

Επιμέλεια
Θεανώ
Καλλινικάκη &
Ζαχαρούλα
Κασσέρη



ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΘΡΑΝΙΑ ΤΩΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΩΝ



πίες οφείλουμε στη Μαρία Απο-
μύμεια, και στη Σεβαστή Μπού-
ιότητα αυτής της έκδοσης, καθώς,
ου περιέλαβαν στις εκδόσεις τους

αλλινικάκη – Ζαχαρούλα Κασσέρη
στηνή / Ρέθυμνο, Δεκέμβριος 2014

012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολι-
νίου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και
φία και εκπαιδευτική πολιτική (σελ. 11-27).

and community connections. Austin, Texas:
aboratory (SEDL).

: *Opening our Minds to People, Cultures and*
iver, NJ: Prentice Hall.

i, W. D. & Volkmann, L. (1999). The
ker in Indiana. *School Social Work Journal*,

Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Σχολική κοινωνική εργασία
και κοινωνική ένταξη
Ειρήνη Κατσαμά

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εστιάζει στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση και στην έμφαση που αυτή δίνει στην ισότιμη ένταξη και την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, περιγράφονται οι σύγχρονες τάσεις άσκησης της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκές χώρες και διάφορα προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, τα οποία έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα από μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Η συζήτηση επικεντρώνεται στη συστημική θεωρία και την προσέγγιση των δυνατών σημείων (Strengths Based Model) καθώς και στις πλέον διαδεδομένες μεθόδους παρέμβασης και ιδιαίτερα την κοινωνική εργασία με ομάδες. Έμφαση, επίσης, δίνεται στη μεθοδολογία της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, ενώ περιγράφεται ο διευρυμένος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και η διαδικασία της ερμηνείας, κατανόησης και διαχείρισης κοινωνικών προβλημάτων όπως εμφανίζονται στον χώρο του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική κοινωνική εργασία, πρόληψη, ενδυνάμωση, παρέμβαση

Εισαγωγή

Παγκοσμίως, το σχολείο αποτελεί τον κύριο δημόσιο οργανισμό, τη δομή που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη. Θέτει κριτήρια για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο, τα μέλη του οποίου επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν κοινωνικά και οικονομικά. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά καλλιεργούν και ανακαλύπτουν τη δική τους αξιοπρέπεια και αξία μέσα από μία σταδιακή συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους. Από την πλευρά τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί υποστηρίζουν σχολεία και οικογένειες ώστε να επιτύχουν τους στόχους που σχετίζονται με την εξασφάλιση πρόσβασης και επαρκών μέσων για τη μάθηση, την ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το ευ ζην των μαθητών.

Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εμπειρίες του παιδιού στο σχολείο συνδέονται με την ποιότητα της προσαρμογής του σε αυτό, με την ικανότητά του να μαθαίνει, με τις επιδόσεις του στα μαθήματα και με τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συνομηλίκους του, καθώς και με την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση που αναπτύσσει (Μπότσαρη, 2010). Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν πολύπλοκο ρόλο που δεν περιορίζεται στην προαγωγή μόνο της μάθησης, αλλά επεκτείνεται και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η έμφαση δεν περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στο συναισθηματικό «κλίμα» που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και το οποίο προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Olweus, 2001· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001· Ματσαγγούρας, 2006· Kapari & Stavrou, 2010). Το σχολείο που είναι προσαρμοσμένο στο συναισθηματικό κλίμα που περιβάλλει τη μάθηση είναι αυτό που μπορεί να αποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών για αυτονομία και ταυτόχρονα τους παρέχει την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου. Ταυτόχρονα, η σχολική φοίτηση και ο περιορισμός της σχολικής διαρροής μπορούν σημαντικά να συμβάλουν στον περιορισμό των κινδύνων ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς, στη συναισθηματική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή, τόσο στην παιδική ηλικία όσο και αργότερα σε όλο το φάσμα της ζωής.

τον κύριο δημόσιο οργανισμό, ονική ανάπτυξη. Θέτει κριτήρια όρων, προετοιμάζοντας τους μα-
 ταν πολυπολιτισμικό κόσμο, τα
 ι αλληλεπιδρούν κοινωνικά και
 ογένεια αποτελούν τα περιβάλ-
 λουν και ανακαλύπτουν τη δική
 τό μία σταδιακή συνειδητοποί-
 ην πλευρά τους, οι κοινωνικοί
 και οικογένειες ώστε να επιτύ-
 με την εξασφάλιση πρόσβασης
 , την ανάπτυξη, την καλλιέργεια
 τών.

εμπειρίες του παιδιού στο scho-
 ς προσαρμογής του σε αυτό, με
 τις επιδόσεις του στα μαθήματα
 ε τους συνομηλικούς του, καθώς
 ηση που αναπτύσσει (Μπότσα-
 διαδραματίζει έναν πολύπλοκο
 οαγωγή μόνο της μάθησης, αλ-
 νική ανάπτυξη των παιδιών. Η
 οση της γνώσης, αλλά και στο
 πεί και περιβάλλει τη μαθησι-
 ορίζεται από το είδος και την
 μελών της σχολικής κοινότητας
 ατυλιανού, 2001· Ματσαγγού-
). Το σχολείο που είναι προσα-
 ίμα που περιβάλλει τη μάθηση
 ποτελεσματικά στις ανάγκες των
 α τους παρέχει την αίσθηση ότι
 κή φοίτηση και ο περιορισμός
 ιαντικά να συμβάλουν στον πε-
 αραβατικής συμπεριφοράς, στη
 νική προσαρμογή, τόσο στην
 όλο το φάσμα της ζωής.

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Πιλήση, η σχολική κοινωνική
 εργασία αναδεικνύεται σε έναν από τους σημαντικότερους κλάδους
 της εφαρμοσμένης επιστήμης της κοινωνικής εργασίας και ορίζε-
 ται ως μία εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της, καθώς οι
 σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σημαντικά στην προ-
 ώθηση του σκοπού των σχολείων, παρέχουν, δηλαδή, ένα πλαίσιο
 στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιο-
 τήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και
 κοινότητας (Πιλήσης, 2011). Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι η σύνδε-
 ση σχολείου-οικογένειας και κοινότητας απορρέει από την έμφα-
 ση που δίνει η κοινωνική εργασία στο πρόσωπο στο περιβάλλον
 (person in the environment), ενώ οι παρεμβάσεις της εστιάζουν
 στην εκτίμηση, την επανάκτηση και τη βελτίωση της κοινωνικής
 λειτουργικότητας.

Η σχολική κοινωνική εργασία επικεντρώθηκε και άσκησε κα-
 ταλυτική επίδραση υπέρ της ένταξης στην εκπαίδευση παιδιών με
 προέλευση από ειδικές πληθυσμιακές ομάδες που αντιμετώπιζαν
 δυσκολίες, όπως παιδιά μεταναστών, αδύναμων κοινωνικά και
 οικονομικά οικογενειών, παιδιά με παραβατική ή διαταραγμένη
 συμπεριφορά, ή με αναπηρίες. Η κοινωνική εργασία ανέδειξε τις
 ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών και υποστήριξε την εξα-
 σφάλιση της δυνατότητας να αξιοποιούν στο μέγιστο την εκπαιδευ-
 τική διαδικασία.

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ευρώπη

Διεθνώς, η κοινωνική εργασία έχει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών
 σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Κανδυλάκη, 2009). Στις ΗΠΑ,
 για παράδειγμα, η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στα scho-
 λεία επιβλήθηκε αρχικά λόγω των δύσκολων συνθηκών στην οι-
 κογένεια, τη γειτονιά, και το ίδιο το σχολείο, οι οποίες εμπόδιζαν,
 αφ' ενός, τους μαθητές να αξιοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδι-
 κασία και, αφ' ετέρου, το σχολείο να αποκριθεί στους στόχους του
 (Constable, 2008). Προγράμματα σχολικής κοινωνικής εργασίας
 εφαρμόζονται συστηματικά στη χώρα αυτή από το 1917, γεγονός
 που συσώρευσε πλούσια εμπειρία υλοποίησης τόσο βραχύχρο-

νων όσο και μακροχρόνιων προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής υγείας στον σχολικό χώρο (RADAR, 2002).

Αναφορικά με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, η υποχρεωτική εκπαίδευση (την περίοδο 1870-1930) είχε ως αποτέλεσμα τη συρροή μεγάλου αριθμού παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, την αποκάλυψη των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν πολλά από αυτά καθώς και τη σταδιακή αύξηση της πίεσης σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα να λαμβάνει συστηματική μέριμνα για τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Η κάλυψη αυτών των αναγκών αναλήφθηκε σταδιακά από «ειδικούς» στην παροχή της σχετικής μέριμνας (Νικολόπουλος, 2008). Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (1990), στη Γερμανία, η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση έχει καθιερωθεί ως μόνιμος θεσμός στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο ίδιος παρουσιάζει τρία μοντέλα από την εμπειρία εφαρμογής της κοινωνικής εργασίας στα γερμανικά σχολεία: το μοντέλο υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου, όπου η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου, το μοντέλο της «κριτικής ένταξης», όπου η κοινωνική εργασία ενσωματώνεται μεν στο σχολείο αλλά διατηρεί απεριόριστη ελευθερία, και, τέλος, το μοντέλο της «απορριπτικής απόστασης», όπου η κοινωνική εργασία στο σχολείο είναι ανεξάρτητη από το σχολείο και δρα στο πλαίσιο ενός ανεξάρτητου φορέα.

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζονται προγράμματα αγωγής υγείας από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, με στόχο την ενίσχυση των μαθητών και την υιοθέτηση υγιών στάσεων. Οι παραδόσεις και η κουλτούρα κάθε χώρας επιδρούν στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών που παρείχαν τα διακρατικά προγράμματα και την προσπάθεια σύγκλισης μεταξύ των χωρών-μελών, η κοινωνική εργασία συνδέθηκε με την κοινωνική παιδαγωγική (social pedagogy) και την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, όπως ασκείται σε πολλές χώρες, για παράδειγμα τη Βρετανία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ολλανδία (Lorenz, 2008). Ο Hatton (2008) υπογραμμίζει ότι η προσωπική ενδυνάμωση, η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της εμπιστοσύνης στον εαυτό, η προσωπική ανάπτυξη και η κοινωνική ένταξη συμβάλλουν στην ψυχολογική και σωματική υγεία, και κατ' επέκταση στο ευ ζην των παιδιών (child well being),

ραμμάτων πρόληψης και προα-
RADAR, 2002).
Δυτικής Ευρώπης, η υποχρεω-
1870-1930) είχε ως αποτέλεσμα
ιών στο εκπαιδευτικό σύστημα
προβλημάτων που αντιμετωπι-
σταδιακή αύξηση της πίεσης σε
μβάνει συστηματική μέριμνα για
μού. Η κάλυψη αυτών των ανα-
ειδικούς» στην παροχή της σχε-
008). Σύμφωνα με τον Ζωγράφ-
ωνική εργασία στην εκπαίδευση
ός στον τομέα της εκπαίδευσης,
από την εμπειρία εφαρμογής της
ιά σχολεία: το μοντέλο υπαγωγής
οπούς του σχολείου, όπου η κοι-
ναρχία του σχολείου, το μοντέλο
ινωνική εργασία ενσωματώνεται
ιερύοριστη ελευθερία, και, τέλος,
όστασης», όπου η κοινωνική ερ-
τη από το σχολείο και δρα στο

ς χώρες εφαρμόζονται προγράμ-
ματίες ψυχικής υγείας, με στόχο
την υιοθέτηση υγιών στάσεων. Οι
ε χώρας επιδρούν στην πρακτική
ο, τα τελευταία χρόνια, μέσα από
δείχαν τα διακρατικά προγράμμα-
μεταξύ των χωρών-μελών, η κοι-
ν κοινωνική παιδαγωγική (social
ργασία στην εκπαίδευση, όπως
πράδειγμα τη Βρετανία, τη Γαλλία,
12, 2008). Ο Hatton (2008) υπο-
τάμωση, η βελτίωση της αυτοεκτί-
αυτό, η προσωπική ανάπτυξη και
στην ψυχολογική και σωματική
ν των παιδιών (child well being),

που αποτελεί και την κύρια στοχοθέτηση της πολιτικής για την προ-
στασία όσων βρίσκονται σε ανάγκη (in need) ή σε κίνδυνο (at risk)
στη Βρετανία (βλ. Every child matters: Change for children, 2004·
The Children Act, 2004). Σύμφωνα με τον Hamalainen (2003, βλ.
Hatton, 2008:113), το εύρος των παρεμβάσεων κοινωνικής παι-
δαγωγικής «...εστιάζει στη συμμετοχικότητα, την κοινωνική ένταξη
και τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας». Η έμφαση στην
ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στον ανοικτό διάλογο μέσα
από τη συμμετοχή σε ομάδες κοινωνικής εργασίας, εμπνευσμένες
από την οπτική της γερμανικής παράδοσης της κοινωνικής παι-
δαγωγικής, μπορούν, σύμφωνα με τον Lorenz (1994, βλ. Hatton,
2008:113), να συμβάλουν την κοινωνική μάθηση και την αλλαγή
στάσεων και συμπεριφορών.

Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα

Οι πρώτες παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας με αντικείμενο την εκ-
παίδευση στην Ελλάδα αφορούσαν σε παιδιά άπορων οικογενειών
και σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες (Ελληνική Εταιρεία Προστα-
σίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών - ΕΛΕΠΑΠ)¹, ή αι-
σθητηριακές (Ίδρυμα κωφάλαλων, Σωματείο «Φάρος Τυφλών»)^{2,3}.
Παρόμοιες παρεμβάσεις με αντικείμενο τη διαπαιδαγώγηση λει-
τουργούσαν στις παιδοπόλεις και τα ιδρύματα παιδικής προστα-
σίας (τότε ορφανοτροφεία) (Καλλινικάκη, 1998). Συστηματική συ-
νεργασία κοινωνικών λειτουργών με εκπαιδευτικούς και προσχε-

1. Φιλανθρωπικό σωματείο ειδικώς αναγνωρισμένο από το κράτος ως ΝΠΙΔ. Ιδρύθηκε από ιδιώτες το 1937 για την περίθαλψη, τη θεραπεία, την εκπαίδευση και την αποκατάσταση παιδιών με κινητικές αναπηρίες από λίγων ημερών έως 16 ετών. Από το 1987 μεριμνά για την επαγγελματική αποκατάσταση ενηλίκων 18 ετών και άνω.

2. Λειτουργεί από το 1937 ως «Οίκος Κωφάλαλων Χ. και Ε. Σπηλιοπούλου» στην Αθήνα, ενώ παραρτήματά του ιδρύθηκαν στο διάστημα 1956-1959 διαδοχικά σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας, του Βόλου, των Σερρών και της Κρήτης. Το παράρτημα του Βόλου σταμάτησε να λειτουργεί το 1980 και το 2009 ανεστάλη η λειτουργία των Παραρτημάτων Κρήτης και Σερρών.

3. Ιδρύθηκε το 1946, ως σωματείο ειδικώς αναγνωρισμένο (ΝΠΙΔ), μη κερδο-
σκοπικό, επιχορηγούμενο και εποπτευόμενο από το Υπουργείο Υγείας και Κοινω-
νικής Αλληλεγγύης.

διασμένες επισκέψεις σε σχολεία καθιερώθηκαν με την ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής το 1956, με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών τις οποίες αντιμετώπιζαν τα παιδιά που εισέρχονταν σε αυτό προς εξέταση-παρακολούθηση (Παπαϊωάννου, 1994). Αργότερα, με την ίδρυση των Κέντρων Παιδοψυχικής Υγιεινής και των Μονάδων Εφήβων, οι κοινωνικοί λειτουργοί ως μέλη διεπιστημονικών ομάδων και σε συνεργασία με ψυχολόγους ανέπτυξαν παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο κυρίως την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης αλλά και τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης μαθητών με διάγνωση ψυχικής διαταραχής (Καλλινικάκη, 2003). Η μορφή αυτή άσκησης (διασυνδετικής) σχολικής κοινωνικής εργασίας έτυχε ευρείας εφαρμογής παράλληλα με την ανάπτυξη των παιδοψυχιατρικών κλινικών και των μονάδων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων.

Πιλοτικά προγράμματα σχολικής κοινωνικής εργασίας άρχισαν να οργανώνουν το ένα μετά το άλλο τα τμήματα κοινωνικής εργασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1974, τα ΚΑΤΕΕ (μετέπειτα ΤΕΙ), ήδη από την αρχή της λειτουργίας τους, τοποθέτησαν φοιτητές σε πρακτική άσκηση σε σχολεία (Παπαϊωάννου, 2000· Καλλινικάκη, 2003· Κανδυλάκη, 2009· Πιλήσης, 2011) – πρώτο το ΤΕΙ Πάτρας το 1977, ακολούθησαν τα ΤΕΙ Ηρακλείου και Αθήνας το 1988 (Παπαϊωάννου, 2000:43-4) [σ.τ.ε.: Το 1992 κυκλοφόρησε ειδικό τεύχος της *Εκλογής* (Τ. 3/1992), αφιερωμένο στις εφαρμογές της σχολικής κοινωνικής εργασίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας στους Δήμους Κορυδαλλού και Αγίας Βαρβάρας από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας]. Το 1989, τέλος, ιδρύθηκε η πρώτη κοινωνική υπηρεσία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο ΤΕΙ Αθήνας (Βεργέτη, 1998:33).

Στο Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δ.Π.Θ. η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, έναν από τους επτά διακριτούς τομείς Πρακτικής Άσκησης με περιγεγραμμένους στόχους και αντικείμενα παρέμβασης (βλ. Οδηγός Πρακτικής Άσκησης, κατεύθυνσης Κοινωνικής Εργασίας Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης, σελ. 53-54). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της Πρακτικής Άσκησης στον εν λόγω τομέα οι ασκούμενοι εκτός από παρεμβάσεις διεξάγουν και

καθιερώθηκαν με την ίδρυση του τμήματος του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής και των δυσκολιών τις οποίες έρχονταν σε αυτό προς εξέταση (1994). Αργότερα, με την ίδρυση τμήματος και των Μονάδων Εφήβων, η διεπιστημονικών ομάδων και νέπτυσαν παρεμβάσεις σε σχεδόν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ραμμάτων πρόληψης αλλά και της μαθητών με διάγνωση ψυχικής νόσου. Η μορφή αυτή άσκησης (δια-κλινική εργασία) έτυχε ευρείας εφαρμογής των παιδοψυχιατρικών κλινικών παιδιών και εφήβων.

Η κοινωνική εργασία άρχισαν να υλοποιούνται τα τμήματα κοινωνικής εργασίας. Το 1974, τα ΚΑΤΕΕ (μετέπειτα Κέντρα Κοινωνικής Εργασίας τους, τοποθέτησαν φοιτητές (Παπαϊωάννου, 2000· Καλλιγά, 2011) – πρώτο το ΤΕΙ Αθηνών, το ΤΕΙ Ηρακλείου και Αθήνας το 1974 [σ.τ.ε.: Το 1992 κυκλοφόρησε (1992), αφιερωμένο στις εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους Δήμους Κορυδαλλού και Νέας Σμύρνης. Το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθηνών υλοποίησε η πρώτη κοινωνική υπηρεσία και συγκεκριμένα στο ΤΕΙ Αθήνας

του Δ.Π.Θ. η κοινωνική εργασία, έναν από τους επτά δια-κλινικούς με περιγεγραμμένους στόχους Οδηγός Πρακτικής Άσκησης, κα-Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης, 1, της Πρακτικής Άσκησης στον εν-; από παρεμβάσεις διεξάγουν και

έρευνα, δείγματα της οποίας περιλαμβάνονται στον τόμο με τίτλο: «Πρακτική Άσκηση στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Μελέτες περίπτωσης και επιλεγμένες εργασίες ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών» (Καλλιδικακή, 2008:15-105, 148-173). Από το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 αποτελεί ειδικότητα σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών (ΦΕΚ, 3605/2014).

Ωστόσο, παρά τη νομοθετική ρύθμιση του 1974 (ΝΔ 195/1974 και τα ΠΔ 891/1978 και 50/1985) για αξιοποίηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία (Καλλιδικακή, 1998), οργανωμένη σχολική κοινωνική υπηρεσία λειτουργεί από το 1985 μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής και σε ελάχιστα ιδιωτικά γενικά σχολεία. Έως το 2003, για τις περιπτώσεις μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ίσχυε ένα «ιατρικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών» που υπαγόρευε την παραπομπή τους σε «απομακρυσμένες από το σχολείο δομές», όπως τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και οι Παιδοψυχιατρικές Κλινικές (Νικολόπουλος, 2008). Το 2002, το ΥΠΕΠΘ εισήγαγε τον θεσμό των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες ψυχικής υγείας και παιδαγωγικής, όπου συμμετέχουν κοινωνικοί λειτουργοί. Τα ΚΕΔΔΥ είναι ένα σύγχρονο μοντέλο παροχής υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ζήτημα της διατήρησης της ασφάλειας των παιδιών, η μεγέθυνση των κοινωνικών αναγκών και η συνειδητοποίηση ότι το σχολείο δεν ευθύνεται μόνο για τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών και την απόκτηση γνώσης, αλλά και για τη συναισθηματική στήριξή τους (Moon, 1998), οδήγησε στην εφαρμογή προγραμμάτων κατάλληλων για την προστασία των παιδιών και την πρόληψη υιοθέτησης μη υγιών συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτό, το ΚΕΘΕΑ (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων) το 1997 άρχισε να υλοποιεί προγράμματα πρόληψης κατά των εξαρτησιογόνων ουσιών σε σχολεία, αξιοποιώντας το υλικό πρόληψης «Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού», του βρετανικού εκπαιδευτικού οργανισμού TACADE (The Advisory Council on Alcohol and Drugs Education). Επίσης, τα Κέντρα Πρόληψης του Ο.ΚΑ.ΝΑ. (Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών, 1995) υλοποιούν παρεμβάσεις πρόληψης εκπαιδεύοντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, το 2000,

καθιερώθηκαν με την ίδρυση του τμήματος του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής και των δυσκολιών τις οποίες έρχονταν σε αυτό προς εξέταση (1994). Αργότερα, με την ίδρυση τμήματος και των Μονάδων Εφήβων, η διεπιστημονικών ομάδων και νέπτυσσαν παρεμβάσεις σε σχεδόν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ραμμάτων πρόληψης αλλά και της μαθητών με διάγνωση ψυχικής νόσου. Η μορφή αυτή άσκησης (διαδραστικές εργασίες έτυχε ευρείας εφαρμογών παιδοψυχιατρικών κλινικών παιδιών και εφήβων.

Η κοινωνική εργασία άρχισαν να υλοποιούνται τα τμήματα κοινωνικής εργασίας. Το 1974, τα ΚΑΤΕΕ (μετέπειτα Κέντρα Κοινωνικής Εργασίας τους, τοποθέτησαν φοιτητές (Παπαϊωάννου, 2000· Καλλιγά, Πιλήσης, 2011) – πρώτο το ΤΕΙ Αθηνών και ΤΕΙ Ηρακλείου και Αθήνας το 1992) [σ.τ.ε.: Το 1992 κυκλοφόρησε (1992), αφιερωμένο στις εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους Δήμους Κορυδαλλού και Νέας Σμύρνης. Το Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθηνών υλοποίησε η πρώτη κοινωνική υπηρεσία και συγκεκριμένα στο ΤΕΙ Αθήνας

της του Δ.Π.Θ. η κοινωνική εργασία, επίσης, έναν από τους επτά διατάξεις με περιγεγραμμένους στόχους Οδηγός Πρακτικής Άσκησης, κατ'εξουσιοδότηση του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης, της Πρακτικής Άσκησης στον εν λόγω τομέα, από παρεμβάσεις διεξάγουν και

έρευνα, δείγματα της οποίας περιλαμβάνονται στον τόμο με τίτλο: «Πρακτική Άσκηση στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Μελέτες περίπτωσης και επιλεγμένες εργασίες ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών» (Καλλιδικαίου, 2008:15-105, 148-173). Από το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 αποτελεί ειδικότητα σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών (ΦΕΚ, 3605/2014).

Ωστόσο, παρά τη νομοθετική ρύθμιση του 1974 (ΝΔ 195/1974 και τα ΠΔ 891/1978 και 50/1985) για αξιοποίηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία (Καλλιδικαίου, 1998), οργανωμένη σχολική κοινωνική υπηρεσία λειτουργεί από το 1985 μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής και σε ελάχιστα ιδιωτικά γενικά σχολεία. Έως το 2003, για τις περιπτώσεις μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ίσχυε ένα «ιατρικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών» που υπαγόρευε την παραπομπή τους σε «απομακρυσμένες από το σχολείο δομές», όπως τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και οι Παιδοψυχιατρικές Κλινικές (Νικολόπουλος, 2008). Το 2002, το ΥΠΕΠΘ εισήγαγε τον θεσμό των ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφορογνωστικής Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες ψυχικής υγείας και παιδαγωγικής, όπου συμμετέχουν κοινωνικοί λειτουργοί. Τα ΚΕΔΔΥ είναι ένα σύγχρονο μοντέλο παροχής υπηρεσιών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ζήτημα της διατήρησης της ασφάλειας των παιδιών, η μεγέθυνση των κοινωνικών αναγκών και η συνειδητοποίηση ότι το σχολείο δεν ευθύνεται μόνο για τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών και την απόκτηση γνώσης, αλλά και για τη συναισθηματική στήριξή τους (Moon, 1998), οδήγησε στην εφαρμογή προγραμμάτων κατάλληλων για την προστασία των παιδιών και την πρόληψη υιοθέτησης μη υγιών συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτό, το ΚΕΘΕΑ (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων) το 1997 άρχισε να υλοποιεί προγράμματα πρόληψης κατά των εξαρτησιογόνων ουσιών σε σχολεία, αξιοποιώντας το υλικό πρόληψης «Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού», του βρετανικού εκπαιδευτικού οργανισμού TACADE (The Advisory Council on Alcohol and Drugs Education). Επίσης, τα Κέντρα Πρόληψης του Ο.ΚΑ.ΝΑ. (Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών, 1995) υλοποιούν παρεμβάσεις πρόληψης εκπαιδεύοντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, το 2000,

το ΥΠΕΠΘ, σε μία προσπάθεια χάραξης πολιτικής και συστηματοποίησης της εφαρμογής προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο, ανέθεσε σε φορείς (ΕΨΥΠΕ, ΚΕΘΕΑ κ.ά.) και σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς με ανάλογη εμπειρία τη συγγραφή εγχειριδίων με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες: κυκλοφοριακή αγωγή, ψυχική υγεία, διατήρηση υγείας και υγιεινής κ.ά.

Ως προς την πρόληψη της βίας στο σχολείο, πρωτοβουλίες και προγράμματα εισήχθησαν στην Ελλάδα μέσω των συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεων αγωγής υγείας (ΥΠΕΠΘ, 2000· Αρτινοπούλου, 2001). Οι δράσεις πρόληψης για τον εκφοβισμό εντάσσονται στη χώρα μας στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης μέσα από την υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος ΔΑΦΝΗ Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, με θέμα «Καταπολέμηση της βίας εις βάρος παιδιών, εφήβων και γυναικών». Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, παρεμβάσεις πρόληψης του εκφοβισμού σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε 28 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα και σε 52 στην Κύπρο.

Κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν μέλη των συγγραφικών ομάδων και μέλη των ομάδων σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια (από το 2000), μέσω του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ Ι & ΙΙ, με θέμα: «Καταπολέμηση της βίας εις βάρος παιδιών, εφήβων και γυναικών», έχουν υλοποιηθεί προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού από μη κυβερνητικούς οργανισμούς (όπως Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., Κ.Ε.Θ.Ι., ΓΕΝΑΘΛΟΝ κ.ά.) με τη συμμετοχή κοινωνικών λειτουργών. Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας και η διεπιστημονική συνεργασία που αναπτύσσονται σε φορείς, όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, ΚΕΔΔΥ, μονάδες ειδικής αγωγής, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων και Περιφερειακών Ενοτήτων, μη κυβερνητικοί οργανισμοί, στοχεύουν και συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στη χώρα μας.

Το 2011 συστάθηκε το Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, με πρωτοβουλία της ΕΨΥΠΕ και τη σύμπραξη άλλων δέκα φορέων, σε μία προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής δράσεων πρόληψης. Παράλληλα, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Αγωγής Υγείας, αξιοποιούνται οι σχετικές ενότητες ύλης που αναφέρονται σε θέματα προληπτικής ιατρικής, υγιεινής διατροφής, αγωγής καταναλωτή κ.λπ., και οργανώνονται από

πματο-
κολείο,
πτικού
ίων με
ψυχική

ίες και
δοτού-
ΠΕΠΘ,
κφοβι-
σα από
III, με
γυναι-
ιβάσεις
σε 28

ν ομά-
ογραμ-
σω του
απολέ-
έχουν
μη κυ-
ΘΛΟΝ
γές της
υ ανα-
Κέντρα
ωνικές
πτικοί
πρόλη-

είο, με
ρέων,
ού και
ν δρα-
ενότη-
, υγιει-
αι από

διάφορους φορείς, σε συνεργασία με τα σχολεία, σεμινάρια αγωγής υγείας για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η συμβολή των προαναφερθεισών δράσεων είναι σημαντική, ωστόσο, και παρότι στην εφαρμογή των προγραμμάτων συμμετέχουν κοινωνικοί λειτουργοί, ως μέλη διεπιστημονικής ομάδας, δεν αποτελούν ολοκληρωμένα προγράμματα κοινωνικής εργασίας.

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Λόγω του εφαρμοσμένου χαρακτήρα της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας, ο όρος θεωρία απαντάται στη βιβλιογραφία συνοδευόμενος από τον όρο προσέγγιση, ή μοντέλο. Η έννοια της «θεωρίας» είναι διαδεδομένη και αφορά σε ένα οργανωμένο σύνολο αρχών, κανόνων, επιστημονικών νόμων, που αποσκοπούν στην περιγραφή και την ερμηνεία ενός συνόλου δεδομένων, τα οποία, σύμφωνα με τον Payne (2000), εξηγούν με τρόπο που να μπορεί να αποδειχθεί γιατί συμβαίνει κάτι. Ωστόσο, οι έννοιες προσέγγιση και μοντέλο δεν είναι εξίσου ευκρινείς.

Οι «προσεγγίσεις», για παράδειγμα, εκφράζουν αξίες και αντιλήψεις για τον κόσμο, οι οποίες επιτρέπουν μία οργάνωση των προσλαμβανουσών και της σκέψης που επιχειρούν την καλύτερη κατανόησή του (Payne, 2000), ενώ τα «μοντέλα» αποτελούν την αναπαράσταση της θεωρίας σε πρακτικό επίπεδο, καθώς περιγράφουν το τι συμβαίνει κατά την «πρακτική» εφαρμογή, επιχειρώντας μία γενίκευση που παραπέμπει σε δυνατότητα εφαρμογής της εν λόγω θεωρίας σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, και διατηρώντας, παράλληλα, μία δομημένη μορφή (ό.π.).

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η συστημική θεωρία η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως οργανωμένο σύστημα σκέψης και να επηρεάσει τη διαμόρφωση της οπτικής της κοινωνικής εργασίας για τη θεώρηση προβλημάτων στο σχολείο, αλλά και η προσέγγιση των δυνατών σημείων (Strengths Based Model) ως πλαισίου αναφοράς για την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Η οπτική της αλληλεπίδρασης ατόμου - περιβάλλοντος στη σχολική κοινωνική εργασία

Η θεωρία της κοινωνικής εργασίας διαμορφώθηκε από δύο κυρίαρχες τάσεις: την επίδραση της ψυχανάλυσης και θεωριών Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας και την εσωτερική εξέλιξη της μεθοδολογίας του ίδιου του επαγγέλματος, σε αλληλοσυσχέτιση με την ανατροφοδοτούμενη εμπειρία που προκύπτει από τις πρακτικές εφαρμογές και την έρευνα. Η κοινωνική εργασία είναι ευρεία και συνεχώς μεταβαλλόμενη, εφόσον εμπεριέχει τη συσσωρευμένη γνώση, την κλινική πράξη, την έρευνα και τη δυναμικά μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία αποκτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε κάθε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο εφαρμογής (Payne, 2000).

Οι εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση είναι ολιστικές, καθώς εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος, και παράλληλα εκλεκτικές, καθώς συνθέτουν θεωρητικές προσεγγίσεις για την καλύτερη επίτευξη των στόχων, όπως η υποστήριξη των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, ή η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2009), η ολιστική προσέγγιση αναφέρεται σε μία πολυεπίπεδη προσέγγιση που συνδυάζει την παρέμβαση σε μικρο-, μεσο- και μακρο-επίπεδο αξιοποιώντας τη διαμεθοδική κοινωνική εργασία. Αντλεί δε από τη συστημική σκέψη η οποία, όπως αναλύεται και στη συνέχεια, εισάγει την έννοια της ολότητας και δίνει έμφαση στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται μέσα από την αξιοποίηση δυνατών σημείων και πόρων που διατίθενται στο περιβάλλον του ατόμου, της οικογένειας, της ομάδας, ή της κοινότητας.

Η μεθοδολογία της κοινωνικής εργασίας και η κλινική παρέμβαση περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό του προβλήματος, την ενδυνάμωση του ατόμου, την προώθηση της αλλαγής των στάσεων αλλά και των συνθηκών της ζωής του μέσα από τη συστηματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Κανδυλάκη, 2001). Η εστίαση της κοινωνικής εργασίας στη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος επιτρέπει τη μελέτη των κοινωνικών συνθηκών, όπως αυτές επηρεάζουν και συνεκασκευάζουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Ο προσδιορισμός των συνθηκών σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ο εντοπισμός

και η κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων, η έμφαση στην ατομική ευθύνη για αλλαγή μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αποτελούν την οπτική κατανόησης αλλά και αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και συμβάλλουν στην πρόληψη της εμπλοκής των παιδιών σε βλαπτικές συμπεριφορές.

Η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος βρίσκεται στο επίκεντρο της συστημικής θεωρίας (Molnar & Lindquist, 1999· Wilke, 1996· Βασιλείου, 1987), εκλαμβάνοντας τη δυσλειτουργική συμπεριφορά ως σύμπτωμα μιας συνολικότερης δυσλειτουργίας του όλου συστήματος, εν προκειμένω του σχολείου, η οποία προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες που χρήζουν μελέτης και διερεύνησης. Όμως, επειδή το σχολείο δεν λειτουργεί εν κενώ, αντίθετα κάθε σχολείο βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (κοινότητα, πόλη, χώρα κ.λπ.), αποτελώντας μέρος αυτού του ευρύτερου συστήματος, η σχολική κοινωνική εργασία υιοθετεί την οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε μαθητής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος διαφόρων άλλων κοινωνικών συστημάτων, όπως είναι το σχολείο, η οικογένεια, η γειτονιά, η ομάδα των συνομηλίκων. Η συγκεκριμένη οπτική επιτρέπει στον σχολικό κοινωνικό λειτουργό να διευρύνει την αντίληψή του αναφορικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα των μαθητών και να εντοπίσει νέους εν δυνάμει στόχους για παρέμβαση (Openshaw, 2008). Ως εκ τούτου, τα όποια προβλήματα δεν αποδίδονται στον μαθητή, αλλά αντιμετωπίζονται ως δυσκολίες οι οποίες πηγάζουν από την αλληλεπίδρασή του με τα περιβάλλοντα στα οποία είναι ενταγμένος. Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, οι απαιτήσεις για ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε συνδυασμό με τις κοινωνικές συνθήκες του σχολείου, μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές προκλήσεις για μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας έχουν διπλή εστίαση, που αφορά: στην ενίσχυση των μαθητών ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες λειτουργικής διαχείρισης των δυσκολιών τους, και στη βελτίωση των συνθηκών στο περιβάλλον τους. Όπως επιβεβαιώνει η Germain (2006), η κοινωνική εργασία στο σχολείο επιτελεί διπλή λειτουργία, καθώς αποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος παράλληλα με την πολυπλοκότητα του ατόμου.

Η συγκεκριμένη οπτική μέσα από τη διπλή εστίαση δίνει την ευκαιρία στον σχολικό κοινωνικό λειτουργό να φέρει σε πέρας μία

αρ-
/ίας
του
δο-
και
βαλ-
νική
πραγ-
κάθε

είναι
οινω-
ιέτουν
όχων,
των, ή
ζανδυ-
επίπε-
σο- και
ργασία.
εται και
έμφαση
ντος. Οι
τών ση-
μου, της

1 παρέμ-
, την εν-
στάσεων
ατική αλ-
τίαση της
πρέπει τη
ν και συν-
διορισμός
ντοπισμός

μοναδική αποστολή στο σχολείο, ήτοι να ενισχύσει τον μαθητή, παρεμβαίνοντας παράλληλα στις συνθήκες εκείνες της σχολικής κοινότητας, της οικογένειας, της γειτονιάς, οι οποίες είναι επιβαρυντικές για τους ήδη ευάλωτους μαθητές. Η οπτική αυτή βασίζεται στην προσέγγιση των δυνατών σημείων (Strengths Based Model) και την ενδυνάμωση (Dupper, 2003).

Η προσέγγιση των δυνατών σημείων υιοθετεί μία δομημένη μεθοδολογία που στόχο έχει την πρόκληση αλλαγών στα άτομα και στα ευρύτερα συστήματα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Saleebey (1997), η προσέγγιση των δυνατών σημείων αφορά σε μία στρατηγική στοχευμένης αλλαγής, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον εντοπισμό και την αναγνώριση των θετικών σημείων και των δυνατοτήτων που ενυπάρχουν στα άτομα και στα συστήματα που εκείνα εντάσσονται, και με τα οποία αλληλεπιδρούν. Η κοινωνική εργασία, εστιάζοντας στο άτομο και το περιβάλλον, αναζητεί τους πόρους και τα δυνατά τους σημεία, ώστε να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυσκολίες που προκύπτουν. Στόχος των παρεμβάσεων που υιοθετούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι να υποστηρίξουν τα άτομα, ώστε να μπορέσουν να «κυνηγήσουν» τα όνειρά τους και να τα πραγματοποιήσουν. Πρόκειται για μία διαδικασία αναζήτησης των δυνάμεων και των πόρων που ενυπάρχουν σ' ένα σύστημα και το αναζωογονούν. Σύμφωνα με την προσέγγιση των δυνατών σημείων, η δυνατότητα επίτευξης εμπνευσμένης και θετικής αλλαγής εξαρτάται από τους εν λόγω παράγοντες (Cohen, 1999· Saleebey, 1997).

Από την πλευρά της, η έννοια της ενδυνάμωσης παραπέμπει στην κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασης, στην ενεργοποίηση των δυνάμεων και των πόρων του ατόμου, της οικογένειας, της ομάδας και της κοινότητας. Ο Payne (2000) υποστηρίζει ότι στόχος της ενδυνάμωσης είναι η ενεργοποίηση του ατόμου ώστε να θεωρήσει τον εαυτό του ικανό να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Ο εντοπισμός και η ενίσχυση των παραγόντων που είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κατάστασης από τα ίδια τα άτομα, αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικής εργασίας. Η ενδυνάμωση επιχειρεί την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την καλλιέργεια της ενημερότητας με στόχο την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, την ενίσχυση της διαδικασίας θέσπισης και επίτευξης στόχων (Payne, 2000).

ήτοι να ενισχύσει τον μαθητή, συνθήκες εκείνες της σχολικής επιτυχίας, οι οποίες είναι επιβλαβείς. Η οπτική αυτή βασίζεται μερών (Strengths Based Model) (3).

είων υιοθετεί μία δομημένη με-
αλλαγή αλλαγών στα άτομα και στα
τον ορισμό που δίνει ο Saleebey
ον σημείων αφορά σε μία στρα-
τοία επιτυγχάνεται μέσα από τον
θετικών σημείων και των δυνα-
α και στα συστήματα που εκείνα
επιδρούν. Η κοινωνική εργασία,
βάλλον, αναζητεί τους πόρους και
αχειριστεί με τον καλύτερο δυνα-
πουν. Στόχος των παρεμβάσεων
ροσέγγιση είναι να υποστηρίξουν
συνηγήσουν» τα όνειρά τους και να
για μία διαδικασία αναζήτησης των
υπάρχουν σ' ένα σύστημα και το
προσέγγιση των δυνατών σημείων,
ένης και θετικής αλλαγής εξαρτάται
hen, 1999· Saleebey, 1997).

ης ενδυνάμωσης παραπέμπει στην
τάστασης, στην ενεργοποίηση των
όμου, της οικογένειας, της ομάδας
20) υποστηρίζει ότι στόχος της εν-
του ατόμου ώστε να θεωρήσει τον
το πρόβλημα. Ο εντοπισμός και η
είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην
ς κατάστασης από τα ίδια τα άτομα,
ό της κοινωνικής εργασίας. Η εν-
τη της αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση
ημάτων, την καλλιέργεια της ενημε-
της αυτογνωσίας, την ενίσχυση της
ξνης στόχων (Payne, 2000).

Μία οικοσυστημική θεώρηση του σχολείου και των ομάδων που το απαρτίζουν επιτρέπει τη λειτουργική διασύνδεσή του με την περιβάλλουσα κοινότητα, τους φορείς, ή άλλες ομάδες. Η ολοκληρωμένη και διεξοδική διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και των συνθηκών που χαρακτηρίζουν τα συστήματα μέσα στα οποία εντάσσονται και λειτουργούν (κοινότητα, σχολείο, οικογένεια) είναι το κλειδί για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων κοινωνικής εργασίας στο σχολείο (Openshaw, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόζονται πολυεπίπεδες παρεμβάσεις σε άτομα, οικογένειες, κοινότητες που στόχο έχουν την κινητοποίηση και την υποστήριξή τους για τη διαχείριση δυσκολιών και προβλημάτων. Οι εν λόγω παρεμβάσεις εστιάζουν στο άτομο-μαθητή και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, ως ένα ενιαίο σύστημα που βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλληλοδιαμόρφωσης.

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η εμφάνιση προβλημάτων στις σχολικές κοινότητες είναι σημαντικό να μελετάται τόσο ως προς τις σχέσεις και τη δυναμική στο εσωτερικό τους, όσο και αναφορικά με τη δυναμική και τις διεργασίες της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Συνοψίζοντας, ο παρεμβαίνων κοινωνικός λειτουργός μελετά τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται ένα φαινόμενο, επιχειρεί να το ερμηνεύσει και να αναδείξει τις επιπτώσεις του στη σχέση των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, μελετά τις συμπεριφορές που εκφέρονται σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο σε σχέση με το πλαίσιο όπου εκδηλώνονται (Κανδυλάκη, 2009), και επιχειρεί παρεμβάσεις ατομικά, σε ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών, στις οικογένειες και τις κοινότητες, με στόχο την αλλαγή των συμπεριφορών και των στάσεων που προκαλούν δυσκολίες και προβλήματα. Η συμπεριφορά στην τάξη μελετάται και αναλύεται στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Η εστίαση εν προκειμένω αφορά στο σχολικό περιβάλλον και στην καλλιέργεια αυτοεκτίμησης, κλίματος αποδοχής, αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο περιβάλλον αυτό. Η υποστήριξη των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των μαθητών με προέλευση από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, καθώς και η προστασία από τη βία και τις διακρίσεις χαρακτηρίζει τις παρεμβάσεις και τους κύριους στόχους της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση (Κανδυλάκη, 2009).

Δεξιότητες και ρόλοι του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση απευθύνεται παράλληλα σε παιδιά, νέους και στις οικογένειές τους. Ο στόχος του είναι να διασφαλίσει ότι τα παιδιά θα αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό την εκπαιδευτική εμπειρία. Στοχεύει, επίσης, στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης, στη μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης και στη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Έμφαση δίνεται στην ενίσχυση των μαθητών που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαρκώς την εκπαιδευτική εμπειρία λόγω κοινωνικών, συναισθηματικών ή δυσκολιών συμπεριφοράς (Knapp & Jongsma, 2002).

Για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση, σημαντικές είναι οι έννοιες κουλτούρα, ταυτότητα, διαφορετικότητα. Η σχολική κοινωνική εργασία βασίζεται σε και υπερασπίζεται αξίες, όπως η μοναδικότητα του κάθε μαθητή και το δικαίωμα συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τυχόν ιδιαιτερότητές του, όπως ο ρυθμός μάθησης, χρειάζεται να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται για την ενίσχυσή του, ενώ ανεξάρτητα από την καταγωγή ή τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του έχει δικαίωμα για ίση και δίκαιη μεταχείριση στο σχολείο (Constable, 2008). Η εργασία με ομάδες μαθητών αλλά και η εργασία με τα μέρη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (γονείς, εκπαιδευτικοί, διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό) αποτελούν πεδία σημαντικής δράσης για την κοινωνική εργασία.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, μέσα από την εργασία τους στο σχολείο, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή των μαθητών. Προς τούτο, όμως, σύμφωνα με την Openshaw (2008), ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως ικανότητα να διερευνά και να εκτιμά τις συνθήκες στη σχολική κοινότητα, παράλληλα με την ικανότητα για διερεύνηση και εκτίμηση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών. Είναι σημαντική, επίσης, η ικανότητά του να χτίζει θετικές και δημιουργικές σχέσεις με τους μαθητές, βασισμένες στην εμπιστοσύνη. Τα παιδιά είναι ευαίσθητα στην απόρριψη και φέρονται αμυντικά όταν καταλαβαίνουν ότι δεν γίνονται αποδεκτά, ιδιαίτερα εκείνα που έχουν βιώσει απόρριψη από συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς. Ο Dupper (2003) υποστηρίζει πως ο σχολικός

κοινωνικός λειτουργός αποτελεί σημαντικό φορέα αλλαγής για το σχολείο και περιγράφει τους βασικούς ρόλους τους οποίους υιοθετεί ώστε να λειτουργεί ως σύμβουλος, συνήγορος και μεσολαβητής, καθώς γεφυρώνει και συνδέει μεταξύ τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με στόχο την εξάλειψη των αντιθέσεων και την πρόκληση θετικής αλλαγής. Επίσης, καλείται να αξιοποιεί την ατομική συμβουλευτική, την κοινωνική εργασία με ομάδες και να πραγματοποιεί κατ' οίκον επισκέψεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των ρόλων του στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση είναι δυνατόν, πέραν από την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, να εμπλακούν σε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, όπως η στήριξη εκείνων με αναπηρίες, η παρέμβαση σε περιπτώσεις παιδικής προστασίας (κακοποίηση, παραμέληση), ο έλεγχος της παιδικής εργασίας κ.ά. Παράλληλα, αναλαμβάνουν τη σύζευξη του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, και τη δικτύωσή του με υπηρεσίες στην κοινότητα, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης από τη χρήση αλκοόλ ή ναρκωτικών, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στα παιδιά που επιδεικνύουν αντικοινωνική συμπεριφορά και σε εκείνα που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αναζητούν εναλλακτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης για παιδιά που εγκαταλείπουν ή αποβάλλονται από το σχολείο, συνεργάζονται ατομικά και με ομάδες, καθώς και με τους γονείς τους, για παιδιά με δυσκολίες (όπως δυσκολίες συγκέντρωσης και παρακολούθησης, ή δυσκολίες στη συμπεριφορά και στις σχέσεις). Επίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί παρέχουν πληροφορίες, συνηγορούν και διαμεσολαβούν για τα δικαιώματα παιδιών σε περιπτώσεις μαθητών που δεν είναι δυνατή η φοίτησή τους, ή έχουν αποβληθεί από το σχολείο, δημιουργούν προϋποθέσεις για παροχή ειδικευμένης γνώσης επιμόρφωσης στο προσωπικό του σχολείου, συντάσσουν εκθέσεις προς τους δικαστές για τις περιπτώσεις μαθητών που εμπλέκονται με τον νόμο, παρέχουν πληροφορίες για διεκδίκηση προνοιακών επιδομάτων σε δικαιούχους, ασχολούνται με περιπτώσεις εφηβικής εγκυμοσύνης, περιπτώσεις μπτέρων που φοιτούν στο σχολείο, και προσφέρουν υποστήριξη σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών (Openshaw, 2008).

Οι δράσεις της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση συνοψίζονται από τον Πιλήση (2011) ως εξής: δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο με ασφάλεια, αλληλοϋποστήριξη, όπου θα προάγεται η ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με βάση τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, στήριξη των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη συνεργασίας, παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης, δημιουργία ομάδων δημιουργικής απασχόλησης με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και συναισθηματικής νοημοσύνης, ανάπτυξη προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και πρόληψης, εκπαίδευση μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα, δημιουργία ομάδων με εκπαιδευτικούς, συμβουλευτική οικογενειών (ατομική και ομαδική), ευαισθητοποίηση μαθητών σε διάφορα κοινωνικά θέματα (π.χ., προστασία περιβάλλοντος), συνεργασία και διασύνδεση με υπηρεσίες στην κοινότητα, περιορισμός της διαρροής από την εκπαίδευση, ένταξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους παρέμβασης, ευρεία εφαρμογή έχουν τόσο οι άμεσες (ατομικά και σε μικρές ομάδες με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, οικογενειακές) όσο και οι έμμεσες μέθοδοι (διαμόρφωση και συμμετοχή σε επιτροπές, συμβούλια σχεδιασμού και δράσης), που συνοδεύονται από μελέτες εκτίμησης αναγκών και σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων φαινομένων και προβλημάτων.

Η κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους παρέμβασης, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας στα παιδιά, στοχεύοντας στην αλλαγή και βελτίωση της συμπεριφοράς. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται διεξοδική αναφορά στην κοινωνική εργασία με ομάδες.

Η κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση ως μέθοδος παρέμβασης

Η κοινωνική εργασία με ομάδες μαθητών, αλλά και με γονείς και εκπαιδευτικούς, αποτελεί πεδίο σημαντικής δράσης για τη σχολική κοινωνική εργασία. Σύμφωνα με τον Douglas (1995:50), οι άν-

ρέμβασης, με στόχευση την πρόκληση αλλαγών στις συμπεριφορές των μαθητών στις ομάδες μέσα από τη θετική ανατροφοδότηση.

Στην κοινωνική εργασία με ομάδες στο σχολείο, σημαντική αξία έχει η ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας του κάθε μέλους μέσα στην ομάδα, η ένταξη μαθητών διαφορετικής καταγωγής, κουλτούρας, εθνικότητας ή χρώματος δέρματος, η καλλιέργεια προϋποθέσεων για δημιουργία θετικής αλληλεπίδρασης, η συνεργασία και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη διαδικασία και την πορεία της ομάδας. Επίσης, σημαντική θεωρείται η ενίσχυση της ελευθερίας και της ουσιαστικής συμμετοχής του κάθε μέλους, η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων αναφορικά με την ομάδα και τα άλλα μέλη, καθώς και η επεξεργασία ζητημάτων που προκύπτουν, ή η ενίσχυση της αξίας, της μοναδικότητας του κάθε μέλους της ομάδας μέσα από την επίδειξη σεβασμού στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητάς του. Οι αξίες αυτές είναι παρούσες σε όλες τις μορφές και μεθόδους άσκησης της κοινωνικής εργασίας, ωστόσο για την κοινωνική εργασία με ομάδες συνιστούν τον κύριο μοχλό πρόκλησης αλλαγών στην ομάδα, συνοψίζονται δε ως εξής: σεβασμός και αξιοπρέπεια, εξατομίκευση και αλληλοβοήθεια, ενδυνάμωση, κατανόηση και σεβασμός στη διαφορετικότητα. Στόχος των παρεμβάσεων της κοινωνικής εργασίας με ομάδες είναι η ανάπτυξη αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργατικότητας, την ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης και την ενθάρρυνση του αισθήματος του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κανδυλάκη, 2009).

Η ενίσχυση του ατόμου με την αξιοποίηση ερωτήσεων που στόχο έχουν να αναδείξουν τις ικανότητές του, να το κάνουν να χαρεί για τα επιτεύγματά του, να επικεντρωθεί στις δυνατότητες και τα ταλέντα του, να ενδυναμώσουν την ταυτότητά του ή την κουλτούρα που το χαρακτηρίζει και, τέλος, να εμψυχήσει προοπτική και όραμα, αντλεί από την προσέγγιση που εστιάζει στα δυνατά σημεία (Strengths Based Model). Κατ' αυτό τον τρόπο, επιχειρείται η αντιστροφή του παραδοσιακού τρόπου «επίλυσης προβλημάτων», καθώς η εστίαση δεν αφορά στον εντοπισμό και την ενασχόληση με το πρόβλημα, αλλά, αντιθέτως, προσανατολίζεται στα επιτεύγματα των μελών της ομάδας. Μέσα από την πρόκληση συμμετοχής των

ιγών στις συμπεριφορές ική ανατροφοδότηση. σχολείο, σημαντική αξία ας του κάθε μέλους μέσα κής καταγωγής, κουλτού- η καλλιέργεια προϋποθέ- ασης, η συνεργασία και η ιφορικά με τη διαδικασία ντική θεωρείται η ενίσχυ- συμμετοχής του κάθε μέ- έψεων αναφορικά με την εξεργασία ζητημάτων που ς μοναδικότητας του κάθε η σεβασμού στα ιδιαίτερα υ. Οι αξίες αυτές είναι πα- ς άσκησης της κοινωνικής ασία με ομάδες συνιστούν ην ομάδα, συνοψίζονται δε ιτομίκευση και αλληλοβοή- σμός στη διαφορετικότητα. κής εργασίας με ομάδες εί- λουποστήριξης μεταξύ των εξιοτήτων επικοινωνίας και ποεικόνας και της αυτοεκτί- ατος του «ανήκειν» στην εκ- 09).

ποίηση ερωτήσεων που στό- ς του, να το κάνουν να χαρεί θεί στις δυνατότητες και τα ιυτότητά του ή την κουλτού- α εμψυώσει προοπτική και υ εστιάζει στα δυνατά σημεία ον τρόπο, επιχειρείται η αντι- επίλυσης προβλημάτων», κα- πισμό και την ενασχόληση με ανατολίζεται στα επιτεύγματα ην πρόκληση συμμετοχής των

μαθητών στην ομάδα, στόχος είναι να νιώσουν ενθουσιασμό και έμπνευση. Η θετικοποίηση ή θετική αναπλαισίωση των συμπερι- φορών των παιδιών, η επιδοκιμασία, η επιβράβευση, η αποδοχή των απόψεών τους και η απόδοση αξίας και σεβασμού στα πρόσω- πά τους, καθώς και η επικέντρωση στο θετικό και στο λειτουργικό, η απουσία κριτικής στάσης, αποδοκιμασίας, άσκησης εξουσίας, αναφοράς στο πρόβλημα, αποτελούν τα βασικά στοιχεία της κοι- νωνικής εργασίας με ομάδες στο σχολείο. Η χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο αυτό γίνεται με έναν θετικό τρόπο καθώς η γλώσσα δημιουργεί και συν-κατασκευάζει την πραγματικότητα, μέσα από την επιλογή λέξεων με θετικό νόημα και την αποφυγή εκείνων με αρνητικές υποδηλώσεις.

Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας παρέμβασης κοινο- νικής εργασίας στην τάξη σημαντική είναι η επιλογή θεμάτων που συνδέονται με την προαγωγή της υγείας, όπως το αίσθημα αξίας, η αίσθηση ελέγχου, οι ρεαλιστικές πεποιθήσεις, η συναισθηματική ενημερότητα, η αίσθηση χιούμορ, η καλή διατροφή και άθληση, η φροντίδα του εαυτού, η συνειδητοποίηση του φύλου και της πολιτι- σμικής ταυτότητας, παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Sweeney & Witmer, 1991). Παράλληλα, είναι ση- μαντικό η παρέμβαση να υιοθετεί τις αρχές που πλαισιώνουν προ- γράμματα πρόληψης, όπως υπαγορεύονται από τη διεθνή εμπειρία. Η Μπίμπου-Νάκου (2008), συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των αποκαλούμενων ως επιτυχημένων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, καταλήγει ότι συγκλίνουν: α) στο να διευρύνουν τη θεματολογία και τις πρακτικές τους, εκτός από το πρόβλημα της παιδικής κακοποίησης, β) στο να συζητούν και να υπολογίζουν τις απόψεις των παιδιών, γ) στο να λαμβάνουν υπόψη και να αξιο- ποιούν τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, δ) στο να διασφα- λίζουν την απαραίτητη συμφωνία μεταξύ των ενδιαφερόμενων με- λών, ε) στο να διαθέτουν χρόνο που να επιτρέπει στα εμπλεκόμενα μέρη τον αναστοχασμό και την επεξεργασία της εμπειρίας τους.

Με βάση τα ανωτέρω, γίνεται προφανές ότι το σχολείο αποτελεί ένα δημιουργικό και ευρύ πλαίσιο για την εφαρμογή/άσκηση της κοινωνικής εργασίας, ευνοώντας την αξιοποίηση του αντίστοιχου εύ- ρους που χαρακτηρίζει τις παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας σε άτομα, ομάδες και στην κοινότητα, μέσω διομαδικών, διεπαγγελμα-

τικών συνεργασιών. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν τη διερεύνηση των συνθηκών στο σπίτι και το σχολείο, την εκτίμηση και την αξιολόγηση των δυσκολιών, την προετοιμασία και τον σχεδιασμό μιας παρέμβασης. Παράλληλα με την αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη αυτογνωσίας και ο χειρισμός των συναισθημάτων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων από την πλευρά του κοινωνικού λειτουργού, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις (Κανδυλάκη, 2009). Η ύπαρξη σαφών προσδοκιών σε επίπεδο πολιτικής και κεντρικού σχεδιασμού με συστηματική και διαρκή παρουσία κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο, είναι ίσως η βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση. Η ηλικία και το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές καθιστούν την προσπάθεια για αντιμετώπιση και πρόληψη «δύσκολων» συμπεριφορών αποτελεσματικότερη. Οι παρεμβάσεις της επιχειρούν να συμβάλουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης, στη μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την ουσιαστική ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Με βάση τις μεθόδους και τις αξίες της κοινωνικής εργασίας, η σχολική κοινωνική εργασία εστιάζει στην ανάδειξη και καλλιέργεια των παραγόντων που βελτιώνουν τα επίπεδα επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολείο και τα οποία επιδρούν θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας των μαθητών.

Επίλογος

Η εμφάνιση προβλημάτων σε ένα σχολικό σύστημα εξαρτάται από έναν αριθμό παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με το άτομο, το οικογενειακό περιβάλλον, τους συνομηλίκους, το κλίμα του σχολείου και της τάξης, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα και τις επικρατούσες τάσεις. Δεδομένου ότι ο κάθε παράγοντας μεμονωμένα δεν θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά στην εμφάνιση ή την εδραίωση μιας συμπεριφοράς, σημαντική είναι η έμφαση στην αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών μεταξύ τους και στην καθοριστική σημασία του περιβάλλοντος. Σημαντικός, επίσης, τόσο για την ερμηνεία των φαινομένων και προβλημάτων στο δημοτικό

σχολείο, όσο και για την αντιμετώπιση και την πρόληψή τους, είναι ο σαφής προσδιορισμός του πλαισίου και των συνθηκών στις οποίες συμβαίνει η εν λόγω συμπεριφορά. Επίκεντρο της δράσης στην κοινωνική εργασία, όπως προαναφέρθηκε, είναι τα άτομα και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, ενώ, παράλληλα, σημαντικός είναι ο σεβασμός στη δική τους αντίληψη και η ερμηνεία της δικής τους εμπειρίας (Καλλινικάκη, 2010).

Το κεφάλαιο αυτό εστίασε στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση και στην έμφαση που αυτή δίνει στην ισότιμη ένταξη και την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Απώτερος σκοπός των παρεμβάσεων είναι η ενδυνάμωση των μελών της ομάδας μέσα από την ενίσχυση των προσωπικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που προάγουν στάσεις και συμπεριφορές και οδηγούν σε λειτουργικές επιλογές, καθώς αποτελούν τον βασικό πυρήνα όλων των προγραμμάτων πρόληψης. Η ευαισθητοποίηση του θεσμικού συστήματος του σχολείου για την υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας αποδοχής και ένταξης που καλλιεργεί το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, ανεξάρτητα από τη φυλή, την πολιτισμική προέλευση, την κοινωνική τάξη, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τη σωματική και ψυχική ικανότητα ή την ανεπάρκεια των μαθητών, συμβάλλει στη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους στο σχολείο και στη διατήρηση της ασφάλειάς τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο – Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης και Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (Τόμ. Α', σελ. 259-273). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βεργέτη Α. (1998). Κοινωνική Υπηρεσία ΤΕΙ Αθήνας. Στο Γ.Γ.Ν.Γ., *Δίκτυο Κέντρων Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων* (σελ. 33-44). Αθήνα: Νέα Γενιά.
- Ζωγράφου, Α. (1990). Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία*, 17, 9-32.
- Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλλινικάκη, Θ. (2003). Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας. Στο Μ. Ψύλλα και Ο. Στασινοπούλου (Επιμ.). *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 227-239). Αθήνα: Κριτική.
- Κανδυλάκη, Α. (2001). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικές Εκδόσεις Μετασπουδή.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Molnar, A. & Lindqist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο – Οικονομική προσέγγιση* (μτφρ.-επιμ. Α. Καλαντζή – Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, A. (1998). *Δεξιότητες για Παιδιά Δημοτικού. Το Εγχειρίδιο*. TACADE – ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2008). *Κακοποίηση – Παραμέληση παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον*. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.). *Σχολική Ψυχολογία, Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον* (σελ. 217). Αθήνα: Τόπος.
- Νικολόπουλος, Ι. (Επιμ.) (2008). *Σχολική ψυχολογία, Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Payne, M. (2000). *Σύγχρονη θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας* (μτφρ. Σ. Στρατιδάκη – επιμ. Θ. Καλλινικάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Κ. (1994). Σχολική Κοινωνική Εργασία. *Κοινωνική Εργασία*, 39, 40-65.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2000). Σχολική Κοινωνική Εργασία. Στο Κ. Παπαϊωάννου, *Παιδιά – γονείς – κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.
- Πετρόπουλος, Ν. και Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο. Γενεσιουργοί Παράγοντες και Επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πιλήσης, Θ. (2011). Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί. Στο Στ. Πάρλαλης, *Οι Πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πουλόπουλος, Χ. και Τσιάντης, Ι. (Επιμ.) (2000). *Αγωγή Υγείας – Ψυχική Υγεία – Διαπροσωπικές Σχέσεις 11- 14 ετών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Wilke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία* (μτφρ. Ν. Λίβος). Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσηση

- Cohen, B. Z. (1999). Intervention and supervision in strengths – based social work practice. *The Journal of Contemporary Human Services*, 80(5):460-466.
- Constable, R. (2008). *The role of the school social worker*. Loyola University: Chicago.

«άγκες» ως μέλη μιας
σινιπούλου (Επιμ.).
7-239). Αθήνα: Κρι-

σία. Δεξιότητες επκοι-
δόσεις Μετασπουδή.
ύ περιβάλλον. Αθήνα:

ιός. Αθήνα: Παπαζή-

άξη της διδασκαλίας.

άς στο σχολείο – Οι-
ή). Αθήνα: Ελληνικά

χειρίδιο. TACADE –

ιδιών στο οικογενει-
Ψυχολογία, Εφαρμογές

ργές στο σχολικό περι-

μτφρ. Σ. Στρατιδάκη

ινωνική Εργασία, 39,

το Κ. Παπαϊωάννου,

Επιθετικότητα, Βίας
Επιπτώσεις. Αθήνα:

λάδα: Διαπιστώσεις,
ρακτικές εφαρμογές της
εδίο.

είας – Ψυχική Υγεία –

3ος). Αθήνα: Κριτική.

ngths – based social
es, 80(5):460-466.
yola University: Chi-

Davis, L.V. (1986). Role Theory. In F. J. Turner (Eds.). *Social Work Treatment: Interlocking theoretical approaches*. New York: Free Press.

Douglas, T. (1995). *Survival In Groups: The Basics of Group Membership* Buckingham. Open University Press.

Dupper, D. (2003). *School Social Work: Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: Wiley.

Germain, C. (2006). An ecological perspective on social work in the schools. In R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald & J.P. Flynn (Eds.). *School Social Work: Practice, Policy and research* (6th ed., pp. 28-39). Chicago: Lyceum Books.

Hamalainen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1):69-80.

Hatton, K. (2008). *New directions in Social Work practice*. Exeter.

House of Commons (2004). *Every Child Matters*. Education and Skills Committee. Ninth Report, Session 2004 – 05. Volume I.

Kapari, K. & Stavrou, P.D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 80, 93-113.

Knapp, S. & Jongsma, A. (2002). *The School Counselling and School Social Work Treatment Planner*. New York: Wiley.

Lorenz, W. (2008). Towards a European Model of Social Work. *Australian Social Work*, 61(1):7-24.

Olweus, D. (2001). *Bullying at school: tackling the problem*. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen Norway: OECD Observer.

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

Randal, P. & Parker, J. (2009). Communication Theory. In M. Davies (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Social Work*. Blackwell.

Saleebey, D. (Ed.) (1997). *The strength's perspective in social work practice*. New York: Longman.

Sweeny, T. J. & Witmer, J. M. (1991). Beyond social interest: Striving towards optimum health and wellness. *Individual Psychology*, 47, 527-540.

Ιστοσελίδες

www.radar.org

www.ypepth.gr

; του τόμου

ονική λειτουργός, Ph.D. Πανεπιστήμιο
και M.Phil Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο

ρια Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ Αθénas.
ός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπο-
τήμιο Θράκης.

4Sc Παιγνιοθεραπείας (Roe Hampton,
γήτρια, Ελληνικό Ινστιτούτο Παιγνιοθε-

υθύντρια του Εργαστηρίου Κοινωνικής
κής και του ΠΜΣ «κοινωνική πολιτική
Πανεπιστήμιο Θράκης.

υχοθεραπευτής, υποψήφιος διδάκτωρ,

ιγήτρια Κοινωνικής Εργασίας και Πολυ-
τήμιο Θράκης.

ωνικής Κοινοτικής Εργασίας, Δημοκρί-

ργός, MSc Ψυχολογίας, Ph.D. Κοινω-
γίας ΔΠΘ και στο Τμήμα Κοινωνικής

is, London School of Economics and
is Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο
ΜΣ «κοινωνική πολιτική και κοινωνική

ργός, MSc Κοινωνικής Εργασίας με παι-
is του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης

έλεχος του Προγράμματος «Εκπαίδευση

τουργός.

ός, M.Sc. Κοινωνικής Εργασίας με Παι-
ρ και εξωτερική συνεργάτις ΔΠΘ.

ς, MSc Κοινωνικο-πολιτισμικής Εκπαί-
nter στις ΗΠΑ.

ιτουργός, M.Sc. Κοινωνικής Εργασίας

ργός, M.Sc. Κοινωνικής Εργασίας με

ής Ιατρικής-Προγραμματισμού Υγείας
Κρήτης και διευθυντής στο ΠΜΣ στη
Υγείας.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ..... 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη..... 23

Ειρήνη Κατσαμά

Περίληψη.....23

Εισαγωγή.....24

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ευρώπη.....25

Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα.....27

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση.....31

Δεξιότητες και ρόλοι του σχολικού κοινωνικού
λειτουργού.....36

Η κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση ως
μέθοδος παρέμβασης.....38

Επίλογος.....42

Βιβλιογραφία.....43

Η αξιολόγηση στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση..... 47

Β. Καραγκούνης

Περίληψη.....47

Εισαγωγή.....48

Σκοποί, στόχοι και προαπαιτούμενα για την αξιολόγηση
στην κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση.....49

Τύποι αξιολόγησης που αξιοποιούνται στις παρεμβάσεις
της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.....54

Μέθοδοι για την αξιολόγηση παρεμβάσεων κοινωνικής
εργασίας στην εκπαίδευση.....60

Αντί επιλόγου.....67

Βιβλιογραφία.....68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης

Η εκτίμηση σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης..... 73

Θεανώ Καλλινικάκη

Περίληψη.....73

Εκτίμηση: μία συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία
παρέμβασης.....74

Η εκτίμηση με βάση την προσέγγιση των δυνατών
σημείων.....77

Η εκτίμηση της μονάδας εκπαίδευσης ως κοινότητας.....89

Η εκτίμηση της μονάδας εκπαίδευσης ως περιβάλλοντος μάθησης	105
Αντί επιλόγου	112
Βιβλιογραφία	113
Εκτίμηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων	119
Θεανώ Καλλινικάκη	
Περίληψη.....	119
Εκτίμηση ατομικών στοιχείων και περιβαλλοντικών παραμέτρων	120
Μέσα - εργαλεία εκτίμησης.....	126
Η παρατήρηση	130
Η ενημέρωση των γονέων	138
Η εκτίμηση των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή	140
Εκτίμηση της κοινωνικής λειτουργικότητας παιδιών και εφήβων	150
Αντί επιλόγου	163
Βιβλιογραφία	165
Εκτίμηση παραγόντων προστασίας και κινδύνου	169
Θεανώ Καλλινικάκη	
Περίληψη.....	169
Εκτίμηση παραγόντων προστασίας και κινδύνου	170
Παραμέληση, κακοποίηση παιδιών: συμμαχία σχολείου και υπηρεσιών παιδικής προστασίας	177
Αντί επιλόγου	185
Βιβλιογραφία.....	186
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία	
«Ας γίνουμε και εμείς οι οπλοφόροι τους να μη σκουριάσει ποτέ η πανοπλία τους»:	
Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση.....	189
Ζαχαρούλα Κασσέρη	
Περίληψη.....	189
Θεωρητικές προσεγγίσεις κατανόησης της αναπηρίας	190
Κριτική κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση στην εκπαίδευση.....	198
Παιδιά με αναπηρία και οικογένειες στην εκπαίδευση	200

	Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.....	203
	Βασικές αρχές για την ενδυνάμωση των οικογενειών στην εκπαίδευση.....	206
	Αντί επιλόγου	217
	Βιβλιογραφία	218
	Σύνδρομο Asperger: μία οικοσυστημική παρέμβαση σε γενικό λύκειο.....	223
2	Λοΐζος Νικολάου	
6	Περίληψη.....	223
0	Εισαγωγή	223
8	Βασικά στοιχεία του συνδρόμου Asperger.....	224
	Η οικοσυστημική-οικολογική θεώρηση	228
0	Η παρέμβαση σε γενικό λύκειο.....	232
	Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού.....	234
50	Αντί επιλόγου	245
53	Βιβλιογραφία.....	246
55		
59	Προσδοκίες μπτέρων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση εφήβων και ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας με νοητική αναπηρία.....	253
69	Δέσποινα Αρώνη-Καπετάνιου, Τάσος Φιλαλήθης	
70	Περίληψη.....	253
	Εισαγωγή	254
77	Εννοιολογικός προσδιορισμός της νοητικής αναπηρίας.....	255
85	Οικογένεια, προσδοκίες και εκπαίδευση ατόμων με Ν.Α.	257
86	Μεθοδολογία έρευνας.....	262
	Συζήτηση - Προτάσεις	269
	Βιβλιογραφία.....	275
	Μαθητές με σύνδρομο Asperger στο γενικό σχολείο: η οπτική των γονέων τους	279
189	Αγγελική Σταματέλου και Θεανώ Καλλινικάκη	
	Περίληψη	279
189	Εισαγωγή	280
190	Η παρούσα έρευνα	282
	Ευρήματα	286
198	Συζήτηση - Διαπιστώσεις	310
200	Βιβλιογραφία.....	313

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρεμβάσεις για την ένταξη μαθητών που προέρχονται από μειονότητες	
Αντικαταπιστευτικές προσεγγίσεις και ανθρώπινα δικαιώματα στην κοινωνική εργασία στο σχολείο.....	317
Αγάπη Κανδυλάκη	
Περίληψη.....	317
Εισαγωγή.....	318
Το θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων.....	320
Κριτική σκέψη και κριτικός αναστοχασμός: μία διαρκής αναζήτηση στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας.....	325
Κοινωνική εργασία και ανθρώπινα δικαιώματα.....	328
Δύσβατα μονοπάτια για το σχολείο: μία κοινοτική παρέμβαση κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.....	330
Αντί επιλόγου.....	345
Βιβλιογραφία.....	346
Το παιδί του σιδηρουργού «εν τάξει»	
Μία διαμεθοδική κοινοτική παρέμβαση σε έναν μειονοτικό οικισμό της Θράκης.....	351
Ιωάννης Καλλινικάκης & Δέσποινα Κουρτίδου	
Περίληψη.....	351
Εισαγωγή.....	352
Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης.....	354
Η διαμεθοδική - κοινοτική παρέμβαση.....	356
Οι ομάδες: η δυναμική και η δύναμή τους.....	360
Η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο της παρέμβασης.....	365
Αντί επιλόγου.....	368
Βιβλιογραφία.....	368
Σχολική κοινωνική εργασία: μία πεζοπόρος παρέμβαση στην κοινότητα.....	371
Χριστίνα Παπαδοπούλου	
Περίληψη.....	371
Εισαγωγή.....	372
Γνωριμία με τον μαχαλά Αλάν Κουγιού.....	373
Η εκπαίδευση των μαθητών από το Αλάν Κουγιού.....	375
Η παρέμβαση στις μονάδες εκπαίδευσης.....	377
Η παρέμβαση στην οικογένεια.....	380
Το δίλημμα και η συνηγορία της δράσης υπέρ της φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση.....	382
Αντί επιλόγου.....	388
Βιβλιογραφία.....	390

Σχολική κοινωνική εργασία: παρεμβάσεις με αφετηρία το σχολείο	393
Ελισσάβετ Μαμαλικίδου	
Περίληψη	393
Η παρέμβαση με αφετηρία το σχολείο.....	394
Με αφετηρία ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο σε πόλη	396
Με αφετηρία ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο σε χωριό	402
Η παρέμβαση στο γυμνάσιο	405
Διατήρηση της μαθητικής ιδιότητας την περίοδο βαριάς οικογενειακής κρίσης	406
Αντί επιλόγου	408
Βιβλιογραφία	409
Συμβαδίζοντας με τις προσδοκίες των γονέων και του σχολείου.....	411
Αναίτ Μερτζανίδου	
Περίληψη.....	411
Η περίπτωση του Αχμέτ	411
Οι προσδοκίες του διευθυντή	412
Οι προσδοκίες του πατέρα	417
Συζήτηση	419
Βιβλιογραφία	422
Έρευνα αξιολόγησης μιας παρέμβασης σχολικής κοινωνικής εργασίας από την εκπαιδευτική κοινότητα.....	423
Β. Καραγκούνης	
Περίληψη.....	423
Εισαγωγή.....	424
Η μεθοδολογία της έρευνας αξιολόγησης	425
Ανάλυση των δεδομένων	426
Συμπεράσματα	468
Βιβλιογραφία	472

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανακαλύπτοντας νέους δρόμους
επικοινωνίας και δημιουργικής
έκφρασης

Ομάδες Δραματικής Τέχνης	475
Καλλιρρόη Γιαννοπούλου	
Περίληψη.....	475
Εισαγωγή	476
Το εφαρμοσμένο δράμα (Applied Drama) ως μέσο αντιμέτωπησης της διαρροής από την εκπαίδευση	476
Η ταυτότητα των ομάδων	478
Η ομαδική διαδικασία	480
Μία αποτίμηση των ομάδων δραματικής τέχνης	484
Βιβλιογραφία.....	486
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	488
Μία ομάδα παιγνιοθεραπείας με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σε μειονοτικό οικισμό της Θράκης	493
Βίκυ Ζέρβα	
Περίληψη.....	493
Εισαγωγή	494
Σύντομη αναφορά στην παιγνιοθεραπεία.....	494
Μία ομάδα παιγνιοθεραπείας σε έναν μειονοτικό οικισμό της Θράκης.....	498
Σκέψεις από την εμπειρία.....	507
Βιβλιογραφία.....	508
Από Παιδί... Έφηβος!	511
Τάνια Λαφτσή, Μεμέτ, Φεράτ και Φερδούν	
Περίληψη.....	511
Εισαγωγή	512
Μέρος Πρώτο	513
Μέρος Δεύτερο	514