

‘βλέποντας’ τη μετανάστευση



Πρόγραμμα πρόληψης για την κατανόηση
και αποδοχή της διαφορετικότητας
και την καταπολέμηση του ρατσισμού

Σχολείο πιλοτικής εφαρμογής

Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, σχολική χρονιά 2012 – 2013

Κωνσταντίνος Φραγκιαδάκης, Ψυχολόγος

Δράση πρόληψης για την εφηβεία,
τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές
σχέσεις. Χρήση της μεθόδου photolangage

Σχολείο πιλοτικής εφαρμογής

Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, Σχολική χρονιά: 2011- 2012

Υπατία Βρεττού, Ψυχολόγος

Μετανάστευση, διαφορετικότητα
και κινηματογράφος

Δημοτικά & Γυμνάσιο Αθήνας

Εύη Αβδελίδου, Σχολική Ψυχολόγος

Δράση 6: Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης

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

Θεσσαλονίκη 2013

'βλέποντας' τη μετανάστευση

Πρόγραμμα πρόληψης για την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού

Δράση πρόληψης για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Χρήση της μεθόδου photolangage

Μετανάστευση, διαφορετικότητα και κινηματογράφος

Επιμέλεια – Διόρθωση
Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

Σχεδιασμός – Σελιδοποίηση – Εκτύπωση



Κ. Ν. Επισκόπου 7 – Τ. 2310 203566

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

Περιεχόμενα:

Πρόγραμμα πρόληψης για την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού

1. Εισαγωγή	1
2. Πρόγραμμα Πρόληψης	2
2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο	2
2.2. Περιγραφή Προγράμματος	3
2.3. Συνοπτική Παρουσίαση Συναντήσεων	3
2.4. Περιγραφή και Αποτίμηση Συναντήσεων	4
3. Αποτίμηση προγράμματος	14
4. Βιβλιογραφία	15

Δράση πρόληψης για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις

Χρήση της μεθόδου Photolangage

1. Εισαγωγή	17
2. Το σχολείο ως φορέας πρόληψης	18
2.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας	18
2.2. Σύνδεση της πρόληψης με μια δράση για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις	18
2.3. «Εν αρχή ην ο Λόγος»: Πώς διαμορφώθηκε το αίτημα	19
2.4. Γενικές μεθοδολογικές αρχές	20
3. Η Ομάδα Photolangage	21
3.1. Θεωρητικά σημεία	21
3.2. Οι συναντήσεις με τους μαθητές της ΣΤ τάξης	23
4. «Τα αδύναμα σημεία μας»: Αποτίμηση του Προγράμματος Πρόληψης	29
4.1. Η εξέλιξη της ομάδας	29
4.2. Η σύνδεση της δράσης με τους εκπαιδευτικούς	31
5. Βιβλιογραφία	32

Η χρήση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη για θέματα μετανάστευσης και διαφορετικότητας

1. Εισαγωγή	33
2. Τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας στο σχολείο	34
3. Η χρήση του κινηματογράφου στην Εκπαίδευση	35
4. Πολυπολιτισμικότητα και αξιοποίηση του κινηματογράφου στην τάξη	36
5. Η χρήση του κινηματογράφου στην σχολική τάξη για θέματα μετανάστευσης και διαφορετικότητας	37
6. Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην τάξη	39
7. Βιβλιογραφία	45

Εισαγωγή της ομάδας έργου

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

Και όλα αυτά τα ερωτήματα, βέβαια, τίθενται σε μια κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την "οικονομική κρίση", εκτείνεται ωστόσο σε κρίση αξιών και σε ασφυκτικό περιορισμό επιλογών για τις ζωές των εμπλεκομένων. Μια πραγματικότητα - μακριά από την όποια "αλήθεια"- που επιβαρύνεται επιπλέον από ασαφείς νομοθετικές επιλογές για την ελληνική ιθαγένεια των μεταναστών. Η ποικιλομορφία που συνοδεύει τις μεταναστευτικές διαδρομές και τις ιστορίες των μαθητών και των οικογενειών τους αφορά μια έννοια που με δυσκολία την κατανοούμε και την αιχμαλωτίζουμε. Είναι μια έννοια που την χρησιμοποιούμε συχνά, πάντα σε συνδυασμό με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης και τη φαντασίωση της ισότη-

τας ευκαιριών στο σχολείο. Στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης προσπαθήσαμε να μην υιοθετήσουμε την ποικιλομορφία ως μια "πρακτική" για να καλύψουμε τις "αρνητικές" κοινωνικές σχέσεις ρατσισμού, ανισότητας και αδικίας. Η εξίσωση της ποικιλομορφίας με την εθνική καταγωγή, για παράδειγμα, αφήνει "εκτός" τις διασταυρούμενες ταυτότητες των μαθητών και των οικογενειών τους, μια οπτική από την οποία θελήσαμε να απομακρυνθούμε.

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

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

Τα κείμενα των "καλών πρακτικών" αναμετρώνται με τις συχνά άρρητες παραδοχές για την ανωτερότητα των γηγενών ή των ομάδων πλειοψηφίας, παραδοχές στενά συνυφασμένες με πολιτικές, νομικές και εκπαιδευτικές δομές, που δύσκολα αναγνωρίζονται. Μας βοήθησαν σημαντικά οι μαρτυρίες των μεταναστών, μαρτυρίες που μας εμπιστεύτηκαν και μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουν με σαφήνεια την καταπίεση που τους ασκείται, καθώς τη ζουν καθημερινά.

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

Οι ψυχολόγοι ως συγγραφείς πλέον των εμπειριών τους, μέσα από τις αφηγήσεις των καλών τους πρακτικών επιτρέπουν την εξιστόρηση των προσωπικών τους προκλήσεων και ορίων, την ανάδυση έντονων συναισθημάτων που κυμαίνονται από την άρνηση και το θυμό ως την έκπληξη και την θλίψη. Προσπάθησαν να εφαρμόσουν δράσεις για να

απαντήσουν σε ερωτήματα όπως κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για την αντίφαση ανάμεσα στους στόχους της παιδείας και τις εμπειρίες τους από αυτήν ή, ακόμη, αν οι ίδιοι οι ψυχολόγοι έχουν χώρο για να προκαλέσουν αντίστοιχες συζητήσεις στους συλλόγους των εκπαιδευτικών.

Οι καλές πρακτικές που ακολουθούν προκαλούν κυρίαρχους λόγους που δομούν τους μετανάστες μαθητές ως αποκλεισμένους που χρειάζονται "ειδική" μεταχείριση για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της σχολικής τάξης ή ως "θύματα" δομών εξουσίας και πολιτικών που συντηρούν τη σχολική αποτυχία. Οι δράσεις αυτές απέχουν από διεργασίες μειονοτικοποίησης που αναπαράγουν στερεότυπα και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις της κοινής γνώμης και προκρίνουν την αναγνώριση των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους ως τμήμα μιας συνολικότερης κοινωνικής δράσης στο πλαίσιο του κράτους και των θεσμών του, όπως το σχολείο. Μέσα από την προσπάθεια αυτή, κατανοούμε ότι η επαγγελματική επάρκεια ενός ψυχολόγου που δουλεύει [και] με μετανάστες στο σχολείο δεν αφορά μια στατική έννοια, αλλά μια μεταβατική, μακροχρόνια και ταυτόχρονα προσωπική διεργασία του να γίνει ο ίδιος επαρκής πολυπολιτισμικά.

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

Η βασική μας έγνοια είναι να δημιουργούνται συναισθηματικοί χώροι στην καθημερινότητα του σχολείου, που ενθαρρύνουν την ηθική φιλίας και αλληλεγγύης/φροντίδας για τον Άλλο. Όταν δεν αναγνωρίζουμε τους μετανάστες ως άλλους, παρά μόνο ως πρόβλημα, πώς μπορούμε να τους νοιαστούμε και να τους φροντίσουμε; Ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου η κυρίαρχη πολιτική ατμόσφαιρα αναπαράγει συναισθήματα μνησικακίας για χαμένες δουλειές, για οικονομική κρίση, και συντελεί σε διεργασίες ρατσισμού με συνέπειες όχι μόνο ψυχικές και κοινωνικές, αλλά και υλικές. Γνωρίζουμε ότι μια φιλελεύθερη προδιάθεση που ανοίγει ζητήματα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ρατσισμού με μια γενική αίσθηση απάθειας, χωρίς να επιτρέπει θυμούς, ή να θέτει ζητήματα εξουσίας, δύσκολα συνδέεται με κριτικές παιδαγωγικές και αντιρατσιστικές δράσεις.

Οι ενότητες που ακολουθούν 'βλέποντας τη μετανάστευση', εκτός από τον προφανή εκπαιδευτικό τους στόχο, έχουν και την προσδοκία να δημιουργήσουν στους ψυχολόγους και στους εκπαιδευτικούς μια φαντασιακή 'οικειότητα' με το πεδίο, δηλαδή με το φυσικό χώρο εφαρμογής των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης: τη συνερ-

γασία στο σχολείο και τις ομάδες πρόληψης. Έχοντας στο μυαλό μας τις παραπάνω διαπιστώσεις και υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων αναγκών κάθε σχολείου, νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, διαβάζουμε παρακάτω για δράσεις που επέφεραν αποδοχή και συνεργασία, πολιτισμική και διαφυλική εγγύτητα, συναισθηματική εξοικείωση, επιμόρφωση, τριβή, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η πρώτη πρακτική ξεκινά διερευνητικά την προσπάθεια **‘για την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού’** (Κ. Φραγκιαδάκης) μέσα από ανταλλαγές για τη μετανάστευση που τροφοδοτούνται από συμμετοχικές διαδικασίες, βίντεο μαθητών, ταινίες και πρωτότυπες εκθέσεις. Η δεύτερη πρακτική εστιάζεται στην **‘εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τη χρήση της μεθόδου photolangage’** (Υ. Βρεττού), η οποία μέσω της φωτογραφίας διευκολύνει συμβολικά τη συζήτηση για τις διαφυλικές σχέσεις και τη διαφορετικότητα. Τέλος, στην τρίτη πρακτική παρακολουθούμε τη **‘χρήση του κινηματογράφου στην τάξη για θέματα μετανάστευσης και διαφορετικότητας’** (Ε. Αβδελίδου), με στόχο την επικοινωνία του βιώματος, μέσω της κινούμενης εικόνας, σε θέματα διαπολιτισμικότητας και σχολικού εκφοβισμού.

Οι τρεις καλές πρακτικές είναι αλληλοσυμπληρωματικές στο βαθμό που το θεωρητικό υπόβαθρο της αναστοχαστικής πράξης λειτουργεί ως κοινός τόπος, και μόνο ενδεικτικές. Αυτό που σας ζητάμε είναι να υπάρξει η ‘οικειότητα’, το ενδιαφέρον και η περιέργεια... Καλή ανάγνωση.

Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

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



Πρόγραμμα πρόληψης για την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο των διακρίσεων αποτελεί ένα από τα πλέον σοβαρά προβλήματα του ευρωπαϊκού χώρου. Βρίσκοντας πρόσφορο έδαφος στην αυξανόμενη φτωχοποίηση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού, απειλεί την εναπομείνασα κοινωνική συνοχή. Φυλετικές, θρησκευτικές, κοινωνικές αλλά και έμφυλες διακρίσεις οδηγούν σε συστηματική καταπάτηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών. Τα τελευταία χρόνια δεν έχει αλλάξει μονάχα η συχνότητα των περιστατικών διακρίσεων και ρατσιστικής βίας· έχει μεταβληθεί η οξύτητα και η ποιότητά τους. Η εθνική καταγωγή, η αναπηρία και ο σεξουαλικός προσανατολισμός αποτελούν τις τρεις συχνότερες αιτίες διακρίσεων σύμφωνα με το Ευροβαρόμετρο (2012). Στη χώρα μας, μετανάστες και πρόσφυγες συνιστούν τους σύγχρονους αποδιοπομπαίους τράγους εδώ και δύο περίπου δεκαετίες.

Το σχολείο δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Μόνο κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς είδαν το φως της δημοσιότητας πλήθος ρατσιστικών επιθέσεων τόσο από μαθητές σε μετανάστες¹, όσο και από μαθητές σε μετανάστες συμμαθητές τους². Γίναμε ακόμα μάρτυρες της προσπάθειας αποκλεισμού μαθητών-τριών Ρομά από Συλλόγους Γονέων & Κηδεμόνων³, της απόπειρας διείσδυσης και στρατολόγησης μαθητών από νεοναζιστικά μορφώματα⁴, καθώς και επικλήσεων των προαναφερθέντων μορφωμάτων από καθηγητή για το «σωφρονισμό» μεταναστών μαθητών⁵, αλλά και από διευθυντή Δημοτικού για την επίλυση του στεγαστικού προβλήματος του σχολείου του⁶(!). Κωμικοτραγικά περιστατικά, όπως η επίπληξη καθηγήτριας μουσικής από τη διευθύντριά της για ισλαμική προπαγάνδα επειδή δίδαξε τον «Κεμάλ» των Ν. Γκάτσου-Μ. Χατζιδάκι⁷, αλλά και σοβαρότερα, όπως η πειθαρχική δίωξη της νηπιαγωγού στο Νυδρί της

¹ Ξηρόκαμπος Λασιθίου, 19/12/2012· Λάρισα, 25/01/2013· Πειραιάς, 29/01/2013

² Ρέθυμνο, 27/09/2012· Ηράκλειο 26/11/2012

³ 7ο και 10ο Δημοτικό Σχολείο, Χαλάνδρι

⁴ <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5002747/xrysh-aygh-kai-ratsistikh-bia-eisballoyn-sta-ellhnika-sxoleia> <http://www.makthes.gr/news/reportage/110504>

⁵ Εξάρχεια, 18/10/2012

⁶ Πάτρα, 11/09/2012

⁷ Θεσσαλονίκη, 30/05/2012



Λευκάδας⁸, η οποία εφάρμοσε αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δείχνουν την αμηχανία, τη νευρικότητα και την αδυναμία του σχολείου να αποτελέσει χώρο ακύρωσης αντιδραστικών αντιλήψεων και να εμπνεύσει τους πρωταγωνιστές του στον αγώνα για μια πιο ανθρώπινη κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2011) οι δυνατότητες παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο εντοπίζονται κυρίως στο επίπεδο των αντιλήψεων και των στάσεων και λιγότερο σε αυτό των συμπεριφορών ή των πολιτικών / μέτρων που καλλιεργούν και αναπαράγουν τις διακρίσεις. Στο πρώτο επίπεδο μπορούμε να παράσχουμε πληροφορίες, να φέρουμε στην επιφάνεια λανθασμένες αντιλήψεις, να καταδείξουμε τους κινδύνους και να αναζητήσουμε εκείνους που ωφελούνται από το φαινόμενο των διακρίσεων. Επίσης, μπορούμε να παρέμβουμε στον τομέα των στάσεων με τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης.

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο δεν αποτελεί ουδέτερο έδαφος, αλλά ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Αλτουσέρ, 1999), και ότι η εκπαίδευση με τον εθνοκεντρικό-ομογενοποιητικό χαρακτήρα της (Μπουτουλούση, 2010) και το εκπαιδευτικό σύστημα με τον ανταγωνιστικό και βαθειά ταξικό του προσανατολισμό αποτελούν χώρο παραγωγής και αναπαραγωγής διακρίσεων και πρακτικών αποκλεισμού. Κατά συνέπεια, η ακύρωση των διεργασιών που οδηγούν στο ρατσισμό δε μπορεί να αφήνει απέξω το ίδιο το σχολείο ως ιδεολογία, σύστημα, χώρο, σχέσεις.

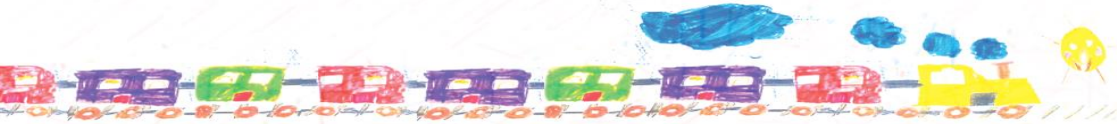
2. Πρόγραμμα Πρόληψης

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μέσα στην τάξη, χωρίς την ύπαρξη προκατασκευασμένου υλικού και κάνοντας χρήση πηγών της καθημερινής ζωής (έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, τέχνη, ιστορίες των συμμετεχόντων).

Η Δράση 6 του έργου «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών» ενθάρρυνε τον/την ψυχολόγο να αλληλεπιδράσει και να γνωρίσει το σχολείο στο οποίο εργαζόταν, ώστε να είναι σε θέση να προσδιορίσει από κοινού με τους/τις μαθητές-τριες, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς των μαθητών τους στόχους και το περιεχόμενο των παρεμβάσεών του/της. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα μπορούσε να βασιστεί και να ακολουθήσει τα παραδείγματα των συμμετοχικών προσεγγίσεων στην πρόληψη. Πιο αναλυτικά, το εν λόγω πρόγραμμα πρόληψης αξιοποίησε στοιχεία της *Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης* (Κούτης, 2000· σε Ζαφειρίδης 2009) και του *Συμμετοχικού Σχεδιασμού* (de Roux et al., 2007). Χαρακτηριστικό των παραπάνω προσεγγίσεων είναι η ολιστική τους προοπτική: η εκάστοτε «κοινότητα» δε γίνεται αντιληπτή ως «χώρος» στον οποίο διαβιεί ή δρα ένα σύνολο ομάδων-στόχων με συμπεριφορές επιζήμιες ή υψηλού ρίσκου, αλλά ως σύστημα (Holder, 2000). Το σύστημα αυτό διευκολύνεται να αναγνωρίσει τα προβλήματα και τις ανάγκες του και να αξιοποιήσει στη συνέχεια τους φυσικούς και ανθρώπινους πόρους του στην επίλυση των πρώτων και στην κάλυψη των δεύτερων (Φραγκιαδάκης & Σπανού, 2010). Οι δράσεις που προκύπτουν είναι πειραματικές, δηλαδή πρωτότυπες, μη μηχανιστικές και δεκτικές στην αλλαγή καθώς απο-

⁸ 1^ο Νηπιαγωγείο Νυδριού Λευκάδας, <http://tvxs.gr/news/ellada/i-xrysi-aygi-diokei-kai-nipiagogos>



κτάται εμπειρία. Είναι λύσεις σε διαδικασία (Kibel & Holder, 2006) που προσαρμόζονται συνεχώς στην πολυπλοκότητα των περιβαλλόντων στα οποία εφαρμόζονται. Απώτερος στόχος των δράσεων αυτών είναι η αλλαγή του μοντέλου παρέμβασης, από τη μονομερή σχέση ειδικού-κοινωνίας, στη διαδραστική σχέση της παροχής βοήθειας για την αυτοοργάνωση (DeZeeuw, 2004) και την υποστήριξη «πρωτοβουλιών κινητοποιημένων πολιτών» (Ζαφειρίδης, 2009). Τα οφέλη της συστηματικής επεξεργασίας και δράσης γύρω από ένα πραγματικό, προσδιορισμένο θέμα που ενδιαφέρει τη σχολική κοινότητα, όπως η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχής και συνεργασίας, η προώθηση πολιτικών ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών-τριών, η δημιουργία υγιούς ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος για τους/τις μαθητές-τριες και το προσωπικό του σχολείου, καθώς και η σύνδεση με την κοινότητα, έχουν αναγνωριστεί και από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, (W.H.O, 2000). Στο επίκεντρο των συναντήσεων βρέθηκε η αναγνώριση προβλημάτων και αναγκών, καθώς επιχειρήθηκε η διαρκής σύνδεση των θεμάτων προς επεξεργασία με την καθημερινότητα και την πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου.

2.2. Περιγραφή Προγράμματος

Τάξη: ένα τμήμα της Γ γυμνασίου

Διάστημα Υλοποίησης: Οκτώβριος-Νοέμβριος 2012 (Α Φάση),
Νοέμβριος 2012-Ιανουάριος 2013 (Β Φάση)

Αριθμός Συναντήσεων: 11

Συχνότητα Συναντήσεων: μια συνάντηση την εβδομάδα

Στόχοι του προγράμματος: α) η αξιοποίηση του θέματος σαν αρχικό ερέθισμα γνωριμίας με την τάξη (αντιλήψεις για το διαφορετικό, στάσεις γύρω από θέματα συνύπαρξης και συνεργασίας, τυχόν προβλήματα / ανάγκες)· β) η δημιουργία ενός «χώρου» διαλόγου μέσα στην τάξη, ο οποίος θα επιτρέψει σε επόμενη φάση την πιο συστηματική προσέγγιση του θέματος, ή θα δημιουργήσει τις συνθήκες για αντιπροτάσεις από την πλευρά των μαθητών-τριών· γ) η καλλιέργεια ενός κλίματος από κοινού διαμόρφωσης μελλοντικών δράσεων.

Εμπλοκή καθηγητή: Δε συμμετείχε κάποιος καθηγητής στο πρόγραμμα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ώρες των συναντήσεων δεν ήταν σταθερές. Δηλαδή, διαφορετικός καθηγητής κάθε φορά προσέφερε την ώρα του μαθήματός του προκειμένου να πραγματοποιηθεί συνάντηση στο πλαίσιο του προγράμματος. Η επιλογή αυτή έγινε για καθαρά λειτουργικούς λόγους, ώστε να μην «μείνει πίσω» η τάξη σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Ωστόσο, το προφανές μειονέκτημα αυτής της επιλογής είναι η απώλεια μιας ευκαιρίας αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, η οποία αφενός θα δώσει την ευκαιρία για σπάσιμο των «στεγανών» του στενού ρόλου του εκπαιδευτικού και αφετέρου θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις να πειραματιστεί ο ίδιος/η ίδια στο μέλλον. Επιπλέον, η απουσία συνεργασίας μου στέρησε τη δυνατότητα για αμοιβαία ανατροφοδότηση από και προς τον εκπαιδευτικό σε σχέση με το πρόγραμμα πρόληψης και την ανάπτυξη ιδεών και δράσεων από κοινού.

2.3. Συνοπτική Παρουσίαση Συναντήσεων

1η Συνάντηση:

Γνωριμία και διερεύνηση αναγκών



2η Συνάντηση:

Διαφορετικότητα, περιθωριοποίηση και κοινωνικός αποκλεισμός

3η Συνάντηση:

Μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν συνθήκες διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού

4η Συνάντηση:

Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο

5η Συνάντηση:

Η μετανάστευση μέσα από τη ματιά των μαθητών

6η Συνάντηση:

Ενδιάμεσος απολογισμός προγράμματος - προτάσεις

7η συνάντηση:

Οργάνωση συνάντησης με την Ομάδα Προσβασιμότητας του Α.Π.Θ.

8η συνάντηση:

Μετανάστες-πρόσφυγες

9η συνάντηση: Επίσκεψη στην έκθεση “Samkura:

Περιπλάνηση” του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (ΚΜΣΤ), καθώς και στην έκθεση για τα 100 χρόνια από την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης στο Μουσείο Φωτογραφίας

10η συνάντηση:

Αποτίμηση επίσκεψης στις εκθέσεις του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης & του Μουσείου Φωτογραφίας, προβολή της ταινίας μικρού μήκους “Schwarzfahrer” - «Λαθρεπιβάτης»

11η συνάντηση:

Αλληλεγγύη-Διεκδίκηση-Δημιουργία: συνάντηση με την Ομάδα Προσβασιμότητας του Α.Π.Θ.

2.4. Περιγραφή και Αποτίμηση Συναντήσεων

1η συνάντηση

Θέμα: Γνωριμία και διερεύνηση αναγκών

Στόχοι:

Γνωριμία με τους/τις μαθητές-τριες, συζήτηση για τα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ) και το ρόλο μου στο σχολείο, απάντηση σε ερωτήματα και απορίες

Διάρκεια: 2 ώρες

Υλικό – Μέσα:

Ελεύθερος διάλογος, καταιγισμός ιδεών (“brainstorming”)



Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Ενθάρρυνση των μαθητών-τριών να αναφέρουν τα ζητήματα που τους απασχολούν στην καθημερινότητα, ώστε να καταγραφούν και να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη ενός προγράμματος πρόληψης. Κατόπιν ομαδοποίησης των αρχικών προτάσεων, προέκυψαν τρία κύρια θέματα: α) τα φαινόμενα ρατσισμού στην κοινωνία, β) η περιθωριοποίηση / αποκλεισμός στο σχολείο και γ) το καταπιεστικό και αγχογόνο σχολικό περιβάλλον. Καθώς τα παραπάνω θέματα φάνηκε να ενδιαφέρουν εξίσου και δεδομένης της έντονης συσχέτισης του πρώτου με το δεύτερο, προτάθηκε η ανάπτυξη ενός προγράμματος πρόληψης με επίκεντρο τη διαφορετικότητα. Αποφασίστηκε το πρόγραμμα να έχει σύντομη διάρκεια, ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη ενός δεύτερου προγράμματος πρόληψης από το μέσο της χρονιάς και εξής. Αποφασίστηκε επίσης ο σχεδιασμός του προγράμματος να γίνει σταδιακά, μέσα στην τάξη, με βάση τα ερεθίσματα που θα αναδύονταν και τα αποτελέσματα κάθε συνάντησης.

Αποτίμηση:

Το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών ήταν ζωηρό και προέκυψε ιδιαίτερη διάθεση για την υλοποίηση του προγράμματος από το μεγαλύτερο μέρος της τάξης.

2η συνάντηση

Θέμα: Διαφορετικότητα, περιθωριοποίηση και κοινωνικός αποκλεισμός

Στόχοι:

Αποσαφήνιση εννοιών. Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών ανθρώπων ή ομάδων με βάση τα οποία μπορεί να αποτελέσουν θύματα διακρίσεων. Επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διαφορετικότητα στην πόλη και στο σχολείο.

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Ελεύθερος διάλογος

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Καταγράψαμε στον πίνακα τα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων άνθρωποι ή κοινωνικές ομάδες μπορεί να αποτελέσουν θύματα διακρίσεων, όπως η καταγωγή, το χρώμα του δέρματος, η θρησκεία, το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο, η ύπαρξη πάθησης ή αναπηρίας. Στη συνέχεια συζητήσαμε γύρω από τις εμπειρίες των μαθητών-τριών στην πόλη και στο σχολείο. Η συζήτηση επικεντρώθηκε γύρω από τον προσδιορισμό και την ανάλυση του τι συνιστά διάκριση.

Αποτίμηση:

Το θέμα προκάλεσε το ζωηρό ενδιαφέρον των μαθητών-τριών και υπήρξε συμμετοχή σχεδόν από το σύνολο της τάξης.



3η συνάντηση

Θέμα: *Μαρτυρίες ανθρώπων που βιώσαν συνθήκες διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού (ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ, 2008)*

Στόχοι:

Η προσέγγιση του Άλλου (Μετανάστη, Πρόσφυγα, Ατόμου με Αναπηρία, Ατόμου με Χρόνια Πάθηση, Φυλακισμένου / Αποφυλακισμένου, Απεξαρτημένου, Επιζώντα της Ψυχιατρικής) μέσα από τη ζωντανή μαρτυρία του. Σκέψεις και συναισθήματα που ανακινούνται, χαρακτηριστικά του Άλλου τα οποία δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε ή να αποδεχτούμε.

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Μαρτυρίες βιωμάτων διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού (ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ψυχική ΥΓΕΙΑ, 2008).

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Οι μαθητές-τριες αρχικά δούλεψαν ανά δύο. Έλαβαν από μια μαρτυρία, τη διάβασαν και τη συζήτησαν μεταξύ τους για δέκα λεπτά καταγράφοντας παράλληλα τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια επιλέξαμε τέσσερις μαρτυρίες και συζητήσαμε σε ολομέλεια. Οι μαρτυρίες αυτές προέρχονταν από μετανάστη, άτομο με χρόνια πάθηση, φυλακισμένο και απεξαρτημένη γυναίκα. Για την επόμενη συνάντηση ζητήθηκε από τους/τις μαθητές-τριες να καταγράψουν τις σκέψεις τους γύρω από ένα θέμα που αφορά τη διαφορετικότητα, όπως: είδηση, δημοσίευμα σε εφημερίδα ή ιστοσελίδα, ταινία ή ντοκιμαντέρ.

Αποτίμηση:

Μέσα από τις πληροφορίες που μας έδινε η κάθε μαρτυρία, προσπαθήσαμε να επικεντρωθούμε στην προσωπική ιστορία κάθε προσώπου και να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνέτειναν στον αποκλεισμό του, αλλά και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει στην προσπάθειά του να ενσωματωθεί. Τα θέματα που επεξεργαστήκαμε είναι:

- Μαρτυρία 1η: μετανάστευση, η έννοια του «νόμιμου» και του «λαθρομετανάστη», ο ρατσισμός, η ξενοφοβία.
- Μαρτυρία 2η: σωματικές παθήσεις, χρονιότητα.
- Μαρτυρία 3η: έλλειψη μόρφωσης, ζωή στη φυλακή.
- Μαρτυρία 4η: γυναίκα και κακοποίηση, εξάρτηση από ουσίες, προκαταλήψεις.

Οπωσδήποτε, μια διδακτική ώρα αποδείχθηκε πολύ λίγη για τη σε βάθος επεξεργασία αυτών των θεμάτων. Περισσότερο σκιαγραφήσαμε διαστάσεις του αποκλεισμού. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών-τριών και αυτή τη φορά ήταν έντονα.



4η συνάντηση

Θέμα: Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο

Στόχοι:

Προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων (5-15', 54-60', 69-70', 84-89') από την ταινία μεγάλου μήκους «Ανάμεσα στους Τοίχους» (Γαλλία, 2008). Συζήτηση γύρω από τα κεντρικά ζητήματα που θίγουν τα αποσπάσματα.

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

«Ανάμεσα στους Τοίχους» του Λοράν Καντέ⁹ (Γαλλία, 2008)

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Προβολή και συζήτηση

Αποτίμηση:

Οι μαθητές-τριες παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τα επιλεγμένα αποσπάσματα, ήταν απρόθυμοι ωστόσο να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Ο λόγος ήταν ότι η ώρα που μας δόθηκε ήταν ώρα «κενού» (απουσίαζε καθηγήτρια) και δεν ήταν διατεθειμένοι να παραμείνουν εντός τάξης. Με αφορμή αυτό το γεγονός και ακόμη δύο παρόμοια με άλλα τμήματα, αποφάσισα να μην μπαίνω σε τάξη σε ώρα κενού, καθώς δεν υπήρχε διάθεση από τους μαθητές-τριες για συνεργασία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ωστόσο, η αντίδραση με ξάφνιασε, καθώς ήταν σε πλήρη αντίθεση με τη μεγάλη διάθεση συμμετοχής και συνεργασίας που έδειξε το τμήμα κατά τις δυο προηγούμενες συναντήσεις. Διαπιστώθηκε έτσι ότι τα προγράμματα πρόληψης δεν λειτουργούσαν, ακόμα τουλάχιστον, ανεξάρτητα από τις σχολικές δεσμεύσεις – ή αποδεσμεύσεις. Μια πιθανή ερμηνεία, λοιπόν, είναι το ότι η μετάβαση των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε συμμετοχικούς και ενεργητικούς φορείς δράσης ήταν σε πρώιμη φάση – χρειάζεται χρόνος...

⁹ *Entre Les Murs*: γαλλική ταινία (128' - Χρυσός Φοίνικας, Φεστιβάλ Κανών) για τη σχολική πρακτική και τους κοινωνικούς προβληματισμούς σε ένα σχολείο με πολλούς μετανάστες μαθητές. Ο Φρανσουά και οι καθηγητές συνάδελφοί του ξεκινούν με τις καλύτερες προθέσεις για την καινούργια σχολική χρονιά στο γυμνάσιο μιας σκληρής, εργατικής συνοικίας του Παρισιού. Χωρίς να πτοούνται από τις δύσκολες συνθήκες εργασίας θα προσπαθήσουν να μεταδώσουν γνώση – και όχι μόνο - στους μαθητές τους. Ο Φρανσουά επιμένει να διατηρεί στην τάξη μια ατμόσφαιρα ειλικρίνειας, σεβασμού και αξιοπρέπειας, απορρίπτοντας τη σοβαροφάνεια και τον αυταρχισμό, και αυτό είναι πρωτόγνωρο για τους μαθητές. Όμως έρχεται μια στιγμή που οι αρχές αυτές δοκιμάζονται... Κουλτούρες και συμπεριφορές έρχονται σε αντιπαράθεση μέσα στην τάξη, σε ένα μικρόκοσμο που αντιπροσωπεύει την πολυπολιτισμική Γαλλία σήμερα (απόδ. από myfilm.gr).



5η συνάντηση

Θέμα: *Η μετανάστευση μέσα από τη ματιά των μαθητών*

Στόχοι:

Η παρουσίαση της ιστορικότητας του φαινομένου της μετανάστευσης, οι ομοιότητες και οι διαφορές με άλλες φάσεις της Ιστορίας, παρουσίαση παραδείγματος δημιουργικής δουλειάς μαθητών.

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Βίντεο «Όπου γης και πατρίς - αφιέρωμα στους μετανάστες» (1^ο ΕΠΑ.Λ. Άργους)¹⁰

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Προβολή και συζήτηση

Αποτίμηση:

Το μεγαλύτερο τμήμα της τάξης παρακολούθησε το βίντεο με ενδιαφέρον. Οι μαθητές-τριες στάθηκαν κυρίως σε δύο διαστάσεις: α) στη διαχρονικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης και στις επιπτώσεις της συνήθους παράλειψης αυτού του χαρακτηριστικού από το σχετικό διάλογο και β) στην πολύ καλή δουλειά της ομάδας που δημιούργησε το βίντεο. Το τελευταίο έδωσε τη δυνατότητα να συζητήσουμε τη δυνατότητα κάποιας δικής μας συλλογικής δημιουργίας (βίντεο, blog, έντυπο, έκθεση φωτογραφίας).

Εντύπωση προκαλεί το μειωμένο ενδιαφέρον των μεταναστών-παλινοσούτων μαθητών-τριών για το θέμα. Πιθανά δεν επιθυμούν να κάνουν αισθητή τη διαφορά τους, σε ένα σχολικό σύστημα που κάθε άλλο παρά προωθεί την πολυπολιτισμικότητα. Η εντύπωσή μου αυτή ενισχύθηκε από τις αντιδράσεις μαθητών-τριών άλλων τμημάτων, όταν προσεγγίζαμε αντίστοιχα θέματα. Παρά τις εξαιρέσεις, οι μετανάστες-τριες μαθητές-τριες του σχολείου ήθελαν αρκετή ενθάρρυνση ώστε να τοποθετηθούν πάνω στο ζήτημα και ακόμα πιο δύσκολα μοιράζονταν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Μάλιστα, είναι ενδιαφέρον ότι αυτό συμβαίνει σε ένα σχολείο στο οποίο δεν παρατηρούνται εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ μαθητών-τριών για λόγους καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί δε διακρίνουν τους μαθητές-τριες με βάση την καταγωγή (κάτι που δεν παραλείπουν ωστόσο με βάση τις επιδόσεις ή τη συμπεριφορά), ενώ και οι μαθητές-τριες δε σχετίζονται μεταξύ τους με κριτήριο τη χώρα καταγωγής.

6η συνάντηση

Θέμα: *Απολογισμός Προγράμματος - Προτάσεις*

Στόχοι:

Ανασκόπηση βασικών σημείων του προγράμματος, απολογισμός και προτάσεις για τη συνέχεια.

Διάρκεια: 1 ώρα

¹⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=XtryGEsORiw>



Υλικό – Μέσα:

Ελεύθερος διάλογος, γραπτή σύνοψη πεπραγμένων, κείμενο της Navi Pillay, Υπατης Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα με τίτλο: «Σεβασμός της διαφορετικότητας, ο μεγάλος στόχος»¹¹

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Στη συνάντηση αυτή επιχειρήθηκε μια σύνδεση όλων των προηγούμενων συναντήσεων. Στη συνέχεια τέθηκε στους μαθητές-τριες το ερώτημα αν ενδιαφέρονται να συνεχίσουμε τις συναντήσεις μας, μέσα από ένα περισσότερο συμμετοχικό προσδιορισμό του θέματος (αφού η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν ανιχνευτική και βασίστηκε στη θετική του υποδοχή από τους/τις ίδιους-ες). Με βάση τα ερεθίσματα που δόθηκαν κληθήκαμε να συζητήσουμε για την επιλογή θέματος με το οποίο θα ασχοληθούμε, ορίζοντας από κοινού το πλαίσιο και τους όρους.

Αποτίμηση:

Η συνάντηση δεν κατέληξε κάπου, καθώς οι μαθητές-τριες εμφανίστηκαν απρόθυμοι-ες. Υπήρχε διάθεση συνέχισης των συναντήσεών μας, αλλά χωρίς να μπορεί να προσδιοριστεί το αντικείμενο. Κάποιοι-ες είπαν ότι το θέμα τους κούρασε, αλλά δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν κάποιο άλλο. Οι περισσότεροι-ες δε συμμετείχαν, ούτε είχαν στραμμένη την προσοχή τους στη συζήτηση. Μόνο δύο μαθήτριες δήλωσαν ξεκάθαρα ότι το θέμα τις ενδιαφέρει και θα ήθελαν να συνεχίσουμε. Κατόπιν αυτών και δεδομένου ότι το πρόγραμμα αναπτύσσονταν παράλληλα με το άλλο τμήμα της Γ' τάξης, προτάθηκε η συνέχισή του, ώστε να εμπλακούμε από κοινού σε εξωστρεφείς δράσεις, πρόταση που βρήκε ευρεία απήχηση.

Αποτίμηση Α Φάσης

Το πρόγραμμα πέτυχε το στόχο να δημιουργήσει μια βάση γνώριμίας και επικοινωνίας με το τμήμα. Όπως αναφέρθηκε, η μια συνάντηση δομήθηκε με βάση την προηγούμενη, μέσα από ιδέες που προέκυψαν και συζητήθηκαν στην τάξη. Αν ο κύκλος των συναντήσεων είχε σχεδιαστεί εξαρχής, δε θα είχε αυτή τη μορφή, αφού δε θα λάμβανε υπόψη τις παρατηρήσεις των μαθητών-τριών.

Κάτι που δε λειτουργήσε ήταν η προετοιμασία ενός θέματος που αφορά στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών-τριών (βλ. 3η συνάντηση), καθώς μόνο δύο μαθήτριες επεξεργάστηκαν κάτι σχετικό (οι ίδιες μαθήτριες που στην 6η συνάντηση δήλωσαν ότι το επιθυμούν να διευρύνουμε την επεξεργασία του θέματος). Παρόλο που δόθηκαν διευκρινήσεις σε επόμενες συναντήσεις και πιθανές ιδέες για τον τρόπο καταγραφής της άποψής τους, δε φάνηκε να αρκούν. Ίσως ήταν αρκετά περίπλοκο, ίσως χανόταν μέσα στις υποχρεώσεις ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθημάτων, ή ίσως δεν ήταν ακόμη εξοικειωμένη η ομάδα με αυτό το βαθμό αυτενέργειας.

Παρότι δεν ήταν πάντα εύκολο ή δε συμμετείχαν όλοι/όλες οι μαθητές-τριες, το γεγονός ότι το θέμα και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην προσέγγισή του δημιούργησαν τις επιδιωκόμενες συνθήκες

11

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26208:-q-q-&catid=18:-op-eds&Itemid=3



διαλόγου, αποτελεί ένα έμμεσο δείκτη του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών.

Ωστόσο, η τελευταία συνάντηση με άφησε με ανάμεικτα συναισθήματα, καθώς περίμενα ότι οι μαθητές-τριες θα έκαναν προτάσεις και θα είχαν σαφέστερη άποψη για τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχίζαμε τη συνεργασία. Έγινε φανερό ότι έξι συναντήσεις δεν αρκούν ώστε να πυροδοτήσουν το σχεδιασμό ενός προγράμματος από «λευκό χαρτί», κάτι που είναι ασυνήθιστο στη σχολική καθημερινότητα και γι' αυτό θα πρέπει να αποτελεί μια διαρκή επιδίωξη, εφόσον ο ψυχολόγος θέλει να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη συμμετοχή. Την ίδια στιγμή, χρειάζεται και ο ίδιος να αναπροσαρμόζει τις προσδοκίες του και να συνεκτιμά με ευελιξία τα συστημικά δεδομένα.

7η συνάντηση

Θέμα: *Οργάνωση συνάντησης με την Ομάδα Προσβασιμότητας του Α.Π.Θ.*

Στόχοι:

Ανάλυση περιεχομένου συνάντησης, εκκρεμότητες και διαθεσιμότητες συμβολής στο οργανωτικό κομμάτι.

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Ελεύθερος διάλογος

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Ενημέρωση μαθητών-τριών για την ομάδα και τις δράσεις της.

Αποτίμηση:

Η συνάντηση έληξε γρήγορα καθώς υπήρχε πολλή φασαρία και καθόλου προσοχή, οπότε προτίμησα να παραχωρήσω την ώρα στην καθηγήτρια για να αξιοποιηθεί ο χρόνος και γιατί δεν είχε νόημα η παρουσία μου εκεί.

8η συνάντηση

Θέμα: *Μετανάστες – Πρόσφυγες*

Στόχοι:

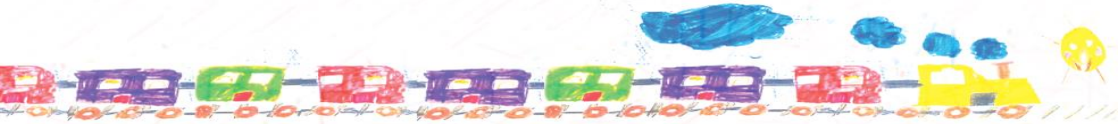
Αποσαφήνιση όρων, ομοιότητες-διαφορές, δικαιώματα που απειλούνται ή/και παραβιάζονται (Βουτσινού, 2011)

Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Βίντεο «Συνεντεύξεις ανήλικων προσφύγων στην Κόνιτσα»¹²

¹² <http://www.youtube.com/watch?v=ES7kHYW13Y4>



Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Παρακολούθησαμε το βίντεο, συζητήσαμε για τις διαφορές μεταναστών και προσφύγων, τους λόγους που ωθούν τις κοινωνικές αυτές ομάδες να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους, τη συνθήκη «Δουβλίνο II» και τις επιπτώσεις της στην Ελλάδα και στους ίδιους τους πρόσφυγες. Συζητήσαμε επίσης αναφορικά με την εικόνα που είχαν οι πρόσφυγες για την Ευρώπη και την Ελλάδα πριν το ταξίδι τους, καθώς και πώς αυτή τροποποιήθηκε.

Τέλος, συζητήσαμε για τη δυνατότητα παρακολούθησης της έκθεσης “Samkura: περιπλάνηση” του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (ΚΜΣΤ) και συμφωνήσαμε να οργανωθεί.

Αποτίμηση:

Ενδιαφέρουσα και παραγωγική συνάντηση, με μεγάλη συμμετοχή των μαθητών-τριών στη συζήτηση.

9η συνάντηση

Θέμα: Επίσκεψη στην έκθεση *Samkura: Περιπλάνηση του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, καθώς και στην έκθεση για τα 100 χρόνια από την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης στο Μουσείο Φωτογραφίας*

Στόχοι:

Αλληλεπίδραση με τα έργα, διάλογος γύρω από την πολιτισμική ανταλλαγή και συνεργασία.

Διάρκεια: 2 ώρες

Υλικό – Μέσα:

Εκθέσεις *Samkura: Περιπλάνηση* και Φωτογραφίας

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Αρχικός στόχος ήταν η επίσκεψη στην έκθεση του ΚΜΣΤ. Καθώς η επίσκεψη αφορούσε και τα δύο τμήματα της Γ΄ τάξης και η παρουσίαση της έκθεσης είχε διαδραστικό χαρακτήρα, επιλέξαμε παράλληλα την επίσκεψη στο Μουσείο Φωτογραφίας, ώστε να παρακολουθήσουν τις εκθέσεις εναλλάξ τα δύο τμήματα. Η επιλογή της έκθεσης έγινε με βάση το γεγονός ότι τα παρουσιαζόμενα έργα αναδεικνυαν τη σημασία της κινητικότητας και της πολιτισμικής ανταλλαγής.

Αποτίμηση:

Οι μαθητές-τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την έκθεση του ΚΜΣΤ. Η έκθεση απαιτούσε από τους ίδιους-ες να επιλέξουν ένα έργο και αφού δουλέψουν σε μικρές ομάδες γι’ αυτό, να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Αν και συνολικά δεν είναι εξοικειωμένοι-ες από το σχολείο με τη δουλειά σε μικρές ομάδες (κάτι που προσπαθούμε από την αρχή της σχέσης μας), κατάφεραν να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις μουσειοπαιδαγωγούς. Μάλιστα, κάποιες από τις ομάδες παρουσίασαν με τέτοιο τρόπο το έργο που επέλεξαν, ώστε άλλαξαν ή/και εμπλούτισαν την αρχική εικόνα όλων μας, κάνοντας ενδιαφέρουσες συνδέσεις και παρατηρήσεις.



Από τα έργα που γνωρίσαμε, μεγαλύτερη εντύπωση προκάλεσε μια εγκατάσταση σχετική με την κοινή γνώμη¹³ για δύο λόγους: αφενός το έργο ήταν συμμετοχικό, δηλαδή ο επισκέπτης μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωσή του, αφετέρου το μήνυμά του, δηλαδή τι αποδέχεται, τι αμφισβητεί και τι απορρίπτει η κοινή γνώμη, ήταν απόλυτα κατανοητό από τους/τις μαθητές-τριες.

Καθώς στην έκθεση παρουσιάζονταν -μεταξύ άλλων- έργα από την Αρμενία και τη Γεωργία (Samkura σημαίνει τριφύλλι στα γεωργιανά) και υπήρχαν μαθητές-τριες με καταγωγή από τις χώρες αυτές, αυτοί-ές είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για στοιχεία των έργων όπως η γλώσσα/γραφή, τα υλικά και τα τοπία.

Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν οι μαθητές-τριες και στη δεύτερη έκθεση, ιδιαίτερα στα σημεία εκείνα που αναδεικνύεται η κοσμοπολίτικη Θεσσαλονίκη και που χάθηκαν τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα.

10η συνάντηση

Θέμα: α) Αποτίμηση επίσκεψης στις εκθέσεις του ΚΜΣΤ & του Μουσείου φωτογραφίας
β) Προβολή ταινίας μικρού μήκους

Στόχοι:

Εντυπώσεις από τις εκθέσεις, προβολή ταινίας μικρού μήκους
Διάρκεια: 1 ώρα

Υλικό – Μέσα:

Ελεύθερος διάλογος, “Schwarzfahrer” - «Λαθρεπιβάτης»¹⁴ του Pepe Danquart (Γερμανία, 1993)

¹³ Το έργο αποτελούνταν από μια σιδερώστρα με ένα σίδερο και ένα μεγάλο κομμάτι υφάσματος απλωμένο πάνω της, στο οποίο οι επισκέπτες/τριες μπορούσαν να γράψουν ή/και να σβήσουν έννοιες που οι ίδιοι/ες θεωρούσαν θετικές ή αρνητικές στην κοινωνική διάδραση, όπως: αλληλεγγύη, δημοκρατία, ελευθερία, ρατσισμός, ανταγωνισμός, έκτρωση κλπ. Το σίδερο είχε στη βάση του τυπωμένες τις λέξεις «Public Opinion», λειτουργώντας στην ουσία ως τρόπος ισοπέδωσης εννοιών και σχέσεων από την κοινή γνώμη τόσο συμβολικά όσο και κυριολεκτικά, καθώς μπορούσε και να χρησιμοποιηθεί πάνω στο ύφασμα.

¹⁴ **Schwarzfahrer:** γερμανική ταινία μικρού μήκους (12’ - Oscar Καλύτερου Σεναρίου Μικρού Μήκους 1994). Το θέμα της ταινίας είναι ο καθημερινός ρατσισμός. Το κεντρικό νόημα δηλώνεται με λεπτό χιούμορ και μέσα από το λογοπαίγνιο στον τίτλο “Schwarzfahrer” (κυριολεκτικά σημαίνει «μαύρος επιβάτης», δηλαδή λαθρεπιβάτης). Ένας μαύρος άντρας που επιβαίνει σ’ ένα τραμ δέχεται έντονη λεκτική επίθεση ρατσιστικού περιεχομένου για 12’ από μια ηλικιωμένη λευκή γυναίκα που κάθεται δίπλα του. Τη σκηνή παρακολουθεί αμήχανα, αλλά χωρίς να τολμήσει να παρέμβει, ένας μοτοσικλετιστής ο οποίος, μη μπορώντας να βάλει μπροστά τη μηχανή του νωρίτερα, επιβιβάζεται στο τραμ χωρίς εισιτήριο. Ο μαύρος άντρας παραμένει σιωπηλός καθ’ όλη τη διάρκεια της ταινίας μέχρι που μπαίνει στο τραμ ο ελεγκτής. Μόλις η ηλικιωμένη γυναίκα βγάζει το εισιτήριό της, ο μαύρος άντρας το αρπάζει και το καταπίνει. Όταν η ηλικιωμένη γυναίκα τον κατηγορεί ότι έφαγε το εισιτήριό της, εκείνος ψύχραιμα δείχνει το δικό του έγκυρο εισιτήριο στον ελεγκτή, ο οποίος του κάνει ένα νεύμα και συλλαμβάνει τη γυναίκα. Έτσι τώρα είναι και οι δύο «μαύροι επιβάτες»: ο μαύρος άντρας είναι απλώς ένας «μαύρος επιβάτης» του τραμ, ενώ η ηλικιωμένη γυναίκα μετατρέπεται σε πραγματικό λαθρεπιβάτη. Ο μοναδικός επιβάτης που δεν είχε ποτέ εισιτήριο - ο μοτοσικλετιστής - διαφεύγει τον έλεγχο ως τυπικός λαθρεπιβάτης (απόδ. από τα αγγλικά, WIKIPEDIA).



Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Συζήτηση για την επίσκεψη στα μουσεία, προβολή και σχολιασμός της ταινίας

Αποτίμηση:

α) Οι μαθητές-τριες αξιολόγησαν θετικά την επίσκεψή μας. Συζητήσαμε για τα έργα και τους συμβολισμούς τους. Περισσότερο τους/τις εντυπωσίασε η σημασία της ιδέας στη σύγχρονη τέχνη (μια και συνήθως τα χρησιμοποιούμενα στα έργα υλικά είναι απλά και καθημερινά). Το περιεχόμενο-μήνυμα του έργου, αλλά και η δική μας τοποθέτηση απέναντι σε αυτό αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά, κάτι που έγινε κατανοητό μέσα από την παρουσίαση των έργων από τις επιμέρους ομάδες. Οι ομάδες που πραγματικά ενδιαφέρθηκαν να παρουσιάσουν το έργο που επέλεξαν, μετέδωσαν τη διάθεσή τους στην υπόλοιπη τάξη, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα συνδέσεων με την εκπαίδευση και τη σημασία του εκπαιδευτικού ρόλου. Τέλος, δόθηκε η δυνατότητα να συζητήσουμε γύρω από κοινά και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των χωρών/περιοχών από τις οποίες προερχόμαστε.

Συμπερασματικά, ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας να γνωρίσουμε, να αποδεχτούμε και να υπερασπιστούμε το διαφορετικό.

β) Στους μαθητές-τριες άρεσε το λεπτό χιούμορ της ταινίας. Αναρωτήθηκαν αν η αντίδραση του πρωταγωνιστή ήταν ενδεδωμένη και πώς γενικότερα είναι καλό να αντιδρούμε σε περιπτώσεις όπου εμείς οι ίδιοι, ή συνάνθρωποί μας, πέφτουμε θύματα διακρίσεων στο δημόσιο χώρο. Συζητήθηκαν οι πιθανές αντιδράσεις και οι συνέπειές τους (αδιαφορία, ήπια αντίδραση, αντιπαράθεση). Καθώς μια μαθήτρια αναρωτήθηκε για τις διακρίσεις στη δική μας κοινωνία σήμερα, ακολούθησε παρουσίαση φωτογραφικού υλικού-ειδήσεων από περιστατικά ρατσιστικής βίας των τελευταίων μηνών.

11η συνάντηση

Θέμα: Αλληλεγγύη - Διεκδίκηση - Δημιουργία: συνάντηση με την Ομάδα Προσβασιμότητας του Α.Π.Θ.

Στόχοι:

Γνωριμία με μια ομάδα που υπερασπίζεται τη διαφορετικότητα και αγωνίζεται για την αναγνώριση και σεβασμό των δικαιωμάτων της στον κοινωνικό χώρο.

Διάρκεια: 2 ώρες

Υλικό – Μέσα:

Παρουσίαση των στόχων και των δραστηριοτήτων της ομάδας με βίντεο και δια ζώσης, συζήτηση με τους/τις μαθητές-τριες

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Η συνάντηση ήταν κοινή για τα τμήματα Γ1 και Γ2. Η Ομάδα Προσβασιμότητας παρουσίασε την ιστορία και τις δράσεις της και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση. Τα ζητήματα που αναλύθηκαν μέσα από τα ερωτήματα των μαθητών-τριών ομαδοποιούνται στις εξής κα-



τηγορίες: δικαιώματα, ανεπάρκειες του Νόμου, εμπόδια από την Πολιτεία, διεκδίκηση και πραγματοποίηση αλλαγών - βελτίωση της ποιότητας ζωής, αυτενέργεια, αλληλεγγύη, καθημερινές ανάγκες, κοινωνικοποίηση - ερωτικές σχέσεις, εργασία.

Αποτίμηση:

Η συνάντηση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, κάτι που αποδεικνύει η ιδιαίτερα αυξημένη συμμετοχή τους στη συζήτηση, και αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τους μαθητές-τριες. Τα συναισθήματα των μαθητών-τριών, όπως αποτυπώνονταν στα σχόλιά τους, εναλλάσσονταν ανάμεσα στην έκπληξη, την απορία, το θυμό για τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες από την κοινωνία και το κράτος. Μαθητές-τριες που είχαν προσωπική εμπειρία από τη συνύπαρξη με άτομα με προσωρινές ή μόνιμες δυσκολίες συζήτησαν τις εμπειρίες τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν συμμετείχε έστω και για λίγο κανένας εκπαιδευτικός του σχολείου, παρότι ήταν γνωστό ότι η συνάντηση είναι ανοικτή. Αυτό σχετίζεται με τη θεώρηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο ότι η σφαίρα δράσης του ψυχολόγου και εκείνη του εκπαιδευτικού συναντώνται μόνο στην αντιμετώπιση του «προβλήματος», είτε αυτό αναφέρεται σε δυσκολίες μάθησης, είτε σε ζητήματα συμπεριφοράς και σχέσεων.

3. Αποτίμηση Προγράμματος Πρόληψης

Το πρόγραμμα πρόληψης λειτούργησε, καθώς κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών στο μεγαλύτερο μέρος του, προώθησε το διάλογο, αποσαφίνισε ζητήματα σχετικά με τα δικαιώματα των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και ευαισθητοποίησε τους/τις μαθητές-τριες. Αναπτύχθηκε σε μια τάξη με ευαισθησίες, με ομαλή συνύπαρξη και καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών-τριών, με απώτερο στόχο όχι την επίλυση προβλημάτων ή τριβών, αλλά την εμπέδωση του καλού κλίματος, την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των μαθητών-τριών και την προσπάθεια ενεργοποίησής τους για τα ζητήματα που τους αφορούν. Ο διάλογος που έχει περιεχόμενο και στόχο, που βρίσκεται σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα, που αναπτύσσει συνεργασίες μεταξύ των μαθητών/τριών και συνοδεύεται από δράση μπορεί να λειτουργήσει θετικά, καθώς απελευθερώνει ιδέες και δυνάμεις και αναστατώνει την προβλέψιμη σχολική καθημερινότητα. Οπωσδήποτε, αποτελεί μια «στιγμή» κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης χρονιάς, όπου λαμβάνουν χώρα παράλληλες επιδράσεις στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας.

Σε προσωπικό επίπεδο, η αναζήτηση του καινούριου αποτελεί πάντα μια συναρπαστική εμπειρία, γεμάτη αγωνία και ερωτήματα. Και βέβαια, τα ερωτήματα που γεννιούνται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος, όπως π.χ. τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, πόσο διευκολύνει ή παρεμποδίζει τη συμμετοχή η παρουσία μας, πώς διαχειριζόμαστε την εξουσία που έχουμε και τόσα άλλα, αποτελούν και το ουσιαστικό κεφάλαιο που αποκομίζει ο ψυχολόγος και αποτελεί οδηγό των επόμενων προσπαθειών του. Τελικά, η ανοικτή αλληλεπίδραση με μαθητές-τριες αποδεικνύεται αναζωογονητική, γεμάτη προκλήσεις και πλούτο συναισθημάτων και εμπειριών, παρακινώντας τον ψυχολόγο να αξιοποιήσει και να διευρύνει τις δυνατότητες του παισίου – το ίδιο και τις δικές του μέσα σε αυτό.



4. Βιβλιογραφία

- de Roux, G., Pedersen, D., Pons, P., Pracillio, H. & Paganini, H. M. (2007). Κοινωνική Συμμετοχή και Τοπικά Συστήματα Υγείας. *ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ψυχική ΥΓΕΙΑ*, 3: 71-92.
- DeZeeuw, G. (2004). Innovating social support. Examples and designs. Στο Μ. Δικαίου & D. Berkeley, (επιμ.), *Οργανισμοί: Ζητήματα έρευνας και ανάπτυξης στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holder, H. D. (2000). Community Prevention of Alcohol Problems. *Addictive Behaviors*, 25(6), 843-859.
- Kibel, B. M. & Holder, H. D. (2006). Community-focused drug abuse prevention. In Z. Sloboda & W. J. Bukoski (eds.) *Handbook of Drug Abuse Prevention*. New York: Springer.
- Special Eurobarometer 393 (2012). Discrimination in the EU in 2012. Conducted by TNS Opinion & Social at the request of the Directorate-General Justice. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf
- W.H.O (2000). *Local Action: Creating Health Promoting Schools*. WHO Information Series on School Health. Geneva: World Health Organization.
- Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις* (μετάφραση: Ξενοφών Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βουσινού, Μ. (2011). Προστασία δικαιωμάτων μεταναστών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας: ζητήματα αποτελεσματικής εφαρμογής της ισχύουσας νομοθεσίας. Στο Δ. Συρρή (επιμ.) *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Ζαφειρίδης, Φ. (2009). Ψυχική υγεία και καπιταλιστική ανάπτυξη. Στο Φ. Ζαφειρίδης (επιμ.) *Εξαρτήσεις και Κοινωνία Ι. Θεραπευτικές Κοινότητες, Ομάδες Αυτοβοήθειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κούτης, Α. (2000) σε Ζαφειρίδης, Φ. (2009). Η πρόληψη της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών ως κοινωνική και πολιτική ευθύνη. Στο Φ. Ζαφειρίδης (επιμ.) *Εξαρτήσεις και Κοινωνία Ι. Θεραπευτικές Κοινότητες, Ομάδες Αυτοβοήθειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπουτουλούση, Ε. (2010). Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολείο. Στο: Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α. Καρπούζα & Ε. Σπανοπούλου, *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Τριμηνιαία Επιστημονική έκδοση για θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού «ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ψυχική ΥΓΕΙΑ», τεύχος 8º: «Ο Λόγος των Αποκλεισμένων», Πρακτικά Συνεδρίου 7-8 Ιουνίου 2008, Αίθουσα Τελετών Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φραγκιαδάκης, Κ. & Σπανού, Ε. (2010). Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας Σητείας: Πρόταση για την ανάπτυξη συμμετοχικού προγράμματος πρόληψης της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της επαρχίας Σητείας. *Επιστολή προς το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων* (Αρ. Πρωτ. 5255/21-09-2010).



Δράση πρόληψης για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Χρήση της μεθόδου photolangage

Πρόλογος

Στα πλαίσια της συνεργασίας μου με τα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ) κατά τη διάρκεια των δυο συνεχόμενων σχολικών ετών 2011-2012 και 2012-2013, αναπτύξαμε και υλοποιήσαμε με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων με τα οποία συνεργάστηκα διάφορες δράσεις πρόληψης που απευθύνονταν σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παρά το μεγάλο αριθμό των προγραμμάτων που εφαρμόσαμε προσπαθήσαμε να είμαστε συνεπείς ως προς τη στόχευσή μας: τελικός αποδέκτης των παρεμβάσεων είναι πάντοτε οι μαθητές και η βασική μας μέριμνα είναι η καλλιέργεια ενός διευκολυντικού κλίματος για την εξέλιξη, την αλλαγή και την ευημερία, ατομική και ομαδική.

Ακριβώς σε αυτό στοχεύει και η πρόληψη: στη διευκόλυνση, στη διαπραγμάτευση, στη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος ώστε να μάθουμε, να «μεγαλώσουμε», να σχετιστούμε.

Η πορεία αυτή δεν ήταν εύκολη, γιατί απαιτήσε από εμάς (ψυχολόγους και σχολεία) να αλλάξουμε, να αναθεωρήσουμε τρόπους και μοτίβα συνεργασίας και να προχωρήσουμε λίγα βήματα πιο κοντά στις σχέσεις, στην ομάδα και στη διεπαγγελματική συνεργασία. Η τελική αποτίμησή μας ωστόσο είναι αρκετά θετική και ελπιδοφόρα.

Η δράση πρόληψης που περιγράφεται παρακάτω εφαρμόστηκε κατά την πιλοτική περίοδο των ΠΨΥ. Η επιλογή της έγινε όχι επειδή αυτή αποτέλεσε το πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρόληψης κατά τη διάρκεια της δίχρονης συνεργασίας μου με τα σχολεία, αλλά γιατί υπήρξε ένα από τα σημεία εισόδου μου στο σχολικό σύστημα και αντίστοιχα του σχολείου στο πεδίο της πρόληψης, αλλά και εν τέλει μία καλή πρακτική, όπως θα αναλύσω παρακάτω. Αν και η οπτική της παρουσίας προκύπτει μέσα από το ρόλο μου ως ψυχολόγος μέσα στο σχολείο, ωστόσο πιστεύω πως αυτή μπορεί να διευκολύνει τους επισκέπτες επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στο χώρο του σχολείου (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.), στην εφαρμογή καλών πρακτικών, μέσα από την ανάλυση των δυσκολιών αλλά και των πλούσιων, θετικών δυναμικών που συνοδεύουν την αρχή τέτοιου είδους προσπαθειών.



1. Εισαγωγή

Η έννοια της «καλής πρακτικής».

Για μια καλύτερη κατανόηση, αρχικά θα χρειαστεί να προσεγγίσω το πώς αντιλαμβάνομαι την έννοια της «καλής πρακτικής», κάτι το οποίο μου φαίνεται απαραίτητο για να μπορέσω να εξηγήσω γιατί τελικά επέλεξα να παρουσιάσω τη δράση για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Κατά τη γνώμη μου μια πρακτική δεν είναι απλώς η εφαρμογή ενός προγράμματος, αλλά χρειάζονται και κάποια πράγματα ακόμη. Καταρχάς, μια διερεύνηση των αναγκών του σχολείου είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό και την επιλογή μιας δράσης πρόληψης και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας. Η περίοδος της διερεύνησης μας φέρνει συχνά αντιμέτωπους με ασαφείς αναπαραστάσεις του σχολείου για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, αλλά και για αυτόν της πρόληψης στο σχολείο. Συχνά συναντούμε αιτήματα από εκπαιδευτικούς με έντονα κανονιστικό ή και ελεγκτικό χαρακτήρα, τη μειωμένη συμμετοχικότητα από την πλευρά των μαθητών σε προσπάθειες συνδιαμόρφωσης των προγραμμάτων, των θεματικών που τους αφορούν και που θα τους ενδιέφερε να δουλέψουν με τη σχολική ψυχολόγο. Η συγκεκριμένη πρακτική αναδεικνύει τέτοιου τύπου εμπόδια καθώς και την προσπάθεια αυτά να αρθούν. Ως προς την αποτελεσματικότητά της σε αυτή τη διαδικασία, είναι μια πρακτική την οποία θα χαρακτήριζα ως «καλή». Νομίζω λοιπόν ότι αρχίζει να γίνεται σαφές ότι η έννοια της «πρακτικής» εκτείνεται πέρα από την εφαρμογή ενός προγράμματος μέσα στην τάξη, αλλά έχει να κάνει με τη σκέψη και τον αναστοχασμό του ψυχολόγου σχετικά με τα παραπάνω, δηλαδή την επεξεργασία και την αναδιαμόρφωση αρχικών αιτημάτων, την προσπάθεια εμπλοκής διαφόρων μερών του συστήματος και την επιτυχή 'εγγραφή' της δράσης στη ζωή του σχολικού οργανισμού, ώστε να γίνει αποδεκτή και να φέρει αποτελέσματα.

Σε αυτές τις σκέψεις για το τι αποτελεί μια καλή πρακτική με οδήγησε η ομάδα photolangage (για λόγους συντομίας θα αναφέρεται από εδώ και πέρα με αυτό το όνομα) μιας και: α) ξεκίνησε από αίτημα εκπαιδευτικών του σχολείου, το οποίο είχε ελεγκτικό χαρακτήρα και συνηγορούσε με τη γενικότερη αντίληψη, κουλτούρα και αναπαραστάσεις του σχολείου β) το αίτημα αυτό χρειάστηκε αναδιαμόρφωση, ώστε να νοηματοδοτηθεί και να μεταφερθεί στο επίπεδο των ψυχολογικών αναγκών του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνεται στην έννοια της πρόληψης γ) χρειάστηκε να αναζητηθεί η κατάλληλη τεχνική, μεθοδολογία και υλικό δ) χρειάστηκε να αναστοχαστώ και εγώ και η ομάδα εποπτείας για να αναπροσαρμοστεί η μεθοδολογία της δράσης, διατηρώντας ωστόσο τη συνέπεια ως προς τους στόχους της ομάδας ε) παρά τις δυσκολίες που συναντήθηκαν τα αποτελέσματα ως προς τους στόχους ήταν πολύ καλά.

Τέλος, η συγκεκριμένη παρουσίαση θα δώσει τη δυνατότητα για τη γνωριμία και την εξοικείωση με τη χρήση της τεχνικής photolangage, η οποία θεωρώ ότι είναι πρωτότυπη, αποτελεσματική και μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί με ομάδες σε διάφορα πλαίσια.



2. Το σχολείο ως φορέας πρόληψης

2.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Το σχολείο αναμφισβήτητα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό πεδίο πρόληψης σε πρωτογενές και δευτερογενές επίπεδο, δηλαδή καθολικά σε όλους τους μαθητές, αλλά και σε αυτούς που εμφανίζουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να προέλθουν από διάφορους «παράγοντες επικινδυνότητας», έχει παρατηρηθεί όμως ότι, από την άλλη, η έκθεση σε «προστατευτικούς παράγοντες» μπορεί να ενισχύσει την *ψυχική ανθεκτικότητα* του ατόμου ή του συστήματος, π.χ. σχολείου ή τάξης. (Χατζηχρήστου, 2011).

Με άλλα λόγια, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου ή ενός συστήματος να ξεπερνά τους εκάστοτε κινδύνους και δυσκολίες και ενίοτε, θα λέγαμε, να αξιοποιεί ανάλογες εμπειρίες ως ευκαιρίες για μάθηση, γνωστική και βιωματική.

Όπως προαναφέραμε, ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να χαρακτηρίζεται όχι μόνο μεμονωμένα ένα άτομο, αλλά και ένα ολόκληρο σύστημα, όπως π.χ. μια τάξη ή ένα σχολείο. Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2003) η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου επηρεάζει αυτή των μαθητών τους. Αφενός οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, αφετέρου όλοι αποτελούν μέρη του ίδιου συστήματος. Σε αυτό το επίπεδο, σημαντικός παράγοντας που ευνοεί την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του σχολείου είναι η έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών και στο ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί, το οποίο προάγει τη δημιουργία σχέσεων και την ποιοτική επικοινωνία (Χατζηχρήστου, 2011).

2.2. Σύνδεση της πρόληψης με μια δράση για την εφηβεία, τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις

Η εφηβεία.

«Η εφηβεία είναι μια εκτεταμένη χρονική περίοδος, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα πολλές και σημαντικές βιοσωματικές, νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές» (Tucker, 1997). Χαρακτηρίζεται από την ήβη, η οποία αποτελεί μια βιολογική διαδικασία αλλά δεν ταυτίζεται απόλυτα με αυτή, καθώς πέρα από το βιολογικό της υπόβαθρο η εφηβεία είναι μια προσωπική πορεία που διανύει κανείς στα πλαίσια μιας μεταβατικής περιόδου, δηλαδή ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Για αυτό το λόγο προσδιορίζεται και τοποθετείται ιστορικά και πολιτισμικά, αλλά πάντοτε φαίνεται ότι σηματοδοτεί το «πέρασμα». Βασικά διακυβεύματα αυτής της αναπτυξιακής περιόδου είναι η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, της σεξουαλικότητας, των προσωπικών κριτηρίων σχετικά με διάφορα θέματα, όπως π.χ. τις σχέσεις, αλλά και των προσωπικών επιλογών/ στάσεων κλπ. Είναι μια περίοδος διαφοροποίησης από την οικογένεια και προσέγγισης του ομαδικού, του συλλογικού και του κοινωνικού.

Η εφηβεία επομένως αποτελεί μια μετάβαση, η επιτυχής πορεία της οποίας διευκολύνεται ψυχοκοινωνικά από τη στάση της οικογένειας και την ομάδα των συνομηλίκων. Η τελευταία προσφέρει το συναισθηματικό υπόβαθρο αλλά και ενισχύει αισθήματα αυτοπεποίθησης, βοηθώντας συχνά τον έφηβο να πειραματίζεται με διάφορους ρόλους ενηλίκων σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Πάντως, έχει παρατηρηθεί πως ακόμη και για τους εφήβους που έχουν ζήσει δυσκολίες στην παιδική



τους ηλικία, ένα υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο αποτελεί βοηθητικό παράγοντα για την καλή έκβαση αυτής της περιόδου.

Εφηβεία και σεξουαλικότητα.

Ακόμη η εφηβεία σηματοδοτείται από τη σεξουαλική ωρίμανση και την ενασχόληση του εφήβου με αυτά τα θέματα. Η σεξουαλική ωρίμανση ως σημείο διαφοροποίησης από την παιδική ηλικία φαίνεται πως συνοδεύεται από την αναδυόμενη επίγνωση όλων των διαφορών. Σε επίπεδο πρόληψης θα λέγαμε ότι η ενσωμάτωση της σεξουαλικής, συναισθηματικής συμπεριφοράς και εμπειρίας σε πλαίσια κοινωνικοποίησης, κοινωνικά και πολιτισμικά, προσφέρει στον έφηβο μία επικοδομητική διεργασία προσωπικής ανάπτυξης και διαμόρφωσης. Στην καρδιά αυτής της διαδικασίας βρίσκεται ο λόγος (Bélisle, 2003). *Φαίνεται πως αυτό συμβαίνει σε δυο επίπεδα: πρώτον, ο έφηβος μαθαίνει σταδιακά να «φιλτράρει» και να διαφοροποιεί ότι ανήκει στη σφαίρα του προσωπικού και στη σφαίρα του δημόσιου ή κοινωνικού. Δεύτερον, ο λόγος επιτρέπει τη συνάντηση, την έκφραση των επιθυμιών και των συναισθημάτων. Μέσα από μια τέτοια οπτική το photolangage (δηλ. φωτογλώσσα/ (le) langage στη γαλλική γλώσσα είναι η γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με το συνάνθρωπό του) μοιάζει να αποτελεί ένα πολύ ενδεδειγμένο εργαλείο, το οποίο θα αναλύσουμε παρακάτω.*

Σεξουαλικότητα και θεσμοί.

Πάντως από το Foucault (1991), ο οποίος συνέδεσε τη σεξουαλικότητα στη νεωτερική εποχή με την *εξομολόγηση*, δηλαδή με «όλες αυτές (τις) διαδικασίες με τις οποίες το άτομο υποκινείται να παράγει ένα λόγο αλήθειας σχετικά με τη σεξουαλικότητά του, ο οποίος μπορεί να έχει επιπτώσεις στο ίδιο το υποκείμενο», μέχρι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις όπως αυτή του Giddens (2005) ο οποίος προτιμά να μιλά για *θεσμική αναστοχαστικότητα*, οι συγγραφείς και διανοητές έχουν εντοπίσει ότι, σε θεσμικό επίπεδο, η σεξουαλικότητα αποτέλεσε και αποτελεί ένα πεδίο προς διερεύνηση, προς «ρύθμιση», ίσως και έλεγχο. Τουλάχιστον από την εμπειρία μου αυτή τη χρονιά στα σχολεία θα μπορούσα να επιβεβαιώσω εν μέρει αυτές τις ιδέες, κάτι το οποίο θα γίνει πιο σαφές παρακάτω από την περιγραφή που ακολουθεί για το πώς και από πού ξεκίνησε το αίτημα.

2.3. «Εν αρχή ην ο Λόγος»: Πώς διαμορφώθηκε το αίτημα

Το εν λόγω Δημοτικό Σχολείο συστεγάζεται με ένα Γυμνάσιο. Από τις πρώτες μέρες που βρέθηκα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί μου μίλησαν για μια μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν: το ότι τα περισσότερα κορίτσια της ΣΤ τάξης (12-14 χρονών) φλερτάρουν με τα αγόρια του συστεγαζόμενου σχολείου. Η δυσκολία εκφράστηκε αρχικά από το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος ζήτησε τη γνώμη μου για τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόταν να χειριστεί το θέμα. Σε γενικές γραμμές η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου ήταν ελεγκτική ως προς τις παρεμβάσεις και τις παραινέσεις τους στις μαθήτριες χωρίς να αναφέρεται κάτι το ανησυχητικό πέρα από ένα συνηθισμένο φλερτ μεταξύ μαθητών. Συχνά εκείνη την περίοδο δέχτηκα μαθήτριες στο Συμβουλευτικό Σταθμό που λειτουργούσε στο σχολείο, οι οποίες μου εξέφραζαν τα παράπονα τους για τον έλεγχο που ένιωθαν να υφίστανται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το άγχος που τους γεννούσε αυτή η καταπιεστική για αυτές κατάσταση.

Η στάση που κράτησα ήταν διερευνητική σχετικά με το τι ανακινεί στο επίπεδο των δυναμικών της ομάδας των διδασκόντων το φλερτ των μαθητών. Γιατί άραγε τόση αναταραχή; Η φάση αυτή της διερευ-



νησης είχε ως σκοπό τον σχεδιασμό των κατάλληλων δράσεων πρόληψης, ο συνδυασμός των οποίων θα στόχευε σε μια παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος. Κατά τη διάρκεια της διερεύνησης αναδείχθηκαν τα εξής σημεία: πρώτον, οι αναπαραστάσεις του σχολείου για τους μαθητές και των δυο σχολείων. Δεύτερον, οι δυσκολίες γειτνίασης-συνύπαρξης των δυο σχολείων (εντοπίζουμε τη δυσκολία αυτή στις ομάδες των διδασκόντων και όχι των παιδιών). Τρίτον, η μετάθεση εσωτερικών ζητημάτων «εκτός», εν προκειμένω στο συστεγαζόμενο σχολείο, αφού το τελευταίο χαρακτηρίζεται στο σύνολό του ως η αιτία πολλών προβλημάτων (για εκείνη την χρονική περίοδο, ενώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς αυτή η διαδικασία βρίσκει άλλα «αντικείμενα μετάθεσης»). Σχετικά με το πρώτο, δηλαδή τις αναπαραστάσεις που «υιοθετεί» το σχολείο, οι μαθητές του Δημοτικού που είναι κατά πλειοψηφία μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς ή μόλις έχουν έρθει με τις οικογένειές τους στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται λόγω των μεταναστευτικών τους εμπειριών ως «ευάλωτοι» και ότι χρήζουν ανάγκης «προστασίας».

Βλέπουμε λοιπόν εδώ ότι ο «Λόγος» βρίσκεται στην αρχή των πραγμάτων, δομώντας όντως πραγματικότητες. Ακόμη η αναπαράσταση προηγείται της πραγματικότητας και ως ένα βαθμό τη διαμορφώνει.

Οι δράσεις που προτάθηκαν στον άξονα της πρόληψης ήταν δυο: η ομάδα photolangage με τους μαθητές της ΣΤ και μια ομάδα εκπαιδευτικών με στόχο την στροφή στα εσωτερικά αποθέματα του σχολείου και των διαπολιτισμικών εμπειριών του κάθε συμμετέχοντα. Η ομάδα photolangage αναλύεται στη συνέχεια και ως προς το θεωρητικό της υπόβαθρο, αλλά και μέσα από την εφαρμογή της στη συγκεκριμένη τάξη.

Κατά τη διάρκεια της διερευνητικής φάσης ακολούθησα την εξής διαδικασία για την επιλογή των θεματικών που θα δούλευα με κάθε τάξη: α) σε συνάντηση με το σύλλογο διδασκόντων ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τη γνώμη τους για το ποιες θεματικές πιστεύουν ότι θα ήταν καλό ή και αναγκαίο να δουλέψουμε με τους μαθητές τους, επισημαίνοντας ότι η τελική διαμόρφωση των προγραμμάτων που θα εφαρμοστούν είναι δική μου ευθύνη. Με αυτό τον τρόπο πιστεύω ότι διευκρινίζεται και οριοθετείται ως ένα βαθμό ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, μέρος του οποίου θεωρώ ότι είναι η διερεύνηση και η επιλογή, αλλά και η ευθύνη του ως πρόσωπο αναφοράς, σχετικά με θέματα πρόληψης στο σχολείο σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο β) το ίδιο ζητήθηκε από τους μαθητές με τη μόνη διαφορά ότι έπρεπε να καταλήξουν σαν ομάδα σε αυτό, δηλαδή να κινητοποιηθούν, να αυτοοργανωθούν ανά τάξη και να λειτουργήσουν με δημοκρατικές διαδικασίες.

Στη ΣΤ τάξη, σε συνεννόηση με το δάσκαλο, έχει αποφασιστεί να συντονίσουμε από κοινού οι δυο μας την ομάδα photolangage για δυο λόγους: α) για να περάσουν οι καλές πρακτικές στους δασκάλους και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετά τη λήξη του Προγράμματος β) στη συγκεκριμένη περίπτωση εκτιμήθηκε ότι θα ήταν καλό ο δάσκαλος να εξοικειωθεί με ένα άλλο τρόπο επικοινωνίας και προσέγγισης του θέματος.

2.4. Γενικές μεθοδολογικές αρχές

Για τους επαγγελματίες που θα θελήσουν να εφαρμόσουν παρόμοια προγράμματα στην τάξη, θα λέγαμε ότι χρειάζεται προσοχή κυρίως στην τοποθέτηση και τη στάση τους ως συντονιστές/ριες της ο-



μάδας. Ο ρόλος του συντονιστή και το θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Σε γενικές γραμμές, ο συντονιστής θα πρέπει να γίνεται ο ίδιος ένα διευκολυντικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αισθανθούν άνετα και να εκφραστούν ελεύθερα. Η πιο ενδεδειγμένη σε αυτές τις περιπτώσεις στάση είναι αυτή που είναι εμπειρική και παράλληλα οριοθετημένη. Ο συντονιστής καλείται να είναι υποστηρικτικός, να παρατηρεί τις δυναμικές τις ομάδας και να αποκλιμακώνει πιθανές εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης βασικό μέλημα του συντονιστή θα πρέπει να είναι η τοποθέτηση των εμπειριών μέσα στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης: Πώς μπορούμε να μάθουμε από την εμπειρία του άλλου; Εγώ ο/η ίδιος/α ως συντονιστής/ρια πως αντιλαμβάνομαι τις σχέσεις των παιδιών, φιλικές, εχθρικές, ανταγωνιστικές, κάτι άλλο; Πώς θέλουμε να νιώθουμε μέσα στην τάξη / Ποιες είναι οι ανάγκες μας; Τι κάνουμε για αυτό/ Το κομμάτι της δέσμευσης;

3. Η ομάδα PHOTOLANGAGE

3.1. Θεωρητικά σημεία

Η μέθοδος photolangage ξεκίνησε εντελώς διαισθητικά από λυγνέζους ψυχολόγους και ψυχοκοινωνιολόγους, οι οποίοι δούλευαν με εφήβους (Vacheret et al., 2002). Οι πρώτες φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ασπρόμαυρες. Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε υποστηρικτικά σε νέους με δυσκολίες έκφρασης μπροστά σε μια ομάδα. Έκπληκτοι οι συντονιστές διαπίστωναν ότι πράγματι οι λεκτικές ανταλλαγές αναπτύσσονταν πολύ πιο εύκολα, με αυθορμητισμό και με αμοιβαίο ενδιαφέρον από τα μέλη της ομάδας. Πολύ γρήγορα χρησιμοποιήθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης ομάδων ενώ αργότερα και σε κλινικά πλαίσια, στο κοινωνικό πεδίο κλπ. Σήμερα είναι μια μέθοδος διαδεδομένη στη Γαλλία αλλά και στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τον Kaës (2002) η μέθοδος αντλεί από τη ψυχαναλυτική και ψυχοδυναμική θεωρία και εντάσσεται στο εξελισσόμενο πεδίο των ομάδων που κάνουν χρήση εργαλείων διαμεσολάβησης (des groupes à médiation), όπως π.χ. λογοτεχνικά κείμενα, μαριονέτες, χορό, μουσική κ.α. Δύο είναι οι βασικές διαστάσεις που μας ενδιαφέρουν κατά την ανάλυση των διεργασιών αυτού του τύπου ομάδων: πρώτον, οι ψυχικές διαδικασίες που συνδέονται με το ίδιο το εργαλείο και δεύτερον οι δεσμοί της ομάδας. Ουσιαστικά και στις δύο περιπτώσεις είναι το εργαλείο που γίνεται ο διαμεσολαβητής της εμπειρίας: ενδοψυχικής και διαπροσωπικής. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί αυτό λειτουργεί ως σύμβολο, συνδέοντας το εσωτερικό με το εξωτερικό και το υποκειμενικό με την κοινή κουλτούρα και τον κοινό κώδικα. Σε αυτό το ψυχοδυναμικό πλαίσιο, η νοηματοδότηση είναι πιο σημαντική από την εκμάθηση δεξιοτήτων και ο συντονιστής διευκολύνει την ομάδα να ανοιχθεί στο επίπεδο του λόγου μέσα από τη συνοδεία του στη διαδικασία και την ενεργή του συμμετοχή. Εξάλλου σύμφωνα με τον Oury (1995) η ψυχανάλυση μπορεί να ενταχθεί στην εκπαίδευση, όχι μετατρέποντας τους εκπαιδευτικούς σε «ευκαιριακούς» ψυχολόγους, αλλά εισάγοντας σε αυτή γνώσεις και εργαλεία και εμπλουτίζοντας την παιδαγωγική πρακτική.

Στο εγχειρίδιο «Adolescence, amour et sexualité» (επιμ. *Bélisle, 2003*), η μέθοδος photolangage παρουσιάζεται ως μια μέθοδος πολύ βοηθητική σε διαφόρου τύπου ομάδες (οι φωτογραφίες επιλέγονται κάθε φορά με βάση τη θεματική και τον πληθυσμό). Τα «δυνατά του



σημεία» φαίνεται να είναι τα εξής: η χρήση των φωτογραφιών και η σύνδεση της εικόνας με τον λόγο, ο ρόλος της ομάδας, ο ρόλος του συντονιστή, οι στόχοι που επιδιώκονται από τη χρήση μιας τέτοιας μεθόδου. Αναλυτικά:

Η φωτογραφία λειτουργεί, όπως προαναφέραμε, ως εργαλείο διαμεσολάβησης. Διαμεσολαβεί δηλαδή για να διευκολύνει τις συνδέσεις ανάμεσα στις εσωτερικές εικόνες και τον λόγο αλλά και ανάμεσα στα ίδια τα μέλη της ομάδας, τα οποία δημιουργούν κοινές ιστορίες, μεταφορές και αναπαραστάσεις. Λειτουργεί σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και ομαδικό επίπεδο, όπως θα το δούμε και παρακάτω στην περιγραφή των συναντήσεων. Η επιλεγμένη από κάθε άτομο φωτογραφία θυμίζει την αντίληψη: φαίνεται να είναι «αντικειμενική», αλλά στην πραγματικότητα σχετίζεται με τις εσωτερικευμένες εικόνες που έχουμε για θέματα όπως ο έρωτας, οι σχέσεις και η σεξουαλικότητα. Επίσης η συγκεκριμένη μέθοδος φαίνεται πως καλλιεργεί ένα είδος «παιχνιδιού» στην ομάδα (Vacheret et al., 2002), αφού ότι κι αν πει κανείς πρόκειται απλώς για μια φωτογραφία, ωστόσο ό,τι λέγεται στην ουσία είναι σημασιοδοτημένο και επενδυμένο με νόημα και συναισθημα. Τέλος, η επιλογή των φωτογραφιών ευνοεί τέτοιου τύπου διαδικασίες. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να τις χωρίσουμε σε δυο ειδών: αυτές που αναφέρονται σε περιστατικά της καθημερινής ζωής και αυτές που χαρακτηρίζονται από συμβολισμό και οδηγούν σε πιο ανοιχτές συνήθως συζητήσεις.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργείται ένας χώρος ελεύθερης έκφρασης, όπου ο καθένας μπορεί να ακουστεί και να ακούσει τον άλλο. **Η ομάδα** βρίσκεται εκεί για να λειτουργήσει υποστηρικτικά όταν χρειάζεται, για να κάνει συνδέσεις, να εντοπίσει το όμοιο και το διαφορετικό σχετικά με το τι βλέπει το κάθε μέλος της σε μια φωτογραφία. Με αυτό τον τρόπο η φωτογραφία γίνεται ένας κώδικας επικοινωνίας της ομάδας, που ανανεώνει και ανατροφοδοτεί την οπτική και τον λόγο κάθε μέλους της σχετικά με τις θεματικές που δουλεύουμε, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση σχετικά με τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Γι’ αυτό και **ο ρόλος του συντονιστή** είναι σημαντικός, αφού εκτός από τις οδηγίες που ο ίδιος δίνει για τη διεξαγωγή της διαδικασίας, πρέπει να φροντίζει ώστε κάθε μέλος να έχει τη δυνατότητα έκφρασης και να μη μονοπωλεί κάποιος συστηματικά το λόγο. Εκτός αυτού, ο συντονιστής προσπαθεί να βοηθήσει κάθε μέλος να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση των προσωπικών του αναπαραστάσεων, συνοδεύοντάς το μες στην ομάδα κατά τη διάρκεια αυτής της επικοινωνιακής διεργασίας. Αν στη συγκεκριμένη χρήση του το photolangage τοποθετείται στον άξονα της πρόληψης, είναι ακριβώς επειδή ο συντονιστής στοχεύει σε αυτή τη συνειδητοποίηση και ακόμη μεριμνεί ώστε οι αναπαραστάσεις κάθε μέλους να τοποθετηθούν σε πλαίσια, πολιτισμικά, ιστορικά, ιδεολογικά κλπ. Όλη αυτή η διαδικασία λειτουργεί διευκολυντικά στην εξέλιξη και ανάπτυξη του εφήβου και της σεξουαλικότητάς του.

Οι βασικοί στόχοι λοιπόν είναι οι εξής: η διερεύνηση ενός θέματος, η συνειδητοποίηση των προσωπικών αναπαραστάσεων, η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών, η «ρευστοποίηση» και το άνοιγμα των κλειστών οπτικών, η έκφραση συναισθημάτων, η αποδοχή και η στήριξη από την ομάδα των συνομηλίκων.



3.2. Οι συναντήσεις με την ΣΤ τάξη

Συνολικός αριθμός συναντήσεων: 14 (11/2011-06/2012)

Πριν περιγράψω τις συναντήσεις θέλω να σημειώσω το εξής: στην πρώτη επαφή που είχα με τη συγκεκριμένη πολυπολιτισμική τάξη, μια μαθήτριά μου λέει αστεειυόμενη «Εμείς δεν έχουμε ανάγκη από ψυχολόγο, είμαστε πολύ δεμένη τάξη». Πράγματι η ΣΤ τάξη ήταν το κάμαρι των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι/ες σίγουρα είχαν αυτή την εικόνα, της πολύ «δεμένης τάξης». Στην πορεία, ωστόσο, αυτό χρειάστηκε να επιβεβαιωθεί μέσα στην ομάδα (βλ. 5η – 14η συνάντηση & Δ. Αποτίμηση).

1η συνάντηση - Εισαγωγή

Χρόνος : 10/2011, επόμενες συναντήσεις ανά 15 ημέρες.

Διάρκεια : περίπου 1 ώρα.

Υλικά:

Μολύβι και κόλλες Α4. Άσκηση σχετικά με την επικοινωνία. Οι μαθητές γράφουν ατομικά σε ένα χαρτί τι πιστεύουν πως βοηθά και τι εμποδίζει την επικοινωνία σε μια παρέα. Στη συνέχεια συζητούν σε ομάδες. Στο τέλος γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και συμφωνούνται οι βασικοί κανόνες λειτουργίας της ομάδας.

Αριθμός μαθητών : 12

Στόχοι:

Γνωριμία, σύναψη συμβολαίου

2η συνάντηση

Χρόνος : 11/2011

Διάρκεια : περίπου 1 ώρα.

Υλικό:

Επιλογή από τις 48 φωτογραφίες του προαναφερόμενου εγχειριδίου.

Αριθμός μαθητών : 12

Στόχοι:

Οι βασικοί στόχοι των συναντήσεων παραμένουν, καθ' όλη τη διάρκεια της ομάδας photolangage, οι ίδιοι όπως αναφέρονται παραπάνω. Σε κάθε συνάντηση έχουμε επιπλέον στόχους σε σχέση με το θέμα. Στην πρώτη συνάντηση οι επιπλέον στόχοι είναι η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία και η ομαλή είσοδός τους στη θεματική των ερωτικών σχέσεων και της σεξουαλικότητας. Για αυτό το λόγο αναφερόμαστε ευρύτερα στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και παραθέτουμε λιγότερες φωτογραφίες που παραπέμπουν σε ερωτικές σχέσεις.

Εισαγωγικές επεξηγήσεις:

Η αίθουσα έχει προετοιμαστεί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι καρτέκλες έχουν τοποθετηθεί σε κύκλο και οι φωτογραφίες έχουν



απλωθεί σε ενωμένα άδεια θρανία. Ο αριθμός των φωτογραφιών είναι τουλάχιστον διπλάσιος από αυτόν των μαθητών. Οι μαθητές έρχονται στην τάξη μετά το διάλειμα. Επειδή δεν γνωρίζουν το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, βρίσκονται προ εκπλήξεως βλέποντας τις φωτογραφίες. Τα έντονα χρώματα και οι εικόνες λειτουργούν διεγερτικά και ο συντονιστής πρέπει σε αυτό το σημείο να μπορέσει να «συγκρατήσει» την τάξη ώστε πρώτα να καθίσουν, να τους δοθούν πληροφορίες για τη μέθοδο και οδηγίες για τη διαδικασία. Στη συγκεκριμένη τάξη έχουμε ήδη καταλήξει σε προηγούμενες συναντήσεις στο συμβόλαιο συνεργασίας, το οποίο διασφαλίζει τον σεβασμό προς το κάθε μέλος, την ισοτιμία, την εμπιστοσύνη και την τήρηση των κανόνων σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Στη συνάντηση είναι παρών και ο δάσκαλος και κάθεται μαζί μας στον κύκλο.

Οδηγίες

[λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες του εγχειριδίου *Adolescence, amour et sexualité* (Επιμ. Béglise, 2003)]:

- Θα δουλέψουμε με διάφορες φωτογραφίες που έχουν επιλεγεί και σχετίζονται με το θέμα μας που είναι οι σχέσεις συνομηλίκων και οι ερωτικές σχέσεις. Σκοπός μας είναι να συζητήσουμε και να ανταλλάξουμε απόψεις γύρω από τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βλέπουμε τα διάφορα ζητήματα. Καθένας καλείται να μιλήσει μέσα από τις εμπειρίες του και τις απόψεις του και σίγουρα δεν ψάχνουμε να βρούμε την καλύτερη απάντηση. Υπενθύμιση συμβολαίου συνεργασίας.
- Αφού σας δοθεί μια συγκεκριμένη ερώτηση θα σηκωθείτε και θα παρατηρήσετε προσεκτικά όλες τις φωτογραφίες για να καταλήξετε σε μια με δυο φωτογραφίες που σας εκφράζουν και θεωρείτε ότι ανταποκρίνονται για εσάς στην ερώτηση που τέθηκε. Η επιλογή θα γίνει όμως «από μέσα σας», χωρίς να την κοινοποιήσετε και χωρίς να πάρετε τη φωτογραφία που διαλέξατε. Πρόκειται για μια χρονική στιγμή προσωπικής σκέψης και συγκέντρωσης που θα πετύχει αν υπάρχει όση περισσότερη ησυχία γίνεται. Στη συνέχεια κάθεστε και σηκώνεστε να πάρετε τις φωτογραφίες σας όταν θα σας πω.
- Αν διαπιστώσετε ότι κάποιος άλλος «πρόλαβε» τη φωτογραφία που είχατε διαλέξει, μην αλλάξετε την επιλογή σας, αλλά την ώρα της παρουσίασης μιλήστε για τη φωτογραφία που είχατε εξ αρχής διαλέξει, ακόμη κι αν την κρατά κάποιος άλλος.
- Καθένας παρουσιάζει την φωτογραφία του, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους τη διάλεξε, τι εκφράζει για αυτόν, τι βλέπει σε αυτήν και πως σχετίζεται με το θέμα/ ερώτηση, η οποία τέθηκε από τη συντονίστρια. Αφού γίνει η παρουσίαση καθένας μπορεί να πάρει το λόγο να σχολιάσει ή να ζητήσει επεξηγήσεις αν δεν κατάλαβε κάτι από όσα εξέφρασε ο ομιλητής. Επίσης καλείστε να μιλήσετε για το τι βλέπετε με παρόμοιο τρόπο στη φωτογραφία και τι το βλέπετε διαφορετικά. Σκοπός μας δεν είναι να αντιπαρατεθούμε, αλλά καθένας να έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί σε σχέση με αυτό που βλέπει ή να το ανακαλύψει την ώρα της ομάδας.
- Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί ο καθένας να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις σε σχέση με το θέμα και να συζητήσουμε σαν ομάδα.



Θέμα: «Διαλέξτε την φωτογραφία που σας επιτρέπει να εκφραστείτε καλύτερα για τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων».

Ενδεικτική παρουσίαση φωτογραφιών που χρησιμοποιήθηκαν στη συνάντηση:

Ο αριθμός των φωτογραφιών είναι διπλάσιος από αυτόν των παιδιών. Στη συγκεκριμένη συνάντηση χρησιμοποιήθηκαν 25 φωτογραφίες από το αναφερθέν εγχειρίδιο. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποιες, θα πρέπει όμως εδώ να σημειώσουμε ότι η επιλογή των φωτογραφιών που χρησιμοποιούνται σε κάθε συνάντηση φιλτράρεται πάντα από την προσωπική ματιά του συντονιστή. Αυτός ο υποκειμενισμός είναι αναπόφευκτος και αναγκαίος κατά μία έννοια, θα πρέπει όμως ο συντονιστής να «αφήνει χώρο» για αναστοχασμό πάνω σε αυτή την προσωπική του επιλογή. Κάποιες από τις φωτογραφίες ήταν οι εξής¹⁵:

« Pomme sur branche », P. Thébault / CIRIC

« Jeune femme blonde avec tresses et piercings », P. Lissac/ CIRIC

« Trois jeunes souriants sur lit », Photo Alto

«Jeune fille en gros plan avec téléphone portable », A. Tezenas, EDITING

« Trois jeunes et adultes avec mobylette », M. Gasarian, EDITING

Σε γενικές γραμμές, χρησιμοποίησα φωτογραφίες του εγχειριδίου οι οποίες αναφέρονται περισσότερο σε παρέες συνομηλίκων, του ίδιου και του αντίθετου φύλου. Δίνουμε ίσως μία μικρή έμφαση σε παρέες αγοριών και κοριτσιών οι οποίες παραπέμπουν περισσότερο στην εφηβική ηλικία. Οι φωτογραφίες του μοναχικού έφηβου, που συλλογίζεται ή προβληματίζεται, έχουν και αυτές το χώρο τους σε αυτή τη συνάντηση, μιας και θίγουν το θέμα του Άλλου, του συνομηλίκου κλπ., δια της απουσίας του. Μας ενδιαφέρει ήδη από αυτή τη συνάντηση να εισάγουμε φωτογραφίες που να παραπέμπουν σε ερωτικές σχέσεις, ο αριθμός τους όμως είναι πολύ πιο περιορισμένος από ότι στις επόμενες, κατά τις οποίες είναι η πλειοψηφία. Μας ενδιαφέρει να εισάγουμε ομαλά και με «τακτ» τους μαθητές στο θέμα της σεξουαλικότητας, δεδομένης και της κουλτούρας που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο σχετικά με το θέμα. Τέλος, σε κάθε συνάντηση παραθέτουμε πάντοτε και πιο αφηρημένες φωτογραφίες, π.χ. τοπία. Δίνουν πάντα τη δυνατότητα ελεύθερης και πιο ανοιχτής έκφρασης.

Αποτίμηση συνάντησης:

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης φαίνεται πως η ευρύτερη προσέγγιση του θέματος ως «σχέσεις συνομηλίκων» δεν απέτρεψε τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα για θέματα όπως ο «έρωτας», τα «ζευγάρια» κλπ. Επίσης μοιράστηκαν διάφορα σχέδιά τους αλλά και πράγματα που τους φοβίζουν στην καθημερινότητα, υπήρξαν ιδιαίτερα δημιουργικοί συνδυάζοντας π.χ. δυο φωτογραφίες ώστε να χτίσουν μια ιστορία. Τα κορίτσια ήταν πολύ πιο άνετα στο να προσεγγίσουν μέσα από τις φωτογραφίες θέματα σχετικά με το φλερτ ή τον έρωτα και μίλησαν περισσότερο για εσωτερικές καταστάσεις, συναι-

¹⁵ Κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου Προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο *Adolescence, amour et sexualité* (επιμ. C. Béglise, 2003). Μπορεί ωστόσο ο κάθε συντονιστής να κάνει τη δική του επιλογή φωτογραφιών, αρκεί να ταυριάζουν στο πνεύμα και στο πλαίσιο της ομάδας, όπως αυτό παρουσιάζεται εδώ. Σε κάθε περίπτωση η επιλογή φωτογραφιών θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική και να συνοδεύεται από αναστοχασμό.



σθήματα κλπ. Κάποια αγόρια φάνηκαν αμήχανα με τα θέματα σεξουαλικότητας, όπως π.χ. ένας νεαρός, ο οποίος είπε: «εεε, πώς να το πω; θα πάνε να κοιμηθούν μαζί». Αξίζει να σημειώσουμε ότι περισσότερο από όλους πήραν το λόγο τα κάπως πιο απομονωμένα και συνεσταλμένα παιδιά της τάξης. Γενικά συμμετείχαν όλοι σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Φαίνεται πως η παρουσία του δασκάλου δεν απέτρεψε την έκφραση των παιδιών και ο ίδιος υπήρξε βοηθητικός στον συντονισμό.

Αφού τελείωσε η ομάδα μια μαθήτρια ζήτησε ατομική συνάντηση στον Συμβουλευτικό Σταθμό. Η ομάδα φαίνεται να μπορεί να λειτουργεί ως σκαλοπάτι για να εκφράσουν οι μαθητές τις δυσκολίες τους και να ζητήσουν ψυχολογική στήριξη, ενώ μοιάζει οι μαθητές να μπορούν με ευκολία να διαφοροποιήσουν τα πλαίσια, την πρόληψη από την παρέμβαση, το τι ανήκει στη σφαίρα του προσωπικού και τι μπορούμε να μοιραστούμε με την ομάδα. Σε αυτό το σημείο παίζουν σημαντικό ρόλο οι οδηγίες που θα δοθούν στην αρχή αλλά και η παρουσίαση στους μαθητές της δράσης και των στόχων της. Η καλή κατανόηση του πλαισίου λοιπόν προσμετρείται στα θετικά σημεία αυτής της συνάντησης.

Ανάμεσα στην 2η και στη 3η συνάντηση:

Συμφωνούμε με το δάσκαλο της τάξης να μη συμμετέχει πλέον ως συν-συντονιστής λόγω κάποιου περιστατικού που μεσολάβησε και τον οδήγησε σε παρατηρήσεις προς κάποια κορίτσια της τάξης σχετικά με το ίδιο θέμα, δηλ. το φλερτ με μαθητές του συστεγαζόμενου γυμνασίου. Συζητήσαμε για τη δυσκολία του διπλού ρόλου (δάσκαλος και συν-συντονιστής) και ότι λόγω παγιωμένης θέσης είναι πολύ δύσκολη μια στάση που δεν θα δίνει αντιφατικά μηνύματα στους μαθητές, όπως από τη μια παρακίνηση για ελεύθερη έκφραση και από την άλλη παρατηρήσεις. Εκ των υστέρων θα έλεγα ότι η επιλογή μου για τη συμμετοχή του δασκάλου δεν ήταν ορθή και ότι δεν εκτίμησα σωστά τη δυσκολία που θα είχε για αυτόν ο διπλός αυτός ρόλος.

3η συνάντηση

Χρόνος : 11/2011

Διάρκεια : περίπου 1 ώρα.

Αριθμός μαθητών : 12

Στόχοι:

Να αναγνωριστούν και να λεκτικοποιηθούν τυχόν δυσκολίες/ αμηχανία που συχνά συνδέονται με το θέμα των ερωτικών σχέσεων σε αυτή την ηλικία, η αναγνώριση αυτή να απελευθερώσει το λόγο της ομάδας στο μέτρο του δυνατού.

Εισαγωγικές επεξηγήσεις:

Όπως και στην πρώτη.

Οδηγίες:

Όπως και στην πρώτη με λιγότερες όμως λεπτομέρειες γιατί τα παιδιά γνωρίζουν πλέον τη διαδικασία, απλώς τους την υπενθυμίζουμε.



Θέμα: «Γιατί σου είναι πιο εύκολο να μιλήσεις και τι είναι πιο δύσκολο ή σε φέρνει σε αμηχανία σχετικά με τις ερωτικές σχέσεις;»

Ενδεικτική παρουσίαση φωτογραφιών που χρησιμοποιήθηκαν στη συνάντηση :

- « Garçon et fille étendus dans l'herbe », C. Simon/ CIRIC
- « Femme enceinte sur lit avec homme », S. Ney/ EDITING
- « Famille avec adolescents debout », Photo Alto
- « Couple s'embrassant devant tente », G. Atger/ EDITING
- « Colline verte et montagne », L. Amans/ CIRIC

Νομίζω ότι είναι το θέμα στο οποίο ο συντονιστής θα ήταν καλό να δείξει τη μεγαλύτερη προσοχή, καθώς είναι εύκολο, θεωρώ, να επηρεαστεί από τις δικές του αναπαραστάσεις, προκαταλήψεις, ταμπού κλπ. Για αυτό το λόγο καλό είναι να υπάρχει «διασπορά». Προσπαθήστε να συμπεριλάβετε στην επιλογή σας όσες περισσότερες φωτογραφίες με διαφορετικά θέματα είναι δυνατό, π.χ. επιθετικότητα, οικογένεια, θρησκευτικά σύμβολα, ερωτική ατμόσφαιρα κλπ. Σε αυτή τη συνάντηση παίζει μεγάλο ρόλο η αισθητική ποιότητα των φωτογραφιών, οι οποίες θα προσεγγίζουν με λεπτότητα τα θέματα και όχι με βίαιο τρόπο. Τέλος, όπως αναφέρθηκε, σε κάθε συνάντηση παραθέτουμε και αφηρημένες ή πιο συμβολικές φωτογραφίες.

Αποτίμηση συνάντησης:

Πράγματι μοιάζει να υπάρχει διαφυλική διαφορά σχετικά με την ευκολία έκφρασης, τα κορίτσια μιλούν πολύ πιο άνετα για τις ερωτικές σχέσεις. Επίσης αξίζει να σημειώσουμε το εξής: ενώ τα παιδιά φαίνονται συχνά να ξεχνούν το θέμα ουσιαστικά μέσα από τις ερμηνείες τους και τις ιστορίες που φτιάχνουν για τις φωτογραφίες που διάλεξαν, πιάνουν πάντα την ουσία του θέματος και του τι τους απασχολεί. Π.χ. σε φωτογραφία μιας οικογενειακής συγκέντρωσης, ένας μαθητής λέει ότι ο εικονιζόμενος νεαρός θέλει να ανακοινώσει στους γονείς του ότι έχει κοπέλα, ενώ μια μαθήτρια σκέφτεται ότι οι γονείς προσπαθούν να πουν στα παιδιά τους ότι η μητέρα είναι έγκυος. Ακόμη, οι μαθητές μίλησαν για τα αντιφατικά συναισθήματα, καταστάσεις και ρόλους ως μέρος της ζωής: αγάπη-ζήλεια, άντρας-γυναίκα, γονείς και ζευγάρι, εγγύτητα και απομόνωση.

Συνοψίζοντας τα ταμπού/ εμπόδια/ δυσκολίες έκφρασης, ήρθαν στην επιφάνεια τα εξής: 'ηλικιακή ανωριμότητα', σεξουαλικότητα γονέων, μεταξύ φίλων μιλάμε πιο εύκολα, δυσκολία έκφρασης σε όποιον μας αρέσει και κυρίως δυσκολία έκφρασης για τέτοιου είδους θέματα μπροστά στους γονείς. Τέλος μιλήσαμε για στερεότυπα σχετικά με συντρόφους διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής αλλά και τη δυσκολία αποδοχής τους από τους γονείς.

Ο δάσκαλος απουσίαζε και δεν μίλησε κανείς μας για αυτό. Πρόκειται για μια αλλαγή στο πλαίσιο της ομάδας, άρρητη, που μοιάζει να αιωρείται. Η δυσκολία αναφοράς αντανακλά τη δυσκολία που αισθάνθηκα στη συνεργασία μαζί του τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά και με την ίδια την απόφαση να μην συμμετέχει από εδώ και πέρα ο δάσκαλος στην ομάδα.



4η συνάντηση

Χρόνος: 12/2011

Διάρκεια: περίπου 1 ώρα.

Αριθμός μαθητών: 7

Στόχοι:

Προσεγγίζεται πλέον ξεκάθαρα το θέμα των ερωτικών σχέσεων. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν προσωπικές τους απόψεις. Εστιάζουμε στις απόψεις τους και όχι σε προσωπικές εξομολογήσεις.

Εισαγωγικές επεξηγήσεις:

Όπως και στην πρώτη.

Οδηγίες:

Όπως και στις προηγούμενες.

Θέμα:

«Τι είναι πιο σημαντικό για σένα σε μια ερωτική σχέση;»

Αποτίμηση συνάντησης:

Η συγκεκριμένη συνάντηση δεν πήγε καλά και δεν μπορέσαμε να δουλέψουμε με το photolangage. Υπήρχε εξ αρχής φασαρία και αποσυντονισμός στην ομάδα, ενώ στη μέση της ώρας κάποια παιδιά χρειάστηκε να αποχωρήσουν για να συμμετάσχουν σε άλλη ενδοσχολική δραστηριότητα. Το photolangage γίνεται αφορμή να έρθουν στην επιφάνεια κόντρες και η διάσπαση της τάξης σε δυο στρατόπεδα: όσοι υπερασπίζονται τη συγκεκριμένη δράση και όσοι την αμφισβητούν γιατί «κάνουμε τα ίδια και τα ίδια», γιατί δεν επέλεξαν οι ίδιοι το θέμα, γιατί *οι άλλοι ή τα αγόρια* κάνουν φασαρία. Βρίσκομαι προ εκπλήξεως αλλά καταφέρνω να μην αντιπαρατεθώ με τους μαθητές και στο τέλος της συνάντησης να πάρω τη δέσμευση της ομάδας για μια άλλη δράση μετά τα Χριστούγεννα. Η τάξη αφήνει πάνω μου την επιλογή της θεματικής...

Συνοψίζοντας τους λόγους για τους οποίους δεν πήγε καλά αυτή η συνάντηση θα έλεγα ότι ρόλο έπαιξαν τα εξής: η αστάθεια του σχολικού πλαισίου (φεύγει μεγάλο μέρος των μαθητών στα μισά επειδή προκύπτει άλλη ενδοσχολική δραστηριότητα/ πρόβα για γιορτή) - φαίνεται πως η δράση δεν έχει ακόμη γίνει μέρος της ζωής του σχολείου, η αστάθεια του πλαισίου της ομάδας (ο δάσκαλος έρχεται και φεύγει χωρίς να συζητηθεί αυτό, κάτι το οποίο ήταν δική μου ευθύνη να εξηγήσω στους μαθητές, οι οποίοι στη δεύτερη συνάντηση μοιάζει να συναινούν στη δυσκολία μου) και η «απειρία» των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες και στην υπευθυνότητα που αυτές συνεπάγονται (είναι οι ίδιοι που είχαν επιλέξει τη θεματική). Από την άλλη, το photolangage όντως μοιάζει να φέρνει στην επιφάνεια αντιπαραθέσεις, διασπάσεις κλπ. μιας κατά τα άλλα «δεμένης τάξης» (η οποία πράγματι ήταν ως ένα βαθμό) και μας δίνει την ευκαιρία να δουλέψουμε αυτά τα ζητήματα στη συνέχεια. Ακόμη, όσοι έχουν ασχοληθεί με ομάδες και κυρίως με ομάδες παιδιών/ εφήβων γνωρίζουν ότι ο συντονιστής συχνά περνά μια φάση «μύησης» κατά την οποία τα μέλη δοκιμάζουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής ο συντονιστής πρέπει να μπορέσει να *αντέξει* την



επιθετικότητα της ομάδας αναπλαισιώνοντάς την. Για έναν/μία επαγγελματία που δεν έχει προηγούμενη εμπειρία αλλά θέλει να συντονίσει τέτοιου τύπου ομάδες, η διεργασία της εποπτείας είναι από τις πλέον βοηθητικές και αποτελεί το χώρο όπου συζητιούνται, μεταξύ άλλων, και ζητήματα των δυναμικών της ομάδας αλλά και η ετοιμότητα στη στάση του συντονιστή όταν προκύπτουν ανάλογες δυσκολίες.

Από τη σεξουαλικότητα στη διαφορετικότητα:

5η – 14η συνάντηση

Κατά τη διάρκεια του Β εξαμήνου της χρονιάς οι συναντήσεις με τους μαθητές στον Συμβουλευτικό Σταθμό πολλαπλασιάστηκαν. Πολύ συχνά μιλήσαμε για το αίσθημα διαφορετικότητας και μη αποδοχής που ένιωθαν, καθώς και για πρακτικές εκφοβισμού και απομόνωσης που υφίσταντο μέσα στην τάξη. Η «δεμένη τάξη» άρχισε να μιλά για τα προβλήματά της και να αναγνωρίζει πλέον αυτά που χωρίζουν τα μέλη της. Απευθυνόμενοι ατομικά στην ψυχολόγο, μου ζητούσαν να δουλέψουμε πάνω σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας.

Όστόσο, βασικά σημεία μιας δράσης πρόληψης πρέπει να είναι η συνέπεια στους στόχους, η σταθερότητα αλλά και η ευελιξία του πλαισίου. Έτσι, μετά τα Χριστούγεννα επέλεξα τελικά να φέρω τα θέματα των σχέσεων από το ΣΣ – φυσικά χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένα ατήματα - πίσω στην ομάδα ακολουθώντας μια πραξιακή προσέγγιση (Κωτσάκης κ. άλ., 2010). Αποφασίσαμε να συνεχίσουμε το πρόγραμμα πρόληψης με την ΣΤ τάξη με κεντρική θεματική τη «διαφορετικότητα», συμπεριλαμβάνοντας και αυτή του σχολικού εκφοβισμού.

Αριθμός συναντήσεων: 10

Χρόνος: κάθε 15 ημέρες μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Διάρκεια: περίπου 1 ώρα.

Αριθμός μαθητών: 7

Υλικό:

Δραστηριότητες από το βιβλίο *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός* (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008), υλικό για εκφοβισμό (ΕΨΥΠΕ, 2011· Οίweis, 2009).

Στόχοι:

Οι βασικοί στόχοι υπήρξαν σε μεγάλο βαθμό οι ίδιοι με αυτοί του photolangage, δηλαδή η συνειδητοποίηση του κοινού και του διαφορετικού, του τι τους ενώνει και τι τους διαφοροποιεί (ηλικία, καταγωγή, εμπειρίες, απώλειες κλπ.), αλλά και η επιδίωξη μιας στάσης σεβασμού προς τη διαφορετικότητα του Άλλου.

4. «Τα αδύναμα σημεία μας»: Αποτίμηση του προγράμματος πρόληψης

4.1. Η εξέλιξη της ομάδας

Όσο κυλούσε η σχολική χρονιά η δράση με την ΣΤ τάξη πήγαινε όλο και καλύτερα. Η εξέλιξη της ομάδας ήταν εμφανής και οι μαθητές, ενώ αρχικά μου έδιναν την αίσθηση μιας πολύ «εγκεφαλικής» τάξης,



άρχισαν να εκφράζονται με συναίσθημα και να μοιράζονται ελεύθερα διάφορες εμπειρίες. Κατά τη διάρκεια τέτοιων συζητήσεων είχα πάντα στο μυαλό μου ως συντονίστρια να μην πάρει όλο αυτό χαρακτήρα ψυχοθεραπευτικής ομάδας και προσωπικών εξομολογήσεων και να μένουμε στο επίπεδο της πρόληψης.

Ωστόσο, στην προτελευταία συνάντηση με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό η κατάθεση των εμπειριών έγινε πιο προσωπική και από το αρχικό θέμα συζήτησης οι μαθητές πέρασαν σε ζητήματα απώλειας αγαπημένων τους προσώπων. Η αρχή έγινε ως εξής: ένας μαθητής ο οποίος έχει ασκήσει στο παρελθόν εκφοβισμό μας αναφέρει ότι έχει και αυτός το αδύναμο σημείο του, που είναι η ανάμνηση της αγαπημένης του γιαγιάς που έχει πλέον πεθάνει. Στη διάρκεια αυτής της συνάντησης όλη η τάξη (πλην τριών παιδιών) αρχίζει να κλαίει και να θυμάται εμπειρίες απώλειας αγαπημένων προσώπων. Ο ένας στήριζε τον άλλο και με την καθοδήγησή μου μοιράστηκαν αποτελεσματικούς τρόπους διαπραγμάτευσης του πένθους σύμφωνα με τις εμπειρίες τους. Αυτό συνολικά αναπλαισιώθηκε από την πλευρά μου ως εξής: όσο πιο αποτελεσματικά μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε την απώλεια, τόσο πιο εύκολο μας είναι να μεγαλώνουμε με επάρκεια. Η αρχική δυσκολία γίνεται μελλοντική ευκολία. Σημαντικό είναι σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι το συγκεκριμένο θέμα είχε συζητηθεί στην εποπτεία, με αφορμή κάποιο άλλο περιστατικό, οπότε για μένα ήταν πλέον «εύκολο» να στρέψω την ομάδα προς αυτή την κατεύθυνση. Μιλήσαμε ακόμη με τους μαθητές για μια επικείμενη απώλεια, αυτή του Δημοτικού τους σχολείου και το πέρασμα στο Γυμνάσιο. Τελικά αναγνωρίσαμε ότι παρά τη διαφορετικότητά μας, έχουμε όλοι τις ευαισθησίες μας και τα «αδύναμά μας σημεία».

Στην τελευταία συνάντηση οι μαθητές αποτίμησαν συνολικά την ομάδα photolangage πολύ θετικά. Ανάμεσα στα θετικά σημεία ανέφεραν και τα εξής: «μου άρεσε που εκφράζαμε τις σκέψεις μας, που λέγαμε τι φανταζόμαστε», «ότι βλέπαμε διαφορετικά πράγματα (στις φωτογραφίες)», «η ελεύθερη έκφραση... χωρίς να παρεξηγηθούμε», «ότι αλλάζαμε θέματα». Φαίνεται ότι οι μαθητές χρειάστηκαν χρόνο και απόσταση για να αξιολογήσουν ουσιαστικά την ομάδα photolangage, αλλά τελικά η συγκεκριμένη δράση τούς ταίριαξε και τους άφησε καλή αίσθηση. Μου έκανε εντύπωση που η αποτίμηση των μαθητών συγκλίνει πολύ με τους βασικούς στόχους της ομάδας photolangage.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι η ομάδα photolangage ήταν επιτυχημένη για τους εξής λόγους:

- υπήρξε επιτυχία ως προς τους αρχικούς στόχους. Οι μαθητές εκφράστηκαν ελεύθερα και όσοι συνήθως μιλούσαν λιγότερο ή και ελάχιστα πήραν το λόγο και ακούστηκαν από τους συμμαθητές τους. Οι οπτικές των παιδιών άνοιξαν και ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις που έγιναν αποδεκτές. Προσεγγίστηκαν θέματα που συνδέονται με την σεξουαλικότητα και τις ερωτικές σχέσεις και οι μαθητές προοδευτικά αναφέρονταν με περισσότερη άνεση σε αυτά.
- οι μαθητές τοποθετήθηκαν πολύ καλά σε αυτή τη διαδικασία, οριοθετημένα, διαφοροποιώντας το πλαίσιο της ομάδας από αυτό το Συμβουλευτικού Σταθμού.
- φαίνεται πως η ομάδα photolangage συνέβαλε στο «λύσιμο» της ομάδας τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα, φέρνοντας στην επιφάνεια συγκρούσεις και θέματα που μας δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουμε στις επόμενες συναντήσεις.

Ως προς τη συνειδητοποίηση των προσωπικών αναπαραστάσεων των μελών της ομάδας (ένας από τους βασικούς στόχους), θα έλεγα πως αυτό λειτούργησε πιο πολύ για τα κορίτσια, τα οποία κατάφεραν



καλύτερα να συνδέσουν τις επιλεγμένες φωτογραφίες με προσωπικές τους απόψεις και αναπαραστάσεις. Και τα αγόρια έκαναν βήματα σε αυτή τη διαδικασία, χωρίς όμως να συνδέσουν σε τέτοιο βαθμό τα όσα έλεγαν με προσωπικές τους απόψεις ή θέσεις. Η αστάθεια του πλαισίου (που αναλύεται στην τρίτη συνάντηση) και η μη αναφορά στην απουσία του δασκάλου, δηλαδή σε ένα στοιχείο που έρχεται να διαφοροποιήσει το πλαίσιο, προσμετρούνται στα αρνητικά σημεία της δράσης.

Προσωπικά αισθάνομαι ότι πήρα πάρα πολλά από αυτή τη δράση και από τα μέλη της ομάδας. Στην πορεία της δράσης χρειάστηκε να αναπροσαρμόσω τις μεθόδους μου και να συμπορευθώ δίπλα στην ομάδα, ακούγοντας τις ανάγκες της και τις αντοχές της, ώστε να ανακαλύψω στο τέλος της χρονιάς τι πρόσφερε η ομάδα photolangage και στην τάξη και σε μένα. Χρειάστηκε ακόμη να αναγνωρίσω ως επαγγελματίας κάποιες αστοχίες σε σχέση με τη διευκρίνιση και τη σαφήνεια του πλαισίου και να επανέλθω πιο αποφασιστικά στην ομάδα, αποδεχόμενη καλύτερα το ρόλο μου ως συντονίστρια και ως πρόσωπο αναφοράς για τους μαθητές στην ομάδα.

4.2. Η σύνδεση της δράσης με τους εκπαιδευτικούς

Σε σχέση με την ομάδα των διδασκόντων δομήθηκαν άλλα πλαίσια, και πάλι σχετικά με τη διαφορετικότητα, όπως π.χ. μια ομάδα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με θέμα την «πολιτισμική ενημερότητα» με αφορμή το αυξημένο ποσοστό μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Αυτή η δουλειά συνετέλεσε στην καλή ανάπτυξη των συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην ψυχολόγο, αλλά και ως ένα βαθμό στη στροφή στα εσωτερικά αποθέματα του σχολείου. Μέσα σε ένα τέτοιο πιο «ξεκάθαρο» πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τις μεθόδους της ψυχολόγου (όπως τη χρήση εικονοπλαστικών μεθόδων, π.χ. οικογενειακό δέντρο ή photolangage), αυτή τη φορά όχι από την πλευρά του συν-συντονιστή στην τάξη, αλλά των μελών της ομάδας που εμπλέκονται ενεργά σε βιωματικό επίπεδο. Ακόμη, αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους αναπαραστάσεις σε σχέση με τους μαθητές τους και το σχολείο και να κάνουν ως ένα βαθμό τις συνδέσεις ανάμεσα σε αυτές τις αναπαραστάσεις και στις δικές τους στάσεις και απόψεις. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς έγινε χρήση της μεθόδου photolangage και στη συνέχεια ακολούθησε μια μικρή εισήγηση για τη χρήση της μεθόδου, τους στόχους της κλπ., ώστε αυτή να «περάσει» στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο δάσκαλος της ΣΤ τάξης έδειξε ενδιαφέρον για τη μέθοδο και έκανε εύστοχες και αναστοχαστικές παρατηρήσεις.

Η αποτίμησή μου με οδηγεί στην πεποίθηση ότι, μέσα από την εμπλοκή μας στις δράσεις πρόληψης της πιλοτικής χρονιάς εφαρμογής των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης στα σχολεία, προσεγγίσαμε με ουσιαστικό τρόπο τη θέση που μπορεί να έχει η πρόληψη στο σχολείο, αλλά και το ρόλο μας ως επαγγελματίες σε αυτό το νέο για όλους πλαίσιο. Η διαρκής επιμόρφωση, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του συντονισμού και η έμφαση στις αναστοχαστικές διεργασίες (Κωτσάκης κ.άλ., 2010) εξέλξαν και διευκόλυναν αυτή την πορεία. Η καθοριστικότερη όμως για εμένα διάσταση ήταν η επαφή με τους μαθητές. Θα κλείσω λοιπόν την παρουσίαση επανερχόμενη στην εμπειρία της ομάδας, για να πω ότι παράλληλα με τη δική της εξέλιξη αλλά και χάρη σε αυτή, εξελίχθηκα και εγώ στο ρόλο και στη στάση μου ως συντονίστρια μέσα στη διαπολιτισμική συνθήκη της «συνάντησης» με την ΣΤ τάξη.



5. Βιβλιογραφία

- Bélisle, C. (*Sous la direction de*) (2003). *Adolescence, amour et sexualité*. Lyon : *Chronique Sociale*.
- Foucault, M. (1991). *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*. Αθήνα : Ύψιλον.
- Giddens, A. (2005). *Η Μεταμόρφωση της οικειότητας. Σεξουαλικότητα, αγάπη και ερωτισμός στις μοντέρνες κοινωνίες (Σειρά: Ανθρώπων Σχέσεις)*. Αθήνα : ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kaës, R. (2002). «Avant- propos» in C. Vacheret et al., *Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο*. Αθήνα : ΕΨΥΠΕ
- Oury, F. (1995). *Pédagogie Institutionnelle*. Editions Matrice.
- Tucker, N. (1997). *Εφηβεία, Ωριμότητα και Τρίτη Ηλικία (Τεύχος 2^ο, Σειρά: Εξελικτική Ψυχολογία)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vacheret, C. et al. (2002). *Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι. & Μπουτουλούση, Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Α. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα : Gutenberg.
- Τσιάντης, Γ. (Επιμ.) (2011). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα : ΕΨΥΠΕ.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.) (2011). *Τεύχος 1: Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος, Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.



Μετανάστευση, διαφορετικότητα και κινηματογράφος

1. Εισαγωγή

Οι διάφορες δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν παρακάτω πραγματοποιήθηκαν σε τάξεις δημοτικού και γυμνασίου κατά τη διάρκεια της διετίας 2011-2013, στα πλαίσια της Δράσης 6-Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης της Πράξης Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων μαθητών, που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σε αυτό το διάστημα, ο κινηματογράφος υπήρξε ένας από τους πιο πολύτιμους συντρόφους μου στη συνεργασία με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (ομάδα γονέων και εκπαιδευτικών, απογευματινές προβολές, προβολές μέσα στην τάξη).

Η επιλογή του ήταν φυσική συνέπεια της ιδιαίτερης σχέσης και εξοικείωσής μου με το χώρο του σινεμά, αφού αρθρογραφώ με αντικείμενο τον κινηματογράφο και ασχολούμαι σε δημιουργικό επίπεδο με την παραγωγή φιλμ εδώ και κάποια χρόνια. Κυρίως όμως, με ώθησε η αγάπη μου για την τέχνη αυτή και η πίστη μου ότι η κινούμενη εικόνα σε συνδυασμό με την ψυχολογική σκέψη έχει τη δύναμη να ενώσει κάθε άνθρωπο με αθέατες πλευρές του εαυτού του αλλά και περισσότερους ανθρώπους, ανεξαρτήτως λοιπών ιδιοτήτων, μεταξύ τους.

Ο χαρακτήρας των σχολείων ήταν επίσης ένας παράγοντας που συνετέλεσε στην επιλογή του κινηματογράφου. Αρχικά, υπήρχαν ορισμένες δυσκολίες σχετικά με την υποδοχή του ψυχολόγου σε κάποιες σχολικές μονάδες από τα παιδιά. Οι έφηβοι, ιδιαίτερα, αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού, αναγνώριζαν με επιφύλαξη το ρόλο του και τον στιγματίζαν με ψυχοπαθολογία. Επίσης, το κλίμα ορισμένων τμημάτων ήταν έντονα διασπαστικό, με πολλούς μαθητές να αντιστέκονται στις παραδοσιακές μεθόδους πειθαρχίας και συμμόρφωσης (πχ αποβολή, μείωση βαθμού). Ορισμένες φορές, ήταν αναγκαία η παρέμβαση του διευθυντή για να γίνει δυνατή η συνεργασία. Έτσι, ήταν απαραίτητο ένα ισχυρό, ελκυστικό και οικείο ερέθισμα για να τους τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον.

Παράλληλα, είχε διαπιστωθεί πως ένα μεγάλο μέρος των μαθητών παρουσίαζαν έντονες δυσκολίες στη γραπτή και προφορική γλωσσική έκφραση. Οπότε, στη θέση ενός κειμένου (το οποίο δοκιμάστηκε και φάνηκε λιγότερο βοηθητικό) ή της συζήτησης απλώς προτείνοντας ένα θέμα στην ομάδα ή ένα παιχνίδι, του οποίου οι κανόνες μπορεί να μην γίνονταν κατανοητές απ' όλους, η διαμεσολάβηση της εικόνας φάνηκε η πιο ενδεδειγμένη λύση.



Η πρωτοβουλία μου για την επιλογή της χρήσης του κινηματογράφου στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων πρόληψης στην τάξη, συναντήθηκε με την επιθυμία των εκάστοτε διευθυντών και εκπαιδευτικών να εμβαθύνουν τα παιδιά σε “δύσκολα” θέματα, όπως η μετανάστευση, η διαφορετικότητα και η βία στα σχολεία, αλλά και ο ενθουσιασμός που έδειξαν απέναντι σε μία αρκετά καινοτόμο μέθοδο. Με τη σειρά τους, τα παιδιά υποδέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό την προσέγγιση αυτή και φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία, συμμετέχοντας ενεργά σε αυτή.

Παρακάτω παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο στοιχειοθέτησε το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, συζητούνται σχετικά μεθοδολογικά θέματα, αναφέρεται η λεπτομερής δομή της κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας και, τέλος, επιχειρείται μία συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

2. Τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας στο σχολείο

Μέσα σε μία μεταβατική ιστορική συγκυρία για τη χώρα μας, όπου οι κοινωνικό-οικονομικές δυσκολίες είναι γεγονός για την πλειοψηφία των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής, αλλά και όπου το σχολείο είναι κατεξοχήν ένας πολύχρωμος, πολυπολιτισμικός χώρος, η φροντίδα της ψυχικής υγείας και η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών φαίνεται πως είναι μία αναγκαιότητα που αναγνωρίζει η πλειοψηφία των σχολείων.

Τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας κινούνται σε δύο επίπεδα: Καταρχάς, πρωτογενούς πρόληψης, απευθυνόμενα σε όλο το μαθητικό πληθυσμό με στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και υγείας των μαθητών, αλλά και την πρόληψη εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών ή άλλων δυσκολιών. Έπειτα, το επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης αφορά παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες βρίσκονται αντιμέτωπες με παράγοντες οι οποίοι μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Ο ρόλος της προαγωγής της ψυχικής υγείας κατανέμεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά στους ενήλικες που περιστοιχίζουν τα παιδιά στο σχολείο: γονείς – εκπαιδευτικοί – διεύθυνση του σχολείου, σχολικός ψυχολόγος, αξιοποιώντας κάθε φορά την ιδιαίτερη ματιά που έχει την ικανότητα να προσφέρει η κάθε πλευρά, σύμφωνα με το υπόβαθρό της. Ειδικότερα, ο τελευταίος διαδραματίζει ρόλο υποστηρικτικό στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης, συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση και ενισχύοντάς τους σε όλη τη διαδικασία υλοποίησής τους.

Μέσα από τη θετική αντιμετώπιση των προβληματισμών των παιδιών και τον ομαδικό και βιωματικό χαρακτήρα τους, τα προγράμματα πρόληψης μπορούν να γίνουν χώρος ανάπτυξης και ευκαιρία για ουσιαστική στήριξη της ψυχικής υγείας τους, αντιπροσωπευτικότερος δείκτης της οποίας είναι η αρμονία των σχέσεων που αυτά διαμορφώνουν, παρά τις διαφορές τους σε κάθε επίπεδο. Στις επόμενες υποενότητες, θα φανεί ο τρόπος με τον οποίο ο κινηματογράφος είναι δυνατό να αποτελέσει την αφορμή για διαπραγμάτευση ζητημάτων μετανάστευσης και των δυσκολιών στις σχέσεις, που ενδέχεται αυτή να συνεπάγεται, στα πλαίσια του σχολείου.



3. Η χρήση του κινηματογράφου στην Εκπαίδευση

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (και κατά συνέπεια και ο κινηματογράφος) αποτελούν ένα χώρο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και στους νέους. Γίνονται όλο και περισσότερο προσβάσιμα και συνδέονται πλέον άμεσα με την καθημερινότητα των μαθητών. Κατά συνέπεια, η χρήση των ΜΜΕ μας παρέχει έναν τρόπο πρόσβασης του σχολείου στην ιδιαίτερη παιδική και εφηβική κουλτούρα και γίνεται χώρος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Οι ζωές των παιδιών γεμίζουν πληροφορία και ψυχαγωγία μέσα από την κινούμενη εικόνα.

Η χρήση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, και ειδικότερα του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, είναι ένας τομέας που μόλις άρχισε να αξιοποιείται στο ελληνικό σχολείο. Αιτία η περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή στη χώρα μας, αλλά και το γεγονός ότι είναι ένας τομέας που, ακόμα και στο εξωτερικό, μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να μελετάται με συστηματικότητα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ήδη τα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν, οπτικοακουστικά, ποικίλα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι τα παιδιά επικοινωνούν όσα έμαθαν μέσω της διαδικασίας των κινούμενων εικόνων, και εξοικειώνονται με το να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία για να παρουσιάσουν επιχειρήματα ή να στηρίξουν μία υπόθεση.

Φαίνεται πως ο κινηματογραφικός γραμματισμός (*cine-literacy*) εντάσσεται πλέον στις πιο βασικές δεξιότητες που θα είναι καλό να έχει κατακτήσει ένα παιδί ή ένας έφηβος. Ορίζεται ως η ικανότητα να αναλύσει κανείς την κινούμενη εικόνα, να μιλήσει για τον τρόπο που δουλεύει και να φανταστεί τη δημιουργική του δυνατότητα, μέσα από την εμπειρία παρακολούθησης μίας μεγάλης ποικιλίας υλικού, αλλά και μέσα από πρακτικές δεξιότητες δημιουργίας οπτικοακουστικού υλικού.

Εκτός της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της παροχής χώρου άσκησης της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών, η κινούμενη εικόνα μπορεί να διακινήσει και τη συναισθηματική έκφραση. Γίνεται μεταβατικός χώρος που ανοίγεται για να δοκιμαστούν οι σχέσεις των μαθητών με τον εαυτό τους, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών με τους σημαντικούς ενήλικες (εκπαιδευτικοί – γονείς) αλλά και με στερεότερες στάσεις και αξίες που αιωρούνται στην κοινωνική πραγματικότητα.

Οι δυνατότητες μέσα από τη χρήση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη αφορούν πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης των παιδιών: ενεργός μάθηση, σύνδεση σπιτιού και σχολείου, δημιουργικότητα, ανάπτυξη της αισθητικής, κατανόηση πολιτισμού και κοινωνίας μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, αμφισβήτηση των προτύπων που προβάλλονται από τα ΜΜΕ, δέσμευση παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποίηση της φαντασίας. Παράλληλα, μέσα από τις ενδεχόμενες αντιδράσεις δυσaráρεσκείας σε ορισμένα είδη κινηματογράφου ή συγκεκριμένες ταινίες, δίνεται η ευκαιρία να εξερευνηθούν οι πιθανές αντιστάσεις και αμυντικοί μηχανισμοί που όλοι μας επιστρατεύουμε ως θεατές, και που μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές στάσεων.

Ειδικότερα, ως προς τη δημιουργικότητα και τη σχέση της με τη φαντασία, ο κινηματογράφος κατ' εξοχήν απευθύνεται ή προσκαλεί την φαντασία των παιδιών και των εφήβων, καθώς τα [μας] καθιστά ικανούς να δημιουργήσουν[δημιουργήσουμε] νέες ιδέες και έννοιες στηριζόμενοι σε ήδη υπάρχουσες. Η φαντασία άμεσα συνδεδεμένη με



την μνήμη, μέσω του κινηματογράφου/ των κινούμενων εικόνων, ανοίγει το δρόμο για την ελεύθερη αναδιοργάνωση ήδη αποθηκευμένων εσωτερικών εικόνων με ένα ζωντανό, οπτικό τρόπο (Μπίμπου 2009). Ο ρόλος των ΜΜΕ στην ανάπτυξη των παιδιών συχνά τροφοδοτείται με συζητήσεις για την καταστροφική τους επίδραση στην φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Υπάρχει, ωστόσο, σοβαρός αντίλογος ότι οι κινούμενες εικόνες δεν αποτελούν παθητική εμπειρία για τα παιδιά και φυσικά, δεν "καταστρέφουν" το μυαλό και την φαντασία τους. Αυτό που φαντάζεται ένα παιδί, συνδέεται άμεσα με ζητήματα που το απασχολούν και το ενδιαφέρουν, με τα όνειρα και τους στόχους του, τις επιθυμίες του και την διαπραγμάτευση της εικόνας του εαυτού του στις κοινωνικές του σχέσεις. Με βάση τις βασικές ψυχολογικές θεωρίες, οι δραστηριότητες της φαντασίας βοηθούν το παιδί να δουλέψει συμβολικές συγκρούσεις και φόβους που οδηγούν στην παραγωγή εικόνων, ιστοριών κλπ (Valkenburg, 2004). Με αυτόν τον τρόπο αναπληρώνει πιθανές συναισθηματικές αποτυχίες τους ή ανεκπλήρωτες επιθυμίες. Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε, λοιπόν, τα παιδιά να κατανοήσουν το κατά πόσο το μηντιακό κείμενο βοηθά στην διάκριση της φαντασίας από την πραγματικότητα (για παράδειγμα τα κινούμενα σχέδια συνδέονται με κάτι το φανταστικό, ενώ οι ειδήσεις με την πραγματικότητα), παρά την διαλεκτική τους σχέση. Μια κινηματογραφική ταινία ή η εικόνα μπορεί να καθοδηγήσει τα παιδιά να καταγράψουν την διάδρασή τους με ποικίλους τρόπους όπως είναι η γλώσσα, οι ζωγραφιές, τα παιχνίδια φαντασίας, η δημιουργική γραφή κλπ.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η δημιουργικότητα, ενισχυόμενη από την επαφή με τον κόσμο του κινηματογράφου συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα. Κάθε ταινία που «μιλά» σε ένα παιδί δεν αφορά, απλώς, μία έκφραση της ταυτότητάς του, αλλά πολύ περισσότερο πρόκειται για μία δημιουργική απόπειρα να διαπραγματευτεί σχετικά ζητήματα με δυναμικό, αλληλεπιδραστικό τρόπο. Οι μαθητές, ως κριτικοί θεατές, υιοθετούν ταυτίσεις και διευκολύνονται, δυνάμει, να αναγνωρίσουν βιώματα και εμπειρίες που λόγω συνθηκών δεν θα εξέφραζαν εύκολα.. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εκφοβισμού, μετανάστευσης (όπως αναφέρεται, αναλυτικά, παρακάτω) ή άλλων ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, ο διαμεσολαβητικός χώρος αυτός του κινηματογράφου μπορεί να γίνει πραγματικά διευκολυντικός.

4. Πολυπολιτισμικότητα και αξιοποίηση του κινηματογράφου στην τάξη

Η παγκόσμια έρευνα αλλά και η εμπειρία από τα σχολεία δείχνει πως ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας τους αποτελεί μία από τις πιο έντονες προκλήσεις που καλούνται να διαπραγματευτούν μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η σχολική τάξη είναι εθνικά και πολιτισμικά ετερογενής: κατά συνέπεια, αναδύονται ζητήματα σχετικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συγκρούσεων μεταξύ εθνικών ομάδων, ρατσιστικές συμπεριφορές ή/και απομόνωση παιδιών. Η εθνική ταυτότητα του κάθε παιδιού αναπροσαρμόζεται συνεχώς, εμπεριέχοντας στοιχεία από τις χώρες με τις οποίες εκείνο έρχεται σε επαφή.

Ο κινηματογράφος, με τη δική του γλώσσα των εικόνων, δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία και επεξεργασία των πολιτισμικών διαφορών, της διαδικασίας δημιουργίας ταυτότητας και του αισθήματος του ανήκειν στη χώρα παραμονής. Αφενός, ικανοποιείται η ανάγκη διαμεσολάβησης για την επικοινωνία στην ομάδα μέσα από το μετα-



βατικό χώρο της ταινίας. Πρόκειται για έναν χώρο όπου πραγματοποιείται συνάντηση των υποκειμένων και ο οποίος παρέχει ένα πλούσιο συμβολικό σύστημα. Αφετέρου, διευκολύνει την πολιτισμική κατανόηση -ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα παιδιά- μέσα από την κατανόηση του τρόπου αναπαράστασης των άλλων ανθρώπων, ενώ ταυτόχρονα, αναδύονται σε συνειδητό επίπεδο στερεότυπα, αρχέτυπα και πολιτισμικές διαφορές.

Συμπερασματικά, κατά τη διαμόρφωση ενός προγράμματος πρόληψης που εστιάζεται σε θέματα διαφορετικότητας και μετανάστευσης, ο κινηματογράφος και γενικότερα η κινούμενη εικόνα είναι δυνατό να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα εποικοδομητικά, ώστε να εκπληρωθούν οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος.

5. Η χρήση του κινηματογράφου στην σχολική τάξη για θέματα μετανάστευσης και διαφορετικότητας

Γενικός στόχος

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, στόχος της χρήσης του κινηματογράφου στο πλαίσιο προγραμμάτων πρόληψης στη σχολική τάξη είναι να διευκολύνουμε όλους τους μαθητές μίας πολυπολιτισμικής τάξης να ασκηθούν στην κριτική πρόσληψη της εικόνας, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις στάσεις τους και ενδεχόμενες προκαταλήψεις, και τέλος να συνδεθούν μεταξύ τους, αλλά και με το σχολικό σύστημα.

Μεθοδολογικές οδηγίες

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα σημεία που θα ήταν καλό να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών στην τάξη. Οι δραστηριότητες που περιγράφονται είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό ή μεμονωμένα, εντασσόμενες στο πλαίσιο ενός προγράμματος πρόληψης. Αφορούν κυρίως μαθητές στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου και καλό είναι να προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών.

Προετοιμάζοντας δραστηριότητες που αξιοποιούν τον κινηματογράφο στην τάξη

- Διερευνούμε το επίπεδο κινηματογραφικού γραμματισμού των παιδιών. Αυτό μπορεί να γίνει με ερωτηματολόγια ενδιαφερόντων ή μέσα από ελεύθερη συζήτηση. Σε περίπτωση που τα παιδιά υπολείπονται σε αυτόν τον τομέα, πριν προχωρήσουμε στη διαπραγμάτευση ειδικών θεμάτων μέσα από τις ταινίες, χρειάζεται να τα ασκήσουμε στην ενεργητική παρακολούθηση μιας ταινίας.
- Συμφωνούμε με τον εκπαιδευτικό της τάξης ως προς το εάν θα είναι παρών στην τάξη την ώρα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Λαμβάνουμε υπόψη πως η παρουσία του εξασφαλίζει την ευκαιρία στην επιμόρφωσή του στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παράλληλα, συνδέεται με τα παιδιά με έναν διαφορετικό ρόλο και μοιράζεται την εμπειρία του στη διαδικασία. Μπορεί, ωστόσο, ορισμένες φορές να περιορίσει τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών, που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον εκπαιδευτικό σε έναν διαφορετικό ρόλο.



- Συνεργαζόμαστε στενά με τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εκπόνησης των δραστηριοτήτων, σε μια ισότιμη και αμοιβαία ανατροφοδοτούμενη σχέση.
- Είμαστε ευέλικτοι και ευαίσθητοι στα μηνύματα που εκπέμπουν οι μαθητές κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και τη συζήτηση. Μπορεί να προκύψουν συγκεκριμένα θέματα και ανάγκες που είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων.
- Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες, ώστε να δουλέψουν διαφορετικές πτυχές του υλικού και να απαντήσουν σε διαφορετικά ερωτήματα. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται κατά το χωρισμό: επιδιώκουμε ποικιλία ως προς τα διάφορα χαρακτηριστικά (πχ μεικτές ομάδες ως προς το φύλο, την εθνική καταγωγή, την δυναμική των σχέσεων στην τάξη κλπ).

Και επειδή μιλάμε για σινεμά...

- Διάταξη της αίθουσας: Διασφαλίζουμε να ρυθμιστούν οι θέσεις ώστε να βλέπουν καθαρά οι μαθητές την οθόνη κι ταυτόχρονα να μπορούν να συμμετέχουν στη συζήτηση και να δουλέψουν ομαδικά.
- Το να παρακολουθεί κανείς μία ταινία για ευχαρίστηση και για να «διαβάσει» τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην οθόνη είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες. Οι μαθητές χρειάζεται να το κατανοήσουν αυτό, και είναι καλό να διασφαλιστεί η ησυχία. Βοηθά το να κρατούν σημειώσεις τα παιδιά και να γνωρίζουν ακριβώς ποιος είναι ο σκοπός της προβολής. Οι διακοπές και οι παύσεις είναι θεμιτές, εφόσον είναι επιθυμητό να συζητηθεί μία συγκεκριμένη σκηνή.
- Χρήση ποιοτικών συνεντεύξεων με τους μαθητές με αντίστοιχα ερωτήματα όπως: πες μου τι παρακολούθησες, ή τι έγινε σε εκείνη την σκηνή ή αν είχες γενέθλια, ποια ταινία, αλήθεια, θα ήθελες να έβλεπες;
- Μας ενδιαφέρει να παρατηρούμε συστηματικά τα εξωλεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς των παιδιών που δείχνουν κατά πόσο γοητεύονται ή ευχαριστιούνται από το υλικό ή σε ποιο βαθμό τα παιδιά δείχνουν απορροφημένα ή ότι βαριούνται (Μπίμπου 2009).
- Μας ενδιαφέρουν θέματα όπως η άσκηση των μαθητών στην κατανόηση, στο αφηγηματικό στυλ μιας ταινίας, σε διεργασίες ταύτισης, δήλωση προτιμήσεων ή δυσαρέσκειας. Π.χ. ορισμένα μεγαλύτερα παιδιά κατά την παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων μπορεί να νιώσουν ότι αντιμετωπίζονται σαν μικρότερα παιδιά και να αισθανθούν θυμό.
- Λόγω μεγάλης διάρκειας κάποιων δραστηριοτήτων ίσως θα ήταν καλό αυτές να χωριστούν σε δύο συναντήσεις. Πολλές φορές το πρόγραμμα διδασκαλίας δε βοηθά και είναι καλό να είναι κανείς έτοιμος να προσαρμόσει τις δραστηριότητες ανάλογα.
- Είναι καλό στις συζητήσεις που ακολουθούν να χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι του ελεύθερου συνειρμού “π.χ. Ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό με αφορμή την εικόνα αυτή;”, αφού κατεξοχήν η τέχνη δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για το ξεδίπλωμα ασυνείδητων διεργασιών.

Επιλέγουμε με αφετηρία τη μετανάστευση, την διαπολιτισμικότητα, την διαφορετικότητα και την ενδεχόμενη βία στο σχολείο



6. Αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην τάξη

Θα παρουσιαστούν ενδεικτικά τρεις δραστηριότητες σύμφωνες με τη φιλοσοφία των παραπάνω θεωρητικών και εμπειρικών παραδοχών. Υπογραμμίζεται ότι, για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες αυτές, είναι αναγκαίο ένα χρονικό διάστημα αξιοποίησης παρόμοιων τεχνικών, ώστε τα παιδιά να ασκηθούν σε αυτό τον πρωτόγνωρο τρόπο εργασίας, καθώς και εναλλαγές με άλλου τύπου δραστηριότητες για να αποφευχθεί η μονοτονία.

Δραστηριότητα 1η - Θέμα: Διαφορετικότητα

Στόχοι της συνάντησης:

- Να εκφραστούν τα παιδιά σε σχέση με το να είναι κανείς διαφορετικός
- Να μπουν στη θέση κάποιου που είναι διαφορετικός
- Να εξερευνήσουν τα κίνητρα κάποιου που δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα
- Μέθοδος
- Προβολή και παρακολούθηση αποσπάσματος ταινίας
- Συζήτηση σε ομάδες

Υλικά – Μέσα

- DVD Dumbo (1946) (4:54-10:37)
- φύλλο εργασίας (βλ. *Επεξεργασία του υλικού*)
- Υπολογιστής, βιντεοπροβολέας

Περιγραφή ενοτήτων

1η – Εισαγωγή (15')

Αναφέρουμε στα παιδιά ότι θα παρακολουθήσουμε απόσπασμα από την ταινία «Dumbo» και μιλάμε λίγο για την ιστορία της και για την υπόθεσή της. Σε περίπτωση που κάποια παιδιά την έχουν δει, αφήνουμε μέσα από ερωτήσεις εκείνα να μιλήσουν για το περιεχόμενό της. Συνδέουμε την ταινία με τη διαφορετικότητα. Μιλάμε λίγο για το τι είναι διαφορετικός. Να δώσουν παραδείγματα τα παιδιά.

2η – Προβολή Αποσπάσματος της ταινίας (5')

Προβάλλουμε την ταινία τηρώντας ό,τι έχει αναφερθεί παραπάνω σχετικά με τις αρχές της προετοιμασίας δραστηριοτήτων στην τάξη με χρήση του κινηματογράφου. Καλό είναι τα παιδιά να είναι καθισμένα σε κύκλο.

3η – Επεξεργασία του υλικού (15')

Προτρέπειμε τα παιδιά να καθίσουν σε μικρές ομάδες των 3 ή 5 ατόμων και τους μοιράζουμε φωτοτυπημένες τις ερωτήσεις τις σχετικές με το απόσπασμα.

Ενδεικτικά, προτεινόμενες ερωτήσεις μπορεί να είναι οι εξής:

- Τι πιστεύετε πως νιώθει ο Dumbo όταν τον κοροϊδεύουν οι ελεφάντινες;



- Τι νομίζετε ότι ωθεί τις ελεφαντίνες να τον κοροϊδεύουν;
- Πώς νιώθει η μητέρα του Dumbo;
- ή
- Με ποιόν χαρακτήρα αισθανθήκατε πιο κοντά;
- Τι κοινό υπάρχει ανάμεσα στον Dumbo και σε κάποιον συμμαθητή σας από ξένη χώρα;

Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους τις ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να κατανεμηθούν και ανά ομάδα. Τα πληροφορούμε για το τέλος της ταινίας, και πώς ένα μειονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε πλεονέκτημα.

4η – Συζήτηση σε κύκλο (20’)

Θέτουμε τα παραπάνω ερωτήματα από τις μικρές ομάδες στην ολομέλεια-μεγάλη ομάδα, ενθαρρύνοντας όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Επιχειρούμε να συνδέσουμε την ταινία με το βίωμα των παιδιών και την καθημερινή τους ζωή εντός και εκτός σχολείου. Αν χρειαστεί, ανατρέχουμε σε κάποια σκηνή της ταινίας.

5η – Κλείσιμο

Ρωτάμε τα παιδιά: “Τι σας άρεσε από αυτά που κάναμε σήμερα, τι δε σας άρεσε ή τι σας δυσκόλεψε. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή μας δουλειά;”.

Αξιολόγηση

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε και στα τρία τμήματα της τρίτης Γυμνασίου με τη συνεργασία μιας φιλόλογου, η οποία επιθυμούσε να εκτελέσει δράσεις για την πρόληψη του ρατσισμού. Ο ρόλος μου ήταν σχεδιαστικός, καθώς ανέλαβα το κομμάτι της διαμόρφωσης της δραστηριότητας με τις συμβουλές της φιλόλογου, αλλά και υποστηρικτικός, καθώς η φιλόλογος ήταν εκείνη που καθοδηγούσε τη διαδικασία πραγματοποίησης, ενώ γινόταν παρεμβάσεις εκ μέρους μου, μέσω κάποιων ερωτήσεων. Συνεργαστήκαμε αρμονικά σε όλα τα στάδια της υλοποίησης της δραστηριότητας. Τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα και ενεργά. Ακούστηκαν πολλές ιδέες και έγιναν με επιτυχία οι συνδέσεις μεταξύ της ταινίας και του ρατσισμού, αλλά και της καθημερινής ζωής των παιδιών. Ήταν πολύ σημαντικό το ότι είχε δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη δυναμική των μικρών ομάδων, που λειτούργησαν αποτελεσματικά, με τη βοήθεια της φιλόλογου.

Υπήρξαν, από λίγα κορίτσια, κάποιες αντιδράσεις σε σχέση με το ότι το υλικό απευθυνόταν σε πολύ μικρά παιδιά, κορίτσια που με την εμφάνισή τους επιθυμούσαν να σηματοδοτήσουν το μεγάλωμά τους. Η απάντηση ήταν, σε αυτή την περίπτωση, πως μπορεί κανείς να πει τα πιο δύσκολα πράγματα με τον πιο απλό τρόπο, σε μία προσπάθεια να διευρυνθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν μία ταινία. Το συγκεκριμένο φιλμ, παρά το ότι θεωρείται ότι απευθύνεται σε παιδιά (επειδή οι χαρακτήρες είναι ζώα και ο σχεδιασμός με έντονα χρώματα και απαλές γραμμές), έχει αρκετά “ενήλικο” συμπεκνωμένο περιεχόμενο. Μία άλλη δυσκολία που εμφανίστηκε είχε να κάνει με το χρόνο, καθώς η συζήτηση έγινε υπό πίεση και σίγουρα θα ήταν καλό να είναι διαθέσιμες δύο διδακτικές ώρες. Γενικά, πάντως, οι εντυπώσεις ήταν ιδιαίτερα θετικές από όλους όσοι συμμετείχαν.



Δραστηριότητα 2η

Θέμα: Ρατσισμός και βία στο σχολείο

Στόχοι της συνάντησης:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το πώς ένα παιδί μπορεί να εκδηλώσει βία προς το διαφορετικό.
- Να αναγνωρίσουν τις αρνητικές συνέπειες της βίας.
- Να συνδέσουν τα γεγονότα της ταινίας με τη σχολική ζωή.
- Μέθοδος
- Προβολή ταινίας
- Συζήτηση

Υλικά – Μέσα

- Dvd Το κύμα (Die welle, 2008)
- Φύλλο εργασίας (βλ. Εισαγωγή & Συζήτηση)
- Υπολογιστής, βιντεοπροβολέας

Περιγραφή ενοτήτων

1η – Εισαγωγή (20')

Εντάσσουμε τους μαθητές στο πλαίσιο της ιστορίας, διαβάζοντάς τους την παρακάτω περίληψη:

«Γερμανία του σήμερα. Ο καθηγητής Ράινερ Βέργκερ (Γιούργκεν Φόγκελ) σκέφτεται να εφαρμόσει ένα πείραμα για να εξηγήσει στους μαθητές του, πώς λειτουργούν οι ολοκληρωτικές κυβερνήσεις. Ένα παιχνίδι ανάθεσης ρόλων με τραγικές συνέπειες, είναι στην αρχή του. Μέσα σε λίγες μόνο ημέρες, κάτι που ξεκίνησε με "άκακες" έννοιες όπως πειθαρχία, έχει μετατραπεί σε ολόκληρο κίνημα: ΤΟ ΚΥΜΑ. Την τρίτη κιόλας ημέρα, οι μαθητές αρχίζουν να απειλούν ο ένας τον άλλο. Όταν η αντιπαράθεση τελικά θα εκδηλωθεί μέσα από τη βία, ο καθηγητής αποφασίζει να σταματήσει το πείραμα. Αλλά είναι αργά. ΤΟ ΚΥΜΑ είναι εκτός ελέγχου...»

(από δελτίο τύπου στο διαδίκτυο)

2η – Παρακολούθηση της ταινίας (120')

Γίνεται προβολή της ταινίας. Φροντίζουμε τα παιδιά να είναι καθισμένα σε κύκλο και να έχουν καλή οπτική επαφή με την οθόνη. Χρησιμοποιούμε το pause όποτε κρίνουμε ότι κάποια σκηνή χρειάζεται επεξήγηση και για να ελέγξουμε ότι έχει γίνει απ' όλους κατανοητό το περιεχόμενο.

3η – Συζήτηση (40')

Μετά το τέλος της ταινίας, πληροφορούμε τα παιδιά πως η ταινία έχει βασιστεί σε αληθινό περιστατικό και τους διαβάζουμε το σχετικό κείμενο:

«ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΚΥΜΑ»

Το πείραμα

Το φθινόπωρο του 1967, ένας καθηγητής ιστορίας στο σχολείο Cubberley του Πάλο Άλτο της Καλιφόρνια, έκανε ένα πείραμα στην τάξη του. Κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος με θέμα τον Εθνικό Σοσιαλισμό, ένας από τους μαθητές του, του έκανε μια ερώτηση που δεν



μπορούσε να απαντήσει: "Πώς ο Γερμανικός λαός δήλωσε άγνοια για τη γενοκτονία των Εβραίων; Πώς οι πολίτες, οι εργάτες των σιδηροδρομικών σταθμών, οι καθηγητές, οι γιατροί δήλωσαν ότι δεν ήξεραν τίποτα για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και την ανθρώπινη σφαγή; Πώς οι άνθρωποι που ήταν γείτονες, ίσως και φίλοι των Εβραίων, δηλώνουν ότι δεν ήταν εκεί όταν συνέβαιναν όλα; "

Εκείνη τη στιγμή, αποφάσισε να κάνει ένα πείραμα στην τάξη. Αποφάσισε να καθιερώσει αυστηρή πειθαρχία στην τάξη, περιορίζοντας την ελευθερία τους και κάνοντάς τους να λειτουργούν ως μονάδα. Το όνομα του κινήματος ήταν Το Τρίτο Κύμα. Προς μεγάλη του έκπληξη οι μαθητές αντέδρασαν με ενθουσιασμό στην υπακοή που τους επέβαλε. Το πείραμα, που αρχικά είχε σκοπό να διαρκέσει μία μόνο μέρα, σύντομα διαδόθηκε σε ολόκληρο το σχολείο. Τα μέλη ξεκίνησαν να παρακολουθούν τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ εκείνοι που αρνούσαν να συμμετέχουν, έγιναν θύματα ανεξέλεγκτης βίας. Την πέμπτη ημέρα, ο Ρον Τζόουνς αναγκάστηκε να ακυρώσει το πείραμα.»

(από δελτίο τύπου στο διαδίκτυο)

Στη συνέχεια θέτουμε τις ακόλουθες ερωτήσεις στην ομάδα, εναρμόνιζοντας όλα τα παιδιά να μιλήσουν.

Άξονες:

α. Επεξεργασία περιεχομένου ταινίας

- Τι έκανε τους μαθητές να υιοθετήσουν τις βίαιες συμπεριφορές; (ταύτιση με την ηγετική φιγούρα του δασκάλου που θαυμάζουν, ασυνείδητη ανάγκη να μπει όριο στην εφηβεία, ανάγκη ανήκειν στην ομάδα, αίσθηση δύναμης που αναπληρώνει ελλείμματα στην προσωπικότητα)

- Προς ποιους απευθύνονταν οι βίαιες συμπεριφορές; Γιατί πιστεύετε πως συνέβαινε αυτό;

- Πώς πιστεύετε πως ένιωθαν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας;

- Με ποιο χαρακτήρα νιώθετε να είστε πιο κοντά/να καταλαβαίνετε περισσότερο και γιατί;

- Ποια η γνώμη σας για το τέλος της ταινίας;

β. Ψυχολογικές διεργασίες που λαμβάνονται υπόψη - Σύνδεση με βία στο σχολείο

- Τι μορφές μπορεί να λάβει η βία στο σχολείο; Έχετε σχετική εμπειρία;

- Τι νόημα έχει η έννοια της πειθαρχίας, κατά τη γνώμη σας, στο σχολείο;

- Η εναλλαγή ρόλων θύτη και θύματος. Κάτι πολύ συχνό... Το επισημαίνουμε.

Αίτια:

- Η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα, υιοθετώντας άκριτα τις θέσεις της. Σύνδεση με σημασία φιλίας στην εφηβεία.

- Πώς επιδρούν τα άτομα που παρακολουθούν, χωρίς να συμμετέχουν, μια βίαιη πράξη μεταξύ συμμαθητών στο σχολείο. Πιστεύετε ότι μπορούν να την επηρεάσουν;

4η – Κλείσιμο

Ρωτάμε τα παιδιά: "Τι σας άρεσε από αυτά που κάναμε σήμερα, τι δε σας άρεσε ή τι σας δυσκόλεψε. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή μας δουλειά;"



Αξιολόγηση

Η ταινία προβλήθηκε και στα τρία τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά της βίας. Μετά την προβολή ακολούθησε συζήτηση σε κάθε τμήμα που συντονίστηκε από μένα, παρουσία του καθηγητή που είχε εκείνη την ώρα μάθημα. Αν και στις οδηγίες αναφέρεται, δε χρησιμοποιήθηκε παύση, αλλά τα παιδιά είδαν την ταινία ολόκληρη.

Οι μαθητές συμμετείχαν, δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον, φάνηκε να κατανοούν το περιεχόμενο και να κάνουν συνδέσεις που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη διαλόγου. Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι μαθητές οι οποίοι ενθουσιάστηκαν με την ιδέα της εξουσίας και της επιβολής στους άλλους, απομονώνοντας την πληροφορία αυτή από το οδυνηρό τέλος των συγκεκριμένων χαρακτήρων. Στο σημείο αυτό, ακολούθησε συζήτηση και υπογραμμίστηκε η ανάγκη για κριτική αντιμετώπιση των ΜΜΕ. Τα σχόλια από το σχολικό σύστημα ήταν ιδιαίτερα θετικά, αλλά και η δική μου αίσθηση ήταν επίσης ικανοποιητική.

Δραστηριότητα 3η

Θέμα: Εκφοβισμός στο σχολείο λόγω ρατσισμού/
διαφορετικότητας

Μέθοδος

- Προβολή βίντεο
- Συζήτηση

Υλικά:

Βίντεο:

- Anti Bullying Classroom (Ανασύρθηκε από το διαδίκτυο: <http://www.youtube.com/watch?v=JnP2bVBZ9O8>)
- Friends-Mean words (Ομοίως: <http://www.youtube.com/watch?v=xz87mIKRIMk>)
- MTV Anti Bulling (<http://www.youtube.com/watch?v=D3KsGTIeO7A>)
- MTV A thin line-fliers advertisement (<http://www.youtube.com/watch?v=xMn33RckT3s>)
- Anti-bulling ad (<http://www.youtube.com/watch?v=nWJut7KQhI4>)
- Swedish Friends #2 (<http://www.youtube.com/watch?v=UaaNJBc3ZTs>)
- Unspoken (<http://www.youtube.com/watch?v=bNgxcpc9YQk>)
- Βιντεοπροβολέας
- Πίνακας
- Κιμωλίες
- Χαρτιά
- Μολύβια

Περιγραφή ενότητων

1η – Εισαγωγή (10΄)

Μιλάμε στα παιδιά, λέγοντάς τους πως θα εξετάσουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο. Με ερωτήσεις και με την χρήση



των βίντεο, ορίζουμε τον εκφοβισμό στο σχολείο και τις ποικίλες μορφές του, ενώ τα παιδιά συνδέουν τον εκφοβισμό με την διαφορετικότητα.

2η – Προβολή των βίντεο (15’)

Μοιράζουμε τα χαρτιά και τα μολύβια στα παιδιά. Με τα παιδιά σε κύκλο προβάλλουμε τα βίντεο το ένα πίσω από το άλλο και τα ενθαρρύνουμε να κρατάνε σημειώσεις όταν εντοπίζουν μία μορφή εκφοβισμού. Αποφεύγουμε το σχολιασμό.

3η – Συζήτηση (45’)

Κάνουμε την ερώτηση “Σύμφωνα με τα βίντεο που παρακολούθησατε, ποιες είναι οι μορφές εκφοβισμού που γνωρίζετε;”. Καταγράφουμε στον πίνακα τις απαντήσεις των παιδιών.

Επιχειρούμε να κάνουμε συνδέσεις ανάμεσα στα βίντεο και τις διάφορες μορφές διαφορετικότητας που περιγράφονται. Αν υπάρχει χρόνος, ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφραστούν σχετικά με τη θυματοποίηση στο δικό τους σχολείο, μία αφορμή για συζήτηση σχετικά με τη διαφορετικότητα και το ρατσισμό. Οι τεχνικές της ζωγραφικής και του role play, μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν, σε αυτό το σημείο, για να βοηθήσουν την έκφραση των παιδιών.

Προσέχουμε ιδιαίτερα τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών, τις αναγνωρίζουμε και τις επεξεργαζόμαστε. Γνωρίζουμε ότι ένα παιδί που έχει πέσει θύμα εκφοβισμού είναι δυνατό να ταυτιστεί με τα γεγονότα που παρουσιάζονται και να κλάψει ή να εκφράσει κάποια αντίστοιχη προσωπική εμπειρία. Είμαστε εκεί για να το ηρεμήσουμε, και να διασφαλίσουμε την στήριξή του από την ομάδα.

4η – Κλείσιμο (5’)

Ζητάμε από κάθε παιδί σύντομα να εκφραστεί αναφέροντας πώς αισθάνεται τη συγκεκριμένη στιγμή, μετά τη συζήτηση για τον εκφοβισμό.

Αξιολόγηση

Η δραστηριότητα αυτή εφαρμόστηκε σε αρκετά τμήματα του Γυμνασίου και με κάποιες τροποποιήσεις του Δημοτικού (παραλείφθηκαν κάποια βίντεο), στα πλαίσια προγραμμάτων που είχαν να κάνουν με τον εκφοβισμό και με τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν παρόντες. Η έλλειψη υποτίτλων δεν ήταν πρόβλημα. Τα παιδιά εκφράστηκαν σε σχέση με την καθημερινότητά τους, και εκδήλωσαν τα συναισθήματά τους σε ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό πλαίσιο της ομάδας. Εκ νέου τίθεται το θέμα του χρονικού περιορισμού από το ωρολόγιο πρόγραμμα, που επισπεύδει τις διαδικασίες.

7. Αποτίμηση

Σε γενικές γραμμές νιώθω πως η επιλογή των δραστηριοτήτων μέσα από ταινίες ήταν επιτυχημένη. Οι προβολές αγκαλιάστηκαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό από τα παιδιά. Ως προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, είναι ενδεικτικό ότι ακόμα και σήμερα, στην άτυπη επικοινωνία που διατηρώ με τα σχολεία, οι δραστηριότητες αυτές έρχονται στο λόγο τους και υπάρχει η διάθεση να αξιοποιούνται, παρά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αλλά και προσωπικά, διευκόλυναν σημαντικά την εξοικείωση και την επικοινωνία μου, κυρίως με τα παιδιά, ενώ με αφορμή της προβολής μοιραστήκαμε έντονες



στιγμές και άκουσα από τα παιδιά σχόλια που αισθάνομαι πως δύσκολα θα είχαν ειπωθεί, μέσα από άλλου είδους ερεθίσματα.

Στην προσπάθεια μίας απαρίθμησης των τομέων στους οποίους φάνηκε να έφερε βελτίωση η προσέγγιση των θεμάτων μετανάστευσης και διαφορετικότητας μέσα από τον κινηματογράφο, φάνηκε πως οι δραστηριότητες αυτές ωφέλησαν στα εξής:

- Άρση του φραγμού της ελλιπούς κατανόησης και χρήσης της γλώσσας καταγωγής
- Ενδιαφέρον, δημιουργικότητα
- Οικείο στα παιδιά
- Προώθηση συνεργασίας και ομαδικότητας
- Αντιμέτωπιση φαινομένων διάσπασης προσοχής και έλλειψης επένδυσης στη μαθησιακή-επιμορφωτική διαδικασία
- Επαφή με άλλους πολιτισμούς-κουλτούρες, γνωριμία με τις χώρες καταγωγής και προέλευσης
- Προώθηση συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών, ιδιαίτερα για αρνητικές εμπειρίες όπως ρατσισμός-εκφοβισμός
- Αν το πρόγραμμα το εφαρμόζει ο σχολικός ψυχολόγος, αποδόμηση του ρόλου του ως συνδεδεμένου με την ψυχοπαθολογία.

Ωστόσο, οι παράγοντες της έντασης μέσα στην τάξη δεν εξαλείφθηκαν πλήρως, κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Η 'αναστάτωση' αποτελεί, πιθανώς, δείκτη του ότι η ομάδα νιώθει έντονα συναισθήματα. Επιπλέον, κάποια παιδιά συνέχιζαν να έχουν αμυντική στάση στην παρουσία μου. Ενθαρρυντικό είναι πάντως ότι ο αριθμός των παιδιών αυτών μειώθηκε αισθητά. Σε κάθε περίπτωση, οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν σε κάθε σχολείο, αφού ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός δεν είναι δεδομένος. Και φυσικά, οι προτινόμενες δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα κάθε σχολικής μονάδας με την οποία εργαζόμαστε, αλλά και στη σχετική προσωπική αίσθηση του κάθε εκπαιδευτικού που θα τις εντάξει στην ψυχο-εκπαίδευση των παιδιών.

Ως ένα τελευταίο σχόλιο, οδηγούμαι στη σκέψη πως, προκειμένου να ενισχυθούν ακόμα περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, ένα επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι να ενισχυθεί η ομαδικότητά τους μέσα από την παραγωγή ταινίας, αφού ο όλος χώρος του κινηματογράφου τα προσελκύει τόσο έντονα. Αντίστοιχη ιδέα είχε συζητηθεί και είχε γίνει δεκτή στα σχολεία, αν και οι συνθήκες δεν ευδοκίμησαν ώστε να υλοποιηθεί. Ωστόσο, το γεγονός ότι ο κινηματογράφος κινητοποίησε άμεσα παιδιά και εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ενθαρρυντικό στοιχείο τη συνέχεια της εκπαίδευσης με τα ΜΜΕ και τη συνδημιουργία ταινιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Βιβλιογραφία

Advances In School Mental health. (www.schoolmentalhealth.co.uk/)

Bazalgette, C., Earl, W. Cahane, J. et al (2000). *Moving Images in the classroom. Secondary Teacher's Guide to using film and television*. BFI: London.

CHICAM Children (2005). *Media and Processes of Identity Formation in the Context of Migration*. Ανασύρθηκε από: www.medienpaed.com/05-1/ernst_moser1.pdf Katharina Ernst and Heinz Moser 6.6.2005



- Διδυμιώτης, Γ. (2012). Ένας κινηματογραφιστής μέσα στην τάξη. Στο *Βιντεομουσεία: αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας. Μια πρόταση Οπτικοακουστικής Παιδείας για νέους* (39-43). Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Ανασύρθηκε από http://www.karposontheweb.org/Portals/0/videomouseia_articles_gr/VM_GR_039-043_Didimiotis.pdf
- Gotz, M., Lemish, D., Aidman, A., & Moon, H. (2005). *Media and the make-believe words of children. When Harry Potter meets Pokemon in Disneyland*. London: Lawrence Erlbaum Associates
<http://www.childrenyouthandmedia.org/cscym/>
- Μετς, Κ. (2007). *Ψυχανάλυση και κινηματογράφος: Το φαντασιακό Σημείον*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύνομη ανασκόπηση. *Παιδί και Εφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8, 9-22.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2009). Σημειώσεις από το Πανεπιστημιακό μάθημα Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες των παιδιών στα/ με τα ΜΜΕ: εκπαίδευση, αναπαράσταση, συμμετοχή. ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
- NASP (National Association of School Psychologists) <http://www.nasponline.org/>
The Primary education working group convened by BFI Education (2003). Look again! A teaching guide to using film and television with three to eleven year olds. London: BFI Education. With three to eleven year olds. London: BFI Education.
- Τσιάντης, Ι., Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Λέκκου, Σ., Παπαδοπούλου, Κ., Σιγάλα, Α., Φύσσας, Κ., Χατζηπέμου, Θ. (2011). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Valkenburg, P.M. (2004). *Children's responses to the screen. A Media Psychological Approach*. London & Amsterdam: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winnikot, D.W. (1982). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197-220.
- Φίγγου, Ε. (2011). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα: Κοινωνικές Ταυτότητες και Διομαδικές Σχέσεις. Επιμορφωτικό Υλικό Επιμόρφωσης Ψυχολόγων. Δράση 6 Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (επιμ. Μπίμπου, Α.)* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.