

Δράσεις Πρόληψης: Κάθε μέρα και πιο κοντά



η έννοια της σχέσης στη συνεργασία
του σχολικού ψυχολόγου
με τους εκπαιδευτικούς

πιλοτική εφαρμογή
σχολείο αστικής περιοχής

Μανώλης Ζουγκός, Ψυχολόγος

Δράση 6: Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης

Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών»
(ΕΣΠΑ 2007-2013)

Θεσσαλονίκη 2013

Δράσεις Πρόληψης: Κάθε μέρα και πιο κοντά

η έννοια της σχέσης στη συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς

Επιμέλεια – Διόρθωση

Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

Σχεδιασμός – Σελιδοποίηση – Εκτύπωση



Κ. Ν. Επισκόπου 7 – Τ. 2310 203566

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993

Πρόλογος της ομάδας έργου

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μεγάλο ενδιαφέρον για τη μετανάστευση, το σχολείο και την κοινωνική συνοχή, ενδιαφέρον που δεν περιορίζεται στην Ελλάδα, αλλά επεκτείνεται διεθνώς. Με δεδομένες τις δημογραφικές αλλαγές στην Ελληνική κοινωνία και τις συνεχείς μετακινήσεις ομάδων μεταναστευτικού πληθυσμού, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις αποτελούν σημαντικά ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ, 2010-2013 - Δράση 6.2, Πράξη "Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών") εκπαιδεύσαμε, εκπαιδευτήκαμε, συνεργαστήκαμε και στηρίξαμε νέους ψυχολόγους που κλήθηκαν, για πρώτη φορά, να δουλέψουν σε σχολεία με σημαντικό αριθμό μεταναστών μαθητών σε όλη την Ελλάδα. Χρειάστηκε να αναζητήσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Πώς άραγε, είναι οι σχέσεις των συμμαθητών με διαφορετικό εθνικό/πολιτισμικό υπόβαθρο; Πώς παρουσιάζονται και αναγνωρίζονται οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Τι είδους διεργασίες ένταξης και διαπραγματεύσεως, ως προς τις ταυτότητές τους, παραχωρούνται στα παιδιά και στους νέους; Πώς συζητούν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο για τη μετανάστευση και τις παρουσίες/ απουσίες των μαθητών που έρχονται στην Ελλάδα από ποικίλες χώρες; Τι επιπτώσεις έχουν οι πρακτικές που απαντούν στα παραπάνω ερωτήματα στην ψυχική υγεία και στην καθημερινότητα των παιδιών και των νέων; Τι μπο-

ρούν να κάνουν οι ψυχολόγοι σε συνεργασία με τα σχολεία, μια συνεργασία πρωτόγνωρη για την ελληνική πραγματικότητα; Σε ποιο βαθμό μπορούμε με το πρόγραμμα να δημιουργήσουμε - από κοινού με τους εκπαιδευτικούς - ασφαλείς ψυχοκοινωνικούς χώρους στα σχολεία και, παράλληλα, να έχουμε στο μυαλό και στην ψυχή μας έντονη την επιθυμία για κοινωνική αλλαγή;

Και όλα αυτά τα ερωτήματα, βέβαια, τίθενται σε μια κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την "οικονομική κρίση", εκτείνεται ωστόσο σε κρίση αξιών και σε ασφυκτικό περιορισμό επιλογών για τις ζωές των εμπλεκομένων. Μια πραγματικότητα -μακριά από την όποια "αλήθεια"- που επιβαρύνεται επιπλέον από ασαφείς νομοθετικές επιλογές για την ελληνική ιθαγένεια των μεταναστών. Η ποικιλομορφία που συνοδεύει τις μεταναστευτικές διαδρομές και τις ιστορίες των μαθητών και των οικογενειών τους αφορά μια έννοια που με δυσκολία την κατανοούμε και την αιχμαλωτίζουμε. Είναι μια έννοια που την χρησιμοποιούμε συχνά, πάντα σε συνδυασμό με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης και τη φαντασίωση της ισότητας ευκαιριών στο σχολείο. Στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης προσπαθήσαμε να μην υιοθετήσουμε την ποικιλομορφία ως μια "πρακτική" για να καλύψουμε τις "αρνητικές" κοινωνικές σχέσεις ρατσισμού, ανισότητας και αδικίας. Η εξίσωση της ποικιλομορφίας με την εθνική καταγωγή, για παράδειγμα, αφήνει "εκτός" τις διασταυρούμενες ταυτότητες των μαθητών και των οικογενειών τους, μια οπτική από την οποία θελήσαμε να απομακρυνθούμε.

Οι "καλές πρακτικές" που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στα σχολεία σε συνεργασία με τους ψυχολόγους ξεκινούν από την επιθυμία μας να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα. Μια

επιθυμία, ωστόσο, που μπορεί να φαίνεται ότι υποτιμά ή παραγνωρίζει τη συνθετότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές και οι οικογένειές τους, καθώς και τα σχολεία. Οι μετανάστες φαίνεται να εγκλωβίζονται σε σχέσεις εξάρτησης που ξεκινούν από την πολιτειακή τους υπόσταση και συνδέονται με διαδικασίες εργασιακής εξάρτησης ή πρόσβασης στη δημόσια σφαίρα. Οι γονείς εμφανίζονται ως διαμεσολαβητές του νοήματος που έχει η μετανάστευση για την οικογένεια και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους. Η έμφαση των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης ήταν να αναπτύξουμε νέους τρόπους για να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε γνωστά, υπάρχοντα προβλήματα, καθώς και να προτείνουμε διεργασίες μέσα από τις οποίες αναδύονται οι τρόποι αναπαραγωγής των ανισοτήτων, αλλά και επιλύονται ορισμένες από αυτές.

Ορισμένοι από τους ψυχολόγους που εργάστηκαν για δυο χρόνια στα σχολεία καταθέτουν την εμπειρία τους μέσα από την καταγραφή δράσεων που αφορούν συνεργασίες με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την κοινότητα. Οι δράσεις τους στοχεύουν στην ανάδειξη της καθημερινής τους πρακτικής στα σχολεία. Αφορούν προϋποθέσεις ένταξης των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους σε ασφαλείς σχολικές κοινότητες, αντιμετωπίζουν ζητήματα ταυτίσεων, συναισθηματικών δεσμών και διαθεσιμότητας, ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, ηθικές και κοινωνικο-πολιτικές αξίες.

Τα κείμενα των "καλών πρακτικών" αναμετρώνται με τις συχνά άρρητες παραδοχές για την ανωτερότητα των γηγενών ή των ομάδων πλειοψηφίας, παραδοχές στενά συνυφασμένες με πολιτικές, νομικές και εκπαιδευτικές δομές, που δύσκολα αναγνωρίζονται.

Μας βοήθησαν σημαντικά οι μαρτυρίες των μεταναστών, μαρτυρίες που μας εμπιστεύτηκαν και μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουν με σαφήνεια την καταπίεση που τους ασκείται, καθώς τη ζουν καθημερινά.

Οι καλές πρακτικές, λοιπόν, αποτελούν την αφορμή για ένα διάλογο απαραίτητο με τους μετανάστες, τόσο στις σχολικές τους τάξεις όσο και στις συνεργασίες μας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. Συχνά είχαμε να αντιμετωπίσουμε πρακτικές περιθωριοποίησης που συνδέονται με την εσωτερίκευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων μιας κοινωνίας. Μια πρόκληση που απαιτεί συστηματική δουλειά με συνέχεια και συνέπεια.

Οι ψυχολόγοι ως συγγραφείς πλέον των εμπειριών τους, μέσα από τις αφηγήσεις των καλών τους πρακτικών επιτρέπουν την εξιστόρηση των προσωπικών τους προκλήσεων και ορίων, την ανάδυση έντονων συναισθημάτων που κυμαίνονται από την άρνηση και το θυμό ως την έκπληξη και την θλίψη. Προσπάθησαν να εφαρμόσουν δράσεις για να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για την αντίφαση ανάμεσα στους στόχους της παιδείας και τις εμπειρίες τους από αυτήν ή, ακόμη, αν οι ίδιοι οι ψυχολόγοι έχουν χώρο για να προκαλέσουν αντίστοιχες συζητήσεις στους συλλόγους των εκπαιδευτικών.

Η καλή πρακτική που ακολουθεί προκαλεί κυρίαρχους λόγους που δομούν τους μετανάστες μαθητές ως αποκλεισμένους που χρειάζονται "ειδική" μεταχείριση για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της σχολικής τάξης ή ως "θύματα" δομών εξουσίας και πολιτικών που συντηρούν τη σχολική αποτυχία. Η δράση αυτή απέχει από διεργασίες μειονοτικοποίησης που αναπαράγουν στερεότυπα

και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις της κοινής γνώμης και προκρίνει την αναγνώριση των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους ως τμήμα μιας συνολικότερης κοινωνικής δράσης στο πλαίσιο του κράτους και των θεσμών του, όπως το σχολείο. Μέσα από την προσπάθεια αυτή, κατανοούμε ότι η επαγγελματική επάρκεια ενός ψυχολόγου που δουλεύει [και] με μετανάστες στο σχολείο δεν αφορά μια στατική έννοια, αλλά μια μεταβατική, μακροχρόνια και ταυτόχρονα προσωπική διεργασία του να γίνει ο ίδιος επαρκής πολυπολιτισμικά.

Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι η πολυπολιτισμική πρακτική αποτελεί πεδίο συγκρούσεων και λιγότερο συμφιλίωσης. Είναι δύσκολο να τη διαπραγματευτείς, παρά μόνο εάν συζητήσεις ρητά τους διαφορετικούς προσανατολισμούς σε κάθε κουλτούρα, τις διαφορετικές αξίες και νοήματα και την εμφάνιση/διατήρηση/αναπαραγωγή του ρατσισμού. Δεν υπάρχουν συστήματα λόγου για την αντιμετώπιση του ρατσισμού που να δημιουργούν ασφάλεια και αν υπάρχουν, αφορούν μια καλυμμένη μορφή βίας. Μια ανθρωπιστική προσέγγιση χρειάζεται να αναδείξει τις αντιφάσεις στο λόγο "περί ασφάλειας". Αν αναζητούμε ασφάλεια, πρόκειται για την ασφάλεια του να παίρνουμε ρίσκο, να βάζουμε τον εαυτό μας σε κίνδυνο, μια συνθήκη ιδιαίτερα γνώριμη και οικεία για τους περισσότερους μετανάστες. Με τις καλές πρακτικές, λοιπόν, δεν συντηρούμε την παρούσα/απούσα ασφάλεια και απέχουμε από μια θέση "δείτε, εμείς μπορούμε να τα καταφέρουμε".

Η βασική μας έγνοια είναι να δημιουργούνται συναισθηματικοί χώροι στην καθημερινότητα του σχολείου, που ενθαρρύνουν την ηθική φύλια και αλληλεγγύης/φροντίδας για τον Άλλο. Όταν δεν αναγνωρίζουμε τους μετανάστες ως άλλους, παρά μόνο ως πρό-

βλημα, πώς μπορούμε να τους νοιαστούμε και να τους φροντίσουμε; Ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου η κυρίαρχη πολιτική ατμόσφαιρα αναπαράγει συναισθήματα μνησικακίας για χαμένες δουλειές, για οικονομική κρίση, και συντελεί σε διεργασίες ρατσισμού με συνέπειες όχι μόνο ψυχικές και κοινωνικές, αλλά και υλικές. Γνωρίζουμε ότι μια φιλελεύθερη προδιάθεση που ανοίγει ζητήματα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ρατσισμού με μια γενική αίσθηση απάθειας, χωρίς να επιτρέπει θυμούς, ή να θέτει ζητήματα εξουσίας, δύσκολα συνδέεται με κριτικές παιδαγωγικές και αντιρατσιστικές δράσεις.

Η ενότητα που ακολουθεί, εκτός από τον προφανή εκπαιδευτικό της στόχο, έχει και την προσδοκία να δημιουργήσει στους ψυχολόγους και στους εκπαιδευτικούς μια φαντασιακή ‘οικειότητα’ με το πεδίο, δηλαδή με το φυσικό χώρο εφαρμογής των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης: τη συνεργασία στο σχολείο και τις ομάδες πρόληψης. Έχοντας στο μυαλό μας τις παραπάνω διαπιστώσεις και υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων αναγκών κάθε σχολείου, νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, ερχόμαστε **‘κάθε μέρα και πιο κοντά’** (Μ. Ζουγκός) με δράσεις που επιφέρουν αποδοχή και συνεργασία, τριβή, συναισθηματική εξοικείωση και εν τέλει μια κουλτούρα συνεργασίας του σχολικού ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς, με επίκεντρο το παιδί.

Αυτό που σας ζητάμε είναι να υπάρξει η ‘οικειότητα’, το ενδιαφέρον και η περιέργεια... Καλή ανάγνωση.

Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

Σ. Βερβερίδου, Κ. Λιανού, Ι. Μπίμπου & Π. Χατζηλάμπου

Εισαγωγή

Μία νέα δουλειά, το ξεκίνημα μίας σχολικής χρονιάς και ένας ψυχολόγος που εντάσσεται για πρώτη φορά σε σχολικό περιβάλλον. Ποιες είναι οι προσδοκίες του ψυχολόγου και ποιες είναι οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού; Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του ο ψυχολόγος και τι περιμένουν οι δάσκαλοι από εκείνον; Είναι δυνατό να συνεργαστούν και κάτω από ποιες συνθήκες;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι εύκολες και αυτό γιατί σε κάθε τι καινούργιο παρεμβάλλονται πολλοί παράγοντες: ατομικοί, θεσμικοί, πολιτισμικοί, κοινωνικοί. Το σχολείο αποτελεί μικρόκοσμο μίας κοινωνίας που καθοδηγείται από την εξουσία και η οποία συχνά αφαιρεί την ανθρωπιά από τις σχέσεις και στην οποία οι ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως η ψυχολογία, παραδοσιακά επιχειρούν περισσότερο να προσεγγίσουν και να εξηγήσουν το άτομο μέσα από τις εσωτερικές του διεργασίες παρά μέσα από το πλέγμα των σχέσεων του με τους ανθρώπους γύρω του.

Στις σελίδες που ακολουθούν δίνεται έμφαση στο είδος της σχέσης που επιχειρεί ένας σχολικός ψυχολόγος να αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και στις πρακτικές που υλοποιούνται μέσα από αυτή τη σχέση.

Κεντρική θέση καταλαμβάνει η θεώρηση ότι η “κλινική παρέμβαση” στο σχολικό πλαίσιο συνίσταται στην προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους για την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών που παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου (Dowling & Osborne, 2001). Το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα επηρεάσει και το τελικό αποτέλεσμα των παρεμβάσεων.

Ο τίτλος της πρακτικής, **Κάθε μέρα και πιο κοντά**, αποτελεί παράφραση του τίτλου του βιβλίου του Irvin D. Yalom *Κάθε μέρα λίγο πιο κοντά* (2010) για να καταδείξει ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι η αποτύπωση των διαφορών, αλλά η αποκάλυψη των ομοιοτήτων που συνδέουν εκπαιδευτικούς, γονείς και ψυχολόγους με κοινό στόχο το παιδί.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανεξάρτητα από τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, η ψυχολογία παραμένει ως σήμερα το βασικό ακαδημαϊκό επιστημονικό πεδίο που ασχολείται με την παιδική ηλικία (Μπίμπου, 2010). Κυρίαρχη τάση τα τελευταία χρόνια είναι η συμπίεση του κλάδου της σχολικής και κλινικής ψυχολογίας με την επικράτηση του βιοπολιτικού μοντέλου. Κατά συνέπεια, η εφαρμοσμένη ψυχολογία στη δημόσια εκπαίδευση ανέπτυξε πολιτικές που δεν ενδιαφέρθηκαν τόσο για τη σχολική κοινότητα και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) όσο για τα ατομικά προβλήματα, χρησιμοποιώντας διαγνωστικά εργαλεία και ταξινομικές κατηγοριοποιήσεις προκειμένου να «εξηγήσει» τις συμπεριφορές παιδιών με ειδικές παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δείξουν μεγαλύτερη αυτονομία, ενώ ταυτόχρονα θεωρούνται υπόλογοι για μια σειρά από ζητήματα που συνδέονται με την ευημερία των μαθητών/τριών τους. Καλούνται, για παράδειγμα, να λογοδοτήσουν απέναντι σε άτομα (όπως είναι οι γονείς) ή σε ομάδες ατόμων (όπως είναι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής πολιτικής), που επίσης συνδέονται με τις ζωές των παιδιών. Η λογοδοσία αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να οδηγεί σε μια ανάγκη περαιτέρω ρύθμισης και περιορισμού της καθημερινής, σχολικής ζωής των παιδιών (Μπίμπου, 2010). Συνεπώς, οι πρακτικές που ακολουθούνται σε μία σχολική τάξη, αφορούν συ-

νήθως την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμόρφωση των μαθητών/τριών σε προκαθορισμένες σχολικές νόρμες συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, υιοθετούν για τους μαθητές/τριες κατηγορίες προβλημάτων που συνδέονται με το έργο τους και το ρόλο τους στο σχολείο, ενώ τις περισσότερες καταφεύγουν στην αποδοχή διαγνώσεων που δανείζονται από την κλασική ταξινόμηση πεδίων όπως είναι η κλινική ψυχολογία και η παιδοψυχιατρική. Ο εκπαιδευτικός απλά περιγράφει μια συμπεριφορά που τον δυσκολεύει ή τον ανησυχεί. Στην συνέχεια, και αφού έχει δοκιμάσει όλους τους διαθέσιμους σύμφωνα με αυτόν τρόπους επίλυσης του προβλήματος, αναζητά την εξωτερική βοήθεια (Μπίμπου, 2010).

Συνήθως, αυτή η εξωτερική βοήθεια αφορά κάποια δομή ψυχικής υγείας ή έναν ειδικό παιδαγωγό ή ψυχολόγο, ο οποίος θα αξιολογήσει το πρόβλημα και θα θέσει τις προτάσεις επίλυσής του. Όμως, ακόμα και αυτή η συνεργασία μεταξύ ψυχολόγου και εκπαιδευτικού συνήθως επαναλαμβάνει το μοτίβο της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες του: όπως ο εκπαιδευτικός είναι ο αποκλειστικός φορέας της γνώσης στην τάξη, έτσι και ο ψυχολόγος φαίνεται να αποτελεί τον αποκλειστικό και μοναδικό φορέα της λύσης (βραχεία θεραπευτικά πακέτα, προσεγγίσεις εστιασμένες στο μαθητή ατομικά, εννοιολογικά σχήματα δυσπρόσιτα στην κατανόηση του δασκάλου). Η διάγνωση ανακουφίζει τον εκπαιδευτικό, το πρόβλημα ενός μαθητή/τριας ανάγεται σε ατομικές ιδιότητες του παιδιού ή στα ερεθίσματα και πρότυπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος και η δράση μετατίθεται έξω από το χώρο του σχολείου.

Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν διάθεση να αναμειχθούν ενεργά στην αντιμετώπιση προβλημάτων

που παρουσιάζονται στις τάξεις τους ή να προσεγγίσουν μαθητές/τριες που εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, η εμπλοκή τους σε νέες καταστάσεις τους φέρνει αντιμέτωπους με συναισθηματικές καταστάσεις όπως άγχος, αισθήματα αβεβαιότητας, ματαιώσης και μοναξιάς, σύγχυσης. Είναι σαν να θεωρούν ότι η παιδαγωγική σχέση είναι ανεπαρκής, συγκριτικά με την εξειδικευμένη επαγγελματική σχέση. Συχνά, λοιπόν, η αποφυγή, η αμφιθυμία και η τάση για οριοθέτηση του επαγγελματικού τους χώρου αποτελούν πιθανές διεξόδους για τα οδυνηρά τους συναισθήματα (Σαλ-τζμπέργερ, Ουίτενμπεργκ, Όσμπορν, 1996).

Η ένταξη ενός καινούργιου μέλους όπως του ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενεργοποιεί προσδοκίες αλλά και φόβους στο σχολικό προσωπικό: προσδοκία ότι ο "ειδικός" θα αναλάβει να δώσει λύσεις και απαντήσεις στα "καυτά" ζητήματα της τάξης και ο φόβος της κριτικής ή της αποκάλυψης της άγνοιας του δασκάλου.

Έτσι, αυτό που κρίνεται ως προτεραιότητα είναι η ανάπτυξη εκείνης της σχέσης όπου ο δάσκαλος δεν αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης, ερμηνειών και κριτικής από τον ψυχολόγο. Η θεραπευτική συμμαχία (εν προκειμένω, συμβουλευτική συμμαχία) εγκαθίσταται όταν ο ψυχολόγος είναι αυθεντικός, επιδεικνύει ενσυναίσθηση και αποδέχεται το δάσκαλο όπως είναι (Rogers, 2006). Δημιουργείται έτσι ένας ασφαλής τόπος όπου ο εκπαιδευτικός αποκτά μία αίσθηση προσωπικής αξίας που θα τον οδηγήσει στην εξερεύνηση και στη λήψη διαπροσωπικών ρίσκων (Yalom, 2006). Ο δάσκαλος μειώνει την αμυντικότητά του και είναι περισσότερο ανοιχτός σε νέους τρόπους αντίληψης.

Μέσα από μία ασφαλή βάση, το βάρος μετατοπίζεται από τις ατομικές ιδιότητες στη σχέση, ενώ ο εαυτός αποτελεί προϊόν της δυνατότητας που έχουμε να σχετιζόμαστε με τους άλλους. Επομένως, οι εκπαιδευτικές δυσκολίες δεν ανήκουν πλέον στα παιδιά. Αντίθετα εμφανίζονται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ άλλων στο σχολείο. Η αναζήτηση λύσεων που εμπεριέχουν τις ανησυχίες και τον προβληματισμό όλων όσων συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη, και η προσπάθεια για κατανόηση των πιθανών εναλλακτικών ερμηνειών μπορούν να αποτελέσουν καίριες επιλογές για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος (Dowling & Osborne, 2003).

Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν περιορίζεται στην έκφραση μιας συμπεριφοράς-προβλήματος, αλλά στις υποκείμενες διεργασίες, τα άγχη, τις συγκρούσεις και τις σχέσεις μεταξύ του εσωτερικού κόσμου των παιδιών και της αλληλεπίδρασής τους με τους σημαντικούς ενήλικες. Η έννοια της εμπεριέχουσας κατάστασης στο σχολείο αφορά την ικανότητα του συστήματος να παρέχει ένα κατάλληλο περιβάλλον για την εκδήλωση των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών μέσα από την εγκαθίδρυση μιας ασφαλούς στάσης με σταθερά και συνεπή όρια (Dowling & Osborne, 2003).

Μεθοδολογικές αρχές για τη δράση μου στο σχολείο

Απαραίτητη συνθήκη για την εφαρμογή οποιασδήποτε παρέμβασης και δράσης στο σχολείο αποτέλεσε η αρχική γνωριμία μου με τους μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς του σχολείου με τους

ακόλουθους τρόπους: επισκέψεις σε όλες τις τάξεις, συνάντηση με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αποστολή επιστολών στους γονείς των μαθητών/τριών που περιέγραφαν τους τρόπους συνεργασίας, ατομικές συναντήσεις και άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η συγκατάθεση και η επικύρωση της συνεργασίας ήταν πολύ βασική αρχή.

Σύμφυτη με την παραπάνω συνθήκη ήταν και η εξοικείωσή μου με το σχολικό σύστημα στα αρχικά στάδια: η παρατήρηση, η παρουσία μου σε διάφορους χώρους του σχολείου, η συμμετοχή σε δραστηριότητες (σχολικές γιορτές, εκδρομές) αποσκοπούσαν στην απόκτηση μίας αίσθησης της κουλτούρας του σχολείου. Ακόμη, ήθελα να δηλώσω την έγνοια και το ενδιαφέρον μου για την καθημερινότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών/τριών.

Ακολούθως, οι μεθοδολογικές αρχές για την εδραίωση μίας σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους δασκάλους αφορούσαν:

- Τη συχνή υπενθύμιση των αξόνων λειτουργίας των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ) και του κώδικα δεοντολογίας του σχολικού ψυχολόγου
- Την επικοινωνία του μηνύματος ότι ο ψυχολόγος των ΠΨΥ στο σχολείο είναι διαθέσιμος για όλους τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα προκρίνει και συνεργασίες μεταξύ τους.
- Την αποφυγή τριγωνοποίησης, συμμετοχής σε υποομάδες εκπαιδευτικών και ταύτισης με την ιεραρχία του σχολείου. Σε σχέση με το τελευταίο σχόλιο, η αναγνώριση ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι σε θέση να κινητοποιήσει και να στηρίξει αλλαγές ωθεί τον

ψυχολόγο στην προώθηση της συνεργασίας μαζί του. Ταυτόχρονα, όμως, ο ψυχολόγος διατηρεί την ανεξάρτητη θέση που κατέχει στο σχολείο και δεν επικυρώνει μορφές εξουσίας και τυχόν πρακτικές που οδηγούν σε αποκλεισμούς μαθητών/τριών ή γονέων από τη σχολική καθημερινότητα.

- Την προώθηση της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ των μελών του προσωπικού, από τη θέση που βρίσκεται το καθένα, για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο. Η επιλογή των δράσεων δεν επιβάλλεται, αλλά προτείνεται και συνδιαμορφώνεται εκεί που είναι εφικτό. Οι δράσεις πραγματοποιούνται με αφορμή το αίτημα για υποστήριξη ενός μαθητή/τριας, αλλά ο στόχος αφορά και εμπεριέχει όλη την ομάδα των συνομηλίκων.
- Την έμφαση στο γεγονός ότι το σχολείο αφενός μπορεί να γίνει ένα περιβάλλον επανορθωτικό για μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στις σχέσεις τους ή εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και συμπεριφορές και αφετέρου να αποτελέσει το χώρο για την εξεύρεση λύσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Εφαρμογές

Με βάση τις παραπάνω μεθοδολογικές αρχές, σε αυτή την ενότητα αναπτύσσονται συνοπτικά πέντε δράσεις του ρόλου μου ως σχολικού ψυχολόγου όπως προέκυψαν τη σχολική χρονιά 2011-2012. Συγκεκριμένα, περιγράφονται: 1) η δράση πρόληψης που υλοποιήθηκε σε μία τάξη του σχολείου, 2) η δράση πρόληψης που υλοποιήθηκε σε

τάξεις του σχολείου και αφορούσε την ενημέρωση των μαθητών/τριών για το φαινόμενο του εκφοβισμού, 3) μία συνεργασία με τους γονείς για την ευαισθητοποίησή τους στο ζήτημα του εκφοβισμού, 4) η σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών του σχολείου και 5) η συνεργασία με δάσκαλο τάξης για την υποστήριξη μαθητή με αναπτυξιακή διαταραχή.

Δράση πρόληψης σε τάξη, διάστημα υλοποίησης: Ιανουάριος 2012 –Ιούνιος 2012.

Στόχοι:

η ένταξη μαθήτριας στη νέα της τάξη, η βελτίωση των σχέσεων της με τους συμμαθητές της. Επιμέρους στόχοι: η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ευαισθητοποίηση των γονέων της τάξης, η σύνδεση σχολείου και οικογένειας.

Αφορμή για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης αποτέλεσε η δυσκολία του σχολείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς να υποστηρίξει μία μαθήτρια που αντιμετώπιζε ζητήματα προσαρμογής στο σχολείο. Αυτά εντοπίζονταν στις δυσλειτουργικές συμπεριφορές του παιδιού και στις άσχημες σχέσεις με τους συμμαθητές της. Οι αρχικές πρακτικές του σχολείου αφορούσαν την απομόνωση της μαθήτριας από τις ενδοσχολικές δραστηριότητες και την αλλαγή σχολικής τάξης για την εκτόνωση του αρνητικού κλίματος σε αυτή. Η διάσταση απόψεων ως προς το σχεδιασμό των παρεμβάσεων και η σύγκρουση μεταξύ της υπηρεσίας των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ) στο σχολείο και της θεσμικής εξουσίας του σχολείου δεν άργη-

σε να εκδηλωθεί. Από τη μία πλευρά, η έμφαση δινόταν στην αλλαγή της στάσης του σχολείου, στη συνεργασία όλων εκείνων των δυνάμεων του σχολείου (διεύθυνση, δασκάλα της τάξης, εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό, σχολικός ψυχολόγος) που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος - τη συμπεριφορά της μαθήτριας, τις σχέσεις με τους συμμαθητές της. Από την άλλη πλευρά, η έμφαση στην προβληματική κατάσταση αποδίδονταν κυρίως σε δυσλειτουργικούς εξωγενείς, οικογενειακούς και άλλους, παράγοντες που σχετίζονταν με τη μαθήτρια και λιγότερο με την ατομική διάθεση του σχολείου να εντάξει με άλλους τρόπους στις τάξεις του τη συγκεκριμένη μαθήτρια.

Κομβικό σημείο για την αλλαγή της στάσης του σχολείου αποτέλεσε η πραγματοποίηση μιας ομαδικής συνάντησης στο σχολείο, όπως είχε προταθεί από την πλαισίωση εποπτείας των ΠΣΥ, και στην οποία συμμετείχαμε: η διεύθυνση του σχολείου, η δασκάλα της τάξης, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης του σχολείου που συνεργαζόταν με τη συγκεκριμένη μαθήτρια και η ομάδα έργου των ΠΣΥ. Στόχος της συνάντησης ήταν να διερευνηθούν οι δυσκολίες του σχολείου να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μαθήτρια και να αναζητηθούν λύσεις προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ένταξης της μαθήτριας στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων συμφωνήσαμε να προσπαθήσουμε να εμπεριέξουμε (στο σχολείο) τις αρνητικές συμπεριφορές της μαθήτριας, αναζητώντας εκείνες τις μεθόδους που θα μετέτρεπαν το σχολικό πλαίσιο σε ένα επανορθωτικό περιβάλλον για την ίδια.

Έτσι, σε πρώτη φάση, πρότεινα να αναλάβω την οργάνωση και την υλοποίηση μίας δράσης πρόληψης στην τάξη της μαθήτριας που

θα αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών της τάξης σε ζητήματα διαφορετικότητας. Η διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων μου παραχώρησε μια διδακτική ώρα στη σχολική τάξη που φοιτούσε η συγκεκριμένη μαθήτρια, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης.

Η δράση πρόληψης ξεκίνησε στις αρχές Ιανουαρίου του 2012, πραγματοποιούνταν μία καθορισμένη ημέρα σε εβδομαδιαία βάση. Το εγχειρίδιο στο οποίο βασίστηκε το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης ήταν το *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός!* (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008). Η δράση αφορούσε βιωματικές ασκήσεις σε μικρές ομάδες, κάθε φορά προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών της τάξης. Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν ήταν: α) αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου, β) αντιμετωπίζω με σεβασμό τις ομοιότητες και τις διαφορές, γ) μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μολύβια, χαρτόνια, μαρκαδόροι, μουσική αλλά και το εξής οπτικοακουστικό υλικό: α) το παραμύθι *Ο εγωιστής γίγαντας*, (εκδόσεις Καστανιώτη), το παραμύθι *Τα μπαλόνια της φιλίας* και videos σχετικά με την ενδοσχολική βία (www.antibullying.network.gr).

Η δομή των συναντήσεων ήταν η ακόλουθη :

- Ανάγνωση από έναν μαθητή/τρια κατά αλφαβητική σειρά, στην αρχή κάθε συνάντησης, του συμβολαίου συνεργασίας της ομάδας
- Εισαγωγή της θεματικής ενότητας και επεξήγηση του τρόπου υλοποίησής της
- Ανάπτυξη της θεματικής ενότητας από τους μαθητές/τριες

- Σε κύκλο, επεξεργασία του βιώματος των μαθητών από τη συνάντηση, αναπλαισίωση
- Κλείσιμο της ομάδας.

Παράλληλα σε τακτές συναντήσεις με τη δασκάλα της τάξης και το δάσκαλο του τμήματος ένταξης είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθούμε την πορεία της εξέλιξης της μαθήτριας στο σχολείο και στην τάξη της ειδικότερα.

Για την ευαισθητοποίηση των γονέων της τάξης κατά τη διάρκεια της επίδοσης των βαθμών στο σχολείο, είχα συζητήσεις με γονείς μαθητών/τριών για την ενημέρωσή τους σχετικά με τη δράση πρόληψης.

Σε δύο προγραμματισμένες συναντήσεις, οι γονείς των μαθητών/τριών ενημερώθηκαν από τη διεύθυνση του σχολείου, τη δασκάλα της τάξης και εμένα για τους στόχους και το περιεχόμενο της συγκεκριμένης δράσης πρόληψης με σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Στο κλείσιμο της δράσης πραγματοποιήθηκε μία μικρή γιορτή στην τάξη και παράλληλα οι μαθητές/τριες ζωγράφισαν σε μεγάλα χαρτόνια, αποτυπώνοντας με αυτό τον τρόπο την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στη δράση.

Αξιολόγηση της δράσης

Όσον αφορά την ίδια την δράση πρόληψης, τα παιδιά της τάξης ανέφεραν ότι έμαθαν να συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους, να προσπαθούν να λύνουν τις διαφορές τους με εναλλακτικούς τρόπους και να εκφράζουν πιο άμεσα τα συναισθήματά τους, με παράλληλη

γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η μαθήτρια σταδιακά άρχισε να εμπλέκεται περισσότερο στις δραστηριότητες της ομάδας και να επενδύει συναισθηματικά σε αυτήν. Αρκετές φορές μετά το τέλος των συναντήσεων αναλάμβανε να με βοηθήσει στην τακτοποίηση των αντικειμένων της τάξης, ως μία μορφή αποκατάστασης και μετουσίωσης των αρνητικών εμπειριών. Η διεύθυνση του σχολείου επέδειξε διακριτικότητα και εμπιστοσύνη και δεν επενέβη ποτέ στους χειρισμούς μου ως προς τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, παράγοντας που βοήθησε στο να ασχοληθώ απρόσκοπτα με την εφαρμογή της δράσης. Από την άλλη μεριά, η δασκάλα της τάξης έδειχνε δυσπιστία και επιφυλακτικότητα ως προς τη συνεργασία μας για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να απουσιάζει ένας συντονισμός απαραίτητος για τις παράλληλες δράσεις μας στην τάξη. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός κατέβαλε φιλότιμες προσπάθειες να υποστηρίξει τη μαθήτρια περισσότερο σε ατομικό επίπεδο και λιγότερο στο επίπεδο των σχέσεων με τους συμμαθητές της. Σε ότι αφορά τους γονείς των μαθητών, η προσέλευσή τους στην 1η συνάντηση δεν ήταν η αναμενόμενη, ενώ στη 2η συνάντηση, ο αριθμός των γονέων ήταν ικανοποιητικός. Σε αυτό το επίπεδο, η συνεργασία του σχολείου ήταν μάλλον τυπική και ίσως ενδεικτική της γενικότερης πρακτικής που ακολουθείται με τις οικογένειες των μαθητών/τριών: το σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ευκολότερα ως ένα κλειστό σύστημα, δίνοντας ελάχιστα περιθώρια για την ενημέρωση και τη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα που προκύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους για τη συνέχεια των ΠΨΥ.

Δράσεις πρόληψης

σε τάξεις του σχολείου με θέμα την ενδοσχολική βία στο σχολείο

Υλοποίηση:

Μάρτιος 2012. Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Στόχος:

Ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών του σχολείου. Επιμέρους στόχος: η εμπλοκή των εκ-παιδευτικών του σχολείου.

Με αφορμή την πανελλήνια ημέρα ευαισθητοποίησης στα σχολεία για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου ως προς τον προγραμματισμό, πραγματοποιήθηκαν οι δράσεις πρόληψης σε πέντε συνολικά τάξεις του σχολείου με γνώμονα τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών και τη συνάφεια του περιεχομένου των δράσεων με την ηλικία των μαθητών/τριών και αφορούσαν :

- Την ανάπτυξη της θεματικής για το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσω διαδραστικού υλικού (power point)
- Την παρουσίαση videos από το site της Εταιρίας Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) με σχετικό περιεχόμενο (www.epsyge.gr)
- Την υλοποίηση βιωματικών ασκήσεων με τη συμμετοχή των μαθητών και των δασκάλων των τάξεων

Μετά το τέλος των συναντήσεων ορισμένοι εκπαιδευτικοί των τμημάτων συνέχισαν την ανάπτυξη της θεματικής με συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών.

Αξιολόγηση της δράσης

Η διεύθυνση του σχολείου ενήργησε αποτελεσματικά ως προς την οργάνωση και τον προγραμματισμό των δράσεων στις τάξεις. Παρείχε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και πέτυχε τη συνεργασία των δασκάλων των τάξεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν ουσιαστικά, συμμετέχοντας ενεργά στις βιωματικές ασκήσεις και ανέλαβαν την πρωτοβουλία να συνεχίσουν τη θεματική με τους μαθητές/τριες τους και μετά την υλοποίηση των δράσεων.

Ομιλία στους γονείς των μαθητών του σχολείου

Υλοποίηση:

Απρίλιος 2012.

Στόχος:

η ευαισθητοποίηση των γονέων για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας στο σχολείο. Επιμέρους στόχος: η σύνδεση σχολείου και οικογένειας.

Στις αρχές Απριλίου 2012 πραγματοποιήθηκε στο σχολείο η προγραμματισμένη συνάντηση με γονείς των μαθητών/τριών του σχολείου.

ου. Την οργάνωση για τη συνάντηση ανέλαβε η διεύθυνση του σχολείου. Στη συνάντηση συμμετείχαν συνολικά τριάντα γονείς και χωρίστηκε σε δύο μέρη:

- Την ανάπτυξη της θεματικής μέσω διαδραστικού υλικού (power point)
- Τη συζήτηση με τους συμμετέχοντες.

Μετά το τέλος της συνάντησης ακολούθησαν ατομικές συζητήσεις με γονείς. Επιπρόσθετα, το υλικό της παρουσίασης εκτυπώθηκε και μοιράστηκε σε όλους τους γονείς που συμμετείχαν.

Αξιολόγηση της δράσης

Το σχολείο και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συνεργάστηκαν ως προς τη μεγαλύτερη διάχυση της πληροφορίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική σε αριθμό συμμετοχή των γονέων των μαθητών/τριών. Φάνηκε ότι όταν μπορούν να «βρεθούν» σχολείο και οικογένεια, τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά: βελτιώνουν την αίσθηση των μαθητών/τριών ότι οι δύο αυτές δυνάμεις έχουν κοινή και όχι ανταγωνιστική στάση. Η εγκαθίδρυση αυτής της συνεργασίας μέσα από προτάσεις του ΠΨΥ στο σχολείο για κοινές δράσεις, αποτελεί έναν ακόμη στόχο για την συνέχεια των δράσεων.

Ομάδα επιμόρφωσης των δασκάλων σε εκπαιδευτικά ζητήματα

διάστημα υλοποίησης:

Δεκέμβριος 2011-Ιούνιος 2012.

Στόχος:

Η επιμόρφωση. Επιμέρους στόχοι: η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επίλυση δυσκολιών εντός του σχολικού πλαισίου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και μοιράσματος εμπειριών της ομάδας.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά οκτώ συναντήσεις με δέκα εκπαιδευτικούς του σχολείου, σε μηνιαία σχεδόν βάση, στο χώρο του σχολείου, σε συγκεκριμένη ώρα (μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος) και συγκεκριμένη ημέρα. Έπειτα από το αρχικό στάδιο υλοποίησης – 1η συνάντηση με εκπαιδευτικούς και ενημέρωσή τους για τη δυνατότητα σχηματισμού ομάδας, 2η συνάντηση για την καταγραφή των αναγκών και τη συνδιαμόρφωση του ύφους και του περιεχομένου της ομάδας – στις επόμενες συναντήσεις αναπτύχθηκαν οι εξής θεματικές:

- Εκφοβισμός και βία στο σχολείο, 1η ενότητα
- Εκφοβισμός και βία στο σχολείο, 2η ενότητα
- Μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες – συστολή, ντροπαλότητα και εσωστρέφεια

- Το άγχος και η φοβία στα παιδιά
- Συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών: το παράδειγμα της κατάθλιψης.
- Τα στερεότυπα και η αντίληψη της διαφορετικότητας στο σχολείο
- Κλείσιμο της ομάδας, αξιολόγηση της δράσης από τους εκπαιδευτικούς

Κάθε συνάντηση χωριζόταν σε δύο μέρη: την παρουσίαση του επιμορφωτικού υλικού και την επεξεργασία των βιωμάτων των εκπαιδευτικών με βάση το επιμορφωτικό υλικό. Ο κάθε εκπαιδευτικός ανέφερε περιπτώσεις μαθητών/τριών που τον ανησυχούσαν και ακολουθούσε συζήτηση για υποστηρικτικές παρεμβάσεις-δράσεις. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο υλικό ήταν διαθέσιμο για όλα τα μέλη της ομάδας, ενώ δημιουργήθηκε φάκελος με το περιεχόμενο των συναντήσεων για μελλοντική αξιοποίηση και παραδόθηκε στη διεύθυνση του σχολείου.

Αξιολόγηση της δράσης

Το σημείο που θα ήθελα να σταθώ εδώ αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών να μοιράζονται κοινές εμπειρίες και προβληματισμούς σε ένα περιβάλλον αποδοχής και εμπιστοσύνης. Ένας από τους στόχους για επόμενες δράσεις είναι η συνέχιση και η διεύρυνση της ομάδας, με την ανάληψη περισσότερων πρω-τοβουλιών από τα ίδια τα μέλη της ομάδας ως προς το συντονισμό της, το άνοιγμα της ομάδας σε νέα μέλη και την υιοθέτηση της βιωματικής μεθόδου σε μεγαλύτερο βαθμό.

Συνεργασία με δάσκαλο τάξης

διάστημα υλοποίησης:

σχολικό έτος 2011 – 2012.

Στόχος:

η εμπύχωση του δασκάλου. Επιμέρους στόχοι: δημιουργία διεπαγγελματικής ομάδας και ενίσχυση της συνεργασίας της, δικτύωση με φορείς εκτός του σχολείου.

Η συνεργασία αφορούσε την υποστήριξη και την εμπύχωση του δασκάλου για τη συνέχιση και τη βελτίωση της παροχής βοήθειας σε μαθητή με αναπτυξιακή διαταραχή στην τάξη του. Προς αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιούνταν σε τακτά χρονικά διαστήματα ατομικές συναντήσεις με το δάσκαλο της τάξης. Ταυτόχρονα ενθαρρυνόταν η συνεργασία του δασκάλου της τάξης με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και τη δασκάλα παράλληλης στήριξης, ενώ η επικοινωνία με τη μητέρα του μαθητή ήταν τακτική.

Σε προγραμματισμένη ομαδική συνάντηση με όλους τους προαναφερόμενους στο σχολείο, προσκλήθηκε και συμμετείχε η ειδική παιδαγωγός που παρακολουθούσε εξωτερικά το μαθητή. Σκοπός της συνάντησης ήταν η ανταλλαγή εκτιμήσεων και εμπειριών και ο σχεδιασμός προσεγγίσεων υποστήριξης προς το μαθητή.

Στο τέλος της χρονιάς με τη συνοδεία του δασκάλου της τάξης πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τον διευθυντή του όμορου Γυμνασίου, όπου επρόκειτο να συνεχίσει την εκπαίδευσή του ο μαθητής.

Σκοπός της συνάντησης ήταν αφενός η αναλυτική ενημέρωση για την περίπτωση του μαθητή και αφετέρου η περιγραφή των προσεγγίσεων που βοήθησαν το μαθητή, ώστε συνδυαστικά να αποτελέσουν οδηγό για την καλύτερη ένταξή του στο νέο του περιβάλλον.

Αξιολόγηση της δράσης

Σε αυτή τη δράση η συνεργασία του ψυχολόγου των ΠΣΥ στο σχολείο με το δάσκαλο και την ομάδα εκπαιδευτικών που υποστήριζε το μαθητή είχε εποπτικό, κυρίως, χαρακτήρα. Είναι πολύ σημαντικό για τη λειτουργία ενός σχολικού ψυχολόγου να δημιουργεί συμμαχίες με εκπαιδευτικούς που έχουν τη διάθεση να αλληλεπιδράσουν και να εργαστούν με τρόπους πέρα από τους παραδοσιακούς σε ένα σχολείο. Τέτοιοι δάσκαλοι αποτελούν μικρούς πυρήνες αλλαγής στα σχολεία και η συνεργασία μαζί τους επιδιώκεται και ενθαρρύνεται. Έτσι η σχέση εξελίχθηκε αβίαστα και, το σημαντικότερο ίσως, η οικογένεια, όπως η ίδια υποστήριξε, βίωσε το αίσθημα της ουσιαστικής υποστήριξης και αποδοχής του παιδιού της στο σχολείο, χωρίς τάσεις αποκλεισμού και στοχοποίησης.

Αποτίμηση

Με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς 2011-2012, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη αξιολόγηση των ΠΣΥ από το σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων έδωσε έμφαση στο αίσθημα της ασφάλειας που βίωσε με την παρου-

σία ενός ψυχολόγου στο σχολείο τους και στην υποστήριξη που έλαβε στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων, όποτε αυτή χρειάστηκε. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνεργασία με τα ΠΣΥ τους έδωσε τη δυνατότητα να αλλάξουν στάση ως προς τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων. Μερικοί δάσκαλοι υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη αλλαγή έτυχε άμεσης εφαρμογής στις τάξεις τους. Η διεύθυνση του σχολείου έκρινε τη συνεργασία με τα ΠΣΥ πολύ ικανοποιητική, ενώ επισήμανε την ουσιαστική υποστήριξη που έλαβε από το Πρόγραμμα στην περίπτωση της μαθήτριας (1η δράση πρόληψης), βοήθεια που όχι μόνο απέτρεψε τον διαφαινόμενο κίνδυνο να εγκαταλείψει η μαθήτρια το σχολείο, αλλά οδήγησε στην ουσιαστική ένταξή της στο σχολικό περιβάλλον.

Ας σκεφτούμε, όμως: Τι εμποδίζει, συχνά την ανάπτυξη σε ένα σύστημα όπως είναι το σχολείο και πώς άραγε ξεπερνιέται; Σχηματικά, θα υποστήριζα ότι κάθε άτομο και κάθε σύστημα χαρακτηρίζονται, μετα-ξύ άλλων, από δύο είδη δυνάμεων, την ασφάλεια και την ανάπτυξη. Προχωράμε μπροστά, όταν οι χαρές της ανάπτυξης και τα άγχη της ασφάλειας ξεπερνούν τα άγχη της ανάπτυξης και τις χαρές της ασφάλειας. Η ανάπτυξη δεν έχει μόνο ανταμοιβές και απολαύσεις, αλλά και απογοητεύσεις, κάθε βήμα εμπρός είναι ένα βήμα προς το άγνωστο. Συχνά η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Και ομολογώ ότι υπήρξαν στιγμές στο σχολείο που ήρθα σε σύγκρουση με τις θεσμοθετημένες δυνάμεις του. Μπορώ να αναγνωρίσω ότι υπήρξαν καταστάσεις όπου δεν αποποιήθηκα το ρόλο του επαγγελματία ψυχικής υγείας σε αιτήματα εκπαιδευτικών του σχολείου. Βίωσα την επιτακτική ανάγκη να προσφέρω κάτι που θα ικανοποιούσε τις απαιτήσεις του συστήματος, να προσφέρω έτοιμες λύσεις, να αποτρέψω λανθασμέ-

νους χειρισμούς και έκρινα ότι αν δεν το έκανα αυτό, θα έχανα τον έλεγχο και δεν θα διασφάλιζα τον ρόλο μου στο σχολείο.

Σε αυτή τη φάση η συμβολή της εποπτικής μου ομάδας ήταν καταλυτική. Η ύπαρξη της ομάδας εποπτείας αποτέλεσε το πλαίσιο στο οποίο επέστρεφα, μοιραζόμενοι και αναπλαισιώνω τις εμπειρίες. Η αναγνώριση των εκπαιδευτικών προσωπικών περιορισμών και φόβων επέτρεψε την αποδοχή τους ως αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού μου και τη μετουσίωσή τους σε δημιουργία και ανάπτυξη. Η έννοια της σχέσης στην εποπτική ομάδα αποτέλεσε το σημείο αναφοράς και το μοντέλο προσέγγισης των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Κάθε διαπροσωπική αλληλεπίδραση που μειώνει το άγχος και προωθεί το αίσθημα της ασφάλειας στο άτομο, επιβεβαιώνει το προσαρμοστικό προτέρημα της εμπιστοσύνης στους άλλους και της εξερεύνησης (Yalom, 2006).

Αυτό δε σημαίνει βέβαια, ότι η σχέση με τους δασκάλους στο σχολείο έχει εγκατασταθεί ανεπιστρεπτή. Το αντίθετο θα έλεγα, η έννοια της σχέσης είναι μία δυναμική διεργασία με συνεχείς αλλαγές και τροποποιήσεις. Πάντα ελλοχεύει η πιθανότητα η ασφαλής σχέση να μετατραπεί σε εξαρτητική. Απαιτείται, λοιπόν, η διαρκής αναστοχαστική θεώρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του σχολικού συστήματος και των κατευθύνσεων που παίρνει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- E. Dowling & E. Osborne. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- I. Μπίμπου – Νάκου. (2010). Ψυχολογία και σχολείο. Στο Κωτσάκης, Μουρελή, Μπίμπου, Μπουτουλούση, Αλεξανδρή, Γκέσογλου, Καραμανώλη, Καρπούζη, Σπανοπούλου, Αναστοχαστική Πράξη, Ο αποκλεισμός στο σχολείο. Αθήνα: Νήσος.
- C. Rogers. (2006). Ένας τρόπος να υπάρχουμε. Αθήνα: Ερευνητές.
- I. Σάλτζμπεργκερ, E. Ουότενμπεργκ, & E. Όσμπορν, (1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της νοημοσύνης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- I.D. Yalom. (2006). Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας (Γιάννης Ζέρβας, Επιμ). Αθήνα: Άγρα.
- I.D. Yalom. (2010). Κάθε μέρα λίγο πιο κοντά. Αθήνα: Άγρα.