

## Το βιωματικό εργαστήριο ως μέθοδος επιμόρφωσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επικοινωνίας

*Κωνσταντίνα Διαμαντίδου*

---

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το βιωματικό εργαστήριο ως μια μέθοδος επιμόρφωσης που στόχο έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης και επικοινωνίας, ώστε να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στη διαχείριση των εκπαιδευτικών δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές τους. Στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος αυτού αξιοποιήθηκαν οι αρχές της κοινωνιογνωστικής θεωρίας που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης, οι αρχές της συστημικής προσέγγισης που εστιάζει στην ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο και οι μέθοδοι επικοινωνίας και παρέμβασης που προτείνονται στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή της παρούσας μεθόδου επιμόρφωσης παρουσιάζεται αναλυτικά, όπως έχει αξιοποιηθεί σε δύο μορφές σεμιναρίων: (α) σε ενδοσχολικά σεμινάρια με θέμα την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών και (β) σε επιμορφωτικό εργαστήριο με θέμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες αντιμετώπισης, τεχνικές επικοινωνίας, βιωματικές ασκήσεις

### Abstract

This paper presents experiential workshop as a method of teacher training aimed at developing coping and communication skills, in order to facilitate teachers to intervene effectively in the management of students' educational difficulties. The theoretical approach is based on the principles of social cognitive theory focused on developing coping skills, the principles of systemic approach focused on the factors influencing the school setting interactions and the communication methods and interventions proposed in the context of person-centered approach. The application of this training method is presented in detail as used into two forms seminars: (a) intra-school teacher training on developing collaborative school climate between teachers, students and parents and (b) in a training workshop on the development of communication skills and the group dynamics in the multicultural school.

Keywords: coping skills, communication techniques, experiential exercises

### Εισαγωγή

Η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο αποτελεί μια θεματική που συχνά συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών

σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Ως προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών προσδιορίζονται, συνήθως, συμπεριφορές ανυπακοής, έλλειψης σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς, επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, αδιαφορία προς την εκπαιδευτική διαδικασία, απουσία συμμετοχής στο μάθημα.

Τα αιτήματα που συνήθως εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στα σεμινάρια αυτά είναι να μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές αυτούς (ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά και με συνέπεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, να πειθαρχούν στους κανόνες του σχολείου, να μη διαταράσσουν το κλίμα της τάξης) και ακόμη να μπορούν οι ίδιοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που συναντούν και να συνεργάζονται με τους γονείς στην κατεύθυνση αυτή. Τα αιτήματα αυτά αντανακλούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης ή να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες αντιμετώπισης που θα τους επιτρέπουν να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές τους και να πετυχαίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Η δυνατότητα του ατόμου να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στο περιβάλλον του και να πετυχαίνει αλλαγές στον τρόπο που αλληλεπιδρά με αυτό έχει μελετηθεί συστηματικά από τον A. Bandura στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής θεωρίας (1986). Επίσης, η αλληλεπίδραση εντός του σχολικού πλαισίου μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών, ειδικά για θέματα που συνδέονται με τις δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπισή τους, έχει μελετηθεί διεξοδικά στο πλαίσιο της Συστημικής προσέγγισης από τις E. Dowling & E. Osborne (2001). Οι βοηθητικές αλληλεπιδράσεις που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναπτύξουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην τάξη, έχουν προσδιοριστεί στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης από τον C. Rogers (1967, 1983).

Αξιοποιώντας τις αρχές των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων και προσεγγίσεων συμβουλευτικής, οργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια<sup>1</sup> -ως μέθοδος επιμόρφωσης σε σεμινάρια εκπαιδευτικών- που είχαν ως στόχο:

- (α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους,
- (β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και παρέμβασης που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναπτύξουν ένα κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές, συναδέλφους και γονείς στο σχολικό πλαίσιο.

### **A. Θεωρητικό πλαίσιο**

#### **Δεξιότητες αντιμετώπισης και προσδοκίες αποτελεσματικότητας**

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία (Bandura 1986), συνδέεται κυρίως με γνωστικές διεργασίες και μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ειδικότερα, οι δεξιότητες αντιμετώπισης, δηλαδή η ικανότητα του

---

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας», Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014).

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

ατόμου να επιλύει και να αντιμετωπίζει προβλήματα της ζωής του, προσδιορίζονται στη θεωρία αυτή: (α) από τις πεποιθήσεις και εκτιμήσεις που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του και την επάρκειά του και (β) από τις προσδοκίες που αναπτύσσει για την προσωπική του αποτελεσματικότητα και επάρκεια (Pervin & John 2001).

Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (ή αυτεπάρκειας), όπως την ονόμασε ο Bandura (1997), αναφέρεται στην πεποίθηση που διατηρεί κάθε άτομο για το τι μπορεί να πετύχει. Η πεποίθηση αυτή, που βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες μάθησης, επηρεάζει και τη μελλοντική δράση του ατόμου, καθώς επηρεάζει τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητάς του, δηλαδή το τι περιμένει ότι θα πετύχει. Συγκεκριμένα, ένα άτομο που πιστεύει ότι είναι ικανό και προσδοκά ότι θα «έχει θετικά αποτελέσματα» σε σχέση με τις ενέργειές του για έναν συγκεκριμένο στόχο, θα εκφράσει αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης και αντιμετώπισης. Επίσης, η ικανότητα του ατόμου για αυτο-στοχασμό (self-reflection) είναι ένα σημείο στο οποίο δίνει έμφαση η κοινωνιογνωστική θεωρία και αναφέρεται στη ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί το νόημα των επιδιώξεών του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι εφικτή η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου και η ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων δράσης, καθώς το άτομο μπορεί να αναστοχαστεί σε σχέση με τον τρόπο που αξιολογεί τα κίνητρα, τις αξίες και το νόημα των επιδιώξεών του και στο επίπεδο αυτό μπορεί να διαχειριστεί συγκρούσεις και να επιλέξει τον τρόπο που θα δράσει (Μαλικιώση-Λοΐζου 2005).

Μεταφέροντας τις παραπάνω αρχές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γίνεται φανερό ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς, είναι η ανάπτυξη θετικών προσδοκιών αποτελεσματικότητας και πεποιθήσεων επάρκειας από μέρους τους. Πιο συγκεκριμένα, για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί αποτελεσματικά προβλήματα συμπεριφοράς που συναντά στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να θεωρεί, να πιστεύει ότι ο ίδιος είναι ικανός και έτοιμος να επιδράσει αποτελεσματικά στις σχέσεις του με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, κι επίσης να έχει θετικές προσδοκίες για την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών του. Η αλλαγή στην παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική του αλλαγή και την αλλαγή της οπτικής που ο ίδιος έχει για τον ρόλο του. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν καταρτιστεί μέσα από προγράμματα ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων βιωματικής μορφής, είναι σε θέση να επικοινωνήσουν και να επιδράσουν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους (Σώκου 2000).

Ένα δεύτερο σημείο που συνδέεται με τις πεποιθήσεις και προσδοκίες αντιμετώπισης που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους, αφορά τον τρόπο που νοσηματοδοτούν και ερμηνεύουν τις δύσκολες συμπεριφορές που συναντούν με τους μαθητές τους. Έχει φανεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις κύριες αιτίες για τις δυσκολίες των μαθητών τους στη στάση των γονιών, είτε στην υπερβολική αγάπη και το ενδιαφέρον τους είτε στην απουσία σωστής φροντίδας από μέρους τους για την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (Μπίμπου-Νάκου 2001). Επίσης, οι Dowling και Osborn (2001) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα προβλήματα των μαθητών με διαφορετικούς τρόπους, που εμπλέκουν άμεσα ή έμμεσα και την οικογένεια. Συγκεκριμένα, τρεις είναι οι εκδοχές που φαίνεται να προκύπτουν: (α) Το πρόβλημα του παιδιού εκδηλώνεται στο σχολείο, αλλά το σχολείο πιστεύει πως η αιτία εμφάνισης έχει σχέση με την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, κι έτσι η ευθύνη μετατίθεται εξ

ολοκλήρου στην οικογένεια. (β) Η οικογένεια θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο, στην περίπτωση αυτή οι γονείς εναποθέτουν στο σχολείο την ευθύνη για την εμφάνιση και αντιμετώπιση του προβλήματος. (γ) Το σχολείο και η οικογένεια αναγνωρίζουν πως υπάρχει πρόβλημα στο παιδί και συνεργάζονται για να αποφασίσουν από κοινού. Ανεξάρτητα από το αν συμφωνούν ή όχι για την αιτία του προβλήματος, συμφωνούν ότι το πρόβλημα βρίσκεται «μέσα» στο παιδί και η πιο συνηθισμένη πρακτική είναι να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό για «ατομική» βοήθεια προς το παιδί.

Οι παραδοχές αυτές αντανακλούν μια συγκεκριμένη νοηματοδότηση για τη φύση των εκπαιδευτικών δυσκολιών των μαθητών. Αναγνωρίζοντας ότι η αιτία του προβλήματος βρίσκεται εντός της οικογένειας, κι ως εκ τούτου εκτός του σχολείου, αναμένουν ότι η λύση και η αντιμετώπιση της συγκεκριμένης δυσκολίας βρίσκεται εκτός σχολείου, στην οικογένεια, κι επομένως θεωρούν ότι οι ίδιοι δεν είναι επαρκείς ή/και κατάλληλοι για να το αντιμετωπίσουν.

Οι πεποιθήσεις αυτές αναπόφευκτα επηρεάζουν και οριοθετούν το τι πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αναλυτικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αιτία των προβλημάτων που συναντούν στην τάξη βρίσκεται στην οικογένεια, αναμένουν ότι η δική τους επίδραση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι περιορισμένη, καθώς δεν μπορούν να επιδράσουν στο οικογενειακό πλαίσιο. Επιπλέον, οι αντιλήψεις αυτές για τη φύση των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές αντανακλούν έναν γραμμικό τρόπο θεώρησης αιτίου – αποτελέσματος και συχνά καταλήγουν στην ενοχοποίηση του εκπαιδευτικού και της οικογένειας (Osborne 2001). Προϋποθέτουν δε την ύπαρξη μιας κατάλληλης παρέμβασης – λύσης από τον υπεύθυνο για την επίλυση των δυσκολιών αυτών, που όσο αυτή δεν εφαρμόζεται διαιωνίζεται και το πρόβλημα. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Μπίμπου-Νάκου (2001), οι εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών δεν «ανήκουν» στα παιδιά, αλλά εμφανίζονται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ άλλων στην οικογένεια και στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι δυνατό να αναζητηθεί μια κατάλληλη παρέμβαση, αλλά διαφορετικές παρεμβάσεις από τις οποίες η καθεμιά μπορεί να κρίνεται αποτελεσματική σε διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετικά κριτήρια (Dowling 2001). Αυτό είναι εφικτό όταν η έμφαση δε δίνεται στο πρόβλημα ή στο προβληματικό παιδί, αλλά στη σχέση και στην αλληλεπίδραση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της επιμορφωτικής δράσης που προσπαθεί να ανταποκριθεί σε ανάλογα αιτήματα δεν είναι να μάθουν οι εκπαιδευτικοί τη «σωστή» παρέμβαση, αλλά να είναι σε θέση να εμπλακούν σε μια διαδικασία σχέσης με τους μαθητές τους που έχουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολείο, στο πλαίσιο της οποίας θα μπορούν να δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης, να αξιολογούν τα αποτελέσματα και να ανακαλύπτουν την κατάλληλη παρέμβαση για κάθε περίπτωση.

### **Συστημικό μοντέλο παρέμβασης**

Στην κατεύθυνση αυτή, το συστημικό μοντέλο παρέμβασης που προτείνουν οι Dowling & Osborne (2001) θεωρείται ιδιαίτερα βοηθητικό, καθώς μετακινείται από το ατομικό προς την αλληλεπίδραση, στηρίζεται στη συνεργασία και απουσιάζει η χρήση της ενοχοποίησης, καθώς σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής ευθύνης (Μπίμπου-

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

Νάκου 2001). Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση σε τρία σημεία που διευκολύνουν τη διαμόρφωση παρεμβάσεων οι οποίες εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις εντός του σχολικού πλαισίου (Dowling 2001).

Έμφαση στο πλαίσιο εμφάνισης της δύσκολης συμπεριφοράς, που σημαίνει μια κίνηση από μια ατομική προσέγγιση της συμπεριφοράς σε μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση. Κάθε συμπεριφορά αποκτά ένα συγκεκριμένο νόημα ανάλογα με την περίσταση όπου εμφανίζεται και δε διαθέτει νόημα «καθ' εαυτή». Για παράδειγμα, το να συνομιλούν δύο έφηβοι στο πλαίσιο μιας κοινωνικής συνθήκης δεν αποτελεί προβληματική συμπεριφορά, αλλά ένδειξη κοινωνικότητας. Το να συνομιλούν οι έφηβοι αυτοί στη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί προβληματική συμπεριφορά, γιατί παραβαίνει τους κανόνες και τα όρια συμμετοχής στην τάξη. Η αναγνώριση του πλαισίου επηρεάζει σημαντικά το στόχο που ο εκπαιδευτικός θα προσδιορίσει για την παρέμβασή του. Δηλαδή, στην παραπάνω περίπτωση λειτουργικός στόχος δεν είναι να πάψουν να συνομιλούν οι μαθητές ή να παραμένουν απλά σιωπηλοί στη διάρκεια του μαθήματος (ατομική συμπεριφορά). Στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές να αποδεχθούν τα όρια και τους κανόνες της τάξης, να αναγνωρίσουν ποιες είναι οι συνέπειες της συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο συμμετοχής τους στην τάξη προς τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό - όταν παραβιάζουν τους κανόνες αυτούς-, αλλά και να μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως συμμετοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός δεν εστιάζει στην ατομική συμπεριφορά αλλά στο δίκτυο σχέσεων στην τάξη και προωθεί την ανάληψη ευθύνης από τους συμμετέχοντες.

Το δεύτερο σημείο στο οποίο δίνει έμφαση η συστημική προσέγγιση αναφέρεται στην κυκλική αιτιότητα του πλαισίου αλληλεπίδρασης αντί στη γραμμική αιτιότητα. Αντικαθιστά την ερώτηση «γιατί εμφανίστηκε το πρόβλημα αυτό» με το «πώς εμφανίζεται το συγκεκριμένο πρόβλημα» σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Η ερώτηση «γιατί εμφανίστηκε αυτό το πρόβλημα ή γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής αντιδρά με τον τρόπο αυτό» παραπέμπει στην αναζήτηση ερμηνειών και αιτιολογήσεων των οποίων η απόδοση δεν είναι πάντα εφικτή και οδηγεί είτε σε ενοχοποιητικές απαντήσεις είτε σε μια διάγνωση του προβλήματος που απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από τη δυνατότητα παρέμβασης και αντιμετώπισης. Η ερώτηση «πώς εμφανίζεται το συγκεκριμένο πρόβλημα στη συγκεκριμένη συνθήκη» επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει, να αναστοχαστεί για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ως συμμετοχος κι όχι ως εξεταστής που οφείλει να δώσει διάγνωση. Η ερώτηση αυτή του επιτρέπει να αναπτύξει μια πορεία σκέψης που θα μπορέσει να τον οδηγήσει σε συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία εμφάνισης μιας συμπεριφοράς και τις επιπτώσεις της στην αλληλεπίδραση της ομάδας – τάξης και να αποφύγει συμπεράσματα που χαρακτηρίζουν το μαθητή ως άτομο. Μπορεί να επισημάνει λειτουργικές και δυσλειτουργικές συμπεριφορές συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα και να αναζητήσει τους κατάλληλους τρόπους που θα τον βοηθήσουν να επηρεάσει αποτελεσματικά τους μαθητές του προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει ότι, όταν ο ίδιος στρέφει το ενδιαφέρον του σε κάποιο μαθητή που απαντά σε μια ερώτησή του, κάποιοι άλλοι μαθητές δημιουργούν φασαρία και τότε όλοι οι μαθητές στρέφουν την προσοχή τους σ' αυτούς. Έτσι, ο ίδιος αποσύρει το ενδιαφέρον του από τον μαθητή που μιλούσε αρχικά, διακόπτει τη διδακτική διαδικασία και

απευθύνεται εκνευρισμένος στην ομάδα των μαθητών που έκαναν φασαρία, κάνοντάς τους παρατήρηση.

Προσδιορίζοντας το πρόβλημα με όρους αλληλεπίδρασης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει ότι στην περίπτωση αυτή διακόπηκε η διδακτική διαδικασία, απέσυρε την προσοχή του από τον μαθητή που απαντούσε στην ερώτησή του, δημιουργήθηκε σύγκρουση με μια ομάδα μαθητών, μετατοπίστηκε η προσοχή η δική του και των υπόλοιπων μαθητών στη σύγκρουση αυτή. Η διατύπωση αυτή του επιτρέπει να αναλογιστεί πώς θα μπορούσε ο ίδιος να συμπεριφερθεί ώστε, όταν ένας μαθητής συζητά μαζί του για το μάθημα, οι υπόλοιποι μαθητές να τον ακούν, να επιτρέπουν ή να συνεχίζουν το διάλογο. Πώς θα μπορούσε ο ίδιος να συμπεριφερθεί ώστε, όταν μια ομάδα προκαλέσει φασαρία, να μπορέσει να επαναφέρει το κλίμα συνεργασίας στην τάξη. Τα παραπάνω ερωτήματα τον παροτρύνουν για την αναζήτηση της κατάλληλης παρέμβασης (εφόσον αναγνωρίζει ότι η δική του συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της τάξης) και του επιτρέπουν να δοκιμάσει τρόπους αντιμετώπισης των δυσλειτουργικών καταστάσεων. Ενώ, αν προσδιορίσει το πρόβλημα με όρους ατομικής συμπεριφοράς, είναι πιθανό να σκεφτεί ότι οι μαθητές αυτοί είναι οι ταραξίες της τάξης, ότι δημιουργούν προβλήματα για ακόμη μία φορά, ότι είναι προβληματικοί μαθητές και πάντα έτσι θα συμπεριφέρονται. Στη θεώρηση αυτή περιορίζονται σημαντικά οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά, καθώς αναγνωρίζει ότι το πρόβλημα αφορά τους μαθητές που το δημιουργούν και αναμένει ότι θα συνεχίσουν να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Όπως φαίνεται, οι παραπάνω πεποιθήσεις που θα διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός θα περιορίσουν και τις προσδοκίες αποτελέσματος που θα έχει για την προσωπική του προσπάθεια αντιμετώπισης.

Το τρίτο σημείο στο οποίο δίνει έμφαση το συστημικό μοντέλο αναφέρεται στους παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση του προβλήματος στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θέτοντας το ερώτημα «τι είναι αυτό που βοηθά στη διατήρηση του προβλήματος». Συνήθως, όταν εμφανίζεται ένα πρόβλημα συμπεριφοράς στο σχολείο, πρόκειται για φαινόμενο που επαναλαμβάνεται παρόλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να το αντιμετωπίσουν. Στις περιπτώσεις αυτές είναι βοηθητικό το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να στρέφεται στη διαδικασία διατήρησης του προβλήματος κι όχι μόνο στη διαδικασία εμφάνισής του. Η Dowling (2001) επισημαίνει ότι η συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο διατηρείται ως ένα βαθμό από τις απαιτήσεις που επιβάλλουν τα καθήκοντα και οι ρόλοι που έχουν αναλάβει τα παιδιά. Σύμφωνα μ' αυτό, επιστρέφοντας στο παραπάνω παράδειγμα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αναρωτηθεί ποιον ρόλο έχουν αναλάβει οι συγκεκριμένοι μαθητές που κάνουν φασαρία στην συγκεκριμένη ομάδα-τάξη και ποια καθήκοντα και ευθύνες τους έχουν ανατεθεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Καθώς η συμπεριφορά συνδέεται με συγκεκριμένους ρόλους στην ομάδα, μια παρέμβαση που θα βοηθήσει στην αλλαγή εκπαιδευτικών δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές προϋποθέτει την αλλαγή στους ρόλους που έχουν οι μαθητές αυτοί και κατά συνέπεια στην αλλαγή των προσδοκιών που διατηρούν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας από τους μαθητές αυτούς. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναρωτηθεί «τι άλλο μπορώ να αναμένω από τους μαθητές αυτούς να κάνουν, εκτός από το να διαταράσσουν το κλίμα της τάξης. Ποιο πλαίσιο μέσα στην τάξη θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές αυτούς να δράσουν διαφορετικά;».

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

Στα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι κριτήριο για την παρέμβαση του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών αποτελούν οι πεποιθήσεις του, που επηρεάζουν τον τρόπο που νοηματοδοτεί τη συμπεριφορά των μαθητών, τον τρόπο που νοηματοδοτεί τον δικό του ρόλο, καθώς και τις προσδοκίες που θα διαμορφώσει για το τι μπορεί να πετύχει μαζί με τους μαθητές του. Επίσης, φαίνεται ότι η αποδοχή των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει μια αποτελεσματική παρέμβαση για να περιορίσει τα προβλήματα αυτά.

### **Προσωποκεντρική προσέγγιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας**

Στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση έχουν προσδιοριστεί οι παράγοντες που διευκολύνουν την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών των μαθητών και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας στο σχολείο. Σύμφωνα με τον C. Rogers (1983), οι προϋποθέσεις που κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη συνδέονται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί με ενσυναίσθηση τους μαθητές του, να τους αποδέχεται άνευ όρων και να ανταποκρίνεται με αμεσότητα και γνησιότητα στις ανάγκες τους.

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί την οπτική μέσα από την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις εμπειρίες τους. Πρόκειται για την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατανοήσει το προσωπικό νόημα που έχει η εμπειρία του σχολείου για κάθε μαθητή. Η γνησιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι αυθεντικός στη σχέση του με τους μαθητές, να συμπεριφέρεται με συνέπεια ως προς τις αξίες και τα συναισθήματά του και να έχει επίγνωση για τη στάση που εκφράζει ως εκπαιδευτικός. Η άνευ όρων αποδοχή παραπέμπει στον σεβασμό και το ουσιαστικό ενδιαφέρον που έχει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή, παρά τις αδυναμίες ή την ακατάλληλη συμπεριφορά που μπορεί να εκφράζει ο τελευταίος (Rogers 1967).

Η στάση της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του εκπαιδευτικού εκφράζεται μέσα από τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, που στηρίζεται στην προσεκτική παρακολούθηση του ακροατή, στην τεχνική της ανάπλασης και της κατάλληλης χρήσης των ερωτήσεων (Ivey et al. 1996). Έρευνες από τον χώρο της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι παρεμβάσεις εκπαιδευτικών που στηρίζονται στις διευκολυντικές στάσεις- ιδιότητες που προτείνονται στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης έχουν θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης 2003). Οι έρευνες των Aspy και Roebuck (1983) σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα και η άνευ όρων αποδοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη βελτίωση της αυτοαντίληψης και της προσαρμογής τους. Επίσης, οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003) στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών που αφορούν στην εφαρμογή των αρχών της ενεργητικής ακρόασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια καταλήγουν στα ακόλουθα ευεργετικά αποτελέσματα: οι μαθητές διαμορφώνουν θετικότερη αυτοαντίληψη, καταλληλότερη συμπεριφορά, λιγότερες

απουσίες, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μείωση βανδαλισμών σε βάρος της σχολικής ιδιοκτησίας, αύξηση της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανάπτυξη του αυθορμητισμού, χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων (σκέψη). Τέλος, αποτελέσματα από προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στις δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης έδειξαν ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας στην τάξη (Μαλικιώση-Λοΐζου 2001, Doϊkou & Diamantidou 2011).

### **B. Εφαρμογές**

Οι παραπάνω αρχές αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή δύο μορφών σεμιναρίων: (α) Εξ αποστάσεως επιμορφωτικό σεμινάριο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα: «Ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος: εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς» και (β) Επιμορφωτικό εργαστήριο με θέμα «Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αξιοποίησης της δυναμικής της ομάδας στο πολυπολιτισμικό σχολείο». Η διαδικασία μεθόδευσης και διεξαγωγής των σεμιναρίων αυτών παρουσιάζεται στη συνέχεια.

#### **Διαδικασία επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα: «Ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος: εκπαιδευτικοί – μαθητές – γονείς»**

Οι διδακτικοί στόχοι του σεμιναρίου ήταν: (α) η κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχέση μαθητή, εκπαιδευτικού και γονιών και (β) η κατανόηση και η εφαρμογή μεθόδων επικοινωνίας και παρέμβασης που διευκολύνουν την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου.

#### **Περιεχόμενο του σεμιναρίου**

Το σεμινάριο οργανώθηκε σε τρεις θεματικές ενότητες:

1. Εισήγηση σχετικά με τις θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρέμβασης για τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.
2. Μελέτη περίπτωσης με στόχο την αξιοποίηση των θεωρητικών αρχών στην ανάλυση δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών και στον σχεδιασμό παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς.
3. Βιωματικές ασκήσεις σε τεχνικές επικοινωνίας που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία εφαρμογής μιας παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στο σχολείο.

#### **Εισήγηση**

Σκοπός της εισήγησης ήταν να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός ένα γνωστικό πλαίσιο που θα του επιτρέπει να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με όρους αλληλεπίδρασης, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει ο ίδιος και να πετυχαίνει επιθυμητές αλλαγές. Ο ρόλος της επιμορφώτριας στην ενότητα αυτή ήταν να προσφέρει ένα θεωρητικό και γνωστικό πλαίσιο που θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

προσωπικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας για τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Η εισήγηση οργανώθηκε με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή;
- Γιατί διαφορετικοί μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικού είδους σχέση με τον δάσκαλό τους, παρόλο που ο ίδιος τηρεί την ίδια παιδαγωγική στάση προς όλους;
- Γιατί ο ίδιος μαθητής συμπεριφέρεται διαφορετικά απέναντι σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς;
- Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής σχέσης και συνεργασίας με τους μαθητές του και τους γονείς;

Με βάση τα ερωτήματα αυτά η επιμορφώτρια παρουσίαζε τις βασικές αρχές και μεθόδους που έχουν διατυπωθεί για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών στο σχολικό πλαίσιο και τις διαδικασίες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ τους. Ειδικότερα, παρουσιάζονταν το θεωρητικό πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης (όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρουσίασης αυτής), τονίζοντας τη διαδικασία προσέγγισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών με όρους αλληλεπίδρασης. Ακόμη, παρουσιάζονταν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά σε ομαδικό επίπεδο και οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, συζητιόνταν οι αρχές της προσωποκεντρικής θεωρίας και η σημασία τους για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, καθώς και η διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης, ως μιας μεθόδου επικοινωνίας που επιδρά αποτελεσματικά στη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο.

### *Ανάλυση περίπτωσης-Εργασία σε ομάδες*

Στόχος της εισήγησης ήταν να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές αρχές που παρουσιάστηκαν στην εκπαιδευτική τους πρακτική, ώστε να μπορούν να σχεδιάσουν αρχικά την ανάλυση της συμπεριφοράς ενός μαθητή που τους προβλημάτιζε με όρους αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια να οργανώσουν μια παρέμβαση που θα τους βοηθούσε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που συνάντησαν. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάστηκε ένα υποθετικό παράδειγμα (που παρατίθεται στη συνέχεια) και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να οργανώσουν μια διαδικασία παρέμβασης, ακολουθώντας τους προτεινόμενους άξονες ανάλυσης σύμφωνα με το μοντέλο της συστημικής προσέγγισης.

### *Ανάλυση παραδείγματος*

«Η Αναστασία είναι μαθήτρια της Β΄ τάξης Γυμνασίου (για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας υποθέτουμε ότι είναι μαθήτρια της Γ΄ τάξης Δημοτικού) και ζει στην Ελλάδα εδώ και δύο χρόνια με την οικογένειά της. Στη διάρκεια της Α΄ τάξης παρακολουθούσε και μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που τη βοήθησαν σε σημαντικό βαθμό στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Το περιβάλλον του σχολείου της φαινόταν ευχάριστο και, παρά τις δυσκολίες που συναντούσε στη γλώσσα, ήταν πρόθυμη να συμμετέχει στο μάθημα. Κατά τη φετινή σχολική χρονιά άρχισε να εκδηλώνει έντονη δυσαρέσκεια για το σχολείο. Δεν ήθελε να πηγαίνει και κάποιες φορές έμενε στο σπίτι, παρά τις αντιρρήσεις των γονιών της, και

συχνά εμφάνιζε σωματικά συμπτώματα. Στο σχολείο ήταν απομονωμένη και στα περισσότερα μαθήματα φαινόταν αφηρημένη. Στο μόνο μάθημα που φαινόταν να δείχνει κάποιο ενδιαφέρον ήταν τα μαθηματικά. Ο δάσκαλος της τάξης προσπάθησε να συζητήσει μαζί της και να καταλάβει τι την απασχολεί, αλλά απέφυγε να του δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις. Ωστόσο, συμφώνησε να προτείνει στη μητέρα της να συζητήσει μαζί του. Στη συζήτηση που είχαν έμαθε ότι την ίδια στάση είχε και στο σπίτι, ότι η μητέρα δυσκολευόταν να την επηρεάσει και απέδιδε την αλλαγή της συμπεριφοράς της στο αίσθημα μοναξιάς που είχε, καθώς έφυγαν τα ξαδέλφια της για την πατρίδα τους».

Οι κατευθύνσεις που προτεινόταν για την ανάλυση του παραδείγματος και οι διευκρινίσεις που δίνονταν στους εκπαιδευτικούς ήταν οι ακόλουθες:

- Ποιο είναι το πλαίσιο της συμπεριφοράς της μαθήτριας.

Προτεινόταν να δώσουν έμφαση στο τι κάνει η μαθήτρια και όχι στο τι είναι, να δώσουν έμφαση στην παρατήρηση της συμπεριφοράς κι όχι στην ερμηνεία της, δηλαδή στις ορατές συμπεριφορές που μπορούν να παρατηρήσουν και να αποφύγουν να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν, να αιτιολογήσουν ή να δικαιολογήσουν την εκπαιδευτική δυσκολία της μαθήτριας.

- Πώς εμφανίζεται το πρόβλημα.

Καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να περιγράψουν πότε εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά, κάτω από ποιες περιστάσεις αλληλεπίδρασης με τους άλλους ή με τη διδακτική διαδικασία.

- Πώς διατηρείται το πρόβλημα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης.

Δηλαδή, να περιγράψουν πώς ανατροφοδοτείται, τι συνέπειες έχει στο ίδιο το παιδί στην τάξη.

- Στόχοι της παρέμβασης.

Καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν τι θα επιδιώξουν να αλλάξουν. Στο σημείο αυτό τονιζόταν πόσο σημαντικό είναι να διατυπώνονται οι στόχοι καταφατικά, με σαφήνεια και ρεαλιστικό τρόπο. Για παράδειγμα, σαφής στόχος είναι: «να μπορεί η Αναστασία να συμμετέχει με ενδιαφέρον στο μάθημα και πάλι» και όχι «να σταματήσει η Αναστασία να αποφεύγει το σχολείο».

- Αναγνώριση προσωπικών ορίων και δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού.

Καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι σε σχέση με αυτό που θέλουν να αλλάξουν, αναγνωρίζοντας ρεαλιστικά τις δυνατότητες και τα όριά τους μέσα στο σχολικό ωράριο. Δηλαδή, να προβλέψουν ότι μπορούν να διαθέσουν 5 λεπτά από το διάλειμμά τους για να μιλήσουν με τη μαθήτρια ή να αφιερώσουν 10 λεπτά στην ώρα του μαθήματος για να συζητήσουν το συγκεκριμένο ζήτημα.

- Επιλογή των στρατηγικών παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προσδιορίσουν με ποιους τρόπους ή τεχνικές επικοινωνίας (που θεωρούνται κατάλληλοι για το συγκεκριμένο στόχο) θα παρέμβουν.

- Αξιολόγηση της διαδικασίας παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να περιγράψουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους προσδιορίζοντας και παρατηρώντας τις συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν με όρους αλληλεπίδρασης και αποφεύγοντας γενικούς χαρακτηρισμούς: «είχε καλά αποτελέσματα», ή «δεν κατάφερα τίποτε». Δηλαδή, έπρεπε να μπορούν να περιγράψουν ότι: «καθώς εγώ

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

μίλησα με τον τρόπο αυτό, ο συγκεκριμένος μαθητής είτε ή έκανε αυτό». Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την επανεκτίμηση της διαδικασίας παρέμβασης και προσδιορίζει τα επόμενα βήματα της παρέμβασης θέτοντας νέους στόχους.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν ομάδες και εργάστηκαν στους άξονες αυτούς.

### **Εργασία εφαρμογής παρέμβασης**

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή του σεμιναρίου, προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν έναν μαθητή που η συμπεριφορά του τους προβλημάτιζε και να επιχειρήσουν μια διαδικασία παρέμβασης, η οποία θα είχε τη μορφή γραπτής εργασίας. Σε σχέση με το παιδί αυτό, καλούνταν να επιχειρήσουν την ανάλυση της δυσκολίας του παιδιού με όρους αλληλεπίδρασης και να προσδιορίσουν τους στόχους και τη διαδικασία της παρέμβασής τους. Την εργασία αυτή έστειλαν ηλεκτρονικά στην επιμορφώτρια, στο χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε μέχρι την επόμενη συνάντηση για τη δεύτερη ενότητα του σεμιναρίου. Έτσι, η επιμορφώτρια ήταν ενημερωμένη για το είδος των δυσκολιών που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς και εντόπιζε τα σημεία στα οποία χρειαζόνταν να εστιάσει αναφορικά με τις συγκεκριμένες τεχνικές παρέμβασης και επικοινωνίας, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην παρέμβασή τους. Με τον τρόπο αυτό προσδιοριζόταν και το περιεχόμενο της δεύτερης ενότητας του σεμιναρίου.

### **Βιωματικές ασκήσεις – Ασκήσεις επικοινωνίας**

Στη δεύτερη ενότητα του σεμιναρίου παρουσιάστηκαν συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας που μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για βοηθητικές αλληλεπιδράσεις στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, τους γονείς και τους συναδέλφους. Οι τεχνικές στις οποίες δόθηκε έμφαση ήταν:

Μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο:

Η διατύπωση μηνυμάτων σε πρώτο πρόσωπο προτάθηκε ως μια κατάλληλη παρέμβαση σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια δύσκολη συμπεριφορά και θέλει να προσεγγίσει τον μαθητή με αμεσότητα και γνησιότητα. Η προτεινόμενη δομή της διατύπωσης είναι: «όταν εσύ (συμπεριφορά- κάνεις αυτό), εγώ (συναίσθημα- αισθάνομαι...), γιατί (συνέπειες- δημιουργείται αυτό το πρόβλημα...)». Για παράδειγμα, «όταν σκουντάς τον διπλανό σου την ώρα του μαθήματος, ενοχλούμαι και διασπάται η προσοχή μου, με αποτέλεσμα να διακόπτω το μάθημα» ή «όταν βλέπω ότι δε μου μιλάς, ανησυχώ, σκέφτομαι ότι κάτι σοβαρό συμβαίνει με εσένα και στεναχωριέμαι που αρνείσαι τη βοήθειά μου».

Ανάπλαση ή παράφραση:

Η ανάπλαση των λεγομένων προτάθηκε ως μια τεχνική κατάλληλη στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θέλει να αποσαφηνίσει το νόημα αυτών που έχει ακούσει και να δείξει προς τον μαθητή ή τον γονιό ότι προσπαθεί να τον κατανοήσει και να μην παρερμηνεύσει τα λεγόμενά του. Η διαδικασία αυτή του επιτρέπει να αναγνωρίσει την οπτική του μαθητή (ή του γονιού) και να αποκτήσει έτσι επίγνωση της πραγματικότητάς του. Για παράδειγμα, «αν κατάλαβα καλά εννοείς, ότι...»

Αντανάκλαση συναισθήματος:

Περιγραφή της εικόνας που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, εστιάζοντας στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που δέχεται. Η αντανάκλαση συναισθήματος είναι κατάλληλη να κινητοποιήσει την επαφή με τον μαθητή, να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και να δείξει ο εκπαιδευτικός ότι προσπαθεί να κατανοήσει τον μαθητή κι ότι αποφεύγει να τον κρίνει. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός μαθητή που δε συμμετέχει μπορεί να απευθυνθεί στον μαθητή ως εξής: « Νομίζω ότι αισθάνεσαι απομονωμένος και αποξενωμένος από την τάξη και φαντάζομαι ότι αυτό σε στεναχωρεί»

Για την καλύτερη κατανόηση της επίδρασης που έχουν οι τεχνικές αυτές προτάθηκαν: (α) Μια βιωματική άσκηση που αφορά στη διαδικασία εστίασης της προσοχής και της παρατηρητικότητας από μέρους του εκπαιδευτικού, όταν διατηρεί τον ρόλο του ακροατή στην επικοινωνία και (β) Μια γραπτή άσκηση που αφορά στην ενεργητική ακρόαση και ανάπλαση των λεγομένων, όταν ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον ρόλο του ομιλητή στην επικοινωνία. Οι ασκήσεις αυτές αποτελούσαν ερεθίσματα για να σκεφτούν οι εκπαιδευτικοί, να αναστοχαστούν και να αποκτήσουν επίγνωση σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους μαθητές τους, τον τρόπο που νοηματοδοτούν τη συμπεριφορά των μαθητών και των γονιών τους, τον τρόπο που οι ίδιοι συμπεριφέρονται και προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους που προσδοκούν.

### ***Βιωματική άσκηση - Εστίαση της προσοχής***

Στόχος: Να διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία παρατήρησης του άλλου από τη διαδικασία αξιολόγησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς του.

Διαδικασία: Τους ζητείται να παρατηρήσουν ορισμένα από τα μέλη της ομάδας για 1-2 λεπτά. Στη συνέχεια επιστρέφουν στην ομάδα και περιγράφουν ό,τι παρατήρησαν.

Οδηγίες: «*Σας προτείνω τώρα, εδώ, να «συναντήσετε» με το βλέμμα σας ορισμένα άτομα και να τα παρατηρήσετε. Συγκρατήστε ό,τι παρατηρήσατε και στη συνέχεια θα συζητήσουμε τη διαδικασία αυτή.*

Στη διαδικασία συζήτησης μιλούν όσοι θα ήθελαν και η επιμορφώτρια δίνει έμφαση στο να παρουσιάζουν τα δεδομένα της παρατήρησης ως τέτοια -δηλαδή περιγράφοντας την εικόνα του άλλου και τη συμπεριφορά του- και εντοπίζει τα σημεία κατά τα οποία εκφράζονται εντυπώσεις, υποθέσεις, ερμηνείες για τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητα του άλλου. Για παράδειγμα, διατύπωση που δηλώνει προσεκτική παρακολούθηση και παρατηρητικότητα είναι: «η Χ. καθόταν αμίλητη και κοιτούσε έξω από το παράθυρο», ενώ η διατύπωση: «η Χ. ήταν αμήχανη και προσπαθούσε να αποφύγει τους άλλους που την κοιτούσαν, γιατί ένιωθε άσχημα μάλλον με την άσκηση» περιλαμβάνει εντυπώσεις και ερμηνεία της συμπεριφοράς.

### ***Γραπτή άσκηση***

Στόχος: Να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί την επίδραση που μπορεί να ασκήσουν οι διαφορετικοί επικοινωνιακοί τρόποι στα αιτήματα του μαθητή και στη σχέση του εκπαιδευτικού μαζί του.

Οδηγία: Σχολιάστε τις απαντήσεις της δασκάλας στην παρακάτω υποθετική συνθήκη επικοινωνίας: (α) ως προς τον βαθμό προσεκτικής παρακολούθησης και ενεργητικής ακρόασης προς τη μαθήτριά και (β) ως προς την επίδρασή της προς το πρόβλημα της μαθήτριάς

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Συνθήκη επικοινωνίας: Η Άννα μαθήτρια της Β' τάξης απευθύνεται στη δασκάλα της μετά το διάλειμμα και λέει:

«Τα παιδιά δε με θέλουν να παίζουμε μαζί και κάθομαι μόνη μου, επειδή είμαι ξένη...»

Απαντήσεις της δασκάλας:

<i>Μη στεναχωριέσαι Αννούλα μου, τώρα τέλειωσε το διάλειμμα...</i>	(α)  (β)
<i>Ποια είναι τα παιδιά αυτά;</i>	(α)  (β)
<i>Αυτό δε θα έπρεπε να συμβαίνει, θα δω τι θα κάνω γι' αυτό.</i>	(α)  (β)
<i>Στεναχωρήθηκες Άννα και ξέρω πόσο δυσάρεστο είναι να μένεις μόνη σου. Θέλεις να μιλήσουμε μετά το μάθημα να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;</i>	(α)  (β)

Διαδικασία: οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επεξεργαστούν τα ζητούμενα της άσκησης σε μικρές ομάδες και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τις εκτιμήσεις τους στο σύνολο της ομάδας. Μια ενδεικτική ανατροφοδότηση της επιμορφώτριας στην παραπάνω δραστηριότητα είναι η ακόλουθη:

<i>Μη στεναχωριέσαι Αννούλα μου, τώρα τέλειωσε το διάλειμμα...</i>	(α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς δεν υπάρχει λεκτική ακολουθία. (β) Η δασκάλα καθησυχάζει το παιδί, αλλά δεν ασχολείται με το πρόβλημά του, δε δείχνει ενδιαφέρον, στρέφει την προσοχή αλλού. Το παιδί ενδεχομένως νιώθει αβοήθητο.
<i>Ποια είναι τα παιδιά αυτά;</i>	α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς εκφράζει περιέργεια και ενδιαφέρεται για συγκεκριμένες πληροφορίες, χωρίς να εστιάζει στο συναίσθημα του παιδιού και στην ανάγκη του να ενταχθεί στο παιχνίδι. Διαθέτει κάπως ανακριτικό ύφος και η συζήτηση τείνει να στραφεί προς την τιμωρία των άλλων παιδιών και όχι προς το ζητούμενο του παιδιού. (β) Ενδεχομένως το παιδί αισθάνεται ότι δεν το καταλαβαίνει η δασκάλα και επίσης ότι πρέπει να απολογηθεί.
<i>Αυτό δε θα έπρεπε να συμβαίνει, θα δω τι θα κάνω γι' αυτό.</i>	α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς εκφράζει κριτική και την προσωπική της

	<p>εκτίμηση για το θέμα του παιδιού και δείχνει έτσι ενδιαφέρον για το πρόβλημα που ζει το παιδί. Εστιάζει περισσότερο στη «λάθος συμπεριφορά των άλλων παιδιών». Δίνει μια αόριστη υπόσχεση προς το παιδί σαν να είναι δικό της θέμα που θα πρέπει να το διευθετήσει μόνη.</p> <p>(β) Το παιδί αισθάνεται, ενδεχομένως, μόνο απέναντι στο πρόβλημά του και πιθανώς να βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης, καθώς εισπράττει ένα μήνυμα για την «άδικη» συμπεριφορά των άλλων παιδιών, αλλά η επιθυμία του να συναναστραφεί μαζί τους παραμένει μαιωμένη και αβέβαιη.</p>
<p><i>Στεναχωρήθηκες Άννα και ξέρω πόσο δύσκολο είναι να μένεις μόνη σου. Θέλεις να μιλήσουμε μετά το μάθημα να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;</i></p>	<p>α) Παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση και ανταποκρίνεται στο συναίσθημα που εκδήλωσε το παιδί.</p> <p>(β) Το παιδί, ενδεχομένως, έχει θετική προσδοκία για την επίλυση του προβλήματος και τη συμπαράσταση της δασκάλας του.</p>

#### **Εργασία αξιολόγησης της παρέμβασης**

Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας και τις τεχνικές επικοινωνίας που συζητήθηκαν, καλούνταν να οργανώσουν και να εφαρμόσουν μια σχετική παρέμβαση στο σχολείο τους. Η δεύτερη ενότητα του σεμιναρίου ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή της παρέμβασης, την αξιολόγηση και την αποστολή -ηλεκτρονικά- των αποτελεσμάτων τους στην επιμορφώτρια.

#### **Αξιολόγηση του σεμιναρίου**

Σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του σεμιναρίου που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωσή του, φάνηκε ότι στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες εκτιμούσαν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, διεύρυναν τον προβληματισμό τους, αποκόμισαν ιδέες για την εφαρμογή νέων πρακτικών και θεωρητική υποστήριξη για τις πρακτικές που ήδη εφαρμόζαν.

Οι προτάσεις που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης εστίαζαν στα ακόλουθα:

- στη δυνατότητα να διεξάγεται το σεμινάριο στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να υπάρχει χρόνος για να αναδειχθούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της παρέμβασης,
- στη δυνατότητα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια, καθώς θεωρήθηκε αρκετά συμπυκνωμένο το περιεχόμενό του, ώστε να μπορεί να διατεθεί περισσότερος χρόνος σε βιωματικές ασκήσεις και παραδείγματα εφαρμογής,
- στη δυνατότητα να περιλαμβάνει και μία ακόμη επιμορφωτική συνάντηση, όπου θα δινόταν εκτενής ανατροφοδότηση στη διαδικασία εφαρμογής της παρέμβασης.

**Διαδικασία επιμορφωτικού εργαστηρίου με θέμα: «Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αξιοποίησης της δυναμικής της ομάδας στο πολυπολιτισμικό σχολείο»**

Το σεμινάριο απευθυνόταν σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος του σεμιναρίου ήταν να εκπαιδευτούν οι συμμετέχοντες σε τεχνικές επικοινωνίας που συντελούν στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, των γονιών και των συναδέλφων και στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου ήταν:

- Να παρατηρήσουν και να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τη στάση και τους τρόπους επικοινωνίας που ακολουθούν.
- Να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ή τους περιορισμούς στον τρόπο επικοινωνίας που ακολουθούν.
- Να πειραματιστούν και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα.
- Να αναπτύξουν προσωπική επίγνωση για τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται στην επικοινωνία με μαθητές, γονείς και συναδέλφους.

### *Περιεχόμενο του σεμιναρίου*

Η μεθόδευση του σεμιναρίου βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δοκιμάσουν και να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μεθόδων επικοινωνίας ως προς την επίδρασή τους στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Αρχικά στο σεμινάριο παρουσιάστηκαν σε σύντομη εισήγηση οι βασικές αρχές που έχουν διατυπωθεί για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε ενδο-ομαδικό και διαπροσωπικό πλαίσιο, με στόχο την εφαρμογή τους μέσα από βιωματικές ασκήσεις που προτάθηκαν στη συνέχεια. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν το πλαίσιο και οι αρχές της κατευθυντικής και μη-κατευθυντικής επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στις αρχές της ενεργητικής ακρόασης και τους σκοπούς που καλύπτει. Η ενεργητική ακρόαση παρουσιάστηκε ως μια μέθοδος επικοινωνίας που εφαρμόζεται είτε σε ομαδικό είτε σε διαπροσωπικό πλαίσιο και συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο, προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης των ορίων. Δόθηκε έμφαση στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο που ακούει τον συνομιλητή του, στον τρόπο που προσπαθεί να τον κατανοήσει και στον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται, εκφράζεται προς αυτόν. Οι βασικές αρχές της ενεργητικής ακρόασης, που είναι η προσοχή, η παρατηρητικότητα, η γνησιότητα, η αποδοχή άνευ όρων και η ενσυναίσθηση, αποτέλεσαν τον στόχο των βιωματικών ασκήσεων του σεμιναρίου. Με τη συμμετοχή τους στις ασκήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εξασκήσουν δεξιότητες στο ρόλο τους ως ακροατές και ως ομιλητές και να αναστοχαστούν την εμπειρία τους. Η ανάλυση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στις βιωματικές ασκήσεις αποτέλεσε την

αφετηρία για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Οι βιωματικές ασκήσεις που εφαρμόστηκαν στο σεμινάριο εστίασαν στην τεχνική της προσεκτικής παρακολούθησης-παρατηρητικότητας (όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω), της ανάπλασης λεγομένων και της ενσυναίσθησης που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

### **Βιωματική άσκηση: Ενσυναίσθηση και ανάπλαση λεγομένων**

Οδηγίες: «Η άσκηση που θα σας προτείνω τώρα αφορά τη στάση της ενσυναίσθησης στη διάρκεια της επικοινωνίας. Για να δουλέψετε θα χρειαστεί να σχηματίσετε τριάδες μεταξύ σας, όπου ο καθένας θα πάρει έναν ρόλο: τον ρόλο του ομιλητή, του ακροατή και του παρατηρητή. Αυτοί είναι και οι τρεις βασικοί ρόλοι σε μια συνθήκη επικοινωνίας. Ο καθένας στην τριάδα θα λειτουργήσει με βάση τον ρόλο του και μόνο με αυτόν».

Οι συμμετέχοντες χωρίζονταν σε τριάδες και έπαιρναν τις παρακάτω οδηγίες για τους ρόλους τους:

Ο ομιλητής θα μιλήσει στον ακροατή για ένα από τα παρακάτω θέματα που τον ενδιαφέρει περισσότερο: «αισθάνομαι αποτελεσματικός δάσκαλος όταν...» ή «αισθάνομαι ότι δυσκολεύομαι στο σχολείο όταν...».

Ο ακροατής θα τον ακούσει εφαρμόζοντας τις αρχές της ενσυναίσθησης. Δηλαδή, στόχος είναι να τον διευκολύνει να αφηγηθεί την εμπειρία του, να αισθανθεί ο ομιλητής εμπιστοσύνη, να μπορέσει ως ακροατής να κατανοήσει όσο το δυνατό με μεγαλύτερη σαφήνεια την εμπειρία του άλλου, χωρίς να την αξιολογεί, να δείξει στον ομιλητή ότι τον έχει κατανοήσει ακολουθώντας τη διαδικασία της ανάπλασης. Οι οδηγίες που ακολουθούσε ο ακροατής ήταν:

- Ακούω τον συνάδελφό μου και προσπαθώ να τον διευκολύνω
- Ενδιαφέρομαι να τον ακούσω και δείχνω το ενδιαφέρον μου για όσα λέει
- Δεν τον διακόπτω
- Δεν αλλάζω θέμα συζήτησης
- Προσπαθώ να καταλάβω πώς αισθάνεται καθώς μου μιλά
- Τον διευκολύνω να συνεχίσει την αφήγηση κάνοντας ανάπλαση
- Παρατηρώ τις προσωπικές μου σκέψεις και τα συναισθήματα

Ο παρατηρητής παρατηρεί πώς εξελίσσεται η συνθήκη επικοινωνίας: σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκαν οι παραπάνω αρχές, πώς επηρέασαν τον ομιλητή, χωρίς να ασκήσει κριτική. Δεν εμπλέκεται στην επικοινωνία των δύο. Ειδικότερα, παρατηρεί σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκαν οι αρχές της ενεργητικής ακρόασης (προσοχή και επικέντρωση στον άλλο, αποδοχή, ενσυναίσθηση, ανάπλαση) και πώς επηρέασαν τον ομιλητή.

Διαδικασία: Κάθε ζευγάρι συνομιλούσε μέχρι 10 λεπτά και στη συνέχεια δεχόταν ανατροφοδότηση από τον παρατηρητή και συζητούσαν πώς ένιωσαν στον ρόλο τους άλλα 5 λεπτά. Στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους, ώστε και οι τρεις να έχουν την εμπειρία των τριών ρόλων (ομιλητής, ακροατής, παρατηρητής). Στην ολομέλεια, κάθε τριάδα μετέφερε την εμπειρία της χωρίς να μεταφέρει όσα ειπώθηκαν από τον ομιλητή. Η συζήτηση με όλους τους συμμετέχοντες διεξαγόταν με βάση τους παρακάτω άξονες:

- Σε ποιο βαθμό οι ομιλητές διευκολύνθηκαν να μιλήσουν
- Πώς αισθάνθηκε ο ακροατής



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Αν συνηθίζουν να ακολουθούν αυτόν τον τρόπο ακρόασης
- Τι τους δυσκόλεψε και τι τους διευκόλυνε
- Τι επιπτώσεις θα είχε μια τέτοια στάση απέναντι στον μαθητή στον χώρο εργασίας του

### Γραπτές ασκήσεις επικοινωνίας

Η ακόλουθη άσκηση είχε στόχο να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί την επίδραση που έχουν συγκεκριμένοι τρόποι παρέμβασης σε μια υποθετική συνθήκη σύγκρουσης στο σχολείο.

Οδηγίες: Σχολιάστε τις απαντήσεις της διευθύντριας στην παρακάτω υποθετική συνθήκη επικοινωνίας: (α) ως προς τον βαθμό προσεκτικής παρακολούθησης προς τη συνάδελφο και (β) ως προς την επίδρασή της στο πρόβλημα της συναδέλφου.

Η Α. είναι δασκάλα (ή καθηγήτρια) και στο διάλειμμα απευθύνεται στη διευθύντρια έξαλλη: «Δεν αντέχω πια... Τα παιδιά στην τάξη μου είναι εντελώς απαράδεκτα, δε μ' αφήνουν να κάνω μάθημα, σα ζούγκλα είναι η τάξη, δεν τα αντέχω πλέον, κάτι πρέπει να κάνετε για αυτό εσείς η ίδια, εδώ ήρθα να κάνω μάθημα κι όχι να λύνω τα θέματα των παιδιών...».

Απαντήσεις της διευθύντριας:

<i>Ηρεμήστε, θα δούμε τι μπορούμε να κάνουμε, θα προσπαθήσω κι εγώ.</i>	
<i>Μην κάνετε έτσι. Χρειάζεται να έχουμε υπομονή με τα παιδιά, κουράζονται κι αυτά...</i>	
<i>Με στεναχωρείς μ' αυτά που λες. Σε καταλαβαίνω. Και εγώ στην αρχή δυσκολευόμουν στην τάξη, αλλά στη συνέχεια με αγάπη και υπομονή έκανα και τα παιδιά να με σέβονται και να μ' ακούν.</i>	
<i>Μ' απασχολεί και μένα αυτό που συμβαίνει στην τάξη σας. Πράγματι θα ήθελα να το συζητήσουμε εκτενώς, τι συμβαίνει και φτάνετε στο σημείο να γίνεστε έξαλλη.</i>	
<i>Προφανώς κάτι δεν κάνετε κι εσείς σωστά για να είναι ζούγκλα η τάξη σας. Την ευθύνη για την τάξη την έχει ο εκπαιδευτικός.</i>	
<i>Σίγουρα θα ήθελα να μπορώ να κάνω κάτι για να μη γίνεσαι έξαλλη που βρίσκεσαι εδώ. Και γνωρίζω ότι αν έρθω</i>	

στην τάξη σου τα παιδιά θα κάνουν ησυχία απέναντί μου, γνωρίζω όμως ακόμη ότι τα παιδιά θα ξανακάνουν φασαρία, όταν βρεθείς απέναντί τους. Πώς πιστεύεις ότι μπορώ να σε βοηθήσω σ' αυτό που αντιμετωπίζεις;

Στην παρακάτω άσκηση παρουσιάζεται μια υποθετική συνθήκη συζήτησης ενός προβλήματος στον σύλλογο διδασκόντων ενός σχολείου. Στόχος της άσκησης ήταν να αναζητήσουν οι εκπαιδευτικοί μια κατάλληλη παρέμβαση που θα βοηθούσε στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας, αξιοποιώντας την τεχνική της ενεργητικής ακρόασης και την ανάπλαση περιεχομένου.

Υποθετική συνθήκη: Στο σχολείο έχει προκύψει θέμα ρατσιστικής συμπεριφοράς και βίας, που έχει εκδηλώσει μια ομάδα μαθητών εναντίον συμμαθητών τους. Συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου:

Δ/ντης: Το θέμα που φέρνω στη συνεδρίαση αφορά τα κρούσματα βίας και ρατσισμού που εμφανίστηκαν χθες στο σχολείο μας. Χρειάζεται να αποφασίσουμε πώς θα διαχειριστούμε το ζήτημα. Ξεκινώντας, θα ήθελα να εκφράσετε σκέψεις και προτάσεις για το θέμα και προτείνω να ξεκινήσει η κα Β. που είναι και η υπεύθυνη στο τμήμα που βρίσκονται οι μαθητές που δέχθηκαν την επίθεση.

Κα Β.: Τι να πω, στεναχωρήθηκα πολύ μ' αυτό που έγινε και είναι κρίμα, γιατί αυτά τα παιδιά παρόλο που είναι ξένα, είναι πολύ καλά παιδιά. Νομίζω ότι πρέπει να τα υποστηρίξουμε και να τα προστατεύσουμε.

Κος Δ.: Εδώ τώρα θα λύνουμε και τις διαφορές των παιδιών... τι άλλο θα κάνουμε; Παιδιά είναι και θα μαλώσουν που και που...

Κος Ν. : Δεν πρόκειται για απλό τσακωμό συνάδελφε, εδώ αποκαλύφθηκε ότι δέχονταν απειλητικά γράμματα εδώ και 3 εβδομάδες, τους εκφόβιζαν κανονικά ότι θα τους διώξουν από τη χώρα, και τους ίδιους και τους γονείς τους, ή θα τους καταστρέψουν αν δε φύγουν μόνοι τους. Αυτό είναι μόνο η αρχή νομίζω και πρέπει να δράσουμε άμεσα. Αν δεν τιμωρηθούν παραδειγματικά οι συγκεκριμένοι μαθητές θα έχει και συνέχεια αυτό. Προτείνω να αποβληθούν και να καλέσουμε και τους γονείς τους.

Κος Δ. : Ναι, μ' αυτό συμφωνώ και εγώ, για να τελειώνουμε.

Κα Χ. : Δε νομίζω ότι με την τιμωρία θα λύσουμε κάτι. Το ζήτημα είναι να μπορούν τα παιδιά να νιώθουν καλά στο σχολείο και να έχουν ασφάλεια. Νομίζω ότι εσείς, κύριε διευθυντά, μπορείτε να διευθετήσετε το θέμα, χωρίς να πάρει πολλή έκταση και πριν το μάθει όλο το σχολείο.

Δ/ντής:... (Ποια θα ήταν μια αποτελεσματική παρέμβαση του διευθυντή στα παραπάνω;)

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επεξεργαστούν τα ζητούμενα της άσκησης σε μικρές ομάδες και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τις εκτιμήσεις τους στο σύνολο της ομάδας. Οι ασκήσεις αυτές αποτελούσαν ερεθίσματα για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους διαμόρφωσης μιας συνθήκης σύγκρουσης, να

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

αποκτήσουν επίγνωση για τη διαδικασία αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε κάθε συνθήκη επικοινωνίας και για τις δυνατότητες που υπάρχουν για επίλυση των συγκρουσιακών περιστάσεων μέσα από τις κατάλληλες επικοινωνιακές παρεμβάσεις. Ο ρόλος της επιμορφώτριας στη διαδικασία αυτή ήταν συντονιστικός αλλά και διευκολυντικός, προκειμένου να αναδυθούν οι κατάλληλοι προβληματισμοί και να αναζητηθούν οι εναλλακτικές δυνατότητες παρέμβασης σε παρόμοιες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

### *Αξιολόγηση του σεμιναρίου*

Από τις εκτιμήσεις που διατύπωσαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εργαστηρίου φάνηκε ότι το εργαστήριο ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες τους, καθώς απέκτησαν ή εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για τις διαδικασίες αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών δυσκολιών που συναντούν στο επαγγελματικό τους πλαίσιο, διεύρυναν τη δυνατότητά τους να αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης και ενισχύθηκε η προσωπική τους αίσθηση επάρκειας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι προτάσεις που καταγράφηκαν για τη βελτίωση της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης αφορούσαν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε περισσότερες βιωματικές ασκήσεις και να επεξεργαστούν περισσότερα παραδείγματα εφαρμογής παρεμβάσεων.

### **Βιβλιογραφία**

- Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). Researching person-centered issues in education. In C. Rogers (Eds.), *Freedom to learn for 80s*. Columbus: Charles Merrill, 197-224.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.
- Doikou, M., & Diamantidou, K. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: student teachers' views on a teachers' education programme. *European Journal of Teacher Education*, 34, 61-79.
- Dowling, E. (2001). Θεωρητικό πλαίσιο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο E. Dowling & E. Osborn (Eds.), *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 63-116.
- Dowling, E. & Osborn, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ivey, I., Gluckstern, N. & Bradford, I. M. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος Α. & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2005). Αφιέρωμα: Albert Bandura. *Ψυχολογία*, 12, Εισαγωγή (IX-XV).
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2001). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο E. Dowling & E. Osborn (Επιμ.). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 33-62.
- Osborne, E. (2001). Συγκεκριμένες συνέπειες του θεωρητικού πλαισίου: η οπτική μιας εκπαιδευτικής ψυχολόγου. Στο Dowling, E. & Osborn, E. (Eds.), *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 117-145.

## Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

---

- Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person*. London: Constable & Co Ltd.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80s*. Columbus: Charles Merrill.
- Σώκου, Κ. (2000). Παγκόσμια οργάνωση υγείας. Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.