

Το βιβλίο ολοκληρώνεται μέσα από μια ανασκόπηση των όσων έχουν γραφτεί στα προηγούμενα έξι (6) κεφάλαια αναπτύσσοντας παράλληλα τους προβληματισμούς και τις σκέψεις σχετικά με την εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Κεφάλαιο 1^ο

Κοινωνική Εργασία και Εκπαίδευση.

Χρήστος Παναγιωτόπουλος, PhD

Περίληψη

Στόχος του 1^{ου} κεφαλαίου είναι να εισαγάγει τον αναγνώστη στην ιστορία ύπαρξης της σχολικής κοινωνικής εργασίας ως μίας υπό-ειδικότητας της κοινωνικής εργασίας. Η συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζει την εξέλιξη της σχολικής κοινωνικής εργασίας από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα τόσο στο δυτικό κόσμο όσο όμως και στην ελληνική πραγματικότητα. Το κεφάλαιο αφιερώνει σημαντικό χώρο στα μοντέλα της σχολικής κοινωνικής εργασίας δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο συστημικό μοντέλο. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά και στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο του σχολείου.

1. Ιστορική εξέλιξη της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Ακολουθώντας την εισαγωγή της παγκόσμιας εκπαίδευσης, πολλά παιδιά ανά τον κόσμο δεν μπορούσαν να εκμεταλλευτούν το νέο τους δικαίωμα με βάση τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού (ΠΣΕΠΕΠ, 2007), τη φοίτηση στο σχολείο. Η ανάγκη να εργασθούν για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα, η έλλειψη κατανόησης εκ μέρους της οικογένειας για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το σχολείο αλλά και πολλά φυσικά και κοινωνικά προβλήματα παρεμπόδιζαν την ομαλή παρουσία των παιδιών στα σχολεία. Τα σχολεία είχαν ανάγκη από αρμόδιους έτσι ώστε να επιβάλουν την παρουσία των μαθητών και οι οικογένειες από την πλευρά τους χρειαζόνταν βοήθεια στο να πεισθούν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Allen-Meares, 2004).

Η ανάπτυξη του θεσμού του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού (ΣΚΛ) είναι στενά δεμένη με την εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Οι νόμοι οι οποίοι απαιτούν την υποχρεωτική παρουσία στα σχολεία είναι παγκόσμιο γεγονός με σκοπό να διασφαλισθεί η μόρφωση και το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού (Huxtable & Blyth, 2002). Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού και με βάση

τα άρθρα 28 και 29, όλα τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, καθιστώντας τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους αλλά και το γεγονός ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και την προετοιμασία του για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά είναι διαφορετικά όχι μόνο σε κοινωνικά οικονομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά αλλά και στο τρόπο μάθησης και κατανόησης της διδασκτέας ύλης. Η μάθηση είναι ατομική και σχετική διαδικασία. Το μαθησιακό σύστημα μέσα στους κανόνες του βαθμολογικού συστήματος σταδιακά μετατράπηκε σε πιο εξατομικευμένη διαδικασία όπου παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες εκπαιδεύονταν βάσει εξατομικευμένων προγραμμάτων με στόχους, αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και εκπαιδευτικές πηγές προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Φιλοσοφικά ρεύματα και εκπαιδευτικές πρακτικές ενσωμάτωσης και σεβασμού για τις ατομικές διαφορές συνεχίζουν να επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές και να αποτελούν τη βάση για το ρόλο της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Είναι χαρακτηριστική η συνταύτιση του σκοπού της εκπαίδευσης και των αξιών της σχολικής κοινωνικής εργασίας όπως παρουσιάζεται στο πιο κάτω πίνακα (Allen-Meares, 1999).

Πίνακας 1. Αξίες Κοινωνικής Εργασίας

Αξίες Κοινωνικής Εργασίας	Εφαρμογή των αξιών της Κοινωνικής Εργασίας στα Σχολεία
1. Αναγνώριση της αξίας και αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου	1. Κάθε μαθητής εκτιμάται ως μονάδα, άσχετα από τα ατομικά του χαρακτηριστικά
2. Το δικαίωμα του αυτό-προσδιορισμού και της αυτό-πραγμάτωσης	2. Κάθε μαθητής έπρεπε να του επιτρέπεται να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία
3. Σεβασμός στην ατομική δυνατότητα και στήριξη του ατόμου να πετύχει τους στόχους του.	3. Ατομικές διαφορές (συμπεριλαμβανομένου και τις διαφορές στη μάθηση) πρέπει να αναγνωρίζονται; Η οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να στοχεύει στην υποστήριξη των μαθησιακών στόχων του κάθε μαθητή
4. Το δικαίωμα του κάθε ατόμου να είναι διαφορετικός από τους άλλους και να του συμπεριφέρονται βάσει αυτών των διαφορών.	4. Κάθε μαθητής/παιδί, άσχετα από εθνότητα και κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά, έχει δικαίωμα σε ίση μεταχείριση στο σχολείο.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία (ΣΚΕ) έχει μια εκτενή ιστορία, χρονολογώντας από το 1906-1907 όταν καθιερώθηκε στην Νέα Υόρκη, Βοστώνη, Σικάγο και Χάρντφορντ. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της σχολικής κοινωνικής εργασίας ακολουθεί ιστορικά την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Στην έναρξη τους οι ΣΚΕ ήταν γνωστοί ως επισκέπτες ισότητας, δικαιοσύνης καθώς και

σπιτιών (Constable, R., 2008). Το 1906 οι κοινωνικές συνθήκες, οι αγώνες της ζωής και ο αυξανόμενος αριθμός των μεταναστών ήταν ένας από τους ισχυρούς παράγοντες που στήριξαν την ανάπτυξη και την επέκταση της εκπαίδευσης και, στη συνέχεια τη σχολική κοινωνική εργασία. Η συγκεκριμένη ειδικότητα της κοινωνικής εργασίας πήγασε από την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης παιδιών που ανήκαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου που αλλιώς δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ιδιωτικοί οργανισμοί σε τρεις Ανατολικές παραλιακές πόλεις προσέλαβαν επισκεπτόμενους δασκάλους (visiting teachers) στα σχολεία έτσι ώστε να παρέχεται επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν άλλωστε να προωθήσουν την παρουσία των παιδιών στο σχολείο. Ο θεσμός του επισκεπτόμενου δασκάλου ανέπτυξε μεθόδους κοινωνικής εργασίας εντάσσοντας πολλά στοιχεία από το χώρο της ψυχικής υγείας. Έτσι, τα τελευταία 90 χρόνια έχει εδραιωθεί ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού έχοντας συμπεριλάβει ποικίλους ρόλους και υπηρεσίες (Huxtable & Blyth, 2002). Το 1978 ο Εθνικός Οργανισμός Κοινωνικών Λειτουργιών (NASW) των Η.Π.Α ανέπτυξε τις Αρχές για τους ΣΚΕ οι οποίες αποτέλεσαν κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη της ΣΚΕ. Λόγω της σημαντικότητας των αρχών αυτών ώστε να αντικατοπτρίζουν και να προωθούν τις επαγγελματικές πρακτικές, έχουν ανασυνταχτεί αρχικά το 1992, το 2002 και το 2012 έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες πρακτικές και πολιτικές (NASW, 2002; NASW, 2012).

Στην Αγγλία εμφανίστηκε ο θεσμός του λειτουργού για την παρουσία των παιδιών στο σχολείο (school attendance officer) και έπειτα από ένα αιώνα εξελίχθηκε σε Εκπαιδευτικό Λειτουργό Ευημερίας ή Εκπαιδευτικό Κοινωνικό Λειτουργό (education welfare officer or education social worker). Μεταξύ το 1940 και 1970 ο θεσμός του ΣΚΕ εισήχθη και στις Σκανδιναβικές χώρες. Στο ρόλο αυτό συμπεριλήφθηκε τόσο η κοινωνική εργασία όσο και η συμβουλευτική με έμφαση στην πρόληψη (Huxtable & Blyth, 2002). Στην Σουηδία, ο αριθμός των ΣΚΕ ανέρχεται στους 1500 - 2000, όπου οι περισσότεροι εργοδοτούνται απευθείας από το σχολικό σύστημα ενώ σε μερικές περιπτώσεις μπορούν να εργοδοτηθούν από τις Κοινωνικές Υπηρεσίες του κράτους (Huxtable, 2006). Το 1940 ξεκίνησε η ΣΚΕ στην Ολλανδία όπως επίσης και στον Καναδά. Οι ρίζες του προήλθαν από την δουλειά των προηγούμενων λειτουργών, υπεύθυνων για την παρουσία των παιδιών στα σχολεία.

Το 1960 η Αργεντινή ξεκίνησε να προσφέρει υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας ακολουθούμενη από την Αυστραλία, την Γερμανία, την Πολωνία, την Φινλανδία, το Χονγκ Κονγκ και την Ινδία το 1970 όπου σήμερα εργοδοτεί πάνω από 20.000 ΣΚΕ. Στη Δυτική Αφρική και συγκεκριμένα στην Γκάνα,

ξεκίνησε το 1967 η ΣΚΕ. Σήμερα αριθμούν 320 ΣΚΛ, έχοντας δικό τους σύνδεσμο τον SSWAG (School Social Work Association of Ghana). Το 1972 ξεκίνησε η ΣΚΕ στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα όπου εργοδοτούνται 813 ΣΚΛ με φορέα εργοδότησης τους το Υπουργείο Παιδείας. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότερες από τις χώρες που αναφέρθηκαν έχουν αναπτύξει συνδέσμους ΣΚΛ που αναφέρονται στις αρχές και τις αξίες των ΣΚΛ (Huxtable & Blyth, 2002; Huxtable, 2003 & 2006).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι χώρες όπως η Ιαπωνία, όπου η ΣΚΕ έχει ξεκινήσει από το 1986, αριθμούν μόνο 30 ΣΚΛ αν και η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική στην Ιαπωνική κουλτούρα και οι Ιάπωνες μαθητές έχουν επιτυχίες υψηλού επιπέδου. Παρόλα αυτά όμως, τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί ένταση στο σύστημα και άγχος να κατακλύζει τους μαθητές. Παρόλα αυτά, το σχολικό σύστημα αδυνατεί να αλλάξει και να απευθυνθεί στις ανάγκες των μαθητών έτσι ώστε να προσφέρει προγράμματα όπως σχολική κοινωνική εργασία (Huxtable & Blyth, 2002; Huxtable, 2006).

Η ΣΚΕ υπήρξε ένα νέο πεδίο εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας για την Αυστρία, την Κορέα το 1993, τη Νέα Ζηλανδία το 1994, την Κίνα το 1997, την Ελβετία, τη Σαουδική Αραβία, τη Σρι Λάνκα το 1997 με 17 ΣΚΛ σε 24 σχολεία, και αρκετές Ανατολικές Χώρες της Ευρώπης συμπεριλαμβανομένης της Ρωσίας, Λετονίας, Ουγγαρίας από το 1990 και Εσθονίας από το 1994 όπου εργοδοτούνται 60 ΣΚΛ (Huxtable, 2006).

1.1 Σχολική κοινωνική εργασία στη Κύπρο και στην Ελλάδα

Συστηματική παρουσία και συνεργασία κοινωνικών λειτουργών με άλλους επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουμε σύμφωνα με την Παπαιώαννου (1994) με την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής το 1956. Αργότερα, ακολουθεί η ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων, όπου οι κοινωνικοί λειτουργοί ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων ανέπτυσαν παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος των παρεμβάσεων ήταν η πρόληψη και η διευκόλυνση της ένταξης μαθητών με ψυχικές διαταραχές στις σχολικές μονάδες (Καλλινικάκη, 2003). Άμα τη παρουσία σχολών κοινωνικής εργασίας αρχικά στα ΚΑΤΕΕ¹ (1974) και μετέπειτα στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, (Πάτρα 1977; Αθήνα κ Ηράκλειο 1988) και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Κοινωνική Διοίκηση) άρχισαν να οργανώνονται τα πρώτα πιλοτικά προγράμματα σχολικής κοινωνικής εργασίας. Αποκόρυφωμα αυτής της παρουσίας προγραμμάτων σχολικής κοινωνικής εργασίας ήταν η ίδρυση της πρώτης κοινωνικής

¹ ΚΑΤΕΕ: Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

υπηρεσίας στη τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο ΤΕΙ της Αθήνας (Βεργέτη, 1998:33).

Παρόλα αυτά και παρά την νομοθετική ρύθμιση για τη συνεισφορά των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία (Καλλινικάκη, 1998) οργανωμένες σχολικές κοινωνικές υπηρεσίες παρατηρούνται μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής και σε λίγα ιδιωτικά γενικά σχολεία. Το 2002, το ΥΠΕΠΘ² εισάγει το θεσμό των Κέντρων Διαφορογνωστικής Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες ψυχικής υγείας και παιδαγωγικής στις οποίες συμμετέχουν και κοινωνικοί λειτουργοί (Κατσαμά, 2014). Στα πλαίσια πρόληψης και ευαισθητοποίησης του σχολικού πληθυσμού το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ) το 1997 άρχισε να εφαρμόζει προγράμματα ενημέρωσης κατά των εξαρτησιογόνων ουσιών αξιοποιώντας το υλικό πρόληψης "Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού" ενώ στις αρχές του 21^{ου} αιώνα έχουμε δράσεις πρόληψης για τον σχολικό εκφοβισμό και όχι μόνο, τόσο σε Ελλάδα όσο και σε Κύπρο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Δάφνη I,II,III. Στα παραπάνω προγράμματα η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών γίνεται όλο και πιο έντονη τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο παρεμβάσεων.

Στην περίπτωση της Κύπρου τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά σχετικά τόσο με την ανάπτυξη της κοινωνικής εργασίας όσο και με την παρουσία κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Οι Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας (ΥΚΕ) ως αρμόδιες υπηρεσίες χάραξης και υλοποίησης κοινωνικής Πρόνοιας στοχεύουν στη διασφάλιση συνθηκών κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης, στη παροχή προστασίας, στην επίτευξη κοινωνικής ενσωμάτωσης, στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας, στην καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και στην προώθηση των συμφερόντων ατόμων, οικογενειών και κοινοτήτων.³

Οι ΥΚΕ, όπως είναι γνωστές σήμερα, δημιουργήθηκαν το 1952 και αποτελούνταν αρχικά από ένα μικρό πυρήνα 5 κηδεμονευτικών λειτουργών, που είχαν διοριστεί στα μέσα της δεκαετίας του '40 για να επιτηρούν τους ανήλικους παραβάτες και να επιβλέπουν τη λειτουργία της Αναμορφωτικής Σχολής Λάμπουσας. Η ανάγκη δημιουργίας της Κοινωνικής Υπηρεσίας προέκυψε από το πρόβλημα που υπήρχε γύρω από την περίθαλψη και φροντίδα ορισμένων παιδιών που στερούσαν μια ομαλή οικογενειακή ζωή και που συχνά οδηγούνταν στη Σχολή της Λάμπουσας ή γίνονταν θύματα εκμετάλλευσης και κακής φροντίδας.

² ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

³ http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/sws/sws.nsf/dmlhistory_gr?OpenDocument

Δομικά οι ΥΚΕ, λειτουργούν σήμερα τους ακόλουθους τέσσερις ξεχωριστούς τομείς, κάτω από τους οποίους λειτουργούν τα διάφορα προγράμματα:

- Τομέας Ανάπτυξης Προσωπικού και Σχεδιασμού Προγραμμάτων
- Τομέας Δημοσίων Βοηθημάτων, Ηλικιωμένων και Αναπήρων
- Τομέας Κοινοτικής Εργασίας
- Τομέας για την Οικογένεια και το Παιδί

Παρόλο που θεσμικά οι συγκεκριμένες υπηρεσίες συνεργάζονταν με τις σχολικές μονάδες από την ίδρυση τους με επίκεντρο κυρίως τη προστασία και ευημερία του παιδιού, το 2009 οι ΥΚΕ συμμετείχαν στο Συμβούλιο Εγκληματικότητας του Υπουργείου Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως και στον καταρτισμό και υλοποίηση του Εθνικού Σχεδίου για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου σχεδίου περιλήφθηκε ως πιλοτική δράση η απασχόληση των ΣΚΛ στα σχολεία. Υιοθετήθηκε πρωτόκολλο μεταξύ των ΥΚΕ και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και από το Μάιο 2009 εφαρμόστηκε σε πιλοτική βάση ο θεσμός των ΣΚΛ σε 10 γυμνάσια: τρία στη Λάρνακα, τέσσερα στη Λεμεσό και τρία γυμνάσια και μία Τεχνική Σχολή στη Λευκωσία.

Στόχος του εν λόγω προγράμματος ήταν να εξευρεθούν μηχανισμοί έγκαιρου εντοπισμού/χειρισμού αλλά και πρόληψης των διαρροών των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς/σχολικής αποτυχίας και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο (Ετήσια Έκθεση Υπηρεσιών Κοινωνικής Ευημερίας, 2009). Οι ΣΚΛ επισκέπτονταν τα συγκεκριμένα σχολεία μια φορά την εβδομάδα και με βάση πρωτόκολλο που υπογράφηκε μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- Συνεργασία με το μαθητή σε ατομική συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου με σκοπό τη διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών και δυνατοτήτων του μαθητή.
- Συνεργασία με τους γονείς του μαθητή και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον/ και πραγματοποίηση επισκέψεων στο σπίτι με σκοπό τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης και συμβολή στη βελτίωση των ενδοοικογενειακών σχέσεων που επηρεάζουν το μαθητή.
- Συνεργασία με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου για την παρέμβαση σε μαθητές που παρουσιάζουν συχνές απουσίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και πιθανή βία στην οικογένεια.
- Συμμετοχή σε διεπιστημονικές ομάδες με επαγγελματίες από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, της συμβουλευτικής επαγγελματικής αγωγής

και άλλων ειδικοτήτων όπου κρίνεται αναγκαίο με σκοπό τον καταρτισμό και εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν ανάγκη.

- Συμμετοχή σε συμβούλια/ συνεδρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπου ενδείκνυται.
- Συνεργασία με Πηγές της κοινότητας, επιδιώκοντας την καλύτερη αξιοποίηση των υπηρεσιών τους, από τους μαθητές και τις οικογένειες τους.

Στην Κύπρο, πέρα από την κρατική υπηρεσία που υπάγεται ο θεσμός του ΣΚΛ στα σχολεία, είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθεί ότι λειτουργεί ο θεσμός του ΣΚΛ και στα πλαίσια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης⁴. Συγκεκριμένα κατά τη σχολική περίοδο 2008-2009 η Συντονιστική Επιτροπή Αγωγής Υγείας και Πολιτότητας (ΣΕΑΥΠ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε συνεργασία με Δήμο της ευρύτερης Λευκωσίας, προχώρησαν σε πρόσληψη ενός ΣΚΛ ο οποίος είναι υπεύθυνος για δύο τεχνικές σχολές της Λευκωσίας. Το πρόγραμμα τέθηκε σε εφαρμογή από το Μάρτιο του 2009 και συνεχίζονταν μέχρι το 2014 με την παρουσία του ΣΚΛ σε τακτική βάση. Στόχος του προγράμματος είναι η μεθοδική, επισταμένη και επιστημονική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, η ομαλή ένταξη τους στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα διευκολύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις όπου και αν αυτό κριθεί απαραίτητο.

1.2 Ο ιδιαίτερος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολύπλοκος και πολύπλευρος. Συνήθως αναλαμβάνει την αξιολόγηση ή και τη συμβουλευτική μέσα σε μια σχολική ομάδα. Μπορεί να δουλέψει με τα παιδιά είτε σε ατομική είτε σε ομαδική βάση. Ειδικότερα ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός προσπαθεί να εντοπίσει μέσα από την αξιολογητική διαδικασία τι συμβαίνει στις σχέσεις μέσα στην τάξη, στην οικογένεια, και μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Constable, 2008). Οι ΣΚΛ έχουν τις δεξιότητες και τη γνώση για τη λύση προβλημάτων όπως σχολική αποτυχία, σχολική βία και σχολική διαρροή. Χωρίς την παρέμβαση του ΚΛ, τα παιδιά συχνά τιμωρούνται, αποκλείονται ή ακόμη και εγκαταλείπουν το σχολείο. Το σχολείο λειτουργεί ως το πιο λογικό μέρος για να προσφερθούν οι υπηρεσίες του ΚΛ στα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια λόγω διαφόρων προβλημάτων. Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση καλείται να παίξει ένα ρόλο καταλύτη με στόχο την πρόληψη, την άμεση και έγκαιρη παρέμβαση και κατ' επέκταση την εξασφάλιση της κοινωνικής

⁴ Δήμος Στροβόλου www.strovolos.org.cy/default.asp?id=455

ευεξίας (wellbeing) και συνοχής (social cohesion). Επίσης η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού μπορεί να λειτουργήσει ως δίαυλος επικοινωνίας και ενημέρωσης του σχολείου για το τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να μπορούν να ερμηνεύονται διάφορες συμπεριφορές του μαθητή στο σχολείο (Panagiotopoulos, et. al., 2004).

Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση βασίζονται σε ένα διεπιστημονικό μοντέλο όπου τοποθετεί το σχολείο στο επίκεντρο της κοινότητας. Επίσης, το θεραπευτικό μοντέλο το οποίο βασίζεται ο σχεδιασμός και η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού σε σχέση με το μαθητή είναι το συστημικό, όπου ο τελευταίος αποτελεί το επίκεντρο οποιονδήποτε παρεμβατικών σχεδιασμών. Εφαρμόζει και συμμετέχει ταυτόχρονα σε προγράμματα πρόληψης και βραχείας συμβουλευτικής παρέμβασης σε ατομικό, ομαδικό και οικογενειακό επίπεδο. Ο κοινωνικός λειτουργός στοχεύει στη συνειδητή διασύνδεση του σχολείου ως ενεργή μονάδα με την τοπική κοινότητα, ιδιαίτερα σε περιοχές υποβαθμισμένες και απομονωμένες από υπηρεσίες και αγαθά που συντείνουν στην ανάπτυξη υγιών προτύπων.

Ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος και η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στη πρόληψη της σχολικής διαρροής αλλά και στη διαμεσολάβηση ανάμεσα σε δυσλειτουργικές οικογένειες και σχολεία (Panagiotopoulos, et. al., 2004). Η πολυπλοκότητα των ψυχο-κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν πολλά από τα παιδιά και τους εφήβους σήμερα σε συνδυασμό με την αδυναμία διαχείρισης των φαινομένων αυτών από μέρος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγούν είτε στην απομόνωση των συγκεκριμένων περιστατικών είτε στη απομάκρυνση τους από το σχολικό περιβάλλον μέσω των αποβολών ή μέσω της σταδιακής εγκατάλειψης από μέρους του μαθητή. Καθώς παρατηρείται μία τάση διάβρωσης των συστημάτων πρόνοιας αλλά και των υπηρεσιών που παρέχονται στην οικογένεια και στις δύο μεριές του Ατλαντικού αποτυπώνεται μία εξασθένηση του οικογενειακού θεσμού και κατά συνέπεια τα παιδιά γίνονται όλο και πιο ευάλωτα σε πιθανούς κινδύνους. Υψηλά ποσοστά αυτοκτονιών, εξαρτήσεις, βία μεταξύ και προς τα παιδιά, εφηβική εγκυμοσύνη, HIV/AIDS σε νεαρές ηλικίες, και πρόωρη είσοδο στην αγορά εργασίας αποτελούν εκείνες τις αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία 30 χρόνια στο χώρο της κοινότητας που περιβάλλει το σχολείο και οι οποίες αποτελούν τη κοινή περιοχή εργασίας της σχολικής κοινωνικής εργασίας και του σχολείου.

Συγκεκριμένα, το 2009, στην αρχή της κρίσης στο Μεσογειακό Νότο (Ελλάδα, Κύπρος, Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία) μέσω Έρευνας της Eurostat για το εργατικό δυναμικό, αναφέρεται ότι περισσότερα από έξι εκατομμύρια νέοι, εκ των οποίων το 14,4 % ηλικίας μεταξύ 18-24 χρόνων φαίνεται να εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση ολοκληρώνοντας

μόλις την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Η πρόωρη εγκατάλειψη των μαθητών από την εκπαίδευση δεν έχει συνέπειες μόνο στο ατομικό επίπεδο του μαθητή αλλά και στο επίπεδο της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα.

Όταν ένα παιδί εγκαταλείπει την εκπαίδευση, συνεπάγεται ότι έχει περισσότερες πιθανότητες να επηρεαστεί όλη του η ζωή και οι πιθανότητες να συμμετέχει στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική διάσταση της κοινωνίας μειώνονται. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνει τον ατομικό κίνδυνο που διατρέχουν για ανεργία, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Επηρεάζει τις αποδοχές που λαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, την ευημερία τους και την υγεία τους καθώς και αυτή των παιδιών τους και συνεπώς μειώνει τις πιθανότητες των παιδιών τους να επιτύχουν στο σχολείο. Οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την πρόωρη εγκατάλειψη αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, στις ατομικές συγκυρίες και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Στο κοινωνικό αυτό φαινόμενο της σχολικής διαρροής έρχεται να συμβάλει το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας με τρόπους που αναφέρθηκαν στην αρχή αυτής της ενότητας. Σκοπός του κοινωνικού λειτουργού είναι η αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο, η συνεργασία με τα υπόλοιπους επαγγελματίες που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα έτσι ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα πρόληψης στα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει το σχολείο να αποτελέσει το ρόλο του που είναι η ένταξη των παιδιών και των εφήβων στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων μεταδίδοντας τους ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αξιών, συνεχίζοντας έτσι την κοινωνικοποιητική διαδικασία που άρχισε μέσα στην οικογένεια.

Η Hernandez Jozefowicz-Simbeni (2008), σε άρθρο της σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη από το σχολείο αναφέρεται στο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην πρόληψη των σχολικών διαρροών. Επισημαίνει ότι πέρα από το ρόλο του ΣΚΛ και των άλλων εμπλεκόμενων ειδικοτήτων, το κλειδί για την επιτυχία των οποιωνδήποτε παρεμβάσεων εμπεριέχει και τη συμμετοχή των γονέων σε πνεύμα συνεργασίας με το σχολείο αλλά και εμπλοκής τους στα προγράμματα πρόληψης. Όπως αναφέρει η Κανδυλάκη (2009), οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται με τους μαθητές και τις οικογένειες τους καθώς οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική μονάδα. Η διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα κρίνεται επιτακτική καθώς η σχέση αυτών των δύο συστημάτων είναι αμφίδρομη. Δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός όταν προβλήματα που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον

(διαζύγιο, κακοποίηση, απώλεια μέλους, κ.α.) μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την μαθησιακή διαδικασία αλλά και την συμπεριφορά του μαθητή μέσα στη σχολική μονάδα.

Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω αποτελεί τόσο η θεσμική όσο και επιστημονική αποδοχή και αναγνώριση του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να αναπτυχθεί στενή συνεργασία με στόχο την διαρκή υποστήριξη των μαθητών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερα σε περιοχές ή κοινότητες⁵ που αντιμετωπίζουν σοβαρά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα αλλά και που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχετικά απομονωμένο από άλλες ειδικότητες και υπηρεσίες η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού κρίνεται αναγκαία. Ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός σε άμεση συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και συναφείς ειδικότητες μπορεί να αναλάβει μια πληθώρα ρόλων σε σχέση με τις διαφορετικές ομάδες στόχου. Ο πρώτος και ο πιο σημαντικός ρόλος είναι η αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο και αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την Allen-Meares (2004), στα πλαίσια των παρακάτω ρόλων όπως αυτό του συνηγόρου (advocacy), διαμεσολαβητή (mediator), συνεργάτη (partner), εκπαιδευτή (trainer) και συμβούλου (consultant) ο κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεις, ή αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσα σε πολυθεματικές ομάδες για μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές αλλά και διαταραχές επικοινωνίας, σε θέματα εκφοβισμού και επιθετικών συμπεριφορών.

1.3 Μοντέλα Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας

Είναι αλήθεια ότι όταν μιλάμε για σχολική κοινωνική εργασία είναι πολύ δύσκολο να πούμε ότι κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο είναι καλύτερο από το άλλο. Θα μπορούσε όπως ισχυρίζεται και ο Alderson (1972) κάποιος να δανειστεί τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μοντέλων και να τα εφαρμόσει σε διαφορετικές καταστάσεις. Για τους σκοπούς αυτού του βιβλίου γίνεται παρακάτω μία αναφορά σε τέσσερα μοντέλα σχολικής κοινωνικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα είναι α) το παραδοσιακό - κλινικό μοντέλο, β) το μοντέλο σχολικής αλλαγής, γ) το κοινοτικό σχολικό μοντέλο, και το δ) κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης.

⁵ Εδώ αναφερόμαστε είτε σε γειτονίες όπου μπορεί να υπάρχει υψηλή εγκληματικότητα ή έλλειψη δραστηριοτήτων μετά το σχολείο ή κοινότητες όπου έχουμε συγκέντρωση ευάλωτων ομάδων όπως μετανάστες, Ρομά κ.α.

Το παραδοσιακό - κλινικό μοντέλο είναι ίσως το πιο γνωστό και ευρέως διαδεδομένο μοντέλο σχολικής κοινωνικής εργασίας. Εστιάζει κατά κύριο λόγο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην σχολική τους απόδοση και παρουσία. Η αντίληψη και εξήγηση των αιτιών της συμπεριφοράς του μαθητή βασίζονται στην ψυχαναλυτική θεωρία, τη Ψυχολογία του Εγώ, την εργασία και μεθοδολογία με άτομα. Σύμφωνα με αυτή την επεξήγηση η δυσκολία του μαθητή οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες που αναπτύσσονται στη σχέση γονιού-παιδιού και στην οικογενειακή δυναμική. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το σχολείο αποτελεί βοηθητικό και όχι δυσλειτουργικό παράγοντα όσον αφορά την συγκεκριμένη δυσκολία του παιδιού-μαθητή. Οι στρατηγικές και τεχνικές που εφαρμόζει ο κοινωνικός λειτουργός σύμφωνα με αυτό το μοντέλο πηγάζουν κυρίως από τη μέθοδο της Κοινωνικής Εργασίας με Άτομα. Οι παρεμβάσεις του κοινωνικού λειτουργού, στα πλαίσια της Κοινωνικής Εργασίας με Άτομα, είναι οι εξής:

1. Ατομική παρέμβαση στο παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στο σχολείο
2. Ανάπτυξη διεπιστημονικής συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό και άλλους επαγγελματίες (εκπαιδευτικό ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, παιδοψυχίατρο, κ.α.) σχετικούς με το σχολικό περιβάλλον
3. Ατομική ή οικογενειακή παρέμβαση όπου και αν αυτή είναι αναγκαία
4. Χρήση των κοινοτικών υπηρεσιών πρόνοιας
5. Εφαρμογή του προτεινόμενου εξατομικευμένου προγράμματος και στη κοινότητα

Οι κύριοι ρόλοι του κοινωνικού λειτουργού σύμφωνα με το παραδοσιακό - κλινικό μοντέλο εστιάζονται σε αυτούς του κοινωνικού λειτουργού που εργάζεται με άτομα (Allen-Meares, 2004) όπως αυτός της ενδυνάμωσης και υποστήριξης του μαθητή-πελάτη και των γονιών του και της συνεργασίας και συμβουλευτικής σχετικά με δράσεις που υλοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος με έμφαση την βελτίωση της συμπεριφοράς τους μαθητή. Εξαιτίας του γεγονότος ότι το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με θέματα σχολικής διαρροής και σχολικής παρακολούθησης όπου ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός κυρίως πραγματοποιούσε κατ' οίκον επισκέψεις και επειδή η εφαρμογή του δεν συνίσταται σε περιοχές με χαμηλά ποσοστά κοινωνικής συνοχής γι' αυτό και το κλασσικό παραδοσιακό-κλινικό μοντέλο δεν θα το συναντήσουμε τακτικά.

Το μοντέλο σχολικής αλλαγής εστιάζεται στην αλλαγή των περιβαλλοντικών παραγόντων του σχολείου που δυσλειτουργούν για αυτό και θα

μπορούσε να μετονομαστεί και ως μοντέλο ιδρυματικής⁶ αλλαγής. Η προσοχή του μοντέλου εστιάζεται στις δυσλειτουργικές νόρμες και συνθήκες της σχολικής μονάδας που φαίνεται να αποτελούν εμπόδια στην προώθηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής λειτουργικότητας του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο στο όλο του αντιμετωπίζεται ως ο πελάτης σε αυτή την περίπτωση. Όλα τα άτομα που εργάζονται στο σχολικό χώρο καθώς και οι μαθητές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικά στόχους για παρέμβαση.

Λόγω του ότι το συγκεκριμένο μοντέλο επηρεάζεται ιδεολογικά από την κοινωνιολογία η έννοια της απόκλισης ενέχει σημαντικό ρόλο στο συγκεκριμένο μοντέλο. Οι μαθητές που εγκλωβίζονται μέσα σε αποκλίνουσες συμπεριφορές και συμπεριφέρονται βάσει αυτού του αρνητικού ρόλου που αποκτούν λόγω των πράξεων που απορρέουν από αυτές τις συμπεριφορές αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αποκτήσουν ένα πιο θετικό ρόλο μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα λοιπόν με τον Schafer (1966) αν κάποιος εκπαιδευτικός σχολιάζουν αρνητικά την συμπεριφορά ενός μαθητή μέσα στην αίθουσα δασκάλων τότε ο τελευταίος διατρέχει το κίνδυνο να στιγματιστεί και αυτή η "ταμπέλλα" να τον ακολουθεί σε ολόκληρη τη σχολική του καριέρα.

Ο Vinter και Sarri (δες Schafer) υποστηρίζουν ένα βασικό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι ότι η προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό όσο και συμπεριφοριστικό οφείλεται "στη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και στις σχολικές συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη χρονική στιγμή". Βάσει αυτής της φιλοσοφίας οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει:

1. Να ασχολούνται περισσότερο με τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και να μην περιορίζονται στις επαφές τους με τους μαθητές.
2. Να βοηθούν τους δασκάλους και τους διοικητικούς στο να εντοπίζουν εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες inadvertently curtail learning and adjustment.
3. Να βρίσκουν τρόπους να εξυπηρετούν συγκεκριμένα άτομα ενώ παράλληλα να αντιμετωπίζουν τις πηγές που προκαλούν προβλήματα στα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο.

Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο ο Wittes υποστηρίζει ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι να δημιουργεί συνθήκες αλλαγής σε σχέση με το σχολείο, να χρησιμοποιεί τον εαυτό του ως διαυλο αλλαγής και να λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη μηχανισμών αλλαγής της σχολικής μονάδας.

Η κριτική του συγκεκριμένου μοντέλου, το οποίο εμπεριέχει ένα έντονο συμβουλευτικό και εποπτικό στοιχείο, εστιάζει περισσότερο στο σχολείο

⁶ Όπου ίδρυμα εννοείται η σχολική μονάδα.

καθ'εαυτό ως ομάδα στόχου, δημιουργώντας ένα μεγαλύτερο κίνδυνο στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Γνώσεις οργανωτικής συμπεριφοράς και δεξιότητες στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση είναι απαραίτητο στοιχείο στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου. Σημαντικό μειονέκτημα του μοντέλου σχολικής αλλαγής είναι το γεγονός ότι επικεντρώνει την προσοχή του στο σχολείο ως παράγοντα δημιουργίας των προβλημάτων που παρουσιάζει ο μαθητής. Ως αποτέλεσμα αυτής της υπερβολικής συγκέντρωσης στο σχολείο ως περιβάλλον, αγνοούνται άλλα σημαντικά συστήματα που επηρεάζουν το παιδί/μαθητή ιδιαίτερα η κοινότητα και το οικογενειακό περιβάλλον.

Το κοινοτικό σχολικό μοντέλο, δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες περιοχές όπου οι σχέσεις σχολείου κοινότητας παρουσιάζουν έντονα σημάδια ρήξης μεταξύ των δύο συστημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει ιδιαίτερη σημασία σε θέματα όπως νεανική παραβατικότητα, νεανική ανεργία, σχολική διαρροή και ευάλωτες ομάδες. Χαρακτηριστικά ο κοινωνικός λειτουργός αναμένεται να εφαρμόσει γνώσεις και δεξιότητες άμεσα συνδεδεμένες με την κοινοτική ανάπτυξη καθώς το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει σε υποβαθμισμένες περιοχές που οι στόχοι τους δεν συμβαδίζουν με τις νόρμες και τους στόχους του σχολείου, ενώ υπάρχει και έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ της κοινότητας και της σχολικής μονάδας. Οι βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου εστιάζουν α) στην κατανόηση υποστήριξη και αποδοχή της σχολικής μονάδας από την κοινότητα, β) στην ανάπτυξη προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των μαθητών που είναι θύματα της φτώχειας και γ) να περιορίσει συνθήκες υποβάθμισης που επηρεάζουν τη μαθησιακή και συμπεριφοριστική λειτουργικότητα του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Η ομάδα στόχου/σύστημα στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι η κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο, που συνεργάζεται με το σχολείο και στέλνει παιδιά στο σχολείο. Η κοινότητά σε αυτό το μοντέλο είναι ίσης σημασίας όπως και το ίδιο το σχολείο ως στόχος για παρέμβαση. Σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή του αποτελούν η φτώχεια, υποβαθμισμένες περιοχές, περιθωριοποίηση και άλλες κοινωνικές συνθήκες που επιδρούν στους μαθητές και στο προσωπικό του σχολείου. Το προσωπικό του σχολείου μπορεί να υστερεί σε γνώσεις πολιτισμικής διαφορετικότητας και κατανόησης των επιπτώσεων που μπορεί να έχει η φτώχεια γι' αυτό χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις στο πώς να δουλεύουν με το μαθητή και τους γονείς.

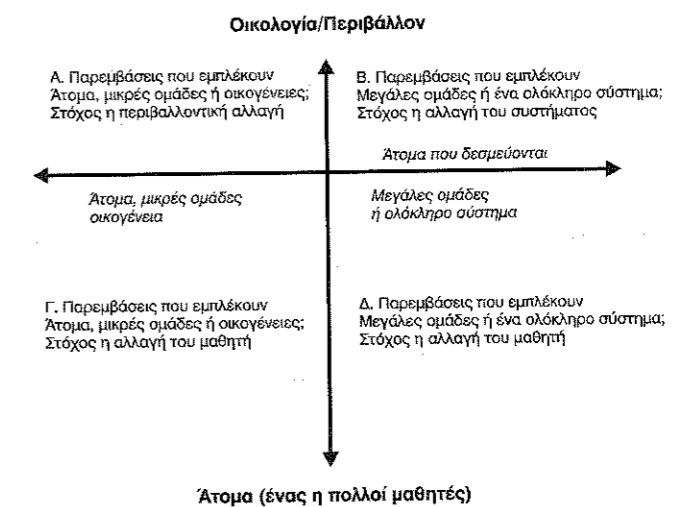
Το τελευταίο μοντέλο του Alderson αναφερόμενο ως το κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης, υπογραμμίζει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και απαιτεί από τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό να παρέμβει στα συστήματα που αλληλεπιδρούν με το σύστημα στόχων, μεσολαβώντας και συμβουλευόντας

(Allen-Meares, 2004). Το συγκεκριμένο μοντέλο προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τη δουλειά του Schwartz (1969). Το μοντέλο του έδωσε έμφαση στη σχέση μεταξύ του ατόμου και των σημαντικών για αυτόν συστήματα. Χρησιμοποίησε τον όρο "συμβιωτικός" για να περιγράψει τη δυναμική της σχέσης και την ανάγκη της δυαδικότητας έτσι ώστε να μπορεί το άτομο να αναπτύσσεται. Παρόλο που ο Schwartz πρωταρχικά ανέπτυξε το μοντέλο για παρεμβάσεις με ομάδες, το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλαπλά πλαίσια. Ο συγκεκριμένος ρωτάει: "ποιος είναι ο πελάτης μου;", "ποιον εκπροσωπώ;", "σε ποιον ανήκω;". Το σύστημα για το οποίο εργαζομαι είναι το σχολείο, ο πελάτης μου, το παιδί ή η οικογένεια; Ποιος με εργοδοτεί; το σύστημα ή το άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες; Ο Schwartz συνεχίζει με το να εστιάζει στις δυσκολίες που δημιουργούνται όταν ο κοινωνικός λειτουργός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο παιδί, προσπαθώντας να χειριστεί το σύστημα ώστε να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού, ή επικεντρώνει τη προσοχή του στο σύστημα αγνοώντας ανάγκες τους μαθητή. Απάντηση σε αυτά τα εμπόδια δίδεται μέσα από τον ίδιο υποστηρίζοντας ότι ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να διατηρεί την ισορροπία μεταξύ του σχολείου και του μαθητή με στόχο να καταλάβουν και οι δύο πλευρές ότι είναι προς το καλό όλων η συνεργασία. Ο Schwartz εντοπίζει πέντε (5) βασικούς ρόλους του σχολικού κοινωνικού λειτουργού βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου.

1. Ή εύρεση κοινού "εδάφους" συνεργασίας.
2. Εντοπισμός και αντιμετώπιση εμποδίων
3. Παρουσίαση δεδομένων γεγονότων ιδεών και εννοιών άγνωστα στο πελάτη
4. Επένδυση στο όραμα. Ο κοινωνικός λειτουργός ως μεσολαβητής παρουσιάζει την σημαντικότητα στο να επενδύουμε στους ανθρώπους και στις σχέσεις με άλλα σημαντικά συστήματα
5. Εύρεση ορίων και απαιτήσεων της συγκεκριμένης κατάστασης.

Η προβληματική που εντοπίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι ότι απαιτεί από τον κοινωνικό λειτουργό "να είναι δημιουργικός, καινοτόμος, στοχευμένος και σε πλήρη συνεννόηση με τις αρχές και αξίες τις κοινωνικής εργασίας". Επιπλέον ο κοινωνικός λειτουργός αναμένεται να έχει γνώσεις και δεξιότητες σε παρεμβάσεις με άτομα, οικογένεια, μικρές ομάδες αλλά και να μπορεί να εργάζεται τόσο σε μικρά όσο και σε μεγάλα συστήματα. Η μίξη όλων των παραπάνω οφείλεται στη διαμεθοδικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου (generic nature), στην απουσία έμφασης σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο και στη mandate του κοινωνικού λειτουργού να εμπλέκεται σε συστήματα που αλληλεπιδρούν το σύστημα στόχο.

Την ίδια περίοδο με τα παραπάνω μοντέλα η Lela Costin (1969) ανέπτυξε ένα μοντέλο σχέσεων «σχολείο-κοινότητα-μαθητής» όπου επικεντρώνεται "στο σχολείο, το μαθητή την κοινότητα, και συγκεκριμένα συστημικά χαρακτηριστικά τα οποία αλληλεπιδρούν με στοιχεία του μαθητή σε διάφορα στρεσογόνα σημεία της ζωής του" (σελ. 137). Επισημαίνει ότι ο ΣΚΛ θα πρέπει να μεσολαβεί, να διαπραγματεύεται, να συμβουλευεί, να αποτελεί τον συνήγορο για τους μαθητές, να είναι σε θέση να ακουει τις διαμαρτυρίες των μαθητών και να οργανώνει ομάδες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς καθώς και με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, θα πρέπει να μελετά και να αξιολογεί τις ανάγκες των μαθητών και πώς αυτές επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους (Constable, 2008). Σε συνέχεια αυτού του μοντέλου η Allen-Meares, (1977) κινείται ακόμα πιο κοντά στη συστημική προσέγγιση, και σε αυτό του Bronfenbrenner (1994), αφού επικεντρώνει την προσοχή του στις σχέσεις σχολείο-οικογένεια και κοινότητα με ιδιαίτερη έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές. Συγκεκριμένα ο Allen-Meares δεν πίστευε ότι προσοχή πρέπει να δίνεται είτε στην αλλαγή του συστήματος είτε στην αλλαγή του ατόμου αλλά και των δύο αφού σε άλλη περίπτωση θα σήμαινε ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των συστημάτων που ζει και κινείται. Μέσα σε αυτό πλαίσιο το οικολογικό σύστημα αποτέλεσε ένα θεωρητικό μοντέλο για να γίνει κατανοητός ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού. Η ρητορική γύρω από την δημιουργία μεθοδολογίας σχετική με το ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού οδήγησε τους Frey and Dupper (2005) στο σχεδιασμό ενός κλινικού τεταρτημόριου (clinical quadrant) με στόχο να παντρέψουν κλινικές και περιβαλλοντικές παρεμβάσεις (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κλινικό Τεταρτημόριο

Σύμφωνα με την επιστήμη της οικολογίας ένα σύστημα είναι μία οργανωμένη μονάδα αλληλοεξαρτώμενων και αμοιβαία αλληλοεπηρεαζόμενων τμημάτων τα οποία δρουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Siporin, 1975). Το συγκεκριμένο λοιπόν μοντέλο αντιλαμβάνεται το άτομο και το περιβάλλον ως ένα αλληλεπιδρώνιο σύστημα μέσα στο οποίο ο ένας επηρεάζει και επηρεάζεται από τον άλλον. Η συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη θα γίνει αντιληπτή καλύτερα εάν κάποιος αντιλαμβάνεται καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιδράει ο μαθητής, τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με άλλα συστήματα και την σχέση των τελευταίων μεταξύ τους. Καθώς λοιπόν μαθαίνουμε να αναλύουμε τις σχέσεις μεταξύ των συστημάτων μπορεί να γίνει επιλογή της μεθοδολογίας που θα εφαρμοστεί ανάλογα με την περίπτωση.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι σε ένα σύστημα όπως το σχολείο πρέπει κατ' αρχήν, να προσεγγίζουμε τον άνθρωπο και τα κοινωνικά συστήματα ως «ζωντανά συστήματα». Αυτό σημαίνει ότι για να καταλάβουμε τη δομή τους χρειάζεται να κοιτάξουμε «προς τα μέσα», αναζητώντας να εντοπίσουμε όλα τα υποσυστήματα από τα οποία αποτελούνται και τον τρόπο που αυτά συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Παράλληλα, για να κατανοήσουμε τη λειτουργία και την ανάπτυξη των συστημάτων χρειάζεται να κοιτάξουμε «προς τα έξω», ένα επίπεδο πιο πάνω, το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι ενταγμένα, από κοινού με άλλα συστήματα, με τα οποία βρίσκονται σε συναλλαγή και αλληλεπίδραση. (σελ. 3. Τοδούλου, 2010)

1.3.1 Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner (1989) και βασίζεται στη Συστημική προσέγγιση. Βασική αρχή του αποτελεί η άποψη ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξη του. Συγκεκριμένα, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικά συστήματα:

- Τα μικροσυστήματα, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η γειτονιά. Σε αυτό το επίπεδο οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες και η επίδρασή τους στο άτομο είναι έντονη και καθοριστική. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των μικροσυστημάτων αυξάνει, καθώς το παιδί μεγαλώνει και συμμετέχει σε περισσότερα μικροσυστήματα. Είναι χαρακτηριστικό στο συστημικό μοντέλο να αντιληφθούμε ως επαγγελματίες πως τα μικροσυστήματα λειτουργούν μεταξύ τους και πως επηρεάζει το ένα το άλλο αφού τα συγκεκριμένα μικροσυστήματα παρέχουν και τα πρώτα ψυχοκοινωνικά βιώματα στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου.

① ΜΙΚΡΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά)
 ② ΜΕΣΟΣΥΣΤΗΜΑ (σχολείο, οικογένεια, ή σχολείο)
 ③ ΕΞΩΣΥΣΤΗΜΑ (σχολείο, φοιτητικό περιβάλλον)
 ④ ΜΑΚΡΟΣΥΣΤΗΜΑ (π.χ. πολιτική, οικονομία, κοινωνία, κλπ.)

- Το μεσοσύστημα, το οποίο δεν αποτελεί ένα δομικό μέρος του μοντέλου αλλά ένα σύστημα σχέσεων/αλληλεπιδράσεων που περιγράφει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μικροσυστήματα (π.χ. σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς, γονεϊκό και αδελφικό υποσύστημα). Θεωρείται ο στόχος παρέμβασης για τη βελτίωση και την αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς το πλήθος και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που λειτουργούν σε αυτό καθορίζουν την αποδοτικότητα του περιβάλλοντος του συστήματος για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Είναι αρκετές οι φορές όπου θα εντοπίσουμε δυσλειτουργία στα μικροσυστήματα εκτός σχολείου και θα χρειαστεί να δημιουργήσουμε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας ώστε να επηρεάσουμε και τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολικό χώρο.
- Το εξωσύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι κρατικοί και επαγγελματικοί φορείς, η τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε. και οι κοινωνικές οργανώσεις. Όπως γίνεται φανερό, το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα στο εξωσύστημα και δεν μπορεί να το μεταβάλει, αλλά επηρεάζεται από αυτό μέσω της επίδρασης στο μεσοσύστημα. Για παράδειγμα, οι συνθήκες εργασίας των γονέων (π.χ. ωράριο, αμοιβή) επηρεάζουν το μικροσύστημα της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του παιδιού.
- Το μακροσύστημα, το οποίο αφορά το πολιτικό σύστημα, τη νομοθεσία, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και την οικονομική πολιτική της χώρας. Εξελίσσεται δυναμικά και επηρεάζει το παιδί μέσα από την επίδρασή του στα διάφορα υποσυστήματα που μεσολαβούν. Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα σε πολλά σχολεία οδηγεί σε φαινόμενα αποκλεισμού και στιγματισμού με αποτέλεσμα το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να οδηγεί στη περιθωριοποίηση και απομόνωση του μαθητή. Το σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί με συμμορφωτικούς μηχανισμούς απέναντι στην παρέκκλιση χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τους εξωγενείς παράγοντες που πολλές φορές οδηγούν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αντίθετα ένα σύστημα με ανεπτυγμένη θεωρία αλλαγής αντιμετωπίζει την παρέκκλιση ως σηματοδότη κάποιας δυσλειτουργίας που χρειάζεται να αντιμετωπίσει ή κάποιας νέας αντίληψης προς την οποία χρειάζεται να μετακινηθεί διευρύνοντας το πεδίο του (Τοδούλου, 2010). Το χρονοσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων που περιγράφηκαν. Για παράδειγμα, ο χρόνος θανάτου των γονέων στο μικροσύστημα της οικογένειας αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζεται ότι, καθώς η εξέλιξη στον χρόνο είναι σε σημαντικό βαθμό απρόβλεπτη, η διαδικασία

ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύπλοκη και αρκετές φορές επηρεάζεται από τυχαίους παράγοντες.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση των μοντέλων συμπεριλαμβανομένου και του τελευταίου καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο πρέπει να ειδωθεί ως ένα μέρος του συστήματος το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η συστημική θεωρία καθίσταται ως βάση σκέψης και οπτικής τη κοινωνικής εργασίας για τη θεώρηση και ερμηνεία των προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βεργέτη, Α. (1998). Κοινωνική Υπηρεσία ΤΕΙ Αθήνας. Στο Γ.Γ.Ν.Γ., Δίκτυο Κέντρων Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων (σελ.33-44). Αθήνα: Νέα Γενιά.

Καλλινικάκη, Θ. (1998). Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2003). Φορείς της ιδιότητας "με ειδικές ανάγκες" ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας. Στο Μ. Ψύλλα και Ο. Στασινοπούλου (Επιμ.). *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 227-239). Αθήνα: Κριτική.

Κανδυλάκη, Α. (2001). *Η συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικές Εκδόσεις Μετασπουδή.

Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη. Θ. Καλλινικάκη και Ζ. Κασσέρη (Επιμ.). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ.23-46). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Παπαιωάννου, Κ. (1994). Σχολική Κοινωνική Εργασία. Στο Κ.Παπαιωάννου, Παιδιά-γονείς-κοινωνικοί λειτουργοί. Αθήνα: Έλλην.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση -Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18, σελ.27. Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος

ΠΣΕΠΕΠ (2007). *Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού*. Λευκωσία: Παγκύπρια Συντονιστική Επιτροπή Προστασίας και Ευημερίας του Παιδιού.

Ξενογλώσσα

Alderson, J. (1972). Models of School Social Work Practice: Bases for Service Delivery in M.J., Austin (Ed.) *Continuing Education in Social Welfare: School Social Work and the Effective use of Manpower* (pp. 42-57). Florida: Florida State University

Allen – Meares, P., (2004). *Social Work Services in Schools*, United States: Pearson Allyn and Bacon, 4th edition. Allyn & Bacon

Allen– Meares, P., (1999). *Social Work Services in Schools*, United States: Pearson Allyn and Bacon, 3rd edition. Allyn & Bacon

Allen-Meares, P. (1977). A current analysis of school social work tasks. *Social Work*, 22(3), 196-201.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier

Constable, R., (2008). *The role of the School Social Worker*, Chicago: Loyola University, 3-29.

Costin, L. (1969). What directions for school social work, in *Social Work in Schools: Patterns and perspectives*, ed. John, J. Alderson (Northbrook, Ill. Whitehall, 1969) pp. 149-50.

Frey, J. A., Dupper, R. D., (2005). A broader Conceptual approach to clinical practice for the 21st century, *Children & Schools*, 27 (1): 33-44.

Hernandez Josefowicz-Simbeni, M. D., (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: role of school social workers in dropout prevention efforts, *Children & Schools*, 30 (1): 49-62.

Huxtable, M., and Blyth, E., (2002). *School Social Work Worldwide*, Washington, DC: National Association of Social Workers (NASW PRESS).

Panagiotopoulos, C., (2004). A Home and School Support Project for Children Excluded from Primary and First year Secondary School. *Children and Adolescent Mental Health*, volume 9 (3): 109-114.

Schwartz, W. (1969). *The use of groups and school social work function*. Paper delivered and taped at the Fourth Annual Conference of the New York State School Social Workers Association, May 10, 1969, Saratoga Springs, New York, unpublished, p.2

Siporin, M. (1975). *Introduction to Social Work Practice*. Macmillan

Vinter, R.D., Sarri, R.S. Vorwaller, D.J., & Schafer, W.E. (1966). *Pupil Behaviour Inventory: A manual for administrative and scoring*. Ann Arbor: MI: Campus Publishers.