

Inclusive Education
Приобщаващо образование

ГРИЖАТА ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ПСИХОЕМОЦИОНАЛНИЯ КЛИМАТ В ЕКИПА – НАСОКИ ЗА РЪКОВОДСТВОТО И УЧИТЕЛИТЕ НА ЕДНО УЧИЛИЩЕ

Стефка Чинчева

Център за приобщаващо образование

Резюме. Тази статия отразява част от опита и развитието на идеите на Центъра за приобщаващо образование за това как по-адекватно, от гледна точка на училищната действителност, може да се реализира грижата за подобряване на психоемоционалния климат в екипа на едно училище. Статията представя част от методологията за подобряване на психоемоционалния климат в екипа на едно училище, разработена в процеса на създаване и апробиране на Модела за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда на Центъра за приобщаващо образование в рамките на програма „Едно училище за всички“. Методологията е предназначена за ръководството на всяко училище в България и за неговите педагогически специалисти, които считат, че климатът и отношенията в екипа допринасят за работата им и имат отношение към това как се чувства всеки един от тях на работното си място. Тя има за цел и това да постави на фокус и да послужи за разграничаване на важни аспекти от грижата за психичното здраве на учителите, която често се обърква (или се подменя) с предложения за употреба на психотестове, квалификация за усъвършенстване на техните педагогически компетенции или провеждането на събития за отдих и почивка.

Keywords: inclusive education; school teams; mental health care; psycho-emotional climate; support

Онова, което прави силно впечатление в общественото пространство, е засилващата се тенденция, много присъща по принцип и на съвременното, в което живеем, да се подхожда към учителите в крайности. Те или са възприемани (от тях самите включително) като хора, които са длъжни да предлагат качествено образование на всяко дете независимо от условията, в които го правят, или са демонизирани, обезценявани или превръщани в жертва на една система, която дехуманизира, бюрократизира процеса на учене и се стреми единствено към ефективност и икономически просперитет на всяка цена, или са идеализирани и

превръщани в герои. Често всичко това достига до гротескни измерения и тогава можем да чуем в общественото пространство говорене, което третира учителите като средство, а децата – като обект, върху който се „прилага“ образованието. В това говорене изчезват нюансите между хората, които упражняват професията на учителя, не се говори за качеството на подготовката, от която има нужда той, за да бъде по-адекватен на съвремението, което все повече настоява на това, че приемането на различията между хората под покрива на едно училище вероятно е единственият начин да живеем заедно.

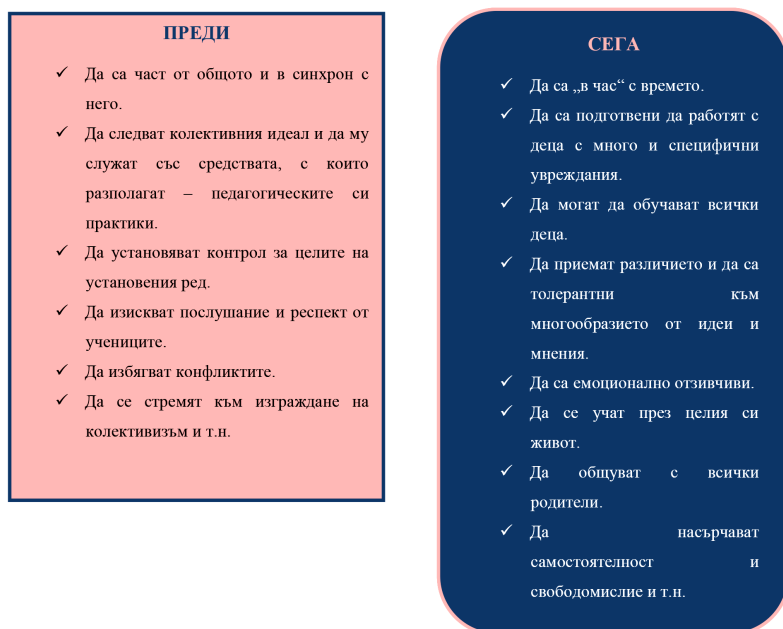
Нито учителите, нито децата, нито самият процес на учене са „неща“, които могат „да се случват“ на всяка цена. Всъщност дехуманизирането на хората и превръщането им в обекти на една система е прием на тоталитарните режими.

Едно от първите изследвания по темата (Tbingen, 2000) се опитва да анализира психическите последици у източногерманските и чешките учители, настъпили вследствие на работата и живота в несвободна среда. В тази среда от особената с възможностите си за въздействие група на учителите се е очаквало да провежда образование, основано на определена идеология, наблюдение и контрол, който е бил много по-засилен, отколкото над останалите професионални групи.

„Политическата промяна през 1989 г. довежда до професионални трусове, които имат дълбоки психически последици – внезапното отпадане на обичайния контрол и ръководство не водят до щастие, а по-често до несигурност и загуба на ориентация. Налаганото по времето на социализма единомислие и нежеланието да се обсъждат съществуващите конфликти в училище, по-късно водят до пълна неспособност да се решават конфликти. Желаните след 1989 г. качества, като самостоятелност, толерантност спрямо многообразие от идеи и мнения, се оказват в противоречие с предишните изисквания на социализма и предизвикват състояние на безпомощност у учителите и същевременно нарастваща критика към голямата свобода и липса на дисциплина при учениците“ (Ivanova, 2015).

Всичко това показва, че отпадането на външния контрол и ограничения не би могло автоматично да доведе до усещане за свобода и възможности за това отделният човек да се възползва от нея. Нещо повече – новото време донася със себе си и нови очаквания и изисквания към функциите на учителите: от средство за пропаганда на политическата власт те трябва да се превърнат в носители на демократична свобода. С това нарастват и обвиненията към съсловието за едностранчивия поглед, който са предавали на учениците си преди 1989 г., и невъзможността им да опазят младите хора от държавната репресия. Днес част от обвиненията на обществото към тези учители – за това, че са с „остаряла ценностна система“, която трябва да се промени в подкрепа на приемане на различието в новото време, са симптом на същото отношение към учителите.

По-долу са обобщени накратко изискванията на времето в период от 30-ина години и трансформациите, които трябва да преживеят учителите, за да се впишат в настоящето.



Фигура 1

Част от тези изисквания към учителите са взаимноизключващи се и диаметрално противоположни. Трудност представлява само по себе и очакването, че трансформацията в мисленето на учителите „трябва“ да се случи мигновено след отпадането на ограниченията, които идват от средата и смяната на политическата система.

Специалистите, които работим в сферата на психичното здраве, обаче знаем, че процесите на утвърждаване на политически и икономически свободи не протичат паралелно с процесите на психичното им преживяване от хората. Това е така, защото осмислянето на колективната история и стратегиите за справянето с последствията на действителни събития са много лична и индивидуална работа на всеки човек, в която всеки се движи със свое собствено темпо и време.

Предизвикателствата днес, свързани с достъпа на деца с различни образователни потребности до училище, са част от живота на всяка една класна стая и учителите са първите, които усещат това.

Настоящите тенденции в образованието, свързани с приемането и третирането на различието между хората като нещо „желано“, също са част от социални процеси, които протичат в световен мащаб. Процесите на сегрегация, не само в България, но и по света, поставят под въпрос много лесната и естествена възможност да живеем заедно. Въпросът не е дали това е възможно, както поставят въпроса скептиците, защото ние имаме исторически доказателства (включително и в настоящето)

за общества, в които усилията да се уважи различието между хората, дават своите резултати и ползи за всички. Въпросът, който поставяме тук, е „толкова ли е лесно да приемем това, че не сме еднакви“, колкото го твърди политически коректният език на цивилизоваността у нас? Много едностранчиво е да се счита, че човешката психика приема онова, което не познава в лицето на Другия, като богатство, защото преди да се превърне в такова, различието се идентифицира като нещо застрашаващо. Така добилата популярност в общественото говорене фраза „различията са богатство“ се преживява като автентична само от онези, които успяват да толерират другостта у самите себе си. За по-голямата част от хората тази фраза символизира едно „чуждоземно“ клише, привнесено отвън, с което ни се налага да се съобразяваме, въпреки различния опит, който имаме в реалността. Човешката история на конфликти и противоречия между хората, включително изпълненото с напрежение настояще в Европа във връзка с бежанската вълна от Сирия, доказват това.

Възможно е една често наблюдавана напоследък тенденция – използването на език в общественото пространство (включително и от учителите), който сякаш смекчава и по този начин по същество прикрива различията в разбиранията на хората, да е предизвикана именно от трудността да се приеме гледната точка на Другия. Днес много често е достатъчно за нас да чуем, че учител използва в речника си думи като „приобщаване“, „приобщаваща класна стая“, „приобщаваща педагогика“, за да сме убедени в това, че той е привърженик на философията, която „изисква от него“ да е толерантен към другите. Може би именно тази тенденция всъщност представлява проява на компенсаторен защитен механизъм за адаптиране към съвременното, което съвремие за отделния човек може да изглежда много изискващо. Илюзия е това, че използването на един и същ език ни прави еднакви в разбиранията ни. Приемането на различията между хората е много повече от употребата на език, който изразява това. Свидетели сме на това как разбирания, ценности и вявания от миналото могат да се представят за съвременни чрез говорене, което е социално желателно, политически коректно и се възприема за израз на толерантност и споделени ценности.

Стари учебници и методи на преподаване трябва да подготвят съвременни млади учители за това да са адекватни в едно време, което бърза, не чака и те кара да се чувстваш все по-назадничав и изостанал в дигитализирането на комуникацията между хората. Трябва да отчетем и факта, че немалка част от българските студенти по педагогика не мечтаят да станат учители, а се примиряват с резултата от кандидатстудентския изпит, който им „предлага“ възможността да бъдат такива.

Наред с факторите, които можем да отнесем към времето и обществото, в което живеем, съществуват и такива, които са по-скоро специфика на самата учителска професия.

Според едно изследване на Дей (Day, 2009) след 16-ата година от практикуването на учителската професия настъпва сериозна криза в мотивацията на учителите. Тази криза се изразява в нарастваща неудовлетвореност от работата, напрежение на

работното място и предизвикателства в поддържането на ангажираността на учителите.

Когато по време на обучения тази статистика бъде съобщена на българските учители, мнозина от тях споделят за подобна криза в своя професионален живот, а повечето са категорични, че наблюдават подобни на гореописаните симптоми по време на целия си професионален живот, в някои случаи дори много по-рано от посочения в изследването момент.

Убедени сме, че там, където има учители, ще чуем и оплаквания, свързани с професионално прегаряне и загуба на мотивацията, на смисъл от работа в определен етап от професионалния им живот – географските ширини за тази статистика са без значение.

Трябва да се има предвид и това, че учителите по естествен начин стават онези възрастни (веднага след родителите), върху които децата проектират както чувства на любов и благодарност, така и такива, провокирани от различни тревожности и трудности, неизменна част от съзряването на всяко дете. Озоваха се в тази много естествена роля на значими възрастни, учителите имат изключително отговорната задача да се отнесат с необходимата чувствителност и разбиране към детските чувства (особено негативните), на които стават приемници, и да отговорят по начин, който да обогати развитието на децата (Winnicott, 2001). Под развитие психолозите разбираме не постигането на икономически успехи или дори статут в обществото, не дори успешното адаптиране в определена среда, а интегрирането на онези черти и аспекти от нас самите, които впоследствие ще ни помогнат да се превърнем в толерантни и уважителни към различието на другите възрастни.

Това само по себе си е сложна и отговорна задача, която допълнително затруднява учителите и изисква от тях емоционална зрялост и лична отговорност, за които едва ли могат да бъдат подготвени в академичната среда, докато са студенти.

Всички тези предизвикателства, наред с неудовлетворителното заплащане, поставят обществото ни пред често срещаното изкушение да провидим учителя като жертва. Необходимо е да си даваме ясна сметка, че идентифицирането с позицията на жертва не е нещо, което обществото трябва да стимулира у учителите. Наблюдаваме и подобно явление сред самите учители. Те се чувстват като хора, които са слаби, лишени от значим статут и уважение в обществото, онеправдани, държани отговорни за неуспехите на децата, подлагани на реформи, в които не виждат смисъл и полза – жертви на системата.

От психологията и психотерапията знаем, че освен драматичното страдание позицията на жертвата се свързва и с „вторични ползи“ на това да си в позицията на „по-слабия“. Вторичните ползи на болестта са явление, което е описано в психологическата литература и може да се наблюдава при всеки, който изпитва някаква форма на физическо и психично страдание. Най-общо казано, вторичните ползи на болестта се изразяват в неосъзнато черпене на дивиденди от наличието на болест. Разбира се, тук съвсем условно сравняваме позицията на жертва с про-

тичането на болест. Правим това, защото механизмите, чрез които „се проявяват“ двете, са едни и същи. За учителите вторичните ползи на това да се чувстват като жертви на системата и обществото, могат да изглеждат като едно вечно недоволство от онова, което тази система им предлага, оневиняване за собствени порочни практики или липса на отговорност в един обществен дебат за ролите и трудностите на професията, държане на чужда отговорност за благосъстоянието на професията и много други.

Ето защо, когато говорим за психична грижа за учителите, е важно да си даваме сметка както за реалните обстоятелства, които правят учителката професия особено трудна днес, така и за онези психични феномени, които зависят от самите учители и от начина, по който те възприемат себе си.

Психосоциалните характеристики на професията на учителя, които описвахме досега, имат отношение и се отразяват на психичното здраве на хората, които практикуват професията. Въпреки трудностите, които произтичат от нея и за които сме свикнали да чуваме от различни изследователи и от самите учители, не се случва често да се срещат програми за популяризиране на грижата за психичното здраве и превенция на симптоми, свързани със стреса и професионалното прегаряне на учителите. Срещат се откъслечни усилия в тази посока, предлагащи различни упражнения за намаляване на стреса на работното място. По-голямата част от тези упражнения предлагат физическа активност, фокус върху телесните преживявания (напр. старание при писане да използваме повече ръката, която не е водеща за нас), отместване на вниманието върху нещо в обкръжението и фокус върху „тук и сега“ (Bays, 2011). Подобен тип упражнения, свързани с усилия за по-голяма осъзнатост и присъствие в настоящето са доказали своята краткосрочна ефективност за намаляване нивото на стреса и възвръщане на усещането за контрол (един от симптомите на професионалното прегаряне е усещането за безпомощност).

Много трудно е обаче да се открият програми, политики и усилия (както отвън, така и в самото училище), които да показват едно по-дълбочинно разбиране на онова, което наистина би могло да помогне на учителите в борбата срещу емоционалното прегаряне и стреса на работното място, а именно – постоянството и систематичните усилия на ръководството в оказването на емоционална подкрепа на учителите.

Точно такъв тип разбиране и подкрепа се опитва да предлага на учителите Центърът за приобщаващо образование в работата си с училищата.

Грижата за непрекъснатото проблематизиране и подобряване на психоемоционалния климат в екипа на едно училище е една от най-значимите, иновативни и същностни за философията на Центъра промени, които трябва да се случат, за да се говори за изграждането на приобщаваща училищна среда за всички. Ние считаме, че едно училище е приобщаващо тогава, когато „мисли“ и се опитва да осигури необходимата подкрепа и условия за развитие както на децата в него, така и на възрастните.

Едно от нещата, в които ние от Центъра сме убедени, е, че няма човек, който би могъл да бъде подкрепящ, ако той самият не се чувства подкрепен. Причината, поради която на учителите им е нужна среда, която е чувствителна към преживяванията им, не е свързана само с това, че така те биха предлагали по-качествено образование на децата. Основният довод в подкрепа на изграждането на една грижовна работна среда, за която всяко училищно управление трябва да мисли, е това, че учителите са, на първо място, хора, чиято специфична професия ги поставя в ситуации на ежедневен стрес и изправя пред трудности, с които не всеки човек има ресурса да се справи сам. Също като всички хора учителите имат своите многообразни преживявания, стремежи и тревоги и следователно имат нужда от среда, която да отчита това. Именно това обаче, че те са онези, които са ангажирани пряко с академичното и личностното развитие на децата ни, засилва още по-силно аргументите в посока на това, че начинът, по който се чувстват в училище, е и би следвало да бъде от особено значение за цялото ни общество.

Много е важно да кажем още тук това, че под грижа за психичното здраве за учителите в училище ние, от Центъра, нямаме предвид психологическото консултиране или някаква форма на индивидуална или груповая терапия на отделни негови учители, които може да имат нужда от такава. Когато говорим за грижа за психичното здраве на учителите в Модела на Центъра за приобщаващо образование, имаме предвид необходимостта всяко училищно ръководство да обърне внимание и да отрази значимостта на емоционалните преживявания на учителите в училище и условията, които биха могли да ги благоприятстват. В този смисъл, онова, което е необходимо, е изграждането на училищна среда, която полага усилия да зачита отношенията в екипа и това, че те се отразяват на работата на учителите и на начина, по който се чувстват в училище.

Правим тази толкова важна разлика между психологическото консултиране /формите на терапия и грижата, която ръководството на училището трябва да положи за благосъстоянието на своите учители, по няколко причини.

Първо, защото въвличането в терапевтичен или консултативен процес е неизменно изключително и доброволно право на отделния човек, в този случай на отделния учител. Никой ръководител на институция не може да реши от името на отделния служител дали той да започне терапия или консултиране, защото това е начинание, което зависи от личната заявка на човек и това не подлежи на обсъждане.

Онова, което може да си позволи да направи ръководителят/ите на едно училище в случаите, в които идентифицира в екипа си нуждата от специализирана грижа за отделен учител/и, е да организира възможност/и, в която този учител да се информира за начините, по които може да потърси помощ за себе си извън училището. Това би могло да се случи под формата на информационна кампания за психичното здраве и/или срещи с компетентни външни специалисти или ресурс, наличен в самото училище (ако има такъв), които биха могли

да информират за различните форми на психична грижа, които се предлагат в общността, и професионалните критерии, на които те трябва да отговарят, за да се считат за помагачи и легитимни.

Тогава, когато се касае за наличие на психична болест, която затруднява критичността и преценката на страдащия, в този случай учителят, неговите близки (ако това е възможно) са мобилизирани около поемане на отговорността за лечението му. В никой случай това не е ангажимент или правомощие на неговия работодател.

Втората причина, поради която ние различаваме грижата за психичното здраве на учителите в училище от специализираната грижа под формата на психологическо консултиране или индивидуална или групова терапия за отделния учител, е свързана с липсата на квалификация и законово и морално право на ръководителите да диагностицират, класифицират и предлагат интервенции, които касаят личното благосъстояние на отделния учител. Такова нямат и наетите в училище психолози не само защото по-голямата част от тях нямат необходимата квалификация за това¹⁾, но и защото те са в различна позиция спрямо учителите в училище – преди всичко в ролята на техни колеги. По тази причина те не биха могли да бъдат ангажирани като техни терапевти. Консултантът/терапевтът би трябвало да е някой, който е винаги непознат и неутрален на клиента/пациента, а не в лични/колегиални отношения с него. Професионалните отношения в една организация са също и лични отношения и те изключват възможността за терапевтична връзка. Примерите за обратното са в сферата на лошите практики.

В подкрепа на това защо форматите за подобряване на психоемоционалния климат в екипа не биха могли да бъдат и не са терапевтични формати за учителите, са и следните няколко много важни аргумента:

- спецификата на училищната среда – това е среда, наситена с професионални отношения между участниците в различните формати, в която всеки учител се представя в професионална си роля пред своите колеги много повече, отколкото чрез по-лично свързване, каквото предполага участието в една терапевтична група;

- учителите, участници в различните формати, са непостоянни в участието си в тези формати – обстоятелство, което не съществува в една терапевтична група, която е затворена за нови членове и в която няма текучество на хора. Много често се случва различни учители да стават част от различни инициативи в училище заради трудността да се намери постоянно пространство (физическо, но и не само) за даден формат, но и заради променливата мотивация на учителите за участие в един единствен формат;

- мотивацията за участие на отделните учители в даден формат не е толкова свързана с изследване на лични позиции и съотнасянето им към другите в групата (характеристики на личната мотивация за участие в една терапевтична група), колкото с казуси от ежедневието им работа или ситуации в екипа, за които те имат нужда да се обърнат към колегите си или към някого, когото идентифицират като експерт.

Ето защо е много важно да кажем още веднъж и тук, че активностите и дейностите, които може да предложи ръководството на училището за подобряване на психоемоционалния климат в екипа, не са форма на терапия за учителите, не са свързани с решаване на личните им проблеми, а се опитват да поставят за дискусия значими теми от професионалния им живот и взаимоотношенията помежду им в контекста на професионалната им роля на учители. Касае се за усилията на ръководството за подобряването на климата в екипа, а не за индивидуалната подкрепа на отделни негови учители и нуждата на част от тях от това да получат някаква форма на психологическа подкрепа за себе си, която казахме, че е редно да се реализира извън училището.

Важни условия и препоръки за качественото реализиране на грижата за подобряване на психоемоционалния климат в екипа на едно училище

За да може учителите на едно училище да идентифицират усилията на ръководството за подобряване на психоемоционалния климат в екипа, е необходимо тези усилия да отговарят на следните няколко условия, които могат да се приемат и за препоръки.

1. Този тип подкрепа за учителите е ангажимент и отговорност преди всичко на училищното ръководство, а не толкова на някой външен за училището специалист или организация. Тук говорим за зрелостта на ръководството да идентифицира тази нужда на учителите, да оцени важността ѝ за работата им и да се опита да създаде условия за реализирането на формати, инициирани и реализирани от самите учители. Изграждането на по-добър психоемоционален климат в екипа не би могло да се реализира с пасивното участие на учителите единствено поставяйки ги в позицията на „потребители“, напротив, то би следвало да е споделена отговорност от страна на всеки учител, който иска да се чувства част от екип, който функционира добре.

2. Форматите, които се опитват да подобрят психоемоционалния климат в екипа, са различни от професионалната квалификация на учителите, изразена в участията им в обучения, семинари, конференции и други обучителни формати, които развиват техните педагогически компетентности.

Една голяма част от училищните ръководители смесват двата типа подкрепа – тази, която се грижи за професионалното развитие на учителите, и тази, която се занимава с това как те се чувстват на работното си място. Разбира се, увереността в професионалните ни умения е част от това да се чувстваме удовлетворени на работното си място (няма как учител, който се чувства професионално неподготвен за работата си с деца с определен тип трудности например, едновременно да е много спокоен и удовлетворен), но не е единственото, което допринася за това. Без особена изненада от практиката и разговорите ни с учителите разбираме, че от също толкова голямо значение за това да се чувстват добре на работното си място, са и отношенията в екипа, отношенията с ръководството, възможността за споделяне на постижения, въпроси и предизвикателства с колегите, етиката и начинът, по който общуват помежду си.

Ето защо е от изключителна важност ръководството на едно училище да прави разлика между възможностите за професионална квалификация, които осигурява на своите учители, и усилията, които полага за изграждане на по-добър психоемоционален климат в екипа. В противен случай е възможно учителите да не усетят предлаганата грижа за екипа като автентично усилие на ръководството, което цели добруването на учителите, а като нещо, което обслужва други цели на училището.

3. Форматите, които целят подобряване на психоемоционалния климат в училище, би следвало винаги да се реализират след получена обратна връзка от самите учители, а не като нещо, което им се предлага наготово – учителите са активните потребители на тези формати, но и участници в създаването и реализирането им. Споменахме и по-горе, че поставянето на учителите в пасивна роля по отношение на тези училищни практики не допринася за развитието им, напротив – превръща ги в изискващи потребители на услуги, които би следвало да зависят и от качеството на тяхното собствено участие в тях.

Обратната връзка и предложенията на самите учители е добре да се събират по разнообразни начини в началото и в края на всяка учебна година. Това би могло да се случва с помощта на анкета, фокус групи, срещи за обсъждане на предложенията на учителите за формати и инициативи, които целят да подобрят климата в екипа. От изключително значение е и решенията за реализирането на формати в рамките на учебната година да са въз основа на информацията, получена от самите учители след обобщеното ѝ представяне пред тях. Това подсилва мотивацията им за участие в предложените активности с колеги, защото те са резултат и от тяхното собствено мнение и принос към общото обсъждане.

4. Участието във формати, които се опитват да подобрят психоемоционалния климат в екипа, е доброволно за учителите, а не е нещо, което се изисква от тях. Числеността и участието на учителите в тези формати би следвало да се определят от разнообразието на предложените инициативи и степента, в която те отразяват реалните потребности и интереси на учителите.

Опитът на Центъра от сформирането на група за споделяне (формат, който да се опита да подкрепи екипността в едно училище) по инициатива на директорката, в която участието на учителите беше задължително, показва, че личната мотивацията на всеки за участие в такава група е фактор, който не може и не бива да бъде пренебрегван.

Отношението, демонстрирано от ръководството на едно училище в лицето на директора към учителите, се възпроизвежда в отношението, което самите учители имат към децата. Ръководство, което се опитва да чува и откликва на потребностите на учителите, спомага за по-добрия психоемоционален климат във всяка класна стая на училището.

Ето защо доброволното желание за включване на учителите във формат в училище, който се опитва „да полага грижи“ за климата в екипа, е от изключително

значение за това тази грижа да се възприема като искрена и съответна на нуждата на учителите от нея.

5. Важно е да се следва ротационният принцип на организация и поддържане на форматите, за да не се натоварват определени учители и да се стимулира активността на всички желаещи да вземат участие.

В зависимост от своя интерес и време учителите биха могли да се заявяват предварително като организатори на събитие/инициатива, която се опитва да подобри климата в екипа. Независимо дали става дума за еднократно събитие, или за формат с установена във времето честота, добра практика е тази, при която учителите поделят помежду си отговорността за организацията и реализирането на инициативата. Нашият опит показва, че в случаите, в които тази отговорност е винаги единствено у един учител (или дори няколко, но постоянни), той се чувства недооценен от колегите си и пренатоварен, а колегите му – по-скоро изискващи, отколкото кооперативни и щедри в личния си принос към общото.

6. Друго много важно условие, което трябва да е изпълнено, за да може да твърдим, че изграждаме училищна среда, която се интересува от благосъстоянието на учителите, е осигуряването на систематична, а не инцидентна подкрепа и грижа за екипа. Инцидентните опити на училищното ръководство да посрещне учителските потребности, са по-скоро реакция „след свършен факт“, отколкото система, която „мисли“ за превенция и за адекватен подход към такова състояние като професионалното прегаряне например. Онова, което ще подпомага дългосрочно както по-позитивния климат в екипа, така и работата на отделните учители, са систематичните и перманентни усилия (а не кампанийни или под формата на еднократни събития) на ръководството в посока на това да анализира, мисли и създава условия за разнообразни формати за подобряване на климата в екипа.

7. Онова, което е важно да отразяват и адресират тези формати, са не само позитивните и приятни страни от комуникацията на учителите, но и онези, които противопоставят позиции и носят напрежение в екипа.

Нашият опит показва, че в училищата, в които грижата за подобряване на психоемоционалния климат е избрана за приоритет от училището (от Модела на Центъра), първоначално повечето екипи се спират на дейности и формати, които по-скоро се опитват да разтоварват и създадат положителни емоции у учителите. Постепенно обаче участниците в тези формати се убеждават, че онова, което ги сближава и създава усещане за автентични усилия те да се чувстват по-добре на работното си място, е конфронтацията с трудни теми, установени практики и въпроси, които по една или друга причина остават необсъдени в екипа. Такива теми, които самите учители посочват за важни, са:

- „Професионална етика в екипа“;
- „Граници и отговорности“;
- „Зачитане на чужда гледна точка“;
- „Премълчаните неща“;

- „Възможност да коментираме и споделяме трудностите и неуспехите“;
- „Възпитаване на вкус и ценности у децата с личен пример“;
- „Конфликти в екипа“;
- „Комуникацията между колеги от начален и прогимназиален етап“;
- „Обратна връзка и конструктивна критика“;
- „Стил на комуникация с ръководството“;
- „Зачитане на личните постижения и роля на всеки“;
- „Емоционални кризи и нужда от индивидуална подкрепа за отделни учители“ и т.н.

Всяка от посочените по-горе теми е неизменна част от дневния ред на всяко училище и въпреки това според самите учители не се срещат често възможности за обсъждането им в установените педагогически формати. Тогава, когато все пак има подобни обсъждания в екипа, те по-скоро са в контекста на възникнал и назрял конфликт, който вече не може да бъде избегнат или пренебрегван. Тогава обсъжданията в екипа на подобни теми имат по-скоро назидателен характер за учителите и не се идентифицират като форма на подкрепа за екипа.

8. Когато се касае за формати, които изискват външен ресурс или компетентност, каквато липсва в екипа (напр. психодрама, арттерапия или провеждане на информационна кампания за психичното здраве напр.), за да може да говорим за качествена подкрепа за учителите, трябва да сме сигурни, че тя се осигурява от фасилитатори, които имат компетентностите, необходимата квалификация и ценз да подпомагат или осъществяват реализирането ѝ.

Логично е, когато става дума за психично здраве, да се използват специалисти, които имат отношение към психичното здраве на хората по принцип: психолози; психотерапевти – психодрама терапевти, групови аналитици; организационни психолози; супервизори; специалисти с опит в работата с групи, които познават спецификите и динамиките на груповите процеси в една организация. Една част от дейностите, които учителите може да поискат да бъдат реализирани на територията на училището (напр. провеждане на психодрама), изискват специфична експертиза и позиция на някой външен, неутрален за екипа специалист, дори и в училището да има наличен психолог/педагогически съветник. Това се налага, от една страна, поради специфичността на даден метод, за практикуването на който са необходими специфични умения (които водещите са получили предварително по време на своето дългогодишно обучение), от друга – поради факта, че наличният в училището психолог/пед. съветник не е редно да бъде в подобна позиция спрямо своите колеги поради личните си и работните си отношения с тях, а и поради факта, че по този начин той не би могъл да се възползва от предоставения формат²⁾.

Освен опит и квалификация за работа с групи от значение за външните фасилитатори на някакъв групов процес в училище е и да са предварително запознати със заявката и очакванията на самите учители към формата. За да

е адекватен на нуждите на учителите, фасилитаторът трябва да е запознат и с контекста на образователната и социалната система, в която се разполага училището.

Много важно е учителите да могат да споделят предварително своите представи и очаквания към подкрепата, която според тях най-добре би третирила психоемоционалния климат в екипа, както и към квалификациите, опита и качествата на фасилитатора, който би помогнал за реализирането на тази подкрепа. От полза би било тази визия на учителите да бъде взета предвид от ръководството на училището при подбора на фасилитатор на груповата работа. Едновременно с това е необходимо да бъде проверено доколко тази визия е изпълнима, какви компромиси ще се наложат, за да се посрещнат очакванията на учителите, и какво е онова, от което реално могат да се възползват.

Според всичко казано дотук бихме могли да кажем, че там, където училището полага усилия да подобрява психоемоционалния климат в екипа:

1. се прави разлика между професионалната подготовка на учителите и усилията за изграждане на среда, която е чувствителна към преживяванията им;

2. училищното ръководство се интересува от мнението на учителите, изследва го и го зачита (вместо да налага своя визия) при определяне на типа подкрепа, от който имат нужда те;

3. учителите са основните инициатори, създатели и участници във форматите, в които могат да се включат и които целят да подобряват психоемоционалния климат в екипа;

4. училищното ръководство се опитва да осигури разнообразни форми на системна подкрепа и грижа за учителите, използвайки ресурс, наличен в самото училище (учители, психолог, пед. съветник), или специалисти, външни за училището (психолози; психотерапевти – психодрама терапевти, групови аналитици; организационни психолози; супервизори; специалисти с опит в работата с групи);

5. училищното ръководство не задължава учителите да вземат участие във формати, които не отговарят на интересите и нуждите им, а се опитва да предостави и защитава свободата на избора на всеки учител;

6. училищното ръководство не използва информацията, свързана с преживяванията на учителите, за професионалните си цели и се грижи за спазването на етичните принципи на работа както на водещите, така и на участниците в различните формати;

7. в училището съществува минимум един формат, който се грижи учителите да се чувстват добре на работното си място.

Заключение

В заключение бихме могли да обобщим, че централно място в разбирането на Центъра за приобщаващо образование за това как се реализира качествено грижата за подобряване на психоемоционалния климат в екипа на едно училище, е, че тя би следвало да се реализира като системна грижа, а не под

формата на изнесени спорадични събития за отдых на учителите, диагностика отвън или педагогическа квалификация за развиване на педагогическите им умения и компетентности.

Друго много важно условие, на което трябва да отговаря тази грижа, за да може да кажем, че тя е автентична и подкрепяща учителите, е тя да се превърне в инициатива, която стартира и се реализира от вътре навън, от самото ръководство и учителите, в противен случай и тя, подобно на различните проектни дейности, в които участва училището, рискува да се възприема като нещо, което не помага особено или е неустойчиво във времето.

За да говорим за подкрепа, която третира психоемоционалния живот на учителите, е необходимо още тя да проблематизира както приятните аспекти от комуникацията в екипа, така и онези, които са противоречиви и носят напрежение в ежедневието, защото в противен случай учителите ще имат усещането, че една част от важните за тях въпроси остават непоставени и необсъдени, което ще поражда допълнително напрежение в екипа.

Изграждането на реалистични очаквания към собствения принос, този на ръководството и на колегите, както и онова, с което биха могли да бъдат от полза специалистите по психично здраве извън територията на училището, са съществена част от реализирането на подобна грижа в училище. Това разбиране има отношение и към поемането на лична отговорност за собственото добруване на всеки учител и това на екипа му – отговорност, която няма как да бъде приписана на някой друг.

За целта е необходимо училищното ръководство на училището да полага усилия да е проактивно, да се информира и поощрява изграждането на култура както сред учителите, така и сред самите деца, свързана с психичното здраве, значението на отношенията ни с другите и ресурсите, които биха могли да ни бъдат от полза както в личния ни живот, така и в училище.

Разбирането на Центъра за реализирането на този тип подкрепа за учителите почива на опита, пресечните точки на хуманитарните науки и образованието и убедеността, че онова, което донася качествена и истинска промяна към по-добро в живота на човек, са на първо място неговият собствен интерес и любопитство към човешкото, усилията в посока на това да опознаем по-добре себе си, начините и причините ни да бъдем с другите.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Аспарухова, М., Тодорова, Д., Чинчева, С., Йорданов, С., Ангелова, А. & Кръстева-Пеева, Л. (2017). Едно училище за всички. Модел за организиране на процесите за изграждане на приобщаваща училищна среда. София, Център за приобщаващо образование.
2. Програма „Едно училище за всички“ протича в две фази в периода 2014 – 2019 година.

3. Статията „Каква е разликата между психолог, психиатър и психотерапевт“ може да бъде намерена на <http://priobshti.se/article/podkrepa-ot-specialisti/kakva-e-razlikata-mezhdu-psiholog-psihiatr-i-psihoterapevt>
4. Статията „Каква е разликата между това да говорим за психичното здраве в училище, и това да лекуваме учителите?“ може да бъде намерена на <http://priobshti.se/article/model-na-cpo/kakva-e-razlikata-mezhdu-tova-da-govorim-za-psihichното-zdrave-v-uchilishte-i>

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Bays, J. (2011). *How to Train a Wild Elephant*. Shambhala Publication, Inc.
- Day, C. (2009). *A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders.
- Tbingen (2000). *Sozialistische Diktatur und psychische Folgen*. Frankfurt: Sigmund-Freud-Institut
- Winnicott, D. (2001). *Deteto, semejstvoto, vunshniqt svqt*. Sofia: Lik [Уиникът, Д. (2001). *Детето, семейството, външният свят*. София: Лик].

CARE FOR IMPROVING THE PSYCHO-EMOTIONAL CLIMATE IN THE TEAM – GUIDANCE FOR SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS

Abstract. This article reflects part of the experience and development of the Centre for Inclusive Education's ideas on how the care of improving the psycho-emotional climate in the school team can be more adequately put into effect, in terms of school setup. The article presents a part of a methodology for improving the psycho-emotional climate in the school team, which was developed in the process of creating and approving the Model for Organization of School Processes for Building Inclusive School Environment (Center for Inclusive Education, 2017) of Center for Inclusive Education within One School for All Programme. The methodology is designed for the leadership team of each school in Bulgaria and its pedagogical specialists who believe that the climate and teamwork contribute to their work and have an impact on how each of them feel at their workplace. It is also intended to focus on the mental health care of teachers, which is often mistaken with suggestions for mental health assessments, qualifications to improve their pedagogical competencies, or conducting leisure and rest events.

✉ **Ms. Stefka Chinceva**
Center for Inclusive Education
Sofia, Bulgaria
E-mail: s.chinceva@cie-bg.eu