

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 5, Αρ. 5 (2025)

Ανεμοπετάλιο



Από τη Φαντασία στην Ενδυνάμωση: Το Παραμύθι ως Εργαλείο στη Σχολική Κοινωνική Εργασία για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού

Κωνσταντίνος Καπλάνης, Χαρίκλεια Μαγαλιού, Ευμορφία Σύρπη, Κανάρης Παρασχάκης, Αγάπη Κανδυλάκη

doi: [10.12681/anem.42247](https://doi.org/10.12681/anem.42247)

Copyright © 2025, Κωνσταντίνος Καπλάνης, Χαρίκλεια Μαγαλιού, Ευμορφία Σύρπη, Κανάρης Παρασχάκης, Αγάπη Κανδυλάκη



Άδεια χρήσης [#plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Από τη Φαντασία στην Ενδυνάμωση: Το Παραμύθι ως Εργαλείο στη Σχολική Κοινωνική Εργασία για την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού

Κωνσταντίνος Καπλάνης¹, Χαρίκλεια Μαγαλιού², Ευμορφία Σύρπη³, Κανάρης Παρασχάκης⁴,
Αγάπη Κανδυλάκη⁵

¹Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός MEd., MA – Εκπ. Συστημικός Ψυχοθεραπευτής –
kostaskapl@hotmail.com

²Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής MEd. – charoulamagaliou@gmail.com

³Σχολική Κοινωνική Λειτουργός MEd., MA – evasyrpi@gmail.com

⁴Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός MA – paraschakis.aris@gmail.com

⁵Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας και Πολυπολιτισμικότητας – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας -
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - akandila@sw.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο, με τον πολυπολιτισμικό και ετερογενή μαθητικό του πληθυσμό, καθίσταται συχνά πεδίο εμφάνισης φαινομένων αποκλεισμού και σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρουσία του/της Σχολικού/ής Κοινωνικού/ής Λειτουργού είναι καθοριστική για την πρόληψη, την έγκαιρη ανίχνευση και τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων.

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει τη συμπερίληψη, την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση και την ουσιαστική αποδοχή της διαφορετικότητας. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην αξιοποίηση του παραμυθιού ως εργαλείου παρέμβασης, ενδυνάμωσης και ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, αναδεικνύοντας τη σημασία του στην υποστήριξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αναπηρίας, πολιτισμικής ετερότητας ή κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης τους.

Το παραμύθι, μέσω της αφήγησης και της συμβολικής διεργασίας, λειτουργεί ως εργαλείο που μπορεί να προάγει την ενσυναίσθηση και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης. Η αφήγηση παραμυθιών ή/ και κοινωνικών ιστοριών προσφέρει στα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο όπου μπορούν να προσεγγίσουν κοινωνικά ζητήματα, να εκφράσουν συναισθήματα και να ενισχύσουν την ψυχική τους

ανθεκτικότητα. Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, αξιοποιώντας τη δύναμη του παραμυθιού, ενισχύει τη συμμετοχικότητα, καλλιεργεί δεσμούς και προωθεί τη συνεργατικότητα, δημιουργώντας προϋποθέσεις για ένα σχολείο δίκαιο και συμπεριληπτικό.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολική Κοινωνική Εργασία, Παραμύθι, Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Συμπεριληπτικό Σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη εκπαιδευτική και πολιτισμική ετερογένεια, αντανακλώντας τις πολλαπλές ταυτότητες και εμπειρίες των μαθητών/τριών του. Παρά τη θεσμική αναγνώριση της αναγκαιότητας για προσαρμογή στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να οργανώνεται με βάση κανονιστικά πρότυπα ομοιογένειας. Η διατήρηση αυτών των δομικών χαρακτηριστικών δυσχεραίνει την πλήρη ένταξη μαθητών/τριών που αποκλίνουν από τις επικρατούσες νόρμες, περιορίζοντας τις δυνατότητές τους για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κανδυλάκη, 2009; Μπούνα, 2018; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024).

Η εμμονή στη διατήρηση κανονιστικών προτύπων εκπαιδευτικής οργάνωσης ενισχύει την αναπαραγωγή ανισοτήτων, καθώς λειτουργεί ανασταλτικά στην κατεύθυνση ενός σχολείου που ενσωματώνει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας. Η προσκόλληση σε μοντέλα που προϋποθέτουν έναν «μέσο» ή «τυπικό» μαθητή/τρια επιφέρει έναν έμμεσο αποκλεισμό για τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται σε αυτό το πλαίσιο, αποδυναμώνοντας τις προσπάθειες αποδόμησης στερεοτυπικών κοινωνικών αντιλήψεων – όπως αυτή της αναπηρίας (Σούλης, 2008). Ως αποτέλεσμα, προωθείται ένας μορφωτικός διαχωρισμός που δυσχεραίνει την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της συμπεριληψής, καθώς η ευθύνη για την «προσαρμογή» μετατοπίζεται ατομικά στους/στις μαθητές/τριες, αντί να αναδομείται το εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων (Αγγελίδης, 2019).

Ενδεικτική είναι η περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρχονται συχνά αντιμέτωποι/ες με πολλαπλά εμπόδια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό πεδίο, αλλά εκτείνονται και σε ψυχοκοινωνικές διαστάσεις (Μιχαηλίδης, 2009; Ξωχέλλης, 2018; Μαστροθανάσης και συν., 2025). Η εκπαιδευτική πολιτική γύρω από ζητήματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί διαρκές αντικείμενο προβληματισμού, καθώς η βασική

επιχειρηματολογία εστιάζει στην ανάγκη ουσιαστικής ένταξης και ενεργού συμμετοχής των ατόμων αυτών στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012:11).

Η αποδοχή της ετερογένειας από τη σχολική κοινότητα και η ενσωμάτωση συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την άρση των αποκλεισμών και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μέσω της ενίσχυσης της προσβασιμότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της καλλιέργειας κουλτούρας σεβασμού στη διαφορετικότητα, δύναται να οικοδομηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα δίκαιο και συμπεριληπτικό για όλους/ες (Στασινός, 2016; Messiou et al., 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, η Σχολική Κοινωνική Εργασία διαδραματίζει καίριο ρόλο, συμβάλλοντας ενεργά στην ενίσχυση των μαθητών/τριών και προάγοντας την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση (N.4823/2021). Μέσω των υποστηρικτικών υπηρεσιών της, διευκολύνει την εκπαιδευτική ένταξη και ενισχύει τις δεξιότητες των παιδιών ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και της ζωής (National Association of Social Workers, 2012; National Association of Social Workers, 2021). Η αποστολή της συνδέεται άμεσα με το αφήγημα της συνεκπαίδευσης (Pryor et al., 1996), το οποίο επιδιώκει τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποδέχεται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, αναγκών ή ιδιαιτεροτήτων τους, χωρίς να αναπαράγει διακρίσεις (Σούλης, 2013; Lucio et al., 2024; Karlanis & Chatzifotiou, 2025).

Στο έργο του/της Σχολικού/ής Κοινωνικού/ής Λειτουργού, εντάσσονται ποικίλες πρακτικές πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν στην αναγνώριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στην προώθηση της αποδοχής της ετερότητας και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα διαφορετικότητας (Φαρμάκη, 2017; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024).

Ιδιαίτερα αποτελεσματικά εργαλεία που αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτό είναι τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες (social stories). Μέσω των αφηγηματικών τους δυνατοτήτων, ενισχύουν τη συναισθηματική ταύτιση και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, επιτρέποντας στα παιδιά να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των άλλων (Leicester, 2007). Η Mackenzie (1989) υποστηρίζει ότι τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες συνεισφέρουν θετικά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ τους, καθώς προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο για την ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών (Farmaki et al., 2025). Επιπλέον, το παραμύθι λειτουργεί θεραπευτικά, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν εσωτερικές και εξωτερικές

συγκρούσεις με συμβολικό τρόπο, βοηθώντας τα να βρουν λύσεις σε προκλήσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους (Danilewitz, 1991). Όπως τονίζει και ο Κουντουράς (2018:186), η χρήση του παραμυθιού από τον/την Κοινωνικό/ή Λειτουργό δύναται να δημιουργήσει ένα προστατευτικό και ασφαλές περιβάλλον, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που συμμετέχουν στις σχετικές δράσεις.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Σχολική Κοινωνική Εργασία, στοχεύοντας σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης και ενδυνάμωσης, αξιοποιεί, μέσω της τέχνης, εργαλεία που προάγουν την αυτοαντίληψη, την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Farmaki & Kandylaki, 2025). Η συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι, επομένως, καθοριστική. Δεν περιορίζεται μονάχα στην παροχή υποστήριξης, αλλά συνδιαμορφώνει ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, που αναγνωρίζει και ενισχύει τις μοναδικές δυνατότητες κάθε παιδιού (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014; Καπλάνης & Χατζηφωτίου, 2024). Μέσα από την ομαδική διαδικασία, την ενσυναίσθηση, την αφήγηση και τη δημιουργικότητα, ο/η Σχολικός/ή Κοινωνικός/ή Λειτουργός καλλιεργεί τις συνθήκες εκείνες για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την ενδυνάμωση των παιδιών ως φορέων αλλαγής. Η παρουσία του/της στο σχολείο δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συλλογική ευημερία. Στο πλαίσιο αυτό, το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο Παιδαγωγικής, Συμβουλευτικής και Κοινωνικής Εργασίας καθώς ενσωματώνεται λειτουργικά στις παρεμβάσεις των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών.

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στην ανάδειξη ομαδικών παρεμβάσεων Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας που αντλούν από τη θεωρητική προσέγγιση των δυνατών σημείων και αξιοποιούν ως εργαλείο τα παραμύθια και τις κοινωνικές ιστορίες.

Η προσέγγιση των δυνατών σημείων (strengths perspective), όπως διατυπώθηκε από τον Saleebey (2000), επικεντρώνεται στην αναγνώριση, αξιοποίηση και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών, των ικανοτήτων, των ταλέντων και των διαθέσιμων πόρων των ατόμων, στοχεύοντας στην ενίσχυση της λειτουργικότητας και της ευημερίας τους σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ο/η Σχολικός/ή Κοινωνικός/ή Λειτουργός ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν και να αναδείξουν τις δυνατότητές τους, ανεξαρτήτως κοινωνικών ή ατομικών περιορισμών όπως η αναπηρία, η φτώχεια ή η ασθένεια. Η εν λόγω διαδικασία της

ενδυνάμωσης συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής εικόνας εαυτού και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να θέσουν στόχους και να εργαστούν προς την επίτευξή τους.

Το παραμύθι, ως εργαλείο που διευκολύνει τη συμβολική έκφραση, δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν τα ίδια να προσεγγίσουν δύσκολα βιώματα, να αναγνωρίσουν πρότυπα και ρόλους, να διαχειριστούν εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις και να «προβάλουν» τους εαυτούς τους σε δυναμικούς ήρωες και ηρωίδες. Μέσα από την αφήγηση και τη συμμετοχή σε σχετικές βιωματικές δράσεις, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να επεξεργαστούν συναισθήματα και να χτίσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Danilewitz, 1991; Griffith, 1993).

Συνεπώς, τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες δεν αποτελούν μόνο μέσο επικοινωνίας και εμπύχωσης, αλλά λειτουργούν και ως γέφυρα σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Επιπροσθέτως, η δυνατότητα του παραμυθιού να ενεργοποιεί την ενσυναίσθηση (Leicester, 2007), να ενισχύει την ομαδικότητα και τη φιλία, να προσφέρει εναλλακτικές οπτικές απέναντι στις προκλήσεις της καθημερινότητας καθιστά τη χρήση του ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο για την υποστήριξη όλων των παιδιών, με έμφαση σε εκείνα που αντιμετωπίζουν ποικίλες μορφές αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατών σημείων, τα παραμύθια και οι κοινωνικές ιστορίες αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική όταν αξιοποιούνται σε ομαδικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τον Malekoff (2004:227), η διεξαγωγή ομάδων με παιδιά με βάση την εν λόγω προσέγγιση στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές που εστιάζουν στη συμμετοχικότητα, την ολιστική προσέγγιση του ατόμου, τη δημιουργικότητα, τη σύνδεση με το υποστηρικτικό δίκτυο των παιδιών και την ανάδειξη της εσωτερικής τους δύναμης. Η ομαδική εργασία προσφέρει ένα γόνιμο πλαίσιο για την αλληλεπίδραση, όπου τα μέλη μοιράζονται εμπειρίες, ανταλλάσσουν συναισθήματα, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και ανακαλύπτουν συλλογικά τις δυνατότητές τους (Lietz, 2007). Η δυναμική αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο μέσω δημιουργικών μέσων, όπως το παραμύθι, το οποίο λειτουργεί ως καταλύτης για την έκφραση, τη σύνδεση και την αναγνώριση των κοινών βιωμάτων και των μη ορατών πτυχών του εαυτού.

Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες, ως θεμελιώδης μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δύναμη της συλλογικότητας και της αλληλεπίδρασης μέσα σε ασφαλή πλαίσια, ενθαρρύνοντας την ανάδυση εμπειριών, την ενδυνάμωση και την κοινωνική μάθηση (Καλλινικάκη, 2011). Όταν η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον μέσω της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, με εργαλείο το παραμύθι, δημιουργείται ένα πολυδιάστατο

πλαίσιο υποστήριξης που ενισχύει όχι μόνο τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα και στη σχολική κοινότητα. Έτσι, το παραμύθι λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες, με στόχο τη συμπερίληψη, την ενδυνάμωση και τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΤΟΥ WILLIAM MULCAHY «Ο ΠΑΡΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ» ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παρούσα παρέμβαση, η οποία αρχικά υλοποιήθηκε στην πράξη σε περιβάλλον τάξης για παιδιά Β' και Γ' Δημοτικού, απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 6-10 ετών γενικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τάξεις στις οποίες φοιτούσαν παιδιά από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, καθώς και παιδιά με ειδικές ή/και μη εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δράση αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα ή/και την βία. Οι επιμέρους στόχοι της αφορούσαν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού στη διαφορετικότητα, στην αναγνώριση των ομοιοτήτων που συνδέουν τα παιδιά μεταξύ τους και στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», βασικών αρχών της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας (Villarreal Sosa, 2021; Kaplanis & Chatzifotiou, 2025).

Για την υλοποίηση της προτεινόμενης παρέμβασης, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός συνεργάστηκε με την Ειδική Παιδαγωγό του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνάφεια με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι ανάγκες των παιδιών. Η διεπιστημονική συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον έχει αναγνωριστεί ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, καθώς ενισχύει τη συνοχή των δράσεων και την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων μερών (Ευθυμίου & Παναγιωτόπουλος, 2016:40).

Για την προετοιμασία της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής μελέτη του παραμυθιού από τον Σχολικό Κοινωνικό Λειτουργό και την Ειδικό Παιδαγωγό, με στόχο την κατανόηση των βασικών θεματικών και μηνυμάτων του. Ορίστηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι και διερευνήθηκαν οι τρόποι αξιοποίησης του παραμυθιού στην ομάδα των παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύνδεση του περιεχομένου του παραμυθιού με τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ενδυνάμωσης και της συλλογικότητας, που υπήρξαν κεντρικά σημεία της παρέμβασης.

Ο χώρος διεξαγωγής της παρέμβασης είχε διαμορφωθεί κατάλληλα εντός της σχολικής μονάδας και η αίθουσα ήταν προετοιμασμένη με κυκλική διάταξη (σε σχήμα Π) των θρανίων. Η επιλογή αυτής της διάταξης είχε στόχο να ενισχύσει την αίσθηση ισοτιμίας και ασφάλειας μεταξύ των παιδιών και να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχικότητά τους.

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ «Ο ΠΑΡΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΣΤΟΝ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ»

Το παραμύθι «Ο Πάρης αντιδρά στον Εκφοβισμό – Zach Stands Up», γραμμένο από τον William Mulcahy και εικονογραφημένο από τον Darren McKee, αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των παιδιών απέναντι σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από την ιστορία του μικρού Πάρη, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν συμπεριφορές εκφοβισμού, να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτές και να εξετάσουν εναλλακτικούς, μη βίαιους τρόπους αντίδρασης και διεκδίκησης βοήθειας (Mulcahy, 2018).

Η αφήγηση αξιοποιεί απλή γλώσσα, παραστατικές εικόνες και έναν ήρωα με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Το παραμύθι εντάσσεται λειτουργικά στο πλαίσιο προληπτικών παρεμβάσεων Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, προσφέροντας ένα ασφαλές και δημιουργικό μέσο για τη διερεύνηση και διαχείριση φαινομένων σχολικής βίας.

ΚΥΡΙΑ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Κατά τη διάρκεια της κύριας φάσης της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία μουσικής, τεχνολογίας και συμμετοχικών τεχνικών για να υποστηριχθεί η ενεργή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Δεδομένου ότι η ομάδα αποτελούνταν από παιδιά προερχόμενα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παιδιά με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός και η Ειδική Παιδαγωγός επέλεξαν να μετατρέψουν το παραμύθι σε ψηφιακή μορφή. Αυτή η επιλογή εξασφάλισε την καθολική προσβασιμότητα και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της συμπερίληψης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζουν οι Ainscow & Miles (2008). Όπως τονίζει ο Στασινός (2016), η ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών. Μέσα από τη διαδραστική παρουσίαση του παραμυθιού, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν

ενεργά, παρατηρώντας, συμμετέχοντας σε διάλογο και εκφράζοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Κατά την αφήγηση του παραμυθιού, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός χρησιμοποίησε οπτικοακουστικά μέσα, όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα και γραφικές αναπαραστάσεις, για να ενισχύσει την κατανόηση και τη συμμετοχή των παιδιών. Πάνω από τους χαρακτήρες και τις σκηνές του παραμυθιού εμφανίζονταν εικονικά «σύννεφα σκέψεων», τα οποία απεικόνιζαν τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή/και τις εσωτερικές συγκρούσεις των ηρώων. Για παράδειγμα, πάνω από τον ήρωα Πάρη μπορούσε να εμφανιστεί ένα σύννεφο που έγραφε «Μήπως φοβηθώ αν μιλήσω;» ή «Θέλω να βοηθήσω, αλλά πώς;». Αυτή η δημιουργική τεχνική ενθάρρυνε τα παιδιά να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες, να προβληματιστούν πάνω στα διλήμματά τους και να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις ή συναισθήματα. Η δραστηριότητα αυτή προώθησε τη φαντασία, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη, ενώ η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω διαλόγου και συνεργασίας. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να προτείνουν εναλλακτικές σκέψεις ή νέες εκβάσεις της ιστορίας, προσεγγίζοντας το περιεχόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, ενδυναμώθηκαν προσωπικά και συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε μια κουλτούρα διαλόγου και αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον. Οι Cohen et al. (2001) επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης και της διερευνητικής προσέγγισης στη μάθηση ενισχύει τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών και προάγει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες. Στη διάρκεια της διαδραστικής συζήτησης που ακολούθησε την αφήγηση του παραμυθιού, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός παρείχε ανατροφοδότηση στις σκέψεις των παιδιών, ενισχύοντας τη διαπροσωπική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά ενδυναμώθηκαν να συμμετέχουν ισότιμα, βιώνοντας το σχολικό περιβάλλον ως έναν χώρο αποδοχής, ασφάλειας και δημιουργικότητας (Παπαναστασίου, 2015).

Στη συνέχεια, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, προσκαλώντας τα παιδιά να εξετάσουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων του παραμυθιού. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, όπως: «Πώς αισθάνεται ο Πάρης;», «Τι συμβαίνει στην τάξη;», «Πώς αντιδρούν οι φίλοι/ες του;», «Ποια είναι η στάση της Σόνιας;», «Τι λέει η δασκάλα του και πώς αντιδρά ο αδερφός του;», «Έχετε βιώσει κάτι παρόμοιο; Αν ναι, πώς αντιδράσατε;», τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να ταυτιστούν με τους ήρωες και να αναστοχαστούν πάνω σε παρόμοιες εμπειρίες της δικής τους ζωής.

Η δραστηριότητα βασίστηκε στην θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Daniel Goleman, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Perloff, 1997). Επιπλέον, συνδέεται με τον κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα της μάθησης, όπως τον περιγράφει ο Lev Vygotsky (1978), προωθώντας τη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης μέσω του διαλόγου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη συζήτηση ενίσχυσε την προσωπική και διαπροσωπική ευαισθησία, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και μη βίαιης επικοινωνίας.

Εν συνεχεία, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός οργάνωσε δραστηριότητα κολλάζ, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης που να απεικονίζει τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών του παραμυθιού αλλά και τα δικά τους συναισθήματα με βάση την εμπειρία της ιστορίας. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα βοήθησε στην προαγωγή της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και τεχνικές για τη δημιουργία του κολλάζ, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με δημιουργικούς τρόπους, όπως τη χρήση εικόνας, λέξεων ή χρωμάτων, διευκολύνοντας τη συναισθηματική τους εκτόνωση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, τα παιδιά κλήθηκαν να συζητήσουν τα κολλάζ τους, να μοιραστούν τα συναισθήματα που απεικονίζονταν και να κατανοήσουν την ποικιλομορφία των συναισθημάτων που μπορεί να βιώνουν οι άλλοι/ες. Η Heinonen (2019:30) τονίζει ότι η χρήση των εικαστικών τεχνών, όπως το κολλάζ, ενισχύει την εκφραστική και συναισθηματική ικανότητα των μαθητών/τριών και τους/τις βοηθά να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν την ποικιλία των συναισθημάτων γύρω τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και κοινωνικής σύνδεσης.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε να προταθεί η υλοποίηση της δραστηριότητας της εικονογράφησης της ιστορίας του Πάρη σε δυάδες μεταξύ των παιδιών και σε συνεργασία με την Ειδική Παιδαγωγό. Η εν λόγω δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν εικαστικά σκηνές από την ιστορία, εστιάζοντας στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των χαρακτήρων. Η παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια της τάξης μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για ουσιαστική συζήτηση και ανταλλαγή σκέψεων, ενισχύοντας την επικοινωνία και την κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των χαρακτήρων όσο και των ίδιων των παιδιών. Η συγκεκριμένη πρακτική προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης. Όπως υπογραμμίζει η Κατσαμά

(2016), οι ομαδικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας ενισχύουν τη μεταξύ των μαθητών/τριών σχέση, ενδυναμώνοντάς τους/τες και καλλιεργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα της τάξης. Η ύπαρξη αυτού του αισθήματος, σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο και συν. (2011), συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Παράλληλα, οι Τόμας και Σιλκ (1997) επισημαίνουν πως η εικαστική έκφραση, όπως το σχέδιο, αποτελεί ένα ασφαλές και δημιουργικό μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά εξωτερικεύουν συναισθήματα και επιθυμίες, γεγονός που καθιστά τη δραστηριότητα αυτή μια ιδιαίτερα ωφέλιμη εκπαιδευτική πρακτική.

Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός προέβη σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με τη χρήση μιας κλίμακας τριών διαβαθμίσεων, στην οποία κάθε διαβάθμιση αντιστοιχούσε σε μια εικόνα προσώπου που εκφράζει θετική, ουδέτερη και αρνητική συναισθηματική αντίδραση. Τα παιδιά κλήθηκαν να κυκλώσουν την εικόνα που αντανακλά την εμπειρία τους από το πρόγραμμα, παρέχοντας έτσι ανατροφοδότηση για τη δραστηριότητα (Βασιλόπουλος και συν., 2011). Ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την ελκυστικότητα και τη χρησιμότητα του προγράμματος, ζήτησε από τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους μέσα από την εικόνα που θεωρούσαν αντιπροσωπευτική και να καταγράψουν προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος σε μελλοντικές παρεμβάσεις.

Τέλος, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός σε συνεργασία με την Ειδική Παιδαγωγό κάλεσε τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να αποχαιρετήσουν το ένα το άλλο, διατυπώνοντας θετικά σχόλια για τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τόσο για εκείνους/ες που βρίσκονταν αριστερά όσο και για εκείνους/ες που βρίσκονταν δεξιά τους στον κύκλο. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη συλλογική διατύπωση ενός θετικού σχολίου για την ομάδα στο σύνολό της. Αυτή η διαδικασία ενίσχυσε τη συναισθηματική σύνδεση και την αίσθηση της συλλογικότητας, προάγοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ενδυναμώνοντας την ομάδα (Rogers, 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην τάξη του Β' και Γ' Δημοτικού ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των ομαδικών παρεμβάσεων της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας, με εργαλείο το παραμύθι και τις κοινωνικές ιστορίες για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Εστιάζοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία, η ομαδική παρέμβαση που βασίστηκε στο παραμύθι/κοινωνική ιστορία του

William Mulcahy «Ο Πάρης αντιδρά στον εκφοβισμό» προσέφερε την απαραίτητη υποστήριξη για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, προωθώντας την ισότητα και την αποδοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους.

Μέσω της χρήσης εργαλείων όπως η μουσική, η τεχνολογία και οι συμμετοχικές τεχνικές, ο Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός δημιούργησε συνθήκες για ενεργό συμμετοχή και προσωπική έκφραση των παιδιών. Από την άλλη, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και η ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων, όπως τα «σύννεφα σκέψεων», βοήθησαν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με έναν ασφαλή και δημιουργικό τρόπο, προάγοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση.

Επίσης, οι υπηρεσίες του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού σε συνδυασμό με την υποστήριξη της Ειδικής Παιδαγωγού ενίσχυσε την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μη βίαιης επικοινωνίας. Η διαδικασία αξιολόγησης της παρέμβασης μέσω ανατροφοδότησης και η καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την ομάδα βοήθησαν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας και της συλλογικότητας.

Επιπροσθέτως, η σταθερή και καθημερινή παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο, στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ για τις Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ) (ΦΕΚ, 4635/2024) αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα καθοριστική για την επιτυχή υλοποίηση της παρέμβασης. Η συνεχής παρουσία του Σχολικού Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολικό περιβάλλον επέτρεψε την ουσιαστική γνωριμία με τη σχολική κοινότητα, την εμπειριστατωμένη μελέτη των αναγκών των μαθητών/τριών, τη συστηματική συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς (και ειδικότερα με την Ειδική Παιδαγωγό), καθώς και τον στοχευμένο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στο προφίλ και τις ανάγκες κάθε τμήματος, σε αντίθεση με τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), όπου οι Σχολικοί/ές Κοινωνικοί/ές Λειτουργοί καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες πέντε διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Η παρέμβαση της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας με την εν λόγω ομάδα μαθητών/τριών δεν περιορίστηκε μονάχα στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αλλά επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και της συναισθηματικής ανάπτυξης, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που προάγει την ισότητα, την αποδοχή και τη συνεργασία. Συνολικά, η παρέμβαση επιβεβαίωσε την κεντρική σημασία της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην ενδυνάμωση των παιδιών και την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού

σχολικού κλίματος, όπως καταγράφηκε τόσο μέσω της θετικής ανατροφοδότησης των ίδιων των μαθητών/τριών κατά την αξιολόγηση της δράσης, όσο και όπως αναδεικνύεται από σχετικές επιστημονικές μελέτες (Κατσαμά, 2016), οι οποίες υπογραμμίζουν τη συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και στην προαγωγή θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να θεσμοθετηθεί η σταθερή τοποθέτηση των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών σε μία σχολική μονάδα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχεια, η συνέπεια και η ποιότητα των παρεμβάσεων. Η καθημερινή παρουσία αποτελεί προϋπόθεση για την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων, την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των παιδιών και τη συνολική προαγωγή ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Μόνο μέσω της ενσωμάτωσης των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στην καθημερινότητα του σχολείου είναι εφικτή η πραγματική συμβολή της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών/τριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης. Αναθεωρημένη Έκδοση*. Διάδραση.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1): 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0> [Accessed 29 March 2022].
- Βασιλόπουλος, Στ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Θεωρία και πράξη*. Γρηγόρη.
- Cohen, D.H., Stern, V. & Balaban, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών (μτφρ. Δ. Ευαγγέλου – επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75(1): 87-98. <https://doi.org/10.1080/0300443910750104> [Accessed 29 March 2022].
- Ευθυμίου, Λ. και Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). Διεπιστημονική παρέμβαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον; Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Στο Χ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία και σχολείο: εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις* (σελ. 39-56). ΙΩΝ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 11-27). Πεδίο.
- Farmaki, S. & Kandylaki, A. (2025). Music and Art in School Social Work with Socially Isolated and Marginalized Students: A Participatory Action Research Enhancing the Educational Inclusion During COVID-19. *International Journal of School Social Work*, 11(1). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1132>
- Farmaki, S., Kaplanis, K., & Kandylaki, A. (2025). School Social Work with the Use of Arts in the Context of a Participatory Action Research: Enhancing a Roma Student's Educational Inclusion during COVID-19. *International Journal of School Social Work*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1135>
- Griffith, K. (1993). Young children, the stories they hear and the acculturation process. *Early Child Development and Care*, 90(1): 15-22. <https://doi.org/10.1080/0300443930900104> [Accessed 29 March 2022].
- Heinonen, T. (2019). Visual Arts: Drawing, painting and collage. In T. Heinonen, D. Halonen & E. Krahn (eds.), *Expressive arts for social work and social change* (pp. 17-33). Oxford University Press.

- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Τόπος.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Τόπος.
- Καπλάνης, Κ., & Χατζηφωτίου, Σ. (2024). Έμφυλη Βία και Σχολική Κοινωνική Εργασία: Μία βιβλιοανασκοπική μελέτη - Gender Based Violence and School Social Work: A Literature Review Study. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 38(4), 34-55.
- Karlanis, K. & Chatzifotiou, S. (2025). Addressing School-Related Gender-Based Violence through School Social Work. Prevention and Intervention Strategies. The Case of Greece. *Νέος Παιδαγωγός online*, 46: 266-355. https://neospaidagogos.online/files/46_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2025.pdf [Accessed 22 April 2025].
- Κατσαμά, Ε. (2016). Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας για την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο δημοτικό σχολείο. Στο Χ. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία και σχολείο. Εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις* (σελ: 57-84). ΙΩΝ.
- Κουντουράς, Γ. (2018). Το παραμύθι, εργαλείο ενδυνάμωσης και αναστοχασμού σε μία ομάδα εποπτείας ασκούμενων κοινωνικών λειτουργών. Στο Α. Κανδυλάκη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία, πολιτισμική ετερότητα & κριτικός αναστοχασμός*. (σελ. 183-201). Τόπος.
- Leicester, M. (2007). *Special stories for disability awareness: Stories and activities for teachers, parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lietz, C.A. (2007). Strengths-based group practice: Three case studies. *Social Work with Groups*, 30(2): 73-87. [10.1300/J009v30n02_07](https://doi.org/10.1300/J009v30n02_07) [Accessed 29 March 2022].
- Lucio, R., Shayman, E., Mitchell, B.D. & Souhrada, E. (2024). What is Essential in School Social Work Practice. *School Mental Health* 16, 403–416. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09643-z>
- Μαστροθανάσης, Κ., Αλεξόπουλος, Π., Κουλιανού, Μ., & Πάσχου, Κ. (2025). Ενταξιακές και τεχνολογικά υποβοηθούμενες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με κινητική αναπηρία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 21(1), 183-205. <https://doi.org/10.12681/jode.39078>
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Παπασωτηρίου.
- Mackenzie, P. (1989). The contribution of 'story' to children's development. *Early Child Development and Care*, 46(1): 63-75. <https://doi.org/10.1080/0300443890460106> [Accessed 29 March 2022].
- Malekoff, A. (2004). Strengths-based group work with children and adolescents. In C.D. Garvin, L.M. Gutierrez & M.J. Galinsky (eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 227-244). The Guilford Press.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>.
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες Διαστάσεις της Σχολικής Βίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή.
- Mulcahy, W. (2018). *Zach stands up (Zach rules series)*. Free Spirit Publishing.
- National Association of Social Workers. (2012). *NASW standards for school social work services*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
- National Association of Social Workers (2021). *Code of Ethics*. NASW Press.
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).
- Νόμος 4635/2024, Καθορισμός σχολικών μονάδων τοποθέτησης Κοινωνικών Λειτουργών κλάδου ΠΕ30. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 4635/8.8.2024).
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2018). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αφοί Κυριακίδη, Εκδόσεις Α.Ε.
- Παπαναστασίου, Κ. (2015). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Συγγραφέας.
- Perloff, R. (1997). Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ [Review of the book Emotional intelligence, by D. Goleman]. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21–22. <https://doi.org/10.1037/h0095822> [Accessed 28 March 2022].

- Pryor, C.B., Kent, C., McGunn, C. & LeRoy, B. (1996). Redesigning social work in inclusive schools. *Social Work*, 41(6): 668-676. <https://doi.org/10.1093/sw/41.6.668> [Accessed 27 March 2022].
- Rogers, V. (2019). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά. Συμπεριφορά, αυτοπεποίθηση, φιλία, συνεργασία*. Πατάκη.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. *Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμος Β'). Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Ε.Σ.Α.με.Α.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση.
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in social work*, 1(2): 127-136. <https://doi.org/10.18060/18> [Accessed 27 March 2022].
- Τόμας, Γ. και Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφρ. Φ. Μπονώτη). Καστανιώτη.
- Φαρμάκη, Στ. (2017). Τέχνη στη Σχολική Κοινωνική Εργασία: Μια παρέμβαση πρόληψης της κοινωνικής απομόνωσης και πειθωριοποίησης μαθητή Γυμνασίου στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία. Τεύχος 125*.
- Villarreal Sosa, L. (2021). Creating space for conversations about race: Why it matters for school social work. *Children & Schools*, 43(4), 195-197.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.