

ΟΔΗΓΟΣ
Εφαρμογής Προγράμματος Αγωγής Υγείας

ΓΙΝΟΜΑΙ
ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ
ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Επιστημονική Επιμέλεια - Συγγραφή
Κόζυβα Πασχαλίνα

ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ
Μάρτιος 2088

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
& ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΤΗΤΑΣ
ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ - ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.4.3. - ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΟΔΗΓΟΣ

Εφαρμογής Προγράμματος Αγωγής Υγείας

**ΓΙΝΟΜΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ
ΜΟΥ – ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ**

**Επιστημονική Επιμέλεια- Συγγραφή
Κόζυβα Πασχαλίνα**

**ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ
Μάρτιος 2008**

ΓΙΝΟΜΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ – ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Συντονιστικός Φορέας: Αγωγή Υγείας Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Λάρισας

Επιστημονική Επιμέλεια - Συγγραφή:

Κόζυβα Πασχαλίνα, Μ.sc, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Αγωγή Υγείας

Στο τεύχος περιλαμβάνονται άρθρα των: Μπακιριτζή Κων/νου, Καστανίδου Σοφίας, Αγγελοπούλου Ιωάννας, Παπαδημητρίου Αλεξάνδρας, Κουφάκη Ειρήνης.
Συμμετέχοντα σχολεία: 3ο, 8ο, 11ο Λύκειο Λάρισας, Λύκειο Αμπελόνα, Λύκειο Γόνων, Λύκειο Τσαριτσάνης

Επιστημονικοί φορείς και Φυσικά Πρόσωπα στήριξης:

1. Κέντρο Πρόληψης Ν. Λάρισας
2. Ινστιτούτο Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης (Ι.Ψ.Α) Λάρισας
3. Καστανίδου Σοφία. Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Β/θμιας εκπ/σης Ν. Λάρισας.

Καλλιτεχνική Επιμέλεια: «Μουτζούρα» - Γραφιστική Εκδόσεις

Η δημιουργία του παρόντος υλικού έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης.

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ Α2 «Προώθηση & βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης», Μέτρο 2.4. Επαγγελματικός προσανατολισμός & σύνδεση με την αγορά εργασίας, Ενέργεια 2.4.3. Κατηγορία πράξεων α «Πιλοτικά Προγράμματα Σχολείων (Δημοτικά, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια, ΤΕΕ)».

ISBN 978-960-89721-1-7

Copyright: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Εκπαιδευτικούς και τους Δ/ντες των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και στήριξαν την υλοποίησή του. Τους Μαθητές των ομάδων που συμμετείχαν, τους Συλλόγους Καθηγητών των σχολικών μονάδων για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις παρέμβασης όπως και τους Γονείς που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ. Κόζυβα Πασχαλίνα
2. ΔΙΕΚΔΙΚΗΤΙΚΟΤΗΤΑ. Παπαδημητρίου Αλεξάνδρα
3. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ. Μπακιρτζής Κων/νος
4. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. Αγγελοπούλου Ιωάννα - Ρέα
5. ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ. Κόζυβα Πασχαλίνα
6. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ.
Καστανίδου Σοφία
7. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ. Καστανίδου Σοφία
8. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. Καστανίδου Σοφία
9. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ. Κουφάκη Ειρήνη

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΓΙΝΟΜΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ. Κόζυβα Πασχαλίνα

I. ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ του ΥΛΙΚΟΥ

II. ΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

◇ 1η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Η γνωριμία των μελών μεταξύ τους- Το συμβόλαιο της ομάδας μας

◇ 2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Επικοινωνώντας με τον εαυτό μου και τους άλλους

- ◇ 3η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Βλέπω και με τα μάτια του άλλου
- ◇ 4η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Ίδια προβλήματα – Διαφορετικές λύσεις
- ◇ 5η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Πώς θα αισθανόσουν
- ◇ 6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Αναγνώριση των συναισθημάτων
- ◇ 7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Διαχειρίζομαι το θυμό μου{I}
- ◇ 8η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Διαχειρίζομαι το θυμό μου{II}
- ◇ 9η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων
- ◇ 10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Κοιτάζοντας πίσω και μπροστά...,μέσα μας και γύρω μας...

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην κινέζικη φιλοσοφία η λέξη «ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ» μπορεί να σημαίνει είτε «κρίση» είτε «ευκαιρία»

Οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της ζωής.

Κάποιες φορές επιχειρούμε να τις αποφύγουμε, αλλά δεν μπορούμε να τις εξαλείψουμε.

Σε μία περίπτωση σύγκρουσης ούτε η επίθεση, ούτε η φυγή δίνουν τη λύση.

Υπάρχουν τρόποι να επικοινωνείς διαφορετικά έτσι ώστε ο καθένας μπορεί να βγει από τη σύγκρουση νικητής και «μεγαλωμένος»

Αναζητώντας μία θετική και όχι βίαιη λύση στη σύγκρουση, βρίσκεται μία ισορροπία μεταξύ των δικών σου επιλογών (υπολογίζω τις ανάγκες μου) και του σεβασμού του άλλου (αναγνωρίζω τις ανάγκες του άλλου). Αυτό προϋποθέτει μία ορισμένη γνώση των μηχανισμών της σύγκρουσης, δεξιότητες στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση, τόλμη στην επικοινωνία, διάθεση αλλά και ικανότητα στο «σχετίζεσθαι».

Η εμπειρία αλλά και η ιστορία δείχνουν ότι η βία γεννά συχνά μίσος, επιθυμία εκδίκησης, καταστροφές οι οποίες αφήνουν σημάδια και στους θύτες και στα θύματα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και δώδεκα χρόνια έχει εντάξει στις παρυφές του, εκπαιδευτικά προγράμματα Αγωγής και Προαγωγής Υγείας, τα οποία περιλαμβάνουν παρεμβάσεις σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά, αφ' ενός, αναπτύσσουν και προτείνουν προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να

αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν τη υγεία και τον τρόπο ζωής τους. Αφ' ετέρου, υποστηρίζουν ότι για να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε παρέμβαση που αφορά την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών ή την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπ' όψιν το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνεται η παρέμβαση. Αυτή η φιλοσοφία αναπτύσσει μια αμφίδρομη σχέση των ατόμων με το περιβάλλον τους και τον κοινωνικό τους χώρο ο οποίος μπορεί να τους υποστηρίξει αλλά και να τον υποστηρίξουν.

Το τεύχος «Γίνομαι διαμεσολαβητής του εαυτού μου - Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις», είναι αποτέλεσμα της πράξης 2.4.3α «Πιλοτικά Προγράμματα Σχολείων (Δημοτικά, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια, ΤΕΕ) του Μέτρου 2.4 «Επαγγελματικός προσανατολισμός και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας» του ΕΠΕΑΕΚ II.

Το παρόν τεύχος αποτελεί Οδηγό εφαρμογής για την υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας και έχει στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς – συντονιστές, που θα θελήσουν να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με τους μαθητές τους με θέμα τη Διαχείριση των Συγκρούσεων. Παράλληλα, πιστεύουμε ότι η εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς θα τους δώσει τη δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων οι οποίες θα μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στην καθημερινή σχολική πράξη, όσο και στις σχέσεις της ίδιας σχολικής μονάδας αλλά και στις καθαρά προσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων. Μπορεί έτσι να αποτελέσει το έναυσμα για την ουσιαστική εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας σε καινοτόμα προγράμματα, με αποτέλεσμα ίσως τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε σχολεία προαγωγής της υγείας των μελών τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Σχολείο σαν χώρος εκπαίδευσης και αγωγής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών και συνεπώς της κοινωνίας. Τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους σ' αυτό. Το σχολείο αποτελεί την προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντός τους και εκεί καλείται ο εκπαιδευτικός να διαδραματίσει ένα σημαντικό διαπαιδαγωγικό ρόλο. Σ' αυτό του το ρόλο πρέπει να βρει αρωγούς και συνεργάτες τους γονείς, να συνεργαστεί μαζί τους αν θέλει να είναι αποτελεσματικός.

Οι συγκρούσεις αποτελούν φαινόμενα της καθημερινότητας μας. Μπορεί να τις αποφεύγουμε ή να προσπαθούμε να τις αγνοήσουμε αλλά δεν μπορούμε να τις εξαλείψουμε. Έτσι και στο χώρο του σχολείου είναι αναπόφευκτη η δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των παραγόντων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. (μαθητές - εκπαιδευτικοί, Δ/ση, γονείς)

Οι εκπαιδευτικοί των οποίων ο ρόλος είναι καθοδηγητικός και διαπαιδαγωγικός μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη αλλά και τη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ακόμα και σε χώρες με καλά οργανωμένες δομές, πως η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των συγκρούσεων και των συμπεριφορών των παιδιών δεν συνδέεται με την αύξηση των Υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης αλλά με την αλλαγή και την αναμόρφωση των συνθηκών στο περιβάλλον των παιδιών δηλ την οικογένεια και το σχολείο.

Οι σημαντικοί άλλοι για τα παιδιά και τους εφήβους, γονείς και εκπαιδευτικοί, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους. Για να υπηρετήσουν λοιπόν αυτό το ρόλο είναι φαίνεται απαραίτητη η διάδοση ψυχολογικής γνώσης προς αυτή την κατεύθυνση. Πώς όμως θα επιτευχθεί αυτό; Πώς θα βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο;

Την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα φαίνεται πως μπορεί να δώσει, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, η υλοποίηση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας τα οποία διαπραγματεύονται ανάλογα θέματα.

Συγκεκριμένα τα προγράμματα αυτά συντελούν στην πρόληψη και προαγωγή της Ψυχικής Υγείας αφού δημιουργούν το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ II Πράξη «Πιλοτικά Προγράμματα Γυμνασίων & Λυκείων» με Οικονομικό Διαχειριστή το Ε.Ι.Ν, στο νομό Λάρισας από την Αγωγή Υγείας της Δ/σης Β/θμιας Εκπ/σης υλοποιήθηκε ένα τέτοιο Πρόγραμμα με τίτλο «Γίνομαι Διαμεσολαβητής του Εαυτού μου - Διαχειρίζομαι τις Συγκρούσεις»

Ο κύριος στόχος του προγράμματος αφορούσε τη δημιουργία ενός Δικτύου επικοινωνίας μεταξύ 6 Λυκείων του νομού, συνεργασίες με τους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα, συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς. Παράλληλα στόχευε στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των συλλόγων των εκπαιδευτικών & και των γονέων των εμπλεκόμενων σχολικών μονάδων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων και της διαμεσολάβησης στους μαθητές που συμμετείχαν.

Έτσι έγιναν παρεμβάσεις στους συλλόγους των σχολικών μονάδων αλλά και ενημερωτικές συναντήσεις με γονείς των μαθητών των σχολείων που συμμετείχαν. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί συντονιστές πραγματοποίησαν συναντήσεις με τους μαθητές τους.

Για την υλοποίηση του προγράμματος η Αγωγή Υγείας συνεργάστηκε με τους επιστημονικούς συνεργάτες δύο τοπικών φορέων:

Το Κέντρο Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ Ν Λάρισας

Το Ινστιτούτο Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης Λάρισας.

Η κ. Καστανίδου Σοφία, Υπεύθυνη του Σ.Σ.Ν, συνεργάστηκε ως φυσικό πρόσωπο.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε παρεμβάσεις σε 6 σχολικές μονάδες Ενιαίων Λυκείων του νομού. Οι σχολικές μονάδες ήταν:

3ο, 8ο , 11ο Ενιαίο Λύκειο Λάρισας

Λύκειο Αμπελώνα

Λύκειο Γόννων

Λύκειο Τσαριτσάνης.

Το τεύχος που παράχθηκε ως τελικό προϊόν αυτού του προγράμματος περιλαμβάνει τρία μέρη και ένα Παράρτημα.

Στο Α' ΜΕΡΟΣ παρατίθεται μία σειρά εννέα άρθρων που αποτελούν τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος των συγκρούσεων, της έννοιας της διαμεσολάβησης και της βιωματικής μά-

θησης, εργαλείου που χρησιμοποιείται στη διαδικασία υλοποίησης των προγραμμάτων.

Το Β' ΜΕΡΟΣ αποτελεί οδηγό εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης στους μαθητές, διάρκειας 10 δώρων συναντήσεων με θέμα: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις

Οι συναντήσεις περιλαμβάνουν την περιγραφή των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν και οι οποίες εξυπηρετούν την Κεντρική Ιδέα κάθε συνάντησης.

Στο Γ' ΜΕΡΟΣ περιλαμβάνεται Βιβλιογραφία για όσους θα ήθελαν να ασχοληθούν περισσότερο με το θέμα.

Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ δίνονται κάρτες, φύλλα εργασίας και στιδήποτε άλλο θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός στην υλοποίηση των παρεμβάσεων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Κόζυβα Πασχαλίνα. Μ.sc.Εκπαιδευτικός. Υπεύθυνη Α.Υ Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Λάρισας

Λέξεις κλειδιά: Σύγκρουση, Ευκαιρία, Αλλαγή

Ζώντας στο σήμερα και παρατηρώντας τόσο μέσα μας όσο και την καθημερινότητά μας, τις προσωπικές μας σχέσεις, τις επαγγελματικές, την πόλη μας, τη χώρα μας, την ήπειρό μας, τον πλανήτη, νομίζω ότι μπορούμε να κατανοήσουμε την πολλαπλότητα των επιρροών που δεχόμαστε σε όλα τα επίπεδα και να καταλήξουμε σε τρία βασικά συμπεράσματα που αφορούν τις συγκρούσεις.

1ο Οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της ζωής μας

2ο Οι συγκρούσεις μας επηρεάζουν όλους ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, θρησκευματος, φυλής, κουλτούρας, μορφωτικού επιπέδου...

3ο Η μελέτη και η κατανόηση των μηχανισμών τους μας δίνει τη δυνατότητα να τις διαχειριστούμε αποτελεσματικότερα έτσι ώστε να έχουμε πιο παραγωγικά αποτελέσματα.

Πώς όμως θα μπορούσε να ορισθεί η σύγκρουση;

Οι Hocker & Willmot ορίζουν τη σύγκρουση σαν τη δηλωμένη διαμάχη μεταξύ δύο τουλάχιστον αλληλοεξαρτώμενων μερών, όπου και οι δύο στοχεύουν σε ασυμβίβαστες όπως νομίζουν επιδιώξεις ενώπιον περιορισμένων πόρων (resources). Χαρακτηριστικό στοιχείο της σύγκρουσης είναι η παρεμπόδιση και από τις δύο πλευρές η επίτευξη των στόχων της άλλης. Η σύγκρουση και μέσα από αυτή η ασυμβατότητα, μπορεί να αναφέρεται στο παρελθόν, στο παρόν ή το μέλλον των εμπλεκομένων μερών.

Ποιός θα μπορούσε να είναι ο χαρακτήρας μιας σύγκρουσης;

Α. Ενδοπροσωπικός: Οι εσωτερικές συγκρούσεις που κατά την ψυχανάλυση είναι από τα βασικά στοιχεία της διαμόρφωσης του χαρακτήρα ενός ατόμου, αφορούν τη διαμάχη του εαυτού μας με το περιβάλλον μας. Οι εσωτερικές συγκρούσεις αν δεν επιλυθούν και είναι σοβαρές, μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε ψυχοπαθολογικές καταστάσεις που το κάνουν δυσλειτουργικό στην καθημερινότητα του.

Β. Διαπροσωπικός: Μεταξύ ατόμων όπως συμβαίνει στην καθημερινότητά μας.

Γ. Ενδοοργανισμικός: Οι συγκρούσεις μπορεί να αναπτύσσονται μέσα σε ομάδες - συστήματα όπως οικογένειες, οργανισμοί.

Δ. Διαπολιτισμικός: Μεταξύ πολιτισμικών προτύπων στα οποία όλοι ανήκουμε.

Ε. Διεθνικός: Μεταξύ εθνών ή κρατών

Οι πηγές μιας σύγκρουσης.

Πολλές είναι οι προσπάθειες κατηγοριοποίησης των πηγών των συγκρούσεων. Οι Bennet & Hermenn αναφέρονται σε πέντε κύριες πηγές από τις οποίες πηγάζουν οι συγκρούσεις:

1. **Διαφορές Αξιών:** Αυτές είναι πεποιθήσεις που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για να χαρακτηριστεί κάτι ως καλό ή κακό, δίκαιο ή άδικο. Η σύγκρουση δημιουργείται από τη στιγμή που ο ένας προσπαθεί να επιβάλει το δικό του σύστημα αξιών στον άλλον.

2. **Ενδιαφέροντα, ανάγκες, προτιμήσεις:** Αυτά μπορεί να εμφανίζονται ασυμβίβαστα με τα αντίστοιχα της άλλης πλευράς.

3. **Σχέσεις:** Προβλήματα στις σχέσεις παράγουν έντονα συναισθήματα όπως θυμός, απογοήτευση, πόνος τα οποία δυσκολεύουν την επικοινωνία και δημιουργούν συχνά αίσθημα θυματοποίησης.

4. **Έλεγχος των πόρων:** Αναφέρεται σαν μία από τις βασικότερες αιτίες των διεθνικών συγκρούσεων. Παράγοντες όπως ο χρόνος, ο χώρος, τα χρήματα, η δύναμη, η περιουσία, οι φυσικοί πόροι αποτελούν τα αντικείμενα διεκδικήσεων και συγκρούσεων

5. **Πληροφορίες και έννοιες:** Συχνά το αίτιο της ανεπαρκούς ή ψευδούς πληροφόρησης ή η διαφωνία ως προς την αξία ή τη σχετικότητα της οδηγούν στην σύγκρουση.

Κατηγοριοποίηση:

Εδώ αναφερόμαστε σε μία κατηγοριοποίηση που έχει σχέση με τον τύπο της σύγκρουσης και την ανάλυση της δυνατότητας του κάθε εμπλεκόμενου να οδηγηθεί στην επίλυση της διαφοράς.

Α. **Αχρείαστες:** Οφείλονται σε δυσλειτουργία της επικοινωνίας και που με κατάλληλους χειρισμούς μπορούν να οδηγηθούν σε επίλυση

Β. **Γνήσιες:** Εδώ υπάρχει διαφορά συμφερόντων και δομών, οπότε απαιτείται διαφορετική μέθοδος προσέγγισης για την επίλυσή τους.

Θέσεις των εμπλεκομένων:

Στη μελέτη των συγκρούσεων σημαντικό είναι να μελετώνται:

1. Οι στάσεις των μερών στα πρώτα στάδια της σύγκρουσης. Συχνά υπάρχει η τάση να στοχεύουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και στην ουσία να περιορίζουν έτσι τη συνεργατική επίλυση.

2. Τα ενδιαφέροντα που αντιπροσωπεύουν. Π.χ στην περίπτωση ενός διαζυγίου υπογραμμίζεται η οικονομική ασφάλεια, η δυνατότητα να ζει κανείς όπως επιθυμεί, στην περίπτωση μιας μαθητικής παραβατικότητας, η υπεράσπιση της προσωπικής άποψης... Τα ενδιαφέροντα είναι δύσκολο να αποτελέσουν αντικείμενα διαπραγμάτευσης. Μπορούν όμως να οδηγηθούν σε σύγκλιση.

3. Οι ανάγκες οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν τα ενδιαφέροντα. Εδώ αναφέρονται οι ανεκπλήρωτες φυσικές και ψυχολογικές αναζητήσεις του καθενός μας.

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η έννοια της τάξης σηματοδοτεί τρία διαφορετικά πράγματα.

1ο. Το χώρο της σχολικής αίθουσας.

2ο. Το επίπεδο της σχολικής βαθμίδας.

3ο. Το σύνολο εκείνων των παραμέτρων οι οποίες είναι απαραίτητες για την ύπαρξη ενός λειτουργικού πλαισίου για τη διαπροσωπική επικοινωνία (πειθαρχία).

Αναφερόμενοι στην τρίτη προσέγγιση, εκείνη της τάξης/ πειθαρχίας, προσδιορίζουμε ένα σύνολο δεξιοτήτων το οποίο οι μαθητές δεν είναι κάτι που πάντοτε το κατέχουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με αιχμή του δόρατος τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να τους το διδάξει χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και τρόπους όπως ακριβώς κάνει και με τα γνωστικά αντικείμενα.. Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί μία συγκεκριμένη μορφή μάθησης, την κοινωνική.

Η αταξία ή στην περισσότερο σοβαρή μορφή της, η παραβατικότητα, αποδίδονται παλιότερα στην παιδική φύση και γι' αυτό και η οικογένεια και το σχολείο χρησιμοποιούσαν μια σειρά από ποινές με κυριότερη εκείνη της σωματικής τιμωρίας για την εκρίζωση των ψυχικών ελαττωμάτων και την επιβολή της πειθαρχίας.

Σήμερα και μετά από τη συστηματική μελέτη τον τελευταίο αιώνα του ψυχισμού των παιδιών, γνωρίζουμε ότι η «αταξία» δεν είναι εκδήλωση εγγενούς παθογένειας του παιδιού ούτε οφείλεται σε ηθικό έλλειμμα αλλά είναι άλλοτε απουσία δεξιοτήτων στο σχετίζεσθαι και άλλοτε μορφή διαμαρτυρίας.

Θέσεις για τα αίτια της παιδικής αταξίας και παραβατικότητας εκφράζουν η θεωρία της ελλειμματικότητας και εκείνης της μη ικανοποίησης των αναγκών.

Σύμφωνα με τη θεωρία της ελλειμματικότητας το παιδί αδυνατεί να αναπτύξει αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας και αυτό οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης που έχει. Αυτή η περίπτωση αντιμετωπίζεται με τη συστηματική διδασκαλία σε δεξιότητες επικοινωνίας.

Η θεωρία της μη ικανοποίησης των αναγκών υποστηρίζει ότι η αταξία /παραβατικότητα αποτελεί έκφραση διαμαρτυρίας αλλά και μία άστοχη συχνά προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών μέσα από την παραβατική συμπεριφορά.

Πολύ συχνά στην εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς εμπιρεύονται και οι δύο παράμετροι που αναφέρθηκαν (χαμηλός βαθμός κοινωνικοποίησης και μη ικανοποίηση αναγκών).

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να μερμηνήσει για τη λειτουργική ένταξη όλων των μαθητών σε τάξεις οι οποίες τα τελευταία χρόνια έχουν χάσει σε μεγάλο βαθμό την ομοιογένειά τους.. Μέσα σε αυτές συναντάμε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία, μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών... Πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν προβλήματα και δυσκολίες ένταξης, μαθησιακές δυσκολίες, σχολικό άγχος, συγκρούσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας των δυσκολιών που εμφανίζεται, είναι το αποτέλεσμα της εξέλιξης της κοινωνίας που γέννησε μία νέα παθολογία, την σχολική αποτυχία.. Αυτή την εκφράζει ένα υποκείμενο (μαθητής) που δυσφορεί στη γλώσσα μιάς εποχής όπου οι κυρίαρχες αξίες είναι η δύναμη του χρήματος και η κοινωνική επιτυχία..

Η άρνηση στο σχολείο συνδέεται, τις περισσότερες φορές με μία ασυνείδητη σύγκρουση ανάμεσα στις διαφορετικές ταυτόσεις του υποκειμένου.

Μία σύγκρουση ανάμεσα σε αντιφατικές ταυτόσεις μπορεί να παραλύσει το υποκείμενο και να δημιουργήσει πνευματική αναστολή.

Η αναστολή οφείλεται:

- σε αποφυγή της εσωτερικής σύγκρουσης
- σε αυτοτιμωρία (απαγόρευση στην επιτυχία)
- σε αδυναμία επεξεργασίας του πένθους που περιέχει ο αποχωρισμός.

Μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, αναφέρομαι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχει ίσως ποτέ στην εκπαιδευτική του πορεία, βασική εκπαίδευση ή επιμόρφωση, προσεγγίσει συστηματικά γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε μία τάξη. Πολύ δε περισσότερο με τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Για την αντιμετώπιση επίμονων και δύσκολων καταστάσεων ο εκπαιδευτικός συνήθως προβαίνει στην επιβολή κυρώσεων και ποινών. Συχνά όμως αυτή η αντιμετώπιση σηματοδοτεί μία ανατροφοδότηση της παραβατικής συμπεριφοράς από τη μεριά του μαθητή... μία ανάλογη ενέργεια βαρύτερης ποινής από τον εκπαιδευτικό... και ανοίγει έτσι ένας κυκλικός χορός με βήματα τα οποία είναι απολύτως προβλέψιμα. Η μόνη διαφαινόμενη λύση θα ήταν εκείνη της αλλαγής των βημάτων μέσα σ' αυτόν τον συνεχώς επαναλαμβανόμενο κύκλο.

Γιατί οι συνέπειες των συγκρούσεων είναι σημαντικές

Για τη σύγκρουση χρειάζονται δύο, αλλά και για την επίλυση χρειάζονται επίσης δύο

Διαφορετικές προοπτικές

Όταν υπάρχουν δύο απόψεις διαφορετικές, αυτό δεν σημαίνει ότι η μία είναι σωστή και η άλλη λάθος

Δύο επιθυμίες αντιτιθέμενες μπορεί να δημιουργήσουν κάτι θετικό

Για να γνωρίσουμε τις πραγματικές ανάγκες

Γιατί μελετάμε τις συγκρούσεις

Γιατί οι συγκρούσεις είναι μέρος της ζωής μας

Είναι προτιμότερο να επιλύεις μία σύγκρουση όταν αυτή είναι μικρή

Ενας νέος τρόπος να δρας

Νέες ιδέες

Για να γνωρίσουμε τις πραγματικές ανάγκες

Δύο επιθυμίες αντιτιθέμενες μπορεί να δημιουργήσουν κάτι αρνητικό

Γιατί η σύγκρουση είναι μία ευκαιρία για αλλαγή

2. ΔΙΕΚΔΙΚΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παπαδημητρίου ΑΑλεξάνδρα. Κλινική ψυχολόγος - Ψυχοθεραπεύτρια

Έχετε απομακρυνθεί ποτέ από μια κατάσταση ενώ θα ευχόσασταν να το είχατε χειριστεί διαφορετικά; Υπάρχουν φορές που αισθάνεστε ότι τα δικαιώματά σας καταπατούνται από άλλους; Έχετε χάσει ποτέ τον έλεγχο και δεν έχετε μεταφέρει την άποψή σας με αποτελεσματικό τρόπο; Αν απαντήσατε θετικά σε κάποια από αυτές τις ερωτήσεις, αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή ώστε να ελέγξετε το θέμα της διεκδικητικότητάς σας.

Η διεκδικητικότητα είναι η ικανότητα να παρουσιάζετε ξεκάθαρα τις σκέψεις σας και τα συναίσθηματά σας με έναν τρόπο που να δείχνει σεβασμό στον εαυτό σας και στους άλλους. Δεν μεταφράζεται σε καταπάτηση των δικαιωμάτων των άλλων. Η διεκδικητικότητα βασίζεται στην προϋπόθεση ότι κάθε άτομο έχει δικαιώματα που δεν εξαρτώνται από την κοινωνική του θέση ή ιδιότητα. Συνεπώς, έχετε το δικαίωμα να εκφράζετε την άποψή σας, αλλά μόνο αν γνωρίζετε τα δικαιώματα και τις ευθύνες σας, μπορείτε να επικοινωνήσετε σωστά με τους άλλους.

Υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι επικοινωνίας: **ο παθητικός, ο διεκδικητικός και ο επιθετικός**. Η παθητικότητα αποδυναμώνει τόσο την ικανότητά σας να ακουστείτε, όσο και να γίνει σεβαστό αυτό που λέτε. Η επιθετικότητα δείχνει ένα τρόπο διεκδίκησης του αποτελέσματος, που δεν στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Μόνο η διεκδικητικότητα εξασφαλίζει τις βάσεις για σωστή επικοινωνία, τοποθετώντας τις δύο πλευρές στο ίδιο επίπεδο.

ο Τι σας προσφέρει η διεκδικητικότητα;

- Αναπτύσσει τις επικοινωνιακές σας ικανότητες
- Αυξάνει την αυτοπεποίθησή σας
- Αυξάνει την αυτοεκτίμησή σας
- Σας βοηθά να κερδίσετε το σεβασμό των άλλων
- Βελτιώνει τις ικανότητές σας να παίρνετε αποφάσεις

Πώς μπορεί, όμως, κάποιος να βελτιώσει τη διεκδικητικότητά του;

Πριν υπερασπίσετε τα προσωπικά σας **δικαιώματα**, πρέπει να ξέρετε ποια είναι αυτά. Τα πιο βασικά, όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι:

Το ΔΙΚΑΙΩΜΑ:

- a. Να λέτε «όχι» χωρίς ενοχές.
- b. Να λέτε «δεν ξέρω», «δεν καταλαβαίνω», «δεν με ενδιαφέρει» χωρίς ενοχές.
- c. Να αλλάζετε γνώμη και στάση.
- d. Να κάνετε λάθη για τα οποία θα αναλαμβάνετε την ευθύνη.
- e. Να έχετε δική σας γνώμη και άποψη, όπως και συναίσθημα και να τα εκφράζετε όποτε χρειάζεται.
- f. Να επιλέγετε ποιον και πότε θα βοηθήσετε.
- g. Να έχετε ιδιωτικές στιγμές.
- h. Να ρωτάτε και να ζητάτε από τους άλλους, κατανοώντας όμως και το δικό τους δικαίωμα να σας πουν «όχι».
- i. Να διεκδικείτε τα δικαιώματά σας χωρίς ενοχές.

Διεκδικητικότητα, λοιπόν, σημαίνει: α) να αποφασίσετε τι θέλετε,

β) να αποφασίσετε αν αυτό είναι δίκαιο, γ) να το ζητήσετε ξεκάθαρα, δ) να ετοιμαστείτε να αναλάβετε 'ρίσκα', ε) να κρατήσετε την ψυχραιμία σας.

Γενικές οδηγίες

Όταν ετοιμάζετε να διεκδικήσετε κάποιο δικαίωμά σας, να ζητήσετε ή να αρνηθείτε κάτι, χρήσιμα θα σας φανούν τα ακόλουθα:

1) **Προετοιμάστε τον εαυτό σας:** Προετοιμαστείτε ώστε τα επιχειρήματά σας να είναι στέρεα. Δεν είναι απαραίτητο να είναι εξαιρετικά 'δουλεμένα'. Απλώς στέρεα. Συχνά, οι απλές εξηγήσεις και τα απλά αιτήματα είναι πιο αποτελεσματικά. Σκεφτείτε τα επιχειρήματά σας εκ των προτέρων και οργανώστε τα κατά τον ακόλουθο τρόπο: **Εξήγηση** (παρουσίαση του ζητήματός), **Συναισθήματα**, **Ανάγκες**, **Συνέπειες**.

Είναι χρήσιμο σε κάποιες περιπτώσεις, να κάνετε μια 'πρόβα' των επιχειρημάτων σας πριν τα εκθέσετε. Ένας φίλος μπορεί να σας φανεί χρήσιμος. Όσο πιο πολύ σίγουρος/η αισθάνεστε, τόσο πιο αποτελεσματικός/ή θα είστε.

2) **Να είστε θετικός/ή:** Συχνά, ένας καλός τρόπος για να αρχίσετε την επιχειρηματολογία σας, είναι να χρησιμοποιήσετε μια φιλοφρόνηση ή να πείτε κάτι καλό, ώστε να μην προκαταβάλλετε τον άλλο αρνητικά. Π.χ. «Είναι μια καλή ιδέα, αλλά δεν νομίζω ότι μπορεί να εφαρμοστεί εδώ.»

3) **Να είστε αντικειμενικός/ή:** Μην ασκείτε αρνητική κριτική στο πρόσωπο, αλλά μόνο στη συμπεριφορά. Αναφερθείτε στην κατάσταση και όχι στην προσωπικότητα του άλλου.

4) **Να είστε σύντομος/η:** Αποφύγετε τα πολλά λόγια, τις θεωρίες ή τις γενικολογίες. Να είστε σύντομος και σαφής.

5) **Να προσέχετε τη χειριστική κριτική:** Μην περιμένετε οι άλλοι να αποδεχθούν αμέσως τις θέσεις σας. Μπορεί να προσπαθήσουν να υποβαθμίσουν τις προοπτικές σας με ποικίλους τρόπους, όπως π.χ., να σας πουν ότι έχετε άδικο και ότι τους στενοχωρείτε, ή να σας κάνουν 'κίρρυγμα', να σας φωνάξουν, να σας προσβάλλουν ή να σας κατηγορήσουν.

Βασικές τεχνικές

Υπάρχουν τρεις βασικές ΤΕΧΝΙΚΕΣ, χρήσιμες κατά την άσκηση της διεκδικητικής συμπεριφοράς:

1) **Επιμονή:** (ή η τεχνική του «χαλασμένου τηλεφώνου»). Συνήθως τα μη διεκδικητικά άτομα αποδέχονται το «όχι» εύκολα ως απάντηση. Όμως, μια βασική τεχνική διεκδικητικότητας είναι η επιμονή και η επανάληψη του αιτήματος ξανά και ξανά, αν χρειαστεί, με ηρεμία. Αν κάποιος δεν δείχνει να συμπεριζείται το αίτημά σας, χαλαρώστε και επαναλάβετε ήρεμα το μήνυμά σας, ώπου ο άλλος ή να το αποδεχθεί ή να το διαπραγματευθεί μαζί σας.

2) **Παραδοχή της αλήθειας:** Η διεκδικητική συμπεριφορά προκαλεί αρκετές φορές αρνητική κριτική εκ μέρους των άλλων, με στόχο να κάνουν το διεκδικητικό άτομο να νιώσει ενοχές και να αποσύρει το αίτημα. Συχνά σε ό,τι λέγεται υπάρχει κάποιο στοιχείο αλήθειας, αλλά αυτό μειοστοποιείται ή τραγικοποιείται, π.χ. «Συνηθισμένα τα βουνά από τα χιόνια! Πάντα αργείς... Είσαι εγωιστής, σε νοιάζει μόνο για ο εαυτός σου... Δεν νοιάζεσαι διόλου για τους άλλους και τα προβλήματά τους...».

Στην πραγματικότητα, το μόνο ίσως αληθινό είναι το «άργησες».

Παραδοχή της αλήθειας σημαίνει να αποδεχθείτε την αλήθεια (δηλαδή, την αντικειμενικά παρατηρούμενη κατάσταση και μόνο αυτή), π.χ. «Ναι, άργησα», και να αναδιατυπώσετε ήρεμα και σταθερά την άποψή σας. Αυτό διατηρεί την κατάσταση ήρεμη και σας δίνει χρόνο να σκεφτείτε καθαρότερα.

3) **Διαπραγμάτευση:** Ο στόχος της διεκδικητικής συμπεριφοράς δεν είναι πάντα η νίκη με όποιο κόστος, αλλά η επίτευξη λύσης λογικής για όλες τις πλευρές. Αυτό σημαίνει διαπραγμάτευση. Η διαπραγμάτευση μπορεί να καταστεί ευκολότερη ακολουθώντας τα εξής:

- Ζητείστε διευκρίνιση της διαφωνίας. Κατανοήστε τι ακριβώς διαπραγματεύεστε, καθώς και τις θέσεις, ανάγκες και επιθυμίες του άλλου.
- Διατηρείστε την χαλαρή σας στάση.
- Προετοιμαστείτε: Εάν έχετε χρόνο, προετοιμάστε τα επιχειρήματά σας και την όλη στάση σας και κάντε πρόβες με αυτά.
- Προσπαθήστε να κατανοήσετε και τη θέση του άλλου («καταλαβαίνω, αλλά...»). Προσπαθήστε να δείτε το όλο θέμα σφαιρικά και όχι μόνο τη δική σας πλευρά (χωρίς να την υποτιμάτε).
- Ποτέ μην επιτίθεστε στον άλλο ως πρόσωπο (όχι: «Είσαι κακός»), αλλά μόνο στην συμπεριφορά με την οποία διαφωνείτε (π.χ. «Φαίνεται πως η στάση σου προς την Μαρία δεν ήταν και τόσο καλή»).
- Να είστε συγκεκριμένοι: Μην ξεφεύγετε από το σημείο της διαφωνίας, εμπλεκόμενοι σε γενικότερες καταστάσεις. Ξεκαθαρίστε τη θέση σας και επαναλάβετε την όσο χρειάζεται.
- Ετοιμαστείτε να συμβιβαστείτε: Μην είστε παρόλα αυτά 'ξεροκέφαλοι' και αποφασισμένοι μόνο για νίκη. Αυτό είναι εχθρότητα. Αποφασίστε εκ των προτέρων τι σας συμφέρει και ποιος πιθανός συμβιβασμός θα ήταν αποδεκτός για εσάς.

Όταν διεκδικώ φροντίζω να έχω:

- Φωνή: σταθερή, αποφασιστική, φιλική, καθαρή, μέτριας έντασης
- Ομιλία: άνετη, σταθερή, με ομαλό ρυθμό
- Έκφραση προσώπου: σταθερή, εκφράζει το συναίσθημα που βιώνω
- Βλεμματική επαφή: βλέμμα σταθερό και όχι υπεροπτικό ή επίμονο
- Στάση σώματος: συγκρατημένες χειρονομίες που δίνουν έμφαση σε όσα διατυπώνονται λεκτικά, σώμα σιγνό ή χαλαρό σε καθιστή θέση, ευθυτενές κεφάλι

Όταν διεκδικώ, μιλάω ως εξής:

- Πρώτο ενικό πρόσωπο: «θα μου άρεσε», «πιστεύω ότι»
- Ξεχωρίζω τα πραγματικά γεγονότα από τις υποθέσεις ή τις γνώμες:
- Αποφεύγω εκφράσεις όπως «οφείλεις να...»
- Χρησιμοποιώ ανοιχτές ερωτήσεις όπως «ποιες είναι οι απόψεις σου για το θέμα...»
- Αντιμετωπίζω τα προβλήματα και προσπαθώ να τα επιλύω συμμετοχικά: «πώς μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε;» «ποια είναι η γνώμη σου;»

Η διεκδικητική συμπεριφορά είναι κάτι που μαθαίνεται.
Χρειάζεται προσπάθεια και επιμονή. Μην απογοητεύεστε.
Κάντε πρόβες και πειραματισμούς.
Καλή επιτυχία!!!

Προσοχή ή συμπεριφορά σας κάθε φορά να είναι διεκδικητική και όχι εχθρική, χειριστική ή αποφευκτική.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Αναφέρετε τις απόψεις σας με υποκειμενικό τρόπο.

Εκφράστε λεκτικά τα συναισθήματά σας.

Προσπαθήστε να είστε ακριβείς και περιγραφικοί. Αποφύγετε τις γενικεύσεις, τις αναλύσεις των κινήτρων του άλλου, τους χαρακτηρισμούς του άλλου.

Αν υπάρχει κάποια υπονοούμενη κριτική στα λόγια σας, προσπαθήστε να συμπεριλάβετε και κάποια θετικά συναισθήματα που έχετε εκείνη την ώρα για τον άλλον.

Αν ταιριάζει με τη στιγμή, δώστε ένα διαπροσωπικό μήνυμα, την επιθυμία σας που αν έχει τη μορφή συγκεκριμένης πρότασης ίσως διευκολύνει τη λύση ενός προβλήματος.

Δείξτε «συμπάθεια», δηλαδή, βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του άλλου και σκεφτείτε καλά πώς ο άλλος νιώθει ή τί σκέφτεται για το συγκεκριμένο θέμα. Δείξτε κατανόηση και αποδοχή με τον τόνο της φωνής σας, τη στάση του σώματός σας, τις εκφράσεις του προσώπου σας. Να έχετε κατά νου ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται πάντοτε και στα δύο επίπεδα ταυτόχρονα: λεκτικό και μη λεκτικό. Ως εκ τούτου, η καλή επικοινωνία προϋποθέτει ότι το λεκτικό μήνυμα «πλαισιώνεται» από την ανάλογη μη λεκτική στάση και ύφος.

Πιο συγκεκριμένα:

Αναφέρετε τις σκέψεις σας με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται ότι πρόκειται για τη δική σας υποκειμενική γνώμη π.χ. αντί να πείτε «παραμελείς το παιδί μας», πείτε «πιστεύω ότι το παιδί μας αισθάνεται παραμελημένο από σένα». Αν διατυπώσετε τη σκέψη σας υποκειμενικά, είναι περισσότερο πιθανό ο άλλος να αναρωτηθεί γιατί το πιστεύετε αυτό ή ποια είναι τα δικά σας κριτήρια.

Να εκφράζετε λεκτικά τα συναισθήματά σας για το συγκεκριμένο θέμα που μιλάτε, π.χ. «είμαι θυμωμένη και πικραμένη με σένα γιατί πιστεύω ότι το παιδί μας νιώθει παραμελημένο από σένα».

Όταν εκφράζετε κάτι να προσπαθείτε να δείχνετε και τα θετικά σας συναισθήματα προς αυτόν που σας ακούει – εφόσον τα νιώθετε. Όταν ο άλλος γνωρίζει ότι έχετε θετικά συναισθήματα γι αυτόν άσχετα από τα παράπονα που εκφράζετε ή το θυμό σας με κάτι που συνέβη, αισθάνεται λιγότερο απειλημένος και εχθρικός και ίσως ενοχληθεί λιγότερο από όσα είπατε.

Εκφράστε τις επιθυμίες σας, τα συναισθήματά σας, ιδιαίτερα τα αρνητικά, έγκαιρα πριν συσσωρευτούν μέσα σας και δεν μπορέσετε μετά να τα ελέγξετε. Ιδιαίτερα τα αρνητικά συναισθήματα - όπως ο θυμός, η απογοήτευση, η αίσθηση απόρριψης ή αδιαφορίας από τον άλλον - φροντίστε αφού πρώτα ηρεμήσετε κάπως, να τα δηλώσετε ώστε να μην καταπιεστείτε και για να μπορέσετε να δώσετε στον άλλον να καταλάβει ότι μια συγκεκριμένη του συμπεριφορά σας ενοχλεί.

Στην επικοινωνία λειτουργούν πάντοτε δύο ρόλοι: ο πομπός και ο δέκτης. Πομπός λέγεται αυτός που δηλώνει το μήνυμα, δέκτης λέγεται αυτός που το δέχεται. Οι δύο αυτοί ρόλοι εναλλάσσονται διαρκώς. Μην διακόπτετε τον άλλον όταν μιλάει. Απαντήστε όταν είστε βέβαιοι ότι τελείωσε όσα είχε να πει.

Όταν έρθει η σειρά σας να απαντήσετε ή να μιλήσετε μην εκφράζεστε αμέσως παρά μόνο όταν θα είστε σίγουροι ότι καταλάβατε καλά τί εννοούσε ο άλλος. Αν δεν σας είναι ξεκάθαρο ακόμα, τότε κάντε διευκρινιστικές ερωτήσεις αντί να υποθέσετε τί εννοούσε

(παράφραση & επαλήθευση). Ένας σωστός τρόπος να ρωτήσετε είναι να δηλώσετε ότι αυτό ή το άλλο σημείο δεν σας είναι ξεκάθαρο, παρά να πείτε γενικόλογα «τί εννοείς» ή «δεν σε κατάλαβα».

Σε κάποιες περιπτώσεις δύσκολης επικοινωνίας, είναι σημαντικό να αναπτύξετε δεξιότητες «ενεργητικής ακρόασης». Η ενεργητική ακρόαση είναι μια προσπάθεια να ανακαλύψουμε αυτό που υπονοείται πίσω από τα λεγόμενα του άλλου ατόμου και να του δείξουμε ότι κατανοήσαμε το νόημα του λεκτικού ή μη λεκτικού μηνύματός του. Είναι ένας τρόπος να μιλήσουμε στη θέση του άλλου. Με τη βοήθεια της ενεργητικής ακρόασης γινόμαστε ο «καθρέφτης» του συνομιλητή μας και βελτιώνουμε την επικοινωνία μας. Κατ'αυτόν τον τρόπο ο συνομιλητής μας που νιώθει ότι τον καταλαβαίνουν, αισθάνεται ασφαλής να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Για να μπορείτε να εφαρμόσετε την ενεργητική ακρόαση προσπαθήστε να ακολουθήσετε τα εξής:

- Παρατηρήστε τη γλώσσα του σώματος του άλλου, ακούστε τον τόνο της φωνής και αυτά που σας λέει
- Χρησιμοποιείτε φράσεις όπως: «αισθάνεσαι...», «φαίνεται ότι αισθάνεσαι...», «δείχνεις...», «αναρωτιέμαι αν...», «έχω την εντύπωση ότι...», «διόρθωσε με αν κάνω λάθος, αλλά...»
- Χρησιμοποιήστε ανοιχτές ερωτήσεις αντί για κλειστές. Η επικοινωνία ενθαρρύνεται με τη χρήση των ανοιχτών ερωτήσεων. Αντίθετα, οι κλειστές ερωτήσεις συχνά ερμηνεύονται ως κριτική, ερμηνεία ή ανάλυση
- Εάν ο συνομιλητής σας δε σας μιλάει, μην τον πιέζετε. Καταρχήν, σεβαστείτε το και δώστε του χρόνο. Παράλληλα, μπορείτε να λειτουργήσετε εσείς ως πρότυπο μίμησης (modeling). Μιλήστε του για τη δουλειά σας, τους φίλους σας και βέβαια μοιραστείτε μαζί του τα συναισθήματά σας. Με αυτό τον τρόπο τον ενισχύετε στο να μιλήσει για αυτά που νιώθει ή τον προβληματίζουν
- Να καθρεφτίζετε και τα ευχάριστα συναισθήματα. Π.χ. «φαίνασαι περήφανος για...», «είσαι πραγματικά χαρούμενος με αυτό»
- Μην κάνετε κατάχρηση της ενεργητικής ακρόασης
- Μην έχετε την απαίτηση από τον εαυτό σας να εφαρμόζετε τέλεια τις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης

Γενικά, προσπαθήστε να αποφύγετε τις παρακάτω «παγίδες» που μπλοκάρουν την επικοινωνία:

- απειλώ, προειδοποιώ, διατάσσω
- ηθικολογώ, συμβουλευώ, παρηγορώ
- κάνω επίδειξη, κατηγορώ
- κριτικάρω, υπεραναλύω
- γελοιοποιώ
- αλλάζω το θέμα συζήτησης

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Χρησιμοποιούμε τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων όταν αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις που μας προκαλούν άγχος και δεν γνωρίζουμε πώς να τις διαχειριστούμε. Επίσης,

όταν είμαστε μπερδεμένοι και αγχωμένοι ως προς το ποια είναι η σωστή λύση για ένα πρόβλημα που μας απασχολεί.

Ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1ο: Καθορίζω το πρόβλημα (σκέφτομαι ακριβώς τί με απασχολεί, ποιον ή ποιους αφορά το πρόβλημα, σκέφτομαι τις διάφορες πλευρές του προβλήματος)

Βήμα 2ο: Καταγράφω όλες τις πιθανές λύσεις (δεν αποκλείω καμία απολύτως, ζητάω και τη συμβουλή κάποιου φίλου)

Βήμα 3ο: Αξιολογώ τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πιθανής λύσης (καταγράφω, τις βάζω σε ιεραρχική σειρά) και διαλέγω τη λύση

Βήμα 4ο: Σχεδιάζω τη λύση (αποφασίζω πώς θα την εφαρμόσω, τι ακριβώς θα γίνει, πότε θα γίνει, θα εμπλακεί και κάποιος άλλος;)

Βήμα 5ο: Δράση (εφαρμόζω τη λύση)

Βήμα 6ο: Αξιολογώ τον εαυτό μου και το αποτέλεσμα (αν τα κατάφερα επιβραβεύω τον εαυτό μου, αν όχι, προσπαθώ να καταλάβω τί δεν πήγε καλά, αν έκρινα λάθος ή υπερεκτίμησα κάτι. Δεν πρόκειται για αποτυχία, δοκιμάζω την επόμενη λύση από το 3ο ή 4ο βήμα)

3. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Κωνσταντίνος Μπακιριτζής, αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Ανακοίνωση στο συνέδριο «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο», Δημοκρίτειο παν/μιο, Μάιος 2007).

Το βίωμα

Η σχέση εμπύχωσης και βιώματος, και κατ' επέκταση βιωματικής μάθησης, δεν είναι προφανής. Το σύγχρονο ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά πηγάζει από διαφορετικές ερευνητικές, μεθοδολογικές αλλά και ιδεολογικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας σύγχυση σχετικά με το περιεχόμενο των όρων, των μεθόδων και των πρακτικών στις οποίες αναφέρονται. Παρ' όλα αυτά υπάρχει παράλληλα και κοινός τόπος στον οποίο οι περισσότερες προσεγγίσεις αναφέρονται όπως και σύγχρονα ευρήματα, που υποχρεώνουν σε μια σχετική σύγκλιση και συνθετική οπτική.

Η έννοια του βιώματος για τους περισσότερους ερευνητές συνδέεται με το συγκινησιακό φαινόμενο. Μπορούμε να ορίσουμε το βίωμα ως:

Προσωπική εμπειρία που συγκινεί καθώς και γνώση που αυτή παρέχει (βιωματική γνώση).

Αυτό στο οποίο έχει επικρατήσει εδώ και αιώνες να παραπέμπει η έννοια της βιωματικής γνώσης είναι ο υποκειμενικός και συναισθηματικός της χαρακτήρας, σε αντίθεση με την επιστημονική γνώση που παραπέμπει στο αντικειμενικό, στο ουδέτερο και (ορθο)-λογικό.

Στη συνέχεια όμως των ευρημάτων που θα αναφερθώ παρακάτω διαπιστώνουμε τη θεμελιακή υποτίμηση του βιώματος και των συγκινήσεων που το συνιστούν. Υποτίμηση που παραπέμπει στην διάσταση Σώματος και Ψυχής. Αυτό διατυπώνεται σαφώς από τον θεμελιωτή της δυτικής σκέψης, τον Καρτέσιο, στο «περί των παθών της ψυχής» έργο του, όπου οι συγκινήσεις χαρακτηρίζονται ως «αρρώδια της ψυχής» ή «ζωώδη πνεύματα» που διαταράσσουν τη νηφαλιότητα του νου. Πρόκειται για το μεταφυσικό Καρτεσιανό Cogito (ergo sum) που διαχωρίζει τη θείκης προέλευσης Ψυχή από το ζωώδους προέλευσης Σώμα, με τα πάθη που το κυριαρχούν, δηλαδή τις συγκινήσεις.

Ο Καρτεσιανός αυτός διαχωρισμός απόκτησε τόση ισχύ ώστε να κατασιεί αυτονόητος για τον κοινό νου και η βάση συγχρόνως του κυρίαρχου επιστημολογικού παραδείγματος. Διαπιστώνουμε την κεντρική σημασία του διαχωρισμού αυτού στο έργο πολλών κορυφαίων ερευνητών, όπως του Δαρβίνου και του Φρόυντ. Στο έργο των εμβληματικών αυτών μορφών οι συγκινήσεις (τα πάθη της ψυχής του Καρτεσιου) είτε αποκτούν δευτερεύουσα σημασία, τιθέμενες στην υπηρεσία της επιβίωσης, είτε εντάσσονται αποκλειστικά στην κατηγορία των σωματικών λειτουργιών.

Το σύγχρονο ενδιαφέρον

Που οφείλεται λοιπόν το σύγχρονο ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους που παραπέμπει;

Το σύγχρονο ενδιαφέρον, αν δούμε πιο προσεκτικά τα πράγματα, δεν είναι και τόσο σύγχρονο. Σύγχρονο είναι το γενικότερο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, που μέσα από την συνθετική οπτική των παιδαγωγικών επιστημών και με κριτήριο την παιδαγωγική πράξη, ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό θετικισμό και προχωρούν σε νέες συνθέσεις παλαιότερων και νεότερων δεδομένων. Ενδεικτικά παραθέτω ορισμένους ερευνητές και ευρήματα που σηματοδοτούν το ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους, στη διάρ-

κεια του 20ου αιώνα. Το έργο τους υποτιμήθηκε ή παρέμεινε στο περιθώριο του θετικιστικού οίστρου που συνεπήρε τις ανθρώπινες επιστήμες εν τη γενέσει τους, (αρχές του 20ου αιώνα), διεκδικώντας την επιστημονικότητά τους μέσα από την ταύτισή τους με τις Φυσικές επιστήμες, οι οποίες όμως, ως παλαιότερες και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είχαν ήδη αρχίσει να απομακρύνονται από το παράδειγμα του θετικισμού (Θεωρίες της σχετικότητας, της απροσδιοριστίας, του χάους, κ.ά.).

Ο πίνακας δεν είναι πλήρης και ασφαλώς υπάρχουν πολύ περισσότεροι ερευνητές που θα εντάσσονταν σ' αυτόν:

- Φαινομενολογία - Υπαρξισμός, (Προϋποτίθεται η αίσθηση του βιώματος ώστε να παραχθεί η σκέψη επί αυτού (συνείδηση).

- J. Dewey, (μέθοδος των Βιωμάτων - Learning by doing).

- Θεωρίες των James-Lange (1922) και Cannon (1927), (περιφερειακή ή κεντρική λειτουργία των συγκινήσεων);

- W.Reich, H.Wallon, K.Lewin, L.Vygotsky, J.Bruner, A.Maslow, R.May, C.Rogers, κ.ά. (ψυχοκοινωνικό-συγκινησιακό υπόβαθρο των διεργασιών της μάθησης).

- Από την εξελικτική στην αναπτυξιακή ψυχολογία (Εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες επικοινωνίας και μάθησης των βρεφών. Θεωρία των «θεωριών»).

- P.Ekman, (1971-1996).(Ολόκληρο το φάσμα των βασικών συγκινήσεων παρατηρείται σε όλα τα βρέφη του ανθρώπινου είδους).

- M. Lobrot, (1983),(Οι συγκινήσεις βιώνονται μέσω του συνόλου των ψυχοσωματικών λειτουργιών).

- C.Trevarthen (1984), (Παρατήρηση συγκινησιακής ενσυναίσθησης βρεφών).

- Η βίωση των συγκινήσεων αναγνωρίζεται ως πρωταρχική ανθρώπινη ανάγκη. Ο περιορισμός της βίωσής τους οδηγεί σε ψυχολογικό και βιολογικό μα-

ρασμό-διαταραχές-ασθένειες (Ψυχοσωματική Ιατρική και Ψυχιατρική).

Στη συνέχεια των ερευνητών αυτών, όπως και πολλών άλλων, των ευρημάτων και των εφαρμογών τους, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Η συγκινησιακή λειτουργία εκφράζει την ψυχοσωματική ενότητα και ολότητα.

- Οι συγκινήσεις βιώνονται και εκφράζονται μέσω όλων των ψυχικών και σωματικών λειτουργιών. Πρόκειται για τη βασικότερη ανάγκη, ισχυρότερη και της επιβίωσης.

- Ζωή, νευροφυσιολογικές-νοητικές-κοινωνικές - συναισθηματικές λειτουργίες, δεν μπορούν να υπάρχουν δίχως βιωματικό - συγκινησιακό υπόβαθρο.

- Το βίωμα - βιωματικό δεν περιορίζεται στις καθημερινές ενέργειες και δραστηριότητες, ούτε στη λειτουργία των αισθήσεων και στη δράση επί του περιβάλλοντος, αλλά αφορά το σύνολο των ανθρώπινων λειτουργιών, από τις πιο σωματικές και αισθητηριακές μέχρι τις πιο νοητικές και αφαιρετικές.

- Κριτήριο του βιωματικού δεν είναι το είδος των λειτουργιών και δραστηριοτήτων αλλά το κατά πόσο αφορούν και ενδιαφέρουν, το κατά πόσο συγκινούν!

Παιδαγωγικό συμπέρασμα: Βιωματικές δεν είναι αποκλειστικά οι μαθησιακές δραστηριότητες έξω από τη σχολική αίθουσα και η δράση επί του περιβάλλοντος. Ούτε αποκλειστικά οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις. Όπως επίσης δεν αναφέρεται η δεν αποκλείεται η βιωματική φύση της παραδοσιακής εργασίας μέσα στην τάξη, η ακαδημαϊκή διδασκαλία, η μελέτη, η συστηματική έρευνα, ο διάλογος, η σκέψη, η φαντασία. Βιωματικό είναι ότι αφορά, ενδιαφέρει και συγκινεί, μέσα ή έξω από την τάξη.

Σχέση βιώματος και μάθησης

Τα ανωτέρω μας οδηγούν στην παρακάτω επανατοποθέτηση σε σχέση με τις διεργασίες της μάθησης: Γνωρίζουμε ήδη από τη δεκαετία του '30 το νόμο της μάθησης και βασική αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής (νόμος του αποτελέσματος, 1933) ότι:

Μαθαίνουμε μόνον ότι ικανοποιεί ανάγκες μας (βασικές ανάγκες: επιβίωση, ελευθερία κίνησης).

Μετά την αναγνώριση της θεμελιακής λειτουργίας των συγκινήσεων μπορούμε να διατυπώσουμε το νόμο του αποτελέσματος ως:

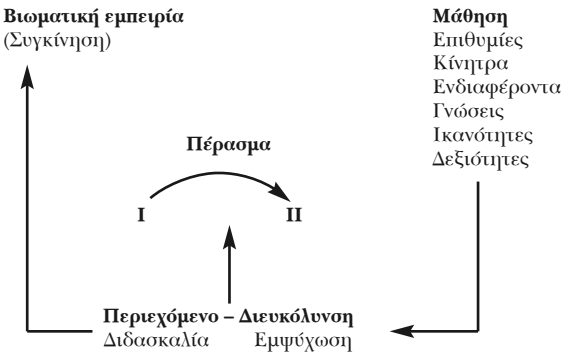
Μαθαίνουμε μόνο ότι μας συγκινεί (Μαθαίνουμε μόνο ότι βιωθεί)

Παρατήρηση: Με τα ανωτέρω οδηγούμαστε στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του βιωματικού με τη μάθηση όπως και με το υποτιθέμενο διαισθητικό-υποκειμενικό του χαρακτήρα:

- Η μάθηση είναι βιωματική και όχι η παραγωγή της γνώσης που είναι διαισθητική-υποκειμενική ή συστηματική-επιστημονική-αντικειμενική.
- Η εμπλοκή στις διεργασίες παραγωγής της γνώσης είναι βιωματική.
- Η παραγωγή της γνώσης προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή.

Ο Κύκλος Ολοκλήρωσης της Μάθησης

Τα ανωτέρω σε τι παιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της διδασκαλίας οδηγούν: Σε συνεργασία με τον συνάδελφο αν. καθηγητή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Αλέξανδρο Γεωργόπουλο προτείναμε το σχήμα του κύκλου ολοκλήρωσης της μάθησης (1998, 2002)



Στο σχήμα αυτό η βιωματική εμπειρία οδηγεί στη μάθηση, δηλαδή στη δημιουργία και τον εμπλουτισμό του ψυχικού κόσμου. Επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα και σε διαλεκτική σχέση μαζί τους γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες. Κάθε νέα εμπειρία βιώνεται σε συνάρτηση με τα ήδη διαμορφωθέντα, εξ ου και ο καθένας το ίδιο γεγονός το βιώνει διαφορετικά. Ο νέος κύκλος ακολουθεί τους παλιούς σε ένα είδος σπειροειδούς συνέχειας, ή και ασυνέχειας σε ορισμένες περιπτώσεις.

Το πέρασμα όμως από τον ένα κύκλο στον άλλο, από το ένα (I) στο δύο (II), δεν συμβαίνει αυτόματα στη συνέχεια της νέας βιωματικής εμπειρίας. Όταν το δύο δεν διαφέρει συνολικά από το ένα και οι νέες, επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα, γνώσεις ικανότητες δεξιότητες δεν συγκρούονται και δεν ανατρέπουν ριζικά τις παλιές, υπάρχει συνέχεια και η ανάπτυξη προχωρεί απρόσκοπτα.

Το πέρασμα οδηγεί από το ένα στο δύο, όμως αυτό μπορεί να δημιουργήσει και δυσκολίες όταν το δύο βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση ή συγκρούεται με το ένα. Οι δυσκολίες παρουσιάζονται όταν το δύο δεν έχει ακόμη ιδιοποιηθεί πλήρως ή δεν βρίσκεται στη συνέχεια του ένα. Οι συγκινησιακές ανάγκες είναι πιεστικές και δεν εγκαταλείπεται εύκολα το ένα που τις ικανοποιεί αποτελεσματικά προς χάριν του δύο που συγκινεί ισχυρά μεν, αλλά δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί σε νέα «θεωρία» όπως λέει η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία (Βοσνιάδου, 1992).

Όταν τα νέα δεδομένα αποκλείουν σε μεγάλο βαθμό τα προηγούμενα, όπως για παράδειγμα στο πέρασμα από το σπίτι στο σχολείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από ένα τρόπο σκέψης σε άλλο, στην εφηβεία ή σε άλλες σημαντικές αλλαγές που η ζωή επιφυλάσσει σε όλους, τότε, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία και συνθήκες περιβάλλοντος, υπάρχει ο κίνδυνος να μη μπορούμε να λειτουργήσουμε ικανοποιητικά στη νέα κατάσταση. Μπορεί να δημιουργηθεί ακόμη και αποστροφή και απόρριψη της νέας εμπειρίας και της νέας κατάστασης που προκάλεσε την αλλαγή και που αρχικά ήταν επιθυμητή. Τότε, οι μόνες δυνατότητες που απομένουν είναι η παλινδρόμηση ή και η καθήλωση στην προηγούμενη κατάσταση ένα, ή αν αυτό δεν είναι δυνατό, το πέσιμο στο συγκινησιακό κενό και η κυριαρχία από αυτό (άγχος, αγωνία, ψυχοσωματικές διαταραχές).

Στη φάση αυτή που ελλοχεύει το κενό, όταν το παλιό δεν μπορεί πιά να λειτουργεί όπως πριν, και το καινούριο δεν έχει αποδώσει ακόμη όλη του την ισχύ, στη φάση αυτή της σύγκρουσης, σύνθεσης και ολοκλήρωσης του παλιού με το καινούριο, υποχρεούμαστε να διευκολύνουμε και να συνοδεύουμε συγκινησιακά τον μουσμένο στη γνώση. Πρόκειται ακριβώς για τις διεργασίες της εμπύκωσης μέσω του μοι-

ράσματος των συγκινήσεων. Σε κάθε περίπτωση, η χαρά του πέρασματος μεγαλώνει και ο πόνος για τις δυσκολίες και τις πιθανές αποτυχίες απαλύνεται όταν μοιράζεται, όταν κάποιος οι κάποιιοι συνκινούνται μαζί μας γι' αυτό που βιώνουμε.

Σ' αυτή την οπτική μπορούμε να κατανοήσουμε ως δυσκολίες πέρασματος την τερπειλιά για παράδειγμα των μαθητών, την έλλειψη ενδιαφέροντος, τις αταξίες, και πολλές άλλες συμπεριφορές, μαθησιακές δυσκολίες ή και διαταραχές, που συχνά αποδίδονται σε οικογενειακούς, κοινωνικούς, ή ακόμη και σε βιολογικούς παράγοντες.

Δεν αρκεί λοιπόν η παρουσίαση των νέων δεδομένων με τρόπο που να κινητοποιεί το ενδιαφέρον και να συγκινεί, αλλά απαιτείται και η διευκόλυνση του πέρασματος και η συνοδεία ώστε οι νέες επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα, γνώσεις ικανότητες και δεξιότητες να συνδεθούν και να ολοκληρωθούν με τις παλιές, όπως και να τους δοθεί ο χρόνος και τα μέσα να αποκτήσουν μια αυτόνομη και ικανοποιητική δυναμική. Δεν αρκεί η προσεκτική προετοιμασία και παρουσίαση των νέων δεδομένων, δηλαδή η διδασκαλία και η διδακτική, αλλά παράλληλα απαιτείται η διευκόλυνση και συνοδεία όχι μόνο στο επίπεδο του περιεχομένου αλλά και στο επίπεδο του συγκινησιακού βιώματος.

Από τα ανωτέρω συνάγονται δύο βασικές προϋποθέσεις, μια για τα παιδιά και μια για τους ενήλικες, για την ολοκλήρωση κάθε φορά του κύκλου της μάθησης και της σπειροειδούς συνέχισής του (αποφυγή παλινδρομήσεων και καθηλώσεων ή συγκινησιακού κενού):

Α. Για τα παιδιά: Εύκαμπτο και υποστηρικτικό οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με δυνατότητες πολλαπλών μαθησιακών εμπειριών, επιλογών και οπτικών, δίχως επιβολές-διακρίσεις - στιγματισμούς και ακραίες επιειγοντότητες, ώστε να κατακτήσει το παιδί προοδευτικά την αυτονομία του.

B. Για τους ενήλικες: Ανεπτυγμένο και καλλιεργημένο κόσμο σε όλους τους τομείς των ψυχοσωματικών τους λειτουργιών (παιδεία, εμπειρίες ζωής), ώστε να διατηρούν την αυτονομία τους στις συνθήκες του περιβάλλοντός τους όπως και να μπορούν να παρεμβαίνουν και να το αλλάζουν.

Βλέπουμε ότι η σημασία της παιδείας είναι κολοσσιαία, όχι μόνο για μια ευτυχή και ικανοποιητική προσωπική και κοινωνική ζωή, αλλά και για τη δημιουργία και ενδυνάμωση ενός είδους ψυχοσωματικού «ανοσοποιητικού» συστήματος απέναντι στις αναπόφευκτες δυσκολίες της ζωής, απώλειες και αλλαγές.

Παιδαγωγική της Βιωματικής εμπειρίας ή ο δάσκαλος – εμψυχωτής

Η ανάλυση της λειτουργίας του κύκλου ολοκλήρωσης της μάθησης και της σημασίας του συγκινησιακού βιώματος, μας οδηγεί σε μια παιδαγωγικού χαρακτήρα σύνθεση. Πρόκειται για σύνθεση της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων και των διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων, μέσα και έξω από την τάξη, σε συσχετισμό με το επίπεδο της εμψύχωσης, δηλαδή της συνοδείας και της διευκόλυνσης, της συνάντησης, της κοινωνίας και της συν-κίνησης του δασκάλου με τους μαθητές του, όπως και των συμμαθητών μεταξύ τους. Πρόκειται για Παιδαγωγική της Βιωματικής εμπειρίας η αν θέλετε για τον Δάσκαλο – Εμψυχωτή.

Η παιδαγωγική αυτή μπορεί να συνοψισθεί και να εκφρασθεί με το τρίπτυχο

Ακούω – Προτείνω - Συνοδεύω

Ακούω ενεργά, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Προτείνω μαθησιακές δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα, σε συνάρτηση με τις επιθυμίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών.

Συνοδεύω τόσο ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, όσο και ως προς το συγκινησιακό βίωμα των μαθητών, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Η οφειλή στον Carl Rogers όπως καταλαβαίνετε είναι τεράστια. Οφειλή, πέρα απ' όλα τ' άλλα και γι' αυτόν τον όχι μόνο, η κύρια, αγγλοσαξονικό όρο empathy, τον οποίο μεταφράζουμε, από την ίδια τη γλώσσα μας, ως ενσυναίσθηση, αφαιρώντας και αποστειρώνοντας το κύριο συστατικό του, το πάσχω, που παραπέμπει φυσικά στο εμ-πάσχω (πάσχω εκ των ένδω) και στο συν-πάσχω.

Πρόκειται όπως καταλαβαίνετε, σχετικά μ' αυτόν τον μεταφραστικό νεολογισμό, για τα γνωστά μας πάθη της ψυχής και το μοίρασμα τους, δηλαδή τις συγκινήσεις και το από κοινού βιώμα τους. Δεν είναι περίεργο όμως το ότι αυτά τα πάθη, παρά τους νεολογισμούς, από εμπόδιο της λειτουργίας του νου αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, όχι μόνο ως προϋπόθεση της λειτουργίας του, αλλά και της δημιουργίας της ίδιας της σκέψης (Vygotsky); Δεν είναι περίεργο που αιώνες υποτίμησης και δαιμονοποίησης, δεν κατάφεραν να απελευθερώσουν τα «φώτα» του νου απ' τα «σκοτάδια» των παθών; Δεν είναι περίεργο πως αναγνωρίζεται στην πράξη η παιδαγωγική σημασία του συν-πάσχω από τις πιο αρχαϊκές μέχρι τις πιο σύγχρονες κοινωνίες;

Ποια η λειτουργία της συλλογικής εκστατικής μέθης των διαφόρων αρχαϊκών τελετουργικών, αν όχι η συν-πάσχουσα συνοδεία και διευκόλυνση του περάσματος;

Ποιος ο ρόλος των διονυσιακών δρώμενων με κορύφωση την τραγωδία, όπου η εκστατική μέθη και η συν-πάθεια επιτυγχάνονται μέσα από το μοίρασμα της αισθητικής απόλαυσης του μέτρου και της αρμονίας του ποιητικού λόγου; Μοίρασμα με όλους τους συμπολίτες, καθισμένοι στις κερκίδες του θεάτρου - και όχι καθισμένοι μόνοι μπροστά στην τηλεόραση-.

Η κάθαρση, μέσω της οποίας ολοκληρώνεται το πέρασμα, έχει να κάνει με εξαγνισμό, εξορκισμό και καταδίκη αυτού που φωλιάζει στο σώμα, όπως θέλει η κυριαρχούσα δυτική σκέψη και πρακτική εδώ και αιώνες, ή έχει να κάνει με την έκρηξη των συγκινήσεων και το μοίρασμα τους (το αρχαίο καθάρω), που ακριβώς αυτό το μοίρασμα θεμελιώνει και συναρθρώνει διαλεκτικά το ψυχικό με το κοινωνικό;

Πως γίνεται, 17 περίπου αιώνες πριν τα κλινικά και συστηματικά ευρήματα του Rogers, να υπογραμμίζεται το συν-πάσχω ως η βασικότερη και ισχυρότερη παιδαγωγική λειτουργία, στο έργο των μεγάλων παιδαγωγών και ιεραρχών, Μεγάλου Βασιλείου, Ιωάννου του Χρυσοστόμου και Γρηγορίου του Νανζιανζινού;

Οι συγκινήσεις, τα πάθη της ψυχής, είναι αλήθεια ότι μπορούν να επιφέρουν τις μεγαλύτερες καταστροφές (εμμονές, ακρότητες, παραλογισμούς, βία, αυτοκαταστροφή, κ.ά.). Αυτό συμβαίνει, όταν βιώνονται με μοναξιά, πειστικά, δίχως ελευθερία και εναλλακτικές λύσεις. Όμως παράλληλα είναι αλήθεια ότι συνιστούν την ενεργειακή πηγή της ύπαρξης, της μάθησης και της αυτο-δημιουργίας του ανθρώπου. Η ίδια η ζωή ταυτίζεται με το βίωμα των συγκινήσεων. Ακόμη κι' αυτός που κρεμείται το κάνει γιατί δεν μπορεί να ζήσει και όχι γιατί επιθυμεί να πεθάνει λέει ο Pascal. Είναι η τελευταία άελπις ενέργεια που ακόμη τον συγκινεί. Όπως και ο εξαρτημένος από ουσίες, αλκοόλ ή άλλα, που θέλει να ζήσει και να συγκινηθεί αλλά δεν τα καταφέρνει διαφορετικά.

Απ' ότι φαίνεται το μοίρασμα και η κοινωνία των συγκινήσεων, των βιωμάτων μας, είναι αυτό που τα καθιστά θετικά και εποικοδομητικά, οδηγώντας στη ζωή, στη δημιουργία, στη μάθηση και στην ανάπτυξη, και όχι η υποτίμηση ή η απόρριψή τους, που ακριβώς τότε, και μόνο τότε οδηγεί στη μοναξιά, στην καθυστέρηση, στη βία και στην καταστροφή.

Θα κλείσω παραθέτοντας δύο γνωστούς Έλληνες συγγραφείς:

«Όταν ο άνθρωπος δημιουργεί τη γλώσσα και τη σκέψη – και τις ασυνόμους οργές, τα πάθη, τις ορμές που δίνουν νόμους στα άσπετα – που θεσμίζουν τις πόλεις. Τα θεσμίζοντα πάθη είναι ίσως η καλύτερη απόδοση της εκπληκτικής και βαθιά αληθινής ιδέας του Σοφοκλέους (Αντιγόνη) – σκεφτόμαστε συνήθως το νόμο και το θεσμό ως τα απολύτως αντίθετα με τις οργές, με τα πάθη. Στη ρίζα του πρωταρχικού θεσμού υπάρχει μια προ-λογική «βούληση» και πρόθεση, κι' οι θεσμοί δεν μπορούν να διατηρηθούν δίχως πάθος» (Κ. Καστοριάδης, Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία, 1993, σ.29).

«Είπα κάποτε ότι η τέχνη δεν είναι η πραγματικότητα. Πως η τέχνη είναι ένα σχόλιο πάνω στην πραγματικότητα, πως η πραγματικότητα δεν μπορεί να νοηθεί ως τετελεσμένη, αν δεν δευτερολογηθεί από ένα τέτοιο σχόλιο Τέχνης. Θεωρώ αυτό το σχόλιο της Τέχνης πολύ πιο πραγματικό από την ίδια την πραγματικότητα, γιατί ακριβώς αποκαλύπτει εκείνες τις κρυφές όσο και ουσιαστικές διεργασίες που αναπαράγουν συνεχώς τη συγκινησιακή πραγματικότητα του ανθρώπου. Αυτή -η συγκινησιακή πραγματικότητα- για την οποία μιλάει κυρίως η Τέχνη. Αυτή -η συγκινησιακή πραγματικότητα - με την οποία αποκλειστικά υπάρχει ο άνθρωπος».

(Γ. Χειμωνάς). (Υπογράμμιση του γράφοντος).

4. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. Σύντομη ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία. Τι δείχνει η έρευνα για την Ελληνική Πραγματικότητα.

Ιωάννα Αγγελοπούλου, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ.

Η παιδική ηλικία είναι η περίοδος της ζωής που ταυτίζεται με την ανεμελιά, την αθωότητα και το παιχνίδι. Παρόλα αυτά πολλά παιδιά, αλλά και έφηβοι, έχουν την εμπειρία έστω και περιστασιακά κάποιου τύπου θυματοποίησης από τους συνομηλίκους τους. Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «**σχολικός εκφοβισμός**» (**bullying**) για να περιγράψει εκείνη την επιθετική συμπεριφορά που στοχεύει να βλάψει τους άλλους και διαδραματίζεται κυρίως στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Ο σχολικός εκφοβισμός βρέθηκε στο επίκεντρο της ευρύτερης κοινωνικής και ψυχολογικής έρευνας στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές αυτής του 1980 στις Σκανδιναβικές χώρες Νορβηγία, Σουηδία, Φιλανδία. Οι πιο πρόσφατες ερευνητικές προσιπάθειες καταγράφονται στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστραλία και στις Η.Π.Α., αλλά και σε άλλες χώρες, όπως Τουρκία, Ιαπωνία, Κορέα, Ουγγαρία, Ελλάδα (Andreou, 2004; Boulton, 1996 στο Smith & Birney, 2005; Kerenecki & Cinkir, 2006).

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ορίζεται ως «σχολικός εκφοβισμός» οποιαδήποτε μορφή φυσικής ή ψυχολογικής συμπεριφοράς που ασκείται κατ' επανάληψη από έναν πιο δυνατό μαθητή (ή ομάδα μαθητών) σε βάρος άλλου πιο αδύναμου (Farrington, 1993). Ο Olweus (1997) περιγράφοντας το σχολικό εκφοβισμό εισήγαγε τον παρακάτω ορισμό: «Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, οι οποίες γίνονται εις βάρος του από έναν ή περισσότερους μαθητές». Ο Greene (2000) (στο Griffin & Gross, 2004), συνδυάζοντας τους διαφορετικούς ορισμούς και τις διαστάσεις του σχολικού εκφοβισμού πρότεινε τα εξής πέντε, κοινώς αποδεκτά από τους ερευνητές, χαρακτηριστικά: α) ο δράστης έχει την πρόθεση να προκαλέσει βλάβη ή φόβο στο θύμα, β) η επιθετικότητα προς το θύμα εκδηλώνεται κατ' επανάληψη, γ) το θύμα δεν προκαλεί τη συμπεριφορά εκφοβισμού με λεκτική ή σωματική επιθετικότητα, δ) ο εκφοβισμός συμβαίνει σε οικείες κοινωνικές ομάδες και ε) ο δράστης είναι πιο δυνατός (είτε αντικειμενικά είτε υποκειμενικά) από το θύμα.

Η επιθετικότητα στο σχολικό εκφοβισμό μπορεί να εκδηλωθεί με άμεσους, φανερούς τρόπους είτε σωματικούς όπως χτύπημα, σπρώξιμο, κλωτσιά, μπουνιά είτε λεκτικούς, όπως απειλές, κοροϊδία, προσβολές (Coolidge et al., 2004). Αναπτυξιακά, καθώς τα παιδιά προχωρούν στις τάξεις του Γυμνασίου, η σωματική μορφή του εκφοβισμού τείνει να ελαττώνεται, ενώ η λεκτική να αυξάνεται (Perry, Kusel, & Perry, 1988). Επίσης, μπορεί να εμφανιστεί και με πιο καλυμμένους και έμμεσους τρόπους. Η έμμεση επιθετικότητα ορίζεται ως είδος κοινωνικού χειρισμού, όπου ο επιτιθέμενος χειρίζεται επιδέξια άλλους προκειμένου να στραφούν επιθετικά στο θύμα ή χρησιμοποιεί την ομάδα για να βλάψει ένα πρόσωπο χωρίς να εμπλακεί προσωπικά. Αυτό που χαρακτηρίζει την έμμεση επιθετικότητα είναι η απουσία κατά πρόσωπο αντιπαράθεσης μεταξύ δράστη και θύματος. Επίσης, στην έμμεση επιθετικότητα η ομάδα των συνομηλίκων έχει καθοριστικό ρόλο, μιας και λειτουργεί ως «όχημα» για την επίθεση (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία καταγράφονται πλέον και νέες μορφές εκφοβισμού όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος αποτελεί ένα νέο φαινόμενο, το οποίο απουσιάζει από τα παλιότερα ερευνητικά εργαλεία και αφορά σε μορφές εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. κινητά τηλέφωνα, διαδικτυακοί τόποι). Η μορφή αυτή μπορεί

να οριστεί ως η αποστολή εχθρικών ή επιζήμιων κειμένων ή εικόνων μέσω του διαδικτύου ή άλλων ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας (Betan & Li 2005; Willard, 2004).

Όσο αφορά στην επιδημιολογία, ανάλογα με την έρευνα, τα χαρακτηριστικά του δείγματος και τη χώρα, η συχνότητα των περιστατικών εκφοβισμού κυμαίνεται από 6% έως 50% (Baldry, 2004; Bong, 1999; Genta et al., 1996; Rigby, 1997) και αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις των ερευνών (Eslea et al., 2003; Smith et al., 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολικό εκφοβισμό σχεδόν ποτέ δεν εμπλέκονται μόνο δύο άτομα. Η παραδοσιακή ταξινόμηση των παιδιών σε δράστες και σε θύματα, που υιοθετείται σε αντίστοιχες έρευνες, είναι απλουστευτική και δεν παρέχει ένα χρήσιμο, θεμελιώδες πλαίσιο για τη διερεύνηση της φύσης του φαινομένου, καθώς πρόσφατες έρευνες έχουν προσδιορίσει κάποια παιδιά ως δράστες και θύματα ταυτόχρονα (Andreou, 2000, 2001; Austin & Josept, 1996; Smith et al., 1993). Όταν ο εκφοβισμός διαδραματίζεται, για παράδειγμα, σε μία σχολική τάξη οι περισσότεροι μαθητές το γνωρίζουν και μάλιστα συχνά είναι παρόντες. Όταν τα παιδιά γίνονται μάρτυρες της θυματοποίησης ενός άλλου μαθητή, η συμπεριφορά τους δεν μπορεί να είναι ουδέτερη. Μπορούν να επιλέξουν να πάρουν το μέρος του θύματος, να συμμετέχουν ενεργητικά και τα ίδια στο επεισόδιο ή ακόμη να παραμείνουν παθητικά, στάση που όμως δε συνεπάγεται ουδετερότητα (Fontaine & Riveillhère, 2005).

Ωστόσο, μέχρι σήμερα, ο κύριος όγκος των ερευνών ασχολήθηκε με τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών μόνο των «τυπικών» θυμάτων και των «τυπικών» δραστών. Η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών δράστη και

θύματος όμως αποδείχθηκε ότι ήταν δύσκολο εγχείρημα. Φαινομενικά, τα ερευνητικά ευρήματα είναι αντιφατικά, με μία δεύτερη, όμως, ανάγνωση διαπιστώνεται ότι η αουτέπεια στα ευρήματα αποδίδεται στο ότι τα επιθετικά παιδιά δε συνιστούν ομοιογενή ομάδα, γιατί αυτό που ισχύει για κάποια παιδιά δεν ισχύει για άλλα. Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν ότι δράστες και θύματα έχουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και έχουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (Ahmed & Braithwaite, 2004; Fox & Boulton, 2005). Ειδικότερα, όσον αφορά στους δράστες, κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι είναι κυρίως αγόρια, έχουν επιθετικές τάσεις προς τους άλλους, είναι πιο παρορμητικά και θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επιλύσουν τις συγκρούσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Brown et al., 2005; Olweus, 1993). Ακόμα, έχει βρεθεί ότι δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση και ίσως ο σχολικός εκφοβισμός να αποτελεί έναν τρόπο, μέσω του οποίου αποζητούν την προσοχή των άλλων ατόμων, την ενίσχυση της θέσης τους στην ομάδα των συνομηλίκων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Οι Pereira και συνεργάτες (2004) έδειξαν ότι οι δράστες, συγκριτικά με τους μη-δράστες και τα θύματα, είχαν υψηλότερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και μεγαλύτερες πιθανότητες να επαναλάβουν την ίδια τάξη.

Ένας άλλος αριθμός ερευνών, όμως, διαψεύδει το στερεότυπο του δράστη (αγοριού, κυρίως) ως κοινωνικά περιθωριοποιημένου, χωρίς κοινωνική νοημοσύνη και με δυσκολίες στην προσαρμογή. Ως δράστες του εκφοβισμού αναγνωρίζονται πλέον και κορίτσια και μαθητές με υψηλή δημοτικότητα και με καλές κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Η αντίφαση αυτή απορρέει από τα αποτελέσματα των ερευνών, οι οποίες

διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της συμπεριφοράς εκφοβισμού που εξετάζουν. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν έμμεση επιθετικότητα έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καλές κοινωνικές δεξιότητες και είναι έξυπνα. (Woods & Wolke, 2004; Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Όσον αφορά στα θύματα, τα ερευνητικά δεδομένα είναι επίσης αντιφατικά. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν υπεύθυνα για τη θυματοποίησή τους, ότι έχουν αυξημένα εσωτερικευμένα προβλήματα, ότι είναι σχετικά κοινωνικά αποκλεισμένα και συνήθως υιοθετούν μία παθητική στάση προς τους δράστες (Crick & Bigbee, 1998 στο Greene, 2003). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι τα θύματα είναι συχνά αγχώδη, αδύναμα (σωματικά), λιγότερο δημοφιλή και με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Reid, Mosen & Rivers, 2004). Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι ένα ποσοστό αυτών των παιδιών εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά. Οι Toblin και συνεργάτες (2005) κατέληξαν με την έρευνά τους ότι τα θύματα που εκδηλώνουν επιθετικότητα έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό παρορμητική συμπεριφορά, δυσκολία ρύθμισης των συναισθημάτων και υπερδραστηριότητα σε σύγκριση με τους δράστες του εκφοβισμού και τα άλλα παιδιά. Μία ακόμα διαφοροποίηση αφορά στα παιδιά - θύματα που παραδέχονται ότι θυματοποίησή τους και σε εκείνα που, ενώ θυματοποιούνται, δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό ως θύμα (Theriot et al., 2005).

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, το γεγονός ότι στα επεισόδια εκφοβισμού δεν εμπλέκονται δύο μόνο άτομα, αξίζει να δοθεί έμφαση στο ρόλο της ομάδας. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι η φιλία έχει προστατευτική λειτουργία, καθώς, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, τα επιθετικά παιδιά επιλέγουν ως στόχο αυτά που δεν έχουν φίλους. Έτσι, ο δράστης είναι λιγότερο πιθανό να επιτεθεί σε κάποιο παιδί που απολαμβάνει την κοινωνική στήριξη των συμμαθητών του (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999). Οι Garandean και Cillessen (2005) σχολιάζουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκφοβισμός προκύπτει σε ομάδα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνοχής και στην οποία συμμετέχει ένας επιδέξιος (skillful) δράστης. Οι ομάδες με αμφισβητούμενης ποιότητας φιλικές σχέσεις είναι, ίσως, πιο πιθανό να προβούν σε πράξεις εκφοβισμού δεδομένου ότι έτσι προσδιορίζεται ένας κοινός στόχος και δημιουργείται η επίφαση της συνοχής. Επίσης, η ομάδα επιτρέπει στο δράστη να κρυφθεί πίσω από αυτή, γεγονός που του εξασφαλίζει πλεονεκτήματα, όπως ασφάλεια και αποτελεσματικότητα. Παρεμφερής είναι και η τοποθέτηση του Gini (2006), σύμφωνα με τον οποίο ο εκφοβισμός είναι πιθανό να είναι αποδεκτός όταν είναι σύννομος με τις νόρμες της ομάδας. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης πρέπει να επεκτείνονται πέρα από τη δυάδα θύτης-θύμα και να λαμβάνουν υπόψη τις διεργασίες και τις νόρμες της ομάδας (Gini, 2004; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003).

Τέλος, ένα σημαντικό κομμάτι των σύγχρονων ερευνών έχει εστιαστεί στις αρνητικές προεκτάσεις του φαινομένου. Τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες μορφές bullying παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το άγχος, την κατάθλιψη, με συμπεριφορές απόσυρσης αλλά και με ψυχοσωματικές εκδηλώσεις και αυτοκτονίες (Baldry, 2003, 2004; Smith, 2006). Η συμμετοχή των μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού, ανεξάρτητα από το αν θα έχουν το ρόλο του θύματος ή του δράστη, συνδέεται με υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, φτώχεια ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Swearer et al., 2004 στο Bauman & Del Rio, 2005). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίζεται θετικά με τη γενική αντικοινωνική συμπεριφορά και αρνητικά με το δεσμό του μαθητή με το σχολείο (Fleming et al., 2005). Ακόμα, δεδομένα από διαφορετικές χώρες έδειξαν πως οι μαθητές - θύματα έχουν λιγότερους φίλους, αισθάνονται λιγότερο αρεστοί από τα άλλα παιδιά, νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά και απολαμβάνουν λιγότερο το παιχνίδι.

Έμφαση, επίσης, έχει δοθεί στις μακροχρόνιες επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι Jantzer, Hoover και Narloch (2006) αναφέρουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση στην παιδική ηλικία και τη συστολή, ενώ αρνητική είναι η συσχέτιση της με την αίσθηση ικανοποίησης από τις φιλικές σχέσεις και την εμπιστοσύνη προς τους φίλους κατά την πρώιμη ενηλικίωση. Παρόμοια, οι Newman και συνεργάτες (2005) βρήκαν ότι οι νέοι, που στην περίοδο του Λυκείου έπεφταν συχνά και για πολύ καιρό θύματα εκφοβισμού και ένιωθαν απομονωμένοι, ήταν αυτοί που εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των ερευνητών αλλά και της κοινής γνώμης, καθώς έχει συνδεθεί με ακραίες μορφές βίας. Έρευνες, που μελέτησαν σχολεία, στα οποία είχαν συμβεί θανατηφόρες επιθέσεις από μαθητές, βρήκαν ότι σε αυτά αναφερόταν πολύ υψηλός βαθμός εκφοβισμού και αισθήματος απόρριψης από συνομηλίκους (Anderson et al., 2001; Carney & Metrell, 2001 στο Elinoff et al., 2004; Leary et al., 2003).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα αναγνώρισης της φύσης και της έκτασης του προβλήματος, αλλά και της λήψης των κατάλληλων μέτρων για την αντιμετώπιση του. Ένα σημείο προσοχής των ερευνητών είναι τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης του εν λόγω φαινομένου. Οι αναφορές που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των τάσεων που επικρατούν στο ερευνητικό αυτό πεδίο και στην πλειοψηφία τους αφορούν σε κάποιας μορφής οργανωμένη προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των γνώσεων

και των στρατηγικών αντιμετώπισης που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο του εκφοβισμού, την αύξηση της συχνότητας εφαρμογής σχετικών παρεμβάσεων, την ενίσχυση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και τη μείωση της συχνότητας του εκφοβισμού. Οι ερευνητές παρέχουν ενδείξεις μείωσης των αναφορών θυματοποίησης και της άσκησης εκφοβισμού, ιδιαίτερα σε εκείνα τα παιδιά που είχαν υψηλό βαθμό συμμετοχής σε επεισόδια εκφοβισμού ή σε καταστάσεις θυματοποίησης. Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, επιμόρφωση των μαθητών και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, παρέμβαση μέσα στην τάξη και εμπλοκή των γονέων. Στα αποτελέσματα της εφαρμογής των παρεμβατικών αυτών προγραμμάτων αναφέρθηκαν τάση περιορισμού της ενθάρρυνσης του εκφοβισμού εκ μέρους των παρευρισκομένων, κάτι που θεωρήθηκε θετικό στοιχείο, καθώς ελάττωνε τον αριθμό των παιδιών που αποτελούν το ακροατήριο και υποκινούν τις συμπεριφορές εκφοβισμού. Στόχοι τέτοιων προγραμμάτων είναι η μεγαλύτερη δυνατή μείωση αν όχι και εξαφάνιση, των προβλημάτων εκφοβισμού, εντός και εκτός σχολείου, η παρεμπόδιση ανάπτυξης νέων προβλημάτων εκφοβισμού, και η επίτευξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων στο σχολείο, καθώς και η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν σε θύτες και θύματα να συνυπάρχουν και να λειτουργούν καλύτερα τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και εκτός αυτού.

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες κλειδιά της αλλαγής όσο αφορά στην υιοθέτηση και υλοποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο, καθώς η καλύτερη εφαρμογή αυτών επιτεύχθηκε από εκείνους που

είχαν μελετήσει το σχετικό πληροφοριακό υλικό και πίστευαν ότι το προσωπικό του σχολείου είναι σημαντικό για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005; Newman-Carlson & Horne, 2004; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; O'Moore & Minton, 2005; Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, MacKenzie, & Broderick, 2005; Kallestad, & Olweus, 2003; Baldry & Farrington, 2004).

Συνοψίζοντας θα τονίζαμε πως η πλειοψηφία των ερευνητών συμφωνεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο δεν αφορά μόνο στο άτομο, θύμα ή θύτη, αλλά και στην ομάδα των παρευρισκομένων, στο σχολικό πλαίσιο, στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινότητα. Για το λόγο αυτό δίνεται βάρος στη σημασία μιας οικο-συστημικής και ολιστικής προσέγγισης. Ο κύριος στόχος μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η ανάπτυξη μιας σχολικής πολιτικής ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό και ενός συστήματος κανόνων στηριγμένο στο σεβασμό και τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Gini, 2004).

Η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων πρέπει να στοχεύει στον περιορισμό των προβλημάτων εκφοβισμού στο σχολείο:

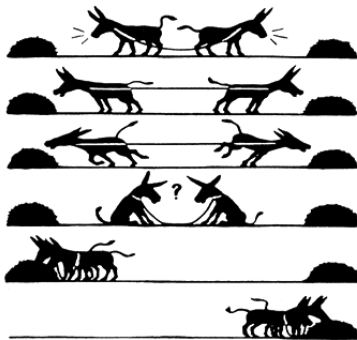
- α) ενημερώνοντας και εξασφαλίζοντας τη συνεργασία των Διευθυντών και των συλλόγων των διδασκόντων
- β) ευαισθητοποιώντας και εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς
- γ) ενημερώνοντας και ευαισθητοποιώντας τους γονείς
- δ) καλλιεργώντας κοινωνικά υπεύθυνες πεποιθήσεις, διδάσκοντας κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και προωθώντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στους μαθητές.

Αποτελέσματα της Πανελλαδικής Έρευνας «**ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και επιθετικότητα. Διερευνώντας τη βία και τον εκφοβισμό στο σχολικό πλαίσιο**», η οποία πραγματοποιήθηκε από το τμήμα Ψυχολογίας (υπεύθυνη καθηγήτρια: Β. Δεληγιάννη-Κουμιτζή), κατά το διάστημα 2004-2007:

Στην έρευνα αυτή, στην οποία συμμετείχαν 3769 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων, 135 παιδιά προσχολικής ηλικίας και 202 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας, δείχνουν ότι ένα ποσοστό πάνω από 10% των μαθητών της δευτεροβάθμιας και ένα ποσοστό περίπου 15% της πρωτοβάθμιας έχουν βιώσει μια μορφή λεκτικού εκφοβισμού σε συστηματική βάση. Ο αριθμός των μαθητών που φοβούνται ότι θα πέσουν θύματα εκφοβισμού αυξάνεται σημαντικά (30% για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και 35% για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας). Τα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν σε ποικίλους χώρους στο σχολείο (π.χ. στην αυλή, στο δρόμο επιστροφής από το σχολείο στο σπίτι) και τις περισσότερες φορές, ούτε οι θύτες ούτε τα θύματα αποκαλύπτουν ή μιλούν για αυτό το ζήτημα. Γενικά, από τα δεδομένα προκύπτει ότι η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια και συνδέεται με την ανάπτυξη της αντρικής ταυτότητας.

5. ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Κόζυβα Πασχαλίνα.Μ.sc. Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Α.Υ Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Λάρισας



Βασικές αρχές της Διαμεσολάβησης

Υπάρχουν συνθήκες επικοινωνίας που αφορούν τον τόπο, το χρόνο και την αμοιβαία εμπιστοσύνη και που κάνουν την επικοινωνία εφικτή ή όχι... Η επικοινωνία δεν είναι δεδομένη μια και για πάντα... Έχει σχέση με μια συγκεκριμένη στιγμή και τη διάρκεια μιας σχέσης. Έχει επίσης διπλή κατεύθυνση. Κάθε μέρος πρέπει να θέλει να επικοινωνήσει...

Η Διαμεσολάβηση είναι ένας εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης και μετασχηματισμού των συγκρούσεων .

Η πορεία της είναι είτε εθελοντική (βασίζεται στην πρωτοβουλία του καθένα), είτε προτεινόμενη, είτε κάτω από εξαναγκασμό. Οι διαμεσολαβητές δεν παίρνουν αποφάσεις για τα εμπλεκόμενα μέρη, αλλά κυρίως προσανατολίζουν τις συνομιλίες τους προς μία κοινή απόφαση των δύο μερών ώστε να μην υπάρχει χαμένος, αποφεύγοντας έτσι την κλιμάκωση της σύγκρουσης.

Τα πλεονεκτήματα της Διαμεσολάβησης

Αυτά μπορεί να συνοψισθούν στα παρακάτω:

- Το φιλικό διακανονισμό της σύγκρουσης, σε συνεννόηση των εμπλεκόμενων για συνέπεια, και ευτυχή κατάληξη των αμοιβαίων συμφωνιών.
- Τη μείωση της έντασης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, τα οποία δεν είναι εδώ για να συνεχίσουν τη διένεξή τους αλλά, αντίθετα, για να προσπαθήσουν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, να μειώσουν την ένταση και να βρουνε μία λύση μέσα στα πλαίσια του αποδεκτού και από τους δύο.
- Τη δυνατότητα να εξακολουθήσουν να έχουν σχέσεις και μετά τη σύγκρουση.
- Την απόφαση στην κατεύθυνση της γρήγορης διευθέτησης της διαφοράς.
- Την πιθανότητα να μειωθεί η προσφυγή σε δικαστικές διαδικασίες. (Η στατιστικές δείχνουν ότι το 80% των υποθέσεων που πάνε στη διαμεσολάβηση λύνονται με συμβιβασμό)
- Η διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία οικονομική και γρήγορη σε αντίθεση με τις δικαστικές διαδικασίες που μπορεί να διαρκέσουν μήνες ή χρόνια.

Οι δεξιότητες του Διαμεσολαβητή

- Το να είσαι διαμεσολαβητής σημαίνει ότι θα προσπαθείς να εγκαταστήσεις ή να αποκαταστήσεις μία λειτουργική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην κρίση μερών. Αυτό απαιτεί εχεμύθεια, και ταπεινότητα. Ο διαμεσολαβητής δεν συμβουλεύει, ούτε δικάζει, ούτε δίνει μαθήματα. Δεν έχει παρά τη δύναμη της αυτονομίας του (ουδετερότητάς του) και τη δεξιοτήτα στο να ακούει ενεργά για να εξυφάνει τους δεσμούς, να διευκολύνει την επικοινωνία, όντας παρών ο ίδιος προς την κατεύθυνση μίας υπεύθυνης κοινωνικοποίησης και ενθαρρύνοντας τους άλλους να κάνουν το ίδιο.

- Βοηθάει τα εμπλεκόμενα μέρη να βρουν έναν κατάλληλο χώρο όπου θα ακούσει ο ένας τον άλλον και θα σχηματοποιήσουν τη συμφωνία τους.
- Ο διαμεσολαβητής δε λύνει τις διαφορές μεταξύ των εμπλεκομένων. Δεν παίρνει ούτε επιβάλει αποφάσεις.
- Ο ρόλος του είναι να ακούει τους εμπλεκόμενους και να βοηθάει στην προσέγγισή τους χρησιμοποιώντας τεχνικές επικοινωνίας.
- Τις περισσότερες φορές ο διαμεσολαβητής προτείνει μία ή περισσότερες συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους σε κάποιο χώρο, όσο το δυνατόν πιο ουδέτερο.
- Εάν καμία συμφωνία δεν επιτευχθεί παρά τις προσπάθειες, οι συναντήσεις θα μείνουν απόρρητες και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί κανένα στοιχείο από αυτές σε μελλοντικές δικαστικές εμπλοκές. Πρακτικά ο διαμεσολαβητής χρησιμοποιεί μία διαδικασία ειδική για τη διαμεσολάβηση. Εξηγεί σε κάθε ενδιαφερόμενο τους κανόνες του παιχνιδιού και ξεκαθαρίζει τα χαρακτηριστικά του ρόλου του.

Παιίδες που πρέπει να αποφεύγει ένας διαμεσολαβητής.

Απέφυγε να..

- ανταποκριθείς στο προφίλ του ανθρώπου που οι άλλοι σου προσδίδουν δηλ να αναλαμβάνεις ευθύνες για τους άλλους...

Απέφυγε να είσαι...

- Διαμεσολαβητής - Δικαστής που ψάχνει να βρει έναν ένοχο και δίνει λύσεις σύμφωνα με το νόμο.
- Διαμεσολαβητής - Ψυχαναλυτής που αναλύει τις ασυνείδητες συμπεριφορές σύμφωνα με το παρελθόν των ανθρώπων
- Διαμεσολαβητής του ορθού ή του λάθους που σαν άλλος υπόστης παίρνει το νόμο στα χέρια του και βοηθά τον αδύναμο, ακόμα κι αν δεν το θέλει, ενάντια στον ισχυρό.
- Διαμεσολαβητής - Κοινωνικός λειτουργός που βοηθά με εξωτερικούς τρόπους οικιοποιούμενος το πρόβλημα
- Διαμεσολαβητής - Γιατρός που φροντίζει τους διαμεσολαβούμενους σαν να είναι 'ασθενείς'
- Διαμεσολαβητής - Αστυνόμος που θέλει να διαφυλάξει την τάξη απορρίπτοντας τους παραβάτες
- Διαμεσολαβητής - Σύμβουλος που συμβουλεύει τους ανθρώπους σχετικά με τη συμπεριφορά που έπρεπε να ακολουθούν
- Διαμεσολαβητής - Δάσκαλος που επιβλέπει την εφαρμογή της λύσης και τη διευθέτησή της
- Διαμεσολαβητής - Σωτήρας που φυγαδεύει τους ανθρώπους απ' ότι τους τρομάζει και τους σώζει από μία κρίσιμη κατάσταση.

Τύποι διαμεσολάβησης:

Υπάρχουν διάφοροι τύποι διαμεσολάβησης. Αστική, ποινική, οικογενειακή, σχολική, διαπολιτισμική, διαμεσολάβηση στη γειτονιά, στο νοσοκομείο, οφειλών (χρεών)

Η Διαμεσολάβηση στο σχολείο

Η διαμεσολάβηση στο σχολείο για πολλές χώρες της Δ. Ευρώπης και των Η.Π.Α. αποτελεί γεγονός. Στο Βέλγιο από το 1998 αποφασίστηκε ότι θα παραχωρηθεί επιπλέον βοήθεια στα σχολεία σε μία κατεύθυνση «θετικής αντιμετώπισης της Παραβατικότητας». Αυτή η βοήθεια

αποφασίστηκε να δοθεί τοποθετώντας σχολικούς διαμεσολαβητές στα σχολεία της Β/θιας Εκπ/σης.

Σε αρκετές χώρες η σχολική διαμεσολάβηση έχει εισαχθεί με τη μορφή της διαμεσολάβησης των συνομήλικων (Peer education). Ένας εκπαιδευμένος μαθητής βοηθάει συμμαθητές του να διευθετήσουν τις συγκρούσεις τους. Η διαδικασία αυτή βοηθάει τους μαθητές να τροποποιήσουν με το δικό τους τρόπο τις συγκρουσιακές καταστάσεις, χωρίς βία.

Οι σχολικοί διαμεσολαβητές μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί ή άλλοι επιστήμονες π.χ κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν και θα τοποθετηθούν στο σχολείο αλλά θα είναι ανεξάρτητοι, για να μπορούν να λειτουργούν χωρίς δεσμεύσεις και να απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης όλων. Ανήκουν στην Υπηρεσία της Διαμεσολάβησης του Υπουργείου χωρίς να εντάσσονται διοικητικά στη διεύθυνση του σχολείου που τοποθετούνται.

Οι θετικές αλλαγές μέσω της εγκατάστασης τέτοιου τύπου προγραμμάτων συμβάλλουν στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, στον επαναπροσδιορισμό των αξιόποινων πράξεων και των συμπλοκών μεταξύ των μαθητών, αναπτύσσουν νέες δεξιότητες για την αύξηση της αποδοχής της επιλογής του άλλου, νέες δεξιότητες στο να ακούς και να σκέπτεσαι. Αυτές οι δεξιότητες αναμένεται να διαχυθούν και έξω από το χώρο του σχολείου επηρεάζοντας έτσι το στενό και ευρύτερο περιβάλλον όλων των εμπλεκομένων.

Το μοίρασμα, η αποδοχή του άλλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων του άλλου, η ενθάρρυνση στο διάλογο, το να ακούς, να ανέχεσαι... να κάποιες δεξιότητες που θα αναπτυχθούν μέσα από το πνεύμα της διαμεσολάβησης.

Τα προβλήματα που συναντώνται πιο συχνά ανάμεσα στους μαθητές είναι: διαδόσεις και κουτσομπολιά, καβγάδες και σπρωξίματα, βανδαλισμοί, ξεγελάσματα και κλοπές, συγκρίσεις κοινωνικής και εθνικής προέλευσης και πολιτισμικές διαφορές, δυσκολίες θρησκευτικές μεταξύ των μαθητών ή με τους εκπαιδευτικούς.

Για τα περισσότερα σοβαρά προβλήματα η βοήθεια ενός επαγγελματία διαμεσολαβητή μπορεί να είναι απαραίτητη. Το σχολείο έχει δικαίωμα να καλέσει εξωτερικούς διαμεσολαβητές όταν το κρίνει απαραίτητο.

Η ιστορία της εγκατάστασης της διαμεσολάβησης στα σχολεία της γαλλόφωνης κοινότητας του Βελγίου.

1993. Ένα πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιείται, μέσα από το οποίο «κατασκευάζεται» το προφίλ του σχολικού διαμεσολαβητή.

1995. Δημιουργείται η υπηρεσία διαμεσολάβησης στο Υπουργείο.

1998. Νομοθετείται η «Θετική αντιμετώπιση της Παραβατικότητας στο σχολείο» έτσι δίνεται το πλαίσιο λειτουργίας της υπηρεσίας Διαμεσολάβησης του Υπουργείου.

Εκπαιδεύονται και τοποθετούνται διαμεσολαβητές στα σχολεία. (εσωτερικοί διαμεσολαβητές)

Ανά περιοχή υπάρχει και ένας εξωτερικός διαμεσολαβητής, ο οποίος μπορεί να κληθεί όταν υπάρξει ανάγκη.

2004: Ανακοίνωση δημιουργίας της Κινητής Μονάδας Παρέμβασης.

2005: Οι κινητές μονάδες Παρέμβασης και η Υπηρεσία της σχολικής διαμεσολάβησης αποτελούν έναν ενιαίο οργανισμό.

Τα οκτώ βήματα της διαμεσολάβησης.

1. **Υποδοχή: Περιγραφή της διαδικασίας, καθορίζονται τους κανόνες της λειτουργίας.** Ο διαμεσολαβητής χαιρετάει τον καθένα, εξηγεί τους κανόνες και ζητάει να συμφωνήσει προφορικά ή γραπτά.

2. **Ταυτοποίηση του προβλήματος:** Συλλογή πληροφοριών, παρατηρήσεις ορατές για τον καθένα. Ο καθένας διηγείται τη δικιά του οπτική για τα γεγονότα (όπως θα έκανε μία κάμερα η οποία θα τραβούσε τα γεγονότα), ο διαμεσολαβητής ανασυντάσσει αυτά που ειπώθηκαν.

3. **Ανίχνευση και αναγνώριση της θέσης του καθενός (συναισθήματα και συγκινήσεις).** Ο διαμεσολαβητής βοηθάει τον καθένα να κατανοήσει αυτό το οποίο του συμβαίνει, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του. Τον ενθαρρύνει, τον ακούει, διευκολύνει ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν να πουν ο ένας στον άλλον πώς αισθάνονται.

4. **Ξεκαθαρίζοντας τις επιθυμίες και τα αιτήματα του καθενός:** Ο καθένας διατυπώνει τις επιθυμίες και κάνει σαφή τα αιτήματά του.

5. **Επισημαίνοντας τα κοινά σημεία και τα πεδία συμφωνίας:** Ο διαμεσολαβητής ονομάζει και υπογραμμίζει τα κοινά σημεία μεταξύ των δύο πλευρών.

6. **Σκεπτόμενοι τις διάφορες λύσεις και τις συνέπειές τους:** Για κάθε λύση που διαφαίνεται, ο διαμεσολαβητής βοηθάει τους εμπλεκόμενους να σκεφθούν πάνω στις συνέπειές της και στα πιθανά αποτελέσματά της.

7. **Καθορίζοντας τη λύση, εδραιώνοντας μία αμοιβαία συμφωνία:** Μεταξύ όλων των λύσεων καταγράφονται αυτές που είναι ρεαλιστικές και πραγματοποιήσιμες. Αν συμφωνούν οι εμπλεκόμενες πλευρές υπογράφουν ένα κείμενο το οποίο χρησιμεύει σαν συμπέρασμα και το οποίο περιέχει τις ειλημμένες αποφάσεις.

8. **Κλείνοντας και επιβραβεύοντας:** Για να ολοκληρωθεί η διαμεσολάβηση, είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί κάτι σαν μία τελετουργία η οποία περιλαμβάνει την επιβράβευση του καθενός προς τον εαυτό του για το δρόμο που έχει διανύσει.

6. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αιτίες και παράγοντες που ενισχύουν τη βία και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο

Καστανίδου Σοφία: Διδάκτωρ Φιλοσοφίας
Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ν. Λάρισας

Η παραβατικότητα και η βία με διάφορες μορφές εκφράζεται στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία, άλλοτε με εμφανείς τρόπους και άλλοτε χωρίς να γίνεται αντιληπτή -χρήση ψυχολογικής βίας ή λεκτική επιθετικότητα-, τραυματίζει συναισθήματα, μειώνει την προσωπικότητα και σφραγίζει πολλές φορές τους ανθρώπους για όλη τους τη ζωή.

«Η επιθετικότητα αναφέρεται σε ενέργειες που αποσκοπούν να προκαλέσουν πόνο, τραύμα, ζημιά, άγχος στους άλλους... Επιθετικότητα έχουμε μόνο όταν υπάρχει εχθρική διάθεση και πρόθεση να προκαλέσουμε ζημιά, όταν υπάρχει εμπρόθετη ενέργεια, σκόπιμη εχθρική πράξη» (Παρασκευόπουλος, τ. 2, σ. 118)¹

Στην Ελλάδα το φαινόμενο δεν παρουσιάζεται σε ακραίες μορφές (βανδαλισμοί, επιθέσεις, ανθρωποκτονίες) όπως στις ΗΠΑ ή σε άλλες δυτικές χώρες. Όμως οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο κατέδειξαν ότι το σχολείο, μέσα στο οποίο παραδοσιακά θεωρείται ότι το παιδί είναι προστατευμένο πριν βγει στη ζωή, δεν αποτελεί πάντα χώρο ασφάλειας και προστασίας ούτε και ευχάριστης παραμονής καθώς φαίνεται ότι δεν αναπροσαρμόζεται στις κοινωνικές -πέρα από τις μαθησιακές-

ανάγκες των μαθητών. Αυτό όμως πρέπει να αλλάξει γιατί οι αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής είναι ραγδαίες.

Σύμφωνα με τη Μουσουρού (1989, σ. 76κ.ε.) χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοινωνιών της εποχής μας είναι η «ρευσιτότητα» και η μεγάλη ποικιλία επιλογών που αυτή συνεπάγεται για το άτομο. Το φαινόμενο αυτό είναι αποτέλεσμα του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας και μάλιστα σε ευθεία αναλογία, αφού όσο πιο σύγχρονη είναι μια κοινωνία, τόσο μεγαλύτερη ρευσιτότητα και ποικιλία επιλογών παρουσιάζει, τόσο μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και κινητικότητα απαιτεί από το άτομο. Η αναπόφευκτη αυτή ρευσιτότητα δημιουργεί μια διπλή πρόκληση : για την κοινωνία αφενός να μπορέσει να διατηρήσει τη συνοχή της, για το άτομο αφετέρου να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια που προκύπτει από τις διαρκείς αλλαγές. Η απάντηση εδώ είναι η υποστήριξη του ατόμου από τους κοινωνικούς θεσμούς, που λόγω της σταθερότητάς τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο και να προσδώσουν στο άτομο το αναγκαίο αίσθημα ασφάλειας. Για να λειτουργήσουν οι θεσμοί, είναι αναγκαία η αναπροσαρμογή τους, ώστε να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να καλύπτουν το σύνολο των καταστάσεων και αναγκών που καλείται το άτομο να αντιμετωπίσει μέσα σ' αυτή. Μόνο μ' αυτή την προϋπόθεση μπορούμε να μιλάμε για θεσμούς ζωντανούς και λειτουργικούς, που μπορούν να αποτελέσουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς στις σύγχρονες κοινωνίες. Διαφορετικά γίνονται τροχόπεδη και βέβαια ξεπερνιούνται γρήγορα από την ίδια την πραγματικότητα και τη ρευσιτότητα που τη χαρακτηρίζει.

Αν όμως οι κοινωνικοί θεσμοί (οικογέν-

νεια, σχολείο, κράτος) δε διασφαλίζουν στο άτομο τις βασικές ανάγκες του όπως ασφάλεια, αποδοχή, αναγνώριση, ελευθερία, ισότητα και τη διατήρηση της ταυτότητάς του – σε αντίλλαγμα της ηθελημένης ή αναγκαστικής παραίτησής του «από τις επιθετικές ενορμήσεις του» - τότε αυτό οδηγείται σε σύγκρουση με τους ίδιους τους θεσμούς (ενδοοικογενειακές συγκρούσεις ή σχολική παραβατικότητα) (Παπαδημητρίου 1995, σ. 17κ.ε.).

Η προαναφερθείσα κατάσταση επιβάλλει την προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Αναφερόμενη στην ελληνική πραγματικότητα η Ηλιού (1994, σ. 142) κάνει λόγο «απολιθωμένο» σχολείο με εγκλωβισμένους εφήβους. Κρίνεται απαραίτητο οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο να είναι αντίστοιχες των κοινωνικών εξελίξεων και απαιτήσεων, ώστε η πληροφόρηση του μαθητή από το σχολείο να βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτή που λαμβάνει από άλλους φορείς (ΜΜΕ, διαδικτυο). Ένα απλό παράδειγμα: ο τελειόφοιτος Λυκείου μπορεί να γνωρίζει όλους τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία ενός διακόπτη, αλλά να μην μπορεί να παρέμβει καθόλου σε μια απλή βλάβη. Το σημαντικότερο: οι δραστηριότητες στο σχολείο δεν έχουν ενδιαφέρον, άμεση επανατροφοδότηση και καθαρούς στόχους. Αντίθετα οι βίαιες συγκρούσεις είναι σε ευθεία αντιστοιχία πρόκλησης – δεξιοτήτας και έχουν σαφείς στόχους («έριξα το συμμαθητή μου κάτω άρα είμαι νικητής»).

Το ελληνικό σχολείο, παράλληλα με το γνωστικό τομέα, οφείλει να αντεπεξέλθει σε νέες και δη πρωτόγνωρες καταστάσεις. Στο μαθητικό δυναμικό των σχολείων εντάχθηκαν παιδιά των οικονομικών μεταναστών, τα οποία προέρχονται από μια διαφορετική κοινωνία και φέρνουν μαζί τους μια διαφορετική κουλτούρα. Δίπλα στην τυπική πυρηνική οικογένεια αναπτύσσονται και άλλες μορφές οικογένειας. Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, χωρισμένων ή εν διαστάσει γονιών, υιοθετημένα παιδιά αποτελούν σημαντικό ποσοστό μαθητών. Ανεργία, οικονομική δυσχέρεια, έλλειψη επικοινωνίας και απομόνωση, διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις οδηγούν στην αύξηση των φαινόμενων παραβατικότητας και βίας μαθητών στο σχολικό χώρο. Κρίση προτύπων και αξιών οδηγεί σε ανασφάλεια τους νέους, ενώ η πίεση για αποδοτικότητα, σε ένα κόσμο προσανατολισμένο στην επιτυχία, τους γεμίζει άγχος.

Αυτή η νέα σχολική πραγματικότητα επιτάσσει την αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει δεξιότητες που παλιότερα δεν του χρειαζόνταν καθώς οι τάξεις διακρίνονταν από ομοιογένεια σε μεγάλο βαθμό. Σήμερα πρέπει να είναι ευέλικτος, με περισσότερες δεξιότητες διαχείρισης ανομοιογενών τάξεων και να προσέχει τις απόψεις που εκφράζει για να μην πληγώσει ή απομονώσει μαθητές. Στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν γενεσιουργό αιτία παραβατικής συμπεριφοράς.

Στο ελληνικό παραδοσιακό σχολείο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου οφείλουν να προσαρμοστούν στα τυπικά χαρακτηριστικά του μαθητή ώστε αυτός να αντεπεξέλθει σε όλο το πλέγμα των προσδοκιών που αφορούν στον ρόλο του μαθητή (Γκότοβος 1986, σ.158). Κατά αυτόν τον τρόπο μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση και κατά συνέπεια με διαφορετικές υλικές και πολιτιστικές εμπειρίες οφείλουν να εναρμονιστούν προς ένα μοντέλο μαθητή και να επιδείξουν τυποποιημένες ικανότητες. Σ' αυτό συμβάλλει και η αξιολόγηση, η οποία εκτός της παρουσίας της επίδοσης του μαθητή, αποτελεί μέσο συμμόρφωσης του προς τους ισχύοντες σχολικούς κανόνες καθώς η παραβίασή τους επισύρει την τιμωρία (π.χ. αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος). Άρα η αποτυχία του μαθητή δεν εξαρτάται μόνο από το αν έχει κατακτήσει το βαθμό γνώσης και τους μαθησιακούς στόχους που απαιτούνται στη συγκεκριμένη βαθμίδα αλλά και από την προσαρμογή του στους σχολικούς κανόνες (Κωνσταντίνου 2001, σ.19, Φραγγουδάκη 1985, σ. 93). Το πρόβλημα που ανακύπτει είναι πως μαθαίνει να διακρίνει την «ενδεδειγμένη» από τη «μη ενδεδειγμένη συμπεριφορά» και να πράττει το σωστό. Υπάρχει η πιθανότητα οι ηθικοί κανόνες συμπεριφοράς που ο μαθητής έχει εν-

στερνιστεί στα πλαίσια της οικογένειας (ή της γειτονιάς) να μη συμφωνούν με τους σχολικούς (Γκόττοβος 1986, σ.157).

Η ήδη διαμορφωμένη μέσα στα πλαίσια της οικογένειας αυτοαντίληψη του μαθητή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από τις εμπειρίες που αποκτά μέσω της επαφής του με τα πρόσωπα του σχολικού χώρου. Το σχολικό κλίμα και η σχολική πρακτική επηρεάζει την προσαρμογή του στις νέες καταστάσεις που βιώνει και το οδηγεί είτε σε επιτυχία είτε σε αποτυχία. Μέσω της επικοινωνίας, λεκτικής και μη, με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του το νέο άτομο εκτιμά τις ικανότητες και τα προσόντα του, μαθαίνει τους νέους κανόνες συμπεριφοράς, αξιολογείται από αυτούς και αυτοαξιολογείται. Η γνώμη του εκπαιδευτικού, ο οποίος μαζί με τους γονείς αποτελεί τα «ουσιώδη πρόσωπα», επιδρά καθοριστικά στη σχολική του επίδοση.

Συμβαίνει πολλές φορές η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία να οδηγεί σε μείωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, ο οποίος με τη σειρά του αναπτύσσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στον ίδιο χώρο που τον κάνει να νοιώθει μειονεκτικά και τον περιθωριοποιεί, προκειμένου να εξισορροπήσει τα αντικρουόμενα αισθήματα που αναφύονται μέσα του και να καλυτερεύσει την αυτοεικόνα του. Η ανικανότητά του να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις με τα πρόσωπα που κατέχουν εξουσία, δηλ. τους εκπαιδευτικούς, τον οδηγεί σε παραπτοματική συμπεριφορά (Herbert 1996, σ. 120). Αναζητώντας την αποδοχή, την επιβεβαίωση, τη θετική κριτική έρχεται σε αντιπαράθεση με ομάδες που θεωρεί ανταγωνιστικές – όπως αυτές των καθηγητών και των συμμαθητών - και προβαίνει σε δραστηριότητες κοινωνικά κατακρητές και αξιόποινες. Οι δραστηριότητες αυτές όμως λειτουργούν ως δυνάμεις ενίσχυσης του πληγωμένου εγώ και συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής ταυτότητας. Του

προσφέρουν το αίσθημα της επιτυχίας και του προσδίδουν το κύρος που δεν μπορεί να έχει στα πλαίσια του επίσημου σχολείου (Καλογριδίδη 1995, σ. 160). Μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, ενώ έχουν ανάγκη για αναγνώριση δε γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να την κερδίσουν με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να περάσουν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία του εγώ και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά και συνήθως προβαίνουν σε λάθος συμπεριφορές (αποκλίνουσες) (Ξανθάκου/ Ανδρεαδάκης/ Καίλα 1995, σ. 35κ.ε.).

Το σχολείο αντί να τιμωρεί πρέπει να σκύπτει πάνω στο πρόβλημα και να το γνωρίσει. Να μην αγνοήσει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, τον τρόπο χρήσης τους και τις συνέπειές τους πάνω στον ψυχισμό του μαθητή. Δεν πρέπει να εστιάσει το πρόβλημα στον μαθητή και να τον χαρακτηρίσει με ευκολία αδιάφορο, παραχοπιό ή τεμπέλη. Απαραίτητη προϋπόθεση ερμηνείας της συμπεριφοράς του μαθητή είναι η κατανόηση του συστήματος πεποιθήσεων που καθορίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και η πιθανότητα διαταραγμένης επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των ατόμων που βρίσκονται σε επικοινωνία σχετικά με το πρόβλημα και την εκφορά όλων των απόψεων (E. Dowling 2001, σ.84κ.ε.). Συμβαίνει συχνά η αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή να ερμηνεύεται «υπό το πρίσμα της ατομικής παθολογίας» (Σολομών/ Μακρυνιώτη 1995, σ. 33), αναζητώντας κατά κύριο λόγο την αιτιολόγηση σε ψυχολογικές παραμέτρους – δυσλειτουργίες της προσωπικότητας του μαθητή ή στον προβληματικό οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο. Κατά δεύτερο λόγο ερευνάται τυχούσα αδυναμία των εκπαιδευτικών να προλάβουν και να περιορίσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών όπως και αν ο

τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου είναι ο πλέον ενδεδειγμένος.

Το σχολείο στην προσπάθειά του να διατηρήσει την ισορροπία ενθαρρύνει την ομοιογένεια. Όταν ένας μαθητής εμφανίζει συμπεριφορά που δεν ταιριάζει στα πλαίσια του σχολείου προκειμένου να διατηρηθεί η ομοιότητα του συστήματος είτε αποκλείεται από το σύστημα είτε απομονώνεται και υποτιμάται. Το σύστημα έχει ως στόχο του να απομονώσει το «αραχοποιό» στοιχείο, να το καταστήσει ανίσχυρο και έτσι να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητά του (Osborne 2001, σ. 125κ.ε.).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ο μαθητής στο σχολείο είναι συνάρτηση της γενικότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της κοινωνίας και της οικογενειακής κατάστασης στο σπίτι. Σύμφωνα με έρευνα των Φακιολά/Αρμενάκη (1995, σ. 42κ.ε.) υψηλή βιαιότητα εμφανίζουν οι μαθητές με γονείς που βρίσκονται σε διάσταση ή είναι χήροι ή έχουν οικονομικά προβλήματα. Επίσης το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών με γονείς με μεταπτυχιακά ή πανεπιστημιακά διπλώματα εμπλέκεται σε βιαιότητες δείχνει ότι το φαινόμενο δεν περιορίζεται σε περιθωριακές ομάδες νέων, αλλά αφορά και κοινωνικά προνομιούχες και είναι απόρροια των ενδοοικογενειακών και ευρύτερα κοινωνικών σχέσεων και της επίδρασής τους στην προσωπικότητα του μαθητή.

Το παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες ή αποκλίνουσα συμπεριφορά χρίζει της υποστήριξης και των δύο θεσμών, σχολείου και οικογένειας, ώστε να αποφευχθεί η απογοήτευσή ή η αποτυχία. Όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια δεν είναι αγαστές και το ένα υποβαθμίζει τη σπουδαιότητα του άλλου ή το υποτιμά, τότε το παιδί που βρίσκεται στη μέση και λειτουργεί ως αγγελιαφόρος μηνυμάτων είτε αισθάνεται αβοήθητο χωρίς τους μηχανισμούς υποστήριξής του είτε ισχυρό, γιατί του δημιουργείται η εντύπωση πως η συμπεριφορά του μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη, η οποία θα παράγει οργή, θυμό ή μειονεξία στους ενήλικες-φορείς κύρους στη ζωή του. Περιπτώσεις αντισταλότητας ανάμεσα στους δύο θεσμούς μπορεί να συντελέσουν στη σχολική άρνηση, στο σκασιαρχείο του μαθητή, στην αδυναμία πραγματοποίησης ανώτερων σπουδών ή ακόμα στη δημιουργία αρνητικής εικόνας για την κοινωνία και τους φορείς της (J.Dowling/ A.Round 2001, σ. 194κ.ε., Herbert 1996, σ. 117).

Πολλές φορές η παραβατική συμπεριφορά μαθητών μέσα στην τάξη ξεκινά από μικροπροβλήματα, τα οποία λόγω λανθασμένης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, διογκώνονται. Τα μικρά προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονται:

- α) μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά καλούνται να λειτουργήσουν συντονισμένα στο πλαίσιο της τάξης για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας
- β) στην πλήξη που δημιουργεί συχνά η διδασκαλία με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, τη μη συνεργατική μάθηση και τη μη σύνδεσή της με την κοινωνία
- γ) κάποιοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία να παρακολουθήσουν το ρυθμό διδασκαλίας και αντιδρούν (π.χ. φανταστείτε έναν αδύναμο μαθητή που δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδασκόμενη ύλη, πώς να καθίσει έξι ώρες αμίλητος, άπραγος; Και κυρίως την ψυχολογία του: είναι σαφώς αρνητική αφού αισθάνεται ότι δεν έχει λόγο ύπαρξης μέσα σ' αυτή την τάξη. Κάτι πρέπει να κάνει!! Γι' αυτό καθένας εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε, έστω στο ελάχιστο, όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, να τους δώσει την αίσθηση ότι καλά κάνουν που βρίσκονται σ' αυτή την τάξη!)

Αν λοιπόν αυτόν το μαθητή που ατακτεί τον τιμωρήσουμε, τον απορρίπτουμε και εν συνεχεία μας απορρίπτει και αυτός και προσπαθεί με άλλους τρόπους (παραβατική συμπεριφορά) να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες δηλαδή την αποδοχή και την αναγνώριση. Έτσι τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς γίνονται επίμονα προβλήματα που επιφέρουν κυρώσεις.

Αν όμως πρέπει να χρησιμοποιήσουμε κυρώσεις, γιατί κάποιες πράξεις δεν πρέπει να μένουν ατιμώρητες, προτιμάμε τις κυρώσεις αμοιβαιότητας και όχι τις τιμωρητικές κυρώσεις. «Οι

κυρώσεις στη λογική του σύγχρονου σχολείου έχουν παιδαγωγικό και όχι εξιλεωτικό χαρακτήρα... Έτσι με την τεχνική των λογικών συνεπειών (κυρώσεις αμοιβαιότητας) ο μαθητής καλείται α) να αποκαταστήσει φθορές και ακαταστασίες που προκάλεσε π.χ. σπάσιμο τζαμιού και β) να στερηθεί προνομίων π.χ. τη δυνατότητα να παίζει με την μπάλα του μπάσκετ στο διάλειμμα» (Ματσαγγούρας 2001, σ. 301κ.ε.). Βέβαια πριν τιμωρήσουμε αναζητάμε τα αίτια (πως έφτασε στο σημείο να σπάσει το τζάμι) και υπενθυμίζουμε την ύπαρξη κανονισμών που είναι γνωστοί -και στα πλαίσια της τάξης θεσμοθετημένοι από τους ίδιους τους μαθητές- από την αρχή της χρονιάς. Η ύπαρξη κανονισμών, γνωστών σε όλους τους μαθητές, βοηθάει στον αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία τους.

Αντίθετα «οι τιμωρητικές κυρώσεις όπως η αποβολή, δεν έχουν κανένα είδος εσωτερικής σύνδεσης με τις παραβάσεις αλλά επιλέγονται και επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό και το διευθυντή δυνάμει των εξουσιών που κατέχουν. Οι ποινές αυτές δημιουργούν

στους μαθητές αισθήματα ενοχής και εξιλέωσης και όχι αισθήματα ευθύνης. Στιγματίζουν τον ατακτούντα μαθητή και με την ένταση που προκαλούν στρέφουν την προσοχή από την παράβαση στην τιμωρία» («τιμωρήθηκα, άρα απαλλάσσομαι από αυτό που έκανα») (Ματσαγγούρας 2001, σ. 303κ.ε.).

Εν κατακλείδι πριν επιβάλλουμε ποινές εξετάζουμε τις συνθήκες που οδήγησαν στην παράβαση και συζητάμε με όλους όσους εμπλέκονται στο θέμα. Άλλωστε οι ποινές, σύμφωνα με τον Gordon, σωματικές ή ψυχολογικές σε κανένα πλαίσιο - οικογένεια, σχολείο, εργασιακός χώρος- δεν επιλύουν τα προβλήματα. Αντίθετα η σχετική έρευνα έχει αποδείξει ότι οι τιμωρίες ανατροφοδοτούν τη απειθαρχία και εμπεδώνουν βίαιες μορφές συμπεριφοράς².

² Στο πλαίσιο του σεμναρίου ελαβαν χώρα και βιωματικές δραστηριότητες όπως:

- α) Η βία των δελτίων ειδήσεων (Πούλιος, σ. 62κ.ε.)
- β) Ο θυμός των ενηλίκων (γονιών) (Πούλιος, σ. 73κ.ε.)
- γ) Είμαι καλός ακροατής (Πούλιος σ. 118κ.ε.)
- δ) Bingo (δραστηριότητα κατά των κοινωνικών διακρίσεων και προκαταλήψεων)

7. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ. ΜΕΣΑ ΣΤΗ- ΡΙΞΗΣ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Καστανίδου Σοφία, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας

Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ν. Λάρισας

Στην εισήγησή μου αναπτύσσω κυρίως μεθόδους προσέγγισης και επικοινωνίας με τους μαθητές, τις οποίες χρησιμοποιώ και εγώ μέσα στην τάξη και τις θεωρώ χρήσιμα εργαλεία στο έργο κάθε εκπαιδευτικού και μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η βελτιστοποίηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού- μαθητή και η δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος τάξης θεωρώ ότι οφείλουν να αποτελούν – πέραν της μετάδοσης γνώσεων - πρώτιστο μέλημα κάθε εκπαιδευτικού. Το γνήσιο ενδιαφέρον και η προσφορά προς τους μαθητές μαζί με τη διδακτική δεξιοότητα του εκπαιδευτικού υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου των μαθητών, δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, συμβάλλουν στην καλύτερη επίδοση των μαθητών και προλαμβάνουν τη μαθητική εκτροπή. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να υποστηρίξουμε το νέο άτομο ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές-τεχνολογικές συνθήκες και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ανασφάλεια που προκύπτει από τις συνεχείς αλλαγές και από την πίεση για αποδοτικότητα σε έναν κόσμο προσανατολισμένο στην επιτυχία.

Λέξεις Κλειδιά: Βελτιστοποίηση Επικοινωνίας, Σχολική Τάξη, Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας

Εφαρμογή Στρατηγικών Τροποποίησης της Συμπεριφοράς. Μέσα Στήριξης Επιθυμητής Συμπεριφοράς

Όπως σε κάθε εισήγησή μου έτσι και σε αυτή απευθυνόμενη στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ξεκινώ με την βασική αρχή της Συμβουλευτικής που είναι “βοήθεια για αυτοβοήθεια” (Leube 1989, σ. 21/ Minsel 1989 σ. 286), δηλαδή ο καθένας θεωρείται ειδικός στο χώρο του, στην οικογένειά του, στην εργασία του, στην τάξη του και η Συμβουλευτική έρχεται όχι να επιβάλλει ως ειδήμων τι και πως πρέπει να γίνει αλλά να συνδιαλεχθεί πάνω σε θέματα αγωγής και εκπαίδευσης, να δώσει μια άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική πράξη, να φωτίσει μια άλλη οπτική γωνία που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Συνταγές δεν υπάρχουν. Το φάρμακο που σε μένα κάνει καλό βλάπτει το φίλο μου γιατί είμαστε διαφορετικά άτομα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις σχολικές μονάδες ή τάξεις. Πρακτικές που χρησιμοποιούμε σε μια τάξη δεν ισχύουν για κάποια άλλη, καθώς κάθε τάξη έχει τη δική της δυναμική, όπως τα δυο μας παιδιά που έχουν διαφορετικό χαρακτήρα. Υπάρχουν όμως κάποιες αρχές που καλό είναι να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός και οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν υποστηρικτικά στο έργο του και να λειτουργήσουν ως μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών.

Πρώτη αρχή θεωρώ τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας μέσω του εμπλουτισμού των μεθόδων της και της συνεργασίας με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων (η διαθεματικότητα που πλέον απαιτείται από τα νέα εγχειρίδια (2006) του Γυμνασίου) καθώς και τη σύνδεσή της με τη ζωή, την καθημερινή πρακτική και την αγορά εργασίας. Αν θέλουμε να είναι το σχολείο ένας ζωντανός και λειτουργικός θεσμός, πρέπει και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουμε στην αναπροσαρμογή του ώστε να συμβαδίζει με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να μη μένει καθηλωμένο σε «παρωχημένα σχήματα αγωγής» (Καίλα/ Τσαμπαρλή-Κιτσάρα

1995, σ. 157) που το οδηγούν στην απομύωση. Η δε πολιτεία οφείλει να είναι αρωγός σ' αυτή την προσπάθειά μας, να μας διευκολύνει στο έργο μας, να μας στηρίζει και να αναγνωρίζει τη δουλειά μας. Αναφερόμενη στην ελληνική πραγματικότητα η Ηλιού (1994, σ. 142) κάνει λόγο για «απολιθωμένο» σχολείο με εγκλωβισμένους εφήβους. Κρίνεται απαραίτητο οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο αφενός να είναι αντίστοιχες των κοινωνικών εξελίξεων και απαιτήσεων, ώστε η πληροφόρηση του μαθητή από το σχολείο να βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτή που λαμβάνει από άλλους φορείς (ΜΜΕ, διαδίκτυο) και αφετέρου να είναι συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή και πράξη. Δύο απλά παραδείγματα: ο απόφοιτος Λυκείου μπορεί να γνωρίζει όλους τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία ενός διακόπτη, αλλά να μην μπορεί να παρέμβει καθόλου σε μια απλή βλάβη ή να γνωρίζει βασικά θεωρήματα του Διαφορικού Λογισμού στα μαθηματικά αλλά να δυσκολεύεται να υπολογίσει την αρχική τιμή ενός προϊόντος που του δίνεται με έκπτωση (ανάλογης φιλοσοφίας ήταν τα θέματα της έρευνας "PISA", η οποία εξέταζε αν οι 15χρονοι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις βασικές γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή και στην οποία η Ελλάδα κατέλαβε μία από τις τελευταίες θέσεις).

Στη σημερινή εκπαίδευση υπάρχει μια μεγάλη προσφορά γνώσεων που όμως είναι ασύνδετες μεταξύ τους και αποκτημένες χωρίς τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του μαθητή γι' αυτό και χάνεται ένα 10% των γνώσεων αυτών κάθε χρόνο. Αυτό που χρειάζεται ένας μαθητής για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις δεν είναι η συσσώρευση γνώσεων αλλά η ανάπτυξη της ενεργητικής και συνθετικής σκέψης: «απορία- υποθέσεις - κριτική θεώρηση-συμπέρασμα- λύση προβλήματος» (Χρυ-

σαφίδης 2003, σ. 66). Σύμφωνα με τον Deming, εισηγητή της Φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, δε μας ενδιαφέρει **πόσο** έμαθε ο μαθητής, αλλά **τι** μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε. Γι' αυτό κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να «γνωρίζει ότι:

- αν πεις κάτι στο μαθητή, μπορεί να το ξεχάσει
- αν του δείξεις κάτι, μπορεί να το θυμηθεί
- αν όμως ο ίδιος συμμετέχει στη μάθηση, τότε μπορεί να το καταλάβει» και να το εφαρμόσει (Ζαβλανός 2003, σ. 167).

“Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση. Ο καθένας στη διδασκαλία του εφαρμόζει τρόπους από την εμπειρία του και όχι μεθόδους που αναφέρονται στη διδακτική μεθοδολογία. Η διάλεξη, για παράδειγμα, η οποία καλύπτει το 80% της διδασκαλίας, δε συμβάλλει στη συμμετοχική μάθηση στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών. Στην περίπτωση της διάλεξης η μάθηση είναι μια αποθήκευση πληροφοριών απόδειξη της οποίας είναι η ανάκλησή τους μέσω της μνήμης. Η μνήμη όμως δεν είναι το μέσο για να οικοδομηθεί η γνώση ή να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Αυτά για να πραγματοποιηθούν απαιτούν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της λογικής, της απενέργειας και της δημιουργικότητας του μαθητή” (Ζαβλανός 2003, σ. 172κ.ε.). Η κοινωνία μας δε θέλει άτομα που θα έχουν μόνο στείρες γνώσεις θέλει σκεπτόμενα άτομα, ικανά να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, να επιλύουν τα προβλήματα και να χαίρονται τη ζωή, να ευτυχούν.

Το ελληνικό σχολείο, παράλληλα με το γνωστικό τομέα, οφείλει να ανταπεξέλθει σε νέες και δη πρωτόγνωρες καταστάσεις. Στο μαθητικό δυναμικό των

σχολείων εντάχθηκαν παιδιά των οικονομικών μεταναστών, τα οποία προέρχονται από μια διαφορετική κοινωνία και φέρνουν μαζί τους μια διαφορετική κουλτούρα. Δίπλα στην τυπική πυρηνική οικογένεια αναπτύσσονται και άλλες μορφές οικογένειας. Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, χωρισμένων ή εν διαστάσει γονιών, υιοθετημένα παιδιά αποτελούν σημαντικό ποσοστό μαθητών. Ανεργία, οικονομική δυσχέρεια, έλλειψη επικοινωνίας και απομόνωση, διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις οδηγούν στην αύξηση των φαινομένων παραβατικότητας και βίας μαθητών στο σχολικό χώρο. Κρίση προτύπων και αξιών οδηγεί σε ανασφάλεια τους νέους, ενώ η πίεση για αποδοτικότητα, σε ένα κόσμο προσανατολισμένο στην επιτυχία, τους γεμίζει άγχος. Αυτή η νέα σχολική πραγματικότητα επιτάσσει την αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει δεξιότητες που παλιότερα δεν του χρειαζόνταν καθώς οι τάξεις διακρίνονταν από ομοιογένεια σε μεγάλο βαθμό. Σήμερα πρέπει να είναι ευέλικτος, με περισσότερες δεξιότητες διαχείρισης ανομοιογενών τάξεων και να προσέχει τις απόψεις που εκφράζει για να μην πληγώσει ή απομονώσει μαθητές. Στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν γενεσιουργό αιτία παραβατικής συμπεριφοράς.

Δεύτερη αρχή θεωρώ τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή θεωρείται πρωταρχικής σημασίας παράγοντας για την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης και φορέας εκσυγχρονισμού του σχολείου. Πέραν της επιστημονικής επάρκειας και διδακτικής δεξιότητας του εκπαιδευτικού βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αποτελούν το γνήσιο ενδιαφέρον και η προσφορά προς τους μαθητές (Ματσαγγούρας 2001, σ. 227). Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη οφείλει να διασφαλίζει τις βασικές ανάγκες του μαθητή που είναι η ασφάλεια, η αποδοχή, η αναγνώριση, η ισότητα, η ελευθερία και η δικαιοσύνη (το ίδιο ισχύει και για το γονιό προς το παιδί του και για το κράτος προς τον πολίτη). Γιατί όπως λέει ο Παπαδημητρίου (1995, σ. 17κ.ε.) αν οι κοινωνικοί θεσμοί (οικογένεια, σχολείο, κράτος) δεν καλύπτουν αυτές τις βασικές ανάγκες του ατόμου και τη διατήρηση της ταυτότητάς του –σε αντάλλαγμα της ηθελημένης ή αναγκαστικής παραίτησής του «από τις επιθετικές ενορμήσεις του»- τότε αυτό οδηγείται σε σύγκρουση με τους ίδιους τους θεσμούς (ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, σχολική παραβατικότητα, κοινωνικές **συγκρούσεις**).

Μπαίνοντας λοιπόν μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του κάποιες βασικές παραμέτρους της σύγχρονης παιδαγωγικής όπως:

α. την ανάδειξη της θετικής συμπεριφοράς και την ανατροφοδότησή της («πάσε τους μαθητές στην καλή τους ώρα»)

β. τη χρησιμοποίηση αμοιβών αντί ποινών

γ. τη θεώρηση της τάξης ως οικοσύστημα όπου υπάρχει αλληλεξάρτηση μελών και η τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή απαιτεί αλλαγές και στο οικοσύστημα (Ματσαγγούρας 2001, σ. 224κ.ε.). Δηλαδή δε μπορώ εγώ ως εκπαιδευτικός να ζητώ από το μαθητή να αλλάξει συμπεριφορά και στάση μέσα στην τάξη, αν δε δημιουργήσω τις προϋποθέσεις γι' αυτή την αλλαγή, αν δε φροντίσω να τον εντάξω μέσα στην ομάδα και να τον κάνω να καταλάβει ότι είναι αποδεκτός και σημαντικός ως προσωπικότητα, όμως η πράξη του είναι αξιόποινη και γι' αυτό θα τιμωρηθεί και έτσι να τον θέσω ενώπιον των ευθυνών του (τιμωρούμε την πράξη και όχι το πρόσωπο). Μόνο τότε θα αλλάξει συμπεριφορά, όταν καταλάβει το λάθος του αλλά συγχρόνως αισθανθεί αποδοχή και αναγνώριση.

Οι προθέσεις και οι προσδοκίες ενός εκπαιδευτικού γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές από την πρώτη κιόλας επαφή μαζί τους. Μπορούμε λοιπόν να ξεκινήσουμε την πρώτη μας συνάντηση με τους μαθητές με την «Ιστορία του ονόματός μας»³, ως έναν τρόπο σύστασης και

³Τον τρόπο αυτό γνωρίζω από την διάχθηκα -όταν επιλέχτηκα να συμμετέχω- στο Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ/COMENIUS, ΔΡΑΣΗ 2.2F, Σεμινάριο Ενδοδημοκρατικής Κατάρτισης IS-2004-005 "Sensitization training about migration, racism, discrimination, culture and diversity", Ισπανία, 17-22 Αυγούστου 2004. Στο ίδιο σεμινάριο διάχθηκα και το αντιτρατσικό -με την ευρεία έννοια- παιχνίδι Bingo, στο οποίο αναφέρομαι στο τέλος της εισήγησής μου.

γνωριμίας. Ξεκινάμε συστήνοντας τον εαυτό μας π.χ. «ονομάζομαι Σοφία και πήρα το όνομά μου από την προγιαγιά μου, η οποία έφερε τα παιδιά της από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα το 1922, και θέλοντας ο μπαμπάς μου να την τιμήσει μου έδωσε το όνομά της. Μου αρέσει αυτό το όνομα και δεν θα ήθελα να το αλλάξω (ή θα ήθελα να το αλλάξω)...». Εν συνεχεία δίνουμε το λόγο στους μαθητές. Θεωρώ ότι είναι ένας πολύ καλός τρόπος μιας πρώτης προσέγγισης και γνωριμίας με τους μαθητές για πολλούς λόγους: δίνει τη δυνατότητα από την πρώτη στιγμή σε όλους τους μαθητές να μιλήσουν χωρίς να τους εξετάζει όσον αφορά τις γνώσεις τους, αναπτύσσει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς τα σχόλια που διατυπώνονται είναι καλοπροαίρετα, ευφυή και με διάθεση αυτοκριτικής, δίνει την αίσθηση στους μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να ακούσει κάτι περισσότερο γι' αυτούς και ότι αντιμετωπίζει τον καθένα ως ξεχωριστή προσωπικότητα, διαμορφώνει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, το οποίο επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση και στη μαθητική συμπεριφορά, επειδή ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Τελειώνοντας η παρουσίαση της «Ιστορίας του ονόματος» όλων των μαθητών δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει μια συζήτηση για τη δομή της ελληνικής οικογένειας, το ρόλο των μελών της (το 90% των ονομάτων των μαθητών ανήκει στον παππού ή τη γιαγιά ή σε κάποιον από τον «κύκλο δικών», που θα έλεγε η Κατάκη) και τις αλληλεξαρτήσεις που δημιουργούνται (θετικές ή αρνητικές) και αν είναι δυνατόν να το συνδέσει με το αντικείμενο που διδάσκει κάνοντας π.χ. κοινωνιολογική, ιστορική ή οικονομική ανάλυση ή σύγκριση με χώρες όπως Αγγλία, Γερμανία κ.α.

Η καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή⁴ είναι πολύ σημαντική για τη στήριξη της επιθυμητής συμπεριφοράς και την πρόληψη φαινομένων παραβατικότητας. Στο ελληνικό παραδοσιακό σχολείο όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιπαρέλθει παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη δημιουργία μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς, όπως: α) ο μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά μέσα στην ίδια τάξη, δηλαδή μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση και κατά συνέπεια με διαφορετικές υλικές και πολιτιστικές εμπειρίες οφείλουν να εναρμονιστούν προς ένα μοντέλο μαθητή και να επιδείξουν τυποποιημένες ικανότητες. Όσον αφορά την προσαρμογή του μαθητή στους σχολικούς κανόνες το πρόβλημα που ανακύπτει είναι πως θα είναι να διακρίνει την «ενδεδειγμένη» από τη «μη ενδεδειγμένη συμπεριφορά» και να πράττει το σωστό (Γκότσοβος 1986, σ. 157). Υπάρχει η πιθανότητα οι ηθικοί κανόνες συμπεριφοράς που ο μαθητής έχει ενστερνιστεί στα πλαίσια της οικογένειας (ή της γειτονιάς) να μη συμφωνούν με τους σχολικούς π.χ. στο σπίτι επικρατεί αταξία ή ο καθένας μιλά όποτε θέλει διακόπτοντας τον συνομιλητή του ενώ στο σχολείο επιβάλλεται τάξη και αρχές διαλόγου.

β) η πλήξη που δημιουργεί συχνά το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αλλά και η «γνωστικοκεντρική πεμπτούσια» (Ξανθάκου/ Ανδρεαδάκης/ Καϊλα 1995, σ. 49) του ελληνικού σχολείου, το οποίο ενδιαφέρεται κυρίως για τη διδασκαλία της ύλης των μαθημάτων χωρίς να μπει το μαθητή στην τέχνη του σκέπτεσθαι, χωρίς να παροτρύνει την ελεύθερη δράση, την αυτοέκφραση και την ενεργό συμμετοχή του στην παιδαγωγική-μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να

⁴ Στην καλή επικοινωνία βοηθούν τα προσωπικά τέμπο μηνύματα ή I-messages όπως τα ονομάζει ο Gordon, βλ. Ματσαγούρας 2001, σ. 297

γεφυρώνει την απόκλιση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, να ασχολείται με θέματα που συνάδουν στις άμεσες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να μεταφέρει μέσα στη σχολική ζωή τη δραστηριοποίηση, τον αυθορμητισμό και τη ζωντάνια.

γ) ένας αριθμός μαθητών δυσκολεύεται να παρακολουθήσει την ύλη μαθημάτων (είναι γνωστό πως το σχολείο αδυνατεί να καλύψει τα κενά με τα οποία εισέρχεται ένας μαθητής στην εκπαίδευση, Bourdieu 1985, σ. 359) και αντιδρά: φανταστείτε έναν «αδύναμο» μαθητή, ο οποίος δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδασκόμενη ύλη, πώς να καθίσει έξι ή επτά διδακτικές ώρες αμίλητος και άπραγος; Και κυρίως την ψυχολογική του κατάσταση, η οποία είναι σαφώς αρνητική αφού αισθάνεται ότι δεν έχει λόγο ύπαρξης μέσα σ' αυτή την τάξη. Κάτι πρέπει να κάνει!! Γι' αυτό καθένας εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε, έστω στο ελάχιστο, όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, να τους δώσει την αίσθηση ότι καλά κάνουν που βρίσκονται σ' αυτή την τάξη και όχι κάπου αλλού!

Αυτούς τους αρνητικούς παράγοντες οφείλουμε να τους προσέξουμε και να τους μετριάσουμε για να προλάβουμε την εξέλιξη των μικρών προβλημάτων συμπεριφοράς σε επίμονα προβλήματα. Σημαντικά εργαλεία σ' αυτή την προσπάθεια θεωρώ την ύπαρξη «Συμβολαίου», τις ομαδικές εργασίες, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και την άμβλυνση των στερεοτύπων.

Α. Το «Συμβόλαιο»⁵ προκύπτει από συζητήσεις που κάνουμε με τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς για την ύπαρξη κανονισμών. Οι μαθητές συμμετέχουν στη διατύπωση των κανονισμών, οι οποίοι ισχύουν και γι' αυτούς και για τον εκπαιδευτικό π.χ. η χρήση κινητού τηλεφώνου μέσα στην τάξη απαγορεύεται για όλους και όλοι τιμωρούνται αν παραβούν τον κανονισμό. Με το Συμβόλαιο αυξάνεται ο βαθμός αυτοδέσμευσης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών και η λειτουργία της τάξης παύει να είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο καθοδηγητή.

Β. Οι ομαδικές εργασίες βοηθούν σε πολλαπλά επίπεδα:

- στην κοινωνικοποίηση, αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών, οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις, εντάσσονται στην ομάδα (όχι μόνο οι ζωηροί, άτακτοι ή μη επιμελείς μαθητές, αλλά και οι επιμελείς, συνεσιαλμένοι και πολλές φορές απομονωμένοι μαθητές) και διαπραγματεύονται συγκρούσεις, ας μη μας διαφεύγει το γεγονός ότι βασικό μέλημα των εφήβων είναι η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους τους
- στην εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και προσπαθούν να τις τεκμηριώσουν αναπτύσσοντας επιχειρήματα ή να μεταδώσουν στα άλλα μέλη της ομάδας το τμήμα της εργασίας τους (ανάλογα με το είδος της εργασίας, η οποία σε κάθε περίπτωση προϋποθέτει καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό)
- στη βελτίωση των δασκαλομαθητικών σχέσεων, ο εκπαιδευτικός συντονίζει, καθοδηγεί, συμβουλεύει, παροτρύνει τη συμμετοχή και την προσπάθεια όλων, ενισχύοντας τη διαμαθητική επικοινωνία ενώ συγχρόνως ανακαλύπτει ικανότητες των μαθητών που δεν του δίνει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας όπως η ικανότητα της διαχείρισης συγκρούσεων μέσα στην ομάδα
- στην καλύτερηση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης όλων, καθώς όλοι αισθάνονται ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στην εργασία, στο μέτρο των ικανοτήτων τους, ακόμα στην καλύτερηση της επίδοσης των μαθητών καθώς αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα για την επίτευξη του στόχου (πρακτική ανατροφοδότησης αποτελεί η τοιχοκόλληση των εργασιών).

⁵ Τη χρήση Συμβολαίου διδάχθηκα στην πράξη συμμετόχως στο Πρόγραμμα «Στηρίζομαι στα Πόδια μου» που διοργανώθηκε από το Γραφείο Αγωγής Υγείας της Β'θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης του Ο.Κ.ΝΑ. Λάρισας και έκτισε το χρησιμοποιού στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς.

Προτιμούμε την τυχαία σύνθεση των ομάδων⁶ αφενός γιατί στη Β/θμια Εκπαίδευση οι μαθητές δε δέχονται την εκ των προτέρων επιλογή της ομάδας από τον εκπαιδευτικό και αφετέρου αν δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να σχηματίσουν μόνοι τους ομάδες θα δημιουργηθούν ομοιογενείς ομάδες, οι οποίες δεν προάγουν τις διαμαθητικές σχέσεις ούτε την ανάπτυξη συλλογικότητας και **συνεργασίας**⁷.

Γ. Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας καθίσταται απαραίτητη λόγω του κοινού τους ρόλου της παροχής φροντίδας, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης στο νέο άτομο. Η ανάπτυξη μιας αμοιβαίας σχέσης θα δώσει τη δυνατότητα και στους δύο φορείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τους στόχους, τις επιθυμίες, τις ελπίδες, τους φόβους που κάθε ένας έχει (Lindsey 2001, σ. 283). Συνυπολογιζόμενου του αναχρονιστικού χαρακτήρα του σχολείου και της δυσκολίας γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος ανάμεσα σε σχολείο και ζωή, η συνεργασία τους θα αμβλύνει την αποστασιοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα και θα βοηθήσει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Η συνεργασία εξαρτάται

από την καλή θέληση και των δύο επειδή όμως το μεγαλύτερο σύστημα τείνει να προσεγγίζει το μικρότερο η προσέγγιση οφείλει να ξεκινήσει από το σχολείο (Κασιανίδου 2004, σ. 84).

Μια από τις βασικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ότι για τους μεν γονείς το παιδί τους είναι μοναδικό, για τους δε εκπαιδευτικούς ένα από τα μέλη της τάξης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Ειδάλως οδηγούνται σε συζητήσεις καθαρά τυπικές⁸. Υπάρχει η περίπτωση σχολείου και οικογένεια να εκλαμβάνει διαφορετικά τα αναφερόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η μεν οικογένεια να θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο, άρα αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη του σχολείου η επίλυσή του το δε σχολείο να τοποθετεί την αιτία του στην οικογενειακή κατάσταση και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της και συνεπώς να αποποιείται τις ευθύνες. Αποτέλεσμα η δυσχέρεια ή διακοπή της επικοινωνίας ανάμεσά τους (Dowling 2001, σ. 86κ.ε.). Η πόλωση ανάμεσα στους δύο θεσμούς διατηρείται καθώς «οι γονείς μπορεί να αγχώνονται επειδή φοβούνται πως θα υποστούν κριτική για πιθανές ανεπάρκειές τους στο μέγλωμα των παιδιών

⁶ Ένας τυχαίος τρόπος για να φτιάξουμε ομάδες είναι ο εξής: αν οι μαθητές της τάξης είναι 24 φτιάχνουμε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων μετρώτας 1,2,3,4,5,6 και ξανά 1,2,3,4,5,6 τέσσερις φορές. Μετά ζητάμε να δουλέψουν όλα τα «1» μαζί, όλα τα «2» μαζί, όλα τα «3» μαζί κ.ο.κ. Στην επόμενη ομαδική εργασία η σύνθεση μπορεί να αλλάξει. Με αυτή την τυχαία σύνθεση διαπιστώνει κανείς ότι η «ισορροπία» μέσα στις ομάδες είναι σε ένα μεγάλο ποσοστό πολύ καλή.

⁷ Η δύναμη της ομάδας σε σχέση με το άτομο φαίνεται χαρακτηριστικά στη άσκηση με το «τούβλο»: ζητάμε από τους συμμετέχοντες στην ομάδα (μαθητές, συναδέλφους) να γράψει ο καθένας μόνος του όσες χρήσεις του «τούβλου» γνωρίζει π.χ. οικοδομικό υλικό, διακοσμητικό υλικό (αλάστουβλο), δέση χαρτονομισμάτων, χαρακτηρισμός προσώπου κ.α. Εν συνεχεία συγκεντρώνουμε όσες χρήσεις έχουν καταγραφεί σε έναν πίνακα και διαπιστώνουμε ότι ενώ ατομικά οι χρήσεις του τούβλου δεν ξεπερνούν τις επτά ή οκτώ συλλογικά ανέρχονται σε εκαοί ή παραπάνω. Η διαφορά είναι μεγάλη και αναδεικνύει σαφέστατα τις δυνατότητες της ομάδας όταν παράγειτα συλλογική εργασία.

⁸ Όταν έρχεται ένας γονιός να ρωτήσει για το παιδί του ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξεκινήσει αναφέροντας τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του και εν συνεχεία να κάνει παρατηρήσεις όσον αφορά την επίδοση ή τυχόν προβλήματα στα οποία συμπεριφορά του μαθητή για να μη φέρει το γονιό σε άσχημη θέση και τον ενοχοποιήσει για την ανατροφή των παιδιών του (και ενοχοποιήμαστε όλοι εύκολα!)

τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί επίσης πιθανόν να φοβούνται πως θα κατηγορηθούν για αποτυχίες ως προς τη σχολική πειθαρχία και την ακαδημαϊκή επίδοση» (Osborne 1983, σ. 116). Το σχολείο πρέπει να θεωρεί και να αντιμετωπίζει τους γονείς ως συνεργάτες και συνοδοιπόρους στο έργο που έχει να επιτελέσει. Η συνεργασία αυτή δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατη, δηλαδή να εξαντλείται στην παροχή συμβουλών προς τους γονείς, αλλά και αντίστροφα οι γονείς οφείλουν να δίνουν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και έτσι να λειτουργούν ως σύμβουλοι και να διευκολύνουν το έργο τους μέσα στην τάξη.

Δ. Ανασταλτικός παράγοντας βελτιστοποίησης της επικοινωνίας και των σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών αλλά και της στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές⁹. Παραθέτω τους ορισμούς των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων όπως δίνονται στο βιβλίο της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου (σ. 213κ.ε.).

Στερεότυπα:

- αντιπροσωπεύουν τη «γνώση» την οποία οι άνθρωποι νομίζουν ότι έχουν
- δεν περιέχουν αναλυτικές αξιολογήσεις, εκφράζονται με επιθετικούς προσδιορισμούς και τυποποιημένες φράσεις
- ενεργοποιούνται χωρίς σκέψη και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης

Προκαταλήψεις:

- είναι προκατασκευασμένες εικόνες και αξιολογήσεις, οι οποίες δεν επαληθεύονται στην καθημερινή πρακτική αλλά προδιαθέτουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας σε θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι σε άλλες ομάδες και τα μέλη τους.

Το σχολικό βιβλίο παραθέτει ένα παράδειγμα διαμόρφωσης προκατειλημμένης στάσης κατά των γυναικών (σ. 217) και εγώ χρησιμοποιώ το ίδιο σχήμα για να δώσω την προκατειλημμένη στάση κατά των μαθητών των ΤΕΕ (προς αποφυγή!). Το σχήμα αυτό μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές για διάφορες κοινωνικές ομάδες όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλικιωμένους, άτομα άλλης εθνικότητας κ.α.

	→ α. πεποίθηση	→ Πιστεύω ότι οι μαθητές των ΤΕΕ είναι αδιάφοροι, ανεύθυνοι και χαμηλού επιπέδου μαθητές
Προκατειλημμένη στάση κατά των μαθητών των ΤΕΕ	→ β. συναίσθημα	→ Αισθάνομαι οργή όταν τους βλέπω να περιφέρονται άσκοπα και να είναι αγενείς ή προκλητικοί
	→ γ. συμπεριφορά	→ ως μαθητής: δε θα έκανα παρέα με μαθητές των ΤΕΕ ως γονιός: δε θα έστελνα το παιδί μου σε ΤΕΕ ως εκπαιδευτικός: δεν αξίζει να προσπαθήσω αφού συνεχώς αδιαφορούν

⁹ Όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών οι οποίες λειτουργούν αρνητικά σε όλα τα επίπεδα όπως η «αυτοεκληρούμενη πρόβλεψη» ή η «διαφοροποίηση στην επικοινωνία», βλ. Μετασγαύρας 2001, σ. 142κ.ε.

Οι κοινωνικές διακρίσεις και οι προκαταλήψεις οδηγούν στην απομόνωση και το στιγματισμό μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους αναπτύσσουν μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στον ίδιο χώρο που τους κάνει να νιώθουν μειονεκτικά και τους περιθωριοποιεί, προκειμένου να εξισορροπήσουν τα αντικρουόμενα αισθήματα που αναφύονται μέσα τους και να καλυτερεύσουν την αυτοεικόνα τους. Η ανικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις με τα πρόσωπα που κατέχουν εξουσία, δηλ. τους εκπαιδευτικούς, τους οδηγεί σε παραπρωματική συμπεριφορά (Herbert 1996, σ. 120). Αναζητώντας την αποδοχή, την επιβεβαίωση, τη θετική κριτική έρχονται σε αντιπαράθεση με ομάδες που θεωρούν ανταγωνιστικές – όπως αυτές των καθηγητών και των συμμαθητών - και προβαίνουν σε δραστηριότητες κοινωνικά κατακριτέες και αξιόποινες¹⁰. Οι δραστηριότητες αυτές όμως λειτουργούν ως δυνάμεις ενίσχυσης του πληγωμένου εγώ και συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής ταυτότητας. Τους προσφέρουν το αίσθημα της επιτυχίας και τους προσδίδουν το κύρος που δεν μπορούν να έχουν στα πλαίσια του επίσημου σχολείου (Καλογρίδη 1995, σ. 160). Γι' αυτό το σχολείο αντί να τιμωρεί πρέπει να σκύψει πάνω στο πρόβλημα και να το γνωρίσει. Να μην αγνοήσει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, τον τρόπο χρήσης τους και τις συνέπειές τους πάνω στον ψυχισμό του μαθητή. Δεν πρέπει να εστιάζει το πρόβλημα μόνο στον μαθητή. Απαραίτητη προϋπόθεση ερμηνείας της συμπεριφοράς του μαθητή είναι η κατανόηση του συστήματος πεποιθήσεων που καθορίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και η πιθανότητα διαταραγμένης επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Η

αντιμετώπιση ενός προβλήματος προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των ατόμων που βρίσκονται σε επικοινωνία σχετικά με το πρόβλημα και την εκφορά όλων των απόψεων (E.Dowling 2001, σ. 84κ.ε.).

Θα ήθελα να τελειώσω την εισήγησή μου παρουσιάζοντας το παιχνίδι «Bingo», το οποίο συνηθίζω να παίζω με τους μαθητές μου αλλά και με τους συναδέλφους στα σεμινάρια που είμαι εισηγήτρια. Το παιχνίδι αυτό μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να το αναπροσαρμόσει σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου- Λυκείου). Αρχικά καθένας μαθητής επιλέγει μία οριζόντια, κάθετη ή διαγώνια στήλη, έπειτα σηκώνονται όλοι όρθιοι και αρχίζουν να ρωτούν ο ένας τον άλλο μέχρι να βρουν πέντε διαφορετικά άτομα με τα χαρακτηριστικά της επιλεγμένης στήλης και να συμπληρώσουν Bingo.

Συγκεντρώνοντας σε έναν πίνακα ενδεικτικά ονόματα από διάφορες στήλες (ή κουτάκια) οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι στο σύνολό τους έχουν πολλά κοινά σημεία, κοινές δραστηριότητες, ασχολίες, προτιμήσεις, όνειρα για τη ζωή ενώ ελάχιστα είναι τα σημεία στα οποία διαφέρουν. Με απλά λόγια είναι πολύ περισσότερα αυτά που τους ενώνουν ως μαθητές από αυτά που τους χωρίζουν! Πολλές φορές όμως εστιάζουν¹¹ σε μια και μόνη διαφορά που μπορεί να είναι το θρήσκευμα, η εθνικότητα, η κοινωνική θέση, οι πολιτικές πεποιθήσεις κ.α. και απομονώνουν άτομα ή οδηγούνται σε συγκρούσεις.

Το παιχνίδι αυτό στόχο του έχει να φέρει όλους τους μαθητές σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση και να αμβλύνει τις κοινωνικές διακρίσεις. Παιξτε το, αρέσει πολύ!

¹⁰ Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (1995, σ. 17): «οι συγκρούσεις και τα φαινόμενα βίας ανήκουν δομικά στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία τα υποκείμενα μάχονται μεταξύ τους για αντικείμενα που έχουν γι' αυτά κάποια ιδιαίτερη αξία»

¹¹ ή εστιάζουμε εμείς ως συνάδελφοι στο ίδιο σχολείο!

BINGO

Αν βρεις κάποιον που μπορεί να απαντήσει μία από τις ερωτήσεις με ΝΑΙ, γράψε το όνομα του στο αντίστοιχο κουτάκι. Μπορείς να γράψεις μόνο μια φορά κάθε όνομα. Όταν συμπληρώσεις μια οριζόντια, κάθετη ή διαγώνια στήλη έχεις Bingo και το δηλώνεις.

Του/της αρέσει να χορεύει	Του/της αρέσει να παίζει ποδόσφαιρο	Του/της αρέσει να ντύνεται με επώνυμα ρούχα	Θέλει να περάσει σε στρατιωτική σχολή	Αγαπημένο του/της φαγητό η μακαρονάδα
Παίζει κιθάρα	Θέλει να γίνει ηθοποιός	Αγαπημένη του/της	Του/της αρέσει να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία	Ξοδεύει το χαριζιλίκι σε κάρτες κινητών τηλεφώνων
Έχει συγγενείς που μένουν στο εξωτερικό	Του/της αρέσει να ακούει Ροκ μουσική	Έχει σκύλο στο σπίτι	Έχει γενέθλια τον Αύγουστο	Θέλει να ζήσει μια αξιοπρεπή και άνετη ζωή
Του/της αρέσει να παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια	Πρωταρχικός στόχος του/της να σπουδάσει	Έχει ταξιδέψει εκτός Ελλάδας	Βλέπει πολύ τηλεόραση	Διηγείται συχνά ανέκδοτα
Έχει πάνω από δύο αδέρφια	Η οικογένεια αποτελεί σημαντική αξία ζωής	Έχει κινητό	Του/της αρέσει να διασκεδάζει με φίλους	Λατρεύει τα Χριστούγεννα

8. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα

Καστανίδου Σοφία: Διδάκτωρ Φιλοσοφίας
Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ν. Λάρισας

Ήδη το 18ο αι. ο Schleiermacher είχε επισημάνει τη σημασία της αγωγής μέσα από τους δύο βασικούς κοινωνικούς θεσμούς: την οικογένεια και το σχολείο. Θεωρούσε ότι βασική φροντίδα της οικογένειας είναι η διαμόρφωση της ηθικής στο παιδί ενώ του σχολείου η μάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων μέσω σκόπιμων και συνειδητών ενεργειών. Ρόλος της αγωγής θα πρέπει να είναι αφενός να καταστήσει τον άνθρωπο ικανό να υπηρετήσει την κοινωνία και αφετέρου να τον οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του και κατ' επέκταση στην εξέλιξη της ίδιας της κοινωνίας. Η έννοια της αγωγής κατά τον Schleiermacher ενέχει λοιπόν δύο αντικρουσμένες δυνάμεις, μια συντηρητική και μια επαναστατική, οι οποίες οφείλουν να συνδυαστούν αρμονικά και να διαμορφώσουν μια ζωντανή ενότητα χωρίς να υποτάσσεται η μία στην άλλη (Reble 1990, σ. 322κ.ε.). Παράλληλα με τον Schleiermacher και ο Humboldt και ο Pestalozzi αλλά και άλλοι παιδαγωγοί επικέντρωσαν την προσοχή τους στην ανάγκη συνεργασίας των δύο φορέων αγωγής και κοινωνικοποίησης. Οι παιδαγωγικές απόψεις τους επηρέασαν πολλούς μεταγενέστερους παιδαγωγούς (όπως Susteck, Krumm, Brezinka, Speichert κ.α.), με αποτέλεσμα – και σε συμφωνία πάντα με την κοινωνική πραγματικότητα – η συνεργασία σχολείου – οικογένειας να θεωρείται στις

μέρες μας απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή (Μπρούζος 1999, σ. 161).

Οι ραγδαίες εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών επέφεραν αλλαγές και ανακατατάξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τη Μουσουρού (1989, σ. 76κ.ε.) χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοινωνιών της εποχής μας είναι η «ρευστότητα» και η μεγάλη ποικιλία επιλογών που αυτή συνεπάγεται για το άτομο. Το φαινόμενο αυτό είναι αποτέλεσμα του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας και μάλιστα σε ευθεία αναλογία, αφού όσο πιο σύγχρονη είναι μια κοινωνία, τόσο μεγαλύτερη ρευστότητα και ποικιλία επιλογών παρουσιάζει, τόσο μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και κινητικότητα απαιτεί από το άτομο. Η αναπόφευκτη αυτή ρευστότητα δημιουργεί μια διπλή πρόκληση: για την κοινωνία αφενός να μπορέσει να διατηρήσει τη συνοχή της, για το άτομο αφετέρου να αντιμετωπίσει την ανασφάλεια που προκύπτει από τις διαρκείς αλλαγές. Η απάντηση εδώ είναι η υποστήριξη του ατόμου από τους κοινωνικούς θεσμούς, που λόγω της σταθερότητάς τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο και να προσδώσουν στο άτομο το αναγκαίο αίσθημα ασφάλειας. Για να λειτουργήσουν όμως αποτελεσματικά οι θεσμοί, είναι αναγκαία η αναπροσαρμογή τους, ώστε να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να καλύπτουν το σύνολο των καταστάσεων και αναγκών που καλείται το άτομο να αντιμετωπίσει μέσα σ' αυτή. Μόνο μ' αυτή την προϋπόθεση μπορούμε να μιλάμε για θεσμούς ζωντανούς και λειτουργικούς, που μπορούν να αποτελέσουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς στις σύγχρονες κοινωνίες. Διαφορετικά γίνονται τροχοπέδη και βέβαια ξεπερνιούνται γρήγορα από την ίδια την πραγματικότητα και τη ρευστότητα που τη χαρακτηρίζει.

Αν όμως οι κοινωνικοί θεσμοί (οικογένεια, σχολείο, κράτος) δε διασφαλίζουν στο άτομο τις βασικές ανάγκες του και τη διατήρηση της ταυτότητάς του – σε αντάλλαγμα της ηθελημένης ή αναγκαστικής παραίτησής του «από τις επιθετικές ενορμήσεις του» - τότε αυτό οδηγείται σε σύγκρουση με τους ίδιους τους θεσμούς (Παπαδημητρίου 1995, σ. 17κ.ε.).

Η προαναφερθείσα κατάσταση επιβάλλει την προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Αναφερόμενη στην ελληνική πραγματικότητα η Ηλιού (1994, σ. 142) κάνει λόγο για «απολιθωμένο» σχολείο με εγκλωβισμένους εφήβους. Κύρια γνωρίσματα του ελληνικού σχολείου εξοκλουθούν να είναι ο «συγκεντρωτισμός, η ιεραρχική οργάνωση και ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας του» (Κωνσταντίνου 2001, σ. 18). Αναλυτικότερα: υπάρχουν προκαθορισμένοι κανόνες και διαδικασίες καθώς και άμεση καθοδήγηση και έλεγχος της εργασίας από τους ανωτέρους· υπάρχει επιμερισμός και εξειδίκευση της εργασίας, απρόσωπες σχέσεις και κατακρόρυψη (εκ των άνω προς τα κάτω) επικοινωνία. Το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης δεν προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς ούτε την ενεργό συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, δεν αναπτύσσει την αυτενέργεια του μαθητή ούτε συνάδει με τα ενδιαφέροντά του, αλλά δημιουργεί «εξαρτημένα άτομα» (Ματαγγούρας, 2001, σ. 11κ.ε.). Με τη «γνωστικοκεντρική πεμπουσία του» (Ξανθάκου/ Ανδρεαδάκης/ Καίλα 1995, σ. 49) το ελληνικό σχολείο ενδιαφέρεται κυρίως για τη διδασκαλία της ύλης των μαθημάτων χωρίς να μπει το μαθητή στην τέχνη του σκέπτεσθαι, χωρίς να παροτρύνει την ελεύθερη δράση, την αυτοέκφραση και την ενεργό συμμετοχή του στην παιδαγωγική-μαθησιακή διαδικασία¹². Παράλληλα, αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό κυρίαρχο πρόσωπο μέσα στην τάξη με εξουσιαστικές σχέσεις πάνω στον μαθητή (ο μαθητής είναι ο τελευταίος στην ιεραρχία). Αυτή η «θεσμοθετημένη δράση» του σχολείου (αλλά και της οικογένειας, της παρέας, της γειτονιάς) λειτουργεί ως βάση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και στηρίζει τη διαδικασία αγωγής (Mollenhauer 1972, σ. 155).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση είτε αντιμετωπίστηκαν με αμφιθυμία είτε δημιούργησαν ένταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και απώλεια εμπιστοσύνης προς το φορέα αλλαγών. Επέδρασαν πάνω στη φυσιογνωμία του ίδιου του σχολείου και μείωσαν το κύρος του. Συνεικουρούσης της κοινής γνώμης που πολλές φορές εκφράζει μια απαξιωτική στάση απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του, ο εκπαιδευτικός ταλαντεύεται, ως άμεσος αποδέκτης αυτών των μηνυμάτων, καθώς τα μηνύματα αυτά διακυβεύουν την αυτοπεποίθησή του. Το γεγονός ότι δε στηρίζεται πια σε ένα σταθερό θεσμό αλλά σε ένα σύστημα μεταβαλλόμενο και υπό τη διαρκή κρίση όλων, καθιστά απαραίτητη την αναπροσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού καθώς και την υποστήριξη του από εξειδικευμένες συμβουλευτικές υπηρεσίες. Παράλληλα απαιτείται στενή συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη του συστήματος κυρίως συναδέλφους και γονείς¹³. Σύμφωνα με τους Καίλα/ Τσαμπάρη-Κιτσάρα (1995, σ. 157) επιβάλλεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας «ούτως ώστε να συμπλιωθεί το παλιό με το καινούριο, αντιστρέφοντας την καθήλωση του σχολείου σε παρωχημένα σχήματα αγωγής που το καταδικάζουν σε απομόνωση».

Το ελληνικό σχολείο, παράλληλα με το γνωστικό τομέα, οφείλει να ανταπεξέλθει σε νέες και διηροτόγνωρες καταστάσεις. Στο μαθητικό δυναμικό των σχολείων ενταχίζονται παιδιά των οικονομικών μεταναστών, τα οποία προέρχονται από μια διαφορετική κοινωνία και φέρ-

¹²Κρίνεται επίσης απαραίτητο, οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο να είναι αντίστοιχες των κοινωνικών εξελίξεων και απαιτήσεων, ώστε η πληροφόρηση του μαθητή από το σχολείο να βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτή που λαμβάνει από άλλους φορείς (όπως ΜΜΕ και διαδικτυο).

¹³Μια σημαντική προσπάθεια συλλογικής εργασίας γίνεται τα τελευταία χρόνια μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας. Με τα προγράμματα αυτά επιτυγχάνεται πολυεπίπεδη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές, μαθητές και εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων αλλά και επαφή με άλλα σχολεία και οργανισμούς. Τέτοιες δραστηριότητες προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη υπευθυνότητας στους συμμετέχοντες.

νουν μαζί τους μια διαφορετική κουλτούρα¹⁴. Δίπλα στην τυπική πυρηνική οικογένεια αναπτύσσονται και άλλες μορφές οικογένειας¹⁵. Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, χωρισμένων ή εν διαστάσει γονιών, υιοθετημένα παιδιά αποτελούν σημαντικό ποσοστό μαθητών. Ανεργία, οικονομική δυσχέρεια, έλλειψη επικοινωνίας και απομόνωση, διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις οδηγούν στην αύξηση των φαινομένων παραβατικότητας και βίας μαθητών στο σχολικό χώρο. Κρίση προτύπων και αξιών οδηγεί σε ανασφάλεια τους νέους, ενώ η πίεση για αποδοτικότητα, σε ένα κόσμο προσανατολισμένο στην επιτυχία, τους γεμίζει άγχος. Ως εκ τούτου η συνεργασία σχολείου και οικογένειας προβάλλει επιτακτική, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να αντεπεξεχθεί στις σύγχρονες συνθήκες ζωής.

Οικογένεια και σχολείο ως διαμορφωτικοί παράγοντες της σχολικής επίδοσης και εξέλιξης του παιδιού

Κατά τη διάρκεια του αναπτυξιακού κύκλου ζωής της η οικογένεια, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα συνδέεται με το δεύτερο σημαντικό θεσμό αγωγής και κοινωνικοποίησης, το σχολείο. Τα δύο αυτά συστήματα βρίσκονται σε μία δυναμική αλληλεπίδραση, η οποία καθορίζει το πώς αντιμετωπίζει το ένα το άλλο και τι προσδοκά από αυτό.

Τα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας έχουν κάποια κοινά σημεία:

εραρχική οργάνωση που καθορίζει τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, κανόνες που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, κουλτούρα ήτοι έρρηγες παραδοχές που καθοδηγούν τη συμπεριφορά, συστήματα πεποιθήσεων, τα οποία αποτελούν απόρροια μακροχρόνιων εμπειριών ζωής και τέλος ένα κοινό ενδιαφέρον: την αγωγή και μόρφωση ενός και του αυτού προσώπου (E. Dowling 2001, σ. 81κ.ε.).

Το σχολείο με την οργανωμένη γνωστική μάθηση και τη μεθοδευμένη αγωγή που παρέχει, συμβάλλει αφενός στην ανάπτυξη συμπεριφορών που θα καταστήσουν τους νέους ανθρώπους ικανούς να ενταχθούν στην κοινωνία, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα του περιβάλλοντος, τις κοινωνικές απαιτήσεις καθώς και τους νέους και εξειδικευμένους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στα πλαίσια της κοινωνικής οργάνωσης και αφετέρου στην προετοιμασία τους για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό της χώρας και να καταλάβουν επαγγελματικές θέσεις. Είναι όμως ευρέως αποδεδειγμένη η θέση ότι η απόκτηση των απαιτούμενων εφοδίων για πρόσβαση στις διάφορες κοινωνικές θέσεις εξαρτάται και από την αγωγή και κοινωνικοποίηση που προηγείται στους κόλπους της οικογένειας, της οποίας τα κενά αδυνατεί το σχολείο να καλύψει¹⁶. Σύμφωνα με τον Douglas (1968, σ. XV, 39κ.ε.) για την κατανομή των κοινωνικών

¹⁴Οι Neumann/ Popp (1992, σ. 27) αναφέρουν ότι σε ένα γερμανικό δημοτικό σχολείο η γερμανικής εθνικότητας μαθητές αποτελούν το 51,6% του μαθητικού δυναμικού και ακολουθούν τουρκικής με 29,6%, γιουκοσλαβικής με 5,7%, ελληνικής με 2,5%, πορτογαλικής με 2,5%, ιταλικής με 1,9%, πολωνικής με 1,9%, ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά απαρτίζουν μαθητές που προέρχονται από την Γκάνα, το Αφγανιστάν, το Ιράν, το Μαρόκο, το Περού και την Τυνησία.

¹⁵Όσον αφορά τη δομή και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας καθώς και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και τις σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά βλ. Kastanidou 1994, Kαστανίδου 2000, σ. 65κ.ε.

¹⁶Βλ. σχετικά Bloom 1964, Bourdieu 1985, Illich 1976, Freire 1974, Hurrelmann/Ulich 1980 (αναφ. από Ξοχέλλη 1999, σ. 14κ.ε.), Τζάνη 1983.

ευκαιριών διαμορφωτικός παράγοντας παραμένει περισσότερο η οικογένεια και λιγότερο το σχολείο, το οποίο κυρίως σταθεροποιεί παρά αλλάζει τις ήδη διαμορφωμένες από την οικογένεια καταβολές του παιδιού. Και αυτό γιατί το σχολείο δεν είναι ένας θεσμός ιδεολογικά ουδέτερος, αλλά εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία με αποτέλεσμα η δομή και η λειτουργία του να συνάδει με τις κυρίαρχες κοινωνικοπολιτιστικές αξίες και επιδιώξεις και να υπηρετεί τη συντήρησή τους (Althusser 1973, Minsell/Wundtberg 1978)¹⁷. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια «συντελείται μια όσμωση, με την έννοια της αναπαραγωγής κληρονομών μέσω του σχολικού συστήματος» (Καίλα 1995, σ. 21κ.ε.).

Ισχύει ως κυρίαρχη άποψη ότι για την προσαρμογή στο περιβάλλον το παιδί διαμορφώνει τις απαραίτητες στάσεις, αξίες, απόψεις και πρότυπα συμπεριφοράς μέσα από διαδικασίες μάθησης και ταύτισης που συντελούνται μέσα στην οικογένεια (Mollenhauer 1969, σ. 271). Αναμφισβήτητα το προσωπικό γονικό ενδιαφέρον αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη ψυχικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων του παιδιού, τα οποία γίνονται κριτήριο της μελλοντικής κοινωνικής του ανάπτυξης (Neidhardt 1969, σ. 55κ.ε.).

Από την πρώτη σχολική του μέρα το παιδί αποκτά το ρόλο του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια παύει να είναι πια «παιδί» και γίνεται κυρίως «μαθητής» (Sass/ Holzmöller 1982, σ. 36). Η καθημερινότητα της οικογένειας και οι σχέσεις γονέων-παιδιών διαμορφώνονται πλέον σε συνάρτηση με το σχολείο. Οι γονικοί ρόλοι αλλάζουν και επαυξάνονται: οι γονείς και κυρίως οι μητέρες αναλαμβάνουν τη σχολική φροντίδα των παιδιών. Δοχολούνται με τις εργασίες των παιδιών για το σπίτι, μεριμνούν για εξωσχολική βοήθεια, για ψυχολογική υποστήριξη, για αντιμετώπιση καταστάσεων που προκαλούν άγχος στα παιδιά, για επαφή με τους εκπαιδευτικούς κ.α. Οι επιδόσεις και οι βαθμοί των παιδιών σηματοδοτούν το μεγαλύτερο πρόβλημα στη σχέση γονέων-παιδιών¹⁸. Σύμφωνα με τον Jort (1987, σ. 65) το 88% των γονιών παιδιών δημοτικού εξετάζει συστηματικά τις εργασίες των παιδιών ενώ το 70% τις αξιολογεί. Οι μισοί από τους γονείς απαιτούν από τα παιδιά τους την επανάληψη των εργασιών, αν δεν έχουν καλλιγραφία και το 43% απαιτεί την επανάληψη, αν υπάρχουν λάθη. Είναι λογικό ότι αυτός ο έλεγχος προκαλεί εξάρτηση, πίεση αλλά και φόβο στα παιδιά, κυρίως όταν συνοδεύεται με τιμωρίες όπως απαγόρευση της τηλεόρασης, περιορισμό μέσα στο σπίτι κ.α. (Schwemmer 1980, σ. 90κ.ε.)¹⁹. Όσο σημαντικότερη είναι για τους γονείς η σχολική επιτυχία των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερη είναι εκ μέρους των παιδιών η αρνητική στάση προς το σχολείο, ο φόβος της επίδοσης και τα αισθήματα κατωτερότητας (κυρίως όταν τα παιδιά δεν έχουν την αναμενόμενη επίδοση). Η συμπεριφορά των γονιών βέβαια είναι συνάρτηση των δικών τους προσωπικών, βιογραφικών, οικογενειακών και κοινωνικών εμπειριών (Ulrich 1989, σ. 187, Fend 1976, σ. 426κ.ε.).

Ειδικότερα όσον αφορά τη σχολική επίδοση του παιδιού καθώς και τις επαγγελματικές επιλογές του είναι και αυτά συνάρτηση των αντιλήψεων, ερεθισμάτων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσα στην οικογένεια από τα πρώτα χρόνια ζωής του. Ο τρόπος συμπεριφοράς ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι απόρροια των ατομικών και συλλογικών εμπειριών που έχει ήδη βιώσει μέσα στην οικογένεια (Kastanidou 1993, σ. 35κ.ε.), καθώς και το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του κατά το παρελθόν. Η Τζάνη (1993, σ. 164) κάνει λόγο για τη σημασία της «πολιτισμικής ατμόσφαιρας» της οικογένειας, της οποίας η ποιότητα θα

¹⁷Βλ. ακόμα Κωνσταντίνου 2001, σ. 17, Νόβα-Καλιτσόνη 1995, σ. 116, Σολομών/Μακρυνιώτη 1995, σ. 34, Ηλιού 1994, σ. 140.

¹⁸Σύμφωνα με την Κατάκη (1984, σ. 65) το σχολείο ανήκει στο σχέδιο ζωής της Ελληνικής οικογένειας' η ίδια βοηθά τα παιδιά της στα μαθήματα ή παρνει ειδικούς που τους κάνουν ιδιαίτερα. Η επίβλεψη της μελέτης των παιδιών αποτελεί τη σημαντικότερη σχολία της μητέρας ενώ η σχολική τους επίδοση αποδεικνύεται συχνά σημείο τριβής στις σχέσεις γονέων-παιδιών.

¹⁹Σύμφωνα με τη θεωρία των κινήτρων, τα άτομα, στα οποία λειτουργούν εσωτερικά κίνητρα, μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και ουσιαστικότερα, εν αντιθέσει με αυτά, στα οποία λειτουργούν εξωτερικά κίνητρα, όπως έπαινος ή ποινή, τα οποία αποκτούν επιφανειακή γνώση, τέτοια ώστε να μαρπρέσουν να ανταπεξέλθουν στις εξετάσεις (Wild/ Krapp 1995, σ. 579).

λειτουργήσει ως ασφαλιστική δικλείδα και κίνητρο και θα συντελέσει στην επιλογή μελλοντικών στόχων. Όταν οι γονείς υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη τους και συντελεί στην αύξηση της σχολικής τους επίδοσης (Φλουρίης 1989, σ. 86)²⁰. Όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη, η Νόβα-Καλτσούνη (1995, σ. 121κ.ε.) σημειώνει πόσο «μεγάλη σημασία έχει για το παιδί το εύρος και η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται από τα μέλη της οικογένειας ως μέσο επικοινωνίας», ο οποίος γλωσσικός κώδικας όμως δεν καλλιεργείται επαρκώς στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Έρευνες των Olson (1984, αναφ. από Φλουρή 1989, σ. 30) και Wild/ Krapp (1995, σ. 592) αναφέρουν θετική συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών, της γλωσσικής τους ανάπτυξης και του βαθμού επίδοσης τους στο αντίστοιχο μάθημα.

Μελέτες αποδεικνύουν ένα σύνδεσμο ανάμεσα στα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία της οικογένειας, του οικογενειακού κλίματος και των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, με τις σχολικές φιλοδοξίες των μαθητών καθώς και την επιτυχή εκβασί τους. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και η στάση τους απέναντι στο σχολείο επηρεάζει περισσότερο από την οικονομική τους κατάσταση τη σχολική επίδοση των παιδιών (Majoribanks 1994, Pektun/Helmke 1991, αναφ. από Wild/ Wild

1997, σ. 56). Οι Grolnick και Ryan (1989, αναφ. από Wild/ Krapp 1995, σ. 581) επισημαίνουν ότι παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν υποστηρικτικά στη ζωή τους, μαθαίνουν να εμπιστεύονται τις δυνάμεις και ικανότητες τους, έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και περισσότερες επιτυχίες από αποτυχίες (βλ. επίσης Steinberg u.a. 1992, Stolz 1987, αναφ. από Wild/ Wild 1997, σ. 58).

Η ήδη διαμορφωμένη μέσα στα πλαίσια της οικογένειας αυτοαντίληψη του μαθητή ενισχύεται θετικά ή αρνητικά από τις εμπειρίες που αποκτά μέσω της επαφής του με τα πρόσωπα του σχολικού χώρου. Το σχολικό κλίμα και η σχολική πρακτική επηρεάζει την προσαρμογή του στις νέες καταστάσεις που βιώνει και το οδηγεί είτε σε επιτυχία είτε σε αποτυχία. Μέσω της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του το παιδί εκτιμά τις ικανότητες και τα προσόντα του, μαθαίνει τους νέους κανόνες συμπεριφοράς, αξιολογείται από τους άλλους και αυτοαξιολογείται. Η γνώμη του εκπαιδευτικού, ο οποίος μαζί με τους γονείς ανήκει στα 'ουσιώδη πρόσωπα' (G. Mead 1934), συγκαθορίζει τη σχολική του επίδοση. Επαναλαμβανόμενες κρίσεις και αξιολογήσεις λειτουργούν ως τεκμήριο προσωπικής αξίας (Jerusalem 1984, αναφ. από Merkens u.a. 1997, σ.96κ.ε.). Η Φραγκουδάκη (1985, σ. 99) κάνει αναφορά σε αμερικανική έρευνα, σύμφωνα με την οποία «η γνώμη των δασκάλων για την ικανότητα των μαθητών

²⁰Η αυτοαντίληψη είναι η προσωπική κρίση που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και εξαρτάται από τη διαπαιδαγώγηση που λαμβάνει από τους γονείς, τις σχολικές εμπειρίες (επιτυχίες, αποτυχίες, επαναπροφοδοτήσεις), τα βιώματα (κοινωνικές σχέσεις και συναλλαγές) και τη σωματική διάπλαση και εμφάνιση (καθώς εκτίθεται σε δημόσια θέα και κριτική). Η αυτοαντίληψη επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τη σχολική επίδοση, τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και τις ιτιχές της συμπεριφοράς (Φλουρίης 1989, σ. 5κ.ε., Filipp 1980 σ. 106, Hausser 1983, σ. 64).

και για τις μελλοντικές τους δυνατότητες καθορίζεται όχι από έναν παράγοντα, την επίδοση, αλλά από τρεις: α) την προηγούμενη απόδοση του μαθητή, β) την κοινωνική του θέση και γ) την επίδοσή του τη στιγμή της κρίσης».

Στο ελληνικό παραδοσιακό σχολείο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου οφείλουν να προσαρμοστούν στα τυπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, ώστε το άτομο να αντεπεξέλθει σε όλο το πλέγμα των προσδοκιών που αφορούν στο ρόλο του μαθητή (Γκότοβος 1986, σ. 158). Κατ' αυτόν τον τρόπο μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση και κατά συνέπεια με διαφορετικές υλικές και πολιτιστικές εμπειρίες, οφείλουν να εναρμονιστούν προς ένα ορισμένο μοντέλο μαθητή και να επιδείξουν τυποποιημένες ικανότητες. Σ' αυτό συμβάλλει και η αξιολόγηση, η οποία δεν απεικονίζει μόνο την επίδοση του μαθητή, αλλά αποτελεί και μέσο συμμόρφωσής του προς τους ισχύοντες σχολικούς κανόνες, αφού η παραβίασή τους επισύρει εκτός από τιμωρία και μείωση του χαρακτηρισμού της διαγωγής. Η προσαρμογή του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στην περαιτέρω εξέλιξη του (Κωνσταντίνου 2001, σ. 19, Φραγκουδάκη 1985, σ. 93).

Αλληλεπίδραση και συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Ο κοινός ρόλος της παροχής φροντίδας, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης καθιστά απαραίτητη την αμοιβαία προσέγγιση και συνεργασία των δύο αυτών βασικών θεσμών αγωγής. Η ανάπτυξη μιας αμοιβαίας σχέσης θα δώσει τη δυνατότητα και στους δύο φορείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τους στόχους, τις επιθυμίες, τις ελπίδες, τις προτεραιότητες, τους φόβους που κάθε ένας έχει (Lindsey 2001, σ. 283, Bieler 1981, σ. 18). Συνυπολογίζόμενων του αναχρονιστικού χαρακτήρα του σχολείου και της δυσκολίας γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος ανάμεσα σε σχολείο και ζωή, η συνεργασία τους θα αμβλύνει την αποστιασιοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα και θα βοηθήσει τους μαθητές να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες.

Επιτακτική προβάλλει στα αστικά κέντρα η συνεργασία αυτή, καθώς σχολικά συγκροτήματα με αρκετές εκατοντάδες μαθητές, αναπτύσσουν χαρακτηριστικά όπως αστάθεια των κανόνων λειτουργίας, επιφανειακή μόρφωση, γενική θεώρηση πραγμάτων και μια δυσκαμψία σε μεθοδολογικά, χρονικά και χωροταξικά θέματα. Δεν είναι παράξενο, ότι σε τέτοια συγκροτήματα εφαρμόζονται μέθοδοι επιχειρησιακής διαχείρισης, οι οποίες όχι μόνο απέχουν από την παιδαγωγική σκέψη και πρακτική, αλλά και με τον τρόπο που διαμορφώνουν τη σχολική ζωή συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων (Hólshoff 1981, σ. 73).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η τακτική επαφή και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι απαραίτητη σε περιπτώσεις που η οικογένεια είναι διαφορετική της τυπικής (π.χ. μονογονεϊκή, παλιννοστήσασα, ξένης εθνικότητας κ.α.) ή φορέας διαφορετικών αντιλήψεων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς (προς αποφυγή εσωτερικών συγκρούσεων στον ψυχισμό του μαθητή). Η συντονισμένη κοινή δράση σχολείου – οικογένειας δεν πρέπει να έχει ως στόχο το αποτελεσματικότερο «δάμασμα» των παιδιών αλλά την παροχή βοήθειας ώστε να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα (Μηρούζος 1999, σ. 169).

Η συνεργασία εξαρτάται από την καλή θέληση και των δύο, επειδή όμως το μεγαλύτερο σύστημα τείνει να προσεγγίζει το μικρότερο την προσπάθεια αυτή οφείλει να ξεκινήσει το σχολείο.

Ανήκει άλλωστε στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης. Για να μπορέσει να διαμορφώσει τις σχέσεις μέσα στην τάξη αλλά και την ίδια του την συμπεριφορά ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται πληροφορίες

για την αγωγή που έχουν λάβει ως τότε οι μαθητές, τις συνήθειες, τις αντιδράσεις καθώς και για τον ενδεδειγμένο τρόπο συμμόρφωσής τους (Wiater 1979, αναφ. από Bielel 1981, σ. 25). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι συνεργασίας είτε επίσημοι: ατομικές και ομαδικές συναντήσεις, είτε ανεπίσημοι: σημειώματα, τηλεφωνική επικοινωνία και ευκαιριακές συζητήσεις, όλοι εξίσου χρήσιμοι όταν έχουν στόχο το καλό του μαθητή και όχι την αποποίηση κάποιου προβλήματος (Osborne 2001, σ. 120, Μιρούζος 1999, σ.173κ.ε.)²¹. Συνήθως το παιδί δεν είναι παρόν στο διάλογο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, στη συνειδησή τους όμως λειτουργεί ως τρίτος συνομιλητής, έστω και απών. Μια από τις βασικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ότι για τους μεν γονείς το παιδί τους είναι μοναδικό, για τους δε εκπαιδευτικούς ένα από τα μέλη της τάξης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη αποτελεί λέξη κλειδί για την ενδυνάμωση της συνεργασίας (Ηλιού 1993, σ. 155, Gudjons 1992, σ. 7). Πολλές φορές η εσφαλμένη εντύπωση κάποιων γονιών, ότι η οικογένεια διαπαιδαγωγεί ενώ το σχολείο μορφώνει, λειτουργεί ανασταλικά ως προς τη συνειδητοποίηση των κοινών τους στόχων και οδηγεί σε συζητήσεις καθαρα τυπικές. Μελέτη της Παπαγιαννίδου (2000, σ. 81) σε νηπιαγωγεία έδειξε ότι, εφόσον η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους και τις μορφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι επίσημα θεσμοθετημένη από την πολιτεία και γι' αυτό δεν έχει γενική ισχύ ούτε συγκεκριμένη μορφή και μεθοδολογία, η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς

εξαρτάται από την ιδιαίτερη κρίση και τακτική κάθε εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Krumm (1996, σ. 124) στις συναντήσεις γονέων-δασκάλων, οι γονείς έχουν την αίσθηση, ότι οι τελευταίοι τους αντιμετωπίζουν ως μαθητές : ο δάσκαλος μιλά και αυτοί ακούν' προβάλλει ως ειδικός στη διαδικασία μάθησης και αυτοί αποστασιοποιούνται. Επίσης ασυναίσθητα αναβιώνουν στους γονείς αισθήματα των μαθητικών τους χρόνων. Πολλές φορές οι γονείς φοβούνται να ασκήσουν κριτική στο δάσκαλο, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί εις βάρος του παιδιού τους.

Το παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες ή αποκλίνουσα συμπεριφορά χρίζει της υποστήριξης και των δύο θεσμών ώστε να αποφευχθεί η απογοήτευση ή η αποτυχία²². Όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια δεν είναι αγαστές και το ένα υποβαθμίζει τη σπουδαιότητα του άλλου ή το υποτιμά, τότε το παιδί που βρίσκεται στη μέση και λειτουργεί ως αγγελιαφόρος μηνυμάτων είτε αισθάνεται αβοήθητο χωρίς τους μηχανισμούς υποστήριξής του είτε ισχυρό, γιατί του δημιουργείται η εντύπωση πως η συμπεριφορά του μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη, η οποία θα παράγει οργή, θυμό ή μειονεξία στους ενήλικες φορείς κύρους στη ζωή του. Περιπτώσεις αντιπαλότητας ανάμεσα στους δύο θεσμούς μπορεί να συντελέσουν στη σχολική άρνηση, στο σκασιαρχείο του μαθητή, στην αδυναμία πραγματοποίησης ανώτερων σπουδών ή ακόμα στη δημιουργία αρνητικής εικόνας για την κοινωνία και τους φορείς της (J.Dowling/A.Pound 2001, σ. 194κ.ε., Herbert 1996, σ. 117).

²¹Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση ευθύνει για κάποιο πρόβλημα έχουν όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτό, καθώς απαρτίζουν ένα αλληλοσυνδεδεμένο σύστημα, όπου καθένα στοιχείο επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα μέσω μιας κυκλικής αιτιότητας και ανατροφοδότησης (E.Dowling 2001, σ. 63κ.ε.)

²²Ερευνης των Bernstein/Rulo (1976), Kulic/Kulic (1982), Gold/Mann (1984) κ.α. (αναφ. από Καλογριδί 1995, σ. 157) αποδεικνύουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία οδηγούν σε μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους αναπτύσσουν μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στον ίδιο χώρο που τους κάνει να νοιώθουν μειονεκτικά και τους περιθωριοποιεί, ακριβώς για να εξασορροπήσουν τα αντικρουόμενα αισθήματα που αναφέρονται μέσα τους και να καλυτερέψουν την αυτοεικόνα τους.

Υπάρχει ακόμη η περίπτωση σχολείου και οικογένεια να εκλαμβάνουν διαφορετικά τα αναφερόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η μεν οικογένεια να θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο, άρα αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη του σχολείου η επίλυσή του²³ το δε σχολείο να τοποθετεί την αιτία του στην οικογενειακή κατάσταση και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της και συνεπώς να αποποιείται τις ευθύνες. Αποτέλεσμα η δυσχέρεια ή η διακοπή της επικοινωνίας ανάμεσά τους (E. Dowling 2001, σ. 86κ.ε., Frank von Auer 1981, σ. 13κ.ε.). Η Osborne (1983, σ. 116) περιγράφει πώς διατηρείται αυτή η πόλωση: «οι γονείς μπορεί να αγχώνονται καθώς φοβούνται πως θα υποστούν κριτική για πιθανές ανεπάρκειές τους στο μέγαλωμα των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί επίσης πιθανόν να φοβούνται πως θα κατηγορηθούν για αποτυχίες ως προς τη σχολική πειθαρχία και την ακαδημαϊκή επίδοση». Είναι λογικό ο ενήλικας – γονιός ή εκπαιδευτικός - υπεύθυνος για ένα παιδί, να επωμίζεται μερίδιο της ευθύνης για την όποια εκδήλωση ανάρμοστης ή παραβατικής συμπεριφοράς και να ενοχλείται. Μια συνήθης πρακτική αντίδρασης είναι η μεταβίβαση ευθυνών, οι αλληλοκατηγορίες και η αναζήτηση 'αποδιοπομπαίων τράγων'. Οι μεν γονείς αισθάνονται πως βιάζονται για τον τρόπο ανατροφής των παιδιών τους, οι δε εκπαιδευτικοί τείνουν να αμφιβάλλουν για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές (Dawson/ McHugh 2001, σ. 231κ.ε., Marz/ Zubke 1981, σ. 8).

Μια μορφή συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί η συμμετοχή του γονιού στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι, ώστε συνειδητά να μπορούν να αποφασίσουν για το επίπεδο συμμετοχής των γονιών, με τρόπο που και το γονιό θα βοηθά και τον εκπαιδευτικό δε θα θίγει. Η συμμετοχή του γονιού στα σχολικά δρώμενα αποτελεί πρακτική που συνηθίζεται στις αναπτυγμένες χώρες, κυρίως στην Α΄θμια Εκπαίδευση²³. Στην Ελλάδα οι γονείς δε συμμετέχουν ενεργά μέσα στη σχολική τάξη, όπου θα είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά τις μεθόδους διδασκαλίας, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης να δοκιμάσουν τις δικές τους διδακτικές ικανότητες στην πράξη²⁴. Βλέποντας πώς λειτουργεί το παιδί τους μέσα στην τάξη θα μπορούσαν να αποκτήσουν μια διαφορετική εικόνα της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και αδυναμιών του και να μάθουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων και καλύτερης επικοινωνίας μαζί του στο σπίτι (Ψάλτη/ Γαβριηλίδου 1995, σ. 72κ.ε., Μπρούζος 1999, σ. 169κ.ε.). Οι γονείς εκπλήσσονται πολλές φορές όταν μαθαίνουν πως τα παιδιά τους συμπεριφέρονται διαφορετικά στο σχολείο απ' ό,τι στο σπίτι (Heitbert 1996, σ. 207). Η «ενίσχυση που παρέχεται στο σπίτι» θεωρείται στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών. Μετά τη γνωστοποίηση του προβλήματος, η τεχνική αυτή βοηθά στην τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς, καθώς οι γονείς με το δικό τους τρόπο και με μεγαλύτερη γκάμα αμοιβών, προνομίων και ποινών μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά τους, των οποίων γνωρίζουν πολύ καλά τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες (Τριλιανός 1998, σ. 101).

Στην πράξη εμπλοκή των γονέων υπάρχει στο σχολείο, αλλά σε ένα άλλο επίπεδο από το προαναφερθέν. Έρευνα των Φρειδερίκου/ Φολερού-Τσερούλη (1991) τονίζει την εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία και την πίεση που ασκούν οι τελευταίοι στους δασκάλους, με παρεμβάσεις στο διδακτικό τους έργο και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Ορμώ-

²³Στο κρατίδιο Niedersachsen της Γερμανίας ήδη από το 1948 έχει θεσμοθετηθεί η συμμετοχή των γονιών ως επισκεπτήτων μέσα στη σχολική τάξη (Heizmann 1981, σ. 61).

²⁴Σύμφωνα με έρευνες (Becker/ Erstein 1982, Erstein 1986) όταν οι δάσκαλοι συναινούν στη συμμετοχή των γονιών στην τάξη, οι γονείς αναπτύσσουν στενότερη σχέση με τα παιδιά τους στο σπίτι, πιστεύουν στις ικανότητες τους ως ενισχυτική βοήθεια μαθημάτων και αξιολογούν πιο θετικά τους δασκάλους (αναφ. από Ψάλτη/ Γαβριηλίδου 1995, σ. 73).

μενοι από το δικαίωμα που τους δίνει η καθημερινή πολύωρη ενασχόληση με τα μαθήματα των παιδιών τους –πολλές φορές συμπληρώνουν το έργο του δασκάλου καθώς ο σχολικός χρόνος δε βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη διδακτέα ύλη- αμφισβητούν το έργο του εκπαιδευτικού και το κριτικάρουν χωρίς συνεργατική διάθεση²⁵.

Η οποιασδήποτε μορφής επικοινωνία ανάμεσα στους δύο φορείς μειώνεται με το πέρασμα του παιδιού από το δημοτικό στο γυμνάσιο και λύκειο. Οι λόγοι ποικίλλουν: ο γονιός δεν έχει απέναντί του ένα μόνο δάσκαλο αλλά πολλούς καθηγητές και αδυνατεί ως επί το πλείστον να βοηθήσει το παιδί του στα μαθήματα. Για τους περισσότερους γονείς το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι ξένο και άγνωστο και απέχει από την καθημερινή ζωή. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο αδυναμία βοήθειας αλλά κυρίως αδυναμία στο να κεντρίσουν στα παιδιά τους το ενδιαφέρον για μεγαλύτερη ενασχόληση με αυτά τα μαθήματα. Αλλά και η σχέση των μαθητών προς τα σχολικά μαθήματα χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος και αδιαφορία. Πολλοί μαθητές θεωρούν ότι το περιεχόμενο τους απέχει από τη «ζωή», τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς διάγουν την περίοδο της εφηβείας²⁶ μία περίοδο αναζήτησης ταυτότητας, ενδοψυχικών και σωματικών αλλαγών και προσπάθειας ανεξαρτητοποίησης (Furtner/Kallmönzer 1983, σ. 76κ.ε.²⁶). Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Τοιάντης (1994, σ. 147): «το τρίγωνο εκπαιδευτικό

σύστημα, οικογένεια, έφηβος-μαθητής αποτελεί το πλαίσιο ενός μεγάλου πεδίου σύγκρουσης για τον έφηβο, ο οποίος συμπιέζεται από τη μια από το εκπαιδευτικό σύστημα και από την άλλη από τους γονείς του, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε εξέλιξη μέσα του οι αναπτυξιακές διαδικασίες με τις συνεπάρχουσες φυσιολογικές κρίσεις και συγκρούσεις».

Μια αύξηση των επαφών στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου σχετίζεται κυρίως με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα παιδιά τους (τη βαθμολογία) παρά με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει, τον τρόπο που οργανώνει το μάθημα ή τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές. Καταλήγοντας: αφενός το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας είναι δεδομένο και αποδεκτό και αφετέρου το Λύκειο ήταν και εξακολουθεί να είναι προστάδιο για την εισαγωγή σε ανώτατες σχολές.

Σύμφωνα με έρευνες των Haynes et al (1989), Secada (1989) η επαφή και στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιδρά θετικά στους μαθητές στους εξής τομείς: υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, καλύτεροι βαθμοί, μείωση των απουσιών, αύξηση των κινήτρων για μάθηση, αλλαγή στις απόψεις των μαθητών αλλά και των γονιών τους για σχολικά θέματα, θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (αναφ. στο Ψάλτη/ Γαβριηλίδου 1995, σ. 74).

²⁵ Ας μην αποσιωπήσουμε το γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που 'επαναπαύονται' βραζιζόμενοι στον τρόπο λειτουργίας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αφενός λόγω απουσίας ελέγχου αλλά και κινήτρων για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας και αφετέρου λόγω της εργασιακής τους αβεβαιότητας, της συχνής αλλαγής σχολείου ή των πολλών καθημερινών – εβδομαδιαίων μετακινήσεων.

²⁶ Σύμφωνα με τους Γαλιάνη (1995, σ. 128), Herbert (1996, σ. 218) συχνά οι μαθητές χαρακτηρίζουν το σχολικό χρόνο ως «χαμένο χρόνο» και «αρνητική εμπειρία» ή το σχολείο «άσχετο» με αυτούς και τα μαθήματα «ακατανόητα», αναφερόμενοι θετικά κυρίως σε συλλογικές δραστηριότητες.

Παράλληλα ο Frohn (1976, σ. 85κ.ε.) περιγράφει τους ανασταλτικούς παράγοντες αυτής της συνεργασίας (αναφερόμενος κυρίως στα αστικά σχολεία και όχι στα περιφερειακά, όπου οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους και μπορούν να επικοινωνήσουν και εκτός σχολείου σε τυχαίες συναντήσεις):

α) οι γονείς μεσαίων και άνω στρωμάτων, επισκέπτονται συχνότερα τις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων και διατηρούν τακτικότερη επαφή με τους δασκάλους από τους γονείς της εργατικής τάξης, οι οποίοι κυρίως λόγω προσωπικών καταστάσεων (αποξένωση στο χώρο εργασίας, εργασία της μητέρας, άσχημες συνθήκες διαβίωσης και γενικότερα αδιαφορία για το σχολείο) δε δείχνουν την ίδια διάθεση,

β) πολλοί γονείς δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα στις συνελεύσεις μπροστά σε άλλους γονείς και δασκάλους, κυρίως γιατί τους λείπουν οι γνώσεις σχετικά με τους νόμους και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου,

γ) οι επαφές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των γονέων και κηδεμόνων και τους ίδιους τους γονείς των μαθητών είναι περιορισμένες,

δ) οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από μία ανασφάλεια που πηγάζει αφενός από τις προσδοκίες που θέλουν σ' αυτούς μαθητές, συνάδελφοι, ανώτεροι και γονείς και αφετέρου από την κριτική που οι τελευταίοι τους ασκούν,

ε) κάποιοι γονείς μπορεί να αισθάνονται εξαρτημένοι από τους εκπαιδευτικούς και να φοβούνται να ασκήσουν δημόσια κριτική²⁷ δυσπιστία και φόβος όμως δυσχεραίνουν την οποιαδήποτε ουσιαστική συζήτηση,

στ) οι εμπειρίες που πολλές φορές μεταφέρουν οι μαθητές από το σχολείο στο σπίτι ενδέχεται να δημιουργήσουν ασυνεννοησία, έριδες και εσφαλμένες εντυπώσεις στη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών.

Οι θέσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει είναι η καλύτερευση της επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο φορείς. Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και των σχολικών εγχειριδίων, από σχολικούς φορείς συμβάλλει στην προσέγγιση των γονιών. Απαραίτητη προβάλλει επίσης η παρότρυνση των γονιών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως: σχολικές εορτές, διαμόρφωση του αύλειου χώρου, εκδρομές κ.α²⁷. Τέλος, το καλοπροαίρετο προσωπικό κάλεσμα από τους εκπαιδευτικούς – και όχι ένα απρόσωπο σημείωμα – συντείνει στη θετική ανταπόκριση των γονιών (Bieler, 1981, σ. 22κ.ε.).

Σύμφωνα με τον Susteck (1992, σ. 34) το να γνωρίζει κάποιος εκπαιδευτικός διάφορα μοντέλα επικοινωνίας δεν του εξασφαλίζει τη διεξαγωγή μιας ευχάριστης και εποικοδομητικής συζήτησης με τους γονείς. Πολύ μεγαλύτερο κέρδος θα έχει, αν προσπαθήσει να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης του γονιού-συνομιλητή, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει και νέα πεδία συζήτησης. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως ενουναίσθηση και ανεκτικότητα θεωρούνται χρήσιμα για μια καλή επικοινωνία.

Ο Miller (1992, σ. 21κ.ε.) αναφέρεται διεξοδικά στους όρους οργάνωσης των απογευματινών συναντήσεων με τους γονείς, ώστε αυτές να είναι αποτελεσματικές. Ως απαραίτητες προϋποθέσεις μιας σωστής οργάνωσης θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει: να γνωρίζει ορισμένα πράγματα για τους γονείς και να τους αντιμετωπίζει με σοβαρότητα²⁷ να τους προσφέρει ευέλικτη ζώνη επικοινωνίας²⁷ να δέχεται τις απόψεις τους²⁷ να στέλνει σαφή μηνύματα και να μπορεί να «μεταφράζει» τα δικά τους²⁷ να είναι σε θέση να ανασκευάζει τις προκαταλήψεις²⁷ να

²⁷Για συμμετοχή των γονιών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες βλ. Kohler 1998, σ. 11κ.ε., Kohnig/ Volmer 1982, Manske 1981, Susteck 1981.

αποστασιοποιείται από τα συναισθηματά να αξιολογεί τη συμπεριφορά και όχι το πρόσωπο να αποσαφηνίζει καταστάσεις και να εντοπίζει κοινά σημεία να σέβεται τα όρια που υπάρχουν σε κάθε επικοινωνία να μην αποκαρδιώνεται στις δύσκολες καταστάσεις, αλλά να παραμένει αισιόδοξος. Οι Bdlumer/Berger/ Detterer (1992, σ. 10κ.ε.) συμπληρώνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πηγαίνει θετικός στις συναντήσεις, να μιλά τη γλώσσα των γονιών και να τους αφήνει να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην Ελλάδα η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δε βρίσκεται σε σωστή βάση. Και οι εκπαιδευτικοί δεν οργανώνουν συστηματικά τις απαραίτητες συναντήσεις και οι γονείς δεν ανταποκρίνονται με προθυμία σε αυτές. Αν και οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων αποτελούν θεσμικά όργανα σύμφωνα με το άρθρο 53 του νόμου 1566 του 1985 (Κώδιξ Νόμων 1985, σ. 716κ.ε.) οι αρμοδιότητές τους περιορίζονται σε διοικητικά καθήκοντα, η συμμετοχή δε των γονιών στα σχολικά δρώμενα μόνο πενιχρή μπορεί να χαρακτηριστεί. Η αδιαφορία μεγάλου αριθμού γονιών είναι ανασταλτικός παράγοντας για ανάληψη πρωτοβουλιών, δραστηριοτήτων ή ακόμα παρεμβάσεων σε περιπτώσεις δυσλειτουργίας κάποιου τομέα που άπτεται των αρμοδιοτήτων τους²⁸. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1999, σ. 174κ.ε.) επιβάλλεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους η συζήτηση και γνωριμία των εκπαιδευτικών και των γονιών κάθε τάξης (και μάλιστα της Α' τάξης της εκάστοτε βαθμίδας), καθώς και ο σχεδιασμός μιας συστημα-

τικής επικοινωνίας. Στη συνάντηση αυτή οι μεν εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν πληροφορίες για οτιδήποτε σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική ζωή, οι δε γονείς να συνειδητοποιήσουν ότι για το παιδί τους αρχίζει μια νέα περίοδος που ενδεχομένως θα επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά του και να προετοιμάζονται γι' αυτές. Για τις περαιτέρω συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των γονιών και τα οποία λειτουργούν ως κίνητρα για την προσέλευση και συμμετοχή τους.

Όσον αφορά την περίπτωση που ήδη έχει προκύψει ένα πρόβλημα η E. Dowling (2001, σ. 90κ.ε.) προτείνει «μια συστηματική προσέγγιση από κοινού», η οποία εστιάζει στη σχέση σχολείου – οικογένειας και στοχεύει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη των δύο συστημάτων, στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής οπτικής γύρω από αυτό το πρόβλημα (δηλ. στο πως συνέβη και όχι γιατί συνέβη) – με απώτερο σκοπό την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών – και τέλος στη διαπραγμάτευση κοινά αποδεκτών στόχων. Είναι αποδεδειγμένο ότι τυχόν παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ο μαθητής στο σχολείο είναι συνάρτηση και της γενικότερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της κοινωνίας και της οικογενειακής κατάστασης στο σπίτι. Σύμφωνα με έρευνα των Φακιολά/Αρμενάκη (1995, σ. 42κ.ε.) υψηλή βιαιότητα εμφανίζουν οι μαθητές με γονείς που βρίσκονται σε διάσταση ή είναι χήροι ή έχουν οικονομικά προβλήματα. Επίσης, το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών με γονείς με μεταπτυχιακά ή πανεπιστημιακά δι-

²⁸Ο Gudjons (1992, σ. 6) αναφέρει ότι οι γονείς δεν είναι εύκολα διατεθειμένοι να αναλάβουν οποιαδήποτε εργασία στα πλαίσια του σχολείου, καθώς τη θεωρούν επιβάρυνση στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς συνεργασία ή διοργάνωση εκδήλωσης από κοινού με τους γονείς συνεπάγεται επιπλέον ώρες απασχόλησης και μάλιστα εκτός ωραρίου.

πλώματα εμπλέκεται σε βιαιότητες δείχνει ότι το φαινόμενο δεν περιορίζεται μόνο σε περιθωριακές ομάδες νέων, αλλά αφορά και κοινωνικά προνομιούχες και είναι απόρροια των ενδοοικογενειακών και ευρύτερα κοινωνικών σχέσεων και της επίδρασής τους στην προσωπικότητα του μαθητή.

Κατά συνέπεια, επειδή η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα, στο οποίο λαμβάνει χώρα μια συνεχής συναλλαγή και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αλληλοεξαρτώμενα μέρη, οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στο μικροσύστημα του σχολείου αλλά να λαμβάνουν υπόψη τους όλους τους εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται ή επηρεάζουν τη σχολική ζωή.

Στην προσέγγιση σχολείου-οικογένειας σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ο οποίος ως ειδικός που γνωρίζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και των γονιών, μπορεί να τους φέρει σε επαφή και να συζητήσει μαζί τους τυχόν προβλήματα, χωρίς ωστόσο να τους θίξει (Ψάλτη/Ταβριμλίδου 1995, σ. 59)²⁹. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος μπορεί να συνεισφέρει στο έργο του εκπαιδευτικού βοηθώντας τον να αναπτύξει μια αποτελεσματική και θετική συνεργασία με τους μαθητές είτε ατομικά είτε συλλογικά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλει να εστιάσει κυρίως στους μαθητές με στόχο την ομαλή και επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων της εφηβικής ηλικίας σε συνεργασία πάντοτε και με τους δύο άλλους θεσμούς (Μαλικιώτη-Λοϊζου 1999, σ. 304).

Βέβαια στη χώρα μας δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ψυχολόγος σε κάθε σχολική μονάδα. Σε κάποια αστικά κέντρα αντιστοιχεί ένας ψυχολόγος για τα σχολεία μιας περιφέρειας, ο οποίος τα επισκέπτεται όταν αυτά τον καλούν (που σημαίνει ότι δεν είναι ενσωματωμένος στη σχολική ζωή). Τούτο έχει ως αποτέλεσμα ο χώρος να καλύπτεται «εκ των ενόντων από μη επαρκώς εκπαιδευμένους λειτουργούς» (Δημητρώπουλος 1999, σ. 142)³⁰. Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αναλάβουν χρέη ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού. Ως τη θέσπιση του ειδικού (αλλά και γενικότερα για μια πιο ολοκληρωμένη μάρφωση) θα ήταν συνετό οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν σεμινάρια παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ώστε να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους δώσουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν καλύτερα μέσα στη σχολική τάξη και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα δύσκολες ή προβληματικές καταστάσεις. Σημαντική σ' αυτόν τον τομέα μπορεί να είναι η συνεισφορά των Κέντρων Ψυχικής Υγείας, με δραστηριότητες όπως προσέγγιση σχολείου και οικογένειας, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολικού δυναμικού αλλά και των γονέων απέναντι στα διάφορα προβλήματα, επιστημονική καθοδήγηση και θεραπευτική παρέμβαση όταν κρίνεται απαραίτητο.

²⁹Ο Gudjons (1992, σ. 6) αναφέρει ότι οι γονείς δεν είναι εύκολα διατεθειμένοι να αναλάβουν οποιαδήποτε εργασία στα πλαίσια του σχολείου, καθώς τη θεωρούν επιβάρυνση στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς' συνεργασία ή διοργάνωση εκδήλωσης από κοινού με τους γονείς συνεπάγεται επιπλέον ώρες απασχόλησης και μάλιστα εκτός ωραρίου.

³⁰Τενικότερα δεν υπάρχουν επίσημες ομοδές Συμβουλευτικής, εκτός από το πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών που λειτουργεί από το 1994 στο Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» (Δημητρώπουλος 1999, σ. 142).

³¹Βλέπε χαρακτηριστικά τις δραστηριότητες του Ιατροπαιδαγωγικού Τμήματος του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Κατερίνης' τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων του ανακοινώθηκαν στο 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με θέμα «Παιδιά και Περιβάλλον».

Εν κατακλείδι, το σύστημα – σχολείο εξαιτίας της πολυπλοκότητας της δομής του και των πολύμορφων λειτουργιών του, απαιτεί συνεχώς τη λύση διαφόρων προβλημάτων. Η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και κυρίως με την οικογένεια προβάλλει ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την επίλυσή τους. Το σχολείο πρέπει να θεωρεί και να αντιμετωπίζει τους γονείς ως συνεργάτες και συνοδοιπόρους στο έργο που έχει να επιτελέσει. Η συνεργασία αυτή δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατη, δηλαδή να εξαντλείται στην παροχή συμβουλών προς τους γονείς, αλλά και αντίστροφα οι γονείς οφείλουν να δίνουν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και έτσι να λειτουργούν ως σύμβουλοι και να διευκολύνουν το έργο τους μέσα στην τάξη.

Συγχρόνως οι γονείς δεν πρέπει να τα περιμένουν όλα από το σχολείο και να ανάγουν κάθε δυσλειτουργία που παρουσιάζεται στην ιδιωτική ή δημόσια ζωή στην ‘ελλειμματική’ δομή του σχολείου, παραμένοντας οι ίδιοι αμέτοχοι και ασκώντας κριτική εκ του ασφαλούς. Το περιβάλλον του σημερινού μαθητή είναι άρδην πολυπλοκότερο από αυτό του μαθητή της προηγούμενης δεκαετίας. Ελλείψεις του σχολικού συστήματος (γνωστικές, παιδαγωγικές, υλικοτεχνικές) μόνο με τη συνεισφορά και των γονιών μπορούν εν μέρει να καλυφθούν.

9. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ

Ειρήνη Κουφάκη, Ψυχολόγος, M.sc
Κέντρο Πρόληψης ν. Λάρισας - Ο.ΚΑ.ΝΑ.

Ο Γιαννάκης είναι ένα βρέφος που μόλις γεννήθηκε σε μια συνηθισμένη κλινική σε μια συνηθισμένη πόλη. Οι γονείς του είναι εργαζόμενοι, ο μεν πατέρας στο Δήμο της περιοχής, ως υπάλληλος της καθαριότητας και η μητέρα του σε ένα μεγάλο σούπερ μάρκετ, ως υπάλληλος της αποθήκης. Στην εφηβεία τους και αυτοί, είχαν άλλα όνειρα για τη ζωή τους – κανένας δεν ονειρεύεται να συλλέγει τα σκουπίδια των άλλων, ούτε να τακτοποιεί χιλιάδες κονοσέρβες στα ράφια - αλλά τελικά συμβιβάστηκαν, κάποιες φορές μάλιστα ήταν και ικανοποιημένοι, ιδίως όταν αναλογίζονταν τις ζοφερές ημέρες της ανεργίας.

Ο Γιαννάκης δεν ήταν μέσα στο πρόγραμμά τους. Άλλωστε δούλευαν και οι δύο πολύ σκληρά και η ποιότητα της σχέσης και του γάμου τους δεν ήταν και η πρώτη τους προτεραιότητα. Το αρχικά δυσάρεστο σοκ της εγκυμοσύνης, διαδέχτηκε η συγκατάβαση, στο κάτω – κάτω κάποτε θα έκαναν ένα παιδί, άλλωστε η μητέρα κρυφά προσέβλεπε ότι ένα μωρό θα «συμμάζευε» τον πατέρα στο σπίτι. Γεννιέται λοιπόν ο Γιαννάκης, ένα απόγευμα κάποιου χειμώνα, και όταν τον φέρνουν στο δωμάτιο της μητέρας του, η πρώτη αντίδραση της ήταν να τρομάξει.

Ένα τόσο ευθραστο πλάσμα ήταν στην ευθύνη της τώρα, σκέφθηκε, να το φροντίσει, να το ταΐσει, να το μεγαλώσει. Αμέσως στράφηκε στον άντρα της, στο κάτω – κάτω, ήταν και δικό του παιδί. Τον είδε να στέκεται μαζεμένος στην άκρη του δωματίου και να περιμένει το γιατρό, και θα έπαιρνε όρκο ότι ήταν χίλιες φορές πιο φοβισμένος από αυτήν. Όταν έστρεψε με το μωρό στο σπίτι, το μπέρδεμα αντικαταστάθηκε με χιλιάδες άλλα συναισθήματα. Όχι πιο εύκολα, δυστυχώς. Κούραση, άγχος, μοναξιά, θυμός και ένα μόνιμο αίσθημα έλλειψης, ανεπάρκειας, ότι δεν ήταν αρκετή για αυτό το ρόλο που δεν τον ήξερε και για τον οποίο κανείς δεν την είχε προετοιμάσει. Πολλές φορές η εικόνα της μάνας της ερχόταν στο μυαλό της και στεφοίταν για ώρες. Άραγε έτσι αισθανόταν και αυτή όταν γέννησε την ίδια; Γι' αυτό δεν είχε και τις καλύτερες αναμνήσεις από την παιδική της ηλικία;

Αυτός λοιπόν ήταν ο λόγος που τρυφερότητα και νοιάξιμο ήταν δυο άγνωστες λέξεις στο λεξιλόγιο της πατρικής της οικογένειας; Εν τω μεταξύ, ο καρός περνούσε και ο Γιαννάκης αποδεικνυόταν δύσκολο μωρό, ή έτσι τουλάχιστον το εκλάμβανε η μητέρα. Το βράδυ ξυπνούσε και 2 και 3 φορές για να φάει (με το μπιμπερό βέβαια, για το θηλασμό ούτε λόγος, της φαινόταν ότι η εξάρτησή της από το μωρό θα μεγάλωνε και αυτό την έκανε να αισθάνεται πολύ άβολα, τη φόβιζε). Ευτυχώς τουλάχιστον είχε σταματήσει τη δουλειά της. Με τον άνδρα της, αντί να δεθεί περισσότερο όπως έλπιζε, αισθανόταν να τη χωρίζουν ωκεανοί ολόκληροι. Δεν ήταν ότι δεν αγαπούσε το μωρό, δεν μπορεί, πατέρας ήταν θα το αγαπούσε, απλώς να, δεν είχε σηκωθεί ούτε μια φορά τη νύχτα και την ημέρα του έριχνε μια ματιά πάνω από την κούνια και συνεχίζε να βλέπει τηλεόραση. Τον είχε πιάσει βέβαια να το κοιτάει, κάποιες φορές που νόμιζε ότι ήταν μόνος του, να στέκεται πάνω από το κρεβάτι του για ώρα και τα μάτια του να γεμίζουν με πολλά συναισθήματα : υπήρχε βέβαια και αγάπη, αλλά υπήρχε και φόβος και αγωνία και περιέργεια. Η κατάσταση πάντως ήταν δύσκολη. Αυτή κλεισμένη στο σπίτι, αυτός εξαφανισμένος στη δουλειά, - μα πόση δουλειά μπορεί να έχει ένας Δημοτικός Υπάλληλος- αναρωτιόταν συχνά, και το βράδυ έπαιρνε η μαμά το μωρό στο κρεβάτι τους για να μην πηγαινόερχεται συνέχεια, ώπου ο μπαμπάς μεταφέρθηκε στον καναπέ. «Εκεί θα είμαι πιο άνετα.» της εξήγησε και εκείνη δεν έφερε αντίρρηση. Τη δύσκολη αυτή κατάσταση λοιπόν, τα Σαββατοκύριακα την έκαναν ακόμα χειρότερη.

Αυτός έμενε λίγο περισσότερο στο σπίτι, αισθανόταν μάλλον άβολα, κάθε φορά που πλησίαζε το μωρό εκείνη τοιπωνόταν, του έκανε παρατηρήσεις ότι δεν το κρατούσε καλά, ότι θα του έπεφτε, ότι δεν ταΐζουν έτσι ένα μωρό, και έτσι στο τέλος μάλωναν και αυτός άνοιγε την πόρτα και έφευγε. Εκείνη, τότε αισθανόταν ακόμα πιο παγιδευμένη από πριν, με ένα μωρό που γκρίνιαζε και ήταν συνεχώς κολημένο επάνω της, κάποιες φορές νόμιζε ότι ήταν προέκταση του σώματος της έτσι όπως έκανε όλες τις δουλειές με το Γιαννάκη στην αγκαλιά της. Η αλήθεια ήταν ότι πολλές φορές αισθανόταν ενοχές. Ήταν άραγε καλή μητέρα;

Τώρα πια δεν σηκωνόταν το βράδυ όταν το μωρό ξυπνούσε (το είχε μεταφέρει στο δωμάτιο του πια, αλλά ο μπαμπάς εξακολουθούσε να κοιμάται στον καναπέ) και το άκουγε να κλαίει γοερά. Ας σηκωθεί και ο πατέρας του σκεφτόταν και προσπαθούσε να κλείσει τα αυτιά της αλλά και το μυαλό της, όταν έφερνε στο νου της τα τρομαγμένα ματάκια του. Αλλά και κατά την διάρκεια της ημέρας το άφηγε στο πάρκο του πολλές ώρες μόνο του, και εκεί βέβαια έκλαιγε αλλά το είχε συνηθίσει πια, άνοιγε την τηλεόραση πιο δυνατά και συνέχιζε να κάνει τις δουλειές του σπιτιού.

Είχε ακούσει κάποτε στην τηλεόραση ότι τα μωρά από νεογέννητα ακόμα καταλαβαίνουν αν τα αγαπάει η μαμά τους, από τον τρόπο που τα κρατάει, τα κοιτάζει, τα χαϊδεύει. Βλακείες, σκέφτηκε. Ήταν ποτέ δυνατόν να μπορεί ο Γιαννάκης να καταλάβει αν η μητέρα του τον αγαπάει ή όχι; Άλλωστε φυσικά και τον αγαπούσε, αλλά αισθανόταν παράλληλα και πολύ μπερδεμένη και πολύ θυμωμένη και πολύ μόνη της. Ήταν σίγουρη όμως ότι ο Γιαννάκης δεν τα καταλάβαινε αυτά. Υπάρχει άνθρωπος που να θυμάται εικόνες από την βρεφική του ηλικία; Αποκλείεται, σκεφτόταν και οι τύψεις της καταλάγιαζαν. Ο Γιαννάκης

μεγάλωνε στο μεταξύ και είχε ήδη γίνει 2 χρονών. Ήταν ένα μάλλον φοβισμένο παιδί, που δεν απομακρυνόταν εύκολα από τη μάνα του, ούτε και για να παίξει με τα άλλα παιδιά. Άκουγε αρκετά συχνά από τη μητέρα του ότι ήταν άβουλος και άτολμος- ίδιος ο πατέρας σου, του έλεγε, ελπίζω μόνο να καταφέρεις να τελειώσεις το Γυμνάσιο γιατί αυτός ούτε το Δημοτικό δεν τελείωσε.

Ο πατέρας του πάλι τον κατηγορούσε ότι δεν ξεκολλούσε από τη ποδιά της μάνας τους, ότι οι δυο τους είχαν κάνει κόμμα και σε λίγο θα τον έδιωχναν και από το σπίτι, έτσι όπως τσίριζε το παιδί τις λίγες φορές που προσπάθησε να το πάρει αγκαλιά ο πατέρας. Σε ηλικία 2,5 ετών, η μητέρα αποφάσισε να στείλει το Γιαννάκη στον Παιδικό Σταθμό.

Διάλεξε έναν κοντά στο σπίτι τους, κρατικό, δεν είχε βέβαια αυλή, τα παιδιά τα πήγαιναν να παίξουν σε ένα κοντινό πάρκο, αλλά αυτά ήταν λεπτομέρειες, μήπως και η ίδια είχε ότι ήθελε από τη ζωή της;

Η πρώτη μέρα του Γιαννάκη στο σχολείο, ήταν μία κόλαση- και για τους δύο. Είχε κρατηθεί από τα κάγκελα του σταθμού, ούρλιαζε και έκλαιγε μέχρι που η μητέρα του, του έδωσε ένα χέρι ξύλο και το έσυρε με το ζόρι μέχρι μέσα. Εκεί άντεξε μισή ώρα και οι νηπιαγωγοί την ειδοποίησαν να έρθει να τον πάρει, με τα κλάματά του είχε αναστατώσει όλα τα παιδιά.

Θυμωμένη, απογοητευμένη, ντροπισμένη από το βλέμμα που της έριξαν οι δασκάλες, η μητέρα πήρε το Γιαννάκη στο σπίτι και τον κλείδωσε στο μπαλκόνι. Το παιδί 2,5 χρονών, βγήκε αδιαμαρτύρητα στο μπαλκόνι και κάθισε εκεί 2 ώρες περίπου, ήταν κρύα μέρα στα τέλη του Φλεβάρη, μέχρι που το είδε μία γειτόνισσα και χτύπησε την πόρτα της μητέρας. Εκείνη ντροπισμένη και θυμωμένη ακόμα, της ζήτησε να μην ανακατεύεται κι έβαλε τον παγωμένο Γιαννάκη μέσα στο σπίτι. Δεν ξέρουμε

αν οφείλεται εκεί αλλά ο Γιαννάκης δεν ξαναπιησίασε το μπαλκόνι για πολλά χρόνια. Μόλις γύρισε ο πατέρας, η μητέρα του επιτέθηκε. «Ο Γιάννης μ' έκανε ρεζίλι σήμερα. Είναι δειλός και ηλίθιος σαν εσένα. Όλα εγώ πρέπει να τα τραβάω εδώ μέσα;» Ο πατέρας νευρίασε και της απάντησε «Εσύ τον έκανες έτσι, εσύ να τα υποστείς τώρα».

Οι σκιές που ακολούθησαν, σκιές απείρου κάλλους, είναι δύσκολο να μεταφερθούν σε κείμενο. Αυτό όμως που δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε είναι, πώς η λεκτική βία μετατράπηκε σε σωματική - δεν έχει σημασία ποιος άρχισε πρώτα - και ο Γιαννάκης κατέληξε να κλαίει, για μια άλλη φορά εκείνη την ημέρα, φοβισμένος και κρυμμένος κάτω από την κουβέρτα του.

Τελικά στο σχολείο πήγε αν και δεν συμμετείχε σε κανένα παιχνίδι. Και καμία δραστηριότητα για πολλούς μήνες μετά. Η μοναδική του πρόοδος ήταν να τραβήξει το καρεκλάκι του από τη γωνία της αίθουσας, όπου κάθονταν μέχρι τώρα και να το βάλει δίπλα στην καρέκλα της δασκάλας.

Κόλλησε έκτοτε πάνω της και δεν μετακινήθηκε ούτε για να κόψει με το ψαλίδι, ούτε για να παίξει κρυφτό, ούτε για να φτιάξει χάρτινα αυγά το Πάσχα. Οι δασκάλες ενημέρωσαν μια φορά τη μητέρα, αλλά αντιμετώπισαν περιφρονητική στάση. «Τι άλλο να κάνω και εγώ; Στο σπίτι είναι μια χαρά. Το σχολείο είναι δική σας ευθύνη. Εσείς δεν τον βοηθάτε να περνάει καλά.» Οι νηπιαγωγοί παραξενεύτηκαν, αλλά δεν μπορούσαν να ασχολούνται και με όλα τα παιδιά που είχαν προβλήματα. Είχαν αρκετά δικά τους στο κάτω-κάτω.

Ο Γιαννάκης βέβαια ούτε στο σπίτι ήταν μια χαρά. Ήταν επιθετικός, γκρίνιαζε και εκεί που εξαγριωνόταν πραγματικά ήταν όταν η μητέρα του, του έκλεινε την τηλεόραση. Ο Γιαννάκης έβλεπε πολύ τηλεόραση. Ήταν ικανός να στηθεί στον καναπέ από τη στιγμή που επέστρεφε από το σχολείο μέχρι να αποκοιμηθεί από την κούραση το βράδυ. Και το φαγητό του, εκεί μπροστά ήθελε να το τρώει, μόνος του, μπροστά στην τηλεόραση. Η μητέρα του δεν έδειξε και μεγάλη δυσφορία. Στο κάτω - κάτω, την άφηνε ήσυχη να κάνει τις δουλειές της, μέχρι και στο μακαλικό πήγαινε και μια φορά πετάχτηκε και στην γειτόνισσα, να πει έναν καφέ. Τελικά σκεφτόταν, η τηλεόραση ήταν πραγματικά ο μόνος συμπαραστάτης, στο δύσκολο έργο της ανατροφής του Γιαννάκη. Μόνο αυτή μπορούσε να εμπιστευτεί για να ηρεμήσει λίγο, να κάνει μια βόλτα, να ψωνίσει με την ησυχία της.

Λίγο καιρό μετά, ένας συμμαθητής του Γιαννάκη χτύπησε κατά λάθος τη νηπιαγωγό στο πρόσωπο με τη μπάλα και της μάτωσε τη μύτη. Η ίδια δεν έδωσε σημασία, παιδιά ήτανε και παίζανε, αλλά ο Γιαννάκης τινάχτηκε από τη θέση του, τη συνηθισμένη βέβαια, στη γωνία της αυλής και άρχισε να γρονθοκοπάει το παιδί που είχε κατά λάθος πετάξει τη μπάλα. Είδαν και έπαθαν οι δασκάλες να τραβήξουν μακριά το Γιαννάκη από το δύστυχο παιδί. Η συνέχεια βέβαια γνωστή. Τηλέφωνο στο σπίτι, η μητέρα για άλλη μια φορά θυμωμένη και ντροπιασμένη από το παιδί, το έφερε στο σπίτι όπου άρχισε ο εξάψαλμος «Α! ώστε έτσι, μας έγινες και τσαμπουκάς τώρα! Θα σε τακτοποιήσω εγώ.» Στο σπίτι το θεάρεστο έργο της συμμόρφωσης του Γιαννάκη ανέλαβε να το συνεχίσει ο μπαμπάς, ο οποίος φαινόταν πολύ θυμωμένος, πολύ φοβισμένος και κατά βάθος πολύ ένοχος, αφού εδώ και λίγο καιρό, ορίμαζε η σκέψη μέσα του, να φύγει από το σπίτι. «Αν χτυπάει από τώρα» σκέφτηκε «τι θα γίνει στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο;». Το κακό έπρεπε να χτυπηθεί στη ρίζα του. Και δως 'του ξύλο. Ο Γιαννάκης δεν μπορούσε να συλλάβει το παράδοξο της κατάστασης. Ότι δηλαδή οι γονείς του τον τιμωρούσαν, ασκώντας του σωματική βία ακριβώς γιατί και ο ίδιος είχε ασκήσει σωματική βία σε κάποιον άλλον. Τα χρόνια πενούσαν και ο Γιαννάκης έφτασε στην Α' Δημοτικού.

Έφτασε ηλικιακά μόνο, γιατί συναισθηματικά δεν είχε πάρει καμία από τις δεξιότητες που είχαν απορροφήσει οι συμμαθητές του. Δεν ήξερε πώς να σχετίζεται με τα άλλα παιδιά, δεν ήξερε τι σημαίνει συνεργάζομαι και συγκρούομαι, δεν είχε φίλους, η πίστη στον εαυτό του ήταν μηδαμινή και πίστευε ότι δεν ήταν ικανός για τίποτε σχεδόν. Κάθισε λοιπόν στο τελευταίο θρανίο μόνος του και παρακολουθούσε φοβισμένος τα όσα ακαταλαβίστικα συνέβαιναν μέσα στην τάξη.

Τα χρόνια περνούσαν και η μοναξιά του μεγάλωνε μαζί με τις δυσκολίες του. Η δασκάλα του δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα μαζί του, άλλωστε ένα σημείο που είχε στείλει στο σπίτι του, έπεσε στο κενό. Η μητέρα είχε δει αυτό το σημείο και είχε τρομάξει. Άλλωστε πάντα την τρόμαζε το σχολείο. Ήταν πάντα κακή μαθήτριά, με το ζόρι τελείωσε το Γυμνάσιο, και η προοπτική να σταθεί μπροστά στη μορφωμένη δασκάλα και να την ακούει να της κάνει παρατηρήσεις για το παιδί της, της φαινόταν τρομακτική. Έτσι ο Γιαννάκης έφτασε στην Πέμπτη Δημοτικού και ακόμα συλλάβιζε, έγραφε με δυσκολία κάποια ορνιθοσκαλισματα, μια φορά που δήλωσε συμμετοχή σε μια σχολική γιορτή, από την τρομάρα του ξέχασε τα λόγια του και έγινε ρεζίλι σε όλο το σχολείο και στη μοναδική εκδρομή που έλαβε μέρος, κατέληξε να περάσει όλη τη μέρα μόνος του. Τότε ήταν περίπου που στο σπίτι του Γιαννάκη, έφτασε ένα ακόμη σημείο, πιο ανησυχητικό, αυτήν την φορά. Δυστυχώς, ήταν διαπιστωμένο πως, ο Γιαννάκης έκλεβε. Γομολάστιχες και μολύβια στην αρχή, ένα χυμό αργότερα, όταν η κυρία του κυλικείου δεν έβλεπε, και τελικά, λεφτά από την τσάντα της δασκάλας, που την είχε ξεχάσει μέσα στην τάξη, την ώρα του διαλείμματος. Τότε ήταν που έγινε και η επ' αυτοφώρω σύλληψή του. Ορμαγδός στο σπίτι, βέβαια. Η μητέρα να φωνάζει και να τσιρρίζει ότι από τότε που γεννήθηκε ο Γιαννάκης, της δημιουργεί μόνο προβλήματα, ότι τελικά είχε δίκιο η δασκάλα, δεν είναι μόνο βλάκας, είναι και από κακή πάστα, ότι δεν θα καταφέρει τίποτα στη ζωή του και άλλα παρόμοια. Ο δε πατέρας, που στο μεταξύ είχε φύγει από το σπίτι και τώρα νοίκιαζε ένα μικρό διαμέρισμα μόνος του, κλήθηκε εσπευσμένα να αναλάβει τις ευθύνες του. Μαζί με τις ευθύνες πάντως, φορτώθηκε και πολλές ενοχές, αφού δεν μπορούσε να μην αναρωτηθεί αν και η δικιά του

φυγή από το σπίτι δεν είχε παίξει το ρόλο της, στην κατηφόρα του Γιαννάκη. Πάντως, όσο έφταιγε αυτός σκεφτόταν, τόσο έφταιγε και η γυναίκα του που στο κάτω – κάτω, είχε σπιτώσει και το φίλο της, τον Ηλία, έναν οδηγό νταλίκας που τον περισσότερο καιρό έλειπε σε ταξίδια στην Ευρώπη. Μόλις λοιπόν άναψαν για τα καλά οι εχθροπραξίες μεταξύ των συζύγων και οι κατηγορίες εκτοξεύονταν εκατέρωθεν, με ταχύτητα οπλοπολυβόλου, ο πατέρας έβγαλε από τη φαρέτρα του το πιο βολικό του όπλο. «Και που ξέρω εγώ τι βλέπει το παιδί εδώ μέσα και τι σόι άνθρωπος είναι αυτός που έχεις κουβαλήσει!» Η απάντησή της Μητέρας ήρθε αστραπιαία σαν χαστούκι στο πρόσωπο του. «Αν θέλεις να ξέρεις η σχέση τους είναι εξαιρετική, το παιδί τον θαυμάζει πολύ τον Ηλία, και ο Ηλίας το ίδιο. Και αυτή ήταν η αλήθεια.

Ο Ηλίας στα μάτια του Γιαννάκη φάνταζε μεγαλοπρεπής, παντοδύναμος, σχεδόν εξωτικός. Ένα τόσο μεγάλο φορτηγό, και να το κουμαντάρει μόνος του, του φαινόταν μαγικό. Και όλες αυτές οι περίεργες πόλεις που είχε επισκεφτεί, πώς τα κατάφερνε άραγε και δεν χανόταν, και τι ωραία που τους εξιστορούσε όταν επέστρεφε.

Εκτός όμως από το εξωτικό του πράγματος, ο Ηλίας είχε και κάτι άλλο που γοήτευε το Γιαννάκη. Ήταν απλός, ξεκάθαρος και κρατούσε το λόγο του. Όταν έλεγε θα επιστρέψει την Τετάρτη, επέστρεφε την Τετάρτη. Εάν δεν το έκανε, έπαιρνε τηλέφωνο και ειδοποιούσε. Όταν του υποσχόταν παιχνίδι από τη Γερμανία, του το έφερνε. Ένα, όχι περισσότερα, γιατί και τα λεφτά ήταν μετρημένα. Όταν ήξερε ότι το πρόγραμμα ήταν φορτωμένο και δεν θα είχε καιρό για ψώνια, του το ξέκοβε από την αρχή. «Στο επόμενο ταξίδι», του υποσχότανε, και ο Γιαννάκης ήξερε ότι το εννοούσε. Έτσι ήξερε ότι θα πραγματοποιούσε και την άλλη μεγάλη υπόσχεση που του είχε δώσει, ότι δηλαδή όταν θα τελείωνε το

Γυμνάσιο, θα τον έπαιρνε μαζί του στην Ιταλία, για να μπει και στο καράβι και να καταλάβει πώς είναι δυνατόν να είναι τόσο μεγάλο ώστε να χωράει, όχι μία, αλλά πολλές νταλίκες, σαν του Ηλία. Δυστυχώς όμως ο Ηλίας έλειπε πολλές μέρες από το σπίτι και η παρουσία του στη ζωή του Γιαννάκη ήταν σαν τις στάσεις που έκανε στα ταξίδια του.

Σύντομες στιγμές χαλάρωσης μέσα σε μια κοπιαστική πορεία. Προς το παρόν όμως ο Γιαννάκης, έπρεπε να αντιμετωπίσει τις συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς του. Οι λύσεις που έπεσαν στο τραπέζι περιλάμβαναν από την Αστυνομία μέχρι εξομολόγηση στον παπά της Ενορίας, αλλά τελικά επιλέχθηκε η πιο οδυνηρή: Επιστροφή και δημόσια συγνώμη στο Σχολείο. Οδυνηρή, γιατί τον Αστυνομικό ο Γιάννης μπορούσε να τον αντιξεί, τον παπά επίσης, αλλά την περιφρόνηση όλων στο σχολείο με τίποτα.

Για αυτό και ξεκίνησε τα σκασιάρχεια. Τεχνική που ξεκίνησε βέβαια στο Δημοτικό αλλά εξέλιξε και τελειοποίησε στο Γυμνάσιο κυρίως. Τα πράγματα βέβαια για το Γιαννάκη στο Γυμνάσιο άλλαξαν τελείως. Εκεί επιτέλους βρήκε φίλους! Και τι φίλους! Παιδιά από το Λύκειο, με το οποίο το σχολείο του συστεγαζόταν και θεωρούνταν πολύ επικίνδυνοι αλλά κυρίως πολύ άντρες. Σε αυτούς ο Γιάννης βρήκε ό,τι έψαχνε. Ενδιαφέρον, νοιάξιμο, πρότυπα – ειδικά ένα παιδί της Γ΄ Λυκείου στον οποίο ο Γιάννης αγωνιζόταν να μοιάσει και ο οποίος τον μύησε σαν πραγματικός μεγάλος αδελφός, στη χρήση χασίς και χαπιών. Επίσης, ο Γιάννης βρήκε κανόνες και μάλιστα αυστηρούς, που όσο περίεργο και αν ακούγεται του έλειπαν πάρα πολύ.

Επιτέλους, κάποιος ενδιαφερόταν γι' αυτόν και του έβαζε όρια. Ας πούμε, δεν μπορούσε να περράζει και να κοροϊδεύει όποιο παιδί ήθελε στο σχολείο, ούτε μπορούσε να σπάει τα τζάμια του Σχολείου, χωρίς πρώτα να ενημερώνει τον Αρχηγό. Δεν τον πίεζαν αυτοί οι κανόνες τον Γιάννη, αντίθετα, του έδειχναν ότι ανήκει κάπου και γι' αυτό συμμορφωνόταν αλόγιστα. Έτσι λοιπόν, ο Γιάννης πέρασε τα χρόνια του Γυμνασίου, τσαλαβουτώντας, πότε περισσότερο και πότε λιγότερο, και στις ουσίες και στην παρανομία. Κάτι τον τραβούσε εκεί, κάτι δυνατό, ίσως η ανάγκη του να φωνάζει στον Πατέρα και στη Μάνα του, ότι δεν είναι καλά, ότι δυσκολεύεται, ότι θέλει να του βάζουν όρια και να τον ελέγχουν, γιατί έτσι καταλαβαίνει ότι τον αγαπάνε και τον νοιάζονται. Στο μεταξύ, οι σχέσεις του με τους Γονείς του συνεχίζονταν στο ίδιο κωφάλαλο μοτίβο: Εκείνος να ουρλιάζει όλο και πιο δυνατά, αλλά ταυτόχρονα σιωπηλά, ότι δεν είναι καλά και αυτοί να προσποιούνται ότι δεν ακούνε.

Ο Ηλίας όμως άκουγε. Και παρ' όλο που ο Γιαννάκης δεν κατάφερε να τελειώσει το Γυμνάσιο, ο Ηλίας τήρησε την υπόσχεση του και τον πήρε μαζί του στην Ιταλία, αποδεικνύοντας ότι εκτός από συνέπεια και σταθερότητα είχε και ένα άλλο χάρισμα: ήξερε να συγχωρεί. Στη διάρκεια αυτού του ταξιδιού, ο Γιάννης και ο Ηλίας μίλησαν πάρα πολύ. «Ναρκοτικά και οδήγηση δεν πάνε μαζί» του είπε ο Ηλίας, «ούτε ναρκωτικά και ταξίδια, ούτε ναρκωτικά και ελευθερία» «Η ζωή μοιάζει λίγο με την οδήγηση. Πρέπει να μάθεις να την ελέγχεις, να σεβαστείς τα όριά της, και να ξεχωρίζεις που πρέπει να επιταχύνεις για να αφήσεις πράγματα πίσω σου και που να επιβραδύνεις για να απολαύσεις αυτά που συναντάς. Δεν μπορείς να τα ελέγχεις πάντοτε όλα, όσο καλός οδηγός και να είσαι, Μπορεί να σου συμβεί το ατύχημα. Εξαρτάται και από το δρόμο, το αυτοκίνητο σου, τους άλλους οδηγούς. Έτσι και στην ζωή. Δεν μπορείς να ελέγξεις τους Γονείς σου, την κοινωνία στην οποία θα ζήσεις ή τους Δασκάλους που θα συναντήσεις. Μπορείς όμως να είσαι εντάξει με τον εαυτό σου, αξιοπρεπής, νηφάλιος και αισιόδοξος πως ό,τι και αν σου τύχει θα το αντιμετωπίσεις, όχι μια φορά, αλλά όσες φορές χρειαστεί, μέχρι να φτιάσεις στον προορισμό σου. Αυτά του έλεγε ο Ηλίας και ο Γιάννης άκουγε και σκεφτόταν και μιλούσε κι αυτός για τη μοναξιά του, το φόβο, τις ελπίδες του. Έτσι πέρασε εκείνο το ταξίδι και μαζί και το καλοκαίρι.

Δεν ξέρουμε τι επέλεξε τελικά ο Γιάννης, γυρνώντας στο σχολείο το Φθινόπωρο, ξέρουμε όμως ότι τελικά του δόθηκε το δικαίωμα της επιλογής.



«Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ»

μπορεί να είναι
μία κρίση και
μία ευκαιρία

Β' ΜΕΡΟΣ

ΓΙΝΟΜΑΙ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Κόζυβα Πασχαλίνα, Μ.sc. Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας

I. ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΡΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

«Έφτασα να πιστεύω ότι στο σχολείο, όπως και στην ψυχοθεραπεία, οι μόνες γνώσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι αυτές που ο ίδιος ανακαλύπτει μόνος του και τις κάνει δικές του» (C.R. Rogers)

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στο βίωμα , στην εμπειρία. Τα βιώματα σύμφωνα με την Ψυχολογία, παραμένουν στο υποσυνείδητό μας και κατευθύνουν αργότερα τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις δράσεις μας.

Με δεδομένο ότι στα προγράμματα Α.Υ κύριος στόχος είναι η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, ο βιωματικός τρόπος μάθησης βρίσκει την καλύτερη εφαρμογή του σ' αυτά. Οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν αυτό τον τρόπο μάθησης γιατί τους παρέχει ελευθερία στη σκέψη και τη συμπεριφορά. Η προσέγγιση βασίζεται στο τρίπτυχο, ακούω - προτείνω - ενεργώ και έτσι παίρνουν και δίνουν πληροφορίες, συνθέτουν, ενεργούν, συγκρίνουν, εμπλουτίζουν τις οπτικές τους και εντοπίζουν τα λάθη τους. Οι γνώσεις δεν προσφέρονται έτοιμες και ο καθένας εν δυνάμει μπορεί να τις ανακαλύψει μόνος του. Οι μαθητές νοιώθοντας ικανοποίηση, συγκίνηση και εμπλοκή σ' αυτά που συμβαίνουν, κάνουν μία κίνηση προς τον εαυτό του και προς τους άλλους.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Παιδαγωγικά παιχνίδια
2. Ελεύθερος συνειρμός
3. Παιχνίδια ρόλων- Δραματοποιήσεις
4. Ζωγραφική- Σχέδιο
5. Εργασία σε μικρές ομάδες
6. Προσομοιώσεις
7. Ρητορική (Αγώνες επιχειρηματολογίας)
8. Κολάζ- Ζωγραφική

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ/ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ

Συντονίζω μία ομάδα ή μία τάξη, σημαίνει βοηθάω τους μαθητές / συμμετέχοντες να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, να τις αναλύσουν, να εκφράσουν τις επιθυμίες τους, να ανακαλύψουν καινούργιες, να τις μοιραστούν με τους άλλους και από το προσωπικό συχνά να περάσουν στο γενικό και από το τώρα, στο μέλλον.

Σκοπός είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να θεωρήσουν τη μάθηση δική τους υπόθεση και να συμμετέχουν ασυνείδητα αρχικά, συνειδητά αργότερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητά τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/ συντονιστή είναι να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, ελευθερίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των μελών της ομάδας. Στόχος είναι να μειώσει τα συναισθήματα ενοχής, τις τάσεις για αμυντική επιθετικότητα, τους φόβους για

αποδοκιμασία ή κριτική από τους άλλους (φαινόμενα που έτσι ή αλλιώς αναπτύσσονται στις ομάδες). Ο ρόλος αυτός βέβαια αποκλείει κάθε ηθικολογική ή διδασκαλική στάση.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός/ συντονιστής καλείται να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες προσδοκίες και επιθυμίες των συμμετεχόντων, στοχεύοντας να βοηθήσει μέσα από τις διαδικασίες να «έρθουν» οι προσδοκίες και επιθυμίες στην πραγματικότητα (πολύ συχνά αυτές κινούνται στη σφαίρα του φαντασιστικού) αλλά και στη μεγαλύτερη ικανοποίησή τους ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι μταιιώσεις και οι αποσύσεις.

Η ίδια η φιλοσοφία της Α.Υ στο σχολείο, αλλά και οι στόχοι, το περιεχόμενο και η δομή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό/συντονιστή ένα ρόλο περισσότερο παιδαγωγικό και πολύ λιγότερο διδακτικό.

Μέσα από την ανάπτυξη του προγράμματος, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ως προς τον εαυτό και τους άλλους, αλληλοκατανόησης, συνεργασίας, μοιράσματος, ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, δημιουργείται γόνιμο έδαφος για ενεργό συμμετοχή στα δρώμενα γύρω μας όχι σε ένα επίπεδο της «κλασικής φιλανθρωπίας» αλλά της ενεργούς συνειδητής συμμετοχής με δράσεις εθελοντικές.

Απαιτείται λοιπόν μία συγκεκριμένη στάση από το συντονιστή και κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες μεταξύ των οποίων την κυρίαρχη θέση έχει η ικανότητα διασφάλισης ενός πλαισίου ομαλής λειτουργίας της ομάδας, η ικανότητα να εκπέμπει μία θετική διαθεσιμότητα, κρατώντας όμως πάντα τα όρια, να οργανώνει τις δραστηριότητες της ομάδας και να

συντονίζει τις συζητήσεις, ακολουθώντας το Σωκρατικό μοντέλο, συνδέοντας στο κλείσιμο κάθε συνάντησης τη θεωρεία με την πράξη.

Έρευνες έχουν δείξει πως ένας καλός συντονιστής εκπέμπει ζεστασιά, αμεσότητα, ξεκαθαρίζει όμως παράλληλα τους όρους λειτουργίας της ομάδας. Είναι ικανός να παραχωρεί τη θέση του στα άλλα μέλη της ομάδας παραμένοντας ο ίδιος σιωπηλός και υπομονετικός ακροατής, ενισχύοντας έτσι την αλληλοεπίδραση των μελών μεταξύ τους και την ενεργό συμμετοχή τους.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ομάδα είναι «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών»

Στην εκπαίδευση με στόχο τη διαμόρφωση ή τροποποίηση στάσεων και συμπεριφορών η από καθ' έδρας διδασκαλία ή η διάλεξη δεν μπορούν να έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Το να «γνωρίζεις» δεν είναι το ίδιο με το να «πράττεις». Το να γνωρίζω ότι οι καλές σχέσεις στηρίζονται στην καλή επικοινωνία και ότι η καλή επικοινωνία στηρίζεται στην ικανότητα να ακούς τον άλλο και να κατανοείς τη θέση και τα συναισθήματά του, δεν είναι επαρκές ώστε να έχεις καλές σχέσεις στην καθημερινή ζωή.

Τα γεγονότα μπορούν να κατανοηθούν σε νοητικό επίπεδο, εντούτοις πρέπει να υποστούν μία επεξεργασία μέσα από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του καθενός οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσα από τις εμπειρίες του, ώστε από το νοητικό επίπεδο να «περάσουν» στη σφαίρα της συμπεριφοράς. Αυτή η επεξεργασία μπορεί να επιτευχθεί μόνο

εμπλεκοντας το άτομο. Και στην περίπτωση μας, το μαθητή ενεργητικά, βοηθώντας τον να διερευνήσει και να κατανοήσει τα συναισθήματά του, τις απόψεις του, τους φόβους του, τους προβληματισμούς του σε σχέση με τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον του με στόχο την ένταξή στο σύστημα αξιών του, νέων ή τροποποιημένων αξιών και συμπεριφορών.

Δεδομένου ότι η ανάπτυξη και η ωρίμανση του ατόμου επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της αλληλοεπίδρασης με τους άλλους, στο πλαίσιο της ομάδας, παρέχεται η ευκαιρία για προσωπική αναζήτηση του εαυτού, κατανόησης των άλλων, προσδιορισμού των σχέσεων, συνειδητοποίησης της κοινωνικής προσφοράς και τελικά προσωπικής ανάπτυξης, (μεγάλωμα) Η λειτουργία στην ομάδα μπορεί να βοηθήσει τον συμμετέχοντα να αναπτύξει την έκφρασή του, να κατανοεί τα συναισθήματά του, να αναπτύξει μεγαλύτερη αυτογνωσία, σεβασμό για τον εαυτό του και τους άλλους καθώς και ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας στην καθημερινή ζωή.

Η Δυναμική της ομάδας.

Σαν όρος, η δυναμική, προέρχεται από τη λέξη δύναμη και για πρώτη φορά το 1959 ο Lewin διατύπωσε ότι σε μία ομάδα πέρα από τη συνάθροιση ατόμων με ή χωρίς συγκεκριμένο έργο, η αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των μελών της δημιουργεί δυνάμεις οι οποίες προκαλούν την εξέλιξη και τις αλλαγές στην ομάδα και τείνουν να εξασφαλίσουν την ισορροπία του συστήματος. Γι' αυτό η ομάδα έχει χαρακτηριστεί ως αυτορυθμιζόμενο σύστημα.

Η ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλοκατανόησης στην ομάδα διασφαλίζεται από την παρουσία του εκπαιδευτικού/ συντονιστή. Το μέγεθος της θα πρέπει να διασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας, τη διεξαγωγή των ομαδικών δραστηριοτήτων και της συζήτησης. (προτεινόμενο μέγεθος: 15-18 Μέλη)

Η ΚΥΚΛΙΚΗ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ

Ο κατάλληλος χώρος για την υλοποίηση του προγράμματος είναι η σχολική τάξη χωρίς θρανία.

Η αλλαγή της διάταξης της παραδοσιακής τάξης, και η τοποθέτηση των καθισμάτων σε κυκλική διάταξη έτσι ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή οπτική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων, διευκολύνει την επικοινωνία. Μέσα στην κυκλική διάταξη τοποθετείται και ο εκπαιδευτικός / συντονιστής.

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει απολύτως ξεκάθαρο ότι όλοι οι μαθητές έχουν μία θέση στην ομάδα ως ισότιμα μέλη, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, το φύλο, τη θρησκεία, την καταγωγή τους ή την εμφάνισή τους.

Η χρονική διάρκεια της συνάντησης θα πρέπει να επιτρέπει την επαρκή επεξεργασία των θεμάτων της συνάντησης χωρίς να κουράζει. (Προτεινόμενος χρόνος τα 90 λεπτά). Με δεδομένο ότι το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό απευθύνεται σε μαθητές 14-18 χρονών η συμμετοχή εξασφαλίζεται μέσα από τις συμμετοχικές, κινητικές δραστηριότητες όπως επίσης και στη συχνή δημιουργία μικρών υποομάδων για τη διευκόλυνση της συμμετοχής όλων των μελών.

Η σταθερότητα των συναντήσεων και η δέσμευση των μελών της ομάδας σε λειτουργικούς κανόνες, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της.

Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η σταθερότητα στο ρυθμό των συναντήσεων 1 φορά την εβδομάδα για ένα συνεχές δίωρο, χωρίς μεγάλα χρονικά χάσματα. Το σύνολο των συναντήσεων προβλέπεται να είναι 10 δίωρα.

ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο καθορισμός των όρων συνύπαρξης και λειτουργίας από τα μέλη της ομάδας και η δέσμευση σ' αυτούς από όλους και από τον ίδιο τον συντονιστή.

Οι όροι αφού συμφωνηθούν και καταγραφούν συνοπογράφονται και λειτουργούν ως σημείο αναφοράς καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενώ μπορεί ο καθένας να προσφεύγει σ' αυτούς όταν το θεωρεί απαραίτητο. Σε περίπτωση που κριθεί αναγκαίο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μπορούν να προστεθούν νέοι όροι αν αυτό κριθεί απαραίτητο από την ομάδα.

Η σύνταξη, υπογραφή και γενικότερα η ύπαρξη **συμβολαίου** πρόκειται για μία τεχνική με σημαντική εκπαιδευτική αξία αφού βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν και να σταθούν υπεύθυνα, απέναντι σε μια διαδικασία που οι ίδιοι έχουν επιλέξει να συμμετέχουν και οι ίδιοι έχουν συν- διαμορφώσει.

ΣΕ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ...

A. Φροντίζουμε να την ξεκινάμε με μία δραστηριότητα ενεργοποίησης των μελών και εμπέδωσης της εμπιστοσύνης

π.χ να πει ο καθένας κάτι ευχάριστο που του συνέβη την εβδομάδα που πέρασε... Ο εκπαιδευτικός κάνει μία μικρή αναφορά στο τι συζητήθηκε στην προηγούμενη συνάντηση.

B. Πάντα στο τέλος μιας συνάντησης γίνεται μία συνοπτική αναφορά στο περιεχόμενο και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Ζητάτε από τον καθένα να πει τι του άρεσε περισσότερο και τι θα πάρει φεύγοντας μαζί του, ή ένα συναίσθημα που έχει εκείνη την ώρα.

G. Η συνάντηση κλείνει με μία διαδικασία η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να χαλαρώσουν και να φύγουν με θετικά συναισθήματα.

Στο Παράρτημα του τεύχους υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες ενεργοποίησης και κλεισίματος τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να εντάξει στην έναρξη και λήξη των συναντήσεων.

II. ΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ με τους ΜΑΘΗΤΕΣ

1η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Η γνωριμία των μελών μεταξύ τους - Το συμβόλαιο της ομάδας μας

Κεντρική ιδέα: Γνωρίζουμε το πρόγραμμα
Γνωρίζομαστε μεταξύ μας
Δημιουργούμε τους κανόνες της δουλειάς μας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1.Ο κύκλος του λόγου./ Ένας νέος τρόπος δουλειάς.

Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής ζητάει από τους μαθητές να καθίσουν στις καρέκλες, οι οποίες είναι τοποθετημένες σε κύκλο. Τον κύκλο αυτό τον ονομάζουμε «Μαγικό Κύκλο» και εξηγεί ότι: «Όσο είμαστε μέσα στο «Μαγικό Κύκλο» κάνουμε διαφορετικά πράγματα από τα συνηθισμένα: α) μπορούμε να συζητήσουμε, ό,τι μας απασχολεί και ό,τι μας προβληματίζει β) όταν βγαίνουμε από τον «Μαγικό Κύκλο» δεν μεταφέρουμε τίποτα από όσα έχουν ειπωθεί προς τα έξω.

Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής εξηγεί στα άτομα της ομάδας το πλαίσιο του τρόπου δουλειάς. «Σε αυτή τη διαδικασία δεν είναι ο εκπαιδευτικός – συντονιστής που θα μιλά και θα αποφασίζει. Όλοι θα δουλεύουν ατομικά αλλά και ομαδικά σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες. Δεν υπάρχει αξιολόγηση σε επίπεδο γνώσεων και όλοι καλούνται να συμμετάσχουν ανάλογα με τις δυνατότητες που διαθέτουν. Για τις συναντήσεις η ομάδα θα χρησιμοποιεί σα διάταξη το «Μαγικό Κύκλο». Στο «Μαγικό Κύκλο» θα χρησιμοποιούμε ένα παιχνίδι – σύμβολο (π.χ. μία ράβδο, ή ο,τιδήποτε άλλο) για να παίρνουμε και να δίνουμε το λόγο. Μιλά μόνον αυτός που έχει στα χέρια του το παιχνίδι, το οποίο θα ονομάζουμε «Μαγικό Ραβδί». Οι άλλοι ακούμε, προσεχτικά».

- Όταν μιλά κάποιος οι άλλοι ακούνε
- Ο καθένας μιλά για τον εαυτό του, τα συναισθήματά του, το πώς αισθάνεται ή αισθάνθηκε ο ίδιος, το πώς έδρασε...
- Δεν μιλάμε για τα συναισθήματα, τις πράξεις και τις σκέψεις των άλλων.
- Δεν κάνουμε κριτική στις απόψεις, συναισθήματα των άλλων
- Ότι συζητάμε στο «Μαγικό Κύκλο» μένει εκεί. Δεν μεταφέρεται ούτε μας επηρεάζει εκτός κύκλου.

2.Μαθαίνουμε τα ονόματά μας.

- Η ομάδα στο «Μαγικό Κύκλο». Ο εκ δεξιών του συντονιστή αρχίζει λέγοντας το μικρό του όνομα. Ο επόμενος επαναλαμβάνει το όνομα του προηγούμενου και το δικό του... ο επόμενος... το όνομα του 1ου, του 2ου και το δικό του... Ο/Η συντονιστής όλα τα προηγούμενα και το δικό του. (Προσοχή: όχι το μικρό του όνομα αλλά το επώνυμο με την προσφώνηση κύριος ή κυρία π.χ κ Παπαδοπούλου).

3.Η ιστορία του ονόματός μου. Τα κοινά χαρακτηριστικά μας.

Ο συντονιστής γράφει το όνομά του στο κέντρο του πίνακα λέει την ιστορία του, (τίνος όνομα πήρε, αν υπήρξε κάποια σύγκρουση γι' αυτό, αν ο ίδιος το αγαπάει, αν του θυμίζει κάποιον) και στη συνέχεια ρωτάει: Σε τίνος το όνομα μέσα στην ομάδα υπάρχουν κοινά γράμματα με το δικό μου όνομα; Οι μαθητές των οποίων τα ονόματα ανταποκρίνονται στην ερώτηση έρ-

χονται και γράφουν το δικό τους όνομα σε «διασταύρωση» με εκείνο του συντονιστή λέγοντας την ιστορία του δικού τους ονόματος. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου όλοι γράψουν τα ονόματά τους σε διασταύρωση με το όνομα κάποιου που προηγήθηκε... Παρουσιάζεται ένα σχήμα με τη μορφή σταυρόλεξου. Όλοι λοιπόν εμπλεκόμαστε με κάποιο τρόπο.

4. Μιλώ για τον εαυτό μου μέσα από μία κάρτα.

Έχουμε φροντίσει να έχουμε μαζί μας κάρτες, φωτογραφίες με πολλά και διαφορετικά θέματα. Τις αφήνουμε στο κέντρο του κύκλου γυρισμένες ανάποδα και διαλέγει ο καθένας μία. Τα ίδιο και ο συντονιστής. Δίνουμε την οδηγία: το κάθε μέλος να παρατηρήσει την κάρτα του, να θυμηθεί ή να φανταστεί κάποια πράγματα για τη ζωή του μέσα από αυτή και στη συνέχεια ζητάμε να τα μοιραστεί με την ομάδα. Να μιλήσει δηλ. για τον εαυτό του με αφορμή την κάρτα. Το ίδιο θα κάνει και ο συντονιστής, στο τέλος. Ευχαριστεί ο συντονιστής κάθε ένα μέλος για το μοίρασμα...

Στο τέλος ρωτάει πώς αισθάνεται τώρα η ομάδα που όλοι ξέρουν κάτι περισσότερο για τους άλλους...

5. Εναλλακτική δραστηριότητα: Ζωγραφίζω το ζώο που θα ήθελα να είμαι αν δεν ήμουν αυτός που είμαι τώρα.

Ποιοι κανόνες είναι σημαντικοί για μένα για να δουλεύουμε ευχάριστα μαζί.

Μοιράζουμε χαρτιά και μαρκαδόρους. Ζητάμε να σκεφτούν τι ζώο θα ήθελαν να είναι αν δεν ήταν αυτό που είναι σήμερα. Να το ζωγραφίσουν. Εξηγούμε ότι η πιστότητα στη ζωγραφιά δεν έχει καμία σημασία παρά μονάχα ότι κάνει ο καθένας να σημαίνει κάτι γι' αυτόν. Το ίδιο κάνει και ο συντονιστής.

Στη συνέχεια ζητάμε να παρουσιάσει ο καθένας τη ζωγραφιά του στην ομάδα λέγοντας και γιατί επέλεξε αυτό το ζώο. Στο τέλος σχολιάζουμε τα κοινά χαρακτηριστικά που βρήκαν μεταξύ των μελών της ομάδας.

6. Ανακαλύπτοντας τους κανόνες που είναι σημαντικοί για να δουλεύουμε ευχάριστα μαζί.

«Το συμβόλαιο της ομάδας - Προσδοκίες»

Μοιράζουμε στον καθένα μία σελίδα A4 χωρισμένη στα δύο. (υπόδειγμα)*

Χωρίζουμε τη μεγάλη ομάδα σε υποομάδες και συζητούν μεταξύ τους αυτά που έγραψαν. Η κάθε μικρή ομάδα καταλήγει σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Φέρνουμε τα πλαίσια των μικρών ομάδων στη μεγάλη και συνθέτουμε το πλαίσιο των κανόνων (συμβόλαιο) και τις προσδοκίες της μεγάλης ομάδας. Εσείς ως συντονιστής μπορείτε να προσθέσετε και δικούς σας κανόνες. Τα αναρτούμε στο χώρο που συναντιόμαστε.

Τι περιμένω από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα

2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Επικοινωνώντας με τον εαυτό μου και τους άλλους

Κεντρική ιδέα: Είναι σημαντικό να γνωρίζεις τον εαυτό σου και να τον εμπιστεύεσαι. Ο καθένας έχει τα αδύνατα και δυνατά του σημεία τα οποία συμπληρώνουν και συμπληρώνονται με εκείνα των άλλων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Παρουσιάζω μία δεξιότητά μου ή ένα χαρακτηριστικό του εαυτού μου.

Η ομάδα στο «Μαγικό Κύκλο». Ο καθένας μιλάει για μία δεξιότητα ή ένα θετικό χαρακτηριστικό του.

2. Τα δυνατά μου σημεία.

Μοιράζουμε τη λίστα με τα χαρακτηριστικά. (Βλέπε παράρτημα). Ο καθένας παίρνει τα αρχικά του βαφτιστικού του ονόματος και βρίσκει τα δυνατά χαρακτηριστικά του που αρχίζουν με τα γράμματα του ονόματός του. Αφού δημιουργήσει ο καθένας την ακροστιχίδα του, τους δίνεται η οδηγία να γράψουν μία ιστορία με κεντρικό πρόσωπο τον εαυτό του χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις της ακροστιχίδας.

Στην ολομέλεια διαβάζουμε τις ιστορίες μας. Σχολιάζουμε: Ανακαλύψατε για τον εαυτό σας σημεία που δεν είχατε σκεφτεί; Πώς σας φάνηκε;

3. Αυτό που λέω ή κάνω επιδρά στους άλλους.

Μοιράζεται στον καθένα ένα φύλλο χαρτιού και ζητάμε να ζωγραφίσει ο καθένας ένα στόχο με ένα βέλος καρφωμένο στο κέντρο του. Ζητάμε από τον καθένα να σκεφθεί και να γράψει ή να ζωγραφίσει λέξεις ή πράξεις των άλλων που τον κάνουν να αισθάνεται άσχημα. Βάζουμε κοντύτερα στο κέντρο αυτά που μας επηρεάζουν περισσότερο.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία δημιουργούμε ζευγάρια και συζητάνε μεταξύ τους αυτά που έγραψε ο καθένας.

Επανερχόμαστε στο μεγάλο κύκλο. Όλοι μαζί καταγράφουμε τι κάνει τους άλλους να αισθάνονται άσχημα και τι εμάς. Διαφέρουν μεταξύ τους;

4. Το Παιχνίδι BINGO.

Το παιχνίδι αυτό μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να το αναπροσαρμόσει σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου - Λυκείου). Αρχικά καθένας μαθητής επιλέγει μία οριζόντια, κάθετη ή διαγώνια στήλη, έπειτα σηκώνονται όλοι όρθιοι και αρχίζουν να ρωτούν ο ένας τον άλλο μέχρι να βρουν πέντε διαφορετικά άτομα με τα χαρακτηριστικά της επιλεγμένης στήλης και να συμπληρώσουν Bingo.

Συγκεντρώνοντας σε έναν πίνακα ενδεικτικά ονόματα από διάφορες στήλες (ή κουτάκια) οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι στο σύνολό τους έχουν πολλά κοινά σημεία, κοινές δραστηριότητες, ασχολίες, προτιμήσεις, όνειρα για τη ζωή ενώ ελάχιστα είναι τα σημεία στα οποία διαφέρουν. Με απλά λόγια είναι πολύ περισσότερα αυτά που τους ενώνουν ως μαθητές από αυτά που τους χωρίζουν! Πολλές φορές όμως εστιάζουν σε μια και μόνη διαφορά που μπορεί να είναι το θρήσκευμα, η εθνικότητα, η κοινωνική θέση, οι πολιτικές πεποιθήσεις κ.α. και απομονώνουν άτομα ή οδηγούνται σε συγκρούσεις.

Το παιχνίδι αυτό στόχο του έχει να φέρει όλους τους μαθητές σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση και να αμβλύνει τις κοινωνικές διακρίσεις.

B I N G O Βρες κάποιον που...

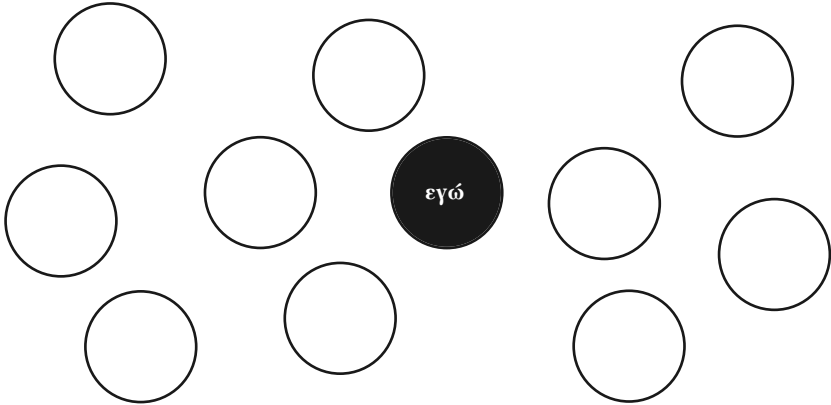
Του/ της αρέσει να παίζει μπάσκετ ή ποδόσφαιρο.	Αποφεύγει τους καυγάδες.	Θα ήθελε να σπουδάσει.	Θεωρεί αναγκαίο να σέβεται τις απόψεις του άλλου.	Του/ της αρέσει να παρακολουθεί σήριαλ στην τηλεόραση.
Πιστεύει πως αξίζει να βοηθάς όποιον έχει ανάγκη.	Θα ήθελε να αλλάξουν πολλά πράγματα στο σχολείο.	Του/ της αρέσει το ποδήλατο.	Του/ της αρέσει να χορεύει.	Του/ της αρέσει να φροντίζει τα λουλούδια.
Ταξίδεψε στην Αθήνα.	Του/ της αρέσει να παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή και να σερφάρει στο Ιντερνετ.	Δεν τον / την ενοχλεί να κάνει παρέα με άτομα διαφορετικής θρησκείας.	Του/ της αρέσει το κολύμπι.	Θα ήθελε να ζει άνετα και με αξιοπρέπεια.
Του/ της αρέσει να ακούει μουσική.	Νιώθει οίκτο για τα παιδιά των φαναριών.	Αγαπημένη ομάδα είναι η Α.Ε.Λ.	Του/ της αρέσουν οι εκδρομές και τα ταξίδια.	Του/ της αρέσει ο κινηματογράφος.
Συγκρατεί τα νεύρα όταν τον/ την ενοχλούν	Έχει σκύλο στο σπίτι.	Του/ της αρέσει να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία.	Τον/ την ευχαριστεί να βγαίνει με φίλους / φίλες.	Έχει παραπάνω από δυο αδελφια.

74 Αν βρεις κάποιον που μπορεί να απαντήσει μια από τις ερωτήσεις με ΝΑΙ, γράψε το όνομά του στο αντίστοιχο κοντάκι. Μπορείς να γράφεις μόνο μια φορά κάθε όνομα. Όταν συμπληρώσεις μια οριζόντια, κάθετη ή διαγώνια στήλη έχεις B I N G O και το δηλώνεις.

5. Τι διευκολύνει και τι δυσκολεύει την επικοινωνία.

Υλικά: χαρτιά, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Δίνουμε ένα χαρτί στον καθένα με το παρακάτω σχήμα και ζητάμε να καταγράψουν με ποιους επικοινωνούμε στη ζωή μας.



Π.χ μέσα στους κύκλους: φίλοι, γονείς, αδέρφια, γείτονες, δάσκαλοι, ο εαυτός μας... Στους πλησιέστερους κύκλους βάζουμε αυτούς που είναι σημαντικότεροι για μας

Αφού συμπληρώσουν όλοι, τους κύκλους, αν χρειαστεί δημιουργούν και μόνοι τους νέους κύκλους, φτιάχνετε εσείς ένα αντίστοιχο σχήμα στον πίνακα και ζητάτε να σας πουν τι έγραψαν έτσι ώστε να το συμπληρώσετε και να φανεί με πόσους διαφορετικούς ανθρώπους επικοινωνούμε.

Στη συνέχεια κουβεντιάζετε με ποιους επικοινωνούμε από αναγκαιότητα και με ποιους από ευχαρίστηση, και ποιοι είναι οι σημαντικοί άλλοι για μας ...

- Μπορούμε να καταγράψουμε στον πίνακα ρωτώντας την ομάδα πόσα είδη επικοινωνίας έχουμε. Π.χ σωματική, λεκτική και οπτική ταυτόχρονα, τηλεφωνική, με επιστολές... Μην παραλείψετε να τονίσετε την μη λεκτική επικοινωνία, αυτή με την οποία μιλάει το σώμα μας ή το πρόσωπό μας. Το πόσο σημαντική είναι. Φέρνετε κάποιο παράδειγμα.

- Με τη μέθοδο Καταιγισμός ιδεών *καταγράφετε στον πίνακα σε δύο στήλες τι διευκολύνει την επικοινωνία με τους άλλους και τον εαυτό μας και τι την παρεμποδίζει. Το κουβεντιάζετε.

Ρωτάμε την ομάδα πώς της φάνηκε η διαδικασία.

Στόχος της δραστηριότητας: Να αναγνωρισθεί η ύπαρξη της επικοινωνίας, η αναγκαιότητα αλλά και η ευχαρίστηση που απορρέει από αυτή. Να αναγνωρισθούν οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή μας, τα είδη της επικοινωνίας και να καταγραφούν οι συνθήκες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επικοινωνία.

*Καταιγισμός ιδεών: Διαδικασία κατά την οποία δίνουμε μία έννοια ή μία ερώτηση και ζητάμε να μας πουν τα μέλη τι τους έρχεται στο μυαλό αμέσως.

3η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Ακούγοντας τους άλλους διαφορετικά

Κεντρική ιδέα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η ενεργητική ακρόαση είναι ένας παράγοντας σημαντικός για την καλή επικοινωνία. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν βοηθούν στην κατανόηση της έννοιας και κυρίως καλλιεργούν τις δεξιότητες πάνω σε αυτή.

1. Και στην κορυφή κανέλλα...

Στόχος: Κατανόηση του γεγονότος ότι ακούμε επλεκτικά. Οι πληροφορίες που φθάνουν σε μας μέσω τρίτων πρέπει να ελέγχονται.

Οδηγίες:

- Ζητάμε 5 εθελοντές στους οποίους μοιράζουμε τους ρόλους: πατέρα, μητέρα, θείας, αδελφού /ης, εφήβου.
- Ζητάμε από τους υπόλοιπους εκτός του έφηβου να βγούνε από την αίθουσα. Διαβάζουμε την ιστορία στον /ην έφηβο.
- Ζητάμε από τον αδερφό να μπει στην τάξη. Ο/Η έφηβος διηγείται την ιστορία.
- Ζητάμε από την θεία να μπει στην τάξη. Ο αδερφός του διηγείται την ιστορία.
- Έρχεται η μητέρα και ακούει την ιστορία από τη θεία.
- Έρχεται ο πατέρας και την ακούει από την μητέρα.
- Ο πατέρας διηγείται την ιστορία όπως αυτός την άκουσε.
- Εσείς τη διαβάσετε όπως αυτή ξεκίνησε.

Η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθεί όλη τη διαδικασία χωρίς να σχολιάζει.

μηνύματος. Ολοκληρώνετε την άσκηση υπογραμμίζοντας τη σημασία της επιβεβαίωσης των πληροφοριών για να μην οδηγούμαστε σε συγκρούσεις ή παρεξηγήσεις όπως επίσης στο ότι ακούμε επλεκτικά. Πολύ συχνά ακούμε αυτά που εμείς θέλουμε να ακούσουμε από τον άλλον. Αυτό δημιουργεί δυσλειτουργία στην επικοινωνία αλλά και συγκρούσεις.

Ιστορία την οποία διαβάζουμε:

Ο Πέτρος και ο Δημήτρης τσακώθηκαν με το Διονύση, επειδή αυτός δεν τους επέστρεψε τα χρήματα που του είχαν δώσει να κρατάει. Ήταν χρήματα που είχαν μαζέψει από δραστηριότητες της τάξης για να καλύψουν τα έξοδα της Μαρίας μιας σημημαθήτριας τους για την εκδρομή. Τα είχε δώσει σε μένα, για να ξαναγοράσω το ρολόι του πατέρα μου, που είχα δώσει ενέχυρο στο Λεωνίδα για να βρω τα χρήματα που χρειαζόμουν για να φτιάξω μία ζημιά που είχα προκαλέσει στη βέσπα του πατέρα μου.

2. Το σπασμένο τηλέφωνο

Επιλέγουμε δύο κείμενα. Το ένα κείμενο θα πρέπει να είναι κάποιο το οποίο περιέχει στοιχεία που ενδιαφέρουν την ομάδα μας, π.χ η βιογραφία ενός γνωστού τραγουδιστή, μία ιστορία που αφορά κάτι από την επικαιρότητα... και το άλλο ένα κείμενο όχι πολύ πολύπλοκο αλλά ούτε και κάτι πολύ απλό με κάποιο ενδιαφέρον στο περιεχόμενό του.

Η ομάδα κάθεται στον κύκλο. Μοιράζεται τη φωτοτυπία του 1ου κειμένου σε όλους και τους ζητάτε να το διαβάσουν με προσοχή όσο παράλληλα θα εξελίσσεται και μία δεύτερη διαδικασία. Επισημαίνεται ότι στο τέλος θα κομβεντιάσετε πάνω σ' αυτά που περιέχει το 1ο κείμενο. Παράλληλα εσείς ξεκινάτε να διαβάσετε χαμηλόφωνα στο διπλανό σας από δεξιά, το 2ο κείμενο. Μόλις ολοκληρώσετε, αυτός, επίσης χαμηλόφωνα, θα το διηγηθεί στον από δεξιά διπλανό του και η διαδικασία θα συνεχισθεί μέχρι και τον τελευταίο ο

οποίος κάθεται αριστερά σας. Όση ώρα γίνεται αυτό ανα ζευγάρια οι υπόλοιποι μελετούν το κείμενο της φωτοτυπίας που έχουν στα χέρια τους. Φθάνοντας η διήγηση και στον τελευταίο ζητάτε από αυτόν να τη διηγηθεί μεγαλόφωνα σε όλη την ομάδα. Στη συνέχεια εσείς διαβάζετε μεγαλόφωνα το αρχικό κείμενο. Αναμένεται να υπάρχουν πολλές αλλοιώσεις.

Η ομάδα σχολιάζει το γεγονός. Ζητάτε να σας αναφέρουν ανάλογα παραδείγματα από την καθημερινότητά τους και επισημαίνετε πόσο πρέπει να προσέχουμε τις πληροφορίες που μας μεταφέρονται από τρίτους. Εξηγείται ότι η ανάγνωση του 1ου κειμένου αποτελούσε απλώς μία ενδιαφερόσα διαδικασία απασχόλησης.

3. Όταν ακούω... Όταν δεν ακούω

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Χωρίζουμε την ομάδα σε δύο υποομάδες, οι μισοί παίρνουν το Α και οι άλλοι μισοί το Β. Στη συνέχεια δημιουργούνται ζευγάρια από ένα Α και ένα Β.

1η φάση: Τα Β βγαίνουν έξω από την αίθουσα και παίρνουν την οδηγία όταν επιστρέψουν να ακούνε το ζευγάρι τους που θα τους διηγηθεί κάτι από τη ζωή του με πολύ προσοχή, διευκολύνοντάς τον να μιλήσει. Στους Α δίνεται την οδηγία να μιλήσουν στο ζευγάρι τους για: «Κάτι που κάνω για να διασκεδάσω και πραγματικά με ενδιαφέρει». Η συνομιλία κρατάει για 3-4 λεπτά. Στη συνέχεια ρωτάμε τα άτομα της Α πώς αισθάνθηκαν στη διάρκεια της συνομιλίας.

2η φάση: Τα Α βγαίνουν αυτή τη φορά έξω και τα Β παραμένουν μέσα. Στα Β δίνεται η ίδια οδηγία να μιλήσουν εκείνα τώρα για κάτι που τους αρέσει πολύ και τους διασκεδάζει. Στα Α που είναι έξω δίνεται η οδηγία να μην ακούνε το ζευγάρι τους καθόλου προσεκτικά... Να κοιτάνε γύρω... να παίζουν με το κινητό τους... να ψάχνουν την τσάντα τους... όταν το ζευγάρι τους μιλήσει 1-2 το διακόπουν και αρχίζουν εκείνοι να μιλάνε για το τι τους αρέσει...

Βρίσκονται τα ζευγάρια και αφήνετε τη δραστηριότητα να τρέξει για 3 περίπου λεπτά. Τη διακόπτετε και ζητάτε από τους Β να πουν πώς αισθάνθηκαν... Τα συναισθήματά τους...

Η ομάδα επανέρχεται στο μεγάλο κύκλο. Επισημαίνουμε τι διευκόλυνε την επικοινωνία και τι την παρεμπόδιζε. Τα συναισθήματα στη μία και την άλλη περίπτωση. Καταγράφουμε. Επισημαίνουμε.

4. Ζωγραφίζω τις μαργαρίτες της ενεργητικής ακρόασης.

Μοιράζονται κόλλες και μαρκαδόροι και ο καθένας ζωγραφίζει δύο μαργαρίτες με πέταλα. Η μία μαργαρίτα αναπαριστά τους ανθρώπους που τον ακούνε ενεργητικά και η άλλη τους ανθρώπους τους οποίους ο ίδιος ακούει. Σε κάθε πέταλο γράφει το όνομα κάποιου που τον ακούει όταν μιλάει ή όταν επικοινωνεί μαζί του. Θα φτιάξει τόσα πέταλα όσοι και οι άνθρωποι που τον ακούνε. Το ίδιο ισχύει και για τη δεύτερη μαργαρίτα. Υπάρχουν διαφορές;

Στο μεγάλο κύκλο συζητάμε τις μαργαρίτες μας.

4η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Βλέπω & με τα μάτια του άλλου.

Κεντρική ιδέα: Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

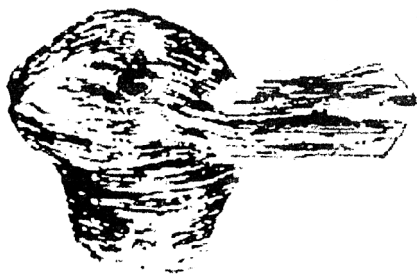
1. Έτσι αλλά και αλλιώς

1α. Διαφορούμενες Εικόνες – Οπτική Πλάνη

Υλικά: Φωτοτυπίες με διαφορούμενες εικόνες

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο συντονιστής προβάλλει στο διαφανειοσκόπιο την κάθε εικόνα ξεχωριστά ή τη δείχνει και ζητά από την ομάδα να καταγράψει ο καθένας μόνος του τί βλέπει.

Στην ολομέλεια, ο συντονιστής επισημαίνει τις διαφορετικές οπτικές της ίδιας πραγματικότητας.



1β. Το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας από τη μεριά του Λύκου.

ΥΛΙΚΑ: Το παραμύθι σε φωτοτυπίες, χαρτιά, μαρκαδόροι.

Η Κοκκινοσκουφίτσα

Ζούσα στο δάσος. Το δάσος ήταν το σπίτι μου και το φρόντιζα όσο μπορούσα. Προσπαθούσα να το διατηρήσω καθαρό και τακτοποιημένο. Μια υπέροχη ηλιόλουστη μέρα, ενώ καθάριζα τα σκουπίδια, που είχαν αφήσει πίσω τους κάποιοι επισκέπτες, άκουσα βήματα. Κρυφοκοίταξα πίσω από ένα δέντρο και είδα ένα κοριτσάκι να κατηφορίζει το δρομάκι κρατώντας ένα καλάθι. Αμέσως την υποψίαστηκα, γιατί ήταν ντυμένη πολύ περίεργα, - όλα της τα ρούχα ήταν κόκκινα - και το κεφάλι της ήταν καλυμμένο σαν να μην ήθελε να την αναγνωρίσουν.

Ξέρω βέβαια ότι δεν πρέπει να κρίνουμε τους άλλους από τον τρόπο που ντύονται, αλλά αυτή η μικρή βρισκόταν στο δάσος μου και ένιωσα πως έπρεπε να μάθω κάτι περισσότερο για τους σκοπούς της. Τη ρώτησα ποια ήταν, από πού ερχόταν, - ξέρετε τις κλασικές ερωτήσεις. Στην αρχή μου είπε ότι δεν μιλάει σε αγνώστους. Αυτό με στεναχώρησε πολύ. Αγνώστος; Από πού και ως πού; Θα έπρεπε να ξέρει ότι είχα αναθρέψει μια ολόκληρη οικογένεια λυκόπουλων σ' αυτό το δάσος. Τελικά μικρή χαλάρωσε λίγο και μου είπε μια ιστορία για τη γιαγιά της που ήταν άρρωστη και την οποία πήγαινε να επισκερθεί με ένα καλάθι φαγητό. Φαινόταν κατά βάση ειλικρινής, αλλά νομίζω ότι θα έπρεπε να γνωρίζω πως είναι αγενές να εισβάλλεις στο σπίτι του άλλου με τόσο ύποπτο τρόπο και τόσο ακατάλληλα ντυμένος.

Την άφησα να προχωρήσει, αλλά έτρεξα πριν από αυτήν στο σπίτι της γιαγιάς της. Όταν είδα αυτήν την καλή γιαγιά, της εξήγησα την κατάσταση και συμφωνήσαμε ότι η εγγονή της έπρεπε

να είναι πιο διακριτική. Αποφασίσαμε να μείνει κρυμμένη μέχρι να τη φωνάξω, γι' αυτό χώθηκε κάτω από το κρεβάτι.

Όταν έφτασε η μικρή, την φώναξα να έρθει στην κρεβατοκάμαρα, όπου ξάπλωσα. Ήρθε και έκανε ένα αγενές σχόλιο για τα μεγάλα αυτιά μου. Με έχουν προσβάλλει και στο παρελθόν έτσι προσπάθησα να αντιπαρέλθω το σχόλιο λέγοντας ότι τα αυτιά μου με βοηθούν να ακούω καλύτερα. Αυτό που εννοούσα βέβαια ήταν ότι τη συμπαθούσα και ήθελα να δώσω ιδιαίτερη προσοχή στα λόγια της. Αλλά μετά είπε και μια άλλη εξυπνάδα για τα γουρλωμένα μάτια μου. Καταλαβαίνετε νομίζω πώς είχα αρχίσει να νιώθω γι' αυτό το κοριτσάκι που φαινόταν τόσο αξιαγάπητο, αλλά στην πραγματικότητα ήταν πολύ ενοχλητικό. Παρόλα αυτά, εγώ έδειξα μεγαλοψυχία και το μόνο που είπα ήταν πως τα μεγάλα μου μάτια με βοηθούσαν να τη βλέπω καλύτερα.

Η επόμενη προσβολή της, όμως, ξεχείλισε το ποτήρι. Βλέπετε έχω πρόβλημα με τα μεγάλα μου δόντια κι αυτό το κορίτσι με μια γαλήνια ηρεμία έκανε ένα αγενές σχόλιο για τα δόντια μου. Ξέρω ότι θα έπρεπε να κρατήσω τον αυτοελεγχό μου, αλλά πετάχτηκα από το κρεβάτι φωνάζοντας ότι τα δόντια μου θα με βοηθούσαν να τη φάω ευκολότερα. Πρέπει, βέβαια, να πούμε την αλήθεια. Κανένas λυκος δεν θα έτρωγε ποτέ ένα μικρό κοριτσάκι. Όλοι το ξέρουν αυτό, αλλά αυτή η ανόητη μικρή άρχισε να τρέχει στο σπίτι ουρλιάζοντας. Την ακολούθησα, προσπαθώντας να την καθησυχάσω. Είχα ήδη βγάλει τα ρούχα της γιαγιάς, αλλά αυτό φαινόταν να χειροτερεύει τα πράγματα. Τότε ξαφνικά άνοιξε η πόρτα και ένας πανύψηλος δασκόμος στήθηκε μπροστά μου κρατώντας το τσεκούρι του. Τον κοίταξα και αμέσως κατάλαβα πως είχα μπει σε μεγάλους μπελάδες. Είδα ένα ανοιχτό παράθυρο πίσω μου και πετάχτηκα έξω.

Θα ήθελα να είχαν τελειώσει όλα εκεί, αλλά αυτή η γιαγιά ποτέ δεν εξήγησε την ιστορία από την δική μου οπτική. Πριν καλά-καλά το καταλάβω, είχε μια διαδοθεί η φήμη ότι ήμουν ένα απαίσιο και ύπουλο πλάσμα. Δεν ξέρω τι έγινε μ' εκείνο το κοριτσάκι που φορούσε εκείνα τα ηλίθια ρούχα, αλλά εγώ σίγουρα δεν έζησα καλά μετά από αυτή την ιστορία.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Διαβάζουμε το παραμύθι σε όλη την ομάδα. Χωρίζουμε την ομάδα σε υποομάδες, τυχαία. Τους ζητάμε να κουβεντιάσουν μεταξύ τους:

ο Πώς τους φάνηκε το παραμύθι από τη μεριά του λύκου.

ο Τι τους έκανε εντύπωση.

ο Στη συνέχεια ο καθένας σκέπτεται μία δικιά του περίπτωση στην οποία βρέθηκε ο ίδιος σε ανάλογη περίπτωση. (Καβγάς με τον αδελφό, σύγκρουση με τους γονείς... σύγκρουση στο σχολείο...)

ο Να μοιραστούν τα γεγονότα στη μικρή ομάδα.

ο Να καταγράψουν σε ένα χαρτί τι αισθάνθηκαν όταν βρέθηκαν σε ανάλογη θέση με τον λύκο. π.χ. θυμό, πόνο, παράπονο, απογοήτευση...

Επανερχόμαστε στη μεγάλη ομάδα. Ρωτάτε αν όλοι βρήκαν μία ανάλογη περίπτωση. Καταγράψτε στον πίνακα συναισθήματα που θα σας δώσουν οι μικρές ομάδες... Επισημαίνετε: Δεν υπάρχουν καλά και κακά συναισθήματα, ΟΛΑ είναι δικά μας. Απλώς κάποια μας δυσκολεύουν...

Κλείνετε με μία μικρή συζήτηση για το πόσο σημαντικό είναι να μπαίνουμε στη θέση του άλλου.. (Ενουαίσθηση)

Στόχοι της δραστηριότητας. Η κατανόηση του ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια σε αυτά που συμβαίνουν γύρω μας. Ασκούμαστε να μπαίνουμε στη θέση του άλλου. Αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας.

2. Ίδια προβλήματα – Διαφορετικές λύσεις

2α. Τα διαφορετικά πρόσωπα ...

ΟΔΗΓΙΕΣ: Τοποθετούμε στο κέντρο της ομάδας ένα αντικείμενο π. χ ένα βάζο με λουλούδια. Ζητάμε από δύο μέλη τα οποία κάθονται αντιδιαμετρικά (απέναντι) να μας περιγράψουν τι βλέπουν στο βάζο με απόλυτη ακρίβεια. Επισημαίνουμε ότι για το ίδιο αντικείμενο υπήρξαν δύο περιγραφές που ίσως στα βασικά τους χαρακτηριστικά ήταν ίδιες όμως διέφεραν σε μικρές λεπτομέρειες. Αυτό συμβαίνει και στην καθημερινότητά μας...

2β. Carousel

Χωρίζουμε την ομάδα σε Α & Β. Οι Α παίρνουν τις καρτέκλες τους και τις τοποθετούν στο κέντρο σε κυκλική διάταξη με τις πλάτες τους στραμμένες προς τα μέσα. Κάθονται. Οι Β παίρνουν τις δικές τους και τις τοποθετούν απέναντι από τους Α κάνοντας έτσι ζευγάρια.

Δίνουμε την οδηγία: Οι Α σκέπτονται ένα πρόβλημα που έχουν αντιμετωπίσει στο σχολείο ή στην οικογένεια και δυσκολεύτηκαν να το λύσουν ή ακόμα δυσκολεύονται. Το διηγούνται στον απέναντι τους Β. Εκείνος ακούει προσεκτικά και

στη συνέχεια τους προτείνει μία λύση. Εσείς έξω από τον κύκλο κρατάτε το χρόνο και όταν ολοκληρωθεί, ανά 1' χτυπάτε παλαμάκια. Τότε οι εξωτερικοί Β αλλάζουν θέση κατά μία καρτέκλα κατά τη φορά του ρολογιού. Αυτό θα συνεχισθεί μέχρι ότου κλείσει ο κύκλος και όλοι περάσουν από όλους.

Στη συνέχεια έρχεται η ομάδα στην ολομέλεια και ο κάθε ένας Α αναφέρει το πρόβλημά του και πόσες διαφορετικές λύσεις άκουσε από τους Β.

Κουβεντιάζει η ολομέλεια το γεγονός. Ζητάμε από τα μέλη να θυμηθούν ανάλογα περιστατικά από την καθημερινότητά τους και να τα μοιραστούν με την ομάδα αν το θέλουν.

Στόχος: Σε κάθε πρόβλημα δεν υπάρχει μία και μοναδική λύση, δεν υπάρχει μια και μοναδική οπτική, αρκεί να μάθουμε να τις ψάχνουμε. Πολύ συχνά οι μικρές διαφορετικές «αποχρώσεις» μπορούν να κάνουν τη διαφορά.

5η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Αναγνωρίζω τα συναισθήματα μου και τις ανάγκες μου

Κεντρική ιδέα: Τα συναισθήματά μας μιλάνε για μας. Δεν είναι ούτε κακά ούτε καλά. Μας πληροφορούν για τον εαυτό μας και τις ανάγκες μας. Επιηρεάζουν τη συμπεριφορά μας. Μαθαίνουμε να τα αναγνωρίζουμε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Ζωγραφική σε ομάδες

Δημιουργούμε ομάδες των 4ων ατόμων. Δίνουμε ένα μεγάλο φύλλο χαρτιού σε κάθε ομάδα. Κάποιος από την ομάδα επιλέγει τυχαία μία από τις κάρτες που διατίθενται (Βλέπε παράρτημα) και τη διαβάζει δυνατά. Στη συνέχεια και ανάλογα με το περιεχόμενό της, κάθε μέλος καλείται να γράψει στο μεγάλο χαρτί λέξεις ή προτάσεις, να ζωγραφίσει εικόνες, να σχεδιάσει, να μουντζουρώσει ή να χρησιμοποιήσει χρώματα για να εκφράσει, αυτό που νοιώθει.

Μπορεί να γράψει:

- Μία μόνο λέξη - « Λισθάνομαι καλά/ θυμωμένος/ ενθουσιασμένος...
- Μία φράση - «Είμαι πολύ χάλια/ πετάω από τη χαρά μου...
- Αυτό που θα ήθελε να κάνει - « Θα ήθελα να τον χτυπήσω/ θα ήθελα να κλάψω/ νοιώθω πως θέλω να τα παρατήσω...
- Πώς νοιώθει το σώμα του - « βαρύ/ ζεστό/ κρύο/ αδύναμο...

Δεν χρειάζεται να συζητήσει με τους άλλους αυτό που έγραψε, εκτός αν το θέλει ο ίδιος. Ο κάθε μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε χρώμα ή λέξη για να εκφράσει αυτό που θέλει. Όλοι ξέρουν πώς θα αισθάνονταν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Ακόμη και αν δεν μπορούν να σκεφτούν μία λέξη, μπορούν να επιλέξουν ένα χρώμα και να φτιάξουν ένα συγκεκριμένο ή αφηρημένο σχέδιο.

Στη συνέχεια κρεμάμε όλα τα χαρτιά στον πίνακα. Συζητήστε για τις λέξεις και τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν, δώστε χρόνο για εξήγηση και ερωτήσεις σχετικά με το τι υπάρχει στα χαρτιά και τονίστε ομοιότητες και διαφορές στις αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στην ίδια κατάσταση.

Προχωρήστε στην επόμενη κάρτα και επαναλάβετε τη διαδικασία. Σε αυτή τη φάση στόχος είναι η έκφραση συναισθημάτων μέσα από λέξεις.

2. Ο Ζωντανός καθρέφτης

Η δραστηριότητα «Ο Ζωντανός καθρέφτης» είναι διασκευαστική και βοηθάει να προσέχουμε και να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων. Είναι σημαντικό να μπορούμε να το κάνουμε αυτό, να αναγνωρίζουμε δηλ τα συναισθήματα των άλλων γιατί έτσι θα μπορούμε να αναγνωρίζουμε και τα δικά μας. Όταν επικοινωνούμε συναισθηματικά με τους άλλους μπορούμε να κατανοήσουμε τα αίτια που τον κάνουν να αισθάνεται καλά ή άσχημα. Το ίδιο συμβαίνει και με τον εαυτό μας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δημιουργούμε ζευγάρια. το ένα μέλος είναι το **ΑΛΗΘΙΝΟ ΠΡΟΣΩΠΟ** και το άλλο είναι η **ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗ**.

Το **ΑΛΗΘΙΝΟ ΠΡΟΣΩΠΟ**: σκέφτεται έντονα κάποια εμπειρία, ευχάριστη ή δυσάρεστη, ίσως κάποια που του προκάλεσε απογοήτευση ή έκπληξη. Το αληθινό πρόσωπο προσπαθεί να φανερώσει τα συναισθήματά του με την έκφραση του προσώπου του και ίσως με τις κινήσεις του

σώματός του. Στη διαδικασία δεν επιτρέπεται η λεκτική έκφραση.

Η **ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗ** είναι ο ζωντανός καθρέφτης! Η Αντανάκλαση στοχεύει να δείξει τις ίδιες εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος του Αληθινού Προσώπου. Η αντανάκλαση πρέπει να ονομάσει το συναίσθημα και να προσπαθήσει να μαντέψει τα πιθανά αίτια που το προκάλεσαν. Η Αντανάκλαση έχει τη δυνατότητα να προσπαθήσει τρεις φορές.

Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

Στο τέλος της δραστηριότητας μιλάμε για το πώς αισθανθήκαμε στους δύο ρόλους.

Χωρίζουμε την ομάδα σε υποομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε υποομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει ένα κολλάζ που να απεικονίζει ένα από τα παρακάτω συναισθήματα: Θυμός, Φόβος, Αγάπη, Ενοχή.

Μετά το τέλος της διαδικασίας, οι υποομάδες φέρνουν τα κολλάζ στο κέντρο του κύκλου της μεγάλης ομάδας και παρουσιάζουν τον τρόπο που δούλεψαν και επεξηγούν την απεικόνισή τους, και ακολουθεί συζήτηση για την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Ο εκπαιδευτικός «συγκεντρώνει» τις απόψεις των υποομάδων για τα συναισθήματα και κάνει ανακεφαλαίωση.

3. Το Κολλάζ των Συναισθημάτων

Υλικά: Περιοδικά, Κόλλες Α3, Ψαλίδια, Κόλλες.

6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Εκφράζω τα συναισθήματά μου.

Κεντρική ιδέα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων για έκφραση των συναισθημάτων κατά τρόπο που να μην πληγώνει εμένα αλλά ούτε και τους άλλους.

Στην αρχή της συνάντησης και μετά από μία δραστηριότητα ενεργοποίησης ο εκπαιδευτικός ξαναθυμίζει στην ομάδα το πώς αυτή απεικόνισε τα συναισθήματα παρουσιάζοντας τα κολάζ της προηγούμενης συνάντησης. Στη συνέχεια προχωρεί στην επόμενη δραστηριότητα.

1. “Δύσκολα” και “Εύκολα” συναισθήματα

Με τη διαδικασία του καταγιοισμού ιδεών ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα **ΑΠΟΔΕΚΤΑ (Εύκολα) & ΜΗ ΑΠΟΔΕΚΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (Δύσκολα)**. Προκαλείται συζήτηση.

- Ισχύουν κάποια από αυτά μόνον για το ένα φύλο;
- Γιατί δεν θέλουμε οι άλλοι να εκφράζουν το θυμό τους;
- Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση να είναι κάποιος πολύ θυμωμένος μαζί σας; Πώς αισθανθήκατε;
- Μπορείτε να σκεφθείτε γιατί δεν ενθαρρύνουμε τους άλλους να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους με κλάμα;
- Τι έχετε ακούσει για το κλάμα;
- Ισχύει το ίδιο στα αγόρια και στα κορίτσια;
- Πιστεύετε ότι έχουν διαφορετικές ανάγκες και συναισθήματα τα δύο φύλα;

Επισημαίνεται ότι το σώμα μας διαθέτει μηχανισμούς εκτόνωσης των συναισθημάτων που αισθάνεται. Με τους μηχανισμούς αυτούς που στην ουσία αποτελούν την έκφραση των συναισθημάτων, απελευθερώνεται ενέργεια. Η συγκράτησή τους συχνά προκαλεί απώλεια ενέργειας και κόπωση. (μη κανονική αναπνοή, σφίξιμο των μυών, πονοκέφαλο, ζαλάδες, απώλεια συγκέντρωσης,...) Όσο είμαστε μικροί είναι επιτρεπτή η οποιαδήποτε έκφραση των συναισθημάτων μας. Πολύ γρήγορα όμως μαθαίνουμε ότι η έκφραση κάποιων συναισθημάτων δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή π.χ δεν μπορούμε να χτυπάμε κάποιον όταν θυμώνουμε μαζί του. Συχνά όμως υπάρχουν άτομα τα οποία παρακάνουν προσπάθειας να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Περιορίζουν τη φυσική εκτόνωση της έντασης και αυτό μπορεί να βλάψει είτε τους ίδιους, προκαλεί ψυχοσωματικές αντιδράσεις, είτε τους άλλους όταν τα συσσωρευμένα συναισθήματα εκφραστούν ξαφνικά με εκρηκτικό τρόπο. **Στόχος μας είναι να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας, να τα αποδεχόμαστε και να τα εκφράζουμε με τρόπο ο οποίος δεν θα πληγώνει ούτε εμάς αλλά ούτε και τους άλλους.**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ: Όταν κάποιος θυμώνει μαζί μας, φοβόμαστε, όταν κάποιος κλαίει, αισθανόμαστε αμήχανα, πολύ συχνά δεν εκφράζουμε τα συναισθήματά μας για να εξυπηρετήσουμε την εικόνα που έχουν οι άλλοι για μας. Άλλοτε ήμαστε υπεραπασχολημένοι. Αυτό όμως οδηγεί στη μοναξιά.

2. Μιλώ για τα συναισθήματά μου

Η ομάδα σε κύκλο. Οι κάρτες της δραστηριότητας τοποθετούνται στο κέντρο του κύκλου ανάποδα. Κάθε άτομο με τη σειρά παίρνει μία κάρτα, τη διαβάζει σιωπηλά και σκέφτεται πώς θα μπορούσε να ολοκληρώσει την πρόταση που είναι γραμμένη. Αν θέλει μπορεί να αλλάξει την κάρτα του με μία άλλη χωρίς όμως να αποκαλύψει το περιεχόμενό της. Αν κάποιος επιλέξει

να μην συμμετέχει, αυτό μπορεί να γίνει σεβαστό από την ομάδα. Διαφορετικά διαβάζει την πρόταση που έχει η κάρτα του συμπληρωμένη και τη σχολιάζει σύντομα. Ενθαρρύνουμε τα άλλα μέλη της ομάδας να ανταποκριθούν ρωτώντας περισσότερα για την εμπειρία του, είτε εκφράζοντας τα δικά τους συναισθήματα για ανάλογες καταστάσεις. Ο κύκλος διακόπεται όταν μιλήσουν όλοι όσοι θέλουν.

Ακολουθεί συζήτηση με άξονα τις ερωτήσεις:

- Τι μάθατε για σας και για τους άλλους;
- Κατανοήσαμε πόσο σημαντικό είναι να ακούμε τους άλλους όταν μιλούν;
- Αισθανθήκατε να αποδέχονται οι άλλοι τα συναισθήματά σας; Πώς αισθανθήκατε γι' αυτό;

3. «Η βασιλοπούλα που θύμωνε γιατί δεν της ζητούσαν ποτέ συγγώμη»*

Υλικά: κόλλες Α4, στυλό

Διαδικασία:

Στην ολομέλεια διαβάζουμε το παραμύθι με την βασιλοπούλα και γίνεται χωρισμός σε ομάδες των 3-4 ατόμων.

Ζητάμε από τις ομάδες να συζητήσουν και να καταγράψουν:

- α) την κλίμακα εξέλιξης των συναισθημάτων της βασιλοπούλας
- β) να συνδέσουν τα συναισθήματα της βασιλοπούλας με τις εσωτερικές ή εξωτερικές καταστάσεις που βίωσε.
- γ) Συζήτηση στην ολομέλεια για την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων

Ήταν κάποτε, πριν πάρα πολύ καιρό, σε μία εποχή που οι σημερινοί άνθρωποι ούτε καν μπορούν να φανταστούν, επειδή ήταν πάρα πολύ διαφορετική από τη δική μας, ένα μικρό βασίλειο. Κανένας δε το γνώριζε, γιατί βρισκόταν πάνω σε ένα νησί και περιτριγυρίζονταν από μία μεγάλη θάλασσα, που δε τη διέσχιζε ποτέ κανένα πλοίο ή βάρκα.

Και σ' αυτό το βασίλειο ζούσαν ένας βασιλιάς και μία βασίλισσα, που είχαν αποτραβηχτεί εκεί πριν πολύ καιρό, όταν έχασαν το παλιό τους ανάκτορο με το οποίο αισθανόταν έντονα δεμένοι και που βρίσκονταν σε κάποιο άλλο μέρος της γης. Και μαζί μ' αυτούς έμενε και η βασιλοπούλα, που ήταν ένα κοριτσάκι ακριβώς όπως τόσα άλλα και που της άρεσε να γελά, να κάνει αταξίες και να παίζει, όπως τόσα άλλα παιδιά του κόσμου.

Και κάθε φορά που η βασιλοπούλα έβλεπε τα λιγοστά παιδιά εκείνου του νησιού να παίζουν έξω από τον κήπο της, ένιωθε μόνη γιατί εκείνη που ήταν και η βασιλοπούλα δεν μπορούσε να το κάνει και πλέον δεν κατοικούσε σ' έναν πύργο, όπως μένουν συνήθως οι βασιλιάδες, αλλά μόνο σ' ένα σπίτι, όπως όλοι οι άλλοι.

Και η βασιλοπούλα πήγαινε στον βασιλιά και στη βασίλισσα και τους ζητούσε να αφήσουν τουλάχιστον να μπουν τα άλλα παιδιά στον κήπο της, αλλά ο πατέρας και η μητέρα, αφότου είχαν χάσει τον παλιό τους πύργο, φοβούνταν λίγο τους άλλους και γι' αυτό απαντούσαν πάντοτε λέγοντας:

* Το Παραμύθι προέρχεται από το Βιβλίο: Ο ΘΥΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς. Συγγραφέας: A. Marcolí Εκδόσεις university studio press

Όχι, όχι δεν μπορούμε να εμπιστευόμαστε τους άλλους ή να τους αφήσουμε να μπουν στον κήπο. Κι έπειτα αυτοί δεν πρέπει να μάθουν ότι μένουμε πλέον σ' ένα σπίτι κι όχι σ' ένα μεγάλο παλάτι.

Κι έτσι η βασιλοπούλα μας μεγάλωνε μόνη και χωρίς φίλους και γι' αυτό συχνά ήταν λυπημένη και θυμωμένη, αλλά κανένας δεν το αντιλαμβανόταν. Αυτό συνέβαινε επειδή συνήθως κάποιος νομίζει ότι τα βασιλόπουλα είναι ευτυχισμένα πάντοτε και δεν δίνει αντίθετα προσοχή σ' αυτό που πράγματι νιώθουν μέσα στην καρδιά τους.

Και στ' αλήθεια η καρδιά της βασιλοπούλας έμοιαζε συχνά με μία τρικυμισμένη θάλασσα, με βροντιές, κεραυνούς και πανύψηλα κύματα, που ήθελαν να ακουμπήσουν τον ουρανό.

Μία ημέρα που η βασιλοπούλα μας, που την έλεγαν Μαθίλδη, ήταν στ' αλήθεια πολύ, πολύ, μα πάρα πολύ θυμωμένη, περιμάζεψε όλο το θάρρος της και πήγε να διαμαρτυρηθεί στον βασιλιά: «Γιατί τα άλλα παιδιά μπορούν να παίζουν στον δρόμο και εγώ όχι;», τον ρώτησε.

Ο βασιλιάς την κοίταξε λίγο απορημένος: «Μα εσύ δεν είσαι όπως οι άλλοι», της απάντησε. «Εμείς είμαστε διαφορετικοί, είμαστε βασιλιάδες και ένα βασιλόπουλο δεν μπορεί να παίζει στο δρόμο!» Μα εγώ είμαι ένα κοριτσάκι!», είπε με αναφιλητά η βασιλοπούλα, «και θέλω πολύ να παίξω με τους άλλους».

Και τότε ο βασιλιάς την ανέβασε στον παλιό θρόνο που είχε φέρει από τον παλιό του πύργο και της είπε αυστηρά πως ένα υψηλό καθήκον των βασιλόπουλων ήταν κι εκείνο του να υπακούν στον βασιλιά σ' όλα και για όλα, γιατί κανείς δεν μπορούσε να θέσει υπό συζήτηση ότι έλεγε αυτός. Αλλά όμως, επειδή η Μαθίλδη συνέχιζε να κλαίει με αναφιλητά, γιατί η καρδιά της παραίτηταν γεμάτη πόνο και μοναξιά και όρεξη να μάθει πολλά πράγματα παίζοντας μαζί με άλλα παιδιά, ο βασιλιάς νομίζοντας ότι θα τη βοηθήσει και θέλοντας να την κάνει να γελάσει, άρχισε να την κοροϊδεύει γι' αυτό της το ατύχημα, που αντίθετα για αυτήν πολύ σημαντικό, περισσότερο και από τον αέρα που ανέπνεε και την τροφή που έτρωγε.

Στην πραγματικότητα ο βασιλιάς ήθελε μόνο να την κάνει να σταματήσει, γιατί η αλήθεια ήταν ότι δεν ανεχόταν να βλέπει ένα παιδί να υποφέρει, του θύμιζε πολύ πόσο είχε υποφέρει ο ίδιος, όταν ήταν μικρός. Αλλά τα λόγια του τα κοροϊδευτικά έπεσαν σαν πολλές βελόνες που καρφώνονταν στις σάρκες της μικρής βασιλοπούλας, η οποία στο τέλος αποσύρθηκε σε μία γωνιά του σπιτιού, με περισσότερο πόνο μέσα της από πριν, και αυτή τη φορά μάλιστα και προσβεβλημένη, γιατί η κοροϊδία την είχε εξουθενώσει.

Και έτσι για πολύ καιρό η Μαθίλδη κάθε τόσο οπιλιζόταν με θάρρος και συνέχιζε να ζητά πράγματα που συνήθως ζητούν τα παιδιά, όπως να πάει να παίξει και να μείνει λίγο μαζί με τα άλλα παιδιά και ο βασιλιάς συνέχιζε να της το αρνείται και να την κοροϊδεύει, για να την κάνει να γελάσει, χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι αυτή προσβαλλόταν και ένιωθε ακόμα πιο εξουθενωμένη και αποσυρόταν όλο και περισσότερο σε μία γωνιά. Μέχρις ότου μία ημέρα όλος αυτός ο πόνος κι όλη αυτή η εξουθένωση που η βασιλοπούλα κουβαλούσε μέσα της έφθασαν σε ένα τέτοιο σημείο, που το μικρό της σώμα δεν μπορούσε πια να συγκρατήσει και τότε, για να βγουν, μεταμορφώθηκαν σε θυμό. Η Μαθίλδη πήγε κατευθείαν εμπρός στον βασιλιά, γεμάτη θυμό και με σφιγμένες τις γροθιές: «Με πρόσβαλες,» του ούρλιαξε, «ζήτησέ μου συγγνώμη!».

Ο βασιλιάς, που διάβαζε την εφημερίδα στο θρόνο του, σταμάτησε να διαβάζει, την κοίταξε απορημένος και λίγο ειρωνικά και έπειτα από λίγο της είπε:

«Όχι, όχι, δεν σου ζητώ!».

Η βασιλοπούλα δεν ήξερα πια τι να κάνει. Αυτή είχε μπει θυμωμένη βέβαια, αλλά και κλαίγοντας και με τις γροθιές κρυμμένες πίσω στις πλάτες, ελπίζοντας να τη λυπηθεί ο βασιλιάς και πιστεύοντας ότι αυτός όφειλε να ζητήσει συγγνώμη για την ειρωνεία του. Και πίστευε ακόμη ότι αυτή τη φορά αυτός θα αντιλαμβανόταν ότι θα έπρεπε στ' αλήθεια να το κάνει.

Δεν ήταν ότι η Μαθίλδη δεν είχε δικά της πράγματα, όχι είχε πάρα πολλά, όπως όλα

τα άλλα βασιλόπουλα, μάλιστα παραείχε και συχνά και άχρηστα, αλλά ήταν πάντοτε πράγματα που αποφάσιζαν οι άλλοι γι' αυτήν, σαν η ίδια να μην είχε το δικαίωμα να έχει σκέψεις, αισθήματα, συγκινήσεις και επιθυμίες τελείως δικές της και διαφορετικές από εκείνες του βασιλιά και της βασίλισσας.

Η Μαθίλδη είχε σκεφτεί κάπως έτσι: «Εάν αυτός που είναι ο βασιλιάς και συνεπώς ο σημαντικότερος από όλους μου ζητήσει συγγνώμη, σημαίνει ότι αναγνωρίζει πως κι εγώ αξίζω κάτι κι αφού το αναγνωρίζει αυτός, πάει να πει ακριβώς ότι είναι αλήθεια.

Αλλά εάν εγώ δεν έχω καν το δικαίωμα να έχω δικαιώματα, σημαίνει ότι δεν αξίζω τίποτε, δηλαδή σαν να μην υπάρχω».

Κι ήταν γι' αυτό που από εκείνη την ημέρα η βασιλοπούλα άρχισε να σκέπτεται ότι δεν άξιζε απολύτως τίποτε και συνεπώς ότι δεν είναι απολύτως τίποτε. Και στο τέλος για να επιβιώσει, αποφάσισε να επιβάλει σιωπή σ' όλα αυτά τα πράγματα, που ήταν μέσα της και της προκαλούσαν τόσο κακό.

Μία ωραία ημέρα πήρε όλες τις συγκινήσεις και τις έβαλε σε ένα κουτί σε μια γωνιά της καρδιάς της, το κλείδωσε κι αποφάσισε να προχωρήσει πια μόνο με τις σκέψεις του κεφαλιού προσέχοντας καλά, ώστε αυτές να είναι ουδέτερες και χωρίς συγκινήσεις.

Κι έτσι με τον καιρό η Μαθίλδη έγινε η πιο ορθολογική βασιλοπούλα του κόσμου, τα έλεγχε όλα, αλλά πάντα και μόνο με σκέψεις απόμακρες από την καρδιά της.

Το κεφάλι της γινόταν όλο και περισσότερο όμοιο με έναν υπολογιστή σε λειτουργία:

$(Y^2 + 2Y + 1)^{1/2} = (Y + 1)$ ή $\log(\alpha\beta) = \log\alpha + \log\beta$ ή ακόμη $4Z - 9 = (2Z + 3)(2Z - 3)$ κ.ο.κ. Οποιοδήποτε πράγμα προερχόταν από έξω, η βασιλοπούλα μας το έλεγχε αμέσως με προσοχή και το έθετε

στον υπολογιστή στο σωστό μέρος. Είχε γίνει ικανότατο αυτόματο μηχάνημα, ένα ρομπότι, γιατί ο ελεγκτής του κεφαλιού της ήταν το μοναδικό πράγμα που της επέτρεπε να προφυλάσσει την καρδιά της.

Αλλ' όμως στο μεταξύ σιγά σιγά ο καιρός περνούσε, οι συγκινήσεις μέσα στο κουτί γίνονταν όλο και πιο ανυπόμονες και ήταν αδύνατον να μένουν κλειδωμένες. Ήταν πολλές διαφορετικές συγκινήσεις, που στις αρχές δεν κατόρθωναν ούτε να καταλαβαίνονται μεταξύ τους, γιατί καθέμία μιλούσε τη δική της γλώσσα, που ήταν ξένη προς τις άλλες.

Αλλά μακρόχρονα, συνεχίζοντας να συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, κατέληξαν να βρουν ένα κοινό τρόπο επικοινωνίας κι αποφάσισαν να συμμαχήσουν μεταξύ τους, για να βγουν από το κουτί. Αλλά κάθε φορά που αυτό συνέβαινε, η Μαθίλδη αντιλαμβανόταν ότι υπήρχε κάποιος κίνδυνος ενόψει, και έμπειρη όπως είχε γίνει πια στα μαθηματικά, άλλαζε συνεχώς τον κώδικα του υπολογιστή που χρειαζόταν, για να ανοιχθεί το κουτί, πριν προλάβουν οι συγκινήσεις να τον βρουν. Κι έτσι πέρασε πολύς καιρός και η Μαθίλδη προχωρούσε στη ζωή, χωρίς να ξέρει ούτε ποια ήταν ούτε εάν ήταν ζωντανή, αφού δεν ένιωθε πια τις αναγκαίες συγκινήσεις, αλλά ένιωθε μόνο σαν ένα κελυφος κενό, χωρίς τίποτε μέσα. Και μερικές φορές επίσης και ο κόσμος στον οποίο ταξίδευε της φαινόταν απόμακρος και άπιαστος, σαν η ίδια να μην αποτελούσε μέρος του.

Συνάμα όμως οι συγκινήσεις μέσα στο κουτί δεν αποδέχονταν την ήττα. Μια μέρα αποφάσισαν επιτέλους να συγκεντρωθούν και είπαν: «Για να μπορέσουμε να βγούμε από εδώ, χρειάζεται η βοήθεια των σκέψεων, που όμως αυτήν τη στιγμή όλες είναι στο κεφάλι και ασχολούνται μόνο με μαθηματικούς τύπους. Πώς θα καταφέρουμε άραγε να τραβήξουμε την προσοχή τους;»

«Το αναλαμβάνω εγώ», απάντησε ο θυμός, που ήταν η πιο ισχυρή από τις συγκινήσεις. «Εάν εσείς σταθείτε όλες πίσω μου και με σπρώξετε δυνατά, θα δείτε ότι αργά ή γρήγορα θα καταφέρουμε να σπάσουμε το κουτί και θα φθάσουμε στις σκέψεις». Κι έτσι άρχισαν να περιμένουν να φθάσει η κατάλληλη στιγμή. Και να που επιτέλους μία ημέρα η Μαθίλδη, που πια είχε μεγαλώσει, συνάντησε ένα βασιλόπουλο που το ερωτεύθηκε, αν και δεν ήταν πολύ βέβαιη, γιατί και το «αγαπάς» ήταν κλειδωμένο στο κουτί μαζί με τις άλλες συγκινήσεις και συναισθήματα. Παρόλα αυτά αποφάσισε να ταξιδέψει μαζί του για όλη της τη ζωή.

Όταν όμως δύο ταξιδεύουν στη ζωή συντροφιά, τότε μερικές φορές συμφωνούν και μερικές όχι, χωρίς κατ' ανάγκη και να προκαλείται κάποιο κακό, γιατί, όπως λέγει μία παροιμία, «για εκατό κεφάλια χρειάζονται εκατό καπέλα, κάθε κεφάλι χρειάζεται αποκλειστικά το δικό του». Αλλά η Μαθίλδη αυτό δεν το ήξερε. Αυτή είχε μεγαλώσει σ' ένα σπίτι όπου υπήρχε ένα και μόνο καπέλο, που επιπλέον είχε το σχήμα ενός στέμματος, με αποτέλεσμα όλοι όφειλαν να προσαρμόζονται σ' αυτό, όποιο κι αν ήταν το σχήμα και το μέγεθος του κεφαλιού τους. Κι έτσι όταν μια φορά το βασιλόπουλο με το οποίο συνταξίδευε της είπε κάτι διαφορετικό από εκείνο που περίμενε από αυτόν και μόνο από αυτόν, η βασιλοπούλα μας αισθάνθηκε τόσο προδομένη και εγκαταλειμμένη, όπως τότε που της συνέβαινε μικρή με τον βασιλιά πατέρα της, και οι συγκινήσεις μέσα στην καρδιά της κατάλαβαν ότι είχε φθάσει η κατάλληλη στιγμή. Στάθηκαν όλες μαζί πίσω από τον θυμό, μεταμορφώθηκαν με όλη τους τη δύναμη σε οργή και κατάφεραν να σπάσουν την κλειδαριά και να φθάσουν μέχρι τις σκέψεις. Η βασιλοπούλα κατατρομαγμένη προσπάθησε να τις σταματήσει με όλους τους μαθηματικούς τύπους, αλλά αυτήν τη φορά δεν γινόταν τίποτε, κανένας τύπος δεν άντεχε στην οργή των μαζεμένων συγκινήσεων. Κι ήταν τότε που ήθελε δεν ήθελε η φτωχή βασιλοπούλα αναγκάστηκε να λογαριασθεί με τις συγκινήσεις της, που στο διάβα του χρόνου είχε κλείσει γερά μέσα σ' ένα κουτί, ελπίζοντας να τις ελέγχει με τους μαθηματικούς τύπους για όλη της τη ζωή.

Στην αρχή η φτωχή βασιλοπούλα δεν ήξερε τι ακριβώς να κάνει. Είχε συμπαρασυρθεί από εκείνη την οργή, αλλά και από την έκπληξη που δοκίμαζε για κάτι που δεν της συνέβαινε εδώ και πολλά χρόνια και που δεν γνώριζε πια και δεν ήξερε πώς να αντιμετωπίσει. Στο τέλος όμως, μιας και ήταν βασιλοπούλα ισχυρή και δυνατή, αποφάσισε να αντιμετωπίσει αυτήν την οργή. «Τι θέλετε από εμένα;», τις ρώτησε.

«Θέλουμε επιτέλους να μας ακούσεις», της απάντησαν οι συγκινήσεις και τα συναισθήματα. «Επίσης θέλουμε και τη συντροφιά των σκέψεων, που τώρα ασχολούνται μόνο με αριθμούς!». «Είναι αλήθεια», είπαν τότε και οι σκέψεις, «κι εμείς είμαστε κουρασμένοι από το να κάνουμε υπολογισμούς από το πρωί μέχρι το βράδυ!».

«Μα πώς μπορώ να σας ακούσω, εάν όλοι είστε τόσο θυμωμένοι και μιλάτε όλοι μαζί;»

«Όχι!», απάντησε ο θυμός. «Μόνο εγώ δραστηριοποιήθηκα, για να βγουν και οι άλλες, αλλά, εάν εσύ μας ακούς για λίγο, ενώ ταξιδεύεις στη ζωή, θα δεις πως πίσω μου υπάρχουν πολλές άλλες συγκινήσεις. Εγώ χρησιμεύω μόνο στο να τις βοηθήσω να βγουν, γιατί μόνες δεν τα καταφέρνουν».

Κι έτσι η Μαθίλδη μας υποχρεώθηκε να μάθει σιγά-σιγά ν' ακούει τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις που πολύ καιρό πριν είχε διώξει και κλειδώσει σ' ένα κουτί. Κάθε φορά που έφθανε ο θυμός, καθόταν υπομονετικά και περίμενε να καταλάβει ποιες συγκινήσεις κρύβονταν πίσω του. «Μα εγώ έχω ανάγκη βοήθειας, για να μπορέσω να τον ακούσω», είπε μια μέρα τρομαγμένη, «αυτή τη φορά είναι πολύ δύσκολο για μένα. Είναι καλύτερα να βρω έναν σύμμαχο!» Και μετά από μια μακρόχρονη και υπομονετική έρευνα να που επιτέλους ξετύρωσε γέρους και γριές ερημίτισσες, που ζούσαν σιωπηλοί σ' ένα δάσος στις όχθες μιας λίμνης. Αυτοί περνούσαν τον καιρό τους διαλογιζόμενοι και μαζεύοντας ειδικά βαλιώδη φυτά, που

χρησίμευαν στην κατασκευή ιδιαίτερων καλαθιών, όπου κάποιος μπορούσε να βάζει τις συγκινήσεις του. Και μάλιστα με ειδικό τρόπο, ώστε αυτές να είναι ελεύθερες να μπεινοβγαίνουν, κι όταν χρειαζόταν να μπορούν να μένουν μέσα προφυλαγμένες και ήσυχες καθεμία με το δικό της όνομα ξέχωρο από των άλλων. Κι έτσι και η βασιλοπούλα μας μπόρεσε μέρα με τη μέρα, μήνα με τον μήνα, χρόνο με τον χρόνο να μάθει από αυτές τις ερμητίτσες την τέχνη να μαγεύει τα βαλτώδη φυτά, να τα αφήνει να σαπίζουν, να τα ξανακαθαρίζει, να τα επεξεργάζεται, για να φτιάχνει εκείνα τα ιδιαίτερα καλάθια. Και ήταν πάλι γι' αυτό που σιγά σιγά με το πέρασμα του χρόνου έμαθε ξανά με τη βοήθειά τους να αναγνωρίζει τον πόνο, την μοναξιά, την εξουθένωση τον φθόνο, τη ζήλια και όλες τις άλλες συγκινήσεις που είχε νιώσει, όταν μικρή έπαιζε μόνη στον κήπο της. Και κάθε φορά που τις αναγνώριζε, τις ξανάνοιωθε ίδιες κι απaráλλακτες μέσα στην καρδιά της, που έμοιαζε με πεδίο μάχης μέσα σε μια καταιγίδα.

Κι ήταν έτσι πάλι που χωρίς να το αντιληφθεί, μέρα με τη μέρα, μήνα με το μήνα, χρόνο με το χρόνο, η Μαθίλδη έκανε έναν μακρύ δρόμο και στο τέλος άρχισε να νιώθει κάτι μέσα στο άδειο κέλυφος της κι αυτό το κάτι μαρτυρούσε πως στον κόσμο υπήρχε και αυτή. Και ο κόσμος ήταν φτιαγμένος ακριβώς από πράγματα και αντικείμενα αληθινά και δεν ήταν κάτι το απόμακρο και παράξενο, δύσκολο να καταλάβει κάποιος πού ήταν και πού βρισκόταν.

Μέχρις ότου η Μαθίλδη ξύπνησε ένα πρωί και κοίταξε γύρο της με απορία. Ο ήλιος έβγαινε στον ορίζοντα, τα πουλιά τραγουδούσαν, ο άνεμος φυσούσε ελαφρά στη θάλασσα αφρίζοντας τα κύματα της, οι βάρκες των ψαράδων ήταν ακίνητες πέρα κάτω μακριά στον ορίζοντα. Με δύο λόγια ο κόσμος υπήρχε σ' αλήθεια, μπορούσε να τον νιώσει, να τον ακουμπήσει, να τον μυρίσει και μέσα σ' αυτόν τον κόσμο υπήρχε και αυτή στο ταξίδι της ζωής της με άλλους συντροφιά.

«Τι όμορφο είναι να έχεις έναν κόσμο στον οποίο να ανήκεις! Μα τότε ίσως άξιζε τον κόπο να περάσω την καταιγίδα των συγκινήσεων», σκέφτηκε τελικά η Μαθίλδη. «Ίσως αυτό να είναι το τίμημα που πρέπει να πληρωθεί, για να κατακτηθεί ένας κόσμος πραγματικός και το δικαίωμα να μένουμε σ' αυτόν, τουλάχιστον κάθε τόσο, αντί να είμαστε υποχρεωμένοι να τον παρατηρούμε πάντα και μόνον από έξω!».

Κι ήταν έτσι που η βασιλοπούλα μας μπόρεσε τελικά, μετά από πολλά χρόνια, να βγει μερικές φορές από τον κήπο του σπιτιού της και να πάει να παίξει στον δρόμο, και όταν κάποιος παίζει στον δρόμο, γελά, αστειεύεται, διασκεδάζει, αλλά κάθε τόσο πέφτει και πέφτει και γδέρνει τα γόνατα ή ακόμη μπορεί και να τα πονέσει. Αλλ' όμως ζει και υπάρχει σ' έναν κόσμο αληθινό και υπαρκτό και αυτό είναι το πιο φυσικό πράγμα στην περιπέτεια της ζωής.

7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαχειρίζομαι το θυμό μου {I}

Κεντρική ιδέα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού.

1. 'Βλέπω' τον εαυτό μου θυμωμένο...

Κάποιος άνθρωπος μπορεί να σας σπρώξει παίρνοντας τη σειρά σας στην ουρά του κινηματογράφου. Ένας γνωστός σας μπορεί να σας εξαπατήσει και να μη σας δώσει το μερίδιό σας από μια δουλειά. Ο φίλος σας μπορεί να αργεί συνεχώς στο ραντεβού σας, αν και ξέρει πόσο σας ενοχλεί κάτι τέτοιο.

Ανεξάρτητα από το πόσο άδικοι ή σκληροί μπορεί να σας φαίνονται οι άλλοι, δεν είχαν ποτέ, δεν έχουν και ούτε θα έχουν τη δύναμη να σας αναστατώσουν. Η μόνη αλήθεια είναι ότι εσείς δημιουργείτε και το παραμικρό ίχνος οργής που βιώνετε. Ο θυμός, όπως και όλα τα συναισθήματα, δημιουργείται από τον τρόπο της σκέψης σας. Πριν θυμώσετε εξαιτίας οποιουδήποτε γεγονότος, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσετε τί συμβαίνει και να δώσετε τη δική σας ερμηνεία για το συμβάν αυτό. Τα συναισθήματά σας – **άρα και ο θυμός σας – πηγάζουν από τη σημασία που δίνετε στο γεγονός και όχι από το ίδιο το γεγονός. Προσέξτε πολύ αυτές τις ερμηνείες που δίνετε σε πρόσωπα και καταστάσεις που σας θυμώνουν γιατί ο θυμός σας μπορεί να γίνει δίκικο μαχαίρι. Οι συνέπειες ενός παρορμητικού ξεσπάσματος θα σας απογοητεύσουν τελικά. Δεν σας συμφέρει να θυμώνετε ανεξέλεγκτα. Η απογοήτευση που νιώθετε για τον τρόπο που χειριστήκατε την κατάσταση είναι μεγαλύτερη από την αδικία που νιώσατε αρχικά.**

1ο βήμα: Μοιράζεται σε κάθε μέλος τα φύλλα εργασίας ΦΕ1 & ΦΕ2 τα οποία συμπληρώνει.

2ο βήμα: Επανερχεται η ομάδα στο μεγάλο κύκλο και ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα α. τις καταστάσεις που προκαλούν θυμό στα μέλη της ομάδας και τις αντιδράσεις τους όταν θυμώνουν. **ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΕ:**

◇ Αντιδράσεις που αφορούν εμένα που θυμώνω, (κλαίω, έχω ταχυκαρδία, τρέμουν τα χέρια μου...)

◇ Αντιδράσεις που έχουν σαν επίκεντρο το περιβάλλον: (χιτυπάω τις πόρτες, χειροδικώ, κλωτσάω...)

3ο βήμα: Προκαλείται συζήτηση πάνω στους δύο άξονες. Επισημαίνεται: Όλοι θυμώνουμε για τους ίδιους ή παρόμοιους λόγους. Οι αντιδράσεις στο θυμό μας επικεντρώνονται σε μένα ή στο περιβάλλον μου (άλλοι)

4ο βήμα: Δίνεται στον καθένα για συμπλήρωση το φύλλο εργασίας ΦΕ3. Αφού συμπληρωθεί επανέρχεται στο μεγάλο κύκλο και καταγράφεται στο πίνακα σε δύο στήλες αυτά που θα σας καταθέσουν τα μέλη.

Τι κάνω για να αντιμετωπίσω το θυμό μου / Τι κάνω για να αντιμετωπίσω το θυμό των άλλων

Είναι σημαντικό να φανούν οι διαφορές μεταξύ των δύο περιπτώσεων και επίσης να επισημανθούν οι δράσεις που επιλέγουμε και μπορεί να πληγώσουν εμάς τους ίδιους ή τους άλλους.

2. Όταν συγκρούομαι με κάποιον...

Οδηγίες: Φαντάσου τον εαυτό σου να συγκρούεται με κάποιον. Διάλεξε την απάντηση που χαρακτηρίζει τη συνήθη συμπεριφορά σου από τα 12 ζεύγη συμπεριφορών που καταγράφονται παρακάτω. Επέλεξε αυτό που συνήθως κάνεις και όχι αυτό που θα ήθελες να κάνεις.

A. Μερικές φορές αφήνω την ευθύνη επίλυσης των προβλημάτων στους άλλους.	B. Αντί να συζητώ τα σημεία στα οποία διαφωνώ με τον άλλον, επικεντρώνομαι στα σημεία που και οι δυο συμφωνούμε
A. Συνήθως έχω την τάση να επιμένω στους στόχους μου	B. Μπορεί να προσπαθήσω να ηρεμήσω τον άλλον για να διατηρήσω τη σχέση μας.
A. Ζητώ τη βοήθεια του άλλου για να λυθεί το πρόβλημα	B. Προσπαθώ να αποφύγω άχρηστες εντάσεις
A. προσπαθώ να αποφύγω ότι με ενοχλεί	B. Προσπαθώ να πάρω αυτό που θέλω
A. προσπαθώ να αποδείξω τη λογική και την ανωτερότητα της θέσης που υποστηρίζω	B. Προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/ή
A. Νομίζω ότι δεν αξίζει να ασχολείσαι με διαφωνίες	B. Προσπαθώ να πάρω αυτό που θέλω
A. Συνήθως προσπαθώ να ικανοποιώ όλες τις ανάγκες μου	B. Προσπαθώ να πάρω υπόψη μου τις ανάγκες του άλλου
A. Λέω τις απόψεις μου και ζητώ να μάθω και τις δικές του/της	B. Του αποδεικνύω ότι η δική μου άποψη είναι ισχυρότερη από τη δική του
A. Αποδέχομαι τις ανάγκες και τις επιθυμίες του άλλου και δεν λέω τίποτε	B. Αφήνω το θέμα να περάσει, λέγοντας στον εαυτό μου ότι δεν είναι κάτι σοβαρό.
A. Προσπαθώ να μην στεναχωρώ τον άλλον	B. Του/της λέω ότι δεν αξίζει τόση φασαρία και το χάσιμο του χρόνου.
A. προσπαθώ να τα βάλουμε όλα κάτω και να βρούμε μια λύση μαζί	B. Προσπαθώ να αιτιολογήσω τα κίνητρό μου και να συμφωνήσω με τις αιτιολογήσεις του άλλου.
A. Λέω στον εαυτό μου ότι μπορώ πάντα να τους ευχαριστώ όλους.	B. Πάντα επιδιώκω μία απευθείας συζήτηση

3. «Με οποιοδήποτε τρόπο»

Η ομάδα όρθια και φτιάχνει έναν σφιχτό κύκλο. Ζητάμε έναν εθελοντή. Αυτός είναι έξω από τον κύκλο.

Οι οδηγίες που δίνονται είναι:

Ως προς την ομάδα. Με κανένα τρόπο δεν πρέπει να επιτραπεί στον συμμαθητή τους να μπει στον κύκλο.

Ως προς τον μαθητή: Χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε τρόπο μπορείς για να μπει μέσα στον κύκλο.

Ο μαθητής έχει τον χρόνο του να σκεφτεί και να επιχειρήσει μέχρι τρεις προσπάθειες να διασπάσει τον κύκλο. Όταν το κατορθώσει ή δεν το κατορθώσει ορίζει αυτός έναν αντικαταστάτη του και ο ίδιος εντάσσεται στον κύκλο αλλάζοντας ρόλο. Ακολουθεί η επόμενη δραστηριότητα

3. Τρόποι διεκδίκησης

Στη μέση από δυο οριοθετημένες παράλληλες γραμμές στέκονται τα μέλη ανά ζεύγη αντικριστά και πιάνουμε με ένα δάκτυλο ένα ξυλάκι το οποίο έχει μύτη και στις δύο άκρες του. Στόχος του καθενός είναι να σπρώξει τον άλλο για να φτιάσει στην απέναντι γραμμή. Δεν επικοινωνούμε λεκτικά μεταξύ μας.

Στόχος της δραστηριότητας: Να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ικανοποιούμε τις ανάγκες μας. Η συνεργασία ικανοποιεί τις ανάγκες και των δυο πλευρών.

Μετά από τέλος της δραστηριότητας η ομάδα κάθεται στο «Μαγικό Κύκλο» και σχολιάζει αυτά που έγιναν στις δύο προηγούμενες δραστηριότητες.

- Ποιοι τύποι διεκδίκησης καταγράφηκαν
- Τι χαρακτηριστικά είχε ο κάθε τύπος
- Πώς αισθάνθηκαν οι άμεσα εμπλεκόμενοι, όταν ήταν στον κύκλο, όταν προσπαθούσαν από έξω

4. Τύποι συμπεριφοράς. Παθητικός, Διεκδικητικός, Επιθετικός τύπος

Ο εκπαιδευτικός με βάση τις προηγούμενες δραστηριότητες συνοψίζει και τονίζει τους τρεις κύριους τύπους συμπεριφοράς που υπάρχουν.

Παθητικός τύπος,

Ενεργητικός (Διεκδικητικός)

Επιθετικός.

Ο εκπαιδευτικός συνοψίζοντας παρουσιάζει και συζητάει τα χαρακτηριστικά των τριών τύπων:

Ο Παθητικός τύπος

- Δεν κάνεις τίποτα για να υπερασπιστείς τα δικαιώματά σου
- Βάζεις τον εαυτό σου κάτω από τους άλλους
- Υποχωρείς στις επιθυμίες των άλλων
- Σωπαίνεις όταν κάτι σε ενοχλεί
- Απολογείσαι συνεχώς



Ο Ενεργητικός (Διεκδικητικός)

- Υπερασπίζεσαι τα δικαιώματά σου, χωρίς να καταπατάς τα δικαιώματα των άλλων
- Σέβεσαι τον εαυτό σου όσο και τους άλλους
- Ακούς και μιλάς
- Εκδηλώνεις και θετικά και αρνητικά συναισθήματα
- Έχεις αυτοπεποίθηση αλλά όχι αλαζονεία



Ο Επιθετικός.

- Υπερασπίζεσαι τα δικαιώματά σου, χωρίς να σκέπτεσαι τους άλλους
- Βάζεις τον εαυτό σου πάνω και πέρα από όλους
- Συντρίβεις τους συνανθρώπους σου
- Πετυχαίνεις τους στόχους σου αλλά σε βάρος των άλλων



Σύγκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των τριών συμπεριφορών

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ	ΠΑΘΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΘΕΣΗ
Τα συναισθήματά μας με αυτή τη συμπεριφορά	Αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμός την ίδια στιγμή και αργότερα	Λύπη, άγχος την ίδια στιγμή και ίσως και αργότερα	Ορθότητα, ανωτερότητα την ίδια στιγμή, ενοχή αργότερα
Τα συναισθήματά των άλλων απέναντι στη συμπεριφορά μας	Αξία, σεβασμός	Ενοχή, ανωτερότητα	Λύπη, ταπείνωση
Τα συναισθήματά των άλλων απέναντι μας	Σεβασμός	Οίκτος, Ενόχληση	Θυμός, Εκδίκηση
Αποτέλεσμα (άμεσο)	Συχνά επιτυχία σ' αυτά που επιδιώκουμε	Συχνά αποτυχία σ' αυτά που επιδιώκουμε	Συχνά επιτυχία σ' αυτά που επιδιώκουμε αλλά σε βάρος των άλλων

5. Ξαναβλέπω το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας {2}.

Κατατάσσω τον εαυτό μου ανάλογα με τις επιλογές μου σε κάποιον από τους τρεις τύπους συμπεριφοράς που προαναφέρθηκαν

8η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαχειρίζομαι το θυμό μου {II}

Κεντρική ιδέα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού.

1. Το Κολλάζ των συγκρούσεων

Υλικά: Χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, περιοδικά

Χορίζουμε τη μεγάλη ομάδα σε υποομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα παίρνει μέρος των υλικών και καλείται να απεικονίσει τα είδη των συγκρούσεων που συναντάμε στην καθημερινότητά μας, μέσα μας, γύρω μας, στον κόσμο. Ολοκληρώνεται η κατασκευή και κάθε υποομάδα παρουσιάζει το κολλάζ της στην ολομέλεια. Γίνεται συζήτηση για τα είδη των συγκρούσεων που υπάρχουν και τα αποτελέσματά τους.

2. Τι εμείς επιλέγουμε σαν λύση;

Οι μαθητές, και συντονιστές κάθονται σε κύκλο

Ζητάμε από τους μαθητές να θυμηθούν την τελευταία φορά που ήρθαν σε σύγκρουση με κάποιο άτομο και να αναφέρουν την αιτία. Οι συντονιστές καταγράφουν τις απαντήσεις στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν ελεύθερα υποομάδες των 3 έως 5 ατόμων. Ζητάμε από κάθε υποομάδα να περιγράψει πως νοιώθει:

- α) Όταν αυτή προκαλεί τη σύγκρουση
- β) Όταν την προκαλεί κάποιος άλλος,
- γ) Ποιος είναι κατά την ομάδα ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης που προκαλείται από κάποιον άλλο.

Στο τέλος η κάθε μικρή ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της στην ολομέλεια. Καταγραφή των απόψεων στον πίνακα. Συζήτηση στην ολομέλεια. Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν και να επιλέξουν τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης. Δηλαδή ποια τεχνική θεωρούν ότι ται-

ριάζει περισσότερο στο χαρακτήρα τους και πιστεύουν ότι θα τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις.

3. Τεχνική της διπλής στήλης

Σε μία κόλλα χαρτί ο καθένας δημιουργεί μία διπλή στήλη και κάνει έναν κατάλογο με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του να νιώθει θυμωμένος και να αντιδρά εκδικητικά.

Για παράδειγμα: Πλεονεκτήματα: «ο θυμός με κάνει να νιώθω καλά», «έχω δικαίωμα να γίνομαι έξω φρενών όταν το θέλω», «ο Κώστας θα μάθει ότι δεν είμαι το χαλί που μπορεί να πατάει». Μειονεκτήματα: «θα χειροτερέψω ακόμη περισσότερο τη σχέση μου με τον καθηγητή μου», «θα νιώθω ένοχος και απογοητευμένος από τον εαυτό μου, αφού γίνω έξω φρενών», «θα μου κάνει αντίποινα και θα θυμώσει μαζί μου αφού ούτε στον άλλο αρέσει να τον εκμεταλλεύονται», «ο θυμός μου θα εμποδίσει και τους δυο μας να διορθώσουμε το πρόβλημα που με έκανε να εξοργιστώ», «η ευερεθιστότητά μου κάνει τους άλλους να θεωρούν απρόβλεπτο, κακοδιάθετο, ανώριμο».

Όταν ο καθένας τελειώσει μελετά προσεκτικά αυτά που έγραψε. Συζητάμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο «Μαγικό Κύκλο».

4. Κόκκινο- Πορτοκαλί - Πράσινο

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί ως εξής:

Μοιράζουμε μία φωτοτυπία με τους τρεις κύκλους και τα γεγονότα που συμβαίνουν όταν είμαστε σ' αυτούς. Δώστε χρόνο να τα μελετήσουν και να βάλουν τον εαυτό τους να διατρέξει όλη τη διαδικασία. Στη συνέχεια μπορείτε να «στήσετε» ένα παιχνίδι ρόλων όπου δύο άτομα συγκρούονται και ο ένας ακολουθεί τη διαδικασία που προτείνεται. Είναι σημαντικό αυτό να επαναληφθεί με

πολλά και διαφορετικά ζευγάρια γιατί έτσι:

A) φαίνονται οι δυσκολίες

B) εμφανίζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις

Γ) εξασκούνται.

Η διαχείριση του θυμού και ο τρόπος Διεκδίκησης είναι μία δεξιότητα που μαθαίνεται.

Δώστε την οδηγία: Μέσα στην επόμενη βδομάδα είναι σημαντικό να προσπαθήσει ο καθένας στην καθημερινότητά του να εφαρμόσει σε ανάλογες περιπτώσεις αυτά που λέχθηκαν στη συνάντηση. Να καταγράψει ο καθένας μία από τις περιπτώσεις που θα του συμβούν αναλύοντας ποια από βήματα κατόρθωσε να πετύχει και ποια όχι.

Κάντε αρκετές φορές τη Διαφραγματική αναπνοή. Θα πρέπει να εξασκηθούν σ' αυτή για να μπορούν να τη χρησιμοποιούν οπουδήποτε χρειαστεί χωρίς να γίνονται αντιληπτοί.

ΟΤΑΝ

μετά από ένα πείραγμα, επιθετική συμπεριφορά, προσβολή

◇ **θέλεις να χειροδικήσεις**

◇ **θέλεις να φύγεις μακριά**

◇ **υποκρίνεσαι ότι δεν σε πείραξε**

◇ **είσαι έτοιμος/η να ξεσπάσεις σε κλάματα**

ΚΟΚΚΙΝΟ

ΟΣΟ ΕΙΣΑΙ ΣΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ:

1) ΣΤΑΜΑΤΗΣΕ. Τεχνική time-out: Όταν είσαι έτοιμος να κάνεις έκρηξη θυμού, πάρε λίγο χρόνο για τον εαυτό σου (λίγα δευτερόλεπτα) και αν είναι εφικτό απομακρύνσου από το χώρο που βρόσκεσε.

2) ΠΑΡΕ ΒΑΘΙΑ ΑΝΑΗΝΟΗ (ΚΑΝΤΟ ΓΙΑ ΟΣΟ ΣΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ). Τεχνική της διαφραγματικής αναπνοής*

ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ

ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ ΣΤΟ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ

3) ΜΙΑΝΣΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ: ΓΕΓΟΝΟΤΑ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΑΝΑΓΚΕΣ (με αυτή τη σειρά. Χρησιμοποιώντας ΤΟ «ΕΓΩ»

4) ΑΠΟΣΠΑΣΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΟΥ: Τεχνική της απόσπασης προσοχής. Εάν βλέπεις ότι οι αρνητικές σκέψεις και ο θυμός σου σε κυριεύουν, απόσπασε την προσοχή σου κάνοντας κάτι τελείως διαφορετικό και σκεπτόμενος κάτι ευχάριστο. Πολλές φορές βοηθάει το να έχεις ήδη «έτοιμη» για τέτοιες καταστάσεις μία ευχάριστη εικόνα στο μυαλό σου. Βάλτε την εικόνα στη θέση των αρνητικών σου σκέψεων

ΠΡΑΣΙΝΟ

ΟΣΟ ΕΙΣΑΙ ΣΤΟ ΠΡΑΣΙΝΟ

5) ΣΚΕΨΟΥ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΛΥΣΕΙΣ

6) ΑΝΕΛΥΞΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

7) ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΟΥ ΤΟΥ «ΠΡΕΠΕΙ» ΚΑΙ «ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ»**

8) ΔΙΑΛΕΞΕ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ

9) ΕΦΑΡΜΟΣΕ ΤΗΝ

*ΔΙΑΦΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΝΟΗ

Το έντονο άγχος συχνά διαταράσσει τους ρυθμούς αναπνοής μας. Συχνά, όταν αναστατώνομαστε, πάνουμε τους εαυτούς μας να αναπνέουμε πολύ γρήγορα ή/και κατά τρόπο άτακτο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ανθρώπινος οργανισμός να λαμβάνει πολύ περισσότερο οξυγόνο απ' ό,τι έχει πράγματι ανάγκη, και οδηγείται έτσι σε μια κατάσταση που ονομάζεται «υπεροξυγόνωση». Η γρήγορη και άτακτη αναπνοή γίνεται συνήθεια, με αποτέλεσμα να υπάρχει στο αίμα πολύ περισσότερο οξυγόνο και πολύ λιγότερο διοξειδίο του άνθρακα απ' ό,τι χρειάζεται. Στη συνέχεια αυτό προκαλεί διάφορα σωματικά συμπτώματα (π.χ. τρέμουλο, μυικές κράμπες, ζαλάδες, δυσφορία, δύσκολη αναπνοή, κούραση, πόνους στο στομάχι ή το στήθος, πονοκεφάλους κλπ). Η ορθή αναπνοή είναι αυτή που γίνεται με τη χρήση του διαφράγματος. Για το λόγο αυτό, ονομάζεται «διαφραγματική αναπνοή».

- Τοποθετείστε το ένα χέρι στο στήθος και το άλλο στο στομάχι.

- Εισπνεύστε από τη μύτη σας μετρώνας αργά μέχρι το 4-5 και αφήστε το στομάχι σας να φουσκώσει. (Έτσι χρησιμοποιείτε πλήρως τους πνεύμονες σας. Προσπαθήστε να διατηρείτε την κίνηση του στήθους σας σε ένα μίνιμουμ, χωρίς να σφίγγετε).

- Απαλά και ήρεμα, εκπνεύστε από τη μύτη σας στον ίδιο χρόνο.

- Επαναλάβετε, κρατώντας ένα ρυθμό. Στόχος είναι να παίρνετε 8-12 αναπνοές (εισπνοές και εκπνοές) το λεπτό.

Στην αρχή μπορεί να νιώσετε ότι δεν λαμβάνετε αρκετό αέρα, αλλά καθώς θα εξασκείστε θα βρείτε ότι αυτός ο νέος τρόπος αναπνοής είναι ιδανικότερος και ανετότερος.

**** ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΤΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΑΣ ΤΟΥ «ΠΡΕΠΕΙ» ΚΑΙ «ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ»:** Τροποποιήστε τις συγκεκριμένες αντιλήψεις σας ως εξής:

«Αν είμαι καλός με κάποιον οφείλει να το εκτιμά»	«Μακάρι οι άλλοι να μπορούσαν να μας εκτιμήσουν για την καλή μας στάση, αλλά αυτό δεν μπορεί να ισχύει πάντα. Ορισμένες φορές θα μας εκτιμούν, άλλες όμως όχι».
«Αν δουλεύω σκληρά για κάτι, πρέπει να πετύχω»	«Κανείς δε μου εγγυάται ότι για πάντα θα πετυχαίνω σε ό,τι κι αν κάνω».
«Αν κάποιος μου φερθεί άδικα, πρέπει να θυμώσω γιατί έχω το δικαίωμα αυτό».	«Όλοι έχουν το δικαίωμα να θυμώνουν. Το θέμα είναι αν με συμφέρει να θυμώνω».
«Οι άλλοι πρέπει να με αντιμετωπίζουν όπως ακριβώς τους αντιμετωπίζω εγώ»	«Δεν έχουν όλοι τις ίδιες αντιλήψεις με μένα και αυτό είναι λογικό. Οι άνθρωποι συνήθως με αντιμετωπίζουν όπως τους αντιμετωπίζω εγώ αλλά αυτό δε μπορεί να συμβαίνει πάντα».
«Δεν πρέπει να μου φέρονται άδικα».	«Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει κανένας τέτοιος κανόνας».

9η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Τεχνικές Επίλυσης Προβλημάτων

Κεντρική ιδέα: Απόκτηση δεξιοτήτων μη - βίαιης επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων

1. Οι 4εις αρχές της μη βίαιης επικοινωνίας

. Υπάρχουν 4εις βασικές αρχές για τη μη βίαιη επικοινωνία. Είναι σημαντικό να εξασκηθούμε σ' αυτή. Ο εκπαιδευτικός συντονιστής μπορεί να ζητήσει ζευγάρια εθελοντών τα οποία με βάση το παρακάτω παράδειγμα θα παίξουν ρόλους σε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Π.χ Ως προς την επιλογή του τόπου διασκέδασης σε μία εξοδό τους, (μεταξύ δύο φίλων), ως προς την επιλογή της αμφίεσης σε μία οικογενειακή συνάντηση (Μαρία/ έφηβη - μητέρα), ως προς την ώρα επιστροφής από τη νυχτερινή διασκέδαση (Νίκος/έφηβος- πατέρας)...

1η. Παρατηρείς σαν ακροατής μία κατάσταση, μιλάς με ουδέτερο τρόπο χωρίς να κρίνεις.

- Δεν λες: Είσαι αργοπορημένος

- Είναι καλύτερο να πεις: Είχαμε ένα ραντεβού στις 8.00. Είναι 8.30

2η. Αναγνωρίζεις τα συναισθήματα σου, εκφράζεις την αγανάκτησή σου

- Δεν λες: Δεν μπορώ να βασισθώ επάνω σου

- Είναι καλύτερο να πεις: Ενοχλήθηκα και ανησύχησα

3η Οι ανάγκες που δημιουργούνται σαν επακόλουθο είναι καθαρά προσωπικό θέμα.

- Δεν λες: Δεν μπορούσες να προσπαθήσεις;

- Είναι καλύτερο να πεις: Πρέπει να καταλάβω τι συμβαίνει, για να ξέρω αν μπορώ να βασισθώ επάνω σου στο μέλλον.

4η. Εκφράζεις ένα αίτημα, δίνεις στον άλλον το δικαίωμα να διαφωνήσει.

- Δεν λες: την επόμενη φορά δεν θα σε περιμένω.

- Είναι καλύτερο να πεις: Συμφωνείς να μιλήσουμε για την αργοπορία σου τώρα;

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα μέλη της ομάδας του να επιχειρήσουν τις ημέρες μέχρι την επόμενη συνάντηση να επικοινωνήσουν με βάση τις 4εις αρχές στην καθημερινότητά τους. Κάθε βράδυ να καταγράφουν τι είναι εκείνο που πέτυχαν και πού είχαν δυσκολίες.

Στην επόμενη συνάντηση γίνεται συζήτηση πάνω στις εμπειρίες τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο τρόπος που επικοινωνούμε μαθαίνεται γι' αυτό χρειαζόμαστε εξάσκηση.

2. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα...

Χρησιμοποιούμε τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων όταν αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις που μας προκαλούν άγχος και δεν γνωρίζουμε πώς να τις διαχειριστούμε. Επίσης, όταν είμαστε μπερδεμένοι και αγχωμένοι ως προς το ποια είναι η σωστή λύση για ένα πρόβλημα που μας απασχολεί

Ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα (καταγραφή των βημάτων στον πίνακα):

Βήμα 1ο: **Καθορίζω το πρόβλημα** (σκέφτομαι ακριβώς τί με απασχολεί, ποιον ή ποιους αφορά το πρόβλημα, σκέφτομαι τις διάφορες πλευρές του προβλήματος)

Βήμα 2ο: Καταγράφω όλες τις πιθανές λύσεις (δεν αποκλείω καμία απολύτως, ζητιάω και τη συμβουλή κάποιου φίλου)

Βήμα 3ο: Αξιολογώ τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πιθανής λύσης (καταγράφω, τις βάζω σε ιεραρχική σειρά) και διαλέγω τη λύση

Βήμα 4ο: Σχεδιάζω τη λύση (αποφασίζω πώς θα την εφαρμόσω, τι ακριβώς θα γίνει, πότε θα γίνει, θα εμπλακεί και κάποιος άλλος;)

Βήμα 5ο: Δράση (εφαρμόζω τη λύση)

Βήμα 6ο: Αξιολογώ τον εαυτό μου και το αποτέλεσμα (αν τα κατάφερα επιβραβεύω τον εαυτό μου. Αν όχι, προσπαθώ να καταλάβω τί δεν πήγε καλά, αν έκρινα λάθος ή υπερεκτίμησα κάτι. Δεν πρόκειται για αποτυχία, δοκιμάζω την επόμενη λύση από το 3ο ή 4ο βήμα)

3. Μελέτη περίπτωσης- ταύτιση με ρόλους «φωνές»

Ο συντονιστής διαβάζει το παρακάτω περιστατικό στην ολομέλεια. Ακούνε όλοι με προσοχή, χωρίς να διακόπτουν με ερωτήσεις.

«Ο Γιάννης, μαθητής της Β' Γυμνασίου σε σχολείο μιας συνοικίας της πόλης, 16 ετών, ψηλός για την ηλικία του, εύσωμος με μαλλιά «καρφάκια», φαρδιά παντελόνια, σε κοιτάει προκλητικά στα μάτια, με ένα κινητό στο χέρι μόνιμα, με το οποίο στέλνει συνεχώς μηνύματα σε φίλους.

Στο σχολείο ως μαθητής αδιαφορεί για την επίδοσή του, στην τάξη ενοχλεί τους άλλους, μιλάει, χρησιμοποιεί το κινητό παρ' όλες τις απαγορεύσεις, παρεμβαίνει στη διάρκεια του μαθήματος με εξυπνάδες, δυσκολεύοντας το μάθημα. Κάνει συχνές μονόφωνες απουσίες και στα διαλείμματα έχει συλληφθεί να παρενοχλεί λεκτικά και σωματικά τους πιο

αδύναμους συμμαθητές του. Επίσης στα διαλείμματα καπνίζει ...

Ο Σύλλογος καθηγητών του σχολείου του καλείται σε συνεδρίασή για να πάρει απόφαση αλλαγής περιβάλλοντος για τον Γιάννη, επειδή παρά τις προειδοποιήσεις δεν άλλαξε συμπεριφορά. Ο Δ/ντής είναι αμφιθυμικός και δεν ξέρει πώς να χειριστεί την κατάσταση».

Οι ρόλοι είναι οι εξής:

- Ο Γιάννης (ο δυσκολεμένος έφηβος)
- Οι φίλοι του Γιάννη (συμμαθητές)
- Οι καθηγητές του σχολείου
- Ο Διευθυντής
- Οι γονείς του Γιάννη

Τα μέλη της ομάδας ακούνε προσεκτικά τον συντονιστή που διαβάζει την ιστορία του Γιάννη και η οδηγία που δίνεται είναι η ταύτιση κάθε μέλους με έναν από τους παραπάνω ρόλους. Εξηγούμε ότι ακούγοντας την ιστορία θα πρέπει να ταυτιστούν με έναν από τους 5 ρόλους, μ' αυτόν στον οποίο νοιώθουν πιο κοντά. Στην πορεία αυτοί οι οποίοι έχουν ταυτιστεί με τον ίδιο ρόλο σχηματίζουν μικρές ομάδες.

Δίνεται χρόνος 30 λεπτών να δουλέψουν στις μικρές ομάδες το παραπάνω περιστατικό, να συζητήσουν και να καταγράψουν πώς βλέπουν την ιστορία που τους περιγράφηκε από την πλευρά του ρόλου με τον οποίο ταυτίστηκαν. Συζητούν για τα συναισθήματα, τους φόβους, τις ανάγκες του ρόλου με τον οποίο έχουν ταυτιστεί.

Ζητείται να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

1. Πώς αισθάνθηκα μέσα στην κατάσταση (συναισθήματα)
2. Πώς νομίζω ότι με είδαν οι άλλοι
3. Τι θα ήθελα από τους άλλους.
4. Τι εγώ είμαι διατεθειμένος να κάνω για να βγούμε από τη δυσκολία.

Η μικρή ομάδα, η κάθε μικρή ομάδα που έχει ταυτιστεί με έναν από τους πέντε ρόλους, μπαίνει στο κέντρο του κύ-

κλου και τα υπόλοιπα μέλη της ολομέλειας, την περιβάλλουν κυκλικά. Ο καθένας με τη σειρά του, μιλάει μέσα από τον ρόλο του και εξηγεί στους άλλους πως είδε το περιστατικό, τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του. Μιλούν όλοι από κάθε μικρή ομάδα, χωρίς να τους διακόπτει κανείς.

Η κάθε μία από τις πέντε μικρές ομάδες περνάει από αυτή τη διαδικασία. Αφού τελειώσει η διαδικασία του μικρού και του μεγάλου κύκλου, ανοίγει ο κύκλος σε ολομέλεια. Στην ολομέλεια συζητάμε για τα βιώματα που είχαν τα μέλη της ομάδας κατά τη διαδικασία, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και τις σκέψεις τους.

4. Γράφοντας ένα γράμμα προς ...

Σ' αυτό το εργαστήριο, συγκεντρώνονται οι μικρές ομάδες με την ίδια σύνθεση που είχαν στο προηγούμενο εργαστήριο. Ξαναπαίρνουν το ρόλο που είχαν και στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Η κάθε υποομάδα καλείται να γράψει ένα γράμμα (συλλογικό) είτε προς τον εαυτό της, είτε προς κάποιον από τους άλλους 4 ρόλους της προηγούμενης διαδικασίας. Για το περιεχόμενο αποφασίζουν όλοι μαζί, αφού συζητήσουν. (χρόνος 45 λεπτά)

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ: Η κάθε υποομάδα διαβάζει στην ολομέλεια το γράμμα που έχει γράψει. Οι υπόλοιποι ακούνε χωρίς να παρεμβαίνουν. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία από όλες τις υποομάδες ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Ο συντονιστής καταγράφει τα σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας για να πραγματοποιήσει το κλείσιμο.

10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Κουτάζοντας πίσω και μπροστά... μέσα μας και γύρω μας...

Κεντρική ιδέα: Ξαναθυμόμαστε το πρόγραμμα, τις καλές και δύσκολες στιγμές του. Αξιολογούμε τη συμμετοχή μας σ' αυτό.

1. "Ξαναθυμόμαστε τις Συναντήσεις Μας"

Υλικά: Εικόνες, κάρτες, γράμματα κομμένα, φωτογραφίες, ένα μεγάλο χαρτόνι, κόλλες, μαρκαδόροι, μαγνητόφωνο, απαλή μουσική, «διπλώματα» συμμετοχής.

Διαδικασία

Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής έχει φροντίσει να φέρει στο χώρο της αίθουσας όλα τα «υλικά» που έχουν παραχθεί στη διάρκεια και των 12 συναντήσεων και να τα τοποθετήσει σε εμφανή σημεία του τόπου συνάντησης.

Καλούμε τους μαθητές να καθίσουν στο «Μαγικό Κύκλο». Αρχικά, ο εκπαιδευτικός – συντονιστής παίρνει το λόγο και κάνει μία σύντομη αναφορά στις συναντήσεις, και το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια, ζητά από τα μέλη, να πάρουν το «Μαγικό Ραβδί», και με τη σειρά να πει ο καθένας τι θυμάται, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, από όσα έκαναν όλοι μαζί στις συναντήσεις τους. Αφού μιλήσουν όλοι οι μαθητές, στο τέλος παίρνει το λόγο ο εκπαιδευτικός – συντονιστής και λέει και εκείνος την άποψη του για το σύνολο των συναντήσεων.

2. Δημιουργούμε το παζλ του προγράμματος.

Στη συνέχεια, με βάση τα υλικά που έχει φέρει, εικόνες, φωτογραφίες, λέξεις, γράμματα ζητά από τους μαθητές να διαλέξει ο καθένας κάτι και να το κολλήσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι που έχει ήδη κολλήσει στον πίνακα ο εκπαιδευτικός – συντονιστής με τίτλο τη θεματική του Προγράμματος «ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ»

Όλη η ομάδα κολλάει αυτά που επέλεξε, και όλοι μαζί στο ίδιο μεγάλο χαρτόνι γράφουν λέξεις για τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τις υποσχέσεις τους, τις αγωνίες, τα αιτήματά τους.

3. Γράφουμε τις ιστορίες μας...

Ολοκληρώνεται η διαδικασία με τη συγγραφή από κάθε μαθητή της ιστορίας των συναντήσεων και πώς ο καθένας βίωσε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα. Είναι σημαντικό να επισημανθεί να επικεντρωθούν στα συναισθήματα. Τις ιστορίες τις συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός γιατί αποτελούν μέρος της αξιολόγησης του προγράμματος. Συμπληρώνει και ο ίδιος το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησής του.

4. Παίρνουμε το δίπλωμά μας

Ο Εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή ένα αναμνηστικό δίπλωμα για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα



είμαι υπεύθυνος
για ότι λέω και
για ότι κάνω

Γ ΜΕΡΟΣ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

ARNOLD, M.B. (1960), *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press.

BERGSON, H. (1889), *Essai sur les donnes immediates de la conscience*,

BRUNER, J. (1960), *The process of Education*, New York, Vintage.

CANNON, W.B. (1927), *The James-Lange theory of emotion: a critical examination and an*

COSNIER, J. (1994), *Psychologie des motions et des sentiments*, Paris, Retz.

DARWIN, Ch. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, London, Muray.

DESCARTES, R. (1649), *LeTraitt des Passions*.

DEWEY, J. (1938), *Experience and Education*, New York.

EKMAN, P. - (1984), - *Expression and the nature of emotions*, στο K.R.Scherer and P.Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale,N.J., Lawrence Erlbaum, 319-344. Felix Alcan, Paris.

FREUD, S. - (1915), *Metapsychologie*, Paris, Gallimard (1940).

FRIJDA, N.H. (1986), *The emotions*, New York, Cambridge University Press.

GIORDAN, A. (1993), *Des representations ũ transformer*, in *Sciences Humaines*, No 32,

JAMES, W. - (1884), *What is an emotion?* *Mind*, 9, 188-205.

LANGE, C.G. (1885), *The emotions*, Baltimore, Williams and Wilkins.

LECUYER,R. (1990), *Bebis astrologues, bebis psychologues. L' intulgence de la*

LEUBE, K. (1989): *Die kompetente Familie. Zur Geschichte der Familie und ihrer Helfer*. In: J. Hohmeier/ H. Mair (Hrsg.): *Eltern- und Familienarbeit*, Freiburg, s. 14ff.

LEWIN, K. - (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York, Mc Graw-Hill.

LEWIN, K. - (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hill.

LOBROT, M. (1983), *Les forces profondes du moi*, Paris, PUF.

MINSEL, B. (1989): *Beratung fŃr Familien*. In: B. Paetzold/ L. Fried (Hrsg): *Ein-fŃhrung in die FamilienpŃdagogik*, Weinheim, s. 280ff.

OSBORNE, E. (1983): *Teachers' relationships with the pupils families*. In: SALZBERGER-WITTENBERG, G./ HENRY, G./ OSBORNE, E. (eds.): *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, Routledge& Kegan Paul, London

PAGES.M. (1986), *Trace ou sens. Le systŃme motionnel*. Paris, Hommes et Groupes. premiŃre annee. Mardaga, Bruxelles.

ROGERS, C. - (1961), *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin.

TIMMERMANS - DELWART JOELLE. *Devenir son propre mediateur.Chronique sociale*

TREVARTHEN,C. (1992), - *Πως και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία*, in Γ.Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Παν.εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, σσ.13-48

VYGOTSKY, L. (1934), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Γνώση (1993). σσ.23-26.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. (1985): Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία. Στο: Φραγκουδάκη, Α.: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα, σ. 357κ.ε.
- Daniel Goleman, Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. - Εκδ: Ελληνικά Γράμματα
- Daniel Goleman, Η Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. - Εκδ: Ελληνικά Γράμματα
- Daniel Goleman, Η Συναισθηματική νοημοσύνη. - Εκδ: Ελληνικά Γράμματα
- Dawson, N./ McHugh, B.: Γονείς και παιδιά: Συμμετοχή στη διαδικασία αλλαγής.
- Dowling, E.: Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο: Dowling E./ Osborne, E.: Η οικογένεια και το σχολείο, Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 63κ.ε.
- Dowling, J./ Pound, A.: Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς. Στο: Dowling E./ Osborne, E.: Η οικογένεια και το σχολείο, Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 194κ.ε.
- Freire, P.: Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Αθήνα 1974
- Heibert, M. (1996): Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα
- Illich, I.: Κοινωνία χωρίς σχολεία, Αθήνα 1976
- Katherine Wear - Gay gray Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο - Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Ελληνικά Γράμματα 2000
- Lindsey, C. (2001): Ζητήματα που αφορούν στη συμβουλευτική διεργασία με σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Dowling E./ Osborne, E.: Η οικογένεια και το σχολείο, Gutenberg, Αθήνα, σ. 273κ.ε.
- MOLNAR-B.LINDQUIST. Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Ελληνικά Γράμματα Osborne, E.: Συγκεκριμένες συνέπειες του θεωρητικού πλαισίου. Στο: Dowling E./ Osborne, E.: Η οικογένεια και το σχολείο, Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 117κ.ε.
- Osborne, E.: Συγκεκριμένες συνέπειες του θεωρητικού πλαισίου. Στο: Dowling E./ Osborne, E.: Η οικογένεια και το σχολείο, Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 117κ.ε.
- Reble, A.: Ιστορία της Παιδαγωγικής, Παπαδήμα, Αθήνα 1990
- Susan Pick, Πλάθοντας τη ζωή. Φυτράκης
- Tom Douglas, Η επιβίωση στις Ομάδες Ελληνικά Γράμματα 1997
- Virginia Satir Πλάθοντας ανθρώπους., Κέδρος
- Αριστοτέλης Καντίς, Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία.. Ελληνικά Γράμματα
- ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ,Σ., (επιμ). (1992), - Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, Β' τομ. Η Σκέψη, Αθήνα, Gutenberg.
- Γαλάνης, Γ.: Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, τ. 82-83, σ. 123κ.ε..
- Γκότοβος, Θ./ Μαυρογιώργος, Γ./ Παπακωνσταντίνου, Π.: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σ. 147κ.ε.
- Γκότοβος, Θ.: Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Στο ή Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σ. 147κ.ε.
- Καμαρινού Δήμητρα. Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Ξυλόκαστρο.
- Δημητρόπουλος, Ε.: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Γρηγόρη, Αθήνα 1999
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ, Υ.Π.Ε.Π.Θ, Συζητήσεις Εφήβων - Γραφείο Αγωγής Υγείας- ΕΙΝ.
- ΕΙΝ. Υ.Π.Ε.Π.Θ, Ψυχική Υγεία - Διαπροσωπικές σχέσεις - ΕΙΝ. Υ.Π.Ε.Π.Θ- Γραφείο Αγωγής Υγείας
- Ζαβλανός, Μ. (2003): Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, Σταμούλη, Αθήνα
- Ηλιού, Μ. (1994): Ένα απολιθωμένο σχολείο σε μια μεταβατική εποχή. Στο: Τσιάντης, Ι./

Αναστασοπούλου, Δ./ Λιακοπούλου, Μ/ Χαντζάρα, Β. (Επιμ.): Εφηβεία, Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 139κ.ε.

Ηλιού, Μ.: Πλευρές του διαλόγου γονέων – εκπαιδευτικών. Στο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου παιδαγωγικού Συμποσίου: Αγωγή – Σύγχρονοι Προβληματισμοί, Κομοτηνή 1993, σ. 155κ.ε.

Καϊλα, Μ.: Εισαγωγικό σημείωμα. Στο: Καϊλα, Μ. (Επιμ.): Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σ. 13κ.ε.

Καϊλα, Μ./ Τσαμπαρλή-Κιτσάρα, Α. (1995): Το «νηπιαγωγείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο. Στο: Καϊλα, Μ. (Επιμ.): Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 153κ.ε.

Καϊλα, Μ./ Τσαμπαρλή - Κιτσάρα, Α.: Το «νηπιαγωγείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο. Στο: Καϊλα, Μ. (Επιμ.): Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σ. 153κ.ε.

Καλογρίδη, Σ. (1995): Σχολική αποτυχία – χαμηλή αυτοεκτίμηση – νεανική παραβατικότητα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 82-83, σ. 157κ.ε.

Καστανίδου, Σ. (2004): Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 136, σ. 77κ.ε.

Καστανίδου, Σ.: Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας, Σύγχρονη Εκπαίδευση 2000, τ. 110, σ. 65κ.ε.

Κατάκη, Χ. (1984): Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας, Κέδρος
ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., ΜΟΥΛΑΔΟΥΔΗΣ, Γ. (2003), Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

ΚΟΥΤΙΟΥΜΟΥΤΖΑΚΗΣ, Γ.(επιμ.) (1992), Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων. Ηράκλειο, Πανεπ. Εκδόσεις Κρήτης.

Κωνσταντίνου, Χ.: Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία, Gutenberg, Αθήνα 2001

Μαλικιώτη-Λοΐζου, Μ.: Συμβουλευτική Ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

Ματσαγγούρας, Η.: Η σχολική τάξη, Τ. Α', Αθήνα 2001

Μιχάλης Γιαννούλας, Συμπεριφορά και Διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο.. Ελληνικά Γράμματα

ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ. - (1996), Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, Αθήνα,εκδ. Gutenberg. - (2000), Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης in Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 30, σσ. 87-109.(2002), Επικοινωνία και αγωγή. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ., ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ, Α. - (1998), Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας, in Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, επιστ. περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ., τεύχος 3, σσ. 115 -139.

Μουσούρου, Α.: Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, Gutenberg, Αθήνα 1989
Μπρούζος, Α. :Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Λύχνος 1999

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ.: Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Gutenberg, Αθήνα 1995

Ξανθάκου, Γ./ Ανδρεαδάκης, Ν./ Καϊλα, Μ. (1995): Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο: Καϊλα, Μ. (Επιμ.): Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 33κ.ε.

Παπαγιαννίδου, Χ.: Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση,

- Σύγχρονη Εκπαίδευση 2000, τ.110, σ. 75κ.ε.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995): Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για τη σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 80, σ. 15κ.ε.
- Παπαδημητρίου, Ε.: Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για τη σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, τ. 80, σ. 15κ.ε.
- Παπαδόπουλος, Ν.: Επιθετικότητα: κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο: Νέστορος, Ι.Ν. (Επιμ.): Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
- Πούλιος Ι.: Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο, 77 δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς και γονείς, Συμρινωτάκης, Αθήνα
- Σολομών, Ι./ Μακρυνιώτη, Δ.: Σχολικές αντι-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, τ. 80, σ. 33κ.ε.
- Σοφία Τριλιβα - Giovanni Ghimienti, Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων. Ελληνικά Γράμματα
- Τζάνη, Μ.: Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Στο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου παιδαγωγικού Συμποσίου: Αγωγή – Σύγχρονοι Προβληματισμοί, Κομοτηνή 1993, σ. 161κ.ε.
- Τζάνη, Μ.: Σχολική αποτυχία, Γρηγόρη, Αθήνα 1983
- Τομας Χαρς Είμαι Ο'ΚΕΪ, Είσαι Ο' ΚΕΪ., Καστανιώτη
- Τριλιανός, Θ.: Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, Τ. Α', Αθήνα 1998
- Τσιάντης, Γ.: Κοινωνική πολιτική και ανάπτυξη του εφήβου. Στο: Τσιάντης, Ι./ Αναστασόπουλος, Δ./Λιακοπούλου, Μ/ Χαντζάρα, Β. (Επιμ.): Εφηβεία, Καστανιώτη, Αθήνα 1994, σ. 145κ.ε.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ. (1984), - Βασικές παιδαγωγικές θέσεις, Gutenberg, Αθήνα
- Φακιολάς, Ν./ Αρμενάκης, Α.: Εμπλοκή μαθητών και χρηριστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, τ. 81, σ. 42κ.ε.
- Φλουρίης, Γ.: Αυτοαντίληψη, Σχολική επίδοση και Επίδραση γονέων, Γρηγόρη, Αθήνα 1989
- Φραγκουδάκη, Α.: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα 1985
- Φρειδερίκου, Α./ Φολερού-Τσερούλη, Φ.: Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Ύψιλον/βιβλία 1991
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003): Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα
- Ψάλτη, Α./ Γαβριηλίδου, Μ.: Συνεργασία Γονέων – Σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, Α' μέρος: τ. 85, σ. 71κ.ε., Β' μέρος τ. 86, σ. 57κ.ε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Η Λίστα με τα χαρακτηριστικά

Αθλητικός

Αθώος

Αληθινός

Ανοιχτός

Απελευθερωμένος

Αποτελεσματικός

Αποτελεσματικός

Αποφασιστικός

Βοηθητικός

Γλυκός

Γοητευτικός

Γρήγορος

Δημιουργικός

Διασκεδαστικός

Δίκαιος

Δυναμικός

Ελεύθερος

Έμπιστος

Ενεργητικός

Εξαιρετικός

Έξυπνος

Επίμονος

Εργατικός

Ευγενικός

Ευφάνταστος

Ευχάριστος

Ζεστός

Ζωηρός

Ζωτικός

Ήπιος

Ήρεμος

Ήρεμος

Θαρραλέος

Θετικός

Θετικός

Ικανός

Καλόκαρδος

Καλός

Καλόπιστος

Καλοφαγάς

Κοινωνικός

Μυστηριώδης

Νεωτεριστής

Οργανωτικός

Όμορφος

Οραματιστής

Πονετικός

Πονόψυχος

Πράος

Ρεαλιστής

Ρομαντικός

Συμμετοχικός

Συναισθηματικός

Συνεργάσιμος

Συνεργατικός

Τίμιος

Ταπεινός

Τρυφερός

Υπεύθυνος

Υπομονετικός

Φιλικός

Χαρούμενος

Χιουμορίστας

Χρήσιμος

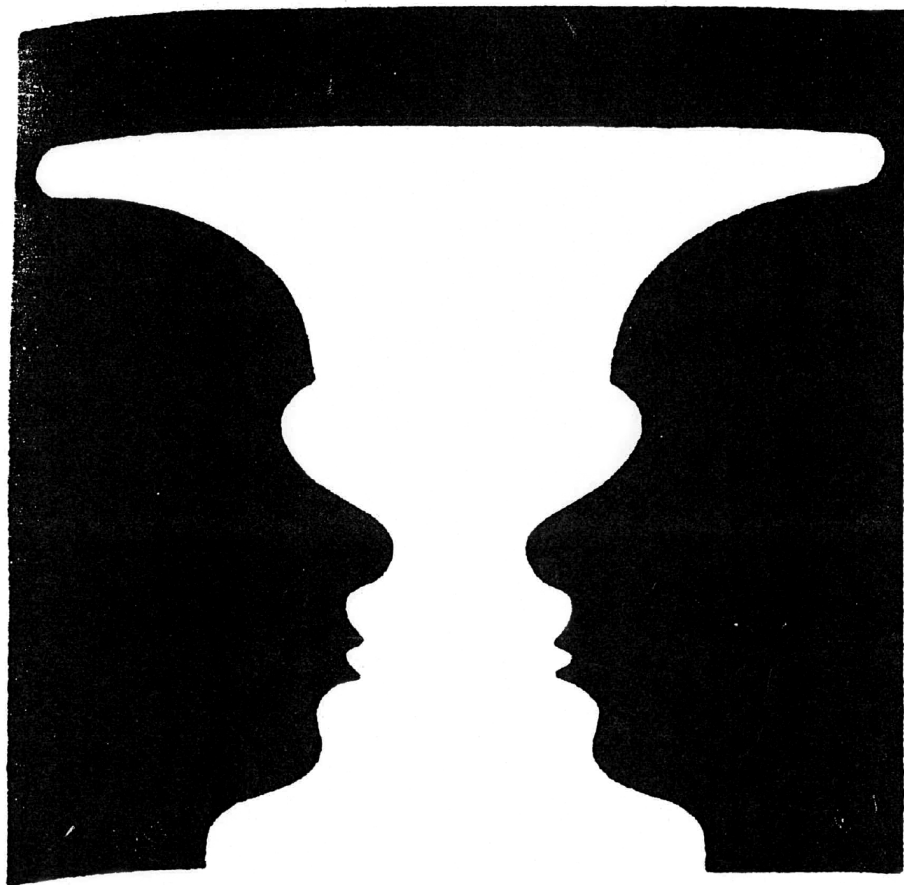
Ψύχραιμος

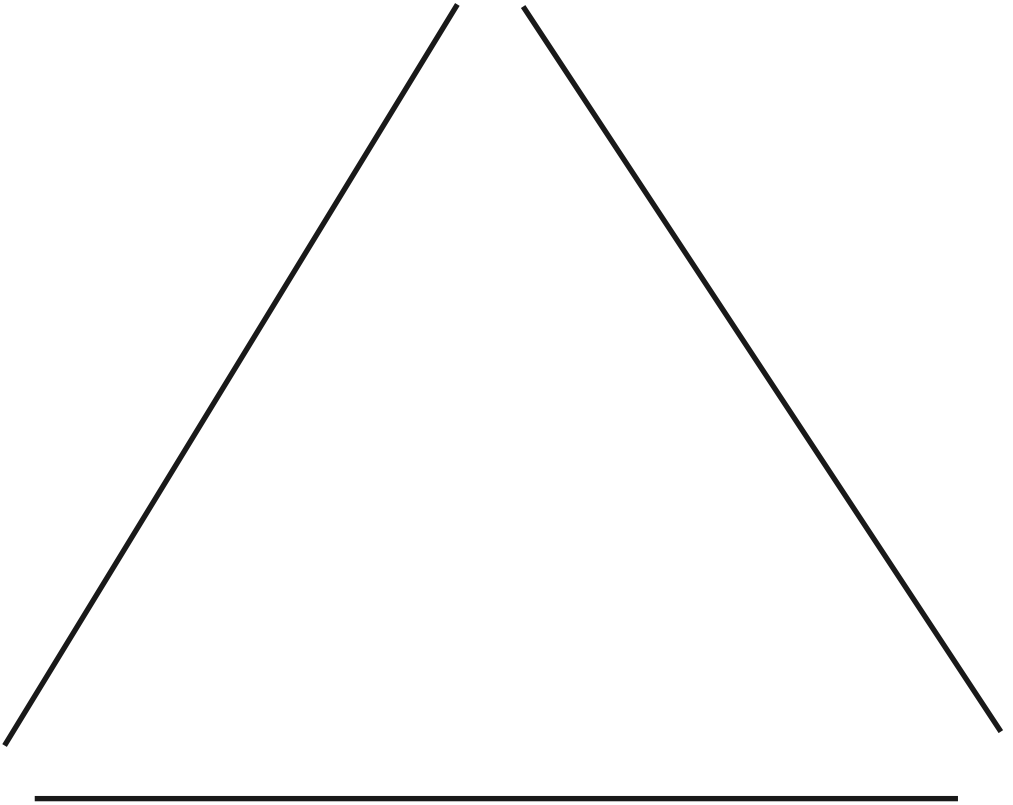
Ωφέλιμος

4η Συνάντηση

1α. Διφορούμενες Εικόνες – Οπτική Πλάνη







5η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Εκφράζω τα συναισθήματά μου

Όταν κάποιος με αγνοεί...

Λυπάμαι όταν...

Ενοχλούμαι όταν..

Εκνευρίζομαι όταν...

Ξέρεις ότι κάποιος σε αγαπά αν....

Η τελευταία φορά που ένοιωσα σημαντικός/η ...

Όταν κάποιος που συμπαθώ με χαμογελά...

Δυστυχισμένος άνθρωπος...

Όταν αισθάνομαι μόνος...

Είμαι πιο ευτυχισμένος όταν...

Όταν μ' αφήνουν έξω από το σπίτι...

Το χειρότερο πράγμα που θα μπορούσε να μου συμβεί...

Αν οι άνθρωποι με ήξεραν πραγματικά...

Νοιώθω εξασπυι όταν...

Μισώ...

Αυτό που φοβάμαι περισσότερο από όλα είναι...

Αυτό που θα μπορούσε να με πληγώσει περισσότερο από όλα είναι...

Όταν είμαι ανήσυχος για κάτι ...

Αν κάποιος που αγαπώ πέθανε...

Αν κάποιος που μου αρέσει μου έλεγε ότι του άρεσα κι εγώ...

6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Μιλώ για τα συναισθήματά μου

Πως θα αισθανόσουν αν...

Όλοι ξεχνούσαν τα γενέθλια σου

Είχες δανείσει ένα CD σ' ένα φίλο και αυτός δεν το παραδέχονταν

Στο μικρότερο αδερφό σου επιτρέπεται να κάνει κάτι το οποίο δεν επιτρέπονταν να κάνεις εσύ στην αντίστοιχη ηλικία

Έσκιζες κατά λάθος το ακριβό σου παντελόνι που φορούσες για πρώτη φορά

Επέστρεφες στο σπίτι και έβρισκες τους γονείς σου να φιλιούνται στον καναπέ

Σου έλεγαν ότι κέδρισες διακοπές μιας εβδομάδας στο Λονδίνο και 1500 €

Επέστρεφες στο σπίτι και έβλεπες τη μητέρα σου να κλαίει

Σου έβαζε τις φωνές ο πατέρας σου

Σου ζητούσε τα αγόρι σου ή το κορίτσι σου να χωρίσετε

Ενας στενός σου φίλος πρόκειται να πεθάνει

Εβλεπες κάποια μητέρα να κακομεταχειρίζεται το μικρό παιδί της

Τα είχες πάει πολύ καλά στις εξετάσεις

Ο πατέρας σου, σου έλεγε «σ' αγαπώ πολύ»

Η μητέρα σου, σου έλεγε «σ' αγαπώ πολύ»

Ο κολλητός/τη σου έπαθε να τηλεφωνεί

Κάποιοι κορόιδευαν καθώς περνούσες

Έκανες κάτι για να ευχαριστήσεις κάποιον και εκείνος ούτε που το πρόσεχε

Ο/Η φίλος/η σου πρόδιδε ένα μυστικό σου

Σε κατηγορούσαν άδικα για κάτι

Ήθελες να κάνεις κάτι και κανείς δε σε ακολουθούσε

Ενας καθηγητής που συνήθως κακοχαρακτηρίζει τη δουλειά σου, σε επαινούσε

7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

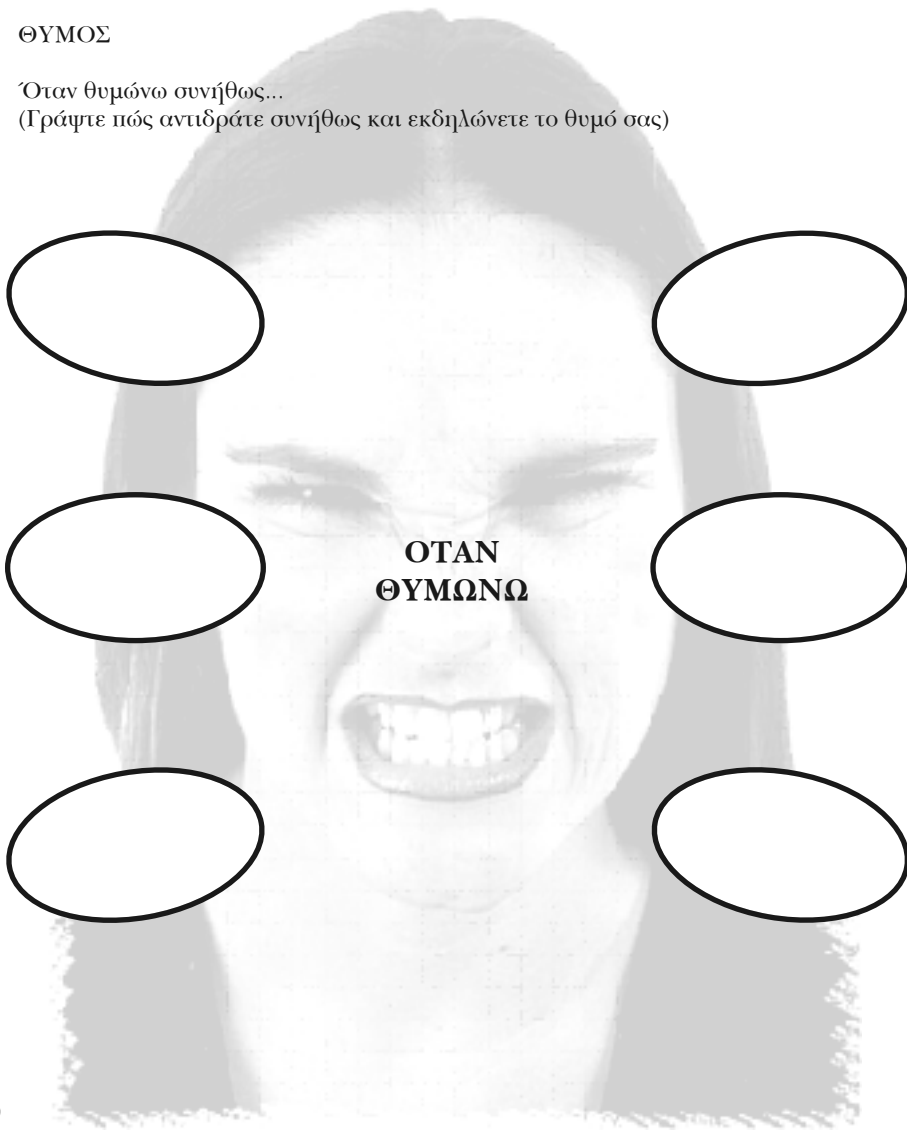
1. 'Βλέπω' τον εαυτό μου θυμωμένο...

ΦΕ 1

ΘΥΜΟΣ

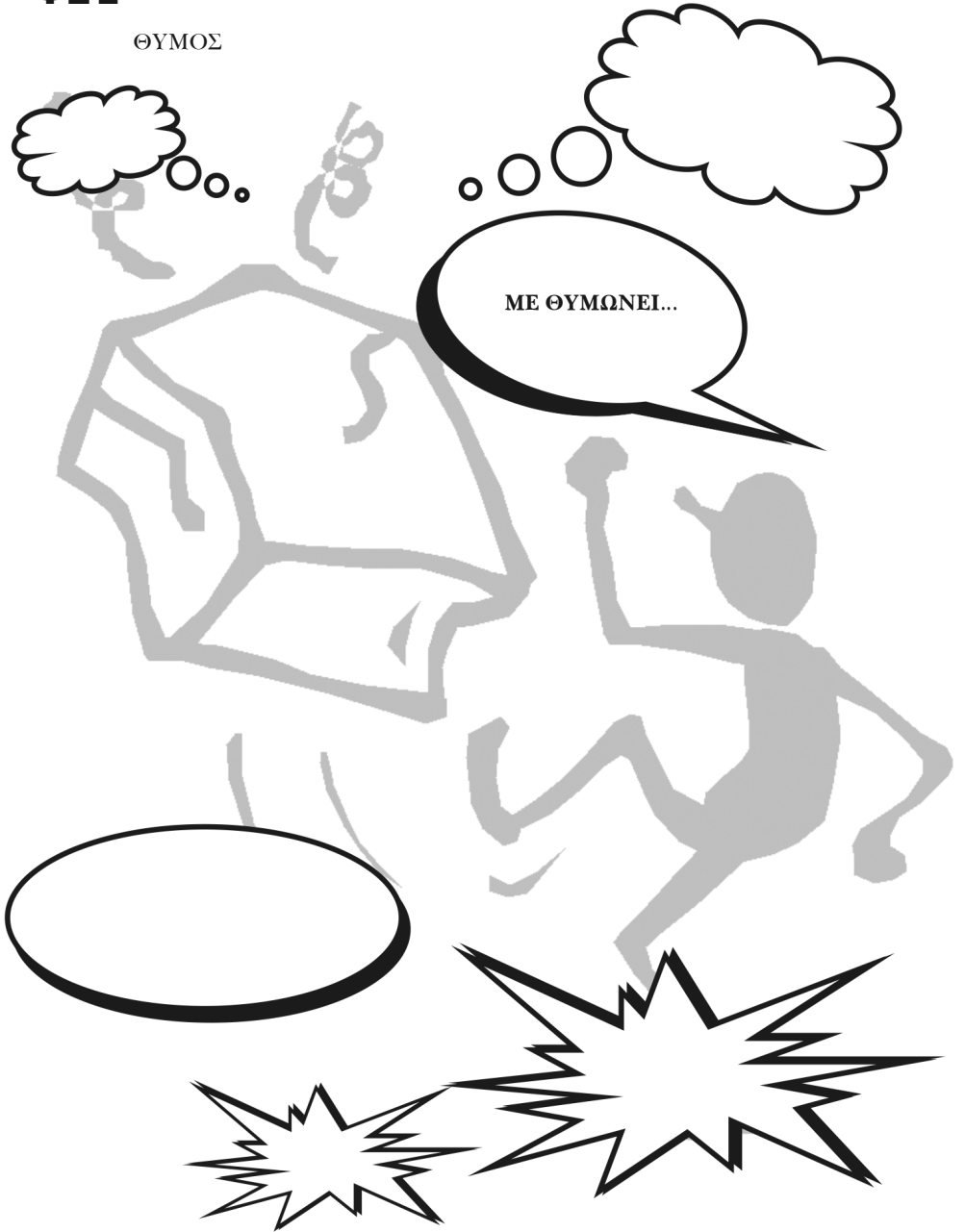
Όταν θυμώνω συνήθως...

(Γράψτε πώς αντιδράτε συνήθως και εκδηλώνετε το θυμό σας)



ΦΕ 2

ΘΥΜΟΣ



ΦΕ3

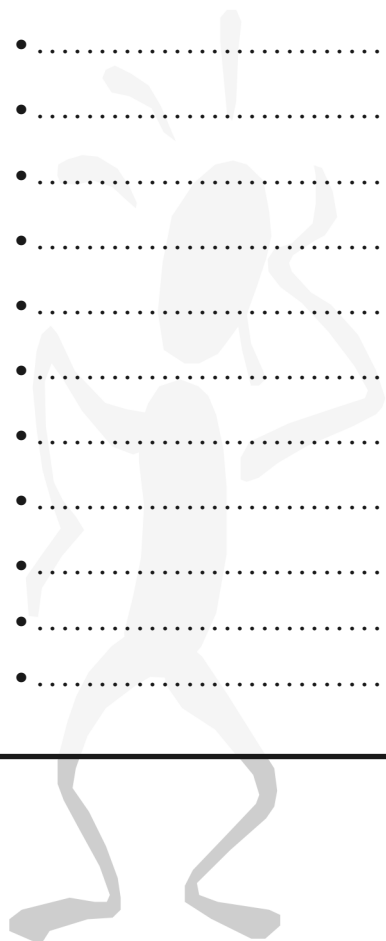
ΘΥΜΟΣ

Τι κάνω για να αντιμετωπίσω
το θυμό μου;

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Τι κάνω για να αντιμετωπίσω
το θυμό των άλλων;

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

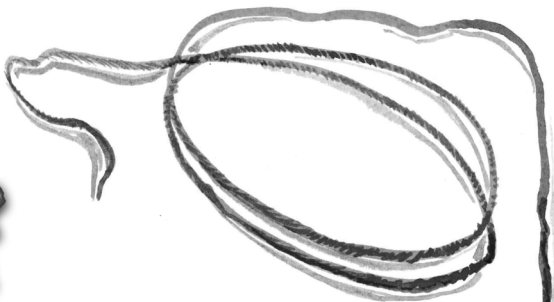


10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

1. ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ μετά το Τέλος του Προγράμματος

		ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ
1	Οι προσδοκίες που είχα για το πρόγραμμα εκπληρώθηκαν					
2	Ήμουν εξοικειωμένος με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν					
3	Δυσκολεύτηκα στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων					
4	Οι στόχοι της ομάδας έχουν εκπληρωθεί					
5	Υπήρξε βελτίωση στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους					
6	Υπήρξε βελτίωση στη σχέση μου με τους μαθητές μου					
7	Υπήρξε βελτίωση στη σχέση μου με τους γονείς των μαθητών μου					
8	Ο διαθέσιμος χρόνος ήταν μικρός για τις προτεινόμενες δράσεις					
9	Θα χρησιμοποιήσω πολλές από τις μεθόδους και στο καθημερινό μου μάθημα					
10	Βρήκα χρήσιμο το περιεχόμενο των συναντήσεων					
11	Το πρόγραμμα με βοήθησε και προσωπικά					
12	Ευχαριστήθηκα το πρόγραμμα					
13	Να δώσω τρεις λέξεις που θα χαρακτήριζαν το πρόγραμμα που υλοποίησα με τους μαθητές μου					

Αγωγή Υγείας



ΔΙΠΛΩΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Ο/Η μαθητ

της ...τάξης του Σχολείου.....

συμμετείχε στην υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας
με θέμα "ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΤΚΡΟΥΣΕΙΣ"

το σχολικό έτος

Ο/Η ΕΚΤΙ/ΚΟΣ

Ο ΔΙ/ΝΤΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ- ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΣΥΝΟΧΗΣ της ΟΜΑΔΑΣ

1. Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο καθένας με τη σειρά πρέπει να κάνει μία χειρονομία λέγοντας το όνομά του συγχρόνως. Όνομα και χειρονομία πρέπει να γίνονται ταυτόχρονα με κάποια έννοια ρυθμού. Π.χ Η Μαρία Γκίκα σηκώνει τα χέρια της όταν λέει Μαρία και χτυπάει το ένα πόδι της με τη συλλαβή Γκι και το άλλο με τη συλλαβή κα. Μετά όλη η ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα και τη χειρονομία. Έτσι όλη η ομάδα λέει τα ονόματα όλων με πολύ ζωντανό τρόπο.

Αυτή η δραστηριότητα είναι πολύ καλή για γνωριμία ατόμων που συναντιόνται για πρώτη φορά.

2. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την ομάδα σε ζευγάρια. Φροντίζει ο χωρισμός να είναι τυχαίος. Τα ζευγάρια επιλέγουν ένα χώρο όπου μπορούν να καθίσουν και να συζητήσουν για 2-5 λεπτά. Σ' αυτό το χρόνο και εναλλάξ ο καθένας μιλάει στον άλλον για τον εαυτό του και για πράγματα που θα ήθελε να μάθουν οι άλλοι για τον ίδιο. Κάθε συνομιλητής πρέπει να προσπαθήσει να θυμάται όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί. Στη συνέχεια η ομάδα επανέρχεται στην ολομέλεια και εκεί ο καθένας παρουσιάζει το ζευγάρι του με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορεί.

3. Όλη η ομάδα όρθια δημιουργεί έναν κύκλο. Στην αρχή αυτής της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός – συντονιστής ορίζει τον εαυτό του «αρχηγό» και μένει στο κέντρο του κύκλου. Χωρίς να μιλά, κάνει μία χαρακτηριστική κίνηση: π.χ. περπατά με το κεφάλι ψηλά και χαιρετά και με τα δυο του χέρια σηκωμένα. Όλη η ομάδα επαναλαμβάνει για 30" την ίδια κίνηση. Στη συνέχεια ορίζει έναν διάδοχο του, ο οποίος έρχεται στο κέντρο του κύκλου και κάνει κι αυτός μια δικιά του κίνηση. Ο εκπαιδευτικός ενσωματώνεται στον κύκλο. Η ομάδα επαναλαμβάνει την κίνηση του νέου τώρα «αρχηγού». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για μερικά λεπτά, ώσπου να «ζεσταθεί» η ομάδα.

4. ΒΡΕΣ ΚΑΠΟΙΟΝ ΠΟΥ...

ΥΛΙΚΑ: Φωτοαντίγραφα της επόμενης σελίδας, μολύβια ή στυλό
ΧΡΟΝΟΣ: 15-20'

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Μοιράζουμε σε όλους τις φωτοτυπίες από το φύλλο εργασίας που ακολουθεί, μολύβια ή στυλό. Τα μέλη κινούνται στο χώρο και ο καθένας θα πρέπει να βρει ποια άτομα της ομάδας έχουν τα χαρακτηριστικά – ιδιότητες που αναγράφονται στη φωτοτυπία και να γράψει τα ονόματα τους στο κενό διάστημα. Μπορούν να γράψουν και το δικό τους όνομα, εφόσον ταιριάζει με τις περιγραφές.

Μετά τη λήξη του χρόνου η ομάδα επανέρχεται στον κύκλο και επιλέγουμε 5-6 προτάσεις τις διαβάζουμε μία – μία και ζητάμε από τα άτομα που ταιριάζουν με την περιγραφή να σηκωθούν από την καρέκλα τους και να αλλάξουν θέσεις.

ΒΡΕΣ ΚΑΠΟΙΟΝ ΠΟΥ...

1. Έχει γενέθλια Ιούνιο
.....
.....
2. Του/της αρέσουν τα Μαθημτικά
.....
.....
3. Παίζει κάποιο μουσικό όργανο
.....
.....
5. Ζωγραφίζει ή σχεδιάζει
.....
.....
6. Του/ της αρέσει να μαγειρεύει
.....
.....
7. Έχει σκύλο
.....
.....
8. Αγαπάει τα εξωσχολικά βιβλία
.....
.....
9. Βλέπει ποδόσφαιρο στην τηλεόραση
.....
.....
10. Είναι αθλητής/τρια
.....
.....
11. Του/της αρέσει ο χορός
.....
.....
12. Το αγαπημένο του/της χρώμα είναι το κίτρινο
.....
.....
13. Θα του/της άρεσε να ταξιδεύσει σε μια ξένη χώρα
.....
.....
14. Πάει συχνά κινηματογράφο
.....
.....
15. Ακούει μουσική
.....
.....
16. Κάνει συλλογές (π.χ Γραμματόσημα)
.....
.....
17. Σερφάρει στο Internet
.....
.....

5. ΠΡΟΣΟΧΗ... ΠΑΡΑΜΟΝΕΥΟΥΝ ΚΡΟΚΟΔΕΙΛΟΙ ...

ΧΡΟΝΟΣ: 10'

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Στο πάτωμα της αίθουσας «χαράζουμε» μία γραμμή από όπου θα ξεκινά η σειρά. Ζητάμε από τα μέλη της ομάδας να τοποθετηθούν στη σειρά ανάλογα με την ημερομηνία γέννησής τους π.χ 1ο αυτός που γεννήθηκε την 1η Ιανουαρίου... Η όλη διαδικασία πρέπει να γίνει χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους. Αφού τοποθετηθούν ζητάμε με τη σειρά να μας πουν την ημερομηνία ώστε να επιβεβαιωθεί η ορθότητα της τοποθέτησης. Στη συνέχεια ορίζοντας το πλάτος της σειράς στην οποία είναι τοποθετημένοι/ες, περίπου 30 cm, ζητάμε να αλλάξουν την τοποθέτησή τους και να μουν στη σειρά με βάση την απόλυτη αλφαβητική σειρά των μικρών τους ονομάτων. Η αλλαγή πρέπει να γίνει χωρίς κανείς να ξεφύγει από το εύρος των 30 cm γιατί θα πέσει στο ποτάμι που κυλάει κάτω από τα πόδια τους και θα τον φάνε οι κροκόδειλοι. Μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η σωματική επαφή που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αισθήματος οικειότητας και εμπιστοσύνης. Όλη η διαδικασία εξακολουθεί να γίνεται χωρίς λεκτική έκφραση.

6. ΤΟ ΠΑΓΩΜΑ

Η ομάδα είναι όρθια στο «Μαγικό Κύκλο». Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής ορίζει μερικούς από τους μαθητές (ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας) σαν «ψύκτες». Οι «ψύκτες» έχουν την ιδιότητα όταν ακουμπήσουν κάποιον να τον μετατρέψουν σε «παγοκολόνα». Οι «παγοκολόνες» ξαναγίνονται άνθρωποι όταν κάποιος φίλος- συμμαθητής περάσει κάτω από τα πόδια τους. Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής αφού εξηγήσει τους κανόνες δίνει το σύνθημα για τη έναρξη της δραστηριότητας. Οι «ψύκτες» προσπαθούν να φτιάξουν παγοκολόνες και οι υπόλοιποι προσπαθούν να τους αποφύγουν.

7. ΤΡΑΓΟΥΔΑΜΕ ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ

Όλη η ομάδα κάθεται στο «Μαγικό Κύκλο». Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής προτείνει στους μαθητές να τραγουδήσουν όλοι μαζί ένα τραγούδι (επιλέγει ένα τραγούδι που να το ξέρουν όλοι). Στη συνέχεια, ο ένας μετά τον άλλον σηκώνεται από τη θέση του, σταματά να τραγουδάει, περπατάει γύρω από τον κύκλο ακουμπώντας με το χέρι του την πλάτη των άλλων και ξανακάθεται στην καρέκλα του. Οι υπόλοιποι συνεχίζουν το τραγούδι. Η δραστηριότητα τελειώνει, όταν όλοι έχουν σηκωθεί και ξανακαθίσει στις καρέκλες τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΛΕΙΣΙΜΑΤΟΣ των συναντήσεων

1. Η ομάδα βρίσκεται όρθια σε κύκλο. Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής δίνει λίγο χρόνο, ώστε να αναλογισθεί ο καθένας με κλειστά τα μάτια τι έγινε σήμερα στην συνάντηση. Ανοίγουμε τα μάτια και μοιραζόμαστε με τους άλλους:

- Τι μου άρεσε από τη σημερινή συνάντηση.
- Τι θα πάρω φεύγοντας μαζί μου.

2. Η ομάδα κάθεται στο «Μαγικό Κύκλο» και ο εκπαιδευτικός – συντονιστής προτείνει στα παιδιά να παρομοιάσουν τη σημερινή συνάντηση με ένα ταξίδι λέγοντας τα παρακάτω: «Όταν επιστρέφουμε από ένα ταξίδι, στο βαλιτσάκι που έχουμε πάρει μαζί μας εκτός από τα πράγματα που ήδη έχουμε μέσα, βάζουμε και τα καινούργια που πήραμε από το μέρος στο οποίο ταξιδέψαμε. Από το σημερινό ταξίδι, που κάναμε, ποια πράγματα θα βάζατε στο βαλιτσάκι σας;». Αν υπάρχουν απορίες ή φαίνεται πως τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι εννοεί ο εκπαιδευτικός - συντονιστής, ξεκινάει με ένα παράδειγμα.

3. Ο εκπαιδευτικός συντονιστής δίνει την οδηγία:

«Ας σταθούμε όρθιοι σε κύκλο πιασμένοι από τα χέρια. Κοιτάζουμε τους συμμαθητές μας προσεκτικά έναν προς έναν. Κλείνουμε τα μάτια.

Φέρνουμε στο μυαλό μας ένα – ένα όλα τα πρόσωπα. Τι φοράνε; Ποιοι είναι διπλά μας;

Ανοίγουμε τα μάτια και τους ξανακοιτάμε.

Χαμογελάμε. Τελειώσαμε».

4. Όλη η ομάδα σε κύκλο στέκεται όρθια με τα πόδια ανοιχτά στην ευθεία των ώμων. Το κάθε άτομο ρίχνει το βάρος του είτε στο ένα πόδι και είτε στο άλλο. (Κάθε μαθητής περνάει από το κέντρο του κύκλου με τη σειρά). Περνώνας από το κέντρο του κύκλου κάθε μαθητής αφήνοντας το βάρος του δεξιά ή αριστερά εισπνέει και εκπνέει με τον ήχο «ΧΟΥ». Αυτό επαναλαμβάνεται περίπου 10 φορές. Όλοι μαζί φωνάζουμε τρεις φορές «Όλοι Για Όλους». Στη διαδικασία συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός – συντονιστής.

5. Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής προτείνει στους μαθητές να σηκωθούν από το «Μαγικό Κύκλο» και να σταθούν όρθιοι σε κύκλο με τέτοιο τρόπο ώστε ο ένας να βλέπει την πλάτη του άλλου. Στη συνέχεια τους λέει να βάλουν τα χέρια τους στην πλάτη του μπροστινού και του κάνουν μασάζ με απαλές κινήσεις. Ταυτόχρονα, δέχονται μασάζ από αυτόν που βρίσκεται πίσω τους. Στη συνέχεια αλλάζουν κατεύθυνση. Χαιρετιούνται και λήγει η συνάντηση.

“Καλή Επιτυχία”



www.minedu.gov.gr

 <p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ</p>	 <p>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>	 <p>Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Άσκηση Επαγγελματική Κατάρτιση</p>	 <p>ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ</p>
--	--	--	--