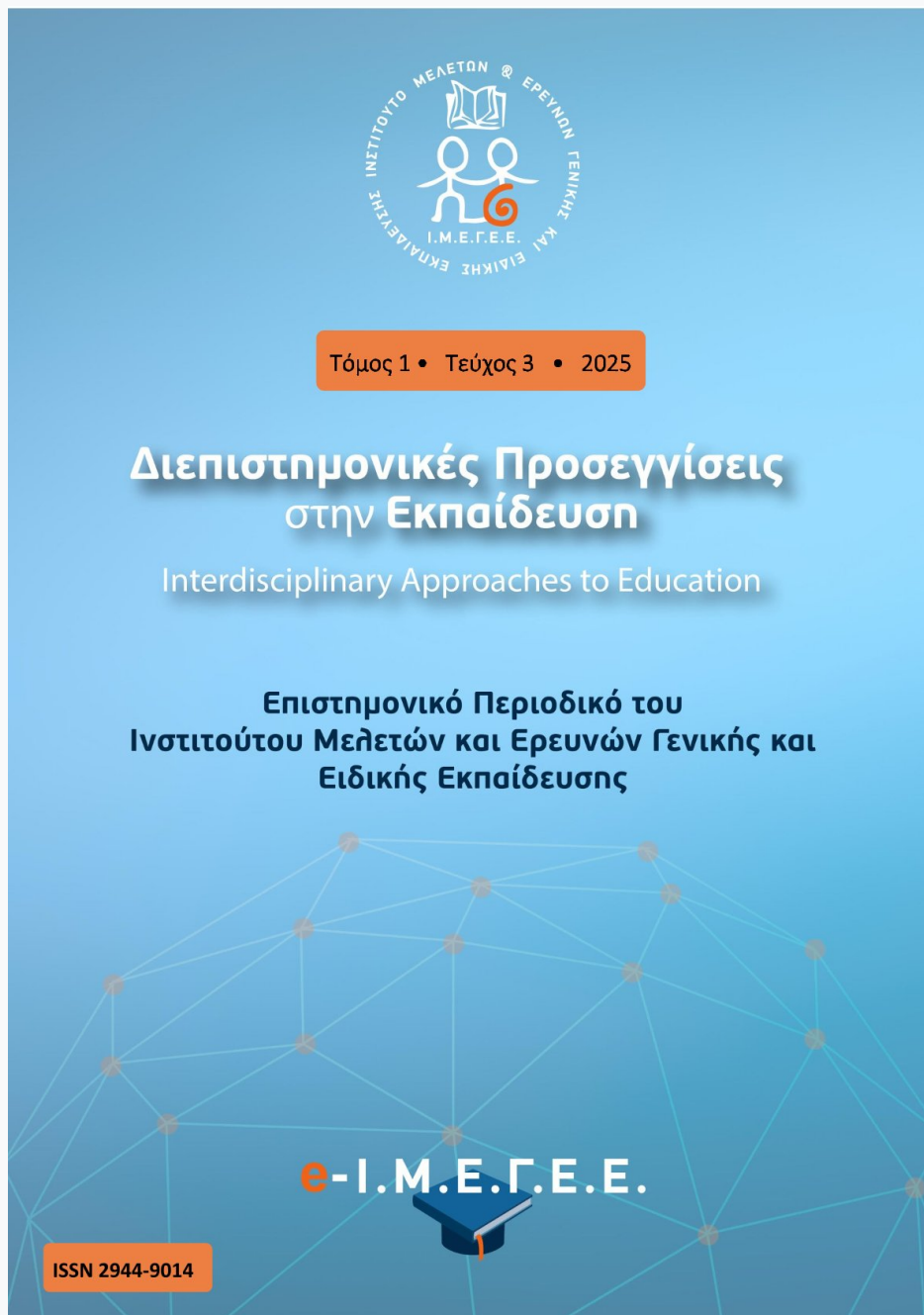


Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 3 (2025)

2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα







Τόμος 1 • Τεύχος 3 • 2025

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Interdisciplinary Approaches to Education

Επιστημονικό Περιοδικό του
Ινστιτούτου Μελετών και Ερευνών Γενικής και
Ειδικής Εκπαίδευσης

e-I.M.E.G.E.E.



ISSN 2944-9014

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ – ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης – Αρχισυντάκτης – Υπεύθυνος Έκδοσης	Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε. Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός, B.Sc., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c. Msc Προαγωγή ψυχικής υγείας-Πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών-Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ, Phdc, υ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α., Επιστημονικός συνεργάτης Α ψυχιατρικής κλινικής πανεπιστημίου Αθηνών-Αιγινήτειο Νοσοκομείο, τ. Γενικός γραμματέας Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
Χατζηδρόσου Δέσποινα – Αρχισυντάκτρια	Κοινωνική Λειτουργός, εκπαιδεύτρια ενηλίκων, εξωτερική συνεργάτιδα του θεσμοθετημένου Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας LAHERS του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης. τ.Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής
Πασαλή Χριστίνα – Διευθύντρια Σύνταξης	BSN, BBA(c), PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, 1 ΕΠΑΛ Περάματος, ΔΙΔΕ Πειραιά.
Μουλού Θεοδώρα - Διευθύντρια Σύνταξης	Κοινωνική Λειτουργός - Φιλολόγος ΕΑΕ, Μ.Α. Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση, Κοινωνική Λειτουργός Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.
Σαλβαρά Μαρίνα - Γραμματέας-Υπεύθυνη επικοινωνίας	Δρ. Σαλβαρά Μαρίνα, Ph.D., Post-Ph.D (IKY)
Φρέιχα Θηρεσία – Μέλος	Ειδ. Βοηθ. Προσωπικό ΥΠΑΙΘ, 2 ^ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.
Αλμπάνη Χριστίνα – Μέλος	Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Τυφλών ΥΠΑΙΘ, MSc Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός, 1ο Κ.Ε.Σ.Υ. Α' Αθήνας.

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Οργανωτική επιτροπή

- Βαγιωνάκη Κυριακή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλάκη Ευμορφία, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Γκιώσης Ιωάννης, Ειδικός Παιδαγωγός, MSc, Συνεργάτης LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Δημητράκη Μεταξία, MSc κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίου Παρασκευή, Κοινωνική Λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Καλλιγιαννάκη Στέλλα, MSc, MEd Ειδική παιδαγωγός
- Σπυριδάκη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός - Ψυχολόγος, MSc, Συμβουλευτικός Σταθμός, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τορράκη Μαρίνα, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Αν. Προϊσταμένη, Κοινωνική Υπηρεσία ΠΑΓΝΗ, Συνεργάτιδα Εργαστηρίου LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Τραγάκη Ευγενία, Ψυχολόγος ΥΠΑΙΘΑ, MEd Educational Psychology, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, 1ο ΚΕΔΑΣΥ Α' Αθήνας.
- Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης, Ψυχολόγος Κοινωνικός Λειτουργός υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α Β.Σ., Pg. Cert., Pg. Dip., H.N.D., M.Ed., M.Sc., Ph.D.c.
- Τσιακπίνη Λαμπριάνα, Λογοπεδικός - Ειδική παιδαγωγός, ΕΕΠ ΥΠΑΙΘΑ, Μ.Α. ΚΕΔΑΣΥ Έβρου.

Επιστημονική Επιτροπή

- Καραλή Αглаία, Ψυχολόγος, Αναπλ. Προϊσταμένη Τμήματος Περιθαλψής και Κοινωνικής Μέριμνας, Διεύθυνση Φοιτητικής Μέριμνας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουμαρέλα Χριστίνα, Ψυχολόγος, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουνάλη Βασιλική, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Λιόλιου Σταυρούλα, Ψυχολόγος, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρίδου Σάρρα-Γεωργία, κοινωνική λειτουργός, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μγαδάκης Ιωάννης, MEd Ειδικός Παιδαγωγός – Μαθηματικός, Συμβουλευτικός Σταθμός ΕΛΜΕΠΑ
- Μπουλμέτη Γεωργία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργών, κοινωνική λειτουργός, κοινωνική ανθρωπολόγος, MSc Επιστήμες Αγωγής, αιρετή ΚΥΣΕΕΠ, πρόεδρος Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού συμβουλίου ΣΚΛΕ ΝΠΔΔ, ιδρυτικό μέλος Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.
- Νικολοπούλου Βάσια, Εργοθεραπεύτρια και Ειδική Παιδαγωγός – Φιλολόγος Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πεδιώτη Νεκταρία, SW, MSc, MSc, Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Πιτσικάκη Σοφία, Κοινωνική λειτουργός, MSc, Συνεργάτιδα LaHeRS, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηδρόσου Δέσποινα, Κοινωνική λειτουργός – Εκπαιδύτρια Ενηλίκων M.Ed., Πρόεδρος ΣΕΕΠΕΑ Αττικής.
- Χριστοφορίδη Ειρήνη, MSc, PhD Τμήμα Γεωπονίας, Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Δ/ντρια ΠΜΣ “Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή”.
- Φαρμακοπούλου Ιγνατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χλιαουτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασάκη Μαρία, ψυχίατρος, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΚΕΣΥΨΥ ΕΛΜΕΠΑ
- Ασημόπουλος Χαρίσιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Βασιλείου Ηλίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής Γλωσσολογίας, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Συνεργαζόμενος καθηγητής ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Βενιανάκη Αικατερίνη, MSc, PhD, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης και Τμήματος Ψυχολογίας. Μέλος Εργαστηριακού

2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΔΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΝΗΛΙΚΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Διδακτικού Προσωπικού στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Δρίτσας Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλαϊτζάκη Αργυρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο
- Κούτρα Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαράκη Π. Ελένη, MSc, PhD, Επιστήμες Αγωγής, Πρόεδρος Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Εντεταλμένη Περιφερειακή Σύμβουλος.
- Μουδάτσου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρκάκης Γεώργιος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Μαρτινάκη Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Ματσόπουλος Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μουζάκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάστα Μαρία, Καθηγήτρια Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/τρια Παιδοψυχιατρικής Κλινικής ΠΑΓΝΗ.
- Μπάστας Χαράλαμπος, Ψυχίατρος, Επιστημονικός συνεργάτης Μονάδας “Ειρήνης και Φιλίας” για την Εγκαιρη Παρέμβαση στην Ψύχωση, Μονάδα Ηρακλείου Κρήτης
- Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Δ/τρια Εργαστηρίου LaHeRS, Επιστημονικά Υπεύθυνη Κινητής Μονάδας Μαθησιακών Δυσκολιών ΕΛΜΕΠΑ.
- Πάρλαλης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick.
- Πασαλή Χριστίνα, RN, BBA, PGDip (Ed), MSc, MSHCM, PhD Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Οικονομολόγος της Υγείας.
- Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ρεσβάνη Εφη, παιδοψυχίατρος, MSc “Προαγωγή ψυχικής υγείας και πρόληψη ψυχιατρικών διαταραχών”,

Επιστημονική Συνεργάτιδα LaHeRS, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

- Ρούση Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σπανάκη Ειρήνη, PhD Ειδική Αγωγή, ΕΔΙΠ, Σχολή θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Σταμπολτζή Αγλαΐα-Λία, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, PhD στην Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, Επιστημονική Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ, New York College και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.





Αξιότιμοι συμμετέχοντες, αγαπητοί συνάδελφοι και φίλοι,

Βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να σας καλωσορίσουμε στα πρακτικά για το 2ο Πανελλήνιο Υβριδικό Συνέδριο για τις Έιδικές Έκπαιδευτικές Ανάγκες: οικογένεια - σχολείο - ενηλικίωση - κοινότητα, το οποίο συνδιοργανώθηκε από το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και το Ινστιτούτο Μελετών και Έρευνών Γενικής και Έιδικής Έκπαίδευσης (Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ.). Το συνέδριο αυτό αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τις νέες εξελίξεις, τα ερευνητικά δεδομένα και τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, προσφέροντας μια πλατφόρμα ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν ένα πεδίο με πολλές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί μια πολυδιάστατη και συνεργατική προσέγγιση που ενσωματώνει την επιστημονική γνώση, τις παιδαγωγικές πρακτικές και την κατανόηση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Στόχος μας ήταν, μέσω του διαλόγου και της συζήτησης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, να συμβάλουμε στην καλύτερη κατανόηση και υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενισχύοντας έτσι την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και την εκπαιδευτική επιτυχία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση. Η ομαλή αυτή μετάβαση είναι κρίσιμη για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και ελπίζουμε ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα βοηθήσουν να αναδειχθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και στρατηγικές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε αυτό το σημαντικό επιστημονικής σημασίας γεγονός για τις εισηγήσεις σας, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του συνεδρίου με ποικιλία απόψεων και προσεγγίσεων. Ακόμη, σε αυτή την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του Ι.Μ.Έ.Γ.Έ.Έ κ Τσιακπίνη και τα μέλη του ΔΣ για την πολύτιμη συνδρομή τους στην ομαλή διεξαγωγή του συνεδρίου. Έύχομαι η επιστημονική μας συνάθροιση να συνέβαλε στην απόκτηση εποικοδομητικών γνώσεων και κυρίως να ενέπνευσε όλους να συνεχίσετε να εργάζεστε μαζί για έναν πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό χώρο. Κλείνοντας, ελπίζουμε το συνέδριο αυτό να αποτέλεσε αφορμή για νέες έρευνες και παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν την εμπειρία της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με εκτίμηση

Παπαδακάκη Μαρία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας

Έλληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο



Αγαπητοί/ες συνάδελφοι και συνεργάτες,

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζω στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Υβριδικού Συνεδρίου με θέμα «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οικογένεια – Σχολείο – Ένηλικίωση – Κοινότητα», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης στις 29, 30 και 31 Μαρτίου 2024. Το συνέδριο διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης.

Το Ινστιτούτο Μελετών Έρευνών Γενικής και Έιδικής Εκπαίδευσης (ΙΜΕΓ'ΕΕ) είχε την τιμή να συμμετάσχει ως συνδιοργανωτής, σε συνεργασία με το Έργαστήριο Υγείας & Οδικής Ασφαλείας (LaHeRS) του Τμήματος Κοινωνικής Έργασίας του Έλληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Αυτή η συνεργασία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του συνεδρίου, καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να συνδυάσουμε την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία, προσφέροντας νέες προσεγγίσεις και λύσεις στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν στις εργασίες του συνεδρίου, με συμμετοχή διακεκριμένων επιστημόνων, αφορούσαν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η πρόληψη και προαγωγή της υγείας στη σχολική κοινότητα, καθώς και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την ανίχνευση και διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών. Οι εισηγήσεις των μελών του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε., σε συνδυασμό με τη συνδρομή του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, συνέβαλαν καθοριστικά στην ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και πρακτικών λύσεων που αγγίζουν όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Διευθύντρια του Έργαστηρίου Υγείας & Οδικής Ασφαλείας, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Μαρία Παπαδακάκη, για τη στενή συνεργασία και την εξαιρετική φιλοξενία. Το έργο της και η αφοσίωση της ομάδας της συνέβαλαν ουσιαστικά στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις εργασίες του συνεδρίου.

Έλπίζουμε τα πρακτικά αυτού του συνεδρίου να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για την επιστημονική κοινότητα και όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έίμαστε βέβαιοι ότι η συνεργασία μας με το Έργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας & Οδικής Ασφαλείας θα συνεχίσει να παράγει καρποφόρα αποτελέσματα, προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών τους.

Με εκτίμηση

Λαμπριάνα Τσιακπίνη

Πρόεδρος του Ι.Μ.Ε.Γ.Ε.Ε.

Ο ρόλος των γονέων στην υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Σοφία Πιτσικάκη¹, Σταυρούλα Λιόλιου² και Νικόλαος Μπιτσάκος³

¹MSc Κοινωνική Λειτουργός, Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS), Εκπαιδύτρια Σχολών Γονέων και Δια Βίου Μάθησης.

²Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ ΕΛΜΕΠΑ.

³PhD, Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS).

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον Hammill (1990), αποτελούν μια ομάδα διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου σε διάφορες δεξιότητες, όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Ενώ οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες, όπως η ακατάλληλη διδασκαλία ή το πολιτισμικό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον καίριο ρόλο των γονέων στην υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας και την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Η γονεϊκή εμπλοκή, όπως έχει δειχθεί από έρευνες (Steinberg et al., 1992), αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ομαλή ανάπτυξη αυτών των παιδιών σε ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Γίνεται διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τις παραπάνω δεξιότητες. Οι γονείς μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη στα παιδιά τους με διάφορους τρόπους. Στον συναισθηματικό τομέα, η δημιουργία ενός ασφαλούς και ειλικρινούς οικογενειακού περιβάλλοντος, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, μέσα από την αναγνώριση των προσπαθειών τους, καθώς και η καλλιέργεια ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι απαραίτητα. Στον ακαδημαϊκό τομέα, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην οργάνωση της μελέτης, να τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης, και να τους παρέχουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και υλικό. Επιπρόσθετα, η καλή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, μέσα από την αναγνώριση της "συμπληρωματικής εμπειρίας" (Cohey, 1988) που προσφέρουν, μπορεί να οδηγήσει σε ένα πλουσιότερο και καινοτόμο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ολιστική υποστήριξη των παιδιών. Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, όπως η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών με αποτελεσματικό τρόπο. Η παρούσα εργασία επιδιώκει την βελτίωση της γονεϊκής υποστήριξης προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους πορείας και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Η ενεργή και στοχευμένη γονεϊκή υποστήριξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η εργασία αναμένεται να συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική γονεϊκή υποστήριξη. Η γνώση αυτή δύναται να οδηγήσει σε βελτιωμένες πρακτικές για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, γονείς, υποστήριξη

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη υποομάδα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Στην ελληνική πραγματικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στο 2-10% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004· Kavale & Forness, 2000).

Σύμφωνα με τον Hammill (1990), αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου σε διάφορες δεξιότητες, όπως η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή, η ικανότητα συλλογισμού και τα μαθηματικά. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται δηλαδή σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, συχνά συνυπάρχουν με άλλου τύπου δυσκολίες, όπως αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, χωρίς όμως οι δυσκολίες αυτές να συνιστούν από μόνες τους μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα μπορεί να εμφανιστούν μαζί με διάφορες μειονεξίες και να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες, όπως η ακατάλληλη διδασκαλία ή το πολιτισμικό περιβάλλον.

Εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους σε κάθε παιδί (Fuchs & Fuchs, 2006). Ένα παιδί μπορεί να έχει μόνο μία μαθησιακή δυσκολία, ενώ άλλο μπορεί να έχει συνδυασμό διαφορετικών δυσκολιών (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν πολλά με τη σωστή υποστήριξη.

Είναι σημαντικό οι γονείς να είναι σε εγρήγορση για τυχόν ενδείξεις που μπορεί να υποδεικνύουν μαθησιακή δυσκολία στο παιδί τους. Ορισμένα πρώιμα σημάδια μπορεί να εμφανιστούν στην προσχολική ηλικία ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Green, 2020). Οι γονείς που κατανοούν τις συγκεκριμένες δυσκολίες του παιδιού τους μπορούν να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης (Lerner & Johnsen, 2008).

Η έγκαιρη διάγνωση, η κατάλληλη παρέμβαση και η συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και ειδικών, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ξεκλειδώσουν τις δυνατότητές τους και να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Ωστόσο, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι μια μοναδική εξέταση. Αντιθέτως, αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία που μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Η οικογένεια ως θεσμικός παράγοντας

Η οικογένεια, είναι ένας θεμελιώδης κοινωνικός θεσμός που συνιστά τον πρώτο χώρο ύπαρξης του ανθρώπου. Είναι η πρώτη και μικρότερη μορφή κοινωνικής οργάνωσης και συμβίωσης των ανθρώπων. Προσφέρει απαραίτητα στοιχεία για την ισορροπημένη ανάπτυξη του ατόμου και την κοινωνική του εξέλιξη. Καλλιεργεί την αίσθηση ασφάλειας, στοργής, γαλήνης και αγάπης. Ενδυναμώνει τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, την ανάληψη ευθυνών και την τήρηση κανόνων. Είναι χώρος μάθησης, πνευματικής αναζήτησης, προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων, διαλόγου και διεύρυνσης των νοητικών οριζόντων. Φορέας ηθικής διάπλασης με τη μετάδοση ηθικών αξιών, όπως η εντιμότητα, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η αλήθεια.

Η οικογένεια ως μέρος της κοινωνίας αποτελεί σύστημα, η δομή και ο ρόλος του οποίου επηρεάζονται από τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και τους κοινωνικούς

θεσμούς και συγχρόνως επηρεάζει με τη λειτουργία της τους διάφορους θεσμούς, καθώς συνδέεται με την κοινωνία σε σχέση αλληλεξάρτησης. Η οικογένεια άλλοτε είναι η κοινωνική ομάδα που με τις λειτουργίες που επιτελεί, συμβάλλει στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων (Κυριακίδης, 2000). Κάθε παθολογικό κοινωνικό φαινόμενο, στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας, θα επηρεάσει την οικογενειακή μονάδα και όλα τα μέρη της (Μπουσκάλια, 1993). Η οικογένεια λειτουργεί ως αποδέκτης των πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον και καθοδηγεί τα μέλη της, κι ως φορέας καθοδήγησης συμπεριφοράς για την επίλυση προβλημάτων, παρέχει πρακτική βοήθεια στα μέλη της σε κατάσταση κρίσης, έχει το ρόλο του καταφυγίου όταν αυτά αντιμετωπίζουν δύσκολες και επείγουσες καταστάσεις (Μαδιανός, 2000).

Η σχέση μεταξύ παιδιού και οικογένειας είναι αμφίδρομη και κυκλική: οι γονείς επηρεάζουν το παιδί, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τους γονείς (Schiamberg, 1985. Νότας, 2006. Dunst, Trivette, Hamby & Pollock., 1990). Η σχέση ανάμεσα στα μέλη αυτή της μικροκοινωνίας είναι βαθιά και πολυεπίπεδη, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε μια κοινή ιστορία, σε κοινές εσωτερικευμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τον κόσμο και σε μια κοινή αίσθηση σκοπού. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα τα άτομα συνδέονται το ένα με το άλλο με πανίσχυρους, μακροχρόνιους, αμοιβαίους δεσμούς και αφοσίωση που μπορεί να ποικίλλει σε ένταση αλλά που εντούτοις διαρκούν για όλη τη διάρκεια της ζωής της οικογένειας (Δανιλόπουλος, 2003).

Γονεϊκή εμπλοκή και μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2008), τα παιδιά διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και αναπτύσσουν την πνευματική τους ζωή μέσα στην οικογένεια, καθώς εκείνη είναι ο φορέας που ενθαρρύνει και εγκαθιδρύει τις πνευματικές και πολιτιστικές τους αξίες.

Η οικογένεια μέσα από τις στάσεις και τις πρακτικές που επιλέγει, επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Οι πεποιθήσεις των γονέων, σε συνδυασμό με υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες, επηρεάζουν καθοριστικά το τι το παιδί θεωρεί σημαντικό και επιδρούν θετικά στη σχολική του επίδοση. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από έρευνα που δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των γονέων και οι προσδοκίες τους για την εκπαίδευση του παιδιού σχετίζονται έντονα με τις πεποιθήσεις του παιδιού για τις ικανότητες του καθώς και με τις επιδόσεις του (Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Κολιάδης, 1995, σελ. 65), το άτομο αποκτά νέες συμπεριφορές, παρατηρώντας τις συμπεριφορές των άλλων και τις συνέπειες τους. Δεδομένου ότι το παιδί υιοθετεί συμπεριφορές ανάλογα με τις συνέπειες που αυτές έχουν, γίνεται φανερός ο ρόλος των γονιών στη μάθηση: Οι γονείς –σε αντίθεση με τους δασκάλους που εργάζονται με μια μεγάλη ομάδα παιδιών και περιορισμένο χρόνο- είναι πιο εύκολο να εφαρμόσουν πρακτικές ενίσχυσης με ικανοποιητική συνέπεια και συχνότητα, ασκώντας θετική επιρροή μέσω της συμμετοχής τους, στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών τους (Hoover-Dempsey, & Sandler, 1997).

Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός και καίριος, στην υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας και την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Η γονεϊκή εμπλοκή, όπως έχει δείχθει από έρευνες (Steinberg et al., 1992), αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ομαλή ανάπτυξη αυτών των παιδιών σε ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την έρευνα των Georgiou και Tourva (2007) ως «γονεϊκή εμπλοκή» θεωρείται οι πολλές και ποικίλες πρακτικές, επιδιώξεις και συμπεριφορές των γονέων στο σπίτι ή στο σχολείο. Οι πρακτικές αυτές, περιλαμβάνουν τις φιλοδοξίες,

προσδοκίες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η υποστήριξη αυτή χωρίς την κατάλληλη επικοινωνία δυσχεραίνεται. Η αποτελεσματική επικοινωνία στηρίζεται στην αποδοχή όσων λέγονται, της ενεργητικής ακρόασης, των κατάλληλων ερωτήσεων, της ενθάρρυνσης και της διατήρησης της εστίασης (Heward,2011).

Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Είναι σημαντικό να τονιστεί η σπουδαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης. Όσο νωρίτερα λάβει το παιδί την κατάλληλη υποστήριξη, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να ξεπεράσει τις δυσκολίες του και να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Ωστόσο, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι μια μοναδική εκτίμηση-αξιολόγηση. Αντιθέτως, αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία που μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Μέθοδοι αξιολόγησης της δυσκολίας

Οι μέθοδοι αξιολόγησης αφορούν το παιδί, τους γονείς, αλλά και πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και όλους τους εμπλεκόμενους με το παιδί. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μέσα από συνεντεύξεις, αλλά και με τη χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων.

Συνέντευξη γονέων (Πληροφορίες που αφορούν το ιστορικό ανάπτυξης, ιατρικό ιστορικό – ιατρικές γνωματεύσεις, προηγούμενες αξιολογήσεις του παιδιού, την ακαδημαϊκή του πορεία και επίδοση, τυχόν συμπεριφορικές δυσκολίες που εμφανίζονται στα διάφορα πλαίσια, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, σύνθεση οικογένειας, οικογενειακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, στρεσογόνα γεγονότα της οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο).

Συνέντευξη εκπαιδευτικών (περιγραφικές εκθέσεις σχετικά με την επίδοση του, τη σχολική του ετοιμότητα, την ανταπόκριση σε σχολικά όρια και κανόνες, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους, τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών).

Αξιολόγηση μαθησιακής επίδοσης του παιδιού (Χορήγηση σταθμισμένων τεστ από ειδικούς παιδαγωγούς στο παιδί για να αξιολογήσουν τις δεξιότητες σχετικά με την Ανάγνωση, τη Γραφή, τα Μαθηματικά και άλλων γνωστικών περιοχών.

Ψυχολογική αξιολόγηση (αξιολόγηση νοημοσύνης από ψυχολόγο μέσα από σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, εξέταση τυχόν συνυπάρχουσων διαταραχών, όπως άγχος ή κατάθλιψη).

Κατά περίπτωση ακολουθεί λογοθεραπευτική αξιολόγηση (με στόχο να βοηθήσει το παιδί να βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η έκφραση και η κατανόηση του λόγου (American Speech-Language-Hearing Association, 2023), καθώς και αξιολόγηση από φυσικοθεραπευτή (όταν υπάρχουν κινητικές και άλλου τύπου δυσκολίες) ή και εργοθεραπευτή (με στόχο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις λεπτές κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη γραφή, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την αδρή κινητικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και άλλα (American Occupational Therapy Association, 2023).

Επίσημος Φορέας του Υπουργεία Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, σχετικά με την αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και όλων των υπόλοιπων διαταραχών, είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και

Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) της χώρας. Με βάση τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, οι ειδικοί επαγγελματίες, λειτουργώντας διεπιστημονικά, θα μπορέσουν να θέσουν διάγνωση και να συστήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Η διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί εξειδικευμένες μεθόδους και προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία στρατηγικών για να βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού πλάνου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Όλοι οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να επικοινωνούν τακτικά για να παρακολουθούν την πρόοδο του παιδιού και να προσαρμόζουν το πρόγραμμα παρέμβασης ανάλογα με τις ανάγκες του (National Center for Learning Disabilities, 2023).

ΓΟΝΕΪΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Ο ρόλος των γονέων στην υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν πολλά με τη σωστή υποστήριξη. Η έγκαιρη διάγνωση, η κατάλληλη παρέμβαση και η συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και ειδικών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ξεκλειδώσουν τις δυνατότητές τους και να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους.

Ο ρόλος των γονέων στην υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι καθοριστικός, καθώς δύναται να συντελέσουν με την ενεργή συμπαράστασή τους και την αμέριστη διαθεσιμότητά τους, στην άμβλυση των δυσκολιών και να οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία, σε μια καλή αυτοεκτίμηση και εικόνα εαυτού, σε επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και σε μια λειτουργική ένταξη στην κοινωνική ζωή, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση κατέχει κεντρική θέση στην γνωστική ανάπτυξη, όπως αναφέρει στη θεωρία του, ο Vygotsky (1978).

Στερεότυπα των γονέων, προσδοκίες που απορρέουν από τυχόν δικά τους ελλείμματα ή από πλεονεκτήματα, είναι αναγκαίο να αποφευχθούν καθώς αποτελούν τροχοπέδη στην πλήρη κατανόηση των δυσκολιών του παιδιού τους. Για την ακρίβεια, οι αντιλήψεις των γονέων που απορρέουν από την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση που έχουν οι ίδιοι λάβει, τις εμπειρίες από την δική τους ακαδημαϊκή πορεία, επιτυχημένη ή αποτυχημένη, αλλά και τα πρότυπα της κοινωνικής ομάδας που οι ίδιοι εντάσσονται ή που θα ήθελαν να εντάσσονται, επηρεάζουν την ανατροφή και εκπαίδευση του παιδιού τους και καθορίζουν τη δόμηση του γονεϊκού ρόλου, και κατ' επέκταση, τη γονεϊκή εμπλοκή (Hoover-Dempsey και Sandler, 1995 και Hoover-Dempsey, κ. συν., 2005).

Η πλήρης ενημέρωση των γονέων μέσα από βιβλία και άρθρα για τις μαθησιακές δυσκολίες (National Center for Learning Disabilities, 2023), θα βοηθήσει στην κατανόηση της δυσκολίας του παιδιού τους και όσο πιο πλήρης είναι αυτή η ενημέρωση, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορεί να βοηθηθεί το παιδί (Learning Disabilities Association of America, 2023).

Όταν οι γονείς αποδέχονται το παιδί τους που έχει Μαθησιακές Δυσκολίες εστιάζουν στα θετικά σημεία και στην πρόοδο και δεν ασχολούνται με τις αποτυχίες. Σε αντίθετη περίπτωση, προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξη του παιδιού ή το υπερπροστατεύουν μειώνοντας υπερβολικά τις

απαιτήσεις τους και λέγοντας υπερβολικά θετικά σχόλια (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σελ 22).

Στρατηγικές γονεϊκής υποστήριξης

Η υποστήριξη των γονέων αναφέρεται σε τομείς, όπως τον ακαδημαϊκό τομέα, τον συναισθηματικό τομέα και στη καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας με στόχο την ολόπλευρη πνευματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Μέθοδοι για την ενίσχυση της μάθησης:

Οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας βοηθώντας το να αναπτύξει στρατηγικές μελέτης, όπως οργάνωση του χρόνου, γενικότερες τεχνικές οργάνωσης, όπως τη χρήση ημερολογίου και λίστες εργασιών. Δημιουργία ρουτίνας, ενθάρρυνση για την ανάληψη της ευθύνης στη μάθηση και αυτονομία στη μελέτη. Η μάθηση συνιστά, μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας (Greeno, Collins, & Resnick, 1996) και αυτός πρέπει να είναι ο τελικός σκοπός, σε ότι αφορά την κατάκτηση της.

Φροντίδα για ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι, δημιουργία ενός ήσυχου χώρου με ελάχιστους περισπασμούς για να ολοκληρώσει τις εργασίες του. Κατανόηση και ενθάρρυνση της προσπάθειάς του (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την κριτική σκέψη, όπως ενδυνάμωση της εργαζόμενης και μακρόχρονης μνήμης, η οργάνωση και η επεξεργασία των πληροφοριών και η σύνδεση τους με προηγούμενη γνώση, αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες μαζί με τις ικανότητες που αφορούν την αντίληψη και την παρατηρητικότητα, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005).

Να παρέχουν εσωτερικά κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την εσωτερική ικανοποίηση και χαρά που προκαλεί η μαθησιακή διαδικασία, παροτρύνουν και οδηγούν στην αυτόνομη και ποιοτική μάθηση. Η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή, δηλαδή η αντίληψη που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του σε σχέση με τις μαθησιακές του επιδόσεις, αποτελεί παράγοντα για τη μαθησιακή επιτυχία. Εκείνοι που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (που ίσως να μην αποτελεί ρεαλιστική αντίληψη), δεσμεύονται στην ανάληψη δύσκολων γνωστικών έργων και δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια, όταν συναντήσουν δυσκολίες, χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και, ως αποτέλεσμα, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο (Bandura, 1993. Pintrich & DeGroot, 1990). Το αντίθετο συμβαίνει με τους μαθητές που διαθέτουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Να εμπνέουν τα παιδιά τους σχετικά με την αξία της μάθησης. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και αξίας της μάθησης συσχετίζονται στενά με τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιλογές σπουδών και σταδιοδρομίας των μαθητών (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

Τα λάθη είναι αποδεκτά. Αποτελούν ευκαιρίες για μάθηση, τα αποδεχόμαστε, τα αγκαλιάζουμε ως συμβούλους και θεραπευτές.

Να ενθαρρύνουν την ένταξη και τη συνεργασία όχι μόνο με την ομάδα των συμμαθητών, αλλά και με ενήλικες. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ενήλικες ή με πιο έμπειρα άτομα τείνουν να είναι πιο

αποτελεσματικές, γιατί οι μαθητές συνήθως δεν γνωρίζουν πώς να αξιολογούν διαφορετικές απόψεις και χρειάζονται καθοδήγηση για να μάθουν να επιχειρηματολογούν (Webb & Palincsar, 1996).

Διαθεσιμότητα σε κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και υλικό. Παροχή εκπαιδευτικών βοηθημάτων και βιβλίων, ενθάρρυνση σχετικά με τη μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, με στόχο την ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Πρόσβαση σε διαδικτυακές πηγές- απαραίτητος ο γονικός έλεγχος και η οριοθετημένη χρήση της οθόνης γενικότερα.

Συναισθηματική υποστήριξη των γονέων

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βιώσουν μια σειρά από συναισθήματα, όπως θλίψη, άγχος, θυμό και χαμηλή αυτοεκτίμηση (National Center for Learning Disabilities, 2023). Η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης από τους γονείς είναι καίρια για την αντιμετώπιση αυτών των συναισθημάτων και την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας του παιδιού (Understood, 2023).

Ενθάρρυνση για τη διαχειριστεί του άγχους του: Διδάξτε τεχνικές χαλάρωσης, όπως οι διαφραγματικές αναπνοές, για να διαχειριστεί το άγχος και να βελτιώσει την αυτορρύθμισή του (Understood, 2023). Η βοήθεια από κάποιον επαγγελματία ψυχικής υγείας είναι σημαντική, όταν οι προσπάθειες των γονέων δεν αποδίδουν

Η δημιουργία ενός ασφαλούς και ειλικρινούς οικογενειακού περιβάλλοντος, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, μέσα από την αναγνώριση των προσπαθειών τους, είναι απαραίτητα.

Η ενθάρρυνση για μια επιτυχημένη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο, καθώς κάθε μετάβαση απαιτεί χρόνο προσαρμογής, όχι μόνο για το παιδί, αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους.

Η καλλιέργεια ψυχικής ανθεκτικότητας: Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου παρά τον κίνδυνο που ενδεχομένως διατρέχει. Είναι μια έννοια πολυδιάστατη που περιγράφει την ικανότητα των ανθρώπων να επανακτούν τον έλεγχο των καταστάσεων μετά από κάποια κρίση ή από απροσδόκητες ανατροπές (Seligman, 1991). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία την αλλαγή, την ήττα, τη ματαίωση Wagnild & Young (1993). Είναι σημαντική δεξιότητα που ωφέλιμο είναι να κατακτάται από την παιδική ηλικία, με στόχο την υγιή ενηλικίωση.

Κατανόηση και αποδοχή: Ακούστε ενεργά το παιδί σας και αφήστε το να εκφράσει τα συναισθήματά του χωρίς κριτική. Βεβαιωθείτε ότι νιώθει ότι το κατανοείτε και το αποδέχεστε όπως είναι (National Center for Learning Disabilities, 2023). Ένα σύστημα θετικών επιβραβεύσεων-κατάλληλων ενισχυτών και η αποφυγή των συγκρίσεων δρα ωφέλιμα στη μείωση των συναισθημάτων μειονεξίας και θλίψης που μπορεί να βιώνουν.

Ενθαρρύνετε την επικοινωνία: Δημιουργήστε ένα ασφαλές περιβάλλον όπου το παιδί σας μπορεί να μιλήσει ανοιχτά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τα συναισθήματά του (Learning Disabilities Association of America, 2023).

Εστίαση στις δυνάμεις και στις ικανότητες του παιδιού: Έπαινος για τα επιτεύγματα του παιδιού ανεξαρτήτου αποτελέσματος. Ενθάρρυνση στο να αναγνωρίσει τις δυνατότητές του. Ενίσχυση των ταλέντων και των ενδιαφερόντων του (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Ενίσχυση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου: Αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές

λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους (Schunk & Zimmerman, 1994).

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων μέσα από καλές κοινωνικές δεξιότητες. Υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους και ένταξη σε ομάδες ή δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν (National Center for Learning Disabilities, 2023). Έπαινος όταν συνεργάζεται με άλλα παιδιά ή όταν συμπεριφέρεται με ευγένεια (McIntyre et al., 2006).

Ζητάω βοήθεια: Εάν ανησυχείτε για την ψυχική υγεία του παιδιού σας, μη διστάσετε να ζητήσετε βοήθεια από ψυχολόγο ή παιδοψυχίατρο (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Συνεργασία σχολείου –οικογένειας.

Όταν οι εμπλεκόμενοι φορείς, σχολείο και οικογένεια, αναγνωρίσουν τη «συμπληρωματική τους εμπειρία» και είναι έτοιμοι να τη μοιραστούν, το αποτέλεσμα θα είναι ένα σχολείο πλουσιότερο σε εμπειρία, καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική και πιο αποτελεσματικό στις πιέσεις για αλλαγή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Cohey 1988, σ. 190 στο Τσιμπιδάκη, 2013). Στόχος της καλής συνεργασίας αυτών των σημαντικότερων πλαισίων του κοινωνικού συνόλου, είναι η ολιστική υποστήριξη των παιδιών και η ολόπλευρη ανάπτυξη του.

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών επιδρά θετικά:

- ✓ Στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών,
- ✓ Στην άμβλυνση των συμπεριφορικών δυσκολιών
- ✓ Στη διαχείριση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα στη διαχείριση του θυμού
- ✓ Στην αύξηση των κινήτρων για τη συμμετοχή στη σχολική ζωή
- ✓ Στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων
- ✓ Στη βελτίωση της σχέσης γονιού-μαθητή
- ✓ Στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή
- ✓ Στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Πέρα από τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν και κοινωνικές προκλήσεις (Kavale & Forness, 2000). Η δυσκολία στην επικοινωνία, η αδυναμία ακολουθίας κανόνων ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να δυσχεράνουν την ένταξή τους σε ομάδες και την ανάπτυξη υγιών σχέσεων με συνομηλίκους (Galloway & Smith, 2006).

Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν

- *Ενθαρρύνετε την κοινωνική αλληλεπίδραση.*

Δημιουργείστε τις κατάλληλες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και επικοινωνία με άλλα παιδιά, μέσα από ομαδικές εξωσχολικές δραστηριότητες, ομαδικό παιχνίδι με συνομηλίκους, εντός και εκτός σπιτιού (Asher & Rose, 2008). Επιλέξτε ομαδικές δραστηριότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων του παιδιού, ενθαρρύνετε την ολοκλήρωση κύκλων. Οι δραστηριότητες μπορεί να είναι αθλητικών ενδιαφερόντων, ομάδες τέχνης ή και εθελοντισμού.

➤ *Διδάξτε κοινωνικές δεξιότητες*

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο και για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τους γονείς παίζουν καίριο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Meadan & Halle, 2004).

- Βοηθήστε το παιδί σας να μάθει πώς να ξεκινά και να διατηρεί μια συζήτηση, να κάνει ερωτήσεις, να ακούει ενεργά, να μοιράζεται σκέψεις και συναισθήματα.
- Να σέβεται τους άλλους, να δίνει προσοχή σε ό,τι λένε οι άλλοι, να περιμένει τη σειρά του, να μην διακόπτει.
- Να επιλύει συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο, να εκφράζει τα παράπονά και τις διαφορετικές απόψεις του με ήρεμο τρόπο, να σέβεται την άποψη του άλλου, να βρίσκει λύσεις που να είναι αποδεκτές από όλους.
- Να μοιράζεται και να συνεργάζεται με άλλα παιδιά, να δίνει και να παίρνει, να συμβάλλει στην ομαδική εργασία, να υποστηρίζει τα άλλα παιδιά.
- Να ανταποκρίνεται σε όρια, να ακολουθεί κανόνες και ομαδικές οδηγίες, να κατανοεί τους κανόνες και εάν δεν έχει κατανοήσει να ζητάει ευγενικά επεξηγήσεις, να σέβεται τις οδηγίες, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά λειτουργικά με τους άλλους.
- Να εκφράζει τα συναισθήματά του με υγιή τρόπο, να ονομάζει τα συναισθήματά του, να τα επικοινωνεί, να τα διαχειρίζεται με κατάλληλο τρόπο.

Τεχνικές που διευκολύνουν την εγκαθίδρυση καλών κοινωνικών δεξιοτήτων:

- *Χρησιμοποιήστε παιχνίδια ρόλων:* Δημιουργήστε σενάρια κοινωνικών καταστάσεων, εξασκηθείτε με το παιδί σας σε διάφορους τρόπους αντίδρασης.
- *Διαβάστε βιβλία και ιστορίες:* Συζητήστε με το παιδί σας για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στα βιβλία, δώστε του παραδείγματα σωστής συμπεριφοράς.
- *Ενθαρρύνετε την αυτονομία:* Δώστε στο παιδί σας ευκαιρίες να πάρει πρωτοβουλίες, να λύσει προβλήματα μόνο του.
- *Δώστε καλή υπόδειξη:* Γίνετε εσείς το καλό πρότυπο για το παιδί σας όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες.
- *Ενθαρρύνετε τη θετική αλληλεπίδραση:* Επαινέστε το παιδί σας όταν συνεργάζεται με άλλα παιδιά ή όταν συμπεριφέρεται με ευγένεια (McIntyre et al., 2006)
- *Ενημερωθείτε:* Διαβάστε βιβλία και άρθρα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά (Wiener, 2004), αναζητείστε βοήθεια από ειδικούς επαγγελματίες (παιδοψυχολόγο, παιδοψυχίατρο κ.α.) (Estell et al., 2009). Όσο περισσότερο κατανοείτε τη δυσκολία του παιδιού σας, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορείτε να το βοηθήσετε (Learning Disabilities Association of America, 2023).
- *Επικοινωνία με το σχολείο:* Συζητήστε με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας για τυχόν κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολείο (Vaughn et al., 1993), ζητήστε τη συνεργασία τους για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του (Idecide Project, 2014).

Τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία

Δημιουργία ομάδας υποστήριξης: Συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών μέσα από τακτικές συναντήσεις, συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών και συντονισμός ενεργειών.

Διατηρείστε συχνή επικοινωνία

Γονείς-εκπαιδευτικοί: Ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού, συζήτηση τυχόν προβλημάτων, ανταλλαγή απόψεων.

Ειδικοί-γονείς-εκπαιδευτικοί: Παροχή καθοδήγησης, ενημέρωση για νέες μεθόδους, τρόποι παρέμβασης και υποστήριξης.

Μέσα από την κατάλληλη, λειτουργική συνεργασία, η επικοινωνία ενθαρρύνεται και βελτιώνεται, επιτυγχάνεται η σωστή, κοινή και καίρια κατανόηση των αναγκών του παιδιού, δίνεται η ευκαιρία για τον καλύτερο και κατάλληλο συντονισμό εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων σε εξατομικευμένη βάση. Η υποστήριξη του παιδιού γίνεται πιο αποτελεσματική, μειώνεται το γονεϊκό άγχος και η ανασφάλεια. Δίνεται η ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, διαχείριση και επίλυση τυχόν διαφωνιών και συγκρούσεων με γνώμονα πάντα το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε ομάδες και οργανισμούς τη στιγμή που τα μέλη τους βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεξάρτησης και οι απόψεις δε συγκλίνουν πάντα (Τριαντάρη, 2018). Ωστόσο η σύγκρουση εμπεριέχει και ένα δημιουργικό χαρακτήρα, καθώς μέσα από τη διαφωνία και την αντιπαράθεση, όπως υποστηρίζεται θεωρητικά αλλά και όπως όλοι γνωρίζουμε από την κοινωνική μας εμπειρία, μπορούμε να οδηγηθούμε και σε μια νέα κοινωνική, προσωπική, διαπροσωπική ή σχολική κατάσταση, περισσότερο ικανοποιητική από αυτή που προηγήθηκε (Shantz & Hartup, 1992)

Φροντίδα εαυτού

Είναι σημαντικό οι γονείς να φροντίζουν και τον εαυτό τους για να μπορέσουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους (National Center for Learning Disabilities, 2023).

Ο χρόνος για χαλάρωση και αναζήτηση στήριξης από άλλους γονείς ή ομάδες υποστήριξης (National Center for Learning Disabilities, 2023), η αναζήτηση επαγγελματικής υποστήριξης, όπως από οικογενειακό θεραπευτή, για να αντιμετωπιστεί το άγχος και να βελτιωθεί η ψυχική και συναισθηματική ευεξία (American Psychological Association, 2023), αποτελούν καλές γονεϊκές πρακτικές.

Η φροντίδα του εαυτού βελτιώνει την αυτοεικόνα, προσθέτει χαρά, αμβλύνει ή και επιλύει τους φόβους, τα άγχη και τα αρνητικά συναισθήματα, οδηγεί σε καλύτερη ποιότητα ζωής και ευεξίας, επηρεάζει άμεσα και θετικά το παιδί (National Center for Learning Disabilities, 2023). Επιπρόσθετα, το παιδί λαμβάνει το μήνυμα ότι η φροντίδα του εαυτού, αποτελεί ένα σημαντικό προστατευτικό παράγοντα.

Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή

Τα εμπόδια που συνήθως εμφανίζονται και αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι η έλλειψη χρόνου, οι ελλιπείς γνώσεις τους και οι αρνητικές στάσεις είτε από την πλευρά των γονέων είτε από την πλευρά των παιδιών (Roussell, & Granviiiie, 2005). Η τακτική επαφή και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι ακόμα πιο απαραίτητη σε περιπτώσεις που η οικογένεια είναι διαφορετική της τυπικής (όπως μονογονεϊκή, παλιννοστούσα, ξένης εθνικότητας κ.α), ή φορέας διαφορετικών αντιλήψεων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς, προς αποφυγή εσωτερικών συγκρούσεων στον ψυχισμό του μαθητή (Καστανίδου, 2004).

Συμπεράσματα

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι κατώτερα. Απλά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο. Με την έγκαιρη διάγνωση, την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, τα παιδιά αυτά μπορούν να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που

αντιμετωπίζουν, να επιτύχουν τους στόχους τους και να ονειρεύονται το μέλλον με αισιοδοξία.

Παιδιά που οι γονείς τους διατηρούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία, είναι συνοδοιπόροι στην ακαδημαϊκή τους πορεία, επιπλέον διατηρούν καλή συνεργασία με το σχολείο τους, έχουν θετικότερη στάση στον τομέα της μάθησης και υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους σε ότι αφορά τη μαθησιακή τους απόδοση.

Επιπρόσθετα, η καλή συνεργασία σχολείου-γονέων δημιουργεί ένα ασφαλές δίκτυο που περιβάλλει το παιδί, το οργανώνει και το προσανατολίζει σε ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους. Διευκολύνει την εγκαθίδρυση κανόνων καθώς ενθαρρύνει την ανταλλαγή ξεκάθαρων πληροφοριών, που αφορούν είτε την προσωπικότητα του παιδιού, είτε την απαίτηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παρούσα συγγραφική εργασία καταδεικνύει την καθοριστική σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στην παροχή συναισθηματικής στήριξης, στην ακαδημαϊκή βοήθεια και στη συνεργασία με το σχολείο. Αν και υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν, οι γονείς έχουν στη διάθεσή τους διάφορους πόρους και στρατηγικές για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους.

Η υγιής υποστηρικτική σχέση ανάμεσα στους γονείς δρα υποστηρικτικά στη μείωση της ανασφάλειας της ματαίωσης και του γονεϊκού στρες. Η υποστήριξη από τους συντρόφους (Kazak & Marvin, 1984) και η ποιότητα του γάμου αποτελεί ένας από τους πιο ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες κατά του στρες και της ψυχικής καταπόνησης (Abbott & Meredith, 1986). Σημαντική κρίνεται η υποστήριξη των γονέων μέσα από ψυχοθεραπευτικά προγράμματα από ειδικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ώστε η σχέση τους να διατηρήσει και να προάγει τη συνοχή και τη σταθερότητα του οικογενειακού συστήματος.

Προτάσεις για μελλοντική μελέτη

Μια μελλοντική μελέτη θα ήταν ωφέλιμο να εστιάσει στα εμπόδια που υπάρχουν στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να διερευνηθούν και να προταθούν κατάλληλες συνθήκες και βέλτιστες πρακτικές, σχετικά με την άμβλυνση και την εξάλειψη των εμποδίων. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης γονέων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην υποστήριξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως επίσης και η διερεύνηση της επίδρασης της γονεϊκής στάσης και των πεποιθήσεων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους θα συμβάλλει στην άμβλυνση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών-μαθητών/τριών και θα βελτιώσει τη διάθεση για συνεργασία των δύο αυτών ομάδων. Επιπρόσθετα, μία μελλοντική εργασία θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη προγραμμάτων στήριξης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών με ποικιλομορφία (μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες με παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, παλινοστούτων). Ο σχεδιασμός περισσότερων οργανώσεων, υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης, όπως και ιατροπαιδαγωγικών κέντρων, θα προωθούσε την έγκαιρη διάγνωση και θα παρείχε την κατάλληλη υποστήριξη σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δανιλόπουλος, Δ. (2003). *Στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών από το σύλλογο γονέων, κηδεμόνων και φίλων ΑΜΕΑ «Το εργαστήρι», Βόλος.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, 77-95.
- Κολλιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τ. β' Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Αθήνα.
- Κυριακίδης, Π.Α. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαδιανός, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες Και οι Γονείς Τους*. (Μετάφραση Δίπλας Γιώργος). Εκδόσεις Γλάρος.
- Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό*. Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων κι Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας. Τρίκαλα: Έλλα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007) (Επιμ.). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2008). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 8, 158-170.
- Τριαντάρη, Σ. (2018). *Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση, Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και πολιτική της Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλης.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Abbott, D. A. & Meredith, W. H. (1986). Strengths of parents with retarded children. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 35(3), 371-375.
- American Occupational Therapy Association. (2023, February 22). *What is occupational therapy?* <https://www.aota.org/>
- American Psychological Association. (2023, January 10). *Anxiety Disorders*. <https://www.apa.org/topics/anxiety>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2023, May 10). *Speech-Language Pathologists (SLPs)*. <https://www.asha.org/>
- Asher, M., & Rose, A. J. (2008). *Friendship in childhood: Developmental perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multi-faceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Dunst, C. J, Trivette, C. M., Hamby, D., & Pollock, B. (1990). Family systems correlates of the behavior of young children with handicaps. *Journal of EARLY Intervention*, 14, 204- 218.
- Estell, D. J., Jones, M., Pearl, K. A., & Van Acker, R. (2009). Social emotional learning in a response-to-intervention framework. *Psychology in the Schools*, 46(8), 793-807.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). *Instructional design and assessment for struggling learners*. New York: Routledge.
- Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities. *Child Development*, 68(5), 897-907. <https://doi.org/10.2307/1132040>
- Galloway, J. M., & Smith, L. (2006). Social and emotional development of students with learning disabilities. In S. B. Neubert (Ed.), *Handbook of special education* (pp. 241-262). Guilford Press.
- Georgiou, S.N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 473-482 <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9029-8>
- Green, T. D. (2020). *Early warning signs of learning disabilities: A guide for parents and teachers*. Routledge.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.
- Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed

- Heward, W. (2011). (Μετάφραση Λυμπεροπούλου, Χ.). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τόπος
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310- 331.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Γιατί οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους; *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K.E. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Idecide Project. (2014). *Social Skills Deficits*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1593627>
- Kazak, A.E., & Marvin, R.S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 33(1), 67-77.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.
- Learning Disabilities Association of America. (2023, March 21). *What is a learning disability?* <https://ldaamerica.org/>
- Lerner, J. W., & Johnsen, S. K. (2008). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- McIntyre, L. C., Blacher, J., & Baker, J. N. (2006). Social skills intervention for students with learning disabilities: A review of the research. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 262-277.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Understanding the social difficulties of people with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(5), 483-493.
- National Center for Learning Disabilities. (2023). *Learning disabilities: A guide for parents*. Retrieved from <https://www.nclld.org/>.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.
- Russell, K. & Grannville, S. (2005). *Parents views on improving parental involvement in children's education*. Edinburg: Scottish Executive
- Schiemberg, L. (1985). *Human Development*. New York: Macmillan.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. (1994). Self regulation of learning and performance: *Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shantz, C. U & Hartup, W. W. (Eds). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Seligman, M. P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). *Dyslexia* (2nd ed.). New York: Yale University Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Επίδραση των πρακτικών γονικής μέριμνας στα επιτεύγματα των εφήβων: Αυθεντικός γονεϊκός ρόλος, συμμετοχή στο σχολείο και ενθάρρυνση για επιτυχία. *Child Development*, 63 (5), 1266–1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>
- Understood: Helping Your Child With Learning Disabilities Manage Their Emotions: <https://www.understood.org/>
- Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, R., & Walker, L. (1993). Cognitive rehabilitation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 80-93.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Macmillan.
- Wiener, J. L. (2004). Promoting social competence in youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 142-151.

Τρόποι αντιμετώπισης κακοποιητικών περιστατικών μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση των επαγγελματιών υγείας και των εκπαιδευτικών

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης¹ και Χατζηδρόσου Δέσποινα²

¹Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός, Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Τμήμα Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α, Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

²Κοινωνική λειτουργός – εκπαιδύτρια Ενηλίκων Μ.Εδ-Επιστημονική συνεργάτης του Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

nectsarou@yahoo.gr deppy.h@hotmail.com

Περίληψη

Το Ε.Ε.Π., το Ε.Β.Π. και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ειδική και Γενική Εκπαίδευση, καθώς και στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για την υποστήριξη μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους, αποτελούν βασικό κομμάτι συμβολής και αντιμετώπισης περιστατικών κακοποίησης. Ειδικότερα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που φοιτούν στα γενικά και στα ειδικά δημόσια σχολεία, χρειάζονται διαφορετικές, ποικίλες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Η διεπιστημονική και συστηματική συνεργασία των παραπάνω ειδικοτήτων, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλει στην ολιστική εκτίμηση και υποστήριξη των συνθηκών που επηρεάζουν τους μαθητές. Εξάλλου, ένας σημαντικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο είναι να προνοεί και να υποστηρίζει την ευημερία του μαθητικού πληθυσμού. Η ολοένα και περισσότερο αυξανόμενη βίωση της κακοποίησης-παραμέλησης παιδιών (ΚαΠα-Π) και ο εντοπισμός τέτοιων περιστατικών μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ) παρατηρούν συμπεριφορές και παράγοντες επικινδυνότητας, συνεργάζονται, και παρεμβαίνουν κατάλληλα είτε σε επίπεδο πρόληψης, είτε σε προαγωγής υγείας, καθώς και σε επίπεδο υποστήριξης. Συνεπώς, η ενημέρωση και συνεργασία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε ζητήματα ΚαΠα-Π μπορεί να βοηθήσει στον έγκαιρο εντοπισμό και άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν οι επαγγελματικοί ρόλοι όλων των μερών στην πρόληψη, ανίχνευση, αναγνώριση, διαχείριση και αντιμετώπιση κακοποιητικών περιστατικών παιδιών και εφήβων.

Λέξεις κλειδιά: κακοποίηση, παραμέληση, διεπιστημονικότητα

Εισαγωγή

Η κακοποίηση ανηλίκων αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις. Περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής, ψυχολογικής, σεξουαλικής βίας και παραμέλησης οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την προσωρινή, μόνιμη ή δυνητική βλάβη της υγείας των ανηλίκων. Οι επιπτώσεις μπορεί εν μέρει να καταστούν διαχειρίσιμες και ιάσιμες ή να είναι δια βίου επιζήμιες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους υπόσταση, όπως και στην αυτοεκτίμησή τους (Zeanah & Humphreys, 2018 ; Brown & Rabbitt, 2019).

Η πρόληψη και η προστασία των παιδιών και εφήβων από την κακοποίηση – παραμέληση παιδιών (ΚαΠα-Π) αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα που αφορά κατά κύριο λόγο τους επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και στα συστήματα δικαιοσύνης και σε φορείς που συνδέονται με την παιδική προστασία. Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας αντιμετώπισης του προβλήματος συνιστά καθήκον όλων των επιστημόνων, πολύ περισσότερο όσων εργάζονται με ανηλίκους να αναγνωρίζουν παράγοντες επικινδυνότητας ΚαΠα-Π., καθώς και να προβαίνουν σε παρεμβάσεις (Kemoli & Mavindu, 2014; Nathanson et al., 2016).

Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό - Ε.Ε.Π., το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό - Ε.Β.Π. και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ειδική και Γενική Εκπαίδευση, καθώς και στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης- ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για την πλαισίωση μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριων και των οικογενειών τους, μέσα από τη διεπιστημονική τους εργασία, αποτελούν βασικό κομμάτι συμβολής και αντιμετώπισης περιστατικών ΚαΠα-Π. Η διεπιστημονικότητα βοηθά στην σφαιρική μελέτη και αντιμετώπιση του παρόντος σύνθετου προβλήματος μέσα από τις συνδυασμένες γνώσεις και ενέργειες των επιστημόνων των διάφορων ιατρικών και ανθρωπιστικών κλάδων (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Το παρόν άρθρο αρχικά θα εστιάσει στα εκπαιδευτικά πλαίσια και στη διασύνδεσή τους με απαραίτητους φορείς συνεργασίας για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών ΚαΠα-Π.. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών λειτουργών και των επαγγελματιών υγείας και θα αναφερθούν προσεγγίσεις τους αναφορικά με το θέμα. Τέλος, θα παρουσιαστούν σημαντικά σημεία που σχετίζονται με καλές διεπιστημονικές πρακτικές διαχείρισης και αντιμετώπισης περιστατικών.

Εκπαιδευτικά πλαίσια και συνεργασία – διασύνδεση φορέων

Τα εκπαιδευτικά πλαίσια αποτελούνται από ομάδες επαγγελματιών που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης, μέσω διεπιστημονικού σχεδιασμού, για τη βελτίωση της αποτελεσματικής πλαισίωσης όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κουτούζης, 2008; Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Αρχικά, το σχολείο ως θεσμός, λειτουργεί σαν ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε μια συνεχή αμφίδρομη αλληλεπίδραση με το εσωτερικό, αλλά και το εξωτερικό σύστημα. Επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες που αποσκοπούν στην ικανοποίηση και κάλυψη των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών των νέων ατόμων (Ζαβλανός, 2003; Σαϊτής, 2008), καθώς και στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, συχνά, καλείται να αντιμετωπίζει καταστάσεις κρίσεων που αφορούν παιδιά/εφήβους, όπως περιστατικά ΚαΠα-Π. (Walsh et al., 2005).

Οι σχολικές κοινότητες απαρτίζονται από σχολικές μονάδες Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Τα Ειδικά Σχολεία απαρτίζονται από σταθερή διεπιστημονική ομάδα, ενώ τα Γενικά Σχολεία εξυπηρετούνται μερικώς μέσω του θεσμού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης- Ε.Δ.Υ. (Ν.4823/2021), οι οποίες αποτελούνται από έναν/μία κοινωνικό/ή λειτουργό κι έναν/μία ψυχολόγο, και εξυπηρετούν πέντε σχολεία. Παρά τις ελλείψεις και τις προκλήσεις, το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προστασία των παιδιών, είτε παρέχοντας κατάλληλη συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε προχωρώντας σε παρεμβάσεις, σε συνεργασίες ή παραπομπές σε φορείς, όπως είναι τα Ελληνικά Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών – ΕΚΕΨΥΕ, κοινωνικές υπηρεσίες Δήμων και η Εισαγγελία Ανηλίκων. Συνεπώς το σχολείο αποτελεί τον πρώτο βασικό φορέα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από μικρή ηλικία, καθώς και του εντοπισμού περιπτώσεων ΚαΠα-Π.

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ως υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (ά. 11, Ν.4823/2021), έχουν ως σκοπό τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση και την κοινωνική ευημερία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών. Αξιολογούν μαθητές/τριες, διεπιστημονικά, ως προς τις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, και εισηγούνται εξατομικευμένα προγράμματα προς εφαρμογή, καθώς και το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης προκειμένου για την υποστήριξη των μαθητών/τριων (Ν.3699/2008; Ν. 4547/2018; Ν. 4823/2021). Σε διαπίστωση ΚαΠα-Π η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ μπορεί να προβεί σε εισαγγελική αναφορά.

Στις καταγγελίες που αφορούν τα εκπαιδευτικά πλαίσια, οι αλλαγές που επέφερε ο νέος νόμος 5090/2024 και πιο συγκεκριμένα το άρθρο 130, το οποίο τροποποιεί το άρθρο 23 του νόμου 3500/2006, είναι πολύ σημαντικές. Αναφέρεται ρητά η υποχρέωση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης που διαπιστώνουν ΚαΠα-Π να ενημερώνουν άμεσα τις αρμόδιες αρχές και σε αντιδιαστολή με τον προηγούμενο νόμο, η συνεργασία του διευθυντή είναι θεμιτή, ωστόσο όχι απαραίτητη. Επιπλέον, μέσω του οικείου νέου νόμου υλοποιείται πλέον το ακαταδίωκτο των επαγγελματιών.



Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η ενθάρρυνση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους (Παπάς, 1995; Κοσσυβάκη, 1997). Μελετώντας το ρόλο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως αυτός επιφορτίζεται από πολλές προσδοκίες και απαιτήσεις των μελών της Κοινωνίας, οι οποίες πολλές φορές είναι παραπάνω των δυνατοτήτων τους. Έχουν έναν σημαντικό και πολυσύνθετο ρόλο κατά τον οποίο πρέπει να αναλύουν και να σχεδιάζουν διαφοροποιημένα πάνω στο οριζόμενο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη και να προάγουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών (Καρράς 2017; Παπαναούμ, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την εμπειρία τους και την καθημερινή επαφή με τα παιδιά, πολλές φορές ανιχνεύουν αλλαγές στην εμφάνιση, τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών τους, οι οποίες μπορεί να είναι προειδοποιητικά σημάδια ΚαΠα-Π. Έπειτα από την ανίχνευση, συχνά, προχωρούν σε παρεμβάσεις ή και δρουν υποστηρικτικά, μέσα από την καλή σχέση που έχουν δημιουργήσει με τους/τις μαθητές/τριες (Ντούσκας, 2005). Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Παρά ταύτα, σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους προβαίνουν περισσότερο σε αναφορά συγκεκριμένων μορφών κακοποίησης έναντι άλλων μορφών. Είτε λόγω δυσκολίας αναγνώρισης, είτε λόγω φόβου. Είναι πιο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά σωματικής κακοποίησης παρά συναισθηματικής κακοποίησης ή παραμέλησης (Σιαφαρίκα & Χολέβα, 2019). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενισχύονται και να συνεργάζονται διεπιστημονικά με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ειδικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, οι οποίοι από το επιστημονικό τους πεδίο είναι οι πλέον αρμόδιοι να διαχειριστούν αντίστοιχα περιστατικά. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συμβουλευτική υποστήριξη/ εποπτεία από τις παραπάνω ειδικότητες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα (συναισθηματική υπερδιέγερση) και την συμπεριφορά τους (επιθετικότητα) και παράλληλα να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα (Κολλινιάτη & άλλοι, 2021).

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση εστιάζει στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών. Η παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και ανάπτυξης παρεμβάσεων γίνεται μέσω των τριών μεθόδων της κοινωνικής εργασίας, δηλαδή με παρεμβάσεις εστιασμένες στο άτομο, στην ομάδα, στην κοινότητα (Κατσαμά, 2014).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν το κωνάριο μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και των άλλων φορέων και υπηρεσιών που ασχολούνται με τα παιδιά, το περιβάλλον και τις ανάγκες τους. Στο πλαίσιο της εργασίας τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί, ενημερώνουν, αντλούν πληροφορίες, καταρτούν κοινωνικό ιστορικό, επικοινωνούν και συνεργάζονται με τις άλλες ειδικότητες και τους φορείς, ενώ συχνά συμβάλλουν σημαντικά στο συντονισμό των ενεργειών για την επίτευξη του διεπιστημονικού συ-σχεδιασμού των αναγκαίων παρεμβάσεων υποστήριξης των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους (Παναγιωτόπουλος, 2016).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί αξιολογώντας τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών, εισηγούνται ή/και προβαίνουν, σε παρεμβάσεις. Αυτές μπορεί να προάγουν την πρόληψη ζητημάτων ή την υποστήριξη στη διαχείριση αυτών. Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος της εργασίας τους αφορά τη συμβουλευτική των γονέων προκειμένου για τη βελτίωση των γονεϊκών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, προβαίνουν στην καθοδήγηση των γονέων που αντιμετωπίζουν ψυχοπιεστικές καταστάσεις, παραπέμποντας στις αντίστοιχες υπηρεσίες και φορείς παροχής βοήθειας.

Οι εν λόγω παρεμβάσεις υλοποιούνται είτε αποκλειστικά από τους/τις κοινωνικούς/ές λειτουργούς, είτε σε συνεργασία με άλλες ΕΕΠ ειδικότητες, στηρίζοντας συστηματικά, σε ατομική και ομαδική βάση, τους/τις μαθητές/τριες, που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή άλλου είδους προβλήματα (Καλλινικάκη, 2014).

Αναφορικά με την ΚαΠα-Π, οι κοινωνικοί λειτουργοί εντοπίζουν τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο. Μάλιστα, είναι η μόνη ειδικότητα που δύναται να πραγματοποιήσει προγραμματισμένες επισκέψεις κατ' οίκον, στις οικογένειες των μαθητών/τριων, όταν κρίνεται αναγκαίο, προκειμένου για τη συλλογή επιπλέον στοιχείων από το περιβάλλον διαβίωσης των οικογενειών. Στη συνέχεια υλοποιούν παρεμβάσεις, συνεργάζονται με άλλες ειδικότητες του σχολείου, καθώς και με υπηρεσίες και φορείς της κοινότητας. Ειδικότερα, σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ΚαΠα-Π, ενημερώνουν τις αρμόδιες αρχές παιδικής προστασίας (εισαγγελία ανηλίκων και συχνά ο Συνήγορος του Παιδιού) και οι Κοινωνικές Υπηρεσίες του Δήμου (Καλλινικάκη, 2014; Ν. 3699/2008; ΥΑ 17812/Γ6-ΦΕΚ 315/2014; ΥΑ 142628/ΓΔ4/α.3-ΦΕΚ 3032/τ.Β'/04-09 2017).

Ο ρόλος του Ψυχολόγου στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων περιλαμβάνει την ψυχολογική και ψυχο-εκπαιδευτική αξιολόγηση, παρεμβάσεις, τη διαλεκτική συμβουλευτική, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση ατόμων και ομάδων σε θέματα μάθησης και προσαρμογής, αλλά και την έρευνα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μας συστήματος (Τσαρουχάς, 2020). Οι ψυχολόγοι μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς και των ψυχικών διεργασιών των παιδιών, προσπαθούν να διερευνήσουν συναισθήματα, σκέψεις, στάσεις, συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις, προκειμένου για το σχεδιασμό και υλοποίηση κατάλληλων και στοχευμένων προγραμμάτων πρόληψης ή/και διαχείρισης, ανάλογα πάντα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριων. Συνεπώς, οι ψυχολόγοι βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτορρύθμισης συναισθήματος και συμπεριφοράς, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2004).

Αναφορικά με την ΚαΠα-Π, οι ψυχολόγοι στο σχολείο δύναται να έρχονται σε επαφή με το παιδί και την οικογένεια, να εκτιμούν τη φύση, την έκταση του προβλήματος και τον αντίκτυπο του ψυχοτραυματικού γεγονότος στον ψυχισμό του παιδιού, καθώς επίσης και τα περιθώρια βελτίωσης των συνθηκών του οικογενειακού περιβάλλοντος, σκιαγραφώντας, σε συνεργασία με τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους ατομικούς και συστημικούς παράγοντες που συνδέονται με τις γονεϊκές δεξιότητες και το κίνητρο όλων για αλλαγή (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού). Οι παρεμβάσεις μπορούν να γίνονται σε επίπεδο ατομικό και τάξης. Η υλοποίηση κάποιων παρεμβάσεων μπορεί να γίνονται αποκλειστικά από τους ψυχολόγους, λόγω χάρη οι εξατομικευμένες ψυχολογικές υποστηρίξεις πρώτου επιπέδου, είτε σε συνεργασία με

τη διεπιστημονική ομάδα για πολλαπλή και ταυτόχρονη υποστήριξη (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001). Ειδικότερα, σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ΚαΠα-Π, συνήθως συνεργάζεται με τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό ως προς την παροχή στοιχείων για τη συγγραφή της αναφοράς στις αρμόδιες αρχές.

Ο ρόλος του Λογοθεραπευτή στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των λογοθεραπευτών/τριων στην εκπαίδευση αφορά την αξιολόγηση και το σχεδιασμό των παρεμβάσεων των μαθητών/-τριων για προβλήματα επικοινωνίας, λόγου, ομιλίας (με ομιλία ή με εναλλακτικές μεθόδους), καθώς και δομών του προσώπου μέσω ενδοστοματικής και εξωστοματικής εξέτασης, ώστε να προβούν σε διαφορική διάγνωση των προβλημάτων λόγου και επικοινωνίας (π.χ. πρωτογενή ή δευτερογενή ζητήματα). Οι λογοθεραπευτές/τριες ασχολούνται με μεγάλο εύρος προβλημάτων επικοινωνίας, λόγου, ομιλίας και κατάποσης, εγγενών ή/και επίκτητων (Καμπανάρου, 2007).

Αναφορικά με τα προβλήματα στην επικοινωνία και το λόγο, αρχικά οι λογοθεραπευτές/τριες αξιολογούν τη δυνατότητα αξιοποίησης λεκτικών και μη λεκτικών εφαρμογών επικοινωνίας. Στη συνέχεια αναλύουν φωνολογία, πραγματολογία, ροή του λόγου, κ.α.. Επιπλέον, δύνανται να εκτιμήσουν τυχόν ύπαρξη ψυχοσυναισθηματικών προεκτάσεων και αλλαγών στην επικοινωνία και στη μαθησιακή επίδοση (Καμπανάρου, 2021).

Η στοματοπροσωπική εξέταση πραγματοποιείται για την αξιολόγηση των στοματοπροσωπικών δομών και της λειτουργικότητάς τους, ώστε να διαπιστωθεί ποια τα μέρη του μηχανισμού που βοηθούν στην κίνηση του στόματος και στην άρθρωση του λόγου αποκλίνουν και χρίζουν παρέμβασης (Καμπανάρου, 2021). Ανάλογα με τα ζητήματα που μπορεί να εντοπίσουν, συχνά παραπέμπουν σε ιατρικές ειδικότητες για την περαιτέρω διερεύνηση των δυσκολιών, καθώς και την υλοποίηση συμπληρωματικών παρεμβάσεων της λογοθεραπευτικής (π.χ. σε ωτορινολαρυγγολόγους, ορθοδοντικούς, νευρολόγους, κ.α.) (Καμπανάρου, 2007).

Ως προς την ΚαΠα-Π, οι λογοθεραπευτές/τριες στο σχολείο ή/στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., από το πρίσμα του επιστημονικού τους πεδίου, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στον εντοπισμό. Αρχικά, αναφορικά με την επικοινωνία και τη συμπεριφορά, σημειώνοντας σχετικές παρατηρήσεις. Όσον αφορά τα σωματικά τραύματα, καθώς στο πλαίσιο εργασίας της ειδικότητάς τους προβαίνουν σε στοματοπροσωπική εξέταση, πολλές φορές εντοπίζουν τραύματα στην κρανιοπροσωπική περιοχή που σχετίζονται με την υποδοχή σωματικής ή/και σεξουαλικής βίας. Ειδικότερα, οι λογοθεραπευτές/τριες, όπως και οι οδοντίατροι, μπορεί να εντοπίσουν μώλωπες, εκδορές, δυσκολία στην κινητικότητα των γνάθων, τραυματισμούς των χαλινών, των ούλων, κ.α. (Σταυριανός & άλλοι, 2010; Plante, 2012; Καμπανάρου, 2021). Σε τέτοιες περιπτώσεις, ενημερώνουν και συνεργάζονται διεπιστημονικά με το υπόλοιπο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδιαίτερα με τον/την κοινωνικό λειτουργό και τον/την ψυχολόγο.

Αναφορικά με όλα τα ζητήματα λόγου και επικοινωνίας, συνεργάζονται όπου είναι απαραίτητο με τις υπόλοιπες ειδικότητες της εκπαίδευσης, σχεδιάζουν και υλοποιούν, είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο, προγράμματα αποκατάστασης. Ειδικότερα σε προβλήματα λόγου με ψυχογενές υπόβαθρο, όπως είναι η βίωση ψυχοτραυματικών γεγονότων, η συνεργασία είναι επιβεβλημένη. Επιπλέον, συνεργάζονται και με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριων (υπ. αριθμ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007; ΦΕΚ Β 5614 – 13.12.2018).

Ο ρόλος του Εργοθεραπευτή στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των Εργοθεραπευτών/τριων στην εκπαίδευση αφορά την αξιολόγηση και την περιοδική παρακολούθηση αναπτυξιακών λειτουργικών και αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων με σκοπό τον προσδιορισμό των αναγκών και τον καθορισμό των στόχων ανάπτυξης ή /και αποκατάστασης αυτών μέσω δραστηριοτήτων (κινητικών, αντιληπτικών, κ.α.).

Οι εργοθεραπευτές/τριες, με τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων μέσω Έργου ενισχύουν την απόδοση των ωφελουμένων σε Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής (ΔΚΖ), παρέχοντάς τους μέσα, για την προσαρμογή στις αλλαγές ζωής και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής τους υγείας (World Federation of Occupational Therapy, 2012).

Ως προς την ΚαΠα-Π, αν και υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία, υπάρχει περιορισμένη έρευνα από την σκοπιά της εργοθεραπείας (Javaherian-Dysinger et al., 2016). Ωστόσο, στα πλαίσια της αξιολόγησης και παρακολούθησης μπορούν να εκτιμηθούν ελλείψεις και αλλαγές, ώστε να υπάρξει ενεργοποίηση για αναζήτηση ζητημάτων. Επίσης, υπάρχουν προσεγγίσεις αναφορικά με την παροχή υπηρεσιών εργοθεραπείας σε θύματα ενδοοικογενειακής βίας που σχετίζονται με την ενίσχυση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, συναισθηματικής και συμπεριφορικής αυτορρύθμισης αλλά και δεξιοτήτων διεκδίκησης με σκοπό τον έλεγχο της καθημερινής τους ζωής (McCullough & Wehe, 2020).

Αναφορικά με τα παραπάνω, συνεργάζονται με τους φροντιστές του μαθητή και τους παρέχουν συμβουλές, με σκοπό την ολιστική υποστήριξη και αποκατάσταση. Παράλληλα, συνεργάζονται στενά με τους φυσικοθεραπευτές και εισηγούνται στο διευθυντή του σχολείου τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις, καθώς και την προμήθεια βοηθημάτων για τη διευκόλυνση της ψυχοκινητικής δραστηριότητας και εκπαίδευσης των μαθητών/-τριων (υπ. αριθμ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007; ΦΕΚ Β 5614 – 13.12.2018).

Ο ρόλος του του Φυσικοθεραπευτή στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των φυσικοθεραπευτών/τριων στην εκπαίδευση αφορά την αξιολόγηση και περιοδική παρακολούθηση των κινητικών και λειτουργικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριων, με σκοπό να προσδιοριστούν οι ανάγκες αυτών και να καθοριστούν οι θεραπευτικοί στόχοι.

Οι φυσικοθεραπευτές/τριες βοηθούν τα άτομα που συνεργάζονται να εξασκηθούν στον κινητικό συντονισμό και την ισορροπία, καθώς και να ενισχύσουν και να αποκαταστήσουν την αδρή τους κίνηση μέσα από μια σειρά χειρισμών του σώματος με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργικής τους ικανότητας και της αυτονομίας τους. Επίσης ελέγχουν αν υπάρχουν παθολογικά ορθοπεδικά ή μυοσκελετικά ζητήματα ώστε πάνω σε αυτά να σχεδιάσουν μια εκπαιδευτική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που στοχεύει στη μείωση της αναπηρίας λόγω ασθένειας ή τραυματισμού (Chua et al., 2007). Βασική παρέμβαση των φυσικοθεραπευτών/τριων είναι η παρέμβαση για τον έλεγχο του πόνου, ως παράγοντα περιορισμού της λειτουργικότητας. Το να είναι ένα άτομο λειτουργικά ανεξάρτητο αποτελεί βασική προϋπόθεση για να είναι υγείας (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας).

Αναφορικά με τα οικεία ζητήματα, φροντίζουν για την εξασφάλιση αλλαγών εργονομίας για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας όλων, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα αποκατάστασης και συνεργάζονται με τις συναφείς ειδικότητες του

σχολείου και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, ώστε να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Ως προς την ΚαΠα-Π, επίσης δεν υπάρχουν πολλές εξειδικευμένες βιβλιογραφικές αναφορές ως προς τη φυσικοθεραπεία. Ωστόσο, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας, σε πρώτο επίπεδο ως προς τον εντοπισμό μη εμφανών επίκτητων σωματικών δυσλειτουργιών – ενδείξεων υποδοχής βίας, σε δεύτερο επίπεδο μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας υγιούς σύνδεσης μεταξύ των ατόμων που έχουν δεχτεί βία και του εαυτού τους (Schachter et all, 1999).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι εργοθεραπευτές/τριες και οι φυσικοθεραπευτές/τριες, όπως οι λογοθεραπευτές/τριες στην εκπαίδευση, ενώ θα ήταν δόκιμο να συμπεριλαμβάνονται στις Ε.Δ.Υ. που απαντώνται στη Γενική Εκπαίδευση, εργάζονται είτε σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής, είτε σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (υπ. αριθμ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007; ΦΕΚ Β 5614 – 13.12.2018).

Ο ρόλος του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

Ο ρόλος του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στην εκπαίδευση αφορά στην υποβοήθηση των μαθητών σε βασικές ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης και της προαγωγής της αυτόνομης διαβίωσης του παιδιού, όπως στην αποβίβαση - επιβίβαση στα σχολικά λεωφορεία, στη χρήση της τουαλέτας, ατομικής υγιεινής, αλλαγής ρούχων και σίτισης.

Επιπλέον, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και ΕΕΠ της σχολικής μονάδας, εκπαιδεύουν και υποστηρίζουν τους /τις μαθητές/τριες για την αυτονομία και την αυτοεξυπηρέτηση τους, τους απασχολούν δημιουργικά, καθώς επίσης ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, ακολουθώντας το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου (υπ. Αριθ. ΚΥΑ 123276/12-10-21, ΦΕΚ Β/4706).

Ως προς την ΚαΠα-Π, συνεργάζονται διεπιστημονικά με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ειδικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, ώστε να αναφέρουν τυχόν ενδείξεις σωματικής ή/και σεξουαλικής κακοποίησης σε μη εμφανή σημεία όπου από τις ειδικότητες του σχολείου, μόνο εκείνοι/ες και οι σχολικοί νοσηλευτές δύναται από το καθηκοντολόγιό τους να δουν.

Ο ρόλος του Νοσηλευτή στην εκπαίδευση

Ο ρόλος των Νοσηλευτών στην εκπαίδευση έχει ως κύριο έργο την αγωγή και την προαγωγή της υγείας στο σχολικό πληθυσμό. Εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση μαθητών/τριων και συνεργάζονται με όλο το προσωπικό του σχολείου, ειδικότερα με το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, καθώς και με υγειονομικές υπηρεσίες για θέματα ατομικής υγιεινής μαθητών/τριων, υγιεινής κατάστασης σχολικού περιβάλλοντος, λήψης των απαραίτητων μέτρων για την προστασία των μαθητών/τριων και προφύλαξης τους από κινδύνους καθώς έχουν εκπαιδευτεί για επίλυση προβλημάτων σε επείγουσες καταστάσεις (Harding et al, 2019).

Συνεπώς, οι σχολικοί νοσηλευτές, προάγουν κι εκείνοι με τη σειρά τους στη σχολική κοινότητα αξίες και ιδανικά για μια αξιοπρεπή ζωή (Αβαγιανού, Ασωνίτου & Μάρκος, 2016). Επιπλέον, αναλαμβάνουν νοσηλευτικό έργο σε παιδιά του σχολείου με χρόνια νοσήματα, μέσω σταθερής συνεργασίας με τους γονείς και το/τη γιατρό των παιδιών, αλλά και στην παροχή πρώτων βοηθειών σε αιφνίδιες αδιαθεσίες, ασθένειες ή ατυχήματα κατά τη διάρκεια παραμονής των μαθητών/τριων στο σχολικό χώρο,

καθώς και τη συνοδεία του/της μαθητή/τριας κατά τη μεταφορά του/της σε νοσηλευτικό ίδρυμα, αλλά και της παραμονής σε αυτό μέχρι την άφιξη των γονέων ή των κηδεμόνων (Harding et al, 2019).

Ως προς την ΚαΠα-Π, οι σχολικοί νοσηλευτές έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την κατάσταση των παιδιών και σχετικές ενδείξεις, καθώς έχουν βασική ευθύνη για την πρόληψη και υποστήριξη αναγκών που σχετίζονται με την υγεία (Quinn & McAuliffe, 2019). Αρχικά, ως οι επαγγελματίες που χορηγούν φάρμακα έπειτα από ιατρική εντολή, μπορούν να αξιολογήσουν την τήρηση της αγωγής από τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών. Έπειτα, μπορούν να παρατηρήσουν πιθανές αλλαγές στην εμφάνιση και στη συμπεριφορά των παιδιών (Schols, De Ruiter & Öry, 2013). Επομένως οι σχολικοί νοσηλευτές δύναται να συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση ψυχικών και σωματικών προβλημάτων ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Με τη διεπιστημονική συνεργασία και συντονισμό μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων (Quinn & McAuliffe, 2019).

Ο ρόλος των Ιατρικών ειδικοτήτων

Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συχνά, έρχονται σε συνεργασία με τους επαγγελματίες της υγείας. Η συνεργασία πραγματοποιείται είτε στο πλαίσιο υποστήριξης χρόνιων νοσημάτων, είτε σε επείγουσες καταστάσεις που συνδέονται με τη υγεία και την ΚαΠα-Π.

Σημαντικό να σημειωθεί πως γενικά, η αρχική αντιμετώπιση ενός ανηλίκου που έχει κακοποιηθεί δε διαφέρει σημαντικά από οποιαδήποτε άλλη αντιμετώπιση τραυματισμού ή κρίσης. Εφόσον ο τραυματισμός είναι σοβαρός, πρέπει πρώτα από όλα να σταθεροποιηθεί η κατάσταση της υγείας του. Στη συνέχεια οι ειδικοί προβαίνουν σε περαιτέρω διερεύνηση των συνθηκών τραυματισμού και των επιπτώσεων στη σωματική και ψυχική υγεία.

Η έκταση των τραυματισμών, αλλά και ο τύπος της κακοποίησης ανηλίκων ποικίλλει. Όμοια, οι επιπτώσεις της παραμέλησης στη σωματική και ψυχική υγεία κυμαίνονται σε διάφορα επίπεδα. Ο ρόλος των ιατρικών ειδικοτήτων είναι η ακριβής, σαφής και έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών και εφήβων που έχουν πέσει θύματα κακοποίησης ή/και παραμέλησης. Η εκτίμηση της ΚαΠα-Π περιλαμβάνει το οικογενειακό, ατομικό ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό, τη σωματική εξέταση, τη διενέργεια συμπληρωματικών διαγνωστικών εξετάσεων, καθώς και το ιστορικό τραυματισμού ή πρόκλησης συμπτωμάτων που δε συνάδουν με το ηλικιακό και ιατρικό προφίλ των ανηλίκων (π.χ. δυσκολίες στο περπάτημα ή/και στην καθιστή θέση, μώλωπες στην περιοχή του στόματος ή των γεννητικών οργάνων, κ.α.). Επομένως, διαφωτίζουν την αξιολόγηση και διερεύνηση, συμβάλλουν στις παραπομπές, όπως επίσης καθορίζουν και την πορεία εξέλιξης της σωματικής και ψυχικής υγείας των θυμάτων.

Για τις Ιατρικές Ειδικότητες υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας σχετικά με την ΚαΠα-Π. Σε όλες τονίζεται η σημασία των κατευθυντήριων γραμμών και πρωτοκόλλων στην ανίχνευση και αντιμετώπιση όλων των τύπων Επιπροσθέτως, σχολιάζεται πως η ΚαΠα-Π είναι ένα φαινόμενο με ιατρικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις που είναι αναγκαίο να διαγιγνώσκεται και να αντιμετωπίζεται σωστά από όλους τους εξειδικευμένους με τις διαστάσεις επαγγελματίες (Martille et al, 2006; Kemoli & Mavindu, 2014 ; Nathanson et al., 2016; Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Η αξία της διεπιστημονικότητας μεταξύ των επαγγελματιών

Η αξία της διεπιστημονικότητας στα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι μεγάλη καθώς επιτυγχάνεται η ολιστική και συστημική προσέγγιση των ζητημάτων που απειλούν την ευημερία των μαθητών/τριων. Μέσα από ανταλλαγές οπτικών, εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται σφαιρικά ζητήματα που αφορούν τα παιδιά ως άτομα αλλά και ως μέλη σε αλληλεπίδραση με τα υποσυστήματα που κινούνται: σχολείο, οικογένεια, φίλοι, κοινότητα, υπηρεσίες. Η διεπιστημονική πλαισίωση γίνεται με βάση κοινούς συναποφασισμένους - επιδιωκόμενους στόχους που στηρίζονται σε δράσεις συμπληρωματικές και συνεργούσες μεταξύ τους, με σκοπό ένα έργο με απτά αποτελέσματα.

Γενικά, στο επίπεδο του σχολείου, το προσωπικό της εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε στον κάθε ρόλο ξεχωριστά, προσφέρει τις υπηρεσίες του, είτε στην τάξη συνολικά, είτε εξατομικευμένα. Ειδικά, οι επαγγελματίες που θα καλεστούν να παρέμβουν σε κρίσεις μπορεί να προέρχονται από το προσωπικό του σχολείου, του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. που υπάγεται το σχολείο ή από κάποιο άλλο φορέα της Κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.), σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, νοηματοδοτούν τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας που χειρίζονται μέσα στο γνωστικό-κοινωνικό τους πλαίσιο και συνεισφέροντας μια διαφορετική οπτική που έχει ως αποτέλεσμα μια πολυπρισματική ψυχο-κοινωνικό-εκπαιδευτική διαδικασία__προς όφελος των μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τις μεικτές ομάδες έργου, δηλαδή τη διεπιστημονική συνεργασία επαγγελματιών μέσω διασυνδετικής εργασίας των κομβικών φορέων της κοινότητας, είναι σημαντικό να σημειωθεί η αναγκαιότητα διαμόρφωσης και ενίσχυσης δικτύων συνεργασίας μέσω διαμόρφωσης σχετικών πρωτοκόλλων. Με τη δημιουργία συνδέσεων συνεργασίας, θα αξιοποιούνται καλύτερα οι υλικοί και οι άυλοι πόροι της Κοινότητας για την έγκαιρη - πρώιμη παρέμβαση σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση γονέων/παιδιών με έμφαση την ενίσχυση των γονεϊκών δεξιοτήτων, καθώς και την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που παρεμποδίζουν την ομαλή ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των παιδιών/εφήβων. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διεπιστημονικότητα επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση του εκάστοτε επιστημονικού πλαισίου αναφοράς, το οποίο ανατροφοδοτείται και επανακαθορίζεται σε συνάρτηση με το πλαίσιο αναφοράς των επαγγελματιών. Σε κάθε περίπτωση, είναι καίριας σημασίας, η διεπιστημονική συνεργασία να διέπεται από τα εξής:

- Αποδοχή της διαφορετικότητας των οπτικών με βάση το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο
- Συμπληρωματικότητα των ρόλων της κάθε ειδικότητας και συνυπευθυνότητα
- Κοινά οριζόμενος σκοπός και δέσμευση στο κοινό έργο
- Αμοιβαίος σεβασμός και ισότιμη συμβολή των επιστημονικών ρόλων

Όσον αφορά την ΚΑΠα-Π, το σύγχρονο μοντέλο του εκπαιδευτικού συστήματος επιτάσσει την προαγωγή της υγείας και των δικαιωμάτων των παιδιών, σύμφωνα πάντα και με σχετικές νομοθεσίες του κράτους και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διεπιστημονικότητα στο σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την πρόληψη, τον εντοπισμό, την παρέμβαση, καθώς και τη συνεχιζόμενη φροντίδα και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους. Οι επαγγελματίες μέσα από το ρόλο και τις γνώσεις του επιστημονικού τους πεδίου, μπορούν να αναγνωρίζουν ενδείξεις επικινδυνότητας που αφορούν: συμπεριφορά, σωματικά σημάδια, κινητικές δυσκολίες, θέματα υγείας, παλινδρομήσεις σε προγενέστερες συμπεριφορές, ψυχοσυναισθηματικά ζητήματα (Hig gins, & McCabe, 2001; Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού).

Ως προς την πρόληψη, οι επαγγελματίες, σχεδιάζουν παρεμβάσεις ή προβαίνουν σε κατάλληλες παραπομπές, οι οποίες εστιάζουν αρχικά στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας. Στις περιπτώσεις που επιδέχονται βελτίωσης, μεριμνάται η ενίσχυση της λειτουργικότητας της επικοινωνίας σε οικογενειακό επίπεδο, μέσω συστηματικών επαφών και συναντήσεων με την οικογένεια. Στις συναντήσεις αυτές, στοχεύεται, αφενός να ενημερωθούν οι γονείς για τις αδυναμίες και δυνατότητες των παιδιών, αναπλαισιώνοντας τις απορριπτικές στάσεις απέναντί τους και ενισχύοντας τις γονεϊκές τους δεξιότητες, αφετέρου να τεθούν από κοινού οι προτεραιότητες στις ανάγκες των μαθητών/τριων, όπως είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συναισθηματικής έκφρασης και η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Παρόμοιες ενέργειες πραγματοποιούνται κι ως προς τη διαχείριση και αντιμετώπιση των περιστατικών, όπου στις περιπτώσεις που εμπλέκεται και ο εισαγγελέας ανηλίκων, αυτός αποτελεί σημείο αναφοράς όλων των φορέων και επαγγελματιών. Η διασύνδεση της σχολικής κοινότητας με τους επαγγελματίες υγείας των εκπαιδευτικών και κοινοτικών δομών, όπως αναφέρθηκε και στην κάθε ειδικότητα ξεχωριστά, αποτελεί σημαντική βάση για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών.

Εν κατακλείδι, δουλεύοντας διεπιστημονικά και διασυνδεδετικά, διαμορφώνονται κοινές στοχοθεσίες για την υποστήριξη των μαθητών/-τριών, πλαισιώνονται αποτελεσματικότερα όλα τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβαγιανού, Α., Ασωνίτου, Μ., & Μάρκος, Δ. (2016). *Ο ρόλος των σχολικών νοσηλευτών στην προαγωγή της υγείας*. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης και Υγείας, 25(3), 45-60.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Κ. (2016). *Η κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών: Διαστάσεις, αιτίες και αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brown, S. M., & Rabbitt, S. M. (2019). *Childhood abuse and neglect: The mediating role of social support*. Child Abuse & Neglect, 88, 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.012>
- Chua, K. S. G., Kong, K. H., & Kuah, C. W. K. (2007). *Rehabilitation of traumatic brain injury in children and adolescents*. Annals of the Academy of Medicine, Singapore, 36(1), 62-66.
- Harding, L., Davison-Fischer, J., Bekaert, S., & Appleton, J. V. (2019). *The role of the school nurse in child protection*. Community Practitioner, 92(5), 34-38.
- Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2001). Multiple forms of child abuse and neglect: Adult retrospective reports. *Aggression and Violent Behavior*, 6(6), 547-578. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00030-6)
- Javaherian-Dysinger, H., McCormack, G. L., & Benson, J. D. (2016). *Occupational therapy and the prevention of child maltreatment*. American Journal of Occupational Therapy, 70(3), 7003220030. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.020685>

- Ζαβλανός, Μ. (2003). Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα : Σταμούλη
Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Πρωτόκολλο Διερεύνησης, Διάγνωσης και Διαχείρισης Κακοποίησης
και Παραμέλησης Παιδιών. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο: Protocol of Researching,
Diagnosing and Managing Child Abuse and Neglect.pdf - Google Drive
- Καλλινικάκη, Τ. (2014). Κοινωνική εργασία και παιδική προστασία: Προσεγγίζοντας την κακοποίηση
και παραμέληση των παιδιών. Εκδόσεις Τόπος.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). Λογοθεραπεία: Αξιολόγηση και αποκατάσταση των διαταραχών λόγου και
επικοινωνίας. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καμπανάρου, Μ. (2021). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη λογοθεραπεία: Διαγνωστικά και θεραπευτικά
εργαλεία. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καρράς, Ε. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κατσαμά, Ε. (2014). Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Κοινωνικών
Επιστημών, 41(1), 45-60.
- Kemoli, A. M., & Mavindu, M. S. (2014). Child abuse: A classic case report with literature review. Case
Reports in Dentistry, 2014, Article 745964. <https://doi.org/10.1155/2014/745964>
- Κολλιανιάτη Κ., Κορτομανίτη Π., Μουλού Θ., & Χατζηδρόσου Δ. (2021). Κακοποίηση Παραμέληση
Ανηλίκων: Εκτίμηση Παραγόντων Επικινδυνότητας & Παρέμβαση Οδηγός για Κοινωνικούς
Λειτουργούς στην Εκπαίδευση. Αυτοέκδοση. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο: Οδηγός
ΚαΠαΠ για ΚΛ στην Εκπαίδευση
- Κοσσυβάκη, Μ. (1997). Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Εκδόσεις Δαρδανός.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Νόμος 5090/2024: Παρεμβάσεις στον Ποινικό Κώδικα και τον Κώδικα Ποινικής Δικονομίας για την
επιτάχυνση και την ποιοτική αναβάθμιση της ποινικής δίκης - Εκσυγχρονισμός του νομοθετικού
πλαίσιου για την πρόληψη και την καταπολέμηση της ενδοοικογενειακής βίας.
- Νόμος 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες.
- Νόμος 3500/2006: Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις.
- Martrille, L., Baccino, E., Telmon, N., Rouge, D., Jousset, N., & Gaudin, A. (2006). Anatomical and
forensic aspects of perinatal deaths. Journal of Forensic Sciences, 51(1), 151-155.
<https://doi.org/10.1111/j.1556-4029.2005.00011.x>
- McCullough, C., & Wehe, C. (2020). Occupational therapy interventions for survivors of domestic
violence: A scoping review. Occupational Therapy in Mental Health, 36(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/0164212X.2020.1717786>
- Nathanson, R. G., Crichton, J., Malek, M., & Sharpe, C. (2016). Child maltreatment: A review of key
literature and implications for forensic practice. Journal of Forensic Psychology Practice, 16(2), 109-
132. <https://doi.org/10.1080/15228932.2016.1157569>
- Ντούσκας, Δ. (2005). Διαχείριση σχολικής τάξης και ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών. Εκδόσεις
Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2016). Κοινωνική εργασία στη σχολική κοινότητα. Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπάς, Χ. (1995). Διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση: Σύγχρονες μέθοδοι και προσεγγίσεις. Εκδόσεις
Παπαδήμας.
- Plante, E. (2012). Language and communication disorders in children. Pearson.
- Quinn, B., & McAuliffe, E. (2019). School nurses and child protection: A review of policies, guidelines,
and frameworks. Journal of School Nursing, 35(3), 157-168.
<https://doi.org/10.1177/1059840518762510>
- Schachter, C. L., Stalker, C. A., Teram, E., Lasiuk, G., & Danilkewich, A. (1999). Child sexual abuse
and the health of adult women: A life course perspective. Journal of Women's Health & Gender-
Based Medicine, 8(4), 445-457. <https://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.445>
- Schols, M. W. A., De Ruiter, C., & Öry, F. G. (2013). Child maltreatment and intergenerational
transmission: A systematic review. Child Abuse & Neglect, 37(11), 931-943.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.009>
- Σαΐτης, Γ. (2008). Η κοινωνιολογία του σχολείου και η σημασία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
Εκδόσεις Παπαζήση.

- Σιαφάρικα, Μ., & Χολέβα, Κ. (2019). Εκπαιδευτικοί και αναγνώριση της κακοποίησης ανηλίκων. *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*, 17(3), 65-82.
- Σταυριανός, Α., & άλλοι. (2010). Στοματοπροσωπική εξέταση και διαταραχές λόγου: Διαγνωστική προσέγγιση και παρεμβάσεις. Εκδόσεις University Studio Press.
- Τσαρουχάς, Ν., Χ. (2020). Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη διεπιστημονική ομάδα- Καλές πρακτικές. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, για το μάθημα: «Ψυχολογία των μαθησιακών δυσκολιών». Αθήνα.
- Υπουργική Απόφαση αρ. πρωτ. 123276/Δ3/30-09-2021 με θέμα: «Τροποποίηση της υπό στοιχεία 88348/Δ3/30-05-2018 κοινής υπουργικής απόφασης «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών και του κλάδου ΔΕ01 Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.» (Β'2038)
- Υπουργική Απόφαση υπ. αρ. 211076/ΓΔ4/13-12-2018 (ΦΕΚ 5614 Β') Υπουργική Απόφαση «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.
- Υπουργική Απόφαση 142628/ΓΔ4/30-8-2017 (ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017) του Υπουργείου Παιδείας: Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/2014 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014: Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.
- Υπουργική Απόφαση υπ. αρ. 27922/Γ6/8-3-2007-ΦΕΚ Β 449 – 03.04.2007 Καθηκοντολόγιο ΕΕΠ-ΕΒΠ σε ΣΜΕΑΕ.
- Walsh, K., Rassafiani, M., Mathews, B., Farrell, A., & Butler, D. (2005). Teachers' attitudes toward reporting child sexual abuse: Problems with existing research leading to new research needs. *Child Abuse & Neglect*, 34(5), 366-378.
- World health organization (2023).Health Topics. Primary Health.
- World Federation of Occupational Therapy. (2012). WFOT Position Statement on Human Rights. Retrieved from <https://www.wfot.org/>
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ. έκδ.) (2004). «Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', Στ'. Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες». Αθήνα : ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Zeanah, C.H. and Humphreys, K.L. (2018) Child Abuse and Neglect. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57, 637-644. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.06.007>

Διεπιστημονική και Δι-υπηρεσιακή συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών

Φαρμακοπούλου Ιγνατία¹, Κολοκυθά Σταυρούλα² και Μακρυκώστα Αρετή-Μαρία³

¹Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα των Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

²Απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

³Απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της συνεργατικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών, για την αποτελεσματικότερη ανίχνευση και διαχείριση κοινωνικών αναγκών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών εφήβων μαθητών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η εννοιολογική τοποθέτηση και το θεωρητικό Πλαίσιο της διεπιστημονικής συνεργασίας (ΔΣ) στον τομέα της εκπαίδευσης και το υφιστάμενο Νομοθετικό πλαίσιο, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται μια πρόσφατη ερευνητική μελέτη που διεξήχθη στο Δήμο Πατρέων, όπου αναλύονται 4 Μελέτες Περίπτωσης (4 Γυμνάσια, όπου συμμετείχαν 4 κοινωνικοί λειτουργοί που συνεργάστηκαν με 4 εκπαιδευτικούς στη διαχείριση 4 περιπτώσεων μαθητών). Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των αναγκών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, έτσι ώστε να οδηγήσει στην εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή τους. Εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η μέθοδος της Μελέτης Περίπτωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί -μέσω της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων- αναφέρθηκαν στην συχνότητα και ποιότητα της σχέσης μεταξύ τους, αλλά και σε συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών (case studies) στα οποία συνεργάστηκαν. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι κύριες κατηγορίες περιστατικών που αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας είναι μαθητές: α) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διαγνωσμένοι ή μη), αναπηρία ή/και παιδοψυχιατρικές διαταραχές, β) με προβλήματα συμπεριφοράς, γ) που βιώνουν διαζύγιο των γονέων τους (συγκρουσιακό ή μη), δ) που βιώνουν είτε σχολικό εκφοβισμό (διαδικτυακό ή μη) ή/και ενδοοικογενειακή βία (σωματική, λεκτική/συναισθηματική, σεξουαλική, ή και παραμέληση), ε) που έχουν κάποιο πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας, στ) που έχει ο γονέας/γονείς κάποιο σοβαρό πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας, η) που διαβιών κάτω από το όριο φτώχειας λόγω ανεργίας ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θ) που πρόσφατα έχουν βιώσει απώλεια αγαπημένου προσώπου. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των σχολικών κοινωνικών λειτουργών δήλωσαν ότι συνεργάζονταν σε ποικιλία περιστατικών και ήταν ικανοποιημένοι από την μεταξύ τους σχέση, επεσήμαναν ως κύρια εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ τους τον περιορισμένο χρόνο και τις διαφορές στην επιστημονική κουλτούρα και οπτική τους. Πιο συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι το υφιστάμενο σύστημα δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, λόγω ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί και ενίοτε και οι εκπαιδευτικοί, απασχολούνται όχι μόνο σε διαφορετικό σχολείο κάθε νέο σχολικό έτος, αλλά έως σε πέντε

διαφορετικά σχολεία σε εβδομαδιαία βάση. Επιτακτική είναι λοιπόν η ανάγκη πρόσληψης μόνιμων σχολικών κοινωνικών λειτουργών -οι οποίοι θα απασχολούνται μόνο σε ένα σχολείο- έτσι ώστε να είναι εφικτή η θεμελίωση της σχέσης τους με τους μαθητές και τους γονείς τους αλλά και με το εκπαιδευτικό προσωπικό, και κατά συνέπεια η δυνατότητα δι-επιστημονικής ανίχνευσης και διαχείρισης των ποικίλων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τα οποία έρχονται σε επαφή στο οικοσύστημα οικογένεια-σχολείο-κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Διεπιστημονική συνεργασία, Σχολική κοινωνική εργασία.

Δι-επιστημονική & δι-υπηρεσιακή συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ως θεσμός και συγκεκριμένα το σχολείο ως κανονιστικό και αξιακό πλαίσιο δεν στοχεύει απλώς στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης ή της στείρας γνώσης, αλλά και στη καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής σκέψης. Επιπλέον, όπως ορθά αναφέρει η Κανδυλάκη (2014; 2009) η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική ένταξη και κατά συνέπεια στη συμπερίληψη όλων των μαθητών και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής σε κάθε πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική κοινωνία, καθώς αποτελεί τον πρώτο επίσημο κρατικό θεσμό (πέραν του ανεπίσημου θεσμού της οικογένειας) με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι έρχονται σε καθημερινή επαφή. Καθώς λοιπόν η εκάστοτε κοινωνία εναποθέτει ένα αξιοσημείωτο μέρος της ευθύνης στα σχολεία και την οικογένεια για την ευημερία, τη σωματική, τη γνωσιακή, την ηθική, τη συναισθηματική, την κοινωνική ανάπτυξη, τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία του εφηβικού μαθητικού πληθυσμού η διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών (αλλά και των υπόλοιπων μελών της δι-επιστημονικής ομάδας) συνιστά μονόδρομο (Αλεξιάδου, 2021; Ευθυμίου & Παναγιωτόπουλος, 2016; Νικολάου, 2013).

Η διεπιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα δε στη δευτεροβάθμια, όπου ανθίζουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των εφήβων (όπως σχολική διαρροή, σχολικός εκφοβισμό, ενδοοικογενειακή βία, παιδοψυχιατρικές διαταραχές εφηβική εγκυμοσύνη, φτώχεια, μειονοτικές ευάλωτες ομάδες, γονέας ή γονείς με κάποιο σοβαρό πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας, χρήση ουσιών μαθητών ή γονέα/γονιών) ενώ παράλληλα γίνονται έκδηλες και οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (όπως δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, χρόνια νοσήματα ή/και αναπηρίες) λόγω των αυξημένων εκπαιδευτικών απαιτήσεων είναι καίριας σημασίας. Όπως θα διαφανεί στη παρούσα εργασία η υιοθέτηση ενός ολιστικού οικοσυστημικού μοντέλου που εστιάζει στα συστήματα σχολείο-οικογένεια-κοινότητα συνιστά την πιο αποτελεσματική στρατηγική παρέμβασης στο Ελληνικό σχολείο του σήμερα (Γρηγοριάδης κ.α., 2023; Φαρμακοπούλου, 2020; Γκιαούρη, 2018; Bewley S & Welch, 2017).

Όπως είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να επιλύσουν μόνοι τους την πληθώρα και πολυπλοκότητα των σημερινών προβλημάτων που ταλανίζουν τους έφηβους μαθητές τους και αναζητούν καταφύγιο στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, νοιώθοντας επιτακτική την συνεισφορά ειδικών ψυχικής υγείας όπως σχολικών κοινωνικών λειτουργών (ΣΚΛ) και ψυχολόγων που πλέον αρκετά Γυμνάσια διαθέτουν, στα πλαίσια της εφαρμογής του νέου θεσμού της Επιτροπής

Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) (Μακαντάση, 2022; Μητσογιάννης, 2019; Ευθυμίου & Παναγιωτόπουλος, 2016).

Εξίσου καίρια είναι η ανάγκη δι-υπηρεσιακής συνεργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς, όπως πολύ ορθά αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος, (2016) το σχολείο δεν έχει ως στόχο μόνο την παροχή γνώσεων στα παιδιά αλλά και την παροχή βοήθειας στα προβλήματα που προκύπτουν και άρα αποτελεί πλέον τόπο παροχής υπηρεσιών και διασύνδεσης αυτών με τις οικογένειες των μαθητών. Κατά συνέπεια, η διεπιστημονική ομάδα στον Τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζεται δι-υπηρεσιακά στενά με τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), με δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, με Παιδοψυχιατρικές Κλινικές και Γενικά Νοσοκομεία Παιδών, αλλά και σε περιπτώσεις προβλημάτων γονέων και με Γενικά Νοσοκομεία, Ψυχιατρικές Κλινικές και τέλος σε περιστατικά μαθητών με Εισαγγελική Εντολή και με Εισαγγελέα Ανηλίκων και Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων (Φαρμακοπούλου, 2020).

Εννοιολογική & Θεωρητική Τοποθέτηση της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας

Η Farmakoroulou (2002a), ορίζει την ΔΣ με τον ακόλουθο τρόπο. Είναι η συνεργασία δύο ή περισσότερων ειδικοτήτων, όπου οι επαγγελματίες είναι αφοσιωμένοι στις διαδικασίες, έχουν κοινή επιθυμία την κάλυψη των αναγκών των εξυπηρετούμενων και αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοκατανόησης ως προς τον διαμοιρασμό των καθηκόντων. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικών ψυχικής υγείας, όπως οι ΣΚΛ, μπορεί να πετύχει βέλτιστα αποτελέσματα ως δι-επιστημονική ομάδα, από 'τι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του (Reid et al, 2010) Σύμφωνα με τον McKay (2010) το να συνεργάζεσαι σημαίνει να ξεπερνάς τα επαγγελματικά σου όρια και να έχεις την διάθεση να ακούς τι λένε οι άλλοι επαγγελματίες (Farmakoroulou, 2002a). Επιπλέον η ΔΣ αγγίζει όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέχρι και την επαγγελματική αποκατάσταση του κάθε ατόμου. Τέλος, αφορά και την οικογένεια του παιδιού, αφού οι γονείς καλούνται να συνεργαστούν με ανθρώπους από διάφορες ειδικότητες, όπου ο αριθμός των επαγγελματιών εξαρτάται από το επίπεδο των δυσκολιών του μαθητή (Γρηγοριάδης κ.α., 2023). Σύμφωνα με την Bronstein (2003) η ΔΣ συνδέεται με την επικοινωνία, τον επαγγελματισμό και τον συντονισμό. Οι διαδικασίες της δι-επαγγελματικής συνεργασίας αντιπροσωπεύουν τους ακόλουθους πέντε παραμέτρους: 1) την αλληλεξάρτηση, δηλαδή την σχέση που πρέπει να έχει ο κάθε επαγγελματίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ώστε να λειτουργούν μαζί, αλλά και να ξεχωρίζουν τα όρια και τα καθήκοντα τους, 2) τις νέες συνεργατικές σχέσεις καθώς μπορούν να αξιοποιήσουν προγράμματα παρέμβασης και Φορείς χρησιμοποιώντας νέες τεχνικές που θα επιφέρουν γρηγορότερες αλλαγές, 3) την ευελιξία που μέσω αυτής υπάρχουν συμβιβασμοί και οι ρόλοι της κάθε ειδικότητας είναι διακριτοί και οι επαγγελματίες δείχνουν προσαρμοστικότητα σε οποιαδήποτε κατάσταση, 4) την συλλογικότητα, αφού όλοι οι επαγγελματίες της ομάδας λειτουργούν για την εκπλήρωση κοινών στόχων, με γνώμονα το συμφέρον του «πελάτη, (εν προκειμένω την ανίχνευση και κάλυψη των αναγκών του μαθητή και της οικογένειας του και 5) τον αναστοχασμό, δηλαδή την ανατροφοδότηση μεταξύ των επαγγελματιών για την πορεία του έργου τους.

Στην δι-υπηρεσιακή συνεργασία υπάρχει συνεργασία επαγγελματιών που απασχολούνται σε υπηρεσίες και ορίζεται ως η συνένωση γνώσεων, δεξιοτήτων, υλικών πόρων και εμπειριών προσώπων που εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια και έχουν ως στόχο την επίτευξη σφαιρικής διαχείρισης κοινών ζητημάτων. Η δι-

υπηρεσιακή συνεργασία παρουσιάζει περισσότερα εμπόδια καθώς πρέπει να συνεργαστούν άτομα με διαφορετικές αντιλήψεις και τεχνικές από διαφορετικά πλαίσια όπου έχουν άλλη ιεραρχία και δομή (Farmakopoulou, 2002b). Μια ακόμη ενδιαφέρουσα συμβολή της Bronstein (2003) είναι η αποτύπωση ενός μοντέλου ΔΣ, το οποίο κατ'ουσία όμως αναφέρεται και στη δι-υπηρεσιακή συνεργασία, όπου περιγράφονται ενδελεχώς οι ακόλουθοι τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις συνεργατικές σχέσεις: α) οι επαγγελματικοί ρόλοι που εστιάζουν στην διατήρηση των αξιών και αρχών του κώδικα δεοντολογίας του κάθε επαγγέλματος και επαγγελματικής ταυτότητας, β) τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας τα οποία αναφέρονται στην κουλτούρα του κάθε Φορέα, τον χρόνο και χώρο διεξαγωγής που διαθέτει για τις συνεργατικές σχέσεις, γ) τα προσωπικά χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, δηλαδή την ικανότητα, την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των συμμετεχόντων σε αυτές τις ομάδες και δ) την ιστορία της ΔΣ όπως ο χρόνος ίδρυσης και λειτουργίας των δι-επιστημονικών ομάδων, το ιστορικό εμποδίων και συγκρούσεων αλλά και της διαχείρισης αυτών.

Τα συνήθη εμπόδια στη δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς είναι οι διαφορές στους επαγγελματικούς τους ρόλους, στον τρόπο και μέθοδο παρεμβάσεων, τα συγκρουόμενα επαγγελματικά συμφέροντα όπως οι διαφορετικοί διαθέσιμοι ανθρωπίνι και υλικοί πόροι και μέσα, τα ασαφή όρια και καθήκοντα τους και η διαφορετική δεοντολογία, αλλά και η έλλειψη κοινής συμμετοχής σε μετεκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία οδηγούν σε έλλειψη εμπιστοσύνης και φόβο απώλειας επαγγελματικής ταυτότητας (Κούρια, 2020; Ευθυμίου & Παναγιωτόπουλος, 2016).

Στη διδακτορική της διατριβή η Farmakopoulou (2002a; 2002b) ανέδειξε τα ακόλουθα τρία θεωρητικά μοντέλα δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας:

Το *θεωρητικό μοντέλο της ανταλλαγής* (exchange model) μελετήθηκε και διατυπώθηκε αρχικά από τον Hommans το 1951. Οι Levine και White λίγα χρόνια αργότερα (1972) διατύπωσαν και αυτοί την θεωρία της ανταλλαγής και υποστήριξαν πως η ανταλλαγή πληροφοριών από την μια υπηρεσία στην άλλη αντιμετωπίζει αρκετά εμπόδια όταν δεν υπάρχει η σωστή ενημέρωση ανάμεσα στο προσωπικό των υπηρεσιών για τον σκοπό και τις παροχές της καθεμίας. Στόχος στο μοντέλο αυτό είναι το κοινό όφελος, χωρίς να αποκλείει και ενδεχόμενα εμπόδια στις επαγγελματικές σχέσεις. Οι συνεργατικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από συντονισμό και τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων. Η θεωρία της ανταλλαγής προϋποθέτει ότι η ΔΣ στοχεύει στους κοινούς στόχους, είναι άτυπη και εθελοντική. Στην πρακτική άσκηση όμως της ΔΣ, ο εθελοντισμός δεν μπορεί να υφίστανται πάντα και έτσι αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα, γεγονός που σχετίζεται με την ύπαρξη εξουσίας και ιεραρχίας.

Το *μοντέλο της εξαρτώμενης εξουσίας/πόρων* (power/resource dependency model) μελετήθηκε από τους Aldrich και Benson (1975). Υποστηρίζει πως οι κρατικές υπηρεσίες αρκετές φορές δεν μεριμνούν για όλες τις υποθέσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και παραμελούν τα καθήκοντα τους, κι έτσι χρειάζεται η άσκηση εξουσίας και παρέμβαση υποχρεωτικού χαρακτήρα. Η βασική κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό είναι ότι δεν καλύπτει περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στις κρατικές υπηρεσίες. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι ομάδες πίεσης αλλά και πολιτικοί παράγοντες.

Το *μοντέλο Πολιτικής Οικονομίας* (political economy model) του Benson (1982) υποστηρίζει ότι οι Φορείς αναγκάζονται μερικές φορές να συνάψουν δεσμούς που θα μπορούσαν να είχαν επιλέξει, αλλά στην πραγματικότητα το κάνουν γιατί είναι νομικά, διοικητικά ή κοινωνικά υποχρεωμένοι. Αυτό υποδηλώνει ότι οι δι-

επιστημονικές και δι-υπηρεσιακές σχέσεις συνδέονται με τις ευρύτερες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές επιρροές.

Από την ανάλυση αυτών των θεωρητικών μοντέλων είναι προφανές ότι μια μελέτη της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας θα πρέπει να ενσωματώνει τις τρεις προσεγγίσεις που αναλύθηκαν παραπάνω.

Η Ελληνική Πραγματικότητα Άσκησης Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας (ΣΚΕ) και τα Επικρατέστερα Μοντέλα ΣΚΕ

Παρόλο που στην Ελλάδα η ΣΚΕ έχει θεσμοθετηθεί από το 1974 (ΝΔ 195/1974) & τα Προεδρικά Διατάγματα 891/1978 και 50/1985), οργανωμένες σχολικές κοινωνικές υπηρεσίες υπήρχαν κυρίως στις Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και σε λίγα ιδιωτικά γενικά σχολεία και δύο δεκαετίες αργότερα και συγκεκριμένα το 2002 θεσμοθετήθηκαν τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, που την εποχή εκείνη αποκαλούνταν Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) συμμετείχαν ως μέλη της δι-επιστημονικής ομάδας (Κατσαμά, 2014; Κανδυλάκη, 2014; 2009). Επιπλέον, βάσει του άρθρου 16 του Ν.4823/2021- Α'136 ο ΣΚΛ στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμμετέχει ως Μέλος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) μέσα από την εφαρμογή συστημικών δι-επιστημονικών και δι-υπηρεσιακών παρεμβάσεων.

Αν και δυστυχώς ελάχιστοι ΣΚΛ κατέχουν μια μόνιμη θέση (πέραν των μελών της δι-επιστημονικής ομάδας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και αυτών που απασχολούνται στα Ειδικά Σχολεία) και η συνήθης πρακτική τους είναι να απασχολούνται σε πέντε διαφορετικά Γυμνάσια την εβδομάδα, ο στόχος τους είναι να επιφέρουν αλλαγές τόσο στην μαθητική κοινότητα όσο και στα συστήματα που την επηρεάζουν όπως αυτό της οικογένειας, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας που περιβάλλει το σχολείο, έτσι ώστε να πετύχει την ολιστική πλαισίωση του γενικότερου συστήματος σχολείο-οικογένεια-κοινότητα. Ο ΣΚΛ προσπαθεί επίσης να εντοπίσει μέσα από την αξιολογητική διαδικασία τι συμβαίνει στις σχέσεις μέσα στην τάξη, στην οικογένεια, και μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Κόντη, 2020; Πλάτσα, 2020; Γκιαούρη, 2018). Η άσκηση ΣΚΕ δηλαδή η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση αποτελεί ειδικευση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΠΜΣ) σε παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένου της Ελλάδας που παρέχετε από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας (Κατσαμά, 2015; Κανδυλάκη, 2014; Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014).

Όσον αφορά στις Προσεγγίσεις της ΣΚΕ, αν και έχουν διατυπωθεί πέντε διακριτά Μοντέλα θα μπορούσε κανείς να τα περιγράψει ως αλληλοσυμπληρούμενα αντί για αλληλοσυγκρουόμενα και κατά συνέπεια να τα εφαρμόζει ο εκάστοτε ΣΚΛ ανάλογα της περίπτωσης που έχει να αντιμετωπίσει (Παναγιωτόπουλος, 2016).

Το πρώτο μοντέλο ΣΚΕ, είναι το *παραδοσιακό-κλινικό μοντέλο* το οποίο είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο καθώς εστιάζει στους μαθητές που βιώνουν αντίξοες εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία και άρα σε παιδιά και εφήβους που μεγαλώνουν σε ευάλωτες οικογένειες υψηλού κινδύνου και ως συνέπεια αυτών εμφανίζουν κάποιες από τις προαναφερόμενες ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες, οι οποίες αναχαιτίζουν όχι μόνο την σχολική τους επίδοση, αλλά και τη σωματική και ψυχική τους ευεξία (well-being). Οι κύριες παρεμβάσεις αυτής της προσέγγισης είναι κυρίως ατομικές και βασίζονται στην αρχές της ενδυνάμωσης και υποστήριξης του μαθητή, αλλά ενίοτε λαμβάνουν χώρα και οικογενειακές συνεδρίες στα πλαίσια της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς ψυχικής υγείας, αλλά και όταν χρήζει απαραίτητο και την εφαρμογή

εξατομικευμένου προγράμματος του εφήβου και στη κοινότητα (Καλλινικάκη & Κασέρη, 2014).

Η δεύτερη προσέγγιση ΣΚΕ αποκαλείται *μοντέλο σχολικής αλλαγής* λόγω ότι δίνει έμφαση στην αλλαγή των περιβαλλοντικών δυσλειτουργικών παραγόντων του σχολείου που εμποδίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική λειτουργικότητα του έφηβου μαθητή, όπου το σχολείο ως όλο αντιμετωπίζεται ως ο εξυπηρετούμενος σε αυτή την περίπτωση. Βάσει αυτής της οπτικής οι ΣΚΛ οφείλουν να εστιάζουν κυρίως στις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Για παράδειγμα, εξετάζουν τους παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού κάποιων μαθητών όπως εάν πρόκειται για παιδιά αθίγανης καταγωγής, πρόσφυγες, ή μαθητές από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και στοχεύουν στην δημιουργία κατάλληλων συνθηκών αλλαγής σε σχέση με το σχολείο, όπου τείνουν να χρησιμοποιούν τον εαυτό τους ως διάλογο αλλαγής και να λειτουργούν ως καταλύτης για την ανάπτυξη (Κατσαμά, 2015).

Το τρίτο μοντέλο ΣΚΕ είναι το *κοινοτικό σχολικό μοντέλο* το οποίο εστιάζει στη σχέση μεταξύ των συστημάτων σχολείου και κοινότητας, ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες ευάλωτες περιοχές όπου επικρατούν κοινωνικά προβλήματα όπως νεανική παραβατικότητα, σχολική διαρροή και φτώχεια. Ο ΣΚΛ οφείλει να διαθέτει καλές γνώσεις και δεξιότητες κοινοτικής κοινωνικής εργασίας. Σύμφωνα με την τέταρτη προσέγγιση το λεγόμενο *κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης* του Alderson ο ΣΚΛ παρεμβαίνει στα συστήματα που αλληλεπιδρούν με το σύστημα στόχων, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή ή/και του συμβούλου (Παναγιωτόπουλος, 2016).

Τέλος, το *οικοσυστημικό μοντέλο* του Bronfenbrenner που αναπτύχθηκε το 1989 βασίζεται στην συστημική προσέγγιση καθώς πολύ ορθά πρεσβεύει ότι το άτομο, στην προκειμένη περίπτωση ο έφηβος μαθητής, καθ'όλη την διάρκεια της ζωής του συμμετέχει στα ακόλουθα πέντε συστήματα: α) τα μικροσυστήματα, δηλαδή το άμεσο περιβάλλον του μαθητή και άρα την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, β) το μεσοσύστημα που αναφέρεται σε ένα σύστημα σχέσεων, όπως για παράδειγμα σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς του, γ) στο εξωσύστημα, το οποίο συμπεριλαμβάνει τους Κρατικούς Φορείς, τα Μ.Μ.Ε., δ) το μακροσύστημα, το οποίο αφορά το πολιτικό σύστημα, τη νομοθεσία, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και την οικονομική πολιτική της χώρας και ε) το χρονοσύστημα, δηλαδή τη χρονική συνιστώσα αυτών των υποσυστημάτων (Τουλουμάκου κ.α. 2023; Bigner & Gerhardt, 2020; Παναγιωτόπουλος, 2016).

Μεθοδολογία της Ερευνητικής Μελέτης

Η ερευνητική μελέτη διεξήχθη στο Δήμο Πατρέων κι είχε ως στόχο την διερεύνηση της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας εκπαιδευτικών και σχολικών κοινωνικών λειτουργών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα η οποία εστίασε σε 4 Μελέτες Περίπτωσης (4 Γυμνάσια, όπου συμμετείχαν 4 κοινωνικοί λειτουργοί που συνεργάστηκαν με 4 εκπαιδευτικούς στη διαχείριση 4 περιπτώσεων μαθητών). Αναφορικά με την συλλογή των δεδομένων στο στάδιο της μεθοδολογίας σχεδιάστηκε ο σκελετός της ημι-δομημένης συνέντευξης των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών, ο οποίος στην αρχή συμπεριλάμβανε κάποιες γενικές ερωτήσεις και εν συνεχεία στοχευμένες ερωτήσεις που αφορούσαν την κάθε περίπτωση έφηβου μαθητή η οποία αποτέλεσε αντικείμενο συνεργασίας μεταξύ τους. Στις γενικές ερωτήσεις και οι δύο επιστημονικές ομάδες αναφέρθηκαν στη συχνότητα και ποιότητα της σχέσης μεταξύ τους, αλλά και στα εμπόδια και δυσκολίες που δυσχέραιναν την συνεργατική σχέση τους. Η ποιοτική

ανάλυση αποτελούνταν από το στάδιο της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης του υλικού σε άξονες καθώς αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ήταν τα ακόλουθα: α) Ποιοι οι συνήθεις λόγοι συνεργασίας ανάμεσα στις δύο ειδικότητες; β) Ποια είναι τα εμπόδια ή/και οι δυσκολίες που συνήθως υπάρχουν στην συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και κοινωνικού λειτουργού, αλλά και στα περιστατικά που διαχειρίζονται από κοινού; γ) Τι θα βοηθούσε στην βελτίωση της συνεργατικής τους σχέσης;

Απαραίτητο πριν πραγματοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς και τους ΣΚΛ ήταν η διασφάλιση της τήρησης της ανωνυμίας και του απορρήτου των στοιχείων, τόσο των προσωπικών τους όσο και των μαθητών που συμμετείχαν στις Μελέτες Περίπτωσης. Αφού πρώτα είχε δοθεί η απαραίτητη έγκριση άδειας από τον Διευθυντή και την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πατρέων, πριν την διεξαγωγή της έρευνας οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν και την έγγραφη συναίνεση τους για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική μελέτη. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η επισήμανση αναγκαιότητας ενδεδειγμένης καταγραφής των ψυχοκοινωνικών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των έφηβων μαθητών βάσει τεκμηριωμένης πρακτικής (evidenced based practice), η οποία θα συμβάλλει στον σχεδιασμό και εφαρμογή κατάλληλων εξατομικευμένων δι-επιστημονικών και δι-υπηρεσιακών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το γενικότερο οικοσύστημα οικογένεια-σχολείο-κοινότητα για την ολιστική διαχείριση τους.

Θεματική Ανάλυση των Γενικών Ερωτήσεων της Ημι-δομημένης Συνέντευξης των Εκπαιδευτικών και των Κοινωνικών Λειτουργών

Όσον αφορά στην ποιοτική ανάλυση των γενικών ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους κοινωνικούς λειτουργούς, η θεματική ανάλυση ανάδειξε τις ακόλουθες τρεις θεματικές ενότητες:

α) Χρόνια εργασίας στον Τομέα της Εκπαίδευσης

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (4/4) ανέφεραν ότι συνεργάζονται με τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς την τελευταία πενταετία. Αυτή η απάντηση ήταν αναμενόμενη, καθώς ο θεσμός των ΕΔΥ είναι πρόσφατος και υπάρχουν ακόμη σχολεία, ιδιαίτερα στα νησιά και την επαρχία, όπου δεν έχει εφαρμοστεί και κατά συνέπεια δεν διαθέτουν σχολικό κοινωνικό λειτουργό ή/και ψυχολόγο. Και οι τέσσερις κοινωνικοί λειτουργοί είπαν ότι πριν της απασχόλησης τους ως ΣΚΛ στο Πλαίσιο του θεσμού της ΕΔΥ είχαν εργαστεί στον Τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί (2/4) δήλωσαν ότι εργάζονταν στο παρελθόν σε Ειδικά Σχολεία και οι άλλοι μισοί (2/4) σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)

β) Αξιολόγηση του θεσμού της ΕΔΥ & καταγραφή εμποδίων ή/και δυσκολιών στη συνεργατική σχέση

Αν και στην αρχή της ποιοτικής ανάλυσης η αξιολόγηση του θεσμού της ΕΔΥ είχε καταχωρηθεί σε διαφορετική θεματική ενότητα, λόγω ότι τα καταγεγραμμένα εμπόδια και δυσκολίες στη συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών επικεντρώθηκαν στον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου θεσμού η ερευνητική ομάδα κατέληξε στην ενοποίηση αυτών των ποιοτικών ευρημάτων.

Όλοι οι ΣΚΛ (4/4), αλλά και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (3/4) εξέφρασαν παράπονα για τον τρόπο λειτουργίας του υφιστάμενου θεσμού της ΕΔΥ. Επεσήμαναν ότι ο θεσμός της ΕΔΥ δεν λειτουργεί στην παρούσα φάση αποτελεσματικά λόγω του

περιορισμένου χρόνου για εδραίωση σχέσης μεταξύ τους, καθώς οι ΣΚΛ απασχολούνται όχι μόνο σε διαφορετικό σχολείο κάθε νέο σχολικό έτος, αλλά και σε πέντε διαφορετικά σχολεία σε εβδομαδιαία βάση. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός είπε:

«...το μεγαλύτερο 'αγκάθι' στην σχέση μου με την ΣΚΛ είναι ότι δεν φθάνει που τους αλλάζουν κάθε χρόνο και θέλει χρόνο για να έρθουμε κοντά και να εμπιστευτούμε η μια την άλλη για να συνεργαστούμε αποτελεσματικά, την έχουμε και μόνο για μια ημέρα την εβδομάδα, καθώς την 'τρέχουν' σε διαφορετικό σχολείο κάθε μέρα» (E3).

Η κοινωνικός λειτουργός εξέφρασε την αγανάκτηση της λέγοντας:

«Είναι εξαιρετικά δύσκολο να δουλεύεις σε 5 διαφορετικά σχολεία μέσα στην εβδομάδα. Είναι δυνατόν να μπορούμε να συγκρατήσουμε τα ονόματα και τις ανάγκες εκατοντάδων μαθητών και πόσο μάλλον να καταφέρουμε να υποστηρίξουμε όλους όσους χρήζουν της βοήθειας ΣΚΛ; Εδώ εμένα μου φαίνεται άθλος να θυμάμαι τα ονόματα τόσων πολλών εκπαιδευτικών» (Κ12).

Άλλος κοινωνικός λειτουργός δήλωσε ότι:

«Μακάρι να μπορούσαμε να ριζώσουμε σε ένα σχολείο κι όχι να τρέχουμε από σχολείο σε σχολείο που δυστυχώς για να λέμε την αλήθεια μόνο επιφανειακό έργο μπορούμε να επιτελέσουμε κατ'αυτόν τον τρόπο» Η άποψη μου είναι ότι με το υπάρχον καθεστώς μόνο επιφανειακή δουλειά μπορούμε να κάνουμε, και κυρίως δουλεύουμε για την απόκτηση προυπηρεσίας στο επάγγελμα» (Κ13).

Υπήρχαν όμως εκπαιδευτικοί αλλά και κοινωνικοί λειτουργοί που αναφέρθηκαν στην αξία και σημαντικότητα του θεσμού της ΕΔΥ. Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών παρατίθενται παρακάτω:

«Ένοιωσα μεγαλύτερη ασφάλεια με τον ερχομό του ΣΚΛ και του ψυχολόγου κι ότι επιτέλους πατάω σε στέρεο έδαφος (E1)

«Είναι λιγότερο πλέον το βάρος που κουβαλάω στην πλάτη μου, αφού μπορώ να μοιραστώ με τον ΣΚΛ θέματα που αφορούν κυρίως κάτι που με προβληματίζει στη συμπεριφορά κάποιου μαθητή ή στην μάθηση του και σχετικά με την διαχείριση των γονέων του μαθητή» (E2)

«Νοιώθω ανακούφιση λόγω της ενημέρωσης μου από τον ΣΚΛ σχετικά με τις διάφορες παρεμβάσεις ανάλογα το κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής» (E4)

Πέραν των προαναφερόμενων εμποδίων κάποιοι συμμετέχοντες εστίασαν στις διαφορές στην επιστημονική κουλτούρα και οπτική τους, αλλά και στον τρόπο που εργάζονται.

γ) *Ιεράρχηση των κύριων περιστατικών/λόγων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών*

Ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί επεσήμαναν όχι μόνο τις ίδιες κατηγορίες περιστατικών -και άρα τους ίδιους λόγους συνεργασίας- αλλά επίσης τις ιεράρχησαν σχεδόν με τον ίδιο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα και οι δύο επιστημονικές ομάδες διατύπωσαν ότι οι πιο σημαντικές κατηγορίες περιστατικών που αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας είναι οι ακόλουθες πέντε. Μαθητές:

1. με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διαγνωσμένοι ή μη), αναπηρία ή/και

- παιδοψυχιατρικές διαταραχές,
2. με προβλήματα συμπεριφοράς,
 3. που βιώνουν διαζύγιο των γονέων τους (συγκρουσιακό ή μη),
 4. που βιώνουν είτε σχολικό εκφοβισμό (διαδικτυακό ή μη) ή/και ενδοοικογενειακή βία (σωματική, λεκτική/συναισθηματική, σεξουαλική, ή και παραμέληση)
 5. που έχουν κάποιο πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας
 6. που έχει ο γονέας/γονείς κάποιο σοβαρό πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας
 7. που διαβιούν κάτω από το όριο φτώχειας λόγω ανεργίας ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
 8. που πρόσφατα έχουν βιώσει απώλεια αγαπημένου προσώπου.

Μετά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, έγινε μια ενδελεχή καταγραφή των προαναφερόμενων κατηγοριών, όπου σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες ψυχοκοινωνικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων με στόχο την ανάδειξη του εύρους και πολυπλοκότητας των προβλημάτων που οφείλει η δι-επιστημονική ομάδα του σχολικού πλαισίου να εντοπίσει και άρα να ανιχνεύσει και μετέπειτα να διαχειριστεί στην άσκηση της ΣΚΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

❖ *Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες:* όπως δυσλεξία, δυσγραφία, εξελικτική γλωσσική διαταραχή, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (όπως ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας), χρόνια ψυχοσωματικά νοσήματα (όπως νεανικός σακχαρώδης διαβήτης, βρογχικό άσθμα, νόσος τους Crohn) ή παιδικός/εφηβικός καρκίνος, αναπηρίες (όπως οριακή νοημοσύνη ή μέτρια νοητική υστέρηση, κινητική αναπηρία, μαθητές με προβλήματα όρασης ή ακοής) που απαιτούν την συνεργασία των παραπάνω επαγγελματιών με προσαρμοσμένα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

❖ *Μαθητές με Συμπεριφορικά & Συναισθηματικά Προβλήματα:* Μαθητές με ΔΕΠΥ ή και Εναντιωματική Προκλητική Διαγωγή, μαθητές που κάνουν χρήση ουσιών (όπως αλκοόλ και χασίς ή άλλες ψυχοτρόπες ουσίες), μαθητές με νεανική παραβατικότητα (θύτες σχολικού εκφοβισμού όπου η αντικοινωνική συμπεριφορά τους δεν περιορίζεται στην λεκτική βία αλλά ενίοτε και στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών αλλά και καταστάσεων σεξουαλικής παρενόχλησης που μπορούν να έχουν και ομαδική μορφή μέσω του συνδρόμου του αμέτοχου θεατή, κλοπές, δολοφονία), αλλά και περιστατικά μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές όπως κατάθλιψη (με ή χωρίς επεισόδια απόπειρας αυτοκτονίας ή αυτοτραυματισμών), διαταραχές άγχους, διπολικής διαταραχής, ψυχαναγκαστικής-καταναγκαστικής διαταραχής ή εφηβικής σχιζοφρένειας, όπου χρήζουν παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης καθώς και ένταξης σε προγράμματα Εξατομικευμένης Παρέμβασης για την βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

❖ *Μαθητές που χρήζουν Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης:* Πολλοί είναι οι μαθητές που τα οικογενειακά τους προβλήματα επηρεάζουν την ψυχολογία και κατά συνέπεια την εκπαίδευσή τους με αποτέλεσμα να παρατηρούνται χαμηλές επιδόσεις, όπως μαθητές που αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακή βία ή παραμέληση, συγκρουσιακά διαζύγια, γονέας/γονείς σε κατάσταση κράτησης (λόγω διάπραξης κάποιου ποινικού αδικήματος) ή ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια, ή σε κάποια μειονότητα (όπως αθίγγανοι, μετανάστες ή πρόσφυγες), γονέα/γονείς με κάποιο σοβαρό πρόβλημα

σωματικής ή ψυχικής υγείας ή και αναπηρίες ή και απώλεια κάποιου μέλους της οικογένειας (όπως πατέρα, μητέρα, αδελφού/αδελφής).

❖ *Μαθητές σε Φάση Πρόληψης Σχολικής Διαρροής & Επανένταξης:* Το σχολείο και ειδικότερα η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών είναι σε θέση να βοηθήσει έφηβους μαθητές που κινδυνεύουν να χάσουν την εκπαίδευσή τους όταν ακόμη φοιτούν στο Γυμνάσιο, το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως σε περιπτώσεις σχολικής άρνησης, εφηβικής εγκυμοσύνης, φτώχειας λόγω ανεργίας ή χαμηλού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου, εμπλοκής με εξαρτήσεις (αλκοόλ, ψυχοτρόπες ουσίες, εθισμό στο διαδίκτυο, τζόγο) (Κολαΐτης κ.α. 2020; Φαρμακοπούλου, 2020; Φαρμακοπούλου κ.α. 2012).

Ευθύνοπη Παρουσίαση των Τεσσάρων Μελετών Περίπτωσης

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Α

Στη Μελέτη Περίπτωσης Α πρόκειται για μια 13χρονη μαθήτρια Ελληνικής καταγωγής που διαμένει με τους γονείς της, είναι μοναχοπαίδι και φοιτά στην Α' τάξη ενός Γενικού Γυμνασίου στο Δήμο Πατρέων. Η μαθήτρια Α παρουσιάζει εμφανείς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν ανταποκρίνεται σε καμία σχολική δραστηριότητα (δεν κάνει τις εργασίες στο σπίτι αλλά ούτε είναι σε θέση να συμμετάσχει στο μάθημα) και έχει Γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για εγγραφή της σε Ειδικό Γυμνάσιο λόγω διαγνωσμένης οριακής νοημοσύνης. Η εν λόγω μαθήτρια παρακολουθείται τόσο σε ατομικό επίπεδο (συνεδρίες με την ψυχολόγο), όσο και σε ομαδικό εντός της τάξης, αλλά και σε συναντήσεις με τους γονείς της (από κοινού η σχολική κοινωνική λειτουργός με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης). Τόσο η ΣΚΛ όσο και η εκπαιδευτικός ανέφεραν ότι ήρθαν επανειλημμένως σε επικοινωνία με τους γονείς της μαθήτριας Α, αλλά είναι φανερό ότι οι γονείς δεν αποδέχονται τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κόρη τους και για αυτό τον λόγο παρόλες τις προτροπές της δι-επιστημονικής ομάδας της ΕΔΥ του σχολείου επιμένουν η έφηβη κόρη τους να παραμείνει σε αυτό το σχολείο.

Χαρακτηριστικά η ΣΚΛ που απασχολείται με το συγκεκριμένο περιστατικό είπε:

«Πάντα υπάρχουν γονείς που παρουσιάζουν άρνηση της κατάστασης του παιδιού τους, δηλαδή δυσκολία αποδοχής και κατανόησης των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η κόρη τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τους προτείναμε τουλάχιστον να αιτηθούν για παράλληλη στήριξη, αλλά πάλι αντιμετωπίσαμε την αντίσταση τους. Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα είναι ότι στα διαλείμματα η μαθήτρια είναι απομονωμένη και δεν έχει κανένα φίλο/η και συνήθως χαμογελά αναίτια και όλοι μας ανησυχούμε γιατί τελευταία φαίνεται να έχει αρχίσει να γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού από άλλους μαθητές, εκτός της τάξης της στο προαύλιο» (ΚΛ1).

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός πρόσθεσε ότι:

«Βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή του σχολικού έτους. Κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε αλλά συναντάμε διαρκώς εμπόδια από μεριάς των γονιών. Παρόλα αυτά συνεχίζουμε να εργαζόμαστε στενά καθώς έχουμε κοινή άποψη αναφορικά με την ακαταλληλότητα του σχολείου μας για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών της μαθήτριας Α και άρα έχουμε «κοινή γραμμή» και παράλληλα είμαστε σε διαρκή δι-υπηρεσιακή συνεργασία με άλλους Φορείς όπως το Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ έτσι ώστε να εξεταστεί το πλαίσιο που ταιριάζει καλύτερα στη εν λόγω μαθήτρια. Πρόσφατα, η

κοινωνική λειτουργός είχε μια εξαιρετική ιδέα να στείλουμε σχετικό ενημερωτικό έγγραφο στον Εισαγγελέα Ανηλίκων όπου θα εξηγούμε την κατάσταση και ιδίως ότι έχει αρχίσει να γίνεται στόχος σχολικού εκφοβισμού καθώς δείχνει σα την μύγα μες στο γάλο στο Γυμνάσιο μας και τα παιδιά δυστυχώς συχνά γίνονται σκληρά όταν παρατηρήσουν διαφορετική συμπεριφορά σε κάποιους μαθητές» (Ε1).

Η σχολική κοινωνική λειτουργός εξέφρασε κι εκείνη την ικανοποίηση της από την καλή συνεργατική σχέση που έχει με τον Διευθυντή και όλους τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο. Χαρακτηριστικά είπε:

«Μακάρι να ήμουν διορισμένη στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο καθώς η Διευθύντρια είναι πολύ καλή και φροντίζει να υπάρχει ένα καλό συνεργατικό κλίμα ανάμεσα σε όλους τους επαγγελματίες, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να επιλύσουμε πολύπλοκα περιστατικά που πλέον είναι πολύ συνηθισμένα στο σχολικό περιβάλλον. Σε ένα άλλο Γυμνάσιο που είμαι τοποθετημένη υπάρχουν ανταγωνισμοί μεταξύ του σχολικού προσωπικού και νομίζω ότι για αυτό φταίει ο Διευθυντής που δεν βλέπει με καλό μάτι την ύπαρξη ΣΚΑ και ψυχολόγων»(ΚΑ1).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Β

Η Μελέτη Περίπτωσης Β αφορά στον 16χρονο μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου Αλβανικής καταγωγής που διαμένει με την μητέρα του και τον 13χρονο αδελφό του (ο πατέρας του εγκατάλειψε την οικογενειακή εστία προ 4ετίας και δεν διατηρεί επικοινωνία μαζί τους). Ο μαθητής Β παρακολουθεί Γενικό Γυμνάσιο στο Δήμο Πατρέων αλλά είναι εγγεγραμμένος στο Τμήμα Ένταξης, λόγω των εμφανών μαθησιακών δυσκολιών του που συσχετίζονται άμεσα με την συννοσηρότητα (ΔΕΠΥ & δυσλεξία) η οποία έχει διαγνωστεί από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο που τον παρακολουθεί. Ο μαθητής Β δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις (εργασίες στο σπίτι ή διαγωνίσματα) και συχνά ζωγραφίζει την ώρα του μαθήματος. Λόγω της κακής σχολικής του επίδοσης και του μεγάλου αριθμού απουσιών που είχε κάνει στο παρελθόν δεν κατάφερε να ολοκληρώσει επιτυχώς την προηγούμενη σχολική χρονιά κι έτσι επαναφοιτά στην Τρίτη Γυμνασίου, όπου συνεχίζει να μην είναι επιμελής και μάλιστα τελευταία άρχισε να λείπει και συνεχόμενες ημέρες από το σχολείο.

Προς το τέλος του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκε ένα Συμβούλιο με όλη την δι-επιστημονική ομάδα της ΕΔΥ για να αποφασιστεί αν θα αποφοιτήσει ο μαθητής Β από το Γυμνάσιο αλλά και για να αποφασίσουν τι θα προτείνουν στην μητέρα του Β ότι είναι καλύτερο να ακολουθήσει ο εν λόγω μαθητής το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Λόγω ότι η μητέρα του Β αναγκάζεται για βιοποριστικούς λόγους να εργάζεται ως οικιακή βοηθός σε σπίτια πολλές ώρες ημερησίως, παρόλη την επίμονη έκκληση από κοινού του υπεύθυνου εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής κοινωνικού λειτουργού για συνάντηση μαζί της, η ίδια επικαλέστηκε ότι δεν μπορούσε να παραμελήσει τα εργασιακά της καθήκοντα και έτσι δεν προσήλθε ούτε μια φορά τη φετινή χρονιά στο Γυμνάσιο. Κι ενώ στην αρχή υπήρξε μια συνέπεια ως προς την παρακολούθηση των μαθημάτων από τον μαθητή Β, πρόσφατα οι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Ένταξης ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς, την ΕΔΥ αλλά και την Διευθύντρια του σχολείου ότι δεν προσέρχεται στα μαθήματα πλέον.

Η εκπαιδευτικός εμφανώς ευχαριστημένη από τις επανειλημμένες προσπάθειες της κοινωνική λειτουργού είπε:

«Πάλι καλά που πλέον έχουμε και την συνεργασία και στήριξη της κοινωνικής λειτουργού, όπου τα τελευταία χρόνια αυτό δείχνει ότι κάτι σωστό έγινε προς αυτή την κατεύθυνση» (E2).

Από την άλλη πλευρά η ΣΚΛ ανέφερε:

«Η αλήθεια είναι ότι έχω επικοινωνήσει στο τηλέφωνο αρκετές φορές με την μητέρα του μαθητή Β και την έχω ενημερώσει εκτενώς για την κατάσταση του γιου της. Η ίδια δεν σχολίασε τίποτα από όσα της ανέφερα και δεν είδα καμία θέληση από την πλευρά της για να υπάρξει έστω κάποια μικρή βελτίωση» (Κ12).

Έπειτα από συνεργασία της δι-επιστημονικής ομάδας πάρθηκε η ακόλουθη απόφαση, την οποία συνόψισε ο ΣΚΛ ως εξής:

«Επικοινωνήσα με τον παιδοψυχίατρο του μαθητή Β, έτσι ώστε να γνωστοποιηθεί η παρούσα κατάσταση και να αποφασιστεί η παρέμβαση που θα ακολουθηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους. Αφού το πρόβλημα συνεχώς διογκωνόταν αντί να επιλύεται, κινήσαμε όλες τις απαραίτητες διαδικασίες για κατ'οίκον διδασκαλία και είμαστε εν αναμονή των απαντήσεων του Γραφείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μητέρα του μαθητή Β παράλο που ήταν συνεπής αρχικά στις περσινές συναντήσεις με την κοινωνική λειτουργό και ο γιος της με τον περσινό ψυχολόγο, πλέον δεν φαίνεται καμία χαραμάδα συνεργασίας τόσο με τον μαθητή ή την μητέρα του και μου φαίνεται ότι υπάρχει σοβαρή πιθανότητα για σχολική διαρροή και είναι κρίμα που δεν θα μπορέσει να καταβάλλει την απαραίτητη προσπάθεια για να πάρει έστω το απολυτήριο Γυμνασίου, αλλά δεν είναι και η πρώτη φορά που συμβαίνει κάτι τέτοιο» (Κ12).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Γ

Η Μελέτη Περίπτωση Γ αφορά ένα 14χρονο μαθητή Ελληνικής καταγωγής ο οποίος διαμένει με τους γονείς του και την μεγαλύτερη αδελφή του. Ο μαθητής Γ. φοιτά στην Γ΄ Γυμνασίου σε Γενικό Γυμνάσιο του Δήμου Πατρέων ο οποίος έχει τελευταία εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, ο Γ πρόσφατα (προ ενός μηνός) είχε ένα καυγά με έναν άλλο συμμαθητή του όπου η βίαιη συμπεριφορά του κατέληξε στο σπάσιμο του χεριού του συμμαθητή του. Ζητήθηκε η παρέμβαση της σχολικής κοινωνικής λειτουργού για την διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος και κυρίως αναφορικά με την αιτία πυροδότησης της βίαιης συμπεριφοράς του Γ προς τον συμμαθητή του και την επικοινωνία με τους γονείς του εν λόγω μαθητή. Η κοινωνική λειτουργός θέλοντας να παρατηρήσει την συμπεριφορά του μαθητή εντός της τάξης ζήτησε να συμμετέχει ως παρατηρήτρια μια ώρα την ημέρα. Αν και η Διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου είχαν συμφωνήσει με αυτή την προσέγγιση όταν η ΣΚΛ πήγε να μπει στην τάξη του Γ η εκπαιδευτικός που είχε μάθημα εκείνη την ώρα αντιστάθηκε και της είπε τα ακόλουθα:

«Με έχεις δει εμένα να μπαίνω στο Γραφείο σου την ώρα που βλέπεις μαθητές ή επικοινωνείς με τους γονείς τους; Δεν καταλαβαίνεις ότι θα δημιουργήσεις αναστάτωση αν μπεις μέσα στην τάξη και αν καταλάβουν ότι ήρθες λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του Γ;»(E3).

Η κοινωνική λειτουργός εξήγησε ότι φέρθηκε με ευγένεια, υπομονή και κατανόηση στην εκπαιδευτικό, αλλά ένοιωσε υποχρεωμένη να αναφερθεί στην Διευθύντρια για το εν λόγω συμβάν. Η Διευθύντρια την επιβράβευσε που απέφυγε να διαπληκτιστεί με την εκπαιδευτικό και της ανέφερε ότι θα της μιλήσει η ίδια και της πρότεινε να μπει για παρατήρηση στην τάξη την ώρα που θα έχει μάθημα κάποιος

άλλος εκπαιδευτικός. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε Συμβούλιο στο Γραφείο Καθηγητών για την διαχείριση του βίαιου περιστατικού, όπου καλέστηκαν η σχολική κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος για να συζητήσουν την παρέμβαση που θα ακολουθήσουν στην διαχείριση αυτού του περιστατικού. Η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι τον τελευταίο καιρό ο Γ παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά και σε αρκετές άλλες περιπτώσεις τόσο προς εκείνη αλλά και προς τους συμμαθητές του. Η εκπαιδευτικός αιτιολόγησε την κάπως απότομη συμπεριφορά της προς την σχολική κοινωνική λειτουργό εξηγώντας ότι μετά το βίαιο περιστατικό οι συμμαθητές του Γ είχαν σταματήσει να τον κάνουν παρέα και ότι είχε την ακόλουθη ανησυχητική κουβέντα μαζί του.

Χαρακτηριστικά η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Μετά το βίαιο συμβάν τον κάλεσα στο Γραφείο μου να μιλήσουμε και μου εξήγησε πως νιώθει ότι είναι μόνος του και οι συμμαθητές του τον έχουν παρατήσει γεγονός που τον κάνει να νοιώθει απόγνωση. Αυτό όμως που με ανησύχησε ιδιαίτερα και μπορώ να πω με τάραξε ήταν η στιγμή που μου είπε ότι έχει σκεφτεί να αυτοκτονήσει. Ο ίδιος μου ανέφερε επίσης ότι πηγαίνει σε παιδοψυχίατρο παρόλο που δεν θέλει επειδή έχει κατάθλιψη, κάτι το οποίο δεν είχαμε πληροφορηθεί από τους γονείς. Πιστεύω ότι κάτι πρέπει να κάνουν για αυτό η σχολική κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος...» (Ε3).

Η σχολική κοινωνική λειτουργός αναφέρθηκε στα επόμενα βήματα της παρεχόμενης δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής παρέμβασης:

«Κάναμε καταμερισμό εργασίας με την συνάδελφο σχολική ψυχολόγο, όπου εκείνη ανέλαβε να κάνει Συνεδρίες με τον μαθητή. Εγώ από την πλευρά μου ήδη ξεκίνησα συμβουλευτική υποστηρικτική παρέμβαση με τους γονείς, οι οποίοι όπως μου εξήγησαν είναι σε διαδικασία διαζυγίου όπου υπάρχει εκρηκτικό κλίμα στο σπίτι λόγω ότι δεν συμφωνεί ο σύζυγος μου στο να συμβεί αυτό και πιθανά αυτός είναι και ο λόγος της απότομης αλλαγής της συμπεριφοράς του γιου τους, καθώς και την δι-υπηρεσιακή συνεργασία με την θεράπουσα παιδοψυχίατρο του. Επιπλέον, όλα τα μέλη της δι-επιστημονικής ομάδας θα βοηθήσουμε να αποκαταστήσει τις φιλικές του σχέσεις ο μαθητής Γ με τους συμμαθητές του μέσω της έναρξης ενός σχετικού έργου/project που θα ξεκινήσουμε με θέμα την αξία των φιλικών σχέσεων την περίοδο της εφηβείας» (ΚΛ3).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Δ

Η Μελέτη Περίπτωσης Δ, αναφέρεται σε μια 14χρονη μαθήτρια Αλβανικής καταγωγής της Β΄ Γυμνασίου στο Γενικό Γυμνάσιο στο Δήμο Πατρέων, η οποία διαμένει με τους γονείς της και τον μικρότερο αδελφό της. Στην αρχή του σχολικού έτους επισκέφθηκε το Γραφείο της Διευθύντριας η μητέρα της εν λόγω μαθήτριας και την ενημέρωσε ότι η κόρη της έχει «τάσεις φυγής» και δύο φορές έχει φύγει από το σπίτι για δύο ημέρες και ότι είναι πολύ στενοχωρημένη και προβληματισμένη με την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι της. Η μητέρα εξήγησε ότι η κόρη της έχει συνεχείς καυγάδες με τον πατέρα της, διότι δεν την αφήνει να βγαίνει βόλτες τα Σαββατοκύριακα με τους Έλληνες φίλους της. Πρόσθεσε ότι βλέπει συνεχώς την κόρη της στενοχωρημένη και να κλαίει, αλλά επίσης να έχει πολύ θυμό για εκείνον. Η ίδια εξήγησε ότι ανέκαθεν είχε δύσκολη σχέση με τον σύζυγο της ο οποίος ενίοτε έχει βίαιη συμπεριφορά απέναντι της.

Η Διευθύντρια γνωστοποίησε την παρούσα κατάσταση στη ΣΚΛ ώστε να προβεί σε ενδελεχή διερεύνηση του θέματος και ιδιαίτερα αναφορικά με την πιθανή

βίαη συμπεριφορά του πατέρα προς την κόρη του και τα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας. Έπειτα από την συνάντηση που είχε η σχολική κοινωνική λειτουργός με την μαθήτριά Δ εξήγησε στην Διευθύντρια ότι λόγω ότι η έφηβη φαινόταν πολύ φοβισμένη θεωρεί αρκετά πιθανή την περίπτωση να είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας η ίδια, αλλά και τα μικρότερα αδέρφια της. Πρόσθεσε ότι βάσει της κείμενης νομοθεσίας οφείλει να προβεί σε γραπτή ενημέρωση προς τον Εισαγγελέα Ανηλίκων, έτσι ώστε να διεξαχθεί κοινωνική έρευνα από την κοινωνική λειτουργό της Κοινωνικής Υπηρεσίας του Δήμου Πατρέων, για διερεύνηση της καταλληλότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα δε λόγω της παθητικής στάσης της μητέρας που φαινόταν να πληροί το προφίλ της χρόνια κακοποιημένης γυναίκας, κατάσταση που πιθανά εξέθετε σε κίνδυνο την ίδια, αλλά και τα ανήλικα τέκνα της.

Η ΣΚΛ πρόσθεσε τα εξής:

«Έπειτα από ενδελεχή συνάντηση μου με την μαθήτριά Δ μου έγιναν γνωστοί οι λόγοι που την ωθούν στο να εγκαταλείπει την οικογενειακή εστία. Η μαθήτριά Δ εξήγησε ότι ο πατέρας της όταν θυμώνει πίνει αλκοόλ και τότε ενίοτε ασκεί σωματική κακοποίηση στην μητέρα της, αλλά και κάποιες φορές ξεσπά λεκτικά προς εκείνη (την βρίζει και την υποτιμά διαρκώς) λόγω ότι είναι η μεγαλύτερη κόρη και επιμένει να βγαίνει έξω όχι μόνο με φίλες της, αλλά να έχει και στην παρέα της και αγόρια, πράγμα που ο πατέρας της θεωρεί κατακριτέο για την δική τους κουλτούρα» (Κ14).

Η ΣΚΛ πήρε την έγκριση της Διευθύντριας αλλά και των εκπαιδευτικών και της ψυχολόγου για να συντάξει σχετικό έγγραφο στον Εισαγγελέα Ανηλίκων όπου αιτούνταν την διενέργεια κοινωνικής έρευνας. Ο Εισαγγελέας Ανηλίκων όντως ζήτησε να διενεργηθεί κοινωνική έρευνας στην οικία της εν λόγω μαθήτριάς. Στην παρούσα φάση η κοινωνική λειτουργός του της κοινωνικής υπηρεσίας του Δήμου συντάσσει την σχετική κοινωνική έκθεση προς την Εισαγγελία Ανηλίκων, όπου θα αιτηθεί όπως εξήγησε στην ΣΚΛ την εποπτεία της εν λόγω οικογένειας και σε περίπτωση που ο πατέρας συνεχίσει να έχει βίαη συμπεριφορά θα ζητηθεί από την μητέρα να προβεί σε διαδικασία διαζυγίου -αν θέλει να συνεχίσει να έχει την επιμέλεια των παιδιών της- διαφορετικά ο Εισαγγελέας Ανηλίκων θα ζητήσει την απομάκρυνση των ανήλικων παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Όπως διαφάνηκε στο παρόν άρθρο σκοπός του πολύπλευρου ρόλου της ΣΚΕ είναι ουσιαστικά η πρόληψη προβληματικών καταστάσεων, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας σε όλο το σχολικό πλαίσιο, καθώς και η επίλυση ενδεχόμενων συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-οικογένειας σε όλες τις προαναφερόμενες καταστάσεις κρίσης, αλλά και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο τριπλό αυτό σύστημα εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς. Ανώτερος στόχος της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας στον Τομέα της εκπαίδευσης είναι η παροχή βοήθειας στους μαθητές για την αξιοποίηση ίσων ευκαιριών μάθησης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα την ανάδειξη των ικανοτήτων τους, όπου μέσω της προώθησης του επαγγελματικού προσανατολισμού να καλλιεργήσουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, να σπουδάσουν και να μπορέσουν μέσω της επαγγελματικής τους εξέλιξης να έχουν ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο. Είναι καίριας σημασίας λοιπόν ο ΣΚΛ να αξιοποιεί την διαμεθοδική κοινωνική εργασία έτσι ώστε στο σχολείο όπου εργάζεται να υπάρχει ουσιαστική συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξιάδου, Α. (2021). Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού. Retrieved from https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6330/Alexiadou_3032201901402.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/342467414_E_symbole_tes_diepistemonikes_synergasias_sten_arse_ton_empodion_sympereilepses_ton_mathetontrion_me_anaperies_ste_genike_ekpaideus_e
- Γρηγοριάδης, Α. Ευαγγέλου-Τσιτσιρίδου, Μ. & Κρουσοράτη, Α. (2023). Οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον: Θεωρητικές προσεγγίσεις, μέτρηση ποιότητας και καλές πρακτικές. Θεσ/κη: Σοφία
- Ευθυμίου Α. & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). Διεπιστημονική παρέμβαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον: Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Στο Παναγιωτόπουλος, Χ. Κοινωνική εργασία και σχολείο: Εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις. Αθήνα: Ίων
- Καλλιδικάκη, Θ., & Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, Στα θρανία των ετεροτήτων. Αθήνα : Μοτίβο .
- Κανδυλάκη, (2009). Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (β' έκδοση). Αθήνα: Τόπος
- Κατσαμά, Ε. (2015). ΣΚΕ και κοινωνική ένταξη. Retrieved from <https://www.academia.edu/41440914/>
- Κολαΐτης, Γ. κ.α. (2020). Σύγχρονη ψυχιατρική παιδιού και εφήβου ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Βήτα
- Κόντη, Α. (2020). Ο νέος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα από την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον νόμο 4547 του 2018. Retrieved from <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6296>
- Μακαντάση, Ε. (2022). Κοινωνικός Λειτουργός-ΕΔΥ: Ο ρόλος, οι δεξιότητες και οι στρατηγικές παρέμβασης στη Γενική Παιδεία. Retrieved from [especial.gr website: https://www.especial.gr/koinwnikos-leitourgos-edy-o-rollos-oi-de3iothtes-kai-oi-strathgikes-paremvashs-sth-genikh-paideia/](https://www.especial.gr/koinwnikos-leitourgos-edy-o-rollos-oi-de3iothtes-kai-oi-strathgikes-paremvashs-sth-genikh-paideia/)
- Μητσογιάννης, Παναγιώτης - Αντώνιος. (2019). Οι αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών για τον ρόλο τους στις επιτροπές διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης, ΕΔΕΑΥ. Aegean.gr. <http://hdl.handle.net/11610/20526>
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Retrieved from [Researchgate.net website: https://www.researchgate.net/publication/283296686_Scholikos_ekphobismos_kai_ethnopolitismike_eteroteta](https://www.researchgate.net/publication/283296686_Scholikos_ekphobismos_kai_ethnopolitismike_eteroteta)
- Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). Κοινωνική Εργασία και Σχολείο Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις. Αθήνα: Ίων
- Πλατσά, Α. (2020). Οι προϋποθέσεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου: μελέτη περίπτωσης. Aegean.gr. <http://hdl.handle.net/11610/21239>
- Φαρμακοπούλου, Ι., (2020). Ο Ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών στις Παιδοψυχιατρικές Κλινικές. Στο Γ. Κολαΐτης & Συνεργάτες, Σύγχρονη Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων, (σ.σ.113-117). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις
- Φαρμακοπούλου, Ι., Λιακοπούλου, Μ., Χαντζαρά Β., Κολαΐτης, Γ. (2012). Κοινωνική Φροντίδα ή Χαμένη Ατλαντίδα; Οδοιπορικό Παιδιών από την Απομάκρυνση από το Οικογενειακό τους Περιβάλλον μέχρι την Τελική Αποκατάσταση τους– Προβληματισμοί και Προτάσεις Κοινωνικής Πολιτικής. Κοινωνική Εργασία. 105, 7-26.
- Bewley S & Welch J. (2017). Αbc ενδοοικογενειακή και σεξουαλική βία. (Αρτινοπούλου, Β. επιμ.) Αθήνα: Παρισιάνου
- Bigner, J., & Gerhardt, C. (2021). Σχέσεις γονέα-παιδιού Εισαγωγή στη γονικότητα (Τάνταρος, Σ. Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο
- Brostein, L. (2003). A model for Interdisciplinary Collaboration. Social Work, 48(3). pp. 297-306.
- Farmakopoulou, I. (2002a). What lies underneath? An inter-organisational analysis of collaboration between education and social work. British Journal of Social Work. 32, pp. 1051-1066.
- Farmakopoulou, I. (2002b). Using an integrated theoretical framework for understanding inter-agency collaboration in the special educational needs field. European Journal of Special Needs Education. 17:1, pp. 49-59.
- Farmakopoulou, I. (2001). Inter-agency collaboration in the special educational needs assessment. Journal of Interprofessional Care. 15:4, pp. 399-401.

**2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΥΒΡΙΑΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ:
«ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»
29, 30 & 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024 - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

- Massat, C. R., & Constable, R. (2015). *School Social Work: Practice, Policy, and Research*. In Google Books. Oxford University Press. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=el&lr=&id=HnAWEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=role+of+school+social+worker&ots=TaAvHN05tW&sig=P_dYVFIto3UvyysR8Lyfori0Atk
- Reid, P. Gross, A.H. M-R., Y.J. & Lacey, K. (2010). Interdisciplinary teamwork and collaboration an essential element of a positive practice environment. *Annual Review of Nursing Research Disasters and Humanitarian Assistance*. 28(1). pp. 1-18

Ο ρόλος του ψυχολόγου στο σύγχρονο σχολείο στο πλαίσιο της λειτουργίας των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ/πρώην ΕΔΕΑΥ): δυνατότητες και περιορισμοί

Μπαλαμπέκου Όλγα¹, Σχοινά Χριστίνα-Ιωάννα²

¹Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Λάρισας, ειδική παιδαγωγός, ψυχολόγος

²Σχολική Ψυχολόγος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Λάρισας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει περιγραφή του διακριτού ρόλου, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και υποχρεώσεων των ψυχολόγων οι οποίοι εργάζονται στο πλαίσιο λειτουργίας των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα θα επιχειρηθεί να αναλυθεί ο ρόλος του ψυχολόγου στην διαδικασία επίτευξης του βασικού σκοπού των ΕΔΥ, δηλαδή στη διερεύνηση και τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/ριών στη μάθηση, καθώς και στην εφαρμογή παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών/ριών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/ριών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, στην υλοποίηση εξατομικευμένων ή ομαδικών δράσεων ενίσχυσης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης εκπαιδευτικών και γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών/ριών και συνολικά στην εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων ενδυνάμωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των ψυχολόγων των ΕΔΥ απορρέουν από την εφαρμογή των βασικών αρχών της Σχολικής Ψυχολογίας, την τρέχουσα νομολογία του εκπαιδευτικού δικαίου, την αρχή της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, τον πρόσφατο κανονισμό λειτουργίας των ΕΔΥ και το όραμα, την κουλτούρα και τους στόχους της κάθε σχολικής μονάδας. Ο ψυχολόγος στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας του με τα υπόλοιπα μέλη της ΕΔΥ, αλλά και της σχολικής κοινότητας γενικότερα, καλείται να συνδιαμορφώσει ατομικά ή ομαδικά προγράμματα ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, πρόληψης, έγκαιρης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, συμβουλευτικής υποστήριξης και επιμορφωτικές δράσεις για μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς διακρίσεις

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες μάθησης, πρόληψη, υποστήριξη, ψυχολόγος

Εισαγωγή

Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων κρίνεται απαραίτητος στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αποτελούν κρίσιμη συνιστώσα της ψυχολογικής ευημερίας και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/ριών. Στην Ελλάδα αρκετοί σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), παρέχοντας βασικές υπηρεσίες υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του ρόλου τους διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών ανάπτυξης, της κατανομής των πόρων και της διεπιστημονικής συνεργασίας στο πλαίσιο των ΕΔΥ. Συγκρίνοντας τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες υπηρεσίες στο εξωτερικό, ιδιαίτερα σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, μπορεί να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των αρμοδιοτήτων, των προκλήσεων και των δυνατοτήτων βελτίωσης. Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), εξετάζοντας ομοιότητες και διαφορές με τις διεθνείς πρακτικές και προσφέροντας ιδέες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους στην προώθηση της ολιστικής ευημερίας των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των ψυχολόγων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση φαίνεται ότι ο ρόλος των ψυχολόγων στα σχολεία αναγνωρίζεται και εκτιμάται όλο και περισσότερο. Με την εξελισσόμενη κατανόηση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, των μαθησιακών δυσκολιών και των θεμάτων ψυχικής υγείας, οι ψυχολόγοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ευημερίας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/ριών (Woolfolk, Winne & Perry, 2018). Η παρούσα ενότητα διερευνά τον πολύπλευρο ρόλο των ψυχολόγων στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινότητα.

Αξιολόγηση και παρέμβαση

Μία από τις πρωταρχικές αρμοδιότητες των ψυχολόγων στα ελληνικά σχολεία είναι η αξιολόγηση και η παρέμβαση στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική λειτουργία των μαθητών/ριών. Μέσω τυποποιημένων αξιολογήσεων, παρατήρησης και συνεντεύξεων, οι ψυχολόγοι εντοπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή ψυχολογικές διαταραχές. Αυτές οι αξιολογήσεις παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις των μαθητών, καθοδηγώντας την ανάπτυξη εξατομικευμένων σχεδίων παρέμβασης προσαρμοσμένων στις μοναδικές ανάγκες τους (Παπάνης, 2019).

Υποστήριξη μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι ψυχολόγοι συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους επαγγελματίες για την υποστήριξη μαθητών/ριών με ειδικές ανάγκες. Διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΙΕΠ), τα οποία περιγράφουν συγκεκριμένους στόχους, προσαρμογές και υποστηρικτικές

υπηρεσίες για μαθητές/ριες με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Υποστηρίζοντας πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και παρέχοντας εξειδικευμένη υποστήριξη, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Kourkoutas & Katsikas, 2017).

Προώθηση της ψυχικής υγείας και ευημερίας

Η ψυχική υγεία και η ευημερία των μαθητών/ριών αποτελούν θεμελιώδεις πτυχές της συνολικής τους ανάπτυξης και της εκπαιδευτικής τους επίδοσης. Οι ψυχολόγοι στα ελληνικά σχολεία εργάζονται προληπτικά για την προώθηση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ψυχικής υγείας, την πρόληψη της ψυχολογικής δυσφορίας και την προώθηση θετικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης στους/στις μαθητές/ριες. Οργανώνουν ψυχοεκπαιδευτικά εργαστήρια, ομαδικές συμβουλευτικές συνεδρίες και ατομικές θεραπευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση ενός ευρέος φάσματος θεμάτων, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, οι σχέσεις με συνομηλίκους και το ακαδημαϊκό άγχος (Παυλόπουλος, 2020). Με τη δημιουργία υποστηρικτικών πλαισίων, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των μαθητών/ριών, βελτιώνοντας τη συνολική σχολική τους εμπειρία και τα αποτελέσματα της ζωής τους (Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Συνεργασία και Συμβουλευτική υποστήριξη

Η αποτελεσματική συνεργασία και η συμβουλευτική υποστήριξη αποτελούν βασικές συνιστώσες του έργου των ψυχολόγων στα ελληνικά σχολεία. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν στρατηγικές στην τάξη που προσαρμόζονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προωθούν θετικές τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Οι ψυχολόγοι συνεργάζονται επίσης με τους διευθυντές των σχολείων για την αντιμετώπιση συστημικών ζητημάτων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, την πρόληψη του εκφοβισμού και τον σχεδιασμό παρέμβασης σε κρίσεις. Επιπλέον, συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς, κοινοτικές οργανώσεις και επαγγελματίες ψυχικής υγείας για να διασφαλίσουν την απρόσκοπτη παραπομπή και την πρόσβαση σε πρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης για τους μαθητές, τις μαθήτριες και τις οικογένειες που έχουν ανάγκη (Κυριακίδης, 2018).

Πλαίσια της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης όπου δύνανται να απασχοληθούν οι ψυχολόγοι

Στην Ελλάδα, οι ψυχολόγοι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε διάφορα σχολικά πλαίσια, στα οποία παρέχουν την υποστήριξή τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνουν τα Ειδικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως τα Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, καθώς και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και ΕΕΕΕΚ. Επιπλέον, στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), στα πλαίσια της Πράξης «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη σχολικών μονάδων» (ΜΝΑΕ), καθώς και σε σχολεία γενικής αγωγής που συμμετέχουν στην πράξη «Υποστήριξη σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς». Επίσης, οι ψυχολόγοι εργάζονται στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης

(ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), καθώς και στα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ/πρώην ΕΔΕΑΥ) των Σχολικών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Μέσω αυτών των δράσεων, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών/ριών σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (ν. 4823/2021- ΦΕΚ 136/03-08-2021).

Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)

Γενική Λειτουργία και ορισμός μελών των Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)

Η λειτουργία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) στηρίζεται σε πρακτικές που αντανakλούν τις αρχές και τις διατάξεις της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992, Α' 192) και της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ν. 4074/2012, Α' 88). Ο βασικός στόχος της λειτουργίας των ΕΔΥ είναι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής υγείας, καθώς και η ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να λειτουργήσει υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς διακρίσεις. Η υλοποίηση του στόχου αυτού πραγματοποιείται μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/ριών, της παροχής συμβουλευτικής και υποστήριξης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η κάθε Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) λειτουργεί σε σχολική μονάδα και αποτελείται από τα εξής μέλη:

- Τον Διευθυντή/την Διευθύντρια της σχολικής μονάδας και τον/την νόμιμο αναπληρωτή/ριά του/της.
- Έναν/μία εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (ΕΑΕ) του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, ή αν δεν υπάρχει εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ ή έναν/μία εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και τον/την αναπληρωτή/ριά του.
- Έναν/μία ψυχολόγο.
- Έναν/μία κοινωνικό λειτουργό.

Τα μέλη αυτά συνεργάζονται για την παροχή υποστήριξης στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη, αλλά και την διεξαγωγή προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής παρέμβασης στο επίπεδο της τάξης. Επιπλέον, υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε θέματα σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και την αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/ριών (ν. 4823/2021 - ΦΕΚ 136/03-08-2021).

Ο ρόλος του/της ψυχολόγου της ΕΔΥ

Ο ψυχολόγος, μέλος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), αναλαμβάνει την ευθύνη να εφαρμόσει τις αρχές της επιστήμης της Ψυχολογίας στην εκπαίδευση και να προάγει την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/ριών, τη συναισθηματική ισορροπία και την ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εργάζεται, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/ριών, των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού

Προσωπικούς ή Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Επιπλέον, ο ή η ψυχολόγος στην Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της συνεργασίας και του συντονισμού μεταξύ των διαφόρων μελών της σχολικής κοινότητας. Συνεργάζεται στενά με το Διευθυντή/ρια, τους εκπαιδευτικούς Τ.Ε., τους κοινωνικούς λειτουργούς και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών/ριών. Μέσω αυτής της συνεργασίας, επιδιώκει την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της πορείας τους και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν. Οργανώνει και διενεργεί συναντήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών, στις οποίες παρέχει πληροφορίες και συμβουλές για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών τους. Όταν χρειάζεται, συνεργάζεται με φορείς που παρέχουν ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες (ΚΨΥ, Κέντρα Πρόληψης, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κοινωνικά Κέντρα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων κ.ά.), εξασφαλίζοντας τη διασύνδεση αυτών των υπηρεσιών με την οικογένεια των παιδιών και τη σχολική μονάδα. Μέσω αυτών των δράσεων, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού και υγιούς περιβάλλοντος εκπαίδευσης που προωθεί την ευημερία και την επιτυχία των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, ο ψυχολόγος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) αναλαμβάνει πολλαπλές αρμοδιότητες που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας και στην επίλυση πιθανών προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν. Σχεδιάζει και υλοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αφορούν θέματα όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αξιοποίηση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, η ενδυνάμωση συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ψυχοκοινωνική στήριξη όλων των μαθητών/ριών, η διαχείριση αγχογόνων ή άλλων καταστάσεων κρίσης στη σχολική τάξη ή τη σχολική μονάδα, η προώθηση πρακτικών ένταξης και συμπερίληψης, καθώς και η αντιμετώπιση συγκρούσεων και διαμεσολάβησης. Επίσης, διερευνά και αξιολογεί το είδος των δυσκολιών και των εμποδίων στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών/ριών της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/ριών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιεί σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους όπως παρατήρηση, κλινική εικόνα, συνέντευξη με το παιδί και την οικογένεια, ενημέρωση από το προσωπικό του σχολείου, μελέτη του φακέλου του παιδιού και ο,τιδήποτε άλλο τον βοηθά να διαμορφώσει μια όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών και των αναγκών του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την εκπαιδευτική επιτυχία και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Ο ρόλος του ψυχολόγου στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) περιλαμβάνει εξίσου σημαντικές δράσεις στον τομέα της συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Με σκοπό την προαγωγή της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων στη σχολική κοινότητα, ο ψυχολόγος διενεργεί, κατόπιν συνεννόησης, ενημερωτικές ή υποστηρικτικές συναντήσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων, παρέχει καθοδήγηση και ενημέρωση στους γονείς, παρέχοντας τους διασύνδεση με άλλους αρμόδιους φορείς για πιθανές πρόσθετες παρεμβάσεις που ενδέχεται να απαιτηθούν. Ειδικότερα, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε θέματα σχετικά με τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων, τις σχέσεις γονέων-παιδιών, τη διαχείριση του χρόνου, την κατάλληλη οριοθέτηση της συμπεριφοράς και άλλα σχετικά θέματα που απασχολούν τους γονείς. Επίσης, παρέχει ψυχολογική υποστήριξη,

εστιάζοντας στις εκάστοτε διαπιστωμένες ανάγκες τους, όπως τη διαχείριση του άγχους και άλλες παρόμοιες δυσκολίες, πάντα όμως σε συνδυασμό με τον γονεϊκό τους ρόλο και χωρίς να υποκαθιστά τη γονεϊκή λειτουργία. Με αυτόν τον τρόπο, ο ψυχολόγος συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός θετικού και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, που ευνοεί την εκπαιδευτική πορεία και την ευημερία των παιδιών. Επιπλέον, έμφαση πρέπει να δοθεί στη σημαντική εργασία που ο ψυχολόγος της ΕΔΥ επιτελεί με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο/Η ψυχολόγος σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί ομαδικά προγράμματα και συλλογικές, συνεργατικές δράσεις, τα οποία εστιάζουν στην πρόληψη ή την παρέμβαση σχετικά με ζητήματα και καταστάσεις που αφορούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αυτοεκτίμηση, την ικανότητα διαχείρισης άγχους, την επίλυση συγκρούσεων, την αλλαγή στάσεων και κουλτούρας, την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και την εδραίωση θετικού σχολικού κλίματος. Με βιωματικό τρόπο, ο ψυχολόγος παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που είναι ουσιώδεις για την ευημερία και την επιτυχία τους. Επιπλέον, σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, ο ψυχολόγος δύναται να διενεργήσει ατομικές συναντήσεις συμβουλευτικής με μαθητές/ριες, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων ή κηδεμόνων τους. Αυτές οι συναντήσεις στοχεύουν στην ενδυνάμωση και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, προσφέροντας τους τον απαραίτητο χώρο να εκφραστούν, να επεξεργαστούν συναισθήματα και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Μέσω αυτών των ατομικών συνεδριών, ο ψυχολόγος προσφέρει προσαρμοσμένη υποστήριξη και καθοδήγηση, συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Τέλος, ένας σημαντικός ρόλος του ψυχολόγου στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) είναι η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και φορέων και υπηρεσιών της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας. Συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνονται φορείς ψυχικής υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, παιδικής προστασίας, φορείς πρόληψης και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, δημοτικές ή κοινοτικές ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, αθλητικά σωματεία, πολιτιστικές ομάδες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης κ.ά. Μέσω αυτής της συνεργασίας, ο ψυχολόγος συντονίζει προσπάθειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων αναγκών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες. Επιπλέον, μια άλλη σημαντική πτυχή του ρόλου του ψυχολόγου στις ΕΔΥ είναι η συμμετοχή ή συνδιοργάνωση σε συνεργασία με τους Σύλλογους Διδασκόντων ή/και τα οικεία ΚΕΔΑΣΥ, ΠΕΚΕΣ ή ΑΕΙ επιμορφωτικών δράσεων ή προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της σχολικής ή της ευρύτερης κοινότητας. Αυτές οι δράσεις μπορούν να περιλαμβάνουν σεμινάρια, εργαστήρια ή εκδηλώσεις που αφορούν θέματα όπως η ψυχοκοινωνική υγεία, η πρόληψη της εκφοβισμού, η αντιμετώπιση του στρες, και άλλα. Πρόκειται για ενέργειες που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν την ψυχοκοινωνική ευημερία και συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας πιο υγιούς και συνεκτικής κοινότητας (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Περιορισμοί και Δυνατότητες του Ρόλου του Ψυχολόγου ως μέλος των Ε.Δ.Υ.

Περιορισμοί

Ο ρόλος του/της ψυχολόγου ως μέλος Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) αποτελεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, έναν σημαντικό παράγοντα στην προαγωγή της ευημερίας των μαθητών/ριών, ωστόσο, συνοδεύεται από περιορισμούς,

οι οποίοι αξίζει να εξεταστούν. Ένας από αυτούς είναι η επιλεκτική λειτουργία των ΕΔΥ, καθώς δεν έχουν συσταθεί σε όλα τα σχολεία, και συνεπώς δεν υπάρχει ψυχολόγος σε όλες τις σχολικές μονάδες, παρά μόνο σε λίγες. Η έλλειψη αυτή στελέχωσης όλων των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους της ΕΔΥ μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές ανισότητες όσον αφορά την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, η λειτουργία των ΕΔΥ είναι έντονα αποσπασματική, καθώς η Επιτροπή λειτουργεί μόνο μία ημέρα την εβδομάδα σε κάθε σχολική μονάδα και όχι σε καθημερινή βάση, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις όσον αφορά τη συνέχεια και την εγκυρότητα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ένας άλλος περιορισμός είναι η έλλειψη συνέχειας όταν το προσωπικό των ΕΔΥ, και συγκεκριμένα ο/η ψυχολόγος, δεν είναι διαθέσιμος/η και την επόμενη σχολική χρονιά στα ίδια σχολεία. Το γεγονός αυτό είναι πολύ συχνό, καθώς οι Ε.Δ.Υ. στελεχώνονται ως επί το πλείστον από αναπληρωτές-συμβασιούχους ψυχολόγους, η εργασιακή σύμβαση των οποίων διαρκεί στην καλύτερη περίπτωση μία σχολική χρονιά. Αυτή η συνθήκη συχνά οδηγεί σε διακοπές στη συνέχεια της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και στην ανάγκη επανάληψης της διαδικασίας εξοικείωσης με τους μαθητές, τις μαθήτριες και το περιβάλλον τους κάθε χρονιά για κάθε καινούριο προσλαμβανόμενο. Πρέπει να αναφερθεί πως συχνά οι ψυχολόγοι στις ΕΔΥ αντιμετωπίζουν ανασφάλεια λόγω της έλλειψης κατάλληλων μέσων για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για παράδειγμα συχνά αναφέρεται η έλλειψη διαγνωστικών σταθμισμένων και αξιόπιστων εργαλείων για την αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού και άλλων ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών/ριών. Αυτό μπορεί να περιορίσει την ικανότητά τους να παρέχουν ακριβή και αξιόπιστη υποστήριξη στους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, ένας περιορισμός που αντιμετωπίζουν οι ψυχολόγοι στις ΕΔΥ είναι η αυξημένη γραφειοκρατία. Εκτός από την καθημερινή τους εργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες, πρέπει επιπλέον να διαχειρίζονται έναν μεγάλο όγκο έγγραφων, όπως προγράμματα εκπαίδευσης, αρχεία συναντήσεων, αξιολογικό υλικό κ.λπ., πράγμα που μπορεί να επηρεάσει τον χρόνο που αφιερώνουν στην παροχή υποστήριξης των παιδιών και στο ουσιαστικό έργο τους. Πρόκειται για μια συνθήκη που ενδέχεται να δημιουργήσει πρόσθετη πίεση και επιβάρυνση στον ψυχολόγο, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα της εργασίας του. (Bakoroulou & Pavlopoulos, 2017; Antoniadou et al., 2020; Giannakopoulos et al., 2019).

Δυνατότητες

Εκτός των περιορισμών, οι οποίοι σαφώς υπάρχουν σε όλα τα πλαίσια, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στις δυνατότητες που παρέχει η λειτουργία των ΕΔΥ. Μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης και της εργασίας με το παιδί, ο ψυχολόγος δρα εντός του φυσικού του περιβάλλοντος, δηλαδή στο σχολείο, προσφέροντας έτσι μια προσέγγιση που αποτελείται από πιο αυθεντικές εμπειρίες και παρατηρήσεις. Αυτό διευκολύνει την κατανόηση του παιδιού στο πλαίσιο των καθημερινών του δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον (Splet et al., 2019). Επιπλέον, η συνεχής αξιολόγηση και παρακολούθηση των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί διαρκώς από τον ψυχολόγο, προσφέροντας μια διαμορφωτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις και τις ανάγκες των παιδιών στον χρόνο. Η σε βάθος χρόνου αξιολόγηση επιτρέπει στον ψυχολόγο να αναλύει την πρόοδο του παιδιού, να προβαίνει σε προσαρμογές στρατηγικών υποστήριξης και να προσφέρει συμβουλές και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Woolfolk et al., 2018). Μέσω αυτών των δυνατοτήτων, ο ψυχολόγος

μπορεί να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο στην προαγωγή της ευημερίας και της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών, παρέχοντας ένα ατομικά προσαρμοσμένο και συνεχές υποστηρικτικό περιβάλλον. Πρέπει να αναφερθεί πως η παρέμβασή των ψυχολόγων δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε περιπτώσεις μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά επεκτείνεται και σε επίπεδο πρόληψης και ενίσχυσης καλών πρακτικών σε όλο το φάσμα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι ο ψυχολόγος μπορεί να δράσει επικεντρωμένα σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη, την αντιμετώπιση της βίας, τη διαχείριση του σχολικού στρες και πολλά άλλα, προσφέροντας την απαιτούμενη υποστήριξη σε μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η συμμετοχή του ψυχολόγου σε μια οργανωμένη ΕΔΥ έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας ομαδικής προσέγγισης στο έργο της υποστήριξης. Αντί να δρα απομονωμένα, ο ψυχολόγος συνεργάζεται με άλλα μέλη της ομάδας, επιτρέποντας την ανταλλαγή απόψεων, την επικοινωνία και τον συντονισμό των προσπαθειών. Αυτή η διαδικασία διευκολύνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων και την εφαρμογή πιο ολοκληρωμένων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων. Τέλος, η παρουσία σε μια δομημένη ΕΔΥ προσφέρει στον ψυχολόγο την αίσθηση της ασφάλειας και της υποστήριξης, που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών και τη διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών/ριών και των σχολικών κοινοτήτων γενικότερα (Papakonstantinou, Kalyva & Stavroussi, 2021; Antoniadou et al., 2020; Giannakopoulos et al., 2019).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, ο ρόλος των ψυχολόγων στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) παρουσιάζει τόσο δυνατότητες και όσο και προκλήσεις ή και περιορισμούς. Ενώ οι ψυχολόγοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ψυχικής ευημερίας και υποστήριξης της σχολικής κοινότητας, αλλά και στην προώθηση της συνεργασίας, αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις που μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν την επιλεκτική λειτουργία των ΕΔΥ σε μικρό αριθμό σχολείων ανά την επικράτεια, το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας ανά σχολική μονάδα, την έλλειψη συνέχειας λόγω της εναλλαγής του προσωπικού, την απουσία βασικών πόρων για την ψυχολογική αξιολόγηση και τον αυξημένο φόρτο γραφειοκρατικής εργασίας. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς, οι ψυχολόγοι εντός των ΕΔΥ διαθέτουν μοναδικές δυνατότητες. Πραγματοποιούν παρατηρήσεις και παρεμβάσεις μέσα στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, τα σχολεία τους, επιτρέποντας την ολοκληρωμένη κατανόηση των αναγκών των μαθητών/ριών και διευκολύνοντας τις προληπτικές προσπάθειες. Επιπλέον, η συμμετοχή τους σε διεπιστημονικές ομάδες επιτρέπει τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και ενισχύει τη συνολική αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών υποστήριξης της ψυχικής υγείας. Συνολικά, το δομημένο περιβάλλον των ΕΔΥ παρέχει στους ψυχολόγους μια αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης, η οποία είναι απαραίτητη για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας στους μαθητές, τις μαθήτριες και τις σχολικές κοινότητες γενικότερα.

Σύγκριση των ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό

Συγκρίνοντας τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό, προκύπτουν αρκετές διαφορές και ομοιότητες. Στην Ελλάδα, αρκετοί σχολικοί ψυχολόγοι λειτουργούν στο πλαίσιο των Επιτροπών

Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), όπου είναι επιφορτισμένοι με την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς (Bakoroulou & Pavloroulos, 2017). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε η παρουσία τους στις ΕΔΥ είναι συχνά περιορισμένη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκλήσεις όπως η περιορισμένη διαθεσιμότητα και η ανεπαρκής κάλυψη σε όλα τα σχολεία (Antoniadou et al., 2020). Επιπλέον, το ωράριο λειτουργίας των ΕΔΥ (μία ημέρα την εβδομάδα) μπορεί να είναι περιορισμένο, επηρεάζοντας την προσβασιμότητα των υπηρεσιών (Giannakopoulos et al., 2019). Παρά τις προκλήσεις αυτές, οι Έλληνες σχολικοί ψυχολόγοι επωφελούνται από τη διεπιστημονική συνεργασία που καλλιεργείται στο πλαίσιο των ΕΔΥ, η οποία επιτρέπει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών ψυχικής υγείας στις σχολικές κοινότητες (Papakonstantinou et al., 2021). Αντίθετα, οι σχολικοί ψυχολόγοι στο εξωτερικό, ιδίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, συχνά λειτουργούν στο ευρύτερο πλαίσιο των σχολικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας, όπου μπορεί να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και πόρους στη διάθεσή τους (Splett et al., 2019). Συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως η αξιολόγηση, η διεπιστημονική ομάδα, η συμβουλευτική και η παρέμβαση σε κρίσεις, και οι ρόλοι τους μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/ριών και της σχολικής περιφέρειας (Jimerson et al., 2017). Επιπλέον, σε ορισμένες χώρες, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και πρόληψης, τα οποία μπορεί να ενταχθούν στο ευρύτερο πλαίσιο των υπηρεσιών σχολικής ψυχολογίας (Weist et al., 2017). Συνολικά, ενώ ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα μοιράζεται ομοιότητες με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό όσον αφορά την παροχή υποστήριξης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πλαισίων, υπάρχουν ωστόσο αξιοσημείωτες διαφορές όσον αφορά τους πόρους, την αυτονομία και το πεδίο άσκησης.

Προτάσεις για μελλοντική πρακτική

Καθώς ο τομέας της σχολικής ψυχολογίας συνεχίζει να εξελίσσεται παγκοσμίως, είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστεί η μελλοντική πορεία των ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των βέλτιστων διεθνών πρακτικών. Η Διεπιστημονική Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης της πρακτικής της σχολικής ψυχολογίας στην Ελλάδα. Για να διασφαλιστεί η συνεχής εξέλιξη των ψυχολόγων στον τομέα αυτό, μπορούν να αναφερθούν αρκετές προτάσεις. Ενδεικτικά, αφενός κρίνεται σημαντική η διεύρυνση του ρόλου των ΕΔΥ σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Αντί για την αποσπασματική στελέχωση (μία ΕΔΥ ανά πέντε σχολεία) βέλτιστο θα ήταν η στελέχωση κάθε σχολικής μονάδας με μια ΕΔΥ με μόνιμο και σταθερό προσωπικό. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ευκαιρίες κατάρτισης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ψυχολόγων σε τομείς όπως η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση, οι πρακτικές με βάση το τραύμα και οι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις (Weist et al., 2017). Σημαντική κρίνεται η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και άλλων φορέων και η καλύτερη διασύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών με στόχο την προώθηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/ριών (Jimerson et al., 2017). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων εντός των σχολικών μονάδων ψυχικής υγείας για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και των συντονισμένων προσπαθειών υποστήριξης στην κοινότητα (Papakonstantinou et al., 2021). Τέλος, η επένδυση σε πρωτοβουλίες έρευνας και συλλογής δεδομένων

μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και να ενημερώνει για τις αποτελεσματικότερες στο πεδίο πρακτικές (Sprlett et al., 2019). Αγκαλιάζοντας αυτές τις γνώσεις και εφαρμόζοντας προληπτικά μέτρα, οι ψυχολόγοι στην Ελλάδα μπορούν να πλοηγηθούν αποτελεσματικά στις μελλοντικές προκλήσεις και να συμβάλουν στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για την ψυχική υγεία των μαθητών/ριών και της σχολικής κοινότητας εν γένει.

Συμπεράσματα

Κατά την εξέταση του ρόλου των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) και τη σύγκρισή του με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό, προκύπτουν αρκετές παρατηρήσεις. Οι σχολικοί ψυχολόγοι στην Ελλάδα, που λειτουργούν στο πλαίσιο των ΕΔΥ, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, προκλήσεις όπως η επιλεκτική ανάπτυξη, η περιορισμένη διαθεσιμότητα και το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας των ΕΔΥ ενδέχεται να εμποδίζουν την προσβασιμότητα και την κάλυψη των υπηρεσιών σε όλα τα σχολεία. Παρά τις προκλήσεις αυτές, η διεπιστημονική συνεργασία επιτρέπει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών ψυχικής υγείας στις σχολικές κοινότητες. Αντίθετα, οι σχολικοί ψυχολόγοι στο εξωτερικό, ιδίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, λειτουργούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο σχολείο, συχνά με μεγαλύτερη αυτονομία και πόρους στη διάθεσή τους. Ο ρόλος τους περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, όπως αξιολόγηση, διαβούλευση, διαμεσολάβηση, συμβουλευτική και παρέμβαση σε κρίσεις, με μεγαλύτερη έμφαση σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και πρόληψης σε ορισμένες χώρες. Συνολικά, ενώ ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα παρουσιάζει ομοιότητες με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό όσον αφορά την παροχή υποστήριξης εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, υπάρχουν διαφορές στους πόρους, την αυτονομία και το πεδίο εφαρμογής της πρακτικής, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες για αναστοχασμό και πιθανή βελτίωση των ελληνικών υπηρεσιών στο μέλλον. Προχωρώντας προς το μέλλον η διαχείριση αυτών των προκλήσεων θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα και να συμβάλει στην ολιστική ευημερία των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniadou, N., Giannakopoulos, G., Papakonstantinou, D., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2020). School mental health services in Greece: An overview of current practices and challenges. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 1-17.
- Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2017). An overview of school mental health services in Greece. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 365-379.
- Giannakopoulos, G., Antoniadou, N., Papakonstantinou, D., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2019). Current trends and challenges in school mental health services in Greece. *International Journal of Mental Health Systems*, 13(1), 50.
- Giannakopoulos, G., Katrivanou, A., et al. (2019). School mental health services: An appraisal of the Greek experience. *Psychology in the Schools*, 56(5), 742-757.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2017). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. Springer.
- Kourkoutas, E., & Katsikas, C. (2017). School Psychology in Greece: Current Status and Future Directions. *School Psychology International*, 38(6), 631-646. <https://doi.org/10.1177/0143034317694961>

- Kyriakidis, I. (2018). School psychology in Greece: Current status and future perspectives. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 147–160. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
- Papakonstantinou, D., Antoniadou, N., Giannakopoulos, G., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2021). School mental health services in Greece: A scoping review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1352.
- Papakonstantinou, D., Kalyva, E., & Stavroussi, P. (2021). Interdisciplinary Collaboration in School Mental Health Units: A review of the Greek context. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(1), 45-58.
- Papanis, E. (2019). School Psychology in Greece: A Changing Context? Στο *International Handbook of School Psychology* (pp. 1–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-9_61-1
- Pavlopoulos, V. (2020). School psychology in Greece: Development, current status, and future challenges. Στο *Handbook of International School Psychology* (pp. 1–19). Routledge.
- Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., Dvorsky, M. R., Axelrod, J., & McNamara, B. (2019). Strengthening school mental health services: A national perspective from U.S. school psychologists. *School Psychology International*, 40(5), 438-458.
- Weist, M. D., Lever, N. A., Stephan, S., Youngstrom, E. A., Moore, E., Harrison, B., & Nabors, L. (2017). Formative evaluation and initial implementation of the Baltimore integrated mental health crisis services in schools. *Journal of School Health*, 87(10), 770-778.
- Woolfolk, A., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2018). *Educational psychology* (7th ed.). Pearson.
- Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2016). *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy*. Springer.
- N. 2101/1992, Α' 192
N. 4074/2012, Α' 88
N. 4823/2021, άρθρα 16 και 17



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
& ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ



Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση
Interdisciplinary Approaches to Education

IMEGEE

Interdisciplinary Approaches to
Education Institute of
Educational Research

ePublishingEKT

Οι Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής ή του IMEGEE, οι οποίοι και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board and IMEGEE



eJournals



Copyright © IMEGEE

ISSN 2944-9014

Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης (IMEGEE)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος - All rights reserved

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/imegeeinterdisciplinary/index>

www.imegee.gr