



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)

*Η Συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Πρόληψη του Συνδρόμου
Burnout των Εκπαιδευτικών μέσω της Ανάπτυξης των Ειδικών Δεξιοτήτων της
Προαγωγής Ψυχικής Υγείας.*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κατερίνα Παντελέων

A.M: 7981200220037

Εξεταστική επιτροπή:

κ. Ιωάννης Μιχόπουλος, Καθηγητής Ιατρικής, Ε.Κ.Π.Α (Επιβλέπων)

κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α,

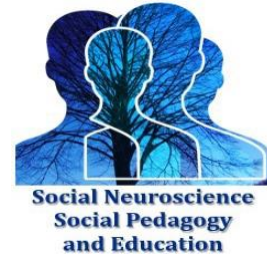
κ. Μαρία Βασιλειάδου, Καθηγήτρια Τ.Κ.Θ.Θ, Ε.Κ.Π.Α

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Ιούνιος, 2024



HELLENIC REPUBLIC
**National and Kapodistrian
University of Athens**
— EST. 1837 —



**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

*The Contribution of Social Pedagogy to the Prevention of the Burnout Syndrome
of Teachers through the Development of the Special Skills of Mental Health
Promotion.*

A MASTER’S THESIS

Catherine Panteleon

A.N: 7981200220037

Members of the committee:

Ioannis Michopoulos, Professor, Department of Psychiatry at Medical
School, NKUA (Supervisor)

Iro Mylonakou-Keke, Professor, Department of Pedagogy and Primary
Education, NKUA

Maria Vassileiadou, Professor, Department of Social Theology and Religion,
NKUA

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social
Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master
of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, June, 2024

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ BURNOUT ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ
ΥΓΕΙΑΣ.**

Κατερίνα Παντελέων

A.M: 7981200220037

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) κ. Ιωάννης Μιχόπουλος, Καθηγητής Ιατρικής, Ε.Κ.Π.Α
- 2) κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α
- 3) κ. Μαρία Βασιλειάδου, Καθηγήτρια Τ.Κ.Θ.Θ, Ε.Κ.Π.Α

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από την συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π.χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΑΝΤΕΛΕΩΝ

Υπογραφή: 

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Κατερίνα Παντελέων, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως.

*«Να έχεις υπομονή
γιατί ο κόσμος είναι
απέραντος»*

Edwin A. Abbott

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Σχημάτων	12
Ευχαριστίες	13
Περίληψη.....	14
Abstract	16
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	24
BURNOUT ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	24
1.1 Εισαγωγή.....	24
1.2 Ορισμός του Burnout	24
1.3 Αίτια και Αποτελέσματα του Burnout	25
1.4 Πρόληψη του Burnout.....	28
1.5 Ψυχική Υγεία	31
1.6 Αξιολογικό Μοντέλο Προαγωγής Ψυχικής Υγείας (Βιο-ψυχο- κοινωνικοί παράγοντες)	32
1.7 Σύνοψη	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	38
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	38
2.1 Εισαγωγή.....	38
2.2 Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις	38
2.3 Προτεραιότητες και αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής	41
2.4 Εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Παιδική Μέριμνα.....	47
2.5 Ο Ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Προώθηση της Κοινωνικής Ένταξης	49
2.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικά Μοντέλα	51

2.7 Σύνοψη	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	55
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	55
3.1 Εισαγωγή.....	55
3.2 Κατανόηση της Νευρικής Βάσης της Μάθησης και της Συμπεριφοράς.....	55
3.3 Εφαρμογή της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης σε Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	57
3.4 Σύνοψη	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	60
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	60
4.1 Εισαγωγή.....	60
4.2 Ανάπτυξη Ειδικών Δεξιοτήτων Προαγωγής Ψυχικής Υγείας	60
4.3 Εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την Πρόληψη του Συνδρόμου Εξουθένωσης.....	62
4.4 Σύνοψη	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	65
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ.....	65
5.1 Εισαγωγή.....	65
5.2 Ταυτότητα	67
5.3 Προσαρμογή.....	68
5.4 Σύνοψη	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	72
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	72
6.1 Εισαγωγή.....	72
6.2 Δημιουργικότητα.....	72
6.3 Κοινωνικότητα	75
6.4 Ο ρόλος της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης.....	77

6.5 Σύνοψη	79
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	82
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	82
7.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία έρευνας	82
7.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	84
7.3 Μεθοδολογικά εργαλεία – Μεθοδολογία έρευνας.....	85
7.3.1 Δείγμα	88
7.3.2 Χρονοδιάγραμμα.....	88
7.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου της Maslach	89
7.5 Δομή και σχεδιασμός συναντήσεων	90
7.6 Περιορισμοί.....	92
7.7 Σύνοψη	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	95
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	95
8.1 Αποτελέσματα έρευνας	95
8.2 Θεματική Ανάλυση	98
8.3 Κατηγοριοποίηση δεδομένων με βάση την ΠΨΥ.....	100
8.4 Σύνοψη	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	109
ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	109
9.1 Σημαντικά ευρήματα	109
1ο Ερευνητικό ερώτημα	109
2ο Ερευνητικό ερώτημα	110
9.2 Συμπεράσματα	116
9.3 Συζήτηση.....	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
Ελληνόγλωσση.....	121

Ξενόγλωσση	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	132
Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Έκδοση για Εκπαιδευτικούς	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	135
ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	135

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Αξιολογικό μοντέλο Προαγωγής Ψυχικής Υγείας («Επίκτητος») (Βασιλειάδου. 2008).....	33
Πίνακας 2 Κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson (1986)..	95
Πίνακας 3 Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson (1986)	96

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1 Δραστηριότητες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του ατόμου (Javier-Feder, 2017)	35
Σχήμα 2 Το διαμάντι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2012).....	51
Σχήμα 3 Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2009)	52
Σχήμα 4 Το Κοινό Τρίτο (Themptra)	53
Σχήμα 5 Ζώνη μάθησης (Geromo Zimmermann, 2015)	66
Σχήμα 6 Η δυνατότητα του εγκεφάλου να αλλάζει και να αναπτύσσεται (Γιώτη, 2020).....	79
Σχήμα 7 Εμπυχώνω - Εκπαιδεύω - Φροντίζω (Mark Smith, 2019).....	84
Σχήμα 8 Η ανατροφοδοτική δυναμική της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών στην Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 488, Αναστασιάδη, 2023)	91

Ευχαριστίες

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στην κ. Μυλωνάκου και στον κ. Λιάγκη, καθηγητές του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, για την πληθώρα γνώσεων και πηγών που μας προσέφεραν και για τη συνεχή υλοποίηση συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών εργασιών που βοήθησε αφενός στην υιοθέτηση μιας ομαδικής κουλτούρας και αφετέρου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλοβοήθειας στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ακόμα, η διδασκαλία τους αποτελούσε μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών, οι οποίες λειτούργησαν πολύ βοηθητικά και μου έδωσαν το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Επιπλέον, είμαι ευγνώμων για τη μεγάλη βοήθεια που μου παρείχε ο κ. Τηλιακός. Ήταν παρών σε όλη τη διαδικασία της συγγραφής της με συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη σε κάθε δυσκολία που προέκυπτε. Η καθοδήγηση, η ενθάρρυνση και η ευελιξία που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα αποτελούν βασικά συστατικά της εργασίας, ενώ η έμπνευση που μου δημιούργησε για την κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, ήταν καθοριστική για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε τόσο η ιδέα των ομάδων εστίασης όσο και η ανάγκη διαφύλαξης της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω και να μην ευχαριστήσω τον κ. Μιχαλόπουλο και τον κ. Αγάθο, καθηγητές του τμήματος Φιλολογίας, της Φιλοσοφικής σχολής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι πέρα από τις πρωταρχικές γνώσεις και ακαδημαϊκές βάσεις που έθεσαν κατά τη διάρκεια του προπτυχιακού σταδίου, μου επέτρεψαν με τη συστατική τους επιστολή να παρακολουθήσω αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και να δημιουργήσω την προσωπική μου ακαδημαϊκή ταυτότητα ακολουθώντας τη διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, καθοριστικής σημασίας ήταν η τελική επίβλεψη και καθοδήγηση του κ. Μιχόπουλου, καθηγητή Ψυχιατρικής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τόσο για την διαμόρφωση της παρούσας διπλωματικής όσο και για την παρουσίαση της.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή του κλάδου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας στην πρόληψη του Burnout των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης των ομάδων εστίασης για την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας. Η διεξαγωγή της είναι αναγκαία όχι μόνο για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και για το κοινωνικό σύνολο καθώς η ανάπτυξή της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει αισθητά την ποιότητα ζωής της ευρύτερης κοινότητας. Το Burnout αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα γι' αυτό και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης αξιοποιώντας ταυτόχρονα τους ανθρώπινους πόρους και τα πορίσματα των ερευνών που σχετίζονται με τη διαφύλαξη της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών αλλά και με τους κλάδους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης.

Με γνώμονα τον ορισμό της ψυχικής υγείας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η μελέτη επικεντρώνεται στο αξιολογικό μοντέλο της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας (ΠΨΥ) που έχει ως βασικούς άξονες τους παρακάτω: Ταυτότητα, Προσαρμογή, Δημιουργικότητα, Κοινωνικότητα. Η έρευνα πραγματοποιείται αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο τις ομάδες εστίασης και ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση καθώς με τον τρόπο αυτό μπορούν να αναλυθούν σημαντικές πληροφορίες τόσο για τις επιπτώσεις του Burnout στους εκπαιδευτικούς όσο και για την επίδραση της ανάπτυξης των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ στην καθημερινότητα τους. Δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει μια ισχυρή κοινωνική ταυτότητα με στόχο αφ' ενός να προστατέψει τη δική του φωνή ανάμεσα στην πολυφωνία του κόσμου κι αφ' ετέρου να καλλιεργήσει τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και στην αξία της μοναδικότητας του ατόμου. Αφού επιτύχει την αυτονομία και την αυτοεκτίμηση του, είναι απαραίτητη η θετική επανεκτίμηση των καταστάσεων, ο αναστοχασμός και η ομαλή προσαρμογή του στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Εάν δεν αναπτύξει τη δημιουργικότητα που κάθε άτομο έχει δυνάμει μέσα του, τότε θα στερείται ευελιξίας και φαντασίας και θα δυσκολεύεται στην καθημερινή επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, βασικό εργαλείο της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας είναι και η κοινωνικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητα του να συνεργάζεται με το περιβάλλον του και να μαθαίνει από τις εμπειρίες και τη σοφία των άλλων ατόμων («συμβιοσοφία»). Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες που μετατρέπουν τη μάθηση σε μια ενεργή διαδικασία, θα επιτύχει τη διαρκή συνεργασία και συνεξέλιξη του συντονιστή και των μελών της ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, Προαγωγή Ψυχικής Υγείας, Εκπαίδευση, Burnout, Ταυτότητα, Προσαρμογή, Δημιουργικότητα, Κοινωνικότητα, Ομάδες εστίασης.

Abstract

This study investigates the contribution of the field of Social Pedagogy and Mental Health Promotion to the prevention of Teachers' Burnout through the use of focus groups for the development of specific skills of Mental Health Promotion. Its conduct is necessary not only for the educational community but also for the society as a whole as the development of the identity, adaptation, creativity and sociability of teachers can significantly improve the quality of life of the wider community. Burnout is a global problem and for this reason needs to be addressed immediately, utilizing at the same time human resources and research findings related to the preservation of the mental health of teachers as well as the disciplines of Social Pedagogy and Social Neuroscience.

Based on the definition of mental health by the World Health Organization, the study focuses on the evaluative model of Mental Health Promotion, which has as its main axes the following: Identity, Adaptation, Creativity, Sociability. The research is carried out using the focus groups as a main tool. The thematic analysis was chosen as a method of data analysis, because this can analyze important information both for the effects of Burnout in teachers and for the influence of the development of special skills of MHP in their everyday life.

Given that teaching is a complex process, the teacher must form a strong social identity with the aim on the one hand to protect his own voice among the polyphony of the world and on the other hand to cultivate respect for diversity and the value of the individual's uniqueness. After achieving autonomy and self-esteem, it is necessary to positively reassess situations, reflect and smoothly adapt to ever-changing circumstances. If the teacher does not develop the creativity that every person has within him, then he will lack flexibility and imagination and will have difficulty in solving everyday problems. In addition, a key tool for Mental Health Promotion is the teacher's sociability, which is his ability to cooperate with his environment and learn from the experiences and wisdom of other people ("symbiosis"). In this context, it is necessary to adopt a socio-pedagogical culture by the teacher, who by using the appropriate experiential activities that transform learning into an active process, will achieve the continuous cooperation and co-evolution of the facilitator and the group members.

Key words: Social Pedagogy, Mental Health Promotion, Education, Burnout, Identity, Adjustment, Creativity, Sociability, Focus groups

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», του Παιδαγωγικού Τμήματος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με την καθοδήγηση του καθηγητή κ. Μιχόπουλου Ιωάννη και του κ. Τηλιακού Βασιλείου.

Με αφορμή το επάγγελμα μου ως νέα εκπαιδευτικός, που δεν έχει συμπληρώσει ακόμα μακροχρόνια εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατήρησα για λίγο καιρό τις νέες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν κι εκείνες αρχάριες και μικρές σε ηλικία. Σε συζητήσεις που πραγματοποιήσαμε αντιλήφθηκα ότι παρά το μικρό χρονικό διάστημα της εργασιακής τους καριέρας έδειχναν πολύ αγχωμένες, κουρασμένες και παραιτούνταν εύκολα όταν συνέβαινε κάτι απρόβλεπτο. Ορισμένες μάλιστα, παρότι βρίσκονταν στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους ζωής, έδειχναν αδιάφορες για την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας και για την υιοθέτηση βιωματικών πρακτικών που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Παρ' όλο που επέλεξαν το επάγγελμα αυτό επειδή τους άρεσε και σ' αυτόν τον κλάδο ήθελαν να πορευθούν, πολλές στιγμές το στρες τους και κάποιοι άλλοι παράγοντες τις εξουθένωναν σε βαθμό που δεν εξελίσσονταν ούτε σε προσωπικό αλλά ούτε και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Για τον λόγο αυτό, επέλεξα να πραγματοποιήσω μια κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση που μέσω της αξιοποίησης των ομάδων εστίασης αναδεικνύονται τα οφέλη που προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο η Κοινωνική Παιδαγωγική και να βοηθήσω τις συμμετέχουσες να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν την κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν καθημερινά ένα πολύ σημαντικό λειτούργημα και όταν αυτό διαπνέεται από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, όπως η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός, η αυτοεκτίμηση, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση τότε μπορεί να υπάρχει δημιουργική αλλαγή και συνεξέλιξη. Επομένως, με γνώμονα την δύναμη της συνεργασίας και της ομάδας που πρεσβεύει η Κοινωνική Παιδαγωγική προσπάθησα να αναδείξω την αξία που έχει η νοοτροπία ανάπτυξης τόσο για την αντιμετώπιση του Burnout όσο και βελτίωση του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αλήθεια ότι στην σύγχρονη πραγματικότητα οι ρυθμοί ζωής είναι ταχύτατοι και φανερά απαιτητικότεροι απ' ό,τι ήταν στο παρελθόν. Ο ανταγωνισμός, ιδιαίτερα στον δυτικό κόσμο, είναι τεράστιος και ο σύγχρονος άνθρωπος αναζητά επαγγελματική ανέλιξη και ικανοποίηση, οι οποίες όμως δύσκολα αποκτώνται όταν οι επαγγελματικές ευκαιρίες συνοδεύονται από αντίξοες συνθήκες για την ψυχική υγεία του ατόμου (Caruso, Gitto, & Giammanco, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες και σίγουρα έχουν υψηλότερο άγχος σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Λεονταρή, Κυρίδης, & Γιαλαμάς, 2000). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια και χρήζει άμεσης πρόληψης και αντιμετώπισης του (Caruso, Gitto, & Giammanco, 2014). Ευρήματα έρευνας σχετιζόμενης με το Burnout των εκπαιδευτικών (Κουδιγκέλη, 2017) έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τα ψυχικά αποθέματα και την ισχυρή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, εφόδια, τα οποία θα τους βοηθούσαν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, στην εποχή μας αναδύονται νέες επιστήμες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στον περιορισμό ή και την εξάλειψη του προβλήματος αυτού. Η διεπιστημονικότητα προσφέρει μια διαφορετική φιλοσοφία και προσέγγιση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2011). Ειδικότερα, εξετάζεται πώς να βελτιωθούν και να αλλάξουν δύσκολες καταστάσεις που βιώνει ο σύγχρονος κόσμος, «σε διαφορετικά και πολλαπλά επίπεδα πραγματικότητας και υπό συνθήκες πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας» (Giotsa & Mylonakou-Keke, 2018). Η Προαγωγή Ψυχικής Υγείας είναι ένας κλάδος που εξετάζει τους διάφορους ψυχολογικούς, βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ψυχική υγεία του ατόμου (Βασιλειάδου, 2008). Ειδικότερα, τα πρόσωπα που εμπλέκονται με την Προαγωγή Ψυχικής Υγείας αξιοποιούν στρατηγικές ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό την πρόληψη διαφόρων ψυχικών διαταραχών, οι οποίες μπορεί να προκληθούν από το Burnout (Hosman & Engels, 1999, WHO, 2004). Η διαφύλαξη της ψυχικής υγείας του ανθρώπου είναι καίριο ζήτημα στις μέρες μας και θα έπρεπε να αποδοθεί η δέουσα σημασία. Σύμφωνα με μελέτες η συναισθηματική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινότητα τους στο σχολείο πολύ συχνά σκιαγραφείται με τρία αρνητικά συναισθήματα, τα οποία είναι η απογοήτευση, η εξουθένωση και το άγχος. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν τι θα τους άρεσε να αισθάνονται στο σχολείο, τα τρία συναισθήματα που επισήμαναν, ήταν η ευτυχία, η εκτίμηση και η υποστήριξη (Fernandez-Berrocal, 2018). Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι το χάσμα των συναισθημάτων που βιώνουν στην

καθημερινή τους ζωή είναι τεράστιο. Από αυτή την έρευνα προκύπτει ότι η διδασκαλία πλέον είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα και αγχογόνα επαγγέλματα και ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πολλά εφόδια τόσο προσωπικά όσο και λειτουργικά για να καταπολεμήσουν το Burnout (Fernandez-Berrocal, 2018).

Ύστερα, η ικανοποίηση που λαμβάνουν από το έργο τους οι εκπαιδευτικοί αλλά και η επιδίωξη της ευεξίας τους είναι πολύ σημαντικές, καθώς παρατηρείται αποτύπωση αυτής της ψυχικής ισορροπίας στα παιδιά και μετέπειτα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η ενδυνάμωση μέσω της ενίσχυσης ατομικών δεξιοτήτων και των στρατηγικών βελτίωσης μπορεί να προστατέψει το άτομο όχι μόνο από το Burnout αλλά από πολλές ψυχικές διαταραχές που απειλούν την σημερινή κοινωνία (Βασιλειάδου, 2010). Παράδειγμα αποτελεί ο Nick Vujicic, ο οποίος το 2012 διατύπωσε την φράση «αγάπα τον τελείως ατελή εαυτό σου» και ενέπνευσε με την στάση και το έργο του εκατομμύρια ανθρώπους ώστε να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να επιδιώξουν την εξέλιξη τους ως ενεργά μέλη ενός υγιούς και αρμονικού κοινωνικού συνόλου.

Προκειμένου να μελετηθεί η σύνδεση των παραπάνω εννοιών είναι σαφές ότι θα πρέπει να διατυπωθούν συγκεκριμένοι ορισμοί που θα διευκολύνουν την κατανόηση του προβλήματος, των συνθηκών που περιγράφονται αλλά και τις δυνατότητες της αποτελεσματικής επίλυσής του. Για λόγους ευκολίας έναντι του όρου «Προαγωγή Ψυχικής Υγείας» θα χρησιμοποιείται ο όρος «ΠΨΥ». Συν τοις άλλοις, η συντονίστρια και οι συμμετέχουσες θα αναφέρονται με τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

«Η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μια νοητική ιδιότητα που συνίσταται στην ικανότητα να μαθαίνουμε από την εμπειρία, να προσαρμοζόμαστε σε νέες καταστάσεις, να κατανοούμε και να χειριζόμαστε αφηρημένες έννοιες και να χρησιμοποιούμε τη γνώση έτσι ώστε να χειριζόμαστε το περιβάλλον μας με επιτυχία» (Sternberg, 1997). Αρχικά, στόχος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να επιτυγχάνει την συνδημιουργία νέας γνώσης μέσω μιας κριτικής, αναστοχαστικής διαδικασίας κεντρίζοντας το ενδιαφέρον της ομάδας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Μια ακόμα παράμετρος της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, με τη βοήθεια της οποίας διαμοιράζονται οι εργασίες και διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, είναι η συνεργατική δράση των εκπαιδευτικών και η συνέργεια της θεωρίας με την πράξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η αλληλεπίδραση των συναισθημάτων, των συμπεριφορών και των αντιλήψεων με κοινό όραμα την διαμόρφωση μιας ευήμερης κοινωνίας μπορεί να οδηγήσει στην σφαιρική, πολύπλευρη γνώση των εκπαιδευτικών και στην δημιουργική ικανοποίηση που προκύπτει από την επίτευξη του στόχου τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Άλλωστε, είναι γνωστό ότι πολλοί στοχαστές και φιλόσοφοι έβρισκαν ευχαρίστηση στην απόλαυση της σκέψης και στην ηθική ανταμοιβή παρά στις υλικές βραβεύσεις (Csikszentmihalyi, 2015). Παράλληλα, η δημοκρατία βασίζεται στην εκπαίδευση που ενσωματώνει τη δυνατότητα να επιλέγεις τις δραστηριότητες μάθησης, με κριτήριο το προσωπικό νόημα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Έτσι,

κάθε ομάδα συν-εκπαιδύεται (Dewey, 1966) με σκοπό να αποδώσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα τόσο για τα ίδια τα μέλη της ομάδας όσο και για το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής η αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων γίνεται ακριβώς αποτελεσματική λόγω του τρόπου με τον οποίο η διεπιστημονικότητα επιτυγχάνει τη δυναμική συνεργασία μεταξύ των κλάδων και των επιστημών και δημιουργεί νέες μεθοδολογίες. «Πρόκειται για μια ασταμάτητη «διαλεκτική συνέργεια» μεταξύ κλάδων, μεθοδολογιών, επιστημόνων και ερευνητών σε διάφορες μορφές και σε πολλές διαδραστικές εμπειρίες» (Mylonakou-Keke, 2015).

Οι Seligman & Csikszentmihalyi (2000) υποστηρίζουν ότι η Θετική Ψυχολογία, σ' ένα γενικό πλαίσιο, ασχολείται με τις θετικές υποκειμενικές εμπειρίες (ικανοποίηση, χαρά, ευτυχία) και με τις δημιουργικές – εποικοδομητικές πεποιθήσεις για το μέλλον (αισιοδοξία, ελπίδα, πίστη). Σε ατομικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία επικεντρώνεται στα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα του για αγάπη, για ένδειξη θάρρους, για τις διαπροσωπικές του ικανότητες, την ικανότητα να συγχωρεί, την αυθεντικότητα και την ευφυΐα του (Κουδιγκέλη, 2017). Σε ομαδικό επίπεδο, η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τις ικανότητες («αρετές») οι οποίες είναι σημαντικές για τη συνοχή και την καλή λειτουργία της ομάδας–κοινότητας, την υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό, την κοινωνικότητα, την ανθεκτικότητα, την καλλιέργεια – ανατροφή – μόρφωση, τη μετριοπάθεια, την εργατικότητα και την ηθικότητα (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η ερευνήτρια πραγματοποιώντας κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, με την χρήση των ομάδων αυτοβοήθειας, μπορεί να επιτύχει την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και κατ' επέκταση η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής να συμβάλει στην πρόληψη του Burnout για τους εκπαιδευτικούς μέσω των πρακτικών της. Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην αξιοποίηση των τεσσάρων αξόνων του αξιολογικού μοντέλου της ΠΨΥ ως μέσο πρόληψης του Burnout (Βασιλειάδου, 2008) για τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας παράλληλα στην πολυπαραγοντική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην αξιοποίηση των ομάδων εστίασης για την αυτοδιαχείριση του προβλήματος με τους ήδη υπάρχοντες ανθρώπινους πόρους (Mylonakou-Keke, 2015). Η παρούσα μελέτη κλήθηκε να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει σχετικά με τον τρόπο που οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσω των ομάδων εστίασης, προσφέρουν την ζητούμενη κοινωνική υποστήριξη και οδηγούν στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ και κατ' επέκταση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του Burnout των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, από το γεγονός αυτό προκύπτει και η σημαντικότητα της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία προβλέπεται ότι θα προσφέρει στην Κοινωνική Παιδαγωγική ένα ακόμη «εργαλείο» προς χρήση, σε θέματα συνεργασίας και αυτοβελτίωσης και θα συμβάλει στη διεύρυνση των διεπιστημονικών της διασυνδέσεων.

Η παρούσα μελέτη απαρτίζεται από εννιά κεφάλαια τα οποία κατανέμονται σε δύο μέρη: το **θεωρητικό** και το **ερευνητικό** μέρος.

Στο **πρώτο μέρος**, της έρευνας αναφέρονται αρχικά οι θεωρητικές πηγές που σχετίζονται με το πρόβλημα του Burnout και τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι μέθοδοι τις οποίες αξιοποιεί ο κλάδος της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και οι κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες οι οποίες σχετίζονται με την επίλυση του θέματος.

Στο **δεύτερο μέρος**, η μελέτη επικεντρώνεται στις προτεραιότητες, τις διαστάσεις και τις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Επίσης, αναφέρεται η σημασία της υιοθέτησης της κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας και του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους για την ισορροπημένη λειτουργία της κοινωνίας.

Στο **τρίτο μέρος**, η έρευνα διατυπώνει τον ορισμό της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και τονίζει τη συμβολή της στην διεξαγωγή αποτελεσμάτων, σε συνεργασία με άλλες επιστήμες. Ειδικότερα, συμβάλλει μαζί με την Κοινωνική Παιδαγωγική στην διαφύλαξη της Ψυχικής Υγείας μέσω της ανάπτυξης των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ.

Στο **τέταρτο μέρος**, υπογραμμίζεται ότι η ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ πραγματοποιείται με την υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων που προστατεύουν την μοναδικότητα του ατόμου και επιδιώκουν την ενσωμάτωση των αλλαγών όπου είναι αναγκαίο.

Στο **πέμπτο μέρος**, αναφέρονται αναλυτικά δύο από τις δεξιότητες του αξιολογικού μοντέλου της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας, δηλαδή η Ταυτότητα και η Προσαρμογή. Διατυπώνονται οι ορισμοί των παραπάνω εννοιών και πώς αυτές επηρεάζουν την αντιμετώπιση του Burnout των εκπαιδευτικών.

Στο **έκτο μέρος**, αναφέρονται ενδελεχώς οι άλλες δύο δεξιότητες που διατυπώνονται στον ορισμό Ψυχικής Υγείας σύμφωνα με τον Παγκόσμιο οργανισμό Υγείας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την Δημιουργικότητα και την Κοινωνικότητα του εκπαιδευτικού, οι οποίες συγκαταλέγονται παράλληλα στις θεμελιώδεις δεξιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Στο **έβδομο μέρος**, ξεδιπλώνεται ολόκληρη η μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα. Διασαφηνίζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα, η σημαντικότητα, το δείγμα, το χρονοδιάγραμμα, οι περιορισμοί και η δομή της συγκεκριμένης μελέτης.

Στο **όγδοο μέρος**, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία απεικονίζονται σε πίνακες και κατηγοριοποιούνται με βάση τα δεδομένα που εξετάζονται.

Στο **ένατο μέρος**, απαντώνται με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιείται η σύνθεση αυτών των ευρημάτων και ακολουθούν τα συμπεράσματα της ερευνήτριας και η συζήτηση πάνω σε αυτά.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία και ακολουθούν τα παραρτήματα (I & II) στα οποία περιλαμβάνονται βασικά στοιχεία και εργαλεία για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

BURNOUT ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

1.1 Εισαγωγή

Η ευημερία, σύμφωνα με τον Dunn (2002) περιλαμβάνει συγκριτικές προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με την ποιότητα ζωής ενός ατόμου που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Περιλαμβάνει επίσης τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά συστατικά. Σχετική έρευνα (Skaalvik & Skaalvik, 2007) αποκάλυψε μια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μελέτη των Maslach και Jackson (1986) έχει δείξει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποιημένες σχέσεις μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους. Τα άτομα με ισχυρότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας βιώνουν χαμηλότερα ποσοστά άγχους σε απειλητικές καταστάσεις και τις αντιλαμβάνονται ως λιγότερο αγχωτικές λόγω της πίστης στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν. Τα ευρήματα ερευνών (Sónbóll, 2003 & Lackritz, 2004) αποκάλυψαν ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες είχαν χαμηλότερη αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος από τους παλαιότερους. Με αφορμή, λοιπόν, την αύξηση των ερευνών που αφορούν το Burnout των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τι είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, πώς προκαλείται και ποιες επιπτώσεις έχει στο άτομο (Κουδιγκέλη, 2017).

1.2 Ορισμός του Burnout

Η έννοια του Burnout έχει λάβει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς από διάφορους ερευνητές που το διακρίνουν σε συγκεκριμένα στάδια και φάσεις. Σε πρώτη φάση όταν ένα άτομο βιώνει υψηλά επίπεδα χρόνιου στρες στην εργασία τότε αυτό μπορεί να οδηγήσει σε Burnout. Ειδικότερα, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, χρόνιας κόπωσης, επαγγελματικής αποστασιοποίησης, αποπροσωποποίησης, μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης και αυξημένης βιολογικής ευαλωτότητας (Maslach, 1981). Η Maslach (1981, 1986) έχει συνδέσει το όνομά της με τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης, εξαιτίας του πολύ γνωστού μοντέλου και εργαλείου μέτρησης που πρότεινε. Διατύπωσε τον περιεκτικότερο ορισμό περιλαμβάνοντας τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική και νοητική εξουθένωση, η οποία παρατηρείται σε κάθε επαγγελματία που η δουλειά του απαιτεί τη συνεχή επαφή με άλλους

ανθρώπους. Ακόμα, διακρίνεται όταν ο εργαζόμενος έχει συνεχώς αίσθημα απαισιοδοξίας ή κυνισμού σε σχέση με την εργασία, μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα και συνολικά μειωμένη όρεξη για δουλειά (Ryan & Lielkalns, 2011).

Βάσει του κλασικού ορισμού της Maslach (1981), το ερωτηματολόγιο της οποίας θα αξιοποιηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας, αναδεικνύονται τρεις κύριες διαστάσεις του συνδρόμου, που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων. Η πρώτη διάσταση ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης. Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επικρατήσει η χρήση του όρου «αποπροσωποποίηση», με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους και μαθητές του και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς. Η τρίτη διάσταση ονομάζεται «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» και αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εκπαιδευτικός ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και κατ' επέκταση στην μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005).

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί περισσότερο μια «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν» και η οποία ακολουθεί τρία στάδια:

Στάδιο του «εργασιακού στρες»: Πρόκειται για μια διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το εργασιακό στρες είναι το αποτέλεσμα της διατάραξης αυτής στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, η οποία δημιουργείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον. Αυτή η διατάραξη της ισορροπίας μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα σε επαγγελματική εξουθένωση.

Στάδιο «εξάντλησης»: Συμβαίνει μετά την διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας.

Στάδιο «αμυντικής κατάληξης»: Πρόκειται για το στάδιο όπου πραγματοποιούνται συμπεριφορικές αλλαγές στη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος σταδιακά παύει να επενδύει συναισθηματικά στην εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους άλλους. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που ακολουθούν, με την ελπίδα να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιβιώσει επαγγελματικά.

1.3 Αίτια και Αποτελέσματα του Burnout

Οι μελέτες που παρατίθενται παρακάτω αναφέρονται στους λόγους για τους οποίους προκύπτουν υψηλά ποσοστά Burnout για τους εκπαιδευτικούς αλλά και στις επιπτώσεις που έχει αυτό στην

ψυχική υγεία και σωματική τους υγεία. Τα τελευταία χρόνια οι μαθητές έχουν πολλές προσδοκίες και τα μαθήματα είναι ογκώδη και πολύπλοκα, με αποτέλεσμα ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών να έχει αυξηθεί δραματικά (Lodolo D' Orta, et al., 2003). Σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος διαχείρισης του στρες στον εργασιακό τους χώρο εντόπισε ότι η πιο σημαντική πηγή, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι ο όγκος εργασίας (Καραδήμας, και συν., 2004, σσ. 395-434). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πηγή άγχους και στρες κυρίως το γεγονός «ότι χρειάζεται να παίρνουν δουλειά του σχολείου στο σπίτι, να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία και να φροντίζουν για τη διαρκή επιμόρφωση τους εις βάρος του προσωπικού τους ελεύθερου χρόνου» (Καραδήμας, και συν., 2004, σ. 408).

Στοιχεία προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, όπως η εσωτερική έδρα ελέγχου, η αυτοεκτίμηση, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να αναστέλλουν την εμφάνιση του στρες (Μούζουρα, 2005). Η ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας προσαρμοσμένη στα σύγχρονα δεδομένα επικεντρώνεται όχι μόνο στην ακαδημαϊκή και πνευματική πρόοδο του μαθητή αλλά και στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Weare & Nind, 2011). Ωστόσο, οι εξωτερικές πιέσεις δεν αναδύονται μόνο από τους μαθητές, αλλά και από μια ολοένα και περισσότερο απαιτητική σχολική οργάνωση, προσανατολισμένη στην αποτελεσματικότητα. Στο σημείο αυτό, υπάρχουν μελέτες (Van Maele & Van Houtte, 2015) που έχουν υποστηρίξει ότι στην πρόληψη του Burnout παίζει καθοριστικό ρόλο η διαπροσωπική εμπιστοσύνη στον χώρο εργασίας, τόσο μεταξύ των δασκάλων όσο και μεταξύ δασκάλων και του διευθυντή του σχολείου. Είναι ακόμα προφανές ότι μια στρατηγική άμεσης αντιμετώπισης που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση του άγχους είναι η αναζήτηση υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων (Howard & Johnson, 2004). Σύμφωνα με τον Darling - Hammond (1995) το πλαίσιο που παρέχεται από τη διοίκηση επηρεάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ότι εκτιμώνται για την εργασία τους και την αίσθηση συμμετοχής τους στο σχολείο. Αν και οι λόγοι μπορεί να διαφέρουν, όλοι οι δάσκαλοι βιώνουν άγχος στην εργασία τους (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). Οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα στη σχέση γονέα-δασκάλου ή ακόμα και συγκρούσεις με συναδέλφους. Πολλές φορές πρέπει να οργανώσουν τη διδασκαλία με νέους τρόπους ως ασυνέπεια της εργασίας σε ομάδες ή λόγω των νέων σχολικών μεταρρυθμίσεων. Επίσης, καθοριστική έχει αποδειχθεί η συνεργασία με τους γονείς ή και η αλλαγή της διδακτικής τους στρατηγικής για την ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Jennett et al., 2003, Dweck, 2007). Άρα, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι το τελικό σημείο της ανεπιτυχούς αντιμετώπισης του χρόνιου στρες (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). Βέβαια, οι περισσότεροι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν με επιτυχία τέτοιο άγχος, για παράδειγμα, μέσω ενεργητικής

επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης από συναδέλφους ή αναδιοργανώνοντας τη διδακτική διαδικασία.

Μια άλλη έρευνα (Skaalvik & Skaalvik, 2007) τονίζει ότι η αποδοτικότητα του δασκάλου λειτουργεί ως πολυδιάστατη κατασκευή. Οι βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στις ακόλουθες υποκλίμακες, είναι οι παρακάτω:

- Ο εκπαιδευτικός να μπορεί να δώσει σαφείς οδηγίες.
- Να προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία στις μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών.
- Να παρακινεί όλους τους μαθητές.
- Να διατηρεί μια συγκεντρωμένη και πειθαρχημένη τάξη.
- Να συνεργάζεται με συναδέλφους και γονείς.
- Να αντιμετωπίζει τις αλλαγές και τις προκλήσεις με ευελιξία.

Ο Schmitz (2000) τεκμηρίωσε ότι η χρόνια έκθεση σε επαγγελματικούς στρεσογόνους παράγοντες, με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση των απαιτήσεων εργασίας και την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης σε περιόδους δυσκολίας, αυξάνει την ευαλωτότητα του ατόμου στην επαγγελματική εξουθένωση.

Έρευνα του Lewis (1999) έδειξε ότι η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη ενδυνάμωση των μαθητών αποτελεί τη χειρότερη πηγή στρες των εκπαιδευτικών. Τα φαινόμενα εκδήλωσης θυμού ή έντασης στο σχολικό περιβάλλον συχνά επεκτείνονται και στο λειτουργικό πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψυχρής και απόμακρης ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα (Παπαστάμου, Κανελλάκη, Μαντόγλου, Σαμαρτζή, & Χρηστάκης, 1999) οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάτω από 16 χρόνια προϋπηρεσία ανέφεραν μικρότερη προσωπική επίτευξη συγκρινόμενοι με συναδέλφους που διέθεταν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Όταν ο ζήλος και η σκληρή δουλειά τους δεν αναγνωρίζεται και δεν ανταμείβεται ικανοποιητικά, ο ενθουσιασμός τους και η αίσθηση επάρκειας και ικανοποίησης από τη δουλειά τους μετατρέπεται σε απογοήτευση, αμφιβολία, κυνισμό και πικρία (Brock & Grady, 2000, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Οι Κορωναίου & Τικταπανίδου (2004) στη σύντομη περιγραφή της έρευνας που διεξήγαγαν σε δείγμα 314 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής, συμπέραναν τα ακόλουθα:

1. Το 67% δηλώνει πως την κύρια ευθύνη για το καθημερινό στρες φέρει η κακή οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.
2. Το 57% αισθάνεται εξάντληση στη διάρκεια της εργασίας, ενώ το 53% θα ήθελε να την αλλάξει, αν μπορούσε.
3. Το 55% κρίνει την οικοδόμηση μιας γόνιμης σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή ως την μεγαλύτερη δυσκολία στο επάγγελμά τους.
4. Το 42% καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια για να καλύψει την ύλη και συγχρόνως να γίνει το μάθημα κατανοητό από τους μαθητές.
5. Το 37% των διδασκόντων θεωρεί πως σημαντική πηγή απογοήτευσης «είναι η αδιαφορία των μαθητών και η απαξίωση που δείχνουν στο μάθημα, γεγονός που τους αναγκάζει σε υπερπροσπάθειες για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους».
6. Το 21% πιστεύει ότι η φύση της δουλειάς (διαρκής ομιλία, ορθοστασία) είναι ιδιαίτερα κουραστική και ότι η πίεση του σχολικού χρόνου και της διδακτέας ύλης δεν τους επιτρέπει να έχουν μια πιο προσωπική επαφή με τους μαθητές.
7. Το 59% των ερωτηθέντων αναφέρεται σε συγκρουσιακές καταστάσεις με τους μαθητές, όπως καυγάδες, εκνευρισμούς, ακόμη και αυταρχική συμπεριφορά απέναντί τους. Τονίζουν ότι γίνονται πιο εσωστρεφείς και επιδεικνύουν απάθεια-παραίτηση από τον «αγώνα».
8. Το 33% παρουσιάζει σωματικές ενοχλήσεις, κυρίως πονοκεφάλους, ημικρανίες, καρδιακά προβλήματα και στομαχικές διαταραχές. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρονται ακόμη και προβλήματα ακοής (κώφωση). Παράλληλα, εμφανίζονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως κατάθλιψη, αϋπνία, ψυχική κόπωση και δυσθυμία.

Δεδομένων των παραπάνω αιτιών που προκαλούν το Burnout των εκπαιδευτικών αλλά και των ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων που προκύπτουν από αυτό είναι μεγίστης σημασίας η πρόληψη και η αντιμετώπιση του. Η διαφύλαξη της ψυχικής υγείας του ατόμου αποτελεί προτεραιότητα σε κάθε επάγγελμα και είναι ζητούμενο να επιτευχθεί η προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού μέσα από την αυτοβελτίωση και τη συνεργασία του συνόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

1.4 Πρόληψη του Burnout

Τόσο το χρόνιο στρες όσο και το Burnout ταλανίζουν την σύγχρονη εποχή, όμως μπορούν να αντιμετωπιστούν αναπτύσσοντας τις ειδικές δεξιότητες της ΠΨΥ μέσω των στρατηγικών διαχείρισης

κρίσεων, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Βασιλειάδου, 2008). Είναι πολύ σημαντικό κάθε διαπροσωπική σχέση στο σχολικό πλαίσιο να διέπεται από σταθερότητα και εμπιστοσύνη ώστε να υπάρχει ένα καλό εργασιακό κλίμα (Caruso, Gitto, & Giammanco, 2014). Σχετικές έρευνες προτείνουν ότι τα άτομα που διαθέτουν πόρους κοινωνικής υποστήριξης (είτε στο πλαίσιο της ομάδας των συναδέλφων είτε της συμβουλευτικής υποστήριξης) είναι πιο ανθεκτικά στις επιβλαβείς επιπτώσεις αγχωτικών γεγονότων από αυτά που δεν διαθέτουν (Greenglass, Burke & Konarski, 1997; Byrne, 1999; Schwarzer & Greenglass, 1999; Brouwers & Tomic, 2001). Η κοινωνική υποστήριξη (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, ομάδα συναδέλφων ή ευρύτερα ο κοινωνικός κύκλος) ενθαρρύνει την ατομική ανάπτυξη, καθώς τα άτομα που την παρέχουν χρησιμεύουν ως ενεργοί ακροατές και μοιράζονται παρόμοιες αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις για την πραγματικότητα (Enisa, 2009).

Όσον αφορά στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αξιοποιεί ως βασικό της εργαλείο την αυτοδυναμία της ομάδας και την συλλογική αλλά και συνεργατική δράση της για την αντιμετώπιση οποιουδήποτε κοινωνικού προβλήματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Βασιζόμενη στην προβληματοκεντρική της θεώρηση, συνδυάζει τη θεωρία που προσφέρουν οι επιστήμες με την πράξη και έτσι μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην πρόληψη και τον περιορισμό του Burnout των εκπαιδευτικών.

Οι Brouwers και Tomic (2001) εξέτασαν εάν σχετίζεται η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα με την κοινωνική υποστήριξη και την εξουθένωση. Οι συμμετέχοντες αποτελούσαν ένα δείγμα 277 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η αντιληπτή έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από συναδέλφους και διευθυντές είχε αισθητή επίδραση στις πεποιθήσεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, οι οποίες ήταν στενά συνδεδεμένες με το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Μπούζος (2011) σε σχετικά πρόσφατη έρευνα ενός δείγματος 817 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε σημαντική συσχέτιση του Burnout με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους. Επιπρόσθετα, ο Byrne (1999) υποστήριξε ότι εκτός από την κοινωνική υποστήριξη, η υποστήριξη από ομότιμους ήταν θεμελιώδης παράγοντας πρόληψης του Burnout, αφού ήταν πιο σημαντικό για έναν δάσκαλο να λαμβάνει υποστήριξη από τους συναδέλφους του στον χώρο εργασίας σε σχέση με τη διοικητική υποστήριξη. Παρ' όλα αυτά, εκτός από την ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη, έρευνα (Κουδιγκέλη, 2017) υποστηρίζει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους απ' ό,τι οι νεότεροι τους και γι' αυτόν τον λόγο είναι λιγότερο επιρρεπείς σ' ένα ενδεχόμενο Burnout. Εν κατακλείδι, οι παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν ότι για την πρόληψη του προβλήματος αυτού, απαιτείται μια εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή που θα αξιοποιεί τη δύναμη της ομάδας και τις

πηγές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ενίσχυση και την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.5 Ψυχική Υγεία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας έχει διατυπωθεί ο εξής ορισμός: «Η ψυχική υγεία είναι μια κατάσταση ευημερίας κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του (Ταυτότητα), είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα συνηθισμένα άγχη της ζωής (Προσαρμογή), μπορεί να εργάζεται παραγωγικά και αποτελεσματικά (Δημιουργικότητα) και είναι ικανό να προσφέρει στο κοινωνικό του περιβάλλον (Κοινωνικότητα)» (WHO, 2001, Beck, 1976). Λαμβάνοντας υπόψιν τον παραπάνω ορισμό θα εστιάσουμε στους τομείς της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας που δίνουν στο άτομο την δυνατότητα να επιτύχει την αυτονομία, την αυτοβελτίωση και την αυτοανάπτυξη του (Βασιλειάδου, 2008). Επίσης, το ενδιαφέρον των επιστημόνων της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας προσανατολίζεται προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την επίτευξη των παρακάτω (Βασιλειάδου, 2009) :

1. Επίλυση προβλημάτων
2. Διαχείριση των δυσκολιών της ζωής
3. Διαχείριση του άγχους
4. Αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση
5. Μεταβολή δυσπροσαρμοστικών στάσεων, αντιλήψεων
6. Αυτονομία
7. Κοινωνική αλληλεγγύη

Έπειτα, από τις πρώτες και πιο γνωστές θεωρίες της παρακίνησης είναι η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954) και η θεωρία των δύο παραγόντων, υποκίνησης – συντήρησης (Herzberg, 1959 & 1987). Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών, από τα οποία εξαρτάται όλη σχεδόν η συμπεριφορά του ατόμου. Ταξινομήθηκαν ιεραρχικά, από τα πιο βασικά και πρωτόγονα (σε σχέση με τη συμπεριφορά που προκαλούν), μέχρι τα πιο πολιτισμένα και ώριμα. Αυτά τα επίπεδα αναγκών περιλαμβάνουν τις βιολογικές ανάγκες, με αυτή τη σειρά: τις ανάγκες για ασφάλεια, τις κοινωνικές ανάγκες, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση και την ανάγκη για αυτοολοκλήρωση.

Η Θεωρία των Δύο Παραγόντων (Herzberg, 1959 & 1987) ανήκει στις θεωρίες περιεχομένου και προσεγγίζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική δυσαρέσκεια ως δύο διαφορετικά θέματα. Οι παράγοντες της ικανοποίησης (motivators) σχετίζονται με το περιεχόμενο της δουλειάς (επίτευξη, υπευθυνότητα, αναγνώριση, κ.ά.), ενώ οι παράγοντες της δυσαρέσκειας (dissatisfiers) σχετίζονται με το πλαίσιο της δουλειάς (εργασιακές συνθήκες, σχέσεις με συνεργάτες, μισθός, κ.ά.). Η βελτίωση στο περιεχόμενο της δουλειάς αναμένεται να αυξήσει την ικανοποίηση και την παρακίνηση για υψηλή απόδοση. Η βελτίωση του πλαισίου της δουλειάς (π.χ. αύξηση μισθού)

δεν αυξάνει την ικανοποίηση άλλα αναμένεται να αποτρέψει τη δυσαρέσκεια. Εκτός αυτού μπορεί να επιτρέψει στον κάθε εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται το stress με περισσότερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα ή ακόμα και να προλάβει τις σφοδρές επιπτώσεις ενός επερχόμενου Burnout. Τέλος, χρειάζεται η ανάληψη προσωπικής αλλά και ομαδικής ευθύνης από πρόσωπα και ομάδες που σχετίζονται με το πρόβλημα ώστε να αρχίσουν να περιορίζονται αισθητά τα ποσοστά του στην σύγχρονη κοινότητα.

1.6 Αξιολογικό Μοντέλο Προαγωγής Ψυχικής Υγείας (Βιο-ψυχο-κοινωνικοί παράγοντες)

Το αξιολογικό μοντέλο της ΠΨΥ, κατά το οποίο εξετάζονται βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ψυχικών διαταραχών, όπως είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Βασιλειάδου, 2008), αποτέλεσε την βασική πηγή έμπνευσης για την οργάνωση της δομής και την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με αυτό το γνωστικό μοντέλο το άτομο για να είναι ψυχικά υγιές χρειάζεται:

- A) Να αναπτύξει την ταυτότητα του, δηλαδή να διαμορφώσει την εικόνα του «εαυτού» του βασισμένη στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση.
 - B) Να προσαρμόζεται ομαλά και αποτελεσματικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και να αναπτύξει την κοινωνικότητα του. Να διαμορφώσει δηλαδή τον τρόπο που αντιμετωπίζει τον «κόσμο», να διαχειρίζεται το στρες και τα προβλήματα και να δέχεται την κοινωνική υποστήριξη.
 - Γ) Να θέτει στόχους για το μέλλον και αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα του να επιτυγχάνει την αυτονομία και την αυτοβελτίωση του.
- (Βασιλειάδου, 2008).

Συνεπώς, οι ειδικές δεξιότητες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, την ανάπτυξη της ταυτότητας, της προσαρμογής/ κοινωνικότητας και της δημιουργικότητας. Η ταξινόμηση των διαφόρων δεξιοτήτων συνοδεύεται από περιγραφή των κυριότερων δυσκολιών ή εμποδίων που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την απόκτησή τους καθώς και από στρατηγικές απαραίτητες για την υπέρβαση των εμποδίων. Ειδικότερα, ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια επίλυσης προβλημάτων και αυτά αναφέρονται επιγραμματικά παρακάτω (Βασιλειάδου, 2009):

1. Σαφής καθορισμός προβλήματος ή στόχου
2. Καταγραφή όλων των πιθανών λύσεων και των πιθανών θετικών και αρνητικών συνεπειών τους
3. Καθορισμός της λύσης με τα περισσότερα πλεονεκτήματα ή/και τα λιγότερα μειονεκτήματα

4. Κατάτμηση λύσης σε στάδια-βήματα
5. Εκτίμηση και καταγραφή των «δυσκολιών» ανά στάδιο
6. Σχεδιασμός υπέρβασης των «δυσκολιών» ανά στάδιο (Στρατηγική: Κόστος/Όφελος)
7. Μετα-γνωσιακός αξιολογικός έλεγχος

Παρατίθεται σχετικός πίνακας που αποτυπώνει με ακρίβεια την επίδραση του αξιολογικού μοντέλου της ΠΨΥ στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων των ατόμων, μέσω προσεκτικά σχεδιασμένων και στοχευμένων στρατηγικών και προγραμμάτων διαχείρισης κρίσεων και λήψης αποφάσεων (Βασιλειάδου, 2008).

MENTAL HEALTH PROMOTION	COGNITIVE MODEL	AXIOLOGICAL MODEL
Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση	ΕΑΥΤΟΣ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
Διαχείριση προβλημάτων, Διαχείριση Stress, Κοινωνική υποστήριξη	ΚΟΣΜΟΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ
Αυτοανάπτυξη, Αυτονομία, Αυτοβελτίωση	ΜΕΛΛΟΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 1 Αξιολογικό μοντέλο Προαγωγής Ψυχικής Υγείας («Επίκτητος») (Βασιλειάδου, 2008)

Αξίζει ακόμα να επισημανθεί ότι το ειδικό σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των αξιολογικών σχημάτων, επονομαζόμενο ως DPQ (Dysfunctional Preconceptions Questionnaire) αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την διάγνωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Το ερωτηματολόγιο DPQ διερευνά κυρίως το εάν οι προαξιολογήσεις (“Pre-conceptions”) είναι λειτουργικές ή δυσλειτουργικές και εάν σχετίζονται με αντίστοιχα λειτουργικές ή δυσλειτουργικές μετα-αξιολογήσεις (“Meta-conceptions”). Έχει μάλιστα αποδειχθεί ότι στην κατάθλιψη μεγάλος αριθμός προ-αξιολογήσεων (“Pre-conceptions”) αλλά και μετα-αξιολογήσεων (“Metaconceptions”) είναι δυσλειτουργικές. Το DPQ εντοπίζει τις τρεις κατηγορίες (Εαυτός, Κόσμος, Μέλλον) δυσπροσαρμοστικών προ-αξιολογήσεων (“Pre-conceptions”) και μετα-αξιολογήσεων (“Meta-conceptions”) όπως φαίνονται παρακάτω (Βασιλειάδου, 2009) :

1. ΕΑΥΤΟΣ (E): Προ-αξιολογήσεις (“Pre-conceptions”) και μετααξιολογήσεις (“Meta-conceptions”) που σχετίζονται με την «Αυτοϋποστήριξη» και την «Αυτοεκτίμηση»

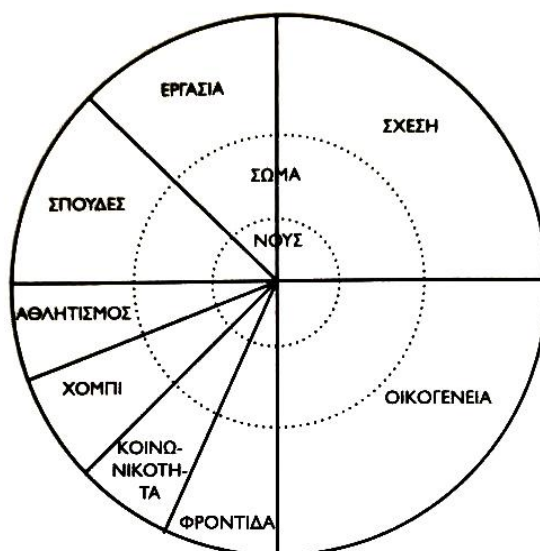
2. ΚΟΣΜΟΣ (K): Προ-αξιολογήσεις (“Pre-conceptions”) και μετααξιολογήσεις (“Meta-conceptions”) που σχετίζονται με την «Προσαρμογή» και την «Κοινωνικότητα»
3. ΜΕΛΛΟΝ (M): Προ-αξιολογήσεις (“Pre-conceptions”) και μετααξιολογήσεις (“Meta-conceptions”) που σχετίζονται με την «Αυτο-ανάπτυξη» και την «Δημιουργικότητα»

Τα τελευταία χρόνια ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει πραγματοποιήσει αρκετά προγράμματα ψυχικής υγείας που αφορούν όλη τη σχολική κοινότητα (δασκάλους, μαθητές, γονείς, διευθυντές) και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επίδραση τους στους εμπλεκόμενους είναι θετική (Jenkins & Barry, 2007). Τα ευρήματα συμβάλλουν στην κατανόηση της εξουθένωσης του δασκάλου τονίζοντας τη σημασία της οργάνωσης, της κοινωνικής υποστήριξης και της διδακτικής εμπειρίας σε σχέση με την εξουθένωση.

Ως εκ τούτου, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υποστήριξη από τους δικούς τους συναδέλφους ή/και διευθυντές στο χώρο εργασίας που θα επηρεάσουν θετικά την γνώμη τους για την αποδοτικότητα τους (Jenkins & Barry, 2007). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν μελετηθεί επίσης σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση δείχνοντας ότι όσο πιο ανθεκτική κρίνεται η προσωπικότητα τόσο μικρότερα τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Pierce & Molloy, 1990). Για παράδειγμα, οι Friedman και Farber (1992) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι που θεωρούσαν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς στη διαχείριση της τάξης και στην πειθαρχία ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που πλήττεται από αλλαγές που οφείλονται στην αναθεώρηση και την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης (Sealey, Robson, & Hutchins, 1997) και τίθενται απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και να εκτελούν συχνά νέες εργασίες (Smylie, 1999). Στο σημείο αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός, που δουλεύει με τον εαυτό του, κάνοντας την αυτοκριτική του, διατηρεί την ηρεμία και την οργάνωση του και έχει χρέος να διαμορφώσει ισορροπημένους μαθητές που πιστεύουν στους εαυτούς τους, θέτουν στόχους, αναπροσαρμόζουν δημιουργικά τα δεδομένα και λειτουργούν αυτόνομα (Feixas, 2018). Ποικίλες μελέτες έχουν δείξει πως μεταξύ άλλων το θάρρος, η αισιοδοξία, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η πίστη και η ελπίδα λειτουργούν ως ασπίδες απέναντι στην ψυχική ασθένεια (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Το παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) αναπαριστά τους πολλαπλούς ρόλους που μπορεί να επιλέξει κάθε άτομο καθημερινά και διατηρώντας μια ισορροπία στις προτεραιότητές του να διαφυλάξει την ψυχική του υγεία. Πέρα από την σχέση και την οικογένεια που αποτελούν τα πιο σημαντικά κομμάτια της ζωής του ανθρώπου οι υπόλοιποι τομείς βοηθούν αρκετά στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της προαγωγής της ψυχικής υγείας (Javier-Feder, 2017). Τα χόμπι, ο αθλητισμός, οι σπουδές, η κοινωνικότητα, η φροντίδα και η εργασία αφενός αυξάνουν την αυτοπεποίθηση του ατόμου καθώς του προσφέρουν ικανοποίηση και αφετέρου συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας του. Επιπλέον, οι διάφορες αυτές δραστηριότητες αυξάνουν την εφευρετικότητα, την φαντασία και κατ' επέκταση τη δημιουργικότητα του ατόμου και του δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμόζεται κάθε φορά σε διαφορετικά πλαίσια (Javier-Feder, 2017). Είναι λοιπόν ζητούμενο το κάθε άτομο να νιώθει ολοκληρωμένο και σίγουρο για τον εαυτό του και τις επιλογές του διότι αυτά αποτελούν συστατικά στοιχεία τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής του ταυτότητας.



Σχήμα 1 Δραστηριότητες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του ατόμου (Javier-Feder, 2017)

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η ενεργός δράση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση ενός τόσο πολυσύνθετου προβλήματος όπως είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. «Η Κοινωνική Παιδαγωγική από τη δημιουργία της συνδέθηκε, σε όλον τον κόσμο, με συλλογικές προσπάθειες προσώπων και ομάδων για την αντιμετώπιση κυρίως προβληματικών καταστάσεων (προβληματο-κεντρική θεώρηση), μέσα από τη μαχητική και δυναμική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή» (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020). Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, έχει ως αφετηρία της ένα πρόβλημα που ταλαιπωρεί μεμονωμένα τον άνθρωπο και ευρύτερα την κοινωνία, όπως συμβαίνει και με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό το κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, λειτουργεί τελικά ως έναυσμα για τη δημιουργία και ύπαρξη ενός κοινού οράματος που θα έχει ως επακόλουθο την

δράση και την κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που έχει αποδέκτες της όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως χρώματος, καταγωγής, φύλου κλπ. Ενδιαφέρεται και ασχολείται με τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιοδήποτε ηλικιακό φάσμα κι αν ανήκουν, με μοναδικό σκοπό την προσωπική και συλλογική ευημερία και πρόοδο, που προκύπτει μέσα από τη διαρκή ατομική και κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Αναλυτικότερα, η ίδια καλείται να λάβει δράση, προκειμένου να δοθούν εναλλακτικές λύσεις στις υπάρχουσες προβληματικές καταστάσεις και αυτή είναι η αιτία για την οποία σχεδιάζονται και εφαρμόζονται παρεμβάσεις με καθαρά κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην ελληνική πραγματικότητα έχουν υλοποιηθεί διάφορα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα για την αντιμετώπιση πολλών κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία, τα οποία είχαν ως απώτερο στόχο την ενίσχυση των κοινωνικοπαιδαγωγικών σχέσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων νοοτροπίας ανάπτυξης σ' ένα γενικότερο πλαίσιο κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας και κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Τέλος, η επιστήμη αυτή που θέτει τον άνθρωπο στο επίκεντρο της, έχει σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν ουσιαστικά πάνω σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, προκειμένου να μπορούν να αντιδρούν αποδοτικά και να παρέχουν στήριξη στα άτομα που ταλανίζονται από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, ένα τέτοιου είδους κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα μπορεί να γίνει εφικτό με τον κατάλληλο σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

1.7 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, πλήθος ερευνών επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμπληρώσει ακόμα περίπου 5 έτη εργασίας έρχονται αντιμέτωποι με υψηλότερα επίπεδα στρες και Burnout (Lackritz, 2004, Brock & Grady, 2000, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2008, Maslach & Jackson, 1986). Το φαινόμενο αυτό είναι αποτέλεσμα πολλών αιτιών, όπως το μη οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη εμπιστοσύνης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση, οι πολλές ώρες εργασίας, η απειθαρχία των μαθητών, η ασυνεπής συνεργασία με τους γονείς και η κάλυψη όλης της διδακτικής ύλης ταυτόχρονα με την ολόπλευρη εκπαίδευση των μαθητών. Τα συμπτώματα του Burnout άλλοτε εκδηλώνονται ως ψυχικές διαταραχές και άλλοτε σωματοποιούνται (Κουδιγκέλη, 2017). Δεδομένης της ανάγκης για πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος, επιστρατεύεται ο ορισμός της ψυχικής υγείας σύμφωνα με τον οποίο η ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας οδηγεί στην ευημερία (WHO 2001, Βασιλειάδου, 2008). Προγράμματα της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας δρουν τα τελευταία χρόνια σε

εκπαιδευτικούς χώρους και προσφέρουν την κοινωνική υποστήριξη που χρειάζεται κάθε εργαζόμενος για να εργάζεται παραγωγικά και αποτελεσματικά (Jenkins & Barry, 2007). Παράλληλα, ο ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στον περιορισμό του Burnout έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και είναι πολύ δραστικός, διότι μέσω της κοινωνικής υποστήριξης, της αλληλοβοήθειας και της συνεξέλιξης, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλλαγή και τη βελτίωση, μεταλαμπαδεύοντας ταυτοχρόνως την νοοτροπία ανάπτυξης και στους μαθητές του. Εν τέλει, με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ειδικά σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται σε ομάδες, συντονισμένες από έναν Κοινωνικό Παιδαγωγό, μπορεί να επιτευχθεί η εμπύχωση και η ενδυνάμωση των μελών της ομάδας και κατ' επέκταση να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, της κοινωνίας αλλά και για την ανάπτυξή τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

2.1 Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη η οποία επικοινωνεί με τις άλλες επιστήμες, κινείται προς πολλές κατευθύνσεις, καλύπτει ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών ζητημάτων και συνδιαμορφώνεται με βάση τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές, οικονομικές, τεχνολογικές και γεωγραφικές συνθήκες. Ως επιστημονικός κλάδος όμως έχει βασικές θεωρητικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις και κοινούς άξονες οι οποίοι παραμένουν σταθεροί ανεξαρτήτως συνθηκών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Πρόκειται για έναν πολύπλευρο τομέα που στοχεύει να υποστηρίξει ολιστικά την ευημερία, τη μάθηση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων, αναγνωρίζοντας τους μοναδικούς εσωτερικούς πόρους και τις δυνατότητές τους (Hämäläinen, 2015). Οι Petrie et al. (2009) προσδιορίζουν εννέα αρχές που στηρίζουν την κοινωνική παιδαγωγική, συμπεριλαμβανομένης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του αμοιβαίου σεβασμού, της εμπιστοσύνης, της άνευ όρων εκτίμησης και της ισότητας. Η επιστήμη αυτή ασχολείται κυρίως με την ευημερία, τη μάθηση και την ανάπτυξη σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Είναι μια προσέγγιση βασισμένη στις αξίες, στην πρακτική που επικεντρώνεται στη σχέση που εστιάζει στην «καθημερινή» μάθηση και βλέπει τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες ως ικανούς, ευρηματικούς και ενεργούς παράγοντες (Moss & Petrie, 2019). Επιπλέον, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει να αναγνωρίσει και να προωθήσει τις δυνατότητες, τις δυνάμεις και τα ενδιαφέροντα του ατόμου ενώ ταυτοχρόνως ασχολείται με την διευκόλυνση της κοινωνικής αλλαγής μέσω της συνεργατικής μάθησης και της συλλογικής δράσης.

2.2 Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις

Η Κοινωνική Παιδαγωγική απαρτίζεται από θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Οι θεμελιώδεις αρχές της επιστήμης οι οποίες διέπουν και την ομαλή λειτουργία της είναι οι παρακάτω (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

→ *Η προβληματο-κεντρική θεώρηση:* Στο επίκεντρο κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης βρίσκεται ένα πρόβλημα που απαιτεί αποτελεσματική αντιμετώπιση.

- *Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης*: Η λειτουργική συνύπαρξη θεωρίας και πράξης, οι οποίες αλληλοεπιδρούν με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου για την διαχείριση του προβλήματος.
- *Οι Ολιστικές - Συστημικές προσεγγίσεις*: Η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται να αντιμετωπίσει πολυδιάστατα και σύνθετα προβλήματα και γι' αυτό τον λόγο αξιοποιεί τις γνώσεις της Συστημικής Επιστήμης που μελετά και κατανοεί πολύπλευρα τα ζητήματα που προκύπτουν.
- *Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις*: Βασικό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την καθολική αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι οι διεπιστημονικές (interdisciplinary) και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary) συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία.
- *Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος*: Οι άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενοι στα εκάστοτε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα εμπνέονται, ενεργοποιούνται και καθοδηγούνται από ένα κοινό όραμα.
- *Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή*: Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη υποστηρίζει ότι τα άτομα και οι ομάδες πρέπει να επιδέχονται βελτιώσεις και αλλαγές και την ίδια στιγμή να αναπτύσσουν και βελτιώνουν τους εαυτούς τους.
- *Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο*: Κατά την εφαρμογή μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης επιδιώκεται η βελτίωση, η αλλαγή και εν συνεχεία η προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη ατομικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης.
- *Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος*: Για τον περιορισμό και την εξάλειψη των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτείται ισχυρή παρέμβαση στο πεδίο της δράσης ώστε αφ' ενός να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και αφετέρου να δημιουργηθούν αποδοτικοί μηχανισμοί για την ανάπτυξη οργανωμένης πρόληψης των προβλημάτων που προκύπτουν.
- *Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία*: Η συνεχής, εποικοδομητική κριτική και αυτοκριτική και ο προσωπικός και συλλογικός αναστοχασμός αποτελούν συστατικά στοιχεία του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, με συνέπεια στις θεμελιώσεις επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και με κοινό όραμα την βελτίωση του ατόμου και της κοινωνίας.
- *Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση*: Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα βασίζονται στην αλληλεπιδραστική και συνεργατική μαθησιακή διαδικασία όπου διαμορφώνεται μια συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μετασχηματιστικής μάθησης, στηριζόμενη στη συνεργασία. Έτσι, δημιουργείται ένα συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ των συμμετεχόντων, μέσα από τη συμμετοχική διεύρυνση και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των ατόμων και την επαναξιολόγηση και ανανοηματοδότηση των γνώσεων και των εμπειριών τους.

→ Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η δημιουργική και ρηξικέλευθη σκέψη των συμμετεχόντων, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, οδηγεί σταδιακά στην συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, που είναι λειτουργική και αποτελεσματική για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος.

→ Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων οδηγεί στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και στη διαμόρφωση και στην εδραίωση μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας».

Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση οργανώνεται βασισμένη στις προαναφερθείσες διαστάσεις και στο πλαίσιο αυτό η Κοινωνική Παιδαγωγική θα μπορούσε να οριστεί ως «η επιστήμη η οποία ενεργεί ως λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας» και ως «οργανωμένη διαμεσολάβηση ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 362; Μυλωνάκου Κεκέ, 2013; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Η Κοινωνική Παιδαγωγική απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Kornbeck & Jensen, 2012) και χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο δημιουργικές μορφές κοινωνικής δραστηριότητας (Eriksson, 2014). Η τέχνη του δράματος, της ζωγραφικής, της μουσικής, του θεάτρου και της επικοινωνίας χρησιμοποιούνται εναλλακτικά αντί για τις παραδοσιακότερες μορφές μετάδοσης γνώσεων (Eriksson & Markström, 2003) γι' αυτό και αξιοποιούνται συχνά στις κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Συνεπώς, το κάθε άτομο αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα του μέσω ομαδικών, καλλιτεχνικών και βιωματικών δράσεων μπορεί να πετύχει την ενδυνάμωση και την θωράκιση της προσωπικότητάς του και να προστατεύσει τον εαυτό του από ένα πιθανό Burnout (Nagoski & Nagoski, 2019).

Σε διάφορες χώρες έχουν ολοκληρωθεί ερευνητικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα τα οποία αποδεικνύουν πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος που οικοδομείται σταδιακά σε διαφορετικές ομάδες, εμπνέει και επηρεάζει το σύνολο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία αυτές ανήκουν, διαμορφώνοντας μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα (Giotsa & Mylonakou-Keke, 2018, Mylonakou-Keke, 2015, Eichsteller & Holthoff, 2012). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών καταδεικνύουν πως το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος με τις αξίες που περιλαμβάνει και τις δράσεις που εμπνέει, καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να οραματίζονται, να συνειδητοποιούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, να μην τα παρατάνε, να προσπαθούν, να δείχνουν εμπιστοσύνη, να συνεργάζονται και να αγωνίζονται διαρκώς για τη βελτίωση και την αλλαγή τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Αναστασιάδη, 2023).

Ένα ακόμη δομικό χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ο παιδαγωγικός της χαρακτήρας, μέσω της επιδίωξης της ευημερίας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, ενώ ο κοινωνικός της χαρακτήρας αφορά στην επιδίωξη των θετικών σχέσεων του ατόμου με τους άλλους, τις ομάδες και την κοινότητα (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013). Είναι άλλωστε σαφές ότι η αυτή η επιστήμη απασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες, όπως η καλοσύνη, η αγάπη, η αλληλεγγύη, η φιλία, η κοινωνική φροντίδα, η αποδοχή της ετερότητας, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η ενσυναισθητική κατανόηση και ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, είναι στενά συνδεδεμένες με την καλλιέργεια, την ανάπτυξη και την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Mylonakou-Keke, 2015, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Εν συνεχεία, η συμμετοχή στο κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο διευρύνει και εμπλουτίζει τις «κοινωνικοπαιδαγωγικές» δεξιότητες, που ορίζονται ως το σύνολο των «διδασκόμενων» και «καλλιιεργήσιμων» δεξιοτήτων (Αναστασιάδη, 2023). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες επεκτείνονται σε διάφορους τομείς όπως ο κοινωνικός, ο γνωστικός, ο συναισθηματικός, ο διαπροσωπικός και ο επικοινωνιακός. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες στοχεύουν στην δημιουργία ευκαιριών βελτίωσης για το άτομο. Με δεδομένο το στοιχείο αυτό, τα άτομα καλλιεργούνται και ενισχύονται, μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα και την εξοικείωση σε διάφορα θετικά πρότυπα ώστε ο κάθε συμμετέχων να συνειδητοποιεί τις αδυναμίες και τα δυνατά χαρακτηριστικά του και να καταβάλλει συστηματικές προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η συμμετοχή στην ομάδα παρέχει πολλά θετικά στοιχεία γιατί αυξάνει την αυτοεκτίμηση, ενισχύει την αυτογνωσία, καλλιεργεί την κοινωνική συμμετοχή και συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολιτικοποιημένης συλλογικής ταυτότητας ως μέσο επίτευξης κοινωνικής αλλαγής (Baron, Branscombe, & Byrne, 2012). Την ίδια στιγμή, αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» και επιτυγχάνεται ένας «δημιουργικός επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας και της κοινωνικότητας» με την αξιοποίηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό, της εμπιστοσύνης στον άλλον και της συνεργατικότητας (Αναστασιάδη, 2023).

2.3 Προτεραιότητες και αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Μία από τις βασικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, μέσα από την συνεργατική μάθηση, την ατομική και συλλογική δράση, την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων (συναισθηματικές, πνευματικές, σωματικές, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης κλπ.) και την απόκτηση θετικών εμπειριών. Επιπρόσθετα, ένα από τα βασικότερα μελήματα της είναι να προωθήσει την ισότητα στην εκπαίδευση, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προγράμματα και πρακτικές που θα βοηθήσουν στην

εξέλιξη των ατόμων και την κοινωνική ευημερία. Παράλληλα στόχο έχει να βρει εναλλακτικές λύσεις στις συγκρούσεις που προκύπτουν και τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι, μία από τις οποίες είναι και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης που ταλαιπωρεί καθημερινά πολλούς εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία θα προκύψει εν τέλει μια κοινωνία που θα στηρίζεται στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αρμονία, ακόμη και όταν τα μέλη της θα πρεσβεύουν διαφορετικές πεποιθήσεις. Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιζητά την ευημερία και την αρμονική συμβίωση μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας (Καραμούζου, 2024).

Η συγκεκριμένη επιστήμη, επιχειρεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των πολύπλευρων και περίπλοκων προβλημάτων που απασχολούν τα άτομα και τις κοινωνίες καθημερινά ή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα σε ορισμένα από τα αίτια της δημιουργίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, συμπεριλαμβάνονται τα ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά αδιέξοδα, οι πολεμικές συρράξεις, η έντονη αστικοποίηση, η υποβάθμιση των συνθηκών διαμονής και υγιεινής, η παιδική εργασία, η ομαλή ένταξη των περιθωριοποιημένων ατόμων κλπ. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Οι αρχικές της προτεραιότητες αφορούσαν την επανένταξη πτωχών και αδυνάτων, την ενδυνάμωση και εξέλιξη της κοινωνίας μέσα από την εκπαίδευση, τη συμμετοχή όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, την προστασία των παιδιών και γενικότερα των ευάλωτων ομάδων. Ωστόσο, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ένα τεράστιο πεδίο εφαρμογής και επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς που αφορούν τη ζωή του κάθε ανθρώπου (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020, σ. 24). Ουσιαστικά, «η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται στη σχολική ζωή, αλλά δίνει μεγάλη έμφαση στην προστασία των δικαιωμάτων, της προσωπικής ανάπτυξης, της εκπαίδευσης, της προόδου και της ευημερίας όλων των ανθρώπων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, δείχνοντας έτσι ιδιαίτερη ευαισθησία στις ευάλωτες ομάδες» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2018). Ακριβώς γι' αυτό τον λόγο, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο είναι ένα χρόνιο πρόβλημα που ταλανίζει ευρύτερα το κοινωνικό σύνολο και δυσχεραίνει την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα καίριο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα προς επίλυση.

Στο πλαίσιο αυτό η Κοινωνική Παιδαγωγική προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της υλοποιεί πολλαπλές κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα για προσωπική ενδυνάμωση, αυτοβελτίωση και διαφύλαξη της ψυχικής υγείας του ατόμου. Συμπληρωματικά, η σύγχρονη κοινωνία, υπό το πρίσμα των ατελείωτων και ραγδαίων αλλαγών που βιώνει, καλείται να αντιμετωπίσει τεράστια και πολύπλοκα προβλήματα, που χρήζουν διερεύνησης και επίλυσης. Έτσι, η Κοινωνική Παιδαγωγική μέσα από την παρεμβατική και την προληπτική της δράση, αξιοποιεί τις μεθόδους, τις πρακτικές και τα εργαλεία της, προκειμένου να κατανοήσει περίπλοκα κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, όπως είναι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και να δώσει μια εναλλακτική μορφή σε αυτά, περισσότερο προσανατολισμένη στο θετικό, και όχι

μόνο να συμβάλλει στην εξάλειψη και την πρόληψή τους. Την ίδια στιγμή όμως, η Κοινωνική Παιδαγωγική αναλαμβάνει την άμεση δράση στο πεδίο καθώς επιδιώκει να διαμορφώσει προσεκτικά σχεδιασμένους μηχανισμούς για την πρόληψη και τον περιορισμό των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων. Μερικά από αυτά είναι η έλλειψη στόχων και κινήτρων των παιδιών και των ενηλίκων, η αντιμετώπιση της ετερότητας, οι προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός παιδιών εντός και εκτός σχολείου, οι διακρίσεις, οι διάφορες μορφές βίας, ο εκφοβισμός, η σχολική διαρροή και οι αδικαιολόγητες απουσίες, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η κοινωνική μειονεξία, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, η παραμέληση και παιδική κακοποίηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Συνεπώς, η συγκεκριμένη επιστήμη, επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή μιας υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης, προς όφελος της κοινωνίας και των μελών που την απαρτίζουν. Στην δεδομένη περίπτωση, η προβληματοκεντρική θεώρηση της παρέμβασης ξεκινά από το κοινό όραμα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς το έναυσμα του συγκεκριμένου κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια «ζωντανή επιστήμη», καθώς δεν εφησυχάζει ποτέ. Συνεχώς, ενισχύεται η διαδικασία του σχεδιασμού, της εφαρμογής, της αξιολόγησης, του αναστοχασμού, και της διαρκούς αλληλεπίδρασης αυτών των σταδίων, μέσω της συστηματικής συνεργατικής και μετασχηματιστικής μάθησης με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση των εκάστοτε κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Είναι επίσης άξιο αναφοράς πως σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση σχεδόν πάντοτε, ενθαρρύνεται η καλλιέργεια της δημιουργικής και ρηξικέλευθης σκέψης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας αποτελεί βασικό συστατικό σε όλες τις κοινωνικοπαιδαγωγικές ενέργειες, διότι η αρχική πρωτότυπη ιδέα που μπορεί να γεννηθεί σ' ένα άτομο, ενδεχομένως να οδηγήσει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος, το οποίο με τη σειρά του θα αποτελέσει το έναυσμα για τον σχεδιασμό ειδικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν όχι μόνο στην επίλυση του προβλήματος που εξετάζει κάθε φορά η Κοινωνική Παιδαγωγική, αλλά και στην προώθηση της προσωπικής και συλλογικής ευημερίας (Καραμούζου, 2024). Τα άτομα έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν ουσιαστικά, να δημιουργήσουν ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, να αλλάξουν νοοτροπία και στάση ζωής και εν τέλει να δώσουν ένα νέο νόημα στις εμπειρίες και τα βιώματά που τους ταλαιπωρούν. Σε αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να αποσαφηνιστεί η έννοια της δημιουργικότητας. Η δυνατότητα δημιουργικότητας, ως προϊόν της εγκεφαλικής λειτουργίας, συνιστά «ένα ουσιώδες ανθρώπινο χαρακτηριστικό, το οποίο κουβαλά συνεχώς μαζί του την υπόσχεση εναλλακτικών τρόπων θέασης, σκέψης και δράσης» (Robinson, 2011) γεγονός που

αποτελεί τη βασική επιδίωξη των κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ακόμα, όσον αφορά στη δημιουργικότητα αξίζει να τονισθεί πως εκείνη συνδέεται άμεσα με τη φαντασία και την καινοτομία (Robinson, 2011). Η φαντασία είναι η πηγή της δημιουργικότητας, χωρίς ωστόσο, αυτές οι δυο έννοιες να ταυτίζονται. Θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει εύκολα πως η δημιουργικότητα, είναι η εφαρμοσμένη φαντασία. Αντίστοιχα, η καινοτομία που σχετίζεται με την εισαγωγή ενός νέου ή βελτιωμένου στοιχείου, το οποίο χαρακτηρίζεται ως θετικό είναι η διαδικασία εφαρμογής των νέων ιδεών στην πράξη που θα οδηγήσει, τελικά, στην αλλαγή της κοινωνίας. Η καινοτομία, ουσιαστικά είναι εφαρμοσμένη δημιουργικότητα (Robinson, 2011). Όλα αυτά συνδέονται μέσα σε μια ευρύτερη κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη και κουλτούρα που προωθεί την ανάπτυξη της κοινωνίας και του ανθρώπου. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, προάγει όλα εκείνα τα εφόδια που θα δώσουν κίνητρο στους ανθρώπους να αλλάξουν τη ζωή τους προς το καλύτερο και κυρίως να αποκτήσουν μια νοοτροπία ανάπτυξης. Στην πραγματικότητα, οδηγεί τους ανθρώπους να συνδυάσουν την θεωρία με την πράξη και επιδιώκοντας την λειτουργική συνύπαρξη τους να επιτύχουν την δημιουργική αλλαγή και την βελτίωση της καθημερινότητάς τους. Επομένως, από τους πιο αποτελεσματικούς και κατάλληλους τρόπους να το επιτύχει αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ρηξικέλευθης σκέψης, η οποία υπάρχει σε θεωρητικό επίπεδο, να μετατραπεί σε πράξη και να προκαλέσει τη βαθύτερη αλλαγή που το άτομο και η κοινωνία αναζητά.

Συμπληρωματικά, αξίζει να επισημανθεί πως το ισχυρό αξιακό σύστημα, το ευρύτερο κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και γενικότερα η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), καθώς αυτά συνιστούν τα θεμέλια στα οποία στηρίζεται κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση και παρέμβαση η οποία θα οδηγήσει στην αντιμετώπιση- εξάλειψη του εκάστοτε ζητήματος που τίθεται σε επεξεργασία. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί που την υπηρετούν αποκτούν ένα ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και ενστερνίζονται μια διαφορετική κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, η οποία τελικά θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων τους και στην εξάλειψη των πολυσύνθετων προβλημάτων τους. Μάλιστα, συλλειτουργώντας με άλλες επιστήμες (διεπιστημονικότητα) που ενδιαφέρονται για τον άνθρωπο και την πορεία του, όπως είναι η Κοινωνική Νευροεπιστήμη, η Επιστήμη της Ψυχικής Υγείας και άλλες, θα επιχειρήσει να δώσει λύση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο και η κοινωνία, προσφέροντας τελικά, ευκαιρίες, για μια καλύτερη και αυτόνομη ζωή. Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μία επιστήμη που επιδιώκει την πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συλλογική δράση και κατ' επέκταση, μέσα από την ανάληψη ατομικής και ομαδικής ευθύνης. Πρόκειται, επομένως, για μια «επαναστατική επιστήμη» (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013), με πολλές δυνατότητες τόσο ουσιαστικής παρέμβασης, όσο και ισχυρής πρόληψης στον κοινωνικό και όχι μόνο χώρο. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί πως η Κοινωνική Παιδαγωγική, με το να επιχειρεί πάντοτε τη μετουσίωση της θεωρίας

σε πράξη (και το αντίστροφο), την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την ολιστική προσέγγιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων, την καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων, διεπιστημονική συνέργεια των κλάδων, την αλληλεπιδραστική και μετασχηματιστική μάθηση, την εγκαθίδρυση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και την σωστή διαχείριση των λαθών και των αποτυχιών, καθίσταται μια ισχυρά μαχητική επιστήμη που θέτει στο επίκεντρό της, το «ευ ζην» του ανθρώπου και το καλό της κοινωνίας. Ολοκληρώνοντας, έχει παρατηρηθεί ότι ανάλογα με τις χρονικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και γεωγραφικές συνθήκες, ενδεχομένως να προκύπτουν και διαφορετικά προβλήματα. Είναι ευρέως γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια έχουν προκύψει και κάποιες επιπρόσθετες προτεραιότητες, οι οποίες όταν δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, δεν αποτελούσαν αντικείμενο μελέτης της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανάπτυξη και η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία έχει δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα που οδηγεί σε καινούριες μορφές κοινωνικών και παιδαγωγικών θεμάτων (Καραμούζου, 2024). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, αποτελεί σημαντικό ζήτημα στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Έτσι, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει να βοηθήσει άτομα που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια από τα παρακάτω θέματα: ψηφιακό χάσμα, ψηφιακός αναλφαβητισμός, έλλειψη ψηφιακών ευκαιριών (Mylonakou-Keke, 2015). Βέβαια, ακόμη κι αν κάποια προβλήματα δεν είναι πλέον θέματα της επικαιρότητας, οι προτεραιότητες και οι αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής παραμένουν ίδιες, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαχρονικότητα που τις διακατέχει, την κοινή – ιστορική και κοινωνική γραμμή που τις ενώνει, μετατρέποντας την τελικά σ' ένα επιστημονικό πεδίο, άκρως απαραίτητο όχι μόνο για την μαχητικά παρεμβατική του δράση, αλλά και για τον προληπτικό του ρόλο.

Η έννοια της «Ηθικής Πυξίδας» στηρίζει την Κοινωνική Παιδαγωγική. Αναφέρεται στην επαγγελματική στάση του ασκούμενου, τονίζοντας τη σημασία του αυτοστοχασμού, της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης στην εργασία με άτομα. Η εκπαίδευση στην Κοινωνική Παιδαγωγική υποστηρίζει τα άτομα στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης της ευημερίας τους και ενισχύει τη μάθηση, την εξέλιξη και τη σύνδεση τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Οι αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ζωτικής σημασίας για τους επαγγελματίες και τους μαθητές και είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στην πρακτική τους. Με την προώθηση εκπαιδευτικών λύσεων σε κοινωνικά προβλήματα, η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην προώθηση, την προστασία και την παροχή κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια ζωτική δύναμη που πλέκει τον ιστό μιας ακμάζουσας, συμπονετικής κοινότητας (Nemet, 2018).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που καθοδηγείται από τις αρχές της. Ο στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να επιτύχει αυτές τις αρχές, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στη διαμόρφωση στενών και σταθερών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενηλίκων και νέων (Nemet, 2018). Πρόκειται για μια δυναμική, δημιουργική και προσανατολισμένη στη διαδικασία

πρακτική που βάζει τους ανθρώπους στο επίκεντρο της (Hämäläinen, 2015). Είναι μια τέχνη, όχι απλά μια μέθοδος, που απαιτεί από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς να είναι ολοκληρωμένοι ως προσωπικότητες και σταθεροί ως προς την διεκδίκηση των στόχων τους. Την ίδια στιγμή όμως, η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να οικοδομηθεί μόνο με το «μαζί», δηλαδή με το διάλογο μεταξύ των ατόμων και του κοινωνικού παιδαγωγού. Αυτές οι αρχές παρέχουν ένα ολιστικό γενικό εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να καθοδηγήσει την επαγγελματική πρακτική με ουσιαστικό τρόπο, βασισμένη στην συνεργασία και την ανταλλαγή της γνώσης (Hämäläinen, 2015). Τόσο οι αξίες όσο και οι αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθοδηγούν την πρακτική της. Ειδικότερα, τα άρθρα στο *International Journal of Social Pedagogy* παρέχουν μεγαλύτερη κατανόηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε επίπεδο πρακτικής, συμβάλλοντας στο σώμα της θεωρίας και της έρευνας, που αφορά στους πολλαπλούς ρόλους του συγκεκριμένου κλάδου. Έτσι, οι αρχές που διέπουν την Κοινωνική Παιδαγωγική παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο που είναι μεγάλης σημασίας για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής και κατ' επέκταση μιας λειτουργικής κοινωνικής συμβίωσης.

Η ενσωμάτωση των αρχών αυτών στις παρεμβάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των διαθέσεων των μαθητών ως συμμετέχοντες πολίτες σε μια παγκόσμια κοινωνία (Moss & Petrie, 2019). Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς ο χρόνος και οι πόροι που απαιτούνται για να λάβουν σημαντικές αποφάσεις σχετικά με τον σχεδιασμό κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, που περιλαμβάνει την επιλογή περιεχομένου, πόρων, δραστηριοτήτων και αξιολογήσεων που είναι σκόπιμες και ολοκληρωμένες. Επιπλέον, η διδασκαλία κοινωνικών σπουδών δεν θα πρέπει να είναι μια απλή συλλογή τυχαίων εμπειριών, αλλά θα πρέπει να έχει συνοχή και νόημα για να προάγει την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες διερεύνησης, την ενσυναίσθηση και τη λήψη προοπτικής στους μαθητές, βοηθώντας τους να γίνουν υπεύθυνοι και ενημερωμένοι πολίτες (Hämäläinen, 2015). Η ενσωμάτωση ουσιαστικών, ολοκληρωμένων, βασισμένων στην αξία, προκλήσεων και ενεργών ιδιοτήτων στη μάθηση κοινωνικών σπουδών είναι απαραίτητη για την αύξηση της δέσμευσης και των κινήτρων των μαθητών (Lukešová & Martincová, 2015). Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να προκαλέσουν τους μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους παρέχοντας ευκαιρίες για την μελέτη εννοιών που προκαλούν και εμπλέκουν τους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να διερευνήσουν, να αξιολογήσουν και να αμφισβητήσουν πηγές πληροφοριών (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Η επιδίωξη έργων ή ερευνών στις κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν την πολιτική, την οικονομία, τη γεωγραφία και την ιστορία και να αξιοποιήσουν την ποικιλομορφία των θεμάτων και τα φυσικά τους ενδιαφέροντα. Η βιωματική μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των διαθέσεων είναι απαραίτητη στις κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, καθώς προάγουν την κοινωνική κατανόηση και την αποτελεσματικότητα των πολιτών ως προς την ομαλή λειτουργία της

κοινωνίας (Nemet, 2018). Στο σημείο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα ήταν να μοντελοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο κοινωνικών σπουδών στις συζητήσεις στην τάξη ώστε να μπορέσουν ευκολότερα να το εσωτερικεύσουν οι μαθητές. Αντίθετα, το εξειδικευμένο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και οι πιο σύνθετες έννοιες κοινωνικών σπουδών θα πρέπει να αναλυθούν επαρκώς και να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών για την προώθηση της δια βίου μάθησης και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη.

2.4 Εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Παιδική Μέριμνα

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια καθιερωμένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε περιβάλλοντα παιδικής φροντίδας και περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά (Nemet, 2018). Η εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε χώρους παιδικής φροντίδας απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και συνεχή υποστήριξη για τους επαγγελματίες. Συν τοις άλλοις, ενθαρρύνει μια προσέγγιση συνεργασίας μεταξύ παιδιών, οικογενειών και επαγγελματιών, τονίζοντας τη σημασία της καλλιέργειας σχέσεων και την παροχή ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά (Education, 2017). Είναι δυναμική, δημιουργική και προσανατολισμένη στη διαδικασία προσέγγισης της παιδικής φροντίδας που απαιτεί από τους επαγγελματίες να είναι αυθεντικοί, γνήσιοι και προσεκτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με παιδιά και νέους. Επικεντρώνεται τόσο στις σχέσεις μεταξύ των επιστημών όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και έτσι σχηματίζει σχέσεις σε περιβάλλοντα παιδικής φροντίδας (Lukešoná & Martincová, 2015). Η χρήση δημιουργικών και εκφραστικών δραστηριοτήτων είναι ακόμα μια ουσιαστική πτυχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Επιπλέον, η Κοινωνική Παιδαγωγική περιλαμβάνει τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά και την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Kemp, 2011). Ταυτόχρονα, η συγκεκριμένη επιστήμη απαιτεί από ενήλικες και φροντιστές να σχηματίσουν στενές σχέσεις με τα παιδιά και τους νέους με τους οποίους απασχολούνται και για τους οποίους είναι υπεύθυνοι. Μολονότι τοποθετεί τις σχέσεις στο επίκεντρο της πρακτικής και της σκέψης, η εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε χώρους παιδικής φροντίδας μπορεί να είναι πολύπλοκη για την πλήρη υλοποίηση και κατανόηση της.

Αναλυτικότερα, ενώ η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στη φροντίδα των παιδιών, δεν μπορεί αυτό να επιτευχθεί χωρίς προκλήσεις. Μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ανάγκη για αλλαγή στη σκέψη και στις εργασιακές πρακτικές (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Επιπλέον, η ενσωμάτωση της Κοινωνικής

Παιδαγωγικής σε ένα ποικίλο πολιτισμικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο φαίνεται να είναι σύνθετη και δύσκολη (Cameron & Moss, 2011). Μια άλλη πρόκληση είναι η ανάγκη για επαγγελματική υποστήριξη και εποπτεία για να διασφαλιστεί ότι οι κοινωνικοί παιδαγωγοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά κάποια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση (Lukešová & Martincová, 2015). Παρά αυτές τις προκλήσεις, η έρευνα έχει δείξει ότι η εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη φροντίδα των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε πολυάριθμα οφέλη. Για παράδειγμα, η Κοινωνική Παιδαγωγική εκτιμά την ολιστική ανάπτυξη των ατόμων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε πιο ουσιαστικές και ανθεκτικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, τους νέους, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες. Η κοινωνικοπαιδαγωγική επιστήμη μπορεί επίσης να προσφέρει μια πλατφόρμα για τη συζήτηση των προσδοκιών των παιδιών και των νέων μέσα στην κοινωνία και να δημιουργήσει ένα δίκτυο υποστήριξης της οικογένειας για την ενίσχυση της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών (Nemet, 2018). Το γεγονός αυτό μπορεί να συμβεί ακριβώς επειδή υποστηρίζει τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών και των νέων ως σημαντική πτυχή της ανάπτυξής τους, διευκολύνοντας την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, τη ενεργό συμμετοχή και την ενδυνάμωση τους. Με την υιοθέτηση μιας πιο ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, η Κοινωνική Παιδαγωγική προωθεί τη θετικότητα και την ευημερία στα παιδιά και τους νέους και την ευρύτερη κοινότητα ενώ ενισχύει τη διαφάνεια της πρακτικής και ευθυγραμμίζεται με την κυβερνητική πολιτική απέναντι στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Education, 2017).

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη φροντίδα των παιδιών πρέπει να έχει κάποια βασικά στοιχεία. Πρώτον και κύριον, θα πρέπει να εισάγει τα παιδιά στην κοινωνία, προάγοντας τη συνολική ευημερία και την ευτυχία μαζί με την ενθάρρυνση των κοινωνικών διαθέσεων (Kemp, 2011). Το παιχνίδι είναι κεντρικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης και θα πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Education, 2017). Το πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση της φροντίδας και της μάθησης, με τους εκπαιδευτικούς να θέτουν δύσκολους αλλά εφικτούς στόχους για κάθε παιδί σε μια ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις σιωπηρές προκαταλήψεις και στερεότυπα που μπορεί να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις τους με παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων. Πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών ταυτοτήτων χωρίς να ευνοεί μια ομάδα έναντι μιας άλλης. Τα θετικά μη λεκτικά σήματα από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους, υπογραμμίζοντας τη σημασία των θετικών σχέσεων μεταξύ ενηλίκων ή φροντιστών και των παιδιών για τα οποία είναι υπεύθυνοι. Το πρόγραμμα σπουδών και οι διδακτικές εμπειρίες θα πρέπει να προσαρμόζονται στις αναδυόμενες ικανότητες κάθε παιδιού, με βάση τη βαθιά γνώση του κάθε παιδιού (Rogers S. , 2010). Ένα επιτυχημένο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα σχετικό με τη φροντίδα των παιδιών θα πρέπει επίσης να προάγει την πολιτισμική

ευαισθησία και να προσαρμόζεται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και κοινωνικά πρότυπα (Stirrup, Evans, & Davies, 2017). Βέβαια και οι άλλες σχέσεις στη ζωή του παιδιού, όπως οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, είναι σημαντικά συστατικά στοιχεία ενός επιτυχημένου προγράμματος Κοινωνικής Παιδαγωγικής που επικεντρώνεται στην παιδική φροντίδα (Lorenzova, 2017). Τελικά, το πρόγραμμα θα πρέπει να προάγει την αυτονομία στα παιδιά και να παρέχει ευκαιρίες για μάθηση, αυτοέκφραση και λήψη αποφάσεων ενώ την ίδια στιγμή θα πρέπει να προάγει και την αίσθηση της δράσης στα παιδιά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κρίσιμος στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός επιτυχημένου κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος βασισμένο στη φροντίδα των παιδιών, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες φροντίζουν και εκπαιδεύουν τα μικρά τους.

2.5 Ο Ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Προώθηση της Κοινωνικής Ένταξης

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διασφαλίζοντας την κοινωνική συμμετοχή μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rogers S. , 2010). Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση των διαδικασιών συνεκπαίδευσης σε εκπαιδευτικό, ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Η Κοινωνική Παιδαγωγική εμπλέκει διαφορετικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων, στην προώθηση των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών στην καθημερινή σχολική ζωή (Lindner, et al., 2022). Αναγνωρίζοντας την αξία των ευκαιριών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην προώθηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και στην ανάπτυξη μοναδικών εσωτερικών πόρων για κάθε άτομο με έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης (Hämäläinen, 2015). Μια από τις βασικές πτυχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η έμφαση στη δημιουργία ουσιαστικών και αυθεντικών σχέσεων που επιτρέπουν την αναγνώριση των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων ενός ατόμου, οδηγώντας σε καταστάσεις μάθησης που προάγουν την κοινωνική ένταξη (Stirrup, Evans, & Davies, 2017). Ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στη μάθηση και τις κοινωνικές δραστηριότητες, η Κοινωνική Παιδαγωγική συμβάλλει στην προώθηση της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της αίσθησης του ανήκειν μεταξύ ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα (Petrie, et al., 2009). Η μετασχηματιστική δύναμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εκτείνεται πέρα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αντηχεί στην οικογενειακή ζωή, συμβάλλοντας στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης στις κοινότητες (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Οι καθοδηγούμενες από αξίες κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις

υποστηρίζουν ολιστικά την ευημερία, τη μάθηση και την κοινωνική ένταξη των ανθρώπων, η οποία παρέχει ενδείξεις για το πώς η κοινωνία υποστηρίζει τα μειονεκτούντα ή περιθωριοποιημένα μέλη της (Hämäläinen, 2015). Τελικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια ζωτική δύναμη που πλέκει τον ιστό μιας ακμάζουσας, συμπονετικής κοινότητας και συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης.

Μια αποτελεσματική στρατηγική που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Παιδαγωγική για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η Συνεργατική Μάθηση (CL) (Stirrup, Evans, & Davies, 2017). Αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για μαθητές με αναπηρίες που μπορεί να αισθάνονται ότι έχουν απομακρυνθεί από δραστηριότητες ολόκληρης της τάξης που συνήθως κυριαρχούνται από μια προσέγγιση τύπου εντολών στη διδασκαλία. Το CL προωθεί τις δίκαιες σχέσεις με τους συνομηλίκους μέσω θετικής αλληλεξάρτησης και κοινής ευθύνης (Furrer, Valkanover, Eckhart, & Nagel, 2020). Επιπλέον, η διδασκαλία συνεργατικών δεξιοτήτων είναι μια κατάλληλη στρατηγική για την ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς και την ομαλή ένταξη στην τάξη και πέρα από αυτήν (Lorenzova, 2017). Δουλεύοντας συνεργατικά και βασιζόμενοι ο ένας στον άλλον, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν ο ένας τις δυνάμεις και τις συνεισφορές του άλλου, κάτι που βοηθά να σπάσουν τα εμπόδια και να καλλιεργήσουν την αίσθηση της κοινότητας. Συνολικά, η Συνεργατική Μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Παιδαγωγική για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η συμπεριληπτική παιδαγωγική είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που αναγνωρίζει και εμπλέκεται με τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες και εμπειρίες των μαθητών. Περιλαμβάνει τη συν-κατασκευή γνώσης, κοινοτικών συμφωνιών και προγραμμάτων σπουδών που επικυρώνουν και βλέπουν τις εμπειρίες κάθε μαθητή, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση διεισδύει σε κάθε πτυχή του προγράμματος σπουδών και του σχεδιασμού μαθημάτων, της διαχείρισης της τάξης και της αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης (Florian & Kershner, 2012). Η Κοινωνική Παιδαγωγική που λειτουργεί χωρίς αποκλεισμούς είναι αλληλένδετη με τη δημιουργία και διαμόρφωση κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, η συμπεριληπτική παιδαγωγική απαιτεί αναγνώριση, αξιολόγηση και ανταπόκριση στις μικροεπιθέσεις, οι οποίες είναι λεπτές αλλά επιβλαβείς συμπεριφορές που στοχεύουν περιθωριοποιημένα άτομα στο μαθησιακό περιβάλλον (Stirrup, Evans, & Davies, 2017). Ενθαρρύνοντας την ομιλία και την ακρόαση ως πολύτιμα εργαλεία για την προώθηση στοχαστικού, διαφωτιστικού διαλόγου, η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να καλλιεργήσει το σεβασμό σε διαφορετικές ιδέες, απόψεις και πεποιθήσεις (Rogers B., 2011). Η συμπερίληψη σημαίνει επίσης σεβασμό ο ένας στις ατομικές διαφορές του άλλου, κάτι που είναι κρίσιμο για τη συλλογή διαφορετικών απόψεων σε μια περιεκτική και συνεργατική μαθησιακή

κοινότητα. Συνολικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση μαθησιακών κοινοτήτων με σεβασμό στο διαφορετικό, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, εμπλέκοντας την ποικιλομορφία για τη δημιουργία δυναμικών και ελκυστικών εμπειριών μάθησης.

2.6 Κοινωνικοπαιδαγωγικά Μοντέλα

Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά στα δύο βασικά κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα που δημιουργήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Eichsteller και Holthoff. Πρόκειται για το μοντέλο «του Διαμαντιού» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (The Diamond Model of Social Pedagogy) και το μοντέλο «του Δένδρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (The Social Pedagogy Tree).

Η ονομασία του πρώτου κοινωνικοπαιδαγωγικού μοντέλου έχει συμβολική σημασία καθώς στηρίζεται στην θεωρία πως μέσα σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχει ένα διαμάντι. Κάθε άτομο είναι μοναδικό και ξεχωριστό και διαθέτει αρετές, δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες με τις οποίες μπορεί να λάμψει όπως ένα διαμάντι. Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που βοηθάει τους ανθρώπους να ανακαλύψουν το «διαμάντι» μέσα τους και να το κάνουν να λάμψει (Eichsteller & Holthoff, 2012). Για την επίτευξη αυτού το στόχου οι Eichsteller και Holthoff (2012), έχουν ορίσει τέσσερις βασικούς άξονες που πρέπει να επιτευχθούν για την ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων. Αρχικά είναι απαραίτητη η Ευημερία και η Ευτυχία, η επιδίωξη των οποίων συνιστά κύριο βραχυπρόθεσμο αλλά και μακροπρόθεσμο στόχο των πρακτικών της επιστήμης. Εν συνεχεία, επιδιώκεται η Ολιστική Μάθηση, δηλαδή μια δια βίου διαδικασία που σύμφωνα με τον Pestalozzi αποτελείται από «το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια». Ύστερα, μέγιστης σημασίας είναι η Σχέση που καλλιεργείται με τον κοινωνικό παιδαγωγό και βασίζεται στην εμπιστοσύνη και υποστήριξη του. Στο τέλος τοποθετείται η επιδίωξη για την ανεξαρτησία του ατόμου και η επίτευξη της προσωπικής



Σχήμα 2 Το διαμάντι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2012)

του ενδυνάμωσης. Βέβαια, όλοι οι παραπάνω στόχοι δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν δίχως τις

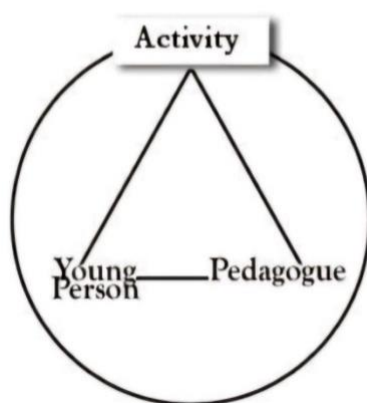
πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής η οποία αξιοποιεί τις θετικές εμπειρίες που βρίσκονται στον πυρήνα του διαμαντιού.

Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό «του Δέντρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής», στο οποίο σύμφωνα με τους Eichsteller και Holthoff (2009), αναδεικνύεται η σύνδεση της σχέσης της επιστήμης με τις κοινωνικές συνθήκες. Ο συμβολισμός ενός δένδρου, αφορά την ένωση της θεωρίας με την πράξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, με βάση τη διεπιστημονικότητα και τους βασικούς θεμελιωτές της, συνδέσεις οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη της προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας του κάθε ανθρώπου. Συνεπώς, επεξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει τις ρίζες της στην κοινωνία και επιδιώκει την ανάπτυξη της καθώς επισημαίνεται και η αλληλεπίδραση της κοινωνίας με το άτομο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Συγκεκριμένα, οι ρίζες του δένδρου είναι τα επιστημονικά πεδία και οι βασικές θεωρήσεις των θεμελιωτών της, τα οποία αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία της. Το έδαφος στο οποίο γεννιέται, είναι η κοινωνία με τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν και επηρεάζουν τη σύσταση και την κατάσταση της. Ο κορμός του δέντρου αντιπροσωπεύει τη θεωρία και την πράξη ενώ τα κλαδιά και οι κλώνοι αντιπροσωπεύουν τα στοιχεία που εξάγονται από τον «κορμό» του δένδρου. Τέλος, ο ουρανός συμβολίζει την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του κάθε ατόμου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).



Σχήμα 3 Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2009)

Σύμφωνα με πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα του ThemPra¹, ένα εξίσου σημαντικό μοντέλο που αξιοποιείται συχνά στις κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων με τα παιδιά, είναι αυτό του «Κοινού Τρίτου» («Common Third»). Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί τρόπο σύνδεσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της μάθησης κατά τις κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές και αξιοποιεί την από κοινού ενασχόληση με μια δραστηριότητα με στόχο την οικοδόμηση σχέσεων και παράλληλα την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Μοιάζει με ένα ενωτικό τρίγωνο, με τις δύο κορυφές να αντιπροσωπεύουν τα άτομα ή την ομάδα, η οποία επιδιώκει να δημιουργήσει σχέση και την τρίτη κορυφή του τριγώνου να αντιπροσωπεύει την κοινή δραστηριότητα που δημιουργεί κοινές αξίες και κανόνες και συνδέει τα άτομα, δηλαδή τις άλλες δύο κορυφές του τριγώνου. Άρα, η κοινή δραστηριότητα, είναι ο παράγοντας που θα ενώσει τις άλλες δύο κορυφές του τριγώνου. Πιο αναλυτικά, είναι ο παράγοντας μέσω του οποίου τα μέλη θα μάθουν μαζί, θα αποκτήσουν νέες ικανότητες και εμπειρίες και μέσα από τη διαδικασία αυτή θα χτιστεί μια θεμελιώδης, ουσιαστική σχέση μεταξύ τους.



Σχήμα 4 Το Κοινό Τρίτο (Thempra)

Είναι ξεκάθαρο ότι τα κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα που προαναφέρθηκαν δεν είναι τα μόνα που λειτουργούν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Παρ' όλα αυτά αναλύθηκαν οι αρχές των συγκεκριμένων μοντέλων γιατί είναι πιο συμβατά με την παρούσα έρευνα και προσέφεραν πολύτιμες οδηγίες και πρακτικές για την διεξαγωγή της.

¹ Το ThemPra αποτελεί οργανισμό που στοχεύει στην εξέλιξη και τη θέσπιση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο Ηνωμένο Βασίλειο. Έχει αναπτύξει ως οργανισμός πλήθος δικτύων συνεργασιών και κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα .

2.7 Σύνοψη

Ανακεφαλαιώνοντας η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που καθοδηγείται από τις θεμελιώσες αρχές και τις αξίες της. Ο στόχος της είναι να επιτύχει αυτές τις αρχές, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στη διαμόρφωση στενών και σταθερών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενηλίκων και νέων (Nemet, 2018). Πρόκειται για μια δυναμική, δημιουργική και προσανατολισμένη στη διαδικασία πρακτική που βάζει τους ανθρώπους στο επίκεντρο της. Τόσο οι αξίες όσο και οι αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθοδηγούν την πρακτική της (Hämäläinen, 2015). Η επιστήμη αυτή ασχολείται ακόμα και με το πώς μια κοινωνία νοιάζεται, σκέφτεται, ανατρέφει και εκπαιδεύει τα παιδιά της (Nemet, 2018). Η εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε χώρους παιδικής φροντίδας απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και συνεχή υποστήριξη για τους επαγγελματίες. Ουσιαστικά η Κοινωνική Παιδαγωγική που λειτουργεί χωρίς αποκλεισμούς είναι αλληλένδετη με τη δημιουργία και διαμόρφωση κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται τόσο η ένταξη των περιθωριοποιημένων ατόμων στην μαθησιακή κοινότητα όσο και η συνεργατική μαθησιακή διαδικασία (Stirrup, Evans, & Davies, 2017). Τέλος, ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση και βούληση των μαθητών και η κινητοποίηση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας για αναλάβει πρωτοβουλίες και να αποδεχτεί την διαφορετικότητα της προσωπικότητας του κάθε ατόμου.

Τέλος, το άτομο μέσω της αλληλεπιδραστικής μάθησης και της συνεργατικής δράσης επαναπροσδιορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και πραγματοποιεί μια εσωτερική αυτοκριτική και ένα αναστοχασμό που οδηγεί σταδιακά στην αυτοβελτίωση του. Αξίζει να αναφερθεί ότι χιλιάδες χρόνια πριν ο Πυθαγόρας στην εσωτερική σχολή του διατύπωσε την φράση: «Πη παρέβην; Τι δ' έρεξα; Τι μοι δέον ουκ ετελέσθη;», η οποία σημαίνει «Τι κακό έκανα; Τι καλό έκανα; Τι έπρεπε να κάνω και δεν το έκανα;». Η εσωτερική σχολή του Πυθαγόρα θεωρείται το πρώτο πανεπιστήμιο του κόσμου, όπου η διδασκαλία γινόταν με μυστηριακό και συμβολικό τρόπο και η παραπάνω φράση αποτυπώνει την ανάγκη του ανθρώπου να ενισχύσει τα θετικά του στοιχεία μετατρέποντας τα αρνητικά του στοιχεία σε γνώση και δύναμη. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και δρα η Κοινωνική Παιδαγωγική, γι' αυτό και η ομάδα εστίασης που διαμορφώθηκε για την παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει μεγάλη έμφαση στην δυναμική και την ενίσχυση των θετικών σχέσεων, την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό ενώ παράλληλα η συντονίστρια επιδιώκει να αναλύσει και να ερμηνεύσει συναισθήματα, συμπεριφορές και αντιλήψεις των μελών για την διεξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που χρησιμοποιεί τη θεωρία της χαρτογράφησης του εγκεφάλου και μια προσέγγιση δοκιμής υποθέσεων για να εξηγήσει τη λειτουργία της κοινωνικής γνώσης. Παρέχει έναν νευρογνωστικό μηχανισμό για την εξήγηση της ανθρώπινης κοινωνικής συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και των νευρικών συστημάτων στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (Teixeira, Araújo, & Andrade, 2022). Το πεδίο έχει σημειώσει αξιοσημείωτη πρόοδο στην κατανόηση των νευρικών υποστρωμάτων της κοινωνικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Cacioppo, Berntson, & Decety, 2010). Έτσι, η έρευνα στις Κοινωνικές Νευροεπιστήμες προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και μπορεί να φανεί εξαιρετικά αποτελεσματική για τη μαθησιακή διαδικασία και ευρύτερα για την εκπαίδευση.

3.2 Κατανόηση της Νευρικής Βάσης της Μάθησης και της Συμπεριφοράς

Η τρέχουσα κατανόηση των νευρικών μηχανισμών που διέπουν την προκοινωνική συμπεριφορά είναι περιορισμένη, αλλά μπορεί να βελτιωθεί με την απόκτηση ερμηνειών, γενετικών και νευροφυσιολογικών μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών σε συστήματα νευρικών ανταμοιβών (Cacioppo, Berntson, & Decety, 2010). Οι κοινωνικές προτιμήσεις είναι παρόμοιες με τις προτιμήσεις για σωματική ανταμοιβή όσον αφορά την εγκεφαλική δραστηριότητα. Συνολικά, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη στοχεύει να κατανοήσει πως τα βιολογικά συστήματα εφαρμόζουν κοινωνικές διαδικασίες και συμπεριφορές, χρησιμοποιώντας βιολογικές έννοιες και μεθόδους για να ενημερώσουν και να βελτιώσουν τις θεωρίες της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Μια από τις βασικές εφαρμογές της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης είναι η βελτίωση της ρύθμισης των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Επιπλέον, η έρευνα στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη έχει επιπτώσεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων της ομαδικής εργασίας στην εκπαίδευση. Η διεπιστημονική ενσωμάτωση της έρευνας από την ψυχολογία, τη Νευροεπιστήμη και την

εκπαίδευση μπορεί να είναι απαραίτητη για να σημειωθεί περαιτέρω πρόοδος στην κατανόηση της φύσης της μάθησης (Teixeira, Araújo, & Andrade, 2022). Μελέτες Νευροεπιστήμης υποδεικνύουν ότι ο προμετωπιαίος φλοιός παίζει κρίσιμο ρόλο στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο ραχιαίος και κοιλιακός πλάγιος προμετωπιαίος φλοιός και ο πρόσθιος προμετωπιαίος φλοιός αναφέρονται στον έλεγχο των διαδικασιών μάθησης (Cacioppo, Berntson, & Decety, 2010). Ενώ επί του παρόντος δεν υπάρχει σαφής συναίνεση σχετικά με τη φύση της μάθησης, η Νευροεπιστήμη διασταυρώνεται με την εκπαίδευση ως κλάδο (Guy & Byrne, Neuroscience and Learning: Implications for Teaching Practice, 2013). Η Νευροεπιστήμη διερευνά πως συστήματα και δίκτυα μεγάλης κλίμακας στον εγκέφαλο δημιουργούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε περίπλοκες πολιτιστικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση.

Η Δρ. Barbara Oakley και οι συνεργάτες της έχουν παράσχει πρακτικές συμβουλές για τους δασκάλους που βασίζονται σε εύκολα κατανοητές εξηγήσεις των εννοιών της Νευροεπιστήμης. (Peter, Oakley, Ragowsky, & Sejnowski, 2023). Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών και τον προσδιορισμό των βέλτιστων φυσικών συνθηκών για νευροπλαστικότητα και μάθηση, όπως ο ύπνος, η σωματική άσκηση και η μόλυνση του περιβάλλοντος. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης ρίχνοντας φως στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαδικασίες (Willis, 2010). Η έρευνα της Νευροεπιστήμης έχει παράσχει μια λεπτομερή εικόνα της βάσης για τη μάθηση και τη μνήμη, ιδιαίτερα σε σχέση με την εργαζόμενη και τη σημασιολογική μνήμη, η οποία μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για το σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας (Teixeira, Araújo, & Andrade, 2022). Επίσης, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άγχος επηρεάζει τον εγκέφαλο μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών τους και να τη διαχειριστούν κατάλληλα (Coch, 2018). Μια ολοκληρωμένη άποψη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών είναι σημαντική για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση που ευθυγραμμίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος κωδικοποιεί, ενοποιεί και ανακτά πληροφορίες (Goldberg, 2022). Συνολικά, η γνώση της νευρωνικής βάσης της μάθησης και της συμπεριφοράς μπορεί να εξελίξει τις εκπαιδευτικές πρακτικές με διάφορους τρόπους, προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

3.3 Εφαρμογή της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης σε Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Η έρευνα της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης έχει παράσχει ιδέες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, η ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη στη Νευροεπιστήμη έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές με επίκεντρο τον μαθητή (Cozolino, 2013). Οι δάσκαλοι που λαμβάνουν σύντομες εισαγωγές στη διδακτική Νευροεπιστήμη είναι πιο πιθανό να αναλογιστούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να κάνουν αλλαγές στην προσέγγισή τους (Teixeira, Araújo, & Andrade, 2022). Επίσημα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών έχουν ενσωματώσει θεμελιώδεις γνώσεις Νευροεπιστήμης για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς σχετικά με τη Νευροεπιστήμη έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν το γνωστικό περιβάλλον της τάξης και προάγουν την παιδαγωγική που βασίζεται στην έρευνα. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι θέλουν οι έννοιες της Νευροεπιστήμης να εξηγούνται με τρόπο προσιτό και εύκολα εφαρμόσιμο στις διδακτικές τους καταστάσεις. Επιπρόσθετα, η Λειτουργική Απεικόνιση Μαγνητικού Συντονισμού (fMRI) έχει χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό διαφορετικών γνωστικών σταδίων κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων σε επίπεδο μεμονωμένων δοκιμών, οι οποίες μπορούν να ενημερώσουν στοχευμένες παρεμβάσεις (De Smedt, 2018). Τέλος, δεδομένα ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος (EEG) έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση του γνωστικού φορτίου κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως η εκμάθηση από το υπερκείμενο και τα πολυμέσα, τα οποία μπορούν να παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας τους (De Smedt, 2018). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της έρευνας στις Κοινωνικές Νευροεπιστήμες να ενημερώσει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μελετώνται όλο και περισσότερο υπό το φως των ευρημάτων της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι αυτά τα προγράμματα μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, προάγοντας την προκοινωνική συμπεριφορά και την ευημερία (Cozolino, 2013). Η δομική και λειτουργική συνδεσιμότητα μεταξύ των προμετωπιαίων περιοχών και των υποφλοιωδών δομών είναι ζωτικής σημασίας για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και αποτελεί στόχο για αλλαγές που προκαλούνται από την πλαστικότητα. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν οδηγήσει σε αυξήσεις σε συγκεκριμένους τομείς της προμετωπιαίας ενεργοποίησης και σε μειώσεις στην ενεργοποίηση της αμυγδαλής (Davidson & McEwen, 2012). Αυτές οι λειτουργικές αλλοιώσεις συνοδεύονται από δομικές αλλαγές που

παρουσιάζουν αυξήσεις στον προμετωπιαίο και μειώσεις του όγκου της αμυγδαλής. Ως αποτέλεσμα, τα ευρήματα της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης είναι πιθανό να αποτελέσουν σημαντικό επίκεντρο μελλοντικών μελετών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, για την καλύτερη κατανόηση των υποκείμενων νευρικών μηχανισμών της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι ακριβείς διαφορές μεταξύ των διαφόρων παρεμβάσεων που αναπτύχθηκαν για το σκοπό αυτό δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά (Jolles & Jolles, 2021).

Ο τομέας της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης μπορεί να προσφέρει αξιοσημείωτες γνώσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μάθησης και συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη είναι η διεπιστημονική μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του μυαλού και του σώματός μας όταν ασχολούμαστε με άλλους και επεξεργαζόμαστε πληροφορίες (Clement & Lovat, 2012). Συμβουλές από την Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορούν να εφαρμοστούν για την υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων και τη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους μαθητές μέσω της επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα, η γνώση και οι κοινωνικές ενδείξεις τους επηρεάζουν (Immordino-Yang, 2015). Η αναγνώριση αυτών των παραγόντων είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μάθησης και συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς η οικοδόμηση θετικών σχέσεων μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Αν και δεν υπάρχουν άμεσες πληροφορίες για το ρόλο της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων μάθησης και συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι σαφές ότι υπάρχει κοινό έδαφος μεταξύ της εκπαίδευσης και της Νευροεπιστήμης στην ενίσχυση της μάθησης και στην κατανόηση των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη μάθηση (Clement & Lovat, 2012). Αποτελέσματα ερευνών από τη Νευροεπιστήμη και την ψυχολογία υποδεικνύουν συσχετίσεις μεταξύ της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Wilcox, Morett, Hawes, & Dommert, 2021). Επιπλέον, η συνεχής έρευνα στις Κοινωνικές Νευροεπιστήμες μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στην υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις. Για παράδειγμα, η γνώση των γνωστικών διεργασιών και των νευρικών μηχανισμών μπορεί να σχετίζεται με την εκπαίδευση και η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τη βάση της Νευροεπιστήμης, της γνωστικής έκπτωσης και του άγχους στα μαθηματικά (Jolles & Jolles, 2021). Συνολικά, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική πρακτική προσφέροντας γνώσεις για το μυαλό και το σώμα των νέων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν πιο επιστημονικές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και παρέμβασης για την αντιμετώπιση μαθησιακών και συμπεριφορικών προκλήσεων.

3.4 Σύνοψη

Εν κατακλείδι, η νευρωνική βάση της μάθησης και της συμπεριφοράς έχει πολλές προοπτικές ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η γνώση του τρόπου λειτουργίας του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια της μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να εκπαιδεύσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που βασίζεται στη Νευροεπιστήμη μπορεί επίσης να προωθήσει την επεξεργασία πληροφοριών υψηλού επιπέδου, τη διατήρηση γνώσης και τα κίνητρα μάθησης (Guy & Byrne, 2013). Συνδυάζει τη γνωστική και την κοινωνική επεξεργασία προκειμένου να επικεντρωθεί στις συναισθηματικές αντιδράσεις στη μάθηση (Immordino-Yang, 2015). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να μελετάμε τις επιπτώσεις των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου για να βελτιώσουμε περαιτέρω την κατανόησή μας για το πώς αυτά τα προγράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των ατόμων και της κοινωνίας στο σύνολό της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες. Η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία και η γνώση των θεμάτων ψυχικής υγείας και των πόρων είναι απαραίτητες για την προώθηση της ψυχικής υγείας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι και το άλλο προσωπικό υποστήριξης μαθητών πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα προειδοποιητικά σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε η πρόληψη, η άμεση παρέμβαση και η θεραπεία να μπορούν να χορηγούνται μέσω σχολικών προγραμμάτων ψυχικής υγείας (Rones & Hoagwood, 2000). Πρώτον, τα σχολεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών με διαταραχές ψυχικής υγείας και στην παροχή ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Τα ολοκληρωμένα σχολικά προγράμματα ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, ηγεσία, αυτογνωσία και συνδέσεις φροντίδας με τους ενήλικες στο σχολείο και την κοινότητά τους (Paternite, 2005). Δεύτερον, δεξιότητες ζωής όπως η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η οικοδόμηση υγιών σχέσεων, η ενσυναίσθηση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι επίσης κρίσιμες δεξιότητες για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Lamboy, et al., 2022).

4.2 Ανάπτυξη Ειδικών Δεξιοτήτων Προαγωγής Ψυχικής Υγείας

Στα σχολεία, η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί με τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων ζωής σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον (Darlington-Bernard, Salque, Masson, Carvalho, & Carrouel, 2023). Επιπλέον, η συνεργασία με κοινοτικούς εταίρους μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επιτυχία μεμονωμένων μαθητών και να βελτιώσει σημαντικά τα ποσοστά σχολικών απουσιών και πειθαρχίας (Rones & Hoagwood, 2000). Τέλος, τα προγράμματα ψυχικής υγείας που βασίζονται στο σχολείο

μπορούν να επικεντρωθούν στην προώθηση της ψυχικής ευεξίας, στην πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας και στην παροχή θεραπείας σε μαθητές με διαταραχές ψυχικής υγείας (Cowie, Boardman, Dawkins, & Jennifer, 2004). Ως εκ τούτου, είναι χρήσιμο για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να έχουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Στο σημείο αυτό, για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων που προάγουν την ψυχική υγεία και ευημερία μεταξύ των μαθητών (Wiedermann, et al., 2023). Η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση (SEL) είναι μια από τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη αυτού του στόχου. Το SEL βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να συμπάσχουν με τους άλλους, καθιστώντας τους έτσι πιο συναισθηματικά έξυπνους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Αυτός ο τύπος μάθησης στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση και η κοινωνική επίγνωση, καθώς και δεξιότητες για την έναρξη, την ανάπτυξη και τη διατήρηση θετικών σχέσεων. Τα προγράμματα κοινωνικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής μάθησης επικεντρώνονται σε πέντε βασικούς τομείς: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Σαφέστερα, τα προγράμματα αυτά ωθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την προώθηση της σωματικής και ψυχικής υγείας (Vannier, et al., 2022). Προσφέροντας μια αίσθηση ενδυνάμωσης και προωθώντας τον κοινωνικό και συναισθηματικό γραμματισμό μεταξύ των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να αντιμετωπίσουν προληπτικά ζητήματα ψυχικής υγείας και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να προωθήσουν την ευεξία μεταξύ των μαθητών συμπεριλαμβάνοντας στα σχολικά προγράμματα εξειδικευμένα μαθήματα για την ψυχική υγεία και την εκπαίδευση στην διαμόρφωση υγιών και θετικών σχέσεων. Επιπλέον, ενώ μπορεί να μην έχει κάθε εκπαιδευτικός τις δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις ψυχικές ασθένειες των μαθητών, κάθε ενήλικας στα σχολεία μπορεί να προάγει την ευεξία μέσω της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και άλλων στρατηγικών (Darlington-Bernard, Salque, Masson, Carvalho, & Carrouel, 2023). Χρησιμοποιώντας την Κοινωνική Παιδαγωγική για την ανάπτυξη αυτών των ειδικών δεξιοτήτων μεταξύ των δασκάλων, μπορούν οι ίδιοι να βοηθηθούν και να διαχειριστούν καλύτερα τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την ψυχική υγεία των μαθητών τους.

Η ενσωμάτωση της προαγωγής της ψυχικής υγείας στην παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί δυνητικά να αποφέρει πολυάριθμα οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για το προσωπικό. Αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα αυτοφροντίδας, αυτογνωσίας και προαγωγής της

ψυχικής υγείας (Atkins, Hoagwood, Kutash, & Seidman, 2010). Μπορεί να οδηγήσει σε μια δια βίου προληπτική προσέγγιση για την ψυχική υγεία, προάγοντας ένα υγιέστερο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης και εργασίας για όλους. Η έρευνα δείχνει ότι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί δυνητικά να επιφέρει την ψυχική υγεία (Ibid, 2010). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσαν να εξετάσουν στρατηγικές προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία στο πρόγραμμα σπουδών τους, δίνοντας προτεραιότητα στην υποστήριξη ψυχικής υγείας και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ευδοκιμήσουν σε περιόδους ταραχών. Η έγκαιρη παρέμβαση μέσω εκπαίδευσης και υποστήριξης για την ψυχική υγεία θα μπορούσε να μειώσει τον κίνδυνο επιδείνωσης ή χρόνιων προκλήσεων ψυχικής υγείας. Έπειτα, η ενσωμάτωση της προαγωγής της ψυχικής υγείας στην παιδαγωγική προσέγγιση θα μπορούσε να βοηθήσει στην πρόληψη και τον μετριασμό της ανάπτυξης προβλημάτων ψυχικής υγείας, οδηγώντας σε βελτιωμένα αποτελέσματα ψυχικής υγείας για τους μαθητές και το προσωπικό (Nastasi, 2004). Η διάδοση της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία σε διαφορετικά μαθήματα και επίπεδα βαθμίδας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για τη διαχείριση της ψυχικής τους υγείας, προάγοντας τη συνολική ευημερία και ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη (Wiedermann, et al., 2023). Συμπερασματικά, η προσθήκη της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία σε σχέδια μαθημάτων, εργασίες, συζητήσεις και αξιολογήσεις μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ψυχικής υγείας και να υποστηρίξει την προαγωγή της ψυχικής υγείας, αντιμετωπίζοντας τυχόν ψυχικές διαταραχές. Η ενσωμάτωση διαφορετικών επιπέδων παρεμβάσεων μέσα σε ένα σχολείο είναι μια ευεργετική στρατηγική για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, χρησιμοποιώντας πόρους μέσα από το σχολείο για την εμφύσηση θεμάτων ψυχικής υγείας, δεξιοτήτων αντιμετώπισης και πόρων. Η υιοθέτηση της προαγωγής της ψυχικής υγείας στην παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να προάγει την υγεία, την ψυχική υγεία και το μορφωτικό επίπεδο, δημιουργώντας μια συνέχεια ολοκληρωμένης φροντίδας και βελτιώνοντας τη συνολική ευημερία των μαθητών (Fazel, Hoagwood, Stephan, & Ford, 2014).

4.3 Εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την Πρόληψη του Συνδρόμου Εξουθένωσης

Η διδασκαλία μπορεί να είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα και πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν εξουθένωση σε κάποιο σημείο της καριέρας τους. Ωστόσο, φροντίζοντας τον εαυτό τους, οι δάσκαλοι μπορούν να συνεχίσουν να έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στους μαθητές τους (Chang, 2009). Η χρήση των διαθέσιμων πόρων είναι μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πόροι όπως τα Προγράμματα Βοήθειας Εργαζομένων (EAPs) που

είναι μια ολοκληρωμένη υπηρεσία ψυχολογικής συμβουλευτικής για τις εταιρείες και τους εργαζομένους τους, παρέχουν επαγγελματική υποστήριξη σε διευθυντές και εργαζομένους σε όλα τα επαγγελματικά, υγειονομικά και ιδιωτικά θέματα. Υπάρχουν ακόμη και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι ομάδες υποστήριξης οι οποίες μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που χρειάζονται για να διαχειριστούν το άγχος τους και να διατηρήσουν την ευημερία τους (Koenig, 2014). Ύστερα, οι στρατηγικές Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταπολέμηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Αυτές οι στρατηγικές επικεντρώνονται στην οικοδόμηση συναισθηματικής επίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης, δεξιοτήτων σχέσεων και δεξιοτήτων υπεύθυνης λήψης αποφάσεων τόσο στους μαθητές όσο και στους δασκάλους. Με την προώθηση αυτών των δεξιοτήτων στην τάξη, οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που μειώνει το άγχος και την εξουθένωση (Jennings, 2011). Μια πρακτική στρατηγική για την εφαρμογή του SEL είναι μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που εστιάζει στην ολιστική ανάπτυξη και ευημερία. Δίνει έμφαση στις σχέσεις, τη δημιουργική έκφραση και την οικοδόμηση κοινότητας. Εφαρμόζοντας την Κοινωνική Παιδαγωγική στην τάξη, οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν τη δική τους ευημερία και την ευημερία των μαθητών τους, δημιουργώντας ένα θετικό, δυναμικό και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης (Chang, 2009).

Η δημιουργία ενός ψυχικά υγιούς περιβάλλοντος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών στην εργασία μπορεί να επηρεαστεί από τις πεποιθήσεις των συναδέλφων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την ικανοποίηση (Nwoko, Emeto, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2023). Έτσι, τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα σε πολιτικές και πρακτικές που σχετίζονται με την ευημερία των εκπαιδευτικών και να παρέχουν πόρους για τη διαχείριση του φόρτου εργασίας και του άγχους (Chen, 2023). Επιπλέον, τα σχολεία θα πρέπει να δημιουργήσουν μια κουλτούρα που εκτιμά και ανταμείβει τις θετικές διαθέσεις των δασκάλων και παρέχει ευκαιρίες στους δασκάλους να μάθουν για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας και τον αντίκτυπό τους στη διδασκαλία (Nwoko, Emeto, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2023). Η κοινωνική υποστήριξη είναι επίσης ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός ψυχικά υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικά υποστηρικτικές συμπεριφορές στα σχολεία μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις στην ευημερία και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν κοινωνική υποστήριξη και ευκαιρίες κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες, οι οποίες αποτελούν κρίσιμα συστατικά της επαγγελματικής και ψυχικής τους ευημερίας (Koenig, 2014). Η οικοδόμηση θετικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή είναι δέουσας σημασίας για την προώθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή επιτρέπουν στον δάσκαλο να κατανοήσει καλύτερα την

προκλητική συμπεριφορά ενός μαθητή και να δείξει μεγαλύτερη ανησυχία και ενσυναίσθηση (Chang, 2009). Επιπλέον, οι δυσκολίες στη ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων κατά την εργασία με μαθητές μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος για τους δασκάλους και οι αρνητικές εμπειρίες κακής συμπεριφοράς των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη ευημερία των δασκάλων (Jennings, 2011). Επομένως, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες και να ανταποκριθούν ενεργά στις συναισθηματικές απαιτήσεις εργασίας, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή και να προωθηθεί ένα ψυχικά υγιές εργασιακό περιβάλλον για τους δασκάλους (Nwoko, Emeto, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2023). Τέλος, ο περιορισμός του εύρους των απαιτούμενων εργασιών και η ελαχιστοποίηση των πιέσεων χρόνου μπορεί να προωθήσει την ευημερία των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζοντας αυτές τις πρακτικές, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον που εκτιμά την ευημερία των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τις θετικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών.

4.4 Σύνοψη

Η εφαρμογή Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι πρόκληση λόγω διαφόρων εμποδίων. Ένα από τα σημαντικά εμπόδια είναι η έλλειψη πόρων, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοδότησης, της κατάρτισης και του προσωπικού (Barry, Clarke, & Dowling, 2017). Επιπλέον, το στίγμα και οι διακρίσεις που σχετίζονται με την ψυχική υγεία μπορούν να δημιουργήσουν περαιτέρω εμπόδια. Η αντίσταση από το σχολικό προσωπικό και τους γονείς που θεωρούν την προαγωγή της ψυχικής υγείας εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόκληση για την εφαρμογή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Τα σχολεία διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας πριν από την εμφάνισή τους σε κρίσιμες περιόδους στην ανάπτυξη των παιδιών και των νέων και στην ενεργό προώθηση της ψυχικής υγείας για όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, η εφαρμογή πνευματικών και κοινωνικών προγραμμάτων στα σχολεία δεν βρίσκεται σε επιθυμητή κατάσταση (Barry, Clarke, & Dowling, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

5.1 Εισαγωγή

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται σταδιακά από τις επιλογές, τα βιώματα και την αντίληψη των δυνατοτήτων του ενώ την ίδια στιγμή επηρεάζει και επηρεάζεται από την ικανότητα του να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και να διαχειρίζεται ψύχραιμα τα καθημερινά άγχη. Για το λόγο αυτό, σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα μαθησιακά μοντέλα που αξιοποιούνται από την Κοινωνική Παιδαγωγική και θα αναλυθούν λεπτομερώς οι έννοιες της ταυτότητας και της προσαρμογής, η ανάπτυξη των οποίων είναι σημαντική για τη διαφύλαξη της ψυχικής υγείας του ατόμου.

Το μαθησιακό μοντέλο των Luckner & Nadler (1991), προτείνει τρόπους να οικοδομηθεί σταδιακά η αυτοπεποίθηση του ατόμου ξεκινώντας από την ζώνη άνεσης και τα συστατικά στοιχεία της καθημερινής του ζωής. Ορισμένες καταστάσεις που φαντάζουν πιο δύσκολες αλλά διαχειρίσιμες ανήκουν στην ζώνη ανάπτυξης στην οποία όταν μεταβαίνει το άτομο αυξάνει την αυτοπεποίθηση του καθώς βασίζεται στο θάρρος του και ξεφεύγει από την ζώνη ασφαλείας. Προκειμένου όμως να μην περάσει στην ζώνη πανικού που δεν αφήνει το άτομο να λειτουργεί αποδοτικά και ψύχραιμα είναι σκόπιμο να βρίσκεται στην ζώνη ανάπτυξης όπου θα ενισχύσει την ικανότητα του να επιμένει στην προσπάθεια, να υπομείνει την δυσφορία και αναπληρώσει τις δυνάμεις του μέχρι να διαχειριστεί τις δυσκολίες.

Το Μοντέλο Ζώνης της Μάθησης αναπτύχθηκε αρχικά από τον ψυχολόγο Lev Vygotsky, αλλά έκτοτε έχει διαδοθεί από πολλούς άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του παιδαγωγού Tom Senninger. Για να μπορέσει να μάθει το άτομο με επιτυχία, πρέπει να προκληθεί. Βέβαια η ισορροπία πρέπει να είναι ακριβώς σωστή δηλαδή αν δεν πιεστεί αρκετά, είναι απίθανο να βγει από τη Ζώνη Άνεσης. Από την άλλη πλευρά, αν το άτομο πιεστεί πολύ, αρχίζει να πανικοβάλλεται και να νιώθει συγκλονισμένο. Τόσο στην πρώτη όσο και στην δεύτερη περίπτωση, η μάθηση είναι περιορισμένη. Αντίθετα, πρέπει να στοχεύσουμε στο «γλυκό σημείο» που είναι η Ζώνη Μάθησης (Senninger, 2000).

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τις τρεις ζώνες που μεταβαίνει το άτομο ανάλογα με τον τρόπο που διαχειρίζεται το στρες και τις δυσκολίες. Ειδικότερα, αντικατοπτρίζει τον στόχο του κοινωνικού παιδαγωγού να ταρακουνήσει τον εκπαιδευτικό που διστάζει να βγει από τη ζώνη ασφαλείας του. Προσπαθεί σταδιακά να τον ωθήσει, να φτάσει στην ζώνη ανάπτυξης, όπου η αβεβαιότητα, ο φόβος

του άγνωστου και οι προκλήσεις μπορούν να τον κάνουν πιο ανθεκτικό απέναντι στις αντιξοότητες (Zimmerman, 2015). Πιο στοχευμένα, οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βασίζονται όχι μόνο στην ατομική αλλά και στη συνεργατική δράση των συμμετεχόντων κι επιδιώκουν την έκφραση ιδεών από όλα τα μέλη του συνόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από το ασφαλές πλαίσιο της δικής του γνώμης καθώς ακούει και επεξεργάζεται τις γνώμες κι άλλων εκπαιδευτικών που μπορούν να τον επηρεάσουν και να τον προβληματίσουν. Συνεπώς, ο προβληματισμός αυτός αποτελεί τροφή για σκέψη και αναστοχασμό, δηλαδή για καταστάσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται, δυναμώνει και αναδιαμορφώνει την ταυτότητα του. Βρίσκεται, λοιπόν, σε ετοιμότητα απέναντι σε απρόβλεπτες καταστάσεις χωρίς να περάσει στην ζώνη πανικού και να υποφέρει από στρες και Burnout καθώς η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα που ανέπτυξε στο πεδίο της ομάδας λειτούργησαν αποτελεσματικά στην καθημερινότητα του.



Σχήμα 5 Ζώνη μάθησης (Germa Zimmermann, 2015)

5.2 Ταυτότητα

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με πολλές διαφορετικές εθνικότητες και φωνές, έχουν χρέος να διατηρούν τα σχολεία ως ασφαλείς χώρους μάθησης και όχι ως εστίες κοινωνικού αποκλεισμού (Γεωργογιάννης, 1997). Με αφορμή ένα έργο του E.A. Abbott, την «Επιπεδοχώρα»², υπογραμμίζεται ότι κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως ηλικίας, εθνικότητας ή φύλου πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ξεχωριστή ψυχοκοινωνική οντότητα» και να εισπράττει ειδική μεταχείριση (Μπρούζος, 2009). Επιλέχθηκε σκόπιμα η αναφορά στο συγκεκριμένο έργο διότι συμπυκνώνει στρατηγικές και τεχνικές για την ανάδειξη της αξίας της μοναδικότητας και του σεβασμού στην διαφορετικότητα του κάθε ατόμου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2011).

Θέτοντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, εάν ο ίδιος δεν σέβεται την διαφορετικότητα και την μοναδικότητα του, τότε δεν θα μπορέσει να συμπεριφερθεί αναλόγως τόσο στους μαθητές του όσο και στους υπόλοιπους ανθρώπους. Οι εκπαιδευτικοί για να είναι ικανοποιημένοι και ολοκληρωμένοι, πρέπει να συνθέσουν την ταυτότητά τους και να προσπαθήσουν να ανεξαρτητοποιηθούν από το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή να γίνουν λιγότερο ευαίσθητοι στις ανταμοιβές και τις τιμωρίες της καθημερινής ζωής (Csikszentmihalyi, 2015).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Csikszentmihalyi (2015) απέδειξε ότι εάν το άτομο ελέγχει τι μπορεί να κάνει το σώμα και μαθαίνει να επιβάλλει την τάξη στις φυσικές αισθήσεις, τότε η ικανότητα αυτή το οδηγεί σε μια αίσθηση απολαυστικής αρμονίας στη συνείδηση και το βοηθά στην συνύπαρξη της ατομικής ταυτότητας με την κοινωνική του ταυτότητα. Ο αθλητισμός, ο χορός, η γιόγκα, οι πολεμικές τέχνες και η μουσική, μπορούν να βοηθήσουν στην παραγωγή απόλαυσης η οποία όταν βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα δύναται να περιορίσει την τάση για Burnout (Csikszentmihalyi, 2015). Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες αυτές οδηγούν το άτομο στο να διαμορφώσει την κοινωνική του ταυτότητα, ως μέλος μιας ομάδας, ενώ την ίδια στιγμή καταφέρνει να αποκτήσει την προσωπική του ταυτότητα με την οποία διατηρεί και προστατεύει την προσωπική του φωνή στην πολυφωνία του κοινωνικού συνόλου που το περιβάλλει κάθε φορά. Το αίσθημα του «ανήκειν» και η συνεργασία που καλλιεργείται σε μια ομάδα αυξάνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση του ατόμου επειδή νιώθει χρήσιμο αλλά και ικανοποιημένο που προσφέρει στην κοινωνική ομάδα που ενυπάρχει (Tajfel & Turner, 1979). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει συστηματικά στις ομάδες εστίασης υιοθετεί μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, η οποία του επιτρέπει να ορίζει τον εαυτό του αλλά και να ορίζεται από τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

²Το “Flatland: A Romance of Many Dimensions” είναι μια σατιρική νουβέλα πολλών διαστάσεων του Άγγλου δασκάλου Edwin Abbott, που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1884 από την Seeley & Co. του Λονδίνου. Το βιβλίο χρησιμοποίησε τον φανταστικό διδιάστατο κόσμο του Flatland για να σχολιάσει την άκαμπτη και καθηλωμένη δομή μίας συντηρητικής και ανδροκρατούμενης κοινωνίας την εποχή της βικτωριανής Αγγλίας.

Έτσι, τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται καλύτερα και δημιουργούν δεσμούς που ευνοούν την συνεργασία.

Η συνεργασία των μελών της ομάδας και η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους οδηγεί στην ανάδειξη της ετερότητας του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και στην ενίσχυση της μέσω της ενότητας του συνόλου που επιτυγχάνεται σε βάθος χρόνου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι σχέσεις οικειότητας απαιτούν ισχυρή δέσμευση και μόνο ένας εκπαιδευτικός που έχει οικοδομήσει μια σταθερή και ανθεκτική προσωπικότητα είναι ικανός να συνάψει σχέση με άλλο άτομο, να συγχωνευτεί και να αποτολμήσει μια τέτοια σχέση χωρίς τον φόβο ότι θα χάσει την ταυτότητα του (Erikson, 2000). Προκειμένου να μπορέσει να το πετύχει, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό του, δηλαδή τις βασικές διαδικασίες που θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί ομαλά στα νέα δεδομένα και να διαχειριστεί τις δυσκολίες που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Ο αναστοχασμός είναι μια μέθοδος μάθησης κατά την οποία ακολουθώντας το κονστрукτιβιστικό μοντέλο μάθησης έχουν εντοπιστεί διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορούν τα συναισθήματα να επηρεάσουν την δομή της μαθησιακής διαδικασίας (Moon, 2004). Η εργασία με ανθρώπους, στην περίπτωση του κοινωνικού παιδαγωγού, με παιδιά, εφήβους και ενήλικους, βασίζεται κυρίως στις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου και της ομάδας και την αντίληψη του καθενός για τον κόσμο γύρω του. Σύμφωνα με την κονστрукτιβιστική θεωρία η κατανόηση του κόσμου δεν «δίνεται» αλλά πρέπει να κατασκευαστεί ενεργά και αυτή η γνώση πρέπει να γίνει κατανοητή σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε (Wood, 2000). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών μιας ομάδας και στην δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ τους με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και βιωμάτων που οδηγεί στην απόκτηση της νέας γνώσης, στο «δέσιμο» της ομάδας και στο τέλος στην εκτόνωση και στην αποφόρτιση της από την ένταση της καθημερινότητας.

5.3 Προσαρμογή

Η θετική επανεκτίμηση μιας+ κατάστασης αποτελεί μια μέθοδο για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά ένα πρόβλημα που προκύπτει (Dweck, 2007). Η δύναμη που ο άνθρωπος ασκεί καθημερινά, σωματική και ψυχική, είναι ένας τρόπος με τον οποίο το σώμα αντιδρά στην προσπάθεια. Η δυσχέρεια αυξάνει την ανάγκη για σκέψη και μάθηση που έχει ως πρωταρχικό στόχο την ενδυνάμωση του ατόμου. Τα άτομα μαθαίνουν να επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τα δεδομένα και να αναπλαισιώνουν τις καταστάσεις κοιτάζοντας και άλλες πτυχές της και αυτό αποτελεί μια διαδικασία προσαρμογής του ατόμου σε μια κατάσταση (Nagowski & Nagowski, 2019). Κάθε πρόβλημα απαιτεί διαφορετικό σχεδιασμό και χρειάζεται ευελιξία. Ο αναστοχασμός ως δεξιότητα

επαγγελματικής ανάπτυξης έχει θεωρηθεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την προσαρμογή και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι έξι ερωτήσεις του δημοσιογράφου: Ποιος - Τι - Πότε - Πού - Γιατί - Πώς παραπέμπουν στα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μοντέλα αναστοχασμού που είναι το μοντέλο του Gibb (1988), το μοντέλο Atkins and Murphy (1994) και το μοντέλο Driscoll (2000). Η ιδέα ενός μοντέλου αναστοχαστικής πρακτικής προέκυψε για να απαντηθεί η ανάγκη μιας ομάδας να εμπλουτίσει την καθημερινή της δουλειά και να προσπαθήσει να ξεφορτώσει μέρος του συναισθηματικού φορτίου του κάθε ατόμου στο τέλος των «δύσκολων» μετατοπίσεων (Tiliakos, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψιν την θεωρία του κονστρουκτιβισμού η μάθηση είναι μια γνωσιακή, κοινωνική και επικοινωνιακή δραστηριότητα στην οποία χτίζει κανείς γνώσεις πάνω στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Στο πεδίο αυτό επιδιώκεται ο αναστοχασμός (προκαλεί την ενεργοποίηση ιδεών), τα brainstormings (ιδεοθύελλες) και τα debate (αγώνες λόγου) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015).

Η σχέση μεταξύ των εργασιακών χαρακτηριστικών και της ψυχολογίας των εργαζομένων αποτυπώνεται συχνά στα αποτελέσματα ψυχικής υγείας (Enisa, 2009). Στο σημείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί το Μοντέλο Απαιτήσεων-Πόρων κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται αφού ολοκληρώσει τον αναστοχασμό του να αξιολογήσει το έργο του και τι περιμένει από αυτό. Ουσιαστικά, στοχάζεται τις απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις για να ελέγξει την αποδοτικότητα και τη σημασία της δουλειάς του. Το παρακάτω μοντέλο αναστοχασμού αποτέλεσε βασικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διότι οι ερωτήσεις αυτές ήταν η «ρουτίνα» της κάθε συνάντησης και στις τελευταίες συναντήσεις μάλιστα οι συμμετέχουσες τις θυμόντουσαν και απαντούσαν στην μια μετά την άλλη χωρίς παύση. Το συγκεκριμένο μοντέλο θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο μεθοδολογικό κεφάλαιο της παρούσας μελέτης όμως στο σημείο αυτό παρατίθενται οι τέσσερις βασικές ερωτήσεις που λειτούργησαν ως γνώμονας για την κάθε συνάντηση.

1. Τι άφησα πίσω;

2. Τι πήρα μαζί μου;

3. Πως νιώθω;

4. Τι σχέδια έχω για το μέλλον;

(Tiliakos, 2013).

Ο αναστοχασμός είναι μια μορφή νοητικής επεξεργασίας— σαν μια μορφή σκέψης — που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να εκπληρώσει έναν σκοπό, για να πετύχει κάποιο αναμενόμενο αποτέλεσμα ή ακόμα και να προκύψει κάποιο απροσδόκητο αποτέλεσμα από την ροή του συλλογισμού του (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, & Παρασκευόπουλος, 2008). Επίσης, η γραφή προσφέρει στο μυαλό ένα πειθαρχημένο μέσο έκφρασης. Επιτρέπει σε κάποιον να καταγράφει γεγονότα και εμπειρίες έτσι ώστε να μπορούν να ανακαλούνται εύκολα αν τα ξαναζήσει

στο μέλλον. Είναι μια μέθοδος ανάλυσης και κατανόησης των εμπειριών, μια «αυτοεπικοινωνία» (Csikszentmihalyi, 2015).

Η ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό είναι απαραίτητη για την διαφύλαξη της ψυχικής υγείας του κάθε ανθρώπου και ορίζεται ως η θετική προσαρμογή σε ένα αντίξοο περιβάλλον. Βασικά της χαρακτηριστικά είναι η ισορροπημένη θεώρηση της ζωής, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η προσωπική αυτονομία και η ύπαρξη νοήματος στη ζωή (Javier-Feder, 2017). Όσον αφορά στην προσαρμογή του ατόμου σε οποιαδήποτε αλλαγή ή αντίξοότητα κάτι που αρχικά λειτούργησε προσαρμοστικά, στην πορεία μπορεί να είναι δυσλειτουργικό. Άρα, η ευελιξία του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την ικανότητα του να δημιουργεί νέες συνθήκες, να εφευρίσκει λύσεις σε απρόοπτα προβλήματα και να αξιοποιεί την δημιουργική φύση του επαγγέλματός του για βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του. Επομένως, συνίσταται το άτομο να μαθαίνει εκ νέου τον κατάλληλο τρόπο για να εκφράζει τα συναισθήματα του με λειτουργικό κι ευεργετικό τρόπο ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες (Javier-Feder, 2017) .

Στο σημείο αυτό ο ρόλος του κοινωνικού παιδαγωγού είναι πολύπλοκος αλλά έχει αποδειχθεί εξαιρετικά βοηθητικός για τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, η δράση του κοινωνικού παιδαγωγού θα μπορούσε να παραλληλιστεί με το έργο της σύνδεσης κουκκίδων με γραμμές, ξεκινώντας από δύο τελείες (η μια τελεία αντιπροσωπεύει την κοινωνική παιδαγωγό και η άλλη ένα άτομο) σχηματίζοντας σταδιακά έναν ιστό από συνδεδεμένες τελείες (ένα δίκτυο κοινότητας όπως συμβαίνει και με τις ομάδες εστίασης) (Tiliakos, 2013). Όταν το σύστημα είναι πλέον έτοιμο να αυτενεργήσει τότε η κουκκίδα που αντιπροσωπεύει το κοινωνικό παιδαγωγό μπορεί να παραλειφθεί από το σχήμα. Στο τέλος, γίνεται αντιληπτό ότι ο κοινωνικός παιδαγωγός διαθέτοντας ποικιλία εργαλείων στο απόθεμά του προτρέπει τις τελείες-εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις ομάδες εστίασης να δημιουργήσουν μια δυνατή σχέση μεταξύ τους, η οποία όταν χτίσει την εμπιστοσύνη της, θα μπορέσει να είναι αυτοδιοικούμενη και υπεύθυνη για τα πεπραγμένα της. Τότε είναι και η ώρα που ο κοινωνικός παιδαγωγός έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το έργο του και αποχωρεί από τις ομάδες αυτοβοήθειας που έχουν δημιουργηθεί από την αρχική καθοδήγησή του (Ibid, 2013).

5.4 Σύνοψη

Σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα κάθε φωνή που ακούγεται είναι σημαντική διότι προσφέρει μια διαφορετική οπτική ενός θέματος και αυτό είναι που επιχειρεί κάθε κοινωνικός παιδαγωγός όταν εντάσσει τα άτομα σε μια ομάδα εστίασης. Επομένως, η στιγμή που ο κοινωνικός παιδαγωγός έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το έργο του είναι εκείνη όπου οι ομάδες αυτοβοήθειας θα λειτουργούν ανεξάρτητα από τη δική του καθοδήγηση (Tiliakos, 2013) γεγονός που παραπέμπει

στους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους του δασκάλου προς τους μαθητές του. Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου δεν μπορεί να μελετηθεί μόνο στο πλαίσιο του μεμονωμένου ατόμου (ιδιοσυγκρασία, κυρίαρχα χαρακτηριστικά, αξίες, νοητικές αναπαραστάσεις, σχέδια και προσωπικό αφήγημα³) αλλά είναι σημαντικό να διερευνηθεί και η σχέση του με τους άλλους ανθρώπους και συνολικά με το περιβάλλον του (Feixas, 2018). Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, συμπεραίνουμε ότι με αυτόν ακριβώς τον τρόπο διερευνάται και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού σε ξένες προς εκείνον συνθήκες και η διατήρηση της ταυτότητας του αφομοιώνοντας δημιουργικά τις πληροφορίες που λαμβάνει από τον περίγυρο του ώστε στην πορεία να είναι πιο ευέλικτος και αποδοτικός στις προκλήσεις που προκύπτουν.

³Ο τρόπος που το κάθε άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψιν το υποκειμενικό στοιχείο που περιλαμβάνει κάθε ιστορία που αφηγούμαστε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ

6.1 Εισαγωγή

Οι ιστορίες και τα βιώματα των ανθρώπων λειτουργούν ως πρότυπα τα οποία κατευθύνουν, αιτιολογούν τις ανθρώπινες ενέργειες (Festinger, 1954) και παρακινούν τους ανθρώπους να επιδιώκουν ανώτερους, επιθυμητούς σκοπούς (Maslow, 1962). Ταυτοχρόνως, λειτουργούν ρυθμιστικά, καθώς κατευθύνουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, σκοπούς και μέσα σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες αξιολογήσεις της κοινωνίας (Kilby, 1993), περικλείουν την επιθυμία για καλύτερη οργάνωση της ζωής. Έτσι, το άτομο οδηγείται στην αυτογνωσία, την επίγνωση των ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων και την αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1962). Σύμφωνα με τον Hämäläinen (2003) οι μεθοδολογικές πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής δεν μπορούν να περιοριστούν σε απλές παιδαγωγικές μεθόδους. Αντιθέτως, στηρίζονται σε ομαδικές τεχνικές, κατά τις οποίες επιδιώκεται η βελτίωση και η αλλαγή μιας υφιστάμενης κατάστασης μέσα από τη δυναμική, την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα της ομάδας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Οι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν έντονα δημιουργικό χαρακτήρα γιατί η αξιοποίηση της δημιουργικότητας συναντάται συνεχώς στην Κοινωνική Παιδαγωγική (Eriksson, 2014). Όσον αφορά στην Προαγωγή Ψυχικής Υγείας οι έννοιες της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας είναι απαραίτητες για την ευημερία του ατόμου και με την παράλληλη συνεισφορά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μπορούν να αναπτύσσονται και να διασφαλίζουν την καλύτερη ποιότητα ζωής της κοινωνίας.

6.2 Δημιουργικότητα

Πρόσφατη έρευνα (Nagoski & Nagoski, 2019) έδειξε ότι το 20-30% των εκπαιδευτικών και των Πανεπιστημιακών Καθηγητών στην Αμερική έχουν υψηλό ποσοστό Burnout. Εντούτοις, έχουν εφευρεθεί πλέον πολλές δραστηριότητες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σε παγκόσμιο επίπεδο χρησιμοποιώντας ακόμα και την δημιουργικότητα του κάθε ατόμου. Ως δημιουργική σκέψη ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες εναλλακτικές λύσεις, για την επίλυση διάφορων προβλημάτων (Παρασκευόπουλος, Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια, 2004). Η βιωματική διδασκαλία κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο ευφάνταστους και καινοτόμους. Ο Dewey (1966) τόνισε την συναισθηματική φύση της

δημιουργικότητας και την αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης από το κατάλληλο περιβάλλον για την εκδήλωσή της. Μαθαίνουν δηλαδή, να σκέφτονται, να παρατηρούν, να αξιολογούν, να ερευνούν, να διαπραγματεύονται, να κρίνουν και να προσαρμόζονται με δημιουργικό τρόπο (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, & Παρασκευόπουλος, 2008).

Όχι μόνο η επιστήμη της Φιλοσοφίας, αλλά η εμφάνιση νέων επιστημονικών ιδεών τροφοδοτείται από την απόλαυση του να βρίσκει κανείς ένα νέο τρόπο να περιγράψει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα (Csikszentmihalyi, 2015). Ο Αμερικανός ψυχολόγος Maslow (1962) υποστήριξε ότι η βασικότερη αιτία της δημιουργικότητας στον άνθρωπο είναι η ίδια η τάση του ατόμου να ενεργοποιείται, για να γίνει αυτό που υπάρχει δυνάμει σ' αυτό. Το γεγονός αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν σκεφτούμε ότι ένα απλό και ενοχλητικό βουητό, μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα της δημιουργικότητας καθώς είναι ικανό να ωθήσει το άτομο σε μια διαδικασία περαιτέρω σκέψης και εσωτερικής αναζήτησης (Nagowski & Nagowski, 2019).

Από τα πορίσματα των ερευνών του Mackinnon (1962), φαίνεται ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν θετική αυτοεικόνα, τάση για ανεξαρτησία, αποφασιστικότητα, επινοητικότητα και είναι γεμάτα ενθουσιασμό. Επιπλέον, τα άτομα που έχουν θετική εικόνα του εαυτού τους δεν τα απασχολεί πολύ η γνώμη των άλλων και προτιμούν καθετί νέο και αντισυμβατικό, χωρίς όμως να περιφρονούν την πραγματικότητα. Επιπροσθέτως, δεν φαίνεται να έχουν υπερβολικό άγχος σε τυχόν αλλαγές των καταστάσεων και αυτό μπορεί να συμβάλει θετικά στην μείωση του Burnout, εφόσον η ευελιξία είναι απαραίτητη δεξιότητα για την μαθησιακή διαδικασία. Η αποδοχή των δυσκολιών και η μετατροπή τους σε προκλήσεις και δημιουργικές αλλαγές αποτελεί ένδειξη ότι ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια νοοτροπία ανάπτυξης και δύναται να αναπλαισιώνει τα δεδομένα (Dweck, 2007).

Τέλος, η τρυφερότητα (αγκαλιά, φιλή) είναι ένας τρόπος δημιουργικής αυτοέκφρασης, όπως η ζωγραφική και η μουσική που αποτελούν ασφαλή χώρο εκτόνωσης του συναισθηματικού κύκλου του stress (Nagowski & Nagowski, 2019). Η μουσική είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη δημιουργία συναισθημάτων. Η εγκεφαλική απόκριση ως απόκριση σε μουσικά ερεθίσματα που προκαλούσαν συγκίνηση παρουσίαζε το ίδιο μοτίβο ενεργοποίησης ή αναστολής με αποκρίσεις που πυροδοτούνται κατά τη σεξουαλική δραστηριότητα ή όταν τρώει κάποιος που πεινάει (Dierssen, 2016). Κατά κάποιο τρόπο, η μουσική επιδρά στον εγκέφαλο όπως και άλλα ερεθίσματα που σχετίζονται ευθέως με την επιβίωση. Η απόλαυση θα μπορούσε, υπό αυτή την έννοια, να εκληφθεί ως ένας εξελικτικός μηχανισμός για την επιβίωση (Hanslick, 1957). Μάλιστα, ο κλάδος της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης τα τελευταία χρόνια ασχολείται με την επίδραση που έχουν οι τέχνες στον ανθρώπινο εγκέφαλο και πώς μπορούν να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του. Η τέχνη εξαρτάται από κοινωνικές επιδράσεις και τις συνθήκες της εποχής της. Οι πνευματικές λειτουργίες και, μεταξύ αυτών, η δημιουργία και η καλλιτεχνική δραστηριότητα, είναι το αποτέλεσμα της συντονισμένης δράσης αναρίθμητων νευρωνικών δικτύων (Dierssen, 2016).

Ο Michael Moller (2014), ως βασικό μέλος του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών οργανώνοντας το Perception Change Project προσαρμοσμένο στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης έγραψε το παρακάτω κείμενο: *«Ο κόσμος είναι φτιαγμένος από ιστορίες. Οι ιστορίες διαμορφώνουν τη σκέψη μας και οι σκέψεις αυτές καθοδηγούν τις πράξεις μας. Οι ιστορίες αποκαλύπτουν αλήθειες για τον εαυτό μας, τους ανθρώπους γύρω μας και τον κόσμο στον οποίο ζούμε. Έχουν επίσης την ικανότητα να μας μεταφέρουν από την πραγματικότητα σε έναν κόσμο φαντασίας όπου γεννιούνται ιδέες και δημιουργικότητα, αποκαλύπτεται η αδυναμία και ενσταλάζεται η καινούργια ελπίδα ότι εμείς είμαστε η αλλαγή. Μέσω των ιστοριών συνδεόμαστε με διαφορετικούς ήρωες, ζούμε μέσα από τις νίκες και τις δυσκολίες τους και τελικά αναπτύσσουμε μια μοναδική κατανόηση της ζωής πέρα από τη δική μας. Σε όλα τα είδη ιστοριών συμπάσχουμε με τις περιπέτειες των άλλων, που, όπως οι δικές μας, δεν τελειώνουν πάντα με το “έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα”»*. Τα λόγια αυτά αντικατοπτρίζουν την ισχύ της βιοματικής και αλληλεπιδραστικής μάθησης και ενσαρκώνουν την σημασία της ανάδειξης της δημιουργικότητας του κάθε ανθρώπου αλλά και την ανάγκη του να δημιουργήσει την δική του εικόνα μέσα από ιδέες, ιστορίες και βιώματα δικά του ή ακόμα και των άλλων.

Έτσι, ο άνθρωπος ως «φύσει» κοινωνικό ον, όπως έχει γράψει ο αρχαίος φιλόσοφος Αριστοτέλης πολλά χρόνια πριν, αναζητά την προσωπική του ευεξία μέσα από την κοινωνική ανάπτυξη και λειτουργεί ομαλά όταν προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο αλλά και όταν εξελίσσεται μέσα από αυτό. Στην Αρχαία Ελλάδα, όπου σημειώνονται και οι απαρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι παιδαγωγοί περπατούσαν παράλληλα με τους μαθητές τους, κάθονταν μαζί τους στις τάξεις και συμμετείχαν στις δραστηριότητές τους. Η συμπεριφορά αυτή συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες και δράσεις πολλών εργαζομένων στον τομέα της φροντίδας, σε θέματα νεολαίας, στον τομέα της ψυχολογικής υποστήριξης, των κοινωνικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών σήμερα (Smith, 2019). Συγκεκριμένα, επιλέγουν να ξοδεύουν πολύ χρόνο ως μέρος της ζωής άλλων ανθρώπων με σκοπό να μοιραστούν μαζί τους βιώματα και ανησυχίες και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο κοινωνικός παιδαγωγός αποτελεί ένα σημαντικό πρόσωπο για κάποια μέλη της ομάδας, για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς περνάει μαζί τους δυσκολίες και σημειώνει επιτεύγματα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχοντας στο επίκεντρο της μελέτης της την ανθρώπινη κοινωνία, όπως αλλάζει κι εκείνη έτσι και η ίδια η επιστήμη διακατέχεται από δυναμικό χαρακτήρα εφόσον επικεντρώνεται στην αλλαγή των συνθηκών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στην βελτίωση της ζωής των ατόμων υιοθετώντας μια νοοτροπία ανάπτυξης.

6.3 Κοινωνικότητα

Στην δεδομένη έρευνα η κοινωνικότητα ορίστηκε κατά κύριο λόγο με βάση τον ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Ψυχικής Υγείας και αφορά στην δυνατότητα του ατόμου να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ενυπάρχει και να συνεργάζεται αρμονικά με αυτό (WHO, 2001). Στον πυρήνα της Κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης για την ατομική και κοινωνική ολοκλήρωση του ανθρώπου τοποθετείται η αποτελεσματική επικοινωνία, η δημιουργία θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, η ίση μεταχείριση των άλλων ατόμων, η συνδημιουργία εμπειριών και η διαμόρφωση του ζωτικού χώρου του κάθε ατόμου στον άλλον (Eichsteller & Holthoff, 2012). Ξεκινώντας από το χιούμορ ως στοιχείο κοινωνικής συνοχής είναι γνωστό ότι έχει θετικές επιδράσεις στο σώμα και στο μυαλό των ατόμων. Ο Piaget (1960) υποστηρίζει ότι το χιούμορ απαιτεί υψηλού επιπέδου διανοητικές ικανότητες, απελευθερώνει την δημιουργικότητα και ταυτόχρονα αυξάνει την κοινωνικότητα του ατόμου (Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, Παναγοπούλου, & Παρασκευόπουλος, 2008).

Επιπρόσθετα, η Κοινωνική Παιδαγωγική βασίζεται στην προοδευτική εκπαίδευση των ατόμων και στο έργο εκπαιδευτικών στοχαστών και φιλοσόφων όπως οι Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey και Maria Montessori οι οποίοι ακολούθησαν τα χνάρια μιας επιστήμης που επικεντρώνεται στην ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων και λειτουργεί πάντα προσανατολισμένη στην ομάδα και στις ανάγκες της (Eriksson & Markström, 2003). Οι δραστηριότητες που οργανώνονται από τον κοινωνικό παιδαγωγό χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και ευρηματικότητα ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και αποτελούν τον πρόλογο για τις εβδομαδιαίες συναντήσεις μιας ομάδας κατοχυρώνοντας με την μέθοδο αυτή την συστηματικότητα των συναντήσεων και την δέσμευση των μελών να ακολουθήσουν την ομάδα στην οποία ενυπάρχουν. Ειδικότερα, ο κοινωνικός παιδαγωγός, ως συντονιστής-διευκολυντής μιας ομάδας εφαρμόζει πολλές βιωματικές δραστηριότητες, προσεκτικά σχεδιασμένες ώστε να προσεγγίζουν πολύπλευρα την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις αποσκοπούν στην συνεργασία, στον συντονισμό και στην εμπύχωση μιας ομάδας, στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών καθώς και στην καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» και της ασφάλειας μέσα στο πλαίσιο της ομάδας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Η βιωματική εφαρμογή της νέας γνώσης γίνεται δύναμη και κάνει την ομάδα πιο ανθεκτική απέναντι στις δυσκολίες που προκύπτουν, διότι τα μέλη μοιράζονται προβληματισμούς, ιδέες και βιώματα τους, μέσα από τα οποία διαμορφώνουν νέες οπτικές και δημιουργούν ένα νέο ισχυρό δίκτυο με τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν

Η εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση, την αυτορρύθμιση, την αυτονομία και την ενδυνάμωση της ομάδας και του κάθε ατόμου ξεχωριστά, οι οποίες προκύπτουν

σταδιακά από την συμμετοχή των μελών μιας ομάδας σε κοινωνικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015).

Η συζήτηση είναι ένας άλλος τρόπος για να βελτιωθεί η καθημερινότητά του εκπαιδευτικού κάνοντας καλύτερη την ποιότητα της εργασίας και της ζωής του σε καθολικό επίπεδο (Csikszentmihalyi, 2015). Τα βιώματα και οι εμπειρίες του κάθε ατόμου είναι αναγκαία για την εκπαίδευση που επιδιώκει την κοινωνική συνοχή και ανέλιξη (Πυργιωτάκης, 2000a, 2001). Ένας ακόμη ορισμός για την επικοινωνία, που προτάθηκε από τους Pearson και Nelson (2000) την ονομάζει ως «διαδικασία κατανόησης μέσα από τη λήψη και την αποστολή πληροφοριών». Επίσης, η Wood (2011), υποστηρίζει πως η επικοινωνία συνιστά μια διαδικασία συστημικής φύσης κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν, σημασιοδοτούν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα μέσα από μια ποικιλία συμβόλων (Αναστασιάδη, 2023).

Πιο συγκεκριμένα, ο Morin (1999) χρησιμοποιώντας τον όρο της «συμβιοσοφίας», ισχυρίζεται ότι η σοφία του να ζει κανείς με άλλους σε τέτοιο πλαίσιο, ώστε να επιτυγχάνεται η διασφάλιση της διαφορετικότητας μέσα από την ενότητα, είναι από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια επιστήμη την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει στην καθημερινότητά του με απώτερο σκοπό την ατομική και συλλογική επίλυση ζητημάτων που ταλανίζουν την σύγχρονη κοινωνία όπως είναι το Burnout και την ενδυνάμωση της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Σε μια νέα μελέτη (Jung, Seo, Han, Henderson, & Patall, 2020), ερευνητές ψυχολογίας από το Πανεπιστήμιο του Τέξας στο Όστιν των ΗΠΑ, υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι μπορούν να επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό από άλλους, ειδικά όταν πρόκειται για ανάληψη θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς όταν, δηλαδή, οι δράσεις στοχεύουν να ωφελήσουν την κοινωνία στο σύνολο της. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι μπορούν εύκολα να αυτοσχεδιάσουν νέες μορφές θετικών κοινωνικών πράξεων. Η Kwak Jung (2020) ισχυρίστηκε ότι με τον ίδιο τρόπο που μεταδίδεται ο θανατηφόρος ιός, έτσι και η συνεργατική συμπεριφορά μπορεί να μεταδοθεί γρήγορα ανάμεσα στους ανθρώπους. Ένας από τους συνεργάτες με τους οποίους πραγματοποίησαν την έρευνα, ο Marlene Henderson, υπογράμμισε πως υιοθετώντας ως προτεινόμενες πρακτικές ορισμένες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, τότε το κοινωνικό παράδειγμα μετατρέπεται σ' ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να ενθαρρύνει τους άλλους να συμμετάσχουν και αυτοί. Μάλιστα, η ενίσχυση των θετικών σχέσεων και των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων και των μελών μιας ομάδας αποτελεί βασικό εργαλείο της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Η μιμητική συμπεριφορά του ανθρώπου, ξεκινά από τη στιγμή της γέννησης του και λειτουργεί ευεργετικά όταν μια κοινωνική ομάδα ακολουθεί μια νοοτροπία ανάπτυξης και δύναται σταδιακά να ωθήσει και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο σε αυτό τον δρόμο, μακριά από την νοοτροπία στασιμότητας.

Σύμφωνα με την Fredrickson (2003) οι εργαζόμενοι που έχουν περισσότερα θετικά συναισθήματα βοηθούν περισσότερο τους άλλους εργαζομένους, οι οποίοι με την σειρά τους μπορεί να νιώσουν ευγνωμοσύνη και να κινητοποιηθούν στο να βοηθήσουν και εκείνοι με τη σειρά τους κάποιον συνάδελφό τους. Κάποιοι από τους υπόλοιπους εργαζομένους που παρακολούθησαν ένα τέτοιο γεγονός ή ενημερώθηκαν για αυτό είναι δυνατό να βιώσουν θετικά συναισθήματα και να θελήσουν και οι ίδιοι να προσφέρουν.

Έτσι, όπως διατυπώνει ο Haidt (2003), διαμορφώνεται μια ανεπισσώμενη αλυσίδα θετικών συναισθημάτων και πράξεων, οικοδομούνται καλύτερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και βελτιώνεται η απόδοση των υπαλλήλων και των οργανισμών (Fredrickson, 2003). Η συναισθηματική ιστορία μιας ομάδας δημιουργείται από τα συναισθήματα που έχει βιώσει μια ομάδα στο παρελθόν. Η ιστορία αυτή αποτελεί μέρος της κουλτούρας της και μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών και τη βίωση συναισθημάτων τους σε αντίστοιχες περιπτώσεις (Barsade, 2002).

Η δυνατότητα του ατόμου να θέτει στόχους είναι απαραίτητη για τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Αν, παραδείγματος χάριν, κάποιος επιλέγει το επάγγελμα που του αρέσει, προάγεται τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά και πραγματοποιεί ένα πλάνο ζωής για το οποία σταδιακά καταφέρνει να αποκτήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια (Feixas, 2018). Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και η συγκεκριμένη αλληλουχία αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσει το κάθε άτομο είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας και της ξεκάθαρης τοποθέτησης του στην κοινωνία μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Επομένως, ο ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να εκπαιδεύσει τα άτομα να οργανώνουν και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις αλλά και να μαθαίνουν μέσα από αυτές.

6.4 Ο ρόλος της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης

Σ' έναν κόσμο που αλλάζει με τόσο γρήγορους ρυθμούς, υπάρχει κάτι το οποίο επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιμετωπίσει τις ολοένα επιταχυνόμενες αλλαγές κι αυτό είναι η γνωστική ευελιξία. Η εξερεύνηση και η ενασχόληση με τις επινοήσεις της ανθρώπινης κοινωνίας, σε συνδυασμό με τις τελευταίες ανακαλύψεις για τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου, έχουν βοηθήσει πολύ το άτομο στην ανακάλυψη των άγνωστων πτυχών ενός τόσο αναπόσπαστου μέρους του εαυτού του. «Οι συγγραφείς εξετάζουν Τέχνη και Επιστήμη μαζί για να κατανοήσουν πώς οι καινοτομίες –από τους πίνακες του Πικάσο μέχρι το iPhone του Steve Jobs– στηρίζονται σε ό,τι υπάρχει ήδη αλλά και στις βασικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Αυτό το μανιφέστο... μας δείχνει πώς οι δύο αυτοί παράγοντες καλλιεργούν αμφοτέρωθεν τη δημιουργικότητα» (Brandt & Eagleman, 2020). Τα τελευταία χρόνια τα

αποτελέσματα των ερευνών της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης μας έχουν δώσει πληθώρα πληροφοριών για το πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος και για το πόσο βοηθητική είναι η νευροπλαστικότητα του στην υιοθέτηση ενός υγιούς και βελτιωμένου τρόπου ζωής (Sharot, 2011). Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελείται περίπου από 100 δισεκατομμύρια νευρώνες και παρ' όλο που σταματάει να αναπτύσσεται περίπου 18 ετών, συνεχίζει να αλλάζει για πάντα. Όπως το υπόλοιπο ανθρώπινο σώμα ο εγκέφαλος είναι σχεδιασμένος να αναπτύσσεται και να αλλάζει διαρκώς πραγματοποιώντας νευρικές συνάψεις (Dweck, 2007).

Μια ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόκληση είναι να προσδιοριστεί πώς οι άνθρωποι αποφασίζουν να αναζητήσουν ή να αποφύγουν πληροφορίες και πώς αυτές οι αποφάσεις επηρεάζουν την ευημερία τους. Με τον όρο «αναζήτηση πληροφοριών» εννοούμε την ενεργή επιδίωξη της γνώσης, για παράδειγμα με την υποβολή ερωτήσεων, την ανάγνωση, την εκτέλεση διαγωνισμάτων και την διεξαγωγή διαδικτυακών αναζητήσεων. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι λαμβάνουν τέτοιες αποφάσεις είναι απαραίτητη σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Sharot, 2011).

Σύμφωνα με την Dweck (2017) η νοοτροπία της ανάπτυξης (growth mindset) αναζητά μια καλή πρόκληση και βλέπει την αποτυχία όχι ως απόδειξη έλλειψης ικανότητας των παιδιών μας, αλλά ως μια ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Έτσι, όταν δεν καταφέρνουμε κάτι, δεν σημαίνει ότι δεν είμαστε αρκετά έξυπνοι ή ικανοί, αλλά ότι απλώς χρειάζεται περισσότερη δουλειά. Κάθε αποτυχία είναι μια πρόκληση που θα πρέπει να ενεργοποιεί το κάθε άτομο και όχι να είναι κάτι που του προκαλεί ντροπή. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα και είναι υπέρμαχος της νοοτροπίας ανάπτυξης οφείλει να βοηθήσει τόσο τα παιδιά όσο και τον περίγυρο του να καταλάβει πως κάθε φορά που δεν τα καταφέρνουμε είναι μια ευκαιρία να μάθουμε κάτι καινούριο και να προσπαθήσουμε ξανά. Παρακάτω αναφέρονται χαρακτηριστικά παραδείγματα ανθρώπων που βίωσαν έντονες αποτυχίες για να συναντήσουν την τεράστια επιτυχία τους.

Michael Jordan: *Ο κορυφαίος μπασκετμπολίστας όλων των εποχών απορρίφθηκε από την ομάδα μπάσκετ του σχολείου του, γιατί ήταν κοντός.*

J.K.Rowling: *Η συγγραφέας του Harry Potter απορρίφθηκε από 12 εκδοτικούς οίκους.*

Walt Disney: *Στην πρώτη του δουλειά του είπαν ότι δεν έχει φαντασία.*

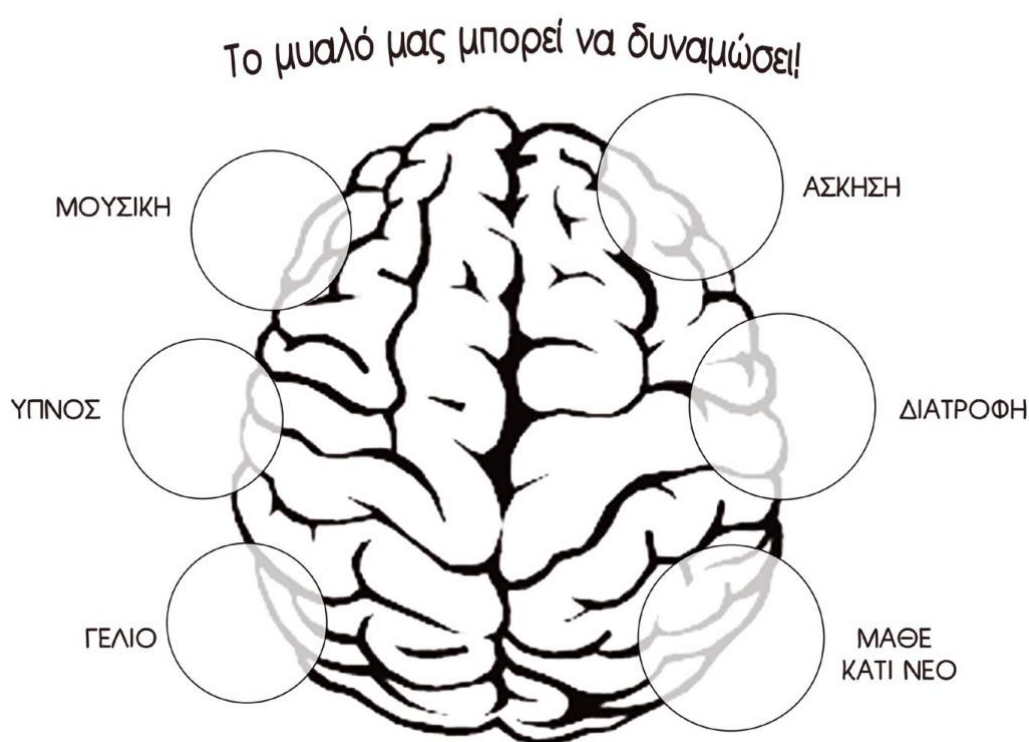
Albert Einstein: *Απέτυχε στις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και ένας δάσκαλος του είπε ότι δεν θα καταφέρει τίποτα στη ζωή του.*

Thomas Edison: *Ο διάσημος εφευρέτης απέτυχε 1.000 φορές πριν καταφέρει να κάνει μια λάμπα να λειτουργήσει.*

Η νοοτροπία της ανάπτυξης στηρίζεται στην ιδέα ότι οι βασικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την προσπάθεια. Παρ' όλο που τα παιδιά είναι διαφορετικά, στα πηγαία ταλέντα και στις κλίσεις τους, στα ενδιαφέροντα ή στην προσωπικότητά τους, όλα αυτά αποτελούν

σημεία έναρξης της προόδου, και μπορούν ν' αλλάξουν, να αναπτυχθούν και να ωριμάσουν μέσω της πρακτικής και της εμπειρίας (Dweck, 2017 & Γιώτη, 2020).

Συμπερασματικά, η Dweck (2017) υποστηρίζει πως η μάθηση λειτουργεί σαν καμπύλη και δημιουργεί έναν δρόμο προς το μέλλον. Αναφέρθηκε μάλιστα σε μια αξιόπαινη προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε σ' ένα Λύκειο στο Σικάγο, όπου οι μαθητές έπρεπε να περάσουν ορισμένα μαθήματα για να αποφοιτήσουν και, αν κόβονταν, έπαιρναν τον βαθμό «Όχι Ακόμη». Συνήθως, όταν κάποιος μαθητής κόβεται, αποκαρδιώνεται και νιώθει ότι δεν κατάφερε τίποτα. Όμως, όταν ο βαθμός είναι «Όχι ακόμη» ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι η προσπάθεια δεν έχει τελειώσει ακόμη και ότι έχει την ευκαιρία και την δύναμη να διεκδικήσει κάτι καλύτερο.



Σχήμα 6 Η δυνατότητα του εγκεφάλου να αλλάζει και να αναπτύσσεται (Γιώτη, 2020)

6.5 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εκφράσει και να αξιοποιήσει τη δημιουργικότητα του και η ανάγκη για κοινωνικότητα τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αποτελούν συστατικά στοιχεία της ψυχικής του υγείας και η ανάπτυξη τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη πρόληψη ψυχικών διαταραχών και του Burnout. Είναι αξιοσημείωτο ένα απόσπασμα από τα «Πολιτικά» του αρχαίου φιλοσόφου, Αριστοτέλη, που συμπυκνώνει, αφενός τη δημιουργική φύση

του ατόμου κι αφετέρου τονίζει το αίσθημα του «ανήκειν» που είναι χαρακτηριστικό και ασυνείδητο σε κάθε άνθρωπο.

«Απ' αυτό συνάγεται ότι η πόλη αποτελεί μια φυσική πραγματικότητα και ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ζώο πολιτικό, και ότι αυτός που εξαιτίας της φύσης του και όχι εξαιτίας των περιστάσεων ζει εκτός πόλεως είναι είτε φαύλος είτε κάτι καλύτερο από άνθρωπος, όπως ακριβώς είναι και εκείνος που αποδοκιμάστηκε από τον Όμηρο: ο άνθρωπος χωρίς συγγενικούς δεσμούς, χωρίς νομικές δεσμεύσεις και χωρίς σπίτι. Ότι λοιπόν η πόλη είναι μια φυσική πραγματικότητα και πιο σημαντική από το κάθε άτομο είναι φανερό. Διότι, εάν το άτομο δεν είναι αυτόαρκες, όταν αποκοπεί από την πόλη, θα βρεθεί στην ίδια μοίρα που βρίσκονται τα άλλα μέρη εν σχέσει προς το όλον, και εκείνος που δεν μπορεί να είναι μέλος μιας κοινωνίας λόγω της αυτόαρκειάς του δεν την χρειάζεται την κοινωνία, αυτός δεν είναι μέρος της πόλεως και είναι κατά συνέπεια είτε θηρίο είτε θεός». Αριστοτέλης, Πολιτικά, Α, (1253a 1-5 και Α, 1252b - 1253a 33)

Πρόκειται για ένα κείμενο που, αν και είναι γραμμένο χιλιάδες χρόνια πριν, εστιάζει στα εγγενή χαρακτηριστικά του ανθρώπου, στην ανάγκη του να λειτουργήσει σε μια ομάδα, σε ένα κοινωνικό σύνολο αλλά και στην τάση του να δημιουργήσει τις πόλεις οι οποίες αποτελούν μια φυσική κατασκευή και είναι αποτέλεσμα ανθρώπινης τέχνης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία έρευνας

Η Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας ορίζει την ταυτότητα, την προσαρμογή, την κοινωνικότητα και την δημιουργικότητα ως ειδικές δεξιότητες της σύμφωνα με το αξιολογικό μοντέλο (Βασιλειάδου, 2008). Το ζητούμενο της έρευνας είναι ο εκπαιδευτικός μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ΠΨΥ να θωρακίσει τον εαυτό του μπροστά σ' ένα ενδεχόμενο Burnout και στην συνέχεια να επιτύχει την προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδο επιδιώκοντας την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή που προσβύει η Κοινωνική Παιδαγωγική. Η αποδοτικότητα ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται άμεσα από την ψυχική του υγεία και αυτό αποδεικνύεται από πολλές μελέτες παγκόσμιου επιπέδου που διερευνήθηκαν προσεκτικά κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι χρήσιμη για την επιστημονική κοινότητα αφενός γιατί αξιοποιεί τους τέσσερις άξονες του ορισμού της Ψυχικής Υγείας ως μέσο πρόληψης του Burnout για τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας παράλληλα στην πολυπαραγοντική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου γιατί αξιοποιεί τις ομάδες εστίασης για την αυτοδιαχείριση του προβλήματος με τους ήδη υπάρχοντες ανθρώπινους πόρους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Η συστημική προσέγγιση του θέματος η οποία πραγματοποιείται με την δράση των ομάδων εστίασης (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2015, Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003) είναι πολύ βοηθητική διότι καλύπτει πολύπλευρα ένα κοινωνικό πρόβλημα, όπως είναι πλέον το Burnout, επιστρατεύοντας τις γνώσεις πολλών διαφορετικών συστημάτων και κλάδων για την επίλυση του και αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως την σημασία των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του πολύπλοκου αυτού ζητήματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην σημασία που έχει η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΠΨΥ ως μέθοδος πρόληψης του Burnout αφού βοηθά τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει μια κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα και μια νοοτροπία ανάπτυξης (Βασιλειάδου, 2008, Μυλωνάκου Κεκέ, 2021, Dweck, 2007) μέσω της διεξαγωγής των ομάδων εστίασης. Παρατηρήθηκε ότι όσο προχωρούν οι συναντήσεις των ομάδων εστίασης, οι οποίες για λόγους προγραμματισμού και συνέπειας, ήταν κάθε εβδομάδα, ίδια ώρα και ημέρα, οι ενδείξεις για Burnout ήταν ολοένα και λιγότερες. Στο πλαίσιο της ανάγκης των νέων εκπαιδευτικών για κοινωνική υποστήριξη, οι συναντήσεις των ομάδων εστίασης οι οποίες πραγματοποιήθηκαν εξ' αποστάσεως για λόγους ευκολίας όλων των μελών, στόχευαν στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ, δηλαδή της

ταυτότητας (να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητές τους), της προσαρμογής (να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες), της δημιουργικότητας (να δουλεύουν αποδοτικά και να βρίσκουν λύσεις) και της κοινωνικότητάς τους (να συνεργάζονται και να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο).

Κατά τη διάρκεια της αναλυτικής και ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκε πλούσια ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τον ρόλο της ΠΨΥ και της κοινωνικής υποστήριξης στην αντιμετώπιση του Burnout των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα αυτή κλήθηκε να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει σχετικά με τον τρόπο που οι κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, μέσω των ομάδων εστίασης, προσφέρουν την ζητούμενη κοινωνική υποστήριξη και οδηγούν στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ και κατ' επέκταση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του Burnout των εκπαιδευτικών. Από το γεγονός αυτό προκύπτει και η σημαντικότητα της μελέτης αυτής, η οποία προβλέπεται ότι θα προσφέρει στην Κοινωνική Παιδαγωγική ένα ακόμη «εργαλείο» προς αξιοποίηση, σε θέματα συνεργασίας και αυτοβελτίωσης και παράλληλα θα συμβάλλει στη διεύρυνση των διεπιστημονικών της διασυνδέσεων.

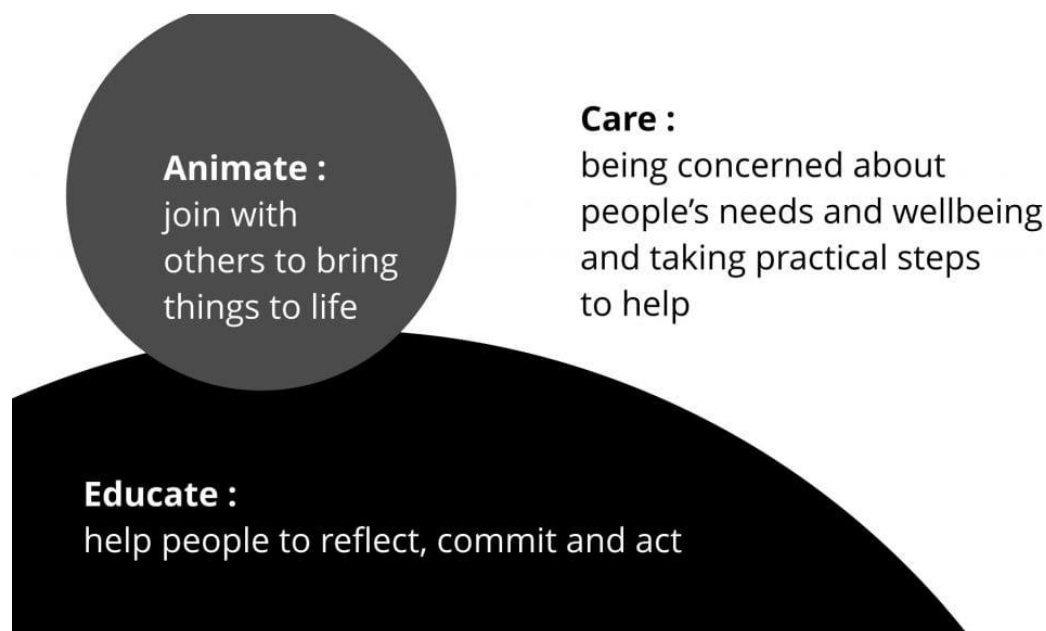
Επιπροσθέτως, η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στον στόχο αυτής: στην ανάδειξη της σημασίας της προσωπικής πρωτοβουλίας, μέσω της σταδιακής ώθησης του κάθε εκπαιδευτικού να χτίσει την αυτοβελτίωση του, αντιμετωπίζοντας θετικά τις προκλήσεις και έχοντας δημιουργικό άγχος, να επιδιώξει την συλλογική δράση και την αλλαγή προς το καλύτερο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021 & Dweck, 2007). Ένας ακόμη στόχος είναι να επιτευχθεί ταυτοχρόνως η συλλογική αλληλεπίδραση της κοινότητας μέσω της εκπαίδευσης όλων των ατόμων που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι, επίκαιρη κοινωνία) και να προσπαθήσουν σαν ομάδα να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους (Πανταζής, 2012) αξιοποιώντας τους δικούς τους αυτοδύναμους πόρους και έτσι να καταπολεμήσουν ένα ενδεχόμενο Burnout.

Συνεπώς, δημιουργήθηκε ένα μεθοδολογικό εργαλείο 8 συναντήσεων κάθε μια από τις οποίες είχε διαφορετικό περιεχόμενο αλλά κοινή δομή. Με τη σκέψη του ρόλου του Κοινωνικού Παιδαγωγού ως διευκολυντή (Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2015, Τηλιακός, 2013, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και με όσα ο Mark Smith (2019) πρεσβεύει για τον ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού (τρίπτυχο Educate – Care – Animate) χρησιμοποιήθηκε σε κάθε συνάντηση η αναστοχαστική διαδικασία και η αλληλεπιδραστική μάθηση.

Υπήρχε μερικές φορές η ανάγκη η κοινωνικός παιδαγωγός για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μελών, να ενθαρρύνει την συμμετοχή και να τονώσει λίγο την δράση, να επιχειρήσει να «ζωντανέψει» καταστάσεις (animate) αξιοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό ή θέτοντας ερωτήματα. Άλλες στιγμές η εξαγωγή της μάθησης γινόταν αλληλεπιδραστικά καθώς ωθούσε τους ανθρώπους να παρακολουθήσουν εμπειρίες και συναισθήματα, να προβληματιστούν και να αναπτύξουν νέες

ιδέες που τους επιτρέπουν να ενεργούν πιο δημιουργικά και ευέλικτα (educate). Δεν έλειψαν και οι μέρες που οι συμμετέχουσες χρειάστηκαν καθοδήγηση με τα καθημερινά προβλήματα της ζωής και για κάποιο λόγο, δεν μπορούσαν να τα λύσουν μόνες τους και έπρεπε να τις φροντίσει η ομάδα (care). Οι τρεις αυτές διαστάσεις από το τρίπτυχο του Mark Smith οι οποίες ενυπάρχουν στην παρούσα μελέτη και αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα 3, αντικατοπτρίζουν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Τέλος, καθοριστική ήταν η χρήση οπτικοακουστικών μέσων για την ενεργοποίηση των μελών της ομάδας και την αφόρμηση του θέματος ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν οι ασκήσεις χαλάρωσης, η μουσική, η ζωγραφική, τα παιχνίδια (πακέτο εξερεύνησης), οι ιδεοθύελλες (brainstorms) και η συζήτηση, ως πεδία εκτόνωσης του Burnout των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ομάδων αυτοβοήθειας.



Σχήμα 7 Εμψυχώνω - Εκπαιδεύω - Φροντίζω (Mark Smith, 2019)

7.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η ερευνήτρια πραγματοποιώντας κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση με την χρήση των ομάδων εστίασης, μεταξύ των συμμετεχόντων, μπορεί να επιτύχει την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και κατ' επέκταση να συμβάλει στην πρόληψη του Burnout για τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μελετήθηκαν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την θετική επίδραση της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας, η οποία συνεργαζόμενη με την Κοινωνική

Παιδαγωγική και την Κοινωνική Νευροεπιστήμη, θα μπορούσε να λειτουργήσει κατασταλτικά στο Burnout, ιδιαίτερα όσον αφορά στον κλάδο της Εκπαίδευσης. Συνεπώς, με γνώμονα τον ορισμό της ψυχικής υγείας ο οποίος έχει αναφερθεί αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος και αξιοποιώντας ως εργαλείο την κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση και τις ομάδες εστίασης, εξετάζεται κατά πόσο οι έννοιες της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας μπορούν, εάν αναπτυχθούν, να αποτρέψουν ένα ενδεχόμενο Burnout για έναν νέο εκπαιδευτικό και να διαφυλάξουν την ψυχική του υγεία. Εστιάζοντας στους επιμέρους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορεί μια κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση να ενθαρρύνει την καλλιέργεια των εργαλείων της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και να οδηγήσει στον περιορισμό του Burnout των εκπαιδευτικών;
- Η δύναμη της συνεργασίας και η ένταξη σε μια ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;

7.3 Μεθοδολογικά εργαλεία – Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος με την οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη είναι η εμπειρική έρευνα καθώς χρησιμοποιήθηκαν κοινωνικοπαιδαγωγικές μέθοδοι και οι ομάδες εστίασης νέων εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση της παρέμβασης με σκοπό την πρόληψη του Burnout. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι το άτομο αναπτύσσοντας την ταυτότητα, την προσαρμογή, τη δημιουργικότητα και την κοινωνικότητα του, βάσει το ορισμού Ψυχικής Υγείας, δύναται πλέον να διαχειρίζεται τυχόν κρίσεις, να επιλύει προβλήματα, να λαμβάνει έγκαιρα αποφάσεις και να θέτει στόχους για το μέλλον (Βασιλειάδου, 2008). Ακολουθώντας την παραπάνω σύνδεση, πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα η μεθοδολογία της οποίας επικεντρώνεται στην ανάλυση του ορισμού της Ψυχικής Υγείας και την αξιοποίηση των πρακτικών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με στόχο την πρόληψη του Burnout των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, βασικό εργαλείο της έρευνας είναι οι ομάδες εστίασης (Πάνου, 2010, Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003, Tiliakos, 2013) και η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων Ψυχικής Υγείας με σκοπό την εμπύχωση και την ενδυνάμωση των μελών που συμμετέχουν σε αυτές τις ομάδες.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως κλάδος ανήκει στις κοινωνικές επιστήμες και απασχολείται με τα κοινωνικά ζητήματα που ταλανίζουν την κοινωνία και αντιμετωπίζονται με την βοήθεια των ανθρώπινων πόρων. Στην παρούσα κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, η μέθοδος των ομάδων εστίασης χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων κυρίως στην ποιοτική έρευνα και έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμη στον χώρο της ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών (Τσουρβάκας,

1997). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ομαδική συνέντευξη, τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και δημιουργείται μια δυναμική σχέσεων που μετατρέπονται σε πολύτιμο υλικό προς διερεύνηση αφού ο ερευνητής ανακαλύπτει νοήματα και τρόπους κατανόησης (Lunt & Livingstone, 1996).

Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός συστήματος κατηγοριών για την ερευνητική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, δηλαδή την θεματική ανάλυση, που αξιοποιείται στην συγκεκριμένη παρέμβαση, διότι το σύστημα κατηγοριών αποτελεί το πλαίσιο για τη διαλογή και την ανάλυση του υλικού (Βάμβουκας, 1998). Στη συνέχεια, εκτός από τον καθορισμό του συστήματος των κατηγοριών, επιλέχθηκε μια συγκεκριμένη μονάδα ανάλυσης η οποία διευκολύνει και επιβεβαιώνει την διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων της έρευνας. Με οδηγό τις κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα και το προς ανάλυση υλικό της παρούσας έρευνας, προτιμήθηκε ως μονάδα ανάλυσης να είναι η λέξη. Σχετικά με την συγκεκριμένη μονάδα ανάλυσης, προσδιορίζεται ως το τμήμα του περιεχομένου, το οποίο τοποθετείται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας. «Ως καταλληλότερη μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η νοηματική ενότητα, η οποία μπορεί να αποτελούνταν από μια πρόταση, μια φράση, ακόμη και ολόκληρο κείμενο διαλόγου» (Αναστασιάδη, 2023).

Ο όρος «κατηγορία» αναφέρεται σε μια ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων και καταστάσεων που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες και διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες ομάδες βάσει ποιοτικών κριτηρίων (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Κατά τον καθορισμό των κατηγοριών πρέπει να τηρούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις της αλληλοαπόκλισης, της ομοιογένειας, της αντικειμενικότητας, της πληρότητας, της παραγωγικότητας και της προσαρμοστικότητας (Παρασκευόπουλος, 1993). Σύμφωνα με τον Holsti (1969) η επιτυχία ή η αποτυχία της ανάλυσης περιεχομένου κρίνεται από το σύστημα κατηγοριών καθώς αυτό αντιπροσωπεύει τον ερευνητικό προσανατολισμό και προϋποθέτει αυστηρότητα και διεξοδικότητα. Συγκεκριμένα ένα σύστημα κατηγοριών οφείλει να είναι διεξοδικό, δηλαδή κάθε στοιχείο, από το υπό μελέτη υλικό, το οποίο σχετίζεται με τους στόχους της έρευνας να μπορεί να ταξινομηθεί σε μια κατηγορία. Επιπλέον, κάθε κατηγορία πρέπει να είναι ανεξάρτητη από την άλλη, έτσι ώστε η ένταξη ενός στοιχείου στη μια να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των υπολοίπων. Οι κατηγορίες πρέπει να είναι αλληλοαποκλειόμενες, προκειμένου το κάθε στοιχείο να μην μπορεί να συμπεριληφθεί σε περισσότερες από μια (Φίλιας, 1993). Συμπερασματικά, η ορθότητα και η εγκυρότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζεται από την εφαρμογή των μεθοδολογικών προϋποθέσεων της αντικειμενικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Αναστασιάδη, 2023).

Οικοδομώντας είδη σχέσεων σε μια πραγματική πειραματική κατάσταση ο ερευνητής αποσκοπεί στην ενεργοποίηση σχημάτων. Ειδικότερα, τα μέλη της ομάδας έχουν μια ιστορία και κοινωνικές υπαγωγές: είναι κάτοχοι σχημάτων και συμπεριφορών σε διάφορες καταστάσεις. Η συγκεκριμένη

έρευνα λειτουργώντας σαν πείραμα μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που ενδυναμώνουν αυτές τις κοινωνιολογικά καθορισμένες σχέσεις με σκοπό αυτές να προσδιοριστούν σαφέστερα και να γίνουν πιο κατανοητές (Doise, Deschamps, & Mugny, 1995).

Η παρατήρηση είναι μια «τεχνική» συλλογής πληροφοριών από το περιβάλλον που έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για την «προσαρμογή» της συμπεριφοράς μας. Η άμεση παρατήρηση του ερευνητή θεωρείται αξεπέραστη στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων, δεδομένου ότι μπορεί να «μετρήσει» ευρεία κλίμακα γεγονότων που οι άλλοι τρόποι συλλογής δεδομένων αγνοούν (Παπαστάμου, 2008). Θα δομήσει την παρατήρηση του με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει τον έλεγχο του τι γίνεται και πότε. Μάλιστα είναι πιθανό να κατασκευάσει καταστάσεις για να παρατηρήσει και να καταγράψει τι συμβαίνει.

Επιπρόσθετα, η επιλογή της βιβλιογραφίας η οποία μελετήθηκε, όπως προτείνει ο Mertens (2009), ήταν στοχευμένη και συγκεκριμένη. Ειδικότερα, επιλέχθηκε ξένη και ελληνική βιβλιογραφία ώστε το θέμα που ερευνάται να αναλυθεί επαρκώς και να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο που η αντιμετώπιση του είναι ζωτικής σημασίας. Συνολικά βρέθηκαν ηλεκτρονικές πηγές και επιστημονικά άρθρα σε αγγλική κι ελληνική γλώσσα έχοντας ως κριτήριο την χρονική εγγύτητα, την πληρότητα των κειμένων και ποια από αυτά αναφέρονταν στον κλάδο των εκπαιδευτικών και προσεγγίζουν καθολικά το ζήτημα που εξετάζεται. Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο οι ομάδες εστίασης. Στόχος ήταν όχι η απλή κατανάλωση γνώσης αλλά η συμπαραγωγή νέας από τα μέλη της ομάδας και η ενσωμάτωση της αλλαγής μέσω της ανάδυσης και της συνειδητοποίησης των αναγκών της κάθε εκπαιδευτικού. Για να μπορέσουν οι συμμετέχουσες να ενδυναμωθούν και να συνεξελιχθούν έπρεπε πρώτα να μνηθούν στην αναπλαισίωση των δυσκολιών και την θετική επανεκτίμηση των προκλήσεων.

Πραγματοποιήθηκαν οκτώ συναντήσεις εξ αποστάσεως λόγω εξοικονόμησης χρόνου, με διαφορετικού τύπου βιωματικές δραστηριότητες κάθε φορά οι οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Τα μέλη της ομάδας γνωρίστηκαν, εμπιστεύτηκαν το ένα το άλλο, αλληλοβοηθήθηκαν, συνεργάστηκαν και σταδιακά ανέπτυξαν τις ζητούμενες δεξιότητες της ταυτότητας, προσαρμογής, δημιουργικότητας και κοινωνικότητας περιορίζοντας σε κάποιο βαθμό την τάση τους για Burnout. Προκειμένου να ελεγχθεί επαρκώς εάν οι συναντήσεις αυτές είχαν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα δόθηκε στις συμμετέχουσες ένα σταθμισμένο και έγκυρο ερωτηματολόγιο των Maslach & Jackson το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και σε άλλη έρευνα (Κουδιγκέλη, 2017) και όλες οι προτάσεις του είναι διατυπωμένες με ακρίβεια και σαφήνεια. Το ένα ερωτηματολόγιο απαντήθηκε πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων αλλά και ένα μετά την ολοκλήρωσή τους δηλαδή μετά από δύο μήνες.

Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων, δηλαδή η χρήση περισσότερων από μιας μεθόδους για να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας (Robson, 2007). Στην

παρούσα μελέτη, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach & Jackson, οι ομάδες εστίασης, οι οποίες λειτούργησαν σαν ομαδική συνέντευξη των συμμετεχουσών και η παρατήρηση του κοινωνικού παιδαγωγού. Η τριγωνοποίηση μπορεί να έχει διάφορα οφέλη για τα ερευνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, με την χρήση πολλαπλών μεθόδων απαντώνται διαφορετικά, συμπληρωματικά ερωτήματα ή ενισχύεται η ερμηνευτική τους δυνατότητα (Robson, 2007)

7.3.1 Δείγμα

Επιλέχθηκε μικρό και ομοιογενές δείγμα ευκολίας από μια ομάδα νέων εκπαιδευτικών, η οποία όμως, λόγω του μεγέθους της δεν συντελεί στην «αντικειμενικότητα» της έρευνας. Βέβαια, αναγνωρίστηκαν άτομα και περιπτώσεις που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια και είναι έντονα ομοιογενή. Συμπληρωματικά, έρευνα της Eurostat (2021) έδειξε ότι πάνω από το 70% των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη είναι γυναίκες, επομένως ήταν πιο εύκολη και γρήγορη η επιλογή γυναικείου πληθυσμού για την παρούσα έρευνα. Πρόκειται για πέντε νέες εκπαιδευτικούς από πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ετών 25 έως 30, που έχουν λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, από δύο έως πέντε έτη, πολλές ώρες εργασίας και παράλληλη μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης ελεύθερου χρόνου βρίσκονται υπό την απειλή του Burnout. Οι Ewing και Smith (2003) ανέφεραν ότι μεταξύ του 25% και του 40% των αρχαρίων δασκάλων σε χώρες του δυτικού κόσμου εγκαταλείπουν τη διδασκαλία ή παθαίνουν Burnout. Οι Taylor και Tashakkori (1995) ανέφεραν ότι η μεγαλύτερη εμπειρία διδασκαλίας σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Ο αριθμός των ετών διδακτικής εμπειρίας σχετίζεται επίσης συχνά με την εργασιακή ικανοποίηση. Επομένως, πραγματοποιήθηκε σκόπιμη, τυχαία δειγματοληψία για την συνεπέστερη διεξαγωγή της έρευνας και των έγκυρων αποτελεσμάτων της (Patton, 2002).

7.3.2 Χρονοδιάγραμμα

Η συγκεκριμένη μελέτη χρειάστηκε έξι μήνες για την ολοκλήρωση της. Η έναρξη της τοποθετήθηκε τον Νοέμβριο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2023. Το χρονικό αυτό διάστημα ήταν απαραίτητο γιατί στις ομάδες εστίασης εφαρμόστηκαν για δύο ολόκληρους μήνες, σε μια συνάντηση κάθε εβδομάδα, στρατηγικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να συλλεχθούν επαρκή αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ. Επιπλέον, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έπρεπε να βρεθούν αξιόπιστα δεδομένα των πιο πρόσφατων ερευνών

που ανταποκρίνονται στις συνθήκες της σύγχρονης εποχής σχετικά με το Burnout των εκπαιδευτικών.

7.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου της Maslach

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο εξετάζονται τρεις βασικοί παράγοντες που σύμφωνα με την Maslach (1986) οδηγούν στο Burnout:

- Η συναισθηματική εξάντληση του εκπαιδευτικού που εκδηλώνεται κυρίως με απώλεια ενέργειας, ψυχική και σωματική κόπωση.
- Η αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού που εκδηλώνεται με τις απόμακρες εργασιακές σχέσεις τόσο με μαθητές όσο και με συναδέλφους.
- Η προσωπική επίτευξη του εκπαιδευτικού, η έλλειψη της οποίας εκδηλώνεται με μειωμένη ικανοποίηση από την επίτευξη στόχων και κατ' επέκταση μικρότερη απόδοση στην εργασία.

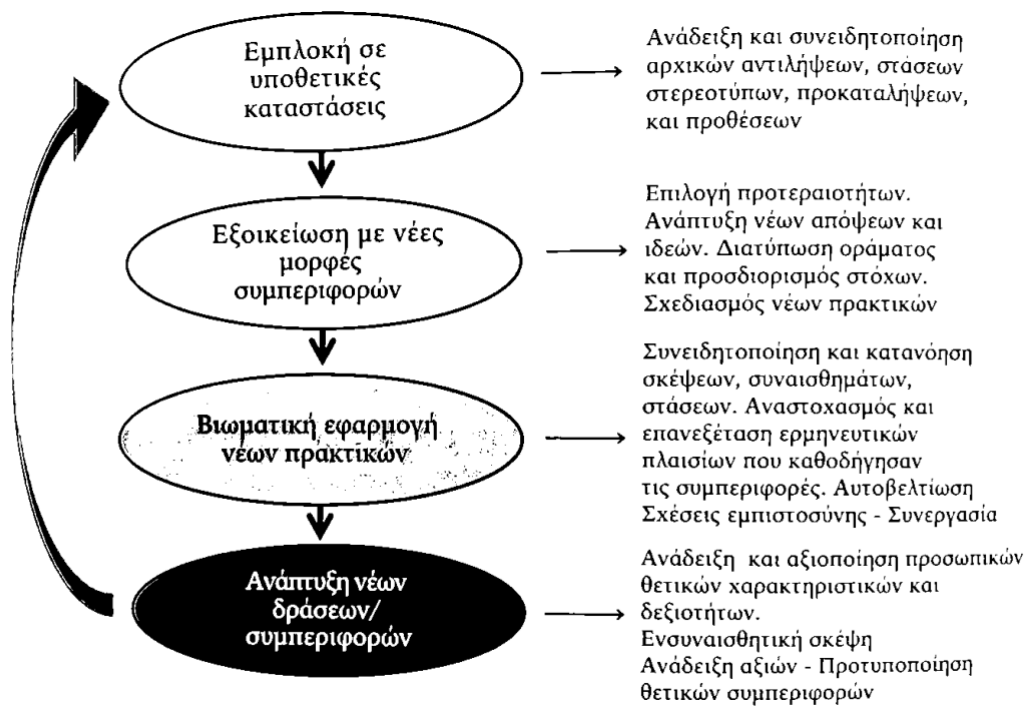
Η εννοιολόγηση των τριών αυτών αξόνων αναλύθηκε εκτενέστερα στο θεωρητικό μέρος της έρευνας και αφορά κυρίως στις αιτίες και τα συμπτώματα που προκαλεί το Burnout. Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο καταγράφονται είκοσι δύο προτάσεις εκ των οποίων οι εννιά εντοπίζουν την συναισθηματική εξάντληση, οι πέντε την τάση για αποπροσωποποίηση και οι οχτώ την έλλειψη προσωπικής επίτευξης. Οι δηλώσεις αναφέρονται σε συναισθήματα και συμπεριφορές των συμμετεχουσών που απειλούνται από Burnout και στην συχνότητα που αυτά εμφανίζονται βαθμολογώντας τα σε κλίμακα 0 έως 6 (ποτέ-πάντα). Ο προτεινόμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι δέκα έως δεκαπέντε λεπτά προτρέποντας τους συμμετέχοντες να διατηρήσουν την ιδιωτικότητα και τη συγκέντρωση τους κατά την διάρκεια της διαδικασίας.

Όσον αφορά στη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου η κάθε κατηγορία συγκεντρώνει ξεχωριστό συνολικό σκορ το οποίο τοποθετείται σε κλίμακες ανάλογα με το αν υπάρχει υψηλή, μέτρια ή χαμηλή πιθανότητα για Burnout. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες για Burnout. Αντίστοιχα, όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμολογία και η κλίμακα που βρίσκονται αυτοί οι δύο άξονες, τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες για Burnout. Εντούτοις, στην περίπτωση της προσωπικής επίτευξης η βαθμολόγηση ακολουθεί αντίστροφη πορεία, δηλαδή όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία και η αίσθηση ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την επίτευξη των στόχων, τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες για Burnout και τα κατ' επέκταση η κλίμακα που κατατάσσεται με βάση αυτό. Όταν η βαθμολογία σε αυτή την κατηγορία είναι χαμηλή τότε ο εκπαιδευτικός δίνει ενδείξεις ότι νιώθει ανίκανος να προσφέρει στον επαγγελματικό του χώρο με αποτέλεσμα να μειωθεί η απόδοση του και να βρεθεί υπό την απειλή του Burnout. Επομένως, για την εξασφάλιση της ψυχικής υγείας του

εκπαιδευτικού είναι επιθυμητό να επιτευχθεί η χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση αλλά η υψηλή προσωπική του επίτευξη, συνθήκες που περιορίζουν τις πιθανότητες Burnout.

7.5 Δομή και σχεδιασμός συναντήσεων

Η ανατροφοδοτική δυναμική της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών στην Κοινωνική Παιδαγωγική αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την οργάνωση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στις ομάδες εστίασης καθώς εφαρμόστηκαν με διαφορετικό τρόπο όλα τα στάδια της παρακάτω αλυσίδας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ταυτόχρονα, ο αναστοχασμός ήταν βασικό μεθοδολογικό εργαλείο των συναντήσεων και δεν παραλείφθηκε σε καμία συνάντηση. Αρχικά, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να εμπλακούν στις ιστορίες (βιώματα ή εμπειρίες) που περιέγραφε η μια στην άλλη και μέσω αυτών να γίνει ανάδειξη και συνειδητοποίηση των αρχικών ιδεών και των αντιλήψεων τους. Έπειτα, άρχισαν να γνωρίζουν νέα πρότυπα συμπεριφοράς που υπήρχαν στον κύκλο της ομάδας, να διατυπώνουν τα οράματά τους και να προσδιορίζουν τους νέους στόχους τους. Πιο αναλυτικά, η δομή της έρευνας βασίστηκε στον πρακτικό οδηγό βιωματικής εμπύχωσης ομάδων, προσωπικής ανάπτυξης, αυτογνωσίας, θεραπείας και εκπαίδευσης των συγγραφέων Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003) διότι οι συγκεκριμένες βιωματικές ασκήσεις διευκολύνουν την ομαδική διαδικασία, το δέσιμο της ομάδας, το πέρασμα από διάφορα στάδια και την επικέντρωση στις ανάγκες της. Έτσι, η βιωματική εφαρμογή νέων πρακτικών, πραγματοποιήθηκε με τις δραστηριότητες που αναφέρονται ενδελεχώς παρακάτω και με αυτό τον τρόπο επετεύχθη η συνεργασία, οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχουσών και κατ' επέκταση η αυτοβελτίωση τους. Μάλιστα, στο τελικό στάδιο των συναντήσεων παρατηρήθηκε ανάπτυξη νέων μορφών συμπεριφοράς όπου τα μέλη της ομάδας απέκτησαν μια πιο θετική οπτική των γεγονότων, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση τους ακούγοντας τις σκέψεις των άλλων, δημιούργησαν νέα στάση ζωής κάνοντας την αυτοκριτική τους και αντιλήφθηκαν τις προσωπικές τους αξίες και τους στόχους για το μέλλον.



Σχήμα 8 Η ανατροφοδοτική δυναμική της δημιουργίας και επεξεργασίας ιστοριών στην Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σ. 488, Αναστασιάδη, 2023)

- Στην 1^η συνάντηση οι συμμετέχουσες παρακολούθησαν ένα βίντεο σχετικό με το Burnout⁴. Σκοπός ήταν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί. Το βίντεο αυτό πυροδότησε συζήτηση μεταξύ τους και αποτέλεσε την αρχή της γνωριμίας και έκφρασης των συναισθημάτων τους.
- Στη 2^η συνάντηση πραγματοποιήθηκε μια δραστηριότητα που ονομάζεται «Πακέτο εξερεύνησης» αξιοποιώντας και συστήνοντας στα μέλη της ομάδας ένα αντικείμενο που τους προκαλεί ηρεμία και ανακούφιση από την ένταση της καθημερινότητας. Οι συμμετέχουσες μέσα από αυτό συνέστησαν τον εαυτό τους και την καθημερινότητα τους και παράλληλα τα άλλα μέλη στην διαδικασία εξερεύνησης της σημασίας του κάθε αντικειμένου.
- Στην 3^η συνάντηση η συντονίστρια της ομάδας επιχείρησε να δημιουργήσει οικείο και ζεστό κλίμα για τις συμμετέχουσες ώστε να πραγματοποιήσουν όλες μαζί ασκήσεις χαλάρωσης και αποσυμπίεσης. Με απλές διατάξεις και σαφείς οδηγίες καθοδήγησε τα μέλη της ομάδας και έτσι αποφορτίστηκε το σώμα και το μυαλό από την ένταση της ημέρας.
- Στην 4^η συνάντηση αξιοποιήθηκε ακόμη ένα πεδίο εκτόνωσης του stress, δηλαδή η καλλιτεχνική έκφραση μέσω της ζωγραφικής (Nagoski & Nagoski, 2019). Ζητήθηκε στα μέλη της ομάδας να σχεδιάσουν κάτι που τους δημιούργησε ευχάριστα συναισθήματα. Στην

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=dJdLc6tkvO4>

συνέχεια μοιράστηκαν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα τη δημιουργία τους και το λόγο που επέλεξαν να κάνουν τη συγκεκριμένη ζωγραφιά.

- Στην 5^η συνάντηση ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν μαζί με την ομάδα ένα τραγούδι που τις κάνει να αισθάνονται καλύτερα τις δύσκολες στιγμές. Η μουσική που επέλεξε η καθεμιά προσδιορίζει ένα μέρος της ταυτότητας της και έτσι τα μέλη γνωρίζονται ακόμα καλύτερα μεταξύ τους και δημιουργούν δεσμούς.
- Στην 6^η συνάντηση όντας εξοικειωμένες με την διαδικασία των συναντήσεων ερωτήθηκαν πώς φαντάζονται τον εαυτό τους μετά από 10 χρόνια. Τι θα κάνουν; Με ποιους θα είναι; Οι ίδιες επιστράτευσαν την φαντασία και την ικανότητα τους να στοχοθετούν και μοιράστηκαν με την ομάδα τα όνειρα τους για το μέλλον.
- Στην 7^η με την καθοδήγηση της συντονίστριας αναρωτήθηκαν ποιες συμβουλές δίνουν στα παιδιά ως εκπαιδευτικοί και αν τις είχαν ακούσει οι ίδιες όταν ήταν παιδιά. Συζητήθηκαν προσωπικά βιώματα, αντιλήψεις και εκπαιδευτικά πρότυπα.
- Στην 8^η και τελευταία συνάντηση επιλέχθηκε σκόπιμα ένα βίντεο σχετικό με το Burnout⁵ στο οποίο αναπαρίσταται ένα κορίτσι που εξαντλούνται τα αποθέματα υπομονής και οι μπαταρίες της. Αξιοποιώντας ένα σχήμα κύκλου καθώς ξεκινήσαμε τις συναντήσεις με βίντεο κλείσαμε τον κύκλο των συναντήσεων μας. Τέλος, έγινε ο αποχαιρετισμός και ο απολογισμός των συναντήσεων και εκφράστηκαν σκέψεις και συναισθήματα για το χρονικό διάστημα που πέρασαν μαζί τα μέλη της ομάδας.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολουθούσαν σε κάθε συνάντηση οι σταθερές αναστοχαστικές ερωτήσεις: «Τι άφησα πίσω;» «Τι πήρα μαζί μου;», «Τι σχέδια έχω για το μέλλον;» «Πώς νιώθω;». Ακολουθώντας αυτό το μοτίβο πραγματοποιείται ο εντοπισμός των δυσκολιών, η σταδιακή αντιμετώπιση τους και η επιλογή στόχων για το μέλλον.

7.6 Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα οι ερμηνείες αναλύθηκαν βάσει ορισμένων παραμέτρων. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ενδεχομένως, να είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί μεγαλύτερο δείγμα καθώς οι ομάδες εστίασης συνήθως κυμαίνονται από 6-10 μέλη. Παρ' όλα αυτά δεν σημαίνει ότι το ζητούμενο δεν μπορεί να διερευνηθεί εάν οι ομάδες είναι μικρότερες όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση ή και

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=zMt1JAZZR0>

μεγαλύτερες (Τσουρβάκας, 1997). Θα μπορούσε να διεξαχθεί αντίστοιχη μελέτη σχετική με το Burnout των εκπαιδευτικών που θα περιλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα όχι μόνο νέων γυναικών αλλά και αντρών. Ακόμα, θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα που θα μετρήσει κατά πόσο μειώνεται το Burnout των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης των ειδικών δεξιοτήτων ΠΨΥ και των κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Τέλος, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και η έρευνα είναι απόλυτα προσαρμοσμένα στους εκπαιδευτικούς. Θα ήταν πολύ χρήσιμο για την ερευνητική κοινότητα να γίνει μια έρευνα σχετική με το Burnout και τις δεξιότητες ΠΨΥ και για τα υπόλοιπα επαγγέλματα ή ακόμα και οι συμμετέχοντες να ανήκουν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα πρώτα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις συμμετέχουσες στο τέλος των Χριστουγεννιάτικων διακοπών, τον Ιανουάριο, οπότε μπορεί κανείς να υποθέσει ότι ήταν πιο ξεκούραστοι και ανακουφισμένοι από ένα ενδεχόμενο Burnout. Μια υπόθεση επίσης είναι πως στα δεύτερα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν τον Μάρτιο, οι εκπαιδευτικοί, λίγο πριν τις διακοπές του Πάσχα, δήλωναν αρκετά κουρασμένοι. Στο πλαίσιο αυτό οι συναντήσεις και τα ερωτηματολόγια πιθανόν να έδειξαν περισσότερες πιθανότητες για Burnout απ' ό τι σε μια άλλη χρονική στιγμή της χρονιάς, τα οποία όμως εξακολούθησαν να έχουν θετικό πρόσημο ως προς την πρόληψη του Burnout λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης με γνώμονα την ΠΨΥ. Σε επόμενη έρευνα θα μπορούσαν να δοθούν τα ερωτηματολόγια σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της σχολικής χρονιάς (π.χ. πριν από ή αμέσως μετά από διακοπές).

Επομένως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν για τους παρακάτω λόγους. Πρώτον, η ομάδα αυτοβοήθειας αποτελείται μόνο από γυναίκες εκπαιδευτικούς, γεγονός που σημαίνει ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη αναλογία από δείγμα αντρικού πληθυσμού. Όπως προαναφέρθηκε, έρευνα της Eurostat που διενεργήθηκε το 2021 έδειξε ότι το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών σε όλη την Ευρώπη και έτσι η εύρεση μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών και των δύο φύλων αντίστοιχα κατέστη αδύνατη κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης. Δεύτερον, το δείγμα που συλλέχθηκε από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων και σχολικών βαθμίδων ήταν μικρό λόγω της δυσκολίας συλλογής μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων για το χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα και για τη συστηματική παρουσία που απαιτούσαν οι συναντήσεις. Τρίτον, η διάρκεια παρακολούθησης μετά την παρέμβαση δεν ήταν επαρκής ώστε να εξακριβωθεί ότι η ομάδα αυτοβοήθειας θα συνεχίσει και πιο αυτόνομα τις συναντήσεις της σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα οποία θα οριστούν από τα μέλη της. Τέταρτον, λόγω της απουσίας μιας ομάδας ελέγχου που θα προσέφερε κάποια χρήσιμα ευρήματα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια των δύο μηνών που πραγματοποιήθηκε η κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση, δεν ήταν εφικτό να συγκριθούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ομάδα αυτοβοήθειας.

Τέλος, η παρούσα μελέτη είναι μία εμπειρική έρευνα βασισμένη στην ποιοτική μεθοδολογία, δεν θα μπορούσε όμως να χαρακτηριστεί ως ενεργός έρευνα ή έρευνα δράσης και θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα μια μελλοντική ενεργός έρευνα με θέμα τη Συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην Πρόληψη του Burnout των εκπαιδευτικών.

7.7 Σύνοψη

Καταλήγοντας, το κεφάλαιο αυτό αποτελεί τη βασική ταυτότητα της έρευνας καθώς απαρτίζεται από τον βασικό κορμό του ερευνητικού μέρους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα της έρευνας, αναλύθηκε ο σκοπός της και τα ερευνητικά της ερωτήματα, ενώ παράλληλα προσδιορίστηκε η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν σε αυτήν. Εκτός από τα παραπάνω, έγινε λεπτομερής περιγραφή του ερωτηματολογίου της Maslach και της δομής έρευνας ως προς τις συναντήσεις της ομάδας και δεν παραλείφθηκε η αναφορά στο δείγμα, το χρονοδιάγραμμα και τους περιορισμούς της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Αποτελέσματα έρευνας

Για την ορθότερη και σαφέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατίθεται παρακάτω στον πίνακα 1 η βαθμολόγηση που ταιριάζει σε κάθε κλίμακα, ώστε να είναι εμφανείς οι ενδείξεις για Burnout με βάση τις τρεις κατηγορίες που εξετάζονται.

Κλίμακες	Υψηλή	Μέτρια	Χαμηλή
Συναισθηματική εξάντληση	27 και άνω	17-26	0-16
Αποπροσωποποίηση	14 και άνω	9-13	0-8
Προσωπική επίτευξη*	0-30	31-36	37 και άνω

Πίνακας 2 Κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson (1986)

**Βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις δύο άλλες υποκλίμακες δηλαδή όσο πιο υψηλή είναι τόσο λιγότερες οι πιθανότητες για Burnout.*

Στον παρακάτω πίνακα 2 αναγράφονται οι ακριβείς βαθμολογίες της κάθε συμμετέχουσας που συμπληρώνουν την κάθε κατηγορία αναδεικνύοντας τις διαφορές που υπήρχαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων εστίασης από το **πρώτο** ερωτηματολόγιο (**μπλε χρώμα**) στο **δεύτερο** (**πορτοκαλί χρώμα**) που συμπληρώθηκε δύο μήνες αργότερα, μόλις ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις. Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των συμμετεχουσών προέκυψαν τα ακόλουθα:

	ΣΕ (1)	ΣΕ (2)	A (1)	A (2)	ΠΕ (1)	ΠΕ (2)	M.O.	M.O.
A	29	14	9	1	35	35	24,33	16,66
E	16	15	1	0	37	31	18	15,33
K	36	32	4	1	45	41	28,33	24,66
M	38	33	15	14	29	32	27,33	26,33
Φ	34	21	11	2	43	43	29,33	22
M.O.	30,6	23	8	3,6	37,8	36,4	25,46	20,99

Πίνακας 3 Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson (1986)

Στον παραπάνω πίνακα 2 αναγράφονται οι ακριβείς βαθμολογίες της κάθε συμμετέχουσας που συμπληρώνουν την κάθε κατηγορία αναδεικνύοντας τις διαφορές που υπήρχαν λόγω των συναντήσεων των ομάδων εστίασης από το **πρώτο** ερωτηματολόγιο (**μπλε χρώμα**) στο **δεύτερο** (**πορτοκαλί χρώμα**) που συμπληρώθηκε 2 μήνες μετά, μόλις ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις. Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των συμμετεχουσών προέκυψαν οι ακόλουθα: Η Α, είχε μεγάλη βελτίωση και εξέλιξη κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Στην αρχή των συναντήσεων επεδείκνυε πολλή κούραση, άγχος και πίεση. Έδειξε όμως να νιώθει γρήγορα οικεία με τις άλλες συμμετέχουσες, αναπτύσσοντας την προσαρμογή της σ' ένα νέο περιβάλλον. Μοιράστηκε φόβους, ανησυχίες και πολλά βιώματά της με την ομάδα αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την ταυτότητα της ενώ την ίδια στιγμή άκουγε προσεκτικά τις συμμετέχουσες και έδινε συμβουλές γεγονός που συνδέεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας της. Όσον αφορά στην **συναισθηματική εξάντληση** παρατηρήθηκε ότι από υψηλή (29) έπεσε σε χαμηλή (14) γεγονός που ερμηνεύεται από την θετικότερη επανεκτίμηση των γεγονότων, την αναπλαισίωση τους, την οποία υιοθετούσε όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις και υποδηλώνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας της. Ακόμα, πολύ μειωμένη ήταν και η **αποπροσωποποίηση** η οποία από μέτρια(9) έπεσε σε χαμηλή (1) και σύμφωνα με τα λεγόμενα της την έκανε πιο ανθεκτική και αποτελεσματική στον χώρο της εκπαίδευσης βελτιώνοντας τη δεξιότητα της προσαρμογής της. Η **προσωπική επίτευξη** ήταν στην μέτρια κλίμακα του Burnout (35) και παρέμεινε σταθερή άρα επιδέχεται βελτίωση στην ικανοποίηση που λαμβάνει σε επαγγελματικό επίπεδο από το περιεχόμενο της εργασίας αλλά και το εργασιακό περιβάλλον.

Η Ε, διατήρησε χαμηλή την **συναισθηματική της εξάντληση** (από 16 στο 15) και ελαφρώς μειωμένη σε σχέση με την αρχή. Καθ' όλη την διάρκεια των συναντήσεων ήταν πρόθυμη και ιδιαίτερα συμμετοχική, βασικά στοιχεία της ταυτότητας της, καθώς έδειχνε ενδιαφέρον για τα λεγόμενα των μελών και επεδίωκε την συνομιλία μαζί τους. Άρα, η ταυτότητα και η κοινωνικότητα της βελτιώνονταν. Η **αποπροσωποποίηση** (από 1 στο 0) της σε σχέση με το επάγγελμά της ήταν μέχρι το τέλος των συναντήσεων μηδενική γεγονός που δείχνει ότι δεν απομονώνεται από το επαγγελματικό

της περιβάλλον και η δεξιότητα της προσαρμογής της εξελίσσεται συνεχώς. Η *προσωπική της επίτευξη* (από 37 στο 31) από τη χαμηλή κλίμακα του Burnout πέρασε στην μέτρια και σύμφωνα με το αποτέλεσμα αυτό μειώθηκε η ικανοποίηση που λάμβανε σε επαγγελματικό επίπεδο, αυξάνοντας παράλληλα τις πιθανότητες για Burnout. Ζητούμενο θα ήταν να αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η δημιουργικότητά της που θα της επιτρέψει να εργάζεται πιο παραγωγικά και αποτελεσματικά κι έτσι να ικανοποιείται περισσότερο τόσο από το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο κι από το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, είχε εξαρχής τις λιγότερες πιθανότητες για Burnout από όλες τις συμμετέχουσες και τα σχόλια της στην τελευταία συνάντηση ήταν θετικά και επιβεβαίωναν την επιθυμία της να συνεχιστούν μελλοντικά αυτές οι συναντήσεις.

Η Κ, σύμφωνα με τα λεγόμενα της, είχε πολύ φορτωμένο και πιεστικό πρόγραμμα. Σε όλες τις κλίμακες του Burnout έμεινε σταθερή, αλλά είχε μικρή βελτίωση σε κάθε κριτήριο που εξετάστηκε. Αν και δεν ήταν πάντα συμμετοχική κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, γεγονός που σημαίνει ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί παραπάνω η κοινωνικότητα της, προσπαθούσε πάντα να ακούει τα λεγόμενα των άλλων και προσαρμοζόταν γρήγορα στα νέα δεδομένα των δραστηριοτήτων, άρα ανέπτυξε αρκετά τη δεξιότητα της προσαρμογής της. Τόνιζε συχνά την ανάγκη της να διαβάζει βιβλία και ανέφερε πολλά από αυτά που αφορούσαν κυρίως τομείς ψυχολογίας, επικοινωνώντας με αυτό τον τρόπο στην ομάδα στοιχεία της ταυτότητας της. Η *συναισθηματική εξάντληση* μειώθηκε ελάχιστα (από 36 στο 32) αλλά παρέμεινε σταθερά υψηλή, δηλαδή υπάρχουν ενδείξεις για Burnout. Παρ' όλα αυτά, η *αποπροσωποποίηση* (από 4 στο 1) έμεινε σταθερά χαμηλή και η *προσωπική επίτευξη* (από 45 στο 41) παρέμεινε υψηλή μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες για ένα ενδεχόμενο Burnout και δηλώνοντας ότι συνέχισε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα της και να δουλεύει αποδοτικά σε επαγγελματικό πλαίσιο.

Η Μ, αν και επεδίωκε την αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας κάνοντας διάφορες ερωτήσεις και αναπτύσσοντας την ταυτότητα της, δεν ήταν σταθερά συμμετοχική. Διατήρησε ακριβώς τις ίδιες κλίμακες στα δύο από τα τρία κριτήρια του Burnout που ερευνήθηκαν αλλά είχε θετική εξέλιξη στην προσωπική επίτευξη η οποία αυξήθηκε καθώς ανέπτυξε μέσω των συναντήσεων τη δεξιότητα της δημιουργικότητας της και λειτούργησε προστατευτικά ως προς την περίπτωση του Burnout. Πιο συγκεκριμένα, η *συναισθηματική εξάντληση* (από το 38 πήγε στο 33) παρέμεινε υψηλή, αν και είχε μικρή βελτίωση διότι ανέπτυξε την προσαρμογή της στις νέες συνθήκες και κατάφερε να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν επιρρεπής σε ασθένειες, όπως είχε αναφέρει, γεγονός που συνέβαλε στην σωματική και ψυχική της κούραση. Η *αποπροσωποποίηση* (από το 15 στο 14) έμεινε σταθερά υψηλή και το γεγονός αυτό δηλώνει ότι χρήζει μεγαλύτερης ανάπτυξης η δεξιότητα της κοινωνικότητας της. Η *προσωπική επίτευξη* αυξήθηκε από την χαμηλή (29) πήγε στην μέτρια κλίμακα (32) γεγονός που δείχνει την βελτίωση και την ενδυνάμωση της μπροστά σε ένα πιθανό Burnout.

Η Φ, σημείωσε πολύ σημαντική βελτίωση κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Στην αρχή ήταν φανερά διστακτική και πολύ κουρασμένη. Ωστόσο, όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις και η ομάδα δημιουργούσε πιο στενούς δεσμούς ήταν πολύ συμμετοχική και βοηθητική για την ροή του λόγου και της ομάδας, αναπτύσσοντας έτσι τόσο στοιχεία της ταυτότητας της όσο και της κοινωνικότητας της. Μοιράστηκε ορισμένους φόβους και άγχη της και στο τέλος εξέφρασε πολύ θετικά σχόλια για τις συναντήσεις της ομάδας και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Ειδικότερα, η *συναισθηματική εξάντληση* από υψηλή (34) μετατράπηκε σε μέτρια (21), γεγονός που δηλώνει την ανάπτυξη της προσαρμογής της στις καθημερινές απαιτήσεις και πιέσεις ενώ η *αποπροσωποποίηση* από μέτρια (11) έγινε χαμηλή (2) που αποτελεί ακόμα μια ένδειξη της ανάπτυξης της κοινωνικότητας της. Η *προσωπική επίτευξη* ήταν στην χαμηλή κλίμακα του Burnout (43) και παρέμεινε σταθερή και αυτό αποδεικνύει την δυνατότητα της να εργάζεται αποτελεσματικά και να αναπτύσσει συστηματικά αλλά και μέσω των συναντήσεων τη δημιουργικότητα της.

8.2 Θεματική Ανάλυση

Η μέθοδος με την οποία αναλύθηκαν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η θεματική ανάλυση. Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ονομάζεται «η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και σε εμπειρίες. Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολλαπλά μοτίβα νοήματος εντός των ευρημάτων του. Εξετάζει τα θέματα που είναι σχετικά με την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος (Braun & Clarke, 2012). Ο ερευνητής είναι θεωρητικά ευαισθητοποιημένος έχοντας διαβάσει τη βιβλιογραφία και αξιοποιεί την θεματική ανάλυση ώστε να δημιουργήσει μια διαλογική σχέση με τα ευρήματά του. Πιο συγκεκριμένα αναγνωρίζει μοτίβα νοήματος, τα εννοιολογεί, τα οργανώνει και καταδεικνύει νέες πλευρές του φαινομένου (Τσιώλης, 2015).

Για την θεματική ανάλυση ήταν απαραίτητη η απομαγνητοφώνηση των συναντήσεων επιδιώκοντας την πιστή αποτύπωση του προφορικού λόγου των μελών και η σημειογραφία των αντιδράσεων όπου είναι απαραίτητο (Τσιώλης, 2017). Στη συνέχεια για την ερμηνεία, την κατανόηση και την σαφή διατύπωση των δεδομένων έπρεπε να γίνουν εννοιολογικοί προσδιορισμοί με την διαδικασία της κωδικοποίησης (Braun & Clarke, 2012, Willig, 2015, Τσιώλης, 2014, Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Δημιουργήθηκαν συγκεκριμένοι κώδικες νοήματος που αποτέλεσαν τον κορμό της έρευνας και το περιεχόμενο τους απαντά στα ζητούμενα της έρευνας, δηλαδή εάν μπορούν να μειωθούν οι ενδείξεις Burnout στην πορεία των συναντήσεων εφόσον αναπτυχθούν οι δεξιότητες της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας μέσω αυτής της

κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, κώδικες νοήματος αυτής της μελέτης αποτέλεσαν οι ενδείξεις για Burnout, οι ενδείξεις ανάπτυξης της ταυτότητας, οι ενδείξεις ανάπτυξης της προσαρμογής, οι ενδείξεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας και τέλος οι ενδείξεις ανάπτυξης της κοινωνικότητας, πλαισιώνοντας με αυτό τον τρόπο τους άξονες που εξετάζονται σχετικά με το Burnout και την ΠΨΥ.

Προκειμένου να είναι εφικτή η δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου της διαδικασίας από διαφορετικούς ερευνητές, το κείμενο διερευνήθηκε στο σύνολό του και τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες διατυπώθηκαν με ακρίβεια και σαφήνεια. Σε πρώτο στάδιο, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τον καθορισμό των μεταβλητών και τη θεωρητική ανάλυσή τους (Weber, 1990). Σε επόμενο στάδιο, δημιουργείται ένα πρωτόκολλο κωδικοποίησης που καθορίζει τη μονάδα ανάλυσης κατά την επεξεργασία του κειμένου ώστε να μελετηθούν οι υπό έρευνα μεταβλητές. Με στόχο να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της έρευνας χρησιμοποιούνται ορισμένες μετρικές μέθοδοι που καθορίζονται από την μονάδα ανάλυσης ή ταξινόμησης που επιλέχθηκε και από τον προσδιορισμό του συνόλου των συμφραζομένων (Αναστασιάδη, 2023). Η μονάδα ανάλυσης ή ταξινόμησης συνιστά το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου που εντάσσεται σε μια δεδομένη κατηγορία (Holsti, 1969). Ανάλογα με τους στόχους της έρευνας και το υπό ανάλυση υλικό, μονάδα ανάλυσης μπορεί να αποτελέσει το θέμα των κειμένων, η λέξη, το σύμβολο, η πρόταση, η φράση, η παράγραφος κ.λπ. (Berelson, 1984, Holsti, 1969). Η ποιοτική ανάλυση αποτελείται από την επεξεργασία ποιοτικής φύσης κειμένων και την κατηγοριοποίηση στοιχείων με απώτερο σκοπό την ερμηνεία τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξία που παρουσιάζουν τα στοιχεία που εμφανίζονται για τους σκοπούς της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας που αυτά εμφανίζονται (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Η ποιοτική ανάλυση περιλαμβάνει τη «συγκεφαλαίωση» κατά την οποία αναδεικνύονται τα σημαντικότερα μηνύματα, την «εξήγηση» η οποία διασαφηνίζει τα επιμέρους σημεία και τη «δόμηση» σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το υλικό βάσει καθορισμένων κριτηρίων (Μπονίδης, 2004). Ο καθορισμός του συστήματος κατηγοριών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ερευνητική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου διότι το σύστημα κατηγοριών αποτελεί το πλαίσιο για τη διαλογή και την ανάλυση του υλικού (Βάμβουκας, 1998).

8.3 Κατηγοριοποίηση δεδομένων με βάση την ΠΨΥ

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καταγράφηκαν ορισμένες αναφορές από τις συμμετέχουσες που αποδεικνύουν την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι στην αρχή, στις δύο πρώτες συναντήσεις, οι συμμετέχουσες ήταν πιο διστακτικές στις ερωταπαντήσεις και στην συζήτηση, καθώς δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Βέβαια το κοινό τους επάγγελμα και η έλλειψη χρόνου λόγω αυτού και της μεταπτυχιακής εκπαίδευσής τους, σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες της συντονίστριας που επεδίωκαν τη γνωριμία τους και την ενδυνάμωση τους, τις έκανε να νιώσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα οικεία. Επιπλέον, οι ενδείξεις για Burnout ήταν περισσότερες και συχνές στην αρχή των συναντήσεων, ενώ μειώθηκαν σημαντικά προς το τέλος. Παραδείγματα που υποδηλώνουν το στρες και την πίεση που βίωναν οι συμμετέχουσες θα προσδιοριστούν παρακάτω.

Φ: «Γιατί φοβόμαστε ότι ίσως δεν θα τα κάνουμε αντίστοιχα καλά, ίσως ότι πια δεν μας ταιριάζουν, ότι δεν έχουμε τον χρόνο γι' αυτά, τα θεωρούμε ασήμαντα πια, ενώ στην πραγματικότητα είναι πολύ σημαντικά για να μας κάνουν να αισθανθούμε καλύτερα.»

A: «Πολλά λάθη αφέλειας όσον αφορά τη δουλειά που θα μπορούσα να αποφύγω αν ήμουν πιο συγκεντρωμένη ίσως, αλλά έχοντας πολλά πράγματα στο μυαλό μου δεν ήμουν ιδιαίτερα αποδοτική.»

M: «Άφησα πίσω σωματική κούραση».

E: «Εγώ άφησα πίσω μου ένα τοξικό εργασιακό περιβάλλον νομίζω και το άγχος ότι δεν θα βρω κάτι καλύτερο. Φ: «Κι εγώ ακριβώς το ίδιο»

K: «Άφησα αυτήν τη χρονιά πίσω μου τον φόβο να κάνω νέα πράγματα.»

M: «Δηλαδή όσο και να το λες, 'βάλε τον εαυτό σου σε προτεραιότητα' καμιά φορά δεν μπορεί γίνει. Εγώ άφησα πίσω μου μια ασθένεια η οποία για μια εβδομάδα με κατέβαλε, αλλά μπορώ να πω ότι με ξεκούρασε.»

K: «Σήμερα νιώθω κούραση και εξάντληση.»

E: «Εγώ άφησα πίσω μου άγχος και στρες και πολλή δουλειά που είχα πριν το τριήμερο με διορθώματα, να τελειώσω πράγματα που είχαν να κάνουν με το σχολείο, με θεατρικά, να θέσω ρόλους και τα σχετικά, που ομολογώ ότι με είχαν λίγο κουράσει.»

Φ: «Μετά από μια ωραία κρίση πανικού. Μια κρίση πανικού μπορεί να είναι απλά από ένα κλάμα, μέχρι αδυναμία στην αναπνοή, μέχρι και εγώ δεν ξέρω, οπότε είναι λίγο δύσκολο να το εξηγήσεις στον άλλο.»

A: «Εγώ θέλω να πω σαν σκέψη ότι έχω νιώσει αρκετά συχνά στο παρελθόν τον εαυτό μου τόσο πιεσμένο που να πέσει το ανοσοποιητικό μου και να βγουν διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα, που αφορούν το άγχος, συν το ότι έχω βρεθεί δυο, τρεις φορές σε αυτή τη θέση που να θέλω να ουρλιάζω για να βγάλω την έντασή μου γιατί ένιωθα ότι δεν έχω τρόπο να την βγάλω.»

Σημειώθηκε όμως ότι μετά την τέταρτη συνάντηση οι συμμετέχουσες θυμόντουσαν όλες τις αναστοχαστικές ερωτήσεις που διατυπώνονταν κάθε φορά ως σημείο αναφοράς και με ένα έναυσμα της συντονίστριας, ξεκινούσαν να τις απαντούν όλες με δική τους ροή, με βάση τις σκέψεις τους. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι πριν τις συναντήσεις άρχισαν και σε δικό τους προσωπικό χρόνο να κάνουν τον αναστοχασμό της εβδομάδας τους και θέλησαν να τον μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα. Παραδείγματος χάριν, υπήρξε μέλος της ομάδας που δήλωσε ότι όλες είναι «Πανέτοιμες» για τις αναστοχαστικές ερωτήσεις και τις δραστηριότητες που ακολούθησαν. Ακριβέστερα, παρατίθεται το χωρίο της συνάντησης που πιστοποιεί την θετική διάθεση που επέδειξαν οι συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ: *«Είστε έτοιμες για τη σημερινή μας συνάντηση;»*

Κ: *«Ναι, αμέ.»*

Ε: *«Πανέτοιμες!»*

Υπογραμμίζεται ότι οι συμμετέχουσες δεν διέκοπταν συχνά, ούτε πατούσε η μια στην φωνή της άλλης παρά την δυσκολία που δημιουργεί η εξ' αποστάσεως συνομιλία. Τηρήθηκαν από όλες οι κανόνες του διαλόγου και το στοιχείο αυτό λειτούργησε πολύ βοηθητικά τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ώστε να υπάρχει μια φυσική ροή στην συζήτηση όσο και στην απομαγνητοφώνηση τους.

Ακόμη και στην 7^η συνάντηση όπου διαπιστώθηκε πολλή έντονη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά και αυτές που λάμβαναν εκείνες όταν ήταν μαθήτριες, δεν χάθηκε η ισορροπία της συζήτησης αφού, όταν ολοκλήρωνε η μια την γνώμη της, ύστερα συμπλήρωναν και οι υπόλοιπες. Το θέμα αυτό κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους και οι ίδιες ένιωσαν πολύ άνετα στο πλαίσιο της ομάδας να εκφραστούν ελεύθερα και να μοιραστούν τις αναμνήσεις τους. Μάλιστα τα λεγόμενα των συμμετεχουσών πιστοποιούν το παραπάνω συμπέρασμα.

Ε: *«Ασυνείδητα τα φοβίζω τόσο πολύ με αποτέλεσμα εκείνα να παρερμηνεύουν την προσπάθεια των γονιών να τα προστατέψουν. Νιώθω ότι φοβούνται και πρέπει να μαρτυρήσουν και το πιο απλό. Δεν έχουν αυτό το υποστηρικτικό της ομάδας μεταξύ τους. Συμφωνώ απόλυτα. Ακούω τόση ώρα όσα λες και ταυτίζομαι τόσο πολύ. Αυτή η συζήτηση είναι τρομερά ενδιαφέρουσα και όλο μου δημιουργούνται σκέψεις. Ήμουν στο τσακ να πατήσω πάνω στην φωνή της αλλά τηρώ τους κανόνες του διαλόγου.»*
[χαμόγελο]

Πράγματι, το παιχνίδι με τις ιδέες μπορεί να είναι συναρπαστικό (Csikszentmihalyi, 2015) όπως αποδείχθηκε και από τα λεγόμενα των μελών της ομάδας εστίασης που διαμορφώθηκε σε αυτή την έρευνα. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες διατυπώσεις των συμμετεχουσών οι οποίες αποδεικνύουν την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ που συνέβαλαν στον περιορισμό του

Burnout τους. Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη της ταυτότητας και η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους και της προσωπικότητας τους αποτυπώνεται εμφανώς στις φράσεις που ακολουθούν.

M: «Έναν καλύτερο τρόπο ζωής σε διαφορετικούς τομείς και ψυχολογικά και από την άποψη του να νιώθω περισσότερη πληρότητα στο κομμάτι το επαγγελματικό, να καταφέρω να αξιοποιήσω αυτά που ήδη ξέρω, ίσως επαγγελματικά κάτι που να μου ταιριάζει, ώστε να αξιοποιήσω τα εφόδια που έχω ήδη λάβει».

A: «Επειδή είχαμε μια συζήτηση πάνω στον τρόπο που πρέπει να συμπεριφερόμαστε στα ζώα, στον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα φυτά κ.λπ. είδα ότι υπήρχε αρκετή ευαισθησία των παιδιών ως προς το θέμα και μπορώ να πω ότι κάπως με συγκίνησε και με κινητοποίησε και μένα να φερθώ αντίστοιχα στις λύσεις που λέγαμε στα αντίστοιχα προβλήματα».

A: «Να σε κάνουν να θυμηθείς κάτι που μπορεί να είχες παλιά και ότι μπορείς να το ξαναπετύχεις αυτό, δεν είναι αργά, έχεις τις δυνατότητες».

Φ: «Πίστεψα πιο πολύ στον εαυτό μου, κατάλαβα την αξία μου, τις δυνατότητές μου, τις δυνάμεις μου, τις αντοχές μου. Συνειδητοποίησα ότι μάλλον δεν το πάω καλά και ότι θέλω λίγο να ριζω παλμούς, οπότε ο στόχος μου για την επόμενη εβδομάδα είναι αυτός».

M: «Άφησα πίσω δευτερες σκέψεις για τη γνώμη ή τις σκέψεις άλλων για μένα, καθώς δεν μπορώ να τις ελέγξω, επομένως δεν είναι κάτι που χρειάζεται να με αφορά και να παρεισφρέει στην καθημερινότητά μου».

A: «Και εγώ αυτό θα έλεγα, πιο πολύ να εστιάσω στην αυτοβελτίωση, στο πως να γίνω καλύτερη σε όλους τους τομείς, πιο δημιουργική, πιο ενεργητική ίσως, πιο αποδοτική στη δουλειά, αυτό που λέμε 'μια ισορροπία'».

Φ: «Έκανα μια ενδοσκόπηση και μάλλον η δική μου αγωνία για να πετύχουν ίσως να είναι πιο μεγάλη τελικά από τη δική τους και ότι πρέπει εγώ να χαλαρώσω, γιατί στην τελική δεν δίνω εγώ εξετάσεις».

A: «Εύχομαι να παραμείνω 'ως έχω'. Είναι δύσκολη πολλές φορές και η διατήρηση της ψυχικής ηρεμίας, στην οποία έφτασα πολύ κοντά, οπότε θα προσπαθήσω να διατηρήσω αυτούς τους ρυθμούς στην ψυχολογία μου».

M: «Να διατηρήσω την πνευματική μου διαύγεια -θα έλεγα-, δηλαδή να διαχωρίσω την εργαζόμενη Μυρτώ με την υπόλοιπη Μυρτώ, έτσι ώστε αυτές οι δύο να τρέχουν παράλληλα χωρίς να συγκρούονται.»

K: «Εγώ θα σας μιλήσω με εννεστότα χρόνο, έτσι, γιατί έχω θετική ενέργεια. Δέκα χρόνια μετά, έχω το γραφείο μου, που πηγαίνει πάρα πολύ καλά, δεν τους προλαβαίνω». [χαμόγελα]

E: «Γενικά τα φορτώνουμε με τόσα πράγματα, που εγώ αν ήμουν παιδί, δεν θα ήθελα να πάω σχολείο».

M: «Θεωρώ ότι θα έχει επιτευχθεί μέχρι τότε. Επαγγελματικά δεν το έχω αποφασίσει πλήρως. Θα το αποφασίσω όταν μεγαλώσω». [γέλια]

E: «Δεν θέλουμε όμως να είναι ουτοπικά θέλουμε να είναι εφαρμόσιμα αυτά που τα συμβουλεύουμε».

K: «Αντιλαμβάνομαι ότι όταν μοιράζεσαι αυτό που νιώθεις, όλο αυτό το βάρος μπορεί να γίνει κάτι πολύ δημιουργικό.»

E: «Πήρα μαζί μου αρκετή ευγνωμοσύνη. Γενικότερα νιώθω ευγνωμοσύνη για πάρα πολλά πράγματα τελευταία που θεωρούσα δεδομένα και δεν είναι. Μου έχει κάνει καλό και κακό αυτό, δηλαδή με έχει κάνει λίγο πιο ευσυγκίνητη σε μερικά πράγματα.»

(Μετά το δυστύχημα στα Τέμπη)

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της προσαρμογής τους και της αποτελεσματικής διαχείρισης του καθημερινού άγχους και των δυσκολιών οι συμμετέχουσες έδειξαν ότι βελτιώθηκαν διατυπώνοντας τις παρακάτω γνώμες που επιβεβαιώνουν ότι οι αλλαγές που προκύπτουν δεν έχουν πάντα αρνητικό πρόσημο.

A: «Έχουν κάτι θετικό οι αλλαγές που προκύπτουν.»

Φ: «Και εγώ θα πω λίγο αυτοφροντίδα, γιατί την είχα λίγο παραμελήσει, ένιωθα ότι παραμέλησα αρκετά τον εαυτό μου.»

E: «Εγώ αισθάνομαι μια απίστευτη γαλήνη τώρα που κάνω αυτόν τον αναστοχασμό τον οποίο δυστυχώς πάρα πολλές φορές μη ηθελημένα αγνοώ, οπότε εδώ σχεδόν πάντα -με ευχαρίστηση θα το πω- «αναγκάζομαι» να το κάνω και το φέρνω στο μυαλό μου και με βοηθάει να σκέφτομαι πέρα από τα αρνητικά, τα θετικά στοιχεία της καθημερινότητας μου.»

A: «Εγώ μια εσωτερική δύναμη το να προσπαθώ συνεχώς να εξελίσσομαι παρ' όλα τα εμπόδια που μπορεί να φέρει η ζωή. Ίσως φταίει και το βιβλίο σε αυτήν την αλλαγή της νοοτροπίας μου.»

Φ: «Ίσως να μην υπερκουραστώ. Δηλαδή αυτές τις τρεις εβδομάδες που πέρασαν υπερ-κουράστηκα και υπερ-ταλαιπωρήθηκα. Νομίζω ότι ο στόχος για την επόμενη εβδομάδα είναι να βάλω σε προτεραιότητα τον εαυτό μου.»

K: «Εμένα προσωπικά με ανακούφισε ένα παιχνίδι, είχε πολύ ωραίες κάρτες.»

M: «Εγώ μπορώ να πω ότι εστίασα στο σώμα και ξεκουράστηκε το μυαλό.»

Φ: «Εγώ άφησα έναν πάρα πολύ μεγάλο μου φόβο πίσω, μια ανασφάλεια που είχα, γιατί ήρθα πρόσωπο με πρόσωπο με τον φόβο αυτό, δηλαδή έφτασα πολύ κοντά στο να βιώσω τον μεγαλύτερο μου φόβο. Οπότε νομίζω ότι βιώνοντας το κάπως, τώρα το έχω απομυθοποιήσει.»

E: «Έχω αρχίσει πλέον να λέω τη φράση «δεν πειράζει» και κάνω όσο αντέχω και προλαβαίνω και να διαχειριστώ καλύτερα τον χρόνο μου και να μπορώ να υλοποιώ γρηγορότερα και αποδοτικότερα αυτά που έχω στο μυαλό μου -στην προκειμένη φάση, δεν ξέρω πως θα γυρίσει αυτό μελλοντικά.»

K: «Εγώ -παρόμοια με τη Φ- άφησα πίσω μου ένα μάθημα -Παναγία μου- ψυχοπαθολογία, το οποίο μου είχε φάει την ψυχή τον προηγούμενο μήνα. Ήταν αρκετά δύσκολο, αλλά τα πήγα καλά. Μου έφυγε ένα πολύ μεγάλο βάρος, οπότε και εγώ χαλάρωσα σε σχέση με αυτό.»

M: «Οπότε κι εγώ είμαι σε μια φάση ανακούφισης μετά την εξεταστική. Όλα μετά την εξεταστική φαίνονται πολύ μικρότερα από ό,τι ήταν πριν.»

A: «Πιστεύω ότι όσο αλλάζουν οι γενιές, οι ρυθμοί γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί και τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πολύ πιο αγχωτικό σε σχέση με τα χρόνια όταν ήμασταν εμείς στο δημοτικό. Τους λέμε ότι εκείνοι είναι υπεύθυνοι ώστε να διαχειριστούν ότι συμβαίνει με την βοήθεια μας και όχι οι γονείς τους που χωρίς να ξέρουν μπορεί να βγάλουν λάθος συμπεράσματα.»

E: «Αναρωτιέμαι όμως μήπως φταίμε εμείς γι' αυτό. Εννοώ το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αυτές είναι τακτικές ενθάρρυνσης από όσο γνωρίζω.»

K: «Δηλαδή μαζί με τους ψυχολόγους, μαζί με τους κοινωνικούς λειτουργούς κανονικά χρειάζεται να γίνεται αυτό το πράγμα, να υπάρχει μια πολύπαραγοντική προσέγγιση. Δεν είναι μόνο χρέος των γονέων και των δασκάλων.»

Φ: «Ίσως να εστιάζω και πιο πολύ στα καλά της εβδομάδας, δηλαδή πάντα προσπαθούσα να σκεφτώ τι πήρα και άφησα, οπότε ίσως έκανα και μια δική μου ανασκόπηση της εβδομάδας.»

Η επόμενη δεξιότητα που αναπτύχθηκε στις συμμετέχουσες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είναι η δημιουργικότητά τους. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτες, να επινοούν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν και να εργάζονται αποδοτικά διαφυλάσσοντας παράλληλα την ψυχική τους υγεία. Στις διατυπώσεις που παρατίθενται αναγνωρίζεται η εξέλιξη της δεξιότητας αυτής μέσω των ομάδων εστίασης και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν.

Φ: «Βλέπουμε εμπόδια εκεί που τα παιδάκια βλέπουν μια ευκαιρία ή κάτι καινούργιο.»

A: «Σε ταξιδεύει. Έχει φύγει, έχει πάει σε άλλη ηλικία. Γυρνάς και λίγο στα παιδικά σου χρόνια που έχεις όνειρα.»

E: «Ότι τα παιδιά έχουν άλλη οπτική και μπορούν να μας κάνουν να τη δούμε.»

Φ: «Να μεταπείσω κάποιους μαθητές για μια κακή εικόνα που έχουν απέναντι στο μάθημα που γίνεται στο σχολείο και μεταφέρεται η εικόνα αυτή και στο δικό μας το μάθημα.»

M: «Ωστόσο, πήρα μαζί μου τη χαρά μιας επιτυχούς εξέτασης, η οποία μάλιστα προέκυψε μέσω συνεργασίας και είμαι περήφανη γι' αυτό, γιατί πήγε πολύ καλά.»

E: «Λόγω του χιονιού, της κακοκαιρίας και του εγκλεισμού στο σπίτι να απολαύσω στιγμές εσωτερικής ενδοσκόπησης περισσότερο, διαβάζοντας βιβλία, βλέποντας ταινίες που δεν είχα χρόνο να δω γιατί λείπω αρκετές ώρες εκτός σπιτιού.»

K: «Το βιβλίο το καινούργιο που έχει να κάνει με την υπαρξιακή ψυχοθεραπεία και έχω μεγάλη προσμονή να ξεκινήσω να το διαβάζω, γιατί μάλλον μέσα από εκεί θα βρω τον τίτλο για τη δεύτερη διπλωματική μου εργασία.»

K: «Σχεδιάζω να διαμορφώσω το νέο μου γραφείο. Μάλιστα, αύριο έχω συνάντηση με τον αρχιτέκτονα και θέλω να δω τι προοπτικές έχω να το αλλάξω εντελώς σε σχέση με το πως είναι τώρα ο χώρος.»

E: «Εγώ γενικότερα τα τραγούδια τα αγαπώ πάρα πολύ και θέλω να ακούω καθημερινά μουσική. Μπορώ να πω ότι το πηγαίνω ανά μήνα, δηλαδή έχω ένα τραγούδι μηνιαίο κάθε φορά στο οποίο

κολλάω και μετά κάθε μήνα αλλάζω και ξανακολλάω σε κάτι άλλο. Αυτόν τον μήνα της ζωής μου μου αρέσει πάρα πολύ το «Break Up in a Small Town».

K: «Εγώ γενικά τους τελευταίους μήνες μου αρέσει όταν διαβάζω και γράφω τις εργασίες πρέπει να γράφω, να βάζω τζαζ μουσική από πίσω και να παίζει. Με χαλαρώνει πάρα πολύ. Γενικά, διαχρονικά μου αρέσει πάρα πολύ το τραγούδι «She» του Elvis Costello, που παίζει και στο «Notting Hill».

Φ: «Πήρα ένα πάρα πολύ ωραίο βιβλίο, το οποίο είναι πιο πολύ στον κλάδο τον δικό μου. Λέγεται «Σωστό-Λάθος».

M: «Θα ήθελα ίσως να έχω τελειώσει και να έχω αρχίσει με το διδακτορικό. Ευελπιστώ να έχω ένα βανάκι το οποίο να μπορεί να λειτουργεί ως σπίτι σε περίοδο ταξιδιών.»

A: «Θα ήθελα να έχω κάνει εκπαιδευτικά και κάτι άλλο μέχρι τότε, το οποίο βέβαια δεν έχω σκεφτεί, ίσως κάποιες ξένες γλώσσες, ίσως κάτι άλλο σε πτυχίο, μπορεί και νέο προπτυχιακό, δεν ξέρω ακόμα.»

Φ: «Εγώ σε δέκα χρόνια θα ήθελα να έχω τελειώσει σίγουρα το μεταπτυχιακό ίσως και κάτι ακόμα σχετικά με αυτό που κάνω. Θα ήθελα αν έχω το κουράγιο να κάνω ένα διδακτορικό, γιατί έμαθα ότι ανοίγει ένα τμήμα στο πανεπιστήμιο το οποίο αφορά τις παραστατικές τέχνες.»

K: «Τέλος, σαν σχέδια για το μέλλον έχω να ξεκινήσω ένα νέο περιστατικό. Θα σας πω την επόμενη εβδομάδα πως πήγε αυτή η συνεδρία. Αν το άφησα πίσω ή το πήρα μαζί μου θα σας πω την άλλη εβδομάδα...»[Γέλια]

Φ: «Πήρα μαζί μου ένα πάρα πολύ ωραίο βιβλίο που λέγεται «debate». Δεν είναι μόνο φιλολογικό. Μιλάει για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από το μάθημα τους να τους συμβάλουν ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία πιο βιώσιμη.»

E: «Συμβουλές πιο ουσιαστικές και πιο στοχευμένες στο να είναι καλά και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους απ' ότι ακούγαμε εμείς ως μαθήτριες. Θέλουμε να βελτιώσουμε το «είναι» τους και μετέπειτα τον κόσμο τους.»

A: «Πήρα μαζί μου πάρα πολλές διαφορετικές ενδιαφέρουσες απόψεις από την ομάδα εδώ πέρα, τις οποίες κάποιες θέλω να τις υιοθετήσω, κάποιες τις επεξεργάζομαι, κάποιες σκέφτομαι ότι είναι κόντρα σε μένα, αλλά αν δούλευα και εγώ με αυτόν τον τρόπο ίσως να με βοηθούσε σε διάφορους τομείς που έχουμε συζητήσει. Νιώθω ήρεμη και νιώθω νομίζω έτοιμη να συνεχίσω τη χρονιά σχετικά αποδοτικά, εξελίσσοντας τον εαυτό μου.»

K: «Εγώ γενικά φαντασιωνόμουν ότι αυτό για παράδειγμα στα σχολεία ποτέ δεν γίνεται, να υπάρχουν σταθερές ομάδες προσωπικού, γιατί και από αυτά που λέγατε και επειδή δουλεύω σε σχολείο, νιώθω ότι παίρνουμε ένα μεγάλο βάρος το οποίο δεν μας αναλογεί, στο οποίο όντως δημιουργείται άγχος, στρες, αγωνία. Είναι πάρα πολύ έντονα. Οπότε φαντασιωνόμουν αυτό, σαν μια ομάδα προσωπικού που συζητάμε το άγχος, την πίεση, την κούραση, όλα αυτά που θέλουμε να διώξουμε.»

M: «Τα σχέδιά μου για το μέλλον είναι να συνεχίσω αυτόν τον προγραμματισμό στη ζωή μου γιατί με βοηθάει, μου αρέσει και νιώθω καλά σε αυτό και να το εμπλουτίσω και με άλλα πράγματα που θέλω

να κάνω και προσωπικές φιλοδοξίες και πράγματα που έχουν να κάνουν με το «well being». Οπότε το «Burnout» καμιά φορά είναι ένας λόγος που έχεις μπει και θα φτάσεις εκεί και καμιά φορά μόλις φτάσεις στο «out» και φτάσεις στον πάτο εκεί ίσως συμβεί ένα «refresh», μια πνευματική ανανέωση και κάπως αρχίζεις και προσπαθείς να έχεις τη δύναμη πάλι να κάνεις μια γενική αναδιάρθρωση στη ζωή σου.»

K: «Εγώ αφήνω πίσω μου έναν κακό προγραμματισμό γενικότερα, γιατί με τις συναντήσεις που είχαμε συνειδητοποιούσα το πρόγραμμά μου και μου φαινόταν πολύ δύσκολο συγκρίνοντάς το και με άλλα άτομα, με εμάς εδώ με την ομάδα.»

A: «Εγώ πάνω σε αυτό που είπες ότι όταν μοιραζόμαστε κάτι είναι καλύτερα, στο σχολείο το λέμε «Πόνος που μοιράζεται, πάντα μετριάζεται.»

K: « Έτσι είναι. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Ακόμα και χαρά που μπορεί να νιώθεις για κάτι, που την επισκιάζει κάποιες φορές το βάρος που μπορεί να έχεις, είναι πολύ σημαντικό να μοιράζεται.»

M: «Ελεγαν άλλοι ότι ασθένησαν και εγώ τίποτα και με έριξε μια ίωση, το ομολογώ. Την ξεπέρασα όμως. Είναι σημαντικό να έχουν οι άνθρωποι συνείδηση και των αρνητικών διαστάσεων της ζωής τους και να τις μοιράζονται. Δεν είναι όλα «think pink», όλα καλά και ευχάριστα, υπάρχει και ο επιβαρυντικός παράγοντας στην καθημερινότητά μας και πρέπει να του δίνουμε και αυτουνού την υπόσταση που του αρμόζει για να τον αντιμετωπίσουμε.»

Τέλος, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παίρνει στοιχεία από το κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και να προσφέρει σε αυτό λέγεται *κοινωνικότητα*. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μελών της ομάδας εστίασης, η κοινωνικότητά τους φάνηκε να αναπτύσσεται σε βαθμό που βοήθησε τις περισσότερες να μειώσουν την τάση τους για Burnout.

Φ: «Δύο μήνες μετά και παραμένουμε εξαιρετικά ψυχικά υγιείς όλες. Άφησα πίσω μου πολλές ανασφάλειες, πολλά άγχη, πολλές φοβίες και πράγματα που φοβόμουν να μοιραστώ με τους άλλους και τα μοιράστηκα εδώ και τα συζητήσαμε και είδα ότι δεν είναι μόνο δικά.»

A: (Απάντηση στην Φ για την κρίση πανικού) «Μου έχει συμβεί και εμένα όταν περνούσα μια δύσκολη περίοδο. Τουλάχιστον συνειδητοποιείς ότι πρέπει να αλλάξεις τις προτεραιότητες σου.»

Φ: «Να προσθέσω κάτι; Επειδή λέμε για βιβλία, διάβασα ένα ποίημα της Κικής Δημουλά που μιλούσε για την ανθρώπινη επικοινωνία και για το ότι ψάχνει τέλος πάντων η ποιήτρια να βρει κάποιον που τελικά δεν υπάρχει και πόσο μόνοι μας μπορεί να είμαστε τελικά και να ψάχνουμε τη μοναξιά μας κάπου αλλού.»

K: «Παίξαμε «Dixit» με μια ομάδα και γνωριστήκαμε καλύτερα και ένιωσα πολύ ανακουφισμένη μετά, με χαλάρωσε. Εγώ πήρα μαζί μου το συναίσθημα της χαράς και της χαλάρωσης που ένιωσα με τους φίλους μου το Σαββατοκύριακο.»

A: «Εγώ άφησα πίσω μου μπορώ να πω κάπως ψυχρές και κακές σχέσεις με συναδέλφους, γιατί έτυχε την προηγούμενη εβδομάδα και μαζευτήκαμε για την κοπή της πίτας σε ένα μαγαζί και ήταν όλοι πολύ

πιο ευδιάθετοι με όρεξη για χορό. Μίλησα με άτομα στο σχολείο που δεν είχα μιλήσει σχεδόν καθόλου. Ένιωσα να μου φεύγει λίγο η ντροπή που έχω στο σχολείο. Σαν μια άτυπη συμφιλίωση!»

K: «Εγώ άφησα πίσω μου μια ομάδα που συντόνιζα από την πρώτη κιόλας εκπαίδευση και την είχα πάρα πολλά χρόνια και ένιωσα πάρα πολύ έντονα συναισθήματα. Πήρα μαζί μου αυτά τα ωραία συναισθήματα και όλες αυτές τις ωραίες εμπειρίες που είχα από αυτήν την ομάδα, πλούσιες εμπειρίες θα έλεγα και πολύ έντονα συναισθήματα.

A: «Πέρασα μια συγκέντρωση γονέων που ήταν ιδιαίτερα κουραστική, ωστόσο ένιωσα πολύ ικανοποίηση, γιατί αντιλήφθηκα ότι οι γονείς εκτιμούν το έργο μας και την προσπάθειά μας, παρά τις όποιες δυσκολίες και της τηλεεκπαίδευσης και το γεγονός ότι τα παιδιά γύρισαν αποσυγκεντρωμένα.»

M: «Αντιλήφθηκα και παίρνω μαζί μου ως μάθημα τη σημασία του να συναντάω κάθε μέρα κάποιους ανθρώπους, να μου λέμε τα νέα τους, τη σημασία της ανθρώπινης επαφής και πόσο με βοηθάει στην ψυχολογία μου και την αισιοδοξία που πρέπει να με διακατέχει.»

K: «Προσπαθώ να τα κάνω να είναι όσο το δυνατόν περισσότερα ανεξάρτητα. Να στηρίζουν το ένα παιδάκι το άλλο και σε γενικές γραμμές ασχολούμαστε με θέματα συμπεριφοράς. Να ενισχύσουμε την ενσυναίσθηση τους και να μην κάνουν πράγματα που δεν τους αρέσει να τους κάνουν.»

M: «Πάντως πολλές φορές εγώ νομίζω το πρόβλημα των γονιών δεν είναι τόσο το εάν θα βάλουν όρια ή αν δεν θα βάλουν, αλλά το ότι θυμούνται καθυστερημένα το θέμα του να χτίσουμε μια σχέση με το παιδί τους. Όταν δεν έχεις χτίσει μια σχέση ή δεν υπάρχει ένα υπόβαθρο εμπιστοσύνης, το βάζω ή δεν βάζω όρια εκ των υστέρων είναι πεταμένα λεφτά.» Φ: «Συμφωνώ απόλυτα.» M: «Είναι κοινωνικό το θέμα θεωρώ.»

E: «Επειδή το τριήμερο που είχα πάει τότε που λέγαμε σε άλλη συνεδρία, με έκανε να έρθω σε επαφή με φίλους κ.λπ.- να διατηρήσω την κοινωνικότητα μου ενεργή-, παρ' όλο τις δουλειές και τις υποχρεώσεις, θεωρώ ότι ηρεμούν πάρα πολύ την ψυχή μου και με κάνουν να περνάω ωραία.»

K: «Για μένα ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα από συνέδρια σε συνεδρία και πραγματικά περίμενα τη Δευτέρα, γιατί κάπως με έκανε να νιώθω ότι δεν είμαι μόνη, ότι έχουν και άλλοι κοινά συναισθήματα μαζί μου.»

M: «Πήρα μαζί μου αυτές τις συνεδρίες που κάναμε αυτούς τους μήνες όπου συζητούσαμε τα επαγγελματικά μας, τα των σπουδών μας, τα άγχη μας κ.λπ. και φυσικά και εμένα το να το μοιράζομαι και να ακούω τις σκέψεις και τις ανησυχίες των άλλων με βοήθησε να μετριάσω τις δικές μου σκέψεις και τις αρνητικές σκέψεις.»

Φ : «Πήρα μαζί μου πολύ ωραίες στιγμές, πολύ ωραίες συζητήσεις. Πήρα ένα πολύ ωραίο κλίμα και νομίζω ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Νιώθω καλά, νιώθω ήρεμη, νιώθω ανακουφισμένη που μοιράστηκα τους προβληματισμούς μου και τους συζήτησα. Μπορώ να σου πω ότι νιώθω και λίγο ένα κενό, γιατί μέσα από την κουβέντα που κάναμε κάθε εβδομάδα είχε και ένα ενδιαφέρον να τα λέμε και να τα συζητάμε»

A: «Εγώ τόση ώρα ακούω τη Φ και θέλω να πω ότι σκέφτηκα και συμφωνώ σε όλα αυτά που είπε.»

8.4 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η αναλυτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας με κριτήριο τις απαντήσεις των συμμετεχουσών στο ερωτηματολόγιο της Maslach αλλά και με βάση τα λεγόμενα τους στις συστηματικές συναντήσεις της ομάδας αυτοβοήθειας. Αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου για την εξαγωγή περιγραφικών, αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων ενώ τοποθετήθηκαν πίνακες που περιλαμβάνουν την ακριβή βαθμολόγηση του Burnout των συμμετεχουσών πριν και μετά από την κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση. Τέλος, η κατηγοριοποίηση των δεδομένων διενεργήθηκε με βάση την ΠΨΥ και τις ειδικές δεξιότητές της, οι οποίες μελετώνται στην παρούσα έρευνα και με την ταυτόχρονη συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μπορούν να προλάβουν ένα ενδεχόμενο Burnout.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1 Σημαντικά ευρήματα

1ο Ερευνητικό ερώτημα

Η παρούσα μελέτη διεξάχθηκε με σκοπό να λειτουργήσει ως μια κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση στην οποία ελέγχεται κατά πόσο μέσω των ομάδων εστίασης οι συμμετέχουσες-εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις ειδικές δεξιότητες της ΠΨΥ και κατ' επέκταση με την βοήθεια της ομάδας και της συνεργασίας της να γίνουν πιο ανθεκτικές απέναντι στο Burnout. Οι στόχοι αυτοί πραγματοποιήθηκαν στην πλειοψηφία των μελών της ομάδας. Ο πίνακας 2 που αναπαριστά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της Maslach σχετικά με το Burnout, πριν και μετά τις συναντήσεις της ομάδας εστίασης, απέδειξε ότι οι πιθανότητες για Burnout μετά το πέρας των συναντήσεων ήταν αισθητά λιγότερες απ' ό,τι πριν δύο μήνες. Όσο περνούσε ο καιρός και προχωρούσαν οι συναντήσεις τα μέλη της ομάδας διατύπωναν φράσεις που υποδείκνυαν την ανακούφιση που τους προσέφερε η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με την ομάδα. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι παρακάτω φράσεις:

Φ: «Πίστεψα πιο πολύ στον εαυτό μου, κατάλαβα την αξία μου, τις δυνατότητές μου, τις δυνάμεις μου, τις αντοχές μου.

Ε: «Εγώ νιώθω χαρά για την εβδομάδα αυτή και μια αισιοδοξία μπορώ να πω ότι αισθάνομαι και έναν δυναμισμό».

Α: «Και εγώ αυτό θα έλεγα, πιο πολύ να εστιάσω στην αυτοβελτίωση, στο πως να γίνω καλύτερη σε όλους τους τομείς, πιο δημιουργική, πιο ενεργητική ίσως, πιο αποδοτική στη δουλειά, αυτό που λέμε 'μια ισορροπία'».

Ε: «Νιώθω ότι αναπνέω καλύτερα».

Φ: «Μου έφυγε το άγχος. Επειδή συσσωρεύεται εδώ στους ώμους, νιώθω ότι έφυγε».

Α: «Έχω αποφορτιστεί αρκετά μετά από αυτές τις ασκήσεις».

Μ: «Εγώ μπορώ να πω ότι εστίασα στο σώμα και ξεκουράστηκε το μυαλό».

Κ: «Αντιλαμβάνομαι ότι όταν μοιράζεσαι αυτό που νιώθεις, όλο αυτό το βάρος μπορεί να γίνει κάτι πολύ δημιουργικό».

Φ: «Ανακούφιση μεγάλη, έχεις δίκιο».

Κ: «Για μένα ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα από συνέδρια σε συνεδρία και πραγματικά περίμενα τη Δευτέρα, γιατί κάπως με έκανε να νιώθω ότι δεν είμαι μόνη, ότι έχουν και άλλοι κοινά συναισθήματα μαζί μου».

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν επαγγελματικές και προσωπικές ανησυχίες, βιώματα και εμπειρίες, αντάλλαξαν συμβουλές μεταξύ τους και πολλές φορές εκτόνωναν το άγχος που τις διακατείχε. Οι βιωματικές δραστηριότητες βασίστηκαν σε κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και γι' αυτό τον λόγο στόχευαν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση ενός σημαντικού προβλήματος, όπως είναι το Burnout, αλλά και στην αλλαγή και στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής των εκπαιδευτικών μέσω της ενδυνάμωσης και της θωράκισης τους.

Όσον αφορά στην ανάλυση της ανάπτυξης των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ διαπιστώθηκε ότι όλες οι συμμετέχουσες τις εξέλιξαν έως ένα βαθμό. Ειδικότερα, κατηγοριοποιώντας τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της ομάδας με βάση την δεξιότητα που ανέπτυξαν περισσότερο ή λιγότερο σε κάθε συνάντηση σημειώθηκε ότι οι έννοιες της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας, όπως ακριβώς εξηγούνται στον ορισμό ψυχικής υγείας, καλλιεργήθηκαν σταδιακά σε όλα τα μέλη της ομάδας μέχρι το τέλος των συναντήσεων. Επακολούθως, η κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, τις δεξιότητες της ΠΨΥ και την παράλληλη χρήση του ερωτηματολογίου των Maslach & Jackson οδήγησαν στην διαπίστωση ότι μια στοχευμένη κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση δύναται να ενθαρρύνει την καλλιέργεια των εργαλείων της ΠΨΥ και να προλάβει ή να περιορίσει το Burnout των εκπαιδευτικών.

2ο Ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης εξετάζει κατά πόσο η δύναμη της συνεργασίας και η ένταξη σε μια ομάδα μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει ή να προλάβει ένα πιθανό Burnout. Ένας ακόμη λόγος που η συγκεκριμένη παρέμβαση διακατέχεται από κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα είναι διότι τόσο η δομή όσο και οι δραστηριότητές της επικεντρώθηκαν στην δυνατότητα ένταξης των εκπαιδευτικών σε μια ομάδα και στην εποικοδομητική συνεργασία τους για την καταπολέμηση του Burnout. Αν και αρχικά τα μέλη της ομάδας εστίασης ήταν διστακτικά και χρειάζονταν την συντονίστρια να τους καθοδηγήσει, παρατηρήθηκε ότι μετά την 3^η συνάντηση δημιούργησαν μεταξύ τους ένα κλίμα σεβασμού, εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας και ενσυναίσθησης. Το γεγονός ότι οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν κάθε εβδομάδα ίδια μέρα και ώρα, συντόνιζε τις συμμετέχουσες και με το πέρασμα του χρόνου μειωνόταν η συχνότητα παρέμβασης της συντονίστριας και οι ίδιες σκέφτονταν εκ των προτέρων τις ερωτήσεις αναστοχασμού πριν τις παρουσιάσουν στην ομάδα. Μάλιστα ανέφεραν αυτό το μοτίβο των αναστοχαστικών ερωτήσεων ως μέθοδο προγραμματισμού, οργάνωσης

και αυτοβελτίωσης. Η συνεργατική τους δράση και το «δέσιμο» της ομάδας εντοπίστηκε αφ' ενός στην προσοχή που επεδείκνυαν κάθε φορά που κάποια είχε τον λόγο κι αφ' ετέρου στην ανάγκη τους να επανεκτιμήσουν θετικά τις συνθήκες και να προσπαθήσουν να επιλύσουν τα προβλήματά τους στο πεδίο της ομάδας. Σε κάθε συνάντηση μοιράστηκαν προσωπικές πεποιθήσεις, σκέψεις, ανησυχίες, φόβους, στόχους και όνειρα τους για το μέλλον. Επιπρόσθετα, το χιούμορ που υπήρχε στην ομάδα έσπασε γρήγορα τον πάγο της αμηχανίας μεταξύ των συμμετεχουσών και ξεκλείδωσε ακόμα κι εκείνες που ήταν στην αρχή πιο σιωπηλές. Εστιάζοντας στην δημιουργική αντιμετώπιση του Burnout μέσω της ομαδικής κινητοποίησης, η κάθε συνάντηση περιλάμβανε, πέρα από τις αναστοχαστικές ερωτήσεις, κάθε φορά μια διαφορετική δραστηριότητα που απαιτούσε συγκέντρωση, ηρεμία και βαθιά ενδοσκόπηση ώστε να φτάσει να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η παρούσα κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση διοργανώθηκε αξιοποιώντας στοχευμένα τις ομάδες εστίασης και τις βιωματικές δραστηριότητες καθώς με αυτές τις μεθόδους η ένταξη των μελών στην ομάδα και η συνεργασία τους ήταν αναπόφευκτη. Συμμετέχοντας συστηματικά στις συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα δικό τους επικοινωνιακό δίκτυο στο οποίο ενυπάρχουν, μαθαίνουν από αυτό, κατανοούν ο ένας τον άλλον και έχοντας το αίσθημα του «ανήκειν» προσπαθούν να βοηθήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι, η ομάδα αποκτά ένα κοινό όραμα, το οποίο είναι η αυτοβελτίωση τους, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες δεξιότητες της ΠΨΥ και η ανθεκτικότητα τους απέναντι στο Burnout. Τελικά, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού, της αυτοκριτικής και της ανταλλαγής απόψεων και λύσεων, αναζήτησαν όλες μαζί νέους τρόπους βελτίωσης της καθημερινότητας τους και καταπολέμησης του άγχους και της ψυχικής και σωματικής τους κόπωσης.

Οι παρακάτω φράσεις των συμμετεχουσών πιστοποιούν την αποτελεσματική δράση της συνεργασίας και των ομάδων εστίασης στην πρόληψη και αντιμετώπιση του Burnout των εκπαιδευτικών γιατί διαφαίνεται η θετική επίδραση της ομάδας από την οπτική κάθε εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα.

Φ: *«Μετά από μια ωραία κρίση πανικού. Μια κρίση πανικού μπορεί να είναι απλά από ένα κλάμα, μέχρι αδυναμία στην αναπνοή, μέχρι και εγώ δεν ξέρω, οπότε είναι λίγο δύσκολο να το εξηγήσεις στον άλλο».*

Α: *«Ξεπέρασα τα όριά μου, της φώναξα αρκετά, χωρίς όμως να την προσβάλω. Ωστόσο, έφυγα με ταχυπαλμία από το σχολείο, γιατί ξεπέρασε τα όρια μου, δηλαδή μου αντιμιλούσε, έδινε έναν κανόνα και έκανε ακριβώς το αντίθετο».* [Οι συμμετέχουσες ρώτησαν αμέσως τι συνέβη]

Α: *«Να σε κάνουν να θυμηθείς κάτι που μπορεί να είχες παλιά και ότι μπορείς να το ξαναπετύχεις αυτό, δεν είναι αργά, έχεις τις δυνατότητες».*

Φ: *«Έκανα μια ενδοσκόπηση και μάλλον η δική μου αγωνία για να πετύχουν ίσως να είναι πιο μεγάλη τελικά από τη δική τους και ότι πρέπει εγώ να χαλαρώσω, γιατί στην τελική δεν δίνω εγώ εξετάσεις».*

Α: «Εύχομαι να παραμείνω 'ως έχω'. Είναι δύσκολη πολλές φορές και η διατήρηση της ψυχικής ηρεμίας, στην οποία έφτασα πολύ κοντά, οπότε θα προσπαθήσω να διατηρήσω αυτούς τους ρυθμούς στην ψυχολογία μου».

Κ: «Ακούγεται σαν παραίτηση και πράγματι ξεκινάει από τους γονείς και καταλήγει στα παιδιά».

Φ: «Μα αυτό είναι και αυτό που με στεναχωρεί. Το θεωρώ αδιανόητο. Τέλος πάντων»...

Φ: «Ίσως να εστιάζω και πιο πολύ στα καλά της εβδομάδας, δηλαδή πάντα προσπαθούσα να σκεφτώ τι πήρα και άφησα, οπότε ίσως έκανα και μια δική μου ανασκόπηση της εβδομάδας».

Ε: «Πήρα μαζί μου αρκετή ευγνωμοσύνη. Γενικότερα νιώθω ευγνωμοσύνη για πάρα πολλά πράγματα τελευταία που θεωρούσα δεδομένα και δεν είναι. Μου έχει κάνει καλό και κακό αυτό, δηλαδή με έχει κάνει λίγο πιο ευσυγκίνητη σε μερικά πράγματα».

Κ: «Αντιλαμβάνομαι ότι όταν μοιράζεσαι αυτό που νιώθεις, όλο αυτό το βάρος μπορεί να γίνει κάτι πολύ δημιουργικό».

Ε: «Νιώθω ότι μερικές φορές τα πάντα είναι θέμα επιλογών. Όσον αφορά το τι επιλέγουμε εμείς να κάνουμε, συναρτάται με το ποια είναι η δική μας πηγή ευχαρίστησης. Δηλαδή για κάποιον μπορεί να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του να ασχοληθεί με κάτι καινούργιο ή να κάνει ψυχοθεραπεία ή να ξεκινήσει ένα νέο άθλημα ή να εργαστεί πάνω στον τομέα του με σκοπό να γίνει καλύτερος. Οπότε δεδομένου ότι όλα είναι επιλογές, νιώθω ότι αυτό το «Burnout» έρχεται - αυτό είδα στο βίντεο - όταν αυτό που κάνεις δεν σε ευχαριστεί. Εκείνη η στιγμή που το νιώθεις αυτό, γιατί είναι το συναίσθημά σου, τότε είναι που πρέπει να καταλάβεις ότι πρέπει να αλλάξεις κάτι».

Φ: «Στη δική μας περίπτωση, επειδή είπε η Ελευθερία «αφήνω ένα ιδιαίτερο, κάνω κάτι που μου αρέσει», έχει δίκιο, γιατί νομίζω το «Burnout» εμείς το προκαλούμε στον εαυτό μας».

Φ: «Έχω την αίσθηση ότι στη δική μας περίπτωση το προκαλούμε εμείς, γιατί ίσως πιεζόμαστε πολύ να είμαστε απέναντι στα παιδιά πάντα χαμογελαστοί, εύθυμοι, καλοδιάθετοι, ευγενικοί, όλο αυτό, πιεζόμαστε ίσως πάρα πολύ με τις ώρες μας, να βάλουμε, να προλάβουμε, να τρέξουμε, να βάλουμε το ιδιαίτερο αυτό, να βάλουμε το ιδιαίτερο εκείνο, μην το χάσουμε, οτιδήποτε δηλαδή μπορεί ο καθένας να σκεφτεί. Υπερφορτωνόμαστε ίσως, όχι επειδή μπορεί να μην μας αρέσει τελικά, ίσως επειδή κάνουμε λάθος διαχείριση στο γιατί μας αρέσει τόσο πολύ, δηλαδή αγαπάμε αυτό που κάνουμε και φτάνουμε στο άλλο σημείο. Σαν εκπαιδευτικοί εμείς προκαλούμε το άγχος, που δεν θα έπρεπε εν τέλει, γιατί δεν περνάνε και όλα από το χέρι μας, δηλαδή δεν είναι όλα δική μας ευθύνη. Θεωρώ ότι εγώ υπερπιέζομαι και φτάνω στο Burnout».

Μ: «Να συμπληρώσω και εγώ ότι ναι, αυτό το δίλημμα διαρκώς μεταξύ αυτού που πρέπει να κάνω και αυτού που θέλω να κάνω υπάρχει διαρκώς και επιβαρύνει την καθημερινότητα, δηλαδή λες τώρα εγώ πρέπει να ετοιμάσω ένα μάθημα, ενώ στην πραγματικότητα θα ήθελα να πάω βόλτα ή θα ήθελα να διαβάσω ένα βιβλίο και χίλια δύο πράγματα. Είναι κάτι που και εμένα με επιβαρύνει στην καθημερινότητά μου σε πολύ μεγάλο βαθμό».

A: «Εγώ μια εσωτερική δύναμη, το να προσπαθώ συνεχώς να εξελίσσομαι παρ' όλα τα εμπόδια που μπορεί να φέρει η ζωή. Ίσως φταίει και το βιβλίο σε αυτήν την αλλαγή της νοοτροπίας μου».

K: «Και ενώ στην αρχή σου προκαλούσε κάποια συναισθήματα περισσότερο στενάχωρα και άγχος, μετά είχε έναν πολύ νοσταλγικό τόνο και χαρούμενο όμως. Σου άφηνε μια αισιόδοξη σκέψη».

Φ: «Εγώ άφησα έναν πάρα πολύ μεγάλο μου φόβο πίσω, μια ανασφάλεια που είχα, γιατί ήρθα πρόσωπο με πρόσωπο με τον φόβο αυτό, δηλαδή έφτασα πολύ κοντά στο να βιώσω τον μεγαλύτερο μου φόβο. Οπότε νομίζω ότι βιώνοντας το κάπως, τώρα το έχω απομυθοποιήσει».

E: «Έχω αρχίσει πλέον να λέω τη φράση «δεν πειράζει» και κάνω όσο αντέχω και προλαβαίνω και να διαχειριστώ καλύτερα τον χρόνο μου και να μπορώ να υλοποιώ γρηγορότερα και αποδοτικότερα αυτά που έχω στο μυαλό μου -στην προκειμένη φάση, δεν ξέρω πως θα γυρίσει αυτό μελλοντικά».

Φ: «Και εγώ θα πω λίγο αυτοφροντίδα, γιατί την είχα λίγο παραμελήσει, ένιωθα ότι παραμέλησα αρκετά τον εαυτό μου».

E: «Εγώ αισθάνομαι μια απίστευτη γαλήνη τώρα που κάνω αυτόν τον αναστοχασμό τον οποίο δυστυχώς πάρα πολλές φορές μη ηθελημένα αγνοώ, οπότε εδώ σχεδόν πάντα -με ευχαρίστηση θα το πω- «αναγκάζομαι» να το κάνω και το φέρνω στο μυαλό μου και με βοηθάει να σκέφτομαι πέρα από τα αρνητικά, τα θετικά στοιχεία της καθημερινότητας μου».

E: «Το βιβλίο που σας είχα πει το οποίο με κάνει να σκέφτομαι πιο θετικά και με οριοθετεί σε ένα βαθμό μου δημιουργεί πολλή αισιοδοξία για το μέλλον και θέλω να δω πως θα εξελιχθεί».

Φ: «Νιώθω πολύ πιο ανακουφισμένη, νιώθω ότι μπορώ να διαχειριστώ το άγχος αυτό και τον ψυχαναγκασμό που ειλικρινά με κατέτρωγε».

M: «Ωστόσο, πήρα μαζί μου τη χαρά μιας επιτυχούς εξέτασης, η οποία μάλιστα προέκυψε μέσω συνεργασίας και είμαι περήφανη γι' αυτό, γιατί πήγε πολύ καλά».

K: «Τέλος, σαν σχέδια για το μέλλον έχω να ξεκινήσω ένα νέο περιστατικό. Θα σας πω την επόμενη εβδομάδα πως πήγε αυτή η συνεδρία. Αν το άφησα πίσω ή το πήρα μαζί μου θα σας πω την άλλη εβδομάδα...» [Γέλια]

Φ: «Πήρα μαζί μου μια πάρα πολύ ωραία συζήτηση με την ψυχολόγο μου, η οποία μου εξήγησε ότι το άγχος μου αυτό και έμαθα να το διαχειρίζομαι κιόλας, αφορά καταστάσεις που δεν έχω τον έλεγχό».

A: «Αυτό που πήρα μαζί μου ήταν ένα παιδικό θέατρο που παρακολούθησα που πήγαμε με το σχολείο σε μια παράσταση που λεγόταν «Απαγορεύεται η μουσική». Δεν ήταν καθόλου κουραστική. Έπαιζαν μόνο τέσσερις ηθοποιοί. Παρ' όλα αυτά και με όχι ιδιαίτερα σκηνικά σου περνούσαν πάρα πολύ -πέραν του ότι η μουσική είναι πάρα πολύ σημαντική για τον άνθρωπο και ενώνει τους ανθρώπους συνολικά- ότι αν δείξεις καλοσύνη σε κάποιον και είσαι φιλικός μαζί του και αναπτύξεις μια οποιαδήποτε φιλία, αλλάξεις συνολικά σαν άνθρωπος και καλλιεργείς πολλά διαφορετικά πράγματα μέσα σου που δεν ήξερες ότι έχεις, πολλές ικανότητες που δεν ήξερες και φανταζόσουν ότι τις έχεις. Οπότε αυτό το κρατάω, γιατί έτσι και εμένα με γέμισε συναισθηματικά».

Φ: «Τέλος, σαν στόχο έχω βάλει να κάνω τις δύο βασικές ερωτήσεις που μας έκανε στην αρχή «τι άφησα πίσω μου και τι παίρνω μαζί μου» κάθε εβδομάδα ή αν όχι κάθε εβδομάδα, κάθε μήνα σίγουρα στον εαυτό μου, για να παίρνω ένα feedback δικό μου, δηλαδή να τις καθιερώσω στον εαυτό μου, σε όλα τα επίπεδα, όχι μόνο επαγγελματικά».

Α: «Πήρα μαζί μου πάρα πολλές διαφορετικές ενδιαφέρουσες απόψεις από την ομάδα εδώ πέρα, τις οποίες κάποιες θέλω να τις υιοθετήσω, κάποιες τις επεξεργάζομαι, κάποιες σκέφτομαι ότι είναι κόντρα σε μένα, αλλά αν δούλευα και εγώ με αυτόν τον τρόπο ίσως να με βοηθούσε σε διάφορους τομείς που έχουμε συζητήσει. Νιώθω ήρεμη και νιώθω νομίζω έτοιμη να συνεχίσω τη χρονιά σχετικά αποδοτικά, εξελίσσοντας τον εαυτό μου».

Κ: «Οπότε φαντασιωνόμουν αυτό, σαν μια ομάδα προσωπικού που συζητάμε το άγχος, την πίεση, την κούραση, όλα αυτά που θέλουμε να διώξουμε».

Μ: «Τα σχέδιά μου για το μέλλον είναι να συνεχίσω αυτόν τον προγραμματισμό στη ζωή μου γιατί με βοηθάει, μου αρέσει και νιώθω καλά σε αυτό και να το εμπλουτίσω και με άλλα πράγματα που θέλω να κάνω και προσωπικές φιλοδοξίες και πράγματα που έχουν να κάνουν με το «well being». Οπότε το «Burnout» καμιά φορά είναι ένας λόγος που έχεις μπει και θα φτάσεις εκεί και καμιά φορά μόλις φτάσεις στο «out» και φτάσεις στον πάτο εκεί ίσως συμβεί ένα «refresh», μια πνευματική ανανέωση και κάπως αρχίζεις και προσπαθείς να έχεις τη δύναμη πάλι να κάνεις μια γενική αναδιάρθρωση στη ζωή σου».

Ε: «Νιώθω αρκετή ανακούφιση, νιώθω μια ηρεμία, μια γαλήνη, μια χαλάρωση ότι όλα είναι εντάξει, γιατί ακόμα και αν δεν είναι, θα γίνουν».

Κ: «Εγώ αφήνω πίσω μου έναν κακό προγραμματισμό γενικότερα, γιατί με τις συναντήσεις που είχαμε συνειδητοποιούσα το πρόγραμμά μου και μου φαινόταν πολύ δύσκολο συγκρίνοντάς το και με άλλα άτομα, με εμάς εδώ με την ομάδα».

Α: «Εγώ πάνω σε αυτό που είπες ότι όταν μοιραζόμαστε κάτι είναι καλύτερα, στο σχολείο το λέμε «Πόνος που μοιράζεται, πάντα μετριάζεται».

Κ: «Έτσι είναι. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Ακόμα και χαρά που μπορεί να νιώθεις για κάτι, που την επισκιάζει κάποιες φορές το βάρος που μπορεί να έχεις, είναι πολύ σημαντικό να μοιράζεται.»

Φ: «Δύο μήνες μετά και παραμένουμε εξαιρετικά ψυχικά υγιείς όλες. Άφησα πίσω μου πολλές ανασφάλειες, πολλά άγχη, πολλές φοβίες και πράγματα που φοβόμουν να μοιραστώ με τους άλλους και τα μοιράστηκα εδώ και τα συζητήσαμε και είδα ότι δεν είναι μόνο δικά».

Α: (Απάντηση στην Φ για την κρίση πανικού) «Μου έχει συμβεί και εμένα όταν περνούσα μια δύσκολη περίοδο. Τουλάχιστον συνειδητοποιείς ότι πρέπει να αλλάξεις τις προτεραιότητες σου.»

Α: «Εγώ άφησα πίσω μου μπορώ να πω κάπως ψυχρές και κακές σχέσεις με συναδέλφους, γιατί έτυχε την προηγούμενη εβδομάδα και μαζευτήκαμε για την κοπή της πίτας σε ένα μαγαζί και ήταν όλοι πολύ

πιο ευδιάθετοι με όρεξη για χορό. Μίλησα με άτομα στο σχολείο που δεν είχα μιλήσει σχεδόν καθόλου. Ένιωσα να μου φεύγει λίγο η ντροπή που έχω στο σχολείο. Σαν μια άτυπη συμφιλίωση!»

Κ: «Εγώ άφησα πίσω μου μια ομάδα που συντόνιζα από την πρώτη κιόλας εκπαίδευση και την είχα πάρα πολλά χρόνια και ένιωσα πάρα πολύ έντονα συναισθήματα. Πήρα μαζί μου αυτά τα ωραία συναισθήματα και όλες αυτές τις ωραίες εμπειρίες που είχα από αυτήν την ομάδα, πλούσιες εμπειρίες θα έλεγα και πολύ έντονα συναισθήματα».

Μ: «Αντιλήφθηκα και παίρνω μαζί μου ως μάθημα τη σημασία του να συναντάω κάθε μέρα κάποιους ανθρώπους, να μου λέμε τα νέα τους, τη σημασία της ανθρώπινης επαφής και πόσο με βοηθάει στην ψυχολογία μου και την αισιοδοξία που πρέπει να με διακατέχει».

Ε: «Ήμουν στο τσακ να πατήσω πάνω στην φωνή της αλλά τηρώ τους κανόνες του διαλόγου.»
[χαμόγελα]

Μ: «Πάντως πολλές φορές εγώ νομίζω το πρόβλημα των γονιών δεν είναι τόσο το εάν θα βάλουν όρια ή αν δεν θα βάλουν, αλλά το ότι θυμούνται καθυστερημένα το θέμα του να χτίσουμε μια σχέση με το παιδί τους. Όταν δεν έχεις χτίσει μια σχέση ή δεν υπάρχει ένα υπόβαθρο εμπιστοσύνης, το βάζω ή δεν βάζω όρια εκ των υστέρων είναι πεταμένα λεφτά.» Φ: «Συμφωνώ απόλυτα.» Μ: «Είναι κοινωνικό το θέμα θεωρώ».

Μ: «Εγώ πήρα μαζί μου ένα εξαιρετικό αποκριάτικο πάρτι που πέρασα φανταστικά και βρέθηκα με πολλούς καλούς φίλους και ξεσαλώσαμε μέχρι πρωιάς. Είχα πολύ ωραία διάθεση από αυτό το πάρτι και καλά πέρασα και πολύ κόσμος είδα που είχα πολύ καιρό να δω. Ένιωσα πάλι 15 χρονών. Αυτό συνήθως με αναζωογονεί, γιατί έχουμε να πούμε πολλά μετά από πολύ καιρό, οπότε υπάρχει ενδιαφέρον στη συζήτηση. Νιώθω και μια αισιοδοξία ότι όσα χρόνια και να περνάνε συνεχίζω να είμαι πάρτι άνιμαλ. Αυτό δεν αλλάζει». [γέλια]

Κ: «Αρχικά θέλω να πω ότι ζηλεύουμε που θα πας Κωνσταντινούπολη και να περάσεις υπέροχα.»

Φ: «Πήρα μαζί μου πολύ ωραίες στιγμές, πολύ ωραίες συζητήσεις. Πήρα ένα πολύ ωραίο κλίμα και νομίζω ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Νιώθω καλά, νιώθω ήρεμη, νιώθω ανακουφισμένη που μοιράστηκα τους προβληματισμούς μου και τους συζήτησα. Μπορώ να σου πω ότι νιώθω και λίγο ένα κενό, γιατί μέσα από την κουβέντα που κάναμε κάθε εβδομάδα είχε και ένα ενδιαφέρον να τα λέμε και να τα συζητάμε».

Α: «Εγώ τόση ώρα ακούω τη Φ και θέλω να πω ότι σκέφτηκα και συμφωνώ σε όλα αυτά που είπε».

Ε: «Επειδή το τριήμερο που είχα πάει τότε που λέγαμε σε άλλη συνεδρία, με έκανε να έρθω σε επαφή με φίλους κ.λπ.- να διατηρήσω την κοινωνικότητα μου ενεργή-, παρ' όλο τις δουλειές και τις υποχρεώσεις, θεωρώ ότι ηρεμούν πάρα πολύ την ψυχή μου και με κάνουν να περνάω ωραία».

Κ: «Για μένα ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα από συνέδρια σε συνεδρία και πραγματικά περίμενα τη Δευτέρα, γιατί κάπως με έκανε να νιώθω ότι δεν είμαι μόνη, ότι έχουν και άλλοι κοινά συναισθήματα μαζί μου».

Φ: «Ανακούφιση μεγάλη, έχεις δίκιο».

Μ: «Πήρα μαζί μου αυτές τις συνεδρίες που κάναμε αυτούς τους μήνες όπου συζητούσαμε τα επαγγελματικά μας, τα των σπουδών μας, τα άγχη μας κ.λπ. και φυσικά και εμένα το να το μοιράζομαι και να ακούω τις σκέψεις και τις ανησυχίες των άλλων με βοήθησε να μετριάσω τις δικές μου σκέψεις και τις αρνητικές σκέψεις».

Ε: «Εμείς ευχαριστούμε πολύ για όλη τη βοήθεια και την υποστήριξη. Θα μας λείπει η παρουσία σου. Καλό βράδυ!»

Α: «Πραγματικά ευχαριστούμε πολύ για όλα. Να μην χαθούμε! Καληνύχτα και καλή συνέχεια!»

Κ: «Ευχαριστούμε πάρα πολύ. Ήταν πολύ όμορφο όλο αυτό! Καλό σας βράδυ!»

Φ: «Ευχαριστούμε για τη δημιουργία αυτής της ομάδας και τις όμορφες δραστηριότητες. Κάθε φορά και μια έκπληξη. Καλή συνέχεια και καλό βράδυ!»

Μ: «Ευχαριστούμε πολύ για αυτήν την προσπάθεια! Ήταν πολύ χρήσιμη. Καλό βράδυ και δεν χανόμαστε εμείς! Καλή ξεκούραση σε όλες!»

9.2 Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία επεξηγούνται αναλυτικά, δίνοντας μια ξεκάθαρη εικόνα της δομής που ακολουθήθηκε και των αποτελεσμάτων της στις συμμετέχουσες. Συμπερασματικά, η γενικότερη εικόνα της μελέτης έδειξε ότι με την αξιοποίηση των ομάδων εστίασης και των κοινωνικοπαιδαγωγικών μεθόδων οι τέσσερις στις πέντε (Α, Κ, Μ & Φ) εκπαιδευτικούς εμφάνισαν βελτίωση όσον αφορά στις δεξιότητες της ΠΨΥ και την πρόληψη του Burnout. Τα ονόματα αναγράφονται συμβολικά παραπάνω αλλά και σε πινακάκι για τη σαφέστερη διεξαγωγή των συμπερασμάτων.

Οι δύο στις τέσσερις (Α & Φ) περιόρισαν σημαντικά τις βαθμολογίες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, αλλάζοντας μάλιστα κλίμακα και πηγαίνοντας από την υψηλή στις δύο κατώτερες κατηγορίες, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις πιθανότητες για Burnout. Οι ίδιες συμμετέχουσες δεν στερούνταν σε μεγάλο βαθμό την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης και έτσι στο τέλος των συναντήσεων έδειξαν, μέσα από τα σχόλια τους, ικανοποιημένες από την δράση των ομάδων εστίασης και πρόθυμες να το συνεχίσουν.

Εν συνεχεία, οι άλλες δύο στις τέσσερις (Κ & Μ) που είχαν αλλαγή στην αντιμετώπιση του Burnout, εμφάνισαν μικρή βελτίωση στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση τους χωρίς όμως να μεταβούν σε κατώτερη κλίμακα από την υψηλή. Πιθανολογείται ότι χρειάζονταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα συναντήσεων στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης-αυτοβοήθειας. Ωστόσο, η Μ, η οποία είχε τις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της

αποπροσωποποίησης υψηλές, κατάφερε να αυξήσει την προσωπική της επίτευξη από τη χαμηλή στη μέτρια κλίμακα, γεγονός που δηλώνει τη βελτίωση της και την αρχή της ενδυνάμωσής της μπροστά σε ένα ενδεχόμενο Burnout.

Τέλος, η Ε, είχε τη μικρότερη βαθμολογία για Burnout από το πρώτο ερωτηματολόγιο και κράτησε σε χαμηλά επίπεδα τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση αλλά περιόρισε την προσωπική της επίτευξη, γεγονός που μπορεί να προκύπτει από πολλούς παράγοντες. Σύμφωνα με τα λεγόμενα και τη συμμετοχή της, η ίδια έδειχνε ικανοποιημένη και ανέπτυξε σε κάποιο βαθμό τις δεξιότητες της ΠΨΥ, καθώς ανταποκρινόταν στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν. Παρ' όλα αυτά, οι απαντήσεις στο 2^ο ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι οι ομάδες εστίασης δεν είχαν κάποια έντονη επίδραση και αλλαγή όσον αφορά στην πρόληψη του Burnout.

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (4/5) οι οποίες συμμετείχαν στην μελέτη ανέπτυξαν σε κάποιο βαθμό τις δεξιότητες της ΠΨΥ και φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικές και έτοιμες να αντιμετωπίσουν ένα ενδεχόμενο Burnout. Εν κατακλείδι, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών στις ομάδες εστίασης, αξιοποιώντας τις τακτικές και τις αξίες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τόσο σύμφωνα με τα λεγόμενα τους όσο και με τις ενδείξεις των ερωτηματολογίων, απέδειξε ότι η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε τις βοήθησε να ενδυναμωθούν, να βρουν τρόπους για την αυτοβελτίωση τους και κατ' επέκταση να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στο επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί. Καθ' όλη την διάρκεια των συναντήσεων αναδύονταν οι πυλώνες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως είναι η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, της ενσυναίσθησης και η αλληλεγγύη με τα μέλη της ομάδας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015), το κοινό όραμα για την καταπολέμηση του Burnout, η αυτοκριτική, ο αναστοχασμός (Tiliakos, 2013) και η ανάγκη για δημιουργική αλλαγή που προκύπτει από την ανάγκη για στοχοθεσία και βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Με αφορμή μια σημαντική θεωρία του Νεύτωνα (1704) σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι ένα πρίσμα δεν δημιουργεί χρώματα αλλά απλούστερα διαχωρίζει χρώματα που ήδη υπάρχουν (Hecht, 2001). Προκειμένου να παραλληλιστούν τα ευρήματα του Νεύτωνα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υποτίθεται ότι τα παιδιά αντιπροσωπεύουν το λευκό φως, οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν ένα πρίσμα και ολόκληρη η ομάδα αντιπροσωπεύει ένα κρύσταλλο στο οποίο ανάλογα με τον τρόπο που πέφτει το φως δημιουργούνται διαφορετικά χρώματα (Tiliakos, 2013). Η ίδια συνθήκη ισχύει και για τον συντονιστή και τις ομάδες εστίασης. Αναλυτικότερα, η ομάδα είναι το κρύσταλλο που μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και προκύπτουν δημιουργικές λύσεις οι οποίες δεν μπορούσαν να ανακαλυφθούν από ένα μόνο άτομο. Οι συμμετέχουσες αρχικά με την καθοδήγηση του συντονιστή (αναστοχαστικές ερωτήσεις) και στην πορεία των συναντήσεων πιο αυτόνομα, κατάφεραν να μετατρέψουν την ομάδα εστίασης σε μια εβδομαδιαία ρουτίνα, μια ομάδα αυτοβοήθειας όπου έβρισκαν χώρο για εκτόνωση και κάλυπταν την ανάγκη τους για επικοινωνία και αυτοκριτική. Η

ένταξη τους στην ομάδα και η συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες οδήγησε τα μέλη της να ανακαλύψουν τα κοινά σημεία αναφοράς τους, τα οποία συχνά αφορούσαν τον εκπαιδευτικό χώρο και να αναζητήσουν πολλαπλές λύσεις για να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους. Παρ' όλο που στις πρώτες συναντήσεις υπήρχε ένας δισταγμός και οι προτάσεις των συμμετεχουσών ήταν λιγότερες, στην συνέχεια ξεκίνησαν να μοιράζονται δικά τους βιώματα και εμπειρίες ώστε να δώσουν κάποιες πιθανές λύσεις σε προβλήματα των υπόλοιπων μελών της ομάδας αλλά και για να ακούσουν μια άλλη οπτική που θα μπορούσε να οδηγήσει στην δική τους αυτοβελτίωση. Συνεπώς, η δύναμη της συνεργασίας τους αναδείχθηκε αφενός στις παραπάνω απαντήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες έδειξαν ότι στις περισσότερες συμμετέχουσες μειώθηκαν οι πιθανότητες για Burnout και αφετέρου στα λεγόμενα τους που επιβεβαιώνουν πόσο βοηθήθηκαν οι ίδιες από την δράση αυτής της ομάδας. Μάλιστα, έμειναν με την σκέψη να συνεχίσουν ακόμα και μόνες, δηλαδή χωρίς τον την συντονίστριά, την ρουτίνα των συναντήσεων, όντας πια αυτόνομες κι έτοιμες να τα καταφέρουν. Θα πρέπει ωστόσο να ληφθούν υπόψιν οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας, που δεν επιτρέπουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων της, δηλαδή να συνυπολογιστεί η απουσία ομάδας ελέγχου, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, η αναντιστοιχία γυναικών και ανδρών στο δείγμα και τέλος ο ανεπαρκής χρόνος παρακολούθησης μετά την παρέμβαση.

9.3 Συζήτηση

Εκτιμάται ότι η παρούσα έρευνα, προσφέρει στον κοινωνικό παιδαγωγό ένα χρήσιμο εργαλείο με το οποίο μπορεί να προλάβει και να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του Burnout των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα μέσω της συνεργασίας της ομάδας να αναδείξει την σημασία των κοινωνικοπαιδαγωγικών αξιών για την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων της ΠΨΥ. Ειδικότερα, αξιοποιούνται ορισμένα εγγενή στοιχεία του ανθρώπου, όπως η αγάπη, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η φιλία και η καλοσύνη (Χρηστάκης, 2019 & Eagleman, 2016) που συνιστούν μια αξιοσημείωτη προδιάθεση ήθους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) και πλαισιώνουν την κοινωνική φύση της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης ήταν οι συμμετέχουσες να επεξεργαστούν δημιουργικά και κριτικά τις πληροφορίες που δέχτηκαν κατά τις συναντήσεις της ομάδας εστίασης και να προσεγγίσουν σύνθετα ζητήματα, όπως είναι το θέμα της ψυχικής υγείας και το Burnout με τρόπο ευέλικτο και δημιουργικό. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μπόρεσαν να αξιολογήσουν, επανεκτιμήσουν, ανανοηματοδοτήσουν και διευρύνουν τα πεδία αναφοράς και ερμηνείας τους και να οδηγηθούν στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους. Καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη αυτών των στόχων διαδραμάτισε η χρήση των βιωματικών δραστηριοτήτων. Παρ' όλο που οι συναντήσεις

πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, για λόγους οικονομίας χρόνου και για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, η κάθε συνάντηση είχε βιωματικό χαρακτήρα και στόχευε στην αύξηση της ευρηματικότητας και στην καλλιέργεια της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η δημιουργία και επεξεργασία υποθετικών σεναρίων (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν πώς φαντάζονται τον εαυτό τους μετά από 10 χρόνια), χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις χαλάρωσης και αποσυμπίεσης, μουσική, ζωγραφική, φωτογραφίες και βίντεο για την ενεργοποίηση ιδεών από τις συμμετέχουσες. Επιπλέον, η ανάδειξη της αξίας της συνεργασίας τονίζει τη σημασία της καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων και σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων έτσι ώστε να είναι ικανοί να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και κατανόηση (Αναστασιάδη, 2023).

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι άνθρωποι είναι βιολογικά προσδιορισμένοι να συνεργάζονται και πολλές φορές η δράση της ομάδας πυροδοτεί ασυνείδητες αντιδράσεις. Η συντονίστρια της συγκεκριμένης ομάδας εστίασης βασίστηκε στο να παρατηρεί τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τα διάφορα θέματα συζήτησης και να καθοδηγεί την ομάδα σε περίπτωση που χρειαζόταν υποστήριξη. Βέβαια, δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί καμία αλλαγή χωρίς την ανατροφοδότηση που προσέφεραν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί με τα λεγόμενά τους και την συνεχή επαναπροσαρμογή τους στα νέα δεδομένα τόσο των συναντήσεων όσο και της καθημερινότητάς τους.

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η άρρηκτη σχέση μεταξύ της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Νευροεπιστήμης. Εφόσον, ένας βασικός πυλώνας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η διεπιστημονικότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) εντοπίστηκε ότι οι δύο επιστήμες αλληλοτροφοδοούνται καθώς έχουν ορισμένες κοινές αναφορές και πολλούς κοινούς στόχους που αφορούν τη βελτίωση της ζωής του ατόμου. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μελετά ενδελεχώς τον «κοινωνικό» εγκέφαλο και τις συμπεριφορές του ατόμου και επιδιώκει τη διαλεκτική συνέργεια με τον κλάδο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των μεθόδων και των παρεμβάσεων της.

Το αξιολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και αποτελεί τον βασικό κορμό της είναι το μοντέλο της ΠΨΥ το οποίο στηρίζεται στην ανάπτυξη της ταυτότητας, της προσαρμογής, της δημιουργικότητας και της κοινωνικότητας, που αποτελούν τις ειδικές δεξιότητες της ΠΨΥ, για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών και του Burnout (Βασιλειάδου, 2008). Να σημειωθεί ότι κεντρικό ρόλο στην έρευνα είχε και το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1986), το οποίο αξιοποιήθηκε τόσο για την ανάλυση του ερωτηματολογίου όσο και για τη μέτρηση του Burnout των εκπαιδευτικών.

Η διαμόρφωση και η εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων που απευθύνονται σε κάθε ηλικιακή ομάδα και κάθε κοινωνικό σύνολο, στοχεύει τόσο στην ενδυνάμωση των ατόμων όσο και στην ενίσχυση ενός κοινού αξιακού συστήματος που θα εξασφαλίσει αρμονία,

σύμπνοια και οργάνωση στην καθημερινότητα των ατόμων. Επιλογικά, η διάδοση και εδραίωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας είναι κύρια προτεραιότητα για τη σύγχρονη κοινωνία που μαστίζεται από πολύ στρες, ψυχικές διαταραχές και εξουθενωτικά για την ψυχική υγεία σύνδρομα, όπως είναι το Burnout. Ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με πολλαπλά ερεθίσματα και ενώ οι ρυθμοί τρέχουν, ο ίδιος βιώνει καθημερινά τον ανταγωνισμό της κοινωνίας στην οποία ζει. Όμως, για να μπορέσει, όχι μόνο να επιβιώσει αλλά και να ζει αρμονικά, πρέπει να εκπαιδευτεί στα νέα δεδομένα, στη διαχείριση των προκλήσεων, στην αυτονομία και την ευελιξία και στην αξιοποίηση της ομάδας και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας. Τέλος, η Κοινωνική Παιδαγωγική καλείται με τις δράσεις της να εκτελέσει αυτό το ευεργετικό για την κοινωνία έργο, αξιοποιώντας πληθώρα μεθόδων, κατάλληλων κάθε φορά για την εκάστοτε περίπτωση. Η υιοθέτηση μιας νοοτροπίας ανάπτυξης και η απομάκρυνση από την νοοτροπία στασιμότητας, μπορεί να έχει πολλά οφέλη για την ψυχική υγεία και την εξέλιξη του σύγχρονου ανθρώπου. Καταλήγοντας, είναι χαρακτηριστικό το σύνθημα που χρησιμοποιείται συχνά στο εργαστήριο δεξιοτήτων της Α' δημοτικού που τονίζει ότι «Όλοι μαζί, όλοι μαζί είμαστε πάντα πιο δυνατοί» και συμπυκνώνει τόσο την ανάγκη των ανθρώπων για συλλογικότητα όσο και τη δύναμη που έχει η ομάδα απέναντι σε όλα τα προβλήματα που μαστίζουν τη σύγχρονη εποχή, ένα από τα οποία είναι και το Burnout.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη, Δ. (2023). Κοινωνικοπαιδαγωγικές Αξίες και Επικοινωνία στο έργο «No man's land» του Harold Pinter. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αριστοτέλης. (384-322 π.Χ.). *Πολιτικά* (Τόμ. Ι). (Β. Μοσκόβης, Επιμ.) Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιοματικές δραστηριότητες για εμπόχωση των ομάδων. Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη ΑΕ.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Βασιλειάδου, Μ. (2008). *ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ - Στρατηγικές Αξιολογικής Γνωσιακής Εκπαίδευσης*. (Ε. Χριστινάκη - Γλάρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Βητα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Βασιλειάδου, Μ. (2010). *Προαγωγή ψυχικής υγείας - Θεολογική Προσέγγιση*. London: Βητα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιώτη, Μ. (2020). *Το Γέτι, η δύναμη του ακόμη*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Γραμματικοπούλου, Π. (2018). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού τριών Περιφερειακών Στρατηγικών Έξυπνης Εξειδίκευσης. Συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων*. Ανάκτηση 5 26, 2024, από <https://repositoryesdda.ekdd.gr/xmlui/handle/123456789/82>
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούσση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α., . . . Γλυκού, Μ. (2004). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζου, Β. (2024). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ενδοοικογενειακής βίας και κακοποίησης σε βάρος των παιδιών, μέσα απο την αξιοποίηση της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Αθήνα.
- Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Το στρες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(30), σσ. 139-161.

- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. *Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2011). *Η «κοινωνικοπαιδαγωγική» ανάγνωση ενός βικτωριανού μυθιστορήματος. Εκπαίδευση – Κοινωνία και Πολιτική* (Τόμ. Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη). (Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Πάνου, Μ. (2010). Κοινωνικο-πολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση εμψυχωτών: Συζητώντας για τα διαφημιστικά σποτς οικολογικού περιεχομένου. Έρευνα στηριζόμενη σε ομάδες εστίασης παιδιών και εφήβων, σε αστική και αγροτική περιοχή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Πανταζής, Β. (2012). *Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Μετανάστευση*.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Πεδίο.
- Παπαστάμου, Σ., Κανελλάκη, Σ., Μαντόγλου, Α., Σαμαρτζή, Σ., & Χρηστάκης, Ν. (1999). *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 367-391.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια. Ιδιωτική έκδοση.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση. *Διδακτορική Διατριβή*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα-Οι διαλεκτικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000α). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., Παναγοπούλου, Ε., & Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). Δημιουργική σκέψη – Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσουρβάκας, Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα: Οι εφαρμογές της στην μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη εθνοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χρηστάκης, Ν. (2019). *Προσχέδιο: Οι εξελικτικές ρίζες μιας καλής κοινωνίας*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Ξενογλώσση

- Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K., & Seidman, E. (2010, March 1). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and policy in mental health and mental health services research*(37), σσ. 40-47.
- Baron, R., Branscombe, N., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Ε. Μπελεζίνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ιων.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education, 117*(5), 434-451.
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly, 644-675*.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*.
- Brandt, A., & Eagleman, D. (2020). *Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΝΟΥ. Επινοώντας τον κόσμο μέσα από τη δημιουργική διαδικασία*. Αθήνα: Οξύ.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic Analysis*. (H. Cooper, Μεταφρ.) Washington: American psychological association.
- Brock, B., & Grady, M. (2002). *Avoiding Burnout : A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks. *Corwin Press*.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and Burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 3*(31), 1474-1491.
- Brouwers, A., Evers, W., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher Burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 2*(16), 239-253.

- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher Burnout: a literature review and empirically validated model. Understanding and preventing teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice. (R. Vanderberghe, & A. Huberman, Eds.) *Cambridge University Press*, 15-37.
- Cacioppo, J., Berntson, G., & Decety, J. (2010). Social neuroscience and its relationship to social psychology. *Social cognition*, 28(6), σσ. 675-685.
- Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current understandings and opportunities. *Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet*, σσ. 7-32.
- Caruso, L., Gitto, L., & Giammanco, M. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher Burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21, σσ. 193-218.
- Chen, S. (2023). Modeling the effect of loving pedagogy dispositions and teacher self-efficacy on teacher Burnout. *Frontiers in Psychology*, 21.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout job stress in Human Services*. Beverly Hills: Sage.
- Clement, N., & Lovat, T. (2012). Neuroscience and education: Issues and challenges for curriculum. *Curriculum Inquiry*, 42(4), σσ. 534-557.
- Coch, D. (2018). Reflections on neuroscience in teacher education. *Pedagogy Journal of Education*, 93(3), 309-319.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. Sage.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom (the Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). Flow - The Psychology of optimal experience.
- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. The work of restructuring schools: Building from the ground up. (A. Lieberman, Ed.) *Teachers College Press*, 157-175.
- Darlington-Bernard, A., Salque, C., Masson, J., Carvalho, G., & Carrouel, F. (2023). Defining Life Skills in health promotion at school: a scoping review. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Davidson, R., & McEwen, B. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature neuroscience*, 15(5), 689-695.
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique*. United Kingdom & Australia: Authors.
- De Smedt, B. (2018). Applications of cognitive neuroscience in educational research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.

- Dierssen, M. (2016). *Ο καλλιτεχνικός εγκέφαλος. Η δημιουργικότητα από την άποψη της Νευροεπιστήμης*. Bonalitra Alcompas, S.L.
- Doise, W., Deschamps, J.-C., & Mugny, G. (1995). *Psychologie sociale expérimentale*. A. Colin.
- Dunn, D. (2002). Teaching about the good life: Culture and subjective well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *21*(2), 218-220.
- Dweck, S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. . Ballantine Books.
- Dweck, S. (2017). *Mindset - Updated Edition: Changing the Way You think To Fulfil Your Potential*. Little, Brown Book Group.
- Eagleman, D. (2016). *The Brain: The story of you*. Edinburgh, Scotland: Canongate Books.
- Education, S. (2017). Powerful, purposeful pedagogy in elementary school social studies. *Social Education*, *81*(3), 186-189.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 30-46.
- Enisa, M. (2009). An Analysis of Relations among Personal Variables, Perceived Self-Efficacy and Social Support on Burnout among Turkish EFL Teachers. *Inonu University Faculty of Education*, *10*(2), 39-52.
- Erikson, E. (2000). *Ο ολοκληρωμένος κύκλος ζωής*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, *14*(2), 165-182.
- Eriksson, L., & Markström, A.-M. (2003). *Interpreting the concept of Social Pedagogy*. In A. Gustavsson, H. E. Hermansson, & J. Hämäläinen, *Perspectives and Theory in Social Pedagogy* (pp. 9-23). Göteborg: Daidalos.
- Ewing, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, *2*(1), 15-32.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, *5*(1), 377-387.
- Feixas, V. G. (2018). *Προσωπικότητα: Προσωπικά σημειόμενα και αίσθηση ταυτότητας*. Bonalitra Alcompas S.L.
- Fernandez-Berrocal, P. (2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Μαθαίνοντας να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα*. Bonalitra Alcompas, S.L.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Sage Journals*, *7*(2), 117-140.
- Florian, L., & Kershner, R. (2012). Inclusive pedagogy. Στο *Knowledge, Values and Educational Policy* (σσ. 173-183). Routledge.
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, *91*, 330-335.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, *86*(1), 28-35.

- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The Role of Teaching Strategies in Social Acceptance and Interactions; Considering Students With Intellectual Disabilities in Inclusive Physical Education. *Frontiers in Education, 5*.
- Giotsa, A., & Mylonakou-Keke, I. (2018). Human Rights in a Changing World. A Social Pedagogical Intervention Model (SPIM4REST): A human rights education model for refugee children and families. *Nova Science Publishers*.
- Goldberg, H. (2022). Growing Brains, Nurturing Minds-Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners. *Brain Sciences, 12*(12), 1622.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children, 13*-32.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Word and Stress, 11*(3), 267-278.
- Guy, R., & Byrne, B. (2013). Neuroscience and Learning: Implications for Teaching Practice. *Journal of Experimental Neuroscience, 7*, σσ. 39-42.
- Guy, R., & Byrne, B. (2013). Neuroscience and Learning: Implications for Teaching Practice. *Journal of Experimental Neuroscience, 7*, 39-42.
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived. American Psychological Association, 275*-289.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work, 45*(3), 1022-1038.
- Hanslick, E. (1957). *The Beautiful in Music*. New York: Bobbs-Merrill/Library of Lib.
- Hecht, E. (2001). *Optics* (4th εκδ.). Pearson Education.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard Business Review, 87*, 109-117.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. MA: Addison-Wesley.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*, 399-420.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. W. W. Norton & Company.
- Janer Hidalgo, À., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work, 50*(3), 701-721.
- Javier-Feder, D. (2017). *Ανθεκτικότητα: Πώς ο νους ξεπερνά τις αντιξοότητες*. Bonallettera Alcompas S.L.

- Jenkins, R., & Barry, M. M. (2007). *Implementing Mental Health Promotion*. London: Churchill Livingstone, Elsevier.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. Στο *Breaking the Mold of Pre-service and In-service Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (σσ. 133-143).
- Jolles, J., & Jolles, D. D. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Jung, H., Seo, E., Han, E., Henderson, M. D., & Patall, E. (2020). Prosocial Modeling: A Meta-Analytic Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 146(8), σσ. 635-663.
- Kemp, R. (2011). Social Pedagogy: Differences and Links to Existing Child Care Practice. *Children Australia*, 36(4), 199-206.
- Kilby, R. W. (1993). *The Study of Human Values*. California: University Press of America.
- Koenig, A. (2014). Learning to Prevent Burning and Fatigue: Teacher Burnout and Compassion Fatigue. Canada: The University of Western Ontario.
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan* (Τόμ. II). Bremen: Books on Demand.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- Lambooy, B., Beck, F., Tessier, D., Williamson, M.-O., Fréry, N., Turgon, R., . . . Shankland, R. (2022). The Key Role of Psychosocial Competencies in Evidence-Based Youth Mental Health Promotion: Academic Support in Consolidating a National Strategy in France. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24).
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job Burnout. In Antoniou, A.-S. & Cooper, C.L. (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. Northampton: Edward Elgar.
- Lindner, K. T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students. *Frontiers in Education*, 7.
- Lodolo D' Oria, V., Pecori Giralardi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppegno, P., & Frigoli, P. (2003). Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 6(1), σσ. 53-70.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1991). *Processing The Adventure Experience: Theory And Practice*. Kendall Hunt Publishing.
- Lukešová, M., & Martincová, J. (2015). The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-cultural Diversity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1265-1272.

- Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.
- Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 12.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). MBI: Maslach Burnout Inventory. *Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA*.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Montivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward A Psychology of Being*. D Van Nostrand.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moller, M. (2014). PerceptionChangeProject. Geneva: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. New York: Routledge Farmer.
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). The emergence of “Syn-Epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of Disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6, 1890-1907.
- Nagoski, A., & Nagoski, E. (2019). *Burnout : Πως να βγείτε από τον κύκλο του stress*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nastasi, B. K. (2004). Meeting the Challenges of the Future: Integrating Public Health and Public Education for Mental Health Promotion. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 15(3-4), 295-312.
- Nemet, M. B. (2018). A correlation between teachers’ social and pedagogical competences and school culture. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 69(3), 142-155.
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. 20(12).
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers’ burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 295–314.
- Paternite, C. (2005). School-based mental health programs and services: Overview and introduction to the special issue. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 657-663.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd εκδ.)*. SAGE Publications.

- Pearson, J. C., & Nelson, E. P. (2000). *An Introduction to Human Communication: Understanding and Sharing*. New York: McGraw Hill.
- Peter, C., Oakley, B., Ragowsky, B., & Sejnowski, T. J. (2023). Uncommon sense teaching: Practical insights in brain science to help students learn. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 202, 188-190.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. *Briefing Paper, Thomas Coram Research Institute, University of London*.
- Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of Burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester: Capstone Publishing Ltd.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, B. (2011). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. Lancaster: SAGE Publications.
- Rogers, S. (2010). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood education: Concepts, contexts and cultures*. Routledge.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical child and family psychology review*, 3, 233-241.
- Ryan, T. G., & Lielkalns. (2011). Teacher efficacy influences: job satisfaction, stress and burnout. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 12-23.
- Sealey, R., Robson, M., & Hutchins, T. (1997). School and University Partnerships: some findings from a curriculum-development project. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 79-89.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senninger, T. (2000). *The Learning Zone Model*. Ανάκτηση από www.thempra.org.uk: <https://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-learning-zone-model/>
- Sharot, T. (2011). The optimism bias. *Current biology*, 21(23).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, M. K. (2019). *Haltung, pedagogy and informal education*. Ανάκτηση από infed.org: <https://infed.org/mobi/haltung-pedagogy-and-informal-education/>
- Smylie, M. A. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. Plume.
- Stirrup, J., Evans, J., & Davies, B. (2017). Early Years Learning, Play Pedagogy and Social Class. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 872-886.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *63*(3), 217-231.
- Teixeira, G. C., Araújo, A. M., & Andrade, M. J. (2022). Social Neuroscience and Mental Processes: How Does Our Brain Process Social Information? *Innovations in Clinical Neuroscience*, 19(4-6), 33.
- Tiliakos, V. (2013). The Prism and the Crystal. A new model of reflective practice. Social Pedagogy training material. *Staffordshire Country Council*.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in School: A Pathway to Inhibit Teacher Burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Vanner, C., Quenneville, Z., Baerstoen, V., Tsangari, V., Arsenault-Carter, T., Doan, T., & Chomiak, K. (2022). Educators' Roles in Promoting and Protecting Mental Health. *Classroom Practice in 2022*.
- Vujicic, N. (2012). *Life Without Limits: Inspiration for a Ridiculously Good Life*, Paperback.
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*. London.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage Publications.
- WHO. (2001). *Promoting Mental Health: Concepts-Emerging Evidence-Practice*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2004). *Prevention of Mental Disorder: effective interventions and policy options*. Geneva: World Health Organization.
- Wiedermann, C. J., Barbieri, V., Plagg, B., Marino, P., Piccoliori, G., & Engl, A. (2023, May). Fortifying the Foundations: A Comprehensive Approach to Enhancing Mental Health Support in Educational Policies Amidst Crises. *Healthcare*, 11(10), σ. 1423.
- Wilcox, G., Morett, L. M., Hawes, Z., & Dommett, E. J. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 618449.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Gutenberg.
- Willis, J. (2010). The current impact of neuroscience on teaching and learning. Mind, brain and education. *Neuroscience implications for the classroom*,, σσ. 45-68.
- Wood, P. (2000). *Summary of Reflective Judgement Levels*. Ανάκτηση από caheadstart.org: <http://caheadstart.org/2010MDI/DevQualityPrograms/Stages%20of%20Reflection.pdf>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 541-546. Oxford: Elsevier.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Έκδοση για Εκπαιδευτικούς

Ο σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξακριβώσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το επάγγελμά τους και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται στενά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 δηλώσεις που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μια από τις δηλώσεις και αποφασίστε αν έχετε ποτέ αισθανθεί κατ' αυτό τον τρόπο για το επάγγελμά σας. Αν δεν έχετε ποτέ αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, κυκλώστε τον αριθμό 0. Αν έχετε όμως έχετε αισθανθεί σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφει η δήλωση, δηλώστε το πόσο συχνά κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 ως το 6 οι οποίοι αντιστοιχούν στις παρακάτω συχνότητες:

1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική
εξάντληση..... 0 1 2 3 4 5 6
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης
μέρας..... 0 1 2 3 4 5 6
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη
δουλειά..... 0 1 2 3 4 5 6
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές
μου για διάφορα πράγματα..... 0 1 2 3 4 5 6
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι
απρόσωπα αντικείμενα..... 0 1 2 3 4 5 6
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί
ένταση..... 0 1 2 3 4 5 6
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών
μου..... 0 1 2 3 4 5 6
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει
.....0 1 2 3 4 5 6

9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων
..... 0 1 2 3 4 5 6

10. Έχω γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα
αυτή τη δουλειά..... 0 1 2 3 4 5 6

11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή
συναισθηματικά..... 0 1 2 3 4 5 6

12. Αισθάνομαι γεμάτος /η ενέργεια..... 0 1 2 3 4 5 6

13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει..... 0 1 2 3 4 5 6

14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά
μου..... 0 1 2 3 4 5 6

15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές
..... 0 1 2 3 4 5 6

16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου
προκαλεί υπερβολικό στρες..... 0 1 2 3 4 5 6

17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου... 0 1 2 3 4 5 6

18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους
μαθητές μου..... 0 1 2 3 4 5 6

19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα..... 0 1 2 3 4 5 6

20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου 0 1 2 3 4 5 6

21. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής
φύσης..... 0 1 2 3 4 5 6

22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές με κατηγορούν για μερικά προβλήματά
τους..... 0 1 2 3 4 5 6

Τρόπος βαθμολόγησης:

Συναισθηματική Εξάντληση – ΣΕ- (9 δηλώσεις): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Αποπροσωποποίηση – Α- (5 δηλώσεις): 5, 10, 11, 15, 22

Προσωπική Επίτευξη – ΠΕ- (8 δηλώσεις): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Κατηγοριοποίηση:

ΣΕ: Υψηλή 27 και άνω. Μέτρια 17 – 26. Χαμηλή: 0 – 16

Α: Υψηλή 14 και άνω. Μέτρια 9 – 13. Χαμηλή: 0 – 8

ΠΕ: Υψηλή 0 - 30. Μέτρια 31 - 36. Χαμηλή: 37 και άνω.*

**Βαθμολογείται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με τις δύο άλλες υποκλίμακες.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ BURNOUT

Φ: «Γιατί φοβόμαστε ότι ίσως δεν θα τα κάνουμε αντίστοιχα καλά, ίσως ότι πια δεν μας ταιριάζουν, ότι δεν έχουμε τον χρόνο γι' αυτά, τα θεωρούμε ασήμαντα πια, ενώ στην πραγματικότητα είναι πολύ σημαντικά για να μας κάνουν να αισθανθούμε καλύτερα».

Ε: «Εγώ άφησα πίσω μου ένα τοξικό εργασιακό περιβάλλον νομίζω και το άγχος ότι δεν θα βρω κάτι καλύτερο».

Φ: «Κι εγώ ακριβώς το ίδιο».

Α: «Τον προηγούμενο χρόνο νομίζω ότι άφησα πίσω μια κουραστική χρονιά και πολλή-πολλή γκρίνια θα πω».

Κ: «Άφησα αυτήν τη χρονιά πίσω μου τον φόβο να κάνω νέα πράγματα».

Μ: «Άφησα πίσω σωματική κούραση».

Κ: «Σήμερα νιώθω κούραση και εξάντληση».

Φ: «Και εγώ νιώθω λίγο κουρασμένη, δεν θα πω ψέματα. Νιώθω και μεγαλύτερο άγχος για τα επόμενα που έρχονται».

Φ: «Μετά από μια ωραία κρίση πανικού. Μια κρίση πανικού μπορεί να είναι απλά από ένα κλάμα, μέχρι αδυναμία στην αναπνοή, μέχρι και εγώ δεν ξέρω, οπότε είναι λίγο δύσκολο να το εξηγήσεις στον άλλο».

Ε: «Μια εμμονή που έχω σαν άνθρωπος να νομίζω ότι μπορώ να τα τελειώσω όλα μέσα σε μια μέρα και με πιάνει μια στεναχώρια αν δεν έχω κάνει αυτά που έχω βάλει στο μυαλό από την αρχή».

Α: «Πολλά λάθη αφέλειας όσον αφορά τη δουλειά που θα μπορούσα να αποφύγω αν ήμουν πιο συγκεντρωμένη ίσως, αλλά έχοντας πολλά πράγματα στο μυαλό μου δεν ήμουν ιδιαίτερα αποδοτική».

Α: «Εγώ άφησα πίσω μου αρκετά νεύρα που μου δημιουργήθηκαν με μια συγκεκριμένη μαθήτριά μου, γιατί είχαμε πολύ έντονη αντίρρηση, διαπληκτισμό και γενικώς δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Ξεπέρασα τα όριά μου, της φώναξα αρκετά, χωρίς όμως να την προσβάλω. Ωστόσο, έφυγα με

ταχυπαλμία από το σχολείο, γιατί ξεπέρασε τα όρια μου, δηλαδή μου αντιμιλούσε, έδινε έναν κανόνα και έκανε ακριβώς το αντίθετο». [Οι συμμετέχουσες ρώτησαν αμέσως τι συνέβη]

Ε: «Εγώ άφησα πίσω μου άγχος και στρες και πολλή δουλειά που είχα πριν το τριήμερο με διορθώματα, να τελειώσω πράγματα που είχαν να κάνουν με το σχολείο, με θεατρικά, να θέσω ρόλους και τα σχετικά, που ομολογώ ότι με είχαν λίγο κουράσει».

Μ: «Δηλαδή όσο και να το λες, ‘βάλε τον εαυτό σου σε προτεραιότητα’ καμιά φορά δεν μπορεί γίνει. Εγώ άφησα πίσω μου μια ασθένεια η οποία για μια εβδομάδα με κατέβαλε, αλλά μπορώ να πω ότι με ξεκούρασε».

Α: «Εγώ θέλω να πω σαν σκέψη ότι έχω νιώσει αρκετά συχνά στο παρελθόν τον εαυτό μου τόσο πιεσμένο που να πέσει το ανοσοποιητικό μου και να βγουν διάφορα ψυχοσωματικά προβλήματα, που αφορούν το άγχος, συν το ότι έχω βρεθεί δύο, τρεις φορές σε αυτή τη θέση που να θέλω να ουρλιάξω για να βγάλω την έντασή μου γιατί ένιωθα ότι δεν έχω τρόπο να την βγάλω».

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Μ: «Λόγω περισσότερης «εμπειρίας» έχουμε πιο πολλούς φραγμούς, πιο πολλές προσδοκίες, ιδέες, αντιλήψεις ή τραύματα ή χίλια δυο, τα οποία καμιά φορά σου περιορίζουν κάποια πράγματα που κατά τα άλλα μπορείς να τα δεις».

Α: «Να σε κάνουν να θυμηθείς κάτι που μπορεί να είχες παλιά και ότι μπορείς να το ξαναπετύχεις αυτό, δεν είναι αργά, έχεις τις δυνατότητες».

Κ: «Έναν καλύτερο τρόπο ζωής γενικά».

Φ: «Πίστεψα πιο πολύ στον εαυτό μου, κατάλαβα την αξία μου, τις δυνατότητές μου, τις δυνάμεις μου, τις αντοχές μου. Συνειδητοποίησα ότι μάλλον δεν το πάω καλά και ότι θέλω λίγο να ρίξω παλμούς, οπότε ο στόχος μου για την επόμενη εβδομάδα είναι αυτός».

Μ: «Να διατηρήσω την πνευματική μου διαύγεια -θα έλεγα-, δηλαδή να διαχωρίσω την εργαζόμενη Μυρτώ με την υπόλοιπη Μυρτώ, έτσι ώστε αυτές οι δύο να τρέχουν παράλληλα χωρίς να συγκρούονται».

Ε: «Εγώ νιώθω χαρά για την εβδομάδα αυτή και μια αισιοδοξία, μπορώ να πω ότι αισθάνομαι και έναν δυναμισμό».

M: «Άφησα πίσω δεύτερες σκέψεις για τη γνώμη ή τις σκέψεις άλλων για μένα, καθώς δεν μπορώ να τις ελέγξω, επομένως δεν είναι κάτι που χρειάζεται να με αφορά και να παρεισφρέει στην καθημερινότητά μου».

A: «Και εγώ αυτό θα έλεγα, πιο πολύ να εστιάσω στην αυτοβελτίωση, στο πως να γίνω καλύτερη σε όλους τους τομείς, πιο δημιουργική, πιο ενεργητική ίσως, πιο αποδοτική στη δουλειά, αυτό που λέμε “μια ισορροπία”».

K: «Το βιβλίο λέγεται “Κάθε μέρα λίγο πιο κοντά» και είναι ενός ψυχιάτρου, του Γιάλομ, όπου μιλάει για την ψυχοθεραπεία”».

M: «Έναν καλύτερο τρόπο ζωής σε διαφορετικούς τομείς και ψυχολογικά και από την άποψη του να νιώθω περισσότερη πληρότητα στο κομμάτι το επαγγελματικό, να καταφέρω να αξιοποιήσω αυτά που ήδη ξέρω, ίσως επαγγελματικά κάτι που να μου ταιριάζει, ώστε να αξιοποιήσω τα εφόδια που έχω ήδη λάβει».

Φ: «Έκανα μια ενδοσκόπηση και μάλλον η δική μου αγωνία για να πετύχουν ίσως να είναι πιο μεγάλη τελικά από τη δική τους και ότι πρέπει εγώ να χαλαρώσω, γιατί στην τελική δεν δίνω εγώ εξετάσεις».

A: «Εύχομαι να παραμείνω “ως έχω”. Είναι δύσκολη πολλές φορές και η διατήρηση της ψυχικής ηρεμίας, στην οποία έφτασα πολύ κοντά, οπότε θα προσπαθήσω να διατηρήσω αυτούς τους ρυθμούς στην ψυχολογία μου».

K: «Εγώ θα σας μιλήσω με ενεστώτα χρόνο, έτσι, γιατί έχω θετική ενέργεια. Δέκα χρόνια μετά, έχω το γραφείο μου, που πηγαίνει πάρα πολύ καλά, δεν τους προλαβαίνω». [χαμόγελα]

M: «Να τα αξιολογούμε σωστά στη ζωή μας ως προς το πώς μας έχουν βοηθήσει μέχρι στιγμής, ώστε να τα φροντίζουμε και να μην φθίνουν».

E: «Η επιτυχία ενός μαθητή μου σε ένα θεατρικό έργο που διοργάνωσε το σχολείο που ήταν πρωταγωνιστής. Είναι αρκετά παιδιά που ταλαιπωρούνται λίγο με την αυτοεκτίμησή τους. Ένωσα ότι πήρε πολύ τα πάνω του και αυτό με γέμισε πολύ ψυχολογικά».

A: «Επιπλέον, δεν έχω πολύ υψηλούς στόχους, αλλά θα ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη αν ήμουν μονίμως διορισμένη δασκάλα εκεί που είμαι τώρα, με τις ίδιες συνθήκες».

Φ: «Θα ήθελα να είμαι διορισμένη σε ένα σχολείο σίγουρα».

E: «Στα 35 μου θα ήθελα να έχω την ενέργεια που έχω τώρα, εύχομαι, και τη διάθεση γενικά να κάνω πράγματα, να μην με πιάσει καμιά κατάθλιψη πουθενά και αρχίζω και κλαίω σε γωνιές του σπιτιού που δεν θα έχω λογικά έτσι όπως πάνε τα πράγματα».

Ε: «Οπότε νιώθω μια αυτοπεποίθηση και μια άνεση για τη δουλειά. Βέβαια έχω εφησυχαστεί στο ότι δεν θα πάρω το μεταπτυχιακό σε σύντομο χρονικό διάστημα, οπότε το αφήνω να περάσει και να κοιταζόμαστε».

Μ: «Θεωρώ ότι θα έχει επιτευχθεί μέχρι τότε. Επαγγελματικά δεν το έχω αποφασίσει πλήρως. Θα το αποφασίσω όταν μεγαλώσω». [γέλια]

Ε: «Δεν θέλουμε όμως να είναι ουτοπικά θέλουμε να είναι εφαρμόσιμα αυτά που τα συμβουλευόμαστε».

Κ: «Επίσης, έχει να κάνει και με το γεγονός ότι έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ το συμβουλευτικό κομμάτι και οι γονείς είναι με την σκέψη “το παιδί μου πάει σε ψυχολόγο με την τάδε διάγνωση και θέλω να το προστατέψω”. Επομένως, υπάρχει φόβος. Δίνουν πάρα πολλές πληροφορίες σε πολύ απλά πράγματα».

Ε: «Από την άλλη όμως χάνεται η ανεμελιά, η αφέλεια και η το ομαδικό πνεύμα της τάξης που είναι ωραίο να υπάρχει».

Μ: «Καμιά φορά είναι φυσιολογικό για ένα παιδί που είναι θύμα μιας κακής συμπεριφοράς αλλά πολλές φορές είναι αποτέλεσμα μιας λανθασμένης παρερμηνείας του γονιού».

Α: «Επίσης, για να ολοκληρώσω κι εγώ το κομμάτι των συμβουλών με το οποίο ξεκινήσαμε, στο σχολείο έχουμε ορισμένους απαράβατους κανόνες τους οποίους δουλεύουμε πολύ με τα παιδιά. Οι βασικοί κανόνες είναι: Δεν προσβάλλουμε με κανέναν τρόπο τον άλλο, ούτε να χτυπήσουμε, ούτε λεκτικά. Μαθαίνουμε να δείχνουμε καλοσύνη και να βοηθάμε τον διπλανό εάν νιώθουμε ότι το χρειάζεται. Δεν διώχνουμε κανένα από την ομάδα. Ας πούμε αυτό είναι κάτι που πιστεύω ότι εμείς δεν το ακούγαμε τόσο πολύ ως παιδιά. Εγώ δεν θυμάμαι ποτέ να έχω ακούσει από δάσκαλο μου να μας λέει με ποια ομάδα θα παίξουμε και να μην μείνει κανείς εκτός ομάδας. Ήταν πιο ελευθέρως τα πράγματα ως προς αυτό. Ο καθένας έπαιζε με όποιον ήθελε ή καθόταν μόνος του τις στιγμές που ήθελε. Εμείς σήμερα στο σχολείο το έχουμε πάρα πολύ αυτό, ίσως είναι και καλό. Δεν ξέρω».

Φ: «Εγώ επειδή ασχολούμαι με πιο μεγάλα παιδιά και δεν έχουμε τόσο έντονα αυτές τις προστριβές και τα κοινωνικοσυναισθηματικά έτσι προβλήματα, θα μιλήσω πιο πολύ για το κομμάτι της ψυχολογίας και της αυτογνωσίας των μαθητών. Αυτό βέβαια στην δική μας εποχή δεν υπήρχε. Αυτό που αντιλαμβάνομαι είναι ότι δυστυχώς τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο αυτό γίνεται ολοένα και πιο έντονο. Με αποκορύφωμα κάτι που πραγματικά με συγκλόνησε. Έμαθα ότι δύο μαθήτριες μου θα σταματήσουν το σχολείο στο γυμνάσιο με τις ευλογίες των γονιών, δηλαδή με την σύμφωνη γνώμη και την συγκατάθεση τους. Δεν μπορώ να δεχθώ ότι εν έτη 2023 υπάρχουν ακόμα παιδιά που σταματούν το σχολείο στο γυμνάσιο».

Κ: «Ακούγεται σαν παραίτηση και πράγματι ξεκινάει από τους γονείς και καταλήγει στα παιδιά».

Φ: «Μα αυτό είναι και αυτό που με στεναχωρεί. Το θεωρώ αδιανόητο. Τέλος πάντων...».

Ε: «Γενικά τα φορτώνουμε με τόσα πράγματα, που εγώ αν ήμουν παιδί, δεν θα ήθελα να πάω σχολείο».

Φ: «Ίσως να εστιάζω και πιο πολύ στα καλά της εβδομάδας, δηλαδή πάντα προσπαθούσα να σκεφτώ τι πήρα και άφησα, οπότε ίσως έκανα και μια δική μου ανασκόπηση της εβδομάδας».

Α: «Με αφορμή αυτό που είχε πει η “Φ” με τους φόβους σε κάποια φάση, σκεφτόμουν ότι επειδή τα αεροπλάνα είναι πολύ βασικός φόβος και επειδή μου αρέσουν απίστευτα τα ταξίδια-θεωρώ πως είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει και μπορείς να πάρεις πάρα πολλά πράγματα- με τρώει πάρα πολύ μέσα μου αυτός ο φόβος και αν δεν τον αντιμετωπίσω, θεωρώ ότι θα χάσω πολλά πράγματα από τη ζωή μου. Κυρίως γιατί νιώθω ότι είμαι σε μια φάση που έχω όλες τις προοπτικές να κάνω ταξίδια, εννοώ τον χρόνο αντικειμενικά ως εκπαιδευτικός, είμαι σε μια οικονομική κατάσταση που μπορώ να τα κάνω και είναι κρίμα να πηγαίνω πίσω τον εαυτό μου γιατί δεν μπορώ να ανέβω στο αεροπλάνο, γιατί φοβάμαι μην πάθω κρίση πανικού πάνω στο αεροπλάνο».

Ε: «Πήρα μαζί μου αρκετή ευγνωμοσύνη. Γενικότερα νιώθω ευγνωμοσύνη για πάρα πολλά πράγματα τελευταία που θεωρούσα δεδομένα και δεν είναι. Μου έχει κάνει καλό και κακό αυτό, δηλαδή με έχει κάνει λίγο πιο ευσυγκίνητη σε μερικά πράγματα».

Κ: «Αντιλαμβάνομαι ότι όταν μοιράζεσαι αυτό που νιώθεις, όλο αυτό το βάρος μπορεί να γίνει κάτι πολύ δημιουργικό».

Ε: «Νιώθω ότι μερικές φορές τα πάντα είναι θέμα επιλογών. Όσον αφορά το τι επιλέγουμε εμείς να κάνουμε, συναρτάται με το ποια είναι η δική μας πηγή ευχαρίστησης. Δηλαδή για κάποιον μπορεί να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του να ασχοληθεί με κάτι καινούργιο ή να κάνει ψυχοθεραπεία ή να ξεκινήσει ένα νέο άθλημα ή να εργαστεί πάνω στον τομέα του με σκοπό να γίνει καλύτερος. Οπότε δεδομένου ότι όλα είναι επιλογές, νιώθω ότι αυτό το «Burnout» έρχεται -αυτό είδα στο βίντεο- όταν αυτό που κάνεις δεν σε ευχαριστεί. Εκείνη η στιγμή που το νιώθεις αυτό, γιατί είναι το συναίσθημά σου, τότε είναι που πρέπει να καταλάβεις ότι πρέπει να αλλάξεις κάτι».

Φ: «Στη δική μας περίπτωση, επειδή είπε η Ελευθερία «αφήνω ένα ιδιαίτερο, κάνω κάτι που μου αρέσει», έχει δίκιο, γιατί νομίζω το «Burnout» εμείς το προκαλούμε στον εαυτό μας».

Φ: «Έχω την αίσθηση ότι στη δική μας περίπτωση το προκαλούμε εμείς, γιατί ίσως πιεζόμαστε πολύ να είμαστε απέναντι στα παιδιά πάντα χαμογελαστοί, εύθυμοι, καλοδιάθετοι, ευγενικοί, όλο αυτό, πιεζόμαστε ίσως πάρα πολύ με τις ώρες μας, να βάλουμε, να προλάβουμε, να τρέξουμε, να βάλουμε

το ιδιαίτερο αυτό, να βάλουμε το ιδιαίτερο εκείνο, μην το χάσουμε, οτιδήποτε δηλαδή μπορεί ο καθένας να σκεφτεί. Υπερφορτωνόμαστε ίσως, όχι επειδή μπορεί να μην μας αρέσει τελικά, ίσως επειδή κάνουμε λάθος διαχείριση στο γιατί μας αρέσει τόσο πολύ, δηλαδή αγαπάμε αυτό που κάνουμε και φτάνουμε στο άλλο σημείο. Σαν εκπαιδευτικοί εμείς προκαλούμε το άγχος, που δεν θα έπρεπε εν τέλει, γιατί δεν περνάνε και όλα από το χέρι μας, δηλαδή δεν είναι όλα δική μας ευθύνη. Θεωρώ ότι εγώ υπερ-πιέζομαι και φτάνω στο Burnout».

Μ: «Να συμπληρώσω και εγώ ότι ναι, αυτό το δίλημμα διαρκώς μεταξύ αυτού που πρέπει να κάνω και αυτού που θέλω να κάνω υπάρχει διαρκώς και επιβαρύνει την καθημερινότητα, δηλαδή λες τώρα εγώ πρέπει να ετοιμάσω ένα μάθημα, ενώ στην πραγματικότητα θα ήθελα να πάω βόλτα ή θα ήθελα να διαβάσω ένα βιβλίο και χίλια δύο πράγματα. Είναι κάτι που και εμένα με επιβαρύνει στην καθημερινότητά μου σε πολύ μεγάλο βαθμό».

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Α: «Εγώ μια εσωτερική δύναμη το να προσπαθώ συνεχώς να εξελίσομαι παρ' όλα τα εμπόδια που μπορεί να φέρει η ζωή. Ίσως φταίει και το βιβλίο σε αυτήν την αλλαγή της νοοτροπίας μου».

Φ: «Ίσως να μην υπερ-κουραστώ. Δηλαδή αυτές τις τρεις εβδομάδες που πέρασαν υπερ-κουράστηκα και υπερ-ταλαιπωρήθηκα. Νομίζω ότι ο στόχος για την επόμενη βδομάδα είναι να βάλω σε προτεραιότητα τον εαυτό μου».

Κ: «Και ενώ στην αρχή σου προκαλούσε κάποια συναισθήματα περισσότερο στενάχωρα και άγχος, μετά είχε έναν πολύ νοσταλγικό τόνο και χαρούμενο όμως. Σου άφηνε μια αισιόδοξη σκέψη».

Ε: «Εμένα με ανακούφισε η σκέψη και η ύπαρξη ενός βιβλίου το οποίο διαβάζω αυτήν την περίοδο».

Κ: «Εμένα προσωπικά με ανακούφισε ένα παιχνίδι, είχε πολύ ωραίες κάρτες».

Μ: «Δηλαδή να υπάρχει η μια Μυρτώ χωρίς η άλλη να παρεμβαίνει και να παίρνει την ελευθερία της και την πνευματική της διαύγεια».

Κ: «Χαλαρωμένοι μυς».

Ε: «Νιώθω ότι αναπνέω καλύτερα».

Φ: «Μου έφυγε το άγχος. Επειδή συσσωρεύεται εδώ στους ώμους, νιώθω ότι έφυγε».

Α: «Έχω αποφορτιστεί αρκετά μετά από αυτές τις ασκήσεις».

M: «Εγώ μπορώ να πω ότι εστίασα στο σώμα και ξεκουράστηκε το μυαλό».

Φ: «Εγώ άφησα έναν πάρα πολύ μεγάλο μου φόβο πίσω, μια ανασφάλεια που είχα, γιατί ήρθα πρόσωπο με πρόσωπο με τον φόβο αυτό, δηλαδή έφτασα πολύ κοντά στο να βιώσω τον μεγαλύτερο μου φόβο. Οπότε νομίζω ότι βιώνοντας το κάπως, τώρα το έχω απομυθοποιήσει».

E: «Έχω αρχίσει πλέον να λέω τη φράση “δεν πειράζει” και κάνω όσο αντέχω και προλαβαίνω και να διαχειριστώ καλύτερα τον χρόνο μου και να μπορώ να υλοποιώ γρηγορότερα και αποδοτικότερα αυτά που έχω στο μυαλό μου. Στην προκειμένη φάση. Δεν ξέρω πως θα γυρίσει αυτό μελλοντικά».

A: «Άφησα πίσω μου ουσιαστικά και ενοχικές σκέψεις πάνω σε αυτό, ενοχές ότι “αυτό δεν το κάνω όσο καλά θα έπρεπε”, “αυτό θα έπρεπε να γίνει αλλιώς”».

Φ: «Εγώ αισίως άφησα πίσω μου την πρώτη εξεταστική στο μεταπτυχιακό. Ένιωσα ότι ήμουν άλλος άνθρωπος μετά αφού τελείωσε η διαδικασία».

K: «Εγώ -παρόμοια με τη “Φ”- άφησα πίσω μου ένα μάθημα -Παναγία μου- ψυχοπαθολογία, το οποίο μου είχε φάει την ψυχή τον προηγούμενο μήνα. Ήταν αρκετά δύσκολο, αλλά τα πήγα καλά. Μου έφυγε ένα πολύ μεγάλο βάρος, οπότε και εγώ χαλάρωσα σε σχέση με αυτό».

E: «Εγώ άφησα πίσω μου ένα μεγάλο μέρος της διπλωματικής που λόγω της αναβλητικότητας που με διακατέχει το είχα αφήσει αρκετά».

M: «Οπότε κι εγώ είμαι σε μια φάση ανακούφισης μετά την εξεταστική. Όλα μετά την εξεταστική φαίνονται πολύ μικρότερα από ό,τι ήταν πριν».

A: «Να ακολουθώ μια καλύτερη διατροφή. Είναι από τους βασικούς στόχους για να μην είμαι επιρρεπής και σε πολλές ασθένειες που κυκλοφορούν στο σχολείο και για να θωρακίσω γενικότερα».

Φ: «Και εγώ θα πω λίγο αυτοφροντίδα, γιατί την είχα λίγο παραμελήσει, ένιωθα ότι παραμέλησα αρκετά τον εαυτό μου».

E: «Εγώ αισθάνομαι μια απίστευτη γαλήνη τώρα που κάνω αυτόν τον αναστοχασμό τον οποίο δυστυχώς πάρα πολλές φορές μη ηθελημένα αγνοώ, οπότε εδώ σχεδόν πάντα -με ευχαρίστηση θα το πω- “αναγκάζομαι” να το κάνω και το φέρνω στο μυαλό μου και με βοηθάει να σκέφτομαι πέρα από τα αρνητικά, τα θετικά στοιχεία της καθημερινότητας μου».

E: «Το βιβλίο που σας είχα πει το οποίο με κάνει να σκέφτομαι πιο θετικά και με οριοθετεί σε ένα βαθμό. Μου δημιουργεί πολλή αισιοδοξία για το μέλλον και θέλω να δω πως θα εξελιχθεί. Επίσης, θα ήθελα στο άμεσο μέλλον να φτιάξω λίγο τη διατροφή μου που τελευταία λίγο τρώω χαζομάρες που επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία μου γιατί εκείνη την ώρα το θέλω αλλά μετά το μετανιώνω».

M: «Άφησα πίσω μου ωστόσο έναν τραυματισμό στο πόδι μου. Έχει περάσει μια εβδομάδα και νιώθω καλύτερα και μπορώ να εισέλθω ξανά στον επαγγελματικό στίβο».

A: «Ένιωσα αυτό το πράγμα που είχαμε σαν παιδιά την ανεμελιά, την ξεγνοιασιά. Αυτή την καλή ενέργεια, τη διάθεση και την όρεξη να κάνουμε διαφορετικά πράγματα και δεν σκεφτόμασταν τίποτα σαν εμπόδιο. Σκεφτόμουν λίγο αυτό το “αιώνιο παιδί” που θα ήθελα να είμαι».

M: «Εγώ άφησα πίσω ένα κακό συνήθειο που είχα να απαντάω στους γονείς που μου έστελναν μηνύματα ό,τι ώρα τους ερχόταν κι ήμουν μονίμως απελπιστικά διαθέσιμη».

E: «Να μην κρατάνε μέσα τους τον θυμό τους και να εξωτερικεύουν όσα νιώθουν. Τόσες φορές που τα λέμε κι εμείς αν δεν τα κάνουμε και δεν αποτελούμε το παράδειγμα για τα παιδιά μας και ότι λέμε είναι ουτοπικό».

A: «Εμείς στο θέμα του καρφώματος, επειδή είναι κάτι που συζητάμε συχνά στην τάξη έχουμε πει ότι είναι διαφορετικό το «καρφώνω» από το “ενημερώνω”. Καρφώνεις κάποιον όταν λες στην δασκάλα κάτι το οποίο μπορείς να το λύσεις και μόνος σου με τον συμμαθητή σου ή να του το υπενθυμίσεις αν το έχει ξεχάσει. Αντίθετα, όταν κάποιος κινδυνεύει ή δεν μπορείς να επιλύσεις ένα θέμα που προκύπτει μόνος σου τότε ενημερώνεις τη δασκάλα ότι χρειάζεσαι την βοήθεια της».

A: «Πιστεύω ότι όσο αλλάζουν οι γενιές, οι ρυθμοί γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί και τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πολύ πιο αγχωτικό σε σχέση με τα χρόνια όταν ήμασταν εμείς στο δημοτικό. Τους λέμε ότι εκείνοι είναι υπεύθυνοι ώστε να διαχειριστούν ότι συμβαίνει με την βοήθεια μας και όχι οι γονείς τους που χωρίς να ξέρουν μπορεί να βγάλουν λάθος συμπεράσματα».

E: «Αναρωτιέμαι όμως μήπως φταίμε εμείς γι’ αυτό. Εννοώ το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αυτές είναι τακτικές ενθάρρυνσης από όσο γνωρίζω».

K: «Δηλαδή μαζί με τους ψυχολόγους, μαζί με τους κοινωνικούς λειτουργούς κανονικά χρειάζεται να γίνεται αυτό το πράγμα, να υπάρχει μια πολυπαραγοντική προσέγγιση. Δεν είναι μόνο χρέος των γονέων και των δασκάλων».

M: «Άρα είχε επιβαρυνμένο ποινικό μητρώο, άρα μην αγχώνεσαι».

Φ: «Εγώ πιστεύω χρειάζονται όρια».

E: «Αυτό είναι, όμως, επειδή οι γονείς λόγω έλλειψης χρόνου, λόγω έλλειψης γνώσεων, θεωρώ ότι έχουν παρερμηνεύσει το ότι είμαι κοντά στο παιδί μου, δεν το πιέζω, με το δεν έχει όρια και δεν έχει έλεγχο. Αυτό που λέει η “Φ”, δηλαδή παρερμηνεύουν τις συμβουλές των ειδικών ψυχικής υγείας που μπορεί να σου πει “πρέπει να είσαι κοντά του”, “να μην πηγαίνεις κόντρα”, “να μπορεί να σου μιλήσει”, “να μπορεί να σου ανοιχτεί” κ.λπ. όλα αυτά που λένε και το πάνε στο άλλο άκρο».

Φ: «Νιώθω γενικά πολύ πιο ήρεμη. Επίσης, άφησα πίσω μου μια φοβία μου και μια ανασφάλεια και έναν ψυχαναγκασμό που μου είχε δημιουργηθεί σχετικά με το αν έχω κλειδώσει το αυτοκίνητο. Οπότε πήρα μαζί μου και μια ανακούφιση, γιατί λίγο ηρέμησα. Νιώθω πολύ πιο ανακουφισμένη, νιώθω ότι μπορώ να διαχειριστώ το άγχος αυτό και τον ψυχαναγκασμό που ειλικρινά με κατέτρωγε».

Κ: «Σχεδιάζω να διαμορφώσω το νέο μου γραφείο. Μάλιστα, αύριο έχω συνάντηση με τον αρχιτέκτονα και θέλω να δω τι προοπτικές έχω να το αλλάξω εντελώς σε σχέση με το πως είναι τώρα ο χώρος».

Μ: «Ελεγαν άλλοι ότι ασθένησαν και εγώ τίποτα και με έριξε μια ίωση, το ομολογώ. Την ξεπέρασα όμως».

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Φ: «Βλέπουμε εμπόδια εκεί που τα παιδάκια βλέπουν μια ευκαιρία ή κάτι καινούργιο».

Α: «Σε ταξιδεύει. Έχει φύγει, έχει πάει σε άλλη ηλικία. Γυρνάς και λίγο στα παιδικά σου χρόνια που έχεις όνειρα».

Ε: «Ότι τα παιδιά έχουν άλλη οπτική και μπορούν να μας κάνουν να τη δούμε».

Φ: «Να μεταπείσω κάποιους μαθητές για μια κακή εικόνα που έχουν απέναντι στο μάθημα που γίνεται στο σχολείο και μεταφέρεται η εικόνα αυτή και στο δικό μας το μάθημα».

Μ: «Ωστόσο, πήρα μαζί μου τη χαρά μιας επιτυχούς εξέτασης, η οποία μάλιστα προέκυψε μέσω συνεργασίας και είμαι περήφανη γι' αυτό, γιατί πήγε πολύ καλά».

Α: «Πήρα μαζί μου παιδικά καθαρά βλέμματα, αγνά βλέμματα που σαν δασκάλα με γέμισαν αρκετή υπερηφάνεια. Επειδή είχαμε μια συζήτηση πάνω στον τρόπο που πρέπει να συμπεριφερόμαστε στα ζώα, στον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα φυτά κ.λπ. είδα ότι υπήρχε αρκετή ευαισθησία των παιδιών ως προς το θέμα και μπορώ να πω ότι κάπως με συγκίνησε και με κινητοποίησε και μένα να φερθώ αντίστοιχα στις λύσεις που λέγαμε στα αντίστοιχα προβλήματα».

Μ: «Να είμαι λιγότερο αναβλητική, να κάνω τα πράγματα πιο άμεσα χωρίς δευτερες σκέψεις, προκειμένου να μην τα κουβαλάω συνεχώς μαζί μου στην καθημερινότητά μου ως άγχος και ίσως να αναπτύξω ένα καλύτερο σύστημα σημειώσεων, ημερολογίου, προθεσμιών κ.λπ.».

Ε: «Λόγω του χιονιού, της κακοκαιρίας και του εγκλεισμού στο σπίτι να απολαύσω στιγμές εσωτερικής ενδοσκόπησης περισσότερο, διαβάζοντας βιβλία, βλέποντας ταινίες που δεν είχα χρόνο να δω γιατί λείπω αρκετές ώρες εκτός σπιτιού».

Κ: «Το βιβλίο το καινούργιο που έχει να κάνει με την υπαρξιακή ψυχοθεραπεία και έχω μεγάλη προσμονή να ξεκινήσω να το διαβάζω, γιατί μάλλον μέσα από εκεί θα βρω τον τίτλο για τη δεύτερη διπλωματική μου εργασία».

Κ: «Σχεδιάζω να διαμορφώσω το νέο μου γραφείο. Μάλιστα, αύριο έχω συνάντηση με τον αρχιτέκτονα και θέλω να δω τι προοπτικές έχω να το αλλάξω εντελώς σε σχέση με το πως είναι τώρα ο χώρος».

Ε: «Εγώ γενικότερα τα τραγούδια τα αγαπώ πάρα πολύ και θέλω να ακούω καθημερινά μουσική. Μπορώ να πω ότι το πηγαίνω ανά μήνα, δηλαδή έχω ένα τραγούδι μηνιαίο κάθε φορά στο οποίο κολλάω και μετά κάθε μήνα αλλάζω και ξανακολλάω σε κάτι άλλο. Αυτόν τον μήνα της ζωής μου μου αρέσει πάρα πολύ το “Break Up in a Small Town”».

Κ: «Εγώ γενικά τους τελευταίους μήνες μου αρέσει όταν διαβάζω και γράφω τις εργασίες που πρέπει να γράφω, να βάζω τζαζ μουσική από πίσω και να παίζει. Με χαλαρώνει πάρα πολύ. Γενικά, διαχρονικά μου αρέσει πάρα πολύ το τραγούδι “She” του Elvis Costello, που παίζει και στο “Notting Hill”».

Φ: «Πήρα ένα πάρα πολύ ωραίο βιβλίο, το οποίο είναι πιο πολύ στον κλάδο τον δικό μου. Λέγεται “Σωστό – Λάθος”».

Α: «Θα ήθελα να έχω κάνει εκπαιδευτικά και κάτι άλλο μέχρι τότε, το οποίο βέβαια δεν έχω σκεφτεί, ίσως κάποιες ξένες γλώσσες, ίσως κάτι άλλο σε πτυχίο, μπορεί και νέο προπτυχιακό, δεν ξέρω ακόμα».

Φ: «Εγώ σε δέκα χρόνια θα ήθελα να έχω τελειώσει σίγουρα το μεταπτυχιακό ίσως και κάτι ακόμα σχετικά με αυτό που κάνω. Θα ήθελα αν έχω το κουράγιο να κάνω ένα διδακτορικό, γιατί έμαθα ότι ανοίγει ένα τμήμα στο πανεπιστήμιο το οποίο αφορά τις παραστατικές τέχνες».

Μ: «Θα ήθελα ίσως να έχω τελειώσει και να έχω αρχίσει με το διδακτορικό. Ευελπιστώ να έχω ένα βανάκι το οποίο να μπορεί να λειτουργεί ως σπίτι σε περίοδο ταξιδιών».

Κ: «Τέλος, σαν σχέδια για το μέλλον έχω να ξεκινήσω ένα νέο περιστατικό. Θα σας πω την επόμενη εβδομάδα πως πήγε αυτή η συνεδρία. Αν το άφησα πίσω ή το πήρα μαζί μου θα σας πω την άλλη εβδομάδα...». [Γέλια]

Φ: «Πήρα μαζί μου ένα πάρα πολύ ωραίο βιβλίο που λέγεται “debate”. Δεν είναι μόνο φιλολογικό. Μιλάει για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από το μάθημα τους να τους συμβάλουν ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία πιο βιώσιμη».

Ε: «Συμβουλές πιο ουσιαστικές και πιο στοχευμένες στο να είναι καλά και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους απ’ ότι ακούγαμε εμείς ως μαθήτριες. Θέλουμε να βελτιώσουμε το «είναι» τους και μετέπειτα τον κόσμο τους».

Φ: «Εγώ αυτό που λέω συχνά είναι ότι τους ενθαρρύνω να μπουν σε μια σχολή και να πειραματιστούν και να κάνουν παράλληλα και κάτι άλλο που να τους αρέσει περισσότερο. Παρ’ όλα αυτά εξακολουθεί να μου φαίνεται πολύ παλιακό και περίεργο που στην εποχή αυτή τα παρατάμε τόσο εύκολα κι αφήνουμε το σχολείο. Πήρα μαζί μου μια πάρα πολύ ωραία συζήτηση με την ψυχολόγο μου, η οποία μου εξήγησε ότι το άγχος μου αυτό και έμαθα να το διαχειρίζομαι κιόλας, αφορά καταστάσεις που δεν έχω τον έλεγχό. Σαν στόχο επίσης έχω θέσει να πάω ένα θέατρο, γιατί μου αρέσει πάρα πολύ. Δεν το έχω κάνει καθόλου φέτος».

Α: «Αυτό που πήρα μαζί μου ήταν ένα παιδικό θέατρο που παρακολούθησα που πήγαμε με το σχολείο σε μια παράσταση που λεγόταν “Απαγορεύεται η μουσική”. Δεν ήταν καθόλου κουραστική. Έπαιζαν μόνο τέσσερις ηθοποιοί. Παρ’ όλα αυτά και με όχι ιδιαίτερα σκηνικά σου περνούσαν πάρα πολύ -πέραν του ότι η μουσική είναι πάρα πολύ σημαντική για τον άνθρωπο και ενώνει τους ανθρώπους συνολικά- ότι αν δείξεις καλοσύνη σε κάποιον και είσαι φιλικός μαζί του και αναπτύξεις μια οποιαδήποτε φιλία, αλλάζεις συνολικά σαν άνθρωπος και καλλιεργείς πολλά διαφορετικά πράγματα μέσα σου που δεν ήξερες ότι έχεις, πολλές ικανότητες που δεν ήξερες και φανταζόσουν ότι τις έχεις. Οπότε αυτό το κρατάω, γιατί έτσι και εμένα με γέμισε συναισθηματικά».

Μ: «Τα σχέδια μου για το μέλλον είναι να αρχίσω να προετοιμάζομαι ψυχολογικά και πρακτικά για το άμεσο ταξίδι στην Κωνσταντινούπολη. Με βοηθάει πολύ ψυχολογικά και να το σκέφτομαι και να το προγραμματίζω ώστε να είμαστε έτοιμοι όταν θα βρισκόμαστε ήδη εκεί. Τι θα δούμε, που θα πάμε, τι θα φάμε και να δω λίγο ιστορικά γεγονότα κ.λπ. Οπότε εγώ μέχρι το Πάσχα θα ταξιδεύω ανά διαστήματα διανοητικά εκεί γιατί μου φτιάχνει και την διάθεση όλη αυτή η οργάνωση».

Κ: «Μια τέλεια εκδρομή στο σχολείο όπου θα πάμε θέατρο και ανυπομονώ. Νιώθω σαν τα παιδιά που ανυπομονούν! Είναι πολύ αναζωογονητικές οι εκδρομές τελικά».

Α: «Ωστόσο, μετά από το τριήμερο πρέπει να πω ότι νιώθω αρκετά ανανεωμένη, αρκετά ξεκούραστη. Λίγο ανέκτησα δυνάμεις, μπορώ να πω. Ένιωσα αυτό το αποκριατικό mood, την ευχαρίστηση, την ξεγνοιασιά, την ανεμελιά, την παιδικότητα που μου βγάζουν οι απόκριες».

Φ: «Τέλος, σαν στόχο έχω βάλει να κάνω τις δύο βασικές ερωτήσεις που μας έκανε στην αρχή “τι άφησα πίσω μου και τι παίρνω μαζί μου” κάθε εβδομάδα ή αν όχι κάθε εβδομάδα, κάθε μήνα σίγουρα στον εαυτό μου, για να παίρνω ένα feedback δικό μου, δηλαδή να τις καθιερώσω στον εαυτό μου, σε όλα τα επίπεδα, όχι μόνο επαγγελματικά».

A: «Πήρα μαζί μου πάρα πολλές διαφορετικές ενδιαφέρουσες απόψεις από την ομάδα εδώ πέρα, τις οποίες κάποιες θέλω να τις υιοθετήσω, κάποιες τις επεξεργάζομαι, κάποιες σκέφτομαι ότι είναι κόντρα σε μένα, αλλά αν δούλευα και εγώ με αυτόν τον τρόπο ίσως να με βοηθούσε σε διάφορους τομείς που έχουμε συζητήσει. Νιώθω ήρεμη και νιώθω νομίζω έτοιμη να συνεχίσω τη χρονιά σχετικά αποδοτικά, εξελίσσοντας τον εαυτό μου».

K: «Εγώ γενικά φαντασιωνόμουν ότι αυτό για παράδειγμα στα σχολεία ποτέ δεν γίνεται, να υπάρχουν σταθερές ομάδες προσωπικού, γιατί και από αυτά που λέγατε και επειδή δουλεύω σε σχολείο, νιώθω ότι παίρνουμε ένα μεγάλο βάρος το οποίο δεν μας αναλογεί, στο οποίο όντως δημιουργείται άγχος, στρες, αγωνία. Είναι πάρα πολύ έντονα. Οπότε φαντασιωνόμουν αυτό, σαν μια ομάδα προσωπικού που συζητάμε το άγχος, την πίεση, την κούραση, όλα αυτά που θέλουμε να διώξουμε».

M: «Τα σχέδιά μου για το μέλλον είναι να συνεχίσω αυτόν τον προγραμματισμό στη ζωή μου γιατί με βοηθάει, μου αρέσει και νιώθω καλά σε αυτό και να το εμπλουτίσω και με άλλα πράγματα που θέλω να κάνω και προσωπικές φιλοδοξίες και πράγματα που έχουν να κάνουν με το “well being”. Οπότε το “Burnout” καμιά φορά είναι ένας λόγος που έχεις μπει και θα φτάσεις εκεί και καμιά φορά μόλις φτάσεις στο “out” και φτάσεις στον πάτο εκεί ίσως συμβεί ένα “refresh”, μια πνευματική ανανέωση και κάπως αρχίζεις και προσπαθείς να έχεις τη δύναμη πάλι να κάνεις μια γενική αναδιάρθρωση στη ζωή σου».

A: «Να αναπληρώσουμε αυτό το κενό της Δευτέρας συν το ότι μου άρεσε η ιδέα το να κάνω αυτές τις ερωτήσεις κάθε εβδομάδα στον εαυτό μου και να τις γράφω. Δεν είχα όρεξη να πάω γυμναστήριο, ούτε να κάνω κάτι σχετικό με άθληση. Νομίζω ότι τις τελευταίες δυο, τρεις εβδομάδες έχει ενεργοποιηθεί κάπως αυτό, βοήθησε και η καθαρά Δευτέρα αρκετά λόγω ξεκούρασης και θέλω να το σταθεροποιήσει αυτό».

E: «Νιώθω αρκετή ανακούφιση, νιώθω μια ηρεμία, μια γαλήνη, μια χαλάρωση ότι όλα είναι εντάξει, γιατί ακόμα και αν δεν είναι, θα γίνουν».

K: «Εγώ αφήνω πίσω μου έναν κακό προγραμματισμό γενικότερα, γιατί με τις συναντήσεις που είχαμε συνειδητοποιούσα το πρόγραμμά μου και μου φαινόταν πολύ δύσκολο συγκρίνοντάς το και με άλλα άτομα, με εμάς εδώ με την ομάδα».

A: «Εγώ πάνω σε αυτό που είπες ότι όταν μοιραζόμαστε κάτι είναι καλύτερα, στο σχολείο το λέμε “Πόνος που μοιράζεται, πάντα μετριάζεται”».

K: «Έτσι είναι. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Ακόμα και χαρά που μπορεί να νιώθεις για κάτι, που την επισκιάζει κάποιες φορές το βάρος που μπορεί να έχεις, είναι πολύ σημαντικό να μοιράζεται».

M: «Είναι σημαντικό να έχουν οι άνθρωποι συνείδηση και των αρνητικών διαστάσεων της ζωής τους και να τις μοιράζονται. Δεν είναι όλα “think pink”, όλα καλά και ευχάριστα, υπάρχει και ο επιβαρυντικός παράγοντας στην καθημερινότητά μας και πρέπει να του δίνουμε και αυτουνού την υπόσταση που του αρμόζει για να τον αντιμετωπίσουμε».

A: «Είσαι «βολεμένος» στην ιδέα του ότι “δουλεύω πολλές ώρες, είμαι αφοσιωμένος” ή “δεν δουλεύω καθόλου και είμαι αφοσιωμένος στις δουλειές του σπιτιού” ή οτιδήποτε άλλο σε απορροφά και δεν δίνεις χρόνο στον εαυτό σου».

K: «Ναι, γιατί δεν υπάρχει μια ισορροπία, οπότε κάπου εκεί χάνεται το παιχνίδι».

M: «Από εκεί και πέρα όσον αφορά το θέμα του “Burnout”, σίγουρα υπάρχουν κάποια πράγματα που εμείς οι ίδιοι τα επιβάλουμε στον εαυτό μας και αυτά όσο μπορούμε να τα ελέγξουμε στον βαθμό που μπορούμε να τα ελέγξουμε, καλό είναι να τα μειώσουμε και να τα αποβάλουμε από τη ζωή μας, δηλαδή ακόμα και να δουλεύω λιγότερο, δηλαδή να αποφασίσω ότι δεν θα δουλεύω τόσες πολλές ώρες για να αφιερώσω ώρες στον εαυτό μου, με κάποιο τίμημα. Όμως κάποια στιγμή έρχεται η ώρα να αναζητήσεις την ευεξία σου».

ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

K: «Παίξαμε “Dixit” με μια ομάδα και γνωριστήκαμε καλύτερα και ένιωσα πολύ ανακουφισμένη μετά, με χαλάρωσε. Εγώ πήρα μαζί μου το συναίσθημα της χαράς και της χαλάρωσης που ένιωσα με τους φίλους μου το Σαββατοκύριακο».

Φ: «Δύο μήνες μετά και παραμένουμε εξαιρετικά ψυχικά υγιείς όλες. Άφησα πίσω μου πολλές ανασφάλειες, πολλά άγχη, πολλές φοβίες και πράγματα που φοβόμουν να μοιραστώ με τους άλλους και τα μοιράστηκα εδώ και τα συζητήσαμε και είδα ότι δεν είναι μόνο δικά».

Φ: «Να προσθέσω κάτι; Επειδή λέμε για βιβλία, διάβασα ένα ποίημα της Κικής Δημουλά που μιλούσε για την ανθρώπινη επικοινωνία και για το ότι ψάχνει τέλος πάντων η ποιήτρια να βρει κάποιον που τελικά δεν υπάρχει και πόσο μόνοι μας μπορεί να είμαστε τελικά και να ψάχνουμε τη μοναξιά μας κάπου αλλού».

Ε: «Ούσα κάπως καλά αποκαταστημένη οικονομικά. Θα ήθελα σίγουρα να είμαι παντρεμένη με κατά προτίμηση δύο παιδιά, ένα αγόρι, ένα κορίτσι, να έχω μια καλή συντροφιά στη ζωή μου και φυσικά οπωσδήποτε να οργανώνω πράγματα με τους φίλους μου, εκδρομούλες και τα σχετικά».

Α: (Απάντηση στην “Φ” για την κρίση πανικού) “Μου έχει συμβεί και εμένα όταν περνούσα μια δύσκολη περίοδο. Τουλάχιστον συνειδητοποιείς ότι πρέπει να αλλάξεις τις προτεραιότητες σου”».

Φ: «Μια μαθήτριά μου -ήταν λίγο πριν τις πανελλήνιες- έπαθε μια ίσως σύγχυση, άγχος, κρίση ταυτότητας -δεν ξέρω πώς να το χαρακτηρίσω- όπου χρειάστηκε να συζητήσουμε πάρα πολλές ώρες σχετικά με το τι τελικά καθορίζει αυτό θα πάει να κάνει και τι όχι και μέσα από αυτό είδα λίγο την αλήθεια και για πράγματα που κάνουμε εμείς από την άλλη πλευρά, δηλαδή πώς μπορούμε να τα αγχώσουμε, να τα ξε-αγχώσουμε και τελικά το δικό μας άγχος ή η δική μας αγωνία περνάει μέσα στα παιδιά. Πήρα ένα “feedback” σχετικά με το πώς μπορώ να χειριστώ από εδώ και πέρα κάποιες άλλες αντίστοιχες καταστάσεις».

Φ: «Βοηθούσα την αδερφή μου στα διαδικαστικά, οπότε ένιωσα ότι μέσα από τη διαδικασία αυτή της επαφής με το σκυλάκι και την αθωότητα που μου έβγαλε, μου έφυγαν τα άγχη μου και οι ανησυχίες μου και είχα άλλα πράγματα στο μυαλό μου να ασχοληθώ, οπότε με βοήθησε πάρα πολύ ψυχολογικά».

Ε: «Εγώ από τη λιγοστή εμπειρία μου πιστεύω ότι δίνουμε περισσότερες συμβουλές σήμερα ως δασκάλες στα παιδιά απ’ ότι ακούγαμε εμείς ως μαθήτρίες».

Α: «Εγώ άφησα πίσω μου μπορώ να πω κάπως ψυχρές και κακές σχέσεις με συναδέλφους, γιατί έτυχε την προηγούμενη εβδομάδα και μαζευτήκαμε για την κοπή της πίτας σε ένα μαγαζί και ήταν όλοι πολύ πιο ευδιάθετοι με όρεξη για χορό. Μίλησα με άτομα στο σχολείο που δεν είχα μιλήσει σχεδόν καθόλου. Ένιωσα να μου φεύγει λίγο η ντροπή που έχω στο σχολείο. Σαν μια άτυπη συμφιλίωση».

Κ: «Εγώ άφησα πίσω μου μια ομάδα που συντόνιζα από την πρώτη κιόλας εκπαίδευση και την είχα πάρα πολλά χρόνια και ένιωσα πάρα πολύ έντονα συναισθήματα. Πήρα μαζί μου αυτά τα ωραία συναισθήματα και όλες αυτές τις ωραίες εμπειρίες που είχα από αυτήν την ομάδα, πλούσιες εμπειρίες θα έλεγα και πολύ έντονα συναισθήματα».

Α: «Πέρασα μια συγκέντρωση γονέων που ήταν ιδιαίτερα κουραστική, ωστόσο ένιωσα πολύ ικανοποίηση, γιατί αντιλήφθηκα ότι οι γονείς εκτιμούν το έργο μας και την προσπάθειά μας, παρά τις όποιες δυσκολίες και της τηλεκπαίδευσης και το γεγονός ότι τα παιδιά γύρισαν αποσυγκεντρωμένα».

M: «Αντιλήφθηκα και παίρνω μαζί μου ως μάθημα τη σημασία του να συναντάω κάθε μέρα κάποιους ανθρώπους, να μου λέμε τα νέα τους, τη σημασία της ανθρώπινης επαφής και πόσο με βοηθάει στην ψυχολογία μου και την αισιοδοξία που πρέπει να με διακατέχει».

E: «Προσωπικά μιλώντας όσο εκπαιδεύουμε τα παιδιά μας με αυτές τις αξίες γίνονται λίγο κομμάτι του εαυτού μας».

K: «Προσπαθώ να τα κάνω να είναι όσο το δυνατόν περισσότερα ανεξάρτητα. Να στηρίζουν το ένα παιδάκι το άλλο και σε γενικές γραμμές ασχολούμαστε με θέματα συμπεριφοράς. Να ενισχύσουμε την ενσυναίσθηση τους και να μην κάνουν πράγματα που δεν τους αρέσει να τους κάνουν».

E: «Ασυνείδητα τα φοβίζονται τόσο πολύ με αποτέλεσμα εκείνα να παρερμηνεύουν την προσπάθεια των γονιών να τα προστατέψουν. Νιώθω ότι φοβούνται και πρέπει να μαρτυρήσουν και το πιο απλό. Δεν έχουν αυτό το υποστηρικτικό της ομάδας μεταξύ τους. Συμφωνώ απόλυτα. Ακούω τόση ώρα όσα λες και ταυτίζομαι τόσο πολύ. Αυτή η συζήτηση είναι τρομερά ενδιαφέρουσα και όλο μου δημιουργούνται σκέψεις. Ήμουν στο τσακ να πατήσω πάνω στην φωνή της αλλά τηρώ τους κανόνες του διαλόγου». [χαμόγελα]

M: «Πάντως πολλές φορές εγώ νομίζω το πρόβλημα των γονιών δεν είναι τόσο το εάν θα βάλουν όρια ή αν δεν θα βάλουν, αλλά το ότι θυμούνται καθυστερημένα το θέμα του να χτίσουμε μια σχέση με το παιδί τους. Όταν δεν έχεις χτίσει μια σχέση ή δεν υπάρχει ένα υπόβαθρο εμπιστοσύνης, το βάζω ή δεν βάζω όρια εκ των υστέρων είναι πεταμένα λεφτά».

Φ: «Συμφωνώ απόλυτα.»

M: «Είναι κοινωνικό το θέμα θεωρώ».

E: «Αυτό το τριήμερο μου έκανε πάρα-πάρα πολύ καλό, γιατί φύγαμε, ξεγνοιάσαμε και ήρθα σε επαφή με κόσμο που είχα καιρό να δω. Γενικά χάρηκα πάρα πολύ, είδα πολύ κόσμο, γιορτάσαμε αποκριάτικα κ.λπ., οπότε κάπως υπήρξε μια αποσυμφόρηση και γυρνάω με περισσότερες δυνάμεις και έχω τελειώσει αρκετά πράγματα από αυτά που έπρεπε να έχω τελειώσει».

M: «Εγώ πήρα μαζί μου ένα εξαιρετικό αποκριάτικο πάρτι που πέρασα φανταστικά και βρέθηκα με πολλούς καλούς φίλους και ξεσαλώσαμε μέχρι πρωίας. Είχα πολύ ωραία διάθεση από αυτό το πάρτι και καλά πέρασα και πολύ κόσμο είδα που είχα πολύ καιρό να δω. Ένιωσα πάλι 15 χρονών. Αυτό συνήθως με αναζωογονεί, γιατί έχουμε να πούμε πολλά μετά από πολύ καιρό, οπότε υπάρχει ενδιαφέρον στη συζήτηση. Νιώθω και μια αισιοδοξία ότι όσα χρόνια και να περνάνε συνεχίζω να είμαι “party animal”. Αυτό δεν αλλάζει». [γέλια]

K: «Αρχικά θέλω να πω ότι ζηλεύουμε που θα πας Κωνσταντινούπολη και να περάσεις υπέροχα».

Φ: «Πήρα μαζί μου πολύ ωραίες στιγμές, πολύ ωραίες συζητήσεις. Πήρα ένα πολύ ωραίο κλίμα και νομίζω ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Νιώθω καλά, νιώθω ήρεμη, νιώθω ανακουφισμένη που μοιράστηκα τους προβληματισμούς μου και τους συζήτησα. Μπορώ να σου πω ότι νιώθω και λίγο ένα κενό, γιατί μέσα από την κουβέντα που κάναμε κάθε εβδομάδα είχε και ένα ενδιαφέρον να τα λέμε και να τα συζητάμε».

A: «Εγώ τόση ώρα ακούω τη “Φ” και θέλω να πω ότι σκέφτηκα και συμφωνώ σε όλα αυτά που είπες».

M: «Εννοείς ότι το σκέφτεσαι και στην καθημερινότητά σου;»

A: «Χαχαχαχ! Ομοιοπαθητική!»

M: «Προτεραιοποίηση! Σε μια κοντινή απόσταση έστω, μια ώρα. Μήπως εάν πας σε μια μικρή πτήση με μια φαρμακευτική υποστήριξη;»

A: «Αυτό που λες το σκεφτόμουν σε μια προηγούμενη συνάντηση, νομίζω την περίοδο με τα χιόνια ήταν, που είχα χρόνο και νοσταλγούσα παλιές εποχές, γιατί είχα χρόνο, που άλλες φορές δεν έχεις χρόνο, οπότε δεν θα κάτσεις να σκεφτείς άλλα πράγματα. Καλή ιδέα αυτή».

E: «Επειδή το τριήμερο που είχα πάει τότε που λέγαμε σε άλλη συνεδρία, με έκανε να έρθω σε επαφή με φίλους κ.λπ. -να διατηρήσω την κοινωνικότητα μου ενεργή-, παρ’ όλο τις δουλειές και τις υποχρεώσεις, θεωρώ ότι ηρεμούν πάρα πολύ την ψυχή μου και με κάνουν να περνάω ωραία».

K: «Για μένα ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα από συνέδρια σε συνεδρία και πραγματικά περίμενα τη Δευτέρα, γιατί κάπως με έκανε να νιώθω ότι δεν είμαι μόνη, ότι έχουν και άλλοι κοινά συναισθήματα μαζί μου.»

Φ: «Ανακούφιση μεγάλη, έχεις δίκιο».

M: «Πήρα μαζί μου αυτές τις συνεδρίες που κάναμε αυτούς τους μήνες όπου συζητούσαμε τα επαγγελματικά μας, τα των σπουδών μας, τα άγχη μας κ.λπ. και φυσικά και εμένα το να το μοιράζομαι και να ακούω τις σκέψεις και τις ανησυχίες των άλλων με βοήθησε να μετριάσω τις δικές μου σκέψεις και τις αρνητικές σκέψεις».

Τηλεκπαίδευση λόγω έντονης χιονόπτωσης

A: «Ενιωσα ότι δεν είχαμε τόσο πολλές αρμοδιότητες στο σχολείο, οπότε ευχαριστηθήκαμε και το χιόνι. Πήρα μαζί μου αρκετά όμορφες ζεστές οικογενειακές στιγμές μπροστά από το τζάκι, με πολλά παιχνίδια επιτραπέζια, χαλάρωση, φαγητό, ένα ωραίο χιονισμένο τοπίο απέξω, μια απόλυτη ηρεμία σε κάποιες στιγμές που την είχα πάρα πολύ ανάγκη». (ένδειξη κοινωνικότητας)

M: «Δύσκολα επιστρέψαμε σχολείο, γιατί βολέυεσαι καμιά φορά».

E: «Θα ήθελα να παραμείνω στα ίδια επίπεδα ψυχικής ηρεμίας. Δεν μπορώ να πω ότι τα κατάφερα 100%, διότι μετά τα χιόνια τα παιδιά γύρισαν στην τάξη λίγο πιο αναστατωμένα. Είχα λίγο αποδιοργανωθεί και εγώ, οπότε ήταν δύσκολη εβδομάδα αυτή».

Καθαρά Δευτέρα - Τριήμερο

M: «Περιμένω και την Καθαρά Δευτέρα που θα μας κάνει να αισθανθούμε καλύτερα ώστε να χαλαρώσουμε λιγάκι».

M: «Καλησπέρα, ήρθαμε ανανεωμένες πλέον».

E: «Καλησπέρα, καλώς σας βρήκαμε! Ήταν ό,τι χρειαζόταν αυτό το τριημεράκι».

K: «Καλησπέρα, αυτή η μια μέρα παραπάνω ήταν όντως αναζωογονητική».

A: «Ωστόσο μετά από το τριήμερο πρέπει να πω ότι νιώθω αρκετά ανανεωμένη, αρκετά ξεκούραστη. Λίγο ανέκτησα δυνάμεις, μπορώ να πω. Ένιωσα αυτό το αποκριάτικο mood, την ευχαρίστηση, την ξεγνοιασιά, την ανεμελιά, την παιδικότητα που μου βγάζουν οι αποκριές».

Κατά τη διάρκεια εξεταστικής

Φ: «Άφησα το πρώτο μάθημα στην εξεταστική που έδωσα και μου έφυγε πολύ μεγάλο άγχος».

K: «Εγώ άφησα πίσω μου πολύ διάβασμα για ένα μάθημα».

M: «Νιώθω επίσης συγκρατημένα αισιόδοξη καθώς σε λίγο καιρό θα έχει κλείσει ένας κύκλος μαθημάτων στο μεταπτυχιακό με ό,τι αυτό συνεπάγεται γι' αυτά που θα ακολουθήσουν».

E: «Εγώ άφησα πίσω μου ένα μεγάλο μέρος της διπλωματικής που λόγω της αναβλητικότητας που με διακατέχει το είχα αφήσει αρκετά».

Φ: « Εγώ αισίως άφησα πίσω μου την πρώτη εξεταστική στο μεταπτυχιακό. Τελείωσα χθες, στο κλείσιμο της εβδομάδας. Μου έφυγε πάρα πολύ μεγάλο βάρος η αλήθεια είναι. Ένιωσα ότι ήμουν άλλος άνθρωπος μετά αφού τελείωσε η διαδικασία».

M: «Οπότε κι εγώ είμαι σε μια φάση ανακούφισης μετά την εξεταστική. Όλα μετά την εξεταστική φαίνονται πολύ μικρότερα από ό,τι ήταν πριν».

K: «Εγώ -παρόμοια με τη “Φ”- άφησα πίσω μου ένα μάθημα -Παναγία μου- ψυχοπαθολογία, το οποίο μου είχε φάει την ψυχή τον προηγούμενο μήνα. Ήταν αρκετά δύσκολο, αλλά τα πήγα καλά. Μου έφυγε ένα πολύ μεγάλο βάρος, οπότε και εγώ χαλάρωσα σε σχέση με αυτό».

Καταστροφικός σεισμός στην Τουρκία

A: «Νιώθω ευγνωμοσύνη με αυτά που βλέπω, όλη αυτή την τραγική εικόνα με τους σεισμούς, που νομίζω ότι όλους μας έχει συγκλονίσει. Τα βλέπουμε συνέχεια και είναι δεν είναι απλά θλιβερό. Δεν περιγράφεται. Οπότε πάνω σε αυτό νιώθω τυχερή γι' αυτά που έχω και πάρα πολλή ευγνωμοσύνη. Νιώθω και κάπως συγκινημένη με το γεγονός ότι λίγο Ελλάδα και Τουρκία κάπως έσπασαν το φράγμα μεταξύ τους. Μου άρεσε πάρα πολύ η κίνηση των Ελλήνων διασωστών που πήγαν και προσπάθησαν να βοηθήσουν».

Φ: «Νιώθω ευγνώμων για τη ζωή που έχω και νιώθω ότι μπορώ να χειριστώ μικροπροβλήματα της καθημερινότητας τα οποία τελικά δεν είναι τόσο μεγάλα όσο εγώ θεωρούσα».

Εθνική τραγωδία στα Τέμπη

Παρ' όλο που υπήρχε ένα μούδιασμα από όλες τις συμμετέχουσες υπήρχε και συγκρατημένη αισιοδοξία και ηρεμία λόγω ανακούφισης μέσω των συναντήσεων και της προσμονής για αυτές. Καμία αναφορά δεν έγινε στο θλιβερό συμβάν πιθανόν για να μην στερηθούν τον προσωπικό τους χρόνο ομιλίας ή ακόμα για να μην αγγίξουν ένα τόσο ευαίσθητο ζήτημα με το οποίο θα μπορούσαν να ταυτιστούν λόγω της νεαρής ηλικίας των θανόντων.

8^η Τελευταία συνάντηση

Σ: «Σας προτείνω, λοιπόν, αν θέλετε αυτήν την ομάδα αυτοβοήθειας που έχουμε ξεκινήσει και καθιερώσει κάθε Δευτέρα, αφού κρίνετε ότι σας βοηθά, να τη συνεχίσετε και μόνες ακόμα κι αν δεν είμαι εγώ μαζί σας».

K: «Α, τι ωραία ιδέα!»

A: «Γιατί όχι; Θα το συζητήσουμε!»

Φ: «Εγώ θα ήθελα προσωπικά να το κάνουμε».

E: «Και εμένα θα μου άρεσε, αν όχι κάθε εβδομάδα, κάθε δεύτερη εβδομάδα».

Σ: «Σας εύχομαι καλή ξεκούραση και καλή συνέχεια σε ό,τι κάνετε! Σας ευχαριστώ πολύ!»

E: «Εμείς ευχαριστούμε πολύ για όλη τη βοήθεια και την υποστήριξη. Θα μας λείψει η παρουσία σου. Καλό βράδυ!»

A: «Πραγματικά ευχαριστούμε πολύ για όλα. Να μην χαθούμε! Καληνύχτα και καλή συνέχεια!»

K: «Ευχαριστούμε πάρα πολύ. Ήταν πολύ όμορφο όλο αυτό! Καλό σας βράδυ!»

Φ: «Ευχαριστούμε για την δημιουργία αυτής της ομάδας και τις όμορφες δραστηριότητες. Κάθε φορά και μια έκπληξη. Καλή συνέχεια και καλό βράδυ!»

Μ: «Ευχαριστούμε πολύ για αυτή την προσπάθεια! Ήταν πολύ χρήσιμη. Καλό βράδυ και δεν χανόμαστε εμείς! Καλή ξεκούραση σε όλες!»