

# Συμβουλευτική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών για την Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τη Διαχείριση Προβληματικών Συμπεριφορών στο Σχολείο: Δεδομένα από ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης

ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ<sup>1</sup>, ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ<sup>2</sup>, ANGIE HART<sup>3</sup>,  
WASSILIS KASSIS<sup>4</sup> & ΠΗΛΙΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ<sup>5</sup>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και πιο πολλές προκλήσεις σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, κυρίως όμως στους τομείς που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τη διαχείριση των απαιτήσεων των γονέων, αλλά και τις δυνατότητες προσαρμογής και επαγγελματικής εξέλιξης στο σχολικό πλαίσιο. Η διεθνής έρευνα υποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το επάγγελμα, υπογραμμίζοντας ότι το άγχος/επαγγελματική εξουθένωση, η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης, καθώς και ενδοσχολικής υποστήριξης συνιστούν τις πλέον διαδεδομένες αιτίες. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιαστούν δεδομένα από ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης/υποστήριξης εκπαιδευτικών με βάση τη θεωρία της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, σε μια ψυχοδυναμική-συστημική οπτική, ως προς την μεθοδολογία της προσέγγισης/παρέμβασης, καθώς και τη θεωρία των Κοινοτήτων Πράξης (CoP). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών και, στη συνέχεια, για δύο χρόνια σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της ψυχολογίας των προβληματικών μαθητών (επαγγελματική γνώση), των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (επαγγελματική/προσωπική εξέλιξη/ψυχική ανθεκτικότητα), καθώς και την ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων μέσα από ομαδικές διεργασίες για τη διαχείριση των μαθητών με δυσκολίες. Η αξιολόγηση της παρέμβασης βασίστηκε στη μεθοδολογία πριν και μετά την παρέμβαση, με τη χρήση κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας για δασκάλους (ατομικά κίνητρα, ικανότητα σύνδεσης/συνεργασίας με συναδέλφους) (Kassis et al., 2016), την κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, καθώς και ερωτηματολογίου ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση του προγράμματος σε όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σημαντικά οφέλη σε προσωπικό επίπεδο/ ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, συμβουλευτική, ψυχική ανθεκτικότητα, Προβλήματα συμπεριφοράς, Ψυχοδυναμικό-συστημικό μοντέλο.

1. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης, Γάλλος, Ρέθυμνο 74100. E-mail: hkourk@edc.uoc.gr
2. Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Ηράκλειο Αττικής 141 21. E-mail: evibotsari@otenet.gr
3. Καθηγήτρια University of Brighton, Brighton BN1 9PH. E-mail: A.Hart@brighton.ac.uk
4. Καθηγητής, School of Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, E-mail: wassilis.kassis@fnw.ch
5. Διδάκτωρ, Διδάσκων Ε.Α.Π και Ε.Κ.Π.Α. E-mail: pilios.stavrou@gmail.com

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση όλα τα δεδομένα, υποστηρίζουν ότι αντιμετωπίζουν όλο και πιο πολλές προκλήσεις σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, κυρίως τόσο σε εκείνους που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους, όσο και σε εκείνους που σχετίζονται με την προσωπική συναισθηματική κατάσταση των ίδιων, αλλά και τις δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής υποστήριξης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών, άλλωστε, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α., υποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό μαθητών μεταξύ 12% και 30% αντιμετωπίζουν μέτριες έως πιο σοβαρές ψυχοκοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ παράλληλα οι εξειδικευμένες ανάγκες και οι ενδοψυχικές ή διαπροσωπικές δυσκολίες, συχνά, αντιμετωπίζονται με τρόπο αποσπασματικό και βραχυπρόθεσμο (Cash et al., 2017· Hughes, Tansy&Fallon, 2017· Kauffman & Landrum, 2013· Kourkoutras, 2017· Roeser & Eccles, 2013· Wallet, Belgacem & Stavrou, 2011).

Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εντάσσονται στα Τμήματα Ένταξης και υποστηρίζονται σε σημαντικό βαθμό, μαθησιακά και συναισθηματικά. Παρόλα αυτά, οι ελλείψεις σε πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις και η απουσία ή ο περιορισμένος ρόλος των σχολικών και εκπαιδευτικών ψυχολόγων και η έλλειψη σταθερών και συστηματικών παρεμβάσεων συνολικά από το σχολείο, καθιστά και πάλι ανεπαρκή την παρεχόμενη βοήθεια σε σχέση με την απαιτούμενη, ώστε αυτά τα παιδιά να ενταχθούν πλήρως στο σχολικό σύστημα και να εξελιχτούν ομαλά (Adelman & Taylor, 2012· Cooper & Jacobs, 2011· Kourkoutas, Stavrou & Loizou, 2017· Vlachou, 2006).

Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απαιτούν εξειδικευμένη παροχή υπηρεσιών και επιμόρφωση, καθώς θεωρούν ότι η πραγματικότητα των μαθητών και των οικογενειών τους, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά είτε με την απουσία τους είτε με την υπερβολική εμπλοκή και απαιτήσεις τους, είναι πλέον πολύ πιο σύνθετη, ενώ και ο αριθμός και το εύρος των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών τους έχει αυξηθεί σημαντικά (Antonίου,

Polychroni, & Kotroni, 2009· Cooper & Jacobs, 2011· Kauffman & Landrum, 2013· MacBeath et al, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι διασπαστικές και προκλητικές συμπεριφορές, οι αναπτυξιακές διαταραχές, οι σοβαρές δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, ο ενδοσχολικός εκφοβισμός συνιστούν φαινόμενα που προκαλούν υπερβολικό άγχος (στρες) στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως αδυνατούν να τα διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο (Κουρκούτας, 2017· Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018). Τα φαινόμενα αυτά οδηγούν συνήθως τους εκπαιδευτικούς σε αντικρουόμενες και ακατάλληλες στρατηγικές, εγκλωβίζοντάς τους, συχνά, σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών και αναποτελεσματικών αντιδράσεων, θέτοντας σε κίνδυνο τη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού (Κουρκούτας, 2017). Ανάλογες δυσεπίλυτες συγκρουσιακές καταστάσεις υπονομεύουν την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, καθώς και την αίσθηση επαγγελματικής και προσωπικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013· Henricsson & Rydell, 2004· Stavrou, 2018).

Πολλές άλλες μελέτες έχουν υπογραμμίσει την απογοήτευση και τις ανεκπλήρωτες ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται με «δύσκολους» μαθητές, όταν αναφέρονται στην εμπειρία τους για τη συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους ή τους σχολικούς συμβούλους (Fleming et al, 2013· Hanko, 2001· Kourkoutas et al., 2017· 2012· Kourkoutras& Γεωργιάδη, 2011). Σε όλες σχεδόν τις χώρες, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν αδυναμία αποτελεσματικής εφαρμογής μεθόδων και στρατηγικών που φαίνονται επιτυχημένες, αλλά και αδυναμία εμπλοκής και διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών με δύσκολους μαθητές, με τρόπους ικανοποιητικούς (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017· Simpson & Mundschenk, 2012· Stavrou & Kourkoutas, 2017).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους σε πρακτικές που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο εκδήλωσης ψυχικών διαταραχών, είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο των καινοτόμων μοντέλων συνεργατικής παρέμβασης (partnership) στο σχολικό πλαίσιο (Kourkoutas et al., 2015· 2017· Levine, 2007).

**Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών  
στην Προαγωγή της Κοινωνικής  
και Συναισθηματικής Ανθεκτικότητας  
των Ευάλωτων και σε Κίνδυνο  
Ομάδων Μαθητών**

Είναι σαφές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα διαπροσωπικής σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία και στην ψυχοπαιδαγωγική στάση (οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποφεύγουν την επαγγελματική εξουθένωση και συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση, στις επιδόσεις και στην ένταξη των μαθητών) (Place & Elliott, 2014· Kauffman & Landrum, 2013). Μια θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να μειώσει πολλά από τα σημαντικά ψυχοκοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών και να ενισχύσει την ικανότητα προσαρμογής στο σχολείο (Jennings & Greenberg, 2009· Rohner, 2010· Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan, 2008).

Οι Richardson και Shupe (2003) εντόπισαν ότι η αυξημένη αυτογνωσία και ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών οδήγησε σε καλύτερη κατανόησή τους για το πώς οι μαθητές επηρεάζουν τη δική τους συναισθηματική διαδικασία και συμπεριφορά και πώς δικές τους αντιδράσεις, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τους μαθητές τους.

Ο Gibbs (2003) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να ασκούν έλεγχο στον εσωτερικό τους κόσμο (αρνητικά συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις, παρορμήσεις), καθώς και στις συμπεριφορές τους, προκειμένου να βελτιστοποιούν τις ικανότητές τους στη διδασκαλία και στον τρόπο διαχείρισης των δύσκολων συμπεριφορών στην τάξη. Ο Shapiro (2010), επίσης, υποστηρίζει ότι, διαμέσου της έκφρασης και ανάδειξης των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων (της συναισθηματικής τους ταυτότητας), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν καλύτερη προσαρμοστικότητα, ισχυρότερες τάσεις αλληλεγγύης και συνεργασίας, καθώς και αυξημένη ευαισθησία προς τους συναδέλφους και τους μαθητές τους,

στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει πολύ θετικά το κλίμα της τάξης, αλλά και την ψυχοκοινωνική συμπεριφορά, λειτουργία και ποιότητα ένταξης των μαθητών με δυσκολίες (Hen & Sharabi-Nov, 2013· Kourkoutas & Parmar, 2012).

Στο ίδιο πνεύμα, οι Jennings και Greenberg (2009) διαπίστωσαν ότι η προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων για μείωση του άγχους και προγραμμάτων ενίσχυσης της ενσυνειδητότητας (mindfulness), συνιστούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το κλίμα της τάξης, καθώς και τις συμπεριφορές των ίδιων των μαθητών τους, αλλά και τη ψυχοσυναισθηματική τους διάθεση.

Διάφορες άλλες έρευνες έχουν υπογραμμίσει τη σχέση μεταξύ κοινωνικό-συναισθηματικών παραγόντων και μαθησιακών επιδόσεων/σχολικής προσαρμογής των μαθητών (Elias & Haynes, 2008). Ειδικότερα, μαθητές υψηλής επικινδυνότητας, που έχουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από μία υποστηρικτική και μη συγκρουσιακή ή απορριπτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να εξελίσσονται πολύ καλύτερα σε μαθησιακό επίπεδο, να επενδύουν περισσότερο στη διαδικασία μάθησης, αλλά και να επαναπροσδιορίζουν καλύτερα τη σχέση με τους συμμαθητές τους, από ό,τι οι συνομήλικοί τους που δεν είχαν αυτές τις θετικές σχέσεις (Rohner, 2010).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες επωφελούνται ιδιαίτερα από κοινωνικό-συναισθηματικά προγράμματα και παρεμβάσεις στα οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί τους, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε διαπροσωπικό/κοινωνικό επίπεδο, αλλά και οι συνομήλικοί τους, ειδικά σε προγράμματα που αφορούν βίαιες ή εκφοβιστικές συμπεριφορές (Karari & Stavrou, 2010· Kourkoutas et al., 2015). Η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών για την Ψυχική Ανθεκτικότητα (ΨΑ) καταλήγει άλλωστε ότι αυτό που κινητοποιεί το δυναμικό των παιδιών και τους μηχανισμούς αυτοπροστασίας και κοινωνικής προσαρμογής είναι οι «σχέσεις» με τους σημαντικούς άλλους (Luthar et al., 2014).

**Ο ρόλος των Σχολικών Ψυχολόγων  
στην Προαγωγή της Συναισθηματικής  
και Επαγγελματικής Ψυχικής Ανθεκτικότητας  
των Εκπαιδευτικών**

Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι μαθητές με ψυχοκοινωνικά προβλήματα υποστηρίζονται καλύτερα από σχολικούς ψυχολόγους και εξειδικευμένους συμβούλους μέσα στο σχολείο σε σχέση με εξωτερικούς επαγγελματίες, διαμέσου της παραπομπής τους σε παραδοσιακές ψυχιατρικές δομές (Adelman & Taylor, 2012· 2013· Gutkin & Curtis, 2009· Winship & MacDonald, 2018· Urquhart, 2009). Η αποτελεσματικότητα/θετική επίδραση αυξάνεται όταν οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι ενσωματώνουν την επιστημονική γνώση και την ψυχοπαιδαγωγική τεχνογνωσία σε ενταξιακούς στόχους, διαμέσου της προαγωγής συνεργατικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και της σχολικής συμβουλευτικής υποστήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών, των γονέων, αλλά και των ίδιων των μαθητών, εξατομικευμένα και προσωποποιημένα, σε σταθερή βάση, εφόσον αυτό αξιολογείται ως απαραίτητο (βλ. για τις δομές ψυχικής υγείας στα σχολεία: Adelman & Taylor, 2010· 2013· Cefai & Cavioni, 2015· Glenn, 2016· Gutnik, 2009· Howard, 2009· Howes, Jimerson & Davies, 2009· McNab, 2009· Kourkoutas et al., 2015· Kourkoutas, 2017· Ogden & Hagen, 2014· Schmidt, 2010· Simpson & Mundschenk, 2012· Wynn, Cahill, Holdsworth, Rowling, & Carson, 2000).

Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες στο Ηνωμένο Βασίλειο τονίζουν το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι εξακολουθούν να αναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους αναλαμβάνοντας επίσημες τυπικές διαγνωστικές αξιολογήσεις, χρησιμοποιώντας διάφορα τεστ ευφυΐας ή παραδοσιακές ψυχομετρικές κλίμακες (Farrell & Venables, 2009). Οι Farrell και Venables (2009) επικρίνουν το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και σχολικοί ψυχολόγοι στο Ηνωμένο Βασίλειο πολύ συχνά εξακολουθούν να λειτουργούν χωρίς καινοτόμες πρακτικές και προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο Sapountzis (2012) εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι, δεδομένου ότι είναι πολύ απασχολημένοι με τις αξιολογήσεις και εξαίτιας του φόρτου

εργασίας, συχνά δεν έχουν την ευκαιρία να ακούν και να κατανοούν τη «γλώσσα» των συμπτωμάτων του μαθητή με σκοπό να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις πράξεις τους και την ικανότητά τους να αναστοχαστούν τις εμπειρίες, τις στάσεις και πρακτικές απέναντι στα ίδια τα παιδιά.

Οι σχολικοί σύμβουλοι/ψυχολόγοι θα πρέπει να εστιάζουν τις προσπάθειές τους στο να καθίστανται οι εκπαιδευτικοί ικανοί στην ανάπτυξη των δικών τους δεξιοτήτων για παρέμβαση και στην επένδυση της αποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών τους (Goldstein & Brooks, 2007· Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005· Farrell et al., 2009· Gutnik, 2009). Μια θετική σχέση με ένα υποστηρικτικό δάσκαλο, σε συνδυασμό με την έγκαιρη παρέμβαση ειδικού, μειώνει στο μαθητή τον κίνδυνο να εισέλθει σε ένα φαύλο κύκλο αμοιβαίας απόρριψης με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του, καθώς και τον κίνδυνο μαθησιακής και κοινωνικής αποτυχίας ή ακόμη και εγκατάλειψης του σχολείου (Cooper & Jacobs, 2011· Kauffman & Landrum, 2013· Kourkoutas, 2012· Levine, 2007· Simpson & Mundschenk, 2012).

Η εισαγωγή νέων προσεγγίσεων για τις διαταραχές της παιδικής ηλικίας και ενός νέου ολιστικού (συστημικού) και εκλεκτικού μοντέλου συμβουλευτικής (χρήση πληθώρας μοντέλων και τεχνικών), που ενσωματώνει στοιχεία από διάφορες προσεγγίσεις, αποτελεί μία από τις σύγχρονες προκλήσεις για θεωρητικούς και ειδικούς στα πεδία της σχολικής ψυχολογίας, σχολικής συμβουλευτικής και ψυχοπαιδαγωγικής της ένταξης (Christner et al, 2009· Dinkmeyer & Carlson, 2006· Kourkoutas & Xavier, 2010· Mastenetal., 2008· McNab, 2009· Paternite, 2005· Schmidt, 2010· Sheridan & Kratochwill, 2007).

**Θεωρητικό Υπόβαθρο  
Μοντέλου Παρέμβασης**

Ένα μοντέλο συνθετικής συμβουλευτικής εργασίας (integrative counseling models) στα σχολεία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπι-

ση των μαθητών σε κίνδυνο, σε συνεργασία με τις οικογένειες και το εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να ενισχύει τις δεξιότητες γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και των παιδιών. Με την πλαισίωση και την εποπτική στήριξη/ καθοδήγηση γονέων και εκπαιδευτικών, ο σχολικός ή κλινικός ψυχολόγος τούς βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το ψυχολογικό προφίλ του παιδιού, πέρα από τις προβληματικές αντιδράσεις, να κατανοήσουν τις βαθύτερες ανάγκες, επιθυμίες και «φαντασιώσεις» του, τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες και επιδιώξεις, τους λόγους που χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές (Kourkoutas & Giouvazolias, 2015, σ.14)

Το μοντέλο βασίζεται στην ιδέα ότι αν υποστηριχθούν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις βαθύτερες ανάγκες/ συναισθήματα των «προβληματικών» μαθητών τους, αναδεικνύοντας τις «αφανείς ή θαμμένες ιστορίες» τους, «ιστορίες», οι οποίες μέσα από τη («θεραπευτική») συνάντηση με τον ειδικό μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας και να λάβουν τη μορφή «αφήγησης». Διασφαλίζοντας συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες σε περιπτώσεις «δύσκολων ή σε κίνδυνο μαθητών» και έχοντας την εποπτεία της εφαρμογής τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο σίγουροι και ενθαρρύνονται να συζητήσουν, να (αυτο)αξιολογήσουν, να προβληματιστούν/ αναστοχαστούν και να τροποποιήσουν ή να αναπροσαρμόσουν την πρακτική αντιμετώπισης και τη στάση τους απέναντι στο προβληματικό παιδί (Kourkoutas et al., 2017).

Οι Curry και O'Brien (2012) υποστηρίζουν τον αναστοχασμό ως μια βασική πρακτική, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση εργαλείων αυτο-αξιολόγησης που σχετίζονται με την επαγγελματική και προσωπική λειτουργία/ισορροπία των δασκάλων. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ενίσχυση της προσωπικής ευεξίας (wellbeing) των εκπαιδευτικών. Η χρήση της μεθόδου της «μελέτη περίπτωσης» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προτάθηκε ως ένας τρόπος για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας και επίλυσης προβλημάτων. Οι «μελέτες περίπτωσης» μπορούν να ενημερώνουν

και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς, κατά τη βασική τους εκπαίδευση ή κατά την επιμόρφωση τους, μέσω δράσεων που είναι προσανατολισμένες σε μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (Castro et al., 2010).

Από πολλούς μελετητές θεωρείται, άλλωστε, χρήσιμο να δείχνονται παραδείγματα ρεαλιστικών και καινοτόμων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής/επαγγελματικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια των πιο αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης στην πράξη (Ebersöhn, 2012). Τα «σενάρια» σε σχέση με μελέτες περίπτωσης μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για την προτροπή συζήτησης και επεξεργασίας στρατηγικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, μέσα από την ενίσχυση της συναισθηματικής ικανότητας και τον επαναπροσδιορισμό των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των επιμέρους συμπεριφορών (Ee & Chang, 2010). Η ανατροφοδότηση και καθοδήγηση εκπαιδευτικών από έμπειρους δασκάλους και επαγγελματίες φαίνεται να έχει επίσης οφέλη (Hong, 2012). Άλλοι τρόποι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης (Castro et al., 2010).

Η Mansfield και οι συνεργάτες της σε μια επισκόπηση των ερευνών (Mansfield et al., 2016) πάνω στις ανάγκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της ψυχικής και επαγγελματικής ανθεκτικότητας και επιμόρφωσής τους, προτείνουν τις μελέτες περίπτωσης και τις ομαδικές συναντήσεις /βιωματικά εργαστήρια, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναστοχάζονται και να ανταλλάσσουν γνώμες/ ιδέες, ως μια βασική και αποτελεσματική μέθοδο, τόσο για τους νέους, όσο και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, που ταιριάζει στις ιδιομορφίες και αυξημένες ανάγκες του επαγγέλματος.

Τα πλέον πρόσφατα δεδομένα, από μελέτη της ιατρικής σχολής του Παν/μίου του Exeter (Supporting Teachers and Children in Schools Study) για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (IncredibleYears® Teacher Classroom Management Programme), έδειξαν ότι οι δάσκαλοι



όταν ενισχύονταν να εστιάζουν στα θετικά στοιχεία και στις δυνατότητες των μαθητών και όχι στις παρεκκλίσεις και στις αρνητικές αντιδράσεις κατόρθωναν να αυξάνουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών αυτών και να μειώσουν τα συμπεριφορικά προβλήματα και την διάσπαση προσοχής (Ford et al., 2012).

### **Βασικές Θεωρητικές Αρχές του Βιωματικού Εργαστηρίου συμβουλευτικής Υποστήριξης**

Οι ακόλουθες αξιωματικές αρχές με βάση τη βιβλιογραφία και την κλινική/ερευνητική εμπειρία των μελών της ομάδας, ήταν βασικές για την υλοποίηση του προγράμματος: (i) υιοθέτηση μιας θετικής, ολιστικής προσέγγισης της κοινότητας, των συστημάτων/οργανισμών και μιας θετικής θεώρησης του ατόμου, με την έννοια ότι και στις πιο προβληματικές περιπτώσεις, οι ενήλικες και τα παιδιά, όταν βοηθηθούν κατάλληλα, μπορούν να αναπτύξουν ένα σημαντικό θετικό δυναμικό (*μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας*) (Fleming et al., 2013-Masten et al., 2008-Luthar et al., 2014). Αυτό σηματοδοτεί και μια διαφορετική προσέγγιση της «ψυχοπαθολογίας της συμπεριφοράς», πέρα από το ιατρικό και ψυχιατρικό μοντέλο σε σχέση με τις παρεμβάσεις (βλ. Cutnik, 2009-Schmidt, 2010), (ii) αναγνώριση της σπουδαιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων και της συστημικής φύσης της λειτουργίας του ατόμου, ιδιαίτερα σε ευαίσθητες φάσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά και οι έφηβοι βρίσκονται σε αναπτυξιακή τροχιά και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες μεταφέροντας την «ιστορία» τους από την οικογένεια στο σχολείο (συστημική ψυχοδυναμική αναπτυξιακή ψυχοπαθολογική θεώρηση) (Godelhama, 2005-Samerof, 2009), (iii) αναγνώριση του ουσιαστικού ρόλου των *συναισθημάτων* σε όλες τις διαστάσεις της λειτουργίας των παιδιών και των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της *έκφρασης* και, κατ' επέκταση, της *ερμηνείας*, *κατανόησης* και *αντιμετώπισης* της συμπεριφοράς μέσα από ποικίλες στρατηγικές (*σύγχρονη ψυχοδυναμική θεώρηση/ εκλεκτικό μοντέλο παρέμβασης*), και (iv) η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών,

εφήβων, γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εναλλακτικό εργαλείο (βλ. Roeser & Eccles, 2014), σε συνδυασμό και συμπληρωματικά με την διαχείριση των παραγόντων κινδύνου, που σημαίνει ότι οι επαγγελματίες, τα παιδιά και οι γονείς πρέπει να αναπτύξουν ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές στρατηγικές/ δεξιότητες (Castro et al., 2010-Curry & O'Brien, 2012-Mansfield et al., 2012) Πιο συγκεκριμένα, (α) την ικανότητα *σύνδεσης/συνεργασίας με τους άλλους* (συμμαθητές- δασκάλους, συναδέλφους- μαθητές/παιδιά- αντίστοιχα για κάθε ομάδα), *επαφή με τα συναισθήματα* του ίδιου του ατόμου και τα *συναισθήματα/αντιλήψεις* του άλλου (*ενσυναισθητική ικανότητα/ συναισθηματική νοημοσύνη*), (β) την ικανότητα *αναστοχασμού* για τους επαγγελματίες και ανάπτυξης/ κατάκτησης συγκεκριμένων επιστημονικών γνώσεων και πληροφοριών (επαγγελματική επιμόρφωση –αυτοεπιμόρφωση), και (γ) την ικανότητα *ανοχής* και *ανοχής* προσωπικών επαγγελματικών ματαιώσεων και, αποφυγής ακραίων συγκρούσεων και παρορμητικών –επιθετικών συμπεριφορών για την επίλυση στρεσογόνων καταστάσεων.

### **Μεθοδολογία Παρέμβασης και Αξιολόγησης**

#### **Χαρακτηριστικά, διαδικασία εφαρμογής, σκοποί/στόχοι**

Το πρακτικό μέρος του προγράμματος περιελάμβανε ένα «εργαστήριο συμβουλευτικής υποστήριξης» που είχε «βιωματικό χαρακτήρα» και αναφερόταν σε πραγματικές περιπτώσεις παιδιών που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ απαιτούσε την ενεργό εμπλοκή τους. Διευθυνόταν από διεπιστημονική ομάδα ακαδημαϊκών και επαγγελματιών Ψυχικής Υγείας/ Ειδικής Αγωγής. Επικεφαλής της επιστημονικής ομάδας ήταν ένας καθηγητής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και μέλη δύο ψυχολόγοι και μια ειδική παιδαγωγός. Ο ρόλος του επικεφαλής της ομάδας, σε συνεργασία με τους δυο ψυχολόγους, ήταν να συντονίζει τη συζήτηση, να επαναπλαισιώνει τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών με ένα παραγωγικό τρόπο, να προχωράει σε κριτικά/αναστοχαστικά σχόλια και

επισημάνσεις με βάση την επιστημονική γνώση και εμπειρία, να διασφαλίζει ελεύθερο χώρο για σκέψη και ανατροφοδότηση. Επιπλέον, ρόλος του ήταν να διασφαλίζει την ισόρροπη συμμετοχή των εμπλεκόμενων με την βοήθεια των υπόλοιπων μελών (π.χ. να αποφεύγονται οι πλατειασμοί, να διευκολύνονται οι εστιασμένες συζητήσεις), ώστε μέσα από τη διερεύνηση των διαφορών στοιχείων και με βάση διαθέσιμα επιστημονικά και κλινικά δεδομένα, να διευκολυνθεί η εξεύρεση προτάσεων/λύσεων για τις περιπτώσεις των μαθητών που παρουσιάζονταν.

Οι δύο ψυχολόγοι της ομάδας κρατούσαν συμπληρωματικές σημειώσεις για τη δυναμική της ομάδας και το περιεχόμενο των συζητήσεων, κατέγραφαν αναλυτικά τα λεγόμενα των συζητήσεων, ενώ αναλυτικές σημειώσεις κρατούσε και ο παιδαγωγός που λειτουργούσε και ως «συμμετοχικός ερευνητής» στις 2 ομάδες. Είναι, επίσης, σημαντικό να τονιστεί ότι μετά από κάθε συνάντηση λάμβανε χώρα μια δώρη διαβούλευση με στόχο την ανταλλαγή σχολίων σε σχέση με το καταγεγραμμένο υλικό, που αφορούσε τις μελέτες περίπτωσης των παιδιών, την ποιότητα και την δυναμική που αναπτύχθηκε στην συνάντηση.

Η διαδικασία δεν στόχευε στην προσφορά έτοιμων πρακτικών λύσεων από μέρους των ειδικών, αλλά να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επαγγελματίες να σκέπτονται (αναστοχάζονται) (Pyрко, Dörfler & Eden, 2017·Winship & MacDonald, 2018) και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις, εμπειρίες και αντιλήψεις σε σχέση με την πραγματικότητα του σχολείου. Ο σκοπός ήταν να «προτείνουν» συγκεκριμένες πρακτικές/λύσεις, μέσα από ένα πλαίσιο αμοιβαίας οικειότητας, σεβασμού των διαφορετικών απόψεων και επιστημονικής γνώσης, με βάση την αρχή των εξατομικευμένων παρεμβάσεων, τις Κοινότητες Αναστοχαστικής Πράξης (CoRP) και τη θεωρία της ΨΑ (Kourkoutas et al., 2017·Pyрко et al., 2017·Masten et al., 2008).

Ένας από τους βασικούς επιμέρους στόχους της ομάδας, σχετικός με τις θεωρητικές αρχές των υιοθετημένων μοντέλων, ήταν να διευρυνθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με μια επικρατούσα παθολογικοποιητική προσέγγιση

των δυσκολιών/διαταραχών στην παιδική και εφηβική ηλικία, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά δυναμικά, τις συγκεκριμένες ανάγκες, δυνατότητες των εμπλεκόμενων και τη δυναμική των πλαισίων/συστημάτων (σχολείο, τάξη, οικογένεια) (Mansfield et al., 2016·Schmidt, 2010·Winship & MacDonald, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι: (α) να διευρύνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογία των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, (β) να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις δικές τους πρακτικές σε σχέση με τις προβληματικές καταστάσεις, (γ) να προσφέρει ένα πλαίσιο συναισθηματικής και επαγγελματικής υποστήριξης που ευνοεί τις συλλογικές διαδικασίες και ανταλλαγές, ως βασική παράμετρο στη διαχείριση των «παιδικών διαταραχών», (δ) να μειώνει το άγχος, και (ε) να ενισχύει τις ψυχοκοινωνικές/επαγγελματικές δεξιότητες (ψυχική ανθεκτικότητα) των εκπαιδευτικών, στα πεδία που καταγράφονται από την κλίμακα της Ψ.Α. Η αξιολόγηση των στόχων έγινε με τα αντίστοιχα εργαλεία που αναφέρονται στη συνέχεια.

### Διαδικασία πρόσκλησης-συμμετέχοντες

Συντάχθηκε και στάλθηκε πρόσκληση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διεύθυνση των νομών Ρεθύμνου και Ηρακλείου Κρήτης, για εθελούσια συμμετοχή εκπαιδευτικών που το επιθυμούσαν στο πρόγραμμα. Συνολικά εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή πάνω από 60 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά δήλωσαν δυνατότητα συστηματικής συμμετοχής οι 37 από αυτούς (19 από Ρέθυμνο-18 από Ηράκλειο).

Στην αρχή της διαδικασίας του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν να συμμετέχουν υπέγραψαν ένα συμφωνητικό συνεργασίας, με κυριότερη την αναφορά στην αυστηρότητα της εμπιστευτικότητας των προσωπικών δεδομένων των παιδιών και των οικογενειών τους, προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία καθώς και η απόκρυψη προσωπικών στοιχείων κατά την αναφορά τους σε συγκεκριμένα περιστατικά του σχολείου στο οποίο εργαζόνταν.

Οι συναντήσεις ορίστηκαν κάθε πρώτο και τρίτο Σάββατο κάθε μήνα, συνολικά πραγματοποιήθηκαν 11 συναντήσεις κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Η κάθε συνάντηση διαρκούσε τρεις ώρες και γινόταν σε κεντρικά δημοτικά σχολεία του κάθε νομού, αφού πρώτα γινόταν και η αντίστοιχη διάταξη των καθισμάτων σε κύκλο.

### **Διαδικασία και εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος**

Η αξιολόγηση της παρέμβασης βασίστηκε σε μια μεικτή μεθοδολογία, *ποσοτικής* (με την έννοια της χρήσης συγκεκριμένων κλιμάκων για μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της λειτουργίας των εκπαιδευτικών) και *ποιοτικής* προσέγγισης, με το σκεπτικό της ανάδειξης των υποκειμενικών απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, με βάση την εμπειρία τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς/διαστάσεις του προγράμματος.

Υιοθετήθηκε το σχέδιο αξιολόγησης *πριν* και *μετά* την παρέμβαση, με αναφορά στο σχέδιο μελέτης «μεμονωμένης περίπτωσης» (Alnahdi, 2015). Η μέθοδος αυτή θεωρείται κατάλληλη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων παρεμβάσεων, αλλά και ευέλικτη σε σχέση με επιμέρους στοιχεία ή διαδικασίες του μοντέλου παρέμβασης.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος και μετά το πέρας της παρέμβασης χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δύο κλίμακες στους εκπαιδευτικούς : α) Η Κλίμακα Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory) (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992), η οποία μελετά τα επίπεδα άγχους και την ψυχική εξουθένωση των επαγγελματιών, (β) Η Κλίμακα Μέτρησης της Ψ.Α. των Εκπαιδευτικών (αναπροσαρμογή της κλίμακας της Mansfield (2012)), που αποτελείται από 6 υποκλίμακες (8 ερωτήσεις η καθεμία, 48 ερωτήσεις συνολικά), οι οποίες διερευνούν τους ακόλουθους επιμέρους τομείς: (α) *Διαχείριση δυσκολιών στην καθημερινότητα του σχολείου*, (β) *Αναζήτηση βοήθειας για καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών/κρίσεων στο πλαίσιο του σχολείου*, (γ) *Κίνητρα σε σχέση με το σχολείο*, (δ) *Αναζήτηση*

*βοήθειας για ενίσχυση των κινήτρων σε σχέση με τη δουλειά στο σχολείο*, (ε) *Επαγγελματικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου* και (στ) *Αναζήτηση βοήθειας για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχολείο*, που θεωρούνται ότι αποτελούν βασικές διαστάσεις της ΨΑ των εκπαιδευτικών, με βάση το μοντέλο της Mansfield (Kassis et al., 2015). Το συγκεκριμένο μοντέλο υιοθετεί μια συνθετική οπτική της Ψ.Α., ως παράγωγο «ατομικών χαρακτηριστικών» και «δεξιοτήτων σύνδεσης» με τους άλλους σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις κλίμακες στην αρχή και στη λήξη του προγράμματος για να διαπιστωθούν οι αλλαγές στα συγκεκριμένα πεδία.

Διανεμήθηκε επίσης, ένα ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων, μετά το πέρας του προγράμματος, βασισμένο σε κλίμακα Likert που διερευνά μια σειρά επιμέρους ζητημάτων που σχετίζονται με τους σκοπούς του προγράμματος και κατά πόσο αυτοί επετεύχθησαν (π.χ. *απόκτηση γνώσεων για την ψυχολογία των μαθητών με προβλήματα, για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στην τάξη, συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, ποιότητα της συμμετοχής*, κοκ.). Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε αξιολογήσεις, με βάση τη βιβλιογραφία, από ανάλογα προγράμματα, καθώς και στοιχεία που αναδύθηκαν επανειλημμένως στα εργαστήρια, με βάση τα σχόλια των εκπαιδευτικών.

Στο συγκεκριμένο άρθρο δεν θα αναφερθούμε στα ποσοτικά αποτελέσματα, στο μέτρο που αυτό το εγχείρημα συνιστά από μόνο του αντικείμενο μιας άλλης εργασίας, αλλά πολύ συνοπτικά στη διαπίστωση ότι και στις 2 κλίμακες, οι ομάδες σημείωσαν σημαντική πρόοδο: σημαντική αύξηση των δεικτών στις διάφορες διαστάσεις της ΨΑ, όπως αυτή καταγράφεται στις επιμέρους κλίμακες και μείωση των καταγεγραμμένων δεικτών ψυχικής εξουθένωσης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε συγκεκριμένα οφέλη, ένα ποσοστό της τάξης μεταξύ του 70% και 91,9% δήλωσε στις 12 από τις 17 ερωτήσεις ότι είχε οφέλη στα συγκεκριμένα πεδία στο μέγιστο βαθμό.

Οι συμμετέχοντες, μετά το πέρας της τελευ-



ταίας συνάντησης, κλήθηκαν να παραδώσουν σε ένα μέλος της ομάδας τους, τα ανώνυμα ερωτηματολόγια για να τα παραδώσει εν συνεχεία σε μέλος της ερευνητικής ομάδας, με τρόπο που διασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Επισημαίνεται ότι ένα παρόμοιο βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε και στη Γερμανία, ως μέρος του διεθνούς προγράμματος και δόθηκαν στην εκεί ομάδα τα ίδια εργαλεία αξιολόγησης. Απαιτείται διεξοδική συζήτηση για τα αποτελέσματα και τις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα επί της ουσίας, ποια στοιχεία του εργαστηρίου επέδρασαν και που και κατά πόσο αυτές οι αλλαγές διατηρούνται.

Η ποιοτική προσέγγιση βασίστηκε σε ένα απλό ερωτηματολόγιο που προτάθηκε από τους ερευνητές με βάση 4 ανοιχτές ερωτήσεις για τα θετικά/αρνητικά σημεία του προγράμματος, την επίδρασή του σε αυτούς και προτάσεις για βελτίωση, θεωρώντας ότι αυτού του τύπου η αξιολόγηση θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν καλύτερα το σκεπτικό τους, παρά οι κλειστού τύπου, εφόσον επρόκειτο για ένα πρόγραμμα που παρακολούθησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το ανοιχτό ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στο τέλος, έδινε την ευκαιρία να αξιολογηθεί η «εμπειρία» της συμμετοχής στο πρόγραμμα με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε 4 τομείς/επίπεδα: (α) επαγγελματικά οφέλη, (β) προσωπικά οφέλη, (γ) διαδικασία και περιεχόμενο των συναντήσεων και (δ) επίδραση στον τρόπο διαχείρισης περιπτώσεων «δύσκολων μαθητών».

Σε σχέση με την ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων ακολουθήθηκε η μέθοδος της *ανάλυσης περιεχομένου* (content analysis). Η ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων έγινε από 2 μεταπτυχιακούς (3ου κύκλου) ερευνητές. Το βασικό επίπεδο ανάλυσης αφορούσε στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, με βάση τη *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση* (Τσιώλης, 2012). Η κατηγοριοποίηση των καταγεγραμμένων απαντήσεων ανέδειξε οφέλη σε 4 κατηγορίες, όπως αυτές δομήθηκαν με βάση φράσεις κλειδιά: (α) επαγγελματικό επίπεδο (professional development),

(β) προσωπικό επίπεδο (personal development), (γ) αξιολόγησή και σχόλια σε σχέση με τη διαδικασία και το περιεχόμενο των συναντήσεων, και (δ) σε σχέση με την επίδρασή τους στην πρακτική τους με τις συγκεκριμένες περιπτώσεις ή με άλλες περιπτώσεις δύσκολων μαθητών, σε σχέση με το παρελθόν. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων ελέγχτηκε και από την επιστημονική ομάδα.

### Διαδικασία υλοποίησης του εργαστηρίου

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στις τριώρες υποχρεωτικές συναντήσεις, καλούνταν να αναφερθούν ανώνυμα σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών που τους απασχολούσαν. Ο κώδικας δεοντολογίας που διέπει την ομάδα είχε γνωστοποιηθεί στους εμπλεκόμενους από την πρώτη συνάντηση. Απαγορευόταν η αναφορά σε ονόματα μαθητών, καθώς και η χρήση επικριτικών σχολίων απέναντι σε μέλη της ομάδας.

Στο πλαίσιο της ομάδας οι συμμετέχοντες μετά από προτροπή του επικεφαλής της ομάδας καλούνταν να αναφερθούν σε μία «δυσκολία» (μελέτη περίπτωσης) που τους απασχολούσε στο πλαίσιο του σχολείου. Αφού ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε τη μελέτη περίπτωσης, όλα τα μέλη της ομάδας μπορούσαν να θέσουν ερωτήσεις διευκρινιστικές και κατόπιν να θέσουν πιθανές εναλλακτικές ιδέες για την «προσέγγιση» της περίπτωσης και τη επίλυση των δυσκολιών. Ο επικεφαλής της ομάδας, ο οποίος ήταν και υπεύθυνος για το συντονισμό της, μετά την παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης εστίαζε στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα βασικά ψυχολογικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του μαθητή, την πιθανή ή υπάρχουσα διάγνωση (από κάποιο επίσημο φορέα), τη δυναμική της οικογένειας και το ιστορικό του παιδιού, αναφορικά με την πορεία του στο σχολείο, τις σχέσεις με τους συνομήλικους και γενικότερα μια «δυναμική» αξιολόγηση με βάση τα διαθέσιμα «τυπικά» και μη τυπικά στοιχεία/δεδομένα για τον τρόπο λειτουργίας και συμπεριφοράς διαχρονικά. Μια άλλη σημαντική διάσταση (στοιχείο) που διερευνήθηκε επισταμένως ήταν το «συναισθηματικό δυναμικό» του παιδιού και ο τρόπος «σύνδεσής» του με τους ενήλικους και τους συμμαθητές, όπως

αυτά αναδύονταν στα πλαίσια της τάξης/σχολείου και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πολλές περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν αφορούσαν και παρελθούσες εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίπτωση δεν είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν κάποιες τεχνικές στο πεδίο, αλλά ήταν σημαντικό για τους ίδιους να αναστοχαστούν σε πρακτικές που δεν «πέτυχαν», αυτά που δοκίμασαν ή να αναρωτηθούν για την επιλογή των στάσεων και των στρατηγικών που χρησιμοποιήσαν.

Συνοπτικά η τυπική διαδικασία οργάνωσης του περιεχομένου του εργαστηρίου/βιωματικής δράσης περιλάμβανε τα ακόλουθα βήματα:

- 1° **Βήμα:** Αποσαφήνιση/επικέντρωση των συμμετεχόντων στους στόχους της ομάδας.
- 2° **Βήμα:** Παρουσίαση μελέτης περίπτωσης από ένα συμμετέχοντα με ενεργό συμμετοχή της υπόλοιπης ομάδας, στην κατανόηση του παιδιού, της οικογένειας, της δυναμικής της τάξης (π.χ. ο ρόλος των άλλων παιδιών), της στάσης των ίδιων ή και των άλλων εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του σχολείου (π.χ. ο ρόλος του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου, κοκ.).
- 3° **Βήμα** (συμπληρωματικό του προηγούμενου): Ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων μέσα σε ένα θετικό κλίμα χωρίς επικριτική διάθεση σε κάθε μελέτη περίπτωσης που παρουσιαζόταν με έμφαση στις πρακτικές και στους τρόπους διαχείρισης/ αντιμετώπισης σε όλα τα επίπεδα (στην τάξη, σε ατομικό/ διαπροσωπικό επίπεδο, σε σχέση με τους γονείς, σε σχέση με άλλους συναδέλφους, κοκ.)
- 4° **Βήμα:** Αποσαφήνιση και διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τους διαθέσιμους ατομικούς/ κοινωνικούς πόρους/δίκτυο στήριξης της υπό συζήτηση μελέτης περίπτωσης.
- 5° **Βήμα:** Αναδιατύπωση του προβλήματος/ απολογισμός.
- 6° **Βήμα:** Συμφωνία για την εφαρμογή των επόμενων βημάτων επίλυσης του προβλήματος.
- 7° **Βήμα:** Επανεξέταση της περίπτωσης σε επόμενες συναντήσεις, συζητήσεις πάνω στις ενδεχόμενες παρεμβάσεις ή στην αδυναμία και

στις αλλαγές/ προσαρμογές στον τρόπο παρέμβασης, στην ανταπόκριση του παιδιού, στις ενδεχόμενες θετικές ή αρνητικές αλλαγές και επιπτώσεις πάνω στο παιδί ή στην τάξη, κ.ά.

### **Πεδία/αντικείμενα συζήτησης/ επεξεργασίας στα εργαστήρια**

Τα θέματα/πεδία τα οποία αναπτύχθηκαν και συζητηθήκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν τα ακόλουθα: (α) ζητήματα διάγνωσης, προσέγγισης και κατανόησης των αναπτυξιακών, ψυχικών και συμπεριφορικών/συναισθηματικών δυσκολιών, (β) διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, συζήτηση για τις εφαρμοσμένες πρακτικές, συζήτηση για τις δυσκολίες, τα όρια και την επιτυχία ή αποτυχία συγκεκριμένων εφαρμοσμένων τεχνικών, (γ) συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας και προτάσεις για την εφαρμογή νέων πρακτικών, (δ) ερμηνεία και εξήγηση των λόγων για τους οποίους εφαρμοσμένες τεχνικές δεν πέτυχαν μέσα από τις παρατηρήσεις της επιστημονικής ομάδας και με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες/ στοιχεία της μελέτης περίπτωσης, (ε) έμφαση στην ανάλυση και κατανόηση της οικογενειακής δυναμικής και σύνδεση των διαθέσιμων πληροφοριών/στοιχείων σε σχέση με την οικογένεια και το σχολείο με την «προβληματική» συμπεριφορά του παιδιού (συστημική/συνδιαλλακτική προσέγγιση), (στ) επικέντρωση στα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών και συζήτηση για τεχνικές που πρέπει να λάβουν υπόψη την συγκεκριμένη διάσταση αλλά και διευκόλυνση της έκφρασης των συναισθηματικών/ επαγγελματικών και τεχνικών δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί (ψυχοδυναμική προσέγγιση), (ζ) διαχείριση σχέσεων με γονείς μέσα από την συζήτηση και κατανόηση των στοιχείων που ενοχλούσαν ή δεν μπορούσαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. περιπτώσεις απαιτητικών γονέων, αγχωμένων γονέων που ασκούσαν πίεση, κοκ) και άμεσα προτεινόμενες τεχνικές με βάση την ομαδική συζήτηση, (η) ενδυνάμωση των παιδιών και των οικογενειών με προτεινόμενες τεχνικές ή κατευθύνσεις για παραπομπή σε ειδικούς όταν κρινόταν απαραίτητη μια πιο συστηματική ή εξειδικευμένη παρέμβαση (π.χ. περιπτώσεις

κακοποίησης ή παιδιών με σοβαρές ψυχικές δυσκολίες που βίωναν ακραία τραυματικά γεγονότα –π.χ. απώλεια γονέα- ή σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές), (θ) διαχείριση των δύσκολων συναισθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις και κυρίως ενίσχυση της κατανόησης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των παιδιών (ως τρόπων διαχείρισης και άμυνας αγχογόνων γεγονότων/προκλήσεων ή ως έκφρασης αδυναμίας υπερβάσης δυσκολιών και ανταπόκρισης στις σχολικές/μαθησιακές, δι-απροσωπικές/κοινωνικές, κοκ.- απαιτήσεις) που δημιουργούν εντάσεις στους εκπαιδευτικούς, μέ-σα από προτάσεις για συγκεκριμένες στρατηγικές και στάσεις που προέκυπταν από την ανταλλαγή απόψεων.

### **Αποτελέσματα Ποιοτικού Μέρους Αξιολόγησης του Προγράμματος**

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης πε-ριεχομένου αναφέρονται ενδεικτικά σχόλια των εκπαιδευτικών, στις τέσσερις κατηγορίες που προέκυψαν.

#### **(α) Επαγγελματικό επίπεδο**

Οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στις συναντή-σεις ανέφεραν ότι η αίσθηση βελτίωσης σε επα-γγελματικό επίπεδο ήταν ένα από τα ευεργετικά οφέλη στα οποία η ομάδα μπόρεσε να εστιάσει, και να καλλιεργήσει στον καθένα από αυτούς.

Τα ευεργετικά οφέλη της ομάδας σε επαγγελ-ματικό επίπεδο τονίστηκαν από 28 συμμετέχοντες (75.7%)<sup>6</sup>. Κάποια από τα σχόλια των εκπαιδευ-τικών είναι και τα παρακάτω<sup>7</sup>, όπως (Δ3P): «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο από τις συναντήσεις τις ομάδας ήταν το μοίρασμα και η ανταλλαγή δη-μιουργικών ιδεών και σκέψεων για προβλήματα

και δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε σε καθημερι-νή βάση μέσα στη σχολική τάξη». (Δ1H): «Το πιο χρήσιμο πράγμα σε αυτή την εμπειρία της ομάδας ήταν ότι πήρα απαντήσεις για καινούριες και καινο-τόμες πρακτικές οι οποίες μπορούν να με βοηθή-σουν στην διαχείριση δύσκολων και προκλητικών καταστάσεων μέσα στην τάξη». (Δ4P): «Συζητήσα-με και διερευνήσαμε σε βάθος πολλά ζητήματα και αυτό ήταν πολύ ανταποδοτικό για την επαγγελμα-τική μας καθημερινή μας στάση στο σχολείο και με τα παιδιά και με τους συναδέλφους (Δ3H): «Η οργάνωση της ομάδας ήταν πολύ καλή και οι πλη-ροφορίες που δίνονταν ήταν χρήσιμες καθώς οι ψυχολόγοι που αποτελούσαν την ομάδα είχαν κα-λή κατανόηση του επιστημονικού τους πεδίου και αυτό ήταν πολύ βοηθητικό στο να κατανοήσουμε τι συμβαίνει με αυτά τα παιδιά». (Δ11P): «Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι αυτή η διαδικασία επίγνωσης των δικών μου προβλημάτων με έκανε να συνειδη-τοποιήσω ότι τα δικά μου προβλήματα αφορούσαν και άλλους συναδέλφους μου και η δικιά τους οπτι-κή στα προβλήματα μου ήταν πολύ παραγωγική για μένα» Δ7H): «Για μένα ήταν σημαντικό το ότι έμαθα για τις βαθύτερες ενδοψυχικές διεργασίες, οι οποί-ες λαμβάνουν χώρα στον ψυχισμό των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές» (Δ4P), «Ήταν πολύ παραγωγικό το γεγονός ότι έμαθα καινούριες ιδέες τις οποίες θα μπορούσα να εφαρμόσω, βασισμέ-νες σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβά-σεις και δραστηριότητες μέσα στην τάξη». (Δ15P): «Έμαθα πως να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστά-σεις παιδιών κάτι το οποίο ένιωθα ότι δεν είχα την αυτοπεποίθηση να καταφέρω έως τώρα ως εκπαι-δευτικός» (Δ5H): «Ήρθα αντιμετώπος με τη δικιά μου δυσκολία να επιλύω δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο και ανακουφίστηκα όταν ανακάλυψα ότι δεν ήμουν ο μόνος που ένιωθα αβοήθητος και ευάλωτος». (Δ5H): «Ένα από τα πιο χρήσιμα πράγ-ματα ήταν οι συζητήσεις που αφορούσαν παιδιά με

6. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα ποσοστά, βάση της κατηγοριοποίησης του ποιοτικού μέρους. Ακριβή ποσοστά προ-κυπτουν από την ανάλυση το ερωτηματολογίου των 18 ερωτήσεων που αφορούν απαντήσεις για οφέλη σε επιμέρους στοιχεία του προγράμματος.

7. Με το αρχικό Δ αναφερόμαστε σε Δάσκαλο, Ν σε Νηπιαγωγό, Κ σε Καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ρ στην 1η πόλη και Η στην 2η πόλη:

ειδικές ανάγκες και την προσπάθειά τους να αντιμετωπίζουν σοβαρές ψυχοκοινωνικές δυσχέρειες στη ζωή τους», (Κ4Η): «Ήταν πολύ ενδιαφέρον να ακούω για δύσκολες καταστάσεις παιδιών στο νηπιαγωγείο και τη χρησιμότητα το να χτίσουμε το κατάλληλο δίκτυο ψυχικής ανθεκτικότητας για να ενδυναμωθούν», (Ν1Ρ): «Η συμμετοχή μου σε αυτές τις συναντήσεις με έκανε να προκαλέσω το ρόλο μου ως δασκάλου και να επαναξιολογήσω την προσέγγισή μου ως παιδαγωγός», (Δ9Ρ): Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκαν πολλές προβληματικές καταστάσεις βοήθησε να αναπτύξουμε μια πιο προσωπική ματιά και αυτό ήταν πολύ δημιουργικό στο να αναστοχαστούμε στις δικιές μας αντιστάσεις ως ειδικοί».

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στο συνεργατικό κλίμα της ομάδας, στη γνώση που αποκόμισαν από τις ανταλλαγές και από τα σχόλια των ειδικών, τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τα ερωτήματα, σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης. Για πολλούς λειτούργησε ως «ένας ζωντανός και δυναμικός χώρος ανταλλαγής χρήσιμων ιδεών αλλά και ζωντανών εμπειριών μέσα από τις αφηγήσεις των άλλων που αποτέλεσαν μαθησιακές εμπειρίες για την εκπαιδευτική πρακτική αλλά και για τον τρόπο αντιμετώπισης κάποιων δύσκολων καταστάσεων». (Δ12Η).

Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μέσα από την ομάδα «έμαθαν πώς να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις παιδιών για το οποίο δεν είχαν την αυτοπεποίθηση να καταφέρουν έως τώρα ως εκπαιδευτικοί», ενώ παράλληλα η κατάλληλη συμβουλευτική καθοδήγηση τους βοήθησε να χειρίζονται δύσκολες και περίπλοκες καταστάσεις στο σχολείο», αλλά και να ανακαλύψουν «καινούριες ιδέες τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν, βασισμένες σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες μέσα στην τάξη», καθώς και για «καινούριες πρακτικές και τρόπους αντιμετώπισης προκλητικών καταστάσεων». Επίσης ο δημιουργικός αναστοχασμός και η δυνατότητα για μια προσωπική ανάγνωση των προβληματικών καταστάσεων βοήθησε κάποιους εκπαιδευτικούς να «σκεφτούν πάνω στους δικούς τους ρόλους και στις δικές τους «αντιστάσεις» («Ο

τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκαν πολλές προβληματικές καταστάσεις βοήθησε να αναπτύξουμε μια πιο προσωπική ματιά και αυτό ήταν πολύ δημιουργικό στο να αναστοχαστούμε στις δικιές μας αντιστάσεις ως επαγγελματίες».)

#### (β) Προσωπικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συναντήσεις ανέφεραν ότι η ομάδα είχε μία «θεραπευτική επίδραση» πάνω τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο όρος «θεραπευτικός» ή «ψυχοθεραπευτικός» για την λειτουργία της ομάδας, δεν αναφερόταν στην ερώτηση αλλά χρησιμοποιήθηκε κατ' επανάληψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των συναντήσεων.

Η «θεραπευτική διάσταση των ομαδικών συναντήσεων τονίστηκε από 19 συμμετέχοντες (51,4%), Κάποια από τα σχόλια των εκπαιδευτικών τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι τα παρακάτω: «Η ομάδα με έκανε να χαλαρώσω, την ώρα που η συζήτηση διαδραματιζόταν και οι συνάδελφοι εξέφραζαν την γνώμη τους, χωρίς συναισθήματα άγχους, φόβου ή ντροπής, κάτι που με βοήθησε να νιώθω ελεύθερος να αποκαλύψω ακόμα και τα πιο δύσκολα συναισθήματα γι' αυτό που μου συνέβαινε μέσα στην τάξη» (Δ3Η), «Οι συζητήσεις έμοιαζαν σαν μια θεραπευτική ομάδα» (Δ2Ρ), «Η ομάδα ήταν η θεραπεία μου, που με στήριξε όταν ήμουν προκατειλημμένος από τόσες πολλές σκέψεις και άγχη για δύσκολες καταστάσεις στην σχολική τάξη» (Κ2Ρ), «Το πιο σημαντικό στοιχείο για μένα ήταν το συναίσθημα του 'ανήκειν' στην ομάδα, επίσης το συναίσθημα του να είσαι παραγωγικός και το γεγονός ότι η διαλεκτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει ένα καινούργιο τρόπο ανακάλυψης των πραγμάτων και υπέρβασης δύσκολων καταστάσεων (Δ7Ρ), «Κάθε φορά που έφευγα από τις συναντήσεις ένιωθα τόσο ήρεμος και ανάλαφρος» (Ν1Ρ). «Μου άρεσε ο ψυχοθεραπευτικός χαρακτήρας των συναντήσεων και το γεγονός ότι οι επικεφαλής της ομάδας ήταν πολύ ήρεμοι και φιλικοί» (Δ6Ρ). «Το πιο σημαντικό πράγμα για μένα ήταν η έκφραση τόσο διαφορετικών απόψεων και η επιστημονική προσέγγιση κάθε προβληματικής κατάστασης, αυτή μας έδωσε πολλές γνώσεις και εμπιστοσύνη στον εαυτό μας». (Κ4Η)



(γ) Διαδικασία και κλίμα των συναντήσεων

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συναντήσεις ανέφεραν ότι το θετικό κλίμα και η ζεστή ατμόσφαιρα της ομάδας αποτέλεσε ένα ευεργετικό στοιχείο που διευκόλυνε την περαιτέρω καλλιέργεια της προσωπικής «ανάπτυξης» (personal development), συχνά σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους δράση τους. Το καλό κλίμα της ομάδας το οποίο υποβλήθηκε την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων τονίστηκε από 20 συμμετέχοντες (54,1%).

Κάποια από τα σχόλια των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ως φράσεις κλειδιά παρακάτω: «Αυτό που μου άρεσε ήταν το συναίσθημα ότι υπήρχε μία πολύ θετική ατμόσφαιρα μέσα στην ομάδα χωρίς ίχνος επικριτικότητας από κανένα μέλος της ομάδας, κάτι που με έκανε να αισθανθώ άνετα να μιλήσω για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω». (N2P). «Υπήρχε ένα πολύ θετικό κλίμα το οποίο χαρακτηρίζονταν από επιδεκτικότητα και σεβασμό σε όλες τις διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις που αφορούσαν το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων μέσα στην τάξη, καθώς και τη συμβουλευτική των οικογενειών, με ένα τόνο αλληλούποστηρίξης και ειλικρινούς συνεργασίας». (K4P) «Το πιο σημαντικό στοιχείο της ομάδας ήταν η θετική ενέργεια την οποία ένιωθα από όλα τα μέλη της ομάδας». (Δ11P) «Οι συζητήσεις ήταν πολύ ανοικτές χωρίς προκαταλήψεις και αυτό βοήθησε το δέσιμο της ομάδας, ήρθαμε πολύ κοντά ο ένας στον άλλο γιατί υπήρχε κατανόηση ο ένας για τον άλλο». (K3P) «Μετά από την παρουσίαση δύο περιπτώσεων ένιωσα περισσότερο ικανός και λιγότερο αβοήθητος να αντιμετωπίσω την κατάσταση». (K4P) «Απόλαυσα την ελευθερία του λόγου, των σκέψεων και των συναισθημάτων καθώς εξέφραξα τις απόψεις μου και αυτό βοήθησε να αναπτυχθεί μία κριτική και αναστοχαστική διάθεση σε πολλούς συμμετέχοντες». (Δ7P).

Τα στοιχεία και οι διαστάσεις του εργαστηρίου που αναδεικνύονται ως θετικά, έχουν να κάνουν με τον τρόπο που βίωσαν την ομάδα, την προσωπική ικανοποίηση που ένοιωσαν, την υποστήριξη που βίωσαν, την ποιότητα των διαλόγων και των ανταλλαγών/συζητήσεων, καθώς και με τη συμβο-

λή του όλου κλίματος και περιεχομένου των αναλύσεων στην ανάπτυξη κριτικής/αναστοχαστικής προσέγγισης.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την ομάδα του Ηρακλείου, η γενική εικόνα των συναντήσεων ήταν «*διαίτερα ικανοποιητική*» και φάνηκε να επιτεύχθηκε «*ένας βασικός στόχος, αφού οι συνάδελφοι 'άνοιξαν τις καρδιές τους' σε σχέση με τις δυσκολίες (Δ3H, Δ4H) και «μίλησαν για τις ανάγκες τους κάτι συχνά αδιανόητο για το μέσο δάσκαλο που δεν έχει που να απευθυνθεί» (Δ8H) ..«και δεν έχει μάθει να εκτίθεται και να εμπιστεύεται, κάτι πολύ άσχημο για τη δουλειά μας» (Δ7H), οι συνάδελφοι «είπαν προβλήματα και δυσκολίες, μίλησαν με ειλικρίνεια και αντάλλαξαν πληθώρα εμπειριών απόψεων αλλά και εναλλακτικών λύσεων για τη επίλυση προβλημάτων» (Δ9H, Δ10H, Δ11H, Δ13H), «νομίζω κανείς δεν περίμενε να είναι τόσο αποδοτικό αυτό το πρόγραμμα, αλλά εδώ φαίνονται και οι μεγάλες μας ανάγκες για υποστήριξη και σε προσωπικό επίπεδο, όχι μόνο επαγγελματικό» (Δ4H). Η ομάδα αποτέλεσε ένα πολύ «*δημιουργικό εργαστήριο*», «*πηγή ζωής και έμπνευσης*» για πολλούς εκπαιδευτικούς (Δ10H), που μετά από την κατάθεση μιας δυσκολίας «*άρχισαν να νιώθουν καλύτερα και να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα τους με περισσότερη ευκολία χειρισμών, περισσότερη ευελιξία κινήσεων*» (Δ4H, Δ5H, Δ12H, Δ14H), και «*κατά κύριο λόγο με λιγότερη ένταση και άγχος, ή και να το ξεπερνούν εντελώς*» (Δ1H, Δ2H, Δ13H, Δ15H, Δ17H).*

Όπως όλες «*οι ομάδες είχε «σκαμπανεβάσματα*», αλλά εν γένει ήταν συμμετοχική ομάδα με ανθρώπους που ήθελαν – κατά το πλείστον – να *συνερευθεούν και να αντιμετωπίσουν τη σχολική πραγματικότητα και την κάθε δυσκολία τους με μια άλλη «ματιά», κάτω από μια άλλη οπτική*» (Δ8H, Δ9H, Δ11H). Κατατέθηκαν «*πολλά δύσκολα θέματα της σχολικής πραγματικότητας, όπως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι σχέσεις των διευθυντών και σχολικών συμβούλων με εκπαιδευτικούς και γονείς, πολλές περιπτώσεις ειδικής αγωγής, τα προβλήματα του εκπαιδευτικού και του παιδιού στο χώρο του σχολείου, οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τάξης και παράλληλης στήριξης, οι επαναφοιτήσεις νηπίων κλπ., θέματα*



σημαντικά ως προς τη βαρύτητά τους στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση (Δ1Η, Δ4Η, Δ11Η, Δ13Η, Δ15Η). Όλα συνέβαλαν στην ανάπτυξη και υποστήριξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, με το να βρίσκει λύσεις και να σκέπτεται διαφορετικά πλέον τις περιπτώσεις» (Δ3Η, Δ6Η) «συχνά η συζήτηση μας βοηθούσε να ηρεμήσουμε μέσα μας κι έτσι να σκεφτόμαστε ..και να δρούμε καλύτερα» (Δ10Η, Δ18Η). «Σε αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ η παρουσία του επικεφαλής της ομάδας, ο οποίος με πολλή υπομονή άκουε όλες τις περιπτώσεις και καθοδηγούσε τη γόνιμη και ουσιαστική συζήτηση. Τον ευχαριστούμε όλοι πάρα πολύ μέσα από την καρδιά μας» (Δ7Η).

Ένα βασικό στοιχείο στο οποίο αναφέρθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί και στις δυο ομάδες και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν ότι όλες αυτές οι «αλλοπρόσαλλες», συχνά «ακατανόητες» και «πιεστικές/αγχωτικές» συμπεριφορές των παιδιών (από την απλή ανυπακοή και την διασπαστικότητα ως την σκόπιμη αντίδραση, την εχθρότητα και άρνηση) (Δ4Η, Δ5Ρ), «..παρόλο που συχνά τις καταλαβαίναμε μας δημιουργούσαν πολύ άγχος», «σύγχυση και εκνευρισμό», «επειδή έχεις να αντιμετωπίσεις και ένα σωρό άλλους μαθητές» (Δ3Η), κι «έχεις και το άγχος του προγράμματος και τις απαιτήσεις και των άλλων γονέων» (Δ5Η, Δ7Η, Δ11Η), κοκ,... «αλλά και των άλλων παιδιών, χωρίς πρόβλημα που έχουν τις δικές τους ανάγκες και απαιτήσεις» (Δ5Η, Δ7Η, Δ8Η, Δ11Η)...., «μέσα από τις ήμερες και δομημένες συζητήσεις απέκτησαν νόημα όλες αυτές οι συμπεριφορές αυτές και οι αντιδράσεις τους» (Δ3Η, Δ10Η)...., «πολλά από αυτά τα διαισθανόμασταν και τα ξέραμε αλλά ήταν αδύνατον να κατανοήσουμε μόνοι μας ή να σκεφτούμε ψύχραιμα τι έπρεπε να κάνουμε» (Δ10Η, Δ11Η)...., «σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ήταν αδύνατον να αντιληφθούμε τι νιώθει μέσα του το κάθε παιδί» (Δ9Η)...., «τώρα βλέπω τι έγινε σε πολλές περιπτώσεις που δεν καταλάβαινα ή είχα εμμονικές αντιδράσεις...είχα μπει σε ένα πόλεμο λόγω υπερβολικής έντασης και εκνευρισμού και με γονείς και με τα παιδιά ..ενώ ένιωθα ότι με αμφισβητούσαν όλοι ακόμη και συνάδελφοι...ο θυμός είναι συχνός στη δουλειά μας και είναι κακός σύμβουλος» (Δ10Η)...., «αυτο πρέπει να θερα-

πεύσουμε όλοι μας την ένταση, το άγχος τον θυμό και τον εκνευρισμό αλλά αυτά προέρχονται και από την άγνοια και την αδυναμία να αντιμετωπίσεις τα πράγματα που σε κατακλύζουν» (Δ5Ρ)...., «κάποιοι βέβαιο είναι πλήρως αποστασιοποιημένοι και σε βλέπουν και γραφικό όταν παλεύεις να αλλάξεις μέσα από την δικιά μου περίπτωση και των άλλων» (Δ6Η)...., «νομίζω κατάλαβα πολλά κι έχω την αίσθηση ότι πολλά θα είναι διαφορετικά στο μέλλον και για μένα και για πολλούς συναδέλφους» (Δ8Η)...., «συχνά βλέπουμε μόνο την επιφάνεια αυτο που μας ζορίζει είναι ότι δεν μπορούμε να μπούμε μέσα στο παιδί γιατί έχουμε πολλά παιδιά και πολλές υποχρεώσεις» (Δ7Η), «η ομάδα έδωσε νόημα σε πολλά από τα ερωτήματα και τα διλήμματα/αμφιβολίες στον τρόπο δουλειάς μας στην καθημερινότητα, αυτό ήταν το πιο σημαντικό» (Δ3Η, Δ8Η, Δ17Η)

(δ) επίδραση στις πρακτικές διαχείρισης στην τάξη με συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν περιπτώσεις ή αποσπάσματα και επιμέρους ζητήματα διάφορων περιπτώσεων, θεώρησαν στην πλειονότητα τους ότι βοηθήθηκαν σε σημαντικό βαθμό να κατανοήσουν καλύτερα την περίπτωση και να την αντιμετωπίσουν πιο παραγωγικά («πραγματικά άλλαξα τελείως μετά την συζήτηση, επήλθε ηρεμία με το παιδί, κατά τρόπο μαγικό, δεν δίνω τόση σημασία στις αντιδράσεις.... νομίζω άλλαξα εγώ όχι τόσο αυτός, κατανώ τον λόγο για τον οποίο το κάνει.... η αλήθεια είναι ότι ήταν λάθος μου να επιμείνω στη μητέρα για αυτές τις συμπεριφορές, ήταν δικιά μου ευθύνη, το παιδί ένοιωσε προδομένο από μένα και αύξησε την αντίδραση του, ...εκείνο το παιδί ένοιωθε παραμελημένο από το συγκεκριμένο γεγονός, ήταν αλήθεια ότι από αυτό το παιδί δεν περίμενα να αντιδράσει ή να κάνει αυτό που έκανε, είναι και η ηλικία ευαίσθητη αλλά και η οικογένεια επίσης πολύ αδύναμη (κλοπή κινητού της δασκάλας)... αν τελικά κάνεις κάποια απλά πρακτικά πράγματα χωρίς να το καταλάβεις αλλάζουν τα πράγματα..., τελικά παρόλο που το παιδί φαινόταν απρόσιτο και πολύ επιθετικό, το πλησίασα και είδα ένα παιδί ευαίσθητο, ένα παιδί που μου μίλησε ανοιχτά και ρεαλιστικά όχι επικριτικά δεν του έκα-

να κήρυγμα... του μίλησα ανοιχτά,, κατάλαβα ότι όλη αυτή η απρόσιτη στάση και η ψυχρή άρνηση για όλα, η επιθετικότητα, η άρνηση να συνεργάζεται οφειλόταν στο ότι αυτό το παιδί ήταν τραυματισμένο (πατέρας άρρωστος στην 1η περίπτωση, πατέρας στην φυλακή στην 2η), ...τα περισσότερα παιδιά θέλουν τελικά αποδοχή να τα πλησιάσεις με τον κατάλληλο τρόπο, μου έφυγαν οι ενδοιασμοί και το άγχος και έκανα αυτό που έπρεπε να κάνω» (Δ18Η, Δ2Ρ, Δ4Ρ, Κ5Ρ).

Ένα σημαντικό στοιχείο επίσης ήταν η αντίληψη για τις διαταραχές: «αυτό που καταλάβαμε νομίζω όλοι μας και ήταν σημαντικό είναι ότι οι διαταραχές/τα συμπεριφορικά προβλήματα, πέρα από κάποιες που τις κληρονομούν τα παιδιά, δεν είναι μια απλή παθολογία των παιδιών αλλά εξαρτάται από το πώς θα τις αντιμετωπίσεις και πως θα αντιδράσεις», και «εμείς και οι γονείς που είμαστε σημαντικόι για αυτούς», «συνειδητοποιήσαμε πόσο σημαντικόι είμαστε και ότι οι αντιδράσεις των παιδιών δεν είναι ανεξάρτητες από τις δικές μας στάσεις»... «δεν είναι απλώς αυτά διαταραγμένα που μας χαλάνε την ησυχία» (Δ5Η, Δ6Η, Δ19Η).

Οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν αφορούσαν όλο το φάσμα και τα επίπεδα διαταραχών/δυσκολιών/ προβληματικών αντιδράσεων, από τις πιο απλές διασπαστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (που συνήθως επιλυόταν με διάφορες επιμέρους προσαρμογές της τάξης και αλλαγές στην στάση του εκπαιδευτικού) έως και τις πιο σοβαρές περιπτώσεις (βίαιων συμπεριφορών έναντι συμμαθητών ή άλλων ατόμων, χειροδικίας ενάντια στη δασκάλα, ταύτισης με επιθετικά πρότυπα κάποιων εφήβων, κακοποίησης παιδιών, χωρισμών, πένθους, κλπ.)

Οι καταγεγραμμένες εκθέσεις, μετά τις παρεμβάσεις για την αλλαγή στάσης και τρόπων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, που είναι αδύνατον να αναπαραχθούν σε αυτο το άρθρο, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν κυρίως «να απεμπλακούν συναισθηματικά» (Δ6Η), «να σκεφτούν καλύτερα την περίπτωση» Δ1Η, και γενικότερα να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις περιπτώσεις των μαθητών με δυσκολίες, χωρίς άγχος και εκνευρισμό, αλλά και τις απαιτήσεις και την εμπλοκή των γονέων, που συχνά ήταν πηγή πίεσης, άγχους και αρνητικών συναισθημάτων.

(ε) Προτάσεις για καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία της ομάδας

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων σε σχέση με τις προτάσεις για μια καλύτερη εκδοχή του προγράμματος έδειξε ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες (12)(32,4 %) εξέφρασαν την επιθυμία το πρόγραμμα να συνεχιστεί και να υπάρχει «περισσότερος χρόνος» ή να γίνονται «συχνότερες συναντήσεις» («Θα ήθελα το πρόγραμμα να συνεχιστεί για περισσότερο χρονικό διάστημα» και «οι συναντήσεις να ήταν πιο συχνές κάτι που θα έδινε περισσότερο χρόνο σε όλους». «Θα μου άρεσε να υπήρχε περισσότερος χρόνος για να συζητάμε παραπάνω από μία περιπτώσεις»), προφανώς για καλύτερη υποστήριξη και πιο ουσιαστική ή συγκεκριμένη γνώση σε σχέση με τις πρακτικές και τρόπους αντιμετώπισης των «δύσκολων περιπτώσεων».

Αρκετοί, επίσης συμμετέχοντες (20)(54,1 %) ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν οι συναντήσεις να είχαν περισσότερο «βιωματικό χαρακτήρα, με την έννοια των πρακτικών συμβουλών και της καθοδήγησης, αλλά και συζήτησης για περισσότερες περιπτώσεις, καθώς και συνεχή διαχρονική ανατροφοδότηση και ενημέρωση για την πορεία των περιστατικών και τη διαχείρισή τους από τους δασκάλους («Θα μου άρεσε να έπαιρνα περισσότερη συμβουλευτική καθοδήγηση για πρακτικά ζητήματα». Θα ήθελα περισσότερες και πιο συγκεκριμένες συμβουλές από τους ψυχολόγους», «Θα μου άρεσε να έχω περισσότερη ανατροφοδότηση για τις περιπτώσεις που συζητήσαμε καθώς εξελίσσονταν κατά τη διάρκεια του χρόνου»).

Κάποιοι επίσης δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν και συγκεκριμένο υλικό («Θα ήθελα περισσότερο υλικό, έντυπο και ψηφιακό το οποίο θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη ως επιπλέον 'εργαλείο' το οποίο θα με βοηθούσε μέσα στην τάξη», ενώ κάποιοι εκδήλωσαν επιθυμία για απαντήσεις σε πιο συγκεκριμένα θέματα ή είχαν ανάγκη από συγκεκριμένο υποστηρικτικό υλικό (που υποδηλώνει και τις αυξημένες ελλείψεις/ανάγκες των εκπαιδευτικών για πρακτική υποστήριξη), καθώς και πιο εξειδικευμένες δράσεις («Θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα και πλη-

ροφορίες για τον εκφοβισμό». «Θα μου άρεσε στα πλαίσια του προγράμματος να πραγματοποιούσαμε επισκέψεις στα σχολεία ώστε να μπορούμε να παρακολουθήσουμε από πιο κοντά τα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες στο σπίτι. «Θα ήταν χρήσιμο να γίνει ένα βιωματικό εργαστήριο στο οποίο θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε ατομικά προγράμματα παρέμβασης αλλά και συνεδρίες βασισμένες στα συναισθήματα».)

### Σύνοψη ποιοτικών αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές, πέρα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, στον τρόπο αντίληψης/πρόσληψης των δρώντων και των στοιχείων που είχαν σχέση με το εργαστήριο, καθώς και τον τρόπο που θα λειτουργήσουν μακροπρόθεσμα, ενδυναμώθηκαν σε (i) ατομικό επίπεδο (προσωπικό συναισθηματικό επίπεδο) και (ii) επαγγελματικό επίπεδο, επίπεδα τα οποία αναπόφευκτα αλληλεξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό.

Οι αλλαγές αυτές, με βάση τις δηλώσεις τους, μπορούν συνοπτικά να μεταφραστούν ως ακολούθως: (α) μάθηση μέσα από την εμπειρία (μαθαίνοντας ο ένας μέσα από την εμπειρία του άλλου), (β) ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και ενσυνειδητότητας σε σχέση με τους ίδιους, τα παιδιά με προβλήματα και τους γονείς τους για τη φύση αυτών των δυσκολιών και τους τρόπους αντίδρασης, (γ) ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης και βελτίωση των γνώσεων τους σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων ψυχικής υγείας και λειτουργικότητας μαθητών σε κίνδυνο, (δ) κατανόηση των οικογενειακών συνθηκών που επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά, κοινωνικά, συναισθηματικά και μαθησιακά, (ε) κατανόηση της ανάγκης για διεπιστημονική συνεργασία στα πλαίσια μίας ολιστικής αντιμετώπισης/εργασίας με τα παιδιά με προβλήματα, (ε) ανάπτυξη της ικανότητας/επίγνωσης των εκπαιδευτικών για αναγνώριση και αποδοχή των συναισθηματικών και πρακτικών αναγκών των μαθητών με προβλήματα, καθώς και των οικογενειών τους, ανεξάρτητα και πέρα από τις (ορατές) προβληματικές αντιδράσεις και των δύο (στ) ενσωμάτωση στην πρακτική των

εκπαιδευτικών μιας διαφορετικής προσέγγισης/κατανόησης των διαταραχών, του δυναμικού και αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα τους, (ζ) μιας προσέγγισης που δίνει έμφαση στα πλαίσια εκδήλωσης (συστημικό επίπεδο), αλλά και (η) την ανάγκη στήριξης σε ένα ατομικό επίπεδο και των παιδιών και των εκπαιδευτικών, με ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της ανάδυσης νέων ιδεών και απόκτησης νοήματος και επιθυμίας για αλλαγές, μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους και ειδικούς, που εργάζονται και ενσωματώνουν την επιστημονική γνώση και εμπειρία, σε μια ενταξιακή *συνεργατική* (partnership) οπτική και όχι με βάση το «μοντέλο του ειδικού» (βλ. Κουρκούτας, 2017).

### Συζήτηση

Συμπερασματικά, με βάση τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών η ομάδα, με τις συζητήσεις και τις αναλύσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, τους βοήθησε να αναπτύξουν την ικανότητα για αναγνώριση/κατανόηση των συναισθηματικών οικογενειακών-κοινωνικών ή διαπροσωπικών παραγόντων που αναχαιτίζουν τη λειτουργικότητα των μαθητών και τους έκανε να κατανοήσουν σε ένα σημαντικό βαθμό την ανάγκη να δουν τα πράγματα και να αντιδράσουν πέρα από τις προβληματικές συμπεριφορές, αναζητώντας τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους.

Ένα σημαντικό διαφοροποιό στοιχείο του προγράμματος σε σχέση με κλασικά σεμινάρια και εργαστήρια επιμόρφωσης, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έγιναν δια ζώσης μάρτυρες σε πολλές δηλώσεις συναδέλφων που χειρίστηκαν περιπτώσεις δύσκολων παιδιών να εφαρμόζουν πρακτικές που «δεν είχαν σκεφτεί» και να βλέπουν με τις δηλώσεις των ίδιων των συναδέλφων τους «ότι τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν ακόμη και σε φαινομενικά πολύ δύσκολες περιπτώσεις».

Πέρα από τις δηλώσεις τους στο ανοιχτό ερωτηματολόγιο, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων στις διάφορες συναντήσεις υποδεικνύουν πόσο σημαντικό ήταν για αυτούς να βρεθούν σε ένα χώρο όπου η συ-

νάντηση με ειδικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν ένα συνεργατικό μοντέλο, μπορεί να αποδώσει θετικά οφέλη μέσα από την εξέλιξη μαθητών με προβλήματα στην πράξη, με βάση τα στοιχεία που μετέφεραν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το στοιχείο, αποδεικνύεται πολύτιμο στην προσπάθειά τους για στήριξη των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο στοιχείο που μπορεί να αποτρέψει την ανάπτυξη περαιτέρω συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών σε αυτά τα παιδιά.

Συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν, ως ένα βαθμό, ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί βοηθηθούν κατάλληλα από τους ψυχολόγους, μπορούν να κατανοήσουν τις σύνθετες δυναμικές που αναπτύσσονται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο στις σχέσεις τους με τους πιο «προκλητικούς», «διασπαστικούς» ή γενικά «προβληματικούς», αλλά και συχνά εύαλωτους μαθητές που αντιδρούν επιθετικά, καθώς και με τους γονείς τους. Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα, λόγω της διαμόρφωσης του προγράμματος που είχε ένα εποπτικό χαρακτήρα να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί ότι «υπάρχουν λύσεις» και ότι μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές μέσα από συνεργατικούς τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά και τους ίδιους να μην παγιδεύονται σε καταστάσεις κρίσης (συναισθηματικής έντασης, αισθήματος αποτυχίας, άγχους, ενοχών, κλπ.). Ενισχύοντας το «ψυχικό και γνωστικό δυναμικό» τους και την κατανόηση τους για τα πράγματα, νιώθουν λιγότερο «αγχωμένοι» ή «αβέβαιοι» και περισσότερο «σίγουροι» στο να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους εργασίας με αυτούς τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους τους.

Σε γενικές γραμμές η επιστημονική ομάδα παρέχοντας ένα «ασφαλή» «ενδιάμεσο χώρο» στους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την απαραίτητη επαγγελματική καθοδήγηση, βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς να βρουν ουσιαστικούς τρόπους να ανταποκριθούν στους προκλητικούς μαθητές. Αυτό ως ένα βαθμό οφείλεται, κατά την άποψη μας, στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, στην μακροχρόνια εμπειρία τους από ανάλογες δράσεις/πρακτικές, στο επιλεγμένο μοντέλο βοήθειας/υποστήριξης

(βλ αναλυτικά, Κουρκούτας, 2017 Kourkoutas & Hart, 2015 Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011 Κουρκούτας & Γιοβαζολιάς, 2017). Από την άλλη, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί προφανώς δεν εκφράζουν απαραίτητα το «μέσο όρο» των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δηλώνουν την ανάγκη για βοήθεια, αλλά συχνά δεν κινητοποιούνται ή δεν συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις επιμόρφωσης και αυτοεπιμόρφωσης (Kourkoutas et al., 2017)

Παρόμοια προγράμματα που δημιουργούν «Κοινότητες Αναστοχαστικής Μάθησης» (Communities of Reflective Practice), σε συνδυασμό με μια σταθερή και διαχρονική εποπτεία από την μεριά έμπειρων ειδικών, φαίνεται ότι επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν τις δικές τους «αφηγήσεις» και τα δικά τους συστήματα κατανόησης των μαθητών, αλλά και των ίδιων (Botha & Kourkoutas, 2015). Πρόκειται για μοντέλα προσέγγισης και κατανόησης, τα οποία όμως συνάδουν σε ένα σημαντικό βαθμό με τις βαθύτερες και πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών τους και γενικότερα του σχολικού συστήματος και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2012). Ο τρόπος διαχείρισης της ομάδας, αλλά και τα προτεινόμενα μοντέλα ανάλυσης και κατανόησης της πραγματικότητας των προβληματικών καταστάσεων δεν προσκρούουν ή αλλοιώνονται από τα άγχη, την σύγχυση, την έλλειψη γνώσης και αποτελεσματικών ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία που αναγκάζουν πολλούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν παραμορφωμένες αντιλήψεις και ακατάλληλες τακτικές απέναντι στα παιδιά με προβλήματα ή να παραμένουν αποστασιοποιημένοι, αποποιούμενοι την ανάληψη παιδαγωγικής ευθύνης (Κουρκούτας, 2017).

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, πέρα από την επιστημονική γνώση που προσφέρθηκε στους συμμετέχοντες, θα αναφέραμε ένα βασικό στοιχείο, που θεωρούμε ότι λειτούργησε καταλυτικά στο «δέσιμο» και στην επιτυχημένη λειτουργία της «ομάδας», και κατά συνέπεια στην αποκόμιση σημαντικού οφέλους σε διάφορα επίπεδα, είχε να κάνει με το



«μόιρασμα κοινών εμπειριών, κοινών δυσκολιών και προβλημάτων, μέσα σε ένα προστατευμένο χώρο παραγωγής και ανταλλαγής γνώσης» (βλ. Pytko, Döfler & Eden, 2017). Μίας γνώσης που ανταποκρίνεται, βεβαίως, σε ζωτικές επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες της καθημερινότητας, όπως δηλώνουν και οι ίδιοι.

Το μοντέλο αυτό φαίνεται να λειτουργήσει πολύ θετικά για την εξέλιξη και συμμετοχή στο πρόγραμμα, για τη *μείωση του άγχους, της ψυχικής εξουθένωσης* και την ενίσχυση της *ψυχικής ανθεκτικότητας* (όπως αυτή μετρήθηκε από τα συγκεκριμένα εργαλεία).

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δεν έχουν την ευκαιρία να *μιλήσουν*, να *εκτεθούν* και να *μοιραστούν* χωρίς το φόβο επικρίσεων ή αρνητικών σχολίων τις δυσκολίες τους, αλλά και να βοηθηθούν ουσιαστικά στον παιδαγωγικό τους ρόλο σε καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος, είναι αναπόφευκτο παρόμοιες πρωτοβουλίες να αναγνωρίζονται, ως πολύ «ευεργετικές και θεραπευτικές» για τους ίδιους.

Μια άλλη βασική διάσταση που συνέβαλε στην αναγνώριση της ωφελιμότητας του προγράμματος ήταν ότι στη διάρκεια των συναντήσεων, οι «προβληματικές» ή θεωρούμενες μη αποδεκτές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, εξηγούνταν ως μέρος της αλληλεπίδρασης τους με τα παιδιά με δυσκολίες, λόγω των «συναισθηματικών φορτίων» που εκλύονται ή μεταφέρονται από το οικογενειακό στο σχολικό πλαίσιο, δημιουργώντας *εντάσεις*, *σύγχυση* και *αμηχανία* στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Kourkoutas & Mouzaki, 2007). Επιπρόσθετα, η γνώση από τους εκπαιδευτικούς για τις συχνά αντίξοες, προβληματικές και αγχώδεις συνθήκες που βίωναν τα «προβληματικά» παιδιά στην οικογένεια, καθώς και οι ενδεχόμενες τραυματικές εμπειρίες, συνήθως μείωναν τα αρνητικά συναισθήματά τους και ενίσχυαν την «κατανόησή» τους για τις μαθησιακές αποτυχίες του παιδιού και την προβληματική του συμπεριφορά (Espelage & Poteat, 2012· Kourkoutas, 2012· Rendall & Stuart, 2005· Schmidt, 2010).

Η αναλυτική και λεπτομερής και εις βάθος εξέταση όλων των παραμέτρων της κάθε περίπτωσης σε μια συστημική οπτική θεωρούμε ότι ήταν

επίσης ένα δυνατό στοιχείο του προγράμματος, το οποίο βοήθησε πολλούς εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν την ψυχική πραγματικότητα, «εκ των έσω», των συγκεκριμένων μαθητών και να αντιμετωπίζουν διαφορετικά και περισσότερο «ολιστικά» την πραγματικότητα των ιδίων αυτών, ξεφεύγοντας από την ετικετοποίηση ή την «παθολογικοποίηση» των προβλημάτων του.

Οι προτάσεις που γινόταν από την ομάδα ήταν, επίσης, όπως διαμορφώνονταν καθόλα ρεαλιστικές και βασίζονταν στις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού και στο συλλογικό αναστοχασμό με βάση την εμπειρία και τη γνώση της σχολικής πραγματικότητας. Δεν απαιτήθηκαν ποτέ υπερβάσεις, αφού αναγνωρίζονταν ρεαλιστικά οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η προτεινόμενη πρακτική και στάση αναδιαμορφωνόταν ανάλογα με τα νέα δεδομένα και την αντίληψη ή δυνατότητα του εκπαιδευτικού, ένα στοιχείο πολύ σημαντικό στις εποπτείες και στην επαγγελματική υποστήριξη/ καθοδήγηση επαγγελματιών στο χώρο του σχολείου ή της ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως απαλλάσσονταν από τις αυτο-κατηγορίες, τις «ενοχές» για τις «ελλείψεις» τους, τα αμφιθυμικά συναισθήματά τους για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν και την επιθυμία τους «να απαλλαγούν από αυτό το παιδί» ή για την «οργή» και το θυμό που νοιώθουν απέναντι στο ίδιο και στους γονείς του.

Στην πλειονότητα των περιστατικών, άλλωστε, η επανεξέταση της περίπτωσης έδειξε πολύ ουσιαστική αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και της αντιμετώπισης του παιδιού με προβλήματα, παρόλο που υπήρχαν περιπτώσεις που χρειαζόταν πιο εξειδικευμένη βοήθεια, σταθερή και διαχρονική υποστήριξη του παιδιού και από την οικογένεια, και έως και αλλαγή των συνθηκών στο οικογενειακό πλαίσιο ή στη σχέση του ζεύγους, την οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν αδύνατον να χειριστούν, ενώ και η απουσία ψυχολόγων στα σχολεία δεν βοηθούσε.

Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν τις αιτίες και την προέλευση αυτών των συναισθημάτων στις αντιδράσεις τους και στις προβληματικές αλληλεπιδράσεις με το παιδί, απαλλάσσονται από



περιττές αμφιβολίες/αμφιθυμίες και καθίστανται περισσότερο ικανοί να λειτουργήσουν ενσυναίσθητικά, και, ως εκ τούτου, να αναπτύξουν μια πιο θετική εμπλοκή με το παιδί, απαλλαγμένη έως ένα βαθμό από τις «αρνητικές εσωτερικές εντάσεις» (άγχος, σύγχυση, αμφιβολίες, λύπη, θλίψη, απελπισία, θυμό, οργή, επιθυμία εκδίκησης, κλπ.). Επιπρόσθετα, η γνώση από τους εκπαιδευτικούς για τις συχνά αντιξοές, προβληματικές και αγχώδεις συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά στην οικογένεια, καθώς και τις ενδεχόμενες τραυματικές εμπειρίες, συνήθως αυξάνουν τη συμπάθεια και την «κατανόησή» τους για τις μαθησιακές αποτυχίες του παιδιού και την προβληματική του συμπεριφορά (Espelage & Poteat, 2012· Kourkoutas, 2012· Rendall & Stuart, 2005· Schmidt, 2010).

Η γνώση και κατανόηση, επομένως, από την πλευρά των εκπαιδευτικών των παραγόντων που δημιουργούν άγχος στα παιδιά και η κατάλληλη καθοδήγηση/ εποπτική στήριξη τους τους από ειδικούς στην καθημερινότητα, μπορούν να τους βοηθήσουν να αλλάξουν τη στάση τους και τις στρατηγικές τους σε επίπεδο τάξης, μέσα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του αναστοχασμού για το «τι συμβαίνει στην ψυχή και στο μυαλό του προβληματικού παιδιού». Ως εκ τούτου μπορούν να αποφύγουν τη μη σκόπιμη αναπαραγωγή ακατάλληλων συμπεριφορών και πρακτικών (π.χ. απόρριψη των παιδιών, υπερβολικές τιμωρίες, κοκ.) και την εμπλοκή τους σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών αντιδράσεων που αναβιώνουν στο σχολικό περιβάλλον τις τραυματικές εμπειρίες και τις προβληματικές σχέσεις που υπήρχαν στην οικογένεια (Hanko, 2002· Kourkoutas, 2012).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι επιλύονται αυτόματως όλα τα προβλήματα ή οι δυσχέρειες στην τάξη και στην σχέση των εκπαιδευτικών με αυτούς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται, επιπροσθέτως, επισταμένη καθοδήγηση και εποπτεία, προκειμένου, σε συνεργασία με συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους, να αναπτύξουν τις επιμέρους κατά περίπτωση στρατηγικές, αφού και οι ίδιοι συμμετέχουν ενεργά στην κατανόηση και στην επίλυση των προβλημάτων (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017).

## Βιβλιογραφία

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, prevention problems, and improving schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Alnahdi, G. (2015). Single-subject designs in special education: advantages and limitations, *JORSEN*, 15, 4, 257-265
- Antonioni, A.S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24 (1), 100-11.
- Austin, V., & Sciarra, D. (2016). *Difficult students and disruptive behavior in the classroom: Teacher responses that work*. New York: W. W. Norton & Company
- Bartolo, P. (2015). The Role of Psychologists in Inclusive Settings. In D. Chambers (Ed.). *Working with Teaching Assistants and Other Support Staff for Inclusive Education* (Vol. 4 pp.49 - 63). London: Emerald Group Publishing Limited
- Botha, J. & Kourkoutas, E., (2015). Communities of Practice (CoP) as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts, *International Journal of Inclusive Education*, 20,7, 784-789
- Brunzell, T. (2014). Therapeutic practice in the classroom. Ανακτήση 25/11/2017 από <https://www.teachermagazine.com.au/articles/wellbeing-and-accomplishment-for-the-most-challenging-students>
- Cash, R., Valley-Gray, S., Worton, S. & Newman, A. (2017). Evidence-based interventions for persistent depressive disorder in children and adolescents. In L. Theodore (Ed.). *Handbook of Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents* (pp. 119-128). New York: Springer
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2015). Mental Health Promotion in School: An Integrated, School-Based, Whole School. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Well-being in Children and Families* (pp. 52-67). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. Oxford: John Wiley.
- Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice

- for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178-191.
- Dittmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dinkmeyer, D. Jr. & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Routledge.
- Elliot, J. & Place, M. (2012). *Children in Difficulty*. New York: Routledge
- Erchul, W.P., & Sheridan, S.M. (2008). *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., & Poteat, V. P. (2012). Counseling psychologists in schools. In N. Fouad, & L. Subich (Eds.). *APA Handbook of Counseling Psychology: Practice, Interventions, and Applications* (vol. 2, pp. 541 -566). Washington, DC: American Psychological Association.
- Farrell, P. & Venables, K. (2009). Can educational psychologists be inclusive? In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 44-68). London: Routledge
- Farrell, P., Howes, A., Jimerson, S., & Davies, S. M. B. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (4th ed., pp. 789-810). New York: Wiley.
- Fell, P. (2002). Overcoming barriers to successful support: an examination of issues for teachers and support workers. In P. Gray (Ed.), *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behaviour in schools*, (pp. 49-59). London: Routledge.
- Fleming, J. L., Mackrain, M. & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 387-397). New York: Springer
- Ford, T., Edwards, V., Sharkey, S., Ukoumunne, O., Byford, S., Norwich, B., & Logan, S. (2012). Supporting teachers and children in schools: the effectiveness and cost-effectiveness of the incredible years teacher classroom management programme in primary school children: a cluster randomised controlled trial, with parallel economic and process evaluations, *BMC Public Health*, 12, 719, 1-16
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14.
- Hanko, G. (2001). Difficult-to-teach' children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education: Sharing expertise across national and cultural boundaries. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* (pp.47-62). Oxford: Elsevier Sciences.
- Hanko, G. (2002). Making psychodynamic insights accessible to teachers as an integral part of their professional task. *Psychodynamic Practice*, 8 (3), 375-389.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2013). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 1-16, DOI: 10.1080/10476210.2014.908838
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study, *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (2), 111-138.
- Hughes, T., Tansy, M. & Fallon, C. (2017). Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents With Emotional and Behavioral Disorders. In L. A. Theodore (Ed.). *Handbook of Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents* (pp.205-216). New York: Springer
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 1491-1525.
- Kapari, K., & Stavrou, P.-D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 93-113.
- Kassis, W., Hart, A. & Kourkoutas, E. (2015). Communities of practice supporting teachers' resilience? working with teachers in a resilient-based systemic way. Paper presented at Pathways to Resilience III Conference at Halifax, Nova Scotia, Canada, June 16th - 19th, 2015
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston: Pearson/Merrill
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος

- Kourkoutas, H. & Γεωργιάδη, Μ. (2011). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Α. Κορνηλλάκη, Γ. Μανωλίτσης, & Μ. Κυπριωτάκη (Επιστ. Επιμ.). *Πρώτη Παρέμβαση. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σ. 235-259). Αθήνα: Πεδίο
- Kourkoutas, H. & Parmar, P. (2012). Η αντίληψη των μαθητών με ή χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες για την αποδοχή γονέων και δασκάλων και η σχέση της με τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ενταξιακών πρακτικών. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (Επιστ. Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σ. 217-254). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ
- Kourkoutas, H., Γιοβαζολιάς, Θ. & Σταύρου, Π. (2017). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συστημικής ψυχοδυναμικής προσέγγισης: Ένα συνθετικό μοντέλο παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σ.361-405). Αθήνα: Πεδίο
- Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York: Nova Science.
- Kourkoutas, E., Stavrou P.-D., Plexousakis, S. (2018). Teachers' emotional and educational reactions toward children with behavioral problems: Implication for school-based counseling work with teachers. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 6(2), 17-33.
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3 (2). doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58
- Kourkoutas, E. & Xavier Raul, M. (2010). Counselling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education, *Procedia- Social & Behavioral Science*, 5, 1210-1219
- Kourkoutas, E. & Mouzaki, A. (2007). Dealing with anger: school teachers' perceptions and emotional reactions towards children with behavioral problems", Paper presented at the 10<sup>th</sup> European Congress of Psychology, Prague, 3-6 July. <http://www.iaapsy.org/uploads/newsletters/Summer2007.pdf>
- Kourkoutas, E. & Wolhuter, C. C. (2013). Handling Learner Discipline Problems: A psycho-social whole school approach, *KOERS Journal for Christians Scholarships*, 78, 3, 1-8.
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xadjaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach, *Social and Behavioral Science*, 15, 3870-3880.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School- Professionals partnership: an action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk for exclusion, *Canadian Journal of Education and Learning*, 4, 3, 112-122.
- Levine, J. E. (2007). *Learning from behavior how to understand and help "challenging" children in school*. Westport, CONN: Preager.
- MacBeath, J., M. Galton, et al. (2006). *The Costs of Inclusion*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Mansfield, C., (2012). BRITE: Building Resilience in Teacher Education. Ανακτήθηκε 11/10/2012 από <https://www.brite.edu.au>
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building Resilience in Teacher Education: An Evidenced Informed Framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
- Mash, E. & Wolfe, D. (2013). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Calif.: Brooks.
- Masten, A. S., Herbers, J, E., Cutuli, J. J. & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, [http://www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=191213587](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=191213587)
- McNab, I. (2009). Collaborative consultation: Psychologists and teachers working together. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 139-149). London: Routledge.
- Monsen, J. & Graham, B. (2002). Developing teacher-support groups to deal with challenging behaviour: the Staff Sharing Scheme. In P. Gray (Ed.), *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behaviour in schools* (pp. 129-150). London: Routledge/Farmer.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (γ' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Murphy, K. & Gilbert, G. (2000). A systematic integrative relational model for counselling and psychotherapy. In S. Palmer & R. Woolfe (Eds.), *Integrative and Eclectic Counselling and Psychotherapy* (pp. 93-109). London: Sage

- National Association of School Psychologists (2010). Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services. Retrieved May 7, 2013, from [http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2\\_PracticeModel.pdf](http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_PracticeModel.pdf)
- Pianta, R., Stuhiman, M. & Hamre, B. (2011). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93: 91–107.
- Place, M. & Elliott, J. (2014). The Importance of the 'E' in 'EBD'. In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliott (Eds.). *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2<sup>nd</sup> ed. pp. 83-93). London: Sage.
- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119–138.
- Rendell, S. & Stuart, M. (2005). *Excluded from School: systemic practice for mental health and education professionals*. Hove: Routledge.
- Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36, 8–13.
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), 211-221.
- Sapountzis (2012). Creating Continuities and Reversing Perspectives: Psychodynamic Contributions in School Psychology. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 11, 177-189.
- Schmidt, N. R. (2010). *Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families: Towards the promotion of child and family wellbeing*. New York: Routledge.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Simpson, R. L., & Mundschenk, N. A. (2012). Inclusion and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A.F. Rotatori (Eds.) *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 1-22). Bingley, UK: Emerald Group Publ.
- Stavrou, P.-D., & Kourkoutas, E. (2017). School Based Programs for Socioemotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 131-137, DOI:10.12691/education-5-2-4.
- Stavrou, P.-D. (2018). Psychoanalytic psychotherapy as a method of treatment for a special educator experiencing disengagement in relation to her profession: A Case Study. *Global Journal of Human Social Sciences*, 18 (2), 47-59.
- Stringer, E. (2014). *Action research* (4th ed.). London: Sage
- Sutherland, K. S. Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders, *The Journal of Special Education*, 41 (4), 223-233.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιστ. Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο
- Wallet, J.-W., Belgacem, D., & Stavrou, P.-D. (2011). La violence des jeunes et le sentiment d'abandon: Le dépit, la rage, la haine. *Carrefours de l'Education*, 3(1), 193-209. ISSN: 1262-3490.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Wolpov, R., Johnson, M., Hertel, R., & Kincaid, S. (2009). *The Heart of Learning and Teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Olympia: Washington State Office

## **Counseling Teachers to Enhance Resilience and to Manage Behavioral Problems at School: Data from an Intervention Program**

ELIAS KOURKOUTAS<sup>1</sup>, EVANTHIA BOTSARI<sup>2</sup>, ANGIE HART<sup>3</sup>,  
WASSILIS KASSIS<sup>4</sup> & PILOS STAVROU<sup>5</sup>

### **ABSTRACT**

Teachers face many challenges in a wide range of areas, mainly related to student behavioral problems, dealing with parents' demands/expectations, educational/teaching practices, as well as personal/professional development opportunities. International research indicates the high rates of young teachers' drop-out. Stress/burnout, lack of adequate training, and support are the most common reasons why young teachers quit the profession. This paper will present findings from a counseling teacher program based on the theory/model of Resilience, Communities of Practice (CoP), and psychodynamic-systemic perspective, insofar as the teaching process involves a strong emotional/relational component. The program was implemented over a two-year period in two groups of teachers of all grades. The program aimed to enhance teachers' understanding of the psychology of "problematic" students (professional knowledge), teachers' psychosocial skills (personal development/resilience), and the development of techniques and methods (professional gain) through collective processes for the management of critical situations. The evaluation of the intervention was based on pre- and post-intervention measures, using the Teacher Resilience Scale (individual motivation, ability to associate with colleagues), the Burn-out Scale, and an open-ended questionnaire. The data show a positive impact of the program on all teachers, as well as significant personal gains (resilience).

*Key words:* Teachers, Counseling, Resilience, Behavioral problems, Psychodynamic-systemic model

1. Professor, University of Crete, Gallos, Rethymno, 74100. E-mail: hkeurk@edc.uoc.gr
2. Professor, School of Pedagogical and Technological Education, Heraklion, Attica 141 21.  
E-mail: evibotsari@otenet.gr
3. Professor, University of Brighton, Brighton BN1 9PH. E-mail: A.Hart@brighton.ac.uk
4. Professor, School of Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, E-mail: wassilis.kassis@fnw.ch
5. PhD, Adjunct Lecturer, Hellenic Open University and National & Kapodistrian University of Athens.  
E-mail: pilios.stavrou@gmail.com