

Η ψυχοσυναισθηματική εμπειρία των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων: χτίζοντας και ξαναχτίζοντας τους δεσμούς¹...λ

Μαρίνα Δεδούλη
δ.φ. Σχολική Σύμβουλος, Ψυχολόγος
mdedoul@yahoo.gr

Περίληψη

Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην ψυχοσυναισθηματική εμπειρία των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων, η οποία πολλές φορές περιλαμβάνει και ματαιώσεις και απογοητεύσεις. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει τους συνήθεις τρόπους συγκρότησης σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, εστιάζει σε κάποιες από τις βασικές προϋποθέσεις ανάπτυξης δεσμών συνεργασίας και ιδιαίτερα στη μητρική λειτουργία του συλλόγου, την πατρική λειτουργία της διεύθυνσης του σχολείου και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για 'επανόρθωση'. Στο πλαίσιο του θεωρητικού πλαισίου θα υποστηριχθεί ότι το χτίσιμο δεσμών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθόσον, μέσω των συνδέσεων προάγεται η ανάπτυξη προσώπων και σχολικών μονάδων.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται προτάσεις για επιμορφωτικές-αναπτυξιακές πρωτοβουλίες, σχετικές με το χτίσιμο δεσμών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους αλλά και μεταξύ της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα και βεβαίως με την τοπική κοινωνία..

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία, σύλλογος διδασκόντων, σχέσεις, συναισθηματική εμπειρία, δεσμοί

Abstract

This text refers to the psychoemotional experience of the relations within the council of teachers, which often includes frustrations and disappointments. More specifically, it describes the usual ways of building relations among the teachers. Following that it focuses on several preconditions necessary for the development of cooperational relations and mainly on the 'maternal' function of the council, the 'paternal' function of the head master of the school and the teachers' ability for reparation. In the theoretical framework we will support that the building of the cooperational relations among the teachers contributes to their professional development. In the second part we enlist propositions for initiatives relating to the building relations

¹ 'Χτίζοντας και ξαναχτίζοντας τους δεσμούς' Φράση από το βιβλίο της Claudine Blanchard Laville(2001)*Les enseignants entre plaisir et souffrance*, ed. PUF

among the teachers targeted to the enhancing of their professional progress, between teachers, students and their parents, and also between the school with the wider educational and scientific community and local society.

Keywords: council of teachers, cooperation, relations, emotional experience, links

Α' θεωρητικό πλαίσιο

Κάθε σχολική μονάδα φαίνεται ότι διαμορφώνει τη δική της κουλτούρα σε σχέση με ζητήματα διδακτικών πρακτικών, αντιμετώπισης μαθητών, ανάπτυξης εξωπρογραμματικών δραστηριοτήτων, αλλά και τη δική της ατμόσφαιρα σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους έχει βαθιές επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι ίδιοι επαγγελματικά (πρβλ Hargreaves 1995 :331).

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε πλευρές της ψυχοσυναισθηματικής εμπειρίας των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων και να ευαισθητοποιήσουμε τους αναγνώστες σε θέματα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, υποστηρίζοντας ότι η συνεργασία διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την περαιτέρω βελτίωση της σχολικής μονάδας, καθόσον-σύμφωνα με τον Bion- η λειτουργία του συνδέειν και συνδέεσθαι παράγει σκέπτεσθαι και προάγει την εξέλιξη και την υγιή τροποποίηση της πραγματικότητας μέσω της πράξης.

Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τους συνηθέστερους τρόπους συγκρότησης σχέσεων στο πλαίσιο του συλλόγου των διδασκόντων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε δυσκολίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις που είναι πιθανό να νιώσει ένας εκπαιδευτικός στην καθημερινότητα της συνύπαρξής του με τους συναδέλφους του και οι οποίες, πιθανόν, θέτουν προσκόμματα στη ροή της συνεργασίας μαζί τους. Θα επιχειρήσουμε, επίσης, να συνδέσουμε πλευρές της ψυχοσυναισθηματικής εμπειρίας των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων με βιώματα της προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού.

Ακολούθως, θα εκθέσουμε τις σκέψεις μας για τις προϋποθέσεις δημιουργικής συνύπαρξης και καλής συνεργασίας στον σύλλογο διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, θα τονίσουμε τη σημασία της μητρικής λειτουργίας του συλλόγου, την πατρική λειτουργία της διεύθυνσης του σχολείου, τη σημασία της δυνατότητας για επανόρθωση σε διαταραχθείσες σχέσεις συναδέλφων, τη σημασία του αναστοχασμού και της ανάληψης της ευθύνης. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους, θα υποστηρίξουμε ότι το χτίσιμο δεσμών μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και ανάμεσα στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα, ευοδώνεται κυρίως - κατά την άποψή μας- στο πλαίσιο του κοινοτικού μοντέλου οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο μέρος θα καταγράψουμε τις προτάσεις μας για εκπαιδευτικές-αναπτυξιακές πρωτοβουλίες σχετικές με το χτίσιμο δεσμών συνεργασίας: 1) μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (ενδοσχολική επιμόρφωση, συνεργατικά σχήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων), 2) μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές, 3) μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς, 4) μεταξύ της σχολικής μονάδας

με την τοπική κοινωνία και 5) μεταξύ της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

1. Οι συνηθέστεροι τρόποι συγκρότησης σχέσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων

Στον μεταβατικό χώρο της ομάδας των συναδέλφων -στην περιοχή μεταξύ εγώ και μη εγώ- συνδέεται η εσωτερική εμπειρία με την εμπειρία των άλλων και βεβαίως με την εξωτερική πραγματικότητα. Η συνάντηση με μια ομάδα συγκρίνεται με την οργάνωση των αρχικών αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τη μητέρα. Η εμπειρία της ομάδας επαναδραστηριοποιεί συναισθήματα και συγκινήσεις της πρώτης παιδικής ηλικίας, στον βαθμό που η εμπειρία αυτή θέτει το πρόσωπο μπροστά στη βασική προβληματική της δημιουργίας δεσμού με τον άλλο². Μια ομάδα συναδέλφων σ' ένα σχολείο - όπως και κάθε άλλη ομάδα - ζει σ' έναν ζωτικό χωροχρόνο, στις συντεταγμένες του οποίου τα μέλη της ομάδας «κατασκευάζουν» ένα παράδειγμα σκέψης και δομούν σχέσεις. Στη βάση των συγκεκριμένων σχέσεων βιώνουν μια συναισθηματική εμπειρία (Μανωλόπουλος 2011 :51)

Κατά τον Hargreaves³ (1995:329) οι *συνηθέστεροι τρόποι συγκρότησης σχέσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων είναι τέσσερις* (ατομισμός, υποομαδοποίηση, τεχνητή συναδελφικότητα και συνεργασία).

1.1. Ατομισμός

Η διδασκαλία, βεβαίως, είναι μοναχικό επάγγελμα. Σε όλον τον κόσμο- όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Hargreaves- οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνοι, πίσω από κλειστές πόρτες στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας. (Hargreaves 1995:335). Συνήθως, μιλούν λίγο για αυτά που κάνουν και ξέρουν λίγα απ' αυτά που κάνουν οι άλλοι. Όλο αυτό έχει περιγραφεί ως η πρακτική 'της τάξης κρεβατοκάμαρας', στην οποία δεν έχει εύκολη πρόσβαση κανένας άλλος. Βεβαίως, η τάξη δεν μπορεί να είναι κέντρο διερχομένων. Ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους συγκεκριμένους μαθητές κάθε τμήματος δημιουργείται μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και η δυναμική της ομάδας-τάξης με κάθε εκπαιδευτικό είναι μοναδική.

² Ο Bion έχει αναφερθεί σε δύο επίπεδα λειτουργίας κάθε ομάδας:

α) Στην ομάδα βασικών υποθέσεων, η οποία εκφράζει μια περιοχή όπου επικρατεί πρώιμο συναίσθημα, ενορμητικές ώσεις, προβλητικές ταυτίσεις, σχάσεις και κάποτε ναρκισσιστικές ή και παρανοϊκές παλινδρομήσεις. Όταν, για παράδειγμα, σ' έναν σύλλογο διδασκόντων παρατηρείται έντονη ανασφάλεια ή ανεξέλεγκτη επιθετικότητα που μπορεί να οδηγήσει στη διάρρηξη των δεσμών μεταξύ των μελών, τότε πιθανόν να έχει ενεργοποιηθεί η ομάδα των βασικών υποθέσεων.

β) Στην ομάδα έργου, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η χρήση του λόγου σκέπτεσθαι προς επίλυση συγκρούσεων, η δομή, η οργάνωση, η αναγνωρισμένη ιεραρχία και η συνέχεια. Τα στοιχεία αυτά συναποτελούν ένα πλαίσιο ικανό να εμπειριέξει, μεταξύ άλλων, το άγχος που πιθανόν να κατακλύσει κάποιες στιγμές την ομάδα και βεβαίως να περιορίσει το παρορμητικό πέρασμα στην πράξη. (Ιωαννίδης 2012:130).

³ Τους τρόπους αυτούς ο Hargreaves ονομάζει νοοτροπίες. 'Η μορφή των νοοτροπιών των εκπαιδευτικών συνίσταται μάλλον στα χαρακτηριστικά σχήματα σχέσεων και τις μορφές σύνδεσης μεταξύ των κατόχων αυτών των νοοτροπιών' (Hargreaves 1995 : 334).

Το να μη μοιράζονται, όμως, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου τις εμπειρίες της διδακτικής πράξης, τις δυσκολίες τους, τις απογοητεύσεις, τις χαρές και τις επιτυχίες τους μπορεί να τους οδηγήσει στην απομόνωση και την απογοήτευση μιας μοναχικής πορείας⁴ με δυσμενείς, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, συνέπειες. Σε κάποια σχολεία ο ατομισμός είναι ζήτημα συνήθειας, άκριτης αποδοχής ενός τρόπου εργασίας ή «πρόχειρη» άμυνα σ' ένα διωκτικό άγχος. Όταν το κυρίαρχο μοτίβο σχέσεων στην ομάδα των συναδέλφων ενός σχολείου είναι ο ατομισμός, τότε είναι πιθανόν και οι νεοεισερχόμενοι σ' αυτό εκπαιδευτικοί να το ακολουθήσουν. Θα πρέπει, βεβαίως, να υπογραμμίσουμε ότι η προτίμηση της μοναχικότητας, κάποιες φορές, μπορεί να μην είναι πηγή αδυναμίας και αβεβαιότητας, αλλά έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας, διαφωνίας σε ζητήματα αρχών (Hargreaves 1995 :339) ή άμυνα σε συγχωνευτικές δίνες και υπεράσπιση της ιδιαιτερότητας που προσπαθεί να διασωθεί από την απαίτηση για ομοιομορφία.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, (και στη χώρα μας όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια) δοκιμάζονται σχήματα συνεργατικής διαδικασίας, πειραματισμών παρατήρησης, ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

1.2. Υποομαδοποίηση (Διαμερισμός)⁵

Σε πολλά σχολεία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν -όπως είναι, άλλωστε, αναμενόμενο- πιο στενές σχέσεις με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων ως συνόλου. Οι ομάδες αυτές δημιουργούνται, πιθανόν, στη βάση ιδιαίτερης συμπάθειας, στη βάση μιας πιο στενής συνεργασίας (ομάδες ειδικοτήτων), στη βάση κοινών πεποιθήσεων (ιδεολογικών ή πολιτικών), στη βάση ομοιότητας παιδαγωγικοδιδασκτικών αντιλήψεων, στη βάση χρονικής συνύπαρξης (οι παλαιότεροι και οι νεότεροι), στη βάση αντιπαράθεσης ή στήριξης προς τη Διεύθυνση του σχολείου, στη βάση συνηθειών (καπνίζοντες και μη καπνίζοντες) κ. ά. Μπορεί κάποιες φορές -ιδιαίτερα στο Λύκειο- ο διαμερισμός να συνδέεται και με τη διαφοροποίηση των γνωστικών αντικειμένων σε μαθήματα υψηλού γοήτρου έναντι μαθημάτων χαμηλότερου γοήτρου. Η κατανομή θέσεων ισχύος ή προνομίων είναι, επίσης, πιθανόν να δημιουργήσει ομαδοποιήσεις αλλά και αντιζηλίες και ανταγωνισμούς μεταξύ των πιο ευνοημένων και των λιγότερο ευνοημένων ομάδων εκπαιδευτικών.

Η υποομαδοποίηση, όταν είναι απόλυτη ή όταν καταλάβει ακραίους πόλους, μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου αλλά και αντικρουόμενες προσδοκίες. Κάποιες φορές οι φαντασίες κινητοποιούν υπερβολικά άγχη σε κάποιους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι αγχώδεις αντιδράσεις τους να οξύνουν τις αντιθέσεις και να διογκώνουν τις εντάσεις, ξυπνώντας ανασφάλειες σε πολλά μέλη της ομάδας. Έτσι αρχίζουν να εμφανίζονται αντιπαλότητες και διασπάσεις.

⁴ Συχνά έχει υποστηριχθεί ότι αυτό κάνει τους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικά πιο συντηρητικούς (Hargreaves 1995 :354).

⁵ Η Δ. Κακατσάκη (ψυχίατρος, ψυχαναλύτρια) μας υπέδειξε τον όρο υποομαδοποίηση. Στην ελληνική μετάφραση του κειμένου του Hargreaves χρησιμοποιείται ο όρος διαμερισμός

Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαφοροποίησης ομάδων που μπορεί να φτάσει ως την αντιπαλότητα είναι η επιθυμία ή η απροθυμία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου να λάβουν μέρος σε πειραματισμούς και καινοτομίες. Όσοι επιλέγουν την επανάληψη των γνωστών και ίσως επιτυχημένων γι' αυτούς πρακτικών, μοιάζει να μη συμμερίζονται το ενδιαφέρον αυτών οι οποίοι κινητοποιούνται προς τον πειραματισμό και την αναζήτηση νέων ή καινοτόμων πρακτικών. Κάποιες φορές η υποστήριξη αλλαγών και καινοτομιών ίσως να οδηγήσει στην απειλή «σχίσματος» που μπορεί να φέρει σε αντίθεση δύο υποομάδες, την εμμένουσα στον παλαιό τρόπο και την επιθυμούσα την τροποποίηση (Schmid-Kitsikis 2011:36). Συχνά η 'υποταγή' των περισσότερων μελών στη θέληση της ομάδας να εμείνει στο παλιό μπορεί να οδηγήσει σε δύσκολη θέση κάποια μέλη που προσπαθούν να εισαγάγουν οτιδήποτε καινούριο.

Στις περιπτώσεις που η ομάδα φαίνεται να καθορίζεται από διωκτικά άγχη που συνδέονται με αλλαγές, η επιδίωξη κοινών στόχων στο σύνολο της σχολικής κοινότητας καθίσταται πιο δύσκολη.

1.3. Τεχνητή συναδελφικότητα

Σε πολλά σχολεία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλλιεργήσουν σχέσεις συνεργασίας, ξεπερνώντας τα σχήματα ατομισμού ή υποομαδοποίησης. Κάποτε αυτό γίνεται μέσα σε μια ατμόσφαιρα 'τεχνητής' συναδελφικότητας. Αρκετές φορές, η συναδελφικότητα αυτή, η οποία επιβάλλεται από τη διοίκηση ή από μια απαίτηση του κλάδου για συναδελφική υποστήριξη, μοιάζει να είναι υποκατάστατο μιας γνήσιας νοοτροπίας συνεργασίας (Hargreaves 1995:350). Τις περισσότερες φορές -όπως υποστηρίζει και ο Hargreaves- η τεχνητή συναδελφικότητα αποτελεί μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας, με την προϋπόθεση ότι δε θα εκφυλιστεί σε μια συνθήκη που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν έναν επιτηδευμένο εαυτό.

1.4. Συνεργασία

Στα σχολεία που υπάρχει κλίμα συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενωμένοι παρά διαχωρισμένοι. Φαίνεται σ' αυτές τις περιπτώσεις ότι στο πλαίσιο της μεγάλης ομάδας του συλλόγου συνυφαίνεται το ιδιωτικό με το δημόσιο, χωρίς να καταργούνται τα όρια. Βοηθούν, υποστηρίζουν και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Στις σχέσεις τους είναι εμφανής μια «φυσική» ζεστασιά και λειτουργούν με αμεσότητα μεταξύ τους. Η αποτυχία και η αβεβαιότητα δεν αποκρύπτονται. 'Συναντάμε τη νοοτροπία συνεργασίας στις μικρές χειρονομίες, στα αστεία, τις ματιές που δείχνουν συμπάθεια και κατανόηση, στα καλά λόγια και στο προσωπικό ενδιαφέρον που φανερώνεται στους διαδρόμους ή έξω από τις πόρτες των τάξεων. Σε γενέθλια, στις γιορτές ή άλλες μικρές τελετές, στην αποδοχή και τη συνύφανση της προσωπικής με την επαγγελματική ζωή, στην ανοιχτή επιδοκιμασία, την αναγνώριση και ευγνωμοσύνη, στην ανταλλαγή και τη συζήτηση ιδεών και δυνατοτήτων' (Hargreaves 1995:345).

Οι σχέσεις συνεργασίας σ' έναν σύλλογο διδασκόντων διευκολύνουν και προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και τη βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις αυτές, βεβαίως, απαιτούν πολύ χρόνο, φροντίδα και ευαισθησία, γιατί συχνά στην επαγγελματική ζωή προκύπτουν δυσκολίες και εμφανίζονται αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης.

2. Δυσκολίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις στο πλαίσιο της συνύπαρξης στον σύλλογο διδασκόντων

Πολλές φορές, δυσκολίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις στο πλαίσιο της συνύπαρξης στον σύλλογο διδασκόντων δημιουργούν προσκόμματα στη συνεργασία ανάμεσα σε συναδέλφους. Σ' έναν σύλλογο διδασκόντων οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της ζωής τους αλλά και του επαγγελματικού τους κύκλου. Η διαφορετική θέση των εκπαιδευτικών στην προσωπική τους ζωή αλλά και στον επαγγελματικό κύκλο είναι αναμενόμενο να δημιουργεί διαφορετικές προσδοκίες, διαφορετικά συναισθήματα αλλά και πιθανές δυσκολίες στην κατανόηση μεταξύ τους.

Κάποιες φορές, τα σοβαρά προβλήματα στην προσωπική ή την οικογενειακή ζωή του εκπαιδευτικού μπορεί να τον δυσκολέψουν πολύ. Αν η ομάδα των συναδέλφων του δεν αντιληφθεί την ένταση ή το βάρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και δεν λειτουργήσει υποστηρικτικά, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει την πικρία της μη κατανόησης, να έχει την αίσθηση του μη νοιαξίματος της ανάγκης του ή την ένταση ενός διωκτικού άγχους, καθώς ο ίδιος, πιθανόν, να έχει παλινδρομήσει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ανάμνηση μιας εκπαιδευτικού. «Πριν μερικά χρόνια σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, στην αρχή της χρονιάς, υπέβαλα το αίτημα να μην πάρω μικρή τάξη και ιδιαίτερα πρώτη δημοτικού, γιατί η μητέρα μου έπασχε από καρκίνο. Όλο αυτό το βίωνα πολύ έντονα, επειδή διαισθανόμουν ή ήξερα ότι εκείνη τη χρονιά θα πέθαινε. Θεωρούσα ότι η συνεργασία μου με πολύ μικρά παιδιά θα με δυσκόλευε. Ο Σύλλογος δεν απεδέχθη το αίτημά μου και ανέλαβα την πρώτη τάξη. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς η μητέρα μου, πράγματι, πέθανε. Το γεγονός ότι ενώ εγώ άνοιξα την ψυχή μου στον Σύλλογο, αλλά δεν εισακούστηκα, με πόνεσε πάρα πολύ».

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ότι κάτω από την πίεση της επικείμενης απώλειας, χρειαζόταν χρόνο για την επεξεργασία του αποχωρισμού και έτσι δεν της ήταν εύκολο να γίνει 'μητέρα' τόσο μικρών παιδιών με τόσο μεγάλες απαιτήσεις, κάτι που δεν κατενόησαν οι συνάδελφοί της. Θα μπορούσαμε, ίσως, να υποθέσουμε ότι, καθώς έχανε τη μητέρα της, παλινδρομούσε η ίδια στη θέση ενός παιδιού που πρέπει να μάθει να διαβάζει τον κόσμο εξαρχής, όπως τα παιδιά της Α' δημοτικού, και πιθανόν να ένιωθε απροστάτευτη, απογοητευμένη και θυμωμένη, στον βαθμό που δεν 'υιοθετήθηκε' από τον σύλλογο.

Καμιά φορά, συμβαίνει οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί, κάτω πιθανόν, από την ψυχική κόπωση της πολύχρονης άσκησης του έργου ή προσωπικών προβλημάτων, να ματαιώνουν τις προσπάθειες και τον ενθουσιασμό των νεοτέρων. Είναι χαρακτηριστική η ανάμνηση φιλολόγου με δεκαπενταετή τώρα πια εμπειρία: 'Ήμουν πρώτη χρονιά αναπληρώτρια στο Λύκειο. Μια μέρα, με μια αγκαλιά αφιερώματα, έμπαινα να κάνω Λογοτεχνία. Στον διάδρομο ένας συνάδελφος Φυσικός μου είπε: «που πας εσύ με τόσα βιβλία»; «Θα τους κάνω Ελύτη» είπα μ' έναν ενθουσιασμό! 'Καλά. Μικρή είσαι ακόμα. Θα σου περάσει και σένα'. Αυτό με θλίβει ακόμη. Η ισοπέδωση...' σχολιάζει, σήμερα, η καθηγήτρια. Φαίνεται μια αίσθηση ρουτίνας, μονοτονίας και απαισιοδοξίας να απειλεί το ξεθώριασμα της χαράς από τη δημιουργική πράξη.

Άλλοτε, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αρχίζουν να «θρηνούν» για τις νέες γενιές μαθητών, χαρακτηρίζοντάς τους απειθαρχους, αδιάφορους, ανελλήνιστους κ.ά. ή να διαμαρτύρονται για την εικόνα και την επάρκεια των νέων εκπαιδευτικών,

νοσταλγώντας τον «χαμένο παράδεισο» της δικής τους νεότητας (Huberman 1995:196-8). Όλα αυτά μπορεί να αναστατώνουν, να πικραίνουν ή και να θυμώνουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής -όπως είναι άλλωστε αναμενόμενο- αναδύονται και αισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης, προερχόμενα όχι μόνον από τους συναδέλφους αλλά και από τους μαθητές και βεβαίως από την πολιτεία. Αν η οδύνη της απογοήτευσης συνηχίσει με το αίσθημα του «στερημένου αβοήθητου παιδιού» μέσα μας, τότε μπορεί να διογκωθεί απειλητικά. Κάποιες φορές στο μέσο της σταδιοδρομίας - αλλά όχι μόνον- μπορεί να σημειωθεί μια κρίση επανεκτίμησης της όλης επαγγελματικής πορείας, μια κρίση «εφ' όλης της ύλης» όπως θα λέγαμε... Το αποτέλεσμα της επανεκτίμησης της μέχρι τότε επαγγελματικής πορείας εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από την ποιότητα των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων.

Σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπαίνουν στη φάση της σταδιακής αποδέσμευσης από την εργασία στο σχολείο, καθώς βρίσκονται σε προσυνταξιοδοτική φάση. Στις μέρες μας, η αποδέσμευση μπορεί να γίνεται με πικρία και με θυμό, λόγω όλων των μέτρων που επιβλήθηκαν, των μειώσεων στις συντάξεις και της αναγκαστικής επίσπευσης εξόδου. Πάντα, βεβαίως, θα υπάρχουν και άλλοι λόγοι ψυχικής τάξης που δεν επιτρέπουν την ανώδυνη αποεπένδυση. Οι αποχωρισμοί, συνήθως, ανακινούν θυμό και πόνο. Το πώς θα γίνει η αποδέσμευση εξαρτάται από την ικανοποιητική ή μη επένδυση στο εκπαιδευτικό έργο, από άλλους παράγοντες της προσωπικής ζωής του εκπαιδευτικού, την προετοιμασία για την αποδέσμευση και, βεβαίως, από την προοπτική νέων επενδύσεων σε άλλες δραστηριότητες. Ευκαίιο θα ήταν η αποδέσμευση να γίνει εν ειρήνι και ο σύλλογος να κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στην έξοδό του από την υπηρεσία, αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες, τον μόχθο και την όλη προσφορά του.

Εκτός, βεβαίως, από τις δυσκολίες στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που μπορεί να έχουν ως αφετηρία τις διαφορετικές θέσεις τους στον επαγγελματικό κύκλο, είναι αυτονόητο ότι συχνά-πυκνά προκύπτουν απογοητεύσεις και ματαιώσεις ως αποτέλεσμα διαφορετικών ψυχοσυναισθηματικών αναγκών, επιθυμιών, βιωμάτων και προοπτικών. Επικοινωνούμε και αλληλεπιδρούμε με τους άλλους και στον επαγγελματικό μας χώρο, όπως και στη ζωή μας, στη βάση των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών, των επιθυμιών μας και, βεβαίως, των ασυνείδητων συγκρούσεων και εντάσεων. Όπως σε κάθε ομάδα, έτσι και στον σύλλογο διδασκόντων δημιουργούνται δίκτυα έλξης και άπωσης που πολύ συχνά κινούνται πάνω στις ράγες των βιωμάτων από τις σχέσεις του παρελθόντος. Αν, για παράδειγμα, κάποια εκπαιδευτικός είχε μια μητέρα αυταρχική και ίσως στερητική, μπορεί να αναζητά ασυνείδητα από τη διευθύντριά της ή μια συνάδελφό της με παρόμοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας αποδοχή και στοργή, με έναν τρόπο που θυμίζει την ανάγκη της για συναισθηματική κάλυψη, όταν ήταν παιδί. Έτσι, όμως, ίσως επιζητά να αποδείξει ότι αυτή τη φορά θα τα καταφέρει και θα κάνει έναν άνθρωπο με τέτοια χαρακτηριστικά να την αποδεχθεί και να της δώσει στοργή. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να βάζει ξανά και ξανά τον εαυτό της στη συναισθηματική θέση της ματαιώσης. Ή, σ' ένα άλλο παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός είχε βιώσει ανταγωνιστικά τη σχέση με τον πατέρα του, μπορεί και τη σχέση του με τον διευθυντή του ή μ' έναν άλλο συνάδελφο να τη βιώνει ανταγωνιστικά. Όσο περισσότερο βρίσκεται κάποιος σε επαφή με τον εαυτό του τόσο καλύτερα μπορεί να ελέγξει -

μέσω αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού- τις εντάσεις που νιώθει μέσα του αλλά και τις δυσκολίες που εμφανίζονται στις σχέσεις του.

Σ' έναν σύλλογο διδασκόντων δεν μπορεί καθένας να συμπαθεί το ίδιο όλους τους συναδέλφους ούτε να τον συμπαθούν όλοι το ίδιο. Με κάποιους θα βρεθεί πιο κοντά. Είναι συνήθως αυτοί με τους οποίους έχει κοινούς αξιακούς κώδικες, που βλέπει τη ζωή με παρόμοια οπτική και που ο τρόπος που σχετίζονται με τους ανθρώπους του θυμίζει κάτι οικείο από το δικό του παρελθόν. Καμιά φορά, ασυνείδητα περιμένει κάποιος ή κάποιοι συνάδελφοι να είναι δοτικοί, όπως ήσαν ή θα ήθελε να ήσαν οι γονείς του ή τα αδέρφια του. Αν, ωστόσο, περιμένει πάρα πολλά από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους είναι πιθανόν να εκθέσει τον εαυτό μας στον κίνδυνο της απογοήτευσης. Άλλες φορές, πάλι, αν δεν περιμένει τίποτα, μπορεί να χάσει την ευκαιρία να πάρει αυτό που έχει να του δώσει ο άλλος.

Το πώς θα αντιμετωπισθούν όλες αυτές οι δυσκολίες συνδέεται, βεβαίως, και με τον τρόπο συγκρότησης των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων. Σχήματα ατομισμού, υπομοαδοποιήσεων ή τεχνητής συναδελφικότητας στους συλλόγους διδασκόντων δεν ευνοούν την επίλυση των προβλημάτων. Αντιθέτως, η εγκαθίδρυση γνήσιας συνεργασίας επιτρέπει το ξεπέρασμα πιθανών δυσκολιών και ματαιώσεων των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να αναφερθούμε στις βασικές προϋποθέσεις δημιουργικής συνύπαρξης και ανάπτυξης συνεργατικών δεσμών στον σύλλογο διδασκόντων.

3. Σκέψεις για τις προϋποθέσεις δημιουργικής συνύπαρξης και ανάπτυξης συνεργατικών δεσμών στον σύλλογο διδασκόντων

3.1. Η μητρική και η πατρική λειτουργία της ομάδας των συναδέλφων

Η ομάδα του συλλόγου διδασκόντων μπορεί να λειτουργεί ως μητέρα - περιβάλλον (Winnicott 2003:76-82). Η μητέρα περιβάλλον αποτελεί το βασικό υπόστρωμα φροντίδας των αναγκών κάθε μέλους. Όπως οι μαθητές χρειάζεται να νιώθουν ασφάλεια και αποδοχή στην ομάδα της τάξης, έτσι και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να νιώθουν ασφάλεια και αποδοχή στον εργασιακό τους χώρο. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο άντλησης επαγγελματικής ικανοποίησης γι' αυτούς, στον βαθμό που είναι απολύτως απαραίτητο για την ψυχική τους ισορροπία, να παίρνουν χαρά από την εργασία τους, ώστε να αποφευχθεί κάθε πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης. Έτσι, αν η επαγγελματική ομάδα μπορεί να γίνει αποδεκτή χωρίς ανυπέβλητες αντιστάσεις από όλα τα μέλη, δημιουργείται ένα κοινό ιδανικό που χαμηλώνει τον τόνο των ατομικών αντιστάσεων και επιτρέπει στην ενέργεια να διοχετευθεί προς μια συμπεριφορά περισσότερο απελευθερωμένη από καθηλώσεις και ασυνείδητες φαντασιώσεις (Μοκό 1997:228). Είναι πολύ σημαντικό η ομάδα των συναδέλφων να απορροφά τις αγωνίες και τα άγχη των εκπαιδευτικών, να καθησυχάζει, χωρίς να οδηγεί σε «εφησυχασμό», να καλλιεργεί στάση αναστοχασμού και να ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι αποτυχίες, οι αστοχίες και οι απογοητεύσεις αποτελούν μαζί με τις χαρές και τις επιτυχίες αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής. Αν η ομάδα των εκπαιδευτικών επιτρέπει στα μέλη της, αφενός να μιλούν και να αναλύουν τις αποτυχίες και τις απογοητεύσεις τους, χωρίς αισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας, και αφετέρου να

απολαμβάνουν τις χαρές και τις επιτυχίες, χωρίς να χάνεται η αίσθηση του μέτρου, τότε οι δυσκολίες και οι κρίσεις θα αποτελούν ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμό. Οι διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της ζωής τους αλλά και του επαγγελματικού τους κύκλου, μπορούν να εμπλουτίσουν τη θεώρηση των άλλων, με την προϋπόθεση να υπάρχουν δεσμοί συνεργασίας μεταξύ τους.

Η αποδοχή της ιδιαιτερότητας των άλλων και η μη σύγκυση ορίων επιτρέπει τη σύγκρουση και στη συνέχεια τη σύνδεση μεταξύ ανομοίων. Η μετατροπή και η ανέλιξη προάγεται μέσω της δημιουργικής σύγκρουσης και της σύνθεσης (Ιωαννίδης 2012:129-130). Έτσι η σύζευξη του νέου με το παλιό αλλά και η διατήρηση της ιδιοπροσωπίας κάθε μέλους της ομάδας προωθεί βαθιές αλλαγές. Η ομάδα των διδασκόντων θα πρέπει να αποθαρρύνει τις βίαιες επιθέσεις κατά της διαφορετικότητας και αντιθέτως να ευοδώνει τις σχέσεις και τις συνδέσεις που παράγουν νόημα.

Σημαντικό παράγοντα της συνοχής μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών αποτελεί η βεβαιότητα για δίκαιη αντιμετώπιση όλων από την Διεύθυνση. Η πατρική πλευρά του θεσμού είναι απαραίτητη, ώστε να μην υπάρχει αμφιβολία για τους κανόνες, υπόνοια για ζαβολιά ή αδιαφορία για το παιχνίδι (Μανωλόπουλος 2011:43). Η πατρική λειτουργία της εισαγωγής και της τήρησης του νόμου στην ομάδα ασκείται συνήθως από τη Διεύθυνση του Σχολείου. Πολλές φορές, τα μέλη της ομάδας ταυτίζονται με τον ηγέτη, στη συγκεκριμένη περίπτωση με τον Διευθυντή, προβάλλοντας σ' αυτόν ένα μέρος του εαυτού τους. Έτσι, μπορεί να τον νιώθουν ως μια προστατευτική φιγούρα, ως ένα «καλό» εξιδανικευμένο αντικείμενο.⁶

3.2. Η δύναμη της επανόρθωσης σε τρωθείσες (στην ψυχική ή την αντικειμενική πραγματικότητα) συναδελφικές σχέσεις

Με τους αδελφούς μας, από την αρχή σχεδόν της ζωής μας, τίθενται ζητήματα διαφοροποίησης στον άξονα των οριζόντιων σχέσεων : Ποιος είμαι εγώ – Ποιος είναι ο άλλος ή οι άλλοι. Τίθενται ζητήματα ανταγωνισμών, ζήλιας, θυμού, ενοχών, διαφορών αλλά και συνάντησης, συμπόρευσης, βοήθειας, συνεργασίας, κατανόησης και τελικά αγάπης.

Έτσι, λοιπόν, και με τους συναδέλφους του κάποιος -όπως και με τους αδελφούς του- μπορεί να νιώσει κάποιες φορές εκνευρισμό, θυμό, ζήλια, οργή ακόμη και μίσος. Ας μην τρομάξει, αν τα ανακαλύψει κάποια στιγμή μέσα του. Ο θυμός, η ζήλια, η οργή δε θα επιφέρουν την καταστροφή του άλλου, ούτε του ίδιου, αν δε γίνουν πράξη. Απαιτείται, βεβαίως, να γίνουν αντικείμενο ψυχικής επεξεργασίας. Κάθε συνάδελφος ας εμπιστευθεί την ικανότητά του για 'επανόρθωση'.

Η 'επανόρθωση', σύμφωνα με την Klein, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των διαδικασιών ωρίμανσης. Ο έμφυτος αλτρουισμός που ενυπάρχει στην επανόρθωση οδηγεί τις ενορμητικές διακινήσεις σε κοινωνικά εποικοδομητικές εφαρμογές (Hinshelwood 2008:480). Η επανόρθωση μπορεί να επιτευχθεί με μια ζεστή καθημέρα,

⁶ Ο Διευθυντής, κάποιες φορές, μπορεί να ενδοβάλει τις τάσεις που του προβάλλονται, κρατώντας τις θετικές γι' αυτόν και μεταστρέφοντας τις αρνητικές σε κάποιον άλλο, π.χ. στον υφιστάμενο υποδιευθυντή ή άλλον συνάδελφό του. Άλλοτε οι προσωπικές ανεπάρκειες του Διευθυντή, οι δυσκολίες του στην επεξεργασία συναισθημάτων ή η αδυναμία του να θέτει όρια δημοκρατικής λειτουργίας, αφήνουν κενό πατρικής λειτουργίας στην ομάδα με δυσμενείς συνέπειες στις σχέσεις των μελών μεταξύ τους.

με ένα χαμόγελο, έναν καφέ που θα κεράσει ο ένας συνάδελφος τον άλλο, ένα άγγιγμα στην πλάτη...«Ενεργώντας προς κάποιον άλλο, προς τον συνάδελφό μας, ως καλοί γονείς ή ως καλοί αδελφοί αναδημιουργούμε φαντασιακά την αγάπη και την καλοσύνη που είχαμε πάρει ή είχαμε επιθυμήσει να πάρουμε από τους γονείς μας. Εξάλλου, όταν ενεργούμε προς τους άλλους ως καλοί γονείς μπορεί να είναι ένας τρόπος για να απελευθερωθούμε από τις απογοητεύσεις και τους πόνους του προσωπικού μας παρελθόντος» (Klein & Riviere 2008:103). Η ικανότητα επανόρθωσης συνδέεται και με τη δυνατότητα να συγχωρώ (συν-χωρώ) να αποδεχθώ δηλαδή την πρόσκληση και την πρόκληση να συν-υπάρχω στον ίδιο χώρο μ' έναν άλλο που είναι διαφορετικός από εμένα⁷. Σημαίνει ότι παρά το ότι διαφέρω από τον Α, τον Β, τη Γ και τη Δ. μπορώ να 'χωρέσω' μαζί τους στον ίδιο χώρο, στον χώρο της ζωής, στον χώρο της εκπαίδευσης, στον χώρο του σχολείου. Προϋπόθεση της δυνατότητας για συχώρεση είναι να έχουμε αποδεχθεί τον εαυτό μας, τις διάφορες πλευρές μας, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας. Κάποτε συμβαίνει αυτό που δεν αντέχουμε στον άλλον, να είναι αυτό που φοβόμαστε ότι υπάρχει κάπου μέσα μας. Αν κάποιος αφουγκράζεται τα συναισθήματά του, τότε μπορεί να ακούει με ενεργητική προσοχή τους άλλους, αν δίνει στον εαυτό του την ευκαιρία να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, τότε θα προστατεύει και το δικαίωμα των άλλων να έχουν άποψη και θα ενθαρρύνει αυτούς, οι οποίοι σιωπούν, να μιλήσουν.

Αν λοιπόν, κάποιος εκπαιδευτικός αποδεχτεί όλο και περισσότερο τον εαυτό του, αν επιτρέψει στον εαυτό του να κινείται σε ρεαλιστικά επίπεδα αυτοεκτίμησης και εσωτερικής ψυχραιμίας (Fontana 1996:451-466), αν προστατεύεται, όχι μόνο από τις εξωτερικές επιθέσεις και προσβολές αλλά και από τις ανελαστικές θηριώδεις απαιτήσεις κάποιου σκληρού υπερεγώ, τότε θα μπορέσει να σκεφτεί δημιουργικούς τρόπους συνεργασίας και τελικά συνύπαρξης. Προϋπόθεση για κάτι τέτοιο αποτελεί η ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης.

3.3. Η σημασία του αναστοχασμού και της ανάληψης ευθύνης για την πορεία της συνεργασίας

Η αναστοχαστική σκέψη αφορά στις διαδικασίες εκείνες, κατά τις οποίες εξετάζουμε, ερμηνεύουμε, αξιολογούμε και επαναξιολογούμε την εμπειρία μας (Dewey1930:19). Μέσω του αναστοχασμού μπορούμε να επιβεβαιώσουμε, να διαφοροποιήσουμε, να αναιρέσουμε, να επεξεργαστούμε και να μετασχηματίσουμε τους τρόπους ερμηνείας της εμπειρίας (Mezirow1991:117). Η αναστοχαστική σκέψη μπορεί να οδηγήσει σ' ένα επίπεδο γνωστικής και συναισθηματικής διαφοροποίησης, όπου το υποκείμενο συνειδητοποιεί σαφέστερα τη σημασία των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εμπειρίας του και κατανοεί το νόημα αυτής της εμπειρίας. Συχνά, μέσω του αναστοχασμού οδηγούμαστε στην ανάληψη της ευθύνης που μας αναλογεί σε σχέση με τις δυσλειτουργικές συνεργασίες που κάποτε έχουμε στον σύλλογο διδασκόντων. Η ανάληψη της ευθύνης από τα συνεργαζόμενα μέρη μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση των προβλημάτων και την αποκατάσταση των σχέσεων.

3.4. Το κοινοτικό μοντέλο οργάνωσης σχολικής μονάδας ως πλαίσιο ανάπτυξης συναδελφικών δεσμών

⁷ Προφορική εισήγηση Ε. Γ. Ασλανίδη

Το χτίσιμο δεσμών μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και ανάμεσα στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα, ευοδώνεται -κατά την άποψή μας- κυρίως στο πλαίσιο του κοινοτικού μοντέλου οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Υποστηρίζουμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ευνοεί την ανάπτυξη δεσμών για τρεις, κυρίως, λόγους: α) στο πλαίσιο του κοινοτικού μοντέλου μπορεί να εξασφαλιστεί μια μητρική εμπειρέχουσα λειτουργία, β) αναπτύσσεται συλλογικό όραμα και υιοθετούνται συγκεκριμένοι στόχοι για το σχολείο και γ) αναδεικνύονται αξίες που προέρχονται από την κουλτούρα του επαγγέλματος αλλά και από τον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού, 'εφόσον δεν έχει αποικιοποιηθεί από τον χώρο της οικονομίας' (Elliott 1991:110-1, Μαρμαρινός 2000:188). Το συγκεκριμένο μοντέλο ανταποκρίνεται, βεβαίως, στην προετοιμασία ανθρώπων για μια κοινωνία δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και επείκειας. Διαφορετική θα ήταν η επιλογή τύπου σχολείου για αυτούς, οι οποίοι στοχεύουν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία.

Το να μοιράζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί ένα κοινό όραμα για το σχολείο τους, τους βοηθά να μη βουλιάζουν στην αδράνεια και στην ηττοπάθεια του 'τίποτε δεν μπορεί να αλλάξει'. Η κοινή δέσμευση στην υλοποίηση στόχων ισχυροποιεί τους δεσμούς ανάμεσά τους και ενισχύει τη θετική εικόνα για το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

B' εφαρμογές

Προτάσεις για εκπαιδευτικές-αναπτυξιακές παρεμβάσεις

4. Χτίζοντας δεσμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται και στη χώρα μας προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συμβουλευτικής, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Δοκιμάζονται σχήματα συνεργατικής διαδικασίας (πειραματισμών παρατήρησης, ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών) και λειτουργούν δίκτυα σχολείων και εκπαιδευτικών.

4.1. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Στο πλαίσιο του σχολείου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού της επιμόρφωσής τους⁸, στοχεύοντας στην ενδυνάμωσή τους⁹. Συγκεκριμενοποιούν τις ελλείψεις τους ή τις επιθυμίες τους και αναζητούν εξωτερικούς συνεργάτες – επιμορφωτές (σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς κ.ά.)

⁸ Ο Clark συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς: "Όταν ο ίδιος ο κόσμος και η δομή του επαγγέλματος παύουν να σας παρέχουν την αίσθηση της ανάπτυξης και της προόδου, μπορείτε να αρχίσετε να την παρέχετε οι ίδιοι στους εαυτούς σας" (Clark 1995:127& 132).

⁹ Ας υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό ότι ο Freire θεωρεί την ενδυνάμωση ως κοινωνική πράξη.

σε ισότιμες συνεργασίες, αξιοποιώντας, συνήθως, επιμορφωτικές δράσεις μεγάλων προγραμμάτων. Ο σύλλογος διδασκόντων ή οι σύλλογοι διδασκόντων γειτονικών σχολείων μπορούν να οργανώσουν προγράμματα υποστήριξης του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη 2008:13-23), όπως:

- ❖ Προγράμματα ευαισθητοποίησης
 - στις διαπροσωπικές σχέσεις
 - τη δυναμική της ομάδας
 - σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας παιδιών και εφήβων

- ❖ Προγράμματα αντιμετώπισης του άγχους και ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης / επαγγελματικής ανάπτυξης με εστίαση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού / διεπαγγελματικής συμβουλευτικής / ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών / βελτίωσης του τρόπου οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου / διδακτικής μεθοδολογίας / αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας / προγράμματα e-learning.

4.2. Συνεργατικά σχήματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η συνεργασία των συναδέλφων, μεταξύ άλλων, μπορεί ν' αφορά: α) στην ανταλλαγή ειδικών γνώσεων σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, στον σχεδιασμό ενός μαθήματος ή μιας ενότητας μαθημάτων, στη συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων, β) τη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθήματος και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, ως προς την εξέλιξη του μαθήματος και τις μορφές διάδρασης του με τους μαθητές και γ) τον σχεδιασμό και υλοποίηση διδακτικού πειραματισμού (έρευνας δράσης) (Κατσαρού & Δεδούλη 2008:23).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι εμπειρίες σχολείων που συμμετείχαν σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (για παράδειγμα, στη Δράση 'Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας' του Προγράμματος : Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), όπως προκύπτει από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα, είναι θετικές έως πολύ θετικές. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά υποστηρίζουν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους τους και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, τους βοήθησε να βγουν από τα τείχη της μοναξιάς, να μοιραστούν άγχη, ανασφάλειες, θυμούς, συναισθήματα που συχνά χαρακτηρίζονται ως αρνητικά αλλά και όνειρα, ιδέες και προοπτικές νοήματος. Υπογραμμίζουν ότι το μοίρασμα σε ευρύτερο πλαίσιο αναδεικνύει νέα κατανόηση. Υποστηρίζουν ακόμη ότι η συνεργασία και η δυνατότητα μιας βαθύτερης επικοινωνίας συχνά αποκαλύπτει και άλλες λιγότερο γνωστές πλευρές των συναδέλφων τους, γεγονός που μπορεί να δράσει ακόμα και επανορθωτικά ως προς τις προηγούμενες «εγγραφές» αντίληψης και να διευρύνει την ανοχή και την αποδοχή του διαφορετικού.

Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής (για 4.1. και 4.2.)

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις συντονισμού, συνέχειας και συνέπειας στις επιμορφώσεις, τις δράσεις και τους πειραματισμούς.

Ως βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής θεωρούνται: α) η εθελοντική και ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα και τις δράσεις β) η σύνδεση των προτεινομένων με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας, καθώς επίσης η σύνδεση θεωρίας και πράξης γ) το συναισθηματικό κλίμα αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενσυναισθηματικής κατανόησης¹⁰.

Προς την κατεύθυνση της ενθάρρυνσης της συνεργασίας θα βοηθούσε η ρύθμιση ωραρίου, έτσι ώστε, μια ημέρα την εβδομάδα, οι εκπαιδευτικοί μιας συγκεκριμένης ειδικότητας τελειώνοντας το διδακτικό τους ωράριο στο τετράωρο να έχουν διαθέσιμο χρόνο για συνεργασία. Θα βοηθούσε, επίσης, ο ορισμός εκπαιδευτικών ως συντονιστών συγκεκριμένων μαθημάτων στη βάση του προσωπικού ενδιαφέροντος, των γνώσεων και των ικανοτήτων κάθε εκπαιδευτικού.

Όλες αυτές οι διαδικασίες και διεργασίες συνεργασίας καλό θα είναι να υποστηρίζονται από έναν κριτικό φίλο¹¹ (σχολικό συμβούλο¹², ερευνητή, ακαδημαϊκό, διανοούμενο ή έμπειρο εκπαιδευτικό), που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να απεμπλακούν από την «τυραννία του οικείου» και να προχωρήσουν στην έρευνα και τις δοκιμές εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και άλλων μορφών οργάνωσης των σχολικών μονάδων συνδέοντας την έρευνα με τη θεωρία και τη διδακτική πράξη (Hargreaves 1995:330).

4.3. Ανάπτυξη Δικτύων Εκπαιδευτικών ή Σχολικών Μονάδων

Τα δίκτυα¹³ παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να συνδεθούν, να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν κοινά ενδιαφέροντα και αγωνίες. Πολλά από τα δίκτυα προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας, παρέχοντας, επίσης, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ευκαιρίες ανταλλαγής επισκέψεων (Elliott 2005 :42-61). Στο πλαίσιο των δικτύων μπορούν να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν ομάδες:

- ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών
- μελέτης και διαλόγου εκπαιδευτικών θεμάτων
- παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού
- σύνταξης σχολικών εγχειριδίων
- ανάπτυξης νέων μοντέλων διοίκησης των σχολείων

¹⁰ Η υποστηρικτική ατμόσφαιρα βοηθά τους συμμετέχοντες να αισθανθούν ασφαλείς να διερευνήσουν και περιορίζει

τις αμυντικές ακαμψίες και το άγχος. Επιπροσθέτως, δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν.

¹¹ Ο κριτικός φίλος, χωρίς να έχει καθοδηγητικό ρόλο, ενθαρρύνει και υποστηρίζει συμμετοχικές αποφάσεις, προσφέρει ανατροφοδότηση, ενισχύει τον προβληματισμό με ερευνητικά δεδομένα ή γνώσεις που έχουν παραχθεί σε άλλα πλαίσια, παρέχει συμβουλές για την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μέσων και με δεδομένη την αφαιρετική και συνθετική του ικανότητα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μην εμπλακούν σε περιπτώσιολογία, αλλά να προχωρήσουν στη σύνθεση της διδακτικής τους εμπειρίας με θεωρητικές προσεγγίσεις (Μπαγάκης, 2005 : 202).

¹² Προφανώς ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως κριτικός φίλος, στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής συμβουλευτικής με φθίνουσα καθοδήγηση.

¹³ Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου δικτύου θα μπορούσε να έχει ο διευθυντής ή οι διευθυντές κάποιου-ων σχολείων, οι σύλλογοι διδασκόντων, ο σχολικός σύμβουλος, κάποιος ερευνητής ή πανεπιστημιακός.

- συμμετοχικής ενεργητικής έρευνας (έρευνας δράσης) για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία κ.ά.

Απαραίτητη προϋπόθεση της καλής λειτουργίας των δικτύων εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων είναι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η αποφυγή κυριαρχίας του ιεραρχικά ή θεσμικά ισχυρότερου επί των άλλων. Σε κάθε δίκτυο είναι -και πάλι- ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία ενός κριτικού φίλου.

5. Χτίζοντας δεσμούς με τους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές

Για την καλλιέργεια της ικανότητας του συνδέεσθαι το σχολείο θα πρέπει να αξιοποιεί ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών. Όταν το σχολείο αποδίδει αξία στις δημιουργικές δραστηριότητες και φροντίζει να αναπτυχθεί μια σχολική ζωή με ποικίλες ευκαιρίες (θεατρικές παραστάσεις, μουσικοχορευτικές εκδηλώσεις, εικαστικές εκθέσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές, ποικίλα δρώμενα.) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν το αντικείμενο της επιθυμίας τους και να συνδεθούν με τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και με τη γνώση και τον πολιτισμό, με έναν δημιουργικό και συγχρόνως κριτικό τρόπο.

6. Χτίζοντας δεσμούς με τους γονείς ...στη σωστή απόσταση

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων θα πρέπει να γίνεται στη βάση της κατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού. Οι γονείς θα πρέπει να είναι σχετικά κοντά στο σχολείο, όχι όμως μέσα σ' αυτό. Το σχολείο αποτελεί, μ' έναν τρόπο, για το παιδί και τον έφηβο, τον μεταβατικό χώρο ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινωνική ζωή. Αν οι γονείς πλησιάσουν πολύ, δεν θα αφήνουν ελεύθερο χώρο στα παιδιά τους, ώστε να δοκιμαστούν στο πέρασμα από τη χώρα της παιδικής ηλικίας στην ενηλικίωση και ίσως θα εμποδίσουν τους εκπαιδευτικούς να 'κάνουν τη δουλειά τους'.

Η γνώση για το περιβάλλον του παιδιού, συνήθως οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση και καθιστά ικανό τον εκπαιδευτικό να ενεργεί περισσότερο σύντονα με τις ανάγκες του μαθητή του. Η συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέων, όπου και όταν είναι δυνατή, αποτρέπει παρανοήσεις, λανθασμένες εντυπώσεις και αμβλύνει πιθανή αντιπαλότητα.

Σε δύσκολες περιπτώσεις παιδιών, καθώς και σε περιπτώσεις ψυχοπαθολογίας γονέων, θα πρέπει να ζητείται η βοήθεια ειδικών. Τονίζουμε ότι, σε καμία περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να διολισθήσει σε ρόλο ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, κάποιες φορές, οι γονείς μπορεί να έρχονται στο σχολείο του παιδιού τους κουβαλώντας -ασυνειδήτως- συναισθηματική φόρτιση από τα δικά τους μαθητικά χρόνια. Έτσι, καθώς συναντούν τον μαθηματικό, τον φιλόλογο ή τον φυσικό, ίσως ξυπνούν παλιό θυμό και παλιές πικρίες για τον δικό τους μαθηματικό, φιλόλογο ή φυσικό. Μπορεί να ενεργοποιείται, επίσης, η επαναστατικότητα έναντι της καταπίεσης του δικού τους σχολείου.

Κάποιοι γονείς ενδέχεται να μην αντέχουν να δουν τα προβλήματα του παιδιού τους ούτε να αναζητήσουν τις αιτίες της δυσλειτουργίας. Μη μπορώντας να σηκώσουν το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί, προβάλλουν στο σχολείο τις δικές τους αστοχίες. Κάποιες φορές, οι γονείς παρεμβαίνουν διεισδυτικά στο έργο των εκπαιδευτικών ή ακόμη χειρότερα, με την ανεξέλεγκτη επιθετικότητά τους, ακυρώνουν τις προσπάθειες του σχολείου να χτίσει δεσμούς με τους μαθητές.

Αρκετές φορές πάλι, όταν ο Διευθυντής ή κάποιος εκπαιδευτικός καλεί έναν γονέα να πάει στο σχολείο, ο γονέας μπορεί να αισθάνεται ενοχοποιημένος, καθώς νιώθει ότι θα τον κατηγορήσουν, γιατί δεν τα έχει καταφέρει με το παιδί του ή ότι «θα φάει κατσάδα», γιατί δεν είναι αρκετά καλός γονιός (Σάλτσμπεργκερ κ.ά. 1996:100-1). Τότε, πιθανόν, να αναπτύξει μια αμυντική επιθετικότητα έναντι του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς, μόνον όταν νιώσουν ότι δεν τα καταφέρνουν με τους μαθητές τους. Μερικές φορές, είναι πιθανόν να μπερδεύονται οι ίδιοι σε ανταγωνιστικές σχέσεις μαζί τους και τότε, ίσως, πράγματι φαίνεται σαν να τους επιπλήττουν για την ανεπάρκειά τους στον γονικό ρόλο. Υπάρχουν, βεβαίως, και εκπαιδευτικοί οι οποίοι φοβούνται να αντιμετωπίσουν τους γονείς των μαθητών τους, ίσως εξαιτίας της ασυνείδητης φαντασίας ότι αυτοί είναι οι δικοί τους γονείς που έρχονται να τους ελέγξουν και να αποκαλύψουν τα τρωτά τους σημεία.

Το σχολείο, σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να φροντίσει να δημιουργηθούν ή να αποκατασταθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να σχεδιάσει προγράμματα υποστήριξης του γονικού ρόλου, όπως ομάδες ευαισθητοποίησης γονέων σε ζητήματα παιδιού και εφήβου, σχολές γονέων, σεμινάρια, ομιλίες, λέσχες ανάγνωσης γονέων κ.ά. Πολλές από αυτές τις μορφές υποστήριξης λειτουργούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολύ καλά αποτελέσματα. Το σχολείο οφείλει να διευκολύνει τους γονείς στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, ορίζοντας μια συγκεκριμένη ημέρα την εβδομάδα κατά την οποία ένας γονέας μπορεί να δει όλους τους εκπαιδευτικούς¹⁴. Είναι σημαντικό, επίσης, ο εκπαιδευτικός να θυμάται ότι όταν τον πλησιάζει ο πατέρας, η μητέρα ή κάποιος από το οικογενειακό περιβάλλον κάποιου μαθητή του, θα πρέπει να κάνει το αυτονόητο, να του προσφέρει κάθισμα ή να σηκωθεί ο ίδιος για να συνομιλήσει μαζί του. Έτσι, σε συμβολικό επίπεδο δίνει το μήνυμα ότι προτίθεται να έχει μια ισότιμη σχέση συνεργασίας. Ας θυμάται, επίσης, ότι το να ξεκινήσει τη συζήτηση μ' ένα θετικό σχόλιο για το παιδί, βοηθά στην καλή εξέλιξη της επικοινωνίας με τον γονέα ή τον κηδεμόνα.

7. Χτίζοντας δεσμούς με την τοπική κοινωνία

Το σχολείο μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως κύτταρο πολιτισμού στην ευρύτερη κοινότητα, ανοίγοντας τις πόρτες του για πολιτιστικές και μορφωτικές δραστηριότητες, αλλά και παραχωρώντας τον αύλειο χώρο του στα παιδιά της γειτονιάς για ελεύθερο παιχνίδι τις απογευματινές ώρες.

¹⁴ Για παράδειγμα: Κάθε Τρίτη: 1^η ώρα, 8.15-9.05, ο μαθηματικός κ. Χριστόπουλος δέχεται στο γραφείο καθηγητών και η φυσικός κ. Αναστασίου δέχεται στην αίθουσα εκδηλώσεων. 2^η ώρα, 9.10- 9.50, ο φιλόλογος κ. Παπάς δέχεται στοκ.ο.κ.

Το σχολείο μαθαίνει στους μαθητές να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα της κοινότητάς τους, να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας ζωής με προγράμματα όπως: «Προσφέρω εθελοντική εργασία», «Το σχολείο μου υιοθετεί ένα Μνημείο», «Συμμετέχω στη δένδροφύτευση του λόφου της περιοχής μας», «Επικοινωνώ με το ΚΑΠΗ της περιοχής μου, στο πλαίσιο εργασίας για την τοπική ιστορία ή για την κατανόηση των προβλημάτων αλλά και των δυνατοτήτων των ανθρώπων της τρίτης ηλικίας» κ.ά.

8. Χτίζοντας δεσμούς με την ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα

Το σχολείο μπορεί να συνεργάζεται με τοπικούς, εθνικούς ή και διεθνείς φορείς, να έχει ανοικτές τις πόρτες του και να αξιοποιεί συνεργασίες (με Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά ιδρύματα και άτυπους φορείς εκπαίδευσης, όπως Μουσεία κ. ά.).

9. Συνοψίζοντας

Το χτίσιμο δεσμών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Αξίζει, όμως, οι εκπαιδευτικοί να δουλέψουν προς την κατεύθυνση αυτή. Ο εκπαιδευτικός, μέσω των διυποκειμενικών δεσμών που υφαίνονται στην επαγγελματική του ζωή, αναζητά ή και κατασκευάζει νόημα, βιώνοντας τη ζωή της ομάδας (Μοκό 1997 : 228). Ανάμεσα, λοιπόν, στη ματαιώση και την ελπίδα, την αποστέρηση και τη δημιουργία, ο εκπαιδευτικός σε ενδοσχολικό, διασχολικό, επιστημονικό ή συνδικαλιστικό επίπεδο, σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες συναδέλφων, θα πρέπει να προχωρήσει στη δημιουργία νέων σχέσεων και σε διεργασίες αναζήτησης νοήματος.

Σ' ένα κλίμα ανοχής και κατανόησης διευκολύνεται η ελευθερία έκφρασης, το μοίρασμα δυσκολιών και η αποενοχοποίηση. Όταν ένας εκπαιδευτικός νιώθει ότι οι άλλοι συνάδελφοί του τον κατανοούν ή ότι έχουν παρόμοια συναισθήματα, τότε μπορεί ευκολότερα να συνειδητοποιήσει, να επανεξετάσει και ίσως να ελέγξει επιθετικές ή αμυντικές συμπεριφορές στην παιδαγωγική και τη συναδελφική του δράση (Μοκό 1997 :226). Ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να εμπεριέξει τα άγχη των μελών και να ενθαρρύνει την εναίσθηση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του διαφορετικού, την αλληλεπίδραση, τη διαφωνία αλλά και τη σύνθεση. Το πλαίσιο μιας ικανοποιητικής λειτουργίας της ομάδας με δημιουργική δεκτικότητα μπορεί και να εσωτερικευτεί από τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσει σημαντικά στην επαγγελματική τους ζωή. Το σχολείο, λοιπόν, ως ανοικτός χώρος συναντήσεων θα πρέπει να χαρίσει, όχι μόνο στον έφηβο μαθητή αλλά και στον ενήλικο εκπαιδευτικό την αναγνώριση της προσωπικότητάς του στην αλυσίδα των γενεών (Μοκό 1997 : 242).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η λειτουργία του συνδέει και συνδέεσθαι παράγει σκέψη και νόημα (Bion 1959 & 1961) προάγοντας θετικές διαφοροποιήσεις στη σχολική πραγματικότητα. Οι δεσμοί εντός της σχολικής κοινότητας προωθούν την επαγγελματική και κάποτε και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ οι δεσμοί του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα διευκολύνουν την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Bion, W.R. (1959). Επιθέσεις στους δεσμούς. *International Journal of Psycho- Analysis*, 40, Parts 5-6.
- Bion, W.R (1961). *Experience in groups*. London:Tavistock
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997). *Ψυχολογία Ομάδων*, μτφρ. Δ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Σαββάλας.
- Clark,Chr. (1995).Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 124-138). Αθήνα : Πατάκης
- Dewey, J.(1930). *Πως σκεπτόμεθα*, μτφρ Γ, Κατσαμά.Αθήνα
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia:University Press
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fontana, D.,(1996).*Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Μ. Λιώμη. Αθήνα:Σαββάλας
- Freire, P. & Shor, I. (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365) Αθήνα: Πατάκης.
- Hinshelwood, R.(2008). *Λεξικό της κλινικής σκέψης*, μτφρ. Γ. Βενιζέλου, Μ. Ζωγράφου, Κ. Καπώνη & Γ. Χαλκιά. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Huberman, M., (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 193-223). Αθήνα: Πατάκης .
- Ιωαννίδης, Χ. (2012). Ομάδα έργου. Στο Ο. Μαράτου & Κ. Μπαζαρίδης (Επιμ.), *Wilfred R. Bion. Η συμβολή του στην ψυχανάλυση* (σσ. 125-135). Αθήνα: Ελληνική Ψυχαναλυτική Εταιρία/ Νήσος.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Klein, M. & Riviere, J. (2008). *Η αγάπη και το μίσος. Η ανάγκη της επανόρθωσης*, μτφρ. Ευάγγ. Γράψας. Αθήνα: Κονιδάρη.
- Μανωλόπουλος, Σ. (2011). *Ψυχικοί Δεσμοί, κοινωνικοί θεσμοί*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Μαράτου, Ο. & Μπαζαρίδης, Κ. (Επιμ.) (2012). *Wilfred R. Bion. Η συμβολή του στην ψυχανάλυση*. Αθήνα: Ελληνική Ψυχαναλυτική Εταιρία/ Νήσος.
- Μαρμαρινός, Ι. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Παπαγιάννη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ.191-206). Αθήνα: Ατραπός.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση

- Σάλτζμπεργκερ-Ουίντενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ. & Όσμπορν Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, μτφρ. Ε. Τζελέπογλου. Αθήνα: Καστανιώτη
- Schmid - Kitsikis, E. (2011). *Wilfred R. Bion*, μτφρ. Αμ. Ατσαλάκη & Π. Κεφάλας. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Winnicott, D.W.,(2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον. Μελέτες για τη θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*, μτφρ. Θ. Χατζόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Το άρθρο είναι δημοσιευμένο στο

«Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο»
Επιμορφωτικό υλικό. Επ. Ελ. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου, Δράση
«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας»
ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη, 2014