβάλλει επίσης στην ύπαρξη στιγματισμού της ψυχικής υγείας (Frauenholtz et. al. 2017).

Ιδιαίτερη ανησυχία για όσους επενδύουν στην υποστήριξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών και των εφήβων είναι η αρνητική επίδραση των διαταραχών ψυχικής υγείας των παιδιών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών σε πολυεπιστημονικούς τομείς έχει αποκαλύψει με συνέπεια τη σχέση μεταξύ της ψυχικής υγείας των παιδιών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Αυτή η συσχέτιση φαίνεται να ισχύει σε όλα τα επίπεδα βαθμών και στα στάδια ανάπτυξης. Μια μελέτη σε παιδιά δημοτικού που διεξήχθη από τους Farmer και Bierman (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν επιθετικές ή αποτραβηγμένες συμπεριφορές στην πρώτη τάξη είχαν μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση στην τρίτη τάξη, όπως μετρήθηκε από τους σχολικούς βαθμούς στα μαθηματικά και τις γλωσσικές τέχνες. Σε μια έρευνα για την ψυχική υγεία και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών στο Γυμνάσιο, οι DiLalla, Marcus και Wright-Phillips (2004) έλαβαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές που βίωναν επιθετικές συμπεριφορές, κατάθλιψη ή υψηλά επίπεδα άγχους πέτυχαν χαμηλότερους βαθμούς. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο, οι έφηβοι με συμπτώματα κατάθλιψης ανέφεραν δυσκολία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης της εργασίας, χαμηλότερους βαθμούς, μειωμένη σχολική δέσμευση και αρνητικές στάσεις σχετικά με την εκπαίδευση. Ίσως το πιο ανησυχητικό είναι ότι μόνο το 32% των μαθητών με σοβαρή διαταραχή ψυχικής υγείας παρακολουθούν τη μεταδευτεροβάθμια

εκπαίδευση, περιορίζοντας έτσι σημαντικά τα μελλοντικά επαγγελματικά τους επιτεύγματα και τις δυνατότητες κερδών τους (Frauenholtz et. al. 2017).

Όπως σημείωσε ο Allen-Meares (2013), τα σχολεία έχουν σχεδόν καθολική επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειες, λειτουργώντας συχνά ως γέφυρα μεταξύ του παιδιού, της οικογένειας και της κοινότητας. Οι συχνές συναντήσεις που έχουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης με παιδιά και εφήβους παρέχουν μια κρίσιμη ευκαιρία για την προώθηση της θετικής ψυχικής υγείας, την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών που βιώνουν δυσκολίες και την ευκαιρία για παρέμβαση. Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι και το άλλο σχολικό προσωπικό έχουν περιορισμένες γνώσεις για την ψυχική υγεία των παιδιών. Αυτή η έλλειψη γνώσης ή παιδείας ψυχικής υγείας που σχετίζεται με την ψυχική υγεία των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στις προσπάθειες που απαιτούνται για να βοηθηθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους στη διαχείριση διαταραχών και στην πρόληψη επιβλαβών συναισθηματικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Frauenholtz et. al. 2017).

2.2.2 Σχολική Βία :

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και αποτελούν χώρο όπου τα παιδιά και οι έφηβοι αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους προάγοντας τις γνωστικές και μη δεξιότητές τους για ανάπτυξη σε όλα τα εξελικτικά στάδια. Σε αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ξεκινά η πρώτη προσέγγιση στον εξωτερικό κόσμο (παιδική ηλικία) και επέρχεται η μετάβαση στην πλήρη ωριμότητα (εφηβεία). Ωστόσο, στις εκπαιδευτικές κοινότητες, όπως και στην κοινωνία, προκύπτουν συγκρούσεις, των οποίων η διαχείριση εάν δεν γίνει σωστά, μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συνύπαρξης, προκαλώντας το φαινόμενο της σχολικής βίας (Rodríguez, Deaño & González 2020).

Εδώ και χρόνια, η βία διαμορφώνεται ως ένα από τα κρίσιμα και πιο ευαίσθητα σημεία στον εκπαιδευτικό τομέα. Ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) υποστηρίζει ότι η σχολική βία σε όλες τις μορφές της συνιστά παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών ή των εφήβων στην εκπαίδευση, την υγεία και την ευημερία. Ωστόσο, αν και επιβεβαιώνεται ότι η βία μεταξύ των μαθητών είναι σύνηθες φαινόμενο στους χώρους διδασκαλίας, μπορούν να παρατηρηθούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη συχνότητά της.

Αφενός, μελέτες που καταδεικνύουν χαμηλά επίπεδα σχολικής βίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που δεν χρειάζεται να εμποδίζουν τη συνύπαρξη στα εκπαιδευτικά κέντρα. Από την άλλη, μελέτες που δείχνουν την αύξηση της βίας στους νέους, έρχονται να θεωρηθούν ως ένα συστημικό πρόβλημα που επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο. Έρευνες που έχουν δείξει προβλήματα συμπεριφοράς σε νεαρή ηλικία δείχνουν πως γίνονται πιο σοβαρά κατά τη περίοδο της εφηβείας. Τέλος, δεν λείπουν μελέτες που να έχουν δείξει υψηλότερη συχνότητα σχολικής βίας ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μερικές υποδεικνύοντας το πρωτοβάθμιο στάδιο ως αυτό με τη μεγαλύτερη παρουσία εκφοβισμού (Rodríguez, Deaño & González 2020).

Η βία μπορεί να γίνει κατανοητή ως «κάθε ενέργεια που εμφανίζεται και λαμβάνει χώρα στο σχολείο, που εμποδίζει τον εκπαιδευτικό του σκοπό και βλάπτει την ακεραιότητα οποιουδήποτε μέλους της σχολικής κοινότητας. Επομένως, για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά σχολική βία, πρέπει να είναι μια επιβλαβής και σκόπιμη ενέργεια ενός ή περισσότερων ατόμων που στρέφεται εναντίον ενός άλλου που δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Έτσι, οι βίαιες συμπεριφορές μπορούν να παρουσιαστούν μέσω διαφορετικών μορφών ή τρόπων, οι οποίοι έχουν εξελιχθεί από σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επιθετικότητα, σε τρόπους που είναι επί του παρόντος σε πλήρη εξέλιξη, όπως αυτοί που ασκούνται μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου, tablet ή άλλες φορητές συσκευές συνδεδεμένες στο Διαδίκτυο (Rodríguez, Deaño & González 2020).

Οι Cobo και Tello (2011), αναφέρουν πως για να θεωρηθεί ένα φαινόμενο σχολική βία πρέπει να έχει τις ακόλουθες προϋποθέσεις: είναι μια επιθετική και σκόπιμη επιβλαβής ενέργεια, ενοχλεί έναν άλλο χωρίς πρόκληση, εμφανίζεται επανειλημμένα, υπάρχει ανισορροπία δυνάμεων και προκαλεί συναισθηματική βλάβη. Σε αυτό το σενάριο, αναπτύσσονται διαφορετικές επεξηγηματικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη σχολική βία. Από τη μια οι έμφυτες θεωρίες που θεωρούν την επιθετικότητα ως οργανικό μέρος του ατόμου ή τις εσωτερικές του παρορμήσεις (γενετική, ηθολογική, ψυχαναλυτική, σήμα ενεργοποίησης). Από την άλλη, οι περιβαλλοντικές θεωρίες που κατανοούν το περιβάλλον που περιβάλλει τους ανθρώπους ως την πηγή της επιθετικότητας (κοινωνική, κοινωνιολογική, οικολογική μάθηση) (Rodríguez, Deaño & González 2020 ; Ζάχος & Κουριώτη 2018).

Η διαρκής έλλειψη προσοχής που δίνεται στα σχολεία στην ψυχολογική, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών έχει οδηγήσει σε αυξανόμενες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές στην τάξη. Αυτά τα ζητήματα συμπεριφοράς είναι συχνά η επίδειξη μη αναγνωρισμένων κοινωνικών, συναισθηματικών και οικογενειακών στρεσογόνων παραγόντων, που δεν αντιμετωπίστηκαν (Bent-Goodley 2018). Μία από τις μεγάλες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι σημερινές εκπαιδευτικές μονάδες είναι να προχωρήσουν σε στάσεις σεβασμού και μη βίας, προσπαθώντας να κατανοήσουν τα πλαίσια έντασης και σχολικών συγκρούσεων. Η σχολική βία υπονομεύει το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξή τους. Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες είναι επίσης δαπανηρές για την ευρύτερη κοινωνία και είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό ότι τα παιδιά σε όλο τον κόσμο αναφέρουν έκθεση στη βία όλο και συχνότερα στο σχολείο (Rodríguez, Deaño & González 2020).

Όσον αφορά την εννοιολόγηση, η βία στο σχολείο είναι ένα πολύ ετερογενές φαινόμενο. Η σχολική βία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που απειλούν και βλάπτουν άλλους συναισθηματικά και σωματικά: από σκόπιμες σωματικές επιθέσεις, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης όπλων, ομαδικής βίας και σεξουαλικών επιθέσεων, έως λιγότερο σοβαρές συμπεριφορές όπως ξυλοδαρμούς και χαστούκια, έως σχετικά ακίνδυνες (σπρώξιμο, κλωτσιές και μπουιές). Γενικά, η βία στα σχολεία ως μια συγκεκριμένη μορφή επικίνδυνης συμπεριφοράς μπορεί να οριστεί ως μια σκόπιμη βλάβη με τη μορφή μιας φυσιολογικής ή ψυχολογικής δράσης που στρέφεται εναντίον του εαυτού, άλλων προσώπων (μαθητής εναντίον μαθητή, μαθητής εναντίον δασκάλου, δάσκαλος εναντίον δάσκαλος ή δάσκαλος εναντίον μαθητή), ή ενάντια σε αντικείμενα (φθορά σχολικού εξοπλισμού). Αντίθετα, ο εκφοβισμός ως συγκεκριμένη μορφή βίας χαρακτηρίζεται ως η συστηματική και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση ασθενέστερων ατόμων. Αναδύεται κυρίως ως ομαδικό φαινόμενο. Συνοψίζοντας, οι ερευνητικές μελέτες για τη σχολική βία διαφέρουν έντονα στη χρήση ορισμών και εννοιών (Lester, Lawrence & Ward 2017 ; Steffgen, Recchia & Viechtbauer 2013).

Πολλές παρεμβάσεις έχουν δοκιμαστεί ως προς τη δυνατότητά τους να αποτρέψουν τη σχολική βία. Σε κάποιες η προσέγγιση μπορεί να είναι καθολική (συμμετέχουν όλοι οι μαθητές). Άλλες μπορεί να στοχεύουν σε μαθητές με αυξημένο κίνδυνο για βία ή εκείνους που ήδη επιδεικνύουν βίαιες συμπεριφορές, γνωστές αντίστοιχα ως

επιλεγμένες και ενδεικνυόμενες παρεμβάσεις. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου παρεμβαίνουν σε πολλαπλά επίπεδα μέσα σε ένα σχολείο, ενώ οι διακριτές παρεμβάσεις λειτουργούν μόνο με μια συγκεκριμένη πτυχή του σχολείου, για παράδειγμα μόνο τους μαθητές. Τα ολοκληρωμένα προγράμματα αντιμετωπίζουν μια σειρά από συμπεριφορές κινδύνου, ενώ τα συγκεκριμένα προγράμματα αντιμετωπίζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Μια τέτοια πολυπλοκότητα μπορεί να καταστήσει δύσκολο τον προσδιορισμό ακριβώς ποιες παρεμβάσεις είναι οι πιο αποτελεσματικές για διαφορετικούς τύπους σχολικής βίας (Lester, Lawrence & Ward 2017).

Η θεωρία της οικολογικής ανάπτυξης του Bronfenbrenner επιτρέπει την εννοιολόγηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στη σχολική βία. Η σχολική βία ορίζεται εδώ ως μια έκφραση συμπεριφοράς που βρίσκεται στο μικροσύστημα, αλλά επηρεάζεται έντονα από το μεσοσύστημα (ερμηνεία του σχολικού κλίματος). Γίνεται διάκριση μεταξύ της σχολικής βίας ως πράξης (συμπεριφοράς) έναντι του σχολικού κλίματος (γνωστική και συναισθηματική ερμηνεία) ως υποκειμενική και αντικειμενική πραγματικότητα του σχολικού υποσυστήματος. Γεφυρώνοντας τις δύο έννοιες μεταξύ τους, η ψυχολογική διαδικασία (ψυχοκοινωνική) της ερμηνείας του σχολικού κλίματος παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική βία (Steffgen, Recchia & Viechtbauer 2013).

Η περιβάλλον των εφήβων και οι ατομικές τους εμπειρίες μπορεί επομένως να είναι σημαντικό να προσδιοριστούν κατά τη διερεύνηση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Το σχολείο στο οποίο οι έφηβοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους είναι ένα κρίσιμο πεδίο κοινωνικής υποστήριξης και ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Η έρευνα έχει δείξει πώς τα ασφαλή και υγιή σχολικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι μαθητές που αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους δασκάλους τους βιώνουν μια αυξημένη αίσθηση του ανήκειν, περισσότερη δέσμευση, έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο. Η υποστήριξη των συνομηλίκων μπορεί επίσης να βελτιώσει την ψυχολογική ευεξία, την αυτοεκτίμηση, τους ακαδημαϊκούς στόχους και την κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο. Αντίθετα, ένα μη υγιές σχολικό περιβάλλον μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή (Strøm, Thoresen & Wentzel-Larsen 2013).

Η πρόληψη και αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας θα πρέπει να είναι προτεραιότητα και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι στρατηγικές που θα οργανωθούν για το φαινόμενο είναι καίριες, διότι ενισχύουν την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους για τη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας. Η δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων, η διαρκής και ουσιαστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών, αποτελούν σημαντικές κινήσεις τόσο για την πρόληψη όσο και για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Πρασά 2018).

Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, υλοποίησε την Πράξη με τίτλο «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» κατά το χρονικό διάστημα 2013-2015. Σκοπός της Πράξης ήταν η πρόληψη και η διάγνωση του φαινομένου της Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού και στόχος της ήταν (Πρασά 2018):

- η δημιουργία μιας μόνιμης δομής πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου σε πανελλαδικό επίπεδο
- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και κάθε στελέχους εκπαίδευσης
- η αντιμετώπιση, η καταγραφή, η έγκαιρη διάγνωση και η πρόληψη του φαινομένου σε πρώιμο στάδιο και
- η ευαισθητοποίηση, η αφύπνιση και η κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, της οικογένειας και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Πράξεων ήταν στους παρακάτω εφτά τομείς: **α)** Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης, **β)** περιοδική εκτίμηση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, **γ)** ενημέρωση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση, **δ)** δράσεις ευαισθητοποίησης ενημέρωσης, επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, **ε)** συνέργεια με άλλες πράξεις, **στ)** δράσεις προβολής και δημοσιότητας, **ζ)** αξιολόγηση της Πράξης.

Επειδή η άνοδος των περιστατικών βίας σε όλες τις σχολικές βαθμίδες αποτελεί γεγονός, η πρόληψή της πρέπει να βασιστεί σε μία ολιστική προσέγγιση και στον ενστερνισμό διδακτικών πρακτικών που προάγουν την συμμόρφωση, παράλληλα με

την αίσθηση της δικαιοσύνης. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η προσέγγιση, θα πρέπει να σκοπεύουμε στην αλλαγή του κλίματος του σχολείου, ώστε η βία να μην αναπαράγεται. Στα πλαίσια αυτής της κατεύθυνση οι παρεμβάσεις αφορούν όλους: το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, την τάξη, τι οικογένειες, την τοπική κοινωνία αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της (Πρασά 2018).

2.2.3 Εκφοβισμός /Διαδικτυακός Εκφοβισμός :

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο και τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες για τη διερεύνηση των συνεπειών του στους εμπλεκόμενους. Ορίζεται ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές ασκούν σωματική ή ψυχολογική βία εναντίον ενός μαθητή επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνειδητά, για να προκαλέσουν σωματικό ή ψυχικό πόνο. Τυπικά, δεν υπάρχει αμφισβήτηση από την πλευρά του μαθητή που αποδέχεται την επιθετική συμπεριφορά, ενώ ο «εκφοβιστής» αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ισχυρότερο από το θύμα. Ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από την ανισορροπία της σωματικής ή κοινωνικής δύναμης μεταξύ του εκφοβιστή και του θύματος. Η διαφορά μεταξύ βίαιων παιχνιδιών και εκφοβισμού είναι κυρίως η σχέση που υπάρχει μεταξύ του εκφοβιστή και του θύματος, αλλά και στην πρόθεση της επικοινωνίας. Η βία είναι σύντομη, διαρκεί κατά μέσο όρο 37 δευτερόλεπτα και εμφανίζεται συνήθως στο σχολείο. Τα περισσότερα θύματα αρνούνται να παραδεχτούν την ύπαρξη βίας επειδή νιώθουν αμηχανία, φόβο και ντροπή, ενώ μόνο το 25% των μαθητών αναφέρει ότι οι δάσκαλοι παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις βίας. Ένα περιβάλλον μάθησης χαμηλής ποιότητας με βία δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο τέτοιες καταστάσεις μπορούν να αναπτυχθούν πιο εύκολα (Giavrimis 2020 ; Macaulay, Betts, Stiller & Kellezi 2020 ; Psalti 2016 ; Travlos, Tsorbatzoudis, Barkoukis & Douma 2018 ; Houndoumadi & Pateraki 2001 ; Sheehan 2015).

Αν και υπάρχει γενική συμφωνία για συμπεριφορές που ορίζονται ως σωματικός εκφοβισμός (χτύπημα, σπρώξιμο), υπάρχει λιγότερη συμφωνία σχετικά με τον καλύτερο τρόπο ταξινόμησης των μη φυσικών μορφών εκφοβισμού. Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της συμπεριφοράς περιλαμβάνει λεκτική επιθετικότητα, η οποία περιλαμβάνει άμεσες πράξεις, όπως προσβολές πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς και έμμεσες συμπεριφορές όπως η διάδοση φημών πίσω από την πλάτη κάποιου. Γίνεται

μια κοινή διάκριση μεταξύ του άμεσου σωματικού και λεκτικού εκφοβισμού και ενός συγκεκριμένου τύπου έμμεσης συμπεριφοράς, που συχνά αναφέρεται ως σχεσιακή επιθετικότητα. Σε αντίθεση με τη σωματική και λεκτική επιθετικότητα (η οποία είναι πρόσωπο με πρόσωπο), η σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να είναι τόσο φανερή όσο και κρυφή, έτσι ώστε η βλάβη προκαλείται από βλάβη στις σχέσεις ή την κοινωνική θέση και συχνά περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως φήμες, κουτσομπολιά και κοινωνικό αποκλεισμό. Μια νεότερη μορφή έμμεσου εκφοβισμού, ο διαδικτυακός εκφοβισμός ή η ηλεκτρονική επιθετικότητα, μπορεί να περιλαμβάνει τόσο λεκτική όσο και σχεσιακή επιθετικότητα και κατηγοριοποιείται με βάση τον τρόπο θυματοποίησης. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός ή η ηλεκτρονική επιθετικότητα περιλαμβάνει απειλές, παρενόχληση και επιβλαβείς ενέργειες μέσω κινητών τηλεφώνων και στο Διαδίκτυο (Biswas, Thomas, Scott et al. 2022 ; Bradshaw, Waasdorp & Johnson 2015).

Μελέτες σε διαφορετικές χώρες μετρούν το ποσοστό των μαθητών που εμπλέκονται σε τέτοιες καταστάσεις κυμαίνονται από 2% έως 16%. Υπάρχουν βέβαια και μελέτες στις οποίες τα ποσοστά είναι σχεδόν διπλάσια. Σύμφωνα με τη μελέτη PISA, το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα υφίσταται bullying, με κύριες μορφές του να είναι η κοροϊδία και η διάδοση φημών (Giannimis 2020).

Ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τον εκφοβιστή, το θύμα και τον παρευρισκόμενο. Τα παιδιά-θύματα που δεν έχουν συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό πεδίο (χαμηλή επίδοση), αισθάνονται αβοήθητα, μερικές φορές απελπισμένα και κυρίως αποφεύγουν το σχολείο, αντιδρούν στην επίθεση με κλάμα, φωνές, απόσυρση, με κακή επικοινωνία και είναι σωματικά πιο αδύναμα. Επιπλέον, τα άτομα που υφίστανται βία από άλλους τείνουν να έχουν άγχος, έλλειψη συγκέντρωσης, έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοελέγχου και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι θεατές στα επεισόδια εκφοβισμού συνήθως παρακολουθούν παθητικά ή ενισχύουν και είναι σχεδόν απίθανο να βοηθήσουν ένα θύμα (Giannimis 2020).

Όσον αφορά τους «νταήδες» όπως ονομάζονται τα άτομα που προκαλούν τον εκφοβισμό, ο Olweus (1993) διακρίνει τρεις τύπους: επιθετικούς, αγχώδεις και παθητικούς. Ο επιθετικός νταής είναι πιο βίαιος από τους άλλους δύο τύπους, ο ανήσυχος νταής είναι ανήσυχος και επιθετικός και ο παθητικός νταής είναι οπαδός

και υποστηρίζει τους εκφοβιστές όταν ξεκινά το επεισόδιο εκφοβισμού. Οι νταήδες είναι συχνά παρορμητικοί, αισθάνονται κυρίως την ανάγκη να κυριαρχούν στους άλλους, δεν έχουν ενσυναίσθηση, δεν έχουν άγχος και ανασφάλεια, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, αντιλαμβάνονται τις πράξεις τους ως δίκαιες ανήκουν σε μεγάλες ομάδες ή είναι δημοφιλείς. Ωστόσο, υπάρχουν διεθνείς έρευνες που αναφέρουν ότι έχουν χαμηλή αποδοχή και χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες (Giavrimis 2020 ; Macaulay, Betts, Stiller & Kellezi 2020 ; Psalti 2016 ; Travlos et. al. 2018 ; Houndoumadi & Pateraki 2001 ; Sheehan 2015).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν μικρότερο αριθμό περιπτώσεων εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές τους, επειδή δυσκολεύονται να τις αναγνωρίσουν ή επειδή είναι αδιάφοροι ή επειδή η εκπαίδευσή τους δεν ήταν επαρκής. Οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και σύγκρουσης συνομηλίκων. Υπάρχουν, φυσικά, και ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι που προσπαθούν να αποθαρρύνουν τον εκφοβισμό. Επίσης, έχει βρεθεί ότι όσο περισσότερη ενσυναίσθηση έχουν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερο εμπλέκονται στην αντιμετώπιση και την αναγνώριση του προβλήματος. Έρευνες αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πιθανό να ενημερωθούν για περιστατικά σχολικού εκφοβισμού από ότι οι φίλοι ή οι γονείς. Οι δάσκαλοι διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διαφορετικούς τύπους εκφοβισμού. Αναφέρονται περισσότερο σε προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ. περιστατικά σωματικής βίας, επιθετικότητας), μεταφέροντας αιτιολογικούς παράγοντες στην οικογένεια ή τον μαθητή και τονίζουν τις ελλείψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Giavrimis 2020).

Στην Ελλάδα, η δημοσιευμένη έρευνα σε περιοδικά με κριτές σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι αρκετή. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τονίζεται ότι: α) δίνουν ένα ευρύ φάσμα ορισμών για τον σχολικό εκφοβισμό, β) δίνουν μικρότερη βαρύτητα σε περιστατικά εκφοβισμού που προέρχονται από τους μαθητές τους, γ) δεν εστιάζουν στα αρνητικά επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, αλλά μάλλον στη σωματική υγεία, (δ) απογοητεύονται από τη θεσμική υποστήριξη και την ανεπαρκή εκπαίδευση, και (ε) χρησιμοποιούν το μοντέλο του λεκτικού εκφοβισμού ως τρόπο αντιμετώπισής του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) η ακραία βία δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στην

Ελλάδα, β) τα θύματα σχολικού εκφοβισμού αδυνατούν να αμυνθούν, γ) η χρήση νέων τεχνολογιών στον σχολικό εκφοβισμό δεν είναι ευρέως διαδεδομένη, δ) η ευθύνη ανήκει κυρίως στους γονείς, ε) τείνουν να αναγνωρίζουν μόνο τα περιστατικά που περιλαμβάνουν σωματική βία και σοβαρές συνέπειες, στ) ως επί το πλείστον η παρέμβασή τους είναι κυρίως πειθαρχική (Giannimis 2020).

Ο εκφοβισμός αποτελεί σοβαρή απειλή όχι μόνο για τους εμπλεκόμενους, αλλά και για ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον. Με ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών διεθνώς να αναφέρουν εμπλοκή σε μια κατάσταση εκφοβισμού, είναι προφανώς ένα επείγον πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά τη ζωή πολλών παιδιών. Ο εκφοβισμός δημιουργεί βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο για το θύμα όσο και για τον εκφοβιστή. Τα θύματα μπορεί να υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά, κατάθλιψη, άγχος, απουσίες και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Ορισμένα θύματα μπορεί να καταφύγουν στη βία ως απάντηση στον εκφοβισμό, είτε βλάπτοντας τον εαυτό τους είτε βλάπτοντας άλλους μαθητές. Οι εκφοβιστές αντιμετωπίζουν επίσης μακροπρόθεσμα προβλήματα όπως χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, δυσκολίες ψυχικής υγείας, κατάχρηση ουσιών και εγκληματικότητα αργότερα στη ζωή τους. Επιπλέον, οι μαθητές που δεν εμπλέκονται άμεσα στον εκφοβισμό μπορεί να είναι μάρτυρες αυτών των συμπεριφορών. Αυτή η μεγάλη, σιωπηλή πλειοψηφία μπορεί να μην αισθάνεται ασφαλής στο σχολείο και αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία για πολλούς μαθητές. Όταν ο εκφοβισμός είναι ανεκτός, ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον είναι μολυσμένο και οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν, να αναπτυχθούν και να αλληλεπιδράσουν σε μια ασφαλή, θετική ατμόσφαιρα (Smokowski & Kopasz 2005).

2.2.4 Προβλήματα Συμπεριφοράς μαθητών :

Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να ταξινομηθούν ως εσωτερικά (π.χ. ντροπαλότητα, άγχος, κατάθλιψη) και εξωτερικά (ανυπακοή, επιθετικότητα, αντίδραση). Αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να γίνουν κατανοητές, με λειτουργικό τρόπο, ως λειτουργικές συμπεριφορές, που διατηρούνται από τις συνέπειές τους, οι οποίες μπορούν να βλάψουν την πρόσβαση του παιδιού στους παράγοντες που είναι απαραίτητοι για την προώθηση της ανάπτυξης (Bolsoni-Silva, Perallis & Nunes 2018).

Πιστεύεται ότι, από την ανάλυση των πιο συχνών προβλημάτων συμπεριφοράς σε έναν δεδομένο πληθυσμό, είναι δυνατό να κατανοηθεί πώς διατηρούνται αυτές οι συμπεριφορές και, επομένως, είναι δυνατός ο χειρισμός μεταβλητών που επιτρέπουν την ανάπτυξη πιο ικανών στρατηγικών αντιμετώπισης. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με χαμηλή κοινωνική ικανότητα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ή/και χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξή τους σε διαφορετικά πλαίσια (Bolsoni-Silva, Perallis & Nunes 2018).

Η επιθετικότητα και η κοινωνική ανασφάλεια είναι δύο έννοιες της κοινωνικής συμπεριφοράς που έχουν τραβήξει την προσοχή στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα για πολλές δεκαετίες. Αυτό θα μπορούσε πιθανώς να αποδοθεί στο γεγονός ότι η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει το κλίμα της τάξης, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους και την κοινωνική και ψυχολογική τους προσαρμογή, τόσο στο παρόν όσο και μελλοντικά (Mouratidou, Karamavrou, Karatza & Schillinger 2020).

Τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα ή η προκλητική συμπεριφορά τόσο εντός των οικογενειακών ορίων, όσο και εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, τις οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούν με τα αδέρφια τους ή με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του χρόνου τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Reid et al., (2002) η ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς πηγάζει από μια αλληλεπίδραση έμφυτων και περιβαλλοντικών παραγόντων. Επιπλέον, τα έμφυλα στερεότυπα φαίνεται να αποτελούν βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση και την πρόκληση αλλαγών στην επιθετικότητα (Mouratidou et. al. 2020).

Όπως ορίστηκε από τους Citrome και Volanka (2001) η επιθετική συμπεριφορά αφορά συμπεριφορές με σκοπό να προκαλέσουν επώδυνα διεγερτικά σε άλλους ανθρώπους ή να επιφέρουν καταστροφική συμπεριφορά σε αντικείμενα. Υπάρχουν διάφοροι τύποι επιθετικότητας που εκδηλώνονται και υπάρχουν επίσης διαφορές σχετικά με το πώς εκφράζεται αυτή η επιθετικότητα (Mouratidou et. al. 2020).

Μια άλλη σημαντική έννοια για την κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου είναι η λεγόμενη κοινωνικά ανασφαλής συμπεριφορά, η οποία περιγράφηκε ως επίδειξη κοινωνικού άγχους, εκφραστικής ντροπαλότητας, απόσυρσης και κοινωνικής αποφυγής. Γενικά, τα ανασφαλή παιδιά παρουσιάζουν πιο εχθρική και αντικοινωνική

συμπεριφορά, καθώς και μεγαλύτερη εξάρτηση από τους συνομηλίκους τους. Τα επιθετικά/αποσυρμένα παιδιά είναι γενικά πιο μόνα, πιο δυσαρεστημένα, αντιπαθητικά και θυματοποιημένα από τους άλλους, καθώς και πιο πιθανό να έχουν δυσπροσαρμοστικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, τα ανασφαλή παιδιά υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους, προβλήματα με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και κοινωνική απομόνωση. Συνήθως αμφισβητούν την αξία και τις ικανότητές τους, δυσκολεύονται να λάβουν αποφάσεις και γενικά σχέδια για το μέλλον. Αυτά τα αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αξίας οδηγούν μερικές φορές στην εμφάνιση παράξενων αδρανών ή φανερών συμπεριφορών επειδή φοβούνται ότι οι άλλοι τους κρίνουν σκληρά. Οι συνομηλικοί τους συνήθως τους απορρίπτουν και αυτή η απόρριψη προκαλεί περισσότερα αισθήματα ανασφάλειας (Mouratidou et. al. 2020).

Στο σχολείο τα κοινωνικά ανασφαλή παιδιά εξαρτώνται συνήθως από συγκεκριμένους δασκάλους και τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν έχουν να κάνουν με το άλλο σχολικό προσωπικό. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή αυτορρύθμιση και ως αποτέλεσμα χαμηλό αυτοέλεγχο, γεγονός που τα καθιστά πιο επιρρεπή στην ανάπτυξη άγχους και περαιτέρω ανασφάλειες (Mouratidou et. al. 2020).

Η επιθετικότητα και η κοινωνική ανασφάλεια είναι δύο βασικές πτυχές της κοινωνικής ικανότητας ενός παιδιού και είναι κρίσιμες όχι μόνο για την κοινωνική του προσαρμογή (τόσο σε εκπαιδευτικά πλαίσια όσο και στην καθημερινή ζωή), αλλά και για την ακαδημαϊκή του ικανότητα. Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι τα παιδιά αναπτύσσουν από νεαρή ηλικία τρόπους συμπεριφοράς και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που είτε τα βοηθούν να διατηρήσουν με επιτυχία διαπροσωπικές σχέσεις (που με τη σειρά τους υποστηρίζουν θετικά την κοινωνική τους ικανότητα, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τις δεξιότητες και τη δέσμευση και την ψυχολογική τους προσαρμογή) είτε αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές στην μετέπειτα κοινωνική τους ζωή (Mouratidou et. al. 2020).

Η ταυτόχρονη μελέτη της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι σημαντική για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Η βιβλιογραφία για τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ευρεία, με ορισμένες μελέτες να αξιολογούν ταυτόχρονα αναφορές από γονείς και δασκάλους.

Μελέτες έχουν συσχετίσει την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς με γονικές μεταβλητές και υπάρχουν επίσης μελέτες που έχουν εντοπίσει την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Bolsoni-Silva, Perallis & Nunes 2018).

Υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη τα σχολεία να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας και ευημερίας των μαθητών, τα οποία έχουν τεθεί σε σημαντικό κίνδυνο λόγω της μακράς οικονομικής ύφεσης και των δυσμενών επιπτώσεων σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής που αντιμετωπίζουν πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Αυτή η ανάγκη επιδεινώνεται από την περιορισμένη πρόσβαση που έχουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους σε υπηρεσίες συμβουλευτικής, ψυχικής υγείας και κοινωνικής πρόνοιας, όπου οι αυξανόμενες απαιτήσεις συχνά υπερτερούν της διαθεσιμότητας υποστήριξης (Didaskalou, Briesch, Volpe & Roussi-Vergou 2020).

Ένας τρόπος για να βελτιωθεί η υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές μπορεί να είναι η χρήση πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα σχολεία έχουν αρχίσει ολοένα και περισσότερο να αναπτύσσουν προληπτικά μοντέλα υποστήριξης για όλους τους μαθητές ως απάντηση στην πρόσφατη υπεράσπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας. Τέτοια συστήματα υποστήριξης, τα οποία αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων βρίσκονται σε λειτουργία. Ωστόσο, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση εργαλείων αξιολόγησης για χρήση στον τομέα της συμπεριφοράς έχουν μείνει πίσω από εκείνη του ακαδημαϊκού τομέα. Κατά συνέπεια, το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το σχεδιασμό κατάλληλων μέτρων για χρήση στην ενημέρωση για την ανάπτυξη παρέμβασης και την παρακολούθηση της ανταπόκρισης των μαθητών σε παρεμβάσεις βάσει δεδομένων που στοχεύουν στη συμπεριφορά των μαθητών έχει οδηγήσει στην επέκταση των διαθέσιμων, τεχνικά αξιόπιστων εργαλείων (Didaskalou, Briesch, Volpe & Roussi-Vergou 2020).

Παρά το τεκμηριωμένο ενδιαφέρον για τη χρήση πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, οι κυρίαρχες πρακτικές αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών στην Ελλάδα εξακολουθούν να εξυπηρετούν κυρίως σκοπούς επιλεξιμότητας στην ειδική εκπαίδευση ή κλινικής ταξινόμησης και συχνά

οδηγούνται από μια «αναμονή για αποτυχία» ή μία προσέγγιση ιατρικού μοντέλου. Αντίστοιχα, τα προληπτικά προγράμματα και οι παρεμβάσεις στο σχολείο που στοχεύουν στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία και ανάπτυξη των μαθητών παραμένουν εξαιρετικά περιορισμένα. Επιπλέον, οι κυρίαρχες πρακτικές σχετικά με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών έχουν παραμείνει σε μεγάλο βαθμό εστιασμένες σε αποφάσεις ταξινόμησης με αξιοσημείωτη έλλειψη επαρκών εργαλείων που είναι διαθέσιμα για χρήση από το σχολικό προσωπικό κατά την εφαρμογή πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης (Didaskalou, Briesch, Volpe & Roussi-Vergou 2020).

Η έρευνα έχει τεκμηριώσει την άποψη ότι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά του μαθητή. Η συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρει ο δάσκαλος προστατεύει τη θετική σχεσιακή λειτουργία των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές και δυσκολίες συμπεριφοράς, ενώ υποστηρίζει επίσης επιθετικά παιδιά που κινδυνεύουν από κακή προσαρμογή. Οι στενές σχέσεις δασκάλου-μαθητή φαίνεται να προστατεύουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο από άποψη συμπεριφοράς έναντι πιο σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Αντίθετα, η σύγκρουση στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι σημάδι προβληματικών σχέσεων και μπορεί να αυξήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί όμως θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι για μία τέτοιου είδους υποστήριξη των μαθητών (Poulou 2017).

2.2.5 Κακοποίηση / Παραμέληση Ανηλίκων :

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) υποστηρίζει ότι η κακομεταχείριση παιδιών αποτελεί παγκόσμια ανησυχία. Οι συνέπειες ενός παιδιού που υποβάλλεται σε κακοποίηση και παραμέληση, χωρίς έγκαιρες κατάλληλες παρεμβάσεις, έχουν δυσμενείς δια βίου επιπτώσεις στην υγεία και την κοινωνική ευημερία. Για να παρέμβουν οι Υπηρεσίες Παιδικής Προστασίας σε περιπτώσεις κακοποίησης απαιτείται μια «διεπιστημονική προσέγγιση». Υπάρχουν πολλοί επίσημοι τομείς επαγγελματιών στους οποίους έχει ανατεθεί βάσει νόμου να παρατηρούν και να αναφέρουν οποιαδήποτε ύποπτη παιδική κακοποίηση και παραμέληση. Το σχολείο είναι ο πρωτογενής τομέας όπου οι επαγγελματίες έχουν καθημερινή επαφή με τους μαθητές, επιτρέποντας την έγκαιρη ανίχνευση. Ωστόσο, έχει εντοπιστεί μια ασυμφωνία μεταξύ του αριθμού των παιδιών που εκτίθενται σε παραμέληση και

κακοποίηση και του αριθμού των επίσημα αναφερόμενων περιπτώσεων. Πρέπει να διερευνηθεί το ερώτημα γιατί οι επαγγελματίες που έχουν εξουσιοδοτηθεί από το νόμο να αναφέρουν ύποπτη παιδική κακοποίηση και παραμέληση, δεν το κάνουν (Forsner, Elvhage, Ewalds-Kvist & Lützén 2021).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναπτύχθηκε ως αναγνώριση του ισχυρισμού ότι το παιδί, για την πλήρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, πρέπει να μεγαλώνει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, σε μια ατμόσφαιρα ευτυχίας, αγάπης και κατανόησης. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Σύμφωνα με τον ΠΟΥ το ¼ όλων των ενηλίκων έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση ως παιδιά. Επιπλέον, η παγκόσμια ανισότητα στις συνθήκες των παιδιών οδηγεί σε παιδική κακοποίηση συμπεριλαμβανομένων όλων των μορφών σωματικής και συναισθηματικής κακομεταχείρισης (Forsner et. al. 2021).

Η παιδική κακοποίηση αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει βλάβη σε άτομα κάτω των 18 ετών. Περιλαμβάνει τη σεξουαλική κακοποίηση, τη σωματική κακοποίηση, τη συναισθηματική κακοποίηση, την παραμέληση και την έκθεση στη βία από στενούς συντρόφους. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, περίπου το 36,3% των παιδιών παγκοσμίως έχουν βιώσει συναισθηματική κακοποίηση. Υπολογίζεται ότι το 22% έχει υποστεί σωματική κακοποίηση και το 16,3% έχει υποστεί παραμέληση, ενώ το 18% των κοριτσιών και το 8% των αγοριών έχουν υποστεί σεξουαλική κακοποίηση. Τα τρέχοντα στοιχεία δείχνουν ότι η παιδική κακοποίηση έχει επιβλαβείς σωματικές και ψυχικές επιπτώσεις βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, τόσο για σεξουαλικές όσο και για μη σεξουαλικές μορφές κακοποίησης. Επιπλέον, η έκθεση σε πολλαπλές μορφές παιδικής κακοποίησης αυξάνει περαιτέρω τον κίνδυνο ψυχικών διαταραχών αργότερα στη ζωή. Τα στοιχεία είναι ισχυρότερα για τις καταθλιπτικές και αγχώδεις διαταραχές, οι οποίες αποτελούν επίσης μεγάλο ποσοστό αναπηρίας παγκοσμίως (Gardner, Thomas & Erskine 2019).

Η σεξουαλική κακοποίηση, η σωματική κακοποίηση, η συναισθηματική κακοποίηση και η παραμέληση θεωρούνται επιβλαβείς μορφές παιδικής κακοποίησης. Οι δυσμενείς επιπτώσεις στην υγεία που σχετίζονται με την παιδική κακοποίηση έχουν αναγνωριστεί στην παγκόσμια έρευνα για την υγεία. Για παράδειγμα, η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών αναγνωρίζεται ως παράγοντας κινδύνου στη Μελέτη

Παγκόσμιας Επιβάρυνσης Νόσων (GBD). Η GBD είναι η μεγαλύτερη και πιο ολοκληρωμένη επιδημιολογική μελέτη μέχρι σήμερα, που περιγράφει την απώλεια υγείας που σχετίζεται με περισσότερες από 300 ασθένειες και τραυματισμούς για 195 χώρες σε όλο τον κόσμο. Επί του παρόντος, η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών είναι η μόνη μορφή παιδικής κακοποίησης που περιλαμβάνεται στο GBD και αναγνωρίζεται ως παράγοντας κινδύνου για μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και διαταραχές χρήσης αλκοόλ (Gardner, Thomas & Erskine 2019).

Μέχρι σήμερα, καμία μελέτη δεν έχει αναθεωρήσει την παγκόσμια βιβλιογραφία που να αναφέρει τη σχέση μεταξύ όλων των μορφών παιδικής κακοποίησης και των καταθλιπτικών και αγχώδων διαταραχών. Μια σύνθεση αυτής της βάσης αποδεικτικών στοιχείων είναι απαραίτητη για την ενημέρωση της συμπερίληψης όλων των μορφών παιδικής κακοποίησης ως παραγόντων κινδύνου για καταθλιπτικές και αγχώδεις διαταραχές στην GBD και για να τονιστεί στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής τις ανάγκες αντιμετώπισης ολόκληρου του φάσματος αυτού του επιβλαβούς παράγοντα κινδύνου παιδικής ηλικίας (Gardner, Thomas & Erskine 2019).

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι τα παιδιά αδυνατούν να μάθουν με επιτυχία εάν δεν έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές τους ανάγκες. Οι επαγγελματίες των καθολικών υπηρεσιών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα σημάδια της παραμέλησης στα πρώτα της στάδια και είναι σε θέση να υιοθετήσουν μια κοινή προσέγγιση για να ανταποκριθούν στο θέμα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Το προσωπικό των σχολείων έχει ιδιαίτερο πλεονέκτημα, καθώς τα σχολεία έχουν μακροχρόνιες αλληλεπιδράσεις με παιδιά ηλικίας 4 έως 16 ετών και τις οικογένειές τους, παίζοντας σταθερό ρόλο στη ζωή τους. Το διδακτικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό μέρος του ευρύτερου συστήματος προστασίας για τα παιδιά, ενώ το μη διδακτικό προσωπικό έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα της παρατήρησης των παιδιών τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης και σε άτυπα πλαίσια όπως το πρωινό, το κυλικείο ή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων που αλληλεπιδρούν με φίλους (Sharley 2020).

Επίσης η παιδική παραμέληση συγκαταλέγεται σε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που παρουσιάζουν πιθανά εμπόδια στην αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία. Ένας από τους βασικούς τρόπους που αποδεικνύεται η παραμέληση είναι ο αντίκτυπος που έχει στην επίδοση και τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Οι δείκτες συχνά

περιλαμβάνουν πείνα, ανεπαρκή ρούχα, χαμένα ραντεβού ή υγειονομικούς ελέγχους, κακή υγιεινή, επίμονη καθυστέρηση, απουσίες ή παιδιά που παρουσιάζουν γνωστική ή συναισθηματική καθυστέρηση, τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν στα σχολεία. Ευρύτεροι παράγοντες όπως η χρήση ουσιών ή αλκοόλ, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ψυχικής υγείας ή ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση στην οικογένεια, αυξάνουν την πιθανότητα παραμέλησης ενός παιδιού και μπορούν ενδεχομένως να εντοπιστούν από το προσωπικό του σχολείου κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με το παιδί και την οικογένεια. Γι' αυτό το λόγο τα σχολεία αποτελούν κομβικούς χώρους για τον εντοπισμό και την παρέμβαση στην παιδική παραμέληση (Sharley 2020).

Η διαθέσιμη διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη παιδική κακοποίηση/παραμέληση είναι γενικά ελλιπής. Πράγματι, στις περισσότερες χώρες, παρόλο που το σχολείο έχει κεντρικό ρόλο στον εντοπισμό και την αναφορά σχετικά με τη παιδική κακοποίηση/παραμέληση, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο στερούνται εκτεταμένης και τεκμηριωμένης κατάρτισης για την κακοποίηση παιδιών, αλλά και πληροφοριών σχετικά με τις απαιτήσεις της υποχρεωτικής αναφοράς και τα ηθικά ζητήματα. Επιπλέον, παρόλο που σε ορισμένες χώρες το σχολικό προσωπικό τείνει να κάνει αναφορές στις υπηρεσίες παιδικής προστασίας, ταυτόχρονα, υπάρχει τεκμηρίωση ότι οι δάσκαλοι δεν εντοπίζουν επαρκή αριθμό περιπτώσεων. Αν και φαίνονται γενικά ενημερωμένοι σχετικά με την κακοποίηση παιδιών, έχουν μια σειρά από εσφαλμένες πεποιθήσεις σχετικά με τις διαδικασίες αναφοράς (Bibou-Nakou & Markos 2017).

Η ικανότητα ανίχνευσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης πιθανών περιπτώσεων κακοποίησης παιδιών προϋποθέτει άρτια επαγγελματική γνώση και εμπειρία. Ο επαγγελματίας πρέπει επίσης να αναγνωρίσει τις πολυάριθμες αντικρουόμενες συζητήσεις στις περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης, οι οποίες οδηγούν σε αισθήματα ανικανότητας που προκαλούν αμυντικούς μηχανισμούς, όπως η υποτίμηση της εμπειρίας κακοποίησης. Η άρνηση της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης είναι μια κοινή στάση που τηρούν όχι μόνο οι γονείς που κακοποιούν ή οι μπερδεμένοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας των παιδιών και της κοινωνικής πολιτικής (Bibou-Nakou & Markos 2017).

Τα ευρήματα μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης από τους Bibou-Nakou & Markos (2017) αποκάλυψαν ότι πολλά παιδιά που βιώνουν κακοποίηση/παραμέληση αποτυγχάνουν να αναγνωριστούν από το σχολικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί, σε όλο τον κόσμο, αντιμετωπίζουν μια σειρά από προφανείς προκλήσεις για την εκπλήρωση των ευρειών και κάπως αόριστα καθορισμένων εντολών στις προσπάθειές τους να υποστηρίξουν τα παιδιά που έχουν βιώσει ή υφίστανται κακομεταχείριση, και τις οικογένειές τους. Τις περισσότερες φορές, αυτές οι προκλήσεις σχετίζονται με υπερβολικές ευθύνες, έλλειψη χρόνου, καθώς και περιορισμένους δημοσιονομικούς πόρους και πόρους προσωπικού. Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν πολλά συστημικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον εντοπισμό και την αναφορά παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης όπως: η έλλειψη υποχρεωτικού συστήματος καταγραφής, η απουσία ιδρυμάτων άμεσης προστασίας και θεραπευτικής παρέμβασης και η μεγάλη σύγχυση ως προς τις επαγγελματικές ευθύνες (Bibou-Nakou & Markos 2017).

Οι Alvarez, Kenny, Donohue και Carpin (2015) υποστηρίζουν ότι η αποτυχία αναφοράς παιδικής κακοποίησης αφήνει εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά και τις οικογένειές τους χωρίς τις απαραίτητες παρεμβάσεις και, επιπλέον, αυξάνει τον κίνδυνο περαιτέρω κακοποίησης. Επιπλέον, λένε ότι ο λόγος για τον οποίο οι επαγγελματίες αγνοούν τη νομική εντολή να αναφέρουν την κατάχρηση είναι η αδυναμία τους να αναγνωρίσουν τα σημάδια, μαζί με την παρανόηση του νόμου και τις ανησυχίες για αρνητικές συνέπειες. (Forsner et. al. 2021). Αυτοί οι φόβοι πρέπει να αντιμετωπιστούν έτσι ώστε οι δάσκαλοι να αισθάνονται ενδυναμωμένοι και να έχουν στρατηγικές μαζί με άλλα μέλη ενός σχολείου ή μιας ομάδας επαγγελματιών εκτός σχολείου. Σε αυτήν την κατάσταση προστίθεται ότι συχνά τόσο οι διεθνείς όσο και οι ελληνικές διαδικασίες αναφοράς στις υπηρεσίες παιδικής προστασίας δεν είναι ξεκάθαρες, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα διλήμματα παρά λύσεις. Ο Johnson (1994) τόνισε ότι η παροχή κατάρτισης για εκπαιδευτικούς που τείνουν να αρνούνται την ύπαρξη και τη σοβαρότητα της κακοποίησης παιδιών είναι υψίστης σημασίας (Bibou-Nakou & Markos 2017).

2.2.6 Σύνδεση σχολείου και οικογένειας

Υπάρχουν πολλαπλά συστήματα που επηρεάζουν τη μάθηση, τη συμπεριφορά και άλλα αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, η σύλληψη των αποτελεσμάτων επίδοσης των μαθητών μόνο εντός του μικροσυστήματος της τάξης είναι πολύ περιορισμένη. Γνωρίζουμε ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι διευκολύνουν τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Είναι σημαντικό ότι η συνέργεια που δημιουργείται όταν τα μαθησιακά αποτελέσματα εννοιολογούνται από τη συστημική προοπτική ή έναν προσανατολισμό εταιρικής σχέσης, ενισχύει μια κουλτούρα επιτυχίας για τους μαθητές (Reschly & Christenson 2018).

Μελέτες που ασχολούνται με τις θετικές επιπτώσεις της γονικής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών έχουν οδηγήσει σε μια αυξανόμενη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει τη σημασία του ρόλου που διαδραματίζουν οι οικογένειες στην ανάπτυξη των παιδιών τους (Şengönlü 2022). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικά αποτελέσματα σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού, όπως η συμπεριφορά, η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και η ακαδημαϊκή επίδοση (Koutrouba et. al. 2009). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται κρίσιμο συστατικό των στρατηγικών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Frederico & Whiteside 2016). Τα σχολεία διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο βοηθώντας τις οικογένειες να φέρουν εις πέρας την κεντρική τους ευθύνη στην ανατροφή των παιδιών (Winters & Maluccio 1988).

Μια σειρά από διεθνείς μελέτες έχουν επισημάνει τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για παιδιά, γονείς, δασκάλους και σχολεία. Τα αποτελέσματα από πάνω από 30 χρόνια έρευνας υποδηλώνουν ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών και οικονομικού υπόβαθρου είναι πιθανό να επωφεληθούν από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες όσο και στο κοινωνικό-συμπεριφορικό τους προφίλ. Επιπλέον, οι γονείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους επιδεικνύουν καλές επικοινωνιακές και γονικές δεξιότητες, έντονο ενδιαφέρον για σχολικά θέματα και καλή κατανόηση των αναγκών των παιδιών τους. Έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τείνουν να

είναι υποστηρικτικοί με την εργασία στο σπίτι σε τακτική βάση (Koutrouba et. al. 2009).

Οι Πνευματικός κ.ά. (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες γονείς τείνουν να πιστεύουν ότι οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους βελτιώνονται όταν οι γονείς συνεργάζονται ενεργά με τους δασκάλους. Επιπλέον, οι Πούλου και Ματσαγγούρας (2007) πρότειναν ότι οι περισσότεροι Έλληνες γονείς θεωρούσαν τους εαυτούς τους αποκλειστικούς θεματοφύλακες της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών τους και θεωρούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικούς αποκλειστικά για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων περιορίζεται σε μια απλή ανταλλαγή πληροφοριών κατά την οποία και τα δύο μέρη σέβονται αμοιβαία το πεδίο επιρροής του άλλου.

Από πλευράς εκπαιδευτικών, η έρευνα του Μάνεση (2008) έδειξε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι τείνουν να παρέχουν στους ευκατάστατους γονείς πιο εκτενείς πληροφορίες σχετικά με τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους και τις διαδικασίες διδασκαλίας στην τάξη, ενώ η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bonia et. al. (2008) ανέφερε ότι οι έλληνες δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι παράγοντες όπως : άγνοια εκπαιδευτικών σε θέματα γονικής εμπλοκής, η έλλειψη χρόνου για επικοινωνία, το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων και η αναποτελεσματικότητα των γονέων να παρέχουν υποστήριξη στο σπίτι μπορούν να εμποδίσουν την επικοινωνία δασκάλου-γονέα (Koutrouba et. al. 2009 ; Μυλωνάκου-Κεκέ 2017).

Οι Christenson και Sheridan (2001) περιέγραψαν μία μέθοδο για τη δημιουργία των συνθηκών για δεσμευμένες σχέσεις με τις οικογένειες, που την ονόμασαν τα «τέσσερα άλφα» (4A). Το 4A σημαίνει (Reschly & Christenson 2018):

Approach/Προσέγγιση : Η προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο για το πώς σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο των γονέων και, κατά συνέπεια, πώς αλληλεπιδρούν με τις οικογένειες. Υποστηριζόμενο από τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων και τα ευρήματα της έρευνας, η ενασχόληση με τις οικογένειες θεωρείται απαραίτητη, όχι απλώς επιθυμητή, για τη βέλτιστη απόδοση των παιδιών στο σχολείο.

Atmosphere/Ατμόσφαιρα : Μια ατμόσφαιρα που διευκολύνει τις συνεργατικές συμπράξεις οικογένειας-σχολείου χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αποτελεσματική επικοινωνία και αμοιβαίο προσανατολισμό επίλυσης προβλημάτων. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική επικοινωνία σπίτι-σχολείο δίνει τον τόνο για μια θετική ατμόσφαιρα ή «οικοδόμηση κλίματος» μεταξύ οικογένειας και σχολείων.

Attitude/Στάση : Η συνεργασία με τους γονείς είναι μια στάση, όχι μια δραστηριότητα που μπορεί να εφαρμοστεί. Η αποτελεσματική οικογενειακή δέσμευση βασίζεται σε στάσεις και συμπεριφορές που σχηματίζουν συνδέσμους, όχι στο πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «διορθώσουν την οικογένεια» ή να κάνουν τις οικογένειες να εκπληρώσουν βασικές δραστηριότητες παροχής υπηρεσιών για το σχολείο.

Actions/Δράσεις : Οι δράσεις είναι οι πρακτικές που απορρέουν από τις προσπάθειες για τη λειτουργικότητα κοινών ευθυνών για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την υποστήριξη της μάθησής τους στο σπίτι και το σχολείο. Το επίκεντρο της δράσης είναι η σύνδεση οικογένειας και σχολείου για την προώθηση της μάθησης των παιδιών, όχι μόνο για την αντιμετώπιση προβλημάτων παραπομπής. Αντίθετα, οι δραστηριότητες αντιπροσωπεύουν μια στενή εστίαση στον τρόπο συμμετοχής των οικογενειών στην εκπαίδευση.

Πιο πρόσφατα, η μέθοδος έχει παρουσιαστεί ως 5Α, προσθέτοντας το *Achievement/Επίτευγμα*, το οποίο υπογραμμίζει ότι ο λόγος για την ενασχόληση με τις οικογένειες είναι η ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών και της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών.

Έχει δοθεί μεγάλη προσοχή από τη βιβλιογραφία στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύνδεση με τις οικογένειες. Αυτή η εστίαση στους δασκάλους είναι σίγουρα δικαιολογημένη δεδομένου του χρόνου που αφιερώνουν με τους μαθητές στις τάξεις τους και συχνά αποτελούν την κύρια επαφή για τις οικογένειες μέσα στο σχολείο. Παραβλέπεται, ωστόσο, ο σημαντικός ρόλος του προσωπικού υποστήριξης, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι σύμβουλοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, στη διαδικασία συνεργασίας και εταιρικής σχέσης σχολείου-οικογένειας. Εκτός από τη γνώση σχετικά με το περιεχόμενο που σχετίζεται με τους αντίστοιχους ρόλους των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, το προσωπικό υποστήριξης παρακολουθεί επίσης τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία και τη διατήρηση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, τόσο για όλους

τους μαθητές όσο και για εκείνους που χρειάζονται μία πιο εξατομικευμένη υποστήριξη. Με άλλα λόγια, το προσωπικό υποστήριξης είναι αναπόσπαστο στοιχείο για τον καθορισμό ενός τόνου συνεργασίας, τη δημιουργία ενός κανόνα για τις δεσμευμένες σχέσεις οικογένειας-σχολείου και τη συνεργασία. Η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης είναι μια σκόπιμη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Έχει προταθεί από τον Epstein (1995) ότι η συνεργασία οικογένειας-σχολείου είναι ένα συμβόλαιο 13 ετών που υπόσχεται τη μετάβαση από έναν κύκλο αποτυχίας για ορισμένους μαθητές σε μια κουλτούρα επιτυχίας για όλους τους μαθητές. Οι δάσκαλοι, οι διευθυντές και το προσωπικό υποστήριξης πρέπει να υποστηρίζουν τη σημασία της σχέσης οικογένειας-σχολείου εντός και κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, ειδικά όταν προκύπτουν αμφιλεγόμενες καταστάσεις (Reschly & Christenson 2018).

2.2.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών :

Οι δάσκαλοι βιώνουν σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα, την ευημερία, τη διατήρηση και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους (Camacho, Vera, Scardamalia & Phalen 2018). Συχνά σε έρευνες για την υγεία των εκπαιδευτικών ο φόβος, το άγχος και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν κεντρική θέση στη συζήτηση. Ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας, η απουσία απαραίτητων πόρων, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, οι δυσμενείς σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών, η αμφιβολία και οι ενδοσχολικές συγκρούσεις έχουν προσδιοριστεί σαν πηγές άγχους σε πολλές μελέτες με κυρίαρχη επίπτωση το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Μαυροβουνιώτη 2021)

Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μια σημαντική ευθύνη στην προετοιμασία των νέων να ζήσουν επιτυχημένη και παραγωγική ζωή. Μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και, εξίσου σημαντικό, να παρέχουν μια αξιόπιστη και συνεπή επιρροή στους νέους για την περαιτέρω εκπαίδευση, εργασία και ζωή τους. Συχνά ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πολλαπλούς και αντιφατικούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, της φροντίδας της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών και της ικανοποίησης των συχνά αντικρουόμενων προσδοκιών των γονέων, των μαθητών, της διοίκησης και της πολιτείας (Kamtsios & Lolis 2016).

Παρά τον κρίσιμο ρόλο των δασκάλων στην προώθηση της ακαδημαϊκής μάθησης και της κοινωνικο-συναισθηματικής ευεξίας των παιδιών, η αντιμετώπιση του άγχους των δασκάλων και των εργασιακών απαιτήσεων στην τάξη παραμένει μια σημαντική πρόκληση στην εκπαίδευση. Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η διδασκαλία θεωρείται ως αγχωτική απασχόληση και έχουν αναφερθεί επαναλαμβανόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες στο διδακτικό περιβάλλον από πολλούς ερευνητές. Τα στοιχεία της έρευνας υποδηλώνουν ότι το ¼ των δασκάλων θεωρούν τη διδασκαλία ως εξαιρετικά αγχωτική. Οι συνέπειες του άγχους και της αδυναμίας αντιμετώπισης εργασιακών απαιτήσεων είναι επιζήμιες για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό χώρο γενικότερα (Kamtsios & Lolis 2016 ; Camacho et. al. 2018).

Το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως η εμπειρία δυσάρεστων, αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός, το άγχος, η ένταση ή η κατάθλιψη, που προκύπτουν από κάποια πτυχή της εργασίας τους. Μπορεί επίσης να γίνει κατανοητό από την άποψη του βαθμού αναντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων που τίθενται από το άτομο και της ικανότητας των ατόμων να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις (Ekornes 2016 ; Camacho et. al. 2018 ; Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020 ; Κοπάνου & Λαζαρίδου 2020).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι δάσκαλοι ανέφεραν τις ακόλουθες πτυχές της εργασίας τους ως κύριες πηγές άγχους: (α) διδασκαλία σε μαθητές χωρίς κίνητρα, (β) διατήρηση της πειθαρχίας, (γ) πίεση χρόνου και φόρτο εργασίας, (δ) αντιμετώπιση της αλλαγής, (ε) αξιολόγηση, (στ) σχέσεις με συναδέλφους, (ζ) αυτοεκτίμηση και προσωπική κατάσταση, (η) διοίκηση, (ι) σύγκρουση ρόλων και ασάφεια και (ι) κακές συνθήκες εργασίας (Μαρκαντώνης 2016 ; Camacho et. al. 2018 ; Μαυροβουνιώτη 2021).

Οι Ouellette et al. (2018) διαπίστωσαν ότι η υγιής οργάνωση μίας σχολική μονάδας ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας άγχους και ικανοποίησης στους δασκάλους των πόλεων που αντιμετώπιζαν σημαντικές προκλήσεις. Τα ευρήματά τους υποδηλώνουν έντονα ότι το οργανωτικό κλίμα παίζει πρωταρχικό ρόλο στον καθορισμό των συνολικών επιπέδων άγχους των δασκάλων της πόλης. Αυτές οι οργανωτικές και διοικητικές πτυχές, σε συνδυασμό με παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, παίζουν όλα ρόλο στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των ατόμων στο σχολείο,

δηλαδή μεταξύ μαθητών, δασκάλων και διευθυντών, και πώς αυτές οι σχέσεις διαδραματίζονται μέσω των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, συνεργασίας, υποστήριξης και διαχείρισης. Μελέτες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα είναι ένας βασικός παράγοντας πρόβλεψης του άγχους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η συμπεριφορά των διευθυντών, η ηγεσία και τα στυλ διαχείρισης, τα οποία συνθέτουν το σχολικό κλίμα με τη σειρά τους, επηρεάζουν το άγχος των δασκάλων. Οι σχέσεις που είναι κρίσιμες για το σχολικό κλίμα, ιδιαίτερα μεταξύ δασκάλων, γονέων και διοικητικών στελεχών, όταν δεν είναι ικανοποιητικές, έχει βρεθεί ότι αποτελούν πηγές άγχους (Camacho et. al. 2018).

Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν επίσης πολλαπλές πιέσεις σε επίπεδο τάξης σε καθημερινή βάση. Πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές αναφέρουν το άγχος που σχετίζεται με τη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και τη διατήρηση της πειθαρχίας, ως κύρια και χρόνια πηγή άγχους τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι δάσκαλοι βιώνουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με δύσκολους μαθητές σε καθημερινή βάση, αυτό το πρότυπο αλληλεπίδρασης γίνεται πηγή αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν τη γνωστική λειτουργία και τα κίνητρα των δασκάλων (Camacho et. al. 2018).

Αντιμέτωποι με υψηλά επίπεδα άγχους και συχνά χωρίς επαρκή υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν όλο και περισσότερο εξουθένωση, μια διαδικασία επαναλαμβανόμενης συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και αισθήματα έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων, που τους οδηγεί ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Camacho et. al. 2018 ; Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020 ; Αραμπατζή 2017).

Ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες/απαιτήσεις εκδηλώνεται σε ένα σύνδρομο που ονομάζεται επαγγελματική εξουθένωση ή σύνδρομο Burn-out, όπου αποτελεί φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες και εμφανίζεται ως κίνδυνος όλως των πτυχών (κοινωνικών, ψυχοσωματικών, πνευματικών) της υγείας των ανθρώπων που προσφέρουν άμεσα υπηρεσίες στον άνθρωπο πλήττοντας κυρίως εκείνους που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών υγείας και την εκπαίδευση (Νιζάμη 2015). Ο Herbert Freudenberger στα τέλη του 20ου αιώνα δημοσιεύει άρθρο σε σχέση με την

επαγγελματική εξουθένωση (staff burn-out), ερμηνεύοντας και αναλύοντας τη σημασία της έννοιας και συνδέοντας τον όρο αυτό με διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τους εργαζόμενους (Τζιφόπουλος 2019). Η εξουθένωση έχει αναγνωριστεί ως ένα ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και έχει λάβει μεγάλη ερευνητική προσοχή. Η εξουθένωση νοείται ως απάντηση στο στρες στην ή/και από την εργασία και χαρακτηρίζεται α) από αρνητικές στάσεις και συναισθήματα προς τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται κάποιος (στάσεις αποπροσωποποίησης) και β) αρνητισμό προς το ίδιο το επάγγελμα (έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης στην εργασία), μαζί με ένα αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δικαίως αποτελεί μεγάλη ανησυχία, καθώς μπορεί να βλάψει την ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και να οδηγήσει σε εργασιακή δυσαρέσκεια, εργασιακή αποξένωση, σωματική και συναισθηματική ασθένεια (Kamtsios & Lolis 2016 ; Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020).

Σύμφωνα με το μοντέλο εξουθένωσης των Maslach και Jackson, οι δάσκαλοι που βιώνουν συναισθηματική εξάντληση αναφέρουν ότι αισθάνονται υπερβολικά εκτεταμένοι και εξαντλημένοι από την εργασία τους. Όσοι έφτασαν σε αποπροσωποποίηση ή κυνισμό μπορεί να βιώσουν αρνητικές, αδιάφορες συμπεριφορές προς τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Επίσης, η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων αφήνει τους εκπαιδευτικούς με ένα αίσθημα μειωμένης αποτελεσματικότητας και αρνητικές αξιολογήσεις για την απόδοσή και τα επιτεύγματά τους στην εργασία (Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020 ; Μαρκαντώνης 2016 ; Αραμπατζή 2017 ; Τζιφόπουλος 2019).

Σε μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ άγχους εκπαιδευτικών και εξουθένωσης, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται συνήθως ως ένα αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εργασιακή πίεση και στρες. Μέσω της μελέτης τους για το επαγγελματικό άγχος μεταξύ των δασκάλων, οι Greenglass και Burke (2003) διαπίστωσαν ότι οι πιο συχνά αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες είναι α) τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, β) οι αντικρουόμενες απαιτήσεις από τους γονείς και τη διοίκηση του σχολείου, γ) οι αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα και δ) ο μεγάλος φόρτος εργασίας. Εντόπισαν επίσης κοινές αντιδράσεις των δασκάλων σε αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες όσον αφορά την απογοήτευση, την υπερβολική ανησυχία και τη συναισθηματική

πίεση. Έτσι, τα αρνητικά συναισθήματα και η ψυχολογική δυσφορία είναι σημαντικές πτυχές του άγχους των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματα αυτά είναι τα μέσα μέσω των οποίων οι δάσκαλοι ερμηνεύουν προσωπικά τις απαιτήσεις που τους τίθενται (Ekornes 2016 ; Kamtsios & Lolis 2016 ; Μαυροβουνιώτη 2021).

Στην Ελλάδα, το άγχος των εκπαιδευτικών και η εξουθένωση έχουν λάβει αυξανόμενη προσοχή. Υπάρχει αυξανόμενος αριθμός μελετών που αντιμετωπίζουν τους παράγοντες άγχους στη διδασκαλία και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειονότητα της βιβλιογραφίας αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το υπάρχον σώμα της βιβλιογραφίας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρει χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, μια πιο πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη σε ένα πλαίσιο οικονομικής κρίσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού-διδασκτικού έργου έδειξε χαμηλά επίπεδα προσωπικών επιτευγμάτων και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, τα οποία είναι ενδεικτικά της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios & Lolis 2016).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και της εξουθένωσης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο πρόβλημα και στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο συναίσθημα. Η εστιασμένη στο πρόβλημα (προσανατολισμένη στην εργασία) αντιμετώπιση ορίζεται ως η άμεση αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Περιλαμβάνει στρατηγικές που προσπαθούν να αλλάξουν την αγχωτική κατάσταση και να εξαλείψουν τις επιπτώσεις της. Η αντιμετώπιση με επίκεντρο το συναίσθημα ή με γνώμονα το συναίσθημα έχει θεωρηθεί ως προσπάθεια απόσυρσης από ένα στρεσογόνο γεγονός χωρίς άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος. Περιλαμβάνει τη χρήση γνωστικών δραστηριοτήτων που μειώνουν, ή αφαιρούν, τις επιπτώσεις του στρες και περιλαμβάνουν ρύθμιση των συναισθημάτων. Η συγκρουσιακή αντιμετώπιση, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και η επίλυση προβλημάτων είναι στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο πρόβλημα (θετικές στρατηγικές), ενώ η απόδραση/αποφυγή και ο ευσεβής πόθος είναι στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο συναίσθημα (αρνητικές στρατηγικές) (Kamtsios & Lolis 2016).

Αξίζει να αναφερθεί πως με το άγχος, την εξουθένωση καθώς και με γενικότερα συμπτώματα ψυχικής υγείας σχετίζονται και οι έννοιες της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανθεκτικότητας. Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με την υπάρχουσα κατάσταση στην εργασία τους για να καθορίσουν τις αντιδράσεις τους απέναντι σε ανεπιθύμητα συμβάντα. Η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η κριτική ικανότητα των ανθρώπων για τις δυνατότητές τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν προγράμματα δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων τύπων απόδοσης (Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020).

Οι Mansfield et al. (2012) ταξινομήσαν τους προστατευτικούς παράγοντες ανθεκτικότητας σε τέσσερις (4) διαστάσεις που απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά ενός ανθεκτικού δασκάλου (Daniilidou, Platsidou & Gonida 2020):

- Η επαγγελματική ανθεκτικότητα αναφέρεται στις διδακτικές δεξιότητες που βοηθούν τον δάσκαλο να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και τις προκλήσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Τέτοιοι παράγοντες, που σχετίζονται με την εργασία που μπορούν να είναι ισχυροί προστάτες της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν τη χρήση διαφορετικών διδακτικών πρακτικών, τη γνωριμία με τους μαθητές και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους, τη δέσμευση για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη.
- Η συναισθηματική ανθεκτικότητα αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις στις καθημερινές διδακτικές εμπειρίες, τη συναισθηματική διαχείριση και την αντιμετώπιση του στρες. Περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά ή/και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι μπροστά σε αντιξοότητες, όπως η ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να μην παίρνουν τα πράγματα προσωπικά, να έχουν αίσθηση του χιούμορ, να είναι συναισθηματικά ευφυής, να απολαμβάνουν τη διδασκαλία και να έχουν ένα αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης.
- Η παρακινητική ανθεκτικότητα που περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εστίαση στη συνεχή βελτίωση και

μάθηση, την επιμονή και την επιμονή, τη σκόπιμη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τον καθορισμό ρεαλιστικών προσδοκιών και στόχων.

- Τέλος, η κοινωνική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες που διευκολύνουν την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης, όπως η καθοδήγηση σε νέους δασκάλους και η επιτυχής αλληλεπίδραση και συνεργασία με συναδέλφους, οικογένεια και φίλους.

Μελέτες δείχνουν πως ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και υποστηριζόμενοι στις διευρυνόμενες ευθύνες τους στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και αγωνίζονται να διαχειριστούν μαθητές με ανάγκες ψυχικής υγείας σε καθημερινή βάση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι χρονικοί περιορισμοί αποτελούν σημαντική πρόκληση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκή γνώση σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας και αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Ekornes 2016)

Οι Holen και Waagene (2014) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κύριες προκλήσεις για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών είναι η έλλειψη ικανότητας και, σε μικρότερο βαθμό, η έλλειψη χρόνου και πόρων, παρά η στάση των δασκάλων ή η αδιαφορία για τη σημασία αυτής της εργασίας. Στην πραγματικότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ξεκάθαρα τον βασικό τους ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. Ωστόσο, οι παρούσες περιγραφικές στατιστικές δείχνουν ότι μόνο μια μειοψηφία εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι έχει επαρκείς γνώσεις σχετικά με την ψυχική υγεία για να βοηθήσει τους μαθητές με αυτά τα προβλήματα. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται καλά από άλλες έρευνες που αποκαλύπτουν ότι οι δάσκαλοι συχνά αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν και να συμμετάσχουν σε ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών. Σαφώς, το αίσθημα του να είσαι επαγγελματικά απροετοίμαστος στον τομέα της προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών είναι μια σημαντική πηγή άγχους των εκπαιδευτικών και αντιπροσωπεύει αυξημένο κίνδυνο εξουθένωσης και φθοράς. Επίσης μελέτες δείχνουν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης ψυχικής υγείας έχει σημαντική θετική επίδραση στην αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών (Ekornes 2016 ; Borg & Drange 2019).

Αν και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν έντονα την προαγωγή της ψυχικής υγείας ως ωφέλιμη για τη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, συχνά θεωρείται ως επιβάρυνση παρά ως λύση στην καθημερινή διδασκαλία. Τα παρόντα δεδομένα δείχνουν ότι η επιβάρυνση προκαλείται κυρίως από χρονικούς περιορισμούς και αντικρουόμενες ευθύνες στο σχολικό πλαίσιο και την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας είναι ένας ακόμη τομέας στον οποίο αναμένεται να είναι ικανοί αλλά δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι (Ekornes 2016).

3.0. Εκπαιδευτικός και Κοινωνικός Λειτουργός: οριοθέτηση ρόλων και προοπτικές συνεργασίας

Με κίνητρο τον στόχο της ενίσχυσης των σχολικών ικανοτήτων για την προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών και την αντιμετώπιση των πολύπλοκων αναγκών των σχολικών πληθυσμών των μαθητών, έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον καθορισμό και τη μέτρηση της διεπιστημονικής συνεργασίας στα σχολεία, που ορίζεται συγκεκριμένα ως συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων επαγγελματιών με διαφορετική κατάρτιση και αντικείμενο εργασίας. Οι έρευνες υπογραμμίζουν τα χαρακτηριστικά των βέλτιστων διεπιστημονικών διαδικασιών συνεργασίας και αναφέρουν πως η κοινή επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η εξουσία και οι ευθύνες λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί που συνδέουν τη διεπιστημονική συνεργασία με τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τέτοιες διαδικασίες θεωρούνται επίσης απαραίτητες για τη βέλτιστη ανταπόκριση σε περίπλοκες ανάγκες της ψυχικής αλλά και της γενικότερης υγείας των μαθητών (Stone & Charles 2018).

Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών επαγγελματιών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στα σχολεία. Πρώτον, μέσω της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων αναγνωρίζεται ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν έναν όλο και πιο περίπλοκο μαθητικό πληθυσμό με διαφοροποιημένες ανάγκες. Δεύτερον, μέσω της συνεργασίας γίνεται κατανοητό ότι τα σχολεία είναι κοινωνικά συστήματα όπου οι μαθητές περνούν τις περισσότερες μέρες τους εκεί. Ο ρόλος του σχολείου στη δημιουργία ενός καλού ψυχοκοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος είναι επομένως σημαντικός. Τρίτον, οι δάσκαλοι δεσμεύονται από περιορισμένη κατάρτιση, χρόνο και πόρους, που καθιστούν δύσκολο να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Διαφορετικοί επαγγελματίες μέσα στα σχολεία και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον εξυπηρετούν διαφορετικές πτυχές των αναγκών των

μαθητών, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε κατακερματισμό των προβλημάτων των μαθητών, αντί να συμβάλλουν σε μια ενοποιημένη σχολική εμπειρία. Απαιτούνται πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες τόσο για τα επαγγέλματα πρόνοιας όσο και για τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα προκειμένου να εκπληρώσουν τις συγκεκριμένες εντολές τους και να παρέχουν στα παιδιά μια ολιστική και συντονισμένη υπηρεσία που εξασφαλίζει καλές συνθήκες μάθησης και διαμόρφωσης (Borg & Pålshaugen 2019).

Οι δάσκαλοι αναφέρουν έλλειψη γνώσης σχετικά με ζητήματα ψυχοκοινωνικής και ψυχικής υγείας, πολύ λίγους χώρους συνεργασίας μεταξύ επιστημονικών κλάδων και μη παραγωγικές συναντήσεις με ασαφείς στόχους και προσδοκίες σε χώρους όπου συναντώνται στην πραγματικότητα διαφορετικοί επαγγελματίες. Υπάρχει, ως εκ τούτου, μια έκκληση για υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής και ψυχικής υγείας να υποστηρίξουν τόσο τα σχολεία όσο και τους εκπαιδευτικούς στις συστημικές προκλήσεις και στο προληπτικό τους έργο (Borg & Pålshaugen 2019).

Η συνεργασία μπορεί χονδρικά να οριστεί από ανθρώπους που εργάζονται μαζί για να επιτύχουν αμοιβαία επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, οι πρακτικές συνεργασίας είναι ποικίλες και πολύπλοκες διαδικασίες. Οι συνεργατικές πρακτικές θεωρούνται ως μια συνέχεια που κυμαίνεται από πολυεπιστημονικές (multidisciplinary), όπου οι κλάδοι εργάζονται χωριστά εντός των ορίων τους, έως διεπιστημονικές (transdisciplinary), όπου οι κλάδοι αναπτύσσουν ολοκληρωμένη γνώση πέρα από τα επαγγελματικά όρια. Μεταξύ αυτών των δύο καταληκτικών σημείων βρίσκεται η διεπιστημονική (interdisciplinary) συνεργασία, η οποία ορίζεται από μια πρακτική συζήτησης και ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών σε διάφορους κλάδους και εξεύρεσης εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων. Η διεπιστημονική συνεργασία συχνά προβάλλεται στην έρευνα ως πιο κατάλληλος τρόπος συνεργασίας στα σχολεία σε σύγκριση με τις πολυεπιστημονικές προσεγγίσεις (Borg & Pålshaugen 2019).

Έρευνες σχετικά με την επιτυχημένη διεπιστημονική συνεργασία έχουν εντοπίσει αρκετούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη συνεργασία, όπως η γνώση άλλων επαγγελμάτων, η αλληλεξάρτηση (ο βαθμός στον οποίο οι συνεργάτες βασίζονται στην αλληλεπίδραση με άλλα επαγγέλματα για την επίτευξη στόχων και δραστηριοτήτων), η σκέψη για τη διαδικασία και η επαγγελματική ευελιξία. Η σαφήνεια σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες μπορεί να οδηγήσει στα μέλη της

ομάδας να είναι πιο ανοιχτά και ευέλικτα στη συνεισφορά τους στην ομάδα ή σε δραστηριότητες που ξεκινούν από τις ομάδες. Ένα μέτρο της υψηλής ποιότητας συνεργασίας μπορεί να είναι το πόσο οι επαγγελματίες είναι πρόθυμοι να επεκτείνουν τους παραδοσιακούς ρόλους και συμπεριφορές που υποστηρίζουν την ευελιξία στην επαγγελματική σκέψη και ρόλους όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η επικοινωνία και ο συμβιβασμός (Borg & Pålshaugen 2019).

Παρ' όλ' αυτά, η συνεργασία μεταξύ των κλάδων μπορεί να είναι περίπλοκη λόγω των διαφορών στην εκπαίδευση, των διαφορών στις επαγγελματικές παραδόσεις και των διαφορών στις προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα μέλη των ομάδων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας είναι μέρος των επαγγελματικών τους ευθυνών. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου και γνώσεων ψυχικής υγείας, σε συνδυασμό με άλλες υπηρεσίες, και η έλλειψη κατανόησης του σχολικού πλαισίου δυσχεραίνει τη συνεργασία. Η έλλειψη γνώσης του ενός για τον άλλον μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, κτητικότητα και αναποτελεσματική χρήση του χρόνου και της ενέργειας (Borg & Pålshaugen 2019 ; Mellin, Anderson-Butcher & Bronstein 2011).

Η εξοικείωση με τους ρόλους και τις εντολές άλλων επαγγελματιών στη συνεργαζόμενη ομάδα μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστούν ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις. Η υψηλής ποιότητας συνεργασία με άλλους κλάδους μπορεί να αυξήσει τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες των μελών της ομάδας, να παρέχει επαγγελματική υποστήριξη, να μειώσει τον φόρτο εργασίας, να αυξήσει την πρόσβαση σε υπηρεσίες για μαθητές και οικογένειες και να διευρύνει το φάσμα των υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία (Borg & Pålshaugen 2019 ; Mellin, Anderson-Butcher & Bronstein 2011).

Ένα εννοιολογικό μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί από επαγγελματίες, ερευνητές και εκπαιδευτικούς για να διευκρινιστούν τα κρίσιμα στοιχεία της διεπιστημονικής συνεργασίας και να παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ της διεπιστημονικής συνεργασίας και των βελτιωμένων αποτελεσμάτων των μαθητών είναι το μοντέλο διεπιστημονικής συνεργασίας της Bronstein. Τέσσερα θεωρητικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας ρόλων και της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων, χρησιμοποιήθηκαν στην ανάπτυξη του μοντέλου των πέντε συστατικών

της Bronstein. Οι πέντε συνιστώσες του μοντέλου είναι (Dillon, Armstrong, Goudy, Reynolds & Scurry 2021 ; Toros, Tart & Falch-Eriksen 2021):

(α) Αλληλεξάρτηση: η πρώτη από τις πέντε συνιστώσες, αναφέρεται στην εμφάνιση και εξάρτηση από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επαγγελματιών, όπου ο καθένας εξαρτάται από τον άλλον για την επίτευξη των στόχων και των καθηκόντων του. Η αλληλεξάρτηση βασίζεται στο ότι οι επαγγελματίες κατανοούν τον δικό τους ρόλο μέσα στη συνεργατική ομάδα, τους ρόλους των συναδέλφων τους και τη δέσμευση να εκτελούν αποτελεσματικά αυτούς τους ρόλους για την επίτευξη στόχων που δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν από έναν μόνο επαγγελματία που εργάζεται σε απομόνωση.

(β) Νέες επαγγελματικές δραστηριότητες: Το δεύτερο συστατικό του μοντέλου περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι συνεργατικές ενέργειες αλλάζουν τις επαγγελματικές πρακτικές, τα προγράμματα ή τα συστήματα και επεκτείνουν τη μοναδική γνώση των μεμονωμένων συνεργατών. Επομένως, αυτές οι συνεργατικές δραστηριότητες μεγιστοποιούν την τεχνογνωσία κάθε επαγγελματία και επιτρέπουν στη συλλογική προσπάθεια να επιτύχει περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να επιτευχθούν με μεμονωμένο τρόπο.

(γ) Ευελιξία: Το τρίτο συστατικό του μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας της Bronstein, αντανακλά τη σκόπιμη ασάφεια των επαγγελματικών ορίων και τον κοινό συμβιβασμό για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η ευελιξία επιτρέπει την προσαρμογή των ρόλων καθώς αλλάζουν οι ανάγκες, οι πόροι, οι συνθήκες και οι στόχοι.

(δ) Συλλογική αποδοχή των στόχων: Το τέταρτο συστατικό του μοντέλου της Bronstein αναφέρεται στην κοινή ευθύνη των μελών της συνεργατικής ομάδας στο σχεδιασμό και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Για να ενεργούν προς το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού, ο απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων επαγγελματιών είναι να υποστηρίξουν το παιδί να εξελιχθεί σε ικανό και λειτουργικό άνθρωπο και να ενισχύσουν την ευημερία και την ικανότητα του παιδιού να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά ως ενήλικας.

(ε) Προβληματισμός σχετικά με τη διαδικασία: Το πέμπτο και τελευταίο στοιχείο του μοντέλου αφορά στην ανάλυση και ερμηνεία της συλλογικής εργασίας των μελών

προσπαθώντας να ενσωματώσουν ανατροφοδότηση που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής ομάδας. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συνεργασία επιτρέπουν την κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων και τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να διευκολυνθεί η αποτελεσματικότερη συνεργασία, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος της ευημερίας των παιδιών.

Συλλογικά αυτά τα πέντε στοιχεία του μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας της Bronstein δημιουργούν ένα σχέδιο για συνεργασία υψηλής ποιότητας στα σχολεία. Επιπλέον, η δέσμευση σε διεπιστημονική συνεργασία μειώνει τον ανταγωνισμό, αυξάνει τον συντονισμό των υπηρεσιών και παρέχει υποστήριξη σε δασκάλους και παρόχους υπηρεσιών σε σχολικά περιβάλλοντα (Dillon, Armstrong, Goudy, Reynolds & Scurry 2021 ; Toros, Tart & Falch-Eriksen 2021).

Εκτός από τα πέντε (5) στοιχεία της βέλτιστης συνεργασίας, το μοντέλο της Bronstein περιγράφει επίσης τέσσερις επιρροές του περιεχομένου και της διαδικασίας στη συνεργασία, οι οποίες αφορούν (Mellin, Anderson-Butcher & Bronstein 2011 ; Παναγιωτόπουλος 2016):

α) τον επαγγελματικό ρόλο: Οι επιρροές του επαγγελματικού ρόλου αναφέρονται στην ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής αυτονομίας και του σεβασμού για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των άλλων επαγγελματιών. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας του σχολείου πρέπει να έχουν ισχυρή αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς και την ικανότητα να προσδιορίζουν πώς η πρακτική τους θα μπορούσε να συμπληρωθεί από τις μοναδικές ικανότητες άλλων επαγγελματιών.

β) τα δομικά χαρακτηριστικά: Η δεύτερη επιρροή, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η διοικητική υποστήριξη επηρεάζει την επιτυχία της συνεργασίας. Αυτή η επιρροή αντανακλάται σε όλη τη σχολική βιβλιογραφία για την ψυχική υγεία. Οι μελετητές έχουν αναφερθεί σε ζητήματα όπως εάν διατίθεται επαρκής χρόνος, πόροι ή χώρος για συνεργασία, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι διαχειριστές ενθαρρύνουν τη συνεργασία, ως σημαντικές επιρροές στη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας.

γ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά: Η τρίτη επιρροή αναφέρεται στο πώς η συνεργασία μπορεί να επηρεαστεί από τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά των μεμονωμένων συνεργατών. Μελετητές της σχολικής ψυχικής υγείας, για παράδειγμα, έχουν υποστηρίξει ότι η εμπιστοσύνη, οι προηγούμενες και θετικές εμπειρίες συνεργασίας, η επικοινωνία και ο βαθμός στον οποίο τα μέλη της ομάδας συμπαθούν ο ένας τον άλλον είναι σημαντικές διαπροσωπικές επιρροές στη συνεργασία.

δ) το ιστορικό της διεπιστημονικής συνεργασίας: η τελική επιρροή, αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο οι συνεργάτες είχαν θετικές προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας. Μια ποιοτική μελέτη για τη συνεργασία της σχολικής ψυχικής υγείας των Mellin και Weist, το 2011, για παράδειγμα, τόνισε πώς οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τις τρέχουσες συνεργασίες. Προηγούμενες εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσπιστία ή ακόμη και σε άρνηση συνεργασίας.

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών, είναι ένα απαραίτητο και βιώσιμο εργαλείο σε έναν εκπαιδευτικό κόσμο αυξανόμενης πολυπλοκότητας. Η προσδοκία είναι ότι η καλύτερη χρήση και ο συντονισμός των υφιστάμενων πόρων, συμπεριλαμβανομένης της παροχής στα σχολεία με περισσότερη και ποικίλη τεχνογνωσία μέσω συνεργατικών διεπιστημονικών ομάδων, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της προληπτικής εργασίας και των προσπαθειών που σχετίζονται με την έγκαιρη παρέμβαση και την ταχεία βοήθεια για τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη από άλλες υπηρεσίες (Borg & Pålshaugen 2019).

3.1 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Σε μεγάλο μέρος του δυτικού κόσμου, η στροφή προς τον 20ο αιώνα γνώρισε μια ταχεία άνοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην τότε νέα ψήφιση των νόμων για την παιδική εργασία που απομάκρυνε τα παιδιά από τομείς της εργασίας. Αυτό δημιούργησε μια ταχεία αύξηση της ζήτησης για τον μικρό, μέχρι εκείνη τη στιγμή, τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ζήτηση για δασκάλους αυξήθηκε πιο γρήγορα από ό,τι μπορούσε να εκπληρώσει η προσφορά και έτσι τα επαγγελματικά κριτήρια για να εισέλθουν στη διδασκαλία έγιναν λιγότερο επιλεκτικά (Price & Weatherby 2017).

Το πώς κατανοούμε τα επαγγέλματα επηρεάζεται από τον πολιτισμό μας και από αυτό που εμείς ως κοινωνία θεωρούμε πιο πολύτιμο. Ο Hargreaves υποστηρίζει ότι το καθεστώς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού διαφέρει αναγκαστικά από χώρα σε χώρα και η θέση του εξαρτάται από τις αξίες της κάθε κοινωνίας. Τα σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και απαιτήσεις. Επιπλέον, πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτα ώστε να συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο σε κάθε είδους μεταρρύθμιση και βελτίωση στο πλαίσιο του σχολείου και της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, πρέπει να κατανοήσουν τους νέους τους ρόλους και να προετοιμάσουν τους εαυτούς τους ανάλογα γιατί σε διαφορετική περίπτωση οποιαδήποτε μετάβαση ή μεταρρύθμιση θα ήταν πολύ απίθανο να πετύχει (Raptis, Andreadakis & Karampelas 2020). Αρκετοί υποστηρίζουν πως για να καλυφθούν οι ανάγκες των συνεχώς μεταβαλλόμενων κοινωνιών θα πρέπει να αλλάξει ακόμη και ο ίδιος ο ορισμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο παλιός ορισμός του επαγγέλματός ως εμπειρογνώμονα που κατέχει όλη τη γνώση σε έναν συγκεκριμένο τομέα δεν λειτουργεί πλέον σε μια κοινωνία της γνώσης. Ο σημερινός επαγγελματίας πρέπει να είναι κάποιος που χρησιμοποιεί γνώσεις υψηλού επιπέδου, που αποκτήθηκαν είτε από την επίσημη εκπαίδευση είτε από την εργασιακή εμπειρία, για να δημιουργήσει νέα γνώση και να την ανατροφοδοτεί πίσω στο επάγγελμα (Price & Weatherby 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα σχολεία έχουν δείξει αυξανόμενη ανησυχία για την κοινωνική και συναισθηματική ζωή των παιδιών και υπήρξε επείγουσα ανάγκη να επικεντρωθούν στην προώθηση της ευημερίας των παιδιών. Η ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων έχει αναγνωριστεί ως απαραίτητη προτεραιότητα για την υγιή ανάπτυξη των κοινωνιών σε όλο τον κόσμο. Τα σχολεία παρέχουν ένα ιδανικό περιβάλλον για αυτό, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά την τακτική πρόσβαση. Εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι ο επαγγελματικός ρόλος των δασκάλων έχει διευρυνθεί και αναμένεται τώρα να ενισχύσουν την αυτονομία των παιδιών καθώς και να εφαρμόσουν σχεσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Antoniadou & Bibou-Nakou 2012 ; Raptis, Andreadakis & Karampelas 2020).

Από το παιδαγωγικό έργο δεν θα μπορούσε να λείπει η διάσταση της συμβουλευτικής καθώς θεωρείται μία από τις «υποχρεώσεις» του εκπαιδευτικού. Υπό αυτή τη σκοπιά θα μπορούσαμε να πούμε πως ο εκπαιδευτικός αποτελούσε ανέκαθεν έναν «σημαντικό άλλο» για τους μαθητές του τόσο για την μετάδοση της γνώσης όσο

και για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, μέσω της κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών τους και της ενθάρρυνσής τους να συμπεριφέρονται και να λειτουργούν με έναν προσδιορισμένο κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Έτσι λοιπόν η στήριξη των κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών, η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, η διάπλαση του χαρακτήρα τους, ο προσδιορισμός των ατομικών και κοινωνικών τους ρόλων και η διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας, ανήκουν σε μία συμβουλευτική διάσταση του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού (Γρηγόρα 2019 ; Παπαπέτρου & Κλημεντιώτη 2019). Ο συμβουλευτικός ρόλος του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία αυξημένη δεκτικότητα και ευαισθησία για τον συνάνθρωπο, αποδεχόμενος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, μέσα από το κτίσιμο μίας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Όσο σύνθετοι είναι άνθρωποι ως προσωπικότητες άλλο τόσο σύνθετα είναι και τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου (Μπαζούκης 2018). Η εμπιστοσύνη, η αμοιβαία ειλικρίνεια, η ευθύτητα και η αυθεντικότητα, θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες μιας επιτυχούς συμβουλευτικής διαδικασίας ανεξάρτητα από θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση ενός αισθήματος ασφάλειας από τους μαθητές, η οποία λυγίζει τις άμυνες και τις αντιστάσεις τους και τους βοηθά να εμπιστεύονται, να «εκθέτουν» τον εαυτό τους και να συζητούν για τα προβλήματά τους αναζητώντας βοήθεια (Γρηγόρα 2019).

Σε αυτό το σημείο όμως χρειάζεται να δώσουμε πολύ μεγάλη προσοχή. Ο Εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ωριμότητα και την αντίληψη πως δεν είναι Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας, ώστε να έχει τις αρμοδιότητες και την ευθύνη της εμβάθυνσης στη επίλυση προσωπικών προβλημάτων, της αλλαγής της προσωπικότητας ή της αντιμετώπισης σοβαρών ψυχολογικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δυσλειτουργιών των μαθητών (Γρηγόρα 2019). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των ορίων του. Όταν προκύπτουν ζητήματα που δεν άπτονται της δικής του αρμοδιότητας ή ο ίδιος θεωρεί, για οποιονδήποτε λόγο, πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί, θα πρέπει να έχει την αντίληψη και την υπευθυνότητα να το παραπέμψει στους ειδήμονες (Παπαπέτρου & Κλημεντιώτη 2019). Παρ' όλ' αυτά, «εργαλείο» του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση του συμβουλευτικού του ρόλου, μπορούν να αποτελέσουν οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που ενισχύουν τη θετική αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές (π.χ. προσεκτική παρακολούθηση και ενεργητική ακρόαση) όπως και η αφοσίωση και η

προώθηση συγκεκριμένων κανόνων ηθικής και δεοντολογίας, πάντα με την σκέψη πως το σχολείο δε αποτελεί μόνον έναν τόπο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά, κυρίως, σχεδιασμού και υποστήριξης για την εμπειρία μιας ζωής με νόημα και ποιότητα (Γρηγόρα 2019).

Τα εμπειρικά δεδομένα όμως υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι κάπως μπερδεμένοι σε σχέση με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Αν και θεωρούνται υπεύθυνοι για την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών τους, δυσκολεύονται πολύ να βρουν μια ισορροπία μεταξύ διδασκαλίας ακαδημαϊκού περιεχομένου και της κοινωνικοσυναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών (Antoniadou & Bibou-Nakou 2012).

Οι επαρκώς καταρτισμένοι δάσκαλοι είναι το κλειδί για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές λαμβάνουν την εκπαίδευση που θα τους προετοιμάσει να συμμετέχουν πλήρως και θετικά τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο πλαίσιο. Τα τυπικά προγράμματα προετοιμασίας των δασκάλων επικεντρώνονται στο περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές γνώσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία, αλλά από αυτή η προσέγγιση λείπει ένα κρίσιμο κομμάτι. Όπως συμβαίνει με το αυξανόμενο κίνημα στην εκπαίδευση για την εκπαίδευση «ολόκληρου» του παιδιού, τα προγράμματα προετοιμασίας των δασκάλων πρέπει να επιδιώκουν να εκπαιδεύσουν ολόκληρο το άτομο. Πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ανθρώπινη κατάσταση και την ολότητα της ανθρώπινης εμπειρίας που είναι εμφανής σε ένα επάγγελμα βοήθειας όπως η διδασκαλία, που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ασκούν εκτεταμένη ψυχική, σωματική και συναισθηματική ενέργεια για να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειές τους και με τους συναδέλφους τους (Molyneux 2021).

3.2 Το Επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας

Ο ορισμός για την Κοινωνική Εργασία όπως αποφασίστηκε από την Γενική Συνέλευση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Κοινωνικών Λειτουργών του Ιουλίου 2014 έχει ως εξής: *"Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία*

θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους." (skle.gr)

Οι πέντε βασικές αρχές που συνάδουν με την επαγγελματική ηθική της Κοινωνικής Εργασίας και μπορούν να ενισχύσουν τις ηθικές δεσμεύσεις της είναι (Mapp et. al. 2019):

- **Ανθρώπινη αξιοπρέπεια**

Οι προσεγγίσεις της Κοινωνικής Εργασίας σέβονται τη θεμελιώδη αξιοπρέπεια και την αξία κάθε ατόμου. Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ως αρχή που βασίζεται στα δικαιώματα για την πρακτική της κοινωνικής εργασίας, έχει επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματίες αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους. Ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας των ανθρώπων σημαίνει σεβασμό της αυτοδιάθεσής τους, την εκτίμηση, την εμπιστοσύνη και την ενδυνάμωση της ικανότητάς τους να λαμβάνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. Σημαίνει επίσης να βλέπεις τους ανθρώπους ως πλήρως ανθρώπινους, γεμάτους δυνάμεις, ικανότητες, δυνατότητες και δικαιώματα. Οι άνθρωποι που φαίνονται ότι είναι άποροι ή ευάλωτοι περιθωριοποιούνται. Για να σεβαστούν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια των ανθρώπων, οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να καταπολεμήσουν την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προστατεύσουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια των ανθρώπων προωθώντας την επανένταξη των ανθρώπων που έχουν στιγματιστεί και έχουν υποστεί διακρίσεις.

- **Μη διάκριση**

Οποιαδήποτε διάκριση, αποκλεισμός ή προτίμηση που γίνεται με βάση τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις, την εθνική καταγωγή ή κοινωνικής προέλευσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να ακυρώνει ή να βλάπτει την ισότητα ευκαιριών ή μεταχείρισης στην εργασία ή το επάγγελμα. Έτσι, το δικαίωμα στην ίση μεταχείριση απαιτεί την ίση μεταχείριση όλων των ατόμων ενώπιον του νόμου, χωρίς διακρίσεις. Η αρχή της ισότητας και της μη διάκρισης εγγυάται ότι όσοι βρίσκονται σε ίσες συνθήκες αντιμετωπίζονται ισότιμα στη νομοθεσία αλλά και στην πράξη.

- **Συμμετοχή**

Η αρχή της συμμετοχής είναι κεντρική στην πρακτική κοινωνικής εργασίας που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η συμμετοχή έχει αναγνωριστεί ως ανθρώπινο δικαίωμα και ως εκ τούτου η προώθηση και η προστασία του δικαιώματος συμμετοχής των ανθρώπων αποτελεί στόχο του διεθνούς δικαίου, των συμβάσεων και των εγγράφων για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι άνθρωποι έχουν, ως μέρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, το δικαίωμα να συμμετέχουν στις αποφάσεις που επηρεάζουν την ευημερία τους. Η ικανότητα των ανθρώπων να συμμετέχουν σε προγράμματα και πολιτικές αποτελεί επίσης αρχή προσεγγίσεων που βασίζονται στα δικαιώματα. Το να έχεις φωνή και να επηρεάζεις αποφάσεις είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τους ανθρώπους να επιτύχουν τα υπόλοιπα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων σε θεσμούς και δομές απαιτεί από τους κοινωνικούς λειτουργούς να ενσωματώσουν την κοινοτική ανάπτυξη και την ανάπτυξη ικανοτήτων στην πρακτική τους. Το ανθρώπινο δικαίωμα στη συμμετοχή δεν σημαίνει να δώσουμε στους περιθωριοποιημένους μια συμβολική φωνή, αλλά μάλλον να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για αυξημένη πρόσβαση στην λήψη αποφάσεων.

- **Διαφάνεια**

Η διαφάνεια σημαίνει ότι η πρακτική της κοινωνικής εργασίας πρέπει να είναι αξιόπιστη, βασισμένη σε στοιχεία και αντανακλαστική. Στον τομέα της ανάπτυξης, η διαφάνεια έχει γίνει συνώνυμη με την καταπολέμηση της διαφθοράς. Οι οργανώσεις κοινωνικής εργασίας, οι πολιτικές, ακόμη και οι προϋπολογισμοί θα πρέπει να είναι διαφανείς και απαλλαγμένοι από διαφθορά για να δημιουργήσουν εμπιστοσύνη με άτομα και κοινότητες και να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και των υπηρεσιών. Η διαφάνεια στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας αναφέρεται επίσης στη χρήση έρευνας και στοιχείων για αξιολόγηση και παρακολούθηση. Η αξιολόγηση είναι συνήθως ένα αρχικό βήμα της πρακτικής κοινωνικής εργασίας και η έρευνα είναι ένα κρίσιμο εργαλείο για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Στις προσεγγίσεις που βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει την αξιολόγηση και την τεκμηρίωση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η έρευνα για την κοινωνική εργασία μπορεί να αναπτύξει και να παρακολουθήσει δείκτες που βασίζονται στα ανθρώπινα

δικαιώματα, τα πορίσματα των οποίων θα πρέπει να διαδοθούν ευρέως και να δημοσιοποιηθούν. Η διαφάνεια σημαίνει επίσης ότι οι ασκούμενοι θα πρέπει να στοχάζονται στον εαυτό τους, να αντανακλούν την πρακτική, τις σχέσεις και τις ενέργειές τους.

- **Υπευθυνότητα**

Η υπευθυνότητα είναι η αρχή που βασίζεται στα δικαιώματα που σχετίζεται με μοντέλα μακροπρακτικών, όπως η υπεράσπιση και η ευαισθητοποίηση. Η κοινοτική οργάνωση και ο ακτιβισμός μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να λογοδοτήσουν οι δράστες των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να υποστηρίξουν τους υπεύθυνους φορείς για τα ανθρώπινα δικαιώματα να αναλάβουν δράση για την προστασία των δικαιωμάτων. Αυτό απαιτεί πολιτική συνείδηση και δέσμευση από τους επαγγελματίες της κοινωνικής εργασίας. Επιπλέον, οι επαγγελματίες θα πρέπει να εργαστούν για την προώθηση της δικαιοσύνης, της πρόσβασης στο κράτος δικαίου και της ενίσχυσης των δημοκρατικών θεσμών και κανόνων ως μέρος μιας ευρύτερης κουλτούρας που σέβεται και προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό περιλαμβάνει την πρόσβαση σε μηχανισμούς προσφυγής όταν τα οφέλη έχουν απορριφθεί ή περιοριστεί. Οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει επίσης να ευαισθητοποιούν την κοινότητα σχετικά με τη φύση και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέτοιες προσπάθειες κοινοτικής εκπαίδευσης μπορούν να ενισχύσουν την αλληλεξάρτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του καθενός, ότι ο καθένας από εμάς είναι υπεύθυνος για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του άλλου.

Το να μιλάμε για τα δικαιώματα των ατόμων και των κοινοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής της κοινωνικής εργασίας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιστέκονται σε κάθε μορφή αδικίας και προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, προσδιορίζοντας έτσι την Κοινωνική Εργασία ως επάγγελμα των «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων».

3.3 Ο ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι μια αυξανόμενη ειδικότητα σε όλο τον κόσμο. Υπάρχουν σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί που ασκούν το επάγγελμα σε περίπου 50 χώρες. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, ειδικά εκείνων που βρίσκονται στο περιθώριο λόγω της φτώχειας, της

καταπίεσης, της αναπηρίας και άλλων προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων. Ιδανικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων ασκούνται στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση των εκτεταμένων φραγμών στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε προληπτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές (Huxtable 2013).

Ενώ οι δάσκαλοι αναπτύσσουν τις δυνατότητες των μαθητών μέσω της μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη για την ευημερία των μαθητών, ώστε να είναι έτοιμοι να μάθουν. Η κοινωνική εργασία παρέχει ιδιαίτερη προσοχή σε όσους βρίσκονται στο περιθώριο από προβλήματα όπως η φτώχεια, η καταπίεση ή η αναπηρία, κινητοποιώντας τις δυνάμεις της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας για να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην εκπαιδευτική επιτυχία. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων για την αξιολόγηση και την επίλυση προβλημάτων, η κοινωνική εργασία είναι κατάλληλη για την υποστήριξη των σχολείων βοηθώντας τους μαθητές να επωφεληθούν από την εκπαίδευση (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο ως συνεργάτες με τα σχολεία στην καθοδήγηση των παιδιών και των νέων ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Τα σχολεία παντού πρέπει να περιλαμβάνουν όλα τα παιδιά, όποιες κι αν είναι οι προκλήσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, διαφορετικά υπόβαθρα και ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων. Τα σχολεία είναι επίσης επιφορτισμένα με την προετοιμασία των νέων για τη ζωή σε έναν όλο και πιο περίπλοκο και μεταβαλλόμενο κόσμο και θεωρούν απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν ένα πιο ευέλικτο μοντέλο εκπαίδευσης για να το κάνουν αυτό. Τα σχολεία πρέπει να διδάσκουν δημιουργική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας και δεξιότητες λήψης αποφάσεων εκτός από το παλιό βασικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτές οι προκλήσεις απαιτούν όλο και περισσότερο μια ομαδική προσέγγιση με προσωπικό υποστήριξης που θα φέρνει διάφορες ειδικότητες στα σχολεία, ώστε να μπορούν να επιτύχουν διευρυμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Το σχολικό κοινωνικό έργο είναι καθιερωμένο σε πολλές χώρες και εισάγεται σε άλλες για να βοηθήσει τα σχολεία να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην εκπαίδευση, όπως αναπηρίες, προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, χρήση ναρκωτικών,

μαθησιακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένης της ενδοοικογενειακής βίας, του διαζυγίου, της κακοποίησης παιδιών, της έλλειψης στέγης και των οικογενειακών ασθενειών και προβλήματα εντός του σχολικού συστήματος όπως οι διακρίσεις, ο εκφοβισμός και η ακατάλληλη πειθαρχία από το προσωπικό. Οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων μπορούν επίσης να συνεργαστούν με τις κοινότητες για να εργαστούν σε προβλήματα σε ολόκληρη την κοινότητα που επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις, όπως βία, έγκλημα, παρακμασμένες γειτονιές, έλλειψη κοινοτικών υπηρεσιών, ρατσισμός και φτώχεια. Καθώς εργάζονται για την επίλυση των προβλημάτων που παρεμβαίνουν στη μάθηση και βοηθώντας όλους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί προάγουν και υπερασπίζονται το δικαίωμα στην εκπαίδευση που σέβεται την αξιοπρέπεια, την αξία και την κουλτούρα του ατόμου (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Η ταχεία κοινωνική αλλαγή παρουσιάζει μια σειρά από συνεχώς μεταβαλλόμενα εμπόδια που εμποδίζουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη σχολική τους εκπαίδευση. Αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν προσωπικές και οικογενειακές προκλήσεις, συστημικές αποτυχίες στα σχολεία και κοινωνικά προβλήματα. Τα προσωπικά εμπόδια περιλαμβάνουν προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, χρήση ουσιών κ.α. Οικογενειακά προβλήματα, όπως η ενδοοικογενειακή βία, η φτώχεια, το διαζύγιο, η κακοποίηση παιδιών, η έλλειψη στέγης και διάφορα οικογενειακά τραύματα επηρεάζουν μεγάλο αριθμό παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Συστημικά σχολικά προβλήματα, όπως η ανεπαρκής διδασκαλία, οι κακές εγκαταστάσεις, η αναποτελεσματική διαχείριση της τάξης, ο εκφοβισμός και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν επίσης μεγάλο αριθμό παιδιών σε κάποιο σημείο της εκπαίδευσής τους. Πολλά από τα προβλήματα που επηρεάζουν την επιτυχία των παιδιών είναι εντυπωσιακά παρόμοια σε όλο τον κόσμο και τα σχολικά συστήματα αναζητούν τρόπους για να μειώσουν τον αντίκτυπο που έχουν στη μάθηση των παιδιών (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Τα προβλήματα των μαθητών είναι πολύπλευρα και έχουν πολύπλοκους παράγοντες που συνδυάζονται για να εμποδίσουν την επιτυχή μάθηση. Τα προβλήματα συνήθως εκδηλώνονται με ανεπαρκή παρακολούθηση, χαμηλή επίδοση, προβλήματα συμπεριφοράς ή εγκατάλειψη του σχολείου. Αυτά είναι τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολικά συστήματα παντού. Τα σχολεία πρέπει να αλλάξουν για

να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Οι διεπιστημονικές ομάδες επαγγελματιών που συνεργάζονται με δασκάλους χρειάζονται όλο και περισσότερο για να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο. Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής σχολικής ομάδας, κάθε επάγγελμα είναι εξοπλισμένο για να χειρίζεται διαφορετικές πτυχές των εμποδίων στη μάθηση, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν. Οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούν τον ευρύ φακό της θεωρίας συστημάτων για να αξιολογήσουν κάθε μέρος της ζωής του μαθητή που παρεμβαίνει στη μάθηση και να αναπτύξουν σχέδια με πολλαπλές υποστηρίξεις για την προώθηση της επιτυχίας στο σχολείο. Ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου είναι πιθανό να συνεργάζεται με τον μαθητή, τον δάσκαλο και τους γονείς και μπορεί να αναζητήσει άλλα υποστηρικτικά άτομα και προγράμματα εντός του σχολείου και της κοινότητας για τη μεγιστοποίηση της προόδου (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί που έχουν κατάρτιση σε θέματα όπως η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, οι ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, η δυναμική της ομάδας και της οικογένειας, τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων, παρέχουν τη συναισθηματική υποστήριξη που απαιτείται για την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις ζωής (Huxtable 2013 ; Özbesler & Duyan 2010).

Ο Kemp (2014) αναγνώρισε δέκα ρόλους και λειτουργίες που πρέπει να εκπληρώσει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός κατά την παροχή υπηρεσιών: (1) εντοπισμός μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη, (2) αξιολόγηση των αναγκών και των προβλημάτων τους, (3) ερμηνεία αυτών των αναγκών και προβλημάτων στο σχολικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (4) παροχή άμεσων και έμμεσων υπηρεσιών. (5) παροχή διαβουλεύσεων, συνεργασίας και συντονισμού. (6) προώθηση της συμμετοχής των γονέων. (7) προώθηση της κοινοτικής συμμετοχής. (8) σύνδεση με πόρους. (9) ανάπτυξη διεπιστημονικών ομάδων. και (10) ανάπτυξη ενός κατάλληλου διοικητικού συστήματος. Αυτοί οι ρόλοι και οι λειτουργίες υποδεικνύουν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι επιδέξιοι στην εργασία με διαφορετικούς παίκτες ρόλων και να εκπληρώνουν έναν συγκεκριμένο ρόλο διαμεσολάβησης μεταξύ των μαθητών που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα και των άλλων παικτών ρόλων στη ζωή τους. Το έργο του Vergottini (2018) επιβεβαιώνει και διευρύνει τους ρόλους που ορίζει ο Kemp.

Προσδιόρισε έξι τομείς εστίασης στους οποίους ενσωματώνονται συγκεκριμένοι ρόλοι: (1) υπηρεσίες προς μαθητές και γονείς/κηδεμόνες. (2) υπηρεσίες σε εκπαιδευτικούς. (3) την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων και έργων. (4) η ανάπτυξη νέων πολιτικών. (5) συνεισφορά σε μια διεπιστημονική ομάδα. και (6) ορισμένους γενικούς ρόλους και καθήκοντα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού που δεν εμπίπτουν σε αυτό το πλαίσιο (Reyneke 2020).

Το κοινό θέμα που παρουσιάζεται σε όλα τα μοντέλα σχολικής κοινωνικής εργασίας, είναι αυτό της εισαγωγής μιας ευρύτερης οπτικής στην πρόληψη και επίλυση προβλημάτων. Μια οικολογική προοπτική μπορεί να εξυπηρετήσει το συμφέρον των κοινωνιών σε μεταβατικό στάδιο, επειδή εστιάζει στην πολυπλοκότητα του ατόμου καθώς και του περιβάλλοντος ή της οικολογίας. Κάθε παιδί θεωρείται ως μια πλήρης οντότητα που περιβάλλεται από ένα «μοναδικό μίνι κοινωνικό σύστημα ή οικοσύστημα». Όταν το οικολογικό σύστημα διαταράσσεται, χρειάζεται παρέμβαση. Η οικολογική άποψη επιτρέπει μια ποικιλία παρεμβάσεων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προκύπτουν από συμπεριφορικές, βιοφυσικές ή ψυχοδυναμικές πεποιθήσεις. Απαιτεί να εξετάζονται όλες οι παρεμβάσεις ως προς τις πιθανές επιπτώσεις τους σε ολόκληρο το οικοσύστημα (Kasiram 1993 ; Παναγιωτόπουλος 2016).

Μέσα στο σχολείο, θα πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τον άνθρωπο και τα κοινωνικά συστήματα, ως «ζωντανά συστήματα». Για να τα κατανοήσουμε λοιπόν θα πρέπει να τα μελετήσουμε τόσο «από μέσα» ώστε να ανακαλύψουμε από ποια υποσυστήματα αποτελούνται και πως αυτά τα συστήματα αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, όσο και «προς τα έξω» για να αντιληφθούμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκουν, από κοινού με άλλα συστήματα, με τα οποία βρίσκονται ομοίως σε συναλλαγή και αλληλεπίδραση (Παναγιωτόπουλος 2016).

4. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο ελληνικό σχολείο

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με την Ειδική Αγωγή. Τα ειδικά σχολεία απασχολούνται με κοινωνικούς λειτουργούς από το 1987. Αν δούμε όμως τους σχετικούς νόμους, θα δούμε ότι η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση (Γενική και Ειδική) ρυθμίζεται από Νόμους και Προεδρικά Διατάγματα του 1974, 1978 και 1985. Θα έλεγε κανείς ότι η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση είναι παράδοση. Ωστόσο, ο ρόλος που μπορεί να

παίζει έχει παραβλεφθεί και ακόμη και σήμερα δεν υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί μόνιμα απασχολούμενοι στη Γενική εκπαίδευση (Lempesi 2019).

Η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένη ήδη με τα Ν.Δ. 195/1974, ΠΔ.891/1978 και ΠΔ 5050/1985, τα οποία μέχρι σήμερα δεν έχουν εφαρμοσθεί, καθώς η χώρα μας δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα για τη λειτουργία και την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Αντίθετα, η παρουσία Κοινωνικών Λειτουργών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην ειδική αγωγή έχει θεσμοθετηθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και στη Βόρειο Αμερική (Αθανασοπούλου, Πασαλή & Παππά 2017 ; Παναγιωτόπουλος 2016 ; Καλλινικάκη & Κασσέρη 2014).

Η πρώτη τοποθέτηση κοινωνικού λειτουργού στη Γενική εκπαίδευση πραγματοποιείται με την απόφαση 17812/Γ6 στο ΦΕΚ 315/Β' /12.02.2014. Με τον νόμο αυτό συγκροτείται μια νέα επιτροπή που ονομάζεται Διαγνωστική Εκπαιδευτική Επιτροπή Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Η ΕΔΕΑΥ είναι μια διεπιστημονική επιτροπή που αν και διοικητικά υπάγεται σε Ειδικό σχολείο, εντάσσεται σε Γενικά σχολεία. Και πάλι, η σχέση με την Ειδική Αγωγή είναι άμεση καθώς τα Γενικά σχολεία στα οποία τοποθετείται αυτή η επιτροπή είναι εκείνα που διαθέτουν τάξη ένταξης για παιδιά με αναπηρία. Βασικός στόχος αυτών των επιτροπών είναι, λοιπόν, η υποστήριξη παιδιών με αναπηρία που παρακολουθούν ή πρόκειται να σπουδάσουν στα τμήματα ένταξης. Η λογική της ΕΔΕΑΥ σχετιζόταν με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Η επιτροπή αυτή αποτελείται από τον Διευθυντή του Γενικού σχολείου, τον Ειδικό Παιδαγωγό της τάξης ένταξης του Γενικού σχολείου, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό (Lempesi 2019).

Οι αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού διευρύνονται με την απόφαση 17812/Γ6. Ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με την πρόληψη, την ενδυνάμωση της οικογένειας και των μελών της και εστιάζει σε «κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο, επηρεάζουν την κανονική σχολική του εκπαίδευση, τη μελέτη στο σπίτι και τις σχολικές επιδόσεις» (Lempesi 2019).

Το ΕΔΕΑΥ είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα για τα Ελληνικά Γενικά σχολεία. Οι καθηγητές Γενικής Παιδείας δεν γνώριζαν τι μπορεί να κάνει ένας κοινωνικός

λειτουργός σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ή σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Φυσικά και πάλι ο κοινωνικός λειτουργός εισήχθη στο σχολείο μέσω της Ειδικής Αγωγής. Αυτό σήμαινε ότι ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος -εργαζόμενοι ως ομάδα- δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν παιδιά που θεωρούσαν ως επαγγελματίες ότι χρειάζονται βοήθεια, ούτε οι γονείς τους μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια απευθείας από εκείνους. Σύμφωνα με το νόμο, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να αντιμετωπίσει: 1. τους μαθητές της τάξης ένταξης και 2. τους μαθητές που προτείνει ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου. Δηλαδή δεν λειτουργεί ως κοινωνικός λειτουργός σε Γενικό σχολείο αλλά ως εξωτερικός συνεργάτης και πάλι με επίκεντρο την αναπηρία (Lempesi 2019).

Αν και η ΕΔΕΑΥ είναι απαραίτητη για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αρκετά ερωτήματα προκύπτουν από τη λειτουργία της. Πρώτον, υπάρχει κενό στη νομοθεσία σχετικά με τους μαθητές που μπορεί να αναλάβει η ΕΔΕΑΥ. Εάν ένα περιστατικό ή ένας μαθητής που χρειάζεται βοήθεια δεν παραπεμφθεί στην ΕΔΕΑΥ από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, αλλά ο κοινωνικός λειτουργός ή ο ψυχολόγος της ΕΔΕΑΥ αντιληφθούν ότι ένα παιδί χρειάζεται βοήθεια τι μπορούν να κάνουν; Αυτό το κενό στη νομοθεσία υπογραμμίζει πολλά ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται πάντα για τον ρόλο της ΕΔΕΑΥ και τον ρόλο των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στο σχολικό πλαίσιο για να αναζητήσουν βοήθεια όταν και όπου χρειάζεται. Από την άλλη, δεν υπάρχει κουλτούρα στη Γενική εκπαίδευση να δουλεύεις σε μια διεπιστημονική ομάδα. Εάν επιλυθούν τα προηγούμενα ζητήματα, η ΕΔΕΑΥ θα μπορούσε να θεωρηθεί όχι μόνο ως μια δομή που ανήκει στην Ειδική Αγωγή αλλά ως μια δομή ικανή να αποτρέψει τη σχολική διαρροή και να εξαλείψει τους παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). (Lempesi 2019)

Το 2017 το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει απόφαση με θέμα «Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Κοινωνικών Λειτουργών σε Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». (Απόφαση 142628/ΓΔ4 ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017). Είναι η πρώτη φορά που η θέση εργασίας κοινωνικού λειτουργού στη Γενική εκπαίδευση ορίζεται με νόμο. Η περιγραφή των αρμοδιοτήτων ακολουθεί διεθνή δεδομένα για την άσκηση της

Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Ο κοινωνικός λειτουργός περιγράφεται ως μέλος της σχολικής μονάδας με ξεχωριστό χώρο εργασίας (Lempesi 2019).

Ο νόμος είναι εξαιρετικά λεπτομερής. Κεντρικό σκεπτικό του είναι ότι ο κοινωνικός λειτουργός «είναι υπεύθυνος για την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Προωθεί την ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρεμβάσεις κοινωνικής λειτουργού έχουν σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους» (Lempesi 2019).

Σύμφωνα με το νόμο, ο κοινωνικός λειτουργός εστιάζει σε (α) παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση και τις σχολικές επιδόσεις, (β) παράγοντες της οικογένειας και της κοινωνικής ζωής που οδηγούν σε αποκλεισμό από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού, (γ) η διαμόρφωση ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος για τη μαθητική κοινότητα με βάση τις αρχές της ένταξης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης, (δ) παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσης και ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα. (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική αλληλεπίδραση κ.λπ.), (ε) σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης, (στ) αναζητά εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για όσους εγκαταλείπουν το σχολείο και συνεργάζεται με όλους τους αρμόδιους φορείς για τη μείωση της σχολικής διαρροής (ibid.) (Lempesi 2019).

Είναι προφανές ότι ο κοινωνικός λειτουργός όπως περιγράφεται παραπάνω δεν σχετίζεται μόνο με θέματα Ειδικής Αγωγής αλλά είναι Κοινωνικός λειτουργός του Σχολείου που ενδιαφέρεται για την ευημερία όλων των μαθητών, των οικογενειών τους και της κοινότητας. Ο νόμος αυτός, αν και πρωτοφανής σε ελληνικούς όρους, δεν ακολουθήθηκε από σχετικές θέσεις εργασίας στη Γενική εκπαίδευση (Lempesi 2019).

Το 2018 εκδόθηκε νόμος που αφορά την Αναδιοργάνωση δομών στήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 4547/2018). Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο σε επίπεδο νομού θα λειτουργήσουν τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Το ΚΕΣΥ είναι η εξέλιξη του ΚΕΔΥ και στοχεύει

στην υποστήριξη των σχολείων σε θέματα που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, κοινωνική ένταξη, σχολική διαρροή, ψυχοκοινωνικές ανάγκες, ένταξη μαθητών με αναπηρία, εκφοβισμό, καθώς και επαγγελματική συμβουλευτική. Ο νόμος αυτός ξεφεύγει σαφώς από τη λογική ότι οι δομές στήριξης αφορούν μόνο την Ειδική Αγωγή και εισάγει τη λογική της ένταξης. Εκτός από τη διάγνωση των Ειδικών Αγωγών, τα ΚΕΣΥ υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα σε όλα τα προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές. Η περιγραφή των αρμοδιοτήτων των κοινωνικών λειτουργών στο ΚΕΣΥ είναι σύμφωνη με το νόμο του 2017 (Lempesi 2019).

Η ΕΔΕΑΥ άλλαξε επίσης και από Διαγνωστική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, και Επιτροπές Υποστήριξης μετονομάζονται σε Διεπιστημονικές Επιτροπές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Η αλλαγή της λέξης διαγνωστική σε διεπιστημονική δείχνει μια νέα προοπτική για την εργασία του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου στο σχολείο, απομακρύνοντας την εστίαση των νόμων για τις προεπισκοπήσεις που στρέφονται προς την ιατρική. Η ΕΔΕΑΥ με τον νέο νόμο μπορεί να παρέχει υπηρεσίες σε όλη τη σχολική κοινότητα που τοποθετείται. Το πρόβλημα που επιμένει είναι ότι η ΕΔΕΑΥ τοποθετείται μόνο σε σχολεία με τμήματα ένταξης (Lempesi 2019).

Αξίζει να αναφερθεί πως πάγιο αίτημα του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος είναι η δημιουργία Σχολικής Κοινωνικής Υπηρεσίας, η οποία θα έχει ως κυρίαρχο ρόλο την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και την ανάπτυξη παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αποστολής του σχολείου στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Επιβάλλεται άλλωστε, σύμφωνα και με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα, η Σχολική Κοινωνική Υπηρεσία (School Social Service) να έχει διεπιστημονική σύνθεση, προκειμένου να μπορεί να υποστηρίξει τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ως σύστημα.

5. ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Οι έρευνες που παρατίθενται στη συνέχεια επιλέχθηκαν γιατί εξετάζουν απόψεις κυρίως εκπαιδευτικών σε σχέση με την διεπιστημονική συνεργασία και την αναγκαιότητα του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολικού συστήματος. Τα αποτελέσματα από τις έρευνες όσον αφορά στη διεπιστημονική

συνεργασία είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά και ικανοποιητικά καθώς οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών θεωρούν την παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας ιδιαίτερα σημαντική και βοηθητική ενώ οι τομείς στους οποίους φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να προσφέρει υποστήριξη είναι κυρίως η σύνδεση σχολείου-οικογένειας και η διαχείριση μαθητών με αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Οι Pritchard C. & Williams R. (2001) πραγματοποίησαν ένα τριετές έργο σχολικής υπηρεσίας κοινωνικής εργασίας για παιδιά και οικογένειες, σε συνδεδεμένα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έπρεπε να αντιπαραβληθεί με αντίστοιχα συγκριτικά σχολεία. Το πρόγραμμα κοινωνικής εργασίας για το παιδί και την οικογένεια ήταν καταλυτικό, ενισχύοντας τη γονική επίβλεψη και τον επαγγελματισμό των δασκάλων. Απελευθέρωσε, ενεργοποίησε και ενθάρρυνε το επαγγελματικό δυναμικό μέσα στα σχολεία και βελτίωσε τη συμπεριφορά και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών. Οι γονείς άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική ζωή και υπήρξαν οφέλη και για την κοινότητα με την μείωση της παραβατικότητας.

Οι Kransdorf, M., Doster, B. & Alvarez, A.(2002) εφάρμοσαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεργασίας και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ασκούμενων δασκάλων και ασκούμενων κοινωνικής εργασίας σε κοινά σεμινάρια και δραστηριότητες πεδίου σε τέσσερα αστικά δημοτικά σχολεία της Αμερικής. Στα αποτελέσματα η αναγνώριση της αξίας και της σημαντικότητας της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών, τονίστηκε σημαντικά και από τις δύο επαγγελματικές ομάδες. Εξέφρασαν την άποψη και την ανάγκη οι επαγγελματίες να εκπαιδεύονται κατάλληλα σε σχέση με την διεπιστημονική συνεργασία και να έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ρεαλιστικές καταστάσεις που είναι πιθανό να βιώσουν και να τους προετοιμάσουν για την επαγγελματική τους ζωή.

Οι Webb, R. & Vulliamy, G. (2002) πραγματοποίησαν μελέτη που περιελάμβανε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις 15 Διευθυντών και 30 εκπαιδευτικών σε 15 σχολεία και μια εθνική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 303 Διευθυντών και εκπαιδευτικών, για την καταγραφή των συγκρούσεων μεταξύ των ρόλων των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δασκάλων και ως φροντιστών, συμπεριλαμβανομένης της παροχής κοινωνικής υποστήριξης στους γονείς και τα

παιδιά τους. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε πως οι κύριες κατηγορίες κοινωνικής υποστήριξης που αναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν : βοήθεια γονέων σε προσωπικά προβλήματα, υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, παιδική προστασία και συνεργασία με φορείς σε σχέση με αυτά και άλλα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι οι αυξανόμενες ευθύνες κοινωνικής υποστήριξης των δημοτικών σχολείων θα πρέπει να αναγνωρίζονται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και να διαθέτουν επαρκείς πόρους. (πρόσβαση των δασκάλων σε κατάλληλη εκπαίδευση, διορισμό υπαλλήλων υποστήριξης με ειδικευση στην κοινωνική εργασία και συμβουλευτική).

Ο **Dimakos, I.C. (2006)** διερεύνησε τι σκέφτονται οι ενεργοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι για την παροχή σχολικών ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Το δείγμα αποτελούνταν από 104 ενεργούς εκπαιδευτικούς και 104 εκπαιδευόμενους δασκάλους που παρακολουθούσαν το τελευταίο έτος των μαθημάτων τους σε πανεπιστημιακό τμήμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι ενεργοί δάσκαλοι όσο και οι εκπαιδευόμενοι θεωρούσαν την παροχή σχολικών ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών πολύ σημαντικές. Δεδομένης της δομής και της οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παρουσία πρόσθετου υποστηρικτικού προσωπικού εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό εδώ και αρκετά χρόνια. Είναι όμως ενθαρρυντική και η παρόμοια στάση στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων δασκάλων.

Οι **Bye, L.et. al. (2009)** χορήγησαν, σε σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και Διευθυντές από τέσσερις γεωγραφικά και κοινωνικοοικονομικά αποκλίνουσες σχολικές περιφέρειες στην πολιτεία της Μινεσότα, δύο ερωτηματολόγια: ένα για σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και ένα για τους διευθυντές σχολείων. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν για να προσδιορίζουν τις υπηρεσίες που παρέχονται από σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς, τα αποτελέσματα που αναζητούν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, τα αποτελέσματα που αναμένονται από τους διευθυντές των σχολείων για τις σχολικές υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας και τη χρηματοδότηση που λαμβάνεται ως αποτέλεσμα των παρεχόμενων σχολικών υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας. Στα αποτελέσματα τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων ανέφεραν ότι η αύξηση της φοίτησης

στο σχολείο και η μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας ήταν τα πιο αναμενόμενα αποτελέσματα των σχολικών υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας. Το βελτιωμένο σχολικό κλίμα, η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, η μειωμένη σχολική βία και η αυξημένη συμμετοχή των γονέων ήταν επίσης συνήθως αναμενόμενα αποτελέσματα των σχολικών υπηρεσιών κοινωνικής εργασίας και για τις δύο ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης ανέφεραν πως τα αποτελέσματα της σχολικής κοινωνικής εργασίας πρέπει να κοινοποιούνται επίσημα.

Οι **Kourkoutas, E., Georgiadi, M. & Xatzaki M. (2011)** πραγματοποίησαν ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση για τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δυσλειτουργίες των μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της Κρήτης. Σε αυτή τη μελέτη εφαρμόστηκε η Αναθεωρημένη Κλίμακα Κοινωνικής Δυσλειτουργίας (R-SDS) στο πρώτο στάδιο της μελέτης σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών και η τεχνική της ομάδας εστίασης χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο στάδιο προκειμένου να κατανοηθεί περαιτέρω ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται αυτού του είδους τις δυσλειτουργίες. Η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες στη διαχείριση, βοήθεια και υποστήριξη μαθητών που διατρέχουν ακραίο κίνδυνο διαταραχών ψυχικής υγείας. Η έρευνα αξιολόγησης υποστηρίζει τη χρήση ολοκληρωμένου προγραμματισμού μέσα στα σχολεία για την προώθηση της ευημερίας των παιδιών και των εφήβων και ιδιαίτερα των προγραμμάτων που είναι αποδεκτά από δασκάλους και γονείς. Οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να εκπαιδεύονται σε ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να χειρίζονται καλύτερα την ανώριμη ή πραγματική προβληματική δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών τους. Επίσης οι δάσκαλοι της τάξης πρέπει να βοηθούνται από διεπιστημονικές ομάδες προκειμένου να αποκτήσουν εικόνα για τα προβλήματα των μαθητών τους και να αναπτύξουν αποτελεσματικές πρακτικές συνεκπαίδευσης.

Η **Anderson, E.M. (2013)** πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις από μεταπτυχιακούς φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης και μεταπτυχιακούς φοιτητές κοινωνικής εργασίας από πανεπιστήμιο της Αμερικής που παρακολούθησαν ένα διεπιστημονικό πιλοτικό πρόγραμμα για την πρόληψη και την παρέμβαση του εκφοβισμού εντός των σχολικών μονάδων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι παρόλο που υπάρχει γενική συμφωνία μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών ότι η διεπιστημονική κατάρτιση και οι δραστηριότητες μάθησης κατά τη διάρκεια των

μαθημάτων παρέχουν μια σημαντική βάση για συνεργασία, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τους επαγγελματικούς ρόλους και τις ευθύνες, τις διαφορές στην κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών και την αντίληψη ότι θα υπάρχουν ελάχιστες ευκαιρίες για διεπιστημονική συνεργασία σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Οι **Danermark, B. Et. al. (2014)** πραγματοποίησαν έρευνα ερωτηματολογίου με 77 Γάλλους και 94 Σουηδούς δασκάλους σχολείων, για την σύγκριση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των Γάλλων και των Σουηδών δασκάλων για την κοινωνική εργασία και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Στα αποτελέσματα της έρευνας δύο διαφορετικοί τύποι κοινωνικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λειτουργών αποκαλύφθηκαν μεταξύ Γάλλων και Σουηδών δασκάλων. Ο γαλλικός τύπος χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα θετικές πτυχές όπως η υποστήριξη, η κατανόηση και η επαγγελματική ικανότητα. Στον σουηδικό τύπο το επαγγελματικό απόρρητο καθώς και οι νόμοι και οι κανονισμοί ήταν δύο σημαντικοί παράγοντες των αρνητικών συσχετίσεων, που εμπόδιζαν τελικώς τη συνεργασία των δύο επαγγελματιών. Οι διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λειτουργών από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας στη εκάστοτε χώρα ελέγχου.

Οι **Βλάχου Ό. & Νικολάου Ε. (2015)** πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την καταγραφή των αντιλήψεών τους σε σχέση με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ως σημαντική την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου. Αnéφεραν επίσης πως η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι προτιμότερο να υλοποιείται από ειδικούς επιστήμονες κατά προτίμηση εντός ωρολογίου προγράμματος και θεώρησαν σημαντική τη δυνατότητα εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Οι **Isaksson, C. & Larsson, A. (2017)** πραγματοποίησε ποιοτική μελέτη που βασίστηκε σε συνεντεύξεις με 12 σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και 11 δασκάλους από σχολεία διαφορετικών μεγεθών και διαφορετικών

κοινωνικοοικονομικών περιοχών στη Σουηδία, για να καταγράψει πώς αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι και σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί την συνεργασία τους σε σχέση με την ευημερία των μαθητών στα σουηδικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί επικύρωσαν τη νομιμότητα για την κοινωνική εργασία του σχολείου, χαρακτηρίζοντας χρήσιμους τους κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία, όμως θεώρησαν εντός σχολείου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κυρίαρχο, θέτοντας οι ίδιοι τις προϋποθέσεις και τις περιπτώσεις που θα αναλάβει ένας κοινωνικός λειτουργός, κάτι που τους έβγαζε έξω από το κάδρο των ευθυνών για την κατάσταση των μαθητών τους. Οι αποφάσεις που έλαβαν οι δάσκαλοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί των σχολείων θεωρήθηκαν συχνά από το άλλο επάγγελμα ως προκατειλημμένες ή ανεπαρκείς και δεν έδειχναν ολοκληρωμένη προσοχή σε συγκεκριμένες ανάγκες. Αυτό το φαινόμενο έχει ονομαστεί «επαγγελματικός εθνοκεντρισμός» ή «επαγγελματικός εγωκεντρισμός».

Οι **Robertson, AS. Et. al. (2017)** εξέτασαν τον αντίκτυπο ενός προγράμματος κοινής χρήσης της τάξης από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που βασίζεται στη θετική ανάπτυξη των νέων και στις αρχές κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε δύο αστικά γυμνάσια της Αμερικής (St. Louis, Missouri) που έχουν χαρακτηριστεί ως σχολεία υψηλής φτώχειας. Τα αποτελέσματά τους προέρχονται από ποιοτικές συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης μαθητών για τρία χρόνια. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα οι ερευνητές αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών. Η συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς αύξησε την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών όταν εργάζονταν με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των εφήβων. Οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν να ενσωματώσουν νέες στρατηγικές για τη διατήρηση μιας θετικής κουλτούρας στην τάξη και φάνηκαν πρόθυμοι να μοιραστούν την «εξουσία» σε μια διεπιστημονική προσπάθεια για τη δημιουργία μιας υγιούς κουλτούρας στην τάξη.

Οι **Maple, M. et. al (2019)** Πραγματοποίησαν δεκαοκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις με δασκάλους σε τέσσερα σχολεία σε αγροτικές περιοχές της Νότιας Ουαλίας. Στόχος της μελέτης ήταν να προσδιορισθεί ο βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τα κοινωνικοοικονομικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των σχολείων και κατά πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν οι Κοινωνικοί Λειτουργοί σε αυτό. Στα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες φάνηκε να κατανοούν τη σχέση που

υπάρχει μεταξύ εκπαίδευσης και ψυχικής υγείας των μαθητών. Ανέφεραν ως χρήσιμη και ωφέλιμη την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας πολλές φορές, για τους τελευταίους, ιδιαιτέρως υποστηρικτικά..

Οι **Tener, D. & Sigad, L. (2019)** μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων προσπάθησαν να περιγράψουν και να αναλύσουν τις εμπειρίες 20 Ισραηλινών εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν την αποκάλυψη σεξουαλικής κακοποίησης που τους εκμυστηρεύονται οι μαθητές τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μόνοι και φοβισμένοι απέναντι σε δραματικές αποκαλύψεις από τους μαθητές τους όπως είναι η σεξουαλική κακοποίηση. Οι ερευνητές αναφέρουν πως η υποστήριξη από άλλους επαγγελματίες είναι ζωτικής σημασίας ώστε να προετοιμάσουν ολόκληρο το σχολικό προσωπικό και τους γονείς για να δράσουν από κοινού με στενή και διαφανή συνεργασία με τις αρχές κοινωνικής πρόνοιας και της αστυνομίας.

Οι **Mælan E.N. et. al. (2019)** πραγματοποίησαν ποιοτική μελέτη με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που διεξήχθη σε τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τέσσερις διαφορετικούς νορβηγικούς δήμους, η οποία εστίασε στη διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μιας σειράς επαγγελματιών που εμπλέκονται στην υποστήριξη μαθητών (όπως Κοινωνικοί Λειτουργοί). Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως η διεπιστημονική συνεργασία μπορεί να είναι χρονοβόρα και απαιτητική, όμως είναι πολύ βοηθητική για την υποστήριξη των μαθητών που ήταν ανήσυχοι, δυστυχισμένοι ή αποτραβηγμένοι με κάποιο τρόπο. Επίσης αναδείχθηκε πως είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δύσκολων μαθητών. Από την πλευρά τους οι επαγγελματίες των διευρυμένων υπηρεσιών θα πρέπει να γνωρίζουν για τη σχολική κατάσταση ενός μαθητή, εάν επρόκειτο να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πρωτοβουλίες που ήταν πιθανό να είναι χρήσιμες. Οι εκπαιδευτικοί επίσης ένιωσαν πως ακούγεται και η δική τους φωνή καθώς θεωρούν ότι η διεπιστημονική συνεργασία τους εμπλέκει στην υποστήριξη που πραγματοποιούν οι επαγγελματίες των διευρυμένων υπηρεσιών.

Οι **López, V. , Cárdenas, K. & González, L. (2021)** πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο να διερευνήσουν την επίδραση των σχολικών Ψυχολόγων και των σχολικών

Κοινωνικών Λειτουργών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών σε σχολεία της Χιλής. Σε αυτή τη μελέτη, οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές καθώς και οι γονείς των μαθητών αυτών. Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών και ένα ερωτηματολόγιο των γονέων που παρείχε πληροφορίες που επέτρεψαν τον κοινωνικοδημογραφικό χαρακτηρισμό των μαθητών και των οικογενειών τους. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων Γενικού Πληροφοριακού Συστήματος μαθητών 2018 και 2019 για την αποτύπωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα σχολεία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν ως μέλη του προσωπικού είχαν χαμηλότερα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ποσοστά σχολικής διαρροής. Η έρευνα επίσης ανέδειξε μία αδυναμία τους συστήματος καθώς αυτοί οι επαγγελματίες (Ψυχολόγοι και Κοινωνικοί Λειτουργοί) εκτελούν κυρίως ατομικές παρεμβάσεις με συγκεκριμένους μαθητές και δεν εφαρμόζουν πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης ολόκληρου του σχολείου.

Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

6. Σκεπτικό της Έρευνας

Ο ρόλος των σχολείων δεν είναι μόνο να εκπαιδεύουν, αλλά και να παρέχουν ένα περιβάλλον όπου οι δυνατότητες του παιδιού μεγιστοποιούνται. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία το παιδί, οι γονείς, το σχολείο και η κοινότητα. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παγκοσμίως έχουν μεγάλη ιστορία στην αντιμετώπιση ζητημάτων που διασταυρώνονται μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων, καλλιεργώντας δεσμούς και δίκτυα μεταξύ τους (McDavitt et. al. 2018).

Οι Allen-Meares & Montgomery (2014) αναφέρουν πως στις αρχές του αιώνα, η παροχή ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών στο σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες έκανε μια ουσιαστική μετάβαση από την ειδική εστίαση στους μαθητές της ειδικής αγωγής στην παροχή παρέμβασης για όλους τους μαθητές που βασίζονται στο σχολείο.

Στην Ελλάδα δυστυχώς αυτή η μετάβαση δεν έχει επιτευχθεί ακόμη καθώς η Κοινωνική Εργασία συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με την ειδική αγωγή και ενώ η άσκησή της και στα γενικά σχολεία είναι θεσμοθετημένη από το 1974, δυστυχώς ακόμη δεν έχει εφαρμοστεί.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η αναγκαιότητα ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στα ελληνικά σχολεία και με ποια προβλήματα και προκλήσεις, που αφορούν ολόκληρο το σχολικό σύστημα, μπορεί να σχετίζεται. Εκείνοι που είναι καταλληλότεροι, ως κυρίαρχοι τους επαγγελματικούς τους πλαισίου, να απαντήσουν για τα προβλήματα και τις προκλήσεις που συναντούν στο χώρο του σχολείου και για το αν η παρουσία επαγγελματιών υποστηρικτών υπηρεσιών (στην προκειμένη περίπτωση οι Κοινωνικοί Λειτουργοί) θα ήταν ωφέλιμη, δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς.

Παρόλο που γίνονται πρόοδοι στην κοινωνική εργασία των σχολείων σε όλο τον κόσμο, η συντριπτική πλειονότητα της βιβλιογραφίας για αυτό το θέμα προέρχεται από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο περιορισμένος όγκος βιβλιογραφίας για την κοινωνική εργασία με βάση το σχολείο σε όλο τον κόσμο περιορίζει την εικόνα που έχουμε για την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών. Επειδή τα πολιτιστικά και πολιτικά πλαίσια που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό

σύστημα διαφέρουν παγκοσμίως, ο βαθμός στον οποίο η βιβλιογραφία από τις Ηνωμένες Πολιτείες είναι σημαντική για την πρακτική της σχολικής κοινωνικής εργασίας σε άλλες χώρες είναι άγνωστος (Allen-Meares & Montgomery 2014).

Η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει και στη ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με την Κοινωνική Εργασία και την άσκησή της στα ελληνικά σχολεία και να διερευνήσει εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την παρουσία των Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία, ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα/προκλήσεις στα οποία η συμβολή τους θα ήταν βοηθητική και ποια εμπόδια ενισχύουν τον περιορισμό της άσκησης της Κοινωνικής Εργασίας εντός του σχολείου.

7. Μεθοδολογία της Έρευνας

7.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αναγκαιότητας και του ρόλου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας ή/και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά Ερωτήματα :

- 1) Ποια προβλήματα/προκλήσεις συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας;
- 2) Σε τι βαθμό δυσκολεύονται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τα προβλήματα/προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας;
- 3) Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου;
- 4) Ποια εμπόδια εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την άσκηση των καθηκόντων ενός Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου;

7.2 Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms και διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα πρώτα 20 ερωτηματολόγια που επεστράφησαν επιτυχώς ολοκληρωμένα, αξιοποιήθηκαν για τον πιλοτικό έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω της

ανάλυσης του Cronbach A. Τα ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν για τον πιλοτικό έλεγχο αποκλείστηκαν από τη φάση της κύριας δειγματοληψίας. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ήταν η περιγραφική στατιστική και οι έλεγχοι συσχετίσεων Pearson's και Kental και πραγματοποιήθηκαν με την αξιοποίηση του διαδεδομένου προγράμματος για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων SPSS.

Το ερευνητικό εργαλείο :

Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο από τον ερευνητή με ερωτήσεις κλειστού τύπου, με μία εξαίρεση στην τελευταία ερώτηση η οποία ήταν ανοιχτού τύπου ζητώντας από τους ερωτώμενους να καταθέσουν δικές τους προτάσεις σε σχέση με την αξιοποίηση του ρόλου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι βασικοί άξονες μέσα στους οποίους εντάχθηκαν οι ερωτήσεις που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο ήταν :

- 1) Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών
- 2) Προβλήματα και Προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας.
- 3) Διαχείριση των προβλημάτων και των προκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς
- 4) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού
- 5) Πιθανά εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων ενός Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας.

Η συλλογή των δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε στην υπηρεσία της Google Forms και διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, από τις 11 Απριλίου 2022 έως 8 Μαΐου 2022.

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του Google Forms είναι η άνεση δημιουργίας και σχεδίασης του ερωτηματολογίου, χωρίς να υπάρχει η απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων εκ μέρους του ερευνητή και η δυνατότητα προσαρμογής της μορφής παρουσίασης των ερωτήσεων, η διαγράμμιση των απαντήσεων και η εύκολη μεταφορά των απαντήσεων σε εφαρμογές στατιστικής ανάλυσης.

Τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μαζί με ένα συνοδευόμενο κείμενο με λεπτομέρειες για την διεξαγωγή της έρευνας, εστάλησαν με τυχαία δειγματοληψία σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας. Οι ιστότοποι των σχολικών μονάδων ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (<https://www.sch.gr/>)

Επίσης τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο οικείο περιβάλλον του ερευνητή και από εκεί προωθήθηκαν επίσης σε έτερους εκπαιδευτικούς.

Τέλος μία πολύ καλή βάση αναζήτησης ηλεκτρονικών στοιχείων επικοινωνίας εκπαιδευτικών ήταν ελληνικά Επιστημονικά Περιοδικά και Πρακτικά Συνεδρίων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ως αρθρογράφοι ή Εισηγητές.

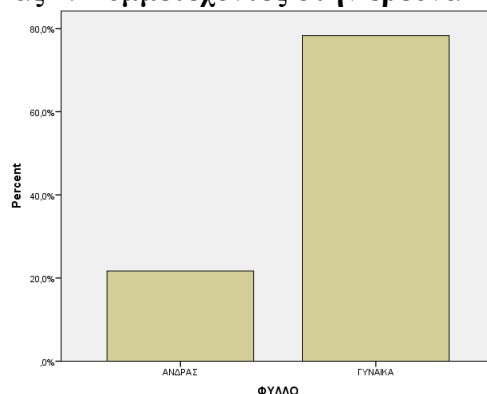
Αξίζει να σημειωθεί πως αποφεύχθηκε η δημόσια κοινοποίηση του ερωτηματολογίου σε μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, όπως συνηθίζεται, για να εξασφαλιστεί, όσο ήταν δυνατόν, πως οι απαντήσεις θα προέρχονταν όντως από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και όχι από οποιονδήποτε χρήστη του διαδικτύου που θα είχε πρόσβαση στον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου της εφαρμογής Google Forms.

7.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα :

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από **166** εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελληνική Επικράτεια.

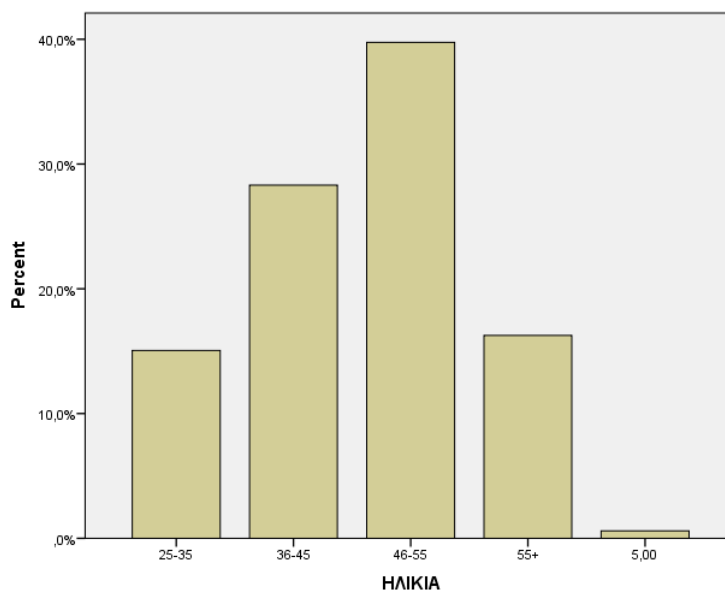
Ειδικότερα όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 1** το δείγμα αποτελείται από 36 **άνδρες (21,7%)** και 130 **γυναίκες (78,3%)**.

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες στην έρευνα – Φύλο



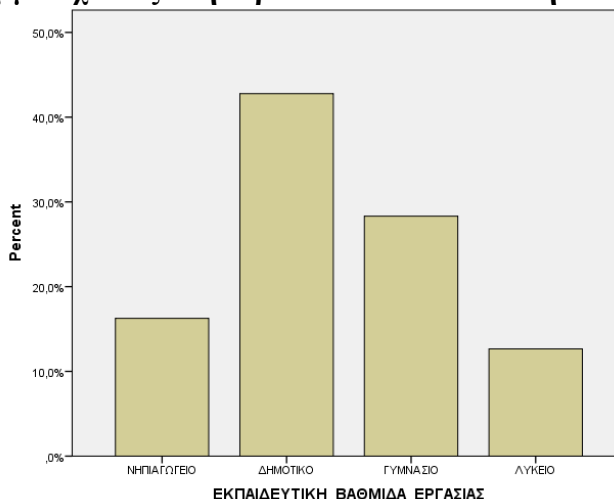
Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστό **15,1%** καλύπτονται οι ηλικίες από **25 έως 35 ετών**, σε ποσοστό **28,3%** καλύπτονται οι ηλικίες από **36 έως 45 ετών**, σε ποσοστό **39,8%** καλύπτονται οι ηλικίες από **46 έως 55 ετών** και σε ποσοστό **16,9%** καλύπτονται ηλικίες από **56 ετών και άνω**. (Πίνακας 2.)

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Ηλικία



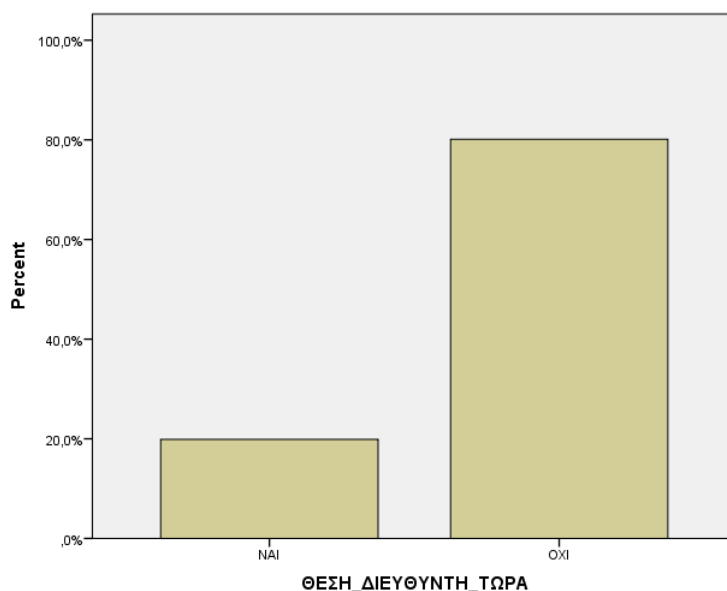
Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας σε ποσοστό **16,9%** υπηρετούν σε μονάδα **Νηπιαγωγείου**, σε ποσοστό **42,8%** υπηρετούν σε **Δημοτικό Σχολείο**, σε ποσοστό **28,3%** υπηρετούν σε **Γυμνάσιο** και σε ποσοστό **12%** υπηρετούν σε **Λύκειο**. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **59,7%**, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση **40,3%**). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3. Συμμετέχοντες στην έρευνα – Εκπαιδευτική Βαθμίδα Εργασίας



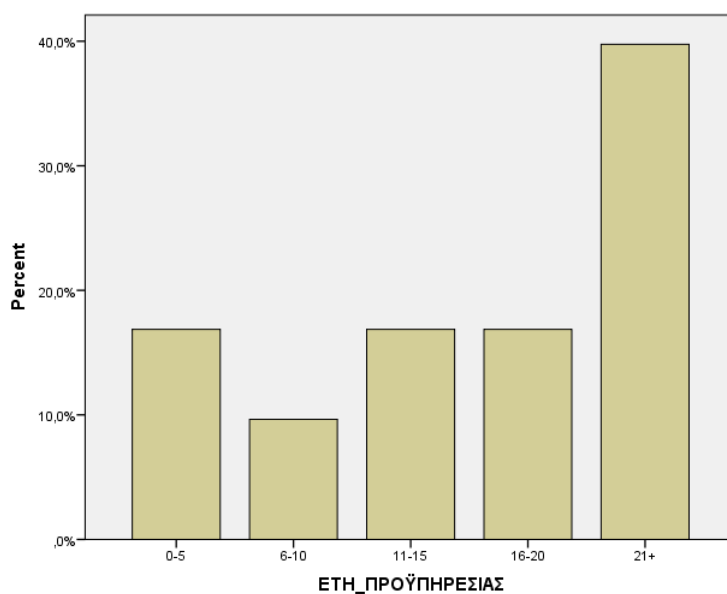
Επίσης ένα ποσοστό **19,9%** κατείχε θέση **Διευθυντή** στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσε. (Πίνακας 4)

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Διευθυντές



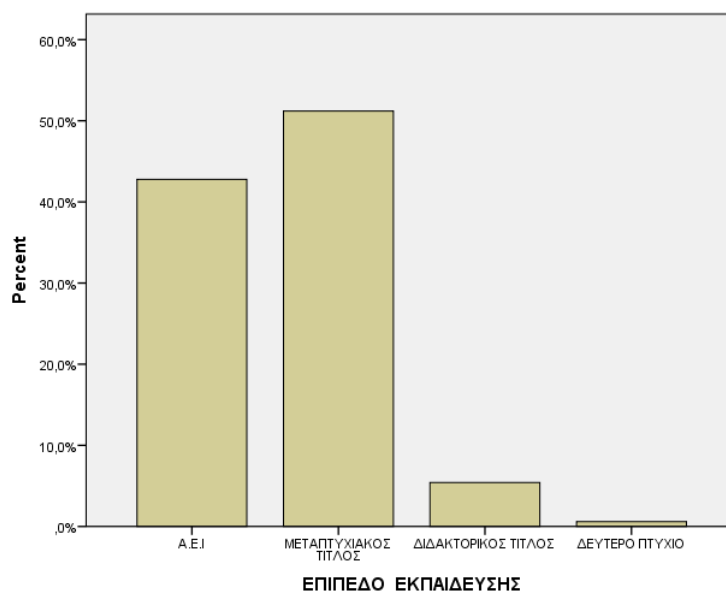
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ένα ποσοστό **16,9%** κατείχε προϋπηρεσία από **1 έως 5 έτη**, ποσοστό **10,2%** κατείχε προϋπηρεσία από **6 έως 10 έτη**, ποσοστό **16,9%** κατείχε προϋπηρεσία από **11 έως 15 έτη**, ποσοστό **16,9%** κατείχε προϋπηρεσία από **16 έως 20 έτη** και ένα ποσοστό **39,8%** κατείχε προϋπηρεσία από **21 έτη και άνω**.(Πίνακας 5)

Πίνακας 5. Συμμετέχοντες στην έρευνα – Έτη προϋπηρεσίας



Τέλος όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης εκτός από το ποσοστό **53%** των εκπαιδευτικών όπου κατείχαν αποκλειστικά πτυχίο **Α.Ε.Ι.**, ένα ποσοστό **53,6%** κατείχε **Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών**, ένα ποσοστό **5,4%** κατείχε **Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών** και ένα ποσοστό **13,9%** κατείχε **Δεύτερο Πτυχίο**.

Πίνακας 6. Συμμετέχοντες στην έρευνα – Επίπεδο εκπαίδευσης



Εκτίμηση αξιοπιστίας ερωτηματολογίου (ανάλυση α' του Cronbach) :

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, θεωρήθηκε σκόπιμο να υπολογιστεί ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach.

Πίνακας 7. Ανάλυση Αξιοπιστίας α του Cronbach

Παράγοντες ερωτηματολογίου	Cronbach's a
Συνολική αξιοπιστία ερωτηματολογίου	0,90
Β. Πόσο συχνά στο έργο σας καλείστε να αντιμετωπίσετε τις παρακάτω προκλήσεις/ προβλήματα;	0,79
Γ.1 Σε ποιο βαθμό δυσκολεύεστε να διαχειριστείτε προκλήσεις /προβλήματα;	0,87
Γ.2 Πόσο συχνά έχετε συνεργασθεί με τους παρακάτω επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που κληθήκατε να αντιμετωπίσετε εντός σχολείου;	0,81
Δ.8 Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ένας Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων;	0,91

Δ.9 Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παραπάνω καθήκοντα και αρμοδιότητες ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης;	0,92
Δ.10 Ποιός πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση;	0,30
Ε. Ποια από τα παρακάτω θεωρείται πως μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους;	0,85

Συγκεκριμένα όπως φαίνεται από τον παραπάνω **Πίνακα 7** η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι .90 και κρίνεται ικανοποιητική. Για κάθε ερώτηση ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι άνω του αποδεκτού ορίου (.70) εκτός από την ερώτηση Δ.10 (*Ποιός πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση;*) της οποίας ο δείκτης αξιοπιστίας είναι κάτω του αποδεκτού ορίου στο .30.

7.4 Περιορισμοί της έρευνας :

Ο χαμηλός βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος ήταν ένας περιορισμός στην παρούσα έρευνα καθώς απεστάλησαν συνολικά περίπου 1500 μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και υπήρξε απάντηση μόνο από 166 εκπαιδευτικούς.

Επίσης ο χρόνος υλοποίησης της παρούσας έρευνας δεν ήταν πολύ βοηθητικός για την συλλογή των δεδομένων καθώς από τις 4 εβδομάδες τις οποίες ήταν διαθέσιμο ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, οι δύο εβδομάδες συνέπεσαν με την εορτή του Πάσχα όπου οι σχολικές μονάδες δεν λειτουργούσαν.

Ακόμη θα πρέπει να αναφερθεί πως το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο του ερευνητή παρουσίασε συνολική αξιοπιστία 0,9 που κρίνεται ικανοποιητική. Παρ' όλ' αυτά σε μία ερώτηση (*Ποιος πιστεύετε πως είναι ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση;*) ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν κάτω του αποδεκτού ορίου στο 0,3.

Τέλος οι περιορισμοί α) της έλλειψης ελέγχου της ακρίβειας των απαντήσεων, β) της έλλειψης ελέγχου της ειλικρίνειας των ερωτηθέντων και γ) της υποκειμενικότητας των ερωτηθέντων στην κατανόηση των ερωτήσεων, που συναντώνται συνήθως στις έρευνες αυτοαναφοράς, δεν θα μπορούσαν να λείψουν και από την παρούσα έρευνα.

8. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Προβλήματα και προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας

Όπως φαίνεται και από τον **Πίνακα 8** οι προκλήσεις που συναντούν πιο συχνά (>50% του δείγματος) οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολικού πλαισίου είναι ο Σχολικός Εκφοβισμός και η Επαγγελματική Εξουθένωση

Πίνακας 8. Προβλήματα και προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας
(Πόσο συχνά στο έργο σας καλείστε να αντιμετωπίσετε τις παρακάτω προκλήσεις/
προβλήματα;)

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)	5,4%	42,2%	45,2%	7,2%
Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)	22,9%	59%	15,7%	2,4%
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)	41,6%	53,6%	7,2%	0,6%
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)	26,5%	56%	15%	2,4%
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)	27,1%	55,4%	15,7%	1,8%
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	3,6%	51,8%	37,9%	6,6%
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)	0,6%	23,5%	59%	16,9%

Από τον έλεγχο συσχέτισης της ηλικίας με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για τον **Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό** ($r = -.177, p = 0.05$), για την **Σχολική βία** ($r = -.220, p = 0.05$), και για την **Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών** ($r = -.230, p = 0.01$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε ηλικία και προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Ηλικία
	-,177*
B.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	
B.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,220*
B.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,003
B.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,041
B.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,093
B.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	-,230**
B.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	-,103

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τον έλεγχο συσχέτισης της προϋπηρεσίας με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για τον **Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό** ($r = -.206, p = 0.05$), για την **Σχολική βία** ($r = -.220, p = 0.05$), και για την **Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών** ($r = -.160, p = 0.05$) (πίνακας 7).

Πίνακας 10. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε προϋπηρεσία και προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Προϋπηρεσία
B.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	-,206*
B.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,140
B.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,059
B.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,004
B.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,075

-,160*

B.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών

B.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

-,066

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τις προκλήσεις που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την **Σχολική βία** ($TB = -.144, p = 0.05$). (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα σε εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας εκπαιδευτικών και προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
B.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,111
B.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,144*
B.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,002
B.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,008
B.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,077
B.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	-,080
B.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	,044

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τις προκλήσεις που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, Δε Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική σχέση** (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικού και προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
B.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,129
B.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	,045
B.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	-,011
B.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,080
B.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,004
B.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	,094
B.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	-,004

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

8.2 Διαχείριση των προβλημάτων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά στη διαχείριση των προκλήσεων/προβλημάτων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί εντός σχολικού πλαισίου, αξίζει να επισημάνουμε ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν πως σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολεύονται να διαχειριστούν την **Επαγγελματική Εξουθένωση**. Τα αμέσως επόμενα δύο μεγαλύτερα ποσοστά στο βαθμό δυσκολίας διαχείρισης των προβλημάτων, όπως φαίνεται και από τον **Πίνακα 2** αφορούν στην **Κακοποίηση και Παραμέληση** των μαθητών από την οικογένειά τους.

Πίνακας 13. Βαθμός δυσκολίας διαχείρισης προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς

(Σε ποιο βαθμό δυσκολεύεστε να διαχειριστείτε τις παρακάτω προκλήσεις / προβλήματα;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)	11,4%	44,6%	41,6%	2,4%

Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)	37,3%	41,6%	28,9%	4,2%
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)	31,3%	43,4%	22,3%	3%
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)	14,4%	30,7%	39,7%	13,2%
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)	15,7%	30,1%	40,4%	13,8%
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	13,2%	40,4%	42,2%	4,2%
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)	10,8%	30,1%	44,6%	14,4%

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για το βαθμό δυσκολίας διαχείρισης των προκλήσεων που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση: για την **Σχολική βία** ($r = -.188, p = 0.05$), και για την **Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές** ($r = -.230, p = 0.01$) (πίνακας 14).

Πίνακας 14. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε ηλικία και βαθμό δυσκολίας διαχείρισης προκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Ηλικία
Γ.1.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	-,073
Γ.1.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,188*
Γ.1.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	-,157*
Γ.1.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,131
Γ.1.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,141
Γ.1.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	-,152

Γ.1.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών - ,143

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για το βαθμό δυσκολίας διαχείρισης των προκλήσεων που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την **Σχολική βία** ($r = -.195, p = 0.05$), και για την Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών ($r = -.183, p = 0.05$) (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε προϋπηρεσία και βαθμό δυσκολίας διαχείρισης προκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός σχολικής

Παράγοντες	μονάδας	Προϋπηρεσία
Γ.1.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό		- ,134
Γ.1.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς		-,195*
Γ.1.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές		-,106
Γ.1.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον		-,135
Γ.1.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον		-,141
Γ.1.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών		-,183*
Γ.1.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών		-,141

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για το βαθμό δυσκολίας διαχείρισης των προκλήσεων που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση: για την Σχολική βία ($TB = .147, p = 0.05$) (πίνακας 16).

Πίνακας 16. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα σε εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας και βαθμό δυσκολίας διαχείρισης προκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
Γ.1.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,066
Γ.1.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	,147*
Γ.1.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,098
Γ.1.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,103
Γ.1.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,068
Γ.1.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	,089
Γ.1.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	,100

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για το βαθμό δυσκολίας διαχείρισης των προκλήσεων που συναντά ένας εκπαιδευτικός εντός της σχολικής μονάδας, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική θετική σχέση:** για την **Σχολική βία** ($TB = .143$, $p = 0.05$), για την **Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές** ($TB = .144$, $p = 0.05$), (πίνακας 17).

Πίνακας 17. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα σε επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και βαθμό δυσκολίας διαχείρισης προκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς εντός σχολικής μονάδας

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Γ.1.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,040
Γ.1.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	,143*
Γ.1.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,144*
Γ.1.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,133
Γ.1.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,120

Γ.1.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών

Γ.1.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες και φορείς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων/προκλήσεων εντός του σχολείου, όπως παρατηρούμε και στον **Πίνακα 18**, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πιο συχνά τον **Σχολικό Σύμβουλο** και τα **ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.**

Πίνακας 18. Συνεργασία Εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες και φορείς
(Πόσο συχνά έχετε συνεργασθεί με τους παρακάτω επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που κληθήκατε να αντιμετωπίσετε εντός σχολείου;)

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Σχολικός σύμβουλος	13,2%	48,2%	31,9%	6,6%
Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)	16,3%	37,3%	35,5%	10,8%
Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	48,8%	33,1%	14,4%	3,6%
Σχολικός Ψυχολόγος	28,9%	30,7%	25,9%	14,4%
Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός	44%	26,5%	19,9%	9,6%
Κοινωνική Πρόνοια	57,8%	33,7%	6%	2,4%
Αστυνομία	75,3%	21,7%	3%	0%

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για την συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική θετική σχέση**: για την **Κοινωνική Πρόνοια** ($r = -.171$, $p = 0.05$), (πίνακας 19).

Πίνακας 19. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα στην ηλικία εκπαιδευτικών και στη συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου

Παράγοντες	Ηλικία
Γ.2.1 Σχολικός Σύμβουλος	,033

Γ.2.2 Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)	,132
Γ.2.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	-,049
Γ.2.4 Σχολικός Ψυχολόγος	-,071
Γ.2.5 Σχολικός Κοινωνικός λειτουργός	,024
Γ.2.6 Κοινωνική Πρόνοια	,171*
Γ.2.7 Αστυνομία	,091

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για την συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για τα **Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)** ($r = -.238$, $p = 0.01$), για την **Κοινωνική Πρόνοια** ($r = -.176$, $p = 0.05$) και για την **Αστυνομία** ($r = -.186$, $p = 0.05$), (πίνακας 20).

Πίνακας 20. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου

Παράγοντες	Προϋπηρεσία
Γ.2.1 Σχολικός Σύμβουλος	,045
Γ.2.2 Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)	,238**
Γ.2.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	-,086
Γ.2.4 Σχολικός Ψυχολόγος	-,015
Γ.2.5 Σχολικός Κοινωνικός λειτουργός	,004
Γ.2.6 Κοινωνική Πρόνοια	,176*
Γ.2.7 Αστυνομία	,186*

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για την συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου, δε βρέθηκε **στατιστικά σημαντική σχέση** (πίνακας 21).

Πίνακας 21. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα στην εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
Γ.2.1 Σχολικός Σύμβουλος	-,130
Γ.2.2 Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)	-,034
Γ.2.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	-,027
Γ.2.4 Σχολικός Ψυχολόγος	-,005
Γ.2.5 Σχολικός Κοινωνικός λειτουργός	-,017
Γ.2.6 Κοινωνική Πρόνοια	,058
Γ.2.7 Αστυνομία	,132

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για την συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου, Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική θετική σχέση**: για τον **Σχολικό Ψυχολόγο** ($TB = .156$, $p = 0.05$) και για την **Αστυνομία** ($TB = .156$, $p = 0.05$), (πίνακας 22).

Πίνακας 22. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων εντός σχολείου

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Γ.2.1 Σχολικός Σύμβουλος	,054
Γ.2.2 Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)	-,029

Γ.2.3 Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	,031
Γ.2.4 Σχολικός Ψυχολόγος	,156*
Γ.2.5 Σχολικός Κοινωνικός λειτουργός	,089
Γ.2.6 Κοινωνική Πρόνοια	,012
Γ.2.7 Αστυνομία	,156*

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

8.3 Αντιλήψεις για το Επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, πως ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών είχαν πρότερη επαφή ή έχουν τώρα επαφή με Κοινωνικό Λειτουργό στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Επίσης σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του δείγματος οι συμμετέχοντες έχουν ζητήσει τη βοήθεια Κοινωνικού Λειτουργού για κάποιο πρόβλημα που τους απασχόλησε εντός του σχολείου.

Πίνακας 23. Επαφή και συνεργασία Εκπαιδευτικών με Κοινωνικό Λειτουργό εντός σχολικής μονάδας

Ερώτηση	Ναι	Όχι
Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε σχολική μονάδα που υπήρχε η δυνατότητα συνεργασίας με Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό;	44%	56%
Στο σχολείο που υπηρετείτε αυτή τη στιγμή υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό;	38,6%	61,4%
Έχετε ζητήσει στο παρελθόν ή την παρούσα χρονική στιγμή τη βοήθεια από κάποιο Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίσατε εντός του σχολείου;	54,2%	45,8%

Σε συνέχεια του **Πίνακα 23**, λόγω της επαφής και της συνεργασίας ενός μεγάλου μέρους του δείγματος με Κοινωνικού Λειτουργούς, είναι αναμενόμενο πως το **55,4%** των εκπαιδευτικών απαντά πως ο βαθμός γνώσης τους για τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού είναι από «**Αρκετά καλός**» (44%) έως «**Πάρα πολύ καλός**» (11,4%), όπως φαίνεται και από τον **Πίνακα 24**.

Πίνακας 24. Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

(Ποιος ο βαθμός της γνώσης σας για τον ρόλο και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού;)

Καθόλου καλός	Λίγο καλός	Αρκετά καλός	Πάρα πολύ καλός
16,3 %	28,3 %	44 %	11,4 %

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως εκφράζουν την ανάγκη τους για διεπιστημονική συνεργασία καθώς σε πολύ υψηλό ποσοστό **93,4%** απαντούν πως θεωρούν απαραίτητη τη παρουσία Κοινωνικού Λειτουργού εντός της Σχολικής Μονάδας από «Καθημερινά» (50%) έως και «Μία φορά την εβδομάδα» (43,4%) (Πίνακας 25)

Πίνακας 25. Επιθυμητή συχνότητα παρουσίας Κοινωνικού Λειτουργού εντός σχολείου

(Σε τι συχνότητα πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας;)

Καθημερινά	1 φορά την εβδομάδα	1 φορά το μήνα	Δεν είναι απαραίτητη
50 %	43,4 %	4,8 %	1,8 %

Αυτή τους η ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους για την ερώτηση του **Πίνακα 26**, καθώς οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως δεν αισθάνονται καθόλου απειλητικά στην παρουσία των Κοινωνικών Λειτουργών εντός της σχολικής μονάδας και δεν θα μπορούσε να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο.

Πίνακας 26. Βαθμός αρνητικής επιρροής του Κοινωνικού Λειτουργού στο εκπαιδευτικό έργο

(Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο;)

Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
81,3 %	14,4 %	3,6 %	0,6 %

Τέλος οι απαντήσεις σε ερώτηση για το εάν οι παρεμβάσεις και το έργο ενός Κοινωνικού Λειτουργού θα ήταν περισσότερο ευεργετικές εάν πραγματοποιούνταν

εκτός Σχολικής Μονάδας, οι εκπαιδευτικοί είναι συνεπείς με το στίγμα που είχαν δώσει και στις προηγούμενες ερωτήσεις καθώς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντά «Δεν συμφωνώ» είναι **48,7%**. (Πίνακας 27). Παρ' όλ' αυτά εδώ αξίζει να σημειωθεί πως στην ερώτηση του Πίνακα 8 ένα ποσοστό **44,5%** καταγράφεται μεταξύ των απαντήσεων «Συμφωνώ Ελάχιστα» (27%) και «Συμφωνώ Αρκετά» (17,5%), πράγμα το οποίο δείχνει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο και δεν αισθάνονται πως επηρεάζει το έργο τους, για κάποιο λόγο ένα ποσοστό θεωρεί πως οι παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργών θα ήταν πιο ευεργετικές εκτός του σχολείου.

Πίνακας 27. Σημαντικότητα παρεμβάσεων του Κοινωνικού Λειτουργού εντός σχολικού πλαισίου

(Θεωρείτε πως οι παρεμβάσεις και το έργο ενός Κοινωνικού Λειτουργού θα ήταν περισσότερο ευεργετικά εάν πραγματοποιούνταν σε δράσεις εκτός σχολικής μονάδας;)

Δε συμφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
48,8 %	27,7 %	17,5 %	6 %

Όσον αφορά τώρα στον βαθμό τον οποίο πιστεύουν πως μπορεί να βοηθήσει ένας Κοινωνικός Λειτουργός στα προβλήματα/προκλήσεις εντός της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν θετικά σε σχέση με όλα τα προβλήματα. Εκείνο όμως που αξίζει να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 28 είναι πως η Επαγγελματική Εξουθένωση, όπου είχε τα μεγαλύτερα ποσοστά στον εντοπισμό και στη δυσκολία διαχείρισης από πλευράς εκπαιδευτικών, εδώ στην ερώτηση για τη συμβολή του Κοινωνικού Λειτουργού για την αντιμετώπισή της, έχει το μικρότερο ποσοστό.

Πίνακας 28. Συμβολή Κοινωνικού Λειτουργού στα προβλήματα/προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας.

(Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ένας Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των παρακάτω προβλημάτων;)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)	0,6 %	4,8 %	45,2 %	49,4 %
Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς	0,6 %	6,6 %	45,2 %	47,6 %

εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)	0 %	9,6 %	44 %	46,4 %
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)	0 %	3,6 %	29,5 %	66,9 %
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)	0 %	5,4 %	27,7 %	66,9 %
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	0,6 %	12 %	32,5 %	54,8 %
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)	6,6 %	19,3 %	36,7 %	37,3 %

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων εντός του σχολείου, Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση:** για τον **Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό** ($r = -.160, p = 0.05$), για την **Σχολική βία** ($r = -.178, p = 0.05$), και για την **Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές** ($r = -.214, p = 0.01$), και για την **Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών** ($r = -.179, p = 0.05$) (πίνακας 29).

Πίνακας 29. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε ηλικία και βαθμό στον οποίο μπορεί ο Κοινωνικός Λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός του σχολείου

Παράγοντες	Ηλικία
Δ.8.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	-,160*
Δ.8.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,178*
Δ.8.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	-,214**
Δ.8.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,023
Δ.8.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	-,002
Δ.8.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών	-,112

Δ.8.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών -,179*

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων εντός του σχολείου, **δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση. (Πίνακας 30)**

Πίνακας 30. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε προϋπηρεσία και βαθμό στον οποίο μπορεί ο Κοινωνικός Λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός του σχολείου

Παράγοντες	Προϋπηρεσία
Δ.8.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	-,125
Δ.8.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	-,138
Δ.8.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	-,119
Δ.8.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,068
Δ.8.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,082
Δ.8.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	-,048
Δ.8.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	-,151

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων εντός του σχολείου, **δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση (πίνακας 31).**

Πίνακας 31. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα σε εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας και βαθμό στον οποίο μπορεί ο Κοινωνικός Λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός του σχολείου

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
Δ.8.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,088
Δ.8.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	,095

Δ.8.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,021
Δ.8.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,000
Δ.8.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,011
Δ.8.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	-,039
Δ.8.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	-,026

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων εντός του σχολείου, δε βρέθηκε **στατιστικά σημαντική σχέση (πίνακας 32)**.

Πίνακας 32. Δείκτες συνάφειας (Kental tau-b) ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και το βαθμό στον οποίο μπορεί ο Κοινωνικός Λειτουργός να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων εντός του σχολείου

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Δ.8.1 Σχολικό/ διαδικτυακό εκφοβισμό	,083
Δ.8.2 Σχολική βία από μαθητές προς εκπαιδευτικούς	,083
Δ.8.3 Σχολική βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές	,080
Δ.8.4 Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,101
Δ.8.5 Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον	,105
Δ.8.6 Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών μαθητών	,038
Δ.8.7 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	-,015

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Όσον αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες ενός Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου, όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 33**, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ως πιο σημαντικά τη **Συνεργασία με τις οικογένειες για την**

κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και τον Εντοπισμό και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο. Ακολουθούν η Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους αρμόδιους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης και η Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Τα παραπάνω καθήκοντα και αρμοδιότητες των Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως «**Πάρα πολύ σημαντικά**» από ποσοστό μεγαλύτερο του 70% των συμμετεχόντων.

Πίνακας 33. Εκτίμηση σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης

(Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω καθήκοντα και αρμοδιότητες ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης;)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου.	0,6 %	12 %	34,3 %	53 %
Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών.	0 %	4,2 %	16,9 %	78,9 %
Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο	0 %	3,6 %	17,5 %	78,9 %
Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)	0,6 %	13,8 %	30,1 %	55,4 %
Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)	0,6 %	4,2 %	28,9 %	66,3 %
Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους αρμόδιους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης.	0,6 %	3,6 %	21,7 %	74,1 %
Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές).	0 %	4,2 %	24,1 %	71,7 %

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την **Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου** ($r = -.246, p = 0.01$), για τον **Εντοπισμό και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο** ($r = -.209, p = 0.01$), για την **Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)** ($r = -.226, p = 0.01$), για την **Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)** ($r = -.197, p = 0.05$), για την **Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης** ($r = -.167, p = 0.05$), και για την **Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητές)**, ($r = -.159, p = 0.05$) (πίνακας 34)

Πίνακας 34. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα σε ηλικία και εκτίμηση της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης

Παράγοντες	Ηλικία
Δ.9.1 Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου	-,246**
Δ.9.2 Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών	-,148
Δ.9.3 Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο	-,209**
Δ.9.4 Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)	-,226**
Δ.9.5 Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)	-,197*

Δ.9.6 Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης - ,167*

Δ.9.7 Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητές) - ,159*

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης, Βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση: για την Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου** ($r = -.223$, $p = 0.01$), και για τον **Εντοπισμό και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο** ($r = -.160$, $p = 0.01$ (πίνακας 35)

Πίνακας 35. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα στη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και στην εκτίμηση της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης

Παράγοντες	Προϋπηρεσία
Δ.9.1 Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου	- ,223**
Δ.9.2 Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικόσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών	-,121
Δ.9.3 Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο	-,160*
Δ.9.4 Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)	-,194
Δ.9.5 Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)	-,138
Δ.9.6 Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης	-,072

Δ.9.7 Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητές)

-,097

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική θετική σχέση**: για την **Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικό-συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών** ($TB = .140$, $p = 0.05$), για τον **Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο** ($TB = .150$, $p = 0.05$) (πίνακας 36).

Πίνακας 36. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα σε εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών και εκτίμηση σημαντικότητας των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
Δ.9.1 Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου	,018
Δ.9.2 Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικό-συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών	,140*
Δ.9.3 Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο	,150*
Δ.9.4 Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)	,010
Δ.9.5 Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)	,131
Δ.9.6 Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης	,007
Δ.9.7 Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητές)	,055

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης της σημαντικότητας, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης, δε βρέθηκε **στατιστικά σημαντική σχέση (πίνακας 37)**.

Πίνακας 37. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την εκτίμηση της σημαντικότητας των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ενός κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Δ.9.1 Συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου	,072
Δ.9.2 Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικόσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών	,088
Δ.9.3 Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή και σε κίνδυνο	,086
Δ.9.4 Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)	,075
Δ.9.5 Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)	,040
Δ.9.6 Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης	,017
Δ.9.7 Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς μαθητές)	,066

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Η ερώτηση που αφορά στον παρακάτω **Πίνακα 38** είναι εκείνη που μετά από την διαδικασία υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach έδειξε αποτέλεσμα 0,3 το οποίο είναι κάτω του αποδεκτού ορίου. Παρ' όλ' αυτά βλέποντας τα ποσοστά από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως ο πιο αποδεκτός ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Εκπαίδευση, τουλάχιστον για το δείγμα της

παρούσας έρευνας, είναι ο **Συμβουλευτικός Ρόλος**, τόσο σε ατομικό (όσον αφορά τους μαθητές) όσο και σε οικογενειακό επίπεδο.

Πίνακας 38. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Εκπαίδευση
(Πιστεύετε πως ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Εκπαίδευση είναι :.....)

	Δε συμφωνώ	Συμφωνώ Ελάχιστα	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
Ενημερωτικός όσον αφορά δικαιώματα και κοινωνικές παροχές για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.	2,4 %	16,3 %	51,8 %	29,5 %
Συμβουλευτικός σε οικογενειακό ή ατομικό (όσον αφορά τους μαθητές) επίπεδο σε σχέση με προβλήματα που προκύπτουν τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών.	0 %	3 %	34,3 %	62,6 %
Υποστηρικτικός απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.	3 %	13,2 %	37,9 %	45,8 %
Δεν είναι απαραίτητος εντός του σχολείου	88,5 %	6 %	3 %	2,4 %

8.4 Εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού

Όσον αφορά στα εμπόδια που δυσχεραίνουν την άσκηση των καθηκόντων ενός Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου, σε αρκετά υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας, εντοπίζουν α) την «Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου», β) τον «Φόβο στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους» και γ) τον «Περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου».

Πίνακας 39. Εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού

(Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αποτελούν εμπόδια, οι παρακάτω επιλογές, στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους;)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Επίμονη προσήλωση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/επιτεύγματα των	6 %	25,9 %	49,4 %	18,7 %

μαθητών, έναντι των κοινωνικοσυναισθηματικών τους αναγκών.				
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και Σχολικής Ψυχολογίας.	4,8 %	22,3 %	48,2 %	24,7 %
Ελλιπής κατάρτιση Εκπαιδευτικών και Κοινωνικών Λειτουργών σε θέματα Διεπιστημονικής Συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου.	4,2 %	18,7 %	48,8 %	28,3 %
Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους	3,6 %	17,5 %	47 %	31,9 %
Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου.	2,4 %	10,2 %	48,8 %	38,5 %
Φόβος των Εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους Σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	18,1 %	36,7 %	30,7 %	14,4 %
Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου	18,7 %	37,9 %	34,9 %	8,4 %
Ελλιπής γνώση Εκπαιδευτικών για το Επάγγελμα και τα Καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	9 %	24,1 %	48,2 %	18,7 %
Περιορισμένος χρόνος για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου	4,2 %	13,2 %	45,3 %	37,3 %
Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου	3,6 %	12,6 %	39,1 %	44,7 %
Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου	60,2 %	19,3 %	16,3 %	4,2 %

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης των παραγόντων που αποτελούν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την **Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών** ($r = -.278, p = 0.01$), για την **Ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας** ($r = -.312, p = 0.01$), για την **Ελλιπή κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και**

συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου ($r = -.208, p = 0.01$), για το φόβο στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους ($r = -.255, p = 0.01$), για την Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου ($r = -.270, p = 0.01$), για το φόβο των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο ($r = -.330, p = 0.01$), για το φόβο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου ($r = -.247, p = 0.01$), για την Ελλιπή γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού ($r = -.234, p = 0.01$), για τον Περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου ($r = -.225, p = 0.01$), για την Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου ($r = -.168, p = 0.01$), και για την Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου, ($r = -.184, p = 0.01$) (πίνακας 40)

Πίνακας 40. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα στην ηλικία και στην εκτίμηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, των εμποδίων στο έργο και στις παρεμβάσεις του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Παράγοντες	Ηλικία
E.1 Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών	-,278**
E.2 Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας	-,312**
E.3 Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου	-,208**
E.4 Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους	-,255**
E.5 Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου	-,270**
E.6 Φόβος των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	-,330**

E.7 Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου	-,247**
E.8 Ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	-,234**
E.9 Περιορισμένος χρόνος για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου	-,225**
E.10 Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου	-,168**
E.11 Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου.	-,184**

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης των παραγόντων που αποτελούν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών ($r = -.186, p = 0.01$), για την Ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας ($r = -.276, p = 0.01$), για την Ελλιπή κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου ($r = -.206, p = 0.01$), για το φόβο στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους ($r = -.219, p = 0.01$), για την Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου ($r = -.269, p = 0.01$), για το φόβο των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο ($r = -.302, p = 0.01$), για το φόβο των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου ($r = -.283, p = 0.01$), για την Ελλιπή γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού ($r = -.239, p = 0.01$), για τον Περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου ($r = -.184, p = 0.05$), για την

Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνιών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου ($r = -.164$, $p = 0.05$), και για την **Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου**, ($r = -.209$, $p = 0.01$) (πίνακας 41)

Πίνακας 41. Δείκτες συνάφειας (Pearson's R) ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στην εκτίμηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, των εμποδίων στο έργο και στις παρεμβάσεις του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Παράγοντες	Προϋπηρεσία
E.1 Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών	-,186**
E.2 Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας	-,276*
E.3 Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου	-,206**
E.4 Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους	-,219**
E.5 Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου	-,269**
E.6 Φόβος των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	-,302**
E.7 Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου	-,283**
E.8 Ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	-,239**
E.9 Περιορισμένος χρόνος για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου	-,184*
E.10 Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνιών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου	-,164*
E.11 Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου.	-,209**

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας εργασίας των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης των παραγόντων που αποτελούν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση**: για την Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών ($TB = -.164, p = 0.05$) (πίνακας 42)

Πίνακας 42. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα στην εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας των εκπαιδευτικών και στην εκτίμηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, των εμποδίων στο έργο και στις παρεμβάσεις του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Παράγοντες	Εκπαιδευτική Βαθμίδα
E.1 Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών	-,164*
E.2 Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας	,017
E.3 Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου	-, 010
E.4 Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους	-,024
E.5 Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου	-,074
E.6 Φόβος των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	-,088
E.7 Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου	-,109
E.8 Ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	-,070
E.9 Περιορισμένος χρόνος για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του	-,022

σχολείου

E.10 Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνιών
Λειτουργιών στο χώρο του σχολείου ,069

E.11 Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών
Λειτουργιών στο χώρο του σχολείου. ,035

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

Από τις αναλύσεις της συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της εκτίμησης των παραγόντων που αποτελούν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργιών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, βρέθηκε **στατιστικά σημαντική θετική σχέση**: για την Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών ($TB = 163, p = 0.05$) και για τον Περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου ($TB = .221, p = 0.01$) (πίνακας 43).

Πίνακας 43. Δείκτες συνάφειας (Kendal tau-b) ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στην εκτίμηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, των εμποδίων στο έργο και στις παρεμβάσεις του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Παράγοντες	Επίπεδο Εκπαίδευσης
E.1 Προσήλωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/ επιτεύγματα των μαθητών έναντι των κοινωνικό συναισθηματικών τους αναγκών	,163*
E.2 Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και σχολικής ψυχολογίας	,126
E.3 Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργιών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου	, 134
E.4 Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους	,074
E.5 Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου	,139
E.6 Φόβος των εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους	

σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο	,086
E.7 Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου	,049
E.8 Ελλιπής γνώση εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού	,138
E.9 Περιορισμένος χρόνος για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων εντός του σχολείου	,221**
E.10 Περιστασιακή παρουσία Σχολικών Κοινωνιών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου	,122
E.11 Καθημερινή παρουσία Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στο χώρο του σχολείου.	,084

*Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$

**Οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.01$

9. Ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δύο είναι οι κυρίαρχες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πιο συχνά μέσα στο σχολικό πλαίσιο: Η μία έχει να κάνει με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφορά στην «Επαγγελματική Εξουθένωση» και η δεύτερη αφορά στους μαθητές και είναι ο «Εκφοβισμός» (βλ. Πίνακα 8). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, ακόμη κι αν σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ομιλούμε για αιτιότητα, πως αυτές οι δύο προκλήσεις είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ίσως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό που υφίστανται κάποιοι μαθητές και βλέποντας τις επίπονες συνέπειες που έχει για αυτούς να μην μπορούν να διαχειριστούν αυτή τη κατάσταση. Όπως αναφέρει και ο Ekornes (2016), ο εκφοβισμός επηρεάζει την ψυχική υγεία των μαθητών, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, με το άγχος των εκπαιδευτικών να μεγεθύνεται σε σχέση με τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα των μαθητών και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ίσως για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας απάντησαν, φτάνοντας σε ποσοστό το 59% του δείγματος, πως δυσκολεύονται από «Αρκετά» (44,6%) έως «Πάρα πολύ» (14,4%) να διαχειριστούν ως πρόβλημα την «Επαγγελματική Εξουθένωση» (βλ. Πίνακα 13). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το 78,3% του δείγματος της παρούσας αποτελούνταν από γυναίκες και αυτό ίσως συνδέεται με το αυξημένο ποσοστό εντοπισμού και δυσκολίας διαχείρισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης καθώς όπως αναφέρει και η Σοφού (2019) οι γυναίκες και οι νεότεροι κυρίως εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στην εργασία τους, παράγοντας ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε Επαγγελματική Εξουθένωση.

Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και εκείνοι με τη μικρότερι προϋπηρεσία στο επάγγελμα εντοπίζουν συχνότερα αλλά και δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό να διαχειριστούν τη σχολική βία κατευθυνόμενοι από μαθητές προς εκπαιδευτικούς. Φαίνεται πως εκτός από την ελλιπή επιμόρφωση όπως παρατηρείται σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Von der Embse et. al. 2018 ; Kern et. al. 2011 ; Molyneux 2021 ; Poulou 2017), στη παρούσα έρευνα το νεαρό της ηλικίας και η απουσία εμπειρίας της σχολικής πραγματικότητας δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.

Η ηλικία και η προϋπηρεσία συσχετίστηκαν θετικά μόνο με την επιλογή «Συνεργασία με την Υπηρεσία Κοινωνικής Πρόνοιας», και την «Αστυνομία» (βλ. Πίνακα 19 και 20) στοιχείο το οποίο είναι πιθανώς αναμενόμενο καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό της ηλικίας του δείγματος (56,6%) ανήκε στις ηλικίες από 46 ετών και άνω (39,8% για ηλικίες από 46 έως 55 ετών και 16,9% για ηλικίες από 55 ετών και άνω) και είναι πιο πιθανό λόγο της μεγαλύτερης ηλικίας και της μεγαλύτερης προϋπηρεσίας οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να έχουν συναντήσει και χειριστεί σε μεγαλύτερο ποσοστό υποθέσεις που χρειάστηκαν την συνδρομή της Κοινωνικής Πρόνοιας. Επίσης το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών απάντησε πως έχει συνεργαστεί πιο συχνά με τα «Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ)» και αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ. προς αξιολόγηση αλλά και στην απουσία μόνιμου υποστηρικτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.

Αξίζει να σημειωθεί πως μετά από την Επαγγελματική Εξουθένωση, οι αμέσως επόμενες προκλήσεις στις οποίες δυσκολεύονται όσον αφορά στη διαχείρισή τους οι εκπαιδευτικοί, είναι δύο προκλήσεις που η αντιμετώπισή τους ανήκει παραδοσιακά στον τομέα της Κοινωνικής Εργασίας. Η μία είναι η «κακοποίηση ανηλίκου» και η άλλη είναι η «παραμέληση ανηλίκου» από το οικογενειακό του περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί πιθανότατα δυσκολεύονται στην διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων καθώς δεν ανήκουν στο δικό τους εύρος επαγγελματικών γνώσεων και αρμοδιοτήτων. Αυτοί είναι παραδοσιακοί τομείς απασχόλησης της Κοινωνικής Εργασίας και ιδιαίτερα της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Από την έναρξη του επαγγέλματος, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν προσφέρει την βοήθειά τους για την σύνδεση σχολείου και οικογένειας (Özbesler & Duyan 2010) και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβλήματα εκτιμώντας όλους τους παράγοντες προστασίας και κινδύνου είτε ατομικούς είτε περιβαλλοντικούς (Καλλινικάκη 2014).

Είναι σημαντικό όμως σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως η συχνότητα εντοπισμού κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων από το οικογενειακό περιβάλλον, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος λαμβάνει τα μικρότερα ποσοστά σε σχετική ερώτηση (βλ. Πίνακα 8). Δυστυχώς, όπως αναφέρεται και από τους Bibou-Nakou & Markos (2017), πολλά παιδιά που βιώνουν κακοποίηση/παραμέληση αποτυγχάνουν να αναγνωριστούν από το σχολικό σύστημα, κυρίως λόγω της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τα σημάδια, σε συνδυασμό με τον φόβο και την

ανησυχία για αρνητικές νομικές συνέπειες ακόμη και για αντίποινα από την οικογένεια των παιδιών (Christodoulou, Abakoumkin & Tseliou 2019) αφήνοντας έναν πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών και τις οικογένειές τους χωρίς τις απαραίτητες παρεμβάσεις και με τον κίνδυνο περαιτέρω κακοποίησης. Όπως αναφέρουν οι Teneer & Sigad (2019), οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μόνοι και φοβισμένοι απέναντι σε δραματικές αποκαλύψεις από τους μαθητές τους όπως είναι η κακοποίηση και υποστήριξη από άλλους επαγγελματίες είναι ζωτικής σημασία για να δράσουν από κοινού με τις αρχές κοινωνικής πρόνοιας και της αστυνομίας.

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός και αναγκαίος μέσα από όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται στην εργασία τους και αποζητούν υποστηρικτική βοήθεια σχεδόν σε καθημερινή βάση καθώς σε συντριπτικό ποσοστό **93,4%** απαντούν πως θεωρούν απαραίτητη την παρουσία Κοινωνικού Λειτουργού εντός της Σχολικής Μονάδας από «Καθημερινά» (50%) έως και «Μία φορά την εβδομάδα» (43,4%). Σε συνέχεια των παραπάνω, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό πως οι εκπαιδευτικοί επίσης σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,3%) δεν θεωρούν πως η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού εντός σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην εκπλήρωση του δικού τους εκπαιδευτικού έργου. Παρ' όλ' αυτά σε ερώτηση για το εάν οι παρεμβάσεις των Κοινωνικών Λειτουργών θα ήταν πιο ευεργετικές εκτός του σχολείου ένα σημαντικό ποσοστό 27,7% απαντά «Συμφωνώ Ελάχιστα». Σε συνδυασμό με το 82,6% των εκπαιδευτικών που θεωρεί εμπόδιο τον περιορισμένο χρόνο για παρεμβάσεις εκτός των προβλεπόμενων ακαδημαϊκών θεμάτων μέσα ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι διστακτικοί να απαντήσουν πως οι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ικανοποιητικά εντός του σχολείου κάτω από αυτή την πίεση του χρόνου.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί πως μπορεί οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας να θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (93,4%) απαραίτητη την παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου αυτό όμως δεν σημαίνει πως είναι πραγματικά ενημερωμένοι για το ρόλο τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς απαραίτητους όμως απευθύνονται ή θα απευθύνονταν σε αυτούς κυρίως για περιπτώσεις κακοποίησης/παραμέλησης ανηλίκων και με θέματα που αφορούν στην επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών. Φαίνεται πως σε περιπτώσεις όπου θεωρούν ότι δεν εμπνέουν τα προσόντα και η τεχνογνωσία τους προβαίνουν ή επιθυμούν να προβούν σε παραπομπή προς το σχολικό κοινωνικό λειτουργό έτσι ώστε να ανακουφιστούν από αυτή την ευθύνη. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν όλοι οι επαγγελματίες του σχολείου πως κάθε πρόβλημα που προκύπτει αφορά όλους και πρέπει να έχουν όλοι συμμετοχή στην αντιμετώπισή του. Η ανακούφιση για την παραπομπή μιας υπόθεσης στον σχολικό κοινωνικό λειτουργό εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να δουν τον δικό τους ρόλο σε ό,τι συμβαίνει και να κατανοήσουν την σημασία της δικής τους σχέσης με τους μαθητές. Όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα από την μελέτη των Isaksson & Larsson (2017) πολλά από τα προβλήματα όπου οι Κοινωνικοί Λειτουργοί τα εντόπιζαν σε επίπεδο τάξης ή επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή, οι δάσκαλοι τα αντιμετώπιζαν ως μεμονωμένο προσωπικό πρόβλημα του εκάστοτε μαθητή.

Εντύπωση επίσης κάνει επίσης το γεγονός πως ενώ οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα εντοπίζουν σε μεγάλο βαθμό και δυσκολεύονται να διαχειριστούν την Επαγγελματική Εξουθένωση, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σε ποιες περιπτώσεις ένας Κοινωνικός Λειτουργός θα ήταν βοηθητικός εντός του σχολείου, η επιλογή της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είχε τα χαμηλότερα ποσοστά. Φαίνεται λοιπόν πως οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την παρουσία Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου όχι όμως στα πλαίσια μιας υποστηρικτικής σχέσης που αφορά και τους ίδιους. Τους θεωρούν απαραίτητους για την αντιμετώπιση και διαχείριση δύσκολων περιστατικών που τους βαραίνουν και διαταράσσουν την συνοχή του συστήματος του σχολείου. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, αν και θα χρειαζόταν πολύ μεγαλύτερη και ενδελεχή διερεύνηση πως από πλευράς εκπαιδευτικών δεν υπάρχει ουσιαστική διάθεση διεπιστημονικής συνεργασίας με τους Κοινωνικούς Λειτουργούς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν απλώς την αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των επαγγελματιών, όπου κάθε επαγγελματίας θα ασχολείται με το αντικείμενο εργασίας του και δεν θα επιφορτίζεται με αρμοδιότητες και καθήκοντα που δεν του αναλογούν. Από την άλλη μεριά μπορεί οι εκπαιδευτικοί

να έχουν κουραστεί τόσα χρόνια να παλεύουν μόνοι με δύσκολες υποθέσεις χωρίς την κατάλληλη επαγγελματική υποστήριξη.

Είναι πάντως ενθαρρυντικό πως από τις συσχετίσεις της ηλικίας οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο Κοινωνικός Λειτουργός μπορεί να έχει μία πιο ολιστική προσέγγιση στα θέματα που αφορούν στο σχολείο, θεωρώντας ότι μπορεί να συμβάλει εκτός από τις περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο και την επαφή με τις οικογένειες και στην υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αυστηροί με θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στην τάξη ή σε προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συνήθως θεωρούν τη διδασκαλία και τη μάθηση μία πιο προσωπική τους υπόθεση, που δύσκολα θα αφήσουν κάποιον να επέμβει και για τα προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές θεωρούν πως αρμόδια είναι κυρίως η Διεύθυνση του σχολείου στην οποία και απευθύνονται. Αυτό φαίνεται επίσης και από τη συσχέτιση της ηλικίας με το ρόλο και τα καθήκοντα που έχει ένας Κοινωνικός Λειτουργός εντός του σχολείου, όπου μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τον ρόλο και τα καθήκοντα του Κοινωνικού Λειτουργού κυρίως με τον χειρισμό υποθέσεων μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο (παραμέληση/κακοποίηση) και με την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών.

Μία συσχέτιση που τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε ως και απογοητευτικά είναι αυτή της σχολικής βίας με την εργασιακή βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από τη συσχέτιση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί χαμηλότερης βαθμίδας εκπαίδευσης εντοπίζουν περισσότερες περιπτώσεις Σχολικής Βίας. Υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει υψηλότερη συχνότητα Σχολικής Βίας ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μερικές δυστυχώς υποδεικνύοντας το πρωτοβάθμιο στάδιο ως αυτό με τη μεγαλύτερη παρουσία. (Rodríguez et. al. 2020). Πολλές φορές δίνουμε περισσότερη προσοχή, στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας που διαδραματίζεται σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, κυρίως με πρωταγωνιστές εφήβους μαθητές, λόγω της μεγαλύτερης έντασης που προκύπτει. Με αυτό τον τρόπο όμως παραμελούμε την ανάγκη πρόληψης της σχολικής βίας που αρχίζει από τις μικρότερες ηλικίες, στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εκκόλαψη της βίας και κάθε μορφής επιθετικότητας ξεκινάει από εκεί και τα μικρά παιδιά πρέπει να έχουν όλη μας τη

προσοχή για να μπορούμε να έχουμε στο μέλλον ευαισθητοποιημένους εφήβους και ώριμους ενήλικες.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ως εμπόδια για την άσκηση των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού τον φόβο στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους και την άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου. Πολλές φορές πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στις εκτιμήσεις μας για την οικογένεια ενός μαθητή και την διάθεσή της να επικοινωνήσει με τον Κοινωνικό Λειτουργό του σχολείου. Ο φόβος του στιγματισμού μπορεί να είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την θετική διάθεση επικοινωνίας από πλευράς της οικογένειας των μαθητών. Αυτό είναι κάτι που πρέπει λάβουν υπόψη τους τόσο η Διεύθυνση του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς όσο και οι ίδιοι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που διαχειρίζονται υποθέσεις μαθητών με τις οικογένειές τους. Ο φόβος του στιγματισμού μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή που βρίσκεται σε ανάγκη ή την οικογένειά του, σε άρνηση επαφής με τον Κοινωνικό Λειτουργό. Και εδώ τίθεται ένα πολύ σοβαρό ερώτημα. Μήπως η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας αποτρέπει τους μαθητές και τις οικογένειές τους να έρθουν σε επαφή μαζί του υπό τον φόβο του στιγματισμού και της έκθεσης; Πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και το απόρρητο της επαφής, όταν η επικοινωνία και οι συναντήσεις γίνονται εντός της σχολικής μονάδας; Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί εντός του σχολείου μπορούν να συμβάλουν στην πρόληψη των φαινομένων που επηρεάζουν την ομαλή σχολική λειτουργία, μπορούν να ενημερώσουν, να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Μπορούν όμως και να υποστηρίξουν ή να ασχοληθούν συμβουλευτικά με μαθητές ή/και τις οικογένειές τους διασφαλίζοντας τα προσωπικά τους δεδομένα και προστατεύοντάς τους από την σπίλωση της προσωπικότητάς τους; Αυτός ο κίνδυνος στιγματισμού των μαθητών και των οικογενειών τους από την παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου θα ήταν πολύ σημαντικό έως και αναγκαίο να αναζητηθεί από μελλοντικές έρευνες.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αναγκαιότητας και του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού στις σχολικές μονάδες, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η Επαγγελματική Εξουθένωση και ο Εκφοβισμός είναι οι δύο κυρίαρχες προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας. Ο εκφοβισμός επηρεάζει και επηρεάζεται από την ψυχική υγεία των μαθητών, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, με το άγχος των εκπαιδευτικών να μεγαθύνεται σε σχέση με τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα των μαθητών και τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Ekornes 2016).

Όσον αφορά στη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν εντός σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δυσκολεύονται ιδιαίτερα να διαχειριστούν την Επαγγελματική Εξουθένωση και περιπτώσεις που ανήκουν παραδοσιακά στο πεδίο την Κοινωνικής Εργασίας όπως είναι η κακοποίηση και παραμέληση ανηλίκων από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η Σχολική βία (επιθετικότητα) από μαθητές προς εκπαιδευτικούς φαίνεται να εντοπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνουν να δυσκολεύονται περισσότερο με τη διαχείρισή της ίσως λόγω της έλλειψης παιδαγωγικών μαθημάτων και την απουσία κατάλληλης παιδαγωγικής κατάρτισης στην εκπαίδευσή τους.

Σε συντριπτικό ποσοστό του 93,4% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συχνή παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού, εντός του σχολείου, εάν όχι καθημερινώς τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, αναγνωρίζοντας όμως τον ρόλο του κυρίως ως Συμβουλευτικό σε σχέση με τους μαθητές και τις οικογένειές του και όχι τόσο υποστηρικτικό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη για ολόπλευρη υποστήριξη στο έργο τους, καθώς αναγνωρίζουν με πιο διευρυμένο τρόπο τη σημαντικότητα του ρόλου και των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου, επιδεικνύοντας έτσι μία κουλτούρα διεπιστημονικής συνεργασίας σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους.

Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για τα εμπόδια που εντοπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων του Κοινωνικού Λειτουργού εντός του σχολείου. Ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό την «άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου» και αμέσως επόμενο τον «φόβο στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους». Εάν ο φόβος στιγματισμού είναι όντως ένα εμπόδιο για την αναζήτηση βοήθειας από τους μαθητές και τις οικογένειές τους, τότε η παρουσία των Κοινωνικών Λειτουργών εντός των σχολικών μονάδων θα πρέπει να γίνεται με τη διασφάλιση του προσωπικού απορρήτου και το σεβασμό της προσωπικότητας όλων των εμπλεκομένων. Αυτό απαιτεί οργάνωση, σχεδιασμό και γνώση έτσι ώστε όλες οι παρεχόμενες υπηρεσίες εντός του σχολείου να είναι ωφέλιμες και βοηθητικές ενισχύοντας θετικά τόσο τους μαθητές και τις οικογένειές τους όσο και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Περαιτέρω έρευνα : Μία ποιοτική έρευνα για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε βάθος, για μία καλύτερη ερμηνεία των απαντήσεών τους, θα ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστική για το είδος της συνεργασίας που θέλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους Κοινωνικούς Λειτουργούς εντός του σχολείου.

Επίσης μία έρευνα σε δείγμα Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών θα ήταν ενδιαφέρουσα για την καταγραφή των δικών τους απόψεων σε σχέση με την συμβολή τους στα προβλήματα και τις προκλήσεις εντός σχολικής μονάδας και στα εμπόδια που συναντούν όσον αφορά στην άσκηση των καθηκόντων τους και την σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aguilar-Tablada, M. V., Erro-Garcés, A., & Pérez-García, R. M. (2020). Social work educational programmes aimed at the young: Redefining programmes to succeed?. *Social Work Education*, 39(1), 41-59 (doi : 10.1080/02615479.2019.1654991)

Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013). School-based social work interventions: A cross-national systematic review. *Social work*, 58(3), 253-262 (doi : 10.1093/sw/swt022)

Allen-Meares, P., & Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Children & Schools*, 36(2), 105-112 (doi : 10.1093/cs/cdu007)

Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235-243 (doi : 10.1093/cs/cdt019)

Anderson, E. M. (2013). Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 23-35. (doi:10.1080/10901027.2013.758535)

Antoniadou, E. & Bibou-Nakou, I. (2012). Teachers' professional role in children's social relations: outcome of a personal and social education programme in Greek schools, *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2), 139-156 (doi : 10.1080/1754730X.2012.696421)

Apple, M.W. (2020). Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία; Εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο ρόλος του κριτικού μελετητή/ακτιβιστή. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2020, ανάκτηση από <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=231,0,0,1,0,0>

Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M., & Sterling, K. (2019). Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school–community partnerships. *Children & Schools*, 41(2), 111-122 (doi : 10.1093/cs/cdz001)

Bent-Goodley, T. B., (2018). Social Workers: An Important Piece of the Puzzle to Prevent and Respond to School Violence, *Social Work*, 63(3), 197–200 (doi : 10.1093/sw/swy030)

Bibou-Nakou, I., & Markos, A. (2017). Greek teachers' experience and perceptions of child abuse/neglect. *Advances in school mental health promotion*, 10(4), 265-282 (doi : 10.1080/1754730X.2017.1333916)

Biswas, T., Thomas, H.J., Scott, J.G. et al. (2022) Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness: a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs), *Journ Child Adol Trauma* (doi: 10.1007/s40653-022-00451-8)

Bolsoni-Silva, A., Perallis, C., & Nunes, P. (2018). Behavior problems, social competence and academic performance: A comparative study of children in the school and family environments. *Trends in Psychology*, 26, 1189-1204 (doi : 10.9788/TP2018.3-03En)

Borg, E., & Pålshaugen, Ø. (2019). Promoting students' mental health: A study of inter-professional team collaboration functioning in Norwegian schools. *School Mental Health*, 11(3), 476-488 (doi : 10.1007/s12310-018-9289-9)

Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266 (doi : 10.1177/1365480219864812)

Bradshaw, C. P., Waasdorp T. E. & Johnson S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508, (doi : 10.1080/15374416.2014.893516)

Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2016). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching*, 22(4), 448-460 (doi : 10.1080/13540602.2015.1082727)

Bye, L., Shepard, M., Partridge, J., & Alvarez, M. (2009). School social work outcomes: Perspectives of school social workers and school administrators. *Children and Schools*, 31(2), 97-108 (doi:10.1093/cs/31.2.97)

Camacho D. A., Vera, E., Scardamalia, K. & Phalen P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling?, *Psychology in the Schools*, 55(9), 1133-1150 (doi : 10.1002/pits.22176)

Casali-Robalinho, I.G., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares [Social skills as predictors of problem behavior in school children] *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 31(3), pp. 321-330 (doi : 10.1590/0102-37722015032110321330)

Chalari, M. (2017). Hope for a different kind of pedagogy in Greece in times of crisis, *Journal for Critical Education Policy Studies* 15(2), pp. 154-187 (ISSN : 20510969)

Christodoulou, AD., Abakoumkin, G. & Tseliou, E. Teachers' Intention to Report Child Maltreatment: Testing Theoretically Derived Predictions. *Child Youth Care Forum* 48, 513–527 (doi : 10.1007/s10566-019-09492-x)

Costin, L. B. (1969). A historical review of school social work. *Social Casework*, 50(8), 439-453 (doi : 10.1177/104438946905000801)

Danermark, B., Englund, U., Germundsson, P., & Ratinaud, P. (2014). French and Swedish teachers' social representations of social workers. *European Journal of Social Work*, 17(4), 491-507 (doi:10.1080/13691457.2013.829803)

Daniilidou, A., Platsidou, M., Gonida, E. (2020). Primary School Teachers Resilience : Association with Teacher Self-Efficacy, Burn-out and Stress, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 18(3), 549-582 (doi:10.25115/ejrep.v18i52.3487)

De Haan, I., Joy, E., Beddoe, L., & Iam, S. (2019). The tip of the iceberg”: Multiple thresholds in schools’ detecting and reporting of child abuse and neglect. *Children and Youth Services Review*, 96(C), 278-285.

Didaskalou, E., Briesch, A. M., Volpe, R. J., & Roussi-Vergou, C. (2020). Psychometric properties of the classroom observation of engagement, disruptive, and disrespectful behavior (COEDD) in Greek school children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13 (doi : 10.1080/21683603.2020.1776180)

Dillon, S., Armstrong, E., Goudy, L., Reynolds, H., & Scurry, S. (2021). Improving Special Education Service Delivery Through Interdisciplinary Collaboration. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 36-43 (doi : 10.1177/00400599211029671)

Dimakos, I. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services, *School Psychology International* 27(4), 415-425 (doi : 10.1177/0143034306070427)

Ekornes, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems, *Scandinavian Journal of Educational Research* (doi : 10.1080/00313831.2016.1147068)

Finigan-Carr, N. M., & Shaia, W. E. (2018). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26-30 (doi : 10.1177/0031721718767856)

Forsner, M., Elvhage, G., Ewalds-Kvist, B. M., & Lützn, K. (2021). Moral Challenges When Suspecting Abuse and Neglect in School Children: A Mixed Method Study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(6), 599-610 (doi : 10.1007/s10560-020-00680-6)

Frauenholtz, S., Mendenhall, A. N. & Moon J. (2017). Role of School Employees’ Mental Health Knowledge in Interdisciplinary Collaborations to Support the Academic Success of Students Experiencing Mental Health Distress, *Children & Schools*, 39(2), 71–79 (doi : 10.1093/cs/cdx004)

Frederico, M. & Whiteside, M. (2016). Building School, Family, and Community Partnerships: Developing a Theoretical Framework, *Australian Social Work*, 69(1), 51-66, (doi : 10.1080/0312407X.2015.1042488)

- Gardner, M. J., Thomas, H. J., & Erskine, H. E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, 96, 104082 (doi : 10.1016/j.chiabu.2019.104082)
- Giavrimis, P. E., (2020). School bullying. Teacher interpretation schemes and conceptualizations, *International Journal of Sociology of Education* 9(3), 325-347 (doi : 10.17583/rise.2020.5319)
- Graham, A., Phelps, R., Maddison C. & Fitzgerald R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 479-496, (doi : 10.1080/13540602.2011.580525)
- Haeseler, L. (2011). Home-School-Community Connection: Elementary School Leaders' Solutions for Improvement, *Journal of Evidence-Based Social Work* 8(5), 487-500 (doi : 10.1080/19371918.2011.597300)
- Houndoumadi, A. & Pateraki L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness, *Educational Review*, 53(1), 19-26 (doi : 10.1080/00131910120033619)
- Huxtable, M. (2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. Online Submission, *ανάκτηση από* <https://eric.ed.gov/?id=ED604915>
- Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, 8(3), 246-261 (doi:10.1080/20004508.2017.1318028)
- Kamtsios S. & Lolis T. (2016). Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk?, *Hellenic Journal of Psychology* 13(3), 196-216
- Kasiram, M. I. (1993). School social work service delivery: models for future practice (Doctoral dissertation), *ανάκτηση από* <https://ukzn-dspace.ukzn.ac.za/handle/10413/7678>
- Kern, L., Starosta, K. M., & Mukherjee, A. D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23 (doi : 10.1007/s12310-010-9044-3)
- Kinsella, W., Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systemic approach, *International Journal of Inclusive Education* 12(5-6), pp. 651-665 (doi : 10.1080/13603110802377698)
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (Eds.). (2012). *Social pedagogy for the entire lifespan* (Vol. 2). BoD—Books on Demand
- Kourkoutas, E., Maria, G., & Maria, X. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. Paper presented at the *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3870-3880 (doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.387)

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education, *School Psychology International*, 30(3), 311-328 (doi : 10.1177/0143034309106497)

Kransdorf, M., Doster, B., & Alvarez, A. (2002). Interaction between preservice teachers and school social work interns in an urban school setting. *Urban Education*, 37(4), 497-532 (doi:10.1177/0042085902374003)

Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools, *Pastoral Care in Education* 27(2), pp. 101-108 (doi : 10.1080/02643940902897681)

Lempesi, G. E. (2019). Social Work in The Greek Schools: A Review of Policy Texts, *Journal of Social Science Research* 14, 3325-3330 (doi : 10.24297/jssr.v14i0.8416)

Lester, S., Lawrence, C. & Ward C. L. (2017) What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews, *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 187-223 (doi : 10.1080/13548506.2017.1282616)

López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in chile. *Frontiers in Psychology*, 12 (doi:10.3389/fpsyg.2021.639089)

Macaulay, P. J.R., Betts, L. R., Stiller, J. & Kellezi B. (2020). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system, *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12 (doi : 10.1016/j.avb.2018.08.004)

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O., & Thurston, M. (2020). Pupils' perceptions of how teachers' everyday practices support their mental health: A qualitative study of pupils aged 14–15 in norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1015-1029 (doi:10.1080/00313831.2019.1639819)

Maple, M., Pearce, T., Gartshore, S., MacFarlane, F., & Wayland, S. (2019). Social work in rural new south wales school settings: Addressing inequalities beyond the school gate. *Australian Social Work*, 72(2), 219-232 (doi:10.1080/0312407X.2018.1557229)

Mapp, S., McPherson, J., Androff, D., & Gatenio Gabel, S. (2019). Social work is a human rights profession. *Social Work*, 64(3), 259-269 (doi : 10.1093/sw/swz023)

McDavitt, K., Tarrant, J., & Boxall, K. (2018). School social work and the human right to education. *The Australian Educational Researcher*, 45(5), 647-662 (doi : 10.1007/s13384-018-0278-7)

Mellin, E. A., Anderson-Butcher, D., & Bronstein, L. (2011). Strengthening interprofessional team collaboration: Potential roles for school mental health professionals. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(2), 51-60 (doi : 10.1080/1754730X.2011.9715629)

Molyneux, T. M. (2021). Preparing Teachers for Emotional Labour: The Missing Piece in Teacher Education. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 39-56 (doi : 10.22329/jtl.v15i1.6333)

Mumm, A. M., & Bye, L. (2011). Certification of school social workers and curriculum content of programs offering training in school social work. *Children & Schools*, 33(1), 17-23 (doi : 10.1093/cs/33.1.17)

Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S., & Schillinger, M. (2020). Aggressive and socially insecure behaviors in kindergarten and elementary school students: a comparative study concerning gender, age and geographical background of children in Northern Greece. *Social Psychology of Education*, 23(1), 259-277 (doi : 10.1007/s11218-019-09536-z)

Oforiwaa Ampomah, A. (2022). Workers needed to foster improved academic performance: Perspectives of social workers and education officers in Ghana. *International Social Work*, 65(3), 525-538 (doi : 10.1177/0020872820940037)

Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., & Frels, R. K. (2013). Foreword: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative, and mixed research. *International journal of multiple research approaches*, 7(1), 2-8 (doi : 10.5172/mra.2013.7.1.2)

Özbesler, C., & Duyan, V. (2010). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154) ανάκτηση από <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/545>

Pantazis, V., Styli, D. (2020). Social pedagogy as a necessary basis for teachers training in Greece, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19(5), pp. 1-12 (doi : 10.26803/ijlter.19.5.1)

Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126-136 (doi : 10.1080/21683603.2016.1203851)

Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149 (doi : 10.1080/09243453.2017.1394882)

Pritchard, C., & Williams, R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *The Journal of Social Welfare & Family Law*, 23(1), 23-43 (doi : 10.1080/01418030121650)

Psalti, A. (2016). Greek In-Service and Preservice Teachers' Views About Bullying in Early Childhood Settings, *Journal of School Violence*, (doi : 10.1080/15388220.2016.1159573)

- Raptis, N., Andreadakis, N., Karampelas, K. (2020). Transition to a learning organization within a highly centralized context: Approaches in the case of Greek teachers' perceptions, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19(1), pp. 1-15 (doi : 10.26803/ijlter.19.1.1)
- Reschly, A. L. & Christenson S. L. (2018). Family Engagement, Partnerships, and School Support Personnel, *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, Chapter 10, 203-225
- Reyneke, R. (2020). The legal and ethical obligations of school social workers. *Social Work*, 56(2), 157-174 (doi : 10.15270/56-2-818)
- Robertson, A. S., McBride, A. M., Chung, S., & Williams, A. (2017). Sharing the classroom: A professional development opportunity for teachers and social workers. *Power and Education*, 9(3), 161-176 (doi:10.1177/1757743817739460)
- Rodríguez, V. D., Deaño, M. D. & González F. T. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria, *Aula Abierta*, 49(4), 373-384 (doi : 10.17811/rifie.49.4.2020.373-384)
- Schonert-Reichl, Kimberly A. (2017) Social and Emotional Learning and Teachers, *Future of Children*, 27(1) , 137-155 (doi : 10.1353/foc.2017.0007)
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship . *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. (doi : 10.47750/pegog.12.02.04)
- Sharley, V. (2020). Identifying and responding to child neglect within schools: Differing perspectives and the implications for inter-agency practice. *Child indicators research*, 13(2), 551-571 (doi : 10.1007/s12187-019-09681-z)
- Sheehan, M. J., (2015). Addressing Bad Behavior with Good Science Research Implications for School Policies and Intervention Programs, *Students, Teachers, and Leaders Addressing Bullying in Schools*, Chapter 35, 261-280
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110 (doi : 10.1093/cs/27.2.101)
- State, T.M., Kern, L., Starosta, M. & Mukherjee A. D., (2011). Elementary Pre-service Teacher Preparation in the Area of Social, Emotional, and Behavioral Problems. *School Mental Health* 3, 13–23 (doi: 10.1007/s12310-010-9044-3)
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review, *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309 (doi : 10.1016/j.avb.2012.12.001)

Stone, S. I., & Charles, J. (2018). Conceptualizing the problems and possibilities of interprofessional collaboration in schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192 (doi : 10.1093/cs/cdy011)

Strøm, I. F., Thoresen, S. & Wentzel-Larsen T. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment, *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251 (doi : 10.1016/j.chiabu.2012.10.010)

Tener, D., & Sigad, L. (2019). “I felt like I was thrown into a deep well”: Educators coping with child sexual abuse disclosure. *Children and Youth Services Review*, 106, 104465 (doi : 10.1016/j.chilyouth.2019.104465)

Toros, K., Tart, K., & Falch-Eriksen, A. (2021). Collaboration of child protective services and early childhood educators: Enhancing the well-being of children in need. *Early childhood education journal*, 49(5), 995-1006 (doi : 10.1007/s10643-020-01149-y)

Travlos, A. K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., & Douma I. (2018). The Effect of Moral Disengagement on Bullying: Testing the Moderating Role of Personal and Social Factors, *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20 (doi : 10.1177/0886260518760012)

Von der Embse, N.P., Kilgus, S.P., Eklund, K., Ake, E. & Levi-Neilsen, S. (2018) Training Teachers to Facilitate Early Identification of Mental and Behavioral Health Risks, *School Psychology Review*, 47(4), 372-384 (doi : 10.17105/SPR-2017-0094.V47-4)

Webb, R., & Vulliamy, G. (2002). The social work dimension of the primary teacher's role. *Research Papers in Education*, 17(2), 165-184 (doi:10.1080/02671520210122928)

Winters, W., Maluccio A. (1988). School, Family, and Community: Working Together to Promote Social Competence, *Children & Schools*, Volume 10, Issue 4, 207–217 (doi : 10.1093/cs/10.4.207)

Ελληνική

Αθανασοπούλου, Π., Πασαλή, Α. & Παππά, Λ. (2017). Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, *Νέος Παιδαγωγός*, Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου, 1617-1625, ISBN : 978-618-82301-2-5

Αραμπατζή Α. (2017). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Ινστιτούτο Ανθρωπίνων και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.)*, Πρακτικά Συνεδρίου : Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Τόμος Γ', 492-499

Βλάχου, Ο. & Νικολάου, Ε., Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στο σχολείο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Πρακτικά Συνεδρίου: «...για να ξαναφантаστούμε το σχολείο ...»

Γρηγόρα, Α. (2019). Η Συμβουλευτική ως παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του Συμβούλου, Νέος Παιδαγωγός, 11ο Τεύχος, Μάρτιος 2019, διαδικτυακή έκδοση <http://neospaidagogos.online>

Ζάχος, Δ. Θ. & Κουριώτη, Μ.-Ρ. (2018). Αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Βία και τον Εκφοβισμό στο Ελληνικό Σχολείο, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος 30, 7-29

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

Καρύδας Α. (2018). Σχολεία ανοιχτά στην Κοινωνία και στον κόσμο. [Ως προϋπόθεση για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες], Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Πρακτικά Συνεδρίου : «Σχολείο ανοιχτό στις Κοινωνικές και Παιδαγωγικές προκλήσεις», 267-271, ανακτήθηκε από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/>

Κοπάνου, Α., Λαζαρίδου, Α. (2020). Η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος 32, 38-64

Μαρκαντώνης Χ. (2016). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα, Νέος Παιδαγωγός, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου, 820-831, ISBN : 978-618-82301-0-1, ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/praktika-3ou-synedriou-neou-raidagwou-2016/>

Μαυροβουνιώτη, Δ. (2021). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διερεύνηση και συσχέτιση των παραγόντων που την προκαλούν, Νέος Παιδαγωγός, 23ο Τεύχος, Μάρτιος 2021, 454-461, διαδικτυακή έκδοση <http://neospaidagogos.online>

Μπαζούκης, Θ. (2018). Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος: η συνάφεια των συμβουλευτικών θεωριών με το έργο του εκπαιδευτικού, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Πρακτικά Συνεδρίου : «Σχολείο ανοιχτό στις Κοινωνικές και Παιδαγωγικές προκλήσεις», 426-431, ανακτήθηκε από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/>

Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*, Αθήνα, Αρμός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς, *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχος 2/2017, 84-113 ανάκτηση από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/70>

Νιζάμη Α. (2015). Η θετική ψυχολογία και η επιμόρφωση ως παράγοντες πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, *Ινστιτούτο Ανθρωπίνων και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.)*, Πρακτικά Συνεδρίου : Το σύγχρονο σχολείο μέσα από πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών : Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, 433-441, ανάκτηση από <https://iake.weebly.com/>

Παναγιωτόπουλος Χ. (2016). *Κοινωνική Εργασία στο σχολείο. Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις*, Αθήνα, Ίων

Παπαπέτρου, Σ. & Κλημεντιώτη, Χ. (2019). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μία Διεπιστημονική Προσέγγιση), *Ινστιτούτο Ανθρωπίνων και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.)*, Πρακτικά Συνεδρίου : Η Διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση, Τόμος Α', 163-172, ανάκτηση από <https://iake.weebly.com/>

Παπαχρήστου Α., Μαζέρας Α. (2016). Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και η σχέση του με το περιβάλλον. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος - Προβληματισμός – Διερεύνηση, (Ειδικό) Τεύχος 9, 134-145. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>

Πρασά Χ. (2018). Εθνικές στρατηγικές για την πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Πρακτικά Συνεδρίου : «Σχολείο ανοικτό στις Κοινωνικές και Παιδαγωγικές προκλήσεις», 554-565, ανακτήθηκε από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/>

Σμυρνή, Σ., Παπαδοπούλου, Μ., (2016), Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου: Προοπτικές για ένα Σύγχρονο και Δημοκρατικό Σχολείο. 461-470, ανάκτηση από <http://www.pess.gr/>

Τζιφόπουλος Μ. (2019). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και εργασιακή ικανοποίηση: Μία σύγχρονη διελκυστίνδα;, *Νέος Παιδαγωγός*, Πρακτικά 6ου Συνεδρίου, 126-136, ISBN : 978-618-82301-5-6, ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/praktika-6ou-synedriou-neou-paidagwou-2019/>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Η διερεύνηση του ρόλου των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας ή/και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες δείχνουν πως η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα. Για τους εκπαιδευτικούς η ικανοποίηση ποικίλων αναγκών των μαθητών είναι πραγματικά μία πρόκληση. Η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών - όπως μεταξύ δασκάλων και κοινωνικών λειτουργών - είναι ένα απαραίτητο και βιώσιμο εργαλείο σε έναν εκπαιδευτικό κόσμο όπου η πολυπλοκότητα αυξάνεται. Η διεπιστημονική συνεργασία είναι σημαντική για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την εκπαίδευσή τους στις διάφορες ανάγκες των μαθητών.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μίας ερευνητικής προσπάθειας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Εκπαίδευση και Κοινωνία : Θεωρίες και Πρακτικές», του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της έρευνας είναι **α)** να εντοπιστούν προβλήματα που προκύπτουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στα οποία θα μπορούσε να συμβάλλει ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός, **β)** να εξερευνηθεί η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα αυτά, **γ)** να αποτυπωθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το ποιος θα μπορούσε να είναι ο ρόλος ενός κοινωνικού λειτουργού σε μια σχολική μονάδα **δ)** και να αναφερθούν τα εμπόδια στο έργο ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σχολείο, μετά την οικογένεια θεωρείται ο δεύτερος σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί, μετά τους γονείς, αποτελούν ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο εσείς, τόσο με την κατάρτιση όσο και με την εμπειρία σας, είστε οι πλέον κατάλληλοι, ως κυρίαρχοι του επαγγελματικού σας χώρου που είναι το σχολείο, ώστε να εκφράσετε τη γνώμη σας για τους υπόλοιπους επαγγελματίες που υπάρχει η πιθανότητα να αποτελέσουν μέλη μίας σχολικής μονάδας. Η έρευνα διεξάγεται καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς και θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια όσον αφορά τις απαντήσεις, οι οποίες θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για την εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 8 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Ο ερευνητής

**Ντάφλος Κωνσταντίνος,
Κοινωνικός Λειτουργός
Μεταπτυχιακός Φοιτητής**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ :

Α) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

☐ 25 – 35

☐ 36 – 45

☐ 46 – 55

☐ 55 και άνω

3. Εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας

☐ Νηπιαγωγείο

☐ Δημοτικό

☐ Γυμνάσιο

☐ Λύκειο

4. Κατέχετε αυτή τη στιγμή θέση Διευθυντή/ριας στην σχολική μονάδα που εργάζεστε;

☐ Ναι

☐ Όχι

5. Έτη προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

☐ έως 5

☐ έως 10

☐ έως 15

☐ έως 20

☐ από 21 και άνω

6. Επίπεδο Εκπαίδευσης

☐ Α.Ε.Ι. ☐ Τ.Ε.Ι. ☐ Μεταπτυχιακός Τίτλος ☐ Διδακτορικός Τίτλος ☐ Δεύτερο Πτυχίο

Β) ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1.Πόσο συχνά στο έργο σας καλείστε να αντιμετωπίσετε τις παρακάτω προκλήσεις/ προβλήματα;

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)				
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)				
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)				
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών				
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)				

Γ)ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Σε ποιο βαθμό δυσκολεύεστε να διαχειριστείτε τις παρακάτω προκλήσεις / προβλήματα;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)				
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)				
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)				
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών				
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)				

2. Πόσο συχνά έχετε συνεργασθεί με τους παρακάτω επαγγελματίες, φορείς και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που κληθήκατε να αντιμετωπίσετε εντός σχολείου;

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Σχολικός σύμβουλος				
Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ)				
Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)				
Σχολικός Ψυχολόγος				
Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός				
Κοινωνική Πρόνοια				
Αστυνομία				

Δ) ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

1. Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε σχολική μονάδα όπου υπήρχε η δυνατότητα συνεργασίας με Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό;

☐ Ναι

☐ Όχι

2. Στο σχολείο που υπηρετείτε αυτή τη στιγμή υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό;

☐ Ναι

☐ Όχι

3. Έχετε ζητήσει στο παρελθόν ή την παρούσα χρονική στιγμή τη βοήθεια από κάποιο Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίσατε εντός του σχολείου;

☐ Ναι

☐ Όχι

4. Ποιος ο βαθμός της γνώσης σας για τον ρόλο και τα καθήκοντα του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού;

Καθόλου καλός	Λίγο καλός	Αρκετά καλός	Πάρα πολύ καλός

5. Σε τι συχνότητα πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας;

☐ Καθημερινά

☐ 1 φορά την εβδομάδα

☐ 1 φορά τον μήνα

☐ Δεν είναι απαραίτητη

6. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως η παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού εντός της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο;

Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ

7. Θεωρείτε πως οι παρεμβάσεις και το έργο ενός Κοινωνικού Λειτουργού θα ήταν περισσότερο ευεργετικά εάν πραγματοποιούνταν σε δράσεις εκτός σχολικής μονάδας;

Δεν συμφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα

8. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως ένας Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των παρακάτω προβλημάτων;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Σχολικό Εκφοβισμό / Διαδικτυακό Εκφοβισμό (σωματική και ψυχολογική βία από μαθητές σε μαθητές)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από μαθητές προς εκπαιδευτικούς (σωματική και λεκτική επιθετικότητα)				
Σχολική βία κατευθυνόμενη από εκπαιδευτικούς προς μαθητές (σωματική τιμωρία και λεκτική επιθετικότητα)				
Κακοποίηση ανηλίκου από το οικογενειακό του περιβάλλον (λεκτική, σωματική, σεξουαλική)				
Παραμέληση ανηλίκου από το οικογενειακό περιβάλλον (αποτυχία ικανοποίησης βασικών αναγκών : τροφή, ένδυση, ιατρική περίθαλψη)				
Αδυναμία επικοινωνίας ή συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μαθητών				
Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών (αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης)				

9. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω καθήκοντα και αρμοδιότητες ενός Κοινωνικού Λειτουργού στον τομέα της Εκπαίδευσης;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου για την υποστήριξη και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου.				
Συνεργασία με τις οικογένειες για την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών.				
Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο				
Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης (φυσικές καταστροφές, πανδημίες, πόλεμος, θάνατος)				
Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (σχολικός εκφοβισμός, σεβασμός στη διαφορετικότητα, κοινωνική συναναστροφή)				
Διασύνδεση και διευκόλυνση των οικογενειών στην επικοινωνία τους με τους αρμόδιους φορείς και τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης.				
Προαγωγή της πρόληψης μέσα από προγράμματα στήριξης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές).				

10. Πιστεύετε πως ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Εκπαίδευση είναι :

	Δεν συμφωνώ	Συμφωνώ ελάχιστα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
Ενημερωτικός όσον αφορά δικαιώματα και κοινωνικές παροχές για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.				
Συμβουλευτικός σε οικογενειακό ή ατομικό (όσον αφορά τους μαθητές) επίπεδο σε σχέση με προβλήματα που προκύπτουν τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών.				
Υποστηρικτικός απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο.				
Δεν είναι απαραίτητος εντός του σχολείου				

Ε) ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

1. Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε πως μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών και στη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους;

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πάρα πολύ
Επίμονη προσήλωση,εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα/επιτεύγματα των μαθητών, έναντι τωνκοινωνικο-συναισθηματικών τους αναγκών.				
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και Σχολικής Ψυχολογίας.				
Ελλιπής κατάρτιση Εκπαιδευτικών και Κοινωνικών Λειτουργών σε θέματα Διεπιστημονικής Συνεργασίας για την συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών επαγγελματιών εντός του σχολείου.				
Φόβος στιγματισμού εκ μέρους των μαθητών και των οικογενειών τους				
Άρνηση ή αδιαφορία συνεργασίας εκ μέρους των οικογενειών με τους επαγγελματίες του σχολείου.				
Φόβος των Εκπαιδευτικών για παρέμβαση από τους Σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς στο εκπαιδευτικό τους έργο				
Φόβος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών για παραβίαση του επαγγελματικού τους απορρήτου				
Ελλιπής γνώση Εκπαιδευτικών για το Επάγγελμα και τα				

