

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική εργασία

**Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ
και στα ΚΕΔΔΥ**

Κορομπούλα Σωτηρία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Α. Κανδυλάκη, Αν. Καθηγήτρια
Εξεταστές: Α. Αλευριάδου Καθηγήτρια,
Ε. Καλεράντε Αν. Καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιανουάριος 2019

Copyright < ! Œ * . & 2 ! .
0 0 Œ 3 * . rights reserved. 2) " / . + — . 2
ù Œ . ! 0 * 0 2 . . 2 ! . 3 . Œ
! # 2 . 2 " . # 2 "
. Œ 0 # 1 . / . 1
3 * 1 " # Œ) 2 Œ ! (Œ) 0 1 .
Œ . !) # . ü ! & 2 . 2 . Œ # . 3
1 Œ) Œ ! Œ Ø . Œ ! ! Œ 02# * 1 # ! .
1 # Œ 0 ! 1 . 2 . Œ # Œ 0 ! \$ 2 . 1 ()

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1: Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση.....	5
1. Ορισμός της κοινωνικής εργασίας	5
2. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση	7
3. Ιστορική αναδρομή και το πλαίσιο της σχολικής κοινωνικής εργασίας	9
4. Υποχρεώσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού.....	12
4.1. Η διεπιστημονική ομάδα	12
4.2. Η αξιολόγηση	13
4.3. Η παρέμβαση.....	14
4.4. Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης.....	15
5. Μοντέλα παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.....	16
6. Δυσκολίες στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση	18
Κεφάλαιο 2: Η κοινωνική εργασία στην ειδική αγωγή.....	20
1. Η διεθνής εμπειρία	20
2. Το Νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
3. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ	26
4. Η συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα στις ΣΜΕΑΕ	28
5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού	29
6. Η περίπτωση των ΚΕΔΔΥ	31
Κεφάλαιο 3: Το Μοντέλο Διεπιστημονικής Συνεργασίας της Bronstein (2003).....	34
1. Οι συνιστώσες του μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας της Bronstein (2003)	35
2. Η Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας	37
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
1. Συμμετέχοντες.....	39
1.1. Σύνολο συμμετεχόντων	39
1.2. Οι συμμετέχοντες στις ΣΜΕΑΕ	42
1.3. Οι συμμετέχοντες στα ΚΕΔΔΥ.....	45
2. Εργαλεία	48
3. Διαδικασία μετάφρασης.....	49
4. Διαδικασία συμπλήρωσης.....	49
5. Διαδικασία αναλύσεων	49

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	51
1. Αξιοπιστία και μέσοι όροι παραγόντων.....	51
2. Συσχετίσεις.....	51
3. Αναλύσεις t-test.....	56
4. Ιεραρχική Ανάλυση παλινδρόμησης	57
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	61
1. Συγκρίνοντας τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.....	61
2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία για διεπιστημονική συνεργασία.....	64
3. Συμπεράσματα για την Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας στο δείγμα.....	66
4. Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα	68
Βιβλιογραφία.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	75

Εισαγωγή

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα εξειδικευμένο τομέα μέσα στο ευρύ πεδίο της κοινωνικής εργασίας. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλουν στον σκοπό του σχολείου, δηλαδή στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και τη διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην κοινωνική εργασία στη γενική-συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή, και πιο συγκεκριμένα η άσκηση του επαγγέλματος τους στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (στο εξής θα αναφέρονται ΚΕΔΔΥ) και των Σχολικών Μοναδικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (στο εξής θα αναφέρονται ΣΜΕΑΕ). Πριν αναλύσουμε τη σημασία της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ειδική αγωγή και το πλαίσιο των ΚΕΔΔΥ και των ΣΜΕΑΕ.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει την κοινωνική εργασία στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα την περίπτωση της ειδικής αγωγής μέσα από την μελέτη του Μοντέλου Διεπιστημονικής Συνεργασίας της Bronstein (2003). Μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών κοινωνικών λειτουργών μέσα από το πρίσμα και τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε δύο κεντρικούς πυλώνες της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ. Η καινοτομία της εργασίας αυτής έγκειται στην χρήση της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας, η οποία δεν έχει χρησιμοποιηθεί ξανά σε μελέτες στην Ελλάδα.

Προτού προχωρήσουμε στο ερευνητικό κομμάτι και στα δικά μας συμπεράσματα αξίζει να γίνει μία σύντομη περιγραφή της κοινωνικής εργασίας ευρύτερα και της σχολικής κοινωνικής εργασίας ειδικότερα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Συγκεκριμένα, αρχικά θα περιγράψουμε τον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ως μέρος μίας διεπιστημονικής ομάδας. Στην συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην σχολική κοινωνική εργασία στην ειδική αγωγή (τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Εξωτερικό) και ειδικότερα στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ. Στο τελευταίο κεφάλαιο πριν το ερευνητικό κομμάτι θα περιγράψουμε το Μοντέλο Διεπιστημονικής Συνεργασίας της Bronstein (2003). Μετά ακολουθεί η περιγραφή της μεθόδου που ακολουθήσαμε, τα αποτελέσματα που βρήκαμε και τέλος μία συζήτηση γύρω από τα ευρήματα μας και τα τελικά μας συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1:

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση. Ξεκινά με τον ορισμό της κοινωνικής εργασίας ως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη και επικεντρώνεται στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση καθώς και την αναδρομή στην ιστορική της εξέλιξη. Παρουσιάζει το ρόλο της κοινωνικής εργασίας στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας στη σχολική κοινότητα όπως παρουσιάζεται μέσα από τη βιβλιογραφία και το θεσμικό πλαίσιο. Αναφέρεται στις αρμοδιότητες και τις ευθύνες των κοινωνικών λειτουργών τόσο αναφορικά με την αξιολόγηση και τη διαγνωστική εκτίμηση όσο και αναφορικά με τις παρεμβάσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στο σχολικό περιβάλλον και στο πεδίο της κοινότητας. Αναδεικνύεται η συστημική προσέγγιση και τα μοντέλα παρέμβασης στο σχολείο που εμπνέονται απ' αυτήν.

1. Ορισμός της κοινωνικής εργασίας

Καθώς οι απαρχές της κοινωνικής εργασίας συναντώνται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η πρώτη προσπάθεια για ορισμό του επαγγέλματος γίνεται το 1922 από τη Mary Richmond και μεταφέρεται από την Καλλινικάκη (2012) ως εξής: *«η κοινωνική εργασία αφορά τις διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω των προσαρμογών που είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε ένα άλλο άτομο, μεταξύ ατόμων και κοινωνικού περιβάλλοντος»* (Καλλινικάκη, 2012, σελ. 45). Ένας ορισμός που φαίνεται να έχει επικρατήσει είναι αυτός του Bohem, ο οποίος αποδίδεται από την Καλλινικάκη (2012) ως εξής: *«Η κοινωνική εργασία επιδιώκει να ενισχύσει τη λειτουργική ικανότητα των ατόμων, μεμονωμένα και σε ομάδες, μέσω ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στις σχέσεις όπως αυτές διαμορφώνονται*

από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις λειτουργίες: στην αποκατάσταση της ικανότητας που ωθεί, στην ενίσχυση των ατομικών και κοινωνικών πηγών βοήθειας και στην πρόληψη της κοινωνικής δυσλειτουργίας». Φτάνοντας στο σήμερα, ο πιο σύγχρονος ορισμός και επικρατέστερος είναι αυτός του 2014 από την Διεθνή Ομοσπονδία των Κοινωνικών Λειτουργών (International Federation of Social Workers, IFSW) και τη Διεθνή Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (International Association of Schools of Social Work, IASSW), σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική εργασία αποτελεί ένα εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ένα ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων (IFSW, 2014).

Ενώ στο παρελθόν η κοινωνική εργασία είχε περισσότερο την μορφή της φιλανθρωπίας και της αγαθοεργίας (Ζωγράφου, 1997; Κωνσταντινίδου & Σταμάτη, 2016), σήμερα αποτελεί ένα ανθρωποκεντρικό επαγγέλμα και μια παγκοσμίως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη με κύρος (Καλλινικάκη, 2012). Ως επιστήμη αντλεί υλικό από άλλες επιστήμες που έχουν επίκεντρο τον άνθρωπο, όπως η φιλοσοφία, η ιατρική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, το δίκαιο και η οικονομία (Κωνσταντινίδου & Σταμάτη, 2016). Ο κοινωνικός λειτουργός δεν είναι ένας επαγγελματίας που ακολουθεί τον κομορμισμό, αλλά απαιτείται να είναι δημιουργικός, να παίρνει πρωτοβουλίες, να μπορεί να συνδυάζει γνώσεις, αξίες και πρωτοβουλίες, να είναι ανοικτός σε νέες πληροφορίες και να μπορεί να θέτει στόχους και να τους επιτυγχάνει (Κανδυλάκη, 2008).

Κατά την άσκηση του επαγγέλματός του και κατά την προσπάθειά του να βοηθήσει το άτομο στην επίλυση των προβλημάτων του, ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να δράσει ταυτόχρονα σε τρία επίπεδα, στο μικρο-, στο μέσο- και στο

μάκρο- επίπεδο (Καλλινικάκη, 2012). Στο μικρό – επίπεδο, ο κοινωνικός λειτουργός επικεντρώνεται στις προσωπικές αδυναμίες και ανεπάρκειες του ατόμου και της οικογένειάς του. Στο μέσο – επίπεδο, ο κοινωνικός λειτουργός υποστηρίζει το άτομο, δημιουργώντας ευκαιρίες για συνεργασία και τη συμμετοχή του σε ομάδες. Τέλος, στο μάκρο – επίπεδο, ο κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει στην κοινότητα, σε οργανώσεις και οργανισμούς, καθώς και σε υπηρεσίες παροχής κοινωνικών υπηρεσιών.

2. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, δηλαδή η σχολική κοινωνική εργασία, αποτελεί μια από τις παλαιότερες ειδικότητες της κοινωνικής εργασίας παγκοσμίως, με τις απαρχές της να βρίσκονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Kelly, 2008). Μέσα σ' αυτό το διάστημα οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν αγωνιστεί ώστε να κατορθώσουν να ορίσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα και ταυτότητα και να αναγνωριστεί η πολυπλοκότητα του επαγγέλματός τους μέσω των πολλών και διαφορετικών ρόλων τους στο σχολικό και εκπαιδευτικό σύστημα (Allen-Meares, 1993; Kelly, 2008; Shaffer, 2007), με εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Κανδυλάκη, 2009).

Η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί μια εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας, ο οποίος προσφέρει μοναδικές δεξιότητες και γνώσεις στο σχολικό σύστημα (School Social Work Association of America, SSWAA, 2012). Η Κατσαμά (2013) ορίζει την σχολική κοινωνική εργασία ως *«ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας»* (Κατσαμά, 2013, σελ. 52). Κύριος στόχος της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι να ενισχύσει την

αποστολή του σχολείου ώστε να παρέχει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και να ενισχύει τη συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας (Πιλήση, 2011).

Εκτός του παραπάνω βασικού στόχου θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στους παρακάτω τέσσερις στόχους (Λαΐου & Χρυσίκου, 2016). Συγκεκριμένα, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί:

- Βοηθούν στην αντιμετώπιση και εξάλειψη των τυχόν δυσκολιών και προβλημάτων που μπορεί να παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την κοινωνικοποίησή τους.
- Κοινωνικοποιούν προληπτικά. Αυτό το πετυχαίνουν κάνοντας προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά καθίστανται ικανά να γίνουν μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων.
- Προάγουν τις προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στην μάθηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Κάνουν παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις.

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στοχεύει στην μείωση του τυχόν φόβου των μαθητών, στην δημιουργία μίας συνεχούς, χαλαρής διαδικασίας μάθησης καθώς και στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες. Ακόμη, η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής τους σε πολιτικές διαδικασίες. Σχετικά με τις ικανότητες του κοινωνικού λειτουργού, ο Openshaw (2008) σχολιάζει: «Οτιδήποτε κάνεις ως Κοινωνικός Λειτουργός, θα πρέπει να υποστηρίζεται, με κάποιο τρόπο, με σκοπό να βοηθήσεις τον μαθητή να ανακαλύψει τα δυνατά του

σημεία, να πετύχει τους στόχους και να πραγματοποιήσει τα όνειρά του» (Openshaw, 2008, 6-7).

3. Ιστορική αναδρομή και το πλαίσιο της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Η σχολική κοινωνική εργασία κάνει αρχικά την εμφάνισή της κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1906 – 1907 στη Νέα Υόρκη, τη Βοστώνη, το Χάρτφορντ και το Σικάγο (Constable, 2008; Σταθόπουλος, 1999). Στις απαρχές του πεδίου της σχολικής κοινωνικής εργασίας, δηλαδή περίπου έναν αιώνα πριν, οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν γνωστοί με τον όρο «επισκέπτες δάσκαλοι» (visiting teachers) και ήταν αυτοί που χάραζαν την πορεία για τις δράσεις των σχολικών κοινωνικών λειτουργών του σήμερα, όπως οι επισκέψεις στο σπίτι και η συμβουλευτική των παιδιών, των γονέων και των δασκάλων (Kelly et al., 2010). Σταδιακά, η εργασία των κοινωνικών λειτουργών άρχισε να συνδέεται με τους μαθητές, τους γονείς τους και το σχολείο, σε ένα πλαίσιο εργασίας όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως μεμονωμένες περιπτώσεις, οι οποίοι και αντιμετώπιζαν σοβαρά συναισθηματικά, συμπεριφορικά και ψυχικά προβλήματα.

Στην Ελλάδα, οι απαρχές της σχολικής κοινωνικής εργασίας εντοπίζονται το 1945 με τη δημιουργία σχολών στελεχών κοινωνικής εργασίας και της οργάνωσης ειδικού τμήματος Κοινωνικής Εργασίας για αποφοίτους γυμνασίου με τριετή φοίτηση από το Αμερικανικό Κολλέγιο θηλέων Ελληνικού (Καλλινικάκη, 2012; Πανουτσοπούλου, 1984). Το δεύτερο βήμα για την εδραίωση του επαγγέλματος στη χώρα γίνεται το 1948 με την ίδρυση της σχολής Κοινωνικών Λειτουργών της ΧΕΝ στην Κηφισιά Αττική, ενώ το 1954 έχουμε και την ίδρυση του Συλλόγου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, ο οποίος και αναλαμβάνει την εφαρμογή επιστημονικών αρχών και μεθόδων της κοινωνικής εργασίας, την προαγωγή του έργου των κοινωνικών λειτουργών και των επαγγελματικών τους συμφερόντων. Άλλα σημαντικά ορόσημα

στην ανάπτυξη και εδραίωση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού στη χώρα είναι το 1956 με τη λειτουργία της σχολής κοινωνικής πρόνοιας του Βασιλικού Εθνικού Ιδρύματος και την απόφαση του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας για σύσταση κοινωνικών υπηρεσιών στα νοσοκομεία της χώρας, το 1957 με τη λειτουργία της σχολής Διακονισσών Κοινωνικών Λειτουργών στην Αγία Βαρβάρα, ενώ γενικότερα η δεκαετία 1950-1960 σηματοδοτεί την αποδοτική χρήση των κοινωνικών λειτουργών από φορείς κοινωνικής πρόνοιας. Η πρώτη επίσημη κατοχύρωση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού έρχεται το 1959 με την έκδοση του Ν.Δ. 4018 «Περί θεσμού των κοινωνικών λειτουργών» και στη συνέχεια το 1961 με το δεύτερο προεδρικό διάταγμα «Περί ασκήσεως του επαγγέλματος των κοινωνικών λειτουργών». Ο κλάδος και οι τακτικές θέσεις κοινωνικών λειτουργών συστάθηκαν στο Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών και στο Υπουργείο Δικαιοσύνης με τα Ν.Δ. 1375/1973 και Ν.Δ. 272/1974 αντίστοιχα.

Τα πρώτα βήματα για την εδραίωση της κοινωνικής εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης έγιναν με την ενασχόληση των κοινωνικών λειτουργών με παιδιά άπορων οικογενειών, παιδιά που ζούσαν σε ορφανοτροφεία και με παιδιά με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες μέσω των ιδρυμάτων της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ), του ιδρύματος κωφάλαλων και του Φάρου Τυφλών (Κατσαμά, 2014). Το 1956 η ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγείας σηματοδοτεί την συστηματική συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους εκπαιδευτικούς, ενώ η ίδρυση του Κέντρου Παιδοψυχικής Υγιεινής σηματοδοτεί την εισαγωγή των κοινωνικών λειτουργών σε διεπιστημονικές ομάδες, στις οποίες κυρίως σε συνεργασία με ψυχολόγους ανέπτυξαν παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επίσημη θεσμοθέτηση των σχολικών κοινωνικών λειτουργών έρχεται με τα Προεδρικά διατάγματα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει μόνιμος διορισμός κοινωνικού λειτουργού σε σχολείο, ενώ το μόλις το 2014 γίνεται διορισμός με καθεστώς αναπληρωτή κοινωνικού λειτουργού σε γενικά σχολεία ως μέλη της νεοσύστατης Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), και καθιερώνονται εξάμηνες συμβάσεις για κοινωνικούς λειτουργούς σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης μέσω των κοινωφελών προγραμμάτων του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) (Κασσέρη, 2014). Από την άλλη, ήδη από το 1985 οι κοινωνικοί λειτουργοί στελεχώνουν ειδικά σχολεία, ενώ οι τελευταίοι μόνιμοι διορισμοί κοινωνικών λειτουργών σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έγιναν το 2005. Σύμφωνα με στοιχεία των ΚΕΔΔΥ του Υπουργείου Παιδείας, ο συνολικός αριθμός των μόνιμων κοινωνικών λειτουργών που απασχολούνται σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ανέρχεται στους 184 (Κουρή, 2016).

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει, ο ρόλος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών καλείται να ανταπεξέλθει και να προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει μια σειρά από νέες προκλήσεις λόγω προβλημάτων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθ' αυτή, καθώς και την μάθηση των παιδιών (Lee, 2012). Σε μια ανάλυση από τον Kelly (2008) τα πιο συχνά προβλήματα για τα οποία καλούνταν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ήταν: ελλείψεις ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβλήματα παιδιών που παρουσίαζαν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας, μαθητικό άγχος, μαθητές που δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης και περιπτώσεις bullying, τόσο για τη πλευρά του θύτη όσο και του θύματος. Μια ακόμη σειρά προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι σχολικοί κοινωνικοί

λειτουργοί είναι εκείνα που προέρχονται από το σπίτι και την κοινότητα, όπως για παράδειγμα η κακοποίηση ανηλίκου στο οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη στέγης, η ενδοοικογενειακή βία, αλλά και περιπτώσεις με μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα, όπως πρόσφυγες και παιδιά οικογενειών με σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός δεν απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία μέχρι και τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κανδυλάκη, 2009; Κωνσταντινίδου & Σταμάτη, 2016; Μουταβέλης, 2010; Παπαϊωάννου, 2000).

4. Υποχρεώσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά από ρόλους και υποχρεώσεις, εκ των οποίων οι τέσσερις παρακάτω αναγνωρίζονται ως οι πιο βασικές: η σύσκεψη με άλλα μέλη του σχολικού συστήματος ως μέρος μιας ομάδας, η αξιολόγηση, η άμεση παρέμβαση σε παιδιά και γονείς, τόσο σε ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό επίπεδο, και η βοήθεια στην ανάπτυξη προγραμμάτων (Constable, Kuzmickaite, Harrison & Volkmann, 1999; Openshaw, 2008).

4.1. Η διεπιστημονική ομάδα

Στην εκπαίδευση οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας, με στόχο «την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους», όπως αναφέρει και η αμερικάνικη ένωση για τους κοινωνικούς λειτουργούς (National Association of Social Workers, NASW, 2002). Στη διεπιστημονική ομάδα, ο κύριος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι να συμβάλλει ώστε να ληφθούν υπόψη η προοπτική όλων των ενδιαφερόμενων πλευρών, δηλαδή του οικογενειακού περιβάλλοντος, του σχολείου και της κοινότητας

(NASW, 2002). Για να λειτουργήσει η διεπιστημονική αυτή ομάδα θα έπρεπε να ικανοποιούνται πέντε προϋποθέσεις: να υπάρχει αλληλοεξάρτηση, ικανότητα να εφαρμόζονται καινούργιες δραστηριότητες όπως πρέπει, να υπάρχει ευελιξία, συλλογική αντίληψη των στόχων και προβληματισμός για την διαδικασία που βρίσκεται υπό εξέλιξη (Bronstein, 2003).

Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολικό σύστημα οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με μια σειρά άλλων επαγγελματιών, έχοντας ως στόχο την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση των παιδιών. Μεταξύ των άλλων επαγγελματιών συμπεριλαμβάνονται: καθηγητές, δάσκαλοι, διευθυντές, σύμβουλοι, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, νοσοκόμες, εργοθεραπευτές και φυσικοθεραπευτές (Openshaw, 2008). Μεταξύ αυτών, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθά τα παιδιά ώστε να επιτυγχάνουν, παρέχοντας τους τις ευκαιρίες και τους πόρους που χρειάζονται τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την κοινωνική επιτυχία σε ένα ασφαλές και υγιές σχολικό περιβάλλον και να αυξήσουν τις προοπτικές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (O'Donnell, 2000). Η επιτυχία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού περιλαμβάνει την συνεργασία, την συμβουλευτική, την ανάπτυξη συμπεριφορικών σχεδίων και την εκπαίδευση των υπολοίπων μελών της διεπιστημονικής ομάδας στο να εργάζονται με τα «δύσκολα» παιδιά βελτιώνοντας την καθημερινή σχολική εμπειρία (Frey & GeorgeNicjols, 2003).

4.2. Η αξιολόγηση

Η δεύτερη κοινή πρακτική/ υποχρέωση μεταξύ των σχολικών κοινωνικών λειτουργών είναι αξιολόγηση του παιδιού, των γονέων και του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει τόσο πληροφορίες από το ίδιο το παιδί όσο και πληροφορίες που μπορεί να βρει ο ίδιος ο κοινωνικός λειτουργός από άλλες παράλληλες και συμπληρωματικές πηγές. Η ορθή αξιολόγηση του εκάστοτε

μαθητή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή επαρκούς παρέμβασης και στήριξης. Μάλιστα, η αμερικανική Εθνική Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών αναφέρει ότι οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει «να κατέχουν δεξιότητες για συστηματική αξιολόγηση και διερεύνηση» (NASW, 2002, άρθρο 21) ώστε να μπορούν να «προβαίνουν σε εξατομικευμένες αξιολογήσεις των αναγκών των μαθητών και να παρέχουν πληροφορίες χρήσιμες για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων» (NASW, 2002, άρθρο 12).

4.3. Η παρέμβαση

Το κλειδί για την επιτυχημένη στήριξη του εκάστοτε παιδιού είναι η παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτή γίνεται μέσω της οργάνωσης μιας ομάδας ειδικών, οι οποίοι θα αναλάβουν τη στήριξη και βοήθεια του παιδιού και της οικογένειάς του. Κατά την παρέμβαση τους, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να μπορούν να δουλεύουν σε ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό πλαίσιο (Openshaw, 2008).

Όσον αφορά το ατομικό πλαίσιο, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να στηρίζουν παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, και να συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και την ανάπτυξη της ικανότητας τους να μπορούν να διαχειρίζονται τα ίδια τις συμπεριφορές τους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τους καθηγητές και τους γονείς των παιδιών αυτών ώστε να τους παρέχουν την απαραίτητη καθοδήγηση για την διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προχωρούν ακόμα και σε κατ' οίκον επισκέψεις για λόγους όπως η

συλλογή πληροφοριών για απουσίες των παιδιών ή προβληματικές συμπεριφορές που τυχόν εμφανίζουν ή για παρεμβάσεις στους γονείς.

Σε ομαδικό πλαίσιο οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να συνεργάζονται με ομάδες μαθητών και γονέων. Η εργασία σε ομαδικό πλαίσιο μπορεί να έχει χαρακτήρα θεραπευτικό, να στοχεύει στην αμοιβαία αλληλουποστήριξη ή να έχει κοινωνικού χαρακτήρα στόχους (Whitaker, 1980). Στους μαθητές οι ομάδες αφορούν προβλήματα όπως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η υποστήριξη των νέων μαθητών, η διαχείριση θυμού, το πένθος ή/και ο χωρισμός από έναν γονέα, ενώ στους γονείς οι ομάδες μπορούν να αφορούν την εκπαίδευση γονέων στη διαχείριση παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Σε κοινοτικό επίπεδο οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν το σύνδεσμο μεταξύ κοινοτικών προγραμμάτων και του σχολείου. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να λειτουργούν ως συνήγοροι του παιδιού και των οικογενειών τους, βοηθώντας τους να κατανοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και διασυνδέοντας τους με τις απαραίτητες νομικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υγείας.

4.4. Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης

Όπως προαναφέρθηκε, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παραπέμπουν τους γονείς στις απαραίτητες υπηρεσίες οι οποίες μπορούν να παρέχουν στήριξη ή/και παρέμβαση. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι εκείνος ο οποίος καλείται να οργανώσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης για το μαθητή, το οποίο μπορεί να ποικίλει ως προς τον αριθμό των ειδικών. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αναπτύσσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε μια κατάσταση κρίσης του μαθητή ή σε ένα μαθητή με κάποιο ψυχικό, συναισθηματικό ή συμπεριφορικό πρόβλημα (Frey & George-Nichols, 2003). Οι ομάδες παρέμβασης μπορεί να περιλαμβάνουν ψυχολόγους, νοσοκόμους, καθηγητές, τον ίδιο τον κοινωνικό λειτουργό ή ακόμα και

τις αρχές κάποιες φορές, ενώ ο κοινωνικός λειτουργός είναι απαραίτητος και μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης για να αξιολογήσει την κατάσταση και να παράσχει την απαραίτητη υποστήριξη. Μετανάλυση των Franklin, Kim και Tripodi (2009) έδειξε ότι οι παρεμβάσεις των σχολικών κοινωνικών λειτουργών αφορούν τρία κύρια πεδία της συμπεριφοράς των μαθητών: ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως η παρουσίες στα μαθήματα και η βαθμολογίες, εξωτερικευμένες συμπεριφορές (externalizing behaviors), όπως η παρορμητικότητα και η φυσική και λεκτική βία, και εσωτερικευμένες συμπεριφορές (internalizing behaviors), όπως η κατάθλιψη και το άγχος.

5. Μοντέλα παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση

Η μελέτη πάνω στην σχολική κοινωνική εργασία έχει επιφέρει τρία βασικά μοντέλα παρέμβασης της σχολικής κοινωνικής εργασίας: το μοντέλο παρέμβασης της Lela Costin, αυτό του J. Alderson και το μοντέλο Pecs.

Η Lela Costin (1973) υποστηρίζει το μοντέλο παρέμβασης «Σχέσεις σχολείου-κοινότητας-μαθητών» το οποίο και εφαρμόστηκε στην σχολική κοινωνική εργασία και εστιάζει στις ελλείψεις του σχολείου και της κοινότητας και πώς αυτές επηρεάζουν τους μαθητές και υποστηρίζει την διασύνδεση σχολείου-κοινότητας-μαθητών (Kelly, 2008; Turner, 2011). Σύμφωνα με την Costin (1973) ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να έχει συμβουλευτικό ρόλο για τους μαθητές και τους γονείς καθώς και για υπόλοιπους επαγγελματίες. Ακόμη, θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει διασύνδεση μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας καθώς και την ανάπτυξη πολιτικών προγραμμάτων σχετικά με τα προβλήματα που εμφανίζονται στην κοινότητα και στα σχολεία, και τα οποία και επηρεάζουν τους μαθητές.

Το μοντέλο του J. Alderson (1912) παρουσιάζει 4 μεθόδους παρέμβασης της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Το πρώτο μοντέλο εστιάζει στην στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα μέσω της χρήσης της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας. Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό της επικέντρωσης στην σχολική πραγματικότητα και στην προσπάθεια αλλαγής των δυσλειτουργιών στην σχολική κοινότητα, ενώ το τρίτο είναι αυτό των σχέσεων κοινότητας – σχολείου με έμφαση στις κοινότητες που δεν αντιλαμβάνονται όπως πρέπει τον ρόλο του σχολείου. Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο βασίζεται στην συστημική θεωρία και στοχεύει στην βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών – οικογένειας – σχολείου.

Το μοντέλο παρέμβασης Pecs εφαρμόστηκε αρχικά από την ΜΚΟ INDIT και το όνομά του προέρχεται από την πόλη Pecs στην Ουγγαρία, ενώ βασίζεται στο συστημικό μοντέλο παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας (Gleason, 2007; Kelly, 2008). Το μοντέλο Pecs βασίζεται σε τρία κύρια σημεία: κοινωνική εργασία με το άτομο και περιλαμβάνει την συμβουλευτική για μαθητές, δασκάλους και γονείς καθώς και τη διαμεσολάβηση γονέων-παιδιών για την επίλυση των ψυχοκοινωνικών τους προβλημάτων και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, η κοινωνική εργασία με την ομάδα, η οποία βασίζεται στην παροχή υπηρεσιών στις οικογένειες και τη διασύνδεσή τους με τους εκπαιδευτικούς, και την κοινοτική κοινωνική εργασία, η οποία στοχεύει στην δημιουργία κοινοτικών παρεμβάσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου μέσω της συνεργασία συλλόγων γονέων, εκπαιδευτικών, αθλητικών και πολιτιστικών συλλόγων.

6. Δυσκολίες στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση

Αξίζει να αναφέρουμε την κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα. Αυτή δεν είναι άλλη από το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο που την ορίζει και την εφαρμογή αυτού στην ελληνική πραγματικότητα. Ενώ υπάρχει το ΦΕΚ που ορίζει την άσκηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας, αυτό στην ουσία παραμένει ανενεργό για πάνω από 30 χρόνια. Επομένως, αποτέλεσμα αυτού είναι η σχολική κοινωνική εργασία να ασκείται στην ουσία άτυπα και χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων.

Το προεδρικό διάταγμα 50/1989 ΦΕΚ 23/Α/26-1-1989 «Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» ορίζει τα επαγγελματικά δικαιώματα των κοινωνικών λειτουργών καθώς και τους τομείς στους οποίους μπορούν και πρέπει να απασχοληθούν οι κοινωνικοί λειτουργοί. Συγκεκριμένα για τον τομέα της εκπαίδευσης προβλέπεται ότι πρέπει να υπάρχει παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πραγματικότητα και η εφαρμογή φαίνεται να διαφέρει. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τα όσα επισημαίνονται στο προεδρικό διάταγμα, οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν έχουν διοριστεί ακόμα μόνιμα σε σχολεία. Μόλις το 2014 διορίστηκαν κοινωνικοί λειτουργοί σε γενικά σχολεία (υπό καθεστώς αναπλήρωσης) ως μέλη των ΕΔΕΑΥ (Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης Αξιολόγηση και Υποστήριξης) και εισήλθαν μέσω κοινωφελών προγραμμάτων του ΟΑΕΔ (Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού) με εξάμηνες συμβάσεις κοινωνικοί λειτουργοί σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης (Κασσέρη, 2014). Ακόμα, και αναφορικά με την εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία, οι τελευταίοι διορισμοί μόνιμου προσωπικού έγιναν το 2005.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ενώ η άσκηση του επαγγέλματος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο, η πραγματική εφαρμογή αυτού του νομοθετικού πλαισίου απέχει από την πραγματικότητα. Η παρουσία κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης είναι ακόμα ελλιπής (ή ανύπαρκτη σε πολλές περιπτώσεις), ενώ στην ειδική αγωγή υπάρχει παρουσία αυτών, το καθεστώς εργασίας τους δεν χαρακτηρίζεται από μονιμότητα στην άσκηση του επαγγέλματος γεγονός που σημαίνει υποστελέχωση με βάση τις πραγματικές ανάγκες.

Κεφάλαιο 2:

Η κοινωνική εργασία στην ειδική αγωγή

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή θα μπορούσε να περιγραφεί μέσω τεσσάρων σταδίων (Μαρκοπούλου, 2006). Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την παραπομπή, η οποία αναφέρεται στην εξέταση του παιδιού από τον κοινωνικό λειτουργό ώστε να ενταχθεί στην κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη διάγνωση και τον προγραμματισμό κατά τον οποίο γίνεται η λήψη του ιατροκοινωνικού ιστορικού του παιδιού από ψυχολόγο ώστε να εξαχθεί ένα ολοκληρωμένο πόρισμα και να προγραμματιστεί η ένταξη του παιδιού επιτυχώς. Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τη σχολική και κοινωνική ένταξη, το οποίο και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, το τέταρτο στάδιο αποτελείται από την ψυχοκοινωνική ολοκλήρωση του παιδιού, δηλαδή την τελική του ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

1. Η διεθνής εμπειρία

Στην Αμερική ο πρώτος νόμος που αναγνωρίζει την ανάγκη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες για ειδική εκπαίδευση ήταν το 1975 ο νόμος P.L. 94-142, Education for All Handicapped Children Act (Altshuler & Kopels, 2003). Ο νόμος αυτός ταξινομούσε 11 κατηγορίες μειονεκτούντων, ενώ στόχος του ήταν να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν θα εξαιρεθούν από τα δημόσια σχολεία, θα προστατεύονται από ακατάλληλες ή περιοριστικές τοποθετήσεις και από διακρίσεις μέσω ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης από μια

διεπιστημονική ομάδα (Crouch, 1981; Posenkoetter, Hains & Dogaru, 2007; Pryor et al., 1996).

Το 1990 ο νόμος P.L. 94-142 του 1975 τροποποιήθηκε από το νόμο P.L. 101-476, ο οποίος ονομάστηκε Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (Pryor et al., 1996). Στο νόμο αυτό αναγνωρίζονται οι ίδιες 11 κατηγορίες συν άλλες δύο, ο αυτισμός και οι εγκεφαλικές βλάβες. Η δεύτερη τροποποίηση ήρθε το 1997, όπου προστέθηκαν η αναπτυξιακή διαταραχή και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (Altshuler & Kopels, 2003).

Όσον αφορά τους κοινωνικούς λειτουργούς στο πλαίσιο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στην Αμερική θεωρούνται απαραίτητο να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές και τους γονείς τους (Lind, 2012). Σε μελέτη της Lind (2012), ο κοινωνικός λειτουργός στο αμερικάνικο πλαίσιο παρέχει τρεις κυρίως τύπους βοήθειας: στην εκπαίδευση του μαθητή, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του, στην συμμετοχή του μαθητή μέσω δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στην οικογένεια να λάβει ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία ενδυνάμωσης του μαθητή.

Στην Ευρώπη, και πιο συγκεκριμένα στη Γερμανία, η σχολική κοινωνική εργασία αναπτύχθηκε ως συνέχεια της «κοινωνικής παιδαγωγικής», το οποίο αποτελεί ένα παραδοσιακό επάγγελμα στην Ευρώπη (Huxtable, 1998). Στη Γερμανία, η κοινωνική εργασία στη εκπαίδευση αποτελεί έναν καθιερωμένο μόνιμο θεσμό (Ζωγράφου, 1990). Από την άλλη, στη Φιλανδία, η οποία μάλιστα έχει παράδοση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ακολουθείται μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη εθνική στρατηγική ως προς την ειδική αγωγή με ένα μοντέλο το οποίο ονομάζεται «Το Φιλανδικό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής» με μερικού χρόνου ειδική εκπαίδευση (Anastasiou & Keller, 2010). Στο πλαίσιο αυτό ο κοινωνικός λειτουργός έχει

κεντρικό ρόλο παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και προετοιμάζοντας το ειδικά εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το κάθε παιδί (Eurydice, 2003).

Παρομοίως και στην Αυστραλία, η κοινωνική εργασία έχει ισχυρή παράδοση τόσο στην τυπική όσο και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Canatselis & Willi, 2012). Συγκεκριμένα, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο αυτό συμπεριλαμβάνει την υποστήριξη των γονέων, των μαθητών, την εργασία σε ομάδες, την οργάνωση μικρών εργαστηρίων, την διασύνδεση του σχολείου με εξωσχολικές υπηρεσίες, την λειτουργία του κοινωνικού λειτουργού ως «μέντορα» για τους μαθητές (Role Modelling), καθώς και την αξιολόγηση του μαθητή ως προς τη βιολογική, ψυχολογική, εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική λειτουργία του και την ανάπτυξη ατομικών παρεμβάσεων (Meekosha & Dowse, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο εξωτερικό λαμβάνει ιδιαίτερη αναγνώριση. Η Αμερική φαίνεται να είναι πρωτοπόρα, ενώ χώρες όπως η Αυστραλία και η Φιλανδία αποτελούν παραδείγματα ως προς τις επιτυχημένες στρατηγικές που έχουν χαράξει στον τομέα.

2. Το Νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή ψηφίζεται το 1981, και πρόκειται για το νόμο Ν. 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ο οποίος ξεκαθαρίζει ότι η ειδική αγωγή παρέχεται δωρεάν από το ελληνικό κράτος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε Μονάδες Ειδικής Αγωγής και καθορίζονται και τα προσόντα των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής. Το 1985

δημοσιεύεται ο νόμος Ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ο οποίος κατατάσσει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ως τμήμα της Γενικής Εκπαίδευσης.

Το επόμενο βήμα γίνεται το 2000 με το νόμο Ν. 2817/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Στο νόμο αυτό ορίζονται ως άτομα με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκείνα τα οποία έχουν «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Κουρή, 2016, σελ. 23). Στο νόμο αυτό επιπλέον καθορίζονται οι αρμοδιότητες των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), η ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και άλλα σημαντικά θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή, ενώ το όριο ηλικίας για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών αυξάνεται στα 22 έτη.

Το τελευταίο νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή ψηφίστηκε το 2008 με το νόμο Ν. 3699/2008, «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο νόμο αυτό γίνεται αντικατάσταση του όρου «ειδική αγωγή» με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) μετονομάστηκαν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ενώ τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Σε άλλες διατάξεις του νόμου Ν. 3699/2008 αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «διαφορική διάγνωση», η διάγνωση ταυτίζεται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και γίνεται επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού πλαισίου στα οποία μπορούν να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τέλος, ο νόμος αυτός καθορίζει το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να εργαστεί ο κοινωνικός λειτουργός. Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να εργαστεί

σε ΣΜΕΑΕ, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε Νηπιαγωγεία ΕΑΕ, σε Δημοτικά Σχολεία ΕΑΕ, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γυμνάσια ΕΑΕ, σε Λύκεια ΕΑΕ, στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, σε Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές, καθώς και σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Το 2018 επήλθε μία καθοριστική αλλαγή για τα ΚΕΔΔΥ. Με την υπουργική απόφαση Φ.351.1/53/206591/Ε3/29-11-2018 ορίζεται ότι από τις 26 Νοεμβρίου 2018 παύεται η λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, των ΣΣΝ (Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων) και των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) και των ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρων Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού), τα οποία καταργήθηκαν με την παρ. 2 του άρθρου 17 του ν. 4547/2018. Τα ΚΕΔΔΥ έρχονται να αντικαταστήσουν τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Τα Κ.Ε.Σ.Υ. ως υπηρεσίες θα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και θα χάσουν κάποιες αρμοδιότητες για παρέμβαση στις σχολικές μονάδες. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. προβλέπεται ότι θα εδρεύουν στις έδρες των υφιστάμενων ΚΕΔΔΥ, θα στελεχωθούν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές καθώς και επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων. Η εκπαιδευτική υπηρεσία των επαγγελματιών που θα στελεχώσουν τα Κ.Ε.Σ.Υ. θα πρέπει να είναι πενταετής. Αναφορικά με τις ήδη υπάρχουσες θέσεις των επαγγελματιών που στελέχωναν τα ΚΕΔΔΥ, αυτές θα διατηρηθούν ως έχουν και θα μεταφερθούν στα Κ.Ε.Σ.Υ.. Ωστόσο, οργανικές θέσεις των ΚΕΔΔΥ που δεν προβλέπονται στα Κ.Ε.Σ.Υ. καταργούνται αφού πρώτα μετατρέπονται σε προσωποπαγείς και διατηρούνται μέχρι την υπηρεσιακή αποχώρηση των κατεχόντων

τις συγκεκριμένες οργανικές θέσεις (μετάθεση ή συνταξιοδότηση). Συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι κάτωθι:

- Ανίχνευση των ειδικών δυσκολιών και των πιθανών εμποδίων στην μάθηση που μπορεί να αντιμετωπίζουν άτομα με αναπηρία και άλλες ειδικές ανάγκες.
- Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς των παιδιών.
- Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων και των ΣΜΕΑΕ και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους εργαζόμενους αυτών.
- Εισηγήση για την κατάταξη, την εγγραφή και την φοίτηση μαθητών σε κατάλληλα σχολικά πλαίσια.
- Σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων προς όφελος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, των οικογενειών και της κοινότητας.

Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ ΚΕΔΔΥ και Κ.Ε.Σ.Υ. αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν τα τρία παρακάτω σημεία:

- Τα Κ.Ε.Σ.Υ. δεν θα συντάσσουν εκθέσεις για τις Σχολικές Μονάδες, κάτι το οποίο προβλεπόταν να κάνουν τα ΚΕΔΔΥ.
- Σε αντίθεση με τα ΚΕΔΔΥ, τα Κ.Ε.Σ.Υ. προβλέπεται ότι θα προάγουν τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, προτείνοντας μεθόδους και τεχνικά μέσα που βασίζονται στις υψηλές τεχνολογίες για μαθητές με ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες έχοντας ως στόχο την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση.
- Τα Κ.Ε.Σ.Υ. προβλέπεται ότι θα λαμβάνουν αιτήματα ψυχοκοινωνικής στήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού από μαθητές και γονείς,

κάτι το οποίο δε προβλεπόταν για τα ΚΕΔΔΥ.

3. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ καθορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 891/1978, όπου αναφέρεται ότι προσφέρει τις υπηρεσίες του σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, ανώτερης και ανώτατης, ενώ ο ρόλος του στις ΣΜΕΑΕ χαρακτηρίζεται από την προσφορά βοήθειας στους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την αντιμετώπιση δυσκολιών και εμποδίων (κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών) που λειτουργούν ανασταλτικά για την επίδοση και προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Άλλωστε, τα ειδικά σχολεία αποτελούν έναν χώρο ο οποίος μπορεί να χαράξει την πορεία των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, στοχεύοντας σε μια ολιστική πρόοδο του παιδιού, στο σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινότητα (Μαρκοπούλου, 2006). Στο πλαίσιο αυτό ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών φορέων και υπηρεσιών.

Συγκεκριμένα, στις ΣΜΕΑΕ ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τις οικογένειες των μαθητών έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη θετική στάση της οικογένειας και να συμβάλει στην ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων. Συνεπώς, ο κοινωνικός λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ εργάζεται σε τρία επίπεδα: ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό. Έτσι λοιπόν, αρχικά ο κοινωνικός λειτουργός διερευνά τις ανάγκες του παιδιού και τα αιτήματα της οικογένειας, παρέχοντάς τους συνεχή ενημέρωση και υποστήριξη και παραπέμποντας τους σε αρμόδιες υπηρεσίες εφόσον το κρίνει απαραίτητο. Στους ρόλους του συμπεριλαμβάνεται η κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του μαθητή και ενημέρωση των γονέων για

τους στόχους και την ενημέρωση των γονέων για τους στόχους των ΣΜΕΑΕ. Ακόμη, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών κατ' οίκον έτσι ώστε να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το εκάστοτε μαθητή, το οικογενειακό του περιβάλλον και τις ανάγκες του. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τους μαθητές σε ατομική και ομαδική βάση, αλλά και με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, διενεργώντας ταυτόχρονα έρευνες σχετικά με το παιδί με αναπηρίες και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να κατανοεί και να μεριμνά για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των οικογενειών των μαθητών στις ΣΜΕΑΕ (Κασσέρη, 2014). Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μέσω του εντοπισμού των κοινωνικών αιτίων που οδηγούν στα προβλήματα αυτά, υιοθετώντας μια ευαισθητοποιημένη οπτική ώστε να μπορεί να κατανοεί τις εμπειρίες των γονέων. Δύο μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί λειτουργοί για να επιτύχουν τους στόχους αυτούς είναι η «αναγνώριση θετικών ανταμοιβών στο μέγιστο παιδιών με αναπηρία», αλλά και η «ενίσχυση της συλλογικότητας μέσα από τη σύσταση ομάδων», δηλαδή η δημιουργία ομάδων στο χώρο του σχολείου ώστε να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση της οικογένειας και ο στιγματισμός της (Κασσέρη, 2014).

Επομένως, η σημασία του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ έγκειται τόσο στην ενεργοποίηση του ίδιου του μαθητή όσο και του περιβάλλοντός του (Καλλινικάκη, 2012; Πιλήσης, 2011). Για το λόγο αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται εξατομικευμένα με τον ίδιο τον μαθητή ώστε να προσαρμοστεί επιτυχώς στο σχολικό περιβάλλον και να αναπτυχθεί η αίσθηση ασφάλειας, αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του. Εκτός από την εξατομικευμένη προσέγγιση, υπάρχει και η εργασία του κοινωνικού λειτουργού σε ομαδικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου ώστε το παιδί να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και αποφευχθεί η

απομόνωση και η παθητικότητα. Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια εξασφαλίζει τη συναισθηματική ενίσχυση της απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού.

4. Η συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στη διεπιστημονική ομάδα στις ΣΜΕΑΕ

Όπως προαναφέρθηκε μέρος των καθηκόντων των σχολικών κοινωνικών λειτουργών είναι η συμμετοχή τους σε διεπιστημονικές ομάδες. Στο πλαίσιο των ΣΜΕΑΕ σύμφωνα με το νόμο Ν. 3699/2008 οι διεπιστημονικές ομάδες περιλαμβάνουν εκτός από τους κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδοψυχιάτρους, παιδίατρους, ψυχολόγους, επαγγελματικούς συμβούλους, φυσικοθεραπευτές, σχολικούς νοσηλευτές, εξειδικευμένο προσωπικό στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών ή των ατόμων με κινητικές δυσκολίες και εξειδικευμένο προσωπικό στην ελληνική νοηματική γλώσσα των κωφών, τη γραφή Braille των τυφλών και μουσικοθεραπευτές. Στόχος της διεπιστημονικής ομάδας είναι το παιδί να εξετασθεί και να κατανοηθεί από κάθε πλευρά - εκπαιδευτική, ψυχολογική, κοινωνική, ψυχιατρική - έτσι ώστε να παίρνονται οι ανάλογες αποφάσεις με στόχο την ανάπτυξη ενός ολιστικού πλαισίου παρέμβασης (Σαραβελάκης, 2013). Μάλιστα, ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας δεν έγκειται μόνο στη βοήθεια του παιδιού και της οικογένειάς του, αλλά και στην υποστήριξη των ίδιων των μελών της στην αντιμετώπιση των δύσκολων επαγγελματικών εμπειριών (Καλλινικάκη, 2012; Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η διεπιστημονική ομάδα είναι αυτή η οποία αναπτύσσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο υλοποιείται από το αρμόδιο εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης της διεπιστημονικής ομάδας περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία του μαθητή με ειδικές

ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και την υποστήριξη μέσω επιμέρους προγραμμάτων με θεραπευτικούς και διορθωτικούς στόχους (Σαραβελάκης, 2013).

Ωστόσο, πολλές φορές στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού δεν είναι πάντα ξεκάθαρος για τους υπόλοιπους επαγγελματίες, γεγονός που οδηγεί σε διαφωνίες. Πολλές φορές δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες με αποτέλεσμα τον περιορισμό του ρόλου και των δράσεων τους σε παρεμβάσεις όπως η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας (Κασσέρη, 2014). Μεταξύ των προβλημάτων της διεπιστημονικής ομάδας συμπεριλαμβάνονται τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, η έλλειψη χρόνου και τα στερεότυπα που υπάρχουν για το ρόλο κάθε ειδικότητας.

5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού

Όπως προαναφέρθηκε η συνεργασία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας είναι πολλές φορές δύσκολη, με το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών να μην αναγνωρίζεται πλήρως (Κασσέρη, 2014). Σχετικές έρευνες για το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα είναι περιορισμένες, και τα περισσότερα στοιχεία προέρχονται από το εξωτερικό.

Σε έρευνα των Staudt και Craft (1983) στην Αμερική, βρέθηκε ότι οι υπηρεσίες κοινωνικών λειτουργών που χρησιμοποιούσαν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί ήταν η συμβουλευτική μαθητών, η συνεργασία, η συνεννόηση με το προσωπικό του σχολείου και η αξιολόγηση, ενώ λιγότερο συχνά χρησιμοποιούνταν οι εργασίες στη τάξη, ο σχεδιασμός του προγράμματος και η εργασία με ομάδες γονέων. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής έκριναν ότι οι η εξυπηρέτηση από τον κοινωνικό λειτουργό έπρεπε να είναι περισσότερο άμεση και λιγότερο βραχυπρόθεσμη, ενώ γενικά εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι – ποιοτικά και ποσοτικά - από τις υπηρεσίες της κοινωνικής εργασίας. Ακόμη, οι περισσότερες υπηρεσίες των κοινωνικών

λειτουργιών κρίθηκαν ως σημαντικές ανάλογα με την εκάστοτε ανάγκη των μαθητών. Μάλιστα, στην έρευνα αυτή, οι υπηρεσίες των κοινωνικών λειτουργών ήταν οι δεύτερες σημαντικότερες μετά τις ψυχολογικές υπηρεσίες και πριν τη συμβουλευτική.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έχει χαρακτηριστεί ως «διφορούμενος» για τους εκπαιδευτικούς από τους Staudt και Kerle (1987). Ο λόγος για το χαρακτηρισμό αυτόν είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τον κατανοήσουν πλήρως και ταυτόχρονα τον συγχέουν με άλλες ειδικότητες. Οι ίδιοι (Staudt & Kerle, 1987), μάλιστα, εντάσσουν στο ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στις ΣΜΕΑΕ τις συμβουλευτικές υπηρεσίες, την αξιολόγηση των μαθητών μέσω παρατήρησης και τη διευκόλυνση των γονέων στη συνεργασία τους με το σχολείο, ενώ η Garrett (2006) εντάσσει τις ενέργειες του κοινωνικού λειτουργού για την ενημέρωση του υπόλοιπου προσωπικού και της οικογένειας.

Σε μια ακόμη έρευνα στην Αμερική, η Staudt (1991) κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων του δείγματος έκριναν ότι κάποια από τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών δεν εκτελούνταν, όπως η διοργάνωση εργαστηρίων, η οργάνωση ομάδων γονέων και εκπαιδευτικών, η συμμετοχή σε έρευνες, ο σχεδιασμός εξειδικευμένων προγραμμάτων στο σχολείο και τη κοινότητα και την ανάπτυξη ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι επιθυμούσαν οι υπηρεσίες των κοινωνικών λειτουργών να συνεχιστούν, με περισσότερη όμως συνεργασία με ομάδες μαθητών και συμβουλευτική γονέων (Staudt, 1991). Στο ίδιο πνεύμα η Tower (2000) διαπίστωσε ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί στην Νεβάδα των ΗΠΑ αντιμετώπιζονταν με δυσπιστία από του δασκάλους των ΣΜΕΑΕ που εργάζονταν και ήταν απογοητευμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα οι ειδικοί παιδαγωγοί

και οι δάσκαλοι φαινόταν να μην αντιλαμβάνονται πλήρως το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών, περιγράφοντας λίγες θετικές και ουσιαστικές εμπειρίες στη συνεργασία τους μαζί τους. Στον αντίποδα αυτού, οι δάσκαλοι εκείνοι που είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι στους κοινωνικούς λειτουργούς στην ειδική αγωγή ήταν εκείνοι οι οποίοι είχαν περισσότερες γνώσεις για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και εκείνοι που είχαν μεταφερθεί στη Νεβάδα από άλλα κράτη στα οποία ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών ήταν περισσότερο διακριτός (Tower, 2000). Παρόμοια συμπεράσματα υπήρξαν και από την έρευνα του Agresta (2004), ενώ οι Higy, Haberkorn, Pope και Gilmore (2012) επισήμαναν ότι οι στόχοι και οι προθέσεις των κοινωνικών λειτουργών είναι αρκετά εύκολο να παρεξηγηθούν.

Στον ελληνικό χώρο, ο Χατζηπέμος (2001) σε έρευνα του για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στις ΣΜΕΑΕ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους αναγνώρισαν την επιστημονική κατάρτιση των κοινωνικών λειτουργών, ενώ οι διευθυντές έκριναν ότι έπρεπε έστω και λίγο να παρεμβαίνουν στο έργο των κοινωνικών λειτουργών, κάτι το οποίο έβρισκε αντίθετους τους ίδιους τους κοινωνικούς λειτουργούς. Ακόμη, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των ειδικών σχολείων του δείγματος έκριναν ότι οι υπηρεσίες των κοινωνικών λειτουργών αξιοποιούνται «πολύ έως πάρα πολύ» στα σχολεία αυτά.

6. Η περίπτωση των ΚΕΔΔΥ

Τα ΚΕΔΔΥ είναι αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και υπάγονται στο Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια του οποίου λειτουργεί το ΚΕΔΔΥ. Τα ΚΕΔΔΥ αποτελούν τα πρώην Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) που ιδρύθηκαν με το νόμο Ν. 2817/2000 και μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ με το νόμο Ν.3699/2008. Σκοπός της λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης,

αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και ειδικότερα εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Οι δραστηριότητες των ΚΕΔΔΥ οργανώνονται γύρω από τρεις άξονες σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας (Υ.Α. 4494/2001, ο οποίος τροποποιήθηκε από την Υ.Α. 28911/2007): την ανίχνευση, διάγνωση και αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την οικογενειών τους μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στην ειδική αγωγή (Σταθόπουλος, 2005).

Στο πλαίσιο των ΚΕΔΔΥ ο κοινωνικός λειτουργός συμμετέχει στην ανίχνευση και αξιολόγηση των μαθητών σε συνεργασία με τον ίδιο το μαθητή, καθώς και την οικογένειά του (Δημητρίου, Κόσμου & Κυριαζή, 2014). Στις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού στα ΚΕΔΔΥ εντάσσεται και η λήψη ενός κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του παιδιού και η ενημέρωση των γονέων για το ΚΕΔΔΥ και τους σκοπούς του. Στο ιστορικό που συντάσσει ο κοινωνικός λειτουργός περιγράφει και τους παράγοντες εκείνους που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν την ομαλή προσαρμογή του μαθητή και την εξέλιξη και ανάπτυξή του (Δημητρίου και συν., 2014). Στη συνέχεια, ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να ενημερώνει το ιστορικό του παιδιού τακτικά και συστηματικά και να περιγράψει όλες τις πράξεις, τις ενέργειες και τις οδηγίες παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν. Στις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού στα ΚΕΔΔΥ περιλαμβάνεται και η κινητοποίηση των γονέων, η συστηματική συνεργασία με το σχολείο, η διοργάνωση συγκεντρώσεων για τους γονείς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς και η υποστήριξη του μαθητή για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση (Σαπουνάκης & Μιχαήλ, 2012).

Σε έρευνα του 2013 στη Κρήτη από τον Μαλαδένη (2013) σχετικά με τις απόψεις των ίδιων των κοινωνικών λειτουργών για το ρόλο τους στα ΚΕΔΔΥ φάνηκε ότι αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους ως πολυδιάστατο, ενώ ταυτόχρονα αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και είχαν ελλείψεις ως προ την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο των ΚΕΔΔΥ κρινόταν ως ιδιαίτερα σημαντικός κατά την υποδοχή της οικογένειας στην υπηρεσία και κατά τη λήψη ενός πλήρους ατομικού και κοινωνικού ιστορικού του παιδιού και της οικογένειάς του, αλλά και κατά τη διασύνδεση με άλλες υπηρεσίες, καθώς και την συμβουλευτική υποστήριξη στα παιδιά και τους γονείς τους. Ακόμη, οι κοινωνικοί λειτουργοί του δείγματος αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους στη διεπιστημονική ομάδα ως πολύ σημαντικό για τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση ομάδων και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και την εξατομικευμένη παρακολούθηση των παιδιών και των γονέων τους. Παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται διευκολυντικοί στην άσκηση του επαγγέλματός τους ήταν το καλό εργασιακό περιβάλλον, η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης και οι συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τον προϊστάμενό τους.

Κεφάλαιο 3:

Το Μοντέλο Διεπιστημονικής Συνεργασίας της Bronstein (2003)

Η διεπιστημονική συνεργασία είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος, ο οποίος περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας άτομα που εκπροσωπούν διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ρόλους, απόψεις και ευθύνες συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, οι οποίοι δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε επιστημονική απομόνωση (Bronstein, 2003). Η συνεργασία αυτή δεν αφορά μόνο τη φιλία και τη συναδελφικότητα αλλά πάει πέρα από αυτά: περιλαμβάνει την ανταλλαγή εξειδικευμένης γνώσης και εργασίας που με το πέρασμα του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση ανθεκτικών επαγγελματικών σχέσεων και συλλογικότητας ως προς τους στόχους του εκάστοτε επαγγελματικού οργανισμού (Bronstein, 2003; Bryk, Camburn & Louis, 1999).

Η διεπιστημονική συνεργασία είναι απαραίτητη, καθώς αποτελεί τον μόνο τρόπο να προκύψουν ουσιώδεις λύσεις. Καθώς η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών και όλων των άλλων ειδικοτήτων που απασχολούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο, όπου η κάθε επιστήμη επικεντρώνεται σε ένα μόνο ζήτημα και το εξετάζει από μία και μόνο οπτική γωνία, η διεπιστημονική συνεργασία παρέχει την ευκαιρία αντιμετώπισης αυτού του κατακερματισμού της γνώσης και συνδυασμού μίας συλλογικής σκέψης για την κοινωνία και τους ανθρώπους (Coutourier, Gagnon, Carrier & Etheridge, 2008).

Το 2003 η Bronstein πρότεινε ένα μοντέλο για την διεπιστημονική συνεργασία το οποίο και έχει μελετηθεί και τροποποιηθεί για να μπορεί να περιγράψει τη διεπιστημονική συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με άλλους επιστήμονες. Για την ανάπτυξη του μοντέλου της η Bronstein (2003) χρησιμοποίησε

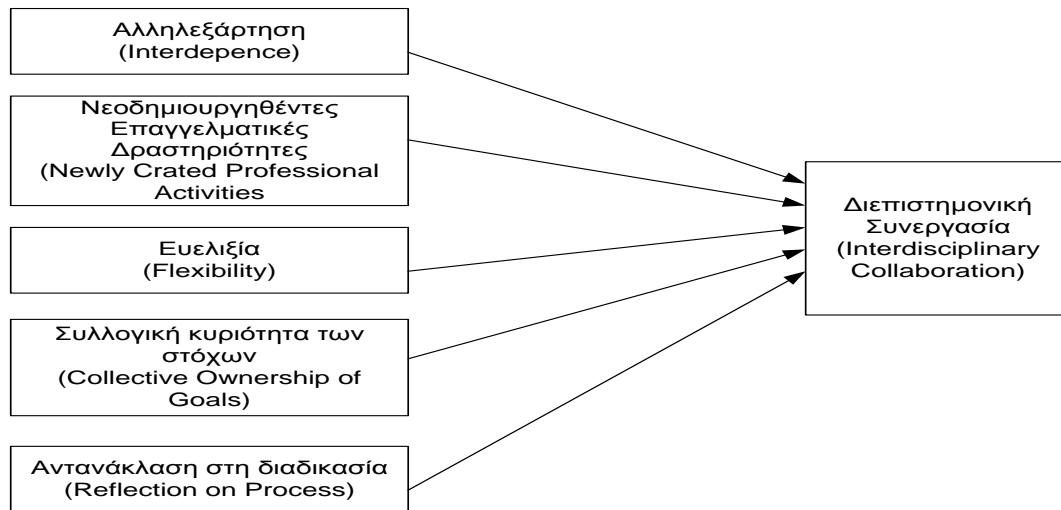
τέσσερα θεωρητικά πλαίσια: τη διεπιστημονική θεωρία της συνεργασίας (multidisciplinary theory of collaboration), την ενσωμάτωση των υπηρεσιών (services integration), τη θεωρία των ρόλων (role theory) και τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων (ecological systems theory).

1. Οι συνιστώσες του μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας της Bronstein (2003)

Η Bronstein (2003) στόχευε στη δημιουργία ενός μοντέλου το οποίο παρά τις διαφορές μεταξύ των επιστημονικών πεδίων θα μπορέσει να περιγράψει τις συνιστώσες της βέλτιστης συνεργασίας μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και άλλων επαγγελματιών. Σύμφωνα, λοιπόν, με το συγκεκριμένο μοντέλο οι διεπαγγελματικές διαδικασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο ή περισσότερων επαγγελματιών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία χαρακτηρίζονται με βάση πέντε συνιστώσες: την αλληλεξάρτηση (interdependence), τις επαγγελματικές δραστηριότητες που έχουν δημιουργηθεί πρόσφατα (newly created professional activities), την ευελιξία (flexibility), την συλλογική κυριότητα των στόχων (collective ownership of goals) και την αντανάκλαση στη διαδικασία (reflection on process). Το μοντέλο παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

Η αλληλεξάρτηση αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επαγγελματιών και στο γεγονός ότι ο καθένας εξαρτάται από κάποιον άλλον για την επίτευξη των στόχων του. Για την επίτευξη της αλληλεξάρτησης οι επαγγελματίες θα πρέπει να έχουν καθαρή αντίληψη των ρόλων τους και των ρόλων των άλλων, ενώ στα χαρακτηριστικά της αλληλεξάρτησης συμπεριλαμβάνεται ο χρόνος που περνούν μαζί οι επαγγελματίες (σε επίσημο ή ανεπίσημο πλαίσιο), η γραπτή και λεκτική

επικοινωνία μεταξύ τους και ο σεβασμός για τις απόψεις των συναδέλφων επαγγελματιών.



Σχήμα 1. Οι συνιστώσες του Μοντέλου Διεπιστημονικής Συνεργασίας της Bronstein (2003)

Οι νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες αναφέρονται σε συνεργατικές δράσεις, προγράμματα και δομές, μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να επιτευχθούν αν ο κάθε επαγγελματίας δρούσε ανεξάρτητα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν ως αποτέλεσμα της αύξηση της εξειδικευμένης γνώσης του κάθε επαγγελματία.

Η ευελιξία ξεπερνά την έννοια της αλληλεξάρτησης και περιγράφει την επιτηδευμένη σύγκυση των ορίων μεταξύ των επαγγελματιών. Την ευελιξία χαρακτηρίζουν οι εξής συμπεριφορές: η επίτευξη παραγωγικών συμβιβασμών όταν προκύπτουν διαφωνίες και η εναλλαγή ρόλων ως απάντηση στις εκάστοτε ανάγκες.

Η συλλογική κυριότητα των στόχων αναφέρεται στη δυνατότητα επιμερισμού της ευθύνης κατά τη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου και συμπεριλαμβάνει τον κοινό σχεδιασμό, ορισμό, ανάπτυξη και επίτευξη στόχων. Συνδέεται άμεσα με μία πελατοκεντρική προσέγγιση και για την επίτευξή της χρειάζεται όλοι οι

επαγγελματίες να αναλαμβάνουν το μερίδιο τους στην επιτυχία ή την αποτυχία, καθώς και να υποστηρίζουν την επικοινωνιακή διαφωνία.

Τέλος, η συνιστώσα της αντανάκλασης στη διαδικασία περιγράφει την προσοχή που δίνουν οι επαγγελματίες στην διαδικασία της συνεργασίας. Η αντανάκλαση στη διαδικασία περιλαμβάνει κανείς να σκέφτεται και να μιλά για τις επαγγελματικές του σχέσεις και διαδικασίες, καθώς και να λαμβάνει υπόψη του την ανατροφοδότηση που του δίνουν οι υπόλοιποι ώστε να ενισχύονται οι συνεργατικές σχέσεις και η αποτελεσματικότητα αυτών.

2. Η Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας

Η Bronstein (2002) ανέπτυξε το Ερωτηματολόγιο Διεπιστημονικής Συνεργασίας (Index of Interdisciplinary Collaboration – IIC) με σκοπό να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών για τη διεπιστημονική συνεργασία. Το αρχικό εργαλείο αποτελείτο από 49 ερωτήσεις.

Οι Parker Oliver, Wittenberg-Lyles και Day (2007) τροποποίησαν το αρχικό εργαλείο και αντί για 49 ερωτήσεις κατέληξαν σε 42 ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε πέντε παράγοντες: αλληλεξάρτηση, ευελιξία, νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες, συλλογική κυριότητα των στόχων και αντανάκλαση στη διαδικασία. Στόχος της τροποποίησης αυτής ήταν το εργαλείο να μπορεί να αξιολογεί τις απόψεις για τη διεπιστημονική συνεργασία από όλα τα επιστημονικά πεδία και όχι μόνο από τους κοινωνικούς λειτουργούς.

Κεφάλαιο 4:

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ποσοτική περιγραφική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με κλίμακες τύπου Likert καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν τυχαία και έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Οι συμμετέχοντες ήταν άντρες και γυναίκες εργαζόμενοι σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ της Βόρειας Ελλάδας και συγκεκριμένα της Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια είτε με προσωπική παρουσία (τους δόθηκαν στο χέρι και λήφθηκαν πίσω) είτε ηλεκτρονικά μέσω συνδέσμου του Google Docs. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις από όλα τα ερωτηματολόγια (τόσο αυτά που μοιράστηκαν ηλεκτρονικά όσα και αυτά που μοιράστηκαν προσωπικά) συγκεντρώθηκαν και η στατιστική τους ανάλυση τους πραγματοποιήθηκε μέσω του SPSS 20.0.

Στην παρούσα έρευνα στόχος μας είναι να μελετήσουμε τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΚΕΔΔΥ και ΣΜΕΑΕ σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο κοινωνικός λειτουργός στην ειδική αγωγή. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε γενικές γραμμές θετικοί απέναντι στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και στην υποστήριξη που παρέχει.

Στους συμμετέχοντες της έρευνας δόθηκε η Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας (Modified Index of Interdisciplinary Collaboration – MIIC) των Parker Oliver et al. (2007). Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονική συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς σύμφωνα με τους πέντε παράγοντες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας: αλληλεξάρτηση, ευελιξία,

νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες, συλλογική κυριότητα των στόχων και αντανάκλαση στη διαδικασία. Από τους συμμετέχοντες πρόκειται επίσης να ζητηθούν και κάποιες πληροφορίες αναφορικά με το χρόνο που επενδύουν στη διεπιστημονική συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς καθώς και κάποια δημογραφικά στοιχεία. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν να εγκαθιδρύσουν τη διεπιστημονική συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσαρμόσει την Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας στα ελληνικά, καθώς επίσης και να συνθέσει μία εικόνα για το πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας του κοινωνικού λειτουργού με τους εκπαιδευτικούς στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ.

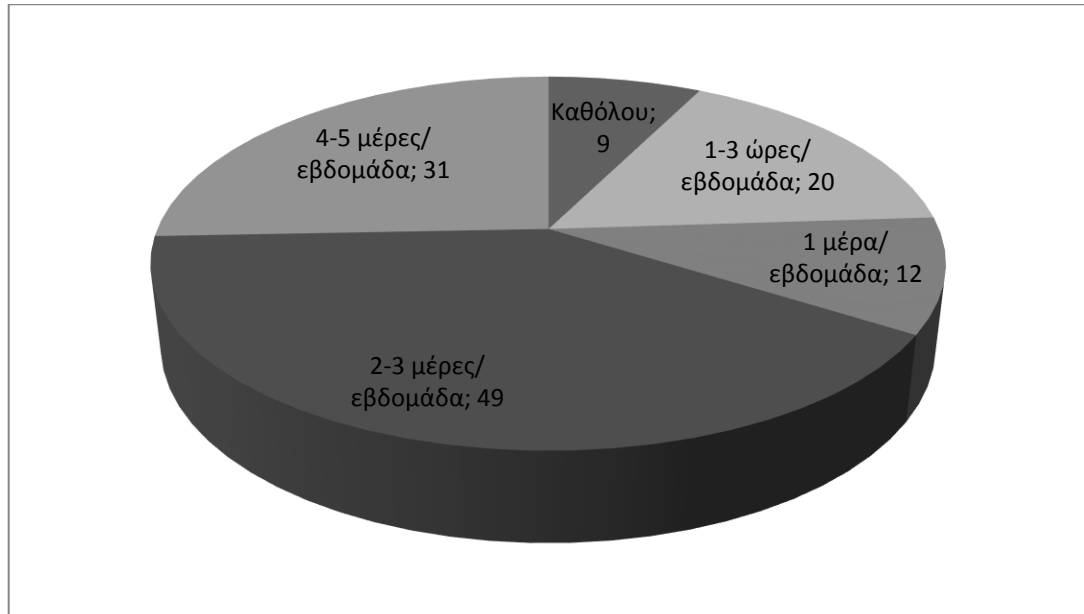
1. Συμμετέχοντες

1.1.Σύνολο συμμετεχόντων

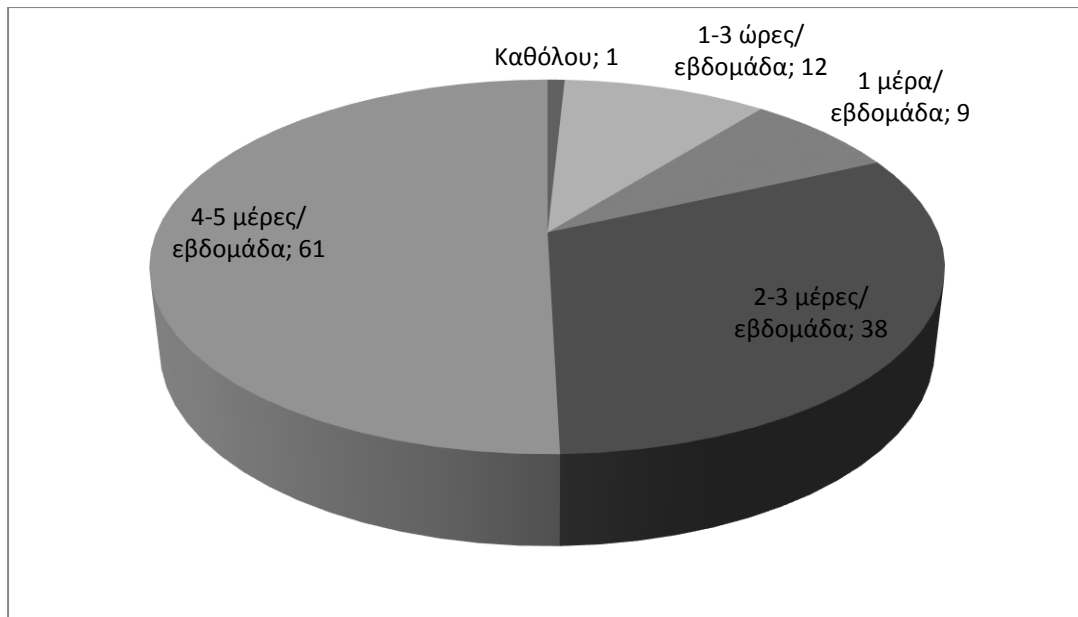
Το συνολικό δείγμα αποτελούνταν από 121 άτομα εκ των οποίων 35 άνδρες (28.90%) και 86 γυναίκες (71.10%) με μέσο όρο ηλικίας τα 37.70 έτη ($SD = 7.28$) και 6.63 έτη ($SD = 4.32$ έτη) προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΔΔΥ από τους δήμους Φλώρινας (26 άτομα – 21.5%), Γρεβενών (24 άτομα – 19.8%), Καστοριάς (23 άτομα – 19%), Κοζάνης (28 άτομα – 23.1%) και Εορδαίας – Πτολεμαΐδας (20 άτομα - 16.5%). Από το σύνολο του δείγματος το 65.5% (78 άτομα) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 22.7% (27 άτομα) είχαν τελειώσει κάποιο Α.Ε.Ι., το 7.6% (9 άτομα) κάποιο Α.Τ.Ε.Ι., 2.5% ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και 1.7% (2 άτομα) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (2 άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση). Η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν τυχαία με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Από το σύνολο του δείγματος, το μεγαλύτερο μέρος συνεργαζόταν με τον κοινωνικό λειτουργό σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΔΔΥ 2-3 μέρες/ εβδομάδα (40.5%), ενώ το

επιθυμητό διάστημα συνεργασίας που δήλωσαν ήταν 4-5 μέρες / εβδομάδα (50.4%). Στο Σχήμα 2 και 3 παρουσιάζονται αντίστοιχα οι απαντήσεις του συνολικού δείγματος στο διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ και το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα αντίστοιχα.

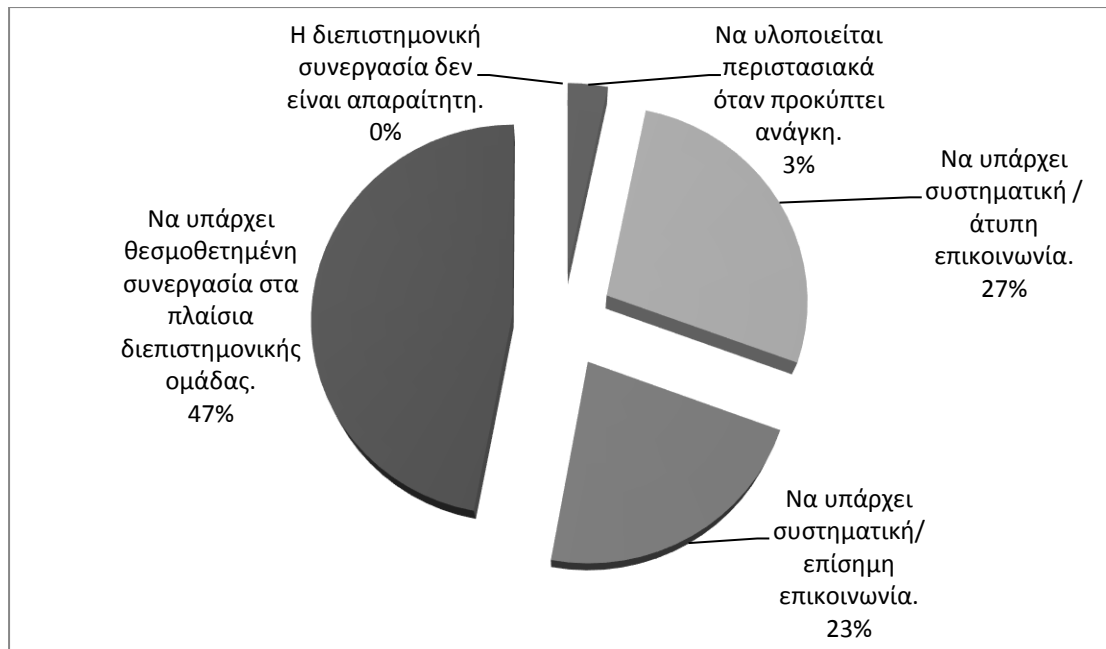


Σχήμα 2. Διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ (συνολικό δείγμα)



Σχήμα 3. Επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ (συνολικό δείγμα)

Οι συμμετέχοντες επίσης ρωτήθηκαν να αξιολογήσουν την διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών ως θεσμό. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε ότι πρέπει «Να υπάρχει θεσμοθετημένη συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας» (57 άτομα – 47.1%). Στο Σχήμα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλυτικά.



Σχήμα 4. Αξιολόγηση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ κοινωνικών λειτουργών-εκπαιδευτικών (συνολικό δείγμα)

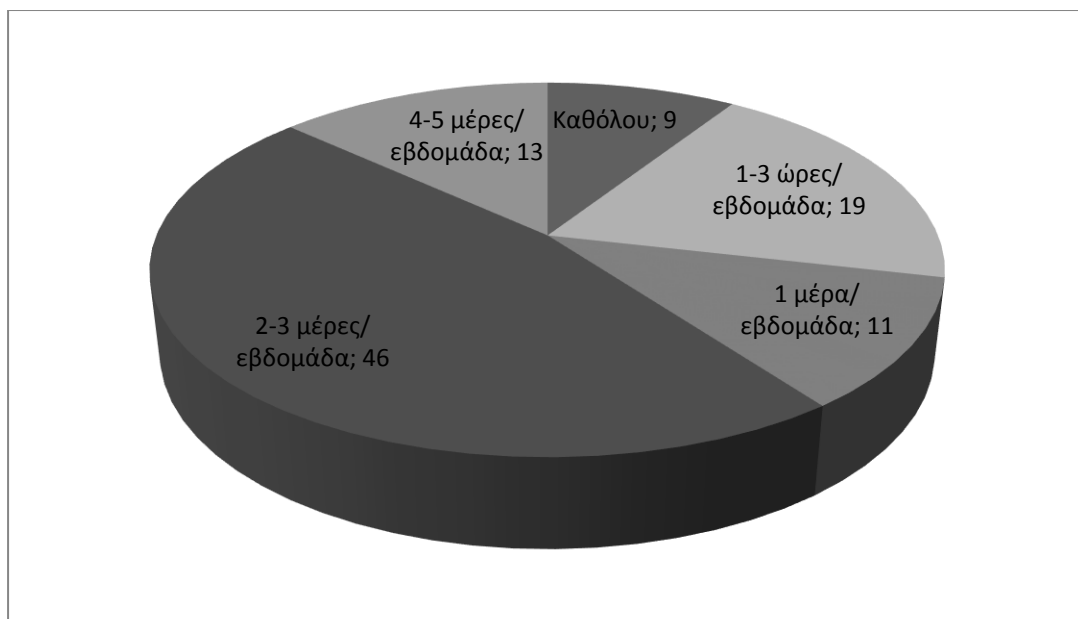
Τέλος, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τους συμμετέχοντες τέθηκε η ερώτηση του ποιος θα πρέπει να επιδιώκει την διεπιστημονική συνεργασία. Η πλειοψηφία του συνολικού δείγματος δήλωσε ότι η διεπιστημονική συνεργασία θα πρέπει να επιδιώκεται από την διοίκηση των ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΔΔΥ (82 άτομα – 67.8%), ενώ ακολουθούσαν ως απαντήσεις ο/η κοινωνικός λειτουργός (29 άτομα – 24%), ο/η εκπαιδευτικός (7 άτομα – 5.8%) και όλοι μαζί (3 άτομα – 2.5%).

1.2.Οι συμμετέχοντες στις ΣΜΕΑΕ

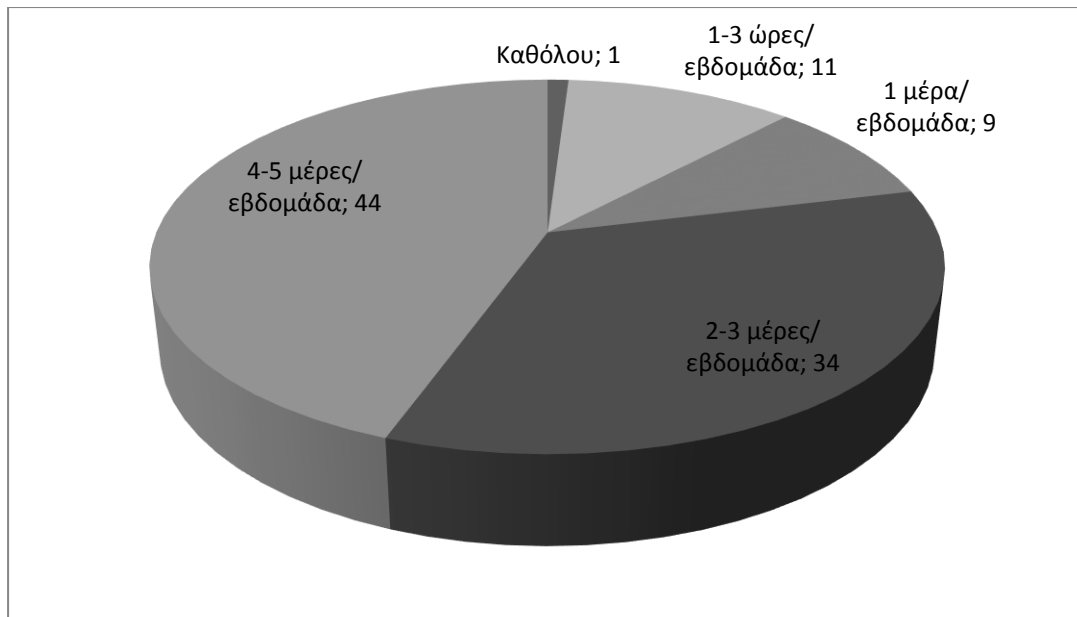
Το δείγμα από τις ΣΜΕΑΕ αποτελούταν από 98 άτομα εκ των οποίων 29 άνδρες (29.60%) και 69 γυναίκες (70.40%) με μέσο όρο ηλικίας τα 37.80 έτη ($SD = 7.44$ έτη) και 7.14 έτη ($SD = 4.24$ έτη) προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ από τους δήμους Φλώρινας (20 άτομα – 20.4%), Γρεβενών (17 άτομα – 17.3%), Καστοριάς (17 άτομα – 17.3%), Κοζάνης (24 άτομα – 24.5%) και Εορδαίας – Πτολεμαΐδας (20 άτομα 20.4%). Από το σύνολο του δείγματος το 66.7% (64 άτομα) ήταν κάτοχοι

μεταπτυχιακού διπλώματος, 20.8% είχαν τελειώσει Α.Ε.Ι. (20.8%), 8.3% είχαν τελειώσει κάποιο Α.Τ.Ε.Ι. (8.3%), από 2 άτομα είχαν διδακτορικό δίπλωμα και είχαν κάποιο δεύτερο πτυχίο (2.1%) (2 άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση).

Από το σύνολο του δείγματος από τις ΣΜΕΑΕ, το μεγαλύτερο μέρος συνεργαζόταν σε ΣΜΕΑΕ 2-3 μέρες/ εβδομάδα (46.9%), ενώ το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας που δήλωσε η πλειοψηφία ήταν 4-5 μέρες / εβδομάδα (44.9%). Στο Σχήμα 5 και 6 παρουσιάζονται αντίστοιχα οι απαντήσεις του συνολικού δείγματος στο διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ και το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα αντίστοιχα.

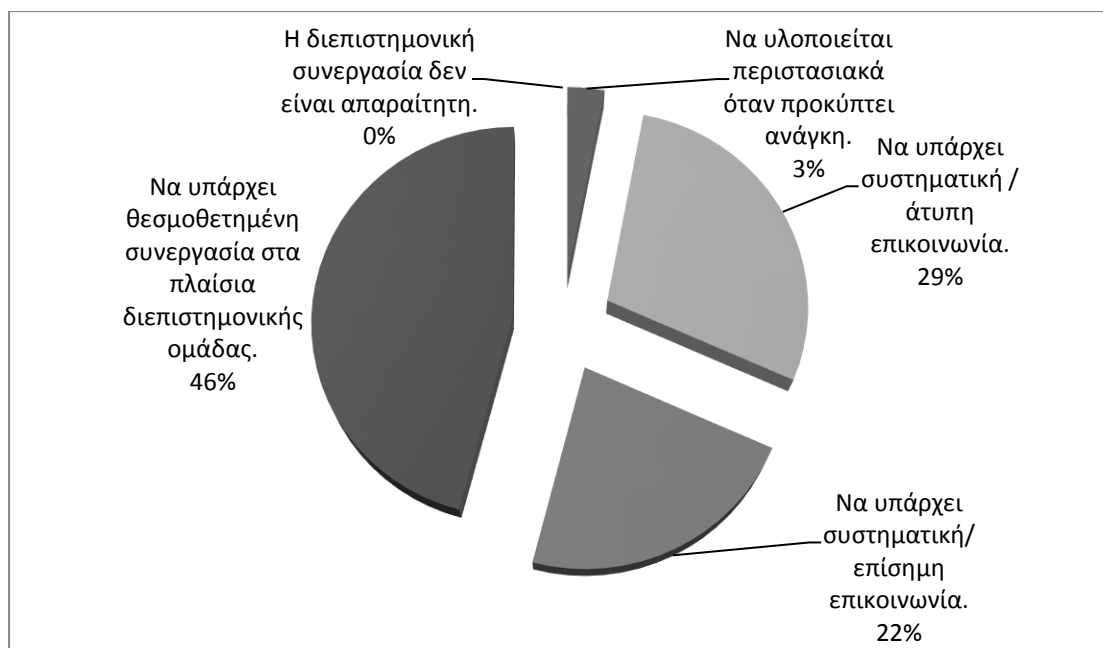


Σχήμα 5. Διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ



Σχήμα 6. Επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΣΜΕΑΕ

Οι συμμετέχοντες επίσης ρωτήθηκαν να αξιολογήσουν την διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών ως θεσμό. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε ότι πρέπει «Να υπάρχει θεσμοθετημένη συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας» (45 άτομα – 45.9%). Στο Σχήμα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλυτικά.



Σχήμα 7. Αξιολόγηση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ κοινωνικών λειτουργών-εκπαιδευτικών στις ΣΜΕΑΕ

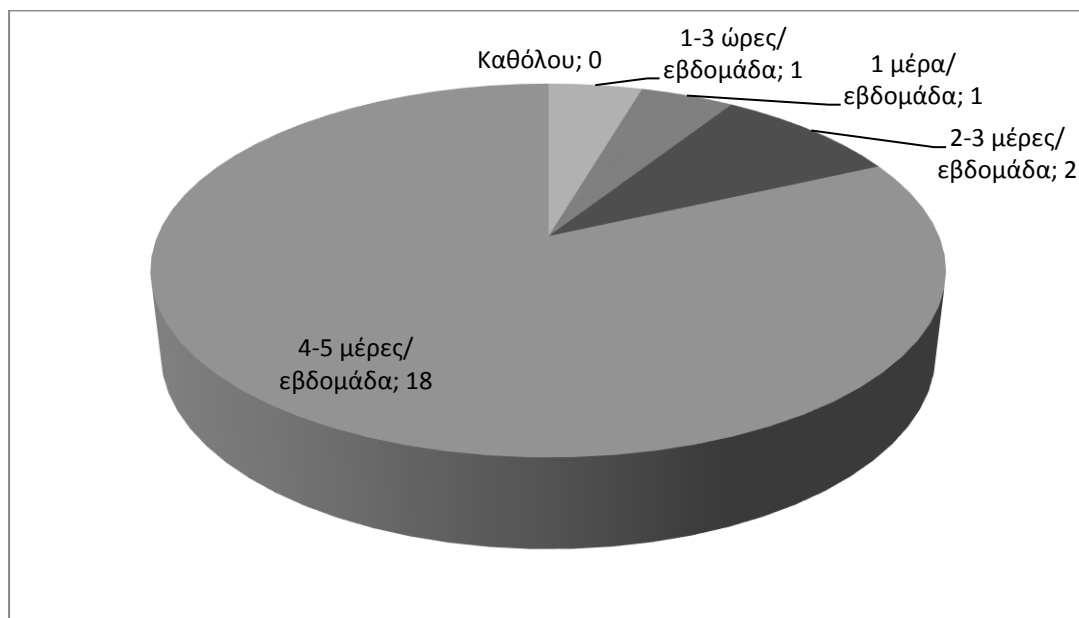
Τέλος, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τους συμμετέχοντες στις ΣΜΕΑΕ τέθηκε η ερώτηση του ποιος θα πρέπει να επιδιώκει την διεπιστημονική συνεργασία. Η πλειοψηφία του δείγματος στις ΣΜΕΑΕ δήλωσε ότι η διεπιστημονική συνεργασία θα πρέπει να επιδιώκεται από την διοίκηση των ΣΜΕΑΕ (62 άτομα – 63.3%), ενώ ακολουθούσαν ως απαντήσεις ο/η κοινωνικός λειτουργός (28 άτομα – 28.6%), ο/ η εκπαιδευτικός (6 άτομα – 6.1%) και όλοι μαζί (2 άτομα – 2%).

1.3.Οι συμμετέχοντες στα ΚΕΔΔΥ

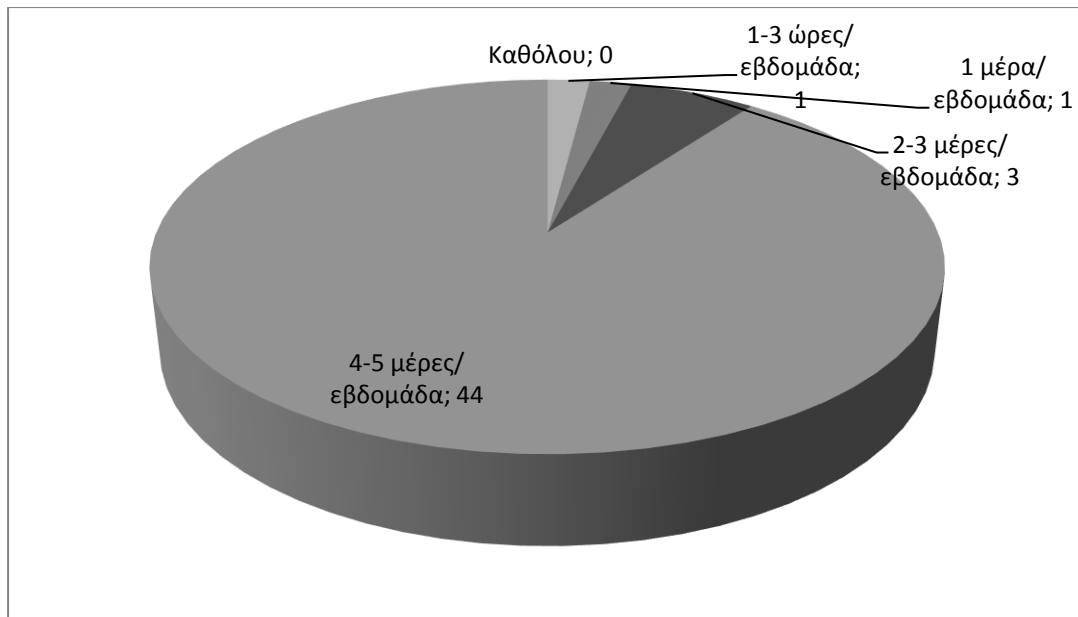
Το δείγμα από τα ΚΕΔΔΥ αποτελούταν από 22 άτομα εκ των οποίων 6 άνδρες (27.3%) και 16 γυναίκες (72.70%) με μέσο όρο ηλικίας τα 37.42 έτη ($SD = 6.73$ έτη) και 4.25 έτη ($SD = 4.09$ έτη) προϋπηρεσίας σε ΚΕΔΔΥ από τους δήμους Φλώρινας (6 άτομα – 27.3%), Γρεβενών (7 άτομα – 31.8%), Καστοριάς (5 άτομα – 22.7%) και Κοζάνης (4 άτομα – 18.2%). Από το σύνολο του δείγματος το 59.1% (13 άτομα) ήταν

κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 31.8% είχαν πτυχίο Α.Ε.Ι. (7 άτομα) και από 1 άτομο είχαν πτυχίο Α.Τ.Ε.Ι. και διδακτορικό δίπλωμα (4.5%).

Από το σύνολο του δείγματος από τα ΚΕΔΔΥ, το μεγαλύτερο μέρος συνεργαζόταν σε ΚΕΔΔΥ 4-5 μέρες/ εβδομάδα (81.8%), ενώ το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας που δήλωσαν η πλειοψηφία ήταν 4-5 μέρες / εβδομάδα (77.3%). Στο Σχήμα 8 και 9 παρουσιάζονται αντίστοιχα οι απαντήσεις του συνολικού δείγματος στο διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε ΚΕΔΔΥ και το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα αντίστοιχα.

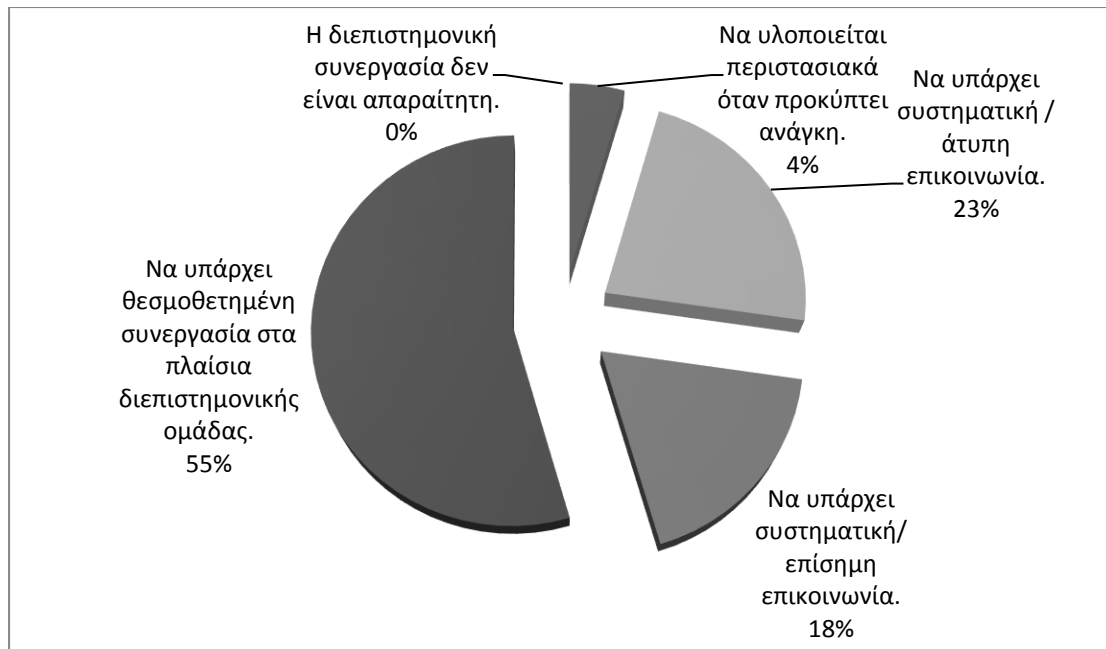


Σχήμα 8. Διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε δείγμα από ΚΕΔΔΥ



Σχήμα 9. Επιθυμητό διάστημα συνεργασίας ανά εβδομάδα σε δείγμα από ΚΕΔΔΥ

Οι συμμετέχοντες επίσης ρωτήθηκαν να αξιολογήσουν την διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών ως θεσμό. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε ότι πρέπει «Να υπάρχει θεσμοθετημένη συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας» (12 άτομα – 54.5%). Στο Σχήμα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλυτικά.



Σχήμα 10. Αξιολόγηση της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ κοινωνικών λειτουργών-εκπαιδευτικών στα ΚΕΔΔΥ

Τέλος, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τους συμμετέχοντες στα ΚΕΔΔΥ τέθηκε η ερώτηση του ποιος θα πρέπει να επιδιώκει την διεπιστημονική συνεργασία. Η πλειοψηφία του δείγματος στα ΚΕΔΔΥ δήλωσε ότι η διεπιστημονική συνεργασία θα πρέπει να επιδιώκεται από την διοίκηση των ΚΕΔΔΥ (19 άτομα – 86%), ενώ από ένα άτομο δήλωσε τον/ την κοινωνική λειτουργό, τον/ την εκπαιδευτικό και όλους τους παραπάνω.

2. Εργαλεία

Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας. Η Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας (Modified Index of Interdisciplinary Collaboration – MIIC) των Parker Oliver et al. (2007) προέρχεται από την Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας (Index of Interdisciplinary Collaboration) της Bronstein (2002) και αξιολογεί τις απόψεις για τη συνεργασία μέσα σε μία διεπιστημονική ομάδα. Αποτελείται από 42 ερωτήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα και 5= Συμφωνώ απόλυτα) εκ των οποίων οι 12

βαθμολογούνται αντίστροφα (4, 5, 7, 11, 12, 17, 21, 23, 26, 33, 36, 41). Οι 42 ερωτήσεις κατανέμονται σε πέντε παράγοντες: αλληλεξάρτηση (ερωτήσεις 1 έως 13), ευελιξία (ερωτήσεις 20 έως 24), νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες (ερωτήσεις 14 έως 19), συλλογική κυριότητα των στόχων (ερωτήσεις 25 έως 32) και αντανάκλαση στη διαδικασία (ερωτήσεις 33 έως 42). Το MHC έχει εμφανίσει γενικά ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Parker Oliver et al. 2007).

3. Διαδικασία μετάφρασης

Όπως αναφέρθηκε, ένας από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν να προσαρμοστεί η Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας στα ελληνικά. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκε η διαδικασία μετάφρασης με δυο μεταφραστές, όπου ο πρώτος μετέφρασε το αγγλικό ερωτηματολόγιο στα ελληνικά και ο δεύτερος ξαναμετέφρασε στα αγγλικά το ελληνικό από τον πρώτο μεταφραστή ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αποκλίσεις.

4. Διαδικασία συμπλήρωσης

Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Το τελικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω email σε ή αναρτήθηκε σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και ένα μεγάλο μέρος μοιράστηκε προσωπικά σε εργαζομένους σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

5. Διαδικασία αναλύσεων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας των κλιμάκων έγινε έλεγχος με το δείκτη α του Cronbach. Για τις συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson r . Για τον έλεγχο της ικανότητας πρόβλεψης μίας εξαρτημένης μεταβλητής

από μία σειρά ανεξάρτητων χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, ενώ για την διαπίστωση διαφορών μεταξύ ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Κεφάλαιο 5:

Αποτελέσματα

1. Αξιοπιστία και μέσοι όροι παραγόντων

Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha για όλες τις κλίμακες και τους παράγοντες στους οποίους κάποιες απ' αυτές χωρίζονταν. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής α ήταν γενικά ικανοποιητικοί. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι δείκτες Cronbach's alpha και μέσοι όροι των παραγόντων (για το συνολικό δείγμα, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ ξεχωριστά).

Πίνακας 1

Δείκτες Cronbach's alpha και μέσοι όροι παραγόντων (για το συνολικό δείγμα, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ ξεχωριστά)

	Cronbach's alpha	Συνολικό δείγμα M = 4.02 (SD = .61)	ΣΜΕΑΕ M = 4.00 (SD = .56)	ΚΕΔΔΥ M = 4.12 (SD = .82)
Αλληλεξάρτηση	.843			
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	.732	M = 3.83 (SD = .62)	M = 3.83 (SD = .59)	M = 3.84 (SD = .74)
Ευελιξία	.618	M = 3.97 (SD = .64)	M = 3.92 (SD = .61)	M = 4.20 (SD = .72)
Συλλογική κυριότητα στόχων	.741	M = 3.62 (SD = .51)	M = 3.66 (SD = .43)	M = 3.43 (SD = .76)
Αντανάκλαση στη διαδικασία	.790	M = 3.89 (SD = .56)	M = 3.89 (SD = .50)	M = 3.88 (SD = .82)

2. Συσχετίσεις

Για να βρεθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μας ενδιέφεραν (παράγοντες Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας, δημογραφικά στοιχεία κτλ.) πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τον δείκτη Pearson r. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ όλων των παραγόντων της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας υπήρχε αλληλοσυσχέτιση. Ακόμη, οι παράγοντες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας βρέθηκαν να συσχετίζονται με το εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας και το επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας. Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν βρέθηκε να συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με κάποια από τις παραπάνω μεταβλητές. Όλες οι συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό που αναφέρονται παραπάνω ήταν θετικές. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια για το συνολικό δείγμα, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ και παρουσιάζονται στον Πίνακα 2,3 και 4 αντίστοιχα.

Πίνακας 2

Ανάλυση συσχετίσεων για το συνολικό δείγμα

	Αλληλεξάρτηση	Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	Ευελιξία	Συλλογική κυριότητα στόχων	Αντανάκλαση στη διαδικασία	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας	Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας
Αλληλεξάρτηση	1	.646***	.617***	.587***	.708***	-.008	.074	.407***	.422**
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες		1	.548***	.611***	.611***	-.094	-.056	.468***	.429***
Ευελιξία			1	.489***	.549***	-.61	.025	.388***	.371***
Συλλογική κυριότητα στόχων				1	.743***	-.088	-.040	.287**	.405***
Αντανάκλαση στη διαδικασία					1	.015	.097	.413***	.490***
Ηλικία						1	.284*	.065	.101
Χρόνια προϋπηρεσίας							1	-.114	-.061
Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας								1	.719**
Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας									1

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Πίνακας 3
 Ανάλυση συσχετίσεων για τις ΣΜΕΑΕ

	Αλληλεξάρτηση	Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	Ευελιξία	Συλλογική κυριότητα στόχων	Αντανάκλαση στη διαδικασία	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας	Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας
Αλληλεξάρτηση	1	.602***	.551***	.446***	.626***	.000	.087	.365***	.330**
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες		1	.526***	.561***	.620***	-.107	-.077	.500***	.398***
Ευελιξία			1	.420***	.456***	-.073	.048	.388***	.371***
Συλλογική κυριότητα στόχων				1	.645***	-.058	-.139	.367***	.365***
Αντανάκλαση στη διαδικασία					1	.072	.127	.434***	.434***
Ηλικία						1	.249*	.062	.144
Χρόνια προϋπηρεσίας							1	-.025	-.007
Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας								1	.729**
Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας									1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 4

Ανάλυση συσχετίσεων για τα ΚΕΔΔΥ

	Αλληλεξάρτηση	Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	Ευελιξία	Συλλογική κυριότητα στόχων	Αντανάκλαση στη διαδικασία	Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας	Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας
Αλληλεξάρτηση	1	.773***	.808***	.925***	.885***	-.039	.231	.770***	.852**
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες		1	.645**	.769***	.774***	-.024	.167	.679**	.671**
Ευελιξία			1	.807***	.829***	-.014	.171	.676**	.551**
Συλλογική κυριότητα στόχων				1	.940***	-.239	.184	.668**	.882***
Αντανάκλαση στη διαδικασία					1	-.222	.051	.706***	.864***
Ηλικία						1	.504*	.271	-.262
Χρόνια προϋπηρεσίας							1	.130	.053
Εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας								1	.576*
Επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας									1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3. Αναλύσεις t-test

Για να δούμε εάν μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ και σε ΚΕΔΔΥ υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ των εργαζόμενων εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ και σε ΚΕΔΔΥ υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς του παράγοντες της συλλογικής κυριότητας στόχων και της αντανάκλασης στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, για τη συλλογική κυριότητα στόχων έχουμε $t(117) = 8.695, p = .004$, με τους εκπαιδευτικούς στις ΣΜΕΑΕ ($M = 3.67, SD = .43$) να υπάρχει μεγαλύτερη συλλογικότητα στόχων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στα ΚΕΔΔΥ ($M = 3.43, SD = .76$), ενώ για την αντανάκλαση στη διαδικασία έχουμε $t(117) = 9.939, p = .002$, με τους εκπαιδευτικούς στις ΣΜΕΑΕ ($M = 3.89, SD = .50$) να υπάρχει μεγαλύτερη συλλογικότητα στόχων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στα ΚΕΔΔΥ ($M = 3.88, SD = .82$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5

Ανάλυση t-test ως προς τους παράγοντες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας μεταξύ εργαζόμενων εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ

		M	SD	t	p
Αλληλεξάρτηση	ΣΜΕΑΕ	4.00	.56	2.195	ns
	ΚΕΔΔΥ	4.12	.82		
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	ΣΜΕΑΕ	3.83	.59	.006	ns
	ΚΕΔΔΥ	3.84	.74		
Ευελιξία	ΣΜΕΑΕ	3.92	.61	1.987	ns
	ΚΕΔΔΥ	4.20	.72		

Συλλογική κυριότητα στόχων	ΣΜΕΑΕ	3.66	.43	8.695	.004
	ΚΕΔΔΥ	3.43	.76		
Αντανάκλαση στη διαδικασία	ΣΜΕΑΕ	3.89	.50	9.939	.002
	ΚΕΔΔΥ	3.88	.82		

4. Ιεραρχική Ανάλυση παλινδρόμησης

Για να κατανοηθεί το επιθυμητό εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας του/ της εκπαιδευτικού στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ με τον/ την κοινωνικό/ή λειτουργό πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές προστέθηκαν σε δύο βήματα στο πρώτο βήμα χρησιμοποιήθηκαν δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας), ενώ στο δεύτερο βήμα προστέθηκαν οι παράγοντες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας (αλληλεξάρτηση, νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες, ευελιξία, συλλογική κυριότητα στόχων και αντανάκλαση στη διαδικασία). Το μοντέλο εξετάστηκε για το συνολικό δείγμα, το δείγμα από τις ΣΜΕΑΕ και το δείγμα από τα ΚΕΔΔΥ ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα για το συνολικό δείγμα έδειξαν μη στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου στο πρώτο βήμα και στατιστική σημαντικότητα στο δεύτερο, συγκεκριμένα $R^2 = .017$, $F(3, 109) = .637$, $p > .05$ και $R^2 = .302$, $F(8, 104) = 5.625$, $p = .000$. Επομένως, το σύνολο των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να προβλέψουν το 30.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή του επιθυμητού εβδομαδιαίου διαστήματος συνεργασίας. Ωστόσο, από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών καμία δεν φάνηκε να συνεισφέρει από μόνη σε στατιστικά

σημαντικό βαθμό στην πρόβλεψη της εξαρτημένης. Τα αποτελέσματα για το συνολικό δείγμα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας για το συνολικό δείγμα

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Βήμα 1			
Φύλο	.086	.234	.039
Ηλικία	.019	.015	.139
Χρόνια προϋπηρεσίας	-.018	.023	-.078
Βήμα 2			
Φύλο	.142	.203	.064
Ηλικία	.024	.013	.181
Χρόνια προϋπηρεσίας	-.025	.020	-.110
Αλληλεξάρτηση	.099	.213	.057
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	.276	.193	.166
Ευελιξία	.151	.180	.096
Συλλογική Κυριότητα Στόχων	.143	.255	.069
Αντανάκλαση στην διαδικασία	.451	.257	.246

$R^2 = .017$, $F(3, 109) = .637$, $p > .05$ (Βήμα 1), $R^2 = .302$, $F(8, 104) = 5.625$, $p = .000$ (Βήμα 2), Διαφορά $R^2 = .285$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Τα αποτελέσματα για το δείγμα από τις ΣΜΕΑΕ έδειξαν μη στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου στο πρώτο βήμα και στατιστική σημαντικότητα στο δεύτερο, συγκεκριμένα $R^2 = .023$, $F(3, 90) = .761$, $p > .05$ και $R^2 = .310$, $F(8, 85) = 4.774$, $p = .000$. Επομένως, το σύνολο των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να προβλέψουν το 31% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή του επιθυμητού εβδομαδιαίου διαστήματος συνεργασίας για το δείγμα από τις ΣΜΕΑΕ. Από το σύνολο των μεταβλητών η ηλικία φάνηκε να συνεισφέρει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό συγκριτικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές με σχέση

θετικής συσχέτισης, δηλαδή όσο αυξανόταν η ηλικία τόσο αυξανόταν η επιθυμία για περισσότερη εβδομαδιαία συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον κοινωνικό λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ. Τα αποτελέσματα για τις ΣΜΕΑΕ παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας για το δείγμα από τις ΣΜΕΑΕ

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Βήμα 1			
Φύλο	.060	.265	.026
Ηλικία	.023	.016	.166
Χρόνια προϋπηρεσίας	-.011	.026	-.044
Βήμα 2			
Φύλο	.243	.234	.106
Ηλικία	.031	.015	.221*
Χρόνια προϋπηρεσίας	-.010	.024	-.041
Αλληλεξάρτηση	.011	.236	.006
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	.379	.228	.220
Ευελιξία	.176	.200	.103
Συλλογική Κυριότητα	.313	.304	.132
Στόχων			
Αντανάκλαση στην διαδικασία	.396	.294	.195

$R^2 = .023$, $F(3, 90) = .761$, $p > .05$ (Βήμα 1), $R^2 = .310$, $F(8, 85) = 4.774$, $p = .000$ (Βήμα 2), Διαφορά $R^2 = .287$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Τα αποτελέσματα για το δείγμα από τα ΚΕΔΔΥ έδειξαν μη στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου στο πρώτο βήμα και στατιστική σημαντικότητα στο δεύτερο, συγκεκριμένα $R^2 = .162$, $F(3, 14) = .465$, $p > .05$ και $R^2 = .946$, $F(8, 9) = 19.657$, $p = .000$. Επομένως, το σύνολο των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να προβλέψουν το 94.6% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή του επιθυμητού εβδομαδιαίου διαστήματος συνεργασίας για το δείγμα από τα

ΚΕΔΔΥ. Από το σύνολο των ανεξάρτητων μεταβλητών στο σύνολο στο δεύτερο βήμα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό φάνηκαν να συνεισφέρουν η αλληλεξάρτηση, οι νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες, η ευελιξία και η αντανάκλαση στη διαδικασία. Συγκεκριμένα, η αλληλεξάρτηση και η αντανάκλαση στη διαδικασία φάνηκε να συνεισφέρουν θετικά στην πρόβλεψη της εβδομαδιαίας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στα ΚΕΔΔΥ, ενώ οι νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες και η ευελιξία αρνητικά. Τα αποτελέσματα για τα ΚΕΔΔΥ παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας για το δείγμα από τα ΚΕΔΔΥ

Προβλεπτικός παράγοντας	B	SE B	β
Βήμα 1			
Φύλο	.185	.347	.138
Ηλικία	-.032	.025	-.383
Χρόνια προϋπηρεσίας	.044	.040	.319
Βήμα 2			
Φύλο	.199	.121	.148
Ηλικία	.007	.009	.086
Χρόνια προϋπηρεσίας	.018	.015	.132
Αλληλεξάρτηση	.612	.210	.691**
Νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες	-.345	.109	-.368**
Ευελιξία	-.988	.186	-1.284***
Συλλογική Κυριότητα Στόχων	.257	.236	.292
Αντανάκλαση στην διαδικασία	1.061	.205	1.321**

$R^2 = .162$, $F(3, 14) = .465$, $p > .05$ (Βήμα 1), $R^2 = .946$, $F(8, 9) = 19.657$, $p = .000$ (Βήμα 2), Διαφορά $R^2 = .784$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στον τομέα της σχολικής κοινωνικής εργασίας που αποτελεί μία από τις παλαιότερες παγκοσμίως ειδικότητες χρονολογούμενη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Kelly, 2008). Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίοι και συναντώνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κανδυλάκη, 2009). Στην εργασία αυτή από το σύνολο των ρόλων των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, μας απασχολούν οι δομές των ΣΜΕΑΕ και των ΚΕΔΔΥ, και ειδικότερα η εικόνα και η αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς στις δομές αυτές καθώς και η συνεργασία τους στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας. Για το λόγο αυτό και χρησιμοποιήθηκε η Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας, καθώς και μία σειρά ερωτήσεων που διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ για την συνεργασία τους με τους κοινωνικούς λειτουργούς στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας.

1. Συγκρίνοντας τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ

Στο σύνολο του δείγματος (δηλαδή τους εκπαιδευτικούς) τέθηκαν μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την καθημερινή πρακτική και τις κρίσεις τους για τη διεπιστημονική συνεργασία, οι οποίες αναλύθηκαν ως προς το σύνολο του δείγματος, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ ξεχωριστά. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το εβδομαδιαίο διάστημα συνεργασίας τους με τους κοινωνικούς λειτουργούς στις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ, καθώς και για το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας. Για το σύνολο του δείγματος οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές φάνηκαν να ταυτίζονται, δηλαδή το πραγματικό και επιθυμητό διάστημα συνεργασίας κυμαινόταν σε «4-5

μέρες/ εβδομάδα». Αντίθετα, όταν τα δεδομένα για τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ αναλύθηκαν ξεχωριστά φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές. Για τις ΣΜΕΑΕ το 46.9% του δείγματος δήλωσε ότι συνεργαζόταν σε ΣΜΕΑΕ και στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας 2-3 μέρες/ εβδομάδα, ενώ το 44.9% δήλωσε ότι το επιθυμητό διάστημα εργασίας ήταν 4-5 μέρες/ εβδομάδα. Αντίθετα για τα ΚΕΔΔΥ, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο ερωτήσεις ήταν ίδιες, δηλαδή 4-5 μέρες/ εβδομάδα. Η διαφορά αυτή για τις ΣΜΕΑΕ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού δεν είναι πάντα ξεκάθαρος στους υπόλοιπους επαγγελματίες, γεγονός που τους προσδίδει ένα περιορισμένο ρόλο, αρμοδιότητες και δράσεις (Κασσέρη, 2014). Ίσως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέποντας τη σημασία της δράσης του κοινωνικού λειτουργού στην καθημερινή πρακτική στις ΣΜΕΑΕ, επιζητούν οι ίδιοι περαιτέρω συνεργασία μαζί τους.

Παρά την παραπάνω διαφορά μεταξύ ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ, υπήρχαν άλλοι δύο παράγοντες που οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ φάνηκε να συγκλίνουν. Τόσο οι εκπαιδευτικοί στις ΣΜΕΑΕ όσο και οι εκπαιδευτικοί στα ΚΕΔΔΥ δήλωσαν ότι μεταξύ αυτών και των κοινωνικών λειτουργών θα πρέπει να υπάρχει θεσμοθετημένη συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας, η οποία και θα πρέπει να επιδιώκεται από τη διοίκηση των ΣΜΕΑΕ και των ΚΕΔΔΥ. Από τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιστημονική κατάρτιση των κοινωνικών λειτουργών και επιζητούν την μεταξύ τους συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας (Χατζηπέμος, 2001). Ακόμη, φαίνεται να θεωρούν ότι η μεταξύ τους συνεργασία θα πρέπει να είναι θεσμοθετημένη και να είναι υψίστης σημασίας ο ρόλος της διοίκησης των ΣΜΕΑΕ ή των ΚΕΔΔΥ, η οποία και θα πρέπει να ορίζει και να εφαρμόζει την συνεργασία αυτή.

Από τα κύρια σημεία της εργασίας αυτής ήταν η χρήση της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας. Για το λόγο αυτό προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ μεταξύ των συνιστώσων της κλίμακας μέσω t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό υπήρχαν στην συνιστώσα των συλλογικών στόχων και στη συνιστώσα της αντανάκλασης στη διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί στις ΣΜΕΑΕ φάνηκε να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς στα ΚΕΔΔΥ. Στις συνιστώσες της αλληλεξάρτησης, των νεοδημιουργηθέντων δραστηριοτήτων και της ευελιξίας δεν φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. Οι διαφορές αυτές ίσως να οφείλονται στο γεγονός ότι εφόσον στις ΣΜΕΑΕ τα παιδιά και οι οικογένειες που καλούνται να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί και για τις οποίες καλούνται να συνεργαστούν στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας είναι οι ίδιες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ότι στα ΚΕΔΔΥ, ίσως κατορθώνουν να αποκτήσουν μία περισσότερο «πελατοκεντρική» προσέγγιση με συμμερισμό της ευθύνης κατά την επίτευξη κοινών στόχων, έχοντας κοινό σχεδιασμό, ορισμό, ανάπτυξη και επίτευξη στόχων, αλλά και να δίνουν περισσότερη προσοχή στη διαδικασία της συνεργασίας, συζητώντας για τις επαγγελματικές τους σχέσεις και διαδικασίες και λαμβάνοντας υπόψιν τους την ανατροφοδότηση που προσλαμβάνουν από τις επαγγελματικές τους σχέσεις (Bronstein, 2003).

2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία για διεπιστημονική συνεργασία

Πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης ώστε να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εβδομαδιαία συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων για την ομάδα των εκπαιδευτικών των ΣΜΕΑΕ και των ΚΕΔΔΥ ήταν αρκετά διαφοροποιημένα μεταξύ τους. Στο πρώτο βήμα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης όπου χρησιμοποιήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία μόνο (ηλικία, φύλο και χρόνια προϋπηρεσίας), το μοντέλο δεν εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα και στις δύο περιπτώσεις.

Στο δεύτερο βήμα όταν προστέθηκαν οι συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας, και στις δύο περιπτώσεις το μοντέλο εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα. Παρά τη στατιστική σημαντικότητα και στις δύο περιπτώσεις, τα μοντέλα εμφάνισαν αρκετά διαφορετική συμπεριφορά, καθώς στην περίπτωση των ΣΜΕΑΕ η μόνη μεταβλητή που εμφάνιζε στατιστική σημαντικότητα ήταν η ηλικία, ενώ στην περίπτωση των ΚΕΔΔΥ στατιστική σημαντικότητα εμφάνισαν η αλληλεξάρτηση, οι νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες, η ευελιξία και η αντανάκλαση στη διαδικασία. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η προβλεπτική αξία της πρώτης περίπτωση ανερχόταν στο 31% ενώ της δεύτερης στο 94.6%.

Η διαφορετική αυτή συμπεριφορά των δειγμάτων ίσως να οφείλεται στο καθεστώς συνεργασίας μεταξύ των δύο δειγμάτων (ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ). Στις ΣΜΕΑΕ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί δουλεύουν με τα ίδια άτομα (παιδιά και οικογένειες) για σχετικά σταθερό χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό μπορεί να έχουν αναπτύξει σταθερούς διαύλους διεπιστημονικής

συνεργασίας, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολο να αλλάξουν ή να επηρεαστούν. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί στα ΚΕΔΔΥ καλούνται συχνά να εργαστούν με διαφορετικά άτομα (παιδιά και οικογένειες) γεγονός που τους δημιουργεί συνεχώς ανάγκες για καινούργια πλαίσια διεπιστημονικής συνεργασίας. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΔΔΥ πιθανόν έχουν περισσότερους λόγους να επιζητούν, να επιθυμούν και να ανακαλύπτουν τρόπους καλύτερης συνεργασίας με τους κοινωνικούς λειτουργούς. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών στα ΚΕΔΔΥ για περισσότερη διεπιστημονική συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς πιθανόν να πηγάζει από το γεγονός οι στόχοι τους να βοηθήσουν τα παιδιά και τους γονείς τους είναι κοινοί και επομένως μεταξύ τους υπάρχει αλληλεξάρτηση ώστε να τους επιτύχουν. Ακόμη, οι συνεχώς διαφορετικές ανάγκες που προκύπτουν οδηγούν σε νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν αν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι ευέλικτοι ως προς τους τρόπους επίτευξης της διεπιστημονικής συνεργασίας. Φυσικά, οι κοινοί στόχοι και η επιθυμία για διεπιστημονική συνεργασία δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί και να οι εκπαιδευτικοί δεν έδιναν την δέουσα προσοχή στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους κοινωνικούς λειτουργούς και να δεν την θεωρούσαν σημαντική, γεγονός που φαίνεται από την αντανάκλαση στη διαδικασία. Συμπερασματικά, στους εκπαιδευτικούς των ΚΕΔΔΥ είναι πιθανόν η επιθυμία για διεπιστημονική συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς να παραμένει απτόητη και χρησιμοποιούν τις συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας.

2. Συμπεράσματα για την Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας στο δείγμα

Ως γενικό συμπέρασμα για τις συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο για τις ΣΜΕΑΕ όσο και για ΚΕΔΔΥ οι μέσοι όροι όλων των συνιστωσών ήταν αρκετά υψηλοί (ανώτεροι του μέσου όρου). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και των ΣΜΕΑΕ και των ΚΕΔΔΥ στην πλειοψηφία τους αλληλεπιδρούν με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων (αλληλεξάρτηση), συνεργάζονται μεταξύ τους σε δράσεις και προγράμματα (νεοδημιουργηθέντες επαγγελματικές δραστηριότητες), ξεπερνούν την τυχόν σύγκυση των επαγγελματικών τους ορίων και επιδιώκουν παραγωγικούς συμβιβασμούς (ευελιξία), συμμερίζονται την ευθύνη κατά την επίτευξη ενός στόχου (συλλογική κυριότητα στόχων) και δίνουν την πρέπουσα προσοχή στην συνεργασία τους θεωρώντας σημαντική την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους συνεργάτες τους (αντανάκλαση στη διαδικασία).

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων για όλο το δείγμα, τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ ξεχωριστά. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τόσο για τις ΣΜΕΑΕ όσο και για τα ΚΕΔΔΥ μεταξύ όλων των συνιστωσών της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας υπήρχαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του ότι οι συνιστώσες αυτές αποτελούν προαπαιτούμενο της βέλτιστης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών τόσο στις ΣΜΕΑΕ όσο και στα ΚΕΔΔΥ (Bronstein, 2003; Coutourier et al., 2008). Η αύξηση ή μείωση της μίας συνιστώσας συνδέεται με την αύξηση ή μείωση αντίστοιχα κάποιας άλλης συνιστώσας. Επομένως, η διεπιστημονική συνεργασία δεν είναι μονοπαραγοντική, αλλά αποτέλεσμα

προσπαθειών από όλους τους εμπλεκόμενους σε πολλές και διαφορετικές κατευθύνσεις και τομείς. Αξίζει, επίσης να σημειωθεί ότι τόσο στο δείγμα των ΣΜΕΑΕ όσο και των ΚΕΔΔΥ βρέθηκε ότι όλες οι συνιστώσες της Τροποποιημένης Κλίμακας Διεπιστημονικής Συνεργασίας συσχετίζονταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και θετικά με το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας. Επιπλέον, παρά το τι θα περίμενε κανείς η προϋπηρεσία δεν φάνηκε να συσχετίζεται με καμία από τις συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας. Επομένως, ανεξαρτήτως του εάν κάποιος εκπαιδευτικός ή κοινωνικός λειτουργός είναι «καινούργιος ή παλιός» στο επάγγελμα δεν συνδέεται με κάποιο τρόπο με την στάση του και την επιδίωξη της διεπιστημονικής συνεργασίας.

Έναν ακόμη παράγοντα που προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε είναι το επιθυμητό διάστημα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης, η οποία έδειξε ότι από μόνες τους οι μεταβλητές που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) δεν μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα στατιστικά σημαντικό μοντέλο. Αντίθετα, όταν προστέθηκαν οι συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας το μοντέλο εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα και δυνατότητα πρόβλεψης ενός σημαντικού ποσοστού της διακύμανσης του επιθυμητού εβδομαδιαίου διαστήματος συνεργασίας. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν παρόμοια τόσο στην περίπτωση των ΣΜΕΑΕ όσο και των ΚΕΔΔΥ. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη του ότι το κατά πόσο κάποιος επιδιώκει την συχνότητα της συνεργασίας εξαρτάται από τις συνιστώσες της διεπιστημονικής συνεργασίας.

3. Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Παρά τα σημαντικά συμπεράσματα που καταφέραμε να εξάγουμε για την συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας στις ΣΜΕΑΕ και στα ΚΕΔΔΥ, η εργασία αυτή έχει και κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, θα πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι το δείγμα των ΣΜΕΑΕ και των ΚΕΔΔΥ δεν ήταν παρόμοιο αριθμητικά, με το δείγμα των ΚΕΔΔΥ να είναι σημαντικά μικρότερο από αυτό των ΣΜΕΑΕ. Αυτό ίσως αποτελεί έναν περιορισμό ως προς την εμπιστοσύνη που μπορούμε να δείξουμε στις διαφορές μεταξύ των δύο δομών. Ένα μεγαλύτερο δείγμα μπορεί να προσφέρει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον πληθυσμό, ενώ ένα μικρό δείγμα (όπως στην περίπτωση των ΚΕΔΔΥ) είναι αρκετά περιοριστικό ως προς τις δυνατότητες που μας προσφέρει, ειδικά στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναζητηθεί μεγαλύτερο δείγμα από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας και ίσως και από άλλες δομές που απασχολούνται οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στην Ελλάδα ώστε να έχουμε την δυνατότητα να διατυπώσουμε συμπεράσματα με μεγαλύτερη σιγουριά.

Ακόμη, η Τροποποιημένη Κλίμακα Διεπιστημονικής Συνεργασίας ήταν η πρώτη φορά που εφαρμοζόταν σε ελληνικό πληθυσμό και επομένως δεν μπορούσαμε να προβούμε σε συγκεκριμένες προβλέψεις για τις απαντήσεις του δείγματος. Ίσως κάποιες ερωτήσεις θα ήταν καλό να εξεταστούν εάν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα και στο πλαίσιο άσκησης της εργασίας του κοινωνικού λειτουργού. Περαιτέρω έρευνα θα μπορέσει να προσφέρει μια πιο εμπειριστατωμένη κλίμακα.

Τέλος, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συνδυάσει την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα. Δεν αρκεί απλά να ζητήσουμε από εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν

την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να μπορούμε να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας μέσα από μη συμμετοχική παρατήρηση. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών κοινωνικών λειτουργών στα πλαίσια της διεπιστημονικής ομάδας.

Βιβλιογραφία

Alderson, J. (1912). Models of school social work practice. In R. Sarri & F. Maple (Eds), *The school in the community* (pp. 57-64). Washington, DC: National Association of Social Workers.

Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists and counselors. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 26(3), 151-163.

Allen-Meares, P. (1993). Pull and push: Clinical or macro interventions in schools. *Social Work in Education*, 15(1), 3-5.

Altshuler, S. J. & Kopels, S. (2003). Advocating in schools for children with disabilities: What's new with IDEA? *Social Work: A Journal of the National Association of Social Workers*, 48(3), 320-329.

Anastasiou, D. & Keller, C. (2010). Special education in Finland: A system beyond the uniformity of a globalized ideal. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 155-167.

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research*, 26, 113-126.

Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297-307.

Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.

Canatselis, M. & Willis, M. (2012). A social workers guide to working in schools. *Australian Association of Social Workers*. Ανακτήθηκε από <https://www.aasw.asn.au/document/item/3153>.

Constable, R. (2008). *The role of the school social worker*. Loyola University: Chicago.

Constable, R., Kuzmickaite, D., Harrison, W. D. & Volkmann, L. (1999). The emergent role of the school social worker in Indiana. *School Social Work Journal*, 24(1), 1-14.

Costin, L. (1973). School social work practice: A new model. *Social Work*, 20, 135-139.

Couturier, Y., Gagnon, S. & Etheridgem F. (2008). The interdisciplinary condition of work in relational professions of the health and social care field: A theoretical standpoint. *Journal of Interprofessional Care*, 22(4), 341-351.

Crouch, R. C. (1981). Job description: School social worker (Special Education). *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 3(2), 59-61.

Δημητρίου, Ι., Κόσμου, Α. & Κυριαζή, Δ. Β. (2014). *Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου*. Διπλωματική εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Σχολή Επαγγελματιών Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ. (2009). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας – Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική – ολιστική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζουμά, Β., Κάκαλη, Ε. & Κολλάτου, Α. (2015). *Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας*. Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Ζωγράφου, Α. (1990). Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία*, 17, 9-32.

Eurydice (2003). *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org/>.

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

Frey, A. & George-Nichols, N. (2003). Intervention practices for students with emotional and behavioral disorders: Using research to inform school social work practice. *Children & Schools*, 25(2), 97-104.

Garrett, K. (2006). Making the case for school social work. *Children & Schools. A Journal of the National Association of the Social Workers*, 28(2), 115-151.

Gleason, A. (2007). *A survey of old testament introduction*. Chicago: Moody Publishers.

Higy, C., Haberkorn, J., Pope, N. & Gilmore, T. (2012). The role of school social workers from the perspective of school administration interns: A pilot study in rural North Carolina. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 8-15.

Huxtable, M. (1998). School social work: An international profession. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 20(2), 95-109.

International Federation of Social Workers (2014). *Global definition of social work profession*. Ανακτήθηκε από <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>.

Καλλινικάκη, Θ. (2012). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία – Δεξιότητες και τεχνικές*. Αθήνα: Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.

Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα Θρανία των Ετεροτήτων* (σελ. 189-222). Αθήνα: Τόπος.

Κατσάμα, Ε. (2013). *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης.

Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ. 23-45). Αθήνα: Τόπος.

Kelly, M. S. (2008). *The domains and demands of school social work practice. A guide to working effectively with students, families and schools*. New York: Oxford University Press.

Kelly, M., Berzin, C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. & O' Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, 132-141.

Κουρή, Ε. (2016). *Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στην ειδική αγωγή και την εκπαίδευση: Απόψεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε ΣΜΑΕ*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Παιδαγωγών Π.Μ.Σ. Επιστήμες της αγωγής. Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Κωνσταντινίδου, Β. & Σταμάτη, Β. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία: Η διεπιστημονική συνεργασία κοινωνικού λειτουργού και νηπιαγωγού*. Πτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ι. Δυτική Ελλάδα. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Λαΐου, Β. & Χρυσικού, Ε. (2016). *Μέση παιδική ηλικία, προβλήματα συμπεριφοράς, συνεργασία ειδικού με σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον*. Ανακτήθηκε από <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/4933>.

Lee, J. S. (2012). School social work in Australia. *Australian Social Work*, 65(4), 552-570.

Lind, K. (2012). *Mothers' perceptions of social work helpgiving practices: Implications for the role of the school social worker*. Dissertation. Loyola University Chicago. Ανακτήθηκε από http://ecommons.luc.edu/luc_diss/366/.

Μαλαδένης, Π. (2013). *Απόψεις και αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών που στελεχώνουν τα ΚΕΔ.ΔΥ για το ρόλο, τις δεξιότητες και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Μαρκοπούλου, Χ. (2006). *Η κοινωνική διάσταση της ειδικής αγωγής. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού*. Αθήνα: Διάπλαση.

Meekosha, H. & Dowse, L. (2007). Integrating critical disability studies into social work education and practice: An Australian perspective. *Practice: Social Work in Action*, 19(3), 169-183.

Μουταβελής, Α. (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επιστημάνσεις. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 38-53). Αθήνα: Γρηγόρης.

National Association of Social Workers (NASW, 2002). *NASW standards for school social work services*. Washington, DC: Author.

O'Donnell, J. (2000). School social work. In S. Torres & R. Patton (Eds.), *Teaching school social work: Model course outlines and resources* (pp. 21-27). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.

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

Parker Oliver, D., Wittenberg-Lyles, E. M. & Day, M. (2007). Measuring Interdisciplinary Perceptions of Collaboration on Hospice Teams. *American Journal of Hospice & Palliative Medicine*, 24(1), 49-53.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά – γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.

Παπανουτσοπούλου, Κ. (1984). *Κοινωνική πρόνοια: Ιστορική εξέλιξη - Σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πιλήσης, Θ. (2011). Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Στ. Πάρλαλης (Επιμ.), *Οι Πρακτικές Εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.

Pryor, C. B., Kent, C., McGunn, C. & LeRoy, B. (1996). Redesigning social work in inclusive schools. *Social Work. A Journal of the National Association of Social Workers*, 41(6), 668-676.

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of School Social Workers.

Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers, 29(1), 25-34.

Σαγιά, Α. & Σέμπρου, Μ. (2009). *Οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για τη διεπαγγελματική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και νοσηλευτών/νοσηλευτριών στο χώρο του νοσοκομείου*. Πτυχιακή Εργασία. Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα: Κοινωνικής Έρευνας.

Σαπουνάκης, Α. & Μιχαήλ, Μ. (2012). *Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και οι αρμοδιότητες του στο ΚΕΔ.ΔΥ*. Ηράκλειο: Διδακτικές Σημειώσεις.

Σαραβελάκης, Κ. (2013). Υποστηρικτικός ρόλος των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔ.ΔΥ), η περίπτωση της Μεσσηνίας. Στο *Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα* (σελ. 20-27). Πρακτικά Ημερίδας. Καλαμάτα, 1 Μαρτίου.

Shaffer, G. (2007). Promising school social work practices of the 1920s: Reflections for today. *Children & Schools*, 18(4), 243-251.

Σταθόπουλος, Π. (1999). *Κοινωνική πρόνοια: Μια γενική θεώρηση*. Αθήνα: Έλλην.

Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινωνική πρόνοια, ιστορική εξέλιξη – νέες κατευθύνσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Staudt, M. (1991). A role perception study of school social work practice. *Social Work. A Journal of the National Association of Social Workers*, 36(6), 496-498.

Staudt, M. & Craft, J. L. (1983). School staff input in the evaluation of school social work practice. *Children & Schools. A Journal of the National Association of the Social Workers*, 5(2), 119-131.

Staudt, M. & Kerle, S. A. (1987). Defining the school social worker's role by developing service priorities. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 10(1), 5-13.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα* (σελ. 324-330). Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/324_330.pdf.

Tower, K. (2000). Image crisis: A study of attitudes about school social workers. *Children & Schools. A Journal of the National Association of Social Workers*, 22(2), 83-94.

Turner, F. (2011). *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Χατζηπέμος, Θ. (2001). Εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. *Μελέτη Αντιλήψεων. Ανοιχτό Σχολείο*, 79, 80, 43-45, 39-41.

Whitaker, J. K. (1980). Models for group development: Implication for social group work practice. In A. S. Alissi (Ed.), *Perspectives on social group work practice* (pp. 133-153). New York: Free Press.

Νομοθεσία

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ Α', 80/ 31-03-1981. «Περί Ειδική Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων».

Νόμος 15666/1985, ΦΕΚ Α', 167/ 30-09-1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α', 78/ 14-03-2000. «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάγκες».

Προεδρικό Διάταγμα 50/1989 (1989), ΦΕΚ 23, τ. Α', 26-1-1989, 345-346. «Καθορισμός Επαγγελματικών Δικαιωμάτων των Πτυχιούχων του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».

Προεδρικό Διάταγμα 891/1978 (1978), ΦΕΚ 213, τ. Α', 7-12-1978, 2005-2007. «Περί Καθορισμού του Αντικειμένου Εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών».

Υπουργική Απόφαση 4494/Γ6/1.11.2001, ΦΕΚ 1503, τ. Β'. «Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού».

Υπουργική Απόφαση 28911/Γ6/12.3.2007, ΦΕΚ 449, τ. Β'. «Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ωράριο εργασίας του προσωπικού που υπηρετεί σε αυτά».

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:
ΕΡΩΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Ερωτηματολόγιο Διεπιστημονικής Συνεργασίας

Η έρευνα στην οποία σας ζητάμε να λάβετε μέρος αφορά το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ και τη συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών.

Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου, και δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμμετοχή και συνεργασία. Η συμμετοχή σας αφορά τη συμπλήρωση του ακόλουθου ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις σας είναι εντελώς ανώνυμες και εμπιστευτικές. Σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου δε συμπληρώνετε το όνομά σας και κανένας εκτός από τους ερευνητές δεν έχει πρόσβαση στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Πρέπει να σας πούμε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Η καλύτερη απάντηση είναι η δική σας προσωπική άποψη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

A. Παρακαλούμε επιλέξτε για τις ακόλουθες ερωτήσεις την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Συμβουλευόμαι τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι για την εξειδικευμένη γνώση του/της.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

2. Δίνω συνεχώς ανατροφοδότηση στον/στην κοινωνικό/ή λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

3. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι με συμβουλευείται για διαφορετικές εργασίες.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

4. Η ομαδική δουλειά με κοινωνικούς λειτουργούς δεν είναι σημαντική για την ικανότητά μου να βοηθώ παιδιά.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

5. Ο/Η κοινωνικός/η λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι και εγώ σπάνια επικοινωνούμε.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

6. Ο/Η κοινωνικός/η λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι έχει καλή κατανόηση της διαφοροποίησης μεταξύ του ρόλου μου και του δικού του/της

Διαφωνώ	1	2	3	4	5	Συμφωνώ
---------	---	---	---	---	---	---------

απόλυτα

απόλυτα

7. Ο/Η κοινωνικός/η λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία συνεργάζομαι μου κάνει ακατάλληλες παραπομπές.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

8. Μπορώ να προσδιορίσω εκείνα τα στοιχεία που είναι διαφορετικά στον επαγγελματικό μου ρόλο από αυτόν του/της κοινωνικού/ής λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ με τον/την οποία συνεργάζομαι.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

9. Αντιλαμβάνομαι το ρόλο του/της κοινωνικού/ής λειτουργού ως υποστηρικτικό στο ρόλο μου.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

10. Ο/Η κοινωνικός/η λειτουργός στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι απευθύνεται συχνά σε μένα.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

11. Η συνεργατική δουλειά με τον/ την κοινωνικό/η λειτουργό δεν είναι μέρος της περιγραφής εργασίας μου.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

12. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι δεν με αντιμετωπίζει ως ίσο/η.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

13. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι πιστεύει ότι δε θα μπορούσε να κάνει τη δουλειά του/της το ίδιο καλά χωρίς το δικό μου επιστημονικό πεδίο.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

14. Νέα διαφορετικά προγράμματα αναδύονται από τη συνεργατική δουλειά με κοινωνικούς λειτουργούς.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

15. Τα πρωτόκολλα οργάνωσης αναπαριστούν την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

16. Οι επίσημες διαδικασίες/ μηχανισμοί υπάρχουν για να διευκολύνουν τον διάλογο μεταξύ επαγγελματιών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (π.χ. στο προσωπικό, στο εσωτερικό της υπηρεσίας, στις βάρδιες κ.α.).

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

17. Δε γνωρίζω περιπτώσεις στην υπηρεσία μου όπου κάποιος συνασπισμός, ομάδα εργασίας ή επιτροπή έχει αναπτυχθεί από διεπιστημονικές προσπάθειες.

Διαφωνώ

1

2

3

4

5

Συμφωνώ

απόλυτα

απόλυτα

18. Η συνεργασία με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι οδηγεί σε αποτελέσματα τα οποία δεν θα μπορούσαμε να

πετύχουμε μόνοι μας.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

19. Δημιουργικά αποτελέσματα αναδύονται από τη συνεργασία μου με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι, τα οποία δε θα μπορούσα να είχα προβλέψει.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

20. Είμαι πρόθυμος να αναλάβω εργασίες εκτός της περιγραφής εργασίας μου που φαίνονται σημαντικές.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

21. Δεν είμαι πρόθυμος να θυσιάσω μέρος της αυτονομίας μου για να υποστηρίξω τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

22. Χρησιμοποιώ επίσημες και ανεπίσημες διαδικασίες για την επίλυση προβλημάτων με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό με τον/την οποία συνεργάζομαι.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

23. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι προσκολλάται στην περιγραφή εργασίας του/της.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
	1	2	3	4	5	
απόλυτα						απόλυτα

24. Ο/ Η κοινωνικός/ή λειτουργός στη ΣΜΕΑΕ στην οποία εργάζομαι και εγώ

συνεργαζόμαστε με αρκετούς διαφορετικούς τρόπους.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

25. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι ενθαρρύνει τη συμμετοχή μελών της οικογένειας στη θεραπευτική διαδικασία.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

26. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι δε δεσμεύεται στη συνεργασία.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

27. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με εμένα προσπαθώντας να τις επιλύσει.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

28. Όταν ο/ η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι και εγώ παίρνουμε αποφάσεις μαζί, περνάμε από μια διαδικασία όπου εξετάζουμε διαφορετικές εναλλακτικές.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

29. Οι αλληλεπιδράσεις μου με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό με τον οποίο συνεργάζομαι προκύπτουν σε ένα κλίμα όπου υπάρχει ελευθερία στο να είναι κάποιος διαφορετικός και να διαφωνεί.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

30. Μαθητές συμμετέχουν στο διεπιστημονικό σχεδιασμό που τους αφορά.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

31. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι αναλαμβάνει την ευθύνη για την ανάπτυξη θεραπευτικών σχεδίων.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

32. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι δεν συμμετέχει στην υλοποίηση θεραπευτικών σχεδίων.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

33. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι είναι ειλικρινής όταν μοιράζεται πληροφορίες με τους μαθητές.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

34. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι και εγώ συχνά συζητάμε διαφορετικές στρατηγικές για να βελτιώσουμε τις επαγγελματικές μας σχέσεις.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

35. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι και εγώ συζητάμε για τρόπους με τους οποίους μπορούμε να περιλάβουμε άλλους επαγγελματίες στη συνεργασία μας.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

36. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι δεν προσπαθεί να δημιουργήσει ένα θετικά κλίμα στον οργανισμό μας.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

37. Είμαι αισιόδοξος για την ικανότητα του/της κοινωνικού/ής λειτουργού στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ που εργάζομαι να συνεργάζεται μαζί μου για να επιλύει προβλήματα.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

38. Βοηθώ τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ στην οποία εργάζομαι να διευθετεί τις συγκρούσεις με άλλους επαγγελματίες άμεσα.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

39. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι είναι το ίδιο πιθανό με εμένα να διευθετεί τα εμπόδια για την επιτυχημένη μας συνεργασία.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

40. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι και εγώ συζητάμε για τις επαγγελματικές μας ομοιότητες και διαφορές συμπεριλαμβανόμενων του ρόλου, των αρμοδιοτήτων και των στερεοτύπων.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

41. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τον/την οποίο/α συνεργάζομαι και εγώ δεν εκτιμούμε τη συνεργασία μας.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

42. Συζητώ με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό με τον οποίο συνεργάζομαι το βαθμό στον οποίον ο καθένας μας πρέπει να συμπεριληφθεί σε μια συγκεκριμένη υπόθεση.

Διαφωνώ						Συμφωνώ
απόλυτα	1	2	3	4	5	απόλυτα

Β. Παρακαλούμε συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Πόσο χρονικό διάστημα συνεργάζεστε με τον κοινωνικό λειτουργό εντός της ΣΜΕΑΕ/ του ΚΕΔΔΥ;

4 – 5 μέρες/ εβδομάδα

2-3 μέρες/ εβδομάδα

1 μέρα/ εβδομάδα

1-3 ώρες/ εβδομάδα

Καθόλου

2. Πόσο χρονικό διάστημα θα επιθυμούσατε να συνεργάζεστε με τον κοινωνικό λειτουργό εντός της ΣΜΕΑΕ/ του ΚΕΔΔΥ;

4 – 5 μέρες/ εβδομάδα

2-3 μέρες/ εβδομάδα

1 μέρα/ εβδομάδα

1-3 ώρες/ εβδομάδα

Καθόλου

3. Θεωρείτε ότι η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών – εκπαιδευτικών στις ΣΜΕΑΕ/ στα ΚΕΔΔΥ θα πρέπει:

Να υλοποιείται να περιστασιακά όταν προκύπτει ανάγκη

Να υπάρχει συστηματική/ άτυπη επικοινωνία

Να υπάρχει συστηματική/ επίσημη επικοινωνία

Να υπάρχει θεσμοθετημένη συνεργασία στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας

Η διεπιστημονική συνεργασία δεν είναι απαραίτητη

4. Η ανάπτυξη της διεπιστημονικής συνεργασίας θα πρέπει να επιδιώκεται από:

Τον/ Την κοινωνικό/ κοινωνική λειτουργό

Τον/ Την εκπαιδευτικό

Την διοίκηση της ΣΜΕΑΕ/ του ΚΕΔΔΥ

Όλα τα παραπάνω

Γ. Και λίγες πληροφορίες για εσάς....

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Δήμος στον οποίο ανήκει η ΣΜΕΑΕ/ το ΚΕΔΔΥ

4. Μορφωτικό επίπεδο

Α.Ε.Ι

Α.Τ.Ε.Ι.

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε σε ΣΜΕΑΕ/ ΚΕΔΔΥ
