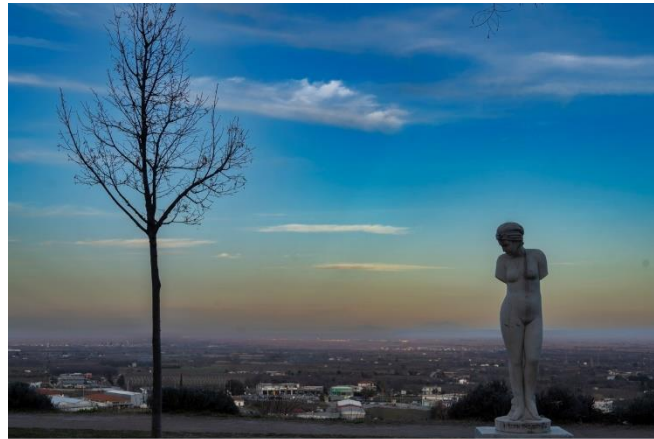


## Ένας συνεργατικός κύκλος συζητήσεων στη Β' Λυκείου για τον έρωτα, τις σχέσεις και τη σεξουαλικότητα: Συστημική οπτική και ζητήματα ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης στο δημόσιο σχολείο

**Βάλια Μαστοροδήμου**, Ψυχολόγος (Msc) - ειδικευόμενη συστημική ψυχοθεραπεύτρια - αναπληρώτρια ψυχολόγος ΥΠΑΙΘ  
[valiamast@gmail.com](mailto:valiamast@gmail.com)



*Periklis Antoniou Photo*

### Περίληψη

Η εργασία των ψυχολόγων στον χώρο του σχολείου, υπό μία συστημική οπτική, μπορεί να λειτουργήσει σε δύο αμοιβαία συμπληρούμενες κατευθύνσεις: Τη διεύρυνση του πρίσματος για τον εντοπισμό, την κατανόηση και την παρέμβαση σε ό,τι θεωρείται δυσλειτουργικό, και τη διαμόρφωση κλίματος και διεργασιών συναισθηματικής έκφρασης, επικοινωνίας, σύνδεσης και φροντίδας. Ένα τέτοιο κλίμα ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και την προαγωγή της κοινοτικής ζωής. Η συνεργασία ψυχολόγου και εκπαιδευτικού φαίνεται ιδιαίτερα βοηθητική προς αυτές τις κατευθύνσεις. Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται, με βάση αυτές τις θεωρητικές αφετηρίες, ένας κύκλος βιωματικών συναντήσεων με μαθητές/τριες της Β' τάξης Δημοσίου Λυκείου. Θεματικό κέντρο των συναντήσεων αυτών, τις οποίες συντόνισαν ο Φυσικός του τμήματος και η Ψυχολόγος του σχολείου, ήταν ο έρωτας, οι σχέσεις και η σεξουαλικότητα.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ψυχολόγος, σχολείο, συστημική θεωρία, συνεργασία, ομάδα, σεξουαλική αγωγή*



## Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται μία σειρά συναντήσεων της μορφής βιωματικού εργαστηρίου με μαθητές/τριες ενός τμήματος της Β' Δημοσίου Λυκείου. Στο Λύκειο αυτό εργάστηκα ως αναπληρώτρια Ψυχολόγος από τον Δεκέμβριο 2020 μέχρι και τον Ιούνιο 2021, για πέντε ώρες εβδομαδιαίως<sup>46</sup>. Τις συναντήσεις αυτές, θεματικά προσανατολισμένες σε ζητήματα σχέσεων – έρωτα – σεξουαλικότητας, συντονίσαμε μαζί με τον Φυσικό της τάξης, Ευάγγελο (Άγγελο) Μπάτρη.

Η επιλογή να παρουσιαστεί στο περιοδικό αυτό το συγκεκριμένο έργο/παρέμβαση έγινε καθώς η ανάπτυξη ομαδικών, βιωματικών δράσεων με τους/τις μαθητές/τριες, και μάλιστα σε κοινό συντονισμό με εκπαιδευτικό του σχολείου, μοιάζει να αντιστοιχεί στον συστημικό τρόπο σκέψης και παρέμβασης σε κοινοτικά πλαίσια. Ακόμα, πρόκειται για ένα θεματικό περιεχόμενο, που, αφενός, φαίνεται ότι αφορά ιδιαίτερα στους εφήβους και, αφετέρου, έχει συμπεριληφθεί στα σχέδια του ΥΠΑΙΘ για τη νέα σχολική χρονιά, με διακηρυκτικό λόγο μα όχι τον ανάλογο πραγματικό σχεδιασμό. Αυτό, γιατί συμπεριλαμβάνεται σε έναν νέο θεσμό, τα «εργαστήρια δεξιοτήτων»<sup>47</sup>, ως υποενότητα και χωρίς να έχουν αποσαφηνιστεί κρίσιμα ερωτήματα, όπως, *με ποια λογική, σε ποια κατεύθυνση, με τι τρόπους και κατάρτιση* πρόκειται οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν το εργαστήριο Σεξουαλικής Αγωγής. Μάλιστα, την τρέχουσα σχολική χρονιά, ήρθε στο προσκήνιο της δημόσιας συζήτησης, εξαιτίας της παλινωδίας της έγκρισης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενός προγράμματος με τίτλο «Προγεννητική Αγωγή», το οποίο αποσύρθηκε μετά από έντονες διαμαρτυρίες για το αντιεπιστημονικό και αντιδραστικό του περιεχόμενο.

Διαχρονικά, όλοι οι συντελεστές της σχολικής ζωής (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες) έχουν εκφράσει το αίτημα για τη στελέχωση των δημόσιων σχολείων της χώρας από ψυχολόγους. Η αναγκαιότητα οργάνωσης της προαγωγής της ψυχικής υγείας στον χώρο του σχολείου αποτυπώνεται στα συμπεράσματα ερευνών και διεξαχθεισών δράσεων<sup>48</sup>. Ικανοποιώντας αυτή την πάγια ανάγκη και

---

<sup>46</sup>Ταυτόχρονα, υπηρετούσα σε ακόμα τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής. Το πλαίσιο και το αντικείμενο της εργασίας των ψυχολόγων στα δημόσια σχολεία πρόκειται να παρουσιαστούν στη συνέχεια.

<sup>47</sup><http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

<sup>48</sup>Ενδεικτικά:

Μπρούζος, Α. (1999), Η Συμβουλευτική στο Σχολείο ως Αίτημα των Σύγχρονων Κοινωνικών Μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Δ.Ε. 12* (1999), 99-134.

Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής, (2019). *Επιστολή-Αίτημα για τη Θεσμοθέτηση Υπηρεσίας Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: [https://poseepea.blogspot.com/2019/09/blog-post\\_4.html](https://poseepea.blogspot.com/2019/09/blog-post_4.html)

Τόδας, Γ., Σαρδέλης, Α. Ρεϊζης, Α. Φραγκούλης, Μ. Σιδηροπούλου, Μ. (2018), Οι Δομές Αξιολόγησης, Διάγνωσης και Υποστήριξης και η Αποτελεσματικότητα Συνεργασίας με τις Δομές Παρέμβασης και τον Εκπαιδευτικό. *12<sup>ο</sup> Συνέδριο ΟΛΜΕ*. Καβάλα 18-20 Μαΐου 2018.



διεκδίκηση, τη σχολική χρονιά 2020-2021, έγιναν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλη τη χώρα διευρυμένες (σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια) τοποθετήσεις ψυχολόγων. Οι προβλεπόμενες θέσεις ενέπιπταν σε τρία προγράμματα του υπουργείου Παιδείας: α) Στελέχωση ειδικών σχολείων, ΚΕΣΥ και ΕΔΕΑΥ, β) «Μία νέα αρχή στα ΕΠΑΛ», γ) «Υποστήριξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς» για την αντιμετώπιση των συνεπειών του COVID-19. Οι τοποθετήσεις μας στα σχολεία έγιναν (με τη σειρά των τριών έργων) από τον Σεπτέμβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2020. Το τρίτο πρόγραμμα έφερε, για πρώτη φορά σε ευρεία κλίμακα, ψυχολόγους στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια<sup>49</sup>. Η δική μου τοποθέτηση εμπίπτει σε αυτό το πρόγραμμα.

Εισαγωγικά, αξίζει να λάβουμε υπόψη, τους όρους και το τυπικό πλαίσιο, εντός των οποίων κληθήκαμε να εργαστούμε. Στο άρθρο αυτό μπορεί να γίνει μια βασική αναφορά: είναι, όμως, αναγκαία και η βαθύτερη κατανόηση, επεξεργασία, κριτική και πρόταση αλλαγών, τόσο από επιστημονικούς φορείς όσο και από τα συλλογικά όργανα του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (στο οποίο οι ψυχολόγοι συμπεριλαμβανόμαστε) και ευρύτερα του εκπαιδευτικού κινήματος. Το πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται στο καθηκοντολόγιο που καταγράφεται στο ΦΕΚ Β 4716 – 26.10.2020 του ΥΠΑΙΘ<sup>50</sup>. Υπάρχουν παράμετροι που λειτουργούν προωθητικά και άλλες - δομικές- που περιορίζουν σημαντικά τις δυνατότητες παρεμβάσεων.

---

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009), Προαγωγή της Ψυχικής Ευεξίας στη Σχολική Κοινότητα: Εφαρμογή Παρεμβατικού Προγράμματος σε Επίπεδο Συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2006), Παρεμβατικά Προγράμματα Πρωτογενούς Πρόληψης: Σχεδιασμός, Εφαρμογή, και Αξιολόγηση του «Προγράμματος Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004), Ένα Διαφορετικό Σχολείο: Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>49</sup> Σημειώνεται ότι στην εισαγωγή δίνεται έμφαση στην τοποθέτηση ψυχολόγων και, δη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτό αφορά/ στο έργο το οποίο παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο. Επίσης, για τον ίδιο λόγο καταγράφεται το εργασιακό πλαίσιο όπως λειτούργησε για το έργο «υποστήριξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς» για την αντιμετώπιση των συνεπειών του COVID-19.

<sup>50</sup>[https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/psychologoi\\_koinonikoi\\_leitoyrgoi\\_.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/psychologoi_koinonikoi_leitoyrgoi_.pdf)



Η ευρύτητα του καθηκοντολογίου, αφενός αναδεικνύει την πληθώρα αναγκών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, και, αφετέρου, δημιουργεί ένα γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθούν πολύμορφες και σφαιρικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, καλούμαστε να δουλέψουμε σε επίπεδο:

- i. Ατομικής υποστήριξης μαθητών/τριών, γονέων/κηδεμόνων, εκπαιδευτικών.
- ii. Υποστήριξης οικογένειας.
- iii. Ομαδικών δράσεων υποστήριξης ή/και ενημέρωσης.
- iv. Συνεργασίας, ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης του Συλλόγου Διδασκόντων.
- v. Προαγωγής της συνεργασίας και της συμπερίληψης σε κάθε σχολείο.
- vi. Δικτύωσης και συνεργασίας με εξειδικευμένους και τοπικούς φορείς και υπηρεσίες.

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αφετηρία αποτέλεσε ο στόχος της ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο που να μπορεί να διαχειρίζεται τις επιπτώσεις της πανδημικής κρίσης. Ασφαλώς, όμως, στη βάση κάθε παρέμβασης παραμένει η, εν γένει, ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριών και, γενικά, η πρόληψη και προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής υγείας στη σχολική κοινότητα.

Με αυτά τα δεδομένα, μπορούμε να δουλέψουμε τόσο σε ατομικές συνεδρίες, όσο και σε ομαδικές δράσεις ευρείας θεματολογίας, με όλα τα μέλη του κάθε σχολείου – αναπτύσσοντας, έτσι, ένα περιβάλλον συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης, συνομιλίας και ενεργητικής ακρόασης. Με τον τρόπο αυτόν, μπορούν να χτίζονται όροι βαθύτερης συναισθηματικής επικοινωνίας των ανθρώπων που συναποτελούν τη σχολική κοινότητα, και να διαμορφώνεται ένα όλο και πιο ασφαλές πλαίσιο σχέσεων και ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών.

Η πραγματικότητα των συνθηκών εργασίας, όμως, λειτουργεί ανασχετικά για την επίτευξη στόχων τόσο εκτεταμένων.

Πρώτα-πρώτα, κάθε ψυχολόγος καλείται να εργαστεί σε μία ομάδα πέντε ή τεσσάρων σχολείων, στα οποία ισομοιράζονται οι 25 εργάσιμες ώρες ανά εβδομάδα. Ο μαθητικός πληθυσμός, δηλαδή, με τον οποίο καλείται να συνεργαστεί, είναι μερικές εκατοντάδες παιδιά/έφηβοι – ο δε συνολικός συμπεριλαμβάνει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες. Εξ' αρχής γίνεται φανερό ότι η σε βάθος γνωριμία και συνεργασία με τόσους ανθρώπους είναι στόχος μη ρεαλιστικός. Επομένως, οι εφικτές παρεμβάσεις είναι λιγότερες από τις περιγραφόμενες στο καθηκοντολόγιο – και (κυρίως) από τις αναγκαίες.

Έπειτα, όπως συμβαίνει με πάμπολλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι ψυχολόγοι καλούμαστε να εργαστούμε στα σχολεία ως αναπληρωτές. Αυτό σημαίνει: α) Αργοπορημένη τοποθέτηση στα σχολεία (για τη σχολική χρονιά 2020-2021 οι τοποθετήσεις μας για το συγκεκριμένο πρόγραμμα έγιναν τον Δεκέμβριο του 2020)<sup>51</sup>, β) Αβέβαιη, έως απίθανη, την επανάληψη της συνεργασίας με τα ίδια σχολεία κάθε χρονιά. Επομένως, το χρονικό περιθώριο είναι στενό για την υλοποίηση όλων των αναγκαίων στόχων, και, επιπρόσθετα, η διαρκής εναλλαγή προσώπων διαταράσσει την ανάπτυξη βαθύτερων, σταθερών δεσμών και επικοινωνίας.

Η δε σχολική χρονιά 2020-2021 στιγματίστηκε από τη συνεχιζόμενη τηλεεκπαίδευση. Τις δυσμενείς της επιπτώσεις έχουν βιώσει μαθητές/τριες,

<sup>51</sup>Για την δε τρέχουσα σχολική χρονιά, οι αντίστοιχες τοποθετήσεις έγιναν στα μέσα Ιανουαρίου του 2022.



γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικοί. Ιδίως, με την τοποθέτησή μας σε ήδη κλειστά σχολεία (Δεκέμβριος 2020), κατέστη ακόμα δυσκολότερη η σε βάθος σύνδεσή μας με τη σχολική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή των δυσλειτουργιών (που ως στόχο έχει την προσπάθεια για υπέρβασή τους), πρέπει να τονιστεί η απουσία επιστημονικής εποπτείας, όπως προβλέπεται, εν γένει, για το επάγγελμά μας. Κυρίως, όμως, ας κρατάμε υπόψη μία θεμελιακή δυσλειτουργία: Ότι με αυτά τα προγράμματα του υπουργείου Παιδείας δεν καλύπτονται όλα τα σχολεία της χώρας από ψυχολόγους (ή/και κοινωνικούς λειτουργούς).

### **Παρουσίαση βασικών εννοιών και θεωρητικών θεμάτων.**

#### **Πώς εμφιλοχωρεί η Συστημική Σκέψη στις λειτουργίες του σχολείου;**

Στις απαρχές της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων, ο von Bertalanffy εξηγούσε ότι το σύστημα είναι ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων και ότι κατά τη μελέτη του ασχολούμαστε ολιστικά με τις σχέσεις και την αμοιβαία διασύνδεση μεταξύ των μερών του (von Bertalanffy, 1968).

Κάθε σχολείο αποτελεί μια κοινότητα σε διαρκή κίνηση και με πολλαπλές συσχετίσεις, αλληλεπιδράσεις, επίπεδα. Είναι ένα σύστημα διαρκώς αλληλεπιδρώντων και σχετιζόμενων μερών: Μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, σύλλογος διδασκόντων, διεύθυνση, βοηθητικό προσωπικό, γονείς/κηδεμόνες, υποομάδες μέσα στο σύστημα, μεταξύ τους σχέσεις. Συνάμα, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος (της τοπικής κοινότητας, του εκπαιδευτικού συστήματος, συνολικά της πολιτείας κ.ο.κ.), του οποίου οι θεσμοί το επηρεάζουν (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2006, Γεώργας, όπως αναφέρεται στο Γκαρή, 1996). Βλέπουμε, δηλαδή, ότι την ίδια στιγμή που η δυναμική των προσώπων και των ομάδων πλάθουν το σύστημα «σχολείο», ταυτόχρονα η δομή και η λειτουργία του σφραγίζονται από γενικότερες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Όσο εμβαθύνουμε σε έναν τέτοιο, πιο ολιστικό, τρόπο προσέγγισης, κατανόησης και παρέμβασης στον κόσμο, αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο αλληπάλληλων συγκατασκευών. Οι μαθητές/τριες είναι εκείνο το δυναμικό υποσύστημα που διαμορφώνεται πνευματικά και πρόκειται να διαμορφώσει την κοινωνική κίνηση. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν «αγωγούς» της γνώσης και συνοδοιπόρους, που μπορούν να «προκαλέσουν» τους μαθητές/τις μαθήτριες στην ανεύρεση νέων τρόπων για τη γνώση και την κοινωνική ζωή. Η ίδια η γνώση περικλείει την κοινωνική συνθήκη και δυναμική που μοιάζει με πολυδιάστατο πλέγμα μέσα στην οποία οι μαθητές/τριες διαπλάθονται (Nicolescu & Petrescu, 2017).

Κατανοώντας και δρώντας στην εκπαίδευση μέσα από ένα τέτοιο συστημικό πρίσμα, υπερβαίνουμε τον εντοπισμό και τη θεώρηση των δυσλειτουργιών με γραμμικό τρόπο ανίχνευσης αιτίου-αιτιατού. Αυτού του τύπου η θεώρηση έχει σημάνει παρεμβάσεις ατομικές, κανονιστικά «επιδιορθωτικές» και ατελέσφορες. Ατελέσφορες, στο βαθμό που όλα τα φαινόμενα της ζωής προχωρούν και αναπτύσσονται δυναμικά, σε έναν σύγχρονο κόσμο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και διαρκείς μεταβολές. Σε αυτόν τον κόσμο, φαίνεται πιο αποτελεσματική και ωφέλιμη η διεύρυνση των πλαισίων μελέτης, ερμηνείας και δράσης, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται και να επικοινωνούν επιμέρους άτομα, ομάδες, ιδέες, επιστημονικές θεωρίες κ.λπ. (Κατάκη, 2009).





Σύμφωνα με την Γκαρή (1996), στην εκπαίδευση συγκεκριμένα, ένα τέτοιο πλαίσιο σημαίνει: Να διερευνάμε και να κατανοούμε ποια συστατικά και ποιες δυναμικές συμβάλλουν στη λειτουργικότητα και στη δυσλειτουργικότητα, να προτείνουμε παρεμβάσεις με στόχο την ενδυνάμωση των λειτουργικών πλευρών, και να μπορούμε να συνθέτουμε τις ποικίλες οπτικές που το κάθε μέρος του συστήματος κομίζει (π.χ. εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, μαθητής/τρια κ.ο.κ.). Ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί, τόσο για τον εντοπισμό και την παρέμβαση σε δυσλειτουργικές περιστάσεις, όσο και, συνολικότερα, για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Γιώτσα, 2014).

Υπό το συστημικό αυτό πρίσμα, βλέπουμε τον άνθρωπο, τις οικογένειες και όλες τις κοινωνικές ομάδες ως «βιοψυχοκοινωνικά συστήματα. Δηλαδή, οι ψυχοκοινωνικές και βιολογικές δομές και διεργασίες των ζωντανών συστημάτων είναι ξεχωριστές μεν, αλληλένδετες δε» (Κατάκη, 2009: 19). Παράλληλα, τα σύγχρονα ευρήματα των νευροεπιστημών έρχονται να αναδείξουν τη συνεχή δυνατότητα του εγκεφάλου να διαπλάθεται και να μετασχηματίζεται με βάση την ανθρώπινη εμπειρία. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξία του συναισθηματικού κλίματος εντός του οποίου διαμορφώνονται οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, καθώς αυτό επιδρά στην προαναφερθείσα νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, η σχέση και η αλληλεπίδραση με τους άλλους συντελούν στη διαμόρφωση νευρωνικών οδών και συνάψεων (Siegel, 2007, 1999).

Ποιες, όμως, είναι εκείνες οι προωθητικές για τη νευροπλαστικότητα διεργασίες; Ποιες αλληλεπιδράσεις είναι βοηθητικές; Η απάντηση βρίσκεται στο συναίσθημα και την επαφή: Η ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος πλούσιου, βασισμένου στη σύνδεση, τη φροντίδα και την ενδυνάμωση. Ταυτόχρονα, σημαντικοί παράγοντες είναι η ύπαρξη ερεθισμάτων που κινητοποιούν την περιέργεια, η βιωματική μάθηση, η επανάληψη και η συνεργασία (Flores, 2010).

### **Από τις θεωρητικές βάσεις στην ομαδική δουλειά στην τάξη – Η σημασία της συνεργασίας ψυχολόγου και εκπαιδευτικού**

Με αυτά ως βασικές αφετηρίες, σε όλο το διάστημα της συνεργασίας μου με τις πέντε σχολικές κοινότητες, θεώρησα αναγκαία και προωθητική την ομαδική δουλειά, όπως μπορεί να επιτευχθεί ανά τμήμα. Οι ομάδες αποτελούν τον χώρο μέσα στον οποίο μπορεί κανείς να γίνει μέρος δυναμικών διαλεκτικών διεργασιών και να βιώσει συναισθηματικές επεξεργασίες και συνδιαλλαγές που προάγουν τη σύνδεση, τις ανακατασκευές και τις συνθέσεις, που συμβάλλουν στην προαγωγή των ανθρωπίνων συστημάτων σε ανώτερα επίπεδα οργάνωσης (Κατάκη, 2009). Τα δεδομένα των νευροεπιστημών που προαναφέρθηκαν ενισχύουν αυτό το σκεπτικό.

Το να «χωράει» η ομάδα τη διαφωνία, τη διαμαρτυρία και την αμοιβαία πρόκληση, χωρίς αυτό να σηματοδοτεί κίνδυνο απόρριψης, συμβάλλει στη διαμόρφωση αισθήματος ασφάλειας (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Δηλαδή, είναι σημαντικό να μπορούμε να καθρεφτίσουμε το ό,τι η διαφοροποίηση ή/και η σύγκρουση δεν σημαίνουν αποδοκιμασία του προσώπου, ούτε διάλυση της σχέσης.

Η λειτουργία ομάδων στον χώρο του σχολείου βασίζεται, ακόμα, στην παραδοχή ότι στη δουλειά που καλούμαστε ως ψυχολόγοι να κάνουμε, εκεί, δεν λειτουργούμε με όρους αντικειμενικής, απόλυτης, καθολικής αλήθειας, αλλά με όρους οπτικής και (συν-)κατασκευών. Με βάση αυτή την παραδοχή, μπορούμε να μένουμε



συνδεδεμένοι/ες με τις οπτικές και τις (συν-)κατασκευές, δηλαδή την πραγματικότητα, των άλλων, και έτσι από κοινού να δημιουργούμε νοήματα, αντί να ψάχνουμε να βρούμε «το νόημα». Συνεπώς, στη δουλειά μας, η επικοινωνία και η συναισθηματική συμμετοχή είναι όροι και εργαλεία αποτελεσματικότητας (Κατάκη, 2009, Κατάκη & Ανδρουτσοπούλου, 2003).

Αυτές οι επισημάνσεις γίνονται όχι μόνο για να στηριχτεί η λογική της λειτουργίας ομάδων μαθητών/τριών, μα και γιατί κατατείνουν στη συνεργατική δουλειά μεταξύ των ενηλίκων επαγγελματιών στο σχολείο. Η συνεργασία δύο συντονιστών ομάδας κομίζει στη διεργασία διαφορετικές προοπτικές, καθώς και ένα δυναμικό μοντέλο τού πώς μπορούμε να γεφυρώνουμε τις δικές μας αλήθειες με τις αλήθειες των άλλων (Κατάκη, 2009). Γι αυτό επιλέξαμε τον από κοινού συντονισμό της ομάδας από διδάσκοντα και ψυχολόγο. Βέβαια, πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι οι βαθιοί δεσμοί, που ο συνάδελφος εκπαιδευτικός είχε σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αναπτύξει με τους μαθητές/τις μαθήτριες ήταν πολύτιμη βάση για να προχωρήσουμε στη βιωματική αυτή διεργασία.

Ένας ακόμα πυλώνας του σκεπτικού με το οποίο θελήσαμε να κινηθούμε ήταν να δοθεί χώρος στους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν φωναχτά όλες τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις απορίες και τις ανησυχίες τους – ακόμα και σε σημεία που μπορεί να θεωρηθούν αντιφατικά ή προκλητικά. Θεωρήσαμε γόνιμο το να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να μιλήσουν για όσα τα απασχολούν και να αξιοποιηθεί το πολύμορφο μωσαϊκό οπτικών, απόψεων και συναισθημάτων που αντιστοιχεί στα ζητήματα των ερωτικών σχέσεων και της σεξουαλικότητας. Άλλωστε, σύμφωνα με την Ανδρουτσοπούλου (2003), το ξεδίπλωμα πλούσιων αφηγήσεων για τον εαυτό και τα βιωμένα συναισθήματα («είμαι και αυτό και το άλλο – νιώθω και αυτό και το άλλο») συνθέτει έναν ζωηρό εσωτερικό διάλογο με πολλές εναλλακτικές φωνές. Έτσι, μπορεί να αναδύεται και να επιλέγεται η πιο προστατευτική και λειτουργική για τον εαυτό, κάθε φορά, φωνή, και να συνηρείται μια θετική και ρεαλιστική αντίληψη του εαυτού. Όταν, όμως, η αφήγηση είναι περιορισμένη, δημιουργείται μια αντίστοιχα περιορισμένη και περιοριστική εικόνα του εαυτού, χωρίς εναλλακτικές.

Η λειτουργία της ομάδας/τάξης βασιζόταν στη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος ασφάλειας, οικειότητας και ανοιχτότητας, στην απροκατάληπτη έκφραση και επικοινωνία, στους θετικούς τρόπους επικοινωνίας, στον πλήρη σεβασμό του άλλου (ακόμα κι αν έπρεπε να αποδοκιμαστεί κάποια συμπεριφορά), στην ανάδειξη των ενδυναμωτικών πλευρών, στα όρια που θεμελιώνουν την ασφάλεια και τον σεβασμό (Πολέμη-Τοδούλου, 2010).

### **Ζητήματα ερωτικών σχέσεων και σεξουαλικότητας: Συζήτηση, πολυφωνικότητα, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη**

Αρκετοί, ανά τον κόσμο, έφηβοι αναμένουν την προβολή στο Netflix της τέταρτης σεζόν του «Sex Education», μιας σειράς ιδιαίτερα δημοφιλούς. Είναι μια γλυκιά, και ανθρώπινα ειπωμένη, ιστορία, για όσα απασχολούν τους εφήβους και τις έφηβες γύρω από τις σχέσεις, τη σεξουαλικότητα, την ταυτότητα και την έκφραση φύλου. Η sex therapist πρωταγωνίστρια προτρέπει την ολομέλεια της σχολικής κοινότητας του Λυκείου όπου φοιτά και ο γιος της, να βασιστεί η Σεξουαλική Αγωγή στο τρίπτυχο των



«Τ»: Talk – Truth – Trust (συζήτηση – αλήθεια – εμπιστοσύνη). Παρά το μυθοπλαστικό της αναφοράς, πρόκειται για τρεις άξονες που αποδεικνύονται αξιοποιήσιμοι, στο βαθμό που αντιλαμβανόμαστε, αφενός, το σχολείο ως χώρο ασφαλούς και φροντιστικής ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και, αφετέρου, τη σεξουαλική αγωγή ως ζήτημα και δικαίωμα υγείας, αυτογνωσίας, αυτοδιάθεσης, καλής συνύπαρξης και αποσόβησης της βίας.

Η χάραξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών για τη Σεξουαλική Αγωγή στο σχολείο ανάγεται σε δύο κύρια ρεύματα, όπως αυτά προκύπτουν μέσα από συγκρουόμενα αξιακά συστήματα: Από τη μια τα προγράμματα «αποχής και εγκράτειας» και από την άλλη η λογική της «ολόπλευρης σεξουαλικής αγωγής» και αναγνώρισης της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης ως ενιαίου και αναπόσπαστου κομματιού της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων (Γερούκη, 2011). Η λογική που επιλέξαμε να συνομιλήσουμε με την εφηβική ομάδα (σημειώνοντας ότι δεν διεξαγάγαμε ολοκληρωμένο πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής) ήταν η δεύτερη, θεωρώντας ότι οι νέοι άνθρωποι είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις και ότι η μέγιστη ενημέρωσή τους τους βοηθάει να πάρουν τις καταλληλότερες και πιο φροντιστικές για τους ίδιους/τις ίδιες, καθώς και ότι στη συζήτηση πρέπει να νιώθουν ότι συμπεριλαμβάνονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες.

Έτσι, προσπαθήσαμε να επικεντρωθούμε στην καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στην εκδίπλωση διαλόγου, που αποτελούν αναγκαίους όρους για τη λήψη υπεύθυνων και προστατευτικών αποφάσεων (Γερούκη, 2011). Συνάμα, οι ίδιοι οι ενήλικες είχαμε κατά νου πέντε περιγραφόμενα κριτήρια για τους συντονιστές τέτοιων εργαστηρίων: Προσωπική ενημερότητα, πεποίθηση ότι η ψυχοσεξουαλική αγωγή συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων ανθρώπων, αμεσότητα/ ειλικρίνεια/ χιούμορ / ανοχή στις απόψεις και αξίες των άλλων, προσωπικές αξίες και ήθος, σεβασμό στις οικογενειακές «φωνές» που φέρουν τα παιδιά (Κρεατσάς, 2003: 44). Ως οδοδείκτη είχαμε αυτό που περιγράφεται και σε αποτελέσματα ερευνών: Ότι οι μαθητές/τριες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα των ενηλίκων να διαμορφώνουν ένα ασφαλές πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά, έχει φανεί (Blake, 2002) ότι προκρίνουν την αξιοπιστία, τη διακριτικότητα, την ανοιχτότητα, την αυτοπεποίθηση, τον σεβασμό, την ικανότητα να ακούνε και να προδιαθέτουν για συζήτηση, καθώς και την αντικειμενική πληροφόρηση.

Για τους ενήλικες που δουλεύουμε με εφήβους, πλανάται πάντα το ερώτημα: Πώς μπορούμε να αφουγκραστούμε τις ανησυχίες και τα ζόρια τους, και πώς μπορούμε να τους/τις στηρίξουμε; Ας διερευνήσουμε, επομένως, κάποιες από τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στη σύνθεση των εφηβικών/νεανικών αναπαραστάσεων για τον έρωτα και τη σεξουαλικότητα. Πρόκειται για μια γενιά πολύ ενήμερη, που συνάμα, όμως, ψάχνει ενήλικες απαντήσεις με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

Η Markovic (2012) παρατηρεί ότι σε επίπεδο κουλτούρας αναπτύσσεται ένα δίπολο σχετικά με τη σεξουαλικότητα: Από τη μία, προτάσσεται μια αναπαράσταση εμπορευματοποιημένη και εντυπωσιοθηρική, με κυρίαρχη τη σωματικότητα και την εμφάνιση, στο πλαίσιο της οποίας το σεξ ορίζεται αποκλειστικά με όρους διεύδυσης – αναπαράσταση που μπορεί να επενδύεται με όρους ισχύος, κακοποίησης και εκμετάλλευσης. Από την άλλη, το σεξ γίνεται ταμπού και αποσιωπάται (στις οικογένειες, στην εκπαίδευση, την υγεία, την κοινωνική πρόνοια). Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, τονίζει ότι το βασικό έλλειμμα είναι όλο το φάσμα μεταξύ αυτού του διπόλου. Έτσι, προτείνει την ανάπτυξη συζητήσεων για το σεξ με μεγαλύτερη





ανοιχτότητα και με μοίρασμα των ανησυχιών, των σκέψεων και των ερωτημάτων – και μάλιστα σε όσο γίνεται περισσότερα πλαίσια συζήτησης. Μία τέτοια πραγμάτευση των εφηβικών ανησυχιών και συναισθημάτων, για τις οικείες ερωτικές σχέσεις και τη σεξουαλικότητα, οδηγεί στη μείωση των επιπτώσεων της αποσιώπησης και της καταπίεσης, όσο και της «σεξουαλικοποιημένης» αναπαράστασης που περιγράφηκε στην άλλη πλευρά του διπόλου.

Ποιες, όμως, είναι αυτές οι επιπτώσεις; Ήδη, αναφέρθηκε η κουλτούρα ισχύος και βίας γύρω από το σεξ. Επιπλέον, μέσα από την κλινική εμπειρία καταγράφονται: Διαμόρφωση ενός κυρίαρχου λόγου για το σεξ που γίνεται κανονιστικός και κάνει νέους ανθρώπους να νιώθουν δυσφορικά, ενοχικά και ντροπιαστικά, εφόσον δεν ανταποκρίνονται σε αυτήν την κανονιστική νόρμα. Έπειτα, ο φόβος του πώς μπορεί οι άλλοι να τους/τις δουν και επικρίνουν, προκαλεί τεράστια πίεση. Όταν όλα αυτά αναμιγνύονται με σεξιστικές αναπαραστάσεις (π.χ. η αρσενική σεξουαλικότητα για τους εφήβους δεν επικρίνεται) και με πιθανή πίεση από τους συνομηλίκους ή/και την κυρίαρχη κουλτούρα, δημιουργείται σύγχυση (Markovic, 2012).

## Παρουσίαση του έργου

Όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά, το project που παρουσιάζεται διεξήχθη τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2021. Τα Λύκεια της χώρας είχαν επανέλθει στη λειτουργία στον φυσικό τους χώρο δύο εβδομάδες πριν το Πάσχα και συνέχισαν έτσι μέχρι και το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου. Έχει, ήδη, περιγραφεί το σκεπτικό που μας οδήγησε στην επιλογή της ομαδικής-βιωματικής επεξεργασίας, της συνεργασίας και της ενασχόλησης με ζητήματα έρωτα, σχέσεων, σεξουαλικότητας στην εφηβεία. Στόχος μας ήταν να διαμορφωθεί συλλογικά ο χώρος, ώστε να μιληθούν ερωτήματα, ανησυχίες, βεβαιότητες και αμφιβολίες, και να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα συναισθηματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας/τάξης – και μάλιστα σε μία περίοδο που χαρακτηρίζεται πάγια από τις διεργασίες διαμόρφωσης ταυτοτήτων και ρόλων, ενώ ταυτόχρονα στη συγκεκριμένη συγκυρία χαρακτηριζόταν από την επανασυνάντηση των εφήβων στον φυσικό τους χώρο μετά από πολλούς μήνες απόστασης και αποστέρησης της επικοινωνιακής-σχεσιακής τους «κανονικότητας».

Η Markovic (2012) υπογραμμίζει τη σημασία του να μη συζητιέται η σεξουαλικότητα ως ένα θέμα αυτοτελές, ξεκομμένο από την υπόλοιπη ανθρώπινη εμπειρία και τις σχέσεις. Κινούμενοι σε αυτήν την λογική, επιδιώξαμε να ξεκινήσουμε συζητώντας για τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αναπαραστάσεις, τις προσδοκίες των παιδιών για τον έρωτα και τις σχέσεις, και φροντίζαμε σταθερά να καθρεφτίζουμε τις αναρωτήσεις «νιώθω εγώ καλά; Ακούω τον άλλον/την άλλη;».

Την ομάδα/τάξη είχα «συναντήσει» μερικούς μήνες πριν (Φεβρουάριος 2021) μέσω webex. Τότε, αξιοποιήθηκε για τη γνωριμία μία άσκηση αυτοπαρουσίασης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες έφτιαχναν ακροστιχίδα με το όνομά τους και με τα γράμματά του έγραφαν χαρακτηριστικά τους που θεωρούν «δυνατά». Με την άσκηση αυτήν επιδιώκεται η εστίαση στην αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων και η αξιοποίησή τους (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Ιδιαίτερη στιγμή ήταν όταν, μετά την έκφραση αδυναμίας μίας μαθήτριας να αυτοπαρουσιαστεί, ανέλαβε με δική του πρωτοβουλία ένας συμμαθητής της να την παρουσιάσει, βάσει της οδηγίας.

Στην πρώτη συνάντηση στον φυσικό χώρο και σε συνεργασία με τον Ευάγγελο (Άγγελο) Μπάτρη, κάλεσα τα παιδιά να ξανασυζητηθούν, αφού πλέον είχαμε τη



δυνατότητα να βλεπόμαστε (δεν είχαν ανοίξει όλα τις κάμερες στη διαδικτυακή «συνάντηση»). Αυτή τη φορά, η άσκηση γνωριμίας έγινε σε ζευγάρια: Καθένας/καθεμία σύστηνε τον διπλανό/τη διπλανή του με κάποια χαρακτηριστικά του/της που εκτιμάει/θαυμάζει/αγαπά. Η δουλειά αυτή στο πρώτο υποσύστημα της τάξης, δηλαδή το ζευγάρι του θρανίου, επιλέχτηκε προκειμένου να γίνει προεργασία για τη συνδιαλλαγή στην ολομέλεια. Αυτή η πρώτη «συνομιλία», που ακολουθείται από τη «συνομιλία» στην ολομέλεια, δίνει χώρο να εκφραστούν και να ακουστούν όλες οι πιθανές «φωνές» των μαθητών/τριών. Συνάμα, το μοίρασμα των θετικών προωθεί τη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος (Γιώτσα, 2014). Η ομάδα, μάλιστα, πρότεινε να συνεχιστεί η άσκηση ,μιλώντας όλοι για όλους με αυτόν τον τρόπο – πράγμα που δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί λόγω χρονικών περιθωρίων.

Έπειτα, τα παιδιά κατέγραψαν τις σκέψεις τους για το τι ήθελαν και περίμεναν από τον κύκλο των συναντήσεών μας. Τα ερωτήματά τους συνοψίζονται ως εξής: Έχει νόημα σε αυτή την ηλικία να κάνουν σχέσεις; Μπορούν αυτές οι σχέσεις να διαρκέσουν και πώς; Πώς ξεπερνιούνται τα εμπόδια και οι δύσκολες στιγμές των σχέσεων; Στο πλαίσιο αυτό, ανακύπτει και η ποικιλομορφία των εμπειριών από τις σχέσεις που έχει ο καθένας/η καθεμία. Σε αυτό το ζήτημα, είναι σημαντικό, όπως επισημαίνει η Πολέμη-Τοδούλου (2010) να μη λειτουργήσουν οι προσωπικές εμπειρίες ως κριτήριο διαχωρισμού της ομάδας, αλλά να αξιοποιηθούν τα βαθύτερα ενοποιητικά σημεία (π.χ. ακόμα και αν κάποιος δεν έχει εμπειρία ερωτικής σχέσης, μπορεί να συνδεθεί με το πώς έχει αντιμετωπίσει μια φιλική δυσλειτουργική σχέση) και να αναπτυχθεί ένας εμπλουτισμένος διάλογος εναλλακτικών εκδοχών.

Συζητώντας για την ερωτική έλξη και την αγάπη, παρουσιάσαμε θεωρητικό υλικό των νευροεπιστημών σε εκλαϊκευμένη διαδικτυακή μορφή<sup>52</sup>. Αποδείχτηκε από τα κομμάτια της διαδικασίας που κινητοποίησαν λιγότερο τα παιδιά.

Στις ώρες που κουβεντιάζαμε για τη σεξουαλικότητα, το ενδιαφέρον των παιδιών αναζωπυρώθηκε. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η συμμετοχή παρέμενε σε διαφορετικές ταχύτητες, γεγονός που μπορεί να αντανάκλα τόσο, εν γένει, δυναμικές της τάξης, όσο και πιθανά κρατήματα ως προς το θέμα. Καταλυτικός ήταν ο ρόλος του συναδέλφου εκπαιδευτικού που, με τη συναισθηματική του συμμετοχή, την εδραιωμένη σχέση εμπιστοσύνης, το χιούμορ και την αυτοαποκάλυψη, συνέβαλε στην απενοχοποίηση, στην ανάδυση και αξιοποίηση του λόγου των μαθητών/τριών. Οι δύο συντονιστές επιδιώξαμε να προαγάγουμε την ενοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων με το να εκφράζουμε το δικό μας συναίσθημα (Γιώτσα, 2014). Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να συμβάλλουμε τόσο στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/τριών όλων των επιπέδων της επικοινωνίας, όσο και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής τους ανταπόκρισης.

Ας επανέλθουμε στον λόγο των μαθητών/τριών σχετικά με το σεξ. Τι κρατάμε από αυτόν τον λόγο; Κυρίαρχο στίγμα ήταν αυτό της αυτοδιάθεσης του σώματος και αυτό της αμοιβαιότητας. Για κορίτσια και αγόρια ήταν κοινός τόπος ότι έχουν δικαίωμα - όταν το επιλέξουν- να απολαμβάνουν τη σεξουαλικότητά τους, με όρους ισοτιμίας και αμοιβαίου νοιαξίματος. Αναδείχθηκε μία σχεσιακή ματιά, στην οποία η σεξουαλικότητα γίνεται αντιληπτή με όρους αμοιβαίας ικανοποίησης. Επίσης, όλα τα παιδιά ήταν

<sup>52</sup> Χαρακτηριστικά:

- <https://www.youtube.com/watch?v=5sY4rhvB9LE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=169N81xAffQ>



ενήμερα και αυστηρά σε ό,τι αφορά τα προσωπικά όρια και το ζήτημα της συναίνεσης. Ακόμα και όταν τέθηκε το ερώτημα του αν μπορεί ένα στυλ ντυσίματος να προκαλεί τη σεξουαλική επιθετικότητα, αυτό γινόταν βασικά με έμφαση στη λογική της αυτοπροστασίας και όχι ως δικαιολόγηση της επιθετικότητας. Η αίσθηση ότι είναι επιτρεπτό να εκφραστεί και αυτή η άποψη -και στη συνέχεια να εγείρει αντιρρήσεις και διαφωνίες- αποτιμάται ως θετικό σημείο της διεργασίας. Στο βαθμό που συζητιέται η αμφιλεγόμενη άποψη, εμπλουτίζεται με νέες, εναλλακτικές εκδοχές (σύμφωνα με την αφηγηματική οπτική που είδαμε στη θεωρία) και έτσι μπορεί να συρρικνώνεται το δυσλειτουργικό της υπόβαθρο.

Στο κλείσιμο των συναντήσεων, ζητήσαμε από την ομάδα να καταγράψει σε σημειώματα ό,τι ήθελαν να μας μεταφέρουν από την εμπειρία τους αυτή. Ενδιαφέρον είναι το ότι αυτομάτως έκαναν αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις, τρόπον τινά σαν να ήθελαν να είναι «εντός θέματος». Ένα δεύτερο, ότι παρέμειναν στην τάξη στο διάλειμμα, για να γράψουν. Όσα έγραψαν είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικά. Πρώτα-πρώτα, για το πόσο θαυμαστές και ποικίλες σκέψεις αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες με «ελεύθερο θέμα». Έπειτα -και κυρίως-, για την ωριμότητα και τη βαθιά συναισθηματική συμμετοχή που τα σημειώματά τους αποκαλύπτουν. Κατηγοριοποιώντας θεματικά όσα οι μαθητές/τριες έγραψαν, διαμορφώνονται οι εξής άξονες:

- Συνειδητοποιήσεις και επίλυση αποριών σχετικά με τα καθαυτά θέματα που συζητήθηκαν.
- Έμφαση στο ζήτημα του σεβασμού της/του συντρόφου, της συναίνεσης, των προσωπικών ορίων.
- Προσωπικά «ανοίγματα» και μοίρασμα απόψεων.
- Προσωπική συναισθηματική διεργασία, επαφή με το συναίσθημα.
- Κατανόηση πλευρών του εαυτού και των άλλων μέσα από τη δυνατότητα να συνομιλήσουν και να ακούσουν τους άλλους να εκφράζονται.
- Ενεργός συμμετοχή των περισσότερων μελών της τάξης, που συνεισέφερε σε ένα ιδιαίτερο δέσιμο της ομάδας.
- Κατάκτηση οικειότητας μεταξύ συμμαθητών/τριών, καθώς και με τους ενήλικες (καθηγητή και ψυχολόγο).
- Ικανοποίηση από το χιούμορ που αξιοποιήθηκε σε όλες τις συναντήσεις.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της σύντομης αυτής σειράς συναντήσεων, αξίζει να αναφερθούν τρία στιγμιότυπα: i) Τα υπόλοιπα τμήματα της Β' Λυκείου ζητούσαν επίμονα να γίνει το project και στις τάξεις τους (πρακτικοί λόγοι διδακτικού ωραρίου δεν το επέτρεψαν), ii) Μαθητές άλλου τμήματος έκαναν «κοπάνα» θέλοντας να συμμετάσχουν στις συζητήσεις, και iii) Οι μαθητές/τριες του τμήματος με το οποίο δουλέψαμε ζήτησαν -και πέτυχαν- προσθήκη ώρας. Μέσα από αυτά τα ενστανανέ, αναδεικνύεται τόσο η ανάγκη και επιθυμία τους να επεξεργαστούν συντροφευμένοι/ες από ενήλικες εμπιστοσύνης όσα τους απασχολούν σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, όσο και την ικανοποίηση που βιώνουν μέσα σε διαδικασίες που τους καλούν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να συνδεθούν.

## Συζήτηση

Στο σημείο αυτό, ας δούμε κάποια βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εμπειρία αυτού του μίνι «εργαστηρίου». Πρώτα-πρώτα, φαίνεται ότι η συστημική ματιά



στα πράγματα βρίσκει εύφορο έδαφος στον χώρο του σχολείου, εντός του οποίου μπορεί να προσφέρει μία ολιστική και φροντιστική προσέγγιση, με διπλό και ταυτόχρονα υπηρετούμενο σκοπό:

- Την αντιμετώπιση των επιμέρους δυσλειτουργικών φαινομένων με αποτελεσματικό τρόπο: Με το να διευρύνουμε το πλαίσιο κατανόησης και δράσης, εντοπίζουμε κρίσιμους μηχανισμούς και αλληλεπιδράσεις που οδηγούν στη δυσλειτουργία (Κατάκη, 2009).
- Την ανάδειξη και ενδυνάμωση των υγειογενετικών πλευρών και δυναμικών, που συμβάλλει στην αύξηση της καθημερινής ικανοποίησης στον χώρο του σχολείου και άρα στην αποτελεσματικότερη δουλειά για τους εκπαιδευτικούς/παιδαγωγικούς σκοπούς.

Έπειτα, από τα θεωρητικά-ερευνητικά δεδομένα γνωρίζουμε ότι μέσα από τις νευροεπιστήμες επιβεβαιώθηκε η πρωταρχικότητα του συναισθήματος και η διπλή φύση, ταυτόχρονα γνωστική και συγκινησιακή, των εμπειριών μας. Νους και συναίσθημα πορεύονται μόνο συμπληρωματικά. Η επαφή με το συναίσθημά μας μάς παρέχει ανακούφιση και συμβάλλει στην επικοινωνία και τη σύνδεσή μας με τους άλλους (Μπαφίτη, 2011). Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ευνοηθεί και να προαχθεί λαμβάνοντας υπόψη αυτόν το διττό χαρακτήρα της ανθρώπινης εμπειρίας. Στο βαθμό που αντιλαμβανόμαστε το σχολείο ως ένα χώρο φροντίδας των παιδιών και ενδυνάμωσης της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, έχει νόημα να μεριμνάμε για τη διαμόρφωση κλίματος συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων, εντός των οποίων οι μαθητές/τριες (και οι ενήλικες) βρίσκουν το κατάλληλο πεδίο να βιώσουν συναισθήματα, να σχετιστούν, να εκφραστούν και να ακούσουν, να διαφοροποιηθούν και να δημιουργήσουν νέα νοήματα. Γι αυτό, είναι ζητούμενο η κατάλληλη εκπαίδευση, πλαισίωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθηματικών τους αναγκών, στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος και συναισθηματικής επικοινωνίας (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Η συνεργασία του/της ψυχολόγου με τους/τις εκπαιδευτικούς έρχεται να συμβάλει στην ενδυνάμωσή τους, ώστε να υποστηρίξουν, με τον πολύπλευρο τρόπο που το κάνουν, τα παιδιά. Ταυτόχρονα, το πρίσμα και οι δυνατότητες παρεμβάσεων των ψυχολόγων στα σχολεία εμπλουτίζονται και συχνά καθορίζονται από τη ματιά, τη γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών λειτουργών.

Η Σεξουαλική Αγωγή στο σχολείο προσφέρει στους μαθητές/στις μαθήτριες πολύτιμη γνώση και συμβάλλει στη βελτίωση της σεξουαλικής τους υγείας (Somers & Gleason, Blake, όπως αναφέρονται στο Γερούκη, 2011). Με τι όρους, όμως; Το άνοιγμα αντί για την αποφυγή της συζήτησης, η επιτρεπτικότητα στον ξεχωριστό τρόπο που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται, διερευνούν και βιώνουν τη σεξουαλικότητα αντί για την επιβολή ενηλίκων νορμών, η εμπιστοσύνη στο κριτήριο και την αυτενέργεια των εφήβων αντί για την καταστολή της, είναι προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό της Σεξουαλικής Αγωγής που μπορεί να αφογκράζεται, να συνομιλεί και να πλαισιώνει τους εφήβους.

Για τους ενήλικες επαγγελματίες που συνεργαζόμαστε με τα παιδιά στον χώρο του σχολείου, είναι πολύτιμη αφετηρία και απόληξη κάθε παρέμβασης η σκέψη ότι όσα κάνουμε δεν αποτελούν αντικειμενικές, απόλυτες αλήθειες που ισχύουν και μπορούν να εφαρμοστούν πανομοιότυπα σε κάθε περίπτωση (Κατάκη, 2009). Το να μένουμε ανοιχτοί, σε διαρκή επαφή με τους άλλους και σε προσωπικό αναστοχασμό, μπορεί να μας κάνει πιο αποτελεσματικούς στην άσκηση του ρόλου μας. Η συνεργασία και ο διεπιστημονικός διάλογος λειτουργούν προωθητικά.



Κλείνοντας, το άρθρο αυτό δημοσιεύεται κατά το δεύτερο τετράμηνο μιας σχολικής χρονιάς. Παρά τις αυξημένες ανάγκες που έφερε η αποδιοργάνωση των συνθηκών ζωής τα δύο χρόνια της πανδημίας, και παρά το θετικό προηγούμενο των τοποθετήσεων προσωπικού πέρυσι και τις δύο προηγούμενες σχολικές χρονιές, ούτε φέτος ικανοποιείται με επαρκείς και σταθερούς όρους το πάγιο αίτημα της στελέχωσης κάθε δημόσιου σχολείου της χώρας με ψυχολόγους (και κοινωνικούς λειτουργούς). Με το συστημικό βλέμμα που περιγράψαμε, φαίνεται ότι το υπερ-σύστημα των θεσμών επιλέγει να μην επενδύσει στην εγκαθίδρυση δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στη δημόσια εκπαίδευση. Με το ίδιο βλέμμα, όμως, καταλαβαίνουμε ότι μέσα στις πολλαπλές ομάδες που τα άτομα συμμετέχουν -άρα και στο σχολείο- συντελούνται αναγκαίες ανακατασκευές, τόσο του προσωπικού όσο και του συλλογικού γίνεσθαι (Κατάκη, 2009). Στο επίπεδο των συλλογικών αλλαγών, η ενημέρωση και δραστηριοποίηση των επιστημονικών μας φορέων και των συλλογικών οργάνων στον χώρο της εκπαίδευσης, για την επίτευξη αυτού του κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαίου αιτήματος, είναι ένα πάγιο και επίκαιρο ζητούμενο.

Ένα προσωπικό σημείωμα στον επίλογο: Από καρδιάς ευχαριστώ τον Άγγελο Μπάτρη για την πολύτιμη συναδελφική του παρουσία και για το ό,τι διαμόρφωσε την ευκαιρία να πραγματοποιηθεί αυτό το εργαστήρι. Στην «τάξη του 2022», θερμές ευχές για την απαιτητική χρονιά της αποφοίτησης και ένα μεγάλο «ευχαριστώ» για τη συνεργασία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Ανδρουτσοπούλου, Α. (2003), «Ποιος μιλάει τώρα;». Η Αναγνώριση των Εσωτερικών μας Φωνών και η Θεραπευτική Πρόσκληση σε Διάλογο, Στο: Κατάκη, Χ & Ανδρουτσοπούλου, Α. (επιμ.) *Με Γόμα και Καθρέφτη, Εννιά Ιστορίες Συστημικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ. 89-109

Γερούκη, Μ. (2011), *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και Πράξη. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά. Διαθέσιμο στο:

<http://www.margaritagerouki.net/muomicronnuomicrongammarhoalphaphiotaalpha.html>

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώρτσας, Α. (2006), *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γιώτσα, Α. (2014), Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στον Χώρο του Σχολείου. Στο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ. Διαθέσιμο στο:

[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa?showall=1)

Γκαρή, Α. (1996), Η Εκπαίδευση ως Σύστημα: Συστημική Προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 78, 26-32.

Κατάκη, Χ. (2009), Ο Επαγγελματίας της Ψυχικής Υγείας στην Εποχή των Μαγικών Εικόνων. Στο: Μπαφίτη, Τ. & Καλαρρύτης, Γ. (επιμ.) *Συστημική Προσέγγιση. Θεωρήσεις και Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ. 13-28

Κατάκη, Χ. & Ανδρουτσοπούλου, Α. (2003), Το Συνθετικό Συστημικό Μοντέλο Θεραπείας ως Πρόταση Σύγκλισης. Στο: Κατάκη, Χ & Ανδρουτσοπούλου, Α. (επιμ.) *Με Γόμα και Καθρέφτη. Εννιά Ιστορίες Συστημικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ. 17-43

Κρεατσάς, Γ. (2003), *Σεξουαλική Αγωγή και οι Σχέσεις των Δύο Φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαφίτη, Τ. (2011), Το Συναίσθημα ως Πυξίδα για Γονείς, Παιδιά και Θεραπευτές σε ένα Διαρκώς Μεταβαλλόμενο Κοινωνικό Περιβάλλον. *Σειρά Κειμένων Εργασίας του «Λόγω*





Ψυχής». Αθήνα: Λόγω Ψυχής ΕΠΕ-Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και Έρευνας στη Συστημική Ψυχοθεραπεία. Διαθέσιμο στο: <https://www.logopsychis.gr/wp-content/uploads/papers/2011.1-Bafiti-EmotionAsCompass%20new.pdf>

Μπρούζος, Α. (1999), Η Συμβουλευτική στο Σχολείο ως Αίτημα των Σύγχρονων Κοινωνικών Μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Δ.Ε.* 12 (1999), 99-134. Διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5975/1/4.%20%CE%B7%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%20%CF%89%CF%82%20%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%85%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>

Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής, (2019), *Επιστολή-Αίτημα για τη Θεσμοθέτηση Υπηρεσίας Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: [https://poseepea.blogspot.com/2019/09/blog-post\\_4.html](https://poseepea.blogspot.com/2019/09/blog-post_4.html)

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010), Η Συστημική Προσέγγιση – Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, τεύχος 18*, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.

Τόδας, Γ., Σαρδέλης, Α. Ρεϊζής, Α. Φραγκούλης, Μ. Σιδηροπούλου, Μ. (2018), Οι Δομές Αξιολόγησης, Διάγνωσης και Υποστήριξης και η Αποτελεσματικότητα Συνεργασίας με τις Δομές Παρέμβασης και τον Εκπαιδευτικό. *12<sup>ο</sup> Συνέδριο ΟΛΜΕ*. Καβάλα 18-20 Μαΐου 2018.

Διαθέσιμο στο: <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2018/07/%CE%9F%CE%B9-%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF.pdf>

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009), Προαγωγή της Ψυχικής Ευεξίας στη Σχολική Κοινότητα: Εφαρμογή Παρεμβατικού Προγράμματος σε Επίπεδο Συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2006), Παρεμβατικά Προγράμματα Πρωτογενούς Πρόληψης: Σχεδιασμός, Εφαρμογή, και Αξιολόγηση του «Προγράμματος Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004), Ένα Διαφορετικό Σχολείο: Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19, Αθήνα, ΕλληνικάΓράμματα.

## Ξενόγλωσσες

Blake, S. (2002). *Sex and Relationships Education, A Step-by-step Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers.



- Flores, J.P. (2010). Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, 60 (4).
- Markovic, D. (2012), Psychosexual therapy in Sexualised Culture: a Systemic Perspective. *Sexual and Relationship Therapy*, 27(2), 103–109. doi:10.1080/14681994.2012.681461.
- Nicolescu, B.N. & Petrescu, T.C. (2017), About the Systems Theory in the Field of Education Sciences. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences* (pp. 157-165). Edu World 2016, 7<sup>th</sup> International Conference. DOI:10.15405/epsbs.2017.05.02.21 Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/317153061\\_About\\_the\\_Systems\\_Theory\\_in\\_the\\_Field\\_of\\_Education\\_Sciences](https://www.researchgate.net/publication/317153061_About_the_Systems_Theory_in_the_Field_of_Education_Sciences).
- Siegel, J.D. (1999) *The Developing Mind, How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: The Guilford Press.
- Siegel, J.D., (2007), *The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: Norton.
- Von Bertalanffy, L. (1968), *General Systems Theory*. New York: George Braziller.