

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΝΟΜΟΥ ΑΧΑΪΑΣ.**



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΖΟΥΜΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
ΚΑΚΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ
ΚΟΛΛΑΤΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΟΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΠΑΤΡΑ, 2015

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί η άποψη του σχετικά με τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου, τους τρόπους διαχείρισης αυτών, την άποψη του για τον ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και τις απόψεις του για την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων εντός του σχολικού πλαισίου.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να μελετηθούν οι προοπτικές της σχολικής κοινωνικής εργασίας καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητά της ή μη στα σχολεία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ευκαιρία της εκπόνησης της παρούσας εργασίας θα επιθυμούσαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στην υπεύθυνη και συντονίστρια καθηγήτρια, που επόπτευσε τη συγγραφή της εργασίας, προσφέροντας μας καθοδήγηση και πολύτιμη στήριξη, την Ph.D Θεοδωράτου-Μπέκου Μαρία.

Ευχαριστούμε θερμά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας καθώς επίσης και τους διευθυντές όλων των σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε στον MSc Σιέμπο Χαρίλαο για την πολύτιμη συνεισφορά του στην στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και στον Τρύπα Αναστάσιο για τη βοήθεια του στην μορφοποίηση της μελέτης.

Τέλος, ευχαριστούμε τις οικογένειές μας για την πολύτιμη συμπαράσταση που μας προσέφεραν σε όλα τα βήματα της πορείας μας, καθώς και όσους στάθηκαν δίπλα μας σε αυτή μας τη προσπάθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος δέκτης των περισσότερων προβλημάτων εντός του σχολείου. Κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί η άποψή του σχετικά με τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου, τους τρόπους διαχείρισης αυτών, την άποψη του για τον ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και τις απόψεις του για την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων εντός του σχολικού πλαισίου.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να μελετηθούν οι προοπτικές της σχολικής κοινωνικής εργασίας καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητά της ή μη στα σχολεία.

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματολογίας έγινε από την ίδια τη σπουδαστική ομάδα. Δύο από τα μέλη της έχοντας και την ιδιότητα του εκπαιδευτικού θέλησαν σε συνεργασία με το τρίτο μέλος να ασχοληθούν με την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών επιστημών στο χώρο του σχολείου. Γνωρίζοντας εκ των έσω τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον επιδιώχτηκε να μελετηθούν από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Για να αναδειχθεί η αναγκαιότητα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά βήματα που οδήγησαν από τη μεθοδολογία στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και τέλος στα συμπεράσματα και στις προτάσεις.

Τέλος, μέσα από αυτό το εγχείρημα διαπιστώθηκε η έλλειψη ερευνών σχετικά με τη σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα η οποία δεν βοηθάει στην διάδοση και στην ανάπτυξη της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει να δώσει ένα έναυσμα και για άλλες ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικών επιστημόνων σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

ABSTRACT

The educator is the main receiver of the most of the problems within the school community. So it was necessary to consider his point of view on the most important problems into the school, ways of managing these modes, the aspect of the role of school social workers and his views on the necessity of social workers and psychologists within the school framework.

This study aims to research the prospects of school social work and the views of teachers on the necessity or not in schools.

The selection of this specific topic was made from the students group. Two of its members having the status of Educator wanted in cooperation with the third member to deal with the necessity of social sciences at school. Knowing insider problems presented in the school environment preferred to be studied from the perspective of educators.

To highlight the necessity of school social workers in schools we followed specific research steps that led from the methodology to the analysis of the results and finally to the conclusions and proposals.

Finally, through this project found the lack of research on school social work in Greece which does not help the dissemination and the development of social work in school. This research project seeks to give a primer for other research efforts on the need for social scientists in all school grades.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	8
ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	8
Εισαγωγή.....	8
1.1 Σχολείο ως Φορέας Κοινωνικοποίησης.....	8
1.1.1 Η Σχολική Ηλικία.....	8
1.2 Προσανατολισμός και Ιδεολογία Ελληνικού Σχολείου	9
1.3 Ρόλος του Εκπαιδευτικού	9
1.3.1 Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας Εκπαιδευτικού	10
1.3.2 Προτερήματα του Εκπαιδευτικού	11
1.4 Ρόλος Διευθυντή	11
1.5 Ρόλος Μαθητή	12
1.6 Διαπροσωπικές Σχέσεις που Αναπτύσσονται στο Σχολείο	12
1.6.1 Σχέση Δασκάλου – Μαθητή	12
1.6.2 Σχέση Γονέων- Εκπαιδευτικών.....	13
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	13
2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	13
2.1.1 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
2.2 Ενδοοικογενειακή Βία (Παιδική Κακοποίηση).....	14
2.2.1 Μορφές Ενδοοικογενειακής Βίας.....	14
2.3 Σχολική Παραβατικότητα	15
2.3.1 Μορφές σχολικού εκφοβισμού ή σχολικής παραβατικότητας	15
2.3.2 Σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά θύτες και θύματα	16
2.4 Σχολική Αποτυχία	17
2.4.1 Αίτια Σχολικής Αποτυχίας.....	17
2.4.2 Συνέπειες Σχολικής Αποτυχίας	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	18
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	18
3.1 Ιστορική Εξέλιξη της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.....	18

3.2 Νομοθεσία και Αρχές της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	19
3.3 Σκοποί της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	19
3.4 Στόχοι της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	20
3.5 Μοντέλα Παρέμβασης της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	20
3.5.1 Μοντέλο Παρέμβασης της Lela Costin	20
3.5.2 Μοντέλα παρέμβασης του J.Alderson	21
3.5.3 Μοντέλο Pecs για τη Σχολική Κοινωνική Εργασία	21
3.6 Παράδειγμα Εφαρμογής της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	23
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.....	23
4.1 Κοινωνική Εργασία με Μαθητή	23
4.2 Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια.....	23
4.3. Κοινωνική Εργασία με Ομάδες και Κοινότητα.....	23
4.4. Δυσκολίες και Προβλήματα στην Άσκηση της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας	24
4.5 Πεδία Δράσης Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας σε Διεθνές Επίπεδο	24
4.6 Οδηγίες για Νέους Σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς.....	24
4.6.1 Ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού.....	24
4.6.2 Σε Ποιους Απευθύνεται η Σχολική Κοινωνική Εργασία.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	26
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
5.1. Γενικός Σκοπός και Στόχοι Έρευνας.....	26
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	26
5.3 Σημαντικότητα της Έρευνας.....	26
5.4.Είδος Έρευνας	26
5.5 Μέθοδος Έρευνας.....	27
5.6. Πληθυσμός- Δείγμα	27
5.6.1 Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	27
5.7 Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	27
5.8 Φάσεις Εκτέλεσης Έρευνας	28
5.9 Ερευνητικό Εργαλείο	28
5.9.1 Σχεδιασμός Ηλεκτρονικού Ερωτηματολογίου	29
5.10 Ζητήματα Ηθικής.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	31

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	105
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ.....	105
7.1 Στατιστική Ανάλυση.....	105
7.2 Συσχέτιση με Βάση το Φύλο	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	112
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	112
8.1 Συμπεράσματα.....	112
8.2 Προτάσεις.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	120
Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	120
Β. ΑΔΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	126

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Σ.Κ.Λ.Ε: Σύλλογος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος

ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης

ΣΜΕΑ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής

ΚΕΑ: Κοινωνική Εργασία με Άτομο

ΚΕΟ: Κοινωνική Εργασία με Ομάδα

ΚΕΚ: Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα

SWiS: Social Workers in Schools

Κ.Λ: Κοινωνικός Λειτουργός

NASW: National Association of Social Work

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη σχολική κοινωνική εργασία και την αναγκαιότητα ύπαρξής της στο ελληνικό σχολείο. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μελέτη.

Αρχικά, αναλύεται το κλίμα, οι σχέσεις στο σχολείο και τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα μέσα από μια ιστορική αναδρομή, το νομοθετικό πλαίσιο, τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού και η κοινωνική εργασία με μαθητή, η κοινωνική εργασία με οικογένεια και η κοινωνική εργασία με ομάδες και κοινότητα.

Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις. Τέλος, αναλύονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα σχετικά με την αναγκαιότητα των κοινωνικών λειτουργών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης του μαθητή, παρουσιάζεται η σημαντικότητα στην ανάπτυξη του παιδιού κατά την σχολική ηλικία ακόμη ενώ γίνεται αναφορά και στον προσανατολισμό και την ιδεολογία του ελληνικού σχολείου. Παράλληλα, προσεγγίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα αναλύοντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτει. Τέλος, γίνεται αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα μελετάται η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή και εκπαιδευτικού-γονέων.

1.1 Σχολείο ως Φορέας Κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τον Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη (2003) «μια από τις βασικές λειτουργίες του σχολείου είναι και η κοινωνικοποίηση η οποία αποτελεί διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εκμάθησης του ισχύοντος συστήματος ρόλων και αξιών και της παροχής υποστήριξης των δυνατοτήτων του από το κοινωνικό περιβάλλον για την δραστηριοποίηση του ατόμου στον τομέα αυτό».

Ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης για τον μαθητή παρέχοντας βασικά πολιτισμικά ιδεώδη και βασικούς τρόπους ανάπτυξης της σκέψης του είναι το σχολείο. Το σχολείο λειτουργεί ως φορέας παροχής προτύπων ενώ αναπτύσσει το αίσθημα δικαίου και ηθικής στους μαθητές. Επίσης, το σχολείο για την σωστή στάση των μαθητών στην κοινωνία καθώς και για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές τους ανάγκες ενεργοποιεί την μαθησιακή λειτουργία μέσω της γραφής, της αριθμητικής και της ανάγνωσης (Ξωχέλλης, 2003, Μαλικιώση- Λοίζου, 2001).

Παράλληλα επιλέγει να δώσει στους μαθητές συγκεκριμένες θέσεις στην κοινωνία οι οποίες είναι ανάλογες με τους τίτλους σπουδών τους και με αυτόν τον τρόπο καθορίζει εξ' αρχής την ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο ενεργοποιώντας την επιλεκτική λειτουργία. Τέλος, το σχολείο χρησιμοποιεί την κουστωδιακή λειτουργία, απελευθερώνοντας δηλαδή τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους (Κελπανίδης, 2002, Hunt,Blackledge, 2000).

1.1.1 Η Σχολική Ηλικία

Η δεύτερη αλλά και τρίτη παιδική ηλικία συμπεριλαμβάνονται στην σχολική ηλικία η οποία αφορά δύο ηλικιακά διαστήματα αυτό των 6-9 ετών που ονομάζεται δεύτερη παιδική ηλικία και αυτό των 9-11 ετών που καλείται ως η τρίτη παιδική για το παιδί ηλικία. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1999) η σχολική ηλικία αφορά κυρίως το διάστημα 9 – 11 έτη όπου το παιδί ωριμάζει σε ποικίλους τομείς. Αρχικά ως προς την ανάπτυξή του όπου η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από βιοσωματική σταθερότητα και υγεία, γνώση αλλά και λογική. Ενώ ως προς την σωματική ανάπτυξη παρατηρείται μείωση στον ρυθμό ανάπτυξης των σωματικών μελών δίνοντας βάση στην τελειοποίηση και την ποιοτική διαμόρφωση αυτών (Παρασκευόπουλος, 1999, Feldman, 2009).

Αναφορικά με την σωματική ανάπτυξη του παιδιού σε αυτή την ηλικία παρατηρούνται αλλαγές κυρίως ως προς την εξάλειψη εγωκεντρικών συμπεριφορών ή

δισθητικών σκέψεων όπως υπήρχαν στην νηπιακή ηλικία. Ωστόσο ως προς τον τρόπο σκέψης που προαναφέρθηκε υπάρχει ένα σημαντικό πλαίσιο περιορισμού, το παιδί αντιλαμβάνεται και μπορεί να επεξεργαστεί δεδομένα που αφορούν την καθημερινή του δραστηριότητα αλλά όχι γενικές ιδέες και αφηρημένες έννοιες. Γενικότερα παρατηρούνται πολλές και μεγάλες διαφορές στο επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού κυρίως μέσα από την επίδοσή του στο σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1999, Κοσμόπουλος, 1994).

Τέλος, ως προς τη συναισθηματική – κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού κατά την σχολική ηλικία αξιοσημείωτη είναι η μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς», δηλαδή το ενδιαφέρον και η προσοχή του παιδιού μετατοπίζεται από τον εαυτό του στους άλλους συνομήλικους όντας ενταγμένο άτομο στο σχολείο τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησής του. Μαθαίνοντας να συνεργάζεται αναλαμβάνει ρόλο, υποχρεώσεις και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος μιας ομάδας (Παρασκευόπουλος, 1999, Shaffer, 2004).

1.2 Προσανατολισμός και Ιδεολογία Ελληνικού Σχολείου

Το ελληνικό σχολείο επιτελεί ποικίλους ρόλους ενώ διακρίνεται μια σημαντική εξέλιξη μέσα στα χρόνια αλλά είναι νωρίς για να καθοριστεί ως το «ιδεώδες» σχολείο. Παρατηρείται μία σημαντική πρόοδος ως προς την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας ενώ υιοθετεί πιο γρήγορους ρυθμούς σε σχέση με το παρελθόν, γίνεται πιο δημοκρατικό παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές του να αναπτύξουν δεξιότητες και ελευθερία λόγου και άποψης. Είναι φανερό επίσης το γεγονός ότι αναπτύσσονται τομείς όπως η συνεργασία, η κατανόηση και ο σεβασμός διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών.

Διακρίνεται λοιπόν μια σημαντική προσπάθεια εκσυγχρονισμού, μολαταύτα το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σύγχρονο ακόμη παρά τις όποιες σημαντικές προσπάθειες (Παπακωνσταντίνου, 1992).

1.3 Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Με την έννοια «ρόλος» εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο κατέχει μία θέση μέσα σε μία ομάδα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παίζει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Ενώ στους ρόλους του προστίθεται και εκείνος του δημοσίου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του (Διαμαντόπουλος, 2002, Νόβα –Καλτσούνη,2010).

Ένας από τους πρωτεύοντες ρόλους του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο είναι αυτός του «κοινωνικοποιούντος» δηλαδή αυτού που μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές τις ηθικές αξίες, στάσεις αλλά και πεποιθήσεις της κοινωνίας στην οποία είναι μέλη. Η επιτυχία ως προς αυτόν τον ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και προϋποθέσεων που ο ίδιος έχει χτίσει. Αποτελεί το άτομο από το οποίο μεταβιβάζεται η κουλτούρα και οι κοινωνικές αξίες στα παιδιά (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός με σκοπό την αποτελεσματική διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο που επιλέγει να εργασθεί και τις τεχνικές που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει. Για την καλύτερη ανάλυση αυτών θα γίνει μία προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους, αρχικά ως προς την σχέση του με τους μαθητές, έπειτα ως προς τον τρόπο εργασίας που επιλέγει και τέλος ως προς τις τεχνικές που χρησιμοποιεί για τους χειρισμούς συγκεκριμένων καταστάσεων (Διαμαντόπουλος, 2002, Γκότοβος,1999).

Ξεκινώντας με την σχέση του με τους μαθητές ο ρόλος του είναι αυτός του μεσάζοντος ανάμεσα στην γνώση και στον μαθητή, λειτουργεί με σκοπό τον

προσανατολισμό, τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση της κάθε πληροφορίας που παρέχει οποιαδήποτε στιγμή. Κατέχει δημοκρατικό και ανθρωπιστικό ρόλο ενώ είναι σύμβουλος και διακριτικός καθοδηγητής (Moore, 2004).

Επιπρόσθετα αναλαμβάνει ρόλο ψυχοθεραπευτή, ψυχολόγου, κοινωνιολόγου και παιδαγωγού, συμβάλλει στην ενθάρρυνση των μαθητών δημιουργώντας μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση σε ευχάριστο και συνάμα ασφαλές κλίμα. Έχει συγκεκριμένο ρόλο και συμπεριφορά προς όλους εξίσου τους μαθητές (Γκότοβος, 1999, Ματσαγγούρας, 1997).

Ως προς τον τρόπο που επιλέγει να εργασθεί ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει παράλληλα και συγκεκριμένους ρόλους όπως αυτόν του διαχειριστή της πειθαρχίας, οργανώνει την δουλειά του, εμψυχώνει τις δραστηριότητες που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ενώ παράλληλα συλλέγει και αντλεί συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές. Είναι έτοιμος να διδαχθεί από τους μαθητές του και να αναγνωρίσει λάθος χειρισμούς με βασικό άξονα την εξέλιξή του και προσαρμογή σε νέες ανάγκες και δεδομένα (Sadovnik, Coughlan, 2010, Moore, 2004).

Ως προς τις τεχνικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός έχει και αντίστοιχο ρόλο ο οποίος μπορεί να είναι αυτός του σωστού χειριστή της γλώσσας. Επίσης, είναι σε θέση να υιοθετήσει νέες ιδέες και τεχνικές διευκολύνοντας την επικοινωνία μέσα στην τάξη. Τέλος, να επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος.

Προσεγγίζοντας τον ρόλο και την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο παρατίθεται έρευνα η οποία διερευνά απόψεις μαθητών για τον δάσκαλό τους. Ζητήθηκε από 4.000 μαθητές ηλικίας 10 έως 19 ετών να καταγράψουν σε μορφή έκθεσης με θέμα «*Πως θα ήθελα τον δάσκαλό μου*». Οι εκθέσεις αναλύθηκαν από τον ερευνητή χωρισμένες σε κατηγορίες όπως φύλο, ηλικία και εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού και εν συνεχεία ως προς την διδακτική και παιδαγωγική του συμπεριφορά (Κελπανίδης, 2002).

Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι οι απόψεις των μαθητών για τον ιδανικό δάσκαλο διαφέρουν ανάλογα με την ψυχική τους ανάπτυξη, δηλαδή ο εκπαιδευτικός κατά τις απόψεις των μαθητών πρέπει να είναι δίκαιος στις κρίσεις του που για την φάση της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις ίδιες αξιώσεις και απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, να προωθεί τη πειθαρχία στην τάξη που συνάδει με τον σεβασμό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και εδραιώνει τη θέση του με το κύρος του. Επιπλέον, να έχει ανθρώπινες σχέσεις με τους μαθητές του δηλαδή την ικανότητα να σταθμίζει την εργασία του μαθητή με την ανάγκη για συνεργασία και συνύπαρξης μέσα στην τάξη και στη συνέχεια να κάνει σωστή αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε μαθητή (Ξωχέλλης, 2003, Μάνου, 1990).

Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτεί συνεχή ενημέρωση και εξειδίκευση καθώς οι απαιτήσεις την κοινωνίας αλλά και της τεχνολογίας καθορίζουν νέα δεδομένα για την καλύτερη ανταπόκριση στον ρόλο του.

1.3.1 Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας Εκπαιδευτικού

Προσεγγίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα πρέπει να ληφθεί υπόψιν και η θέση του στο οργανωμένο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, μέσα στο οποίο καλείται να διεκπεραιώσει συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες, αφού δεν παρέχει στείρα μάθηση αλλά συμβάλλει και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Η επιστημονική του κατάρτιση και το βάρος που ο ίδιος προσδίδει στον ρόλο του αποτελούν τα πρώτα βασικά χαρακτηριστικά του. Στα παραπάνω δεν αρκεί μονάχα το παιδαγωγικό ένστικτο αλλά πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του όπως η ευγένεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα αντικειμενικής κρίσης καθώς και η

ειλικρίνεια και το αίσθημα δικαιοσύνης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αισιόδοξος, κοινωνικός, ενθουσιώδης σε συγκεκριμένο βαθμό και βασικότερο να γνωρίζει και να σέβεται τα δικαιώματα του παιδιού και να τα υπερασπίζεται όταν αυτό χρειαστεί. Τέλος, το βασικότερο ίσως χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού αφορά κυρίως την εξέλιξη της κατάρτισης που διαθέτει αλλά και την συνεχή ενημέρωσή του για τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και στη κοινωνία (Ξωχέλλης, 2003, Βοσνιάδου,1998).

1.3.2 Προτερήματα του Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του που προαναφέρθηκαν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα προτερήματά του τα οποία διευκολύνουν την παρουσία του στην τάξη και τον χειρισμό ποικίλων καταστάσεων.

Μερικά από τα πιο σημαντικά θετικά – βοηθητικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι η φιλική στάση του απέναντι στους μαθητές, η καλοσύνη και η ευαισθησία του. Παράλληλα, πρέπει να είναι ενεργητικός παρατηρητής και ακροατής, να επιδιώκει συνεχή ενημέρωση για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, να είναι υπομονετικός και ήρεμος σε συγκεκριμένους χειρισμούς καταστάσεων κρίσης, να διαθέτει κατανόηση και να είναι προσιτός, χωρίς προκαταλήψεις, υπεύθυνος, μεθοδικός, ικανός ομιλητής με ευελιξία λόγου και επιχειρημάτων. Ακόμα, πρέπει να διαθέτει επαγγελματική επάρκεια και ικανότητα οργάνωσης και σχεδιασμού του μαθήματος καθώς και ευελιξία αυτού. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αντοχή και ενθουσιασμό για το επάγγελμά του (Αθανασίου, 2005, Ackroyd, 2004).

Ο σωστός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία δυσχεραίνουν το έργο του και δεν προάγουν την μαθησιακή διαδικασία. Τέτοια είναι η κακή διάθεση, η μεροληψία και η υπερβολική κριτική σε ότι αφορά κυρίως την εργασία και την απόδοση των μαθητών του. Δεν πρέπει επίσης, να είναι δύσπιστος, επιθετικός και ειρωνικός. Τέλος δεν πρέπει να χρησιμοποιεί αυταρχικές και απόλυτες τεχνικές (Ξωχέλλης, 2003, Βοσνιάδου, 1998).

1.4 Ρόλος Διευθυντή

Τον ρόλο του προϊστάμενου των εκπαιδευτικών αλλά και όσων εργάζονται στο σχολείο κατέχει ο διευθυντής ο οποίος αποτελεί το πρόσωπο που εποπτεύει καθημερινά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ κατά διαστήματα εποπτεύει και την διδασκαλία μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό αξιολογώντας την.

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο διεκπεραίωσης των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης διαφυλάσσει και δημιουργεί ισορροπία και ομαλή συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι ο εκπρόσωπος του σχολείου προς την πολιτεία, το Υπουργείο αλλά και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με τον οποίο συνεργάζεται άμεσα και από κοινού για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν. Ακόμη συνεργάζεται με φορείς όπως η εκκλησία αλλά και η τοπική κοινότητα στην οποία ανήκει το σχολείο (Αθανασίου, 2005, Moore, 2012).

Ως προς τον τομέα πρακτικών ζητημάτων ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αλληλογραφία του σχολείου ενώ φέρει ευθύνη για όλα τα έντυπα που εκδίδει το σχολείο. Επίσης, καταθέτει στο αρμόδιο Υπουργείο «σχέδιο δράσης» το οποίο αποσκοπεί στην βελτίωση συνθηκών και ζητημάτων που προκύπτουν, το οποίο συμπεριλαμβάνεται και στην τελική έκθεση της σχολικής μονάδας. Επίσης, αναλαμβάνει την ενημέρωση της Πρωτοβάθμιας για τις ανάγκες του σχολείου του (Sadovnik, Coughlan, 2010).

Τέλος, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την σωστή συντήρηση του κτηρίου και των χώρων του σχολείου όπως και για τον εξοπλισμό του, ενώ ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό για τις νέες εγκυκλίους που λαμβάνει από το Υπουργείο Παιδείας. Είναι φανερό πως ο ρόλος του διευθυντή στην σχολική μονάδα είναι πολυδιάστατος και πολυσήμαντος, αφού καλείται να προωθήσει μια διαδικασία βαρύνουσας σημασίας και σημαντικότητας για τους μαθητές (Αθανασίου, 2005, Διαμαντόπουλος, 2002).

1.5 Ρόλος Μαθητή

Ο μαθητής ως μέλος της σχολικής κοινότητας και ως ο άμεσος λήπτης της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς καλείται να ακολουθήσει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τον ρόλο και τους κανόνες του σχολείου, να τους υποστηρίζει και να τους σέβεται. Πρέπει να διακατέχεται από υπομονή, προσοχή και συγκέντρωση καθώς και να μπορεί να εφαρμόζει τις υποδείξεις του δασκάλου του στο πλαίσιο μιας συνεργασίας μαζί του, αλλά και με τους συμμαθητές του (Μούχινα, 1990, Vaughn, Bos, Schumm, 2013).

Σημαντικός παράγοντας για την καλή εφαρμογή του ρόλου του μαθητή στο σχολείο αποτελεί η γρήγορη και σωστή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Για την επίτευξη αυτού καθορίζονται κάποιοι σημαντικοί παράγοντες όπως η αποφυγή υιοθέτησης μη αποδεκτών συμπεριφορών. Επίσης, η αποφυγή εγωκεντρικής συμπεριφοράς και η δυνατότητα προσαρμογής του σε νέα δεδομένα και καταστάσεις. Ακόμη, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή και η συνεργασία με τους συμμαθητές του με βασικό άξονα την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλοβοήθειας (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Αυτό που δείχνει τη θέση – ρόλο που κατέχει ο μαθητής στο σχολείο είναι η κατανόησή του ότι οι σπουδές αποτελούν *«αναγκαία κοινωνικά καταξιωμένη δραστηριότητα»*, δηλαδή ο μαθητής αυτόματα αναλαμβάνει ευθύνη προς τον δάσκαλο, το σχολείο και την οικογένειά του. Η κατανόηση από το μαθητή ότι οι κανόνες στο σχολείο αφορούν όλους τους μαθητές και ο καθένας τους αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο είναι βασικό σημείο για ανάληψη σωστού ρόλου στην σχολική κοινότητα (Βοσνιάδου, 1998, Κελπανίδης, 2002).

Κατά την διάρκεια του μαθήματος ο ρόλος του μαθητή πρέπει να συνάδει με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, οφείλει να είναι συγκεντρωμένος και να μην αποσπάται η προσοχή του από άλλα ερεθίσματα. Επίσης, πρέπει να έχει την ικανότητα να ακούει, να απομνημονεύει και να επεξεργάζεται τα προβλήματα που του θέτει ο δάσκαλός του.

Ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του μαθητή αποτελεί το αυξημένο αίσθημα ευθύνης απέναντι στις σπουδές του, η κατανόηση της σημαντικότητας αυτών, καθώς επίσης και η ανάπτυξη γνωστικών ενδιαφερόντων. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας σωστής διαχείρισης του ρόλου του μαθητή αποτελεί και η ανάπτυξη του αισθήματος της θέλησης, με το οποίο το παιδί αυτόματα μπορεί να ελέγχει την συμπεριφορά του στο σχολείο και να αντεπεξέρχεται στα σχολικά του καθήκοντα (Μούχινα, 1990, Διαμαντόπουλος, 2002, Merrell, Ervin, 2011).

1.6 Διαπροσωπικές Σχέσεις που Αναπτύσσονται στο Σχολείο

1.6.1 Σχέση Δασκάλου – Μαθητή

Ένας τύπος ανάπτυξης σχέσης μέσα στο σχολείο είναι αυτός του μαθητή με τον δάσκαλό του. Ο δάσκαλος είναι το ενήλικο άτομο σε αυτή τη σχέση, ο οποίος προκαλεί την συμπάθειά ή την αντιπάθεια του μαθητή προς αυτόν αλλά και το μάθημά του. Παράλληλα, ο

δάσκαλος είναι το μέσο που μεταφέρει τις απαιτήσεις της κοινωνίας στον μαθητή. Σε ότι αφορά τον βαθμό που παίρνει ο μαθητής από τον δάσκαλο πρέπει να αντανακλά την έκφραση της αντικειμενικής προσπάθειας του μαθητή στις υποχρεώσεις του προς το μάθημα, και δεν αφορά καθόλου την σχέση ανάμεσα στα δύο πρόσωπα (Γκότοβος, 1999, Δεμίρογλου, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αναφορικά με την σχέση του μαθητή- εκπαιδευτικού προκύπτουν ποικίλα συμπεράσματα. Αρχικά, ο δάσκαλος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς του και κατά την διαδικασία των σπουδών του αλλά και κατά την κοινωνική του στάση. Από την παραπάνω σχέση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, ενώ όσο το παιδί μεγαλώνει, η σχέση αυτή καθορίζει και την συναισθηματική του διάπλαση αλλά και την επίδοσή του στο σχολείο (Δεμίρογλου, 2010, Sadovnik ,Coughlan ,2010).

1.6.2 Σχέση Γονέων- Εκπαιδευτικών

Για το παιδί το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς όπου εκεί δραστηριοποιείται, κοινωνικοποιείται και περνά πολλές ώρες της ημέρας του. Οι γονείς και ο εκπαιδευτικός είναι οι δύο υπεύθυνοι φορείς για την κοινωνικοποίησή του και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Είναι φανερό ότι ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση την οποία πρέπει να την επιδιώκουν και οι δύο πλευρές (Μπεζέ, 1998, Bluestein ,2001).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του επιδιώκει την επικοινωνία με τους γονείς ακολουθώντας σωστά και σταθερά βήματα, τους ενημερώνει συχνά για την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο, είναι ειλικρινής ευγενικός και διακριτικός, αφού έχει λάβει υπόψιν του όλους τους παράγοντες δράσης του παιδιού στο σχολείο και έχοντας αναλύσει και τα θετικά και τα αρνητικά σημεία. Σε περιπτώσεις που έχει πέσει στην αντίληψή του εκπαιδευτικού ζήτημα όπως μαθησιακές δυσκολίες ή άλλης φύσεως δυσκολία του παιδιού η επικοινωνία με τους γονείς καθίσταται αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων ώστε οι γονείς να μην απογοητεύονται ή να θεωρούν το πρόβλημα μεγάλων διαστάσεων και χωρίς λύση (Ματσαγγούρας, 1997, Bluestein ,2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προφανώς είναι καθοριστικός καθώς πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του και τις παρατηρήσεις των γονέων, οι οποίοι παρατηρούν το παιδί και κατά την διάρκεια του χρονικού διαστήματος που δεν βρίσκεται στο σχολείο. Επιπλέον, πρέπει να είναι σύμβουλος, συμπαραστάτης και συνεργάσιμος με τους γονείς. Η σχέση των δύο πλευρών πρέπει να διέπεται από εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια για την καλύτερη συνεργασία (Δεμίρογλου, 2010, Ματσαγγούρας,1999, Branstetter,2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρουν, και αυτό δυσχεράνει την δημιουργία μιας δομής αλλά και ενός γενικότερου προφίλ, με αποτέλεσμα την δυσκολία καθορισμού παρέμβασης του προβλήματος. Δεν είναι ξεκάθαρη η αιτιολογία αλλά ούτε και ο μηχανισμός λειτουργίας τους καθώς έχουν κυρίως ενδογενή αιτιολογία στο μαθητή, ωστόσο δεν αμφισβητείται ότι αποτελεί δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Σημαντική διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ο διαχωρισμός τους από άλλες δυσλειτουργίες όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση κάτι που είναι αρκετά βοηθητικό για την διαφορική διάγνωσή τους.

Επιπλέον αξιοσημείωτο είναι ότι μέσα από τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι ξεκάθαρη η έννοιά τους ή η αιτιολογία αλλά έμμεσα διαμορφώνεται ο τρόπος διάγνωσης και αξιολόγησής τους (Παντελαΐδου, Μπότσας, 2004).

2.1.1 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Η μελέτη γύρω από το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών αναφορικά με την αιτιολογία εστιάζει κυρίως στην νευρολογική θεωρία. Αυτό δηλαδή που μελετήθηκε ήταν οι εγκεφαλικές βλάβες ελάχιστης έκτασης οι οποίες ήταν αδύνατο να μελετηθούν με παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης.

Η δυσλειτουργία στην γλωσσική άρθρωση αποτελεί την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών όπως επίσης και τα ελλείμματα στην χρήση φωνημάτων της γλώσσας αποτελεί τον παράγοντα πρόβλεψης του προβλήματος. Αυτό που πρακτικά γίνεται είναι ότι η δυσκολία φωνολογικής επίγνωσης φέρει ως αποτέλεσμα την δυσκολία αποθήκευσης και επεξεργασίας των λέξεων ως σύνολα, δηλαδή υπάρχει δυσκολία δημιουργίας συνδέσμων γραπτής αλλά και προφορικής αναπαράστασης των λέξεων και κατ' επέκταση αποκωδικοποίησης αυτών (Harwell, 2008).

2.2 Ενδοοικογενειακή Βία (Παιδική Κακοποίηση)

Η ενδοοικογενειακή βία είναι μια αξιόποινη πράξη προς ένα μέλος της οικογένειας με συνεχείς και επαναλαμβανόμενες πράξεις βίας που σκοπό έχουν να βλάψουν να χειραγωγούν ή να ελέγχουν το θύμα . Δεν εξαιρείται ανά κοινωνική τάξη ή μορφωτικό επίπεδο. Ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι η βία ασκείται και από τα δύο φύλα. Το μεγαλύτερο ποσοστό ωστόσο αφορά την γυναίκα ως θύμα (Αγάθωνος- Γεωργιοπούλου, 1998, Daly,2014 , Πρεκατέ, Γιωτάκος, 2005).

2.2.1 Μορφές Ενδοοικογενειακής Βίας

Η βία διακρίνεται στις εξής μορφές: σωματική κακοποίηση, ψυχολογική κακοποίηση, παραμέληση, σεξουαλική κακοποίηση. Ξεκινώντας με την σωματική κακοποίηση, η οποία περιλαμβάνει επιθετική συμπεριφορά που χρησιμοποιεί ο θύτης ως μέσο για να «προστατεύσει», να τιμωρήσει αλλά και να εκδικηθεί το θύμα. Η προαναφερθείσα συμπεριφορά μπορεί να έχει ρίζες από την βρεφική ηλικία του ατόμου (Αγάθωνος-Γεωργιοπούλου, 1998, Daly,2014).

Μια δεύτερη μορφή ενδοοικογενειακής βίας είναι η Ψυχολογική Κακοποίηση. Αποτελεί τη συναισθηματική αλλά και η ψυχολογική κακοποίηση προς ένα άτομο με την χρήση συνεχούς απόρριψης ή χρησιμοποίησης, αλλά και υβριστικής συμπεριφοράς. Η ψυχολογική κακοποίηση και γενικότερα οι διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν στο άτομο συναισθήματα ενοχής και κατωτερότητας. Ενοχής διότι θεωρεί πως αυτός είναι υπαίτιος που γίνεται λήπτης αυτής της συμπεριφοράς, κατωτερότητα και δυσκολία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης καθώς όλη η δυσλειτουργική συμπεριφορά δημιουργεί

αρνητική αυτοεικόνα, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που δημιουργούν τέτοιου είδους συμπεριφορές προς τους εαυτούς τους (Σαγκονίδου Δασκαλάκη, 2000, Engel, 2007).

Μια τρίτη μορφή ενδοοικογενειακής βίας είναι η παραμέληση. Παραμέληση υπάρχει Όταν ένα άτομο βρίσκεται σε μία κατάσταση ψυχικής, συναισθηματικής αλλά και σωματικής εγκατάλειψης. Θεωρείται παραμέληση όταν δηλαδή τίθεται σε κίνδυνο η ψυχοσωματική υγεία του ατόμου εξαιτίας στέρησης φροντίδας από τους οικείους του. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται η «κάθε ενέργεια κατά την οποία η διατροφή, η ένδυση, η στέγαση, η σχολική φοίτηση ,η παρακολούθηση που παρέχεται στο παιδί είναι έντονα ανεπαρκείς ή ακατάλληλη σε βαθμό τέτοιο ώστε να παραβλέπεται ή να τίθεται σε κίνδυνο η ανάπτυξή του» (Κατσιγαράκη , 2004).

Να σημειωθεί πως η παραμέληση δεν σημαίνει μη παροχή φροντίδας για παροδικό χρόνο αλλά για μεγάλο χρονικό διάστημα ή για πλήρη εγκατάλειψη.

Παραμέληση μπορεί να θεωρηθεί η κακή σωματική υγιεινή ή η ελλιπής καθαριότητα στα ρούχα ακόμη και το χαμηλό ή υψηλό βάρος. Επίσης η σωματική εξασθένηση είναι ένα σημαντικό σημάδι παραμέλησης. Τέλος, παραμέληση θεωρείται και η στέρηση μη ολοκληρωμένης παροχής μόρφωσης (Lohmann, Taylor, Kilpatrick, 2013).

Η τελευταία μορφή ενδοοικογενειακής βίας είναι η σεξουαλική κακοποίηση. Η σεξουαλική κακοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας ορίζεται ως ο εξαναγκασμός μελών της οικογένειας σε δραστηριότητες με συγγενικά τους πρόσωπα όπου τα θύματα δυσκολεύονται να αντισταθούν ή ακόμη και να αντιληφθούν πλήρως το περιεχόμενο την δραστηριότητας στην οποία λαμβάνουν μέρος.

Ωστόσο οι συνέπειες της ενδοοικογενειακής σεξουαλικής κακοποίησης μπορεί να προβούν χειρίστες στην ψυχική , σωματική αλλά κοινωνική εξέλιξη του θύματος (Κατσιγαράκη , 2004).

2.3 Σχολική Παραβατικότητα

Η παραβατικότητα στο σχολείο αποτελεί συχνό φαινόμενο. Εκδηλώνεται από τους μαθητές χρησιμοποιώντας ρόλους του θύτη ή του θύματος. Χαρακτηριστικό των παιδιών που υφίστανται σχολικό εκφοβισμό είναι η αδυναμία τους να το εκφράσουν. Σημαντική λεπτομέρεια αποτελεί το γεγονός ότι πια η σχολική παραβατικότητα δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού (Αρτινοπούλου, 2001).

Σχολική παραβατικότητα ορίζουμε την συμπεριφορά του μαθητή όταν αυτή δεν προσαρμόζεται στο γενικότερο σύνολο κοινωνικών κανόνων που ορίζει το σχολείο αλλά και η κοινωνία. Χρησιμοποιώντας έναν πιο ευρύ ορισμό του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί την κύρια μορφή σχολικής βίας, που είναι εσκεμμένη και στοχεύει στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου ενώ επαναλαμβάνεται πάνω από μία φορά και λαμβάνει διάφορες μορφές (Hinduja,Patchin,2014).

Σύμφωνα με την Klein (2012) εκφοβισμός ή σχολική παραβατικότητα είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον και έχει συνέπειες στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και στην εκπαιδευτική του πρόοδο.

2.3.1 Μορφές σχολικού εκφοβισμού ή σχολικής παραβατικότητας

Σύμφωνα με τον Olweus ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος έχει ποικίλες μορφές.

i. Σωματικός σχολικός εκφοβισμός:

Σύμφωνα με την έρευνα του κοινωνικού κέντρου ερευνών διαπιστώθηκε ότι το 31% των μαθητών στον Νομό Αττικής έχουν υποστεί σωματική βία εντός του σχολείου, ενώ το 13% αυτών έχουν υπάρξει θύτες (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001). Στην συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού ο θύτης έχει ανεπτυγμένα συναισθήματα ανωτερότητας, δύναμης και κυριαρχίας ενώ τις περισσότερες φορές είναι αγόρια. Η σωματική βία ή εκφοβισμός είναι η πιο εύκολα αντιμετωπίσιμη μορφή βίας καθώς τα σημάδια της είναι εμφανή και η διαδικασία πραγματοποίησης της εύκολα αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001, Αρνιτοπούλου, 2001).

ii. Λεκτικός σχολικός εκφοβισμός

Η χρήση της γλώσσας πέρα από μέσω επικοινωνίας μπορεί να γίνει και μέσω άσκησης βίας, στην συγκεκριμένη περίπτωση λεκτικής. Αυτή η μορφή εκφοβισμού αποτελεί την συνηθέστερη, όπου ο θύτης χρησιμοποιεί παρατσούκλια που προέρχονται τις περισσότερες φορές από την σωματική διάπλαση του θύματος. Οδηγεί και αυτή η μορφή στον κοινωνικό αποκλεισμό και είναι συχνή και χρησιμοποιείται και από τα δύο φύλα (Γιοβαζολιάς, 2008).

iii. Συναισθηματικός σχολικός εκφοβισμός

Ο συγκεκριμένος τύπος εκφοβισμού χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές από τα αγόρια προς τα κορίτσια. Ο θύτης δημιουργεί ένα κλίμα φόβου προς το θύμα αναφορικά με πράξεις που του προκαλούν πόνο. Αυτό επιτυγχάνεται απομονώνοντας το θύμα από τους υπόλοιπους μαθητές εσκεμμένα χρησιμοποιώντας εχθρική, ή επιθετική συμπεριφορά, πολλές φορές καταστροφή προσωπικών αντικειμένων του θύματος. Παρατηρούνται επίσης αρκετές ομοιότητες του συγκεκριμένου τύπου με αυτόν του λεκτικού εκφοβισμού. Οι συνέπειες στον δέκτη του εκφοβισμού αφορούν την υγεία την αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό ενώ πολλές φορές είναι και ψυχοσωματικές (Πιλήσης, 2010).

iv. Σεξουαλικός σχολικός εκφοβισμός

Η εμφάνιση του συγκεκριμένου τύπου εκφοβισμού γίνεται μέσω υβριστικών σχολίων απειλών ή λεκτικής παρενόχλησης, ακόμη και μέσω ανεπιθύμητων αγγιγμάτων ή και προσβλητικών γραμμάτων και εικόνων. Χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου τύπου είναι ότι γίνεται χωρίς την συγκατάθεση του θύματος. Τα θύματα τις περισσότερες φορές είναι κορίτσια ενώ οι συνέπειες αυτού τείνουν προς την δημιουργία χαμηλής αυτοεκτίμησης ακόμη και φτωχότερης σωματικής και πνευματικής υγείας (Πετρόπουλος, 2001, Patton, 1991).

v. Ηλεκτρονικός

Το Cyber Bulling αποτελεί την νεότερη μορφή εκφοβισμού. Η εμφάνιση του γίνεται μέσω διαδικτύου ή κινητού τηλεφώνου όπου ο θύτης χρησιμοποιεί την αποστολή κακόβουλων γραπτών μηνυμάτων ή σιωπηρές τηλεφωνικές κλήσεις. Ακόμη μέσω την κάμερας του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, ή μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος. Σκοπός του θύτη είναι η ταπείνωση ή απειλή του θύματος μέσω προσβλητικού ή απειλητικού περιεχομένου (Hinduja, Patchin, 2014, Bauman, 2010).

2.3.2 Σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά θύτες και θύματα

Τα παιδιά θύματα αισθάνονται έντονο άγχος και ανασφάλεια, άρνηση για την σχολική διαδικασία, με πολλές απουσίες είναι επίσης πολύ πιθανό να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία. Ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκέφαλο, πόνο στην κοιλιά, διαταραχές στον ύπνο, νυχτερινή ενούρηση. Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι υπάρχει πιθανότητα για παρουσίαση

φοβιών, κατάθλιψης και απόπειρες αυτοκτονίας, ενώ παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και τάσεις απομόνωσης.

Στα παιδιά θύτες οι συνέπειες αφορούν τον κίνδυνο απομάκρυνσής τους από το σχολικό περιβάλλον, την διακοπή σχολικής φοίτησης, την παρουσίασης τάσης φυγής από το σπίτι ενώ έχουν πολλές πιθανότητες να εξελιχθούν σε ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά (Englander, 2013).

2.4 Σχολική Αποτυχία

Σχολική αποτυχία ορίζεται η δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα βασικά σχολικά καθήκοντα και εμφανίζει χαμηλή σχολική απόδοση. Η συσσώρευση των όλων δυσκολιών οδηγεί τον μαθητή στην εγκατάλειψη των σχολικών καθηκόντων του. Η σχολική αποτυχία τείνει να παρερμηνευθεί ως σχολική διαταραχή (Καλογρίδη, 1995, Dupper, 2010).

2.4.1 Αίτια Σχολικής Αποτυχίας

Πρωταρχικό αίτιο δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του μαθητή όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, αποτελεί η οικογένεια. Άρα η δυσλειτουργία αυτής επηρεάζει αρχικά το παιδί στην σχολική επίδοση. Επιπλέον η απόρριψη είτε αυτή είναι κοινωνική είτε εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν στη μείωση των όποιων θετικών ερεθισμάτων του παιδιού για την σχολική διαδικασία (Γιαβρίμης, 2004).

2.4.2 Συνέπειες Σχολικής Αποτυχίας

Συνέπεια της παρερμηνεύσης της σχολικής αποτυχίας σε σχολική διαταραχή είναι η σταδιακή δημιουργία ατόμων με κάποια ειδική διαταραχή ωφελούμενη είτε στο σύστημα παιδείας ή κοινωνικών διαταραχών. Συνεπώς η κατανόηση και συνάμα αντιμετώπιση του φαινομένου χάνει τον προσανατολισμό του. Επιπλέον η σχολική αποτυχία ή επιτυχία αφορούν το κατά πόσο ο μαθητής εκπληρώνει η ακόμη προσεγγίζει τους πρωταρχικούς του στόχους. του (William, 1975).

Κατά τον William (1975) η σχολική αποτυχία αφορά την δυσκολία που παρουσιάζει ο μαθητής στην εκπλήρωση των σχολικών του καθηκόντων, με αποτέλεσμα πολλές φορές να χάσει την μαθησιακή σχολική χρονιά. Σαν συνολική και χειρίστη συνέπεια της συσσωρευμένης σχολικής αποτυχίας αποτελεί (μαθητική διαρροή) δηλαδή η εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς και τα δύο η αποτυχία αλλά και η επιτυχία ενός μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει άμεση συνάρτηση με ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία ορίζονται από το σχολείο και είναι σε θέση να επιτύχει ο μαθητής. Να σημειωθεί εδώ πως τα πρότυπα συμπεριφοράς ορίζονται βάση γενικών κριτηρίων χωρίς να προσαρμόζονται στις ανάγκες μεμονωμένων ατόμων ή στην διαφορετικότητα τους.

Συμπεραίνοντας, καταλήγουμε στο ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας δεν αφορά μεμονωμένα άτομα αλλά κρίνεται αναγκαίο να γενικευτεί στο γενικότερο πλαίσιο δραστηριοποίησης του μαθητή (Γιαβρίμης, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Ιστορική Εξέλιξη της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Η απαρχή της κοινωνικής εργασίας εντοπίζεται στην Αγγλία με τη ψήφιση των «νόμων της φτώχειας» σύμφωνα με τους οποίους έπρεπε όλοι οι φτωχοί να εργάζονται και να μην επαιτούν. Αρχές του 1700 στην Αγγλία, γυναίκες μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης πρόσφεραν εθελοντικά βοήθεια σε φτωχές οικογένειες ενώ τον 19^ο αιώνα οι γυναίκες δημιούργησαν εθελοντικούς ομίλους και άρχισαν πιο συντονισμένες ενέργειες για βοήθεια σε οικονομικά ασθενείς. Μάλιστα, το 1899 το κίνημα των φιλανθρωπικών οργανώσεων είχε περάσει και στις ΗΠΑ, όπου μέχρι το 1919 είχαν λειτουργήσει 17 συνολικά σχολές κοινωνικής εργασίας (Καλλινικάκη, 1998).

Οι τρεις κλάδοι στους οποίους ξεκίνησε επίσημα η άσκηση της κοινωνικής εργασίας ήταν η ιατρική κοινωνική εργασία, η ψυχιατρική κοινωνική εργασία και η προστασία του παιδιού. Ο κλάδος της προστασίας του παιδιού ήταν ο προάγγελος της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Το 1899 ιδρύθηκε στο Σικάγο των ΗΠΑ το Hull House ενώ από το 1906 προσλήφθηκαν κοινωνικοί λειτουργοί στα δημόσια σχολεία. Αρχικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία είχαν στόχο την διασύνδεση του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αλλά και την προσαρμογή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κοινότητα και στο σχολικό περιβάλλον. (Ehrenreich, 1985)

Παρότι στις αρχές του 1900 στόχος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών ήταν η ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών που ζούσαν σε βιομηχανικές κυρίως περιοχές των ΗΠΑ, την εικοσαετία 1930-1950 η κοινωνική εργασία στράφηκε προς τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Το γεγονός αυτό επηρέασε και τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν στα σχολεία, οι οποίοι ασχολήθηκαν και με τους μαθητές με ψυχικά και νοητικά προβλήματα με στόχο να αποφύγουν την κοινωνική απομόνωση. Την επόμενη δεκαετία (1960) το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στη συζήτηση για τα δικαιώματα των μαθητών ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξης ενώ το 1980 οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί ασχολήθηκαν περισσότερο με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, την προσπάθεια ένταξή τους σε κανονικά σχολεία αλλά και γενικότερα την πρόληψη και την ενημέρωση της κοινότητας για προβλήματα που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Dulmus, 2012).

Στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στην Γερμανία η σχολική κοινωνική εργασία εφαρμόστηκε στην αρχή πειραματικά ενώ μέσα στη δεκαετία του 1980 καθιερώθηκε λόγω των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε ποικίλα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών (Σταθόπουλος, 2005, Barker, 2003).

Από την άλλη πλευρά στην Αγγλία οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην ομαλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας ενώ συνεργάζονται και με τους επιτηρητές σχολικής φοίτησης, οι οποίοι ελέγχουν τη σπουδαστική πορεία των μαθητών.

Το σχολείο αποτελώντας έναν από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης στη ζωή των παιδιών διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών. Στο παρελθόν, πρόσβαση στην εκπαίδευση είχαν όσοι διέθεταν και την δυνατότητα να ανταποκριθούν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Στις μέρες μας το σχολείο εκπαιδεύει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στην μετάδοση μεγάλου όγκου γνώσεων (Jansson, 2011, Ehrenreich, 1985).

Ο ρόλος του σημερινού σχολείου έχει αλλάξει και διευρύνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Πλέον, ο εκπαιδευτικός έχει κύριο μέλημά του μόνο την μετάδοση και την αφομοίωση νέων γνώσεων αλλά καλείται να ανταποκριθεί και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του. Για αυτό ακριβώς το λόγο κρίνεται επιβεβλημένη η συνεργασία του εκπαιδευτικού και με άλλες ειδικότητες ώστε να υλοποιηθεί πληρέστερα το εκπαιδευτικό του έργο. Μια από αυτές τις ειδικότητες είναι και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός όπου θα πρέπει να έχει στόχο την μελέτη, την πρόληψη και τη διαχείριση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου (Ehrenreich,1985, Varianides,2012).

3.2 Νομοθεσία και Αρχές της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Σχολική κοινωνική εργασία ασκούν οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται σε φορείς που έχει την εποπτεία το Υπουργείο Παιδείας αλλά και σε υπηρεσίες που συνεργάζονται στενά με τις σχολικές μονάδες όπως ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, μονάδες ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, κοινωνικές υπηρεσίες. Σύμφωνα με το νόμο (Ν 1566/1985) σχετικά με τη λειτουργία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης τονίζεται έντονα η κοινωνική λειτουργία που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές και την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί από τους επαγγελματίες υγείας (Καλλινικάκη, 1998).

Στα πλαίσια της Προώθησης της Απασχόλησης μέσω Προγράμματος Κοινωφελούς Χαρακτήρα το σχολικό έτος 2013-2014 πραγματοποιήθηκαν προσλήψεις ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σε σχολικές μονάδες, ΣΜΕΑ και ΚΕΔΔΥ. Έτσι οι κοινωνικοί λειτουργοί τοποθετήθηκαν έστω για ένα μικρό χρονικό διάστημα (5 μήνες) στις σχολικές μονάδες, κλήθηκαν να στηρίζουν το έργο των σχολικών μονάδων, να ασκήσουν τα καθήκοντα τους παράλληλα με αυτά των εκπαιδευτικών χωρίς να τους υποκαθιστούν. Επιπλέον, μέσα στα καθήκοντα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών ήταν και η στενή συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους καθώς τέθηκαν κάτω από την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγησή τους. Το έργο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ορίστηκε να είναι το ακόλουθο:

- i. Οργάνωση συναντήσεων με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολικών μονάδων.
- ii. Επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς και γονείς.
- iii. Δράσεις που κρίνονται αναγκαίες σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Γενικότερα, και μέσα από αυτό το πρόσφατο παράδειγμα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών διαπιστώνονται και επιβεβαιώνονται κάποιες βασικές αρχές που διέπουν τη σχολική κοινωνική εργασία σύμφωνα με τον Παρλάλη (2011):

- i. Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ξεχωριστή μονάδα.
- ii. Κάθε παιδί δικαιούται ανεξαρτήτως των φυλετικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- iii. Ύπαρξη ατομικών παρεμβάσεων με στόχο την στήριξη των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών.

3.3 Σκοποί της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Η σχολική κοινωνική εργασία αποτελεί έναν από τα σημαντικότερα πεδία άσκησης της κοινωνικής εργασίας παγκοσμίως. Οι σκοποί της σχολικής κοινωνικής εργασίας μπορούν να συνοψισθούν στους ακόλουθους:

- i. Πρόληψη προβληματικών καταστάσεων που επηρεάζουν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.
- ii. Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.
- iii. Συμβολή στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και επίλυση ενδεχόμενων συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.
- iv. Παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- v. Ένταξη αλλοδαπών μαθητών.
- vi. Στήριξη μαθητών όταν αντιμετωπίζουν σοβαρές οικογενειακές καταστάσεις (π.χ διαζύγιο, οικονομικά προβλήματα, θάνατος γονέα, σοβαρές ασθένειες)
- vii. Βοήθεια για την αξιοποίηση ίσων ευκαιριών μάθησης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα την ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών. (Καλλινικάκη,1998, Dupper,2002).

3.4 Στόχοι της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας αναδεικνύουν την αποστολή της η οποία δεν είναι άλλη από τη συνεργασία με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι οι εξής:

- i. Κριτική στάση απέναντι στο σχολείο και στις διαδικασίες που ακολουθεί για ποικίλα ζητήματα.
- ii. Διεκδίκηση των δικαιωμάτων των μαθητών.
- iii. Κοινωνικοποίηση των μαθητών και εκμάθηση κοινωνικών ρόλων.
- iv. Προώθηση διαδικασιών μόρφωσης σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.
- v. Προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού.
- vi. Συμβολή στην εκμάθηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- vii. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και την εκμάθηση των ρόλων ως μέλη μιας ομάδας (Fisher, Harrison,2012).

Για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της σχολικής κοινωνικής εργασίας κινητοποιεί εκτός από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Παράλληλα, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει συνεχή και άμεση συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, ψυχολόγους, συλλόγους γονέων, συλλόγους εκπαιδευτικών αλλά και συμβουλευτικούς σταθμούς, κέντρα παιδικής προστασίας και υπηρεσίες σχετικές με την υγεία του παιδιού, ΚΕΔΔΥ, τη κοινωνική πρόνοια και τις υπηρεσίες επιμελητών ανηλίκων. Συνεπώς, ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο προσπαθεί μέσα από μια ολιστική προσέγγιση να παρέμβει σε όλο το φάσμα του σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό να υπάρξει αλλαγή προς το βέλτιστο κοινωνικό συμφέρον (Καλλινικάκη,2011).

3.5 Μοντέλα Παρέμβασης της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

3.5.1 Μοντέλο Παρέμβασης της Lela Costin

Το μοντέλο παρέμβασης της Lela Costin (1973) «Σχέσεις σχολείου-κοινότητας-μαθητών» το οποίο εφαρμόστηκε στη σχολική κοινωνική εργασία εστιάζόταν στις ελλείψεις του σχολείου και της κοινότητας και πώς αυτές επηρεάζουν τους μαθητές. Ουσιαστικά, το μοντέλο παρέμβασης της Costin (1973) τονίζει τον συμβουλευτικό ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και στους γονείς αλλά και σε άλλους επαγγελματίες. Επιπλέον, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα στην ύπαρξη διασύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, την ανάπτυξη του σχολείου με την κοινότητα καθώς και την ανάπτυξη πολιτικών σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη κοινότητα και στα

σχολεία και τα οποία έχουν αντίκτυπο στους μαθητές. Τέλος, το συγκεκριμένο μοντέλο υπερασπίζεται την ανάγκη για συντονισμό και συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας μέσα στις σχολικές μονάδες που στόχο θα έχει τη σύνδεση σχολείου-κοινότητας- μαθητών (Kelly,2008, Turner,2011).

3.5.2 Μοντέλα παρέμβασης του J.Alderson

Ο Alderson (1912) παρουσίασε 4 μεθόδους παρέμβασης της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Το πρώτο μοντέλο εστιάζει στη στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα μέσω της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας. Το δεύτερο μοντέλο παρέμβασης της σχολικής κοινωνικής εργασίας επικεντρώνεται στη σχολική πραγματικότητα και στην προσπάθεια για αλλαγή δυσλειτουργιών στη σχολική κοινότητα ενώ και το τρίτο μοντέλο ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τις σχέσεις κοινότητας- σχολείου με έμφαση στις κοινότητες που δεν αντιλαμβάνονται ορθά το ρόλο του σχολείου. Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο του Alderson βασίζεται στη συστημική θεωρία και πιο συγκεκριμένα στη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων του τρίπτυχου μαθητές-οικογένειας-σχολείου.

3.5.3 Μοντέλο Pecs για τη Σχολική Κοινωνική Εργασία

Το μοντέλο παρέμβασης της Pecs πήρε το όνομά του από την πόλη Pecs της Ουγγαρίας και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τη ΜΚΟ INDIT. Βασισμένο στο συστημικό μοντέλο παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας επικεντρώνεται στα ακόλουθα:

- i. ΚΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει συμβουλευτική για μαθητές, δασκάλους και γονείς. Επιπλέον, ασχολείται με τη διαμεσολάβηση γονέων-παιδιών με την ατομική συμβουλευτική για επίλυση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών.
- ii. ΚΕ με Οικογένεια. Παροχή υπηρεσιών για τη στήριξη των οικογενειών και τη διασύνδεσή τους με τους εκπαιδευτικούς.
- iii. Κοινοτική Κοινωνική Εργασία. Παροχή υπηρεσιών σε συνεργασία με συλλόγους γονέων, εκπαιδευτικούς, αθλητικούς κι πολιτιστικούς συλλόγους με στόχο τη δημιουργία κοινοτικών παρεμβάσεων για την πρόληψη κοινωνικών προβλημάτων αλλά και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργικότητα του σχολείου (Gleason,2007, Kelly,2008).

3.6 Παράδειγμα Εφαρμογής της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα

Το σχολείο έχει την δυνατότητα να βοηθήσει παιδιά και οικογένειες που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Βέβαια για να συμβεί αυτό θα πρέπει να έχει την επιστημονική υποστήριξη από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους καθώς είναι αναγκαία τόσο η ατομική όσο και η κοινοτική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ουσιαστικά, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να γίνουν ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και τη κοινότητα (Franklin, Harris, 2012, Ζωγράφου, 1989).

Στην Ελλάδα, παρότι υπάρχει νομοθετική ρύθμιση για την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία δεν έχει υλοποιηθεί. Οι όποιες προσπάθειες να πραγματοποιηθεί σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα οφείλονται κατά κανόνα στα τρία τμήματα Κοινωνικής Εργασίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κυριότερες προσπάθειες παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία έχουν στόχο την υποστήριξη των μαθητών σε ατομικό επίπεδο, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών, την ομαδική

συμβουλευτική αλλά και την ένταξη μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πιλήσης,Καμμένου, 2008).

Άξια λόγου είναι η προσπάθεια δημιουργίας κοινωνικής υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο Βραχνεϊκών του νομού Αχαΐας σε συνεργασία με το ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Στην περιοχή των Βραχνεϊκών συντελέστηκαν δράσεις από την κοινωνική υπηρεσία του σχολείου με στόχο την ένταξη και την εκπαίδευση παιδιών από την κοινότητα των Τσιγγάνων της περιοχής. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη περιοχή με βάση τρεις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας (ΚΕΑ, ΚΕΟ και ΚΕΚ) στόχευσαν στις οικογένειες των τσιγγάνων, στους μαθητές του σχολείου, στις οικογένειες των μαθητών καθώς και στις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής.

Πιο αναλυτικά, εκπαιδευόμενοι κοινωνικοί λειτουργοί δημιούργησαν ομάδες και απασχολούσαν δημιουργικά τα παιδιά στο σχολείο ενώ τα παρακολουθούσαν και μέσα από ατομικές συνεδρίες. Παράλληλα, μια άλλη ομάδα εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών ασχολήθηκε με τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής ενώ μέσα στα καθήκοντά τους ήταν και η επίσκεψη στη κοινότητα των Τσιγγάνων.

Ο απολογισμός της συγκεκριμένης προσπάθειας που είχε σαν αφετηρία τη σχολική κοινωνική εργασία είναι θετικός. Τα αποτελέσματα ήταν ορατά καθώς μειώθηκαν σημαντικά οι απουσίες των μαθητών από την κοινότητα των Τσιγγάνων, καθιερώθηκε μια σχέση συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, ενώ οι γονείς είχαν την ευκαιρία να δουν τι μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο (ζωγραφιές, κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι). Η όλη προσπάθεια αξιολογήθηκε θετικά από όλους τους εμπλεκόμενους και είχε την πλήρη εποπτεία από ομάδα κοινωνικών λειτουργών (Πιλήσης,Καμμένου, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

4.1 Κοινωνική Εργασία με Μαθητή

Εισαγωγικά , πρέπει να αναφέρουμε ότι όσον αφορά την Κ.Ε με μαθητή τα αρχικά βήματα ,τα οποία θα πρέπει να ακολουθηθούν είναι οι βασικές αρχές της Κ.Ε.Α (Κοινωνική εργασία με Άτομο). Από τη στιγμή που θα θεωρηθεί απαραίτητη και αναγκαία η παρέμβαση του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού, η σχέση που θα πρέπει να δομηθεί μεταξύ των δύο (Κ.Λ. –μαθητή) θα πρέπει να είναι μία σχέση εμπιστοσύνης και υπόσχεσης καλής συνεργασίας. Κάτι τέτοιο ,βέβαια, θα πρέπει να κερδηθεί από τον επαγγελματία, καθώς στα μάτια ενός παιδιού- εφήβου με τάση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς ο Κ.Λ αντικατοπτρίζει το «σύστημα», στο οποίο ο μαθητής κατά πάσα πιθανότητα θέλει να αντισταθεί. Ο Σχολικός Κ.Λ. πρέπει να ακολουθεί τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος και να αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης. Κύρια μέριμνα του σχολικού Κ.Λ. πρέπει να είναι η αποφυγή στοχοποίησης του μαθητή. Για το λόγο αυτό χρειάζεται και η άμεση συνεργασία του Κ.Λ. με τους δασκάλους, ώστε να δημιουργηθεί μια καλά «ενορχηστρωμένη» ομάδα αντιμετώπισης τυχόν παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς (Jansson, 2011).

4.2 Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια

Το κομμάτι αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για έναν Σχολικό Κ.Λ. Εκείνο που πρέπει να κάνει ένας σχολικός Κ.Λ. είναι να προσπαθήσει να ανιχνεύσει έμμεσα, αρχικά, πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ωστόσο, επειδή τα θέματα αυτά είναι πολύ ευαίσθητα τις περισσότερες φορές, ο σχολικός Κ.Λ. καλό είναι να απευθύνεται στην πρόνοια για παρακολούθηση της οικογένειας και για ανίχνευση παθογένειας μέσα σε αυτήν. Στις περισσότερες των περιπτώσεων πάντως , η οικογένεια πρέπει απλά να ενημερώνεται και να μην συμμετέχει στη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής προσπαθεί να επιλύσει κάποια θέματα που απασχολούν τη συμπεριφορά του στη σχολική κοινότητα. Εκείνο που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι η παραπάνω τακτική αφορά σε οικογένειες ,οι οποίες δεν έχουν παθογένειες. Στην περίπτωση κατά την οποία γίνει αντιληπτό ότι για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο ευθύνεται παθογενής οικογενειακή κατάσταση, τότε και μόνο τότε ζητείται η συνδρομή των Προνοιακών αρχών της περιοχής (Fisher, Harrison, 2012).

4.3. Κοινωνική Εργασία με Ομάδες και Κοινότητα

Για το θέμα της Κ.Ε.Ο. όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον και την αποτελεσματικότητά του προτείνεται η δημιουργία ομάδων όχι μόνο για θεραπευτικούς σκοπούς αλλά κυρίως για προληπτικούς λόγους . Υπάρχουν πολλές θεματικές για τις οποίες θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ομάδες μέσα σε μια σχολική κοινότητα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε κάποιες : Σχολικός εκφοβισμός, ασφαλής χρήση του διαδικτύου, τρόπος επιλογής ατόμων για κοινωνική συναναστροφή, οικολογία – ανακύκλωση, επαγγελματικός προσανατολισμός, προστασία εαυτού.

Όσον αφορά την Κ.Ε.Κ. αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια μιας δραστηριότητας ,την οποία τα παιδιά έχουν ετοιμάσει στο σχολείο και επιθυμούν να την παρουσιάσουν στην κοινότητα (Gleason, 2007).

4.4. Δυσκολίες και Προβλήματα στην Άσκηση της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Για να επανέλθουμε στην ελληνική πραγματικότητα, πρέπει να αναφέρουμε ότι το βασικό πρόβλημα στην άσκηση της σχολικής Κ.Ε είναι ότι το εν λόγω Φ.Ε.Κ. , το οποίο θεσπίζει τη θέση Κ.Λ στα σχολεία είναι ανενεργό για πάνω από τριάντα χρόνια. Αποτέλεσμα είναι να ασκείται άτυπα και χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση και τα δέοντα προσόντα από τον διευθυντή του σχολείου και καθηγητές καλλιτεχνικών και θεατρικών σπουδών.

4.5 Πεδία Δράσης Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας σε Διεθνές Επίπεδο

Για πάνω από 100 χρόνια η Σχολική Κοινωνική εργασία αποτελούσε τον συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Το επάγγελμα του σχολικού Κ.Λ. έχει επικεντρωθεί στο συντονισμό των προσπαθειών του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας προς την εξέλιξη της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας χρησιμοποιώντας την προοπτική της θέσης του ατόμου μέσα στο ίδιο του το περιβάλλον.

Η Σχολική Κ.Ε. είναι ένα περίπλοκο και εξειδικευμένο πεδίο , το οποίο επηρεάζεται από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, την έρευνα και τα μοντέλα δράσης, τα οποία συνεχώς εξελίσσονται.

Σε γενικές γραμμές, οι Σχολικοί Κ.Λ. έχουν ως επαγγελματικό αντικείμενο να παρέχουν υπηρεσίες στα παιδιά, τα οποία έχουν βασικές ανάγκες ή προκλητική συμπεριφορά ενώ παράλληλα προωθούν μέσω των κατάλληλων ενεργειών την υποστήριξη των μελών της οικογένειας ώστε να εξελιχθεί η μαθητική ικανότητα.

Πιο συγκεκριμένα τα πεδία δράσης του Σχολικού Κ.Λ. σύμφωνα με την Varianides (2012) είναι τα ακόλουθα:

1. Να θεσπίσει προοπτικές για τις πρακτικές και τις υπηρεσίες της Σχολικής Κ.Ε.
2. Να καταστήσει σαφές ότι οι υπηρεσίες των Σχολικών Κ.Λ διέπονται από των Διεθνή κώδικα Δεοντολογίας του NASW.
3. Να προωθήσει μια βάση υπεράσπισης των δικαιωμάτων του «πελάτη- μαθητή», ώστε να αντιμετωπίζεται με αξιοπρέπεια και σεβασμό, να έχει πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες και την δέουσα συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
4. Να δημιουργήσει μια βάση για την προετοιμασία των Σχολικών Κ.Λ. και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία σχετίζονται με τις υπηρεσίες που παρέχει η Σχολική Κ.Ε.
5. Να ενθαρρύνει τους Σχολικούς Κ.Λ. να συμμετέχουν στην ανάπτυξη της κρατικής πολιτικής ώστε να στηριχθεί η σχολική επιτυχία (Kelly, 2008).

4.6 Οδηγίες για Νέους Σχολικούς Κοινωνικούς Λειτουργούς

Μετά τις γενικές κατευθύνσεις που δίνει ο NASW για το ποια είναι ή πρέπει να είναι τα πεδία δράσης ενός Σχολικού Κ.Λ. θα αναφέρουμε πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργάζεται ένας Σχολικός Κ.Λ. αρχίζοντας από την πρώτη επαφή του με το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται (Canatselis, Wiilis, Adelaide, 2012).

4.6.1 Ο Ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Η ακόλουθη λίστα είναι μια σύνοψη των θεματικών ενοτήτων με τις οποίες ασχολείται ένας Σχολικός Κ.Λ.

1. Κ.Ε με ομάδα. : η Κ.Ε.Ο στα σχολεία πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Κάποια παραδείγματα Κ.Ε.Ο στα σχολεία περιλαμβάνουν : α) ομάδα υποστήριξης για γονείς ή κηδεμόνες , β) μαθήματα μαγειρικής για μαθητές με κακές διατροφικές συνήθειες, γ) ενημέρωση σχετικά με κοινωνικά ζητήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, δ) μικρές ομάδες διαχείρισης θυμού.
2. Κ.Ε με κοινότητα: υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να επικοινωνήσει το σχολικό περιβάλλον με την κοινότητα. Μερικά παραδείγματα Κ.Ε.Κ στα σχολεία περιλαμβάνουν : α) θέματα κοινωνικής δικτύωσης με υπηρεσίες που απευθύνονται σε μαθητές και γονείς, β) συναντήσεις με εξωτερικές υπηρεσίες ,οι οποίες μπορούν να οργανώσουν προγραμματισμένες συναντήσεις για παροχή πληροφοριών, πχ σύμβουλοι σταδιοδρομίας, γ)παροχή βοήθειας στη αύξηση της επαγρύπνησης σχετικά με την ψυχική υγεία και την επισήμανση της σημασίας της καλής ψυχικής υγείας για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό.
3. Συμβουλευτική Η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολείο δεν έχει την παραδοσιακή δομή με τον « πελάτη» να κάθεται απέναντί μας ,όπως στα κέντρα συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική στα σχολεία μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή σε μία ομάδα μαθητών που έχουν κοινά ενδιαφέροντα (Openshaw, 2007)
4. Εξατομικευμένη παρέμβαση Η εξατομικευμένη παρέμβαση είναι αυτό που στα ελληνικά μεταφράζεται ως Κ.Ε.Α. Χρησιμοποιείται είτε για να διαπιστωθεί κάποια παρέκκλιση σε ψυχολογικό επίπεδο είτε για να γίνουν κατανοητές οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με τον δάσκαλο ενώ τα πορίσματα – αποτελέσματα πρέπει να κρατούνται σε αρχείο ως απόρρητα έγγραφα.
5. Αύξηση της επαγρύπνησης σχετικά με κοινωνικά θέματα Υπάρχουν πολλά κοινωνικά θέματα στα οποία μπορεί να επικεντρωθεί ένας Σχολικός Κ.Λ. Κάποια από τα θέματα αυτά , τα οποία απασχολούν τις σχολικές κοινότητες είναι : σχολικός εκφοβισμός, ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ των μαθητών, διαχείριση θυμού, σεβασμός στη διαφορετικότητα, αυτοεκτίμηση, τρόπος επιλογής «θετικών» φίλων (Openshaw, 2007).

4.6.2 Σε Ποιους Απευθύνεται η Σχολική Κοινωνική Εργασία

Σύμφωνα με την Varianides (2012) οι Σχολικοί Κ.Λ δουλεύουν με παιδιά και οικογένειες, όπου υπάρχει υποψία για έλλειψη σωστής ανατροφής ,η οποία επηρεάζει την δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση με αρνητική προέκταση προς την πρόοδο της κοινωνίας .Αυτό περιλαμβάνει :

- i. παιδιά με δυσκολίες εγκλιματισμού στο σχολικό περιβάλλον
- ii. παιδιά με κοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς
- iii. οικογένειες με κοινωνικά, οικονομικά προβλήματα ή προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με το βαθμό γονικής ικανότητας και τα οποία αναμένεται να αυξήσουν τη δυσλειτουργικότητα των παιδιών.

Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η θεματολογία της έρευνας που πραγματοποιήσαμε αφορούσε την αναγκαιότητα των κοινωνικών λειτουργιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας.

5.1. Γενικός Σκοπός και Στόχοι Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης της σχολικής κοινωνικής εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι ακόλουθοι:

- i. Η καταγραφή των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο.
- ii. Οι τρόποι διαχείρισης από τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.
- iii. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των σχολικών κοινωνικών λειτουργιών.
- iv. Η διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης κοινωνικών λειτουργιών εντός του σχολικού πλαισίου.

Ο γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και θα αναλυθούν λεπτομερέστερα στη συνέχεια.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία διεξήχθη το ερευνητικό εγχείρημα ήταν τα εξής:

- i. Ποια τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοτικού;
- ii. Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται οι δάσκαλοι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δημοτικού;
- iii. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;
- iv. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικού λειτουργού εντός του σχολικού πλαισίου;

5.3 Σημαντικότητα της Έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στους παρακάτω λόγους:

- i. Στον επαναπροσδιορισμό και στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη τους να συνεργάζονται άμεσα με επαγγελματίες υγείας για τη διαχείριση προβλημάτων εντός του σχολείου.
- ii. Στο έναυσμα που μπορεί να ωθήσει ερευνητές για περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων σχετικών με την σχολική κοινωνική εργασία.

5.4.Είδος Έρευνας

Το είδος της παρούσας μελέτης είναι ποσοτική. Οι ποσοτικές μελέτες σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (1998) διακρίνονται σε πειραματικές οι οποίες επιχειρούν να προσδιορίσουν τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ δύο μεταβλητών και σε μη πειραματικές οι οποίες εστιάζουν σε περιγραφές καταστάσεων παρά στη σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Η παρούσα έρευνα ανήκει στις μη πειραματικές-περιγραφικές μελέτες.

5.5 Μέθοδος Έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η επισκόπηση. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε καθώς ερευνήσαμε τις υπάρχουσες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία σε ότι αφορά τα προβλήματα των μαθητών, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο με σκοπό να εντοπιστεί κατά πόσο είναι αναγκαία η εργασία κοινωνικών λειτουργών εντός του σχολικού πλαισίου.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) οι επισκοπήσεις χωρίζονται σε μεγάλης και μικρής κλίμακας. Επιπλέον, η επισκόπηση είναι πολύ χρήσιμη όταν ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει ευρείας κλίμακας δεδομένα με όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα ενώ παράλληλα να κατορθώσει να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων του.

5.6. Πληθυσμός- Δείγμα

Ο Robson (2010) υποστηρίζει πως ο πληθυσμός είναι μία έννοια η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες τις συνθήκες που μπορεί να καταπιάνεται μια ερευνητική προσπάθεια όπως είναι ο πληθυσμός καταστάσεων ή προβλημάτων ή χρονικών διαστημάτων ή ατόμων. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ακατόρθωτο να υπάρξει διαχείριση όλου του συνόλου του πληθυσμού. Ο πληθυσμός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε κανονικά σχολεία στο Νομό Αχαΐας.

Το δείγμα είναι ουσιαστικά οι μονάδες του πληθυσμού που επιλέγονται για να συμπεριληφθούν σε μια έρευνα. Το δείγμα συνεπώς επιλέγεται από τον κατά πολύ ευρύτερο πληθυσμό (Bell, 1999). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι 154 εκπαιδευτικοί.

5.6.1 Χαρακτηριστικά Δείγματος

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος διακρίνονται σε σταθερές και μεταβλητές τιμές. Οι σταθερές τιμές του δείγματος είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ οι μεταβλητές είναι η ηλικία, το φύλο, η ειδικότητα κ.α..

5.7 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία αποτελεί σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) μια διαδικασία που βοηθάει τον ερευνητή να προσεγγίσει τις μονάδες εκείνες που σχετίζονται με την ερευνητική μελέτη. Συνήθως λόγω του μεγάλου κόστους αλλά και του χρόνου που χρειάζεται για να γίνουν μετρήσεις σε όλο τον πληθυσμό, οι μετρήσεις αυτές περιορίζονται σε μια μικρότερη αντιπροσωπευτική ομάδα του πληθυσμού.

Βέβαια, η καταλληλότητα κάθε φορά του δείγματος πρέπει να συνάδει με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο δείγμα της παρούσας μελέτης προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία σε όλο το νομό Αχαΐας ώστε να υπάρχει μια σφαιρική αντίληψη και για τους πέντε δήμους του νομού.

Δύο είναι οι κύριες μέθοδοι δειγματοληψίας. Η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων στην οποία συνήθως επιλέγεται στη ποιοτική έρευνα όπου επιδιώκει τη γενίκευση και η δειγματοληψία πιθανοτήτων η οποία στοχεύει στην διασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού με δυνατότητα γενίκευσης (Cohen, Manion, Morrison, 2008)

Η μέθοδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα μελέτη είναι η πιθανοτήτων- στρωματοποιημένη δειγματοληψία, στην οποία ο πληθυσμός (όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε κανονικά σχολεία στο Νομό Αχαΐας) χωρίζεται σε στρώματα με παρόμοια χαρακτηριστικά (ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου που εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός) και στη συνέχεια επιλέγεται με τυχαίο τρόπο το δείγμα μέσα από τα συγκεκριμένα στρώματα. Η μέθοδος της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας είναι χρήσιμη καθώς κατηγοριοποιεί το δείγμα και κάνει πιο εφικτή την ποσοτική ανάλυση των στατιστικών δεδομένων (Φίλιας, 1998, Κομίλη, 1989).

Στη παρούσα έρευνα ο νομός Αχαΐας διαιρέθηκε σε πέντε δήμους όπου αποτέλεσαν και τα πέντε στρώματα της δειγματοληψίας και από κάθε στρώμα-δήμο επιλέχτηκε το ίδιο ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών (άγγιξε κατά μέσο όρο το 95%). Πιο αναλυτικά, επιδιώχθηκε να υπάρχει μια απάντηση από έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολική μονάδα του νομού ώστε με αυτό τον τρόπο να είναι το δείγμα μας αντιπροσωπευτικό. Το κριτήριο των διαφορετικών περιοχών αναλόγως τον δήμο που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε και για να υπάρξει ποικιλομορφία.

5.8 Φάσεις Εκτέλεσης Έρευνας

Η διάρκεια της ερευνητικής μελέτης ήταν συνολικά 3,5 μήνες από 1 Μαρτίου 2014 μέχρι τέλος Ιουνίου 2014 και μπορεί να διαχωριστεί σε 3 φάσεις.

Στην πρώτη φάση, η οποία ονομάζεται προκαταρτική, συζητήθηκε η ανάγκη για συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο και την αναγκαιότητα των κοινωνικών λειτουργών εντός του σχολείου. Στη συνέχεια, και αφού έγινε πιο συγκεκριμένος ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καταγράφηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, ξεκίνησε η σύνταξη του εργαλείου της έρευνας του ερωτηματολογίου, ενώ ακολούθησε προπilotική και πιλοτική έρευνα σε 20 εκπαιδευτικούς που ανήκαν στον πληθυσμό με σκοπό την καταγραφή παρατηρήσεων αλλά και μία πρώτη ιδέα της πορείας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, σε αυτή τη φάση εντοπίσαμε τον πληθυσμό και επιλέξαμε το μέγεθος του δείγματος μέσα από τη τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (ένας εκπαιδευτικός από κάθε δημοτικό σχολείο του νομού).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας η οποία είναι και η κύρια, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα δημοτικά του νομού Αχαΐας στις 20 Μαΐου 2014. Συνολικά, εστάλησαν 158 ερωτηματολόγια όσος και ο αριθμός των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας.

Κατά τη τρίτη και τελευταία φάση τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έφταναν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), που είχε δημιουργηθεί αποκλειστικά για την παρούσα μελέτη, κωδικοποιήθηκαν και πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. .

5.9 Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο της έρευνας είναι το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου συμβουλευτήκαμε το εγχειρίδιο του Robson (2010) «*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*» το βιβλίο της κας Θεοδωράτου-Μπέκου (2006) «*Ωρίμανση*

και Δυναμική Ομάδας, Συμβολή στη Συμβουλευτική Νέων» καθώς και το βιβλίο του Javeau (1996) «Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο».

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. (Κυριαζή,2001) Στο ερωτηματολόγιο συγκεντρώνονται ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τη θεματολογία της έρευνας και απευθύνονται στα υποκείμενα του δείγματος.

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στη συλλογή απαντήσεων από τα υποκείμενα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο έφτασε στα e-mails των σχολείων και μέσω μιας σύντομης διαδικασίας (διάρκειας 5 λεπτών), το υποκείμενο της έρευνας απαντούσε και η απάντηση καταγραφόταν ηλεκτρονικά.

Τα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι το πολύ χαμηλό κόστος, η μεγάλη ταχύτητα της λήψης των απαντήσεων από τα υποκείμενα του δείγματος, η πλήρης εποπτεία από τον ερευνητή της πορείας της έρευνας αλλά και των αποτελεσμάτων της καθώς και η απουσία πιθανής μεροληψίας (μη ύπαρξη άμεσης επαφής ερευνητή-υποκειμένου).

Στα μειονεκτήματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από την άλλη πλευρά θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε την μη άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας, τα τεχνικά προβλήματα της έρευνας, καθώς και ο ρυθμός των απαντήσεων να μην είναι ο επιθυμητός για τον ερευνητή (Javeau,1996).

Στη παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η αποστολή ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη βοήθεια της εφαρμογής Google Docs. Η εν λόγω εφαρμογή η οποία διατίθεται δωρεάν μας έδωσε τη δυνατότητα να παραστήσουμε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο με στόχο να απαντιέται on-line από τα υποκείμενα του δείγματος, να αποστέλλεται εύκολα και γρήγορα στον ερευνητή αλλά και να υπάρχει η δυνατότητα άμεσης ανάλυσης των δεδομένων.

Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας πραγματοποιήθηκε καθώς μας προσέφερε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- i. Πολύ χαμηλό κόστος
- ii. Χρήση νέας και καινοτόμας μεθόδου αποστολής ερωτηματολογίου
- iii. Γρήγορη αποστολή σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές
- iv. Ταχύτατη και άμεση λήψη των δεδομένων της έρευνας
- v. Ύπαρξη όσου χρόνου χρειάζεται στο υποκείμενο για να απαντήσει.
- vi. Δυνατότητα επεξήγησης θεματολογίας της έρευνας καθώς και διαφόρων οδηγιών που θέλει να παρέχει ο ερευνητής για τη καλύτερη χρήση από τα υποκείμενα του δείγματος.

5.9.1 Σχεδιασμός Ηλεκτρονικού Ερωτηματολογίου

Η σχεδίαση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου βασίστηκε στον γενικό σκοπό της έρευνας να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι κλειστού τύπου ώστε να μην απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή του αλλά παράλληλα να είναι και πιο ελκυστικό στα υποκείμενα του δείγματος. Επιπλέον, οι ερωτήσεις απαντιούνται εύκολα και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του υποκειμένου και στην συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που απαντιούνται και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του υποκειμένου και στην συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις με κλιμακούμενη δυσκολία. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης διάφορα είδη κλειστών ερωτήσεων όπως διαζευκτικές, πολλών εναλλακτικών επιλογών και ερωτήσεων με τη βοήθεια πενταβάθμιας κλίμακας του Likert (Βάμβουκας,1988, Κυριαζή,2001).

5.10 Ζητήματα Ηθικής

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια ακολουθήθηκε ο κώδικας της Νυρεμβέργης για την προστασία των υποκειμένων από κάθε μορφής έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, πριν τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα το οποίο τόνιζε τον σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία, την εχεμύθεια και τη διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, ανέφερε τα προσωπικά στοιχεία των σπουδαστριών που διενεργούσαν την έρευνα καθώς και της υπεύθυνης καθηγήτριας (Παράρτημα Β).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Α1.ΦΥΛΟ

Γράφημα 1

Φύλο



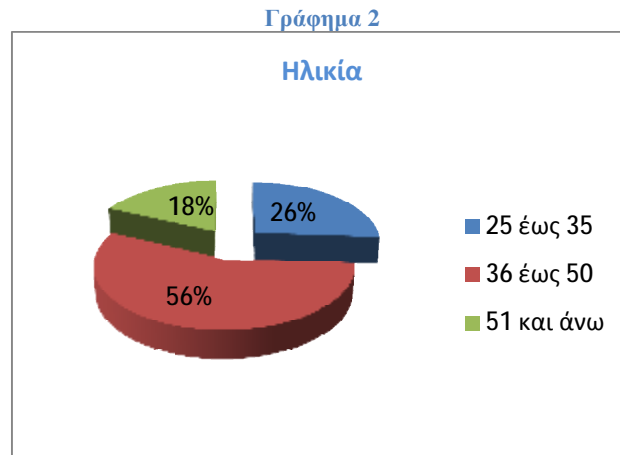
■ ΑΝΔΡΕΣ ■ ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Πίνακας 1:Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
ΑΝΔΡΕΣ	72	47%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	82	53%
ΣΥΝΟΛΟ	154	100%

Το 53% των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα ήταν γυναίκες, και το 47% άνδρες (Γράφημα 1, Πίνακας 1).

Α2. ΗΛΙΚΙΑ



Πίνακας 2: Ηλικία

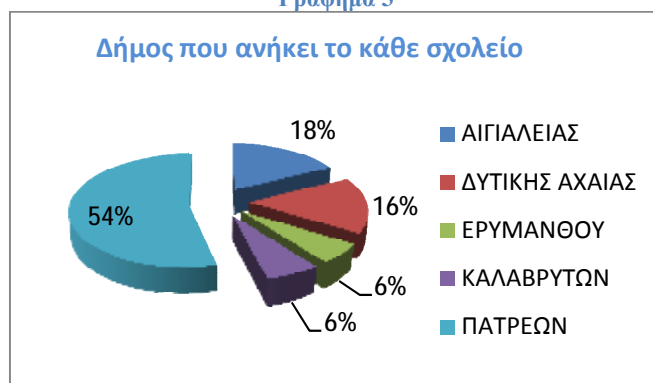
Πίνακας 2: Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
25 έως 35 ετών	40	26%
36 έως 50 ετών	86	56%
51 ετών και άνω	28	18%

Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμάνθηκε μεταξύ 25-35 με ποσοστό 26%, ποσοστό 56% αφορούσε τις ηλικίες 36-50, ενώ ποσοστό 18% αφορούσε τις ηλικίες 51 και άνω (Γράφημα 2, Πίνακας 2).

Α3 ΔΗΜΟΣ ΠΟΥ ΑΝΗΚΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Γράφημα 3



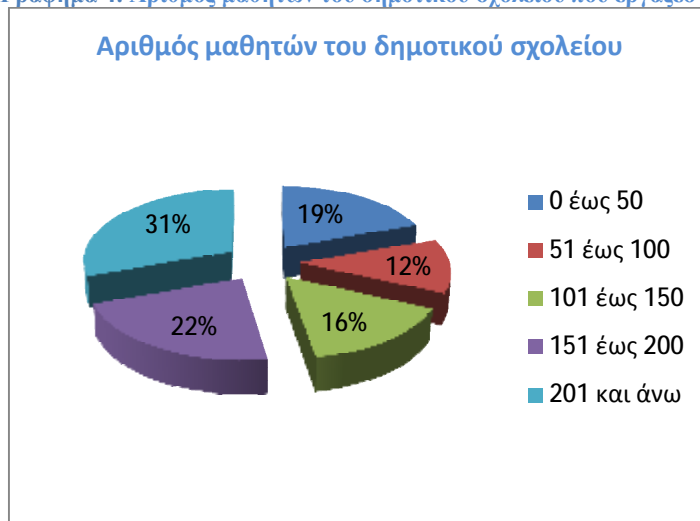
Πίνακας 3: ΔΗΜΟΣ ΠΟΥ ΑΝΗΚΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	Συχνότητα	Ποσοστό
ΑΙΓΙΑΛΕΙΑΣ	27	18%
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΧΑΙΑΣ	25	16%
ΕΡΥΜΑΝΘΟΥ	9	6%
ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ	10	6%
ΠΑΤΡΕΩΝ	83	54%

Σχετικά με το δήμο που ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 54% ήταν εκπαιδευτικοί του δήμου Πατρέων, ποσοστό 18% εκπαιδευτικών του δήμου Αιγιαλείας, 16% αφορούσε εκπαιδευτικούς του δήμου Δυτικής Αχαΐας, και τέλος ποσοστό 6% αφορούσε τους δήμους Ερυμάνθου και Καλαβρύτων (Γράφημα 3, Πίνακας 3).

A4 Αριθμός μαθητών του δημοτικού σχολείου

Γράφημα 4: Αριθμός μαθητών του δημοτικού σχολείου που εργάζεστε



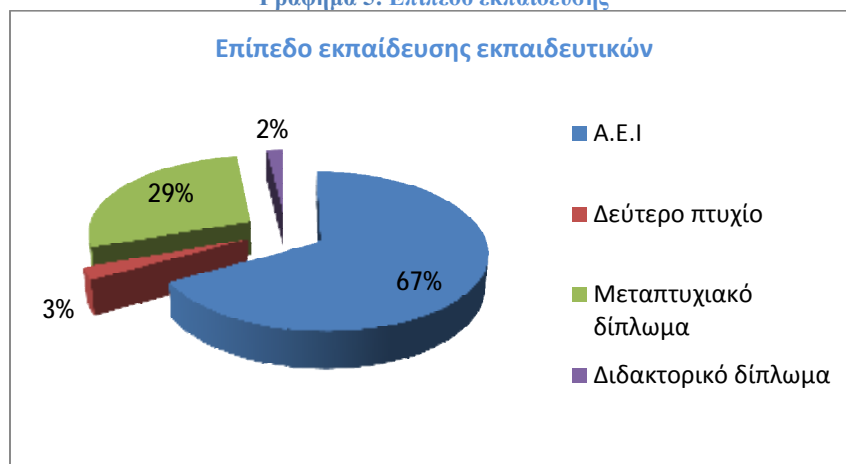
Πίνακας 4: Αριθμός μαθητών του δημοτικού σχολείου που εργάζεστε

	Συχνότητα	Ποσοστό
0 έως 50	30	19%
51 έως 100	19	12%
101 έως 150	24	16%
151 έως 200	34	22%

Αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών του σχολείου στο οποίο εργάζονται 22% από το ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσαν 151-200 μαθητές, το ποσοστό 19% 0- 50 μαθητές, το ποσοστό 16% 101- 150, και ποσοστό 12 % 51-100 (Γράφημα 4, Πίνακας 4).

Α5. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γράφημα 5: Επίπεδο εκπαίδευσης



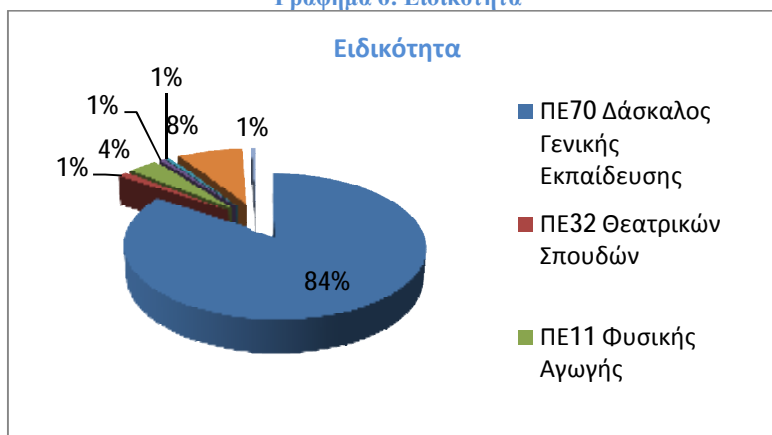
Πίνακας 5: Επίπεδο εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Α.Ε.Ι	103	67%
Δεύτερο πτυχίο	4	3%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	44	29%
Διδακτορικό δίπλωμα	3	2%

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα το 67% κατείχε πτυχίο Α.Ε.Ι, το 29% κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 3% κατείχε δεύτερο πτυχίο, ενώ ποσοστό 2% κατείχε διδακτορικό δίπλωμα (Γράφημα 5, Πίνακας 5).

Α6. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Γράφημα 6: Ειδικότητα



Πίνακας 6: Ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
PE70 Δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης	130	84%
PE32 Θεατρικών Σπουδών	2	1%
PE11 Φυσικής Αγωγής	6	4%
PE08 Καλλιτεχνικών	1	1%
PE07 Γερμανικής	1	1%
PE06 Αγγλικής	13	8%
PE05 Γαλλικής	1	1%

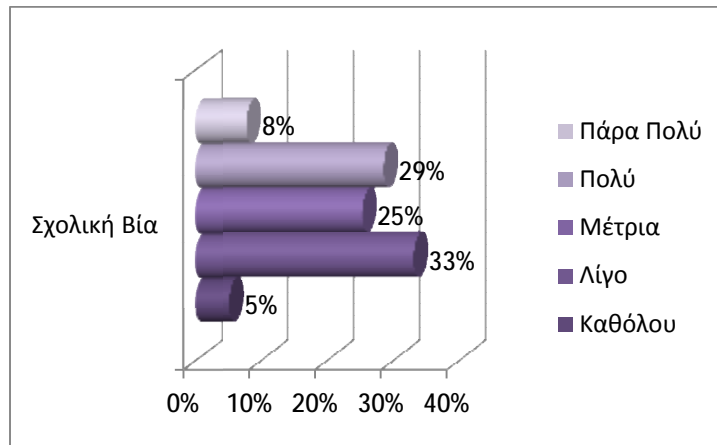
Το 84% των ερωτηθέντων αφορούσε PE70 Δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης, το 8% αφορούσε εκπαιδευτικούς PE06 Αγγλικής, το 4% PE11 Φυσικής Αγωγής και ποσοστό 1% αφορούσε PE32 Θεατρικών σπουδών, PE08 Καλλιτεχνικών, και PE05 Γαλλικής (Γράφημα 6, Πίνακας 6).

Β. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΣ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Β1. Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;

Σχολική Βία

Γράφημα 7 Συχνότητα εμφάνισης Σχολικής Βίας



Πίνακας 7: Συχνότητα εμφάνισης Σχολικής Βίας

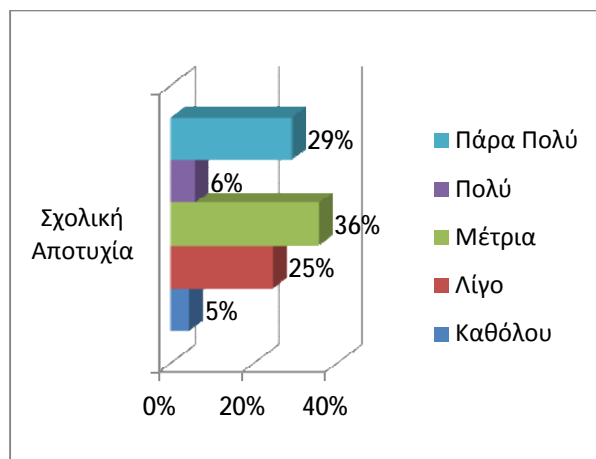
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	8	5%
Λίγο	51	33%
Μέτρια	39	25%
Πολύ	44	29%
Πάρα Πολύ	12	8%

Σχετικά με τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και την συχνότητα εμφάνισης αυτών, ξεκινώντας με την σχολική βία το 33% των ερωτηθέντων απάντησε (Λίγο), το 29% απάντησε (πολύ), το 25 % απάντησε (Μέτρια) το 8% απάντησε (Πάρα πολύ) ενώ το 5% αυτών απάντησε (καθόλου) (Πίνακας 7, Γράφημα 7).

Β1. Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;

Σχολική Αποτυχία

Γράφημα 8: Συχνότητα εμφάνισης Σχολικής Αποτυχίας



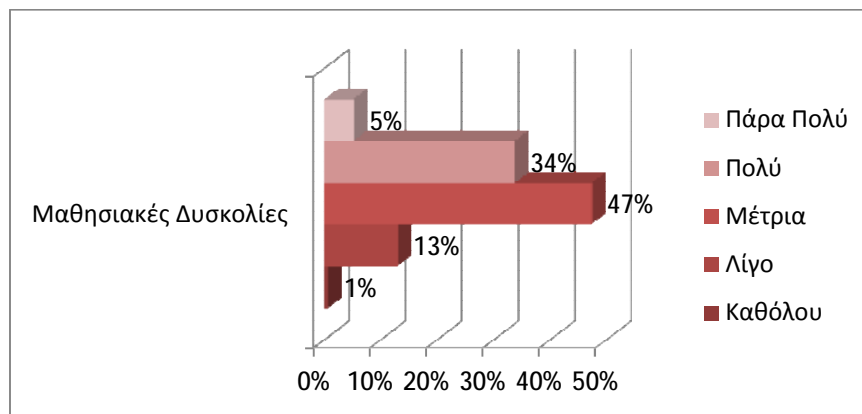
Πίνακας 8: Συχνότητα εμφάνισης Σχολικής Αποτυχίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	5%
Λίγο	38	25%
Μέτρια	55	36%
Πολύ	9	6%
Πάρα Πολύ	45	29%

Όσο αναφορά το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και την συχνότητα αυτού οι ερωτηθέντες απάντησαν (Μέτρια) 36%,(πάρα πολύ) το 29%, (λίγο) το 25%, (πολύ)το 6%, και (καθόλου) το 5% (Πίνακας 8, Γράφημα 8).

B1. Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;
Μαθησιακές δυσκολίες

Γράφημα 9: Συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών



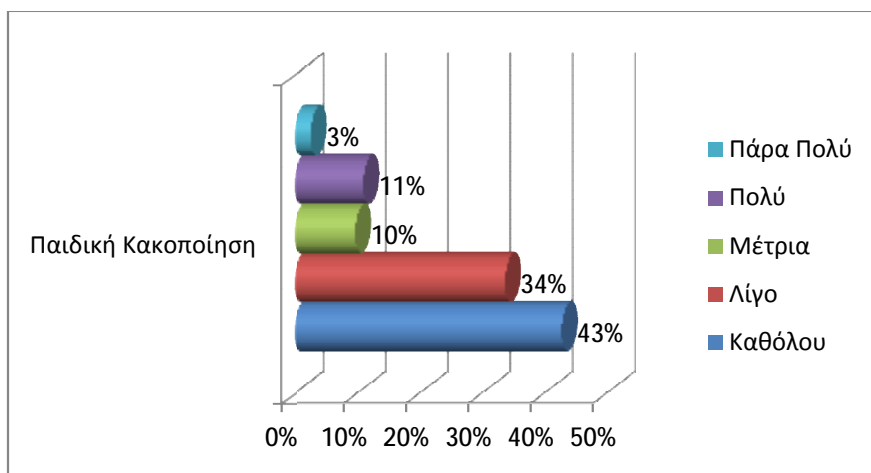
Πίνακας 9: Συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1%
Λίγο	20	13%
Μέτρια	73	47%
Πολύ	52	34%
Πάρα Πολύ	8	5%

Σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές οι ερωτηθέντες απάντησαν, (μέτρια) το 47%, (πολύ) το 34%, (λίγο) το 13%, (πάρα πολύ) το 5% και (καθόλου) το 1% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 9, Γράφημα 9).

B1.Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;
Παιδική Κακοποίηση

Γράφημα 10: Συχνότητα εμφάνισης Παιδικής Κακοποίησης



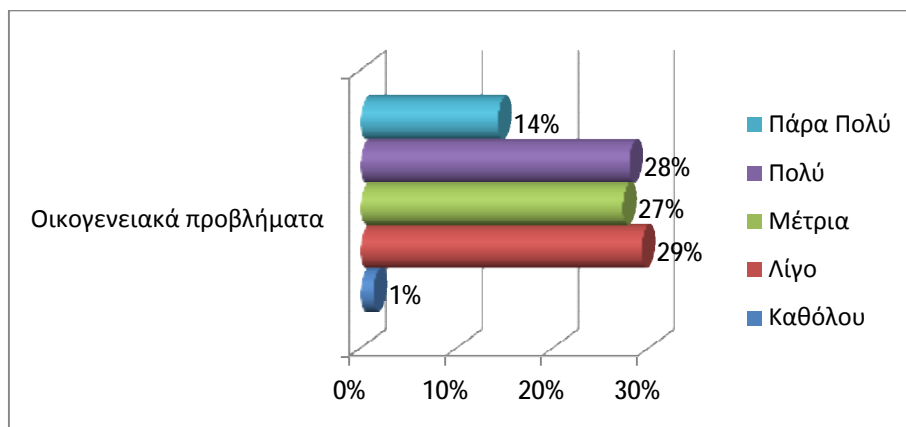
Πίνακας 10: Συχνότητα εμφάνισης Παιδικής Κακοποίησης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	66	43%
Λίγο	52	34%
Μέτρια	15	10%
Πολύ	17	11%
Πάρα Πολύ	4	3%

Σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης παιδικής κακοποίησης στα παιδιά το το 43% των ερωτηθέντων απάντησε (καθόλου), (λίγο) απάντησε το 34%, (πολύ) το 11%, (μέτρια) το 10% ενώ (πάρα πολύ) το 3% (Γράφημα 10, Πίνακας 10).

B1.Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;
Οικογενειακά Προβλήματα

Γράφημα 11: Συχνότητα εμφάνισης Οικογενειακών Προβλημάτων



Πίνακας 11: Συχνότητα εμφάνισης Οικογενειακών Προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	1%
Λίγο	45	29%
Μέτρια	42	27%
Πολύ	43	28%
Πάρα Πολύ	22	14%

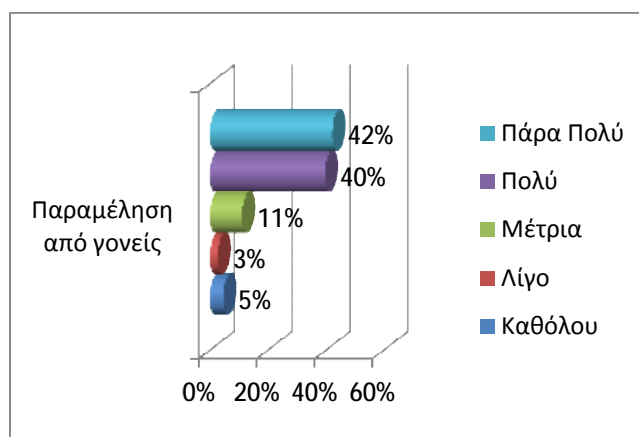
A

ναφ
ορικ
ά με
την
συχν
ότητα
α
εμφ
άνισ

ης οικογενειακών προβλημάτων το 29% των ερωτηθέντων απάντησε (Λίγο), το 28% απάντησε (πολύ), το 27% (μέτρια), το 14% αυτών (πάρα πολύ), και το 1% (καθόλου) (Γράφημα 11, Πίνακας 11).

B1. Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;
Παραμέληση από γονείς

Γράφημα 12: Συχνότητα εμφάνισης Παραμέλησης από γονείς



Πίνακας 12: Συχνότητα εμφάνισης Παραμέλησης από γονείς

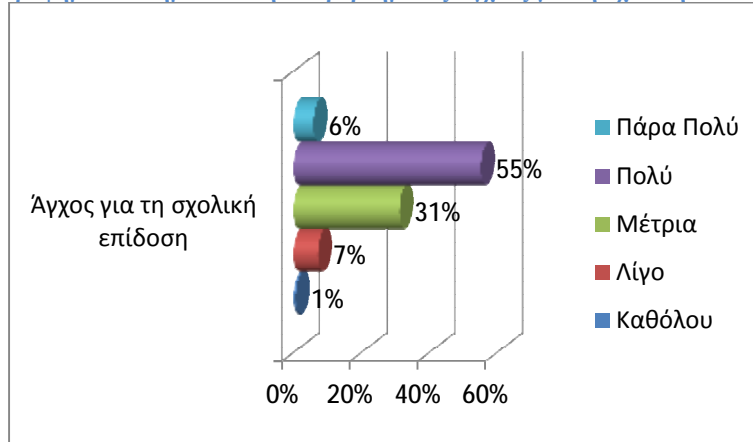
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	5%
Λίγο	4	3%
Μέτρια	17	11%
Πολύ	61	40%
Πάρα Πολύ	65	42%

Σχετικά με την σημαντικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο σχολείο και ξεκινώντας με την παραμέληση από τους γονείς, το 42% των ερωτηθέντων απάντησε (πάρα πολύ), το 40% (πολύ), το 11% (Μέτρια), το 5% (καθόλου) ενώ το 3% απάντησε (λίγο) (Πίνακας 12, Γράφημα 12).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Άγχος για τη σχολική επίδοση

Γράφημα 13: Σημαντικότητα Προβλήματος Άγχους για τη σχολική επίδοση



Πίνακας 13: Σημαντικότητα Προβλήματος Άγχους για τη σχολική επίδοση

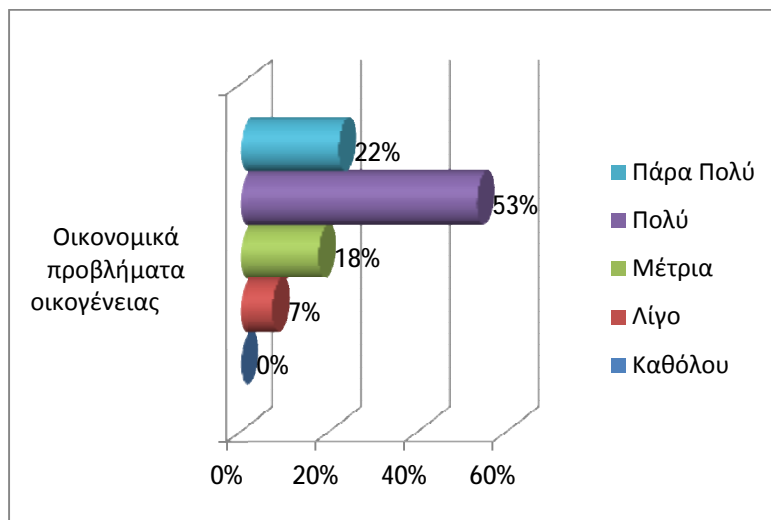
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1%
Λίγο	11	7%
Μέτρια	48	31%
Πολύ	85	55%
Πάρα Πολύ	9	6%

Σχετικά με το άγχος για την σχολική επίδοση που αντιμετωπίζει ο μαθητής το 55% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε (Πολύ), το 31% (μέτρια), το 7% (λίγο), το 6% (πάρα πολύ) ενώ το 1% (καθόλου) (Πίνακας 13, Γράφημα 13).

B2. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Οικονομικά προβλήματα οικογένειας

Γράφημα 14: Σημαντικότητα Οικονομικών Προβλημάτων οικογένειας



Πίνακας 14: Σημαντικότητα Οικονομικών Προβλημάτων οικογένειας

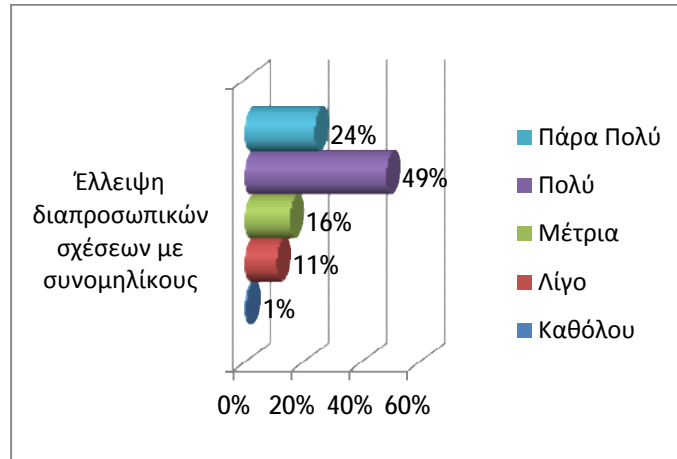
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	11	7%
Μέτρια	27	18%
Πολύ	82	53%
Πάρα Πολύ	34ών	6%

Αναφορικά με τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας και κατά πόσο αυτά επηρεάζουν το μαθητή το 53% των εκπαιδευτικών απάντησε (Πολύ), το 18% (μέτρια), το 7% (Λίγο), το 6% (πάρα πολύ) τέλος το 0% (καθόλου) (Πίνακας 14, Γράφημα 14).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους

Γράφημα 15: Σημαντικότητα Προβλήματος Έλλειψης διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους



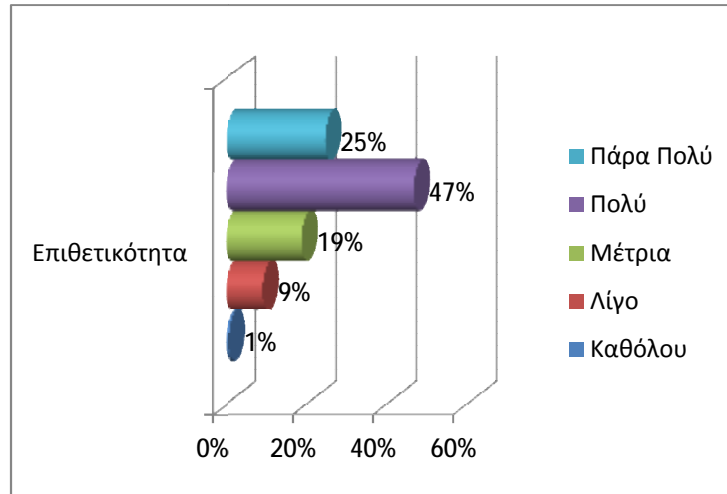
Πίνακας 15: Σημαντικότητα Προβλήματος Έλλειψης διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1%
Λίγο	17	11%
Μέτρια	24	16%
Πολύ	75	49%
Πάρα Πολύ	37	24%

Στην ερώτηση σχετικά με την έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών με τους συνομηλίκους τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 49% απάντησαν (πολύ), (πάρα πολύ) το 24%, (μέτρια) το 16%, (λίγο) το 11%, ενώ (καθόλου) το 1% (Πίνακας 15, Γράφημα 15).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;
Επιθετικότητα

Γράφημα 16: Σημαντικότητα Προβλήματος Επιθετικότητας



Πίνακας 16: Σημαντικότητα Προβλήματος Επιθετικότητας

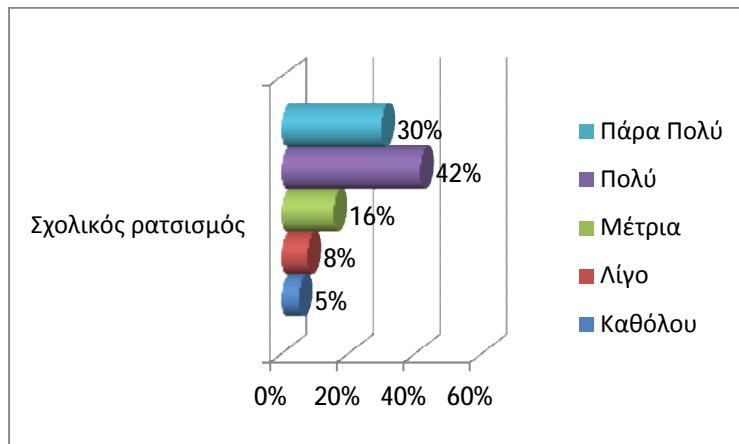
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1%
Λίγο	14	9%
Μέτρια	29	19%
Πολύ	72	47%
Πάρα Πολύ	38	25%

Σχετικά με την επιθετικότητα που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο το 47% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε (πολύ), το 25% αυτών απάντησε (πάρα πολύ), το 19% (μέτρια), το 9% (λίγο) ενώ το 1% (καθόλου) (Πίνακας 16, Γράφημα 16).

Β.2 Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Σχολικός ρατσισμός

Γράφημα 17: Σημαντικότητα Προβλήματος Σχολικού Ρατσισμού



Πίνακας 17: Σημαντικότητα Προβλήματος Σχολικού Ρατσισμού

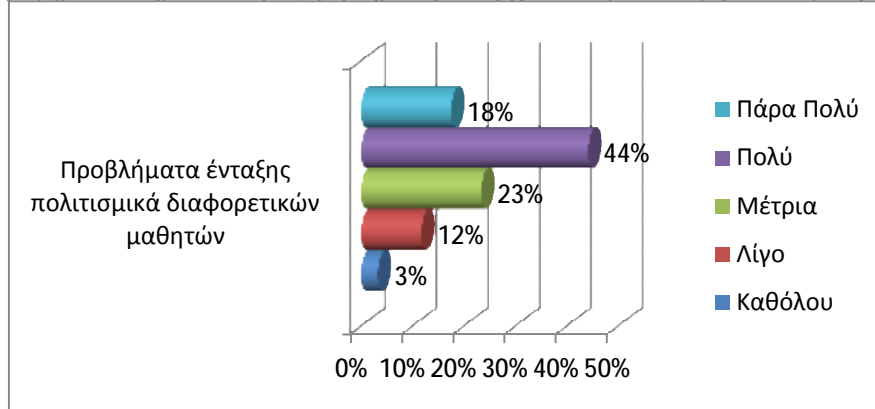
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	8	5%
Λίγο	12	8%
Μέτρια	24	16%
Πολύ	64	42%
Πάρα Πολύ	46	30%

Όσο αναφορά την συχνότητα εμφάνισης σχολικού ρατσισμού το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με 42% απάντησε (πολύ), το αμέσως επόμενο ποσοστό 30% αυτών απάντησε (Πάρα πολύ), το 16% (Μέτρια), το 8% (Λίγο) ενώ μικρότερο ποσοστό 5% απάντησε (καθόλου) (Πίνακας 17, Γράφημα 17).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Προβλήματα ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Γράφημα 18: Σημαντικότητα Προβλήματος ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών



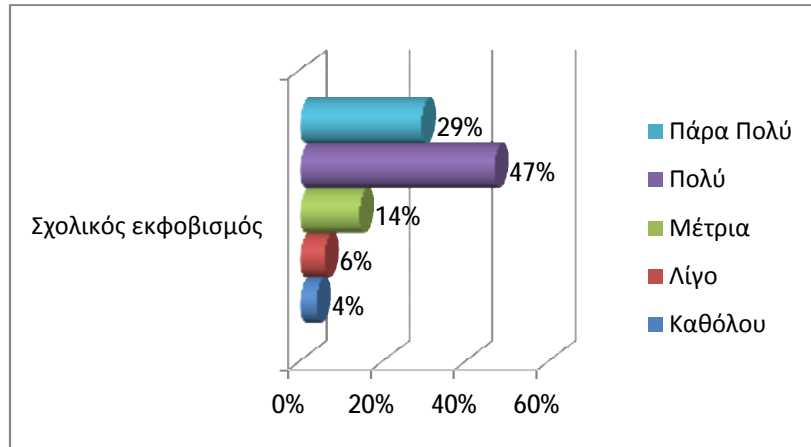
Πίνακας 18: Σημαντικότητα Προβλήματος ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	18	12%
Μέτρια	36	23%
Πολύ	68	44%
Πάρα Πολύ	27	18%

Σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών 44% απάντησε (πολύ), το 23% (μέτρια), το 18% (Πάρα πολύ), το 12% (λίγο), τέλος το 3% (καθόλου) (Πίνακας 18, Γράφημα 18).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;
Σχολικός εκφοβισμός

Γράφημα 19: Σημαντικότητα Προβλήματος Σχολικού εκφοβισμού



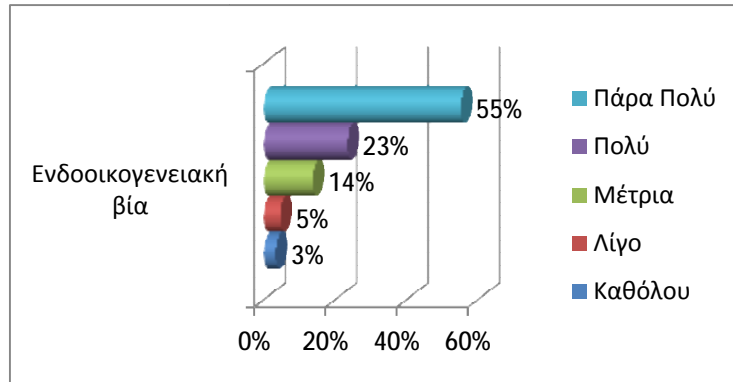
Πίνακας 19: Σημαντικότητα Προβλήματος Σχολικού εκφοβισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	6	4%
Λίγο	9	6%
Μέτρια	22	14%
Πολύ	72	47%
Πάρα Πολύ	45	29%

Αναφορικά με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού το 47% των ερωτηθέντων απάντησε (πολύ), το 29% αυτών (Πάρα πολύ), το 14% (μέτρια), το 6% (Λίγο) και τέλος το 4% (καθόλου) (Πίνακας 19, Γράφημα 19).

B2.Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;
Ενδοοικογενειακή βία

Γράφημα 20: Σημαντικότητα Προβλήματος Ενδοοικογενειακής βίας



Πίνακας 20: Σημαντικότητα Προβλήματος Ενδοοικογενειακής βίας

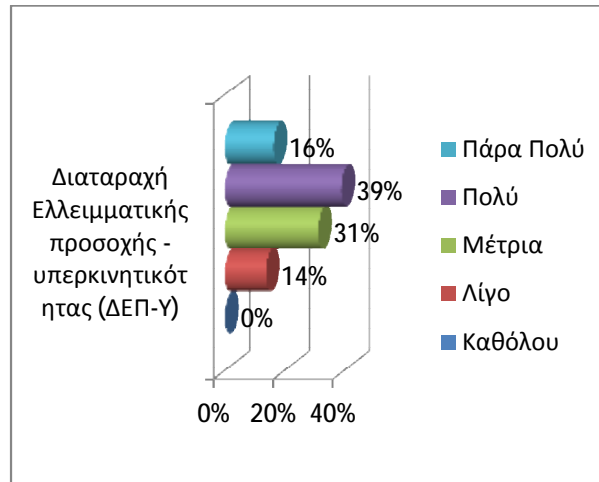
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	7	5%
Μέτρια	21	14%
Πολύ	36	23%
Πάρα Πολύ	85	55%

Σχετικά με την συχνότητα της ενδοοικογενειακής βίας το 55% των ερωτηθέντων απάντησε (Πάρα πολύ), το αμέσως επόμενο ποσοστό 23% απάντησε (πολύ), ακολουθεί το ποσοστό 14% όπου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν (Μέτρια), το 5% απάντησε (λίγο) και τέλος το 3% (καθόλου) (Πίνακας 20, γράφημα 20).

B.2 Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Γράφημα 21: Σημαντικότητα Προβλήματος Διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)



Πίνακας 21: Σημαντικότητα Προβλήματος Διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

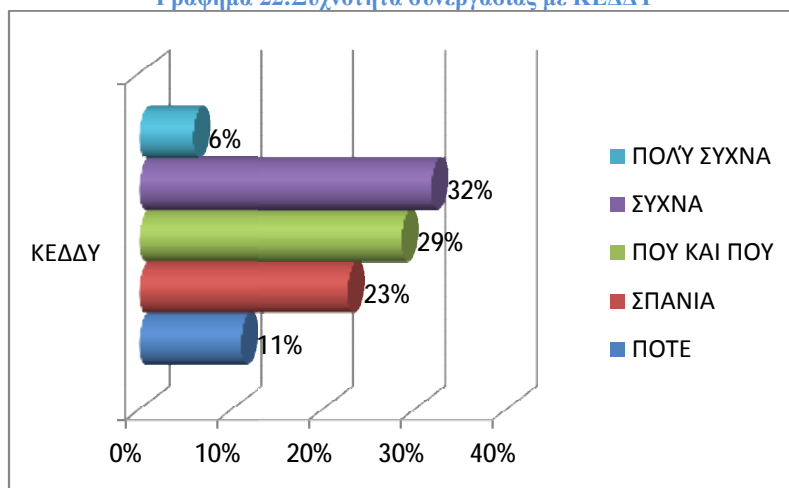
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	21	14%
Μέτρια	48	31%
Πολύ	60	39%
Πάρα Πολύ	25	16%

Στην ερώτηση σχετικά με την εμφάνιση Ελλειμματικής Προσοχής και υπερκινητικότητας στους μαθητές το 39% των ερωτηθέντων απάντησε (πολύ), το 31% (Μέτρια), το 16% (Πάρα πολύ), το 14% (Λίγο), και το 0% (καθόλου) (Πίνακας 21, Γράφημα 21).

Γ. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

Γ1. Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ;
ΚΕΔΔΥ

Γράφημα 22: Συχνότητα συνεργασίας με ΚΕΔΔΥ



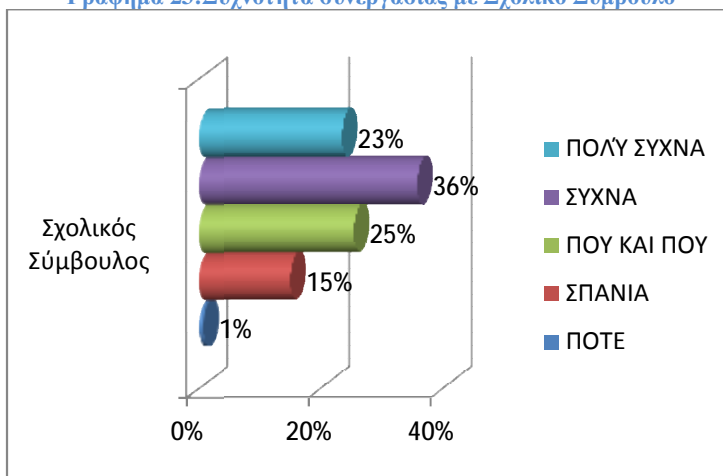
Πίνακας 22: Συχνότητα συνεργασίας με ΚΕΔΔΥ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	17	11%
Σπάνια	35	23%
Που και που	44	29%
Συχνά	49	32%
Πολύ Συχνά	9	6%

Στην ερώτηση σχετικά με την συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε υπηρεσίες όπως το ΚΕΔΔΥ, το 32% αυτών απάντησε συχνά, το 29% που και που, το 23% Σπάνια, το 11% Ποτέ, και τέλος το 6% πολύ συχνά (Πίνακας 22, Γράφημα 22).

Γ1.Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ;
Σχολικός Σύμβουλος

Γράφημα 23: Συχνότητα συνεργασίας με Σχολικό Σύμβουλο



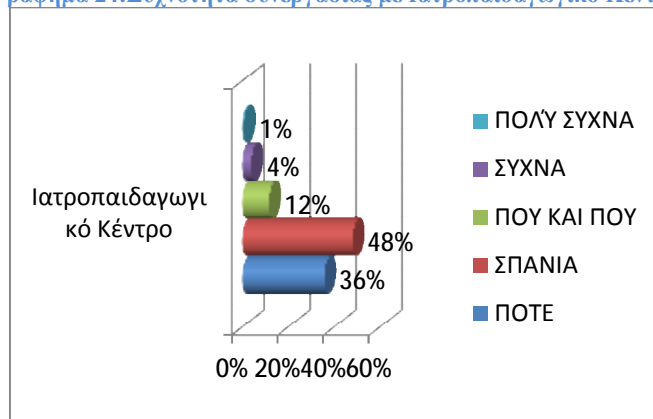
Πίνακας 23: Συχνότητα συνεργασίας με Σχολικό Σύμβουλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	1	1%
Σπάνια	23	15%
Που και που	39	25%
Συχνά	55	36%
Πολύ Συχνά	36	23%

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απευθύνονται στο σχολικό σύμβουλο συχνά σε ποσοστό 36%, που και που σε ποσοστό 25%, πολύ συχνά το 23%, σπάνια το 15%, και ποτέ το 1% (Πίνακας 23, Γράφημα 23).

Γ1.Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ;
Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο

Γράφημα 24: Συχνότητα συνεργασίας με Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο



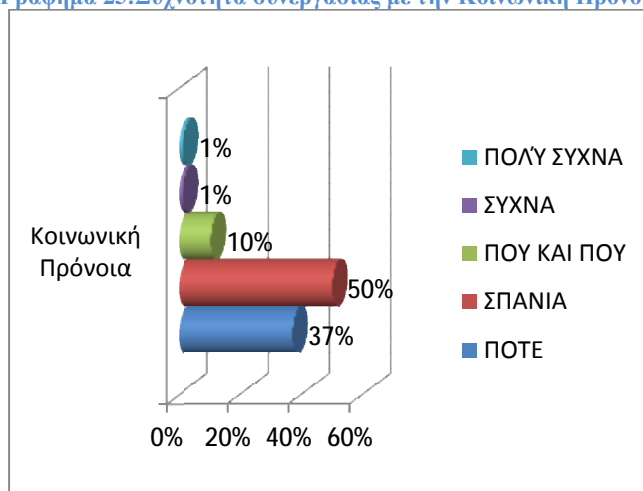
Πίνακας 24: Συχνότητα συνεργασίας με Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	55	36%
Σπάνια	74	48%
Που και που	18	12%
Συχνά	6	4%
Πολύ Συχνά	1	1%

Στην ερώτηση πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο το μεγαλύτερο ποσοστό 48% απάντησε σπάνια, το αμέσως μικρότερο ποσοστό, 36% απάντησε ποτέ, το 12% που και που, ενώ το 4% απάντησε συχνά, και το 1% πολύ συχνά (Πίνακας 24, Γράφημα 24).

Γ1. Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ;
Κοινωνική Πρόνοια

Γράφημα 25: Συχνότητα συνεργασίας με την Κοινωνική Πρόνοια



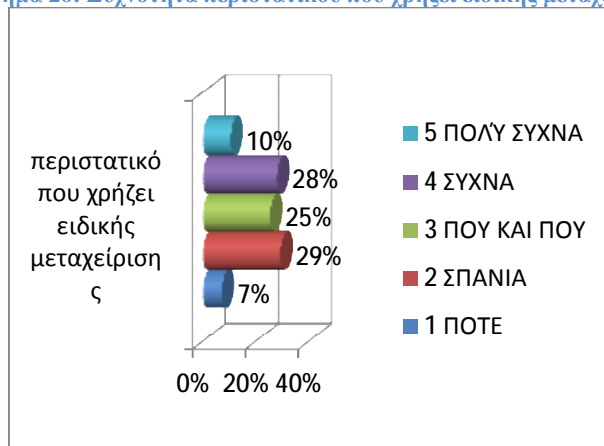
Πίνακας 25: Συχνότητα συνεργασίας με την Κοινωνική Πρόνοια

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	57	37%
Σπάνια	77	50%
Που και που	16	10%
Συχνά	2	1%
Πολύ Συχνά	2	1%

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απευθύνονται στην κοινωνική πρόνοια σε ποσοστό 50% σπάνια, επίσης σε ποσοστό 37% ποτέ, σε ποσοστό 10% που και που, και σε ποσοστό 1% συχνά και πολύ συχνά (Πίνακας 25, Γράφημα 25).

Γ2. Έχει πέσει στην αντίληψή σας κάποιο περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, παιδική κακοποίηση);

Γράφημα 26: Συχνότητα περιστατικού που χρήζει ειδικής μεταχείρισης



Πίνακας 26: Συχνότητα περιστατικού που χρήζει ειδικής μεταχείρισης

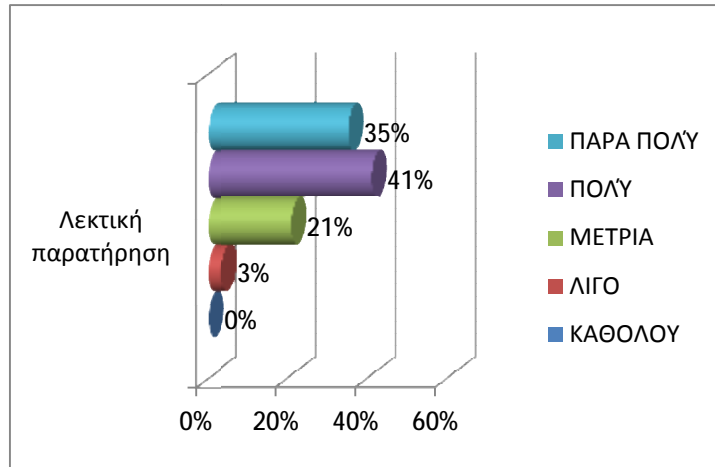
	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	11	7%
Σπάνια	45	29%
Που και Που	39	25%
Συχνά	43	28%
Πολύ Συχνά	16	10%

Στην ερώτηση εάν οι ερωτηθέντες έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης το μεγαλύτερο ποσοστό 29% απάντησε σπάνια, το 28% συχνά, το 25% που και που, το 10% πολύ συχνά, ενώ ποτέ το 7% (Πίνακας 26, Γράφημα 26).

Γ3.Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Λεκτική παρατήρηση

Γράφημα 27: Συχνότητα χρησιμοποίησης της λεκτικής παρατήρησης για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 27: Συχνότητα χρησιμοποίησης της λεκτικής παρατήρησης για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

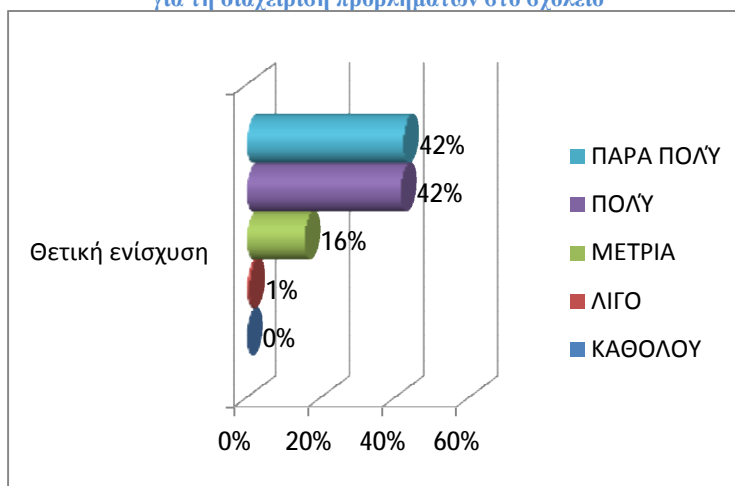
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	5	3%
Μέτρια	32	21%
Πολύ	63	41%
Πάρα Πολύ	54	35%

Σχετικά με την συχνότητα χρήσης της λεκτικής παρατήρησης για την αντιμετώπιση προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό 41% πολύ, το 35% πάρα πολύ, το 21% Μέτρια, το 3% Λίγο, και καθόλου το 0% (Πίνακας 27, Γράφημα 27).

Γ3. Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Θετική Ενίσχυση

Γράφημα 28: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Θετικής Ενίσχυσης για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 28: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Θετικής Ενίσχυσης για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

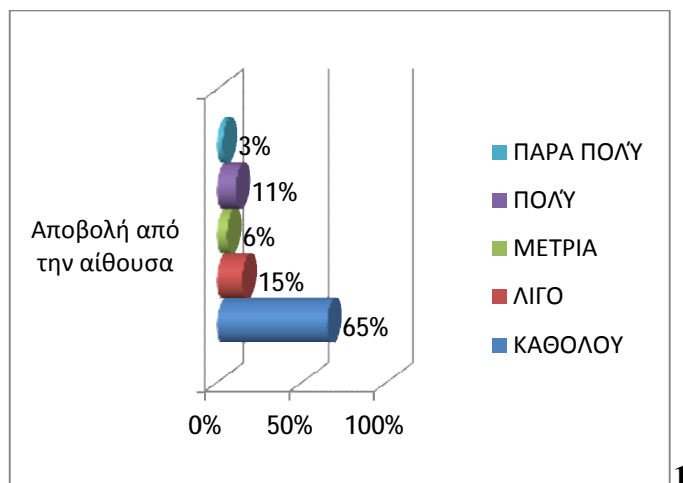
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	1	1%
Μέτρια	24	16%
Πολύ	64	42%
Πάρα Πολύ	65	42%

Το 42% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί πολύ και πάρα πολύ την θετική ενίσχυση ως μέσο για την αντιμετώπιση προβλημάτων, το 16% σε μέτριο βαθμό, το 1% λίγο και καθόλου το 0% (Πίνακας 28, Γράφημα 28).

Γ3. Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Αποβολή από την αίθουσα

Γράφημα 29: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Αποβολής από την αίθουσα για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 29: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Αποβολής από την αίθουσα για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

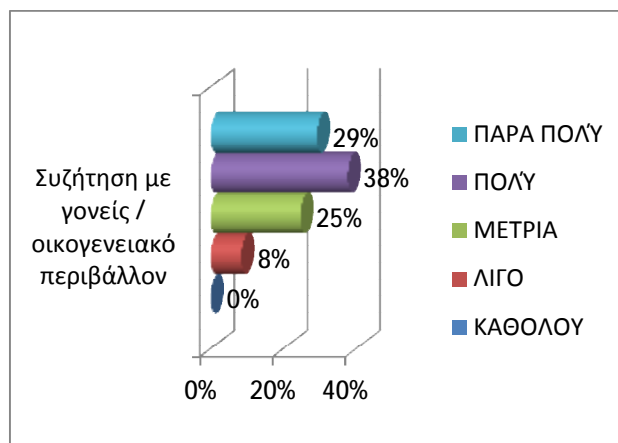
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	100	65%
Λίγο	23	15%
Μέτρια	9	6%
Πολύ	17	11%
Πάρα Πολύ	5	3%

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως μέσω την αποβολή του μαθητή από την αίθουσα καθόλου σε ποσοστό 65%, λίγο το 15%, πολύ το 11%, μέτρια το 6%, και πάρα πολύ το 3% (Πίνακας 29, Γράφημα 29).

Γ3.Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Συζήτηση με γονείς / οικογενειακό περιβάλλον

Γράφημα 30: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με γονείς / οικογενειακό περιβάλλον για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 30

Πίνακας 30: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με γονείς / οικογενειακό περιβάλλον για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

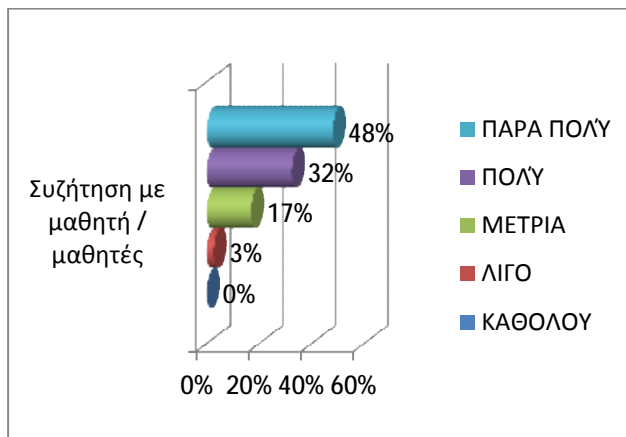
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	13	8%
Μέτρια	38	25%
Πολύ	58	38%
Πάρα Πολύ	45	29%

Χρησιμοποιούν την συζήτηση με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή σε μεγαλύτερο ποσοστό, 38% πολύ, το 29% αυτών πάρα πολύ, το 25% μέτρια, Λίγο το 8%, και καθόλου το 0% (Πίνακας 30, Γράφημα 30).

Γ3. Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Συζήτηση με μαθητή/μαθητές

Γράφημα 31: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με μαθητή / μαθητές με για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 31: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με μαθητή / μαθητές με για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

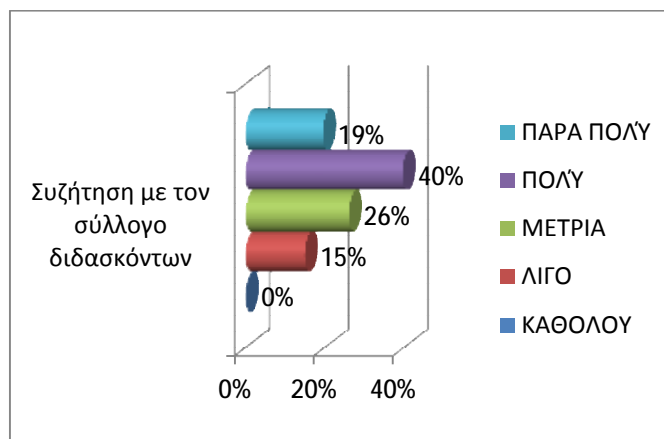
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	4	3%
Μέτρια	26	17%
Πολύ	50	32%
Πάρα Πολύ	74	48%

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την συζήτηση με τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων σε μεγαλύτερο ποσοστό 48% πάρα πολύ, 32% πολύ, 17% μέτρια, το 3% λίγο, και καθόλου το 0% (Πίνακας 31, Γράφημα 31).

Γ3.Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων

Γράφημα 32: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με τον σύλλογο διδασκόντων με για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 32: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Συζήτησης με τον σύλλογο διδασκόντων για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

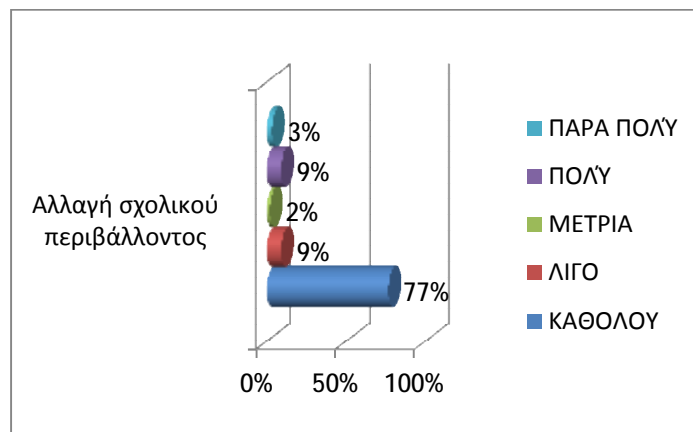
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	23	15%
Μέτρια	40	26%
Πολύ	61	40%
Πάρα Πολύ	30	19%

Ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων την συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά μεγαλύτερο ποσοστό 40% πολύ, το 26% μέτρια, το 19% πάρα πολύ, το 15% λίγο, και τέλος το 0% καθόλου (Πίνακας 32, γράφημα 32).

Γ.3Ποσό συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

Γράφημα 33: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο



Πίνακας 33: Συχνότητα χρησιμοποίησης της Αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος για τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο

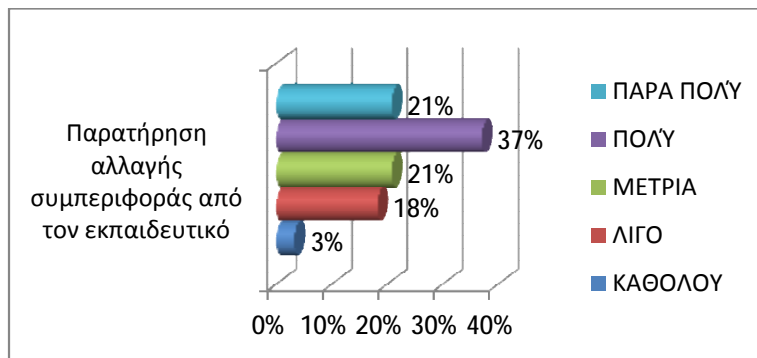
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	118	77%
Λίγο	14	9%
Μέτρια	3	2%
Πολύ	14	9%
Πάρα Πολύ	5	3%

Κατά πόσο χρησιμοποιούν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος στο μαθητή ως μέσο για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων 77% απάντησε καθόλου, το 9% λίγο και πολύ, το 3% Πάρα πολύ, και μέτρια το 2% (Πίνακας 33, Γράφημα 33).

Γ4.Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

Παρατήρηση αλλαγής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό

Γράφημα 34: Συχνότητα εμφάνισης της Παρατήρησης αλλαγής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό εντός του σχολείου



Πίνακας 34: Συχνότητα εμφάνισης της Παρατήρησης αλλαγής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό εντός του σχολείου

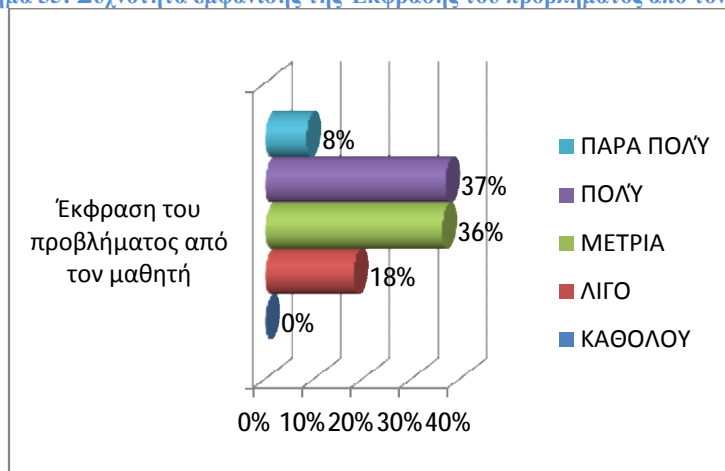
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	28	18%
Μέτρια	32	21%
Πολύ	57	37%
Πάρα Πολύ	32	21%

Στην ερώτηση κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά μεγαλύτερο ποσοστό 37% πολύ, κατά 21% μέτρια και πάρα πολύ, κατά 18% λίγο, ενώ το 3% αυτών καθόλου (Πίνακας 34, Γράφημα 34).

Γ4.Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

Έκφραση του προβλήματος από τον μαθητή

Γράφημα 35: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τον μαθητή



Πίνακας 35: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τον μαθητή

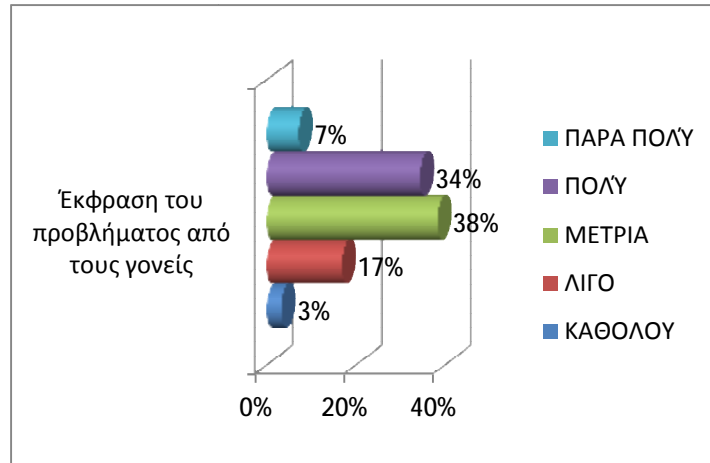
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	28	18%
Μέτρια	56	36%
Πολύ	57	37%
Πάρα Πολύ	13	8%

Κατά πόσο ένα παρουσιαζόμενο πρόβλημα εκφράζεται άμεσα από τους μαθητές οι ερωτηθέντες απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό της τάξεως 37% πολύ, 36% μέτρια, 18% λίγο, 8% πάρα πολύ, και καθόλου το 0% (Πίνακας 35, Γράφημα 35).

Γ4. Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

Έκφραση του προβλήματος από τους γονείς

Γράφημα 36: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους γονείς



Πίνακας 36: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους γονείς

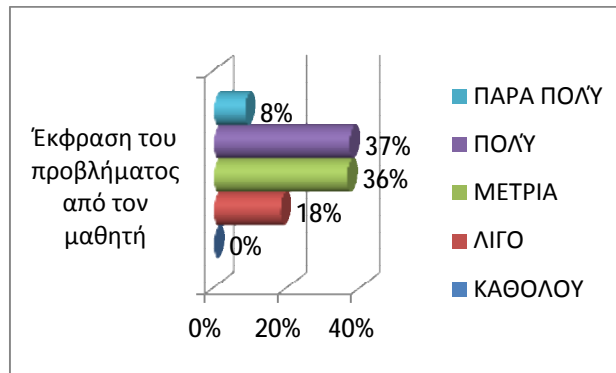
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	26	17%
Μέτρια	59	38%
Πολύ	53	34%
Πάρα Πολύ	11	7%

Στην ερώτηση κατά πόσο το πρόβλημα εκφράζεται από τους γονείς στο σχολείο οι ερωτηθέντες απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό της τάξεως 38% μέτρια, 34% πολύ, 17% λίγο, 7% πάρα πολύ, και 3% καθόλου (Πίνακας 36, Γράφημα 36).

Γ4.Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

Έκφραση του προβλήματος από συμμαθητές

Γράφημα 37: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους συμμαθητές



Πίνακας 37: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους συμμαθητές

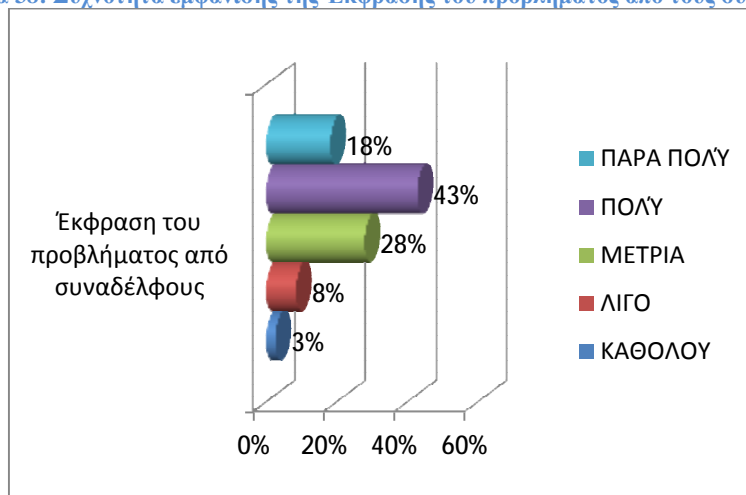
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	6	3%
Λίγο	16	8%
Μέτρια	52	28%
Πολύ	58	43%
Πάρα Πολύ	22	18%

Το 43% των ερωτηθέντων στην ερώτηση κατά πόσο ένα πρόβλημα εκφράζεται από τους συμμαθητές απάντησε πολύ, το 28% απάντησε μέτρια, το 18% απάντησε πάρα πολύ, το 8% λίγο ενώ το 3% καθόλου (Πίνακας 37, Γράφημα 37).

Γ4.Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

Έκφραση του προβλήματος από συναδέλφους

Γράφημα 38: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους συναδέλφους



Πίνακας 38: Συχνότητα εμφάνισης της Έκφρασης του προβλήματος από τους συναδέλφους

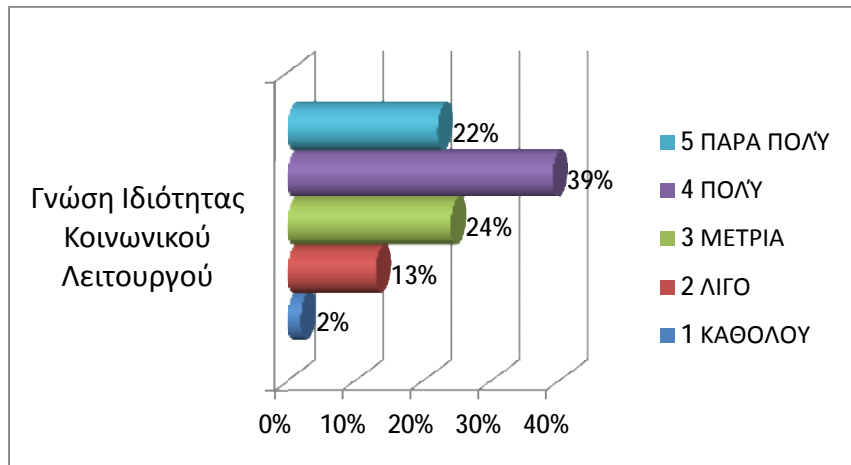
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	3%
Λίγο	13	8%
Μέτρια	43	28%
Πολύ	66	43%
Πάρα Πολύ	28	18%

Στην ερώτηση κατά πόσο ένα πρόβλημα εκφράζεται από συναδέλφους το μεγαλύτερο ποσοστό 43% των ερωτηθέντων απάντησε πολύ, ενώ το 28% απάντησε μέτρια, το 18% πάρα πολύ, το 8% λίγο, και το 3% καθόλου (Πίνακας 38, Γράφημα 38).

Δ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

Δ1. Γνωρίζετε την ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

Γράφημα 39: Γνώση ιδιότητας σχολικού κοινωνικού λειτουργού



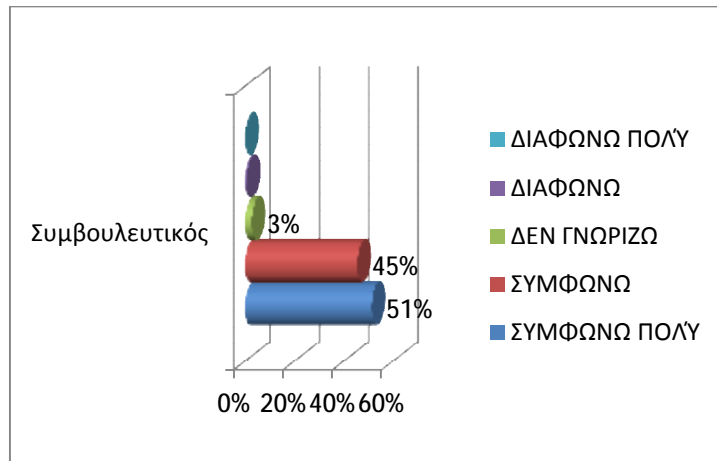
Πίνακας 39: Γνώση ιδιότητας σχολικού κοινωνικού λειτουργού

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	20	13%
Μέτρια	37	24%
Πολύ	60	39%
Πάρα Πολύ	34	22%

Το 61% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι γνωρίζει πολύ (39%) και πάρα πολύ (22%) καλά την ιδιότητα του κοινωνικού λειτουργού ενώ μόνο το 14% γνωρίζει καθόλου και λίγο το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Τέλος, το 24% θεωρεί ότι οι γνώσεις του σχετικά με την ιδιότητα του κοινωνικού λειτουργού είναι μέτρια (Πίνακας 39, Γράφημα 39).

Δ2. Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι Συμβουλευτικός;

Γράφημα 40: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Συμβουλευτικός;



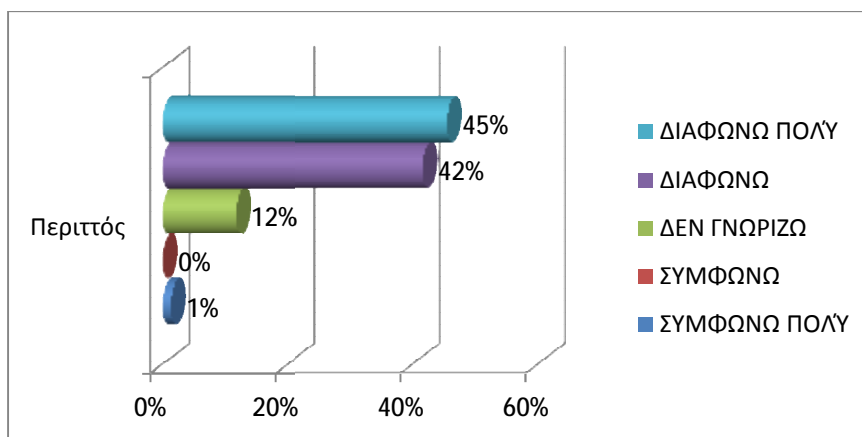
Πίνακας40: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Συμβουλευτικός;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	79	51%
Συμφωνώ	70	45%
Δεν γνωρίζω	4	3%
Διαφωνώ	1	1%
Διαφωνώ πολύ	0	0%

Ένα ποσοστό λίγο μεγαλύτερο του μισού (51%) συμφωνεί πολύ με την άποψη πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι συμβουλευτικός. Επιπρόσθετα, μεγάλο είναι και το ποσοστό της απλής συμφωνίας με την άποψη του συμβουλευτικού ρόλου του κοινωνικού λειτουργού 45% ενώ μόνο το 3% δεν γνωρίζει σχετικά με το ερώτημα που διατυπώθηκε (Πίνακας 40, Γράφημα 40).

Δ2.Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι Περιττός;

Γράφημα 41: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Περιττός;



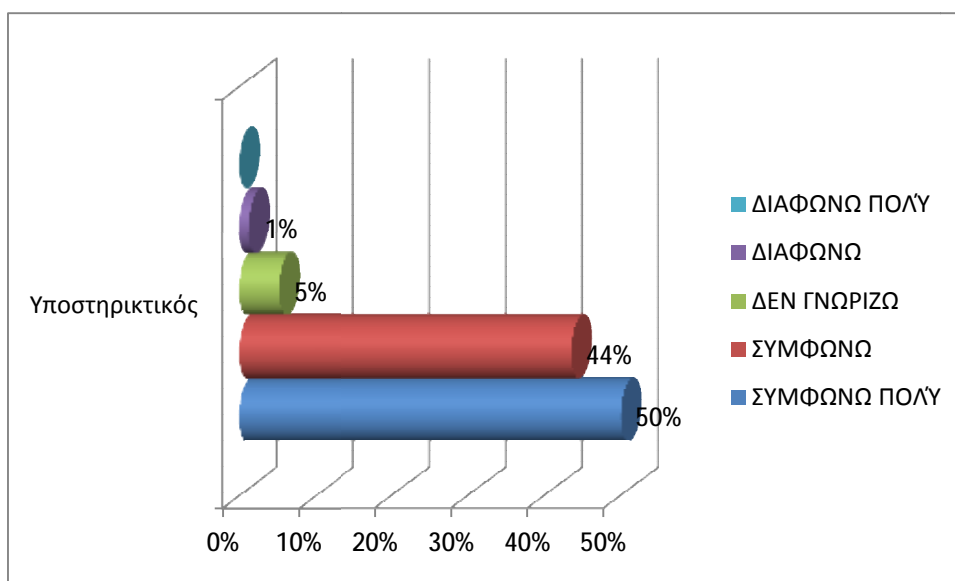
Πίνακας41: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Περιττός;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	2	1%
Συμφωνώ	0	0%
Δεν γνωρίζω	18	12%
Διαφωνώ	64	42%
Διαφωνώ πολύ	70	45%

Η συντριπτική πλειοψηφία (87%) «Διαφωνεί» και «Διαφωνεί πολύ» με την άποψη ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι περιττός ενώ μόνο το 1% συμφωνεί και το 12% δεν γνωρίζει σχετικά με αυτό το ερώτημα (Πίνακας 41, Γράφημα 41).

Δ2.Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι Υποστηρικτικός;

Γράφημα 42: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Υποστηρικτικός;



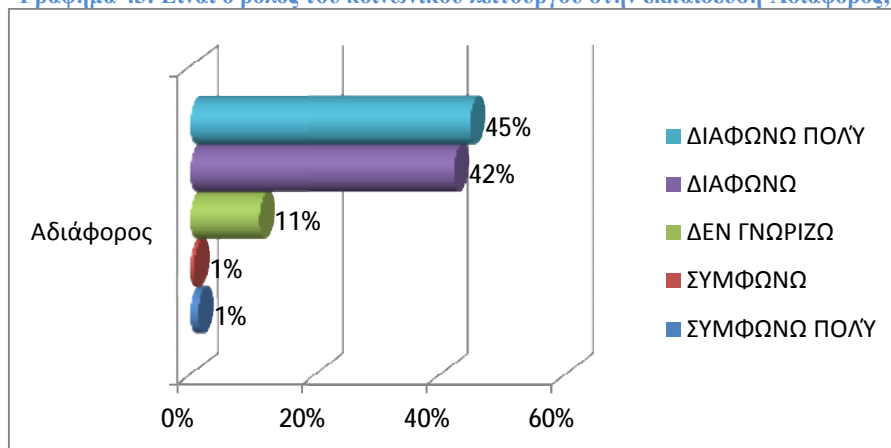
Πίνακας42: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Υποστηρικτικός;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	77	50%
Συμφωνώ	67	44%
Δεν γνωρίζω	8	5%
Διαφωνώ	2	1%
Διαφωνώ πολύ	0	0%

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών «Συμφωνούν πολύ» και «Συμφωνούν» (94%) πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι υποστηρικτικός ενώ μόνο το 1% διαφωνεί και το 5% δεν γνωρίζει σχετικά με το ερώτημα (Πίνακας 42, Γράφημα 42).

Δ2.Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι Αδιάφορος;

Γράφημα 43: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Αδιάφορος;



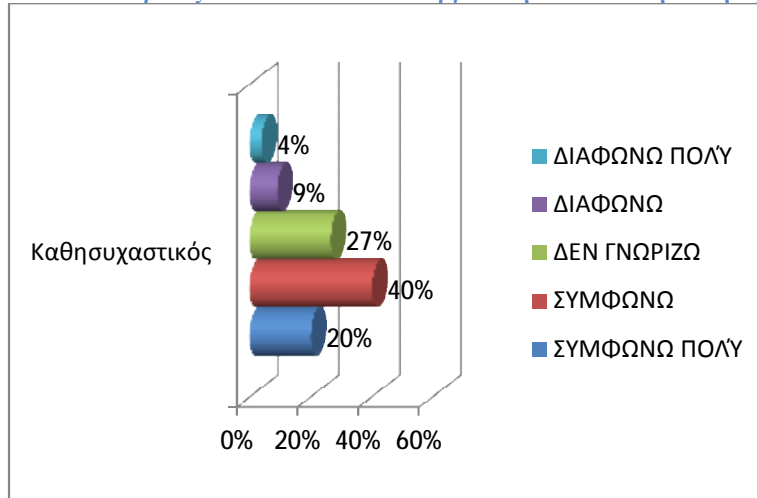
Πίνακας43: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Αδιάφορος;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	2	1%
Συμφωνώ	1	1%
Δεν γνωρίζω	17	11%
Διαφωνώ	65	42%
Διαφωνώ πολύ	69	45%

Η πλειοψηφία (87%) «Διαφωνεί» και «Διαφωνεί πολύ» με την άποψη ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι αδιάφορος ενώ μόλις το 11% δεν απαντά στη σχετική ερώτηση (Πίνακας 43, Γράφημα 43).

Δ2.Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι Καθησυχαστικός;

Γράφημα 44: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Καθησυχαστικός;



Πίνακας44: Είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση Καθησυχαστικός;

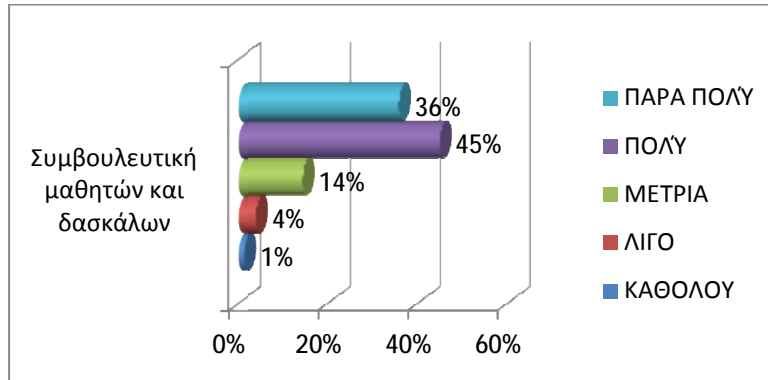
	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	31	20%
Συμφωνώ	62	40%
Δεν γνωρίζω	41	27%
Διαφωνώ	14	9%
Διαφωνώ πολύ	6	4%

Σε αυτό το ερώτημα το 60% υποστηρίζει πως «Συμφωνεί» (40%) και «Συμφωνεί Πολύ» (20%) πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι καθησυχαστικός ενώ το 29% γεν το γνωρίζει. Τέλος, το 9% διαφωνεί με την άποψη πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έχει καθησυχαστικό χαρακτήρα (Πίνακας 44, Γράφημα 44).

Δ3.Θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω πεδία δράσης;

Συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων

Γράφημα 45: Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη Συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων



Πίνακας 45: Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη Συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων

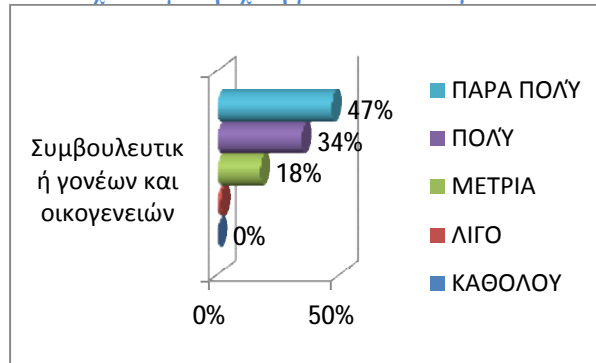
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	1%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	22	14%
Πολύ	69	45%
Πάρα Πολύ	55	36%

Το 45% και το 36% θεωρούν πολύ και πάρα πολύ σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων ενώ μόνο το 14% θεωρεί ότι ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει σε μέτριο βαθμό στη συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων (Πίνακας 45, Γράφημα 45).

Δ3.Θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω πεδία δράσης;

Συμβουλευτική γονέων και οικογενειών

Γράφημα 46:Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη σχέση γονέων και οικογενειών



Πίνακας 46: Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη σχέση γονέων και οικογενειών

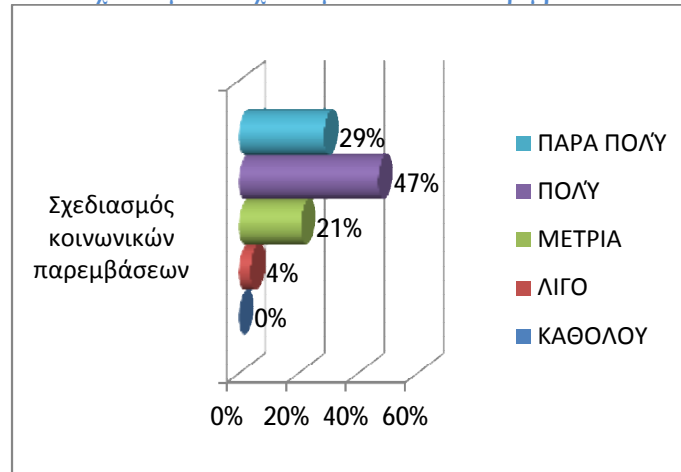
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	2	1%
Μέτρια	27	18%
Πολύ	53	34%
Πάρα Πολύ	72	47%

Στην ερώτηση αν θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο πεδίο της συμβουλευτική γονέων και οικογενειών παρατηρούμε πως το 47% τη θεωρεί πάρα πολύ σημαντική και το 34% πολύ σημαντική (Πίνακας 46, Γράφημα 46).

Δ3.Θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω πεδία δράσης;

Σχεδιασμός κοινωνικών παρεμβάσεων

Γράφημα 47:Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τον Σχεδιασμό κοινωνικών παρεμβάσεων



Πίνακας 47: Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τον Σχεδιασμό κοινωνικών παρεμβάσεων

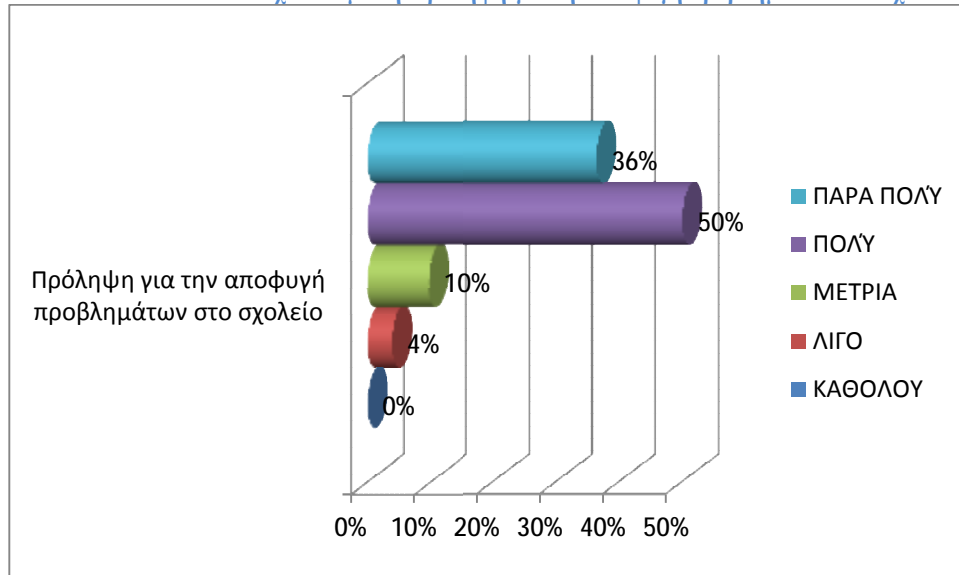
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	32	21%
Πολύ	72	47%
Πάρα Πολύ	44	29%

Το 47% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντική η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στον σχεδιασμό των κοινωνικών παρεμβάσεων. Το 29% τη θεωρεί πολύ σημαντική ενώ μόνο το 21% τη θεωρεί σε μέτριο βαθμό σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στον σχεδιασμό των κοινωνικών παρεμβάσεων (Πίνακας 47, Γράφημα 47).

Δ3.Θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω πεδία δράσης;

Πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο

Γράφημα 48:Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη Πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο



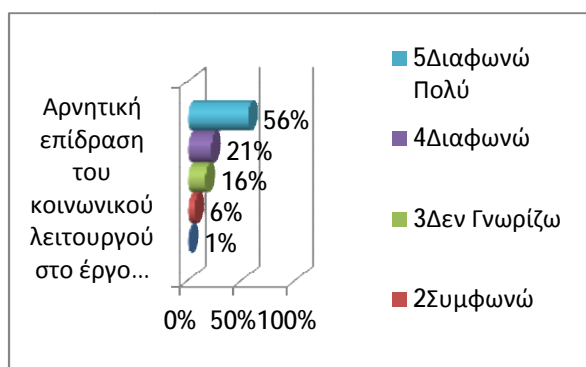
Πίνακας 48: :Σημαντικότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη Πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	15	10%
Πολύ	77	50%
Πάρα Πολύ	56	36%

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες (50%) θεωρούν πολύ σημαντική και το 36% πάρα πολύ σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο ενώ μόνο το 4% πιστεύει ότι είναι λίγο σημαντική μια τέτοια παρέμβαση (Πίνακας 48, Γράφημα48).

Δ4.Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού εντός του σχολείου μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στον εκπαιδευτικό σας ρόλο;

Γράφημα 49: Ύπαρξη αρνητικής επίδρασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στον εκπαιδευτικό



Πίνακας 49: Ύπαρξη αρνητικής επίδρασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στον εκπαιδευτικό

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	1	1%
Συμφωνώ	9	6%
Δεν γνωρίζω	25	16%
Διαφωνώ	33	21%
Διαφωνώ πολύ	86	56%

Ένα ποσοστό λίγο μεγαλύτερο του μισού των ερωτηθέντων (56%) διαφωνεί πολύ με την άποψη ότι ο κοινωνικός λειτουργός εντός του σχολείου μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το 21% διαφωνεί με την σχετική άποψη ενώ ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 16% δεν παίρνει θέση στην ερώτηση (Πίνακας 49, Γράφημα 49).

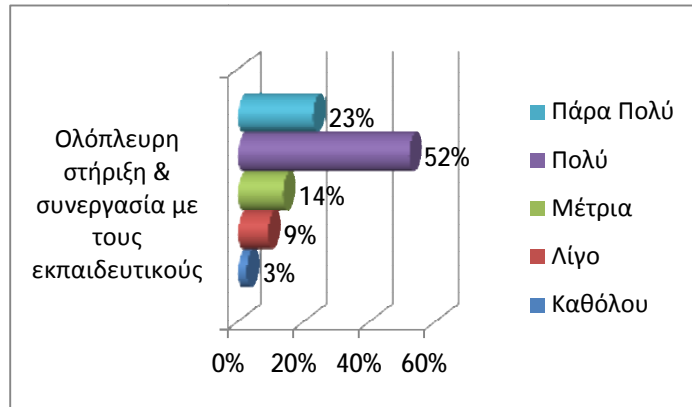
Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Ολόπλευρη στήριξη & συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Γράφημα 50: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με την Ολόπλευρη στήριξη & συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 50: αντιστοίχισης του κοινωνικού Ολόπλευρη στήριξη εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	3%
Λίγο	14	9%
Μέτρια	21	14%
Πολύ	80	52%
Πάρα Πολύ	35	23%

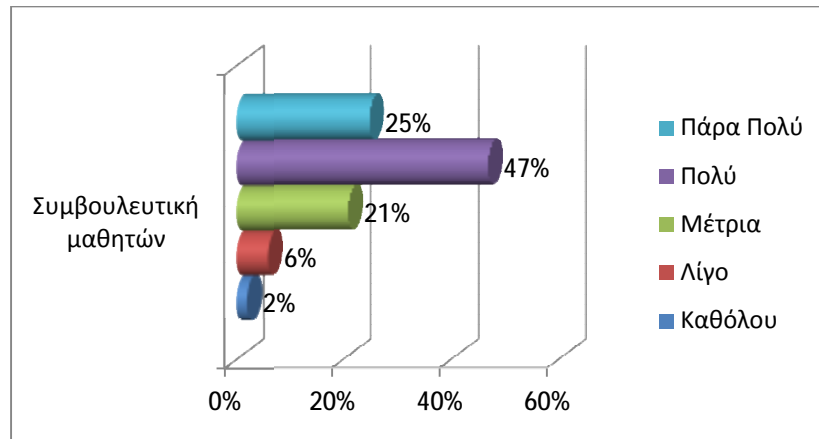


Το 52% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ολόπλευρη στήριξη και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αντιστοιχεί πολύ και το 23% πάρα πολύ στον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού. Μόνο το 3% θεωρεί πως η ολόπλευρη στήριξη και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί κομμάτι του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (Πίνακας 50, Γράφημα 50).

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Συμβουλευτική μαθητών

Γράφημα 51: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συμβουλευτική μαθητών



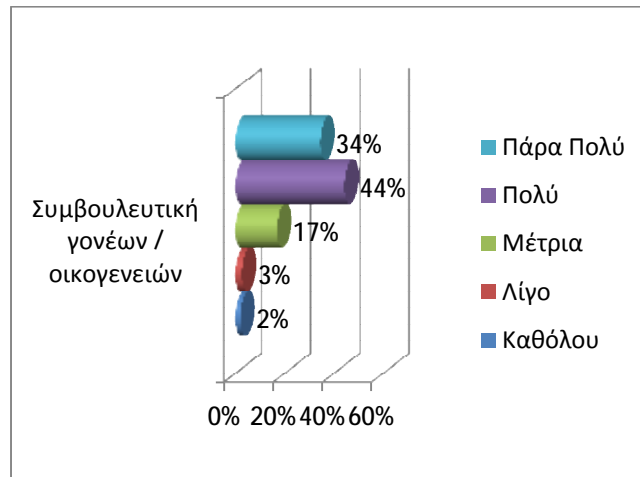
Πίνακας 51: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συμβουλευτική μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	9	6%
Μέτρια	32	21%
Πολύ	72	47%
Πάρα Πολύ	38	25%

Το 47% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συμβουλευτική μαθητών αντιστοιχεί στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο ενώ το 25% υπερασπίζεται πάρα πολύ αυτή την άποψη (Πίνακας 51, Γράφημα 51).

Δ5. Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;
Συμβουλευτική γονέων / οικογενειών

Γράφημα 52: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συμβουλευτική Συμβουλευτική γονέων / οικογενειών



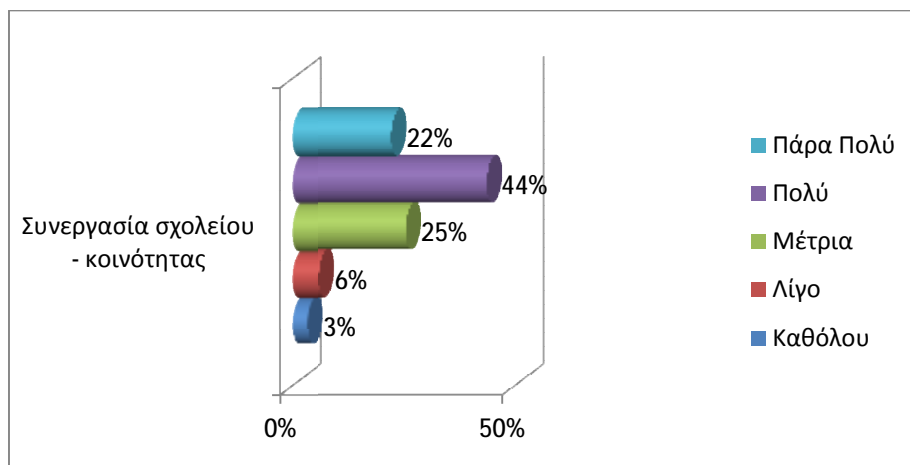
Πίνακας 52: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συμβουλευτική Συμβουλευτική γονέων / οικογενειών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	4	3%
Μέτρια	26	17%
Πολύ	68	44%
Πάρα Πολύ	53	34%

Το 17% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αντιστοιχεί σε μέτριο βαθμό στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η συμβουλευτική γονέων / οικογενειών. Παράλληλα, το 44% πιστεύει ότι αντιστοιχεί πολύ στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού και το 34% πάρα πολύ στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η συμβουλευτική γονέων / οικογενειών (Πίνακας 52, Γράφημα 52).

Δ5. Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;
Συνεργασία σχολείου – κοινότητας

Γράφημα 53: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συνεργασία σχολείου – κοινότητας



Πίνακας 53: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Συνεργασία σχολείου – κοινότητας

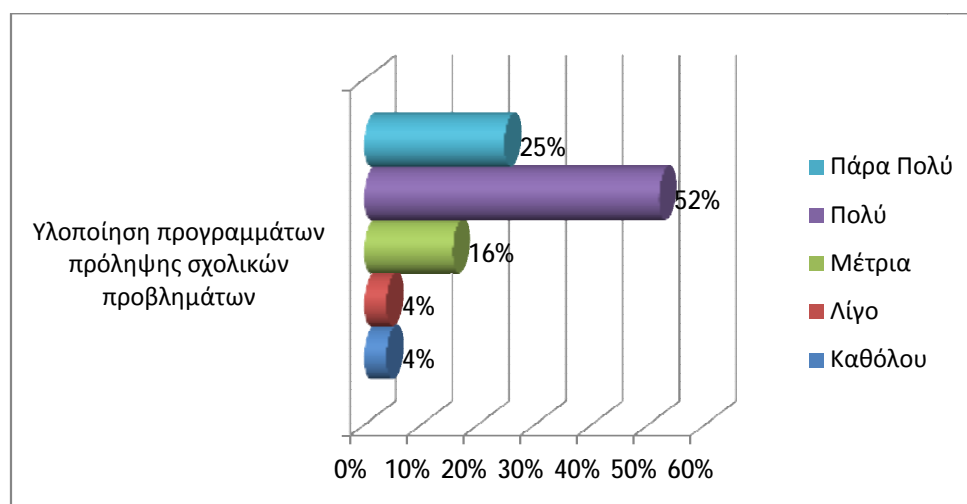
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	9	6%
Μέτρια	39	25%
Πολύ	67	44%
Πάρα Πολύ	34	22%

Το 44% των ερωτηθέντων στην ερώτηση «Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η συνεργασία σχολείου – κοινότητας;» απαντούν Πολύ ενώ το 22% Πάρα πολύ. Το 25% θεωρεί πως η συνεργασία σχολείου – κοινότητας αντιστοιχεί στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε μέτριο βαθμό (Πίνακας 53, Γράφημα 53).

Δ5. Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης σχολικών προβλημάτων

Γράφημα 54: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης σχολικών προβλημάτων



Πίνακας 54: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης σχολικών προβλημάτων

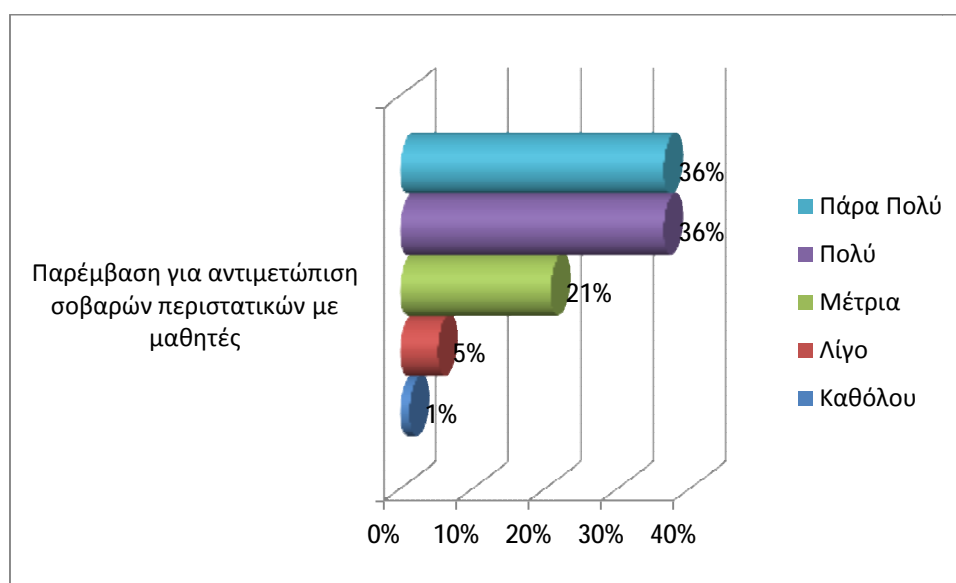
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	6	4%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	24	16%
Πολύ	80	52%
Πάρα Πολύ	38	25%

Λίγο πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (52%) θεωρούν πως στον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αντιστοιχεί η υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης σχολικών προβλημάτων ενώ και το 25% είναι πάρα πολύ σύμφωνο με αυτή την άποψη (Πίνακας 54, Γράφημα 54).

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Παρέμβαση για αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών με μαθητές

Γράφημα 55: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Παρέμβαση για αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών με μαθητές



Πίνακας 55: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Παρέμβαση για αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών με μαθητές

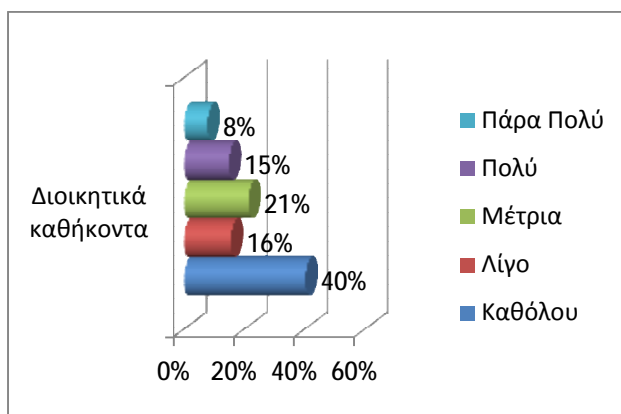
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	1%
Λίγο	8	5%
Μέτρια	32	21%
Πολύ	56	36%
Πάρα Πολύ	56	36%

Το 72% των ερωτηθέντων πιστεύει πως αντιστοιχεί πολύ (36%) και πάρα πολύ (36%) στον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η παρέμβαση για αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών με μαθητές (Πίνακας 55, Γράφημα 55).

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Διοικητικά καθήκοντα

Γράφημα 56: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τα Διοικητικά καθήκοντα



Πίνακας 56: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τα Διοικητικά καθήκοντα

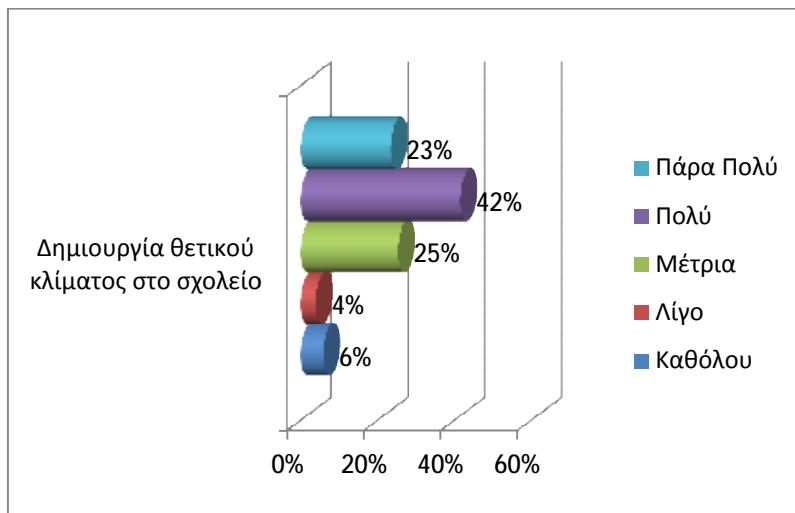
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	62	40%
Λίγο	24	16%
Μέτρια	33	21%
Πολύ	23	15%
Πάρα Πολύ	12	8%

Στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν πως αντιστοιχούν και διοικητικά καθήκοντα σε έναν σχολικό κοινωνικό λειτουργό το 40% απαντά «Καθόλου» ενώ το 21% «Μέτρια» και το 16% «Λίγο» (Πίνακας 56, Γράφημα 56).

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο

Γράφημα 57: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο



Πίνακας 57: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο

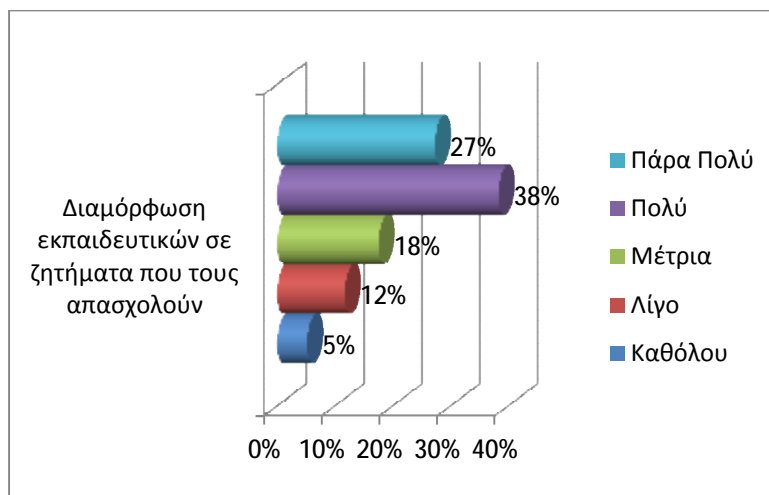
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	9	6%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	39	25%
Πολύ	64	42%
Πάρα Πολύ	36	23%

Το 42% και το 23% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο αντιστοιχεί Πολύ και Πάρα πολύ στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ενώ μόλις το 6% πιστεύει ότι δεν είναι αρμοδιότητα του κοινωνικού λειτουργού η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο (Πίνακας 57, Γράφημα 57).

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν

Γράφημα 58: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν



Πίνακας 58: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τη Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν

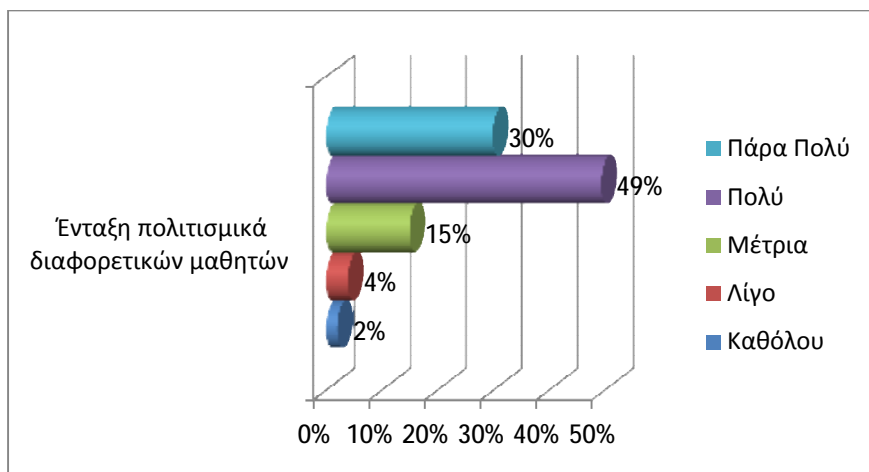
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	8	5%
Λίγο	18	12%
Μέτρια	27	18%
Πολύ	59	38%
Πάρα Πολύ	42	27%

Το 38% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αντιστοιχεί πολύ η επιμόρφωση τους σε ζητήματα που τους απασχολούν από κοινωνικούς λειτουργούς ενώ και το 27% αντίστοιχα θεωρεί ότι είναι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 58, Γράφημα 58).

Δ5. Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

Ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Γράφημα 59: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με την Ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών



Πίνακας 59: Συχνότητα αντιστοίχισης του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με την Ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

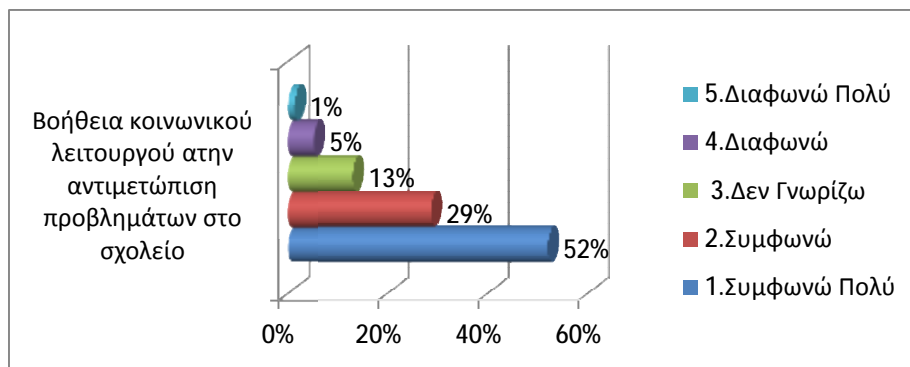
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	23	15%
Πολύ	76	49%
Πάρα Πολύ	46	30%

Το 49% και το 30% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ανήκει στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού η ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αντίστοιχα (Πίνακας 59, Γράφημα 59).

Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Ε1. Πιστεύετε πως ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων;

Γράφημα 60: Απόψεις σχετικά με την βοήθεια που θα παρείχε ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων



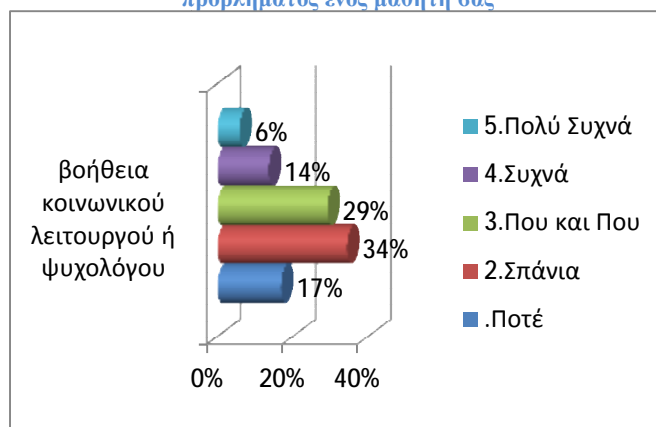
Πίνακας 60: Απόψεις σχετικά με την βοήθεια που θα παρείχε ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ πολύ	80	52%
Συμφωνώ	44	29%
Δεν γνωρίζω	20	13%
Διαφωνώ	8	5%
Διαφωνώ πολύ	2	1%

Στο ερώτημα αν συμφωνούν με την άποψη ότι ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων το 52% συμφωνεί πολύ ενώ και το 29% το βρίσκει σύμφωνο η συγκεκριμένη άποψη (Πίνακας 60, Γράφημα 60).

Ε2.Πόσο συχνά ζητάτε τη βοήθεια κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ενός μαθητή σας;

Γράφημα 61: Συχνότητα παροχής βοήθειας από κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ενός μαθητή σας



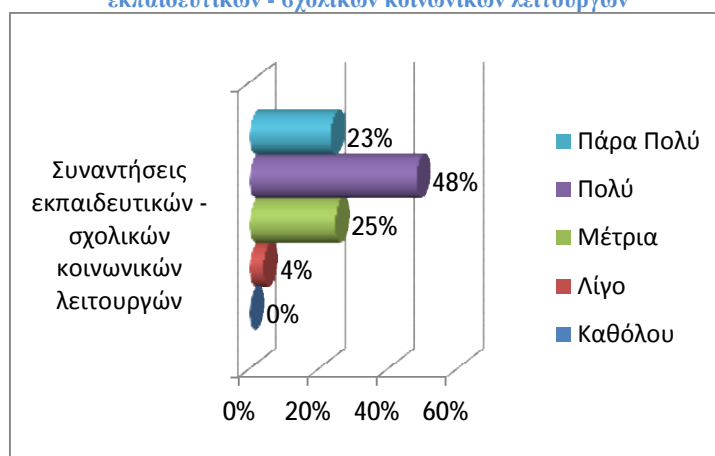
Πίνακας 61: Συχνότητα παροχής βοήθειας από κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ενός μαθητή σας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	26	17%
Σπάνια	53	34%
Που και Που	45	29%
Συχνά	21	14%
Πολύ Συχνά	9	6%

Στη ερώτηση «πόσο συχνά ζητάτε τη βοήθεια κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ενός μαθητή σας;» το 17% απαντά «Ποτέ», το 34% «Σπάνια» και το 29% «Που και Που» ενώ μόνο το 6% «Πολύ Συχνά» (Πίνακας 61, Γράφημα 61).

Ε3.Πόσο επιθυμείτε τις παρακάτω μορφές συνεργασίας με το σχολικό κοινωνικό λειτουργό;
Συναντήσεις εκπαιδευτικών - σχολικών κοινωνικών λειτουργών

Γράφημα 62: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας μέσω συναντήσεων εκπαιδευτικών - σχολικών κοινωνικών λειτουργών



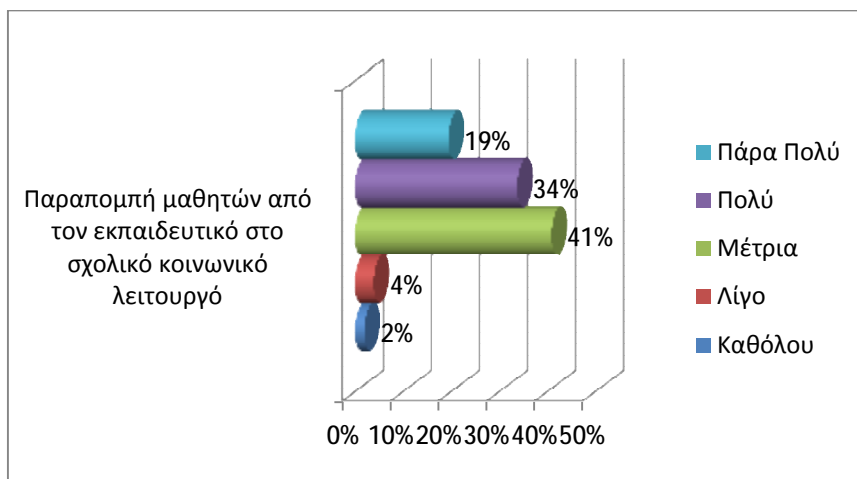
Πίνακας 62: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας μέσω συναντήσεων εκπαιδευτικών - σχολικών κοινωνικών λειτουργών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	28	25%
Πολύ	74	48%
Πάρα Πολύ	36	23%

Το 48% των ερωτηθέντων θα επιθυμούσε πολύ να υπάρχουν συναντήσεις εκπαιδευτικών - σχολικών κοινωνικών λειτουργών στα πλαίσια της συνεργασίας τους στο σχολείο ενώ αντίστοιχα και το 23% θα επιθυμούσε το επιθυμούσε πάρα πολύ (Πίνακας 62, Γράφημα 62).

Ε3.Πόσο επιθυμείτε τις παρακάτω μορφές συνεργασίας με το σχολικό κοινωνικό λειτουργό;
Παραπομπή μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολικό κοινωνικό λειτουργό

Γράφημα 63: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας σχετικά με τη Παραπομπή μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολικό κοινωνικό λειτουργό



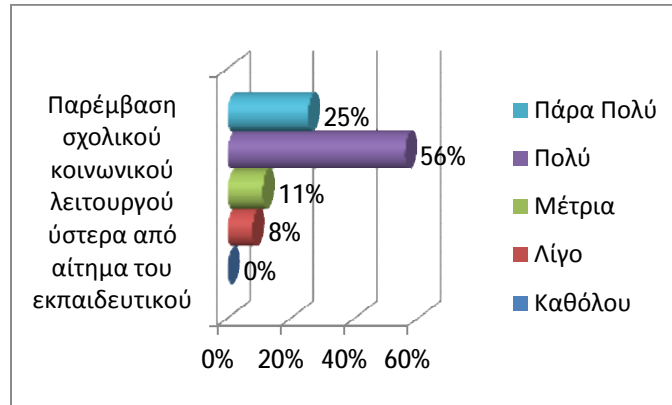
Πίνακας 63: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας σχετικά με τη Παραπομπή μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολικό κοινωνικό λειτουργό

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	63	41%
Πολύ	52	34%
Πάρα Πολύ	30	19%

Το 41% θα επιθυμούσε σε μέτριο βαθμό την παραπομπή μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολικό κοινωνικό λειτουργό ενώ το 34% σε μεγαλύτερο βαθμό και το 19% Πάρα πολύ θα επιθυμούσε αυτή τη συνεργασία με τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό (Πίνακας 63, Γράφημα 63).

Ε3.Πόσο επιθυμείτε τις παρακάτω μορφές συνεργασίας με το σχολικό κοινωνικό λειτουργό;
Παρέμβαση σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού

Γράφημα 64: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας σχετικά με τη Παρέμβαση σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού



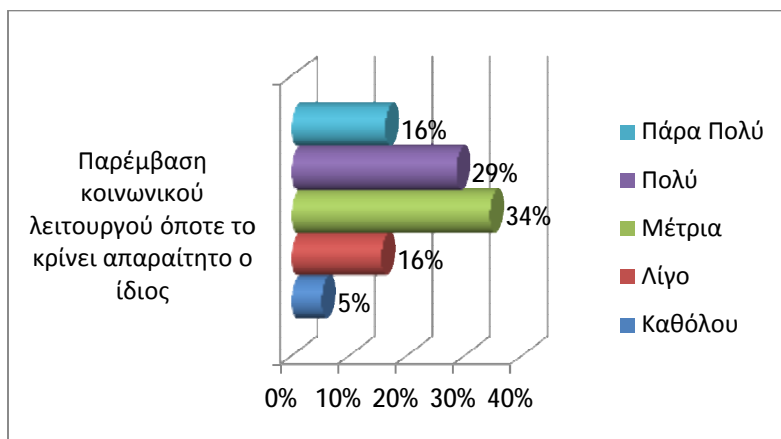
Πίνακας 64: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας σχετικά με τη Παρέμβαση σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	12	8%
Μέτρια	17	11%
Πολύ	86	56%
Πάρα Πολύ	39	25%

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56%) επιθυμεί πολύ τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού ενώ το 25% επιθυμεί πάρα πολύ αυτή τη συνεργασία. Μόλις, το 8% επιθυμεί λίγο τη παρέμβαση σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού (Πίνακας 63, Γράφημα 63).

Ε3.Πόσο επιθυμείτε τις παρακάτω μορφές συνεργασίας με το σχολικό κοινωνικό λειτουργό;
Παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος

Γράφημα 65: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας αναφορικά με τη Παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος



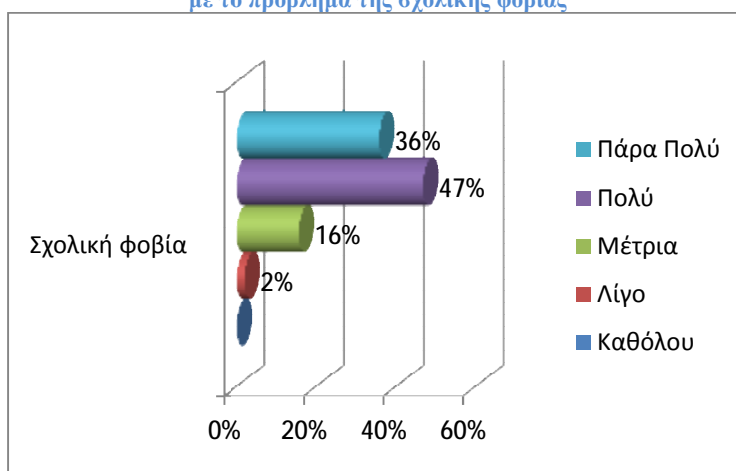
Πίνακας 65: Συχνότητα επιθυμίας συνεργασίας αναφορικά με τη Παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	8	5%
Λίγο	24	16%
Μέτρια	53	34%
Πολύ	44	29%
Πάρα Πολύ	25	16%

Σε αυτό το ερώτημα είναι μοιρασμένες οι απαντήσεις καθώς το 34% επιθυμεί σε μέτριο βαθμό τη παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος, το 29% σε πολύ και το 16% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, το 16% επιθυμεί λίγο και το 5% καθόλου τη παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος (Πίνακας 65, Γράφημα 65).

E4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;
Σχολική φοβία

Γράφημα 66:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της σχολικής φοβίας



Πίνακας 66: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της σχολικής φοβίας

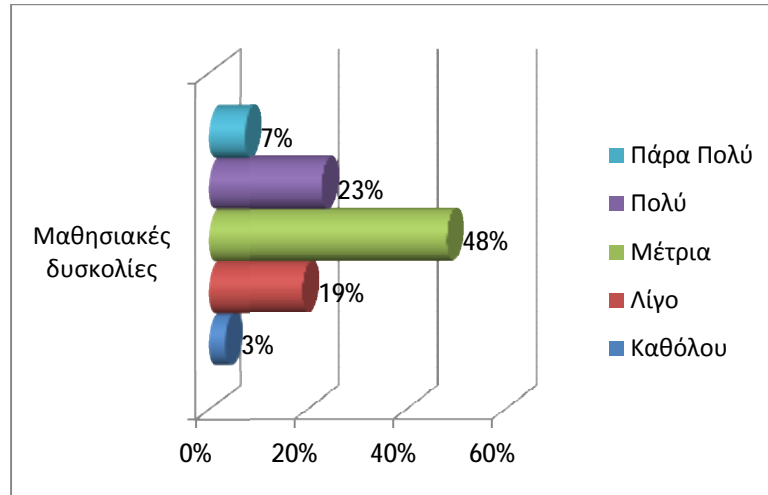
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0%
Λίγο	3	2%
Μέτρια	24	16%
Πολύ	72	47%
Πάρα Πολύ	55	36 %

Στην ερώτηση «Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο πρόβλημα της σχολικής φοβίας;» το 36% θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ αναγκαία και το 47% πολύ αναγκαία. Το 16% θεωρεί ότι είναι αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη σχολική φοβία (Πίνακας 66, Γράφημα 66).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Μαθησιακές δυσκολίες

Γράφημα 67:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα των Μαθησιακών δυσκολιών



Πίνακας 67: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα των Μαθησιακών δυσκολιών

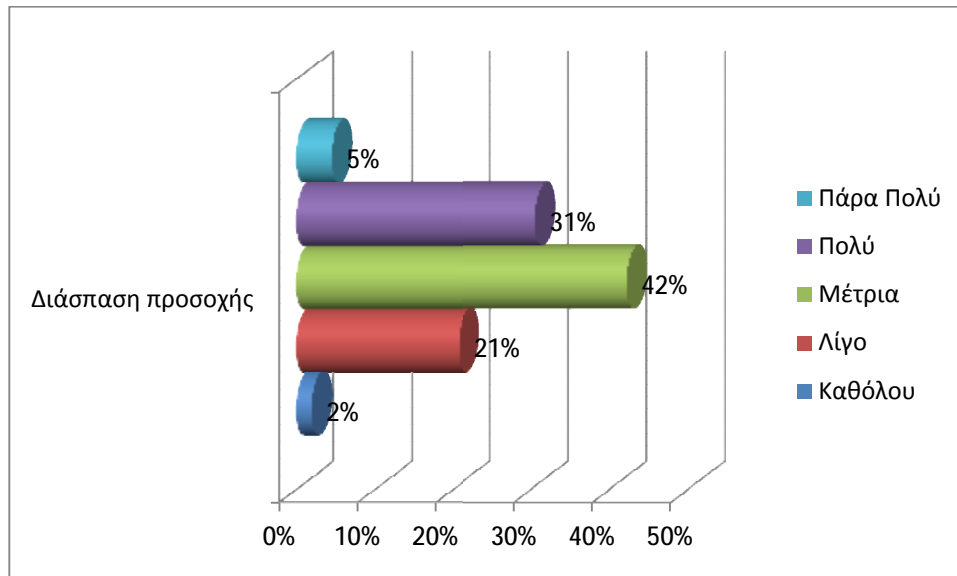
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	29	19%
Μέτρια	74	48%
Πολύ	35	23%
Πάρα Πολύ	11	7%

Το 48% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι σε μέτριο βαθμό αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Το 23% θεωρεί ότι είναι πολύ αναγκαία η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ενώ το 19% θεωρεί ότι είναι λίγο αναγκαία η παρέμβασή του (Πίνακας 67, Γράφημα 67).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Διάσπαση προσοχής

Γράφημα 68:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της διάσπασης προσοχής



Πίνακας 68: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της διάσπασης προσοχής

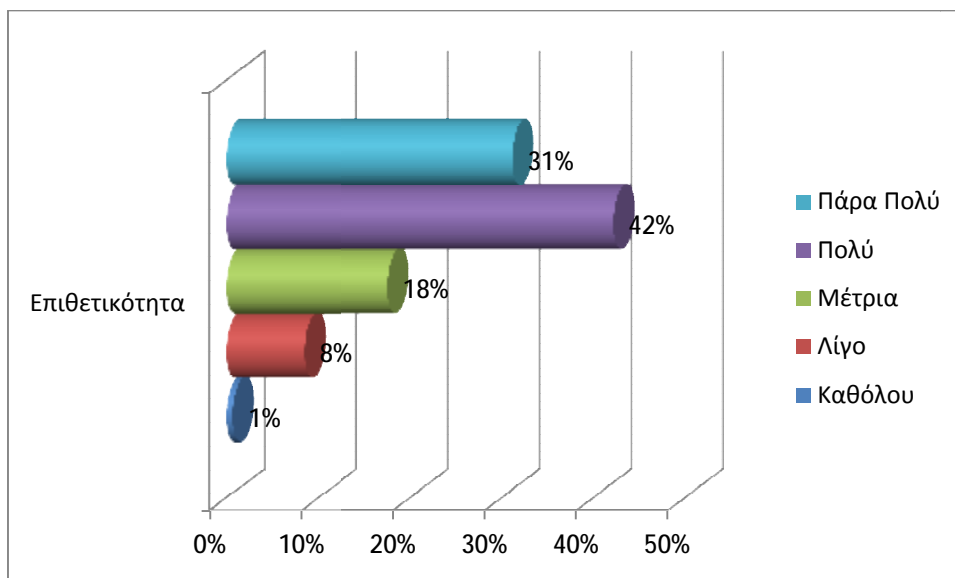
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	32	21%
Μέτρια	65	42%
Πολύ	47	31%
Πάρα Πολύ	7	5%

Το 42% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι αναγκαία σε μέτριο βαθμό η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο πρόβλημα της διάσπασης προσοχής ενώ το 31% ότι είναι πολύ αναγκαία. Μόνο το 21% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι λίγο αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τη διάσπαση προσοχής μαθητών (Πίνακας 68, Γράφημα 68).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Επιθετικότητα

Γράφημα 69:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της Επιθετικότητας



Πίνακας 69: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα της Επιθετικότητας

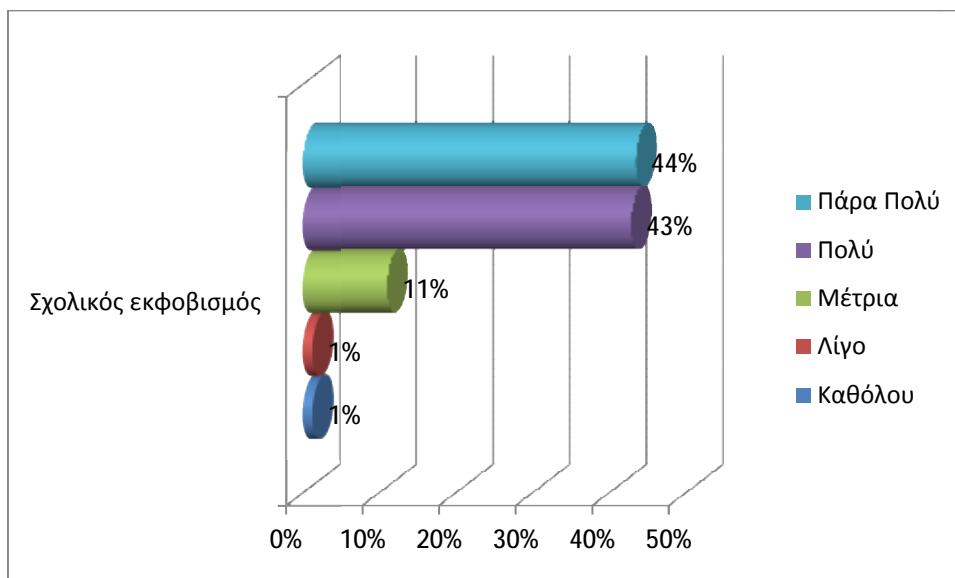
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1%
Λίγο	13	8%
Μέτρια	27	18%
Πολύ	65	42%
Πάρα Πολύ	48	31%

Το 42% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι πολύ αναγκαία και το 31% πιστεύει ότι είναι πάρα πολύ αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με την επιθετικότητα που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές. Ενώ μόνο το 8% θεωρούν ότι είναι λίγο αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με την επιθετικότητα μαθητών (Πίνακας 69, Γράφημα 69).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Σχολικός εκφοβισμός

Γράφημα 70:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα του Σχολικού εκφοβισμού



Πίνακας 70: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα του Σχολικού εκφοβισμού

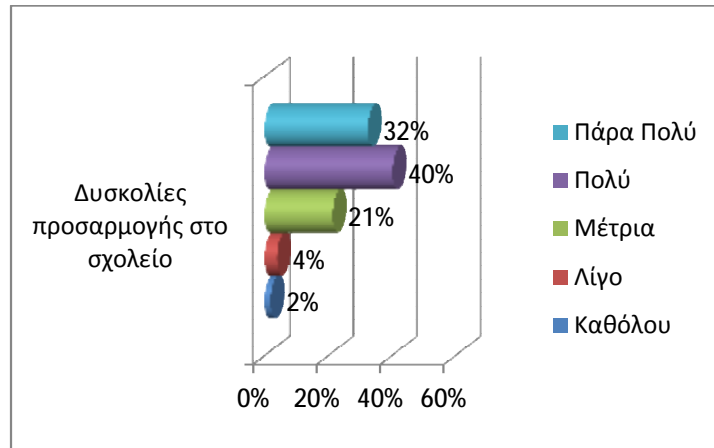
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	1%
Λίγο	2	1%
Μέτρια	17	11%
Πολύ	66	43%
Πάρα Πολύ	67	44%

Το 87% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι αναγκαία πολύ (43%) και πάρα πολύ(44%) αναγκαία η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού (Πίνακας 70, Γράφημα 70).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο

Γράφημα 71:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο



Πίνακας 71: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο

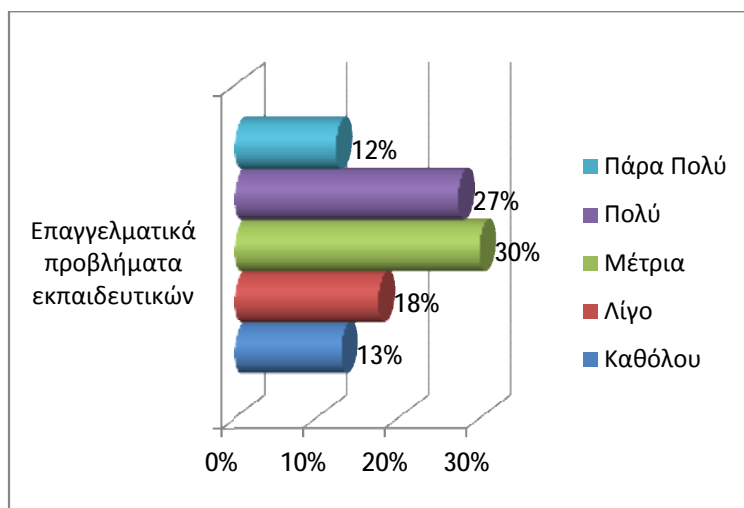
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	2%
Λίγο	6	4%
Μέτρια	33	21%
Πολύ	62	40%
Πάρα Πολύ	50	32%

Το 40% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ αναγκαία τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο καθώς και το 32% θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού (Πίνακας 71, Γράφημα 71).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Επαγγελματικά προβλήματα εκπαιδευτικών

Γράφημα 72:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τα Επαγγελματικά προβλήματα των εκπαιδευτικών



Πίνακας 72: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τα Επαγγελματικά προβλήματα των εκπαιδευτικών

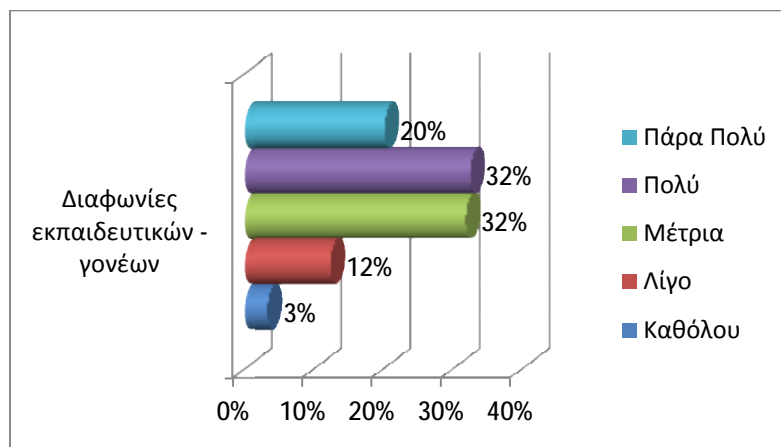
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	20	13%
Λίγο	27	18%
Μέτρια	46	30%
Πολύ	42	27%
Πάρα Πολύ	19	12%

Στην ερώτηση, πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού όσον αφορά την αντιμετώπιση των επαγγελματικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών το 30% απάντησε ότι είναι αναγκαία σε μέτριο βαθμό, το 27% ότι είναι πολύ αναγκαία ενώ το 12% παρά πολύ αναγκαία (Πίνακας 72, Γράφημα 72).

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Διαφωνίες εκπαιδευτικών - γονέων

Γράφημα 73:Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Διαφωνίες εκπαιδευτικών - γονέων



Πίνακας 73: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Διαφωνίες εκπαιδευτικών - γονέων

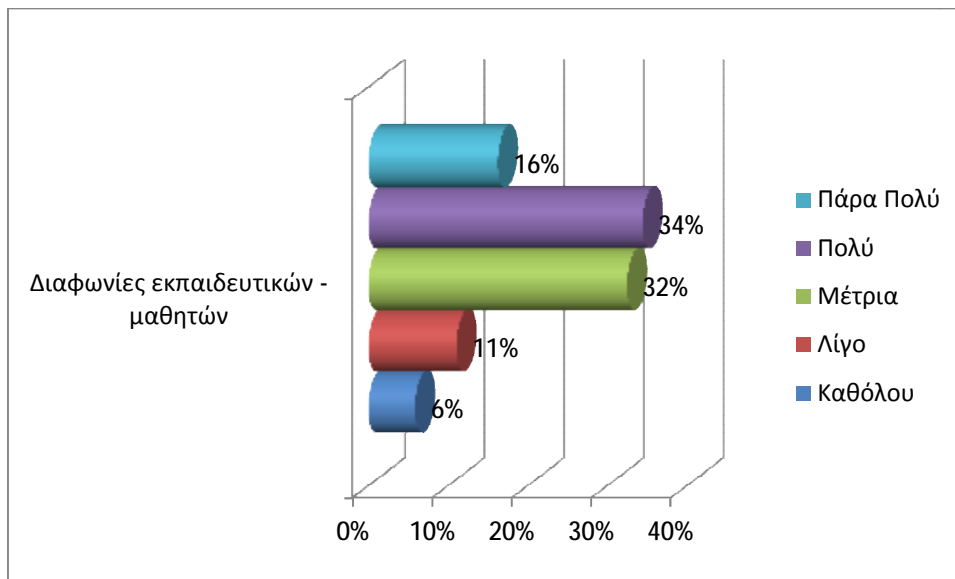
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	3%
Λίγο	19	12%
Μέτρια	49	32%
Πολύ	50	32%
Πάρα Πολύ	31	20%

Το 32% των ερωτηθέντων στην ερώτηση πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στις διαφωνίες εκπαιδευτικών – γονέων απαντά πως είναι σε μέτριο βαθμό αναγκαία. Εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστά όσων απαντούν ότι είναι πολύ αναγκαία (32%) τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στις διαφωνίες εκπαιδευτικών – γονέων καθώς και πάρα πολύ αναγκαία (20%) (Πίνακας 73, Γράφημα 73).

E4. Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

Διαφωνίες εκπαιδευτικών - μαθητών

Γράφημα 74: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Διαφωνίες εκπαιδευτικών - μαθητών



Πίνακας 74: Αναγκαιότητα παρέμβασης σχολικού κοινωνικού λειτουργού σχετικά με τις Διαφωνίες εκπαιδευτικών - μαθητών

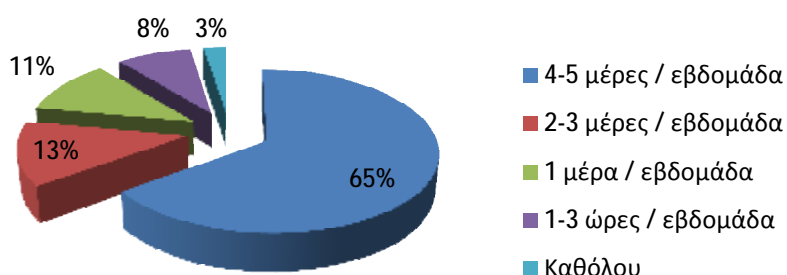
	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	9	6%
Λίγο	17	11%
Μέτρια	50	32%
Πολύ	53	34%
Πάρα Πολύ	25	16 %

Και σε αυτό το ερώτημα τα ποσοστά όσων θεωρούν σε μέτριο βαθμό (32%) καθώς και πολύ αναγκαία (34%) την παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι αυξημένα (Πίνακας 74, Γράφημα 74).

E5.Πόσο χρονικό διάστημα θα επιθυμούσατε να έχετε συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό εντός του σχολείου;

Γράφημα 75: Χρονικό διάστημα συνεργασίας με σχολικό κοινωνικό λειτουργό

Χρονικό διαστημα κοινωνικου λειτουργού στο σχολείο



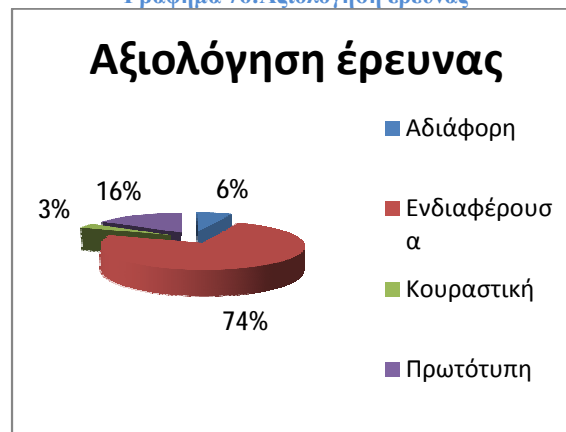
Πίνακας 75: Χρονικό διάστημα συνεργασίας με σχολικό κοινωνικό λειτουργό

	Συχνότητα	Ποσοστό
4-5 μέρες/εβδομάδα	100	65%
2-3 μέρες / εβδομάδα	20	13%
1 μέρα / εβδομάδα	17	11%
1-3 ώρες / εβδομάδα	13	8%
Καθόλου	4	3%

Στο ερώτημα σχετικά με το χρονικό διάστημα θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό εντός του σχολείου οι μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (65%) επιθυμούν συνεργασία 4-5 μέρες την εβδομάδα ενώ μόλις το 8% επιθυμεί συνεργασία λίγων ωρών εντός της εβδομάδας (Πίνακας 75, Γράφημα 75).

Ε6.Πως θα αξιολογούσατε τη παραπάνω έρευνα;

Γράφημα 76:Αξιολόγηση έρευνας



Πίνακας 76: Αξιολόγηση έρευνας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αδιάφορη	10	6%
Ενδιαφέρουσα	114	74%
Κουραστική	5	3%
Πρωτότυπη	25	16%

Το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν το τελευταίο της έρευνας μας και αφορούσε την αξιολόγηση της όλης ερευνητικής προσπάθειας. Έτσι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (74%) βρήκε την έρευνα ενδιαφέρουσα, το 16% πρωτότυπη, το 6% αδιάφορη και το 3% κουραστική (Πίνακας 76, Γράφημα 76).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

7.1 Στατιστική Ανάλυση

Εκτός από την παράθεση σχετικών συχνοτήτων και την ποινικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε και περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Για τη υλοποίηση των ελέγχων στατιστικής σημαντικότητας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ο Pearson Chi-Square (χ^2) έλεγχος. Σύμφωνα με την Pearson Chi-Squared αν το $p\text{-value} < 0.05$ τότε υπάρχει σημαντική στατιστική ένδειξη η μεταβλητή επηρεάζει τις απαντήσεις.

Κατά περίπτωση ο υπολογισμός του $p\text{-value}$ έγινε με πρόσθεση των τιμών του καθόλου με το λίγο για να είναι σχετικά αξιόπιστο το δείγμα. Για επιπρόσθετη ασφάλεια έγινε και πειραματική προσομοίωση σε υποθετικό δείγμα 2000 που ακολουθούσε παρόμοιες κατανομές.

Για τον υπολογισμό των τιμών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο R στην έκδοση 3.1.2 σε περιβάλλον Windows 8.1 32bit.

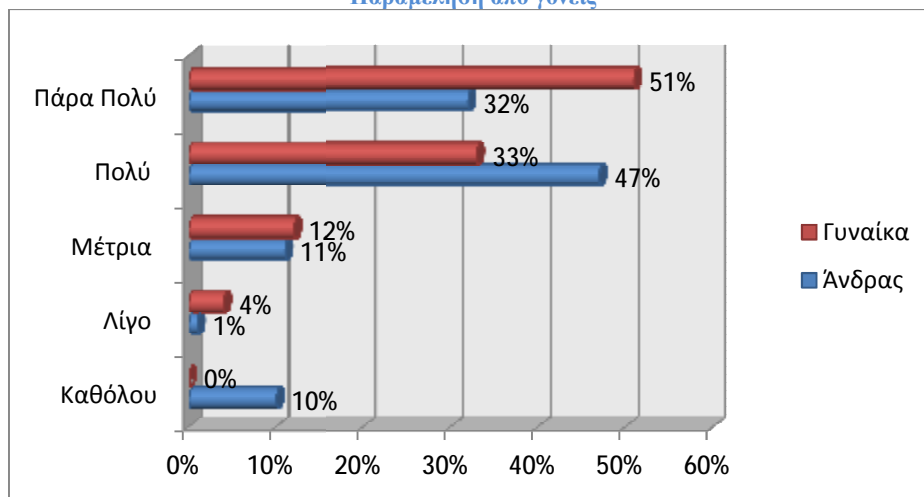
7.2 Συσχέτιση με Βάση το Φύλο

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ του φύλου των υποκειμένων της έρευνας και των απαντήσεων στις διάφορες ερωτήσεις.

Θα παρατίθενται για διευκόλυνση της παρουσίασης μόνο οι συσχετίσεις που προέκυψαν στατιστικά σημαντικές δηλαδή το $p\text{-value} < 0.05$ αλλά και οι συσχετίσεις όπου το $p\text{-value} > 0.8$ όπου μπορεί να γίνει η παραδοχή με κάποια επιφύλαξη ότι στην συγκεκριμένη άποψη οι γνώμες αντρών γυναικών σχεδόν ταυτίζονται.

Γράφημα 77

Β1. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού; Παραμέληση από γονείς



Πίνακας 77

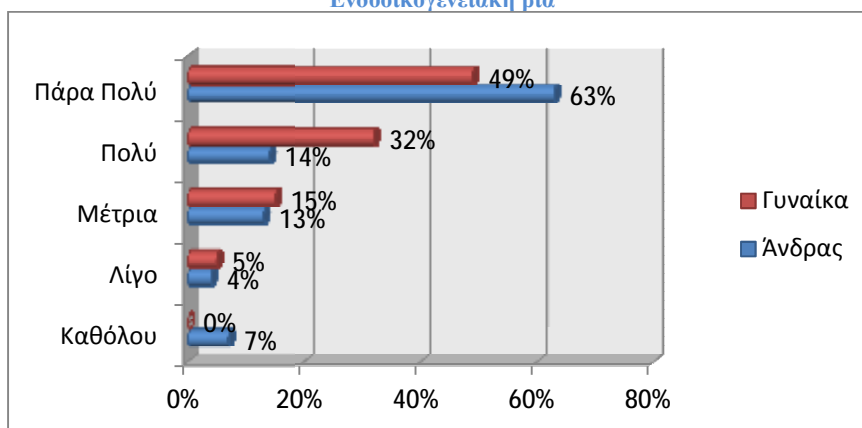
Β1. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού; Παραμέληση από γονείς

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	10%	0%
Λίγο	1%	4%
Μέτρια	11%	12%
Πολύ	47%	33%
Πάρα Πολύ	32%	51%
Σύνολο	100%	100%
Chi-Square: $p = 0,03917 < 0,05$		

Από τα παραπάνω παρατηρούμε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντικό το πρόβλημα της παραμέλησης από τους γονείς σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες δηλαδή υποστηρίζουν ότι είναι μεγάλης σημαντικότητας το πρόβλημα της παραμέλησης από τους γονείς (Πίνακας 77, Γράφημα 77).

Γράφημα 78

B1. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού; Ενδοοικογενειακή βία



Πίνακας 78

B1. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού; Ενδοοικογενειακή βία

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	7%	0%
Λίγο	4%	5%
Μέτρια	13%	15%
Πολύ	14%	32%
Πάρα Πολύ	63%	49%
σύνολο	100%	100%
Chi-Square: p=	0,03585 <0,05	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συσχέτισης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενδοοικογενειακή βία δεν είναι πρόβλημα μεγάλης σημαντικότητας σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους οι οποίοι την ενδοοικογενειακή βία τη θεωρούν πολύ σημαντικό πρόβλημα (Πίνακας 78, Γράφημα 78).

Γράφημα 79

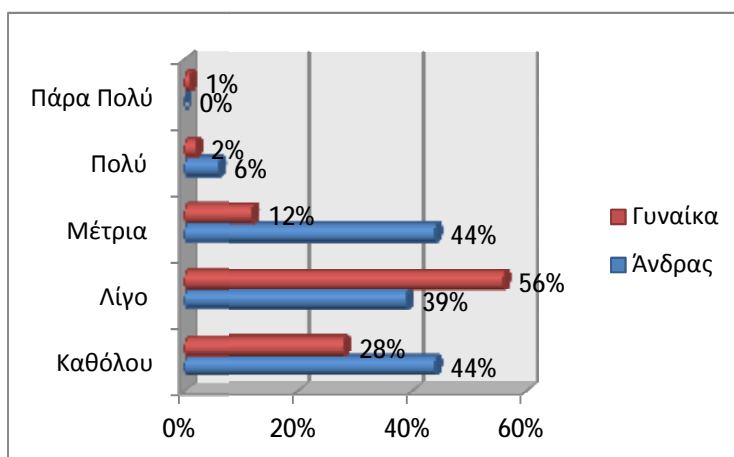
Γ1. Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ; Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	44%	28%
Λίγο	39%	56%
Μέτρια	44%	12%
Πολύ	6%	2%
Πάρα Πολύ	0%	1%
σύνολο	100%	100%
Chi-Square: p=	0,06925	

Πίνακας 79

Γ1. Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες / φορείς ;

Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο



Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν απευθύνονται καθόλου σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πάνω από τις μισές απευθύνονται λίγο σε αντίστοιχα κέντρα (Πίνακας 79, Γράφημα 79).

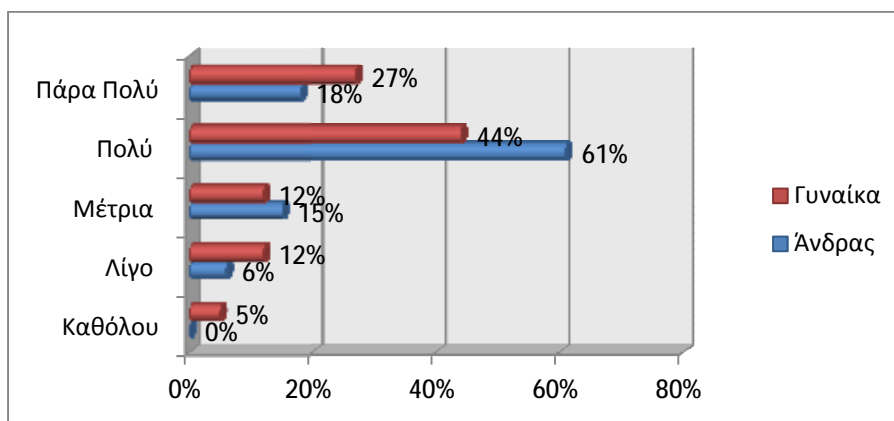
Γράφημα 80

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες; Ολόπλευρη στήριξη & συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	0%	5%
Λίγο	6%	12%
Μέτρια	15%	12%
Πολύ	61%	44%
Πάρα Πολύ	18%	27%
σύνολο	100%	100%
Chi-Square: p=	0.04394	

Πίνακας 80

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες; Ολόπλευρη στήριξη & συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς



Στο ερώτημα «Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η ολόπλευρη στήριξη και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς;» παρατηρείται πως οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιστοιχεί στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε πολύ μεγάλο βαθμό σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες δεν θεωρούν και τόσο σημαντική αυτή την αντιστοιχία (Πίνακας 80, Γράφημα 80).

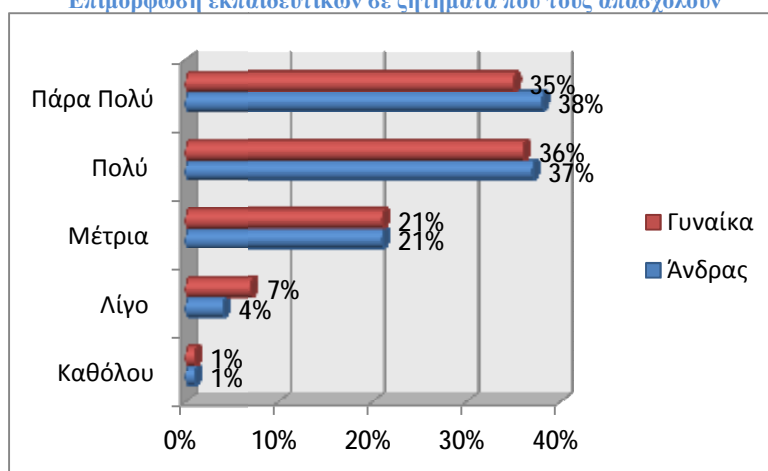
Γράφημα 81

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες; Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	1%	1%
Λίγο	4%	7%
Μέτρια	21%	21%
Πολύ	37%	36%
Πάρα Πολύ	38%	35%
σύνολο	100%	100%
Chi-Square: p= 0.008229		

Πίνακας 81

Δ5.Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες; Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν



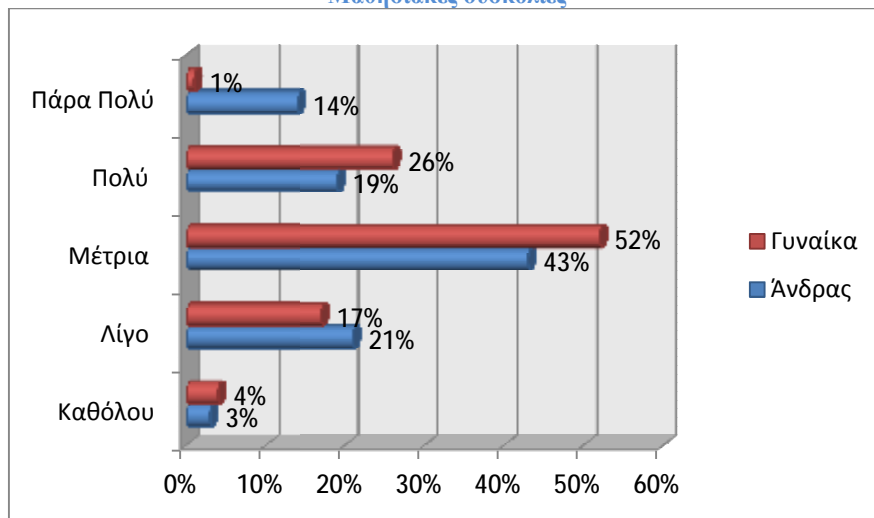
Στο ερώτημα «Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν;» παρατηρείται ταύτιση των απόψεων ανδρών και γυναικών. Δηλαδή σε όλες τις πιθανές απαντήσεις τα στατιστικά αποτελέσματα είναι ακριβώς ίδια (Μέτρια:21%) είτε παρατηρείται πολύ μικρή απόκλιση (Πίνακας 81, Γράφημα 81).

Γράφημα 82

Ε4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα; Μαθησιακές δυσκολίες

	Άνδρας	Γυναίκα
Καθόλου	3%	4%
Λίγο	21%	17%
Μέτρια	43%	52%
Πολύ	19%	26%
Πάρα Πολύ	14%	1%
σύνολο	100%	100%
Chi-Square: p= 0.01771		

Πίνακας 82
E4.Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;
Μαθησιακές δυσκολίες



Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση παρουσιάζονται κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο σε σχέση με την αναγκαιότητα παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι μαθητές. Έτσι λοιπόν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία (14%) τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (1%) (Πίνακας 82, Γράφημα 82).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

1^ο ερευνητικό ερώτημα : «Προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο»

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας προκύπτει ότι τα προβλήματα με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο δημοτικό σχολείο είναι η σχολική αποτυχία με ποσοστό 29%, τα οικογενειακά προβλήματα με ποσοστό 14% και η σχολική βία με ποσοστό 8%. Μάλιστα τα υψηλά ποσοστά της σχολικής βίας και των οικογενειακών προβλημάτων επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Χατζηχηρήστου (2000) που αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και έδειξε πως η σχολική βία εμφανίζεται σε ποσοστό 23,9% ενώ τα οικογενειακά προβλήματα σε ποσοστό 12%.

Επίσης, τα προβλήματα που αξιολογούνται ως πιο σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς κατά αύξουσα σειρά από το πιο σημαντικό είναι τα εξής: ενδοοικογενειακή βία με ποσοστό 55%, παραμέληση από γονείς με ποσοστό 42%, επιθετικότητα με ποσοστό 25%, σχολικός εκφοβισμός με ποσοστό 29%, οικονομικά προβλήματα με ποσοστό 22% και άγχος σχολικής επίδοσης με ποσοστό 6%.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: «Τρόποι Διαχείρισης προβλημάτων εντός του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς»

Στην παρούσα ερευνητική εργασία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό με το ΚΕΔΔΥ σε ποσοστό 32% καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους σε ποσοστό 36%. Παράλληλα, παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ότι οι πιο συχνοί τρόποι διαχείρισης που

χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν προβλήματα με τους μαθητές είναι η συζήτηση με τον μαθητή/μαθητές και αυτό διαφαίνεται σε ποσοστό 48%, ακόμη χρησιμοποιούν την θετική ενίσχυση σε ποσοστό 42% και τέλος η λεκτική παρατήρηση σε ποσοστό (35%).

Αντίθετα οι τρόποι διαχείρισης που δεν χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς είναι η αποβολή από την αίθουσα (3%) και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος σε ποσοστό της τάξεως του 3%. Ενώ οι πιο συχνοί τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος είναι μέσω της έκφρασής του από τον μαθητή/Μαθητές σε ποσοστό 45% και μέσω της παρατήρησης αλλαγής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό σε ποσοστό 58%.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού»

Σύμφωνα με τη παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ιδιότητα του κοινωνικού λειτουργού σε ποσοστά 22% (Πάρα πολύ) και 39% (Πολύ). Σε αντίστοιχη έρευνα των Gilman & Gabriel (2004) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν γνώριζαν την ακριβή δραστηριότητα των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και σχολικών ψυχολόγων σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δείγματός θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι συμβουλευτικός σε ποσοστό 96%, καθησυχαστικός σε ποσοστό 60% και υποστηρικτικός σε ποσοστό 94%. Σε σχετική έρευνα της Πούλου (2002) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Ελλάδας, σε ποσοστό 31,3% απάντησε, ότι ο σχολικός ψυχολόγος και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι «συνεργατικός», δήλωση από την οποία διαφαίνεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού να μην είναι μόνος, αλλά να έχει έναν συνεργάτη απέναντι στα προβλήματα των μαθητών του. Στην ίδια έρευνα άλλοι χαρακτήρισαν το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και του σχολικού κοινωνικού λειτουργού «βοηθητικό- συμβουλευτικό» στο ρόλο του δασκάλου, άλλοι «συνεργατικό και συμβουλευτικό» μαζί, άλλοι «συμπληρωματικό με αυτόν του εκπαιδευτικού», «απαραίτητο» και «διαφορετικό».

Ένα ακόμα σημαντικό πόρισμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο σε ποσοστό 36% και τη συμβουλευτική γονέων και οικογενειών σε ποσοστό 47%. Σε παλιότερη έρευνα των Farrell, Kalambouka, et al. (2005), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την η εξατομικευμένη συμβουλευτική ως πιο σημαντική παρέμβαση των επαγγελματιών υγείας εντός του σχολικού πλαισίου.

Ένα εξίσου σημαντικό συμπέρασμα το οποίο καταδεικνύεται από τη παρούσα ερευνητική μελέτη είναι πως οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν περισσότερο στον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι η ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε ποσοστό 30% και η παρέμβαση για την αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών σε μαθητές σε ποσοστό 36%. Αντίθετα, η δραστηριότητα που δεν αντιστοιχεί στον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι τα διοικητικά καθήκοντα σε ποσοστό 56% γεγονός που συμφωνεί και με την έρευνα των Levinson, Thomas και Orf (1996) σε διευθυντές στο Οχάιο οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί να δαπανούν λιγότερο χρόνο στην αξιολόγηση και σε διοικητικές δραστηριότητες και καθήκοντα.

Τέλος, είναι άξιο λόγου ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56%) θεωρούν πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού εντός του σχολείου δεν θα έχει αρνητική επίδραση στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: «Απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας»

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας ο κοινωνικός λειτουργός στα σχολεία θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων σε ποσοστό 81% ενώ και σε παραπλήσια έρευνα της Gavrilidou et al.(1994) αποδείχτηκε πως υπάρχει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του σχολικού ψυχολόγου (64%) και στην ικανότητα διευθέτησης προβλημάτων μέσα στο σχολείο καθώς και προθυμία συμμόρφωσης με τις συμβουλές του σε ποσοστό 73%.

Ακόμα, τα τρία προβλήματα που κρίνεται αναγκαία η συνδρομή ενός σχολικού κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η σχολική φοβία (36%), ο σχολικός εκφοβισμός (44%) και οι μαθησιακές δυσκολίες (23%). Σε άλλη έρευνα καταγράφεται ως επικρατέστερη τάση σχετικά με τα προβλήματα μαθητών για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου και σχολικού κοινωνικού λειτουργού να είναι η αναγκαιότητα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 62% και συναισθηματικών προβλημάτων σε ποσοστό 72% από πλευράς σχολικών ψυχολόγων και σχολικών κοινωνικών λειτουργών. (Gavrilidou,1994)

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας η αναγκαιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να συνεργάζονται με κοινωνικό λειτουργό εντός του σχολείου για διάστημα 4-5 ημερών την εβδομάδα σε ποσοστό 65%. Μάλιστα, έρευνα σχετική με τον χρόνο που θα πρέπει να αφιερώνει ένας κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος στο σχολείο φανερώνει ως επικρατέστερη αριθμητικά προτίμηση για εκπαιδευτικούς τη μεταβλητή 2-3 ημέρες την εβδομάδα σε ποσοστό 38,2% (Πούλου, 2002).

Τέλος, οι κύριες μορφές συνεργασίας που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς είναι οι κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους κοινωνικούς λειτουργούς σε ποσοστό 23% και η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 25%.

Γενικότερα, εμφανίζεται ως ανάγκη η ύπαρξη ενός μοντέλου κοινής δράσης εκπαιδευτικού και σχολικού κοινωνικού λειτουργού. Με την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου και του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι να διαφυλάσσεται τη ψυχική υγεία μαθητών, με προβλήματα, και να αντιμετωπίζει τις ανάγκες των γονέων και των εκπαιδευτικών.

8.2 Προτάσεις

Οι προτάσεις της ερευνητικής ομάδας σχετικά με την ανάπτυξη του θεσμού του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Συνεργασία με διεθνείς συλλόγους Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.
- ✓ Συνεργασία διαφόρων ειδικοτήσεων κοινωνικών λειτουργών ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν ολιστικά στο άτομο, την ομάδα και την κοινότητα.
- ✓ Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων και ειδικεύσεων μακράς χρονικής διάρκειας με γνωστικό αντικείμενο τη Σχολική Κοινωνική Εργασία ώστε οι επιμορφούμενοι να έχουν μια σφαιρική και ουσιαστική γνώση για όλους τους τομείς της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.
- ✓ Ύπαρξη μαθήματος Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✓ Συνεργασία του Συλλόγου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος (ΣΚΛΕ) με επαγγελματικούς συλλόγους εκπαιδευτικών στην από κοινού διεκδίκηση της ένταξης της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία.
- ✓ Πραγματοποίηση ερευνών σχετικά με τις κοινωνικές ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης και των προβλημάτων που προκύπτουν στα σχολεία ώστε να υπάρξουν πιο ουσιαστικές προτάσεις για τα οφέλη της σχολικής κοινωνικής εργασίας.
- ✓ Συλλογική άσκηση πίεσης σε όλους τους κρατικούς φορείς.
- ✓ Πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης επαγγελματιών υγείας στα σχολεία για μεγάλα χρονικά διαστήματα (το λιγότερο τρία συνεχόμενα διδακτικά έτη) σε συνδυασμό με εποπτεία και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους ώστε να υπάρχουν χειροπιαστά αποτελέσματα από την εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε.(1998). *Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο υγείας του παιδιού.
- Αθανασίου, Λ., Σαμουηλίδου, Α. (2005). *Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Στο: Π. Γεωργιογιάννης, Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας, Τόμος Ι, Πάτρα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο- Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας Μ.,(1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαβρίμης, Π. (2004). *Δυσκολίες στη μάθηση: Εννοιολογική αποσαφήνιση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα:Σιδέρης.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2008).*Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*.Αθήνα: Τόπος.
- Γκότοβος, Α.(1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα:Gutenberg.
- Δεμίρογλου, Π. (2010). *Ολοήμερο Δημοτικό. Σχέσεις σχολείου-γονέων*. Αθήνα.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική-Θεωρία του σχολείου*, τόμος Α΄, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζωγράφου, Α.(1989).*Σχολική Κοινωνική Εργασία, Θεωρία Πράξη Προβληματισμοί*. Πάτρα: Γρηγόρης.
- Θεοδωράτου-Μπέκου, Μ.(2006) *Ωρίμανση και Δυναμική Ομάδας, Συμβολή στη Συμβουλευτική Νέων*.Αθήνα:Rosili.
- Καλλινικάκη, Θ. (1998).*Κοινωνική εργασία*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασία*. Αθήνα:Τόπος.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). *Σχολική αποτυχία- χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα*. Αθήνα:Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Κατσιγαράκη, Ε. (2004). *Οικογένεια και παραβατικότητα*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόριος.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνου, Κ.(1990).*Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα:Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τομός Β΄ Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα:Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα:Γρηγόρη.
- Μούχνα, Β.(1990). *Παιδική Ψυχολογία*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζέ, Λ. (1998). *Γνωστική Ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

- Νόβα – Καλτσούνη, Χ.(2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη:Αδελφών Κυριακίδη.
- Παντελιάδου, Σ. Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σελ. 31 – 52, Βόλος.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992).*Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση του Σχολείου*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3ος, Αθήνα:Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρλάλης, Σ. (2011).*Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και στην Κύπρο*. Αθήνα:Εκδόσεις Πεδίο.
- Πετρόπουλος, Ν. Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολικό χώρο*. Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πιλήσης, Θ. Καμμένου,Ο. (2008).*Κοινωνική εργασία με την ομάδα των τσιγγάνων στο δημοτικό σχολείο Βραχναϊκών*.Ο ψύλλος ,27-29
- Πιλήσης, Θ. (2010). *Η κακοποίηση του παιδιού στην οικογένεια: μια μορφή παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*.
- Πούλου, Μ. (2002). Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 140-155.
- Πρεκατέ, Β. Γιωτάκος, Ο. (2005). *Οδηγός εκπαιδευτικών και γονέων για την ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης*. Αθήνα: ΒΗΓΑ Ιατρικές εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Σαγκουνίδου – Δασκαλάκη, Η.(2000). *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ουαίωνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Σταθόπουλος, Π. (2005). *Κοινοτική εργασία*, Αθήνα:Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φίλιας Β. (1998). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Βαΐτση, Α., Δημητροπούλου, Π., & Φαλκή, Β. (2000). *Δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*.Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 2 (1), 32-47.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg ,τόμος 1.
- Hunt,Β. Blackledge, D.(2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau C., (1996). *Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Shaffer D. (2004).*Εξελικτική ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ackroyd, J.,(2004).*Role Reconsidered: A Re-Evaluation of the Relationship Between Teacher-In-RoleJ and Acting*.London: Trentham Books Ltd.

- Alderson, J.(1912).*Models of school social work practice*. In R. Sarri & F. Maple (Eds.),*The school in the community* (pp. 57–74). Washington, DC: National Association of Social Workers.
- Barker, R. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington:NASW Press.
- Bauman , S., (2010).*Cyberbullying: What Counselors Need to Know*. New York:Amer Counseling Assn.
- Bluestein, J.(2001).*Creating Emotionally Safe Schools: A Guide for Educators and Parents*.Florida:HCI.
- Branstetter,R. (2012).*The School Psychologist's Survival Guide*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Canatselis, M.,Wiilis, M., Adelaide. (2012). *A Social Workers Guide To Working In Schools*.
- Costin,L. (1973).*School social work practice:A new model*.*Social Work*,20,135-139.
- Daly E .(2014). *Child Abuse: What You Need to Know*. California :Parker Publishing.
- Dulmus, C. Sowers, K. ,(2012).*Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional Issues, and Future Opportunities*. Indianapolis: Wiley.
- Dupper, D. (2002).*School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Indianapolis: Wiley.
- Dupper,D. (2010).*A New Model of School Discipline: Engaging Students and Preventing Behavior Problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrenreich,J. (1985).*The Altruistic Imagination: A History of Social Work and Social Policy in the United States*. New York:Cornell University Press.
- Engel, B. (2007).*The Emotionally Abusive Relationship: How to Stop Being Abused and How to Stop Abusing* . Indianapolis: Wiley.
- Englander, E. (2013).*Bullying and Cyberbullying: What Every Educator Needs to Know*. Boston:Harvard Education Press.
- Farrell, P., Jimerson, S., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26, 525- 544.
- Fletcher, J. Lyon, G. Fuchs, L. Barnes, M. (2006).*Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York :The Guilford Press.
- Franklin, C. Harris, M. (2012).*The School Services Sourcebook, Second Edition: A Guide for School-Based Professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gavrilidou, M., Mesquita B. P. & Mason, E. (1994). *Greek Teachers' perceptions of school psychologists in solving classroom problems*. *Journal of School Psychology*, 32, (3), 293-304.
- Gilman, R. & Gabriel, S. (2004). *Perceptions of School Psychological Services by Education Professionals: Results from a multi-state survey pilot study*. *School Psychology Review*, 33, (2), 271 – 286.
- Gleason, A.(2007). *A Survey of Old Testament Introduction*. Chicago:Moody Publishers.
- Harwell, J., (2008).*The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Hinduja , S . Patchin, J. (2014).*Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks:Corwin.
- Jansson,B. (2011).*The Reluctant Welfare State: Engaging History to Advance Social Work Practice in Contemporary Society*. Michigan :Cengage Learning.
- Kelly, M. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools* .Oxford: Oxford Workshop.
- Klein, J. (2012).*The Bully Society: School Shootings and the Crisis of Bullying in America's Schools*. New York: NYU Press.
- Lohmann, R. Taylor, J. Kilpatrick, H. (2013).*The Bullying Workbook for Teens: Activities to Help You Deal with Social Aggression and Cyberbullying*. Oakland:Instant Help.

- Levinson, E., Thomas, A., and Orf, M. (1996). Administrator Perceptions of actual and desired time spent by school psychologists in different roles and satisfaction with school psychologists. *Special Services in the schools*, 12, (1 & 2), 125-136.
- Merrell ,K. Ervin,R. Peacock ,G. (2011).*School Psychology for the 21st Century*.New York :Guilford Press.
- Moore,R.(2004). *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education* . Cambridge:Polity Press.
- Moore ,A. (2012).*Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. New York:Routledge.
- Openshaw,L.(2007).*Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York:Guilford Press.
- Patton ,M., (1991).Family Sexual Abuse: Frontline Research and Evaluation. New York:SAGE Publications.
- Sadovnik,A. Coughlan,R. (2010).*Sociology of Education: A Critical Reader*. New York :Routledge.
- Turner,F.(2011).*Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. Oxford : Oxford University Press.
- Varianides,A.(2012). *The School Social Work Toolkit: Hands-On Counseling Activities and Workshops*. Washington:NASW Press.
- Vaughn, S., Bos, C.,Schumm, J.(2013).*Teaching Students Who are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*. New Jersey: Pearson.
- William , G. (1975).*Schools Without Failure*. New York:Perennial Library Harper & Row.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α.1 Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

Α.2 Ηλικία:

- 25 έως 35
- 36 έως 50
- 51 και άνω

Α.3 Δημοτικό σχολείο:

.....

Α.4 Αριθμός μαθητών του δημοτικού σχολείου που εργάζεστε:

- 0 έως 50
- 50 έως 100
- 101 έως 150
- 151 έως 200
- 201 και άνω

Α.5 Επίπεδο εκπαίδευσης:

- Α.Ε.Ι
- Τ.Ε.Ι
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

Α.6 Ειδικότητα:

- ΠΕ70 Δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης
- ΠΕ05 Γαλλικής
- ΠΕ06 Αγγλικής
- ΠΕ07 Γερμανικής
- ΠΕ16.01 Μουσικής Πανεπιστημίων
- ΠΕ16.02 Μουσικής Τ.Ε.Ι
- ΠΕ18.41 Δραματικής Τέχνης
- ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών

- ΠΕ08 Καλλιτεχνικών
- ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής
- ΠΕ16.01 Μουσικής Πανεπιστήμιων

B. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

B.1 Πόσο συχνά εμφανίζονται στους μαθητές τα παρακάτω προβλήματα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Σχολική Βία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολική Αποτυχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μαθησιακές Δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιδική Κακοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οικογενειακά Προβλήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.2 Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής δημοτικού;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Παραμέληση από γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άγχος για την σχολική επίδοση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οικονομικά προβλήματα οικογένειας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιθετικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολικός ρατσισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολικός εκφοβισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενδοοικογενειακή βία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

Γ.1 Πόσο συχνά απευθύνεστε στις παρακάτω υπηρεσίες/φορείς;

	Ποτέ	Σπάνια	Πού και Πού	Συχνά	Πολύ Συχνά
ΚΕΔΔΥ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολικός Σύμβουλος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική Πρόνοια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ.2 Έχει πέσει στην αντίληψή σας κάποιο περιστατικό που χρήζει ειδικής μεταχείρισης (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, παιδική κακοποίηση);

Ποτέ	Σπάνια	Πού και Πού	Συχνά	Πολύ Συχνά
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ.3 Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τους παρακάτω τρόπους διαχείρισης προβλημάτων στο σχολείο;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Λεκτική παρατήρηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θετική Ενίσχυση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποβολή από την αίθουσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συζήτηση με γονείς / οικογενειακό περιβάλλον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συζήτηση με μαθητή / μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ.4 Πόσο συχνά παρουσιάζονται οι παρακάτω τρόποι εκδήλωσης ενός προβλήματος εντός του σχολείου;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Παρατήρηση αλλαγής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έκφραση του προβλήματος από τον μαθητή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έκφραση του προβλήματος από τους γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έκφραση του προβλήματος από συμμαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έκφραση του προβλήματος από συναδέλφους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

Δ.1 Γνωρίζετε την ιδιότητα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ.2 Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι:

	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Δεν Γνωρίζω	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ
Συμβουλευτικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιττός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστηρικτικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αδιάφορος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθησυχαστικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ.3 Θεωρείτε σημαντική τη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω πεδία δράσης;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συμβουλευτική μαθητών και δασκάλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλευτική γονέων και οικογενειών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιασμός κοινωνικών παρεμβάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρόληψη για την αποφυγή προβλημάτων στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ.4 Θεωρείτε πως ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού εντός του σχολείου μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στον εκπαιδευτικό σας ρόλο;

Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Δεν Γνωρίζω	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ.5 Πόσο συχνά αντιστοιχούν στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οι παρακάτω δραστηριότητες;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ολόπλευρη στήριξη & συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλευτική μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβουλευτική γονέων / οικογενειών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργασία σχολείου - κοινότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης σχολικών προβλημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρέμβαση για αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών με μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διοικητικά καθήκοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους απασχολούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ε. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Ε.1 Πιστεύετε πως ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο θα βοηθούσε στην αντιμετώπιση προβλημάτων;

Συμφωνώ Πολύ
 Συμφωνώ
 Δεν Γνωρίζω
 Διαφωνώ
 Διαφωνώ Πολύ

Ε.2 Πόσο συχνά ζητάτε τη βοήθεια κοινωνικού λειτουργού ή ψυχολόγου για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ενός μαθητή σας;

Ποτέ
 Σπάνια
 Πού και Πού
 Συχνά
 Πολύ Συχνά

Ε.3 Πόσο επιθυμείτε τις παρακάτω μορφές συνεργασίας με το σχολικό κοινωνικό λειτουργό;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συναντήσεις εκπαιδευτικών-σχολικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παραπομπή μαθητών από τον εκπαιδευτικό στο σχολικό κοινωνικό λειτουργό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρέμβαση σχολικού κοινωνικού λειτουργού ύστερα από αίτημα του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παρέμβαση κοινωνικού λειτουργού όποτε το κρίνει απαραίτητο ο ίδιος

E.4 Πόσο αναγκαία είναι η παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στα παρακάτω προβλήματα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Σχολική φοβία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάσπαση προσοχής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιθετικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολικός εκφοβισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματικά προβλήματα εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφωνίες εκπαιδευτικών - γονέων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφωνίες εκπαιδευτικών - μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E.5 Πόσο χρονικό διάστημα θα επιθυμούσατε να έχετε συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό εντός του σχολείου;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1-3 ώρες / εβδομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1 μέρα / εβδομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-3 μέρες / εβδομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-5 μέρες / εβδομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E.6 Πως θα αξιολογούσατε τη παραπάνω έρευνα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ενδιαφέρουσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αδιάφορη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κουραστική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρωτότυπη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!!!

B. ΑΔΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας
Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας



ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας ερευνητικής προσπάθειας προπτυχιακών σπουδαστριών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδας. Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει την αναγκαιότητα ύπαρξης της σχολικής κοινωνικής εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο χαρακτήρας της έρευνας είναι αυστηρά εκπαιδευτικός και θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια ως προς τις απαντήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων. Για αυτό το δύσκολο εγχείρημα, θεωρούμε τη βοήθειά σας πολύτιμη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 5-6 λεπτά.

Υ.Γ Παρακάτω παρατίθεται έντυπο από τη γραμματεία του τμήματος.

Με εκτίμηση οι προπτυχιακές σπουδάστριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας,

Ζουμά Βασιλική -email: vzouma@hotmail.gr -Mob: +6988066620

Κακαλή Ευαγγελία- email: kakaliev@yahoo.gr -Mob: +6984759176

Κολλάτου Αγγελική-email: aggelikikollatou@hotmail.gr-Mob: +6932919585

Υπεύθυνη καθηγήτρια:

Θεοδωράτου Μαρία - Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

email: mttheoria3@gmail.com

Πάτρα 12-05-2014 Αριθμ. Πρωτ. Δ.Υ.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ (Τ.Ε.Ι.) ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Γραμματεία

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μεγ. Αλεξάνδρου 1

Κουκούλι Πάτρας 263 34 Πάτρα

Πληροφορίες: Μελίστα Παρασκευή Τηλέφωνο: +30 2610 369 174 FAX: +30 2610 369 175

e-mail:

ΘΕΜΑ:

Παρακαλούμε να διευκολύνετε τις σπουδάστριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, της Σ.Ε.Υ.Π., του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας ΖΟΥΜΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ του ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, ΚΑΚΑΛΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ του ΙΩΑΝΝΗ και ΚΟΛΛΑΤΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ του ΧΑΡΙΛΑΟΥ στην διεξαγωγή της Πτυχιακής τους Εργασίας με θέμα « Η αναγκαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Μια έρευνα στα σχολεία του Ν. Αχαΐας ».

Προς : **Οιονδήποτε αφορά**

Υπεύθυνη της ανωτέρω εργασίας είναι η κ. ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ Επιστημονική Συνεργάτης του Τμήματος μας.

