

Ηλεκτρονικές πηγές

Ελληνικές

Ανακοίνωση της επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών: Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020». Βρυξέλες 31.1.2011. Διαθέσιμο από <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/early-com_en.pdf> [24 Ιουνίου 2012].

Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας (Ετήσια Έκθεση 2009). Διαθέσιμο από <http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/sws/sws.nsf/dmlannualrpt_Archive_gr?OpenForm> [20 Ιουλίου 2012].

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από <<http://www.moec.gov.cy/dme/>> [2 Αυγούστου 2012].

Ξενόγλωσσες

Huxtable, M., (2003). Results of 2003 Questionnaire, Status of School Social Work. Διαθέσιμο από <www.hkcss.org.hk/cy/final/results/international/network/school/social/work/organizations/survey/2003.doc> [10 Αυγούστου 2012].

Huxtable, M., (2006). Results of 2006 survey, The status of school social work, International Network for School Social Work. Διαθέσιμο από <http://www.skolkurator.nu/status_of_school_social_work_2006.pdf> [10 Αυγούστου 2012].

NASW standards for school social work services, 2002 National Association of Social Workers. Washington, DC. Διαθέσιμο από <<http://www.socialworkers.org>> [11 Ιουνίου 2012].

NASW standards for school social work services, 2012 National Association of Social Workers. Washington, DC. Διαθέσιμο από <<http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>> [17 Ιουλίου 2012].

Κεφάλαιο 2°

Διεπιστημονική παρέμβαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον; ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Λουΐζα Ευθυμίου, MSc., Χρήστος Παναγιωτόπουλος, PhD

Περίληψη

Καθώς το συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζει τη συνεισφορά της κοινωνικής εργασίας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την προσφορά της στο σύστημα σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην πολυθεματική ομάδα και πως ο τελευταίος ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας και ως η σύνδεση μεταξύ σχολείου-οικογένειας, είναι σε θέση να συμβάλει στην ποιοτική εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας συστημικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητή τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Εισαγωγή

Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος και ιδιαίτερα το παιδί της σχολικής ηλικίας περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στα δύο σημαντικά υποσυστήματα της κοινωνίας, την οικογένεια και το σχολείο, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών θεσμών απαραίτητη. Καθώς η κοινωνία εναποθέτει μια τεράστια ευθύνη στα σχολεία και την οικογένεια αποδεικνύεται ότι η σχολική διαδικασία δεν είναι μόνο μαθησιακή και εκπαιδευτική αλλά και αυτή της προετοιμασίας για το μέλλον. Τα σχολεία πρέπει να αποτελούν διαύλους για την πραγματοποίηση των προσδοκιών όχι μόνο των παιδιών που προσαρμόζονται εύκολα στις προσδοκίες των άλλων αλλά και σε εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Το σχολείο έχει πλέον αρχίσει να αποτελεί τόπο παροχής υπηρεσιών για παιδιά και οικογένειες (βλ. every child matters, UK). Όσο αυτή η κατάσταση δεν λαμβάνει χώρα όλο και περισσότερο το σχολείο ως μονάδα θα είναι αποστασιοποιημένο από την οικογένεια. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ένας από τους ρόλους του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι να μειωθεί η από-

σταση μεταξύ οικογένειας και σχολείου. (Litwak & Meyer, 1966). Τα σχολεία λειτουργούν σε γενικές γραμμές αποκλεισμένα από τις οικογένειες, προστατεύοντας τη λειτουργία τους από τη παρέμβαση του ενός συστήματος στο άλλο.

Αυτός ο αποκλεισμός δημιουργεί καταστάσεις ευάλωτες και για τα δύο συστήματα (σχολείο-οικογένεια) με αποτέλεσμα να γίνεται επιτακτική η παρουσία ενός επαγγελματία όπως ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός με στόχο να επιμηκύνει ή ακόμα και να προστατεύει τα όρια της σχολικής μονάδας. Η παραδοσιακή προσέγγιση του να "συνδέουμε τα παιδιά" με δίκτυα κοινοτικών υπηρεσιών υποστηρίζεται από τα πρώτα βήματα της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία.

Εάν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη δομή και την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας θα μπορεί να είναι σε θέση να αναπληρώσει τα κενά και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών και να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο του, που στη σημερινή εποχή γίνεται όλο και περισσότερο πολυεπίπεδος (Panagiotopoulos, 2004). Αυτή η συγκεκριμένη διαδικασία φυσικά δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί μόνο από τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι επιφορτισμένος κυρίως με το μαθησιακό κομμάτι της αναπτυξιακής πορείας ενός παιδιού. Στις μέρες μας όπου τα προβλήματα είναι πολύπλοκα και χρόνια πολλές φορές για να υλοποιηθεί η παραπάνω διαδικασία χρειάζεται η συνεργασία με τη διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλες ειδικότητες στο χώρο του σχολείου όπως ο Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος, ο Σχολικός Σύμβουλος και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός.

2.1 Η διεπιστημονικότητα στο τομέα της εκπαίδευσης

Η διεπιστημονική συνεργασία ως μια μέθοδος ολιστικής προσέγγισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σήμερα, είναι πολύ σημαντική στο χώρο του σχολείου. Οι επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου αναγνωρίζουν πως τα πολύπλοκα προβλήματα που παρουσιάζονται στο μαθητικό κόσμο απαιτούν ολιστική προσέγγιση για την καλύτερη αντιμετώπιση τους και αναζητούν καταφύγιο στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες σχετικούς με το αντικείμενο. Καμία επαγγελματική ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για να στηρίξει τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του.

Σύμφωνα με τον Mackay (1995), το να συνεργάζεσαι σημαίνει να ξεπερνάς τα επαγγελματικά σου όρια και να έχεις τη διάθεση να ακούς τι λένε οι άλλοι

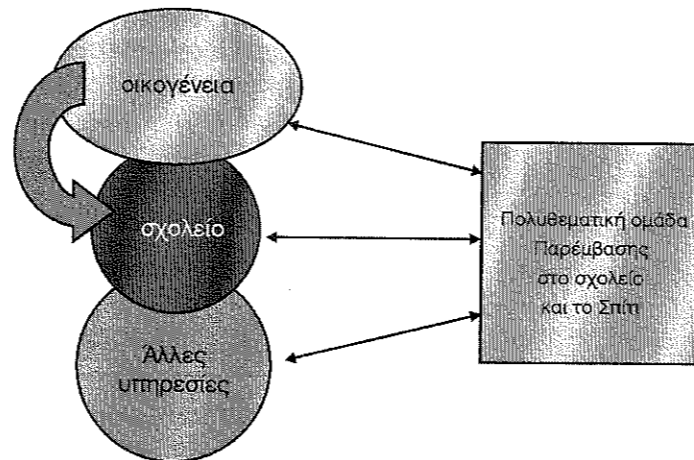
επαγγελματίες (Farmakorouli, 2002). «Οι αίθουσες διδασκαλίας αρχίζουν να ανοίγουν τις πόρτες τους για συνεργασία στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου». Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εργάζονται στα σχολεία από μόνοι τους ή αποκλειστικά με τα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική ομάδα, αλλά μπορούν να συνυπάρξουν ως μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας μαζί με άλλους επαγγελματίες όπως εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, σχολιάτρους και κοινωνικούς λειτουργούς ΚΑ (Wilson & Pirrie, 2000).

Σύμφωνα με τους Wilson & Pirrie (2000), διεπιστημονική συνεργασία ορίζεται ως εξής:

- Συνεργασία περισσότερων από δύο επαγγελματιών.
- Επαγγελματίες επικεντρωμένοι στις διαδικασίες και προοπτικές.
- Παροχή ευκαιριών για αλληλογνωριμία.
- Κοινή επιθυμία για επικέντρωση στις ανάγκες των εξυπηρετούμενων.
- Ανάπτυξη επαγγελματικής αλληλοκατανόησης στο διαχωρισμό των ρόλων ως μελών της ομάδας.

Η διεπιστημονική συνεργασία αποτελεί διέξοδο στα πολλαπλά προβλήματα που επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία ενός παιδιού. Μέσα από την συστηματική συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων με επίκεντρο το μαθητή και τα συστήματα που τον επηρεάζουν, επιτυγχάνεται η πληρέστερη αντιμετώπιση των συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών ενώ διασφαλίζεται απρόσκοπτα και η παροχή συνεχούς εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα ένα μοντέλο διεπιστημονικής προσέγγισης που απευθύνονταν σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες σε σύγκριση με παροχή ατομικών υπηρεσιών έδειξε να υπερέρχει σε περιοχές όπως η έγκαιρη αξιολόγηση των δυσκολιών ενός μαθητή αλλά και η συνάντηση υπηρεσιών με στόχο την παροχή βοήθειας στην οικογένεια και την διευκόλυνση της πρόσβασης στις κατάλληλες υπηρεσίες. Πιστεύεται ότι ένα πολυθεματικό μοντέλο (σχήμα 2) το οποίο μπορεί να παρεμβαίνει σε 3 επίπεδα, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη υπηρεσιών σε πρωτογενές επίπεδο (primary care sector) με την ευαισθητοποίηση επαγγελματιών αλλά και ομάδων στόχου (target groups) σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας στη παιδική ηλικία και παράλληλα να επιτύχει την αποφόρτιση των ήδη "φορτωμένων" και υπό-στελεχωμένων υπηρεσιών όπως οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες αλλά και τις κοινωνικές υπηρεσίες.



Σχήμα 2. Ομάδα Πολυθεματικής Παρέμβασης σε 3 επίπεδα

Η σημαντική διαφοροποίηση μιας πολυθεματικής ομάδας, όπως αυτή του σχήματος 2, η οποία θα λειτουργεί ανεξάρτητα και ευέλικτα από τις υφιστάμενες κρατικές και γραφειοκρατικές υπηρεσίες είναι η άμεση και έγκαιρη αξιολόγηση του προβλήματος σε μία ολιστική βάση και η παροχή εξατομικευμένων παρεμβάσεων πρώτης γραμμής (front-line service). Το συγκριτικό πλεονέκτημα μιας τέτοιας ομάδας σε σχέση με αυτό που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα είναι η απεξάρτηση της πολυθεματικής ομάδας από το μοντέλο της γενικής κοινωνικής εργασίας (generalist social work practice) σε μια πιο εξειδικευμένη μορφή της κοινωνικής εργασίας (σχολική κοινωνική εργασία), η τακτική επαφή και το μοίρασμα εμπειριών και σκέψεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (working together) σχετικά με τη φύση της κάθε περίπτωσης και η δημιουργία ενός δικτύου συνεργατών, επίσημο ή ανεπίσημο, στόχο τη παρέμβαση στο σχολείο και στην οικογένεια όπου αυτό κριθεί αναγκαίο. Επιπλέον όπου κρίνεται αναγκαίο η παραπομπή σε υπηρεσίες της κρατικής μηχανής θα αποφασίζεται κατόπιν συμφωνίας της Ομάδας, του σχολείου και της οικογένειας.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη διεπιστημονική συνεργασία

Η Bronstein (2003), περιγράφει ένα μοντέλο διεπιστημονικής συνεργασίας σε όλους τους τομείς όπως νοσοκομεία, σχολεία, ψυχιατρικές κλινικές, δικαστήρια, φυλακές, αστυνομία και αναφέρει εύστοχα τέσσερις επιρροές του περιεχομένου και της διαδικασίας της συνεργασίας όπως οι επαγγελματικοί ρόλοι, τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των επαγγελματιών και την ιστορία της διεπιστημονικής συνεργασίας.

Οι επαγγελματικοί ρόλοι αναφέρονται στη διατήρηση των αξιών και των αρχών του κώδικα δεοντολογίας του κάθε επαγγέλματος, αυτονομίας και ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «μερικές φορές οι διαφορετικές επαγγελματικές νοοτροπίες, τα δεδομένα και η «γλώσσα» του κάθε επαγγελματία οδηγούν τη διαδικασία της διεπιστημονικής συνεργασίας να μοιάζει με συνάντηση και συνεργασία ατόμων από διαφορετικές χώρες». Είναι γεγονός ότι οι πλείστοι επαγγελματίες δεν εκπαιδεύονται με στόχο να συνεργάζονται με άλλες ειδικότητες. Πολλές φορές η μονοδιάστατη μέχρι πρόσφατα εκπαίδευση των επαγγελματιών οδηγούσε σε αποσπασματικές παρεμβάσεις χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη ή και η χρησιμότητα του άλλου ειδικού.

Συνεχίζοντας, στα χαρακτηριστικά της διαδικασίας προστίθεται η κουλτούρα της Υπηρεσίας που υποστηρίζει τη διεπιστημονική συνεργασία, ο χρόνος και χώρος διεξαγωγής. Είναι σημαντικό να υπάρχει προηγούμενη γνώση και εμπειρία διεπιστημονικής και διυπηρεσιακής συνεργασίας ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων στο προσωπικό μιας συγκεκριμένης υπηρεσίας έτσι ώστε να μπορούμε να θέσουμε τις προϋποθέσεις για επιτυχημένη ή μη συνεργασία (Bronstein, 2003). Είναι χαρακτηριστικό ότι σε περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης καταγράφεται ο φόβος και η έλλειψη γνώσεων αρκετές φορές από μέρους της σχολικής μονάδας είτε να αναφέρει το περιστατικό στις αρμόδιες υπηρεσίες είτε και να εντοπίσει σε αρχικό στάδιο συμπτώματα κακοποίησης του παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι κοινωνικές υπηρεσίες είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες σε περιστατικά παιδικής κακοποίησης λόγω της φύσης της υπηρεσίας να ασχολείται με μια πληθώρα προβλημάτων και να συνεργάζεται παράλληλα με ένα μεγάλο αριθμό άλλων ειδικοτήτων είτε σε σταθερή είτε σε συγτονισμένη βάση.

Στα προσωπικά χαρακτηριστικά αναφέρεται η ικανότητα των ανθρώπων για επικοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο οι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν τους άλλους επαγγελματίες. Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι ο επαγγελματίας φέρει μαζί του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τα οποία υποβοηθούν ή υποδαυλίζουν την επαγγελματική του ιδιότητα. Απαραίτητο να τονισθεί σε αυτό το σημείο η αναγκαιότητα εποπτείας τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο αν αυτό χρειαστεί όταν συνεργαζόμαστε καθημερινά με άλλες ειδικότητες. Η δυναμική μιας πολυθεματικής ομάδας επηρεάζεται όχι μόνο από εξωτερικούς παράγοντες (συνεργασία με άλλους οργανισμούς, αυτοδιάθεση του χρήστη, θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη διεπιστημονική συνεργασία) αλλά και από εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται κυρίως με το χαρακτήρα του κάθε επαγγέλματος και την άποψη που έχει για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας.

Η συνεργασία μπορεί να εμπεριέχει σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας όταν η συμμετοχή των ειδικοτήτων που εμπλέκονται, αλληλοκαλύπτεται ή είναι ασαφής. Ψυχολογικοί, κοινωνικοί παράγοντες, πολιτικές συγκυρίες, συγκρουόμενα επαγγελματικά συμφέροντα, ανεπαρκής περιγραφή επαγγελματικών καθηκόντων, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των επαγγελματιών και οι διαφορές στον τρόπο εργασίας τους, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη συνεργασία. Ο φόβος της απώλειας της επαγγελματικής ταυτότητας των μελών που συνεργάζονται, όταν αυτή δεν είναι ικανοποιητική ή ασφαλής αποτελεί έναν ακόμη αρνητικό παράγοντα. Η έλλειψη εκπαιδευτικής προετοιμασίας των μελών για τη διεπιστημονική συνεργασία, οι δομές ισχύος και οι ηγετικές τάσεις (Atkinson et al, 2001; Barnes et al, 2000; Farmakoulou, 2002) μπορούν επίσης να αποτελέσουν τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία της ομάδας.

Σε στήριξη των παραπάνω γίνεται αναφορά σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική (Agresta, 2004), με συμμετέχοντες 183 Κοινωνικούς Λειτουργούς, 137 Εκπαιδευτικούς Ψυχολόγους και 166 Σύμβουλους Επαγγελματικής Απασχόλησης, όπου μελετήθηκε ο πραγματικός επαγγελματικός χρόνος που αφιερώνουν στα καθήκοντα τους σε σχέση με μια λίστα 21 ρόλων που τους δόθηκε. Σκοπός της έρευνας υπήρξε η βαθμολόγηση από τον κάθε ένα επαγγελματία σε σχέση με το ποιος ρόλος είναι συνυφασμένος με τα καθήκοντα της ειδικότητας του κάθε επαγγελματία αλλά και το εάν υπήρχε αίσθημα ανταγωνισμού μεταξύ των επαγγελματιών τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας όπου η πλειοψηφία των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών ανέφεραν ότι το 10% του επαγγελματικού τους ρόλου αναλώνεται σε τρεις ρόλους από τη λίστα των 21 ρόλων που αναφέρθηκε πιο πάνω. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν την ατομική συμβουλευτική (17,45%), τη συμβουλευτική με ομάδες (10,28%) και τη διαβούλευση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (11,26%). Όσον αφορά τους Εκπαιδευτικούς Ψυχολόγους ανέφεραν ότι το 10% του επαγγελματικού τους χρόνου αναλώνεται σε ψυχομετρικά τεστ (24,83%), καταγραφή υποθέσεων (15,70%), και διαβούλευση με το εκπαιδευτικό προσωπικό (10,73%). Από την άλλη πλευρά διαφάνηκε ότι οι Σύμβουλοι Επαγγελματικής Απασχόλησης αφιερώνουν το 10% του επαγγελματικού τους χρόνου σε ένα ρόλο, αυτό της ατομικής συμβουλευτικής.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι ενώ η πολυθεματική συνεργασία έχει σημαντικά οφέλη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα σχολεία, εντούτοις τα εμπόδια (εσωτερικά και εξωτερικά) που μπορεί να παρουσιαστούν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ικανά να οδηγήσουν σε αναχαίτιση του σημαντικού του έργου. Είναι μεγάλη σημασίας να υπάρχει πρότερη γνώση

και εκπαίδευση στη εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου εργασίας καθώς αποτελεί την βάση για σωστή εφαρμογή των αρχών και κανόνων της πολυθεματικής συνεργασίας.

2.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού

Η ανάπτυξη του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ΣΚΛ, των αντιλήψεων των άλλων σε σχέση με το ρόλο του και των πραγματικών συνθηκών της σχολικής κοινότητας (Constable, 2008).

Ο κοινωνικός λειτουργός που εφαρμόζει την κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου έχει να αναλάβει μια ποικιλία ρόλων σε σχέση με τις διαφορετικές ομάδες στόχου. Ο πρώτος και ο πιο σημαντικός είναι η αναγνώριση και ο εντοπισμός των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρει και η Allen-Meares (2004) ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αποτελεί σημαντικό δίαυλο αλλαγής για τη σχολική μονάδα και περιγράφει τους βασικούς ρόλους που υιοθετεί ώστε να λειτουργεί ως συνήγορος, διαμεσολαβητής, συνεργάτης, εκπαιδευτής και σύμβουλος. Ως παρεμβατικές μέθοδοι αναφέρονται οι παρεμβάσεις σε καταστάσεις κρίσης, η ομαδική ή ατομική συνεργασία με μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές αλλά και διαταραχές επικοινωνίας, οι παρεμβάσεις σε θέματα εκφοβισμού και επιθετικών συμπεριφορών αλλά και η πρόληψη της σχολικής βίας. Επίσης καλείται να αξιοποιεί την συνεργασία με τις οικογένειες και να πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των ρόλων του πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η πολυδιάστατη φύση του ρόλου του σχολικού κοινωνικού λειτουργού εντοπίζεται και στη Κατσαμά (2014) όπου οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν τη διασύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, τη δικτύωση της σχολικής μονάδας με κοινοτικές υπηρεσίες, το σχεδιασμό και την εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων κυρίως σε ομάδες εφήβων, τη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε παιδιά που επιδεικνύουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και σε εκείνα που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης ενώ αναζητούν και εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για παιδιά που εγκαταλείπουν ή αποβάλλονται από το σχολείο (school exclusion, truancy).

Γίνεται κατανοητό ότι ο πληθυσμός ο οποίος εξυπηρετείται από τους ΣΚΛ συνεχίζει να αντιμετωπίζει πολύπλοκα και πολυδιάστατα προβλήματα όπως προβλήματα προσαρμογής, οικονομική στενότητα και παιδιά από οικογένειες υψηλού κινδύνου. Παρά τις δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετωπίζουν, η πλειοψηφία των μαθητών δεν ακολουθεί θεραπευτικά προγράμματα ή

συμβουλευτική πέρα από τη συνεργασία του με το ΣΚΛ (Kelly et al, 2010). Αυτό επισημαίνει και υπερτονίζει τις γνώσεις, δεξιότητες που πρέπει ένας ΣΚΛ να κατέχει για να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του με επιτυχία.

Τόσο τα ευρήματα από την έρευνα που διενεργήθηκε για λογαριασμό του Εθνικού Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών (NASW, 2008) όσο και οι αναφορές του Πιλήση (2011) για τις δράσεις (δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο με ασφάλεια, ανάπτυξη Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και πρόληψης, δημιουργία ομάδων με εκπαιδευτικούς, παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης, κ.α.) της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση αναδεικνύουν ότι παρ' όλες τις προκλήσεις και τις αδυναμίες που η συγκεκριμένη υποειδικότητα της κοινωνικής εργασίας παρουσιάζει, συνεχίζει να αναπτύσσεται και είναι σαφές ότι οι ΣΚΛ θα συνεχίσουν να ενεργούν αποτελεσματικά τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και διεπιστημονικά.

Είναι όμως σημαντικό να τονιστεί ότι μέσα σε ένα περιβάλλον με συστήματα όπως αυτά του σχολείου, της οικογένειας, του μαθητή και της κοινότητας μια συστημική διάγνωση οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα μοντέλο εφαρμογής της κοινωνικής εργασίας το οποίο δίνει έμφαση στις παρεμβάσεις πάνω στις επικοινωνιακές συνδιαλλαγές και βασίζεται σε συγκεκριμένους ρόλους εφαρμογής από το σχολικό κοινωνικό λειτουργό. Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρεί ως βασικές έννοιες τόσο στην επαφή του με το άτομο ή την οικογένεια όσο όμως και με τους επαγγελματίες μέσα στα πλαίσια της διεπιστημονικής συνεργασίας, αυτές της ολότητας (το άτομο μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινότητα, στην επαγγελματική ομάδα) της σχέσης (σχέσεις με γονείς, με φίλους, με εκπαιδευτικούς, με επαγγελματίες) και της ομοιόστασης (homeostasis) τόσο του παιδιού και της οικογένειας όσο όμως και του ίδιου μέσα στο περιβάλλον που κινείται και εργάζεται.

2.4 Από την θεωρία στη πράξη; Η περίπτωση του Ε

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν ο αναγνώστης διαβάσει ένα βιβλίο το οποίο εκτός από θεωρητικές αναφορές στοχεύει και στην εφαρμογή της θεωρίας στη πράξη, να αποτυπώνονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις σε περιστατικά όπου ο τελευταίος να είναι σε θέση να κατανοήσει τη χρησιμότητα του βιβλίου και στη καθημερινότητα του. Στις επόμενες σελίδες του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζονται τα οφέλη της διεπιστημονικής παρέμβασης στο χώρο του σχολείου και αποτυπώνεται σε αδρές γραμμές η χρησιμότητα της συστημικής προσέγγισης στο σχολικό περιβάλλον.

Η περίπτωση του Ε.

Το περιστατικό αφορά ένα μαθητή 9 ετών ο οποίος φοιτά σε δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής το οποίο έχει σχεδόν 440 μαθητές και 30 εκπαιδευτικούς. Στο σχολείο υπάρχει ενσωματωμένη μονάδα ειδικής αγωγής. Η σχολική μονάδα βρίσκεται στο κέντρο της κοινότητας και οι γονείς είναι πολύ δραστηριοποιημένοι σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Ο Ε ήρθε στο σχολείο τη φετινή χρονιά (Δ' Δημοτικού) ενώ τα προηγούμενα 3 χρόνια φοιτούσε σε άλλο δημοτικό πολύ πιο μικρό σε μέγεθος. Ο Ε αποτελεί το μοναδικό παιδί του Φώτη (59 ετών) δημοτικού υπαλλήλου και της Ιουλίας (35 ετών) ιδιωτικού υπαλλήλου. Η τελευταία είναι αλλοδαπή και δεν μιλάει ιδιαίτερα καλά την ελληνική γλώσσα. Ο Φώτης είναι σε δεύτερο γάμο με την Ιουλία, ενώ από το πρώτο του γάμο έχει ακόμα δύο παιδιά στα 20 τους. Τόσο στο πρώτο του γάμο όσο και στο δεύτερο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα οξύθυμος τόσο στη σχέση του με τις συζύγους του (πρώην και νυν) όσο όμως και με τον Ε. Η Ιουλία δεν δείχνει ικανοποιημένη από τη σχέση της με τον Φώτη αλλά ούτε και με τον Ε φαίνεται να τα πηγαίνει ιδιαίτερα καλά.

Σύμφωνα με ανεπίσημες αναφορές από εκπαιδευτικό του προηγούμενου σχολείου ο οποίος πήρε μετάθεση στο τωρινό σχολείο του Ε, ο τελευταίος αποχώρησε γιατί αντιμετώπιζε προβλήματα σχολικού εκφοβισμού και γιατί μετακόμισαν οι γονείς του. Η σχολική χρονιά ξεκίνησε με κάποια κρούσματα άιθασης συμπεριφοράς και διαπληκτισμών μεταξύ συμμαθητών του και του ίδιου ύστερα από δική του πρόκληση. Το σχολείο αποφάσισε μετά από λίγο να έρθει σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο με σκοπό να γίνει μία πρώτη αναφορά των περιστατικών και των προβλημάτων που αντιμετώπιζε ο μαθητής στο σχολικό περιβάλλον. Στη φάση αυτή δεν κλήθηκαν οι γονείς καθώς δεν κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν περαιτέρω βήματα.

Παρόλα αυτά η συμπεριφορά του μαθητή επιδεινώθηκε οπότε και αποφασίστηκε ένα μήνα μετά να γίνει συνάντηση μεταξύ του εκπαιδευτικού του Ε, του διευθυντή του σχολείου της εκπαιδευτικού ψυχολόγου και των γονέων του έτσι ώστε να ενημερωθούν για τα προβλήματα που αναφύονταν. Στη συνάντηση φάνηκε να υπάρχει μια αρνητική στάση των γονέων στο να αποδεχτούν το πρόβλημα και δεν έδειξαν διατεθειμένοι να συγκατατεθούν σε διεπιστημονική παρέμβαση συμπεριλαμβανομένου και των ιδίων. Οι τελευταίοι αλληλοκατηγορούσαν ο ένας τον άλλον για το ποιος φταίει και ο Ε δεν βελτιωνόταν. Ο μαθητής άρχισε πλέον να αντιδράει όλο και περισσότερο στις παραινήσεις του εκπαιδευτικού για συμμόρφωση και τήρηση των σχολικών κανόνων.

Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά του γινόταν όλο και πιο επικίνδυνη κυρίως για τους συμμαθητές του αφού άρχισε να τους χτυπάει όταν ένιωθε ότι έχανε

στα παιχνίδια, όταν δεν έπαιζαν οι άλλοι με τους κανόνες που εκείνος ήθελε και όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούσαν να οριοθετήσουν ακόμα περισσότερο την "αχαλίνωτη" συμπεριφορά του. Ο μαθητής άρχισε πλέον να μην συμμετέχει στις επίσημες εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας καθώς τις θεωρούσε "ανόητες", "χωρίς νόημα" ενώ επιτίθονταν λεκτικά και σε συμμαθητές του βρίζοντας τους γονείς τους. Σε ερωτήσεις αν θα του άρεσε του ίδιου, ο Ε απαντούσε ότι δεν θα τον ενδιέφερε καθώς ότι και να του έλεγαν ήξερε ότι δεν ίσχυε.

Η κατάσταση βγήκε εκτός ελέγχου όταν η μητέρα του μαθητή επιτέθηκε φραστικά εναντίον του σχολείου λέγοντας ότι η σχολική μονάδα ευθύνεται για όλα και για το γεγονός ότι είχε συγκληθεί διεπιστημονική συνάντηση με την συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού που γνώριζε το περιστατικό, την εκπαιδευτική ψυχολόγο, τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και την Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης (ΟΑΠ) η οποία θα συντόνιζε τους όλους χειρισμούς. Οι ενέργειες που είχαν προηγηθεί της διεπιστημονικής παρέμβασης ήταν μια κατ' οίκον επίσκεψη του κοινωνικού λειτουργού και ενημέρωση της κοινωνικής υπηρεσίας και αστυνομίας ύστερα από καταγγελία του σχολείου ότι το παιδί κακοποιείται σωματικά και λεκτικά από τους γονείς ενώ το σχολείο είχε ζητήσει στήριξη του μαθητή από δάσκαλο εντός της τάξης για ατομική συνεργασία, και παράλληλα είχε ενημερώσει τους γονείς ότι ο μαθητής δεν επρόκειτο να συμμετάσχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες λόγω της μη ελεγχόμενης συμπεριφοράς του. Ο κοινωνικός λειτουργός επικοινωνήσε με το σπίτι του Ε και τους ανέφερε ότι σε περίπτωση που υπήρχαν νέες καταγγελίες για βίαιη συμπεριφορά θα προχωρούσε με την εφαρμογή της νομοθεσίας για απομάκρυνση του ανήλικου παιδιού από την οικογένεια.

Οι γονείς σε αντίθεση με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συνέχιζαν να αρνούνται να συνεργαστούν και να θεωρούν ότι ο Ε ήταν απλά ένα δύσκολο παιδί. Πέντε μήνες μετά την άτυπη συνάντηση σχολείου και εκπαιδευτικού ψυχολόγου συναντήθηκαν όλα τα μέρη (σχολείο, ΟΑΠ⁷, εκπαιδευτική ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός και γονείς) για να δούνε τα βήματα που είχαν γίνει και το τι επρόκειτο να γίνει μελλοντικά. Αποφασίστηκε όπως α) οι γονείς προβούν σε κλινική αξιολόγηση του μαθητή, β) δεσμευτούν ότι θα ξεκινήσει ο μαθητής συνεδρίες με παιδοψυχολόγο ενώ γ) παρασχέθηκε από το σχολείο συνεχής ατομική στήριξη με δάσκαλο ο οποίος θα αναλάβει το διάβασμα του μαθητή

⁷ Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης (ΟΑΠ). Ρόλος της ΟΑΠ είναι η στήριξη των σχολείων στη διαχείριση σοβαρών περιστατικών ή/και φαινομένων παραβατικότητας στο χώρο της σχολικής μονάδας. Η παρέμβασή της γίνεται έπειτα από γραπτό αίτημα των σχολείων. Η ΟΑΠ εργάζεται για την ενίσχυση της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη και υλοποίηση σχεδίου, το οποίο περιλαμβάνει εκπαιδευτικές και διοικητικές δράσεις που στοχεύουν, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, στην επίλυση του προβλήματος.

και την συμμετοχή του σε δραστηριότητες κατά την διάρκεια της σχολικής ημέρας. Ο μαθητής επίσης εγκρίθηκε για παροχή ειδικής αγωγής λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζε.

Η διεπιστημονική ομάδα κατέληξε όπως συναντιόταν σε ένα μήνα από τότε που ελήφθησαν όλα τα μέτρα με στόχο να επαναξιολογήσει την πρόοδο του μαθητή και να προχωρήσει με νέα μέτρα αν αυτό κρίνονταν αναγκαίο.

2.4.1 Η δυναμική της οικογένειας και η σχέση με το σχολείο

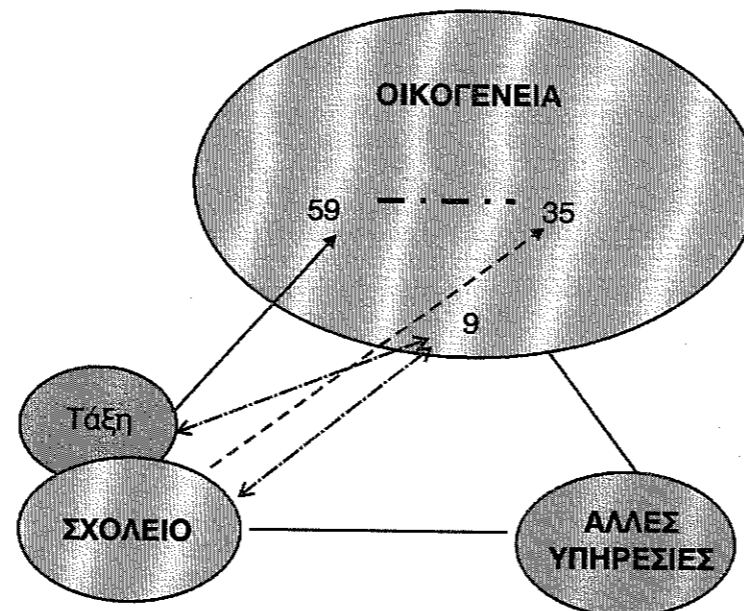
Το παραπάνω περιστατικό παρουσιάζει ξεκάθαρα το πόσο η δυναμική μιας οικογένειας μπορεί να επηρεάσει την συναισθηματική και μαθησιακή πορεία ενός παιδιού αλλά και την ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών. Η οικογένεια αποτελεί το θεμελιώδη πυρήνα, το αρχικό κύτταρο της κοινωνικής ζωής και αλληλεπίδρασης. Μέσα από αυτή ο άνθρωπος ανακαλύπτει τη ζωή, διαμορφώνει τη ταυτότητα του, προσεγγίζει το κοινωνικό του περίγυρο και εισέρχεται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο χώρο μέσα από τον οποίο μεταδίδονται και αφομοιώνονται αξίες, αρχές και πρότυπα.

Συγκεκριμένα η προβληματική σχέση των γονέων επηρεάζει ψυχοσυναισθηματικά την συμπεριφορά του Ε μέσα στη σχολική μονάδα. Είναι ξεκάθαρο ότι η απουσία γονικής αγάπης οδηγεί το μικρό Ε σε συμπεριφορές ανάλογες με αυτές που πιθανόν βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο Ε εισπράττει απόρριψη και κακοποίηση από τα γονικά πρότυπα και κατά συνέπεια συμπεριφέρεται με άρνηση και έλλειψη ορίων και κανόνων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής σε αυτή τη περίπτωση βιώνει ένα αποδιοργανωτικό δεσμό αφού οι γονείς του όπως αναφέρεται παραπάνω πολύ συχνά γίνονται απειλητικοί ή ακόμα και επικίνδυνοι με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο παιδί να μπερδεύεται και να ακινητοποιείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Δημοπούλου-Λαγνωνίκα, 2013) αφού μεταφέρει τα συγκεχυμένα συναισθήματα του στις σχέσεις του τόσο με τους συνομηλίκους του όσο και με τους ενήλικες δασκάλους του.

Ο μαθητής που δείχνει να μην οριοθετείται στην οικογένεια του δεν σέβεται ούτε ακολουθεί τους κανόνες ενός οργανωμένου συστήματος, αυτό του σχολείου. Εντούτοις όταν ο Ε λαμβάνει ατομική προσοχή (ατομική στήριξη ή προσοχή από την δασκάλα του) από επαγγελματίες εντός του σχολικού χώρου τότε ανταποκρίνεται καλύτερα και δείχνει διάθεση να συνεργαστεί και να αποδεχτεί αυτό που ακούει.

Είναι προφανές ότι οι κακές σχέσεις που επικρατούν στο συζυγικό σύστημα επηρεάζουν τόσο τον Ε όσο όμως και την σχέση (σχήμα 2.) που προσπαθεί το σχολείο και οι συνεργαζόμενες με αυτό υπηρεσίες (κοινωνικές

υπηρεσίες, εκπαιδευτική ψυχολόγος, ειδικός εκπαιδευτικός, παιδοψυχολόγος) να αναπτύξουν με την οικογένεια με επίκεντρο το συμφέρον του μαθητή. Η ποιότητα ανάμεσα στα δύο συστήματα αποτυπώνεται στη φράση της μητέρας ότι "είστε όλοι εναντίον του γιού μου και εσείς δημιουργείτε τα προβλήματα" καθώς και στη φραστική επίθεση που δέχθηκε ο εκπαιδευτικός του Ε από την μητέρα του λέγοντας ότι "δεν χρειάζεται παιδοψυχίατρο ο γιός μου αλλά το σχολείο σας!".



Σχήμα 2. Οικολογικός χάρτης.⁸

Διαφαίνεται από τη περιγραφή των σχέσεων που έχει αναπτύξει η οικογένεια του Ε με τη σχολική μονάδα, η σημασία του οικογενειακού συστήματος στη συγκεκριμένη περίπτωση και το πώς επηρεάζει τις οποιεσδήποτε παρεμβατικές προσπάθειες γίνονται με επίκεντρο τον μαθητή/πελάτη (πελατοκεντρική προσέγγιση). Η σημασία του οικογενειακού συστήματος για τα μέλη του διαφαίνεται ακριβώς από τις λειτουργίες που επιτελεί τόσο για τα ίδια του τα μέλη (εσωτερικές) όσο και για τη σχέση που αναπτύσσει με εξωτερικά συστήματα. Η οικογένεια λειτουργεί ως εγγυήτρια της ταυτότητας των μελών της μέσω της παροχής αισθήματος ασφάλειας και ενότητας και ως φορέας καθοδήγησης στη επίλυση προβλημάτων που αναφέρονται κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής της πορείας. Αποτελεί πηγή βοήθειας σε επείγουσες

⁸ Οι διακεκομμένες γραμμές δείχνουν ότι η οικογένεια είτε δεν έχει σχέση με αυτά είτε η σχέση που υπάρχει είναι ελλιπής και η υποστήριξη που λαμβάνει είναι περιορισμένη.

καταστάσεις και περιόδους κρίσεων και παρέχει καταφύγιο στα μέλη της όταν νιώθουν ότι απειλείται η ομοιοστάση τους. Συχνά σε αυτές τις περιπτώσεις η οικογένεια κινητοποιείται στο σύνολο της για να στηρίξει ένα μέλος της που βρίσκεται σε κατάσταση ανάγκης. Στην συγκεκριμένη περίπτωση όμως και σύμφωνα με το οργανισμικό μοντέλο του Scott Briar (1964) η οικογένεια του Ε δεν αναπτύσσει τις περιοχές εκείνες που είναι σημαντικές για να πετύχει κάποιους από τους σκοπούς της όπως η κοινωνικοποίηση των παιδιών ή η ανταπόκριση σε μια κρίση που αντιμετωπίζουν κάποια μέλη της. Βασική αιτία είναι η έλλειψη ομοφωνίας μεταξύ των γονέων που αφορά την ιεραρχία των οικογενειακών σκοπών ο οποίος θεωρείται βασικός παράγοντας στην ικανότητα της οικογένειας να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις κρίσεις.

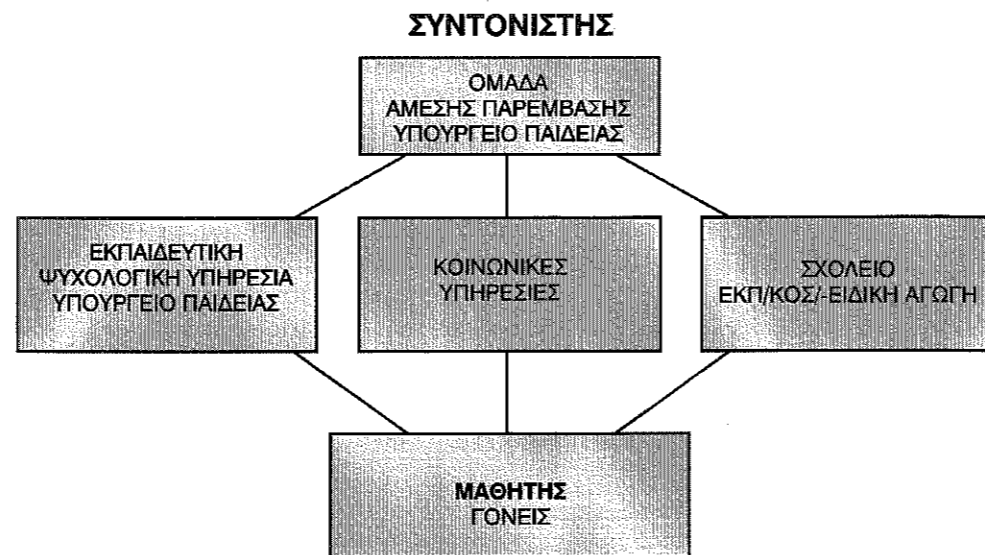
Συνοψίζοντας, στη περίπτωση του Ε είναι ξεκάθαρο ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των δύο γονέων, η ελλειμματική επικοινωνία που παρατηρείται μεταξύ του Ε και των γονέων του αλλά και η άρνηση της οικογένειας να συνεργαστεί στενά με τη σχολική μονάδα και τις άλλες υπηρεσίες με στόχο την σταδιακή βελτίωση της συναισθηματικής και συμπεριφοριστικής κατάστασης του μαθητή, οδηγούν σε απομόνωση του μαθητή στο περιβάλλον του σχολείου και σε επιδείνωση της συμπεριφοράς του. Το συγκεκριμένο περιστατικό εκδηλώνει έντονους μηχανισμούς άμυνας όπως αυτό της προβολής (projection) καθώς το οικογενειακό σύστημα λόγω των παθογενειών του προβάλλει τις δικές του αδυναμίες στο σύστημα λέγοντας ότι το σχολείο φέρει εξ' ολοκλήρου ευθύνη για τη κατάσταση του μαθητή.

2.4.2 Διεπιστημονική συνεργασία στο σχολείο

Το περιστατικό του Ε ξεδιπλώνει όλες εκείνες τις πτυχές της εφαρμογής της διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου ενώ παράλληλα γίνεται εμφανής η σημαντικότητα της παρουσίας σχολικού κοινωνικού λειτουργού στο ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αποδεικνύεται επίσης ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει υποστήριξη όχι μόνο στο παιδί αλλά και στην οικογένεια με την παράλληλη στήριξη του από ομάδα ειδικών.

Ειδικότερα ο τρόπος που λειτούργησε η διεπιστημονική ομάδα είναι ζωντανή απόδειξη ότι η συνεργασία πολλών επαγγελματιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και επίγνωσης των επαγγελματικών ορίων μπορεί να είναι αποτελεσματική και επωφελής σε βάθος χρόνου ιδίως όταν πρόκειται για χρόνια περιστατικά που παρουσιάζουν προβλήματα αυτοδιάθεσης του χρήστη των υπηρεσιών. Συγκεκριμένα στο περιστατικό του Ε η διεπιστημονική ομάδα εφάρμοσε το μοντέλο της συντονισμένης συνεργασίας (coordinated delivery, σχήμα 3) όπου ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

⁹ Συντονισμένη συνεργασία.



Σχήμα 3. Συντονισμένη διεπιστημονική συνεργασία.

Βήμα 1^ο.

Αφού αρχικά η εκπαιδευτικός του Ε μαζί με τη διευθύντρια της (οργανωτική και επιστημονική προϊσταμένη της) συναντήθηκαν με την εκπαιδευτική ψυχολόγο για να εκτιμήσουν τη σοβαρότητα της κατάστασης, αποφασίστηκε όπως κληθούν οι γονείς στο σχολείο για να τους γίνει αναφορά της κατάστασης και των βημάτων που χρειάζεται να προχωρήσουν. Στη συνάντηση αυτοί παρατηρήθηκαν και τα πρώτα εμπόδια της διεπιστημονικής συνεργασίας όπως η άρνηση των χρηστών (οικογένεια) των υπηρεσιών να δεχτούν τη συμπεριφορά του Ε και συγκεκριμένα το γεγονός ότι ο μαθητής θα πρέπει να αξιολογηθεί κλινικά από ειδικό. Το συγκεκριμένο εμπόδιο είχε ως αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης του Ε και την επικοινωνία του σχολείου με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας (Δημοτικής) Εκπαίδευσης με στόχο να αποφασιστούν οποιεσδήποτε περαιτέρω μέτρα για να διασφαλιστεί το κλίμα του σχολείου. Ως αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας αποφασίστηκε όπως ο μαθητής αποκλεισθεί από κάθε επίσημη δραστηριότητα της σχολικής μονάδας.

Βήμα 2^ο.

Ως αποτέλεσμα της άρνησης (εμπόδιο) της οικογένειας να συνεργαστεί και να αποδεχτεί τη προβληματική συμπεριφορά του γιού τους στο σχολείο, το τελευταίο αποφάσισε τη σύγκληση της Ομάδας Άμεσης Παρέμβασης για

να γίνει περαιτέρω συντονισμός και να σχεδιαστεί εξατομικευμένο σχέδιο παρέμβασης για τον Ε. Συνέπεια αυτής της απόφασης συγκλήθηκε στο σχολείο διεπιστημονική (inter-disciplinary) και διυπηρεσιακή (inter-agency) συνάντηση με τη συμμετοχή της ΟΑΠ, του διευθυντή της σχολικής μονάδας, του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικού ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και παρουσία των γονέων. Η συνάντηση εστίασε στη προβληματική συμπεριφορά του Ε και στο τρόπο χειρισμού του εντός και εκτός του σχολείου.

Απόρροια της συγκεκριμένης συνάντησης ήταν τα παρακάτω:

1. Ο Ε θα έπρεπε να αρχίσει συνεδρίες με εκπαιδευτική ψυχολόγο με στόχο να ερμηνευτεί η συμπεριφορά του αλλά και να μάθει να διαχειρίζεται το θυμό του.
2. Η συνάντηση των παραπάνω ειδικοτήτων ζήτησε από τους γονείς του μαθητή όπως αξιολογηθεί από παιδοψυχίατρο καθώς ανησυχούσαν για την ένταση του θυμού του αλλά και για τη συνεχόμενη απειθαρχία του.
3. Η κοινωνική λειτουργός αποφασίστηκε όπως πραγματοποιήσει κάποιες επαφές με την οικογένεια για να καταγράψει τη στάση τους αλλά και να αποτυπώσει τα αίτια της συμπεριφοράς του Ε.
4. Το σχολείο αιτήθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας (Δημοτικής) Εκπαίδευσης όπως παραχωρηθεί στο μαθητή στήριξη για ειδική αγωγή.
5. Το σχολείο αποφάσισε όπως προσλάβει σε καθημερινή βάση μέχρι την ολοκλήρωση του σχολικού έτους εκπαιδευτικό ο οποίος θα διαβάζει τον Ε παράλληλα με τους συμμαθητές του.

Αποφασίστηκε ότι τα εμπλεκόμενα μέρη να ξανασυναντηθούν ένα (1) μήνα μετά για να γίνει επαναξιολόγηση της πορείας των παραπάνω σχεδιασμών και να παρθούν σχετικές αποφάσεις ανάλογα με τα νέα δεδομένα.

Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου διεπιστημονικής συνεργασίας, οι επαγγελματίες από τις διάφορες υπηρεσίες δεν έχουν συχνή επικοινωνία ο ένας με τον άλλον, αλλά ενημερώνονται και κατανοούν το έργο των άλλων υπηρεσιών μέσα από την επαφή με το συντονιστή. Για να μπορούμε να έχουμε αποτελέσματα μέσα από την τακτική συνεργασία των εμπλεκόμενων επαγγελματιών αλλά και συνέχεια στις παρεμβάσεις θα πρέπει, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, να εφαρμόζεται το μοντέλο του σχήματος 3, όπου βάσει ενός θεσμικού πλαισίου να υφίστανται πολυθεματικές ομάδες που να στηρίζουν τις σχολικές μονάδες και τις οικογένειες με το να επικεντρώνονται στο πως οι τελευταίες λειτουργούν και πως πιθανές αδυναμίες επηρεάζουν πρώτα τον μαθητή και δεύτερο το σχολικό περιβάλλον.

Η διεπιστημονική διάγνωση και αξιολόγηση περιστατικών όπως αυτό του Ε δίδει την δυνατότητα τόσο στα συστήματα που προκαλούν το πρόβλημα (οικογένεια, μαθητής, κ.α) όσο όμως και στα συστήματα που εμπλέκονται (σχολική μονάδα, τάξη, φίλοι, επαγγελματίες) στην επίλυση του προβλήματος, να κατανοήσουν τους εκλυτικούς παράγοντες, να διαχωρίσουν τα παρεμβατικά πλάνα και να οδηγηθούν σε μία ολιστική και συντονισμένη παρέμβαση με επίκεντρο πάντα το παιδί και την οικογένεια.

Συνοψίζοντας το συγκεκριμένο παράδειγμα γίνεται κατανοητή η πολυπλοκότητα της φύσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σημερινά σχολεία. Συγκεκριμένα παρατηρείται το σχολείο να γίνεται αποδέκτης όλων εκείνων των περιβαλλοντικών παραγόντων (οικογενειακών, ατομικών, κοινωνικών) που συνυπάρχουν σε ένα σύστημα στο οποίο πολλές φορές πυρήνας του αποτελεί το σχολείο; το κοινοτικό σχολείο. Σε ένα τέτοιο σύστημα όπου το ένα υποσύστημα (οικογένεια) επηρεάζει το άλλο (μαθητής/παιδί) και με τη σειρά τους επηρεάζουν το σύστημα του σχολείου είναι απαραίτητη η διεπιστημονική παρέμβαση στην οποία ενεργό και δημιουργικό ρόλο πρέπει και οφείλει να έχει η οικογένεια. Συγκεκριμένα σε χώρες όπως οι Η.Π.Α οι γονείς έγιναν μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για πρώτη φορά με το νόμο PL 94-142/1975. Στην Ελλάδα και στη Κύπρο δεν έχει ακόμα θεσμοθετηθεί/προσδιοριστεί ο ρόλος των γονέων, τα δικαιώματά τους σε περίπτωση άρνησης συμμόρφωσης με τις προτεινόμενες δράσεις.

Είναι εμφανές ότι αν εστιάσουμε στο σύστημα «άτομο-μαθητής» τότε προσεγγίζουμε τον μαθητή ως μία οργανωμένη ολότητα, αποτελούμενη από αλληλοσυνδεόμενες διεργασίες, π.χ. βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές (Βασιλείου, 1987). Στον σχεδιασμό οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας καλούμαστε να συμπεριλάβουμε όλες τις πλευρές, αν σκοπεύουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στο να ενισχύσουμε τον «άνθρωπο» ως ανοικτό και εξελισσόμενο το σύστημα. Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα παραβιάζουμε αυτή την αρχή: απευθυνόμαστε «εξειδικευμένα» στο νοητικό υποσύστημα του μαθητή και μάλιστα ως υποδοχέα ασύνδετων μεμονωμένων καταγραφών από διαφορετικά αντικείμενα μάθησης που παρατίθενται αθροιστικά στο πρόγραμμα. Συχνά παραβλέπουμε τις συγκινησιακές του πλευρές, την αναλογική του έκφραση και επικοινωνία, την ανάγκη του να κινηθεί στον χώρο και να συνδεθεί με άλλους καθώς και την αντιληπτική ικανότητα που έχει το άτομο για τον εαυτό του μέσα στο χώρο.

Επίλογος

Η ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία ενός οργανισμού όπως το σχολείο εξαρτάται από ένα αριθμό παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με τον επαγγελματία εκπαιδευτικό, το κλίμα του σχολείου και της τάξης, το μαθητή,

το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα και την κουλτούρα που επικρατεί σε αυτή. Για τους ίδιους λόγους και ακόμα παραπάνω παρατηρούνται φαινόμενα και τάσεις που μπορεί να διαταράξουν το σχολικό κλίμα είτε σε ατομικό, ομαδικό ή ακόμα και κοινοτικό επίπεδο. Το σχολείο το οποίο αποτελεί μέρος του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά, επηρεάζει και επηρεάζεται ποικιλοτρόπως.

Η ολιστική και πολυθεματική αντιμετώπιση των διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική μονάδα, οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση όπου ο μαθητής και το σχολείο προσεγγίζονται ολιστικά και όχι ατομικά με αποτέλεσμα να γίνεται θεραπεία όλων εκείνων των σημείων που οδηγούν σε παθολογικές συμπεριφορές είτε εντός είτε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ, Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α, Μουζακίτης, Μ,Χ., (2013) *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας: Μοντέλα Παρέμβασης. Από την Ατομική στη Γενική Ολιστική Παρέμβαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

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

Ξενόγλωσση

Agresta, J., (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors, *Children & Schools*, 26 (3): 151-163.

Atkinson, M., Wilkin, A., Stott, A., Doherty, P., & Kinder, K., (2001). Multi-agency working: a detailed study, *National Foundation for Educational Research*.

Barnes, D., Carpenter, J., & Dickinson, C., (2000). Interprofessional education for community mental health: Attitudes to community care and professional stereotypes. *Social Work Education*, 19 (6): 565-583.

BRIAR, S. (1964). *THE FAMILY AS AN ORGANISATION: AN APPROACH TO FAMILY DIAGNOSIS AND TREATMENT. SOCIAL SERVICE REVIEW (SEPTEMBER)*, 38 (3)

Bronstein, L. R., (2003). A model for Interdisciplinary Collaboration, *Social Work*, 48 (3): 297-306.