

## ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ (ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΟΜΑΔΙΚΑ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΡΙΕΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ

Αναίτ Μερτζανίδου<sup>1</sup>, Κανδυλάκη Αγάπη<sup>2</sup>

### Περίληψη

Το άρθρο επικεντρώνεται στην ανάδειξη της σημαντικότητας και των ιδιαιτεροτήτων της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) στην Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση, την Προσχολική Αγωγή και τη Δια βίου Μάθηση. Στο πλαίσιο μιας ομάδας εστιασμένης συνέντευξης (focus group), που έλαβε χώρα την Άνοιξη του 2018, πέντε επόπτες/τριες ΠΑ του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.) μοιράζονται τις σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες τους από την εποπτεία ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών πρώτου ή/και δεύτερου κύκλου ΠΑ, σε όλες τις μορφές και βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα παραγόμενα δεδομένα της εν λόγω ποιοτικής μελέτης αναλύονται μέσα από τη θεματική ανάλυση. Ως σημαντικότερα ζητήματα της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο, πολυμεθοδικό και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της, την εστίασή της στην ενδυνάμωση, τη σημασία της ανάπτυξης παρεμβάσεων κοινωνικής εργασίας με τους μαθητές, την οικογένεια και την ανάδειξη των δυσκολιών που προκύπτουν, την αλληλεπίδραση και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας και τις προκλήσεις για την εποπτεία των ασκούμενων στο πεδίο. Επιμέρους προβληματισμοί που αναδεικνύονται αφορούν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τους πολλαπλούς ρόλους των εποπτών ως υποστηρικτών, ως πηγής ενδυνάμωσης αλλά και ως αξιολογητών- βαθμολογητών. Ο διττός ρόλος επόπτη και εκπαιδευτή, στις περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο πλαίσιο ΠΑ, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι προτάσεις των μετεχόντων στην έρευνα επικεντρώνονται στη σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια, με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης και τη συμβολή της ΠΑ στη συνδιαμόρφωση της θεωρίας της Κοινωνικής Εργασίας.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Κοινωνική εργασία, Τομέας εκπαίδευσης, Πρακτική άσκηση, Εποπτεία

### Εισαγωγή

Η εποπτεία των ασκούμενων στις εφαρμογές και την έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των σπουδών της διεθνώς, όπως και στην Ελλάδα. Η διεθνής βιβλιογραφία της Κοινωνικής Εργασίας περιλαμβάνει μελέτες που επικεντρώνονται στην οπτική των εποπτών/τριών Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ) (βλ. Kadushin, 1992). Ωστόσο αυτές χαρακτηρίζονται ακόμη λιγοστές, καθώς η πλειονότητα των ερευνών αφορά στην οπτική των ασκούμενων (Baum, 2007). Ενδεικτικά, ωστόσο, μελέτες αναδεικνύουν το 'λόγο' των εποπτών (Nordstrand, 2017) και τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους, κατά τη λήξη της εποπτικής σχέσης (Baum, 2007). Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και μελέτες περίπτωσης πιλοτικών ή καινοτόμων προγραμμάτων ΠΑ στη σχολική κοινωνική εργασία (βλ. Collins, Blewett, Manthorpe & Tarr, 2010 · Τσιφτσή & Κανδυλάκη, 2018 · Παπανικολάου & Κανδυλάκη, 2018). Η Nordstrand (2017:482)

1. Δρ. Κοινωνικής Εργασίας.

2. Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

παραθέτει σχετική βιβλιογραφία και αναφέρεται σε έρευνες που αναδεικνύουν την οπτική των εποπτών (βλ. Carroll, 1994 · King & Wheeler, 1999· Shanfiled, Matthews, & Hetherly, 1993). Στην ελληνική βιβλιογραφία λιγοστές δημοσιεύσεις αφορούν μελέτες ως προς την εποπτεία στην Κοινωνική Εργασία, τη Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία (βλ. ενδεικτικά Δημοπούλου-Λαγωνίκα και Κατσουνάρη, 2019 · Σουρραπά Ασημακοπούλου, 2019 · Μαυρομάτης, 2016 · Βασσάρα, 2016). Επίσης, ο Karpetis (2010) μελετά, υπό την ψυχοδυναμική οπτική, την εποπτεία φοιτητών/τριών κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και αναδεικνύει τις βασικές συναισθηματικές παραμέτρους κατά τη διαδικασία της διαγνωστικής εκτίμησης των απευθυνομένων.

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία, η εποπτεία της ΠΑ στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας πραγματοποιείται κυρίως σε μικρές ομάδες, με εβδομαδιαία συχνότητα και διάρκεια τουλάχιστον ενενήντα λεπτών. Ατομική εποπτεία προβλέπεται στο τέλος της ΠΑ για την αξιολόγησή της και σε κάθε περίπτωση ανάγκης ενός/μιας φοιτητή/τριας (Καλλινικάκη, 2020). Η εποπτεία της ΠΑ ανατίθεται σε επιστημονικούς συνεργάτες των Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας (off-site supervisors στις Η.Π.Α. ή off-site practice assessors στο Η.Β.), οι οποίοι καθοδηγούνται από τον Επιστημονικά Υπεύθυνο της ΠΑ και συνεργάζονται συστηματικά με το Γραφείο ΠΑ και με τους/τις εκπαιδευτές/τριες κοινωνικούς/ες λειτουργούς (field instructors) ή σε απουσία τους με άλλες ειδικότητες των Πλαισίων/Φορέων ΠΑ, οι οποίοι/ες ορίζονται ως Υπεύθυνοι ΠΑ. Ως επόπτες/τριες ΠΑ προσλαμβάνονται κοινωνικοί/ες λειτουργοί με τουλάχιστον πενταετή επαγγελματική προϋπηρεσία και μεταπτυχιακό τίτλο στην Κοινωνική Εργασία. Υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτών/τριών ΠΑ, οι οποίοι/ες εργάζονται και ως Επόπτες/τριες ΠΑ, εφόσον πληρούν τα προαναφερθέντα κριτήρια.

Η ΠΑ στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Κοινωνική εργασία στο Δ.Π.Θ. πραγματοποιείται στο πέμπτο εξάμηνο σπουδών (ΠΑ1) και στο όγδοο εξάμηνο (ΠΑ2) σπουδών, υπό την προϋπόθεση ότι οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς τέσσερα προαπαιτούμενα μαθήματα - κριτήρια για την έναρξή της. Οι ασκούμενοι/ες τοποθετούνται σε φορείς που κατανέμονται σε έξι τομείς κοινωνικής εργασίας, ήτοι εκπαίδευση, κοινωνική φροντίδα και κοινοτική ανάπτυξη, παραβατικότητα και εγκληματικότητα, υγεία, ψυχική υγεία και εξαρτήσεις, απασχόληση, κατάρτιση και κοινωνική ένταξη, με καθημερινό ωράριο και διάρκεια 200 εργάσιμων ημερών.

### **Το Πλαίσιο της Έρευνας - Δείγμα**

Η παρούσα μελέτη αφορά σε μια έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας. Η συλλογή και παραγωγή δεδομένων γίνεται με τη χρήση της ομάδας εστιασμένης συνέντευξης, με πέντε επόπτες πρακτικής άσκησης, που έλαβε χώραν την Άνοιξη του 2018. Η ανάδειξη των εμπειριών και της οπτικής των μετεχόντων και μετεχουσών υλοποιείται μέσα από τη θεματική ανάλυση των παραγόμενων δεδομένων. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της εμπειρίας εποπτείας στο πεδίο της άσκησης στην Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση, σε

Μονάδες Τυπικής και Μη Τυπικής Μάθησης, μέσα από τις αφηγήσεις των μετεχόντων και μετεχουσών εποπτών και εποπτριών. Οι πέντε μετέχουσες και μετέχοντες επόπτες/τριες κοινωνικής εργασίας, που αποδέχθηκαν την ανοικτή πρόσκληση και μοιράστηκαν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, στο πλαίσιο ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, είχαν εμπειρία στην εποπτεία της ΠΑ 7-14 έτη και στον τομέα της εκπαίδευσης 3-8 έτη, σε ποικίλες δομές Υγείας, Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας αλλά και Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε προγράμματα και φορείς στην Κοινότητα για την ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων για παιδιά και εφήβους, καθώς και σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης και Παιδικούς Σταθμούς. Το ηλικιακό εύρος των εποπτών/τριών ΠΑ, το οποίο ανάλογα με την απόσταση από την ηλικία των ασκουμένων επηρεάζει τα ερευνητικά ευρήματα όπως υπογραμμίζει η Nordstrand (2017: 486), ήταν μεταξύ 35-50 έτη. Από τους/τις πέντε μετέχοντες/ουσες στην έρευνα, τρεις ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου και μια ήταν υποψήφια διδάκτωρ. Από τους/τις μετέχοντες/ουσες στην έρευνα δύο ήταν γυναίκες και τρεις ήταν άνδρες. Η κατηγοριοποίηση των μετεχόντων/ουσών στην έρευνα (βλ. Πίνακα 1) περιλαμβάνει το φύλο, τα συνολικά έτη εποπτείας της ΠΑ στην κοινωνική εργασία εν γένει και τα έτη εποπτείας στην κοινωνική εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικά.

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με βάση έναν οδηγό ημιδομημένης συνέντευξης και διήρκεσε δύο ώρες. Μαγνητοφωνήθηκε κατόπιν της ομόφωνης συναίνεσης των μετεχόντων/ουσών. Το υλικό της απομαγνητοφώνησης αναλύθηκε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης, η οποία παρήγαγε επτά (7) θεματικές με τα κοινά ζητήματα (σκέψεις, ανησυχίες, προβληματισμοί), που απασχολούσαν τους/τις επόπτες/τριες ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης.

**Πίνακας 1. Κατηγοροποίηση συμμετεχόντων**

Μετέχων/ουσα	Φύλο	Έτη εποπτείας		Πλαίσια υπό Εποπτεία
		Σύνολο	Τομέας Εκπαίδευσης	
1	♀	8	3	ΚΕΚ <sup>3</sup> , Κοινοτικά - Πιλοτικά, ΚΔΑΠ <sup>4</sup> , ΚΥΓΠΦ <sup>5</sup> , ΣΔΕ <sup>6</sup>
2	♀	7	7	ΣΜΕΑ <sup>7</sup> , ΚΕΔΑΣΥ <sup>8</sup> , Μονάδες προσχολικής αγωγής, Μονάδες διαπολιτισμικής Α΄ & Β΄ βάθμιας Εκπαίδ, ΔΙΕΚ <sup>9</sup>

3. ΚΕΚ - Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης.
4. ΚΔΑΠ - Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών.
5. ΚΥΓΠΦ - Κέντρο Υποδοχής και Υποστήριξης Πρωτοετών Φοιτητών. Πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε και λειτούργησε στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και είχε το χαρακτήρα συμβουλευτικής και υποστήριξης ομηλίκων.
6. ΣΔΕ – Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.
7. ΣΜΕΑ – Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.
8. ΚΕΔΑΣΥ – Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης.
9. ΔΙΕΚ – Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

3	♂	14	8	ΣΜΕΑ, ΚΕΔΑΣΥ, Μονάδες προσχολικής αγωγής (Παιδικοί Σταθμοί), Σχολεία Τυφλών, Σχολεία Κωφών, πρώην ΚΕΣΥΠ <sup>10</sup> , ΠΕΜ <sup>11</sup>
4	♂	12	7	ΣΜΕΑ, ΚΕΔΑΣΥ, Μονάδες προσχολικής αγωγής (Παιδικοί Σταθμοί)
5	♂	7	4	ΣΜΕΑ, Μονάδες προσχολικής αγωγής (Παιδικοί Σταθμοί), Σχολεία Τυφλών, Σχολεία Κωφών, ΙΕΚ <sup>12</sup> , ΚΥΠΦ

## Ερευνητικά Ευρήματα

### **Πολυδιάστατη, πολυμεθοδική και πολυεπίπεδη ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης**

Η καταγραφή των Πλαισίων ΠΑ, με τα οποία συνεργάζονταν οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα στο πλαίσιο της εποπτείας της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, αποκαλύπτει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους/στις ασκούμενους/ες. Η ΠΑ διεξάγεται σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Θράκη), σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, (μετα)δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, δια βίου εκπαίδευση), σε όλες τις μορφές της (τυπική και μη τυπική), στις πόλεις (Κομοτηνή, Ξάνθη, Αλεξανδρούπολη, Σάπες) και στην ύπαιθρο (Μελέτη, Άρατος, Άβαντος), σε πιλοτικά πλαίσια ή ευρωπαϊκά συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα όπως π.χ. το ΠΕΜ, με παιδιά και ενηλίκους, εντός των σχολείων (*school-based*) και σε κοινωνικά-κοινοτικά πλαίσια.

Ο “λόγος” των μετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναδεικνύει την εκπαίδευση των ασκούμενων σε πολυεπίπεδες διαμεθοδικές παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας με άτομα και οικογένειες, κοινωνικής εργασίας με ομάδες και παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινότητας. Ενδεικτική είναι η αφήγηση για μία παρέμβαση σε παιδί με αυτισμό και την οικογένειά του στην Ειδική Αγωγή:

*“Δουλέψαμε και με τις τρεις αρχές. Εξατομικευμένη παρέμβαση με μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες, μαθησιακές, αναπτυξιακές διαταραχές κ.τ.λ. Μέσα στο σχολικό χώρο έπαιρναν το παιδί από την ομάδα και δούλευαν εξατομικευμένα βιωματικές ασκήσεις εστιασμένες στη δυσκολία και στην ανάγκη που υπήρχε [...] Στην κοινωνική εργασία με την οικογένεια δουλέψαμε κάνοντας λήψη κοινωνικού ιστορικού στο χώρο του σχολείου, τις περισσότερες φορές εμφανιζόταν η μητέρα. Αν δεν γινόταν στο σχολείο, θα γινόταν κατ’ οίκον [...] Συντονίσαμε ομάδες δημιουργικής απασχόλησης, εμπύχωσης, αναγνωστικών εμπυχώσεων, επιτραπέζιων παιχνιδιών, ανάλογα πάντα με την ανάγκη της ομάδας [...] Και με την Κοινότητα, με το κάλεσμα*

10. ΚΕΣΥΠ – Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

11. ΠΕΜ – Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

12. ΙΕΚ – Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

*ειδικών στο σχολείο, όπου μίλησαν για πράγματα που αφορούσαν πάλι τα παιδιά και είχαν προκύψει από την ανάγκη” (μετέχουσα 2).*

Σύμφωνα με τους/τις μετέχοντες/χουσες στην έρευνα, οι μαθησιακοί στόχοι της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης εξαρτώνται από τον κύκλο και το πλαίσιο ΠΑ:

*“Εγώ είχα φοιτητές πρώτου εξαμήνου στα ΚΕΚ, τα ΣΔΕ και το ΚΥΥΠΦ, και ο στόχος ο αρχικός ήταν μια γνωριμία με το Πλαίσιο και μετά η διοργάνωση δράσεων, αλλά σε ένα επίπεδο όχι παρεμβατικό, σε ένα επίπεδο ενημέρωσης και διάδοσης των λειτουργιών αυτών των Πλαισίων. Και είχαν και ένα κομμάτι ερευνητικό, δηλαδή πόσοι άνθρωποι απευθύνονται, ποιό είναι το προφίλ τους. Ενώ στα Πιλοτικά Πλαίσια, τη Μελέτη και τον Άρατο<sup>13</sup>, είχα φοιτητές μεγαλύτερων εξαμήνων, που εκεί κάναμε δράσεις παρέμβασης. Και για να μειωθεί η διαρροή από το σχολείο και για να προβληθούν οι δράσεις αυτών των παιδιών και για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου” (μετέχουσα 1).*

Οι μαθησιακοί στόχοι για τους/τις φοιτητές/ριες στην ΠΑ1 του 5ου εξαμήνου περιλαμβάνουν την εκπαίδευση στην παρατήρηση, τη (δι)οργάνωση δράσεων και την έρευνα. Στο δεύτερο κύκλο ΠΑ2 του 8ου εξαμήνου σπουδών οι μαθησιακοί στόχοι εμπλουτίζονται με την εκπαίδευση στην παρέμβαση της κοινωνικής εργασίας. Η εν λόγω σταδιακή αύξηση της συνθετότητας των μαθησιακών στόχων, ήτοι η πρόσθεση της εκπαίδευσης για την παρέμβαση, αντανακλά τις κατευθυντήριες αρχές του Κανονισμού ΠΑ του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας (Καλλινικάκη, 2020).

Η κοινωνική εργασία με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν δυσκολίες εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, συμπεριφορικές και ψυχοσυναισθηματικές και η συνεργασία με την οικογένεια και φορείς στην Κοινότητα σκιαγραφούν την εκπαίδευση των ασκουμένων στους ρόλους που αναπτύσσει η σχολική κοινωνική εργασία, ήτοι τον υποστηρικτικό και “θεραπευτικό” ρόλο, τον προληπτικό ρόλο και τον προωθητικό ρόλο (Anand, 2010:236-238).

Οι ολιστικές δια-μεθοδικές παρεμβάσεις κοινωνικής εργασίας συμβάλλουν στην εξισορρόπηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών, στόχος πολυσυζητημένος σε διεθνή άρθρα σχολικής κοινωνικής εργασίας (βλ. Lee, 1998:66) και σημαντικός για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, καθώς πολλά σχολεία δεν διέθεταν κοινωνικούς λειτουργούς και η κάλυψη των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών περιελάμβανε σχεδόν αποκλειστικά την ενημέρωση των κοινωνικών υπηρεσιών για περιπτώσεις κυρίως ενδοοικογενειακής βίας, αφήνοντας όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις ακάλυπτες.

13. Μειονοτικοί υποβαθμισμένοι οικισμοί με σχολεία εντός των οικισμών στα οποία λειτουργούσαν πιλοτικά προγράμματα παρέμβασης (βλ. Καραγκούνης, 2008 · Παπανικολάου & Κανδυλάκη, 2018).

Οι ασκούμενοι/ες κοινωνικοί λειτουργοί στον τομέα της εκπαίδευσης συναντούν και δύσκολες περιπτώσεις, η διαχείριση των οποίων υπερβαίνει τις δυνατότητες της σχολικής κοινωνικής εργασίας και απαιτεί την παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες υποστήριξης:

*“Ερχότανε σοβαρά ζητήματα στα παιδιά [ασκούμενους/ες]. Καταθλίψεις και αυτοκτονικοί ιδεασμοί και θέματα σοβαρών νευρώσεων και ενδοοικογενειακή βία. Και οι φοιτητές ερχότανε στην ομάδα πολύ ταραγμένοι και έλεγαν «μου έτυχε αυτό, μου έτυχε εκείνο». Φυσικά εκεί η συμβουλή είναι ότι το περιστατικό αυτό πρέπει να παραπεμφθεί” (μετέχων 5).*

Ωστόσο, ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις οι ασκούμενοι/ες στον τομέα της εκπαίδευσης αναμένεται να μπορούν να προσδιορίζουν συμπτώματα σοβαρών ψυχικών διαταραχών (όπως παρουσιάζονται στο DSM-5), με σκοπό τουλάχιστον να παραπέμψουν τον/την απευθυνόμενο/η στην κατάλληλη υπηρεσία (Karpetis, 2010:515).

### **Εκπαίδευση με έμφαση στην προσέγγιση της ενδυνάμωσης**

Η αφήγηση των μετεχόντων/χουσών στην έρευνα αναδεικνύει τον τομέα της εκπαίδευσης σε πεδίο εκπαίδευσης των ασκούμενων στην προσέγγιση της ενδυνάμωσης παιδιών και ενηλίκων. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή για την ΠΑ στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας (ΠΕΜ) με στόχο την αντιμετώπιση της ασταθούς φοίτησης και της σχολικής διαρροής τους:

*“Είχαμε κάνει μια ομάδα παιδιών, μέσω ενός θεατρικού παιχνιδιού προσπαθήσαμε να προωθήσουμε και να ενισχύσουμε λίγο την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη μάθηση. [...] Αυτά τα παιδιά, μας έλεγαν από το σχολείο, είχαν εγκαταλείψει τη φοίτησή τους γιατί ένωσαν ότι δεν μπορούσαν να διαβάσουν. [...] Όμως μέσα από το θεατρικό που τελικά παίχτηκε και σε μια πολύ μεγάλη κλίμακα στο πανεπιστήμιο με πάρα πολύ κόσμο που τους παρακολούθησε, τα παιδιά είχαν ένα κίνητρο να μάθουν να διαβάζουν για να μπορέσουν να μάθουν τον ρόλο που τους είχαμε αναθέσει. Και μετά, αυτά τα παιδιά, παρακολουθήσαμε λίγο την εξέλιξή τους την επόμενη χρονιά, είχαν πάει και στο Δημοτικό, συνεχίσανε τη φοίτηση” (μετέχουσα 1).*

Στην ανωτέρω δράση, η ενδυνάμωση των παιδιών πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση της τέχνης στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας με ομάδες. Το δεύτερο εργαλείο για την επίτευξη της ενδυνάμωσης ήταν η παρουσίαση της ομαδικής δράσης στην Κοινότητα. Τεκμήριο της επιτυχούς ενδυνάμωσης αποτελεί η συνέχιση της φοίτησης την επόμενη σχολική χρονιά, στοιχείο που αναδεικνύει την αυτόβουλη κινητοποίηση για αλλαγή και την αξιοποίηση των δυνάμεων του ατόμου σε βάθος χρόνου.

Ο στόχος της ενδυνάμωσης των παιδιών πραγματοποιήθηκε και μέσα από τη δράση της αλληλογραφίας, συμβάλλοντας στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών στην εν λόγω προσέγγιση:

*“Για να φύγουν από το φόβο του «γράφω και ο άλλος να μην καταλαβαίνει», ανταλλάσσανε γράμματα με συνομηλίκους τους στο αντίστοιχο σχολείο της Μελέτης, που επίσης φοιτούσαν παιδιά Ρομά. Υπήρχε ένα είδος αλληλογραφίας [...] Είχε προχωρήσει πάρα πολύ καλά γιατί τα παιδιά γράφανε πάρα πολύ πρόθυμα, και πολύ εύκολα, και στα ελληνικά. [...] Μόλις αυτό το πήραν λίγο πάνω τους και είχαν αρχίσει λίγο να νιώθουν ότι δεν υπάρχει λόγος να φοβόμαστε, ακόμη και αν κάνουμε ορθογραφικά λάθη, ακόμη και αν δεν το συντάξουμε καλά, μετά αρχίσαμε να διορθώνουμε τα ορθογραφικά λάθη, όχι με τη μορφή της διόρθωσης, με τη μορφή του παιχνιδιού” (μετέχουσα 1).*

Η εκπαίδευση με έμφαση στην προσέγγιση της ενδυνάμωσης περιλαμβάνει δημιουργικές δραστηριότητες, τις οποίες οργανώνουν και υλοποιούν με την υποστήριξη των εκπαιδευτών/τριων ΠΑ και εποπτών/τριων ΠΑ, με πεδίο εφαρμογής τον τομέα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά στην Ειδική Αγωγή πραγματοποιούνται:

*“Βιωματικά ή μορφές προσέγγισης μέσω διαφόρων μορφών τέχνης, που αυτά αρέσουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ή ακόμη και τελευταία από αυτό που αναπτύσσεται μέσω της αφηγηματικής διαδικασίας.. όπου μπορείς, μέσω της αφήγησης, να δώσεις στα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες τις οποίες δυσκολεύονται με άλλο τρόπο να τις συλλάβουν ή μέσα ακόμη και από το παραμύθι” (μετέχων 5).*

Κοινή συνισταμένη όλων των δράσεων υπήρξε η αποφυγή του στιγματισμού των παιδιών:

*“Αυτό που λέω και στους φοιτητές είναι να ξέρουν ότι δεν υπάρχουν συμπεριφορές οι οποίες είναι ιδιαίτερες ή διαταραγμένες ή έξω από το φυσιολογικό. Υπάρχουν παιδιά τα οποία φτιάχνουν συμπτώματα, τα οποία κάτι αντιπροσωπεύουν. Δηλαδή να μην αρχίσουμε και στιγματίζουμε το παιδί ως διαταραχή [...] Είναι ένα παιδί το οποίο φτιάχνει κάτι για να σου πει κάτι, απλά μεταφέρει συμπτώματα και νοήματα” (μετέχων 4).*

### **Κοινωνική εργασία με οικογένεια στην εκπαίδευση: Από την άμυνα στην αποδοχή**

Η Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση είναι διαμεθοδική και πολυεπίπεδη. Ωστόσο, αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι παιδαγωγοί στην Προσχολική Αγωγή δυσκολεύονται να επιτρέψουν σε ασκούμενους κοινωνικούς λειτουργούς να επισκέπτονται τις οικογένειες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να φοβούνται και να μην κατανοούν αρκετές φορές τη σημασία της κατ’ οίκον επίσκεψης:

*“[Οι ασκούμενοι] πολλές φορές ήταν τρομερά δύσκολο να ‘ρθούν σε επαφή μαζί τους [οικογένεια], γιατί γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα αποτρέπει και φοβάται πολλές φορές τη συνεργασία αυτή, δεδομένου ότι απειλούνται ως προς το τι θα ειπωθεί για το τι γίνεται στο*

σχολείο. [...] Από τη μια στη Σχολή το θέλαμε, γιατί είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, από την άλλη το σχολείο προσπαθούσε σε πολλές περιπτώσεις, όχι πάντα, να το αποτρέψει, και στους Παιδικούς και στα Γενικά και στα Ειδικά Σχολεία” (μετέχων 3).

“Τα πρώτα, τα προηγούμενα χρόνια είχαμε μεγάλη δυσκολία, φόβος, τι θα πει, μη τον θίξει [ο/η ασκούμενος/η] κ.τ.λ., μην εκτεθεί, στιγματιστεί [ο γονέας/κηδεμόνας] κ.τ.λ.” (μετέχων 4).

Η αμυντική στάση του σχολείου προς την επικοινωνία ασκούμενων και οικογενειών των μαθητών/τριών πήγαζε από δύο επιμέρους φόβους: τη βλάβη του σχολείου και τη βλάβη των οικογενειών. Ο φόβος της βλάβης του σχολείου “απειλούνται ως προς το τι θα ειπωθεί για το τι γίνεται στο σχολείο” σχετιζόταν με τη σκόπιμη αποκάλυψη από τους/τις ασκούμενους/ες στοιχείων, τα οποία δεν γνώριζαν οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών του σχολείου και η αποκάλυψή τους δυνητικά θα επηρέαζε αρνητικά τη σχέση τους με το σχολείο. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Joseph-Goldfarb (2014:9), στις Η.Π.Α. πριν τη θεσμοθέτηση του νόμου *No Child Left Behind*, στην κυρίαρχη σχολική κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τους γονείς/κηδεμόνες αντιπάλους παρά συνεργάτες, ήταν απρόθυμοι να παραδώσουν την “εξουσία” τους και υπήρχαν εντάσεις και αλληλοκατηγορίες μεταξύ τους για μη εκπλήρωση των διακριτών τους ρόλων (οι πρώτοι ήταν υπεύθυνοι για την τυπική εκπαίδευση και οι δεύτεροι για την εξασφάλιση της προσέλευσης των παιδιών τους στο σχολείο). Η εμπλοκή προσφέρει στους γονείς/κηδεμόνες, μεταξύ άλλων, πρόσβαση στην “εσωτερική πληροφόρηση”, η οποία τους βοηθά να συνεργαστούν με το σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, να διατηρήσουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και να δημιουργήσουν μια κοινότητα (Domina, 2005 στο Joseph-Goldfarb (2014:9) και είναι αυτή προς την οποία αμύνεται το σχολείο.

Ο δεύτερος φόβος του σχολείου, “μη θίξει, μην εκτεθεί, μη στιγματιστεί”, αφορούσε τη βλάβη της οικογένειας, απόρροια πιθανής αντιεπαγγελματικής συμπεριφοράς του/της ασκούμενου/νης προς τα μέλη της οικογένειας των μαθητών/τριών (προσβολή, έκθεση και στιγματισμός). Ένας παράγοντας του εν λόγω φόβου μπορεί να είναι η απουσία προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας των ασκούμενων, δεδομένου ότι η πλειονότητα των φοιτητών/τριών κοινωνικής εργασίας (και των πανεπιστημιακών Τμημάτων εν γένει) στην Ελλάδα είναι νεαροί ενήλικοι, απόφοιτοι/ες λυκείων. Ο φόβος του σχολείου είναι εύλογος, δεδομένων των επιπτώσεων της εν λόγω απουσίας στην απόδοση ορισμένων ασκούμενων στην ΠΑ, όπως η αδυναμία πραγματοποίησης τηλεφωνικών κλήσεων εκ μέρους του Πλαισίου ΠΑ ή υποδοχής απευθυνόμενων (Nordstrand, 2017:486). Γενικά, η στήριξη της σχολικής κοινωνικής εργασίας δεν είναι δεδομένη, ακόμη και στις περιπτώσεις επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών (Anand, 2010:238).

Σύμφωνα με τους/τις μετέχοντες/ουσες στην έρευνα, η αμυντική στάση του σχολείου μετατράπηκε σε ευνοϊκή και ενισχυτική μέσω της αξιοποίησης της εποπτείας ΠΑ ως πλαισίου καλλιέργειας της επαγγελματικής επάρκειας και εκπαίδευσης των ασκούμενων στην επίδειξή της κατά την πρακτική άσκηση στον τομέα της εκπαίδευσης:



*“Το βασικό στοιχείο είναι να δείξει ο φοιτητής ότι έχει τις ικανότητες να μπορεί να το κάνει, για να τον εμπιστευτεί και η διοίκηση του Παιδικού Σταθμού, ώστε να του δώσει το δικαίωμα να έρθει σε επαφή με την οικογένεια. Και νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια έχουμε πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση. Πέρυσι εγώ έμεινα άναυδος, μας δώσαν τη δυνατότητα να ερχόμαστε, σχεδόν ελεύθερα, σε επαφή με τις οικογένειες” (μετέχων 4).*

Η επίδειξη επαγγελματικής επάρκειας από τους/τις ασκούμενους/ες επέτρεψε την απόκτηση της δυνατότητας για συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, διευκόλυνε την ανάπτυξη ολιστικών παρεμβάσεων κοινωνικής εργασίας και μετέτρεψε πρώην διαφωνούντες “από τη μια η Σχολή... από την άλλη το σχολείο” σε συμμάχους που βρίσκονται στην ίδια πλευρά με το παιδί και την οικογένειά του. Το εύρημα εντοπίζεται και στην έρευνα των Collins, Blewett, Manthorpe & Tarr (2010:94), όπου η ευκαιρία συνεργασίας των ασκουμένων σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με γονείς/κηδεμόνες, φροντιστές και υπηρεσίες στην κοινότητα ήταν περιορισμένη έως ότου οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν εμπιστοσύνη στην ικανότητα των ασκουμένων. Τοιούτοτρόπως, οι επόπτες ΠΑ - εκπαιδευτές ΠΑ λειτούργησαν ως ενισχυτικοί παράγοντες της μάθησης των ασκουμένων, αποτρέποντας την καθιέρωση του τομέα πρακτικής άσκησης σε πεδίο απαγόρευσης “λαθών” για την προστασία των εξυπηρετούμενων από την κακή απόδοση των ασκουμένων και αποφεύγοντας τη δική τους μετατροπή σε “ελεγκτές” της ποιότητας εργασίας των ασκουμένων και της απόδοσής τους, όπως συμβαίνει στην ΠΑ στον τομέα της κοινωνικής φροντίδας στη Νορβηγία (Nordstrand, 2017:486).

Δεδομένου ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των ασκουμένων συνιστά και την κύρια πηγή ικανοποίησης των εποπτών/τριών (Kadushin, 1974), η επίτευξη της απρόσκοπτης συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, πέρα από την αξία της για τους/τις ασκούμενους/ες, τα παιδιά και τις οικογένειές τους, το σχολείο και την κοινότητα, ήταν σημαντική και για τους ίδιους τους επόπτες/τριες ΠΑ. Εξάλλου, το πρώτο πρόσωπο του πληθυντικού των ρημάτων που χρησιμοποίησαν οι μετέχοντες/ουσες στον “λόγο” τους, “το θέλαμε”, “μας δώσαν”, αποκαλύπτει την ταύτισή τους με τους/τις ασκούμενους/ες και τον κοινό χαρακτήρα της προσπάθειάς τους.

Η προετοιμασία των ασκουμένων στο πλαίσιο της εποπτείας της ΠΑ για την επικοινωνία με την οικογένεια περιελάμβανε τη συζήτηση και πρακτικών θεμάτων:

*“Όποτε ένα σοβαρό ζήτημα ήταν αυτό, το πώς θα έρθουν σε επαφή οι φοιτητές με τους γονείς ή γενικά με το οικογενειακό περιβάλλον; Τι θα πουν; Σε ποιο περιβάλλον θα γίνει; Πότε θα γίνει;” (μετέχων 3).*

Η προετοιμασία αναφορικά με τον “χρόνο”, τον “τόπο” και το “αίτημα του απευθυνόμενου” για τις συναντήσεις ασκουμένων με τους/τις απευθυνόμενους στο πλαίσιο της διαγνωστικής εκτίμησης (όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης), αποτέλεσαν σημαντικά θέματα της εποπτείας της ΠΑ και στην έρευνα του

Karpetis (2010:513). Στην προετοιμασία αυτή αποδοτικό εργαλείο αποδείχθηκε το παιχνίδι υπόδυσης ρόλων (role-play) στο πλαίσιο της εποπτείας:

*“Πολλές ώρες στην εποπτεία τις τρώγαμε στο πώς κάνουμε την πρώτη επαφή [...] Και λειτούργησαν πάρα πολύ τα role-play. Συνήθως εγώ έκανα ή τον κοινωνικό λειτουργό ή έκανα τον πατέρα κ.τ.λ., και δουλεύαν μαζί μου για να μπορέσουμε να κάνουμε κάτι για να τους φύγει το πρώτο άγχος αυτής της επαφής, αυτής με τον γονέα” (μετέχων 4).*

### **Αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας στην ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης**

Η ΠΑ συνιστά το κατεξοχήν πλαίσιο σύνδεσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας λόγω των ευκαιριών άμεσης εμπλοκής των ασκουμένων στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Συνυπεύθυνοι/ες για την επίτευξη τής εν λόγω σύνδεσης είναι οι ασκούμενοι/ες, οι εκπαιδευτές/τριες ΠΑ και οι επόπτες/τριες ΠΑ. Στην παρούσα έρευνα, οι μετέχοντες/ουσες μίλησαν για τη δική τους συμβολή, δηλαδή τη σύνδεση θεωρίας και πράξης στο πλαίσιο της εποπτείας ΠΑ.

Βασικό εργαλείο για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας αναδεικνύεται η υποχρεωτική βαθμολογούμενη γραπτή εργασία ΠΑ, η οποία ανήκει στην κατηγορία της ‘Μελέτης Περίπτωσης’:

*“Η γραπτή τους εργασία είναι αυτή που μας διευκολύνει, που μας βοηθά πολύ να προσεγγίσουμε το ζήτημα” (μετέχων 3).*

Η συμβολή της Μελέτης Περίπτωσης στη σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας έγκειται στην υποχρεωτική σύνδεση των εμπειριών ΠΑ με τη βιβλιογραφία της κοινωνικής εργασίας (Dettlaff & Wallace, 2003:150).

Ένας άλλος τρόπος σύνδεσης της θεωρίας και της πράξης της κοινωνικής εργασίας είναι η ανάλυση περιπτώσεων εξυπηρετούμενων με την αξιοποίηση χρήσιμων στοιχείων από διαφορετικά, μη αλληλοαναιρούμενα, μοντέλα κοινωνικής εργασίας:

*“Αναλύοντας καταστάσεις πολλές φορές με τους φοιτητές, προσεγγίζουμε με διάφορα μοντέλα την κάθε περίπτωση, δεν βρίσκουμε ή αποκλείουμε ως καλά και μη καλά κάποια άλλα. Τουλάχιστον πρακτικά, αυτό βλέπω ότι δουλεύουμε [...] δεν νομίζω ότι είναι και το ζητούμενο να ψάξουμε να βρούμε το ιδεατό μοντέλο. Το παραλληλίζουμε πολλές φορές με ένα ντουλάπι με συρτάρια και κάθε φορά για κάθε μοντέλο τραβάμε τι είναι χρήσιμο” (μετέχων 3).*

Οι επόπτες/τριες ΠΑ, οι οποίοι/ες μετέχουν στην έρευνα, ενστερνίζονται τις ιδέες του κοινωνικού κονστрукτιβισμού, θεωρώντας τη γνώση προϊόν του κοινωνικού “λόγου” που διαμορφώνεται στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας και ενθαρρύνοντας τους/τις φοιτητές/τριες να αμφισβητήσουν τις υποθέσεις της θεωρίας που χρησιμοποιείται, να σκεφτούν κριτικά την εφαρμοσιμότητα της θεωρίας στο πλαίσιο της ΠΑ και να διερευνήσουν την εναλλακτική χρήση άλλων θεωριών (Gulalia, 2014:304). Η διερεύνηση της

αξιοποίησης διαφόρων θεωριών κοινωνικής εργασίας προκύπτει από την αναζήτηση νοήματος μέσα από την εμπειρία, την αποκάλυψη υποθέσεων και την κατανόηση του ρόλου της δύναμης στις κοινωνικές δομές και σχέσεις (Béges, Bowles & Fook, 2011 στο Nordstrand, 2017:484), ήτοι μέσω του αναστοχασμού των ασκουμένων με τον/την επόπτη/τρια (“αναλύοντας καταστάσεις”) για την εμπειρία της ΠΑ. Μέσα από την εμπειρία τους στην ΠΑ και τη μελέτη τους ανακαλύπτουν έννοιες και πλαίσια (Nordstrand, 2017:484).

Ένας τρίτος τρόπος σύνδεσης θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας είναι η ανάθεση μελέτης συναφούς βιβλιογραφίας:

*“Με τα μοντέλα δεν δούλεψα ποτέ [...] δεν υπάρχει περίπτωση να πω «δούλεψε με αυτό το μοντέλο». Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη πρέπει να είναι λίγο πιο ρεαλιστική. Έρχεται ένας φοιτητής/τρια και λέει «στον Άρατο τα παιδιά πεινάνε ή εγκαταλείπουν το σχολείο και κάτι πρέπει να κάνουμε και τι να κάνω;». Αν δεν κατανοήσουν, θεωρητικά όμως, για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό, δεν μπορούν να το λύσουν [...]. Οπότε διαβάζανε, ή έβρισκα εγώ ή τους έβαζα να βρουνε, κάποια άρθρα από αντίστοιχες παρεμβάσεις πάνω κάτω που γινότανε κάπου αλλού, με θεωρητική προσέγγιση. Τους έλεγα ότι αν δεν καταλαβαίνουν το πολιτισμικό πλαίσιο αυτών των ανθρώπων, δεν υπάρχει περίπτωση να μπορέσουν να το λύσουν” (μετέχουσα 1).*

Η αρχική εικόνα “αγνωστικισμού” που θα μπορούσε να αναγνώσει κανείς πίσω από το “με τα μοντέλα δεν δούλεψα ποτέ...” ανατρέπεται από το “η σύνδεση της θεωρίας με πράξη πρέπει να είναι περισσότερο ρεαλιστική..” και ως “ρεαλιστική” επεξηγεί την ανάγκη κατανόησης και ανάλυσης της φτώχειας και της σύνδεσης του κοινωνικού αποκλεισμού με την εγκατάλειψη του σχολείου και τη σχολική διαρροή. Είναι προφανής μέσα από το ‘λόγο’ της μετέχουσας, η έμφαση στη διάσταση μεταξύ μοντέλων (συμβουλευτικής) παρέμβασης και θεωριών, που μπορεί να συμβάλλουν στην κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης, δηλαδή της φτώχειας και των ζητημάτων που σχετίζονται με την κουλτούρα, καθώς και την παράλληλη μελέτη ανάλογων παρεμβάσεων.

Η ευθύνη της εκπαίδευσης των ασκουμένων στη σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας απαιτεί από τους/τις επόπτες/τριες συνεχή εγρήγορηση:

*“Κάθε φορά που έρχονται οι φοιτητές σου φέρνουν ένα άλλο ζήτημα. Εσύ πρέπει να ‘χεις ανοιχτές τις κεραιές σου, να δεις τι είναι αυτό από κάτω ως θεωρητικό και δεν το ‘χουν κατανοήσει για να μπορέσουν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα. Ακόμη στην Πρόνοια, ερχόταν «να βγάλουμε επίδομα εδώ, να βγάλουμε επίδομα εκεί, να βγάλουμε επίδομα παραπέρα». Τι σημαίνει όλο αυτό όμως; Τι σημαίνει ‘μαθημένη ανημπόρια’; Σιγά σιγά ξαναπιάναμε τη θεωρία της κοινωνικής εργασίας” (μετέχουσα 1).*

Η άποψη της μετέχουσας 1 επιβεβαιώνεται από τις Vayda & Bogo (1991), οι οποίες αναφέρουν ότι πολλοί/ες φοιτητές/τριες δεν καταλαβαίνουν τη σχέση των εμπειριών στην τάξη διδασκαλίας με το πεδίο της πρακτικής και βιώνουν ασυνέχεια περνώντας από το ένα στο άλλο.

Ωστόσο, η σύνδεση της θεωρίας και της πράξης της κοινωνικής εργασίας πρέπει να υποστηριχθεί από την ανάπτυξη της ίδιας της θεωρίας για την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, στην οποία μπορεί να διαδραματίσει ρόλο η ΠΑ.

Σύμφωνα με τους/τις επόπτες/ριες ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης η σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας στην ΠΑ δυσχεραίνεται από την τάση υποβάθμισης της παρατήρησης και την υπερεκτίμηση της παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας από τους/τις ασκούμενους/ες. Η επιτακτική ανάγκη προς αναζήτηση λύσεων υπερβαίνει πολλές φορές τη σημασία της κατανόησης και του αναστοχασμού της κατάστασης, των συνθηκών και του ευρύτερου πλαισίου από την πλευρά των ασκούμενων φοιτητών:

*“Πολλές φορές έχουμε μια βιαστική κίνηση από τους φοιτητές, ειδικά στην ΠΑ1, το να δώσουν λύσεις χωρίς να αφουγκραστούν ή να καταλάβουν τι είναι η παρατήρηση. [...] Παρατήρηση δεν είναι απλά κάθονται και βλέπω και λέω τι γίνεται όσο ότι κομμάτι της λύσης βγαίνει από την παρατήρηση [...] Από εκεί ξεκινά και η ιεράρχηση και πώς θα γίνει η συμβουλευτική σχέση, πώς θα αναπτυχθεί η σχέση εμπιστοσύνης, όχι απλά μου θέτει κάποιος το πρόβλημα ή την ανάγκη και εγώ του λέω λύσεις ή συνταγές, ότι με αυτή τη συνταγή θα λύσεις αυτό και με την άλλη συνταγή το άλλο” (μετέχων 3).*

Η βιασύνη, η έλλειψη αναστοχασμού και η μη κατανόηση σκιαγραφούν την “ανωριμότητα” ορισμένων ασκούμενων. Σε έρευνα της Nordstrand (2017:489) για την ΠΑ στην κοινωνική εργασία στη Νορβηγία, επόπτες ΠΑ αναφέρουν ότι ασκούμενοι/ες, η πλειονότητα των οποίων είναι ηλικίας 20-30 ετών, είναι ανώριμοι/ες για ορισμένες πλευρές άσκησης της κοινωνικής εργασίας. Επίσης, η αναζήτηση “συνταγής” από τους/τις επόπτες/τριες ΠΑ, δηλαδή συγκεκριμένων οδηγιών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των περιπτώσεων, υπογραμμίζεται στη Νορβηγική μελέτη (Nordstrand, 2017:489) για λιγότερο σύμπλοκες συνθήκες από αυτές στις οποίες αναφέρονται οι επόπτες και επόπτριες στην παρούσα μελέτη, που αφορούν σε παρέμβαση σε συνθήκες ενδοοικογενειακής βίας, ακραία φτώχεια και εγκατάλειψη του σχολείου.

Ο “λόγος” των μετεχόντων/χουσών σκιαγραφεί την τάση των ασκούμενων προς την επικεντρωμένη-στη-λύση κοινωνική εργασία (Solution-based social work), η οποία συχνά λειτουργεί ως εμπόδιο, αφενός στην ολιστική κατανόηση των συνθηκών και των καταστάσεων, της ομάδας και της κοινότητας και αφετέρου στη σύνδεση θεωρίας και πράξης στο πλαίσιο της ΠΑ.

*“Υπάρχει μια παρανόηση στους φοιτητές, είναι νέοι άνθρωποι, ανυπόμονοι, πάρα πολύ θερμοί στο να κάνουν τα πάντα και νιώθουν ότι έχουν τον κόσμο στα χέρια τους, να τα κάνουν όλα γρήγορα. Εδώ, σου λέει, η άλλη κακοποιείται, πες μου τι να κάνω! Αυτό που εγώ προσπαθούσα να πω στα παιδιά είναι ότι η κοινωνική εργασία δεν είναι δέκα τρόποι για να αντιμετωπίσεις τον πονοκέφαλο! [...] Αυτό που με δυσκόλευε με τους φοιτητές είναι ότι προσπαθούσα πάντα*

*λίγο να τους κατευνάσω αυτό το πολύ έντονο που είχανε μέσα τους να κάνουμε ντου! Που; Περιμένετε. Τι έχετε ακούσει από όλο αυτό;” (μετέχουσα 1).*

Η βιασύνη των ασκουμένων να προσφέρουν άμεση βοήθεια μπορεί να έγκειται στην αδυναμία τους να αντέξουν την κατάσταση των απευθυνόμενων, όπως ισχύει για ασκούμενους/ες στη Νορβηγία, οι οποίοι/ες δυσκολεύονται να αντέξουν τη δυσφορία και τον πόνο των ανθρώπων και τείνουν να παρεμβαίνουν βιαστικά για την «λύση» των παρουσιαζόμενων προβλημάτων (Nordstrand, 2017:489). Η μετέχουσα 1 αναφέρεται επίσης σε ασκούμενους/ες, οι οποίοι/ες διακατέχονται από την αίσθηση παντοδυναμίας και παντογνωσίας “να κάνουν τα πάντα και νιώθουν ότι έχουν τον κόσμο στα χέρια τους”, την οποία ο Karpetis (2010), υπό την ψυχοδυναμική οπτική, χαρακτηρίζει ως μανιακές άμυνες.

Τέλος, ανασταλτικό παράγοντα στη σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας συνιστά η αποφυγή ερωτήσεων και αποριών από ορισμένους/ες ασκούμενους/ες στο πλαίσιο της εποπτείας, ως απόρροια του φόβου αρνητικής βαθμολόγησης από τον/την επόπτη/τρια ΠΑ.

### **Οι προκλήσεις στην εποπτεία της ΠΑ2**

Οι μετέχοντες/χουσες στην έρευνα προσδιορίζουν τρεις προκλήσεις στην εποπτεία της ΠΑ2. Η πρώτη αφορά την υποβάθμιση της παρατήρησης και την υπερτίμηση της παρέμβασης. Σύμπτωμα της συγκεκριμένης αντίληψης είναι η αρχική δυσαρέσκεια φοιτητών/τριών για την τοποθέτησή τους σε Παιδικούς Σταθμούς για την πραγματοποίηση της ΠΑ, η οποία αναιρείται μετά τις πρώτες εβδομάδες ΠΑ και εποπτείας.

*“Στην αρχή είχαμε μια δυσκολία για να αποδεχτούν το Πλαίσιο οι ασκούμενοι. Γιατί είχαν περάσει από ένα πολύ δημιουργικό ίσως Πλαίσιο στην ΠΑ1 και στην ΠΑ2 ανέμεναν να τοποθετηθούν κάπου αλλού. [...] Είχε μεγάλη σημασία το τι είχαν ακούσει ότι συνέβαινε στους Παιδικούς Σταθμούς. Έλεγαν «Θα είναι ενδιαφέρον για μας; Θα κάνουμε πράγματα; Ή πάλι θα είμαστε στο κομμάτι της παρατήρησης;». Αλλά με όλες αυτές τις δράσεις διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να κάνουν πράγματα. Και μάλιστα πολλές ήταν και δικές τους ιδέες σε όλο αυτό, πήγε καλά” (μετέχουσα 2).*

Κατά την άποψη των συγκεκριμένων ασκουμένων, οι Παιδικοί Σταθμοί παρέχουν λίγες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες “περιορίζονται” στο επίπεδο της παρατήρησης. Πρόκειται για αγχώδεις και αμυντικούς ασκούμενους/ες, οι οποίοι/ες θεωρούν την παρατήρηση ασήμαντη και “χάσιμο χρόνου” λόγω της βιασύνης τους να αναλάβουν περιπτώσεις και χαρακτηρίζουν ορισμένα πλαίσια λιγότερο σημαντικά και ενδιαφέροντα από ό,τι άλλα (Karpetis, 2010:510). Επίσης, οι φοιτητές/τριες συχνά δηλώνουν ότι αγχώνονται γιατί δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τον ρόλο του/της παρατηρητή/τριας, με αποτέλεσμα συχνά να τον υποβαθμίζουν (Trowell & Miles, 1991:53). Οι επόπτες/τριες σε πλαίσια πρακτικής άσκησης, όπως οι Παιδικοί σταθμοί όπου δεν εργαζονται κοινωνικοί λειτουργοί και άρα δεν έχουν εκπαιδευτή/τρια ΠΑ, αναλαμβάνουν διττό ρόλο.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι ασκούμενοι/νες επικαλούνται προηγούμενη θετική εμπειρία στο πρώτο εξάμηνο της πρακτικής τους και αναφέρονται στη φήμη που διαδίδεται ότι οι Παιδικοί Σταθμοί αποτελούν πλαίσια πρακτικής όπου οι φοιτητές καλούνται να μετέχουν αποκλειστικά ως «παρατηρητές» και όχι τόσο ως «δρώντες», γεγονός που τους απογοητεύει. Φαίνεται ότι υποτιμούν την «παρατήρηση» ως διαδικασία και «υπερεκτιμούν» την παρέμβαση ως δράση, επικαλούμενοι ότι ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός αναμένεται να «δρα». Η προφανής ανυπομονησία για «δράση» γρήγορη, έγκαιρη και «σωτήρια» αναφέρεται ήδη παραπάνω.

Στη διεθνή βιβλιογραφία της κοινωνικής εργασίας εντοπίζονται έρευνες με το εύρημα της δυσκολίας αναγνώρισης δράσεων σχολικής κοινωνικής εργασίας ως “αυθεντικής κοινωνικής εργασίας” από τους/τις ασκούμενους/ες για διάφορους λόγους (πχ βλ. Hafford-Letchfield & Spatcher, 2007:314).

Ωστόσο, η παρατήρηση βρεφών και νηπίων αποτελεί μια από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία. Η παρατήρηση βρεφών ως εκπαιδευτική μέθοδος ξεκίνησε στην εκπαίδευση των παιδοψυχοθεραπευτών, επεκτάθηκε στις σπουδές ιατρών, νοσηλευτών και δασκάλων και πραγματοποιούνταν από τους/τις φοιτητές/τριες σε πλαίσια όπως σπίτια, σχολεία, νοσοκομεία κ.α. (Trowell & Miles, 1991:52).

Η εποπτεία της ΠΑ αποτέλεσε το πεδίο επεξεργασίας της αρνητικής στάσης των ασκούμενων προς την παρατήρηση:

*“Μέσα στη δουλειά της εποπτείας και μ’ αυτήν την εμπειρία αρχίζουν αυτά τα πράγματα και αναιρούνται. Αρχίζει αυτό το Πλαίσιο και παίρνει μια άλλη αξία για τους ίδιους, για την Πρακτική τους” (μετέχων 4).*

Στον ψυχοδυναμικό “λόγο” του Karpetis (2010:510), η συγκεκριμένη σταδιακή επεξεργασία, την οποία προδίδει ο χρόνος και η επανάληψη του ρήματος “αρχίζουν”, στοχεύει στην ενδυνάμωση της ικανότητας των ασκούμενων να καθυστερήσουν την ικανοποίηση (Schamess, 2006 στο Karpetis, 2010:510) και συνεπώς να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα του επαγγελματικού ‘Εγώ’ τους. Η συγκεκριμένη συμβολή εντάσσεται στις τρεις λειτουργίες που επιτελεί η εποπτεία. Η ανάγκη μεγαλύτερης επένδυσης στην ΠΑ σε παιδικούς σταθμούς υπογραμμίζεται:

*“Η πιο σημαντική βαθμίδα εκπαίδευσης είναι αυτή [...] Διανύεις την ουσιαστικότερη πορεία της ζωής που θα σε ακολουθεί τα επόμενα χρόνια μέχρι το πέρας και δεν έχουμε δώσει την ανάλογη βαρύτητα. Είναι τεράστιο πλεονέκτημα να μπορείς να δουλεύεις εκεί μέσα και με τις οικογένειες και με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς [...] Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ένα τεράστιο φάσμα δυνατοτήτων μέσα από την εμπύχωση... Εγώ δίνω ιδιαίτερη έμφαση στο παραμύθι, και μάλιστα στο παραμύθι το οποίο θα δημιουργηθεί, θα γίνει βιωματικό μετά, θα δουλευτεί εκεί πάνω” (μετέχων 4).*

Σύμφωνα με τους/τις μετέχοντες/ουσες στην έρευνα, η συνύπαρξη ασκούμενων διαφορετικών κύκλων ΠΑ, δηλαδή ΠΑ1 και ΠΑ2, στην ομάδα εποπτείας μπορεί να συνοδεύεται από μονόπλευρο ανταγωνισμό:

*“Πολλές φορές προσπαθούσαμε να ισορροπήσουμε όταν υπήρχαν μαζί οι φοιτητές ΠΑ1, με ΠΑ2. Οι ΠΑ2 να κατανοήσουν ότι δεν ήταν ένα πολύ προχωρημένο επίπεδο φοιτητών με ένα πολύ διαφορετικό επίπεδο [της ΠΑ1], γιατί θέλαν να προβάλουν αυτό το διαχωρισμό, θέλαν να ξεχωρίζουν. Εμείς οι παλιοί και οι άλλοι νέοι” (μετέχων 3).*

Η ανταγωνιστική στάση των ασκούμενων της ΠΑ2 προς τους/τις συνασκούμενους/ες - συνεποπτευόμενους/ες τους, οι οποίοι/ες πραγματοποιούσαν την ΠΑ1, αποτελούσε σοβαρή πρόκληση για τους επόπτες ΠΑ, καθώς ανεξέλεγκτη αποδομεί τα περισσότερα πλεονεκτήματα της ομαδικής εποπτείας, όπως η δημιουργία περιβάλλοντος περίεξης και υποστήριξης χάρη στην υποστήριξη μεταξύ ομοτίμων, η ανάπτυξη αίσθησης του ανήκειν και συναισθηματικής ασφάλειας, η μείωση του συναισθήματος της απομόνωσης και της εξάρτησης από τον/την επόπτη/τρια (Arkin, Freund & Saltman, 1999). Οι ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των ασκούμενων είναι ένα εύρημα πολλών ερευνών. Αντίστοιχα φαίνεται ότι ενίοτε προσπαθούν να ανακινήσουν «ανταγωνισμό» μεταξύ των εποπτών:

*“Τους κανόνες τούς ξαναθέταμε για όλους. Προσπαθούσαμε να ισορροπήσουμε, στην ΠΑ2, με κάποιους που ζητούσαν ένα άλλοθι στις οδηγίες από τους προηγούμενους επόπτες. Πολλές φορές λέγαν «ο προηγούμενος μάς επέτρεπε αυτό» ή «μας απαγόρευε το άλλο». Εκεί είχαμε την ομπρέλα του Οδηγού ΠΑ, που λέγαμε σύμφωνα με τον Οδηγό ισχύει αυτό, υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες δηλαδή σε τέτοια ζητήματα” (μετέχων 3).*

### **Η βαθμολόγηση της ΠΑ: μία πρόκληση για τους μετέχοντες**

Οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα μίλησαν για την ανισορροπία δύναμης στην εποπτική σχέση, προσωποποιώντας την στην υποχρεωτική βαθμολόγηση στο τέλος της ΠΑ, η οποία προκύπτει κατά 60% από τη γραπτή εργασία “Μελέτη Περίπτωσης” και κατά 40% από την αξιολόγηση της απόδοσης των ασκούμενων στο πεδίο της ΠΑ. Ανέφεραν ότι η βαθμολόγηση της ΠΑ συνιστά πρόκληση για τους/τις ίδιους/ες και τους/τις ασκούμενους/ες τους, εξαιτίας του φόβου της αξιολόγησης που αναπτύσσεται στην πλειονότητα των ασκούμενων και επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην εποπτεία της ΠΑ με διαφορετικούς τρόπους.

Ο πρώτος τρόπος συνίσταται στον περιορισμό της αυτοαποκάλυψής τους:

*“Είναι σε κάποια πράγματα λίγο πιο συγκρατημένοι λόγω αυτού του φόβου που έχουνε [...] Δεν εκφράζουνε απορίες, μου κάνει πολύ μεγάλη εντύπωση, ενώ τους πιέζω πολλές φορές να εκφράσουν προβληματισμούς, ερωτήματα [...] πάνε στη διαδικασία ότι άμα εκφράσουμε απορίες, θα δείξουν ότι δεν γνωρίζουμε πράγματα και αυτό θα είναι αρνητικό στον επόπτη [...] Είναι και κάποιοι πολύ μετρημένοι, με ζήλο να το κάνουν και μάλιστα να τα γράφουν: «Όταν ο*

*εκπαιδευτής είπε στον ασκούμενο εκείνη τη στιγμή αυτό, εγώ το θεώρησα αυτό ως κριτική στάση του απέναντί του, εσείς τι λέτε;» (μετέχων 5).*

Το εύρημα του φόβου της αξιολόγησης πρωτοσυναντάται για την εποπτεία της ΠΑ στην Ελλάδα στην έρευνα του Karpetis (2010:509), ο οποίος μιλά για πιθανό φόβο των ασκούμενων -που απορρέει από τη θέση ισχύος τού/τής επόπτη/τριας- να μοιραστούν και να εμπιστευτούν την εσωτερική τους πραγματικότητα υπό τον φόβο της αποτυχίας στην ΠΑ.

Μολονότι δεν προσδιορίζεται ως αιτία ο φόβος της βαθμολόγησης, στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται το εύρημα της προτίμησης των κοινωνικών δικτύων από τους/τις ασκούμενους/ες για συζήτηση των εμπειριών και ανησυχιών τους στην ΠΑ, παρά τη διαπίστωση ότι η σχέση επόπτη/τριας ΠΑ - ασκούμενου/ης είναι κρίσιμη για την ικανοποίηση από τη μάθηση στην ΠΑ (Bogo et al., 2010 στο Hemy, Boddy, Chee & Sauvage, 2016:221). Και οι Bergman (1997), Coltart (1997) και Wolstein (1997) (στο Ganzer & Ornstein, 2004:434) αναδεικνύουν τις δυσκολίες που περιλαμβάνονται στη διαδικασία μάθησης στην οποία οι εποπτευόμενοι/ες εξετάζονται ή αξιολογούνται από τον/την επόπτη/τρια.

Ο φόβος της αξιολόγησης επηρεάζει τους/τις ασκούμενους/ες επίσης ως εξής:

*“Πολλές φορές οι περισσότεροι, γιατί περάσανε και από άλλους επόπτες, σκηνοθετούν την παρουσία τους μέσα στην εποπτεία. [...] φέρνουν την εικόνα του πώς πρέπει να είναι. Και ο βαθμός είναι ένα τεράστιο κίνητρο και θα δώσουν πολλά από αυτά που δεν είναι για να τον πάρουν” (μετέχων 5).*

Η αναφερόμενη ως “σκηνοθεσία εαυτού” παραπέμπει στην προσπάθεια παρουσίασης της κατάστασης “ως ιδεατής” σύμφωνα με το πώς γίνεται αντιληπτή η “ιδεατή” με στόχο την υψηλότερη βαθμολογία.

Η αντιμετώπιση της “σιωπής” ή, στην καλύτερη περίπτωση, της αυτολογοκρισίας των ασκούμενων, έφερε τους/τις επόπτες/τριες ΠΑ σε δύσκολη θέση, ειδικά τους /τις νέους/ες:

*“Στην αρχή, λόγω της απειρίας, με δυσκόλευε αυτό πολύ. Καταλάβαινα ότι οι φοιτητές δεν πολυμιλάνε γι’ αυτό το λόγο, αλλά δεν ήξερα ακριβώς και πώς να το χειριστώ” (μετέχουσα 1).*

Η υπογράμμιση των κριτηρίων βαθμολόγησης και της σημασίας της αναγνώρισης των δυσκολιών και της διόρθωσης των λαθών προβάλλονται ως οι καλύτεροι τρόποι ενίσχυσης των ασκούμενων φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο της ΠΑ:

*“Τα τελευταία χρόνια είχα υιοθετήσει ένα άλλο μοντέλο και νομίζω ότι έπιασε κιάλας. Από την πρώτη στιγμή είχα κάνει ξεκάθαρο τι αξιολογώ. Τους είπα “κάνουμε εποπτεία, προσπαθούμε να διορθώσουμε και θα αξιολογηθείτε. Καταλαβαίνω ότι δεν θέλετε να μου πείτε κάποια πράγματα γιατί θεωρείτε ότι θα τα θεωρήσω λάθος. Όμως εγώ αξιολογώ την εργασία, τη συμμετοχικότητά σας, τη συνέπειά σας, τα λάθη σας και τη βελτίωση των λαθών σας. Αν δεν έχετε κάνει λάθη και δεν υπάρχει καμία βελτίωση, θα αξιολογηθείτε αρνητικά”. Και τότε εκεί*



*όλοι μπήκαν στο τρυπάκι [...] Ωστόσο, υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ κλειστά λόγω χαρακτήρα και δεν μπορούν να ανοιχτούν σε αυτό, εκεί τους βοηθάς με άλλο τρόπο” (μετέχουσα 1).*

Η προσέγγιση της επόπτριας ΠΑ υποστηρίζει το δικαίωμα των ασκουμένων στην προσπάθεια και στην αποτυχία και στην εκ νέου προσπάθεια, εύρημα που εντοπίζεται και στον “λόγο” εποπτών/τριών κλινικών Πλαισίων ΠΑ (Nordstrand (2017:489). Υπό την ψυχοδυναμική οπτική, η επόπτρια ΠΑ επέτρεψε να κυριαρχήσει η εμπιστοσύνη στην εποπτική σχέση - κυρίως μέσω της περιέλιξης των φόβων των ασκουμένων - καθιστώντας τους/τις ασκούμενους/ες ολοένα και περισσότερο πρόθυμους/ες να εκθέσουν τα “λάθη στην πρακτική τους” και να αναλάβουν ένα συναισθηματικά επιβραβευτικό “ρόλο ενήλικου”, στο πλαίσιο του οποίου αντιλαμβάνονται τα λάθη τους ως ευκαιρία μάθησης και όχι “δίωξης” (Karpetis, 2010:509). Η ενημέρωση των ασκουμένων ότι θα αξιολογηθούν βάσει της προθυμίας και ικανότητάς τους να μάθουν από την εμπειρία και τα λάθη της πρακτικής αποτελεί επιτυχώς δοκιμασμένη εποπτική τακτική (βλ. Karpetis, 2010:511).

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης του φόβου της αρνητικής αξιολόγησης περιλάμβανε την επαναλαμβανόμενη αναφορά του σκοπού της εποπτείας της ΠΑ:

*“Με συνεχείς ερωτήσεις και με συνεχή επεξήγηση του ρόλου της εποπτείας, ότι δεν είναι εδώ μάθημα, να ρθει εδώ ο επόπτης και να πει πέντε-δέκα θεωρητικά πράγματα. Είναι να φέρετε εσείς ερωτήματα και μέσα από τα ερωτήματα αυτά να μπορέσουμε να καταλάβετε την παρουσία σας στο Πλαίσιο” (μετέχων 5).*

Η έμφαση στην ελευθερία “λόγου” των ασκουμένων στόχευε στη δημιουργία συναισθηματικής ασφάλειας για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης τους προς τον/την επόπτη/τρια ΠΑ (αλλά και προς τους/τις συνεποπτευόμενους/ες τους, ειδικά στην περίπτωση ασκουμένων ΠΑ1, καθώς η ανταγωνιστική στάση των ασκουμένων ΠΑ2 μπορεί να συμβάλει στην ένταση της σιωπής τους).

Ένας μετέχων στην έρευνα πρότεινε την κατάργηση της βαθμολόγησης από τους/τις επόπτες/τριες ΠΑ, με σκοπό την πλήρη επικέντρωση του/της επόπτη/τριας και του/της ασκούμενου/νης στην ΠΑ:

*“Για να υπάρξει εποπτεία, χρειάζεται να υπάρχει μεταβίβαση. Από την στιγμή που αξιολογείς, δεν μπορεί να υπάρξει μεταβίβαση, την αναιρεί. [...] Η εποπτεία είναι να σου φέρει κάτι δικό του. Το να φέρει κάτι που περιμένεις ή κάτι που θα αξιολογηθεί, έστω και τη βελτίωση, αναιρεί τη μεταβίβαση. [...] Αυτό μεν είναι εποπτεία, αλλά είναι εποπτεία κάτω από ιδιαίτερα πλαίσια [...] η εποπτεία δεν μπορεί να έχει βαθμό μέσα [...] [ο βαθμολογητής] να είναι όσο μπορεί ένας “τρίτος” στην εποπτεία [...] Εκεί θα σου φέρουν πράγματα, γιατί εγώ τα πράγματα αυτά τα ακούω στο τέλος, στην ατομική [εποπτεία] [...] Αυτό συνέβαλε στο να μην μπορεί να λειτουργήσει [ο ασκούμενος] με τις απαιτήσεις ενός Πλαισίου σε σχέση με τις προσωπικές του δυσκολίες [...] Ο Οδηγός για την εποπτεία είναι καταπληκτικός! Απλώς χρειάζεται η εργασία Μελέτη Περίπτωσης να αφορά καθηγητές και να βγει ο βαθμός [...] ο επόπτης να μην χάνεται*

*στο «πρέπει να βάλω την εργασία, πρέπει να προσέχω κ.α» και όλα αυτά τα γραφειοκρατικά» (μετέχων 4).*

Το απόσπασμα προδίδει την ψυχοδυναμική προσέγγιση του μετέχοντα 4 στην εποπτεία της ΠΑ καθώς δίνει έμφαση στη μεταβίβαση. Ο δεύτερος λόγος, για τον οποίο η βαθμολόγηση συνιστά πρόκληση για τους/τις επόπτες/τριες ΠΑ, είναι η πιθανή μεροληπτική στάση, η οποία μπορεί να προκύψει από τη θέση ισχύος που κατέχουν στη σχέση τους με τους/τις ασκούμενους/ες (Karpetis, 2010:509). Αυτή την πιθανότητα σκιαγραφεί ο μετέχων 4, αναφερόμενος στην προσοχή που πρέπει να επιδείξουν σε όλα όσα αφορούν τη γραπτή βαθμολογούμενη εργασία.

### ***Τα “Πιλοτικά προγράμματα” και ο διττός ρόλος επόπτη-εκπαιδευτή ΠΑ***

Οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα επισημαίνουν την απουσία κοινωνικών λειτουργών σε συγκεκριμένα πλαίσια ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ΠΑ να αποδίδεται στους/στις ίδιους/ίδιες. Πρόκειται αφενός για τα ευρωπαϊκά συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», τα οποία αναπτύχθηκαν την περίοδο 2005-2017, υπό την επίβλεψη καθηγητριών Κοινωνικής Εργασίας του ΔΠΘ, με την εργασία κοινωνικών λειτουργών και ΠΑ ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών σε διεπιστημονικές ομάδες σε περιοχές όπου διέμεναν μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και στις μονάδες εκπαίδευσής τους, με άμεσο στόχο την υποστήριξη της φοίτησής τους και μακροπρόθεσμο σκοπό την κοινωνικοοικονομική τους ανέλιξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ασκούμενοι/ες κοινωνικοί λειτουργοί ανέπτυξαν δράσεις σε συνεργασία με Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε γενικά, διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία και σε συνεργασία με υποβαθμισμένους μειονοτικούς οικισμούς (βλ. Kandylaki & Kallinikaki, 2018· Τσιφτσή & Κανδυλάκη, 2018· Κανδυλάκη, 2014· Καλλινικάκης & Κουρτίδου, 2014· Παπαδοπούλου, 2014· Μαμαλικίδου, 2014· Μερτζανίδου, 2014· Καραγκούνης, 2014), λαμβάνοντας τη σχετική υποστήριξη από τον/την επόπτη/τρια ΠΑ. Διττό ρόλο φέρουν και επόπτες/τριες ΠΑ μονάδων εκπαίδευσης διαφόρων βαθμίδων, οι οποίες δεν διαθέτουν κοινωνικό λειτουργό, όπως δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ΔΙΕΚ κ.α.

*“Αυτές οι δομές δεν είχαν εκπαιδευτή, οπότε ο επόπτης είχε τον διττό ρόλο να κάνει και τον εκπαιδευτή και τον επόπτη” (μετέχων 5).*

Η ανάλυση του “λόγου” τους αποκαλύπτει τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης συνθήκης. Ένα από τα μειονεκτήματα είναι η δυσκολία της απόκρισης στους δύο ταυτόχρονους ρόλους:

*“Πηγαίνουν εκεί τα παιδιά, βλέπουν χιλιάδες πράγματα και πρέπει να κάνεις και τον επαγγελματία, δηλαδή μερικές φορές να παρέμβεις κιόλας σε αυτά που συμβαίνουν, και τον επόπτη. Αυτό σου βάζει ένα ζήτημα, γιατί έχεις και την ευθύνη του χειρισμού και την ευθύνη*

*του σχεδιασμού και την ευθύνη του πώς οι φοιτητές μεταχειρίστηκαν αυτό που εσύ σχεδίασες. Είναι αρκετά δύσκολο” (μετέχουσα 1).*

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έμμεση ευθύνη του/της επόπτη/τριας για την ψυχοσωματική ευημερία των εξυπηρετούμενων με τους οποίους συνεργάζονται οι ασκούμενοι, μετατρέπεται σε άμεση. Οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι/ες ελλείψει σχολικών κοινωνικών λειτουργιών ορίζονται ως υπεύθυνοι/ες ΠΑ, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και ως “καθημερινοί επόπτες/τριες” (βλ. Parker, Hillison & Wilson, 2003:78), και πολλές φορές καλούνται να λειτουργούν ως πρόσωπα αναφοράς των ασκουμένων στα Πλαίσια ΠΑ, παρότι δεν είναι σε θέση να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, καθώς δεν είναι κοινωνικοί λειτουργοί. Ωστόσο, λόγω της μακρόχρονης συνεργασίας τους με το Τμήμα και δεδομένης της μονιμότητας των περισσότερων εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών γνωρίζουν τον ρόλο των ασκουμένων κοινωνικών λειτουργών και παρέχουν οργανωτική και συντονιστική βοήθεια, με εξαίρεση την ισχυρή τάση αποφυγής της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο. Τα σχολεία και οι δομές μη τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν “σταθερά” Πλαίσια ΠΑ, με τα οποία έχει αναπτυχθεί μακρόχρονη συνεργασία στη Θράκη.

Η πρόκληση για τον/την επόπτη/τρια αφορά την ανάγκη αποστασιοποίησης και την εξασφάλιση χρόνου απόκρισης στον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας:

*“Πρέπει να είσαι πολύ συνειδητοποιημένος και να παίρνεις και πολύ απόσταση από τους δύο ρόλους. Δηλαδή όταν έχεις το «καπέλο» του ενός, να μπορείς να πάρεις απόσταση από τον άλλο σου ρόλο. Και νομίζω ότι αυτό μπερδεύει και τους φοιτητές” (μετέχουσα 1).*

*“Στον Άρατο<sup>14</sup>, που ήταν Πιλοτικό (πρόγραμμα) και ήταν αρκετά ζητήματα, επειδή κατάλαβα ότι οι φοιτητές δεν έχουνε ένα πρόσωπο αναφοράς στον χώρο, και επειδή συνεχώς προκύπτανε θέματα, τους είχα δώσει το ελεύθερο να με παίρνουν στο κινητό όποια ώρα νομίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν πράγματα [...] Αυτό έτυχε εκείνη την περίοδο να έχω τον χρόνο να μπορώ να το κάνω, σε άλλη περίοδο δεν θα μπορούσα, όχι μόνο εγώ, αλλά οποιοσδήποτε επόπτης” (μετέχουσα 1).*

Ένα άλλο μειονέκτημα είναι η επίπτωση στον χρόνο εποπτείας:

*“Το πρόβλημα όμως με αυτό είναι ότι οι ομάδες εποπτείας κρατούν αρκετή ώρα, γιατί ο κάθε φοιτητής έρχεται και σου λέει ακριβώς κάθε μέρα τι έκανε και πώς το αντιμετώπιζε και αν αυτό που έκανε ήταν σωστό” (μετέχων 5).*

14. Για αναλυτική αναφορά στο πιλοτικό πρόγραμμα στον Άρατο βλ. Παπανικολάου και Κανδυλάκη, (2018).

Στα πλεονεκτήματα του διττού ρόλου επόπτη/τριας - εκπαιδευτή/τριας ΠΑ εντοπίζεται η ελευθερία έκφρασης της δημιουργικότητας:

*“Σου δίνει μια μεγάλη ελευθερία να σχεδιάσεις και να κινήσεις εσύ τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελες και θα ήθελαν και οι φοιτητές να κινηθεί το Πλαίσιο. Π.χ. τα Πιλοτικά, παρόλο που φαίνονται πολύ δύσκολα Πλαίσια, ήταν τα καλύτερά μου γιατί μπορούσες πάρα πολύ να δημιουργήσεις” (μετέχουσα 1).*

Η πρόταση των μετεχόντων/ουσών στην έρευνα είναι η διατήρηση και επένδυση σε Πλαίσια ΠΑ χωρίς εκπαιδευτή κοινωνικό λειτουργό, με μείωση του αριθμού των εποπτευόμενων των εποπτών/τριών, οι οποίοι/ες έχουν και τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ΠΑ:

*“Τα Πιλοτικά Πλαίσια ή τα Πλαίσια που δεν έχουνε έναν εκπαιδευτή κοινωνικό λειτουργό έχουν μια τεράστια ευθύνη από την πλευρά του επόπτη, και ίσως θα πρέπει να είναι λιγότερος ο αριθμός των φοιτητών που εποπτεύει γενικώς όταν έχει ένα τέτοιο Πλαίσιο” (μετέχουσα 1).*

Η ανακούφιση που νιώθουν, μεταξύ άλλων συναισθημάτων, οι επόπτες/τριες ΠΑ στο Ισραήλ, οι οποίοι/ες είναι υποχρεωτικά και Εκπαιδευτές/τριες ΠΑ, στη λήξη της συνεργασίας τους με τους/τις ασκούμενους/ες τους (Baum, 2007:1101-1102), είναι ενδεικτική της μεγάλης χρονικής και συναισθηματικής επένδυσης, της ευθύνης και του φόρτου εργασίας που φέρει ο συγκεκριμένος ρόλος και εξηγεί την πρόταση των μετεχόντων/ουσών στην έρευνα για μείωση του αριθμού των ασκούμενων τους.

### **Το μέλλον της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης - Προτάσεις**

Οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα μιλούν για ανάγκη περαιτέρω επένδυσης στην κοινωνική εργασία με την οικογένεια: συγκεκριμένα ένας εκ των μετεχόντων αναφέρει:

*“Το άλφα και το ωμέγα για μένα είναι να φέρει την οικογένεια εκεί [στο σχολείο], οι γονείς να γίνουν κοινωνικοί του προγράμματος, να είναι μέτοχοι σε όλο αυτό που γίνεται. [...] Να κληθούν να συμμετέχουν σε όλα. Ακόμα και ομάδες εμπύχωσης κ.τ.λ. με γονείς” (μετέχων 4).*

Μια άλλη πρόταση είναι η επένδυση στην εργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό:

*“Κανένας κοινωνικός λειτουργός δεν ασχολείται με το προσωπικό. Είναι σαν το προσωπικό να αποτελεί την τέλεια ισορροπία και λειτουργικότητα ενώ όλοι οι άλλοι έχουν δυσκολίες και διαταραχές, λίγες, να υπάρχει λίγο καθρέφτισμα εκεί πέρα. Και χρειάζεται να δουλέψει εκεί ο επαγγελματίας με ομάδες, δεν ξέρω, στα πλαίσια ενός drama; κάτι να κάνει γιατί το προσωπικό μένει συνήθως απ’ έξω απ’ όλο αυτό” (μετέχων 4).*

Παρόμοια δράση με την προαναφερθείσα και με στόχο την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην Corbin (2005:242), όπου μετά από ένα εργαστήριο στο σχολείο αναφορικά με τις επιπτώσεις του θεσμικού ρατσισμού, το οποίο πραγματοποίησαν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, το εκπαιδευτικό και διευθυντικό προσωπικό σχημάτισε ομάδες και μέσω καταιγισμού ιδεών ανέφεραν τρόπους μετατροπής του σχολικού περιβάλλοντος σε πιο συμμετοχικό για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ετερότητες. Αναφέρθηκαν σε προτάσεις αυτοπαρατήρησης ως προς τις αντιδράσεις και τις αποκρίσεις τους στις περιπτώσεις χρήσης ρατσιστικού “λόγου” από τα παιδιά.

Μια άλλη πρόταση μετέχοντος στην παρούσα μελέτη είναι και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων πρόληψης στην προσχολική εκπαίδευση:

*“Ένα σημαντικό κομμάτι που πρέπει να δούμε, στο κομμάτι των Παιδικών Σταθμών, είναι το θέμα της πρόληψης. Είναι ένα ζήτημα που μπορούμε να μπούμε δυναμικά σαν Κλάδος και να γίνουνε θέματα αγωγής υγείας και πρόληψης στην Προσχολική Αγωγή. Γιατί δυστυχώς εμείς εδώ πάμε να κάνουμε πρόληψη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ πρέπει να αρχίσουμε από νωρίς” (μετέχων 4).*

Οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα επισημαίνουν τη σημασία της ΠΑ για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της κοινωνικής εργασίας και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης:

*“Η Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση είναι ένα πεδίο αχαρτογράφητο, είναι ένα πεδίο καινούριο, είναι ένα πεδίο που δεν έχουμε καλή θεωρητική κατάρτιση γι αυτό [...] είναι ένα κομμάτι με αρκετές θεωρητικές ελλείψεις [...] Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση έχει πολύ περιθώριο ανάπτυξης ακόμη, και θεωρητικά. Από την άλλη αυτό είναι και το πλεονέκτημα, ότι είσαι εκεί και επί της ουσίας εσύ χαράσεις έναν δρόμο, ο οποίος αν πετύχει συμβάλλει και στη θεωρία” (μετέχουσα 1).*

### **Συμπερασματικές Σκέψεις**

Οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα, μιλώντας για τις εμπειρίες τους από την εποπτεία της ΠΑ στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, ανέδειξαν ζητήματα που αφορούν τους/τις ίδιους/ες, τους/τις ασκούμενους/ες, το σχολείο, την οικογένεια και την εκπαίδευση της κοινωνικής εργασίας.

Ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα “πλούσιο” πεδίο ΠΑ, καθώς παρέχει στους/στις ασκούμενους/ες πλήθος ευκαιριών μάθησης, οι οποίες προσφέρονται σε όλες τις βαθμίδες και μορφές της εκπαίδευσης, αφορούν ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος εξυπηρετούμενων με ευρύ φάσμα περιεχομένου και διαβάθμισης αιτημάτων και περιλαμβάνουν τις τρεις μεθόδους παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας, ο οποίος πραγματώνει την ιδέα της πολυδιάστατης, πολυεπίπεδης και πολυμεθοδικής κοινωνικής εργασίας και της ΠΑ των φοιτητών/τριών σε αυτήν. Οι ασκούμενοι/ες εκπαιδεύονται στον

υποστηρικτικό-“θεραπευτικό” ρόλο, στον προληπτικό ρόλο και στον προωθητικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι δράσεις στην κοινότητα, στο πλαίσιο πιλοτικών πλαισίων, όπως το Π.Ε.Μ, ανέδειξαν τον ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ευρέως.

Η πολυετής λειτουργία του Προγράμματος Ένταξης Μπουσουλιανοπαίδων σε μειονοτικούς υποβαθμισμένους οικισμούς στη Θράκη αποτέλεσε πεδίο εκπαίδευσης στην προσέγγιση της ενδυνάμωσης στην κοινωνική εργασία. Μεγάλος αριθμός των ασκουμένων στο εν λόγω Πλαίσιο ΠΑ, υπό την εκπαίδευση εποπτών/ριων ΠΑ, εκπαιδεύτηκε στην ενδυνάμωση παιδιών κυρίως σε ομάδες και ενηλίκων κυρίως μητέρων με σκοπό τη συνέχιση της φοίτησης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και την υποστήριξη του γονικού και συζυγικού ρόλου αντίστοιχα (Kandylaki & Kallinikaki, 2018· Τσιφτσή & Κανδυλάκη, 2018· Παπανικολάου & Κανδυλάκη, 2018· Κανδυλάκη, 2014· Καλλινικάκης & Κουρτίδου, 2014· Παπαδοπούλου, 2014· Μαμαλικίδου, 2014· Μερτζανίδου, 2014· Καραγκούνης, 2014).

Η ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης διανύει μια αναπτυξιακή πορεία. Η αρχικά αμυντική στάση των σχολείων προς την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες, πηγάζουσα από τους φόβους της βλάβης του σχολείου και της οικογένειας από τους/τις ασκούμενους/ες, αντικαταστάθηκε από τη θετική και υποστηρικτική τους στάση. Η συγκεκριμένη αλλαγή ήταν παράγωγο της καλλιέργειας της επαγγελματικής επάρκειας των ασκούμενων και της εκπαίδευσής τους στην επίδειξη της στα Πλαίσια ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης. Η επίδειξη της επαγγελματικής επάρκειας ωφέλησε την ομάδα στόχου μέσω της ανάπτυξης ολιστικών παρεμβάσεων και τους/τις ίδιους/ες τους/τις ασκούμενους/ες καθώς συνέβαλε στην περαιτέρω εδραίωση του ρόλου τους στα Πλαίσια ΠΑ και στην εξασφάλιση περισσότερων ευκαιριών μάθησης.

Η εποπτεία της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης της κοινωνικής εργασίας μέσω της συγγραφής εργασίας που αφορά σε “Μελέτη Περίπτωσης”, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση της διαχείρισης των περιπτώσεων των απευθυνόμενων μέσα από διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής εργασίας και μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας. Ως εμπόδια στη συγκεκριμένη σύνδεση αναδεικνύονται η υποτίμηση της παρατήρησης και η υπερεκτίμηση της παρέμβασης από τους/τις ασκούμενους/ες, καθώς και η αποφυγή ερωτήσεων και αποριών προς τον/την επόπτη/τρια υπό τον φόβο πιθανής αρνητικής αξιολόγησης.

Τρεις προκλήσεις συνοδεύουν την εποπτεία της ΠΑ2: η υποβάθμιση της παρατήρησης και η υπερέκτιμηση της παρέμβασης, η ανταγωνιστική στάση ασκούμενων ΠΑ2 προς τους/τις συνεποπτευόμενους/ες ΠΑ1 και η επίκληση των οδηγιών του/της περσινού/ής επόπτη/τριας ΠΑ. Ανησυχητική είναι και η σκηνοθεσία του εαυτού από τους/τις ασκούμενους/ες ΠΑ2 για την επίτευξη του επιθυμητού βαθμού στην ΠΑ. Η βαθμολόγηση εγείρει προκλήσεις και η αφαίρεσή της από την αρμοδιότητα του/της επόπτη/τριας θα επέτρεπε τον πλήρη βαθμό ελευθερίας στη στάση των εποπτευόμενων.

Η εποπτεία Πλαισίων ΠΑ χωρίς εκπαιδευτή/τρια κοινωνικό/ή λειτουργό είναι η πιο απαιτητική μορφή εποπτείας στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι επόπτες/τριες ΠΑ αναλαμβάνουν επίσης τον ρόλο του/της

εκπαιδευτή/τριας ΠΑ, υφιστάμενοι/ες πίεση εξαιτίας της ταυτόχρονης επιτέλεσης των υποχρεώσεων των δύο ρόλων, της επένδυσης χρόνου στην ομαδική εποπτεία λόγω της μεγαλύτερης ανάγκης καθοδήγησης, της επαγρύπνησης για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης της κοινωνικής εργασίας και της διασαφήνισης των δύο ρόλων για την αποφυγή της σύγχυσης των ασκούμενων. Ταυτόχρονα, συνιστά και την πιο δημιουργική μορφή εποπτείας, λόγω της ελευθερίας σχεδιασμού των δράσεων ΠΑ. Η πρόσληψη σχολικών κοινωνικών λειτουργιών αναμένεται να συμβάλλει θετικά εκτός των άλλων και στην Πρακτική Άσκηση στο πεδίο, επιτρέποντας πλέον στους επόπτες να συνδιαμορφώνουν τις εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς ν' αναλαμβάνουν διττούς ρόλους εκπαιδευτή και επόπτη.

Η συνεχής παρουσία των ασκούμενων σε Πλαίσια ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης συνέβαλε στην προώθηση της θέσης της σχολικής κοινωνικής εργασίας και στη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων. Ρόλο διαδραμάτισε η λειτουργία των προγραμμάτων εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και Ρομά, ως Πλαισίων ΠΑ, τα οποία συνέδεαν την κοινωνική εργασία σε οικισμούς της Θράκης και τη σχολική κοινωνική εργασία.

### **Περιορισμοί έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, η ΠΑ στην κοινωνική εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης μελετήθηκε υπό την οπτική ενός μικρού δείγματος εποπτών/ριών ΠΑ. Συνεπώς απουσιάζει ο “λόγος” των λοιπών μετεχόντων/ουσών στο οικοδόμημα της ΠΑ, ήτοι των ασκούμενων και των εκπαιδευτών/τριών τους.

Επιπρόσθετα, η γενίκευση των ερευνητικών δεδομένων είναι ανέφικτη, καθώς αφορούν την ΠΑ, όπως αυτή σχεδιάζεται, αναπτύσσεται και εφαρμόζεται από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΔΠΘ στην περιοχή της Θράκης. Ως εκ τούτων, απουσιάζουν οι εμπειρίες εποπτών/τριών ΠΑ των υπολοίπων τριών Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας<sup>15</sup>.

Επίσης, το ομαδικό πλαίσιο της έρευνας μπορεί να λειτούργησε περιοριστικά στην (αυτο)αποκάλυψη των μετεχόντων/ουσών στην έρευνα, λόγω σκέψεων και εμπειριών λογοκριμένων ως ακατάλληλων να αποκαλυφθούν ενώπιον άλλων. Ο εν λόγω περιορισμός είναι δυνητικός, καθώς ενώ τα ευαίσθητα ζητήματα εμποδίζουν το μοίρασμα από τους/τις μετέχοντες/ουσες λόγω της παρουσίας άλλων στην ομάδα (Morgan, 1997), οι ομάδες αξιοποιούνται για τη διερεύνηση ευαίσθητων ζητημάτων (Zeller, 1993; Farquhar & Das, 1999) (στο Linhorst, 2002:212). Στη συγκεκριμένη έρευνα η ομάδα λειτούργησε ως ένα πλαίσιο σύνθεσης της εικόνας της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς κάθε ζήτημα που προέκυπτε από την αφήγηση της εμπειρίας ενός/μιας μετέχοντα/ουσας έδινε την αφορμή στους/στις άλλους/ες επόπτες/τριες ΠΑ να αφηγηθούν τις δικές τους εμπειρίες, δίδοντας περαιτέρω στοιχεία για το ζήτημα που είχε αναδειχθεί.

15. Την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας, υπήρχε η διάκριση σε Ανώτατη Τεχνολογική και Πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

## Ευχαριστίες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε χάρη στην προθυμία των εποπτών/τριών να μοιραστούν μαζί μας τις εμπειρίες τους από την εποπτεία της ΠΑ στον τομέα της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Anand, M. (2010). Practising Social Work in Schools: Reflections from Delhi. *Practice: Social Work in Action*, 22(4), pp. 233-244.
- Arkin, N., Freund, A. & Saltman, I. (1999). A group supervision model for broadening multiple- method skills of social work students. *Social Work Education*, 18 (1), pp. 49-58.
- Baum, N. (2007). Field supervisors' feelings and concerns at the termination of the supervisory relationship. *British Journal of Social Work*, 37 (6), pp. 1095–1112.
- Collins, D., Blewett, J., Manthorpe, J. & Tarr, S. (2010). Social Work Practice learning in schools: Lessons for practice. *Practice: Social work in action*, 22 (2), pp. 89-101.
- Corbin, J.N. (2006). Increasing opportunities for School Social Work Practice resulting from comprehensive school reform. *Children & Schools*, 27 (4), pp. 239-246.
- Dettlaff, A.J. & Wallace J. (2003). Promoting integration of theory and practice in field education. *The Clinical Supervisor*, 21 (2), pp. 145-160
- Ganzer, C. & Ornstein, E. (2004). Regression, self-disclosure and the teach or treat dilemma: Implications of a relational approach for social work supervision. *Clinical Social Work Journal*, 32 (4), pp. 431-449.
- Gulalia, P. (2014). Empowerment of student social worker - Reading between the lines. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 2 (6), pp. 303-310.
- Hafford-Letchfield, T. & Spatcher, P. (2007). Getting to know you: Social work students' experiences of direct work with children in education settings. *Social Work Education*, 26 (3), pp. 311-317.
- Hemy, M., Boddy, J., Chee, Ph. & Sauvage, D. (2016). Social work students juggling field placement. *Social Work Education*, 35 (2), pp. 215-228.
- Joseph-Goldfarb, N. (2014). *Parent involvement in schools: Views from school social workers*, Master of Social Work Clinical Research Paper, Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: [https://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/344](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/344)
- Kadushin, A. (1974). Supervisor – supervisee: A survey. *Social Work*, 19 (3), pp. 288–298.
- Kadushin, A. (1992). What's wrong: What's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10 (1), pp. 3–19.



- Kandylaki, A. & Kallinikaki, Th. (2018). Critical anti-oppressive & human rights social work in the rough pathways of Muslim Roma Neighborhoods in Thrace: Towards inclusion in education. *British Journal of Social Work*, 48 (6), pp. 1559–1575.
- Karpetis, G. (2010). Field practice supervision of social work students: a psychodynamic view on the emotional context of the process and the setting during the client assessment phase. *European Journal of Social Work*, 13 (4), pp. 503-522.
- Lee, W. (1998). Balancing the educational needs of students with school-based or school-linked services. *Social Work*, 43 (1), pp. 65-66.
- Linhorst, D. (2002). A Review of the use and potential of focus groups in social work research. *Qualitative Social Work*, 1 (2), pp. 208-228.
- Nordstrand, M. (2017). Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements – an exploratory study in the Norwegian context. *Social Work Education*, 36(5), pp. 481-494.
- Parker, J., Hillison, K. & Wilson, L. (2003). SWiSP: The social work students in schools' project. *Practice*, 15(4), pp. 69-87.
- Trowell, J. & Miles, G. (1991). The contribution of observation training to professional development in social work. *Journal of Social Work Practice*, 5 (1), pp. 51-60.
- Vayda, E., &Bogo, M. (1991). A teaching model to unite classroom and field. *Journal of Social Work Education*, 27 (3), pp. 271-278.

## Ελληνόγλωσση

- Καλλινικάκη, Θ. (2020). Κανονισμός Πρακτικής Άσκησης - Πρακτική Άσκηση στις εφαρμογές και την έρευνα της κοινωνικής εργασίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Καλλινικάκης, Γ. & Κουρτίδου, Δ. (2014). Το παιδί του σιδηρουργού «εν τάξει» : Μια διαμεθοδική κοινοτική παρέμβαση σε ένα μειονοτικό οικισμό στη Θράκη, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση : Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2014). Αντικαταπιεστικές προσεγγίσεις και ανθρώπινα δικαιώματα στην κοινωνική εργασία στο σχολείο, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Καραγκούνης, Β. (2014). Έρευνα αξιολόγησης μιας παρέμβασης σχολικής κοινωνικής εργασίας από την εκπαιδευτική κοινότητα, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Καραγκούνης, Β. (2008). *Κοινοτική Εργασία και Τοπική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τόπος.

- Μαμαλικίδου, Ε. (2014). Σχολική Κοινωνική Εργασία: Παρεμβάσεις με αφετηρία το σχολείο, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Μερτζανίδου, Α. (2014). Συμβαδίζοντας με τις προσδοκίες των γονέων και του σχολείου, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδοπούλου, Χ. (2014). Σχολική Κοινωνική εργασία: Μια πεζοπόρος παρέμβαση στην κοινότητα, στο Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: Ένταξη Ετεροτήτων*, Αθήνα: Τόπος.
- Παπανικολάου, Π. & Κανδυλάκη, Α. (2018). Διαμεθοδικές παρεμβάσεις με «μια μειονότητα...στη μειονότητα...», σ' ένα οικισμό Χριστιανών Ρομά σε μειονοτικό δήμο στη Θράκη, στο Κανδυλάκη, Α. (επιμ) *Κοινωνική Εργασία, Πολιτισμική Ετερότητα και Κριτικός Αναστοχασμός*, Αθήνα: Τόπος.
- Τσιφτσή, Λ. & Κανδυλάκη, Α. (2018). Κριτική Θεωρία και αντικαταπιεστική προσέγγιση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας: Μια αποτίμηση μέσα από το «λόγο» των συντελεστών πρακτικής άσκησης σε υποβαθμισμένους μειονοτικούς οικισμούς στη Θράκη, στο Κανδυλάκη, Α (επιμ) *Κοινωνική Εργασία, Πολιτισμική Ετερότητα και Κριτικός Αναστοχασμός*, Αθήνα: Τόπος.