



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»
Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)



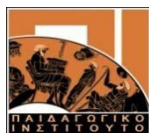
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΟΜΟΣ Δ΄

Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη.

Τελικός Δικαιούχος
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



Τελική Έκδοση
Ιανουάριος 2012



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»
Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΤΟΜΟΣ Δ΄

Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα:

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Πράξη: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Α΄ φάση, Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - MIS 298330, MIS 298347, MIS 298349»

ΟΜΑΔΑ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Συντονίστρια: ΠΟΛΕΜΗ-ΤΟΔΟΥΛΟΥ ΜΙΝΑ, Ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια

Μέλη:

ΓΟΥΡΝΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, ψυχίατρος-ψυχοθεραπευτής
ΖΑΧΑΡΙΑΔΗΣ ΤΡΥΦΩΝ, ψυχαναλυτικός θεραπευτής
ΚΙΖΗΛΟΣ ΝΙΚΟΣ, φιλόλογος-σύμβουλος προσανατολισμού
ΜΠΑΡΔΑΝΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, ψυχίατρος-ψυχοθεραπευτής
ΣΑΚΚΑΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ, ψυχίατρος-ψυχοθεραπευτής
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ, καθ. Σχολικής Ψυχολογίας Παν. Αθηνών

Επιστημονικός Υπεύθυνος Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Φιλολογική επιμέλεια: Μαρία Φραγκή, Ηλεκτρονική Επεξεργασία: Ιωάννα Συρίου

Εισαγωγικό σημείωμα

Στην πρώτη ομάδα κειμένων επιχειρείται η εισαγωγή βασικών αρχών προσέγγισης της εκπαιδευτικής ομάδας. Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της καλλιέργειας του κατάλληλου συγκινησιακού κοινωνικού κλίματος στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή και το κίνητρο για μάθηση. Επεξηγείται η εκπαιδευτική μεθοδολογία διαμόρφωσης ομάδας και οι θεωρητικές αρχές που τη διέπουν, και περιγράφονται αναλυτικά οι διαδικασίες που οι επιμορφωτές βίωσαν ως μέλη εκπαιδευτικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της δικής τους επιμόρφωσης, και τις οποίες τους ζητήθηκε να εφαρμόσουν, στη συνέχεια, στις ομάδες επιμορφουμένων που ανέλαβαν να εκπαιδεύσουν στο πλαίσιο του Μ.Π.Ε..

Τα κείμενα της δεύτερης ομάδας στόχο έχουν να διευρύνουν την αντίληψή μας για τη σχολική τάξη, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει και το ευρύτερο σύστημα μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη. Αποσκοπούν επιπλέον να παρουσιάσουν στον αναγνώστη εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών, καθώς και ασκήσεις επεξεργασίας σχέσεων, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας ως μιας διεργασίας που αναπτύσσεται σε πολλαπλά επίπεδα.

Τα κείμενα της τρίτης ομάδας αξιοποιούν την ευρύτερη εμπειρία, αρχίζοντας με μια περιήγηση στις διεπιστημονικές γνώσεις για τη σημασία των σχέσεων στη μάθηση. Συνεχίζουν με αναφορές και παραδείγματα από τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία μεγαλώνει ένα παιδί. Ο κύκλος ολοκληρώνεται με τον ολικό αναστοχασμό ενός δασκάλου.

Όλα τα κείμενα σχέσεων προσφέρονται στους επιμορφωτές και στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο Μ.Π.Ε. ως συμπληρωματικό βοήθημα στα όσα έζησαν στη βιωματική τους εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριήμερων επιμορφώσεων στο Μ.Π.Ε. Δεν αποσκοπούν να αξιοποιούνται από μόνα τους χωρίς την απαραίτητη για την κατανόησή τους εμπειρική τους διάσταση.

Περιεχόμενα

A. Βασικό υλικό. Η κατανόηση, αξιοποίηση και διαμόρφωση της ομάδας και του συμβολαίου στο σχολικό πλαίσιο.

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα	1
Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε.....	14
Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη	36
Διαμορφώνοντας πυξίδα για την αξιοποίηση του άξονα «σχέσεις και ομάδα» στο διδακτικό σχέδιο	43

B. Συμπληρωματικό υλικό

B1 . Πολυεπίπεδη κατανόηση της ομαδικής διεργασίας στη σχολική κοινότητα

Τα πολλά επίπεδα κατανόησης της διεργασίας στο χώρο του σχολείου: Μία Πολυεστιακή-Πολυεπίπεδη Προσέγγιση.....	54
«Ρόλοι στη σχολική τάξη»: μια άσκηση για την κατανόηση της διεργασίας ομάδας	64
Στοιχεία Πυξίδας για την Αξιοποίηση της Δυσκολίας στις ομάδες της σχολικής κοινότητας.....	74

B2. Η σημασία της σχέσης για την αλλαγή, τη μάθηση, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της δυσκολίας

Η αλλαγή μέσα από τη σχέση.....	81
Η διαφορετικότητα στο σχολείο.....	91
Ο Ρόλος του Παιδιού και του Δασκάλου_στη Σκιά της Πρώτης τους Οικογενείας.....	104
Αξιοποιώντας Παραμύθια, Μύθους και Ιστορίες ως Μεταφορά στα Βιωματικά Εκπαιδευτικά Σεμινάρια για τη Σχολική Κοινότητα.....	113
Η ιδιοτελής φροντίδα της σχέσης Αναστοχασμός αντί επιλόγου	120

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Βασικό Υλικό.

Η κατανόηση, αξιοποίηση και διαμόρφωση της ομάδας και του συμβολαίου στο σχολικό πλαίσιο.

Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα

Μίνα Πολέμη-Τοδούλου¹

Σκοπός του κειμένου αυτού είναι να αναφέρει συνοπτικά κάποιους βασικούς άξονες της λειτουργίας της ομάδας και τρόπους αξιοποίησής της για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δίνοντας στον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ερεθίσματα για αναστοχασμό, επάνω στην ήδη πλούσια εμπειρία του με ομάδες παιδιών και ομάδες συναδέλφων και άλλων ενηλίκων σε σχολικά πλαίσια.

Η δομή αυτής της επιμόρφωσης είναι έτσι σχεδιασμένη ώστε όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αποτελούν οι ίδιοι μέλη μιας ομάδας συναδέλφων, οι οποίοι συν-επεξεργάζονται τη λειτουργία, το σχεδιασμό της δράσης και το συντονισμό της εκπαιδευτικής ομάδας. Αυτό συμβαίνει κατ' αρχήν, όταν βιώνουν τη διεργασία της δικής τους ομάδας ως συν-επιμορφούμενοι και στη συνέχεια, όταν ως εκπαιδευτικοί-συντονιστές ομάδων παιδιών αξιοποιούν, υποστηρικτικά για το ρόλο τους, τις ομάδες συνεργασίας και αναστοχασμού τόσο μεταξύ τους όσο και με τους συμβούλους επιμόρφωσης.

Σημαντικός στόχος στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης είναι η δημιουργία συνεργασιών σε μια ευρύτερη κοινότητα εκπαιδευτικών, στους αλληλένδετους κύκλους επιμόρφωσης.

Αυτό επιχειρείται με την ανάπτυξη διεργασίας ομάδας στους διαφορετικούς κύκλους, σε διαδοχικά στάδια: ξεκινώντας από τους επιμορφωτές Α, περνώντας στους επιμορφωτές Β, στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς της πράξης (ως επιμορφούμενους) και τελικά στα παιδιά στο σχολείο, φτάνοντας σε ένα χρονικό σημείο, στην εξέλιξη του προγράμματος, όπου οι κύκλοι στα διαφορετικά επίπεδα λειτουργούν και αναπτύσσονται αυτόνομα αλλά και παράλληλα με αρκετές ισομορφίες.

Βασικές Αρχές

Η αρχή της συνεξέλιξης

Αυτή είναι μία βασική πρώτη αρχή που αξιοποιεί ένας τέτοιος σχεδιασμός. Η αρχή αυτή απλά μας κρατάει σε εγρήγορση επισημαίνοντας ότι:

¹ Η Μίνα Πολέμη-Τοδούλου, Ph.D, C.G.P., είναι Ψυχολόγος-Ψυχοθεραπεύτρια, ειδική σε θέματα ομάδας και οικογένειας, μέλος της Συμβουλευτικής Επιστημονικής Επιτροπής του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.) και Πρόεδρος της Ελληνικής Ομοσπονδίας Εταιρειών Συστημικής και Οικογενειακής Θεραπείας (ΕΘΟΣ).

Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής και Συντονίστρια των Εμπειρογνομόνων για τις σχέσεις και την ομάδα στην σχολική κοινότητα.

*«Οι διεργασίες που αναπτύσσονται σε ένα σύστημα,
επηρεάζουν και επηρεάζονται από διεργασίες
που αναπτύσσονται στα συνδεδεμένα με αυτό συστήματα».*

Στην περίπτωση του παρόντος προγράμματος επιμόρφωσης, αυτό σημαίνει ότι τα πρόσωπα και οι ομάδες των αλληλοσυνδεδεμένων κύκλων επιμόρφωσης, δηλαδή των επιμορφωτών Α, των επιμορφωτών Β και των εκπαιδευτικών που δουλεύουν με τα παιδιά, αναπτύσσουν κοινά χαρακτηριστικά στις διεργασίες τους. Δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο, οι πορείες τους αναδεικνύουν κοινά σημεία αναφοράς ως προς την εμπειρία, το συγκινησιακό κλίμα, τις στάσεις, το κεντρικό θέμα, τις δυσκολίες κλπ. Αυτό συμβαίνει παρότι η κάθε διεργασία ξεκινάει και ολοκληρώνεται αυτόνομα.

Όπως καταλαβαίνουμε, αυτή η συνεξέλιξη μπορεί να λειτουργήσει προωθητικά για την ανάπτυξη συνεργατικών ομάδων και δικτύων ή αποθαρρυντικά.

Η καλλιέργεια της συνεργασίας

Για παράδειγμα, ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι να αξιοποιούνται ομάδες συνεργασίας των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και ομάδες έργου (projects) για τη δημιουργική ενεργοποίηση της μάθησης και για περισσότερο ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Είναι μία επιδίωξη, η αξία της οποίας είναι καλά θεμελιωμένη στην έρευνα. Γνωρίζουμε ότι:

«Τα παιδιά μέσα από τη συνεργασία μαθαίνουν τα γνωστικά αντικείμενα καλύτερα»

με τρόπο που είναι πιο άμεσα εφαρμόσιμος, ενώ παράλληλα καλλιεργούν μια αρκετά ευρύτερη κλίμακα δεξιοτήτων, που συμπεριλαμβάνει δεξιότητες στο σχετίζεσθαι.

Όμως, ένα τέτοιο εγχείρημα για να διευκολύνεται στο ξεκίνημα και ακόμα περισσότερο για να κρατήσει σε διάρκεια, χρειάζεται να βασίζεται σε μια άλλη παράλληλη και αλληλοσχετιζόμενη διεργασία, αυτήν της

«συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους».

Αυτό ισχύει για όσους άμεσα εμπλέκονται με τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, αλλά και για όλους τους ενήλικους της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης εκπαιδευτικής ή τοπικής κοινότητας.

Η αξία του καλού συγκινησιακού κλίματος

«Ένα καλό συγκινησιακό κλίμα, που χαρακτηρίζεται

από αλληλο-υποστήριξη και αξιοποίηση της δημιουργικότητας

αποτελεί κλειδί στη λειτουργική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας».

Δυστυχώς πολύ συχνά τα προγράμματα της εκπαιδευτικής αλλαγής έχουν παραβλέψει το πόσο καθοριστικός είναι αυτός ο παράγοντας, παρότι σταθερά οι αξιολογήσεις των επιμορφούμενων σε προγράμματα, που στοχεύουν στη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος, τον αναφέρουν ως εξαιρετικά σημαντικό.

Για παράδειγμα, σε πρόγραμμα προαγωγής υγείας στην κοινότητα (τη δεκαετία του '90) που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς και σε στελέχη ψυχικής υγείας, στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης για το πόσο το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους, το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων συγκεντρώνεται στο ότι το μέγιστο κέρδος ήταν η συνεργατική σχέση με το συνάδελφο, κάτι που ξεκουράζει και εμπλουτίζει (3). Σε άλλο πρόγραμμα, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε 13 νομούς της Ελλάδος, όπου παιδιά από κοινού με δασκάλους και γονείς διεκπεραίωσαν δημιουργικό ερευνητικό έργο στην κοινότητα, φάνηκε πόσο όλοι οι εμπλεκόμενοι χάρηκαν την όλη δημιουργική διαδικασία, την επαφή μεταξύ τους και την επαφή με την ευρύτερη κοινότητα (8).

Φροντίδα των σχέσεων και των συνδέσεων

Για να υπάρξει καλό συγκινησιακό κλίμα ερχόμαστε σε μια άλλη σημαντική αρχή – ουσιαστικά μια διαφορετική όψη των προηγούμενων:

*«Ένα σύστημα, για να παραμένει λειτουργικό στους στόχους του,
χρειάζεται συνεχώς να φροντίζει τις συνδέσεις του εσωτερικά
– ανάμεσα στα υποσυστήματα που το συναποτελούν-
κι εξωτερικά, με την πραγματικότητα που το περιβάλλει».*

Αυτή η ανάγκη γίνεται πιο επιτακτική σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας, αβεβαιότητας και διαφοράς (4).

Ένας λοιπόν σημαντικός άξονας αυτού του προγράμματος είναι η φροντίδα των σχέσεων και των συνδέσεων, «οριζοντίως» (μεταξύ ομολόγων) και «καθέτως» (σε διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης και ιεραρχίας).

Η σημαντική καθοδηγητική αρχή είναι: *«Η καλλιέργεια συνδέσεων ενισχύει τη δυνατότητα του συστήματος να φέρει και να αναπτύσσει πολυπλοκότητα και να εντάσσει δημιουργικά την απόκλιση».* Άλλωστε από παλιά ο J. Dewey μιλούσε για *«ανάπτυξη ικανοτήτων για «συνδεδεμένη ζωή» και «επικοινωνούμενη εμπειρία».*

Η επικοινωνία με μοχλό την εμπειρία

Το να παρέχεται συστηματικά στα μέλη μιας ομάδας η ευκαιρία να μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες, σχετικές με το στόχο της ομάδας, είναι προϋπόθεση για να ενεργοποιείται το κίνητρο για την ενεργητική τους συμμετοχή και για την καλλιέργεια της συνοχής μεταξύ των μελών σε θέματα που τους αφορούν.

*«Το μοίρασμα προσωπικής εμπειρίας συνδέει τα μέλη μεταξύ τους
και με την ομάδα με σημαντικό τρόπο για τα ίδια, και
εγγυάται την πορεία ανάπτυξης της ομάδας
προς κατευθύνσεις που έχουν νόημα για αυτά».*

Έμφαση στο θετικό

Μια σημαντική αρχή που θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα σε αυτό το πρόγραμμα είναι η έμφαση στο θετικό και χρήσιμο μίας εμπειρίας, συναλλαγής ή απόδοσης σε ένα έργο. Αυτό αντιβαίνει αρκετά στη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική, αλλά επικυρώνεται από τη σύγχρονη έρευνα.

Όπως θα διαβάσετε και στο κείμενο του Γ. Γουρνά (6), ο διεπιστημονικός διάλογος έχει αναδείξει με σημαντικά ερευνητικά δεδομένα ότι:

*«η μάθηση βασίζεται στη σχέση και μάλιστα
μέσα σε ένα συγκινησιακό κλίμα που εστιάζει στο θετικό».*

Ενσωμάτωση της αλλαγής

Μια ακόμα αρχή συνδεδεμένη με τις προηγούμενες, απορρέει από τη θεωρία των ζωντανών συστημάτων:

*«Ένα σύστημα παραμένει λειτουργικό στο βαθμό που
ενσωματώνει κάποια θεωρία της αλλαγής και
έχει τη δυνατότητα να παράγει τον εαυτό του» (2).*

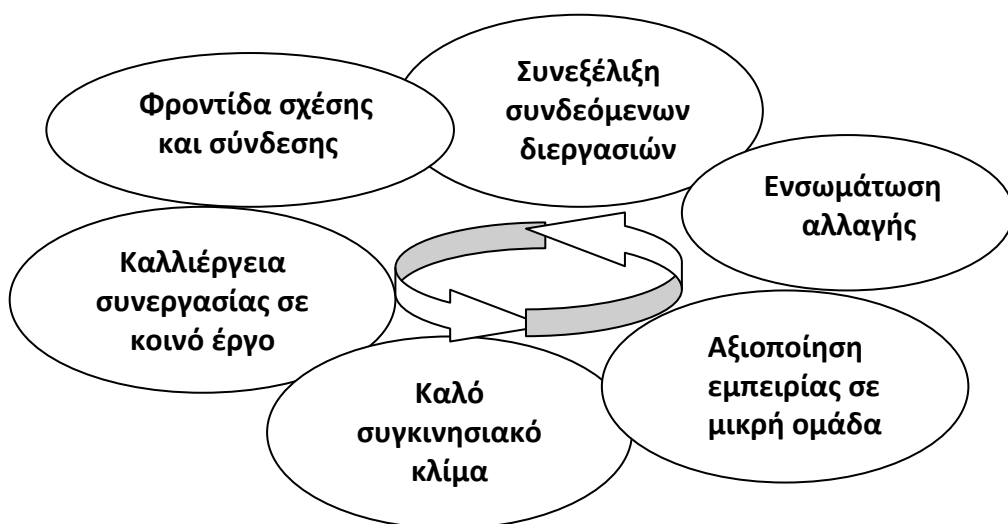
Το πρόγραμμα αυτό επιχειρεί να εντάσσει αλλαγές στο σχεδιασμό του, ενσωματώνοντας στην πορεία την εμπειρία των συμμετεχόντων σε όλα τα επίπεδα. Αυτό ενέχει μία βασική αυτοποιητική δυναμική, που ενθαρρύνει την αναπτυξιακή διαδικασία, με τρόπο που να παραμένει κοντά στα κίνητρα, στις ικανότητες και στις ανάγκες των μελών. Έτσι διασφαλίζεται και η δημιουργικότερη ενεργοποίησή τους.

Ο J. Dewey υποστήριξε ότι η δημοκρατία βασίζεται στην εκπαίδευση που ενσωματώνει τη δυνατότητα να επιλέγεις τις δραστηριότητες μάθησης, με κριτήριο το προσωπικό νόημα.

Επομένως:

Η εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική κοινότητα, καλείται να παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο και χρόνο στη διεργασία των σχέσεων και της ομάδας, ώστε να διαμορφώνεται συνεχώς, επιτρέποντας την ανάδυση και τη συνειδητοποίηση αναγκών και την αντίχρευση αντιμετώπισής τους, στον κατάλληλο χρόνο και με τον κατάλληλο τρόπο. Να δίνεται το πλαίσιο για να αναδύεται το καινούργιο ή το διαφορετικό και να γίνονται αντικείμενα επεξεργασίας με βάση την εμπειρία. Έτσι παιδιά και ενήλικες να βιώνουν τη συμπαραγωγή της γνώσης και όχι μόνο την κατανάλωσή της.

Ασχολούμαστε λοιπόν σε αυτήν την επιμόρφωση με τις αρχές και τη μεθοδολογία που προτρέπουν στη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος και συνεργατικών σχέσεων στην εκπαιδευτική ομάδα των παιδιών. Κάτι ανάλογο – «ισόμορφα»- επιχειρείται και για τους εκπαιδευτικούς, μέσα στους δοσμένους χρονικούς και άλλους περιορισμούς (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Αλληλοσυνδεόμενες αρχές λειτουργίας της ομάδας (ενδεικτικά).

Βασικά στοιχεία της έννοιας «ομάδα»

Η ομάδα για τον άνθρωπο αποτελεί σταθερά σημαντική πλευρά της ζωής του. Το είδος, το εύρος, και ο τρόπος που λειτουργούν οι ομάδες στη κάθε φάση ζωής μας ποικίλουν: ομόλογες ή μικτές, οικείες ή μη, στον άμεσο συγγενικό, εργασιακό ή γεωγραφικό περίγυρο, στην ευρύτερη κοινότητα ή κοινωνία.

Μέσα από το «ανήκειν» μας στο σύνολο των διεργασιών που αναπτύσσονται στις ποικίλες ομάδες, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα διαμορφωτικά χρόνια, χτίζουμε την αίσθηση του εαυτού, την αντίληψη για τους άλλους, για τις σχέσεις, για τον κόσμο.

Η ομάδα είναι μία ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Συναποτελείται από τα άτομα - μέλη της (ή υποομάδες), που συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται και συναλλάσσονται.

Βρίσκεται ενταγμένη, δηλαδή αποτελεί υποσύστημα, σε κάποιο ευρύτερο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή και αλληλεξάρτηση (5).

Για να δουλέψουμε αποτελεσματικά με μια ομάδα είναι σημαντικό, ως συντονιστές της εκπαιδευτικοί, να αναγνωρίσουμε την οργάνωση και την πλαισίωση της ομάδας:

- Ποια είναι η σύνθεση (φύλο, ηλικίες, προέλευση εθνική/πολιτιστική κλπ), τα υποσυστήματα από τα οποία αποτελείται, τι τα χαρακτηρίζει, πώς σχετίζονται μεταξύ τους, ως προς πρόσωπα αλλά και ενδεχόμενες υπο-ομάδες (καμία φορά παιδιά που προέρχονται από την ίδια γειτονιά ή από το ίδιο τμήμα σε προηγούμενη χρονιά ή ίδια αθλητική δραστηριότητα κλπ λειτουργούν εμφανώς ως υπο-ομάδα) ;
- Ποιο είναι το μέγεθος της ομάδας ;

- Ποιος είναι ο στόχος της, η δομή της, η διαδικασία, το συμβόλαιο; (με τι συχνότητα βρίσκεται ως συνολική σύνθεση, αν λειτουργούν σταθερά κάποιες υποομάδες σε ξεχωριστές δραστηριότητες (π.χ. στις γλώσσες ή στα αθλητικά), πώς είναι η αίθουσα και η διάταξη καθισμάτων στο χώρο... κλπ.)
- Ποια η ιστορία της, πώς προήλθε, πώς βρέθηκαν, με τι κριτήρια, τα μέλη σε αυτήν;
- Πώς εντάσσεται και λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλέγμα συστημάτων στο φυσικό και ψυχοκοινωνικό της περιβάλλον; Σε ποιο βαθμό έρχεται σε επαφή με ομόλογες ή άλλες ομάδες και συστήματα στη σχολική ή και στην ευρύτερη κοινότητα;

Ο εκπαιδευτικός-συντονιστής ομάδας, χρειάζεται να διαθέτει γνώση, δεξιότητες και εμπειρία ώστε:

- Να κατανοεί και να αντιμετωπίζει την ομάδα ως μια διεργασία δυναμική, που συνεχώς αλλάζει.
- Να παραμένει ανοικτός στο να μαθαίνει κάθε φορά και κάτι καινούριο κατά την επαφή του με την ομάδα, σε κάθε φάση της διεργασίας της. Χρειάζεται δηλαδή να 'συνεξελίσσεται' με αυτήν.
- Να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα συν-οικοδομούν τη διεργασία της.
- Να αναγνωρίζει τα περιβαλλοντικά πλαίσια, στα οποία είναι ενταγμένη και πώς αυτά την επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτήν.

Είναι σημαντικό επομένως, να αναγνωρίζουμε το ευρύτερο πλαίσιο ένταξής της.

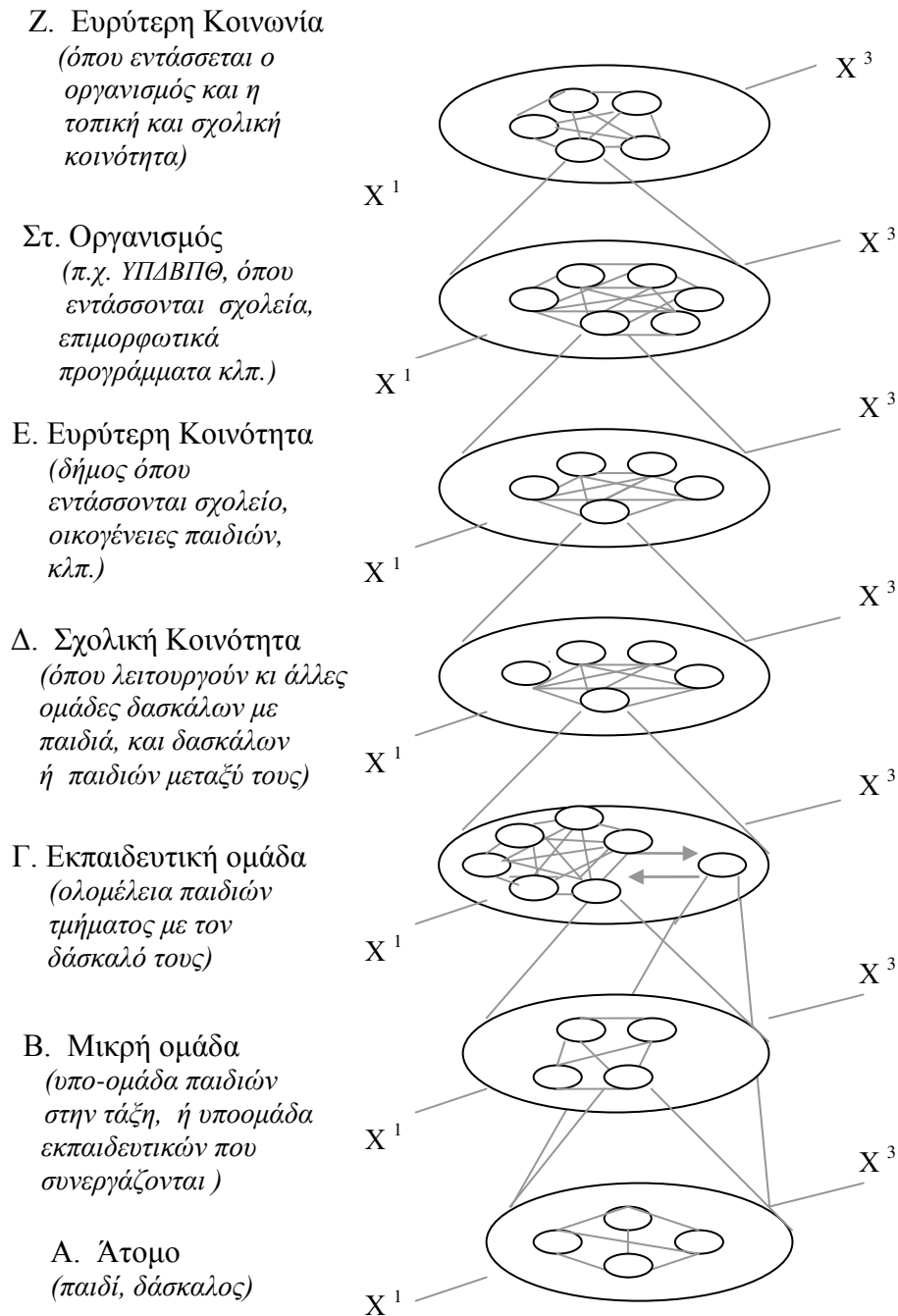
Στο σχήμα 2, παρουσιάζεται μια ενδεικτική ιεραρχική διάταξη των διαφορετικών επιπέδων οργάνωσης, στα οποία είναι ενταγμένη μια εκπαιδευτική σχολική ομάδα.

Στην κάθετη διάσταση παρουσιάζεται το κοινωνικό «περιβάλλον»-αποτελούμενο από διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών οργανισμών - μέσα στο οποίο λειτουργεί και με το οποίο αλληλο-σχετίζεται, με καθοριστικές αλληλο-επιδράσεις. Όσο ανεβαίνουμε επίπεδα, ανεβαίνει το επίπεδο οργάνωσης και διαφοροποίησης και επομένως αυξάνεται η πολυπλοκότητα.

Η άλλη διάσταση είναι ο χρόνος, δηλαδή τι προηγήθηκε στη διεργασία - X^1 - και προς ποια κατεύθυνση αναπτύσσεται - X^3 -. Προσεγγίζουμε την ομάδα ως ένα δυναμικό σύστημα που συνεχώς αλλάζει. Ό, τι συμβαίνει σε αυτήν, οι συμπεριφορές των μελών στις συναντήσεις της, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που παρουσιάζονται, σχετίζονται με την πορεία ανάπτυξής της.

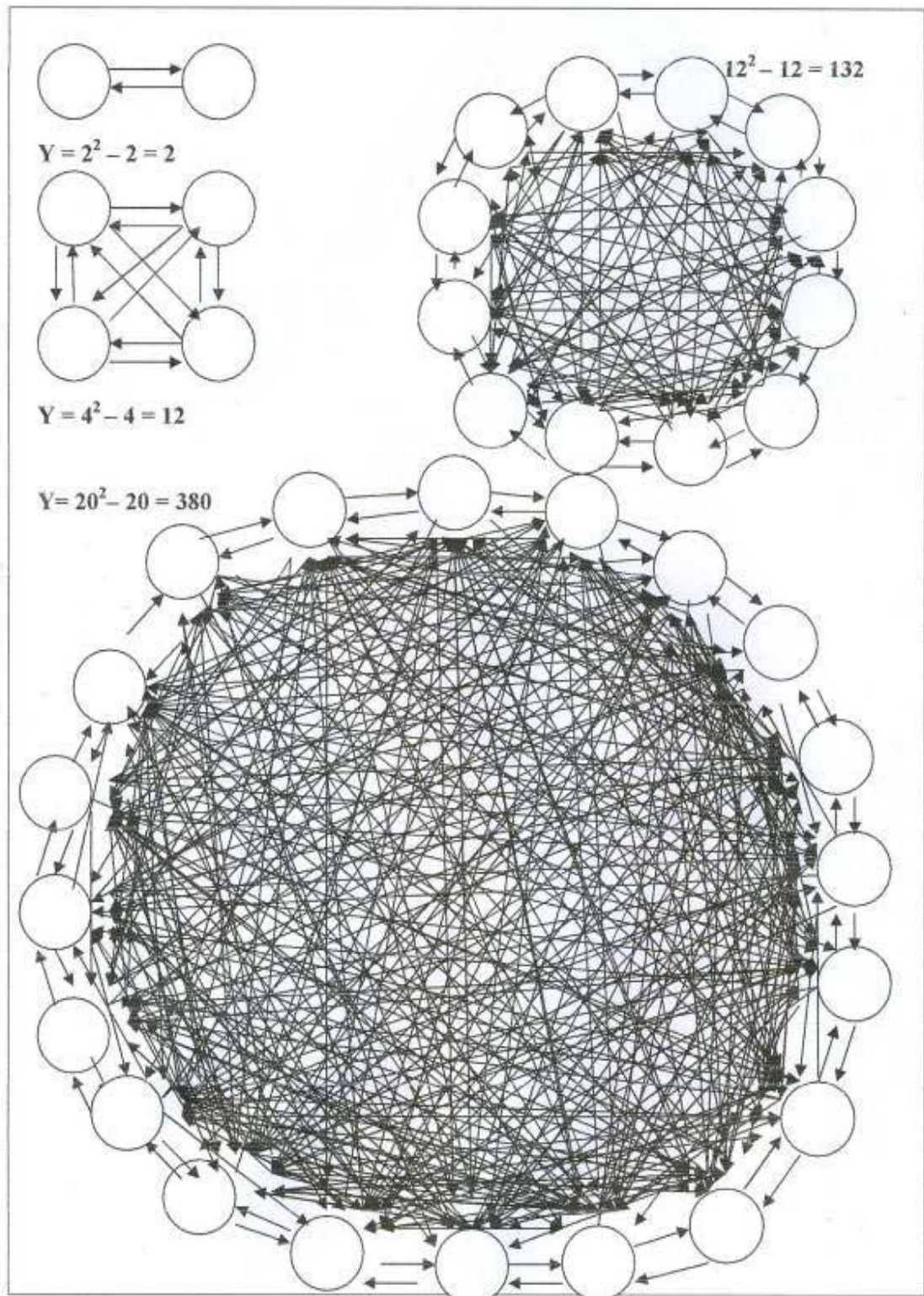
Επίπεδο πολυπλοκότητας

Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας διαμορφώνεται διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτή-συντονιστή και ακολουθείται διαφορετική διαδικασία.



Σχήμα 2: Ενδεικτική ιεραρχημένη διάταξη επιπέδων διεργασίας, στα οποία εντάσσεται η ομάδα επιμόρφωσης. [Οι μικροί κύκλοι μέσα σε κάθε κύκλο, που υποδηλώνει ένα σύστημα, απεικονίζουν τα αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματά του, τα οποία βρίσκονται σε συναλλαγή. Π.χ.

στην περίπτωση του ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ως υποσυστήματα διάφορες όψεις της λειτουργίας του, όπως βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές (προσαρμογή από διάγραμμα Βασιλείου Γ., 1987)].



Σχήμα 3: Αυξανόμενη «πολυπλοκότητα» στην επικοινωνία όσο αυξάνονται τα μέλη της ομάδας (7).

Μια όψη της πολυπλοκότητας στις μεγάλες αριθμητικά ομάδες είναι το 'επικοινωνιακό πλέγμα' που δημιουργείται. (δείτε σχήμα 3)

Ο μαθηματικός τύπος που υπολογίζει τον αριθμό των 'καναλιών επικοινωνίας' των μελών (Y) είναι: $Y = x^2 - x$, όπου το x δηλώνει τον αριθμό των μελών.

Στο σχήμα 3 συγκρίνετε το επικοινωνιακό πλέγμα της δυάδας ή της τετράδας με αυτό της 12άδας ή της 20άδας. Έως δώδεκα μέλη φτιάχνουν έναν κύκλο, όπου μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ταυτόχρονα να είναι σχετικά κοντά.

Όσο αυξάνει η ομάδα, τόσο χρειάζεται περισσότερη οργάνωση και ενεργότερο ρόλο το υ εκπαιδευτή για τη διατήρηση της συνοχής της και το χειρισμό των δυσκολιών. Εάν η ομάδα έχει είκοσι μέλη, είναι σκόπιμο η εργασία να εναλλάσσεται συχνά μεταξύ μικρών ομάδων και ολομέλειας. Η εναλλαγή αυτή χρειάζεται από τον συντονιστή εκπαιδευτικό ιδιαίτερη φροντίδα.

Σύνθεση και συνοχή

Η σύνθεση της ομάδας συμβάλλει επίσης στο τι κλίμα θα διαμορφωθεί. Εφόσον μιλάμε για «διεργασία ομάδας», η οποία είναι ανοικτή στο να τροφοδοτείται από τα μέλη, οι προβληματισμοί τους, τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα, οι προσεγγίσεις στο σκοπό της ομάδας παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από ότι σε μια παραδοσιακή εκπαιδευτική τάξη, που «κλείνει» τη διεργασία σε αργιστή δομές.

Η ομοιογένεια ή ανομοιογένεια είναι μία διάσταση που θα αναδυθεί αρκετά νωρίς και θα μας απασχολήσει στο πώς θα ρυθμίσουμε τη διεργασία. Χαρακτηριστικά στα οποία μπορεί να διαφέρουν τα μέλη είναι η ηλικία, το φύλο, η πολιτισμική προέλευση, οικογενειακά χαρακτηριστικά, οι αξίες, το επίπεδο και το είδος εμπειρίας ως μέλος ομάδας, η συγκρότηση της προσωπικότητας, ή ακόμα η φάση ζωής και επαγγελματική ιδιότητα στην περίπτωση ενηλίκων μελών. Είναι χρήσιμο ο συντονιστής εκπαιδευτικός να κατανοήσει τα σημεία που η ομάδα είναι ομοιογενής ή ανομοιογενής, ώστε να αξιοποιήσει ανάλογα αυτές τις πληροφορίες στον τρόπο που θα διαχειριστεί μια σειρά από θέματα, όπως για παράδειγμα τη σύνθεση μικρών ομάδων.

Η «συνοχή» ορίζεται ως η δύναμη του δεσμού που έλκει και ενώνει τα μέλη μεταξύ τους ως σύνολο και τους προσδίδει την ταυτότητα «εμείς» σε αντιδιαστολή με άλλες ομάδες (1). Οικοδομείται επάνω στον κοινό στόχο και στο συμβόλαιο προς αυτό.

Καθοριστικό όμως είναι το καλό συγκινησιακό κλίμα που διαμορφώνεται από τη συναλλαγή των μελών. Όσο πιο καλά θεμελιωμένες είναι οι σχέσεις στην ομάδα, τόσο καλύτερο συγκινησιακό κλίμα αναδύεται. Όσο καλύτερο είναι το κλίμα, τόσο περισσότερη ανομοιογένεια μπορεί να σηκώσει μια ομάδα.

Σε μια εποχή λοιπόν, που χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και ως προς πολιτισμική προέλευση και οικογενειακά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά, τόσο περισσότερη σημασία αποκτά η έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος σχέσεων.

Δείκτες υψηλής συνοχής είναι :

- Οι εκφράσεις, λεκτικές ή μη, του ομαδικού πνεύματος,
- Η συχνότητα και η ποιότητα του συναισθήματος με το οποίο τα μέλη αναφέρονται στο 'εμείς',
- Η συλλογική λειτουργία,
- Η ενεργοποιημένη συμμετοχή όλων των μελών,
- Η συνεργασία και η απόδοση στο έργο.

Αντίθετα, δείκτες χαμηλής συνοχής είναι:

- Να παραμένουν κάποιοι ανένταχτοι στη διαδικασία (κάθονται μόνοι, αργούν, δεν έρχονται σταθερά, δεν συμβάλλουν με έργο και προτάσεις)
- ή κάποιοι να παραμένουν μέσα σε дуάδες ή να δημιουργούν κλίκες, που δεν ενσωματώνονται λειτουργικά στο σύνολο
- και αποπροσανατολίζουν την ομάδα από το έργο με αντιπαραθέσεις μεταξύ τους.
- Διασπαστική ή ανταγωνιστική δυναμική μεταξύ αυτών που διαφέρουν ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, π.χ. παλιά και νέα μέλη.

Η έννοια της συνοχής δεν πρέπει να συγχέεται με την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων ή προελεύσεων των μελών. Μπορεί σε μία ομάδα, αν και τα μέλη χαρακτηρίζονται από μεγάλο φάσμα διαφορετικών απόψεων και εμπειριών, η αίσθηση του ανήκειν και η σημασία που τα μέλη της αποδίδουν να είναι πολύ υψηλή, άρα η συνοχή να είναι μεγάλη.

Η συνοχή χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης φροντίδας από τον συντονιστή εκπαιδευτή. Σε μία λειτουργικά αναπτυσσόμενη ομάδα η συνοχή διαμορφώνεται και αυξάνεται σταδιακά.

Χρήσιμο είναι να σκεφτείτε την εκπαιδευτική ομάδα που ζήσατε στην φάση της δικής σας επιμόρφωσης, ως προς το καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία, και να αναρωτηθείτε για τον τρόπο που οι ασκήσεις λειτούργησαν σε σχέση με αυτά.

Ο εκπαιδευτικός-συντονιστής ομάδας φέρνει την εμπειρία του από άλλες ομάδες.

Όλοι μέσα από τις εμπειρίες μας από ομάδες στις οποίες έχουμε ζήσει , έχουμε αναπτύξει κάποιες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην ομάδα : με ποιο τρόπο προσχωρούμε και εντασσόμαστε, πώς νιώθουμε, τι πιστεύουμε, τι προσδοκούμε. Η οικογένεια είναι από τους βασικούς θεμελιωτές αυτών των στάσεων και αντιλήψεων.

Ιδιαίτερα σημαντική για τον εκπαιδευτικό μας ρόλο είναι η κατανόηση της δικής μας εμπειρίας από εκπαιδευτικές ομάδες, είτε ως μαθητής ή ως εκπαιδευτής ή ως μέλος ομάδες ομόλογης συνεργασίας σε διάφορα πλαίσια (πχ την ομάδα συναδέλφων στο σχολείο). Μέσα από όλη αυτή την εμπειρία έχουμε διαμορφώσει ένα σύνολο από στάσεις και αντιλήψεις ως προς:

- Το τι βιώνουμε ως ομάδα,
- σε ποιες ομάδες επιθυμούμε να ενταχθούμε και σε ποιες όχι,
- με τι συναίσθημα πρωτοπαίνομε σε μια καινούρια ομάδα,
- σε ποιες ομάδες αισθανόμαστε καλά και σε ποιες όχι,
- τι μας ενθαρρύνει και τι μας δυσκολεύει στη συμμετοχή μας.

Όλοι αναγνωρίζουμε κάποια σημάδια που μας προκαλούν ανησυχία, γιατί έχουν συνδεθεί στην εμπειρία μας με δυσκολίες ή με διάλυση κάποιας ομάδας, και άλλα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή μας, γιατί μας θυμίζουν καλές εμπειρίες και συναισθήματα.

Επομένως, όταν καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε μια ομάδα είτε ως απλό μέλος είτε ως εκπαιδευτής της, μπαίνουμε σε αυτήν με την ήδη διαμορφωμένη από την εμπειρία μας προσέγγιση, είτε έχουμε ενημερότητα για αυτήν είτε όχι. Αυτή η προσέγγιση εκφράζεται μέσα από λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, στάσεις και ενέργειες.

Ανάλογα με την πορεία του καθενός μας και τον πλούτο εμπειριών από τη συμμετοχή σε διάφορες ομάδες, η προσέγγισή μας θα είναι:

- εμπλουτισμένη με ποικίλα συναισθήματα, εικόνες, έννοιες, βιώματα,
- περισσότερο ή λιγότερο διαφοροποιημένη και ευέλικτη,
- περισσότερο ή λιγότερο εδραιωμένη στην πραγματικότητα,
- με θετική στάση στην προσχώρηση σε ομάδα ή επιφυλακτική.

Είναι δύσκολο να έχουμε πλήρη ενημερότητα της πραγματικής προσέγγισής μας, η οποία και συνεχώς διαφοροποιείται. Έχουμε όμως τη δυνατότητα, αξιοποιώντας και τις ευκαιρίες που μας δίνονται, να στοχαστούμε επάνω στην εμπειρία μας, να αποκτήσουμε ενημερότητα για κάποιους ενδεχομένως επαναλαμβανόμενους τρόπους ένταξής μας, για επιλογές που συνηθίζουμε να κάνουμε, ρόλους που αναλαμβάνουμε, ενώ άλλους τους αποφεύγουμε, συναισθήματα που επικρατούν.

Η ενημερότητα αυτή είναι από τα σημαντικότερα εφόδιά μας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της ομάδας, γι' αυτό είναι σκόπιμο να δίνουμε στον εαυτό μας ευκαιρίες να επεξεργάζεται την προσωπική εμπειρία από τη συμμετοχή σε ομάδα.

Οι ασκήσεις που περιγράφονται, απευθύνονται στον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στο Μ.Π.Ε., που έχει την ετοιμότητα να αξιοποιήσει την πλούσια εμπειρία του από ομάδες, ως απλό μέλος αλλά και ως συντονιστής, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τις διαφορετικές πτυχές στη διεργασία της ομάδας και τον τρόπο με τον οποίο εκείνος λειτουργεί μέσα σε αυτή. Να δει δηλαδή μέσα στην πορεία της δικής του επιμόρφωσης να καθρεφτίζεται αυτό που τον έχει μέχρι σήμερα δυσκολέψει ή ευχαριστήσει και να καταλάβει ενδεχομένως το πώς. Παράλληλα, να

συνειδητοποιήσει ποιες είναι οι προϋποθέσεις εκείνες, που με την κατάλληλη φροντίδα οδηγούν την ομάδα σε ένα καλό ανθρώπινο κλίμα και μια παραγωγική πορεία.

Σε άλλη περίπτωση, το κείμενο με τις προτάσεις για ασκήσεις κινδυνεύει να λειτουργήσει ως ‘τετράδιο συνταγών’ που, όπως γνωρίζουμε, δεν αρκεί για να δημιουργήσει έναν καλό ‘μάγειρα’.

Οι λόγοι για τους οποίους η απλή εφαρμογή συνταγών δεν μπορεί ποτέ να λειτουργήσει καλά είναι απλοί:

- κάθε ομάδα ως μία ξεχωριστή περίπτωση είναι απρόβλεπτη στις αντιδράσεις της, πόσο μάλλον όταν η ίδια αλλάζει από τη μία φάση ανάπτυξης στην άλλη,
- διαφοροποιούνται τα φαινόμενά της, ανάλογα με το κοινοτικό και οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται και
- κάθε επιμορφωτής ή εκπαιδευτικός-συντονιστής ομάδας παιδιών έχει την ιδιαιτερότητά του ως προς τη φιλοσοφία, την προσέγγιση, τις ικανότητες και τα ειδικά ενδιαφέροντα ή ανάγκες ανάλογα με τη φάση της ζωής του.

Οι συνταγές είναι χρήσιμα εργαλεία στα χέρια έμπειρων, παρά άπειρων εκπαιδευτικών.

Σας ζητήθηκε ήδη να καταγράψετε ένα δικό σας περιστατικό από την εμπειρία σας με ομάδες παιδιών και να θέσετε κάποια ερωτήματα. Τώρα που έχετε κλείσει ένα κύκλο στην επιμόρφωσή σας, θα ήταν χρήσιμο να ξαναδείτε αυτό το περιστατικό και να εξετάσετε αν καταλαβαίνετε καλύτερα τα όσα συνέβησαν.

Άσκηση: Καταγραφή περιστατικού

Οδηγίες : Φέρτε στο νου σας εμπειρίες που είχατε δουλεύοντας με ομάδες στο σχολείο.

Διαλέξτε δύο περιστατικά που σας απασχόλησαν. Επιλέξτε ένα που σας ευχαρίστησε και το θυμάστε με χαρά και ένα που σας δυσκόλεψε ή σας δυσαρέστησε.

Περιγράψτε το καθένα από τα δύο περιστατικά με όση περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα μπορείτε:

Αναφερθείτε στον τόπο, το χρόνο, το πλαίσιο, το είδος της ομάδας, το μέγεθος, τη σύνθεση, το στόχο και το χαρακτήρα, τη φάση της πορείας της, σε άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Αφηγηθείτε τη σκηνή όπως εκτυλίχθηκε, με τρόπο παραστατικό, αναφερόμενοι σε διαλόγους, συναισθήματα, αντιδράσεις, σκέψεις.

Αναφερθείτε στο δικό σας ρόλο και στην εμπειρία σας, πώς σκεφτήκατε, τι νιώσατε, τι κάνατε, καθώς και στην πορεία και έκβαση που είχε το περιστατικό.

Τι ερωτήματα ή διαπιστώσεις έχετε σχετικά με αυτό το περιστατικό;

Η επεξεργασία δικών μας περιστατικών που μας προβληματίσαν ή μας ευχαρίστησαν είναι από τους καλύτερους δασκάλους μας στην πορεία ανάπτυξης του ρόλου μας ως συντονιστή ομάδας.

Προτείνουμε επομένως ένα είδος ημερολογίου από αυτά τα περιστατικά που θα θέλατε να καταλάβετε καλύτερα. Αυτό θα μπορούσε να είναι και από το πλαίσιο της δικής σας επιμόρφωσης και από αυτό που ζείτε ως εκπαιδευτικοί με τις ομάδες παιδιών ή ως μέλη άλλων ομάδων στη σχολική κοινότητα. Θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει τη βάση για βαθύτερη κατανόηση σε θέματα αξιοποίησης της ομάδας, σε επόμενες ευκαιρίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης στη συνέχεια του Μ.Π.Ε.

Βιβλιογραφία

1. Cartwright, D., & Zander, A. "Group Dynamics". (Third ed.). N. Y.: Harper & Row, 1968.
2. Senge, P. M. "Presence". London: Nicholas Brealey Publishing. 2004
3. ΑΚΜΑ, «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος» Εκπαιδεύοντας τον Άνθρωπο του 2000, Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου. Πολυεπίπεδη και πολυεστιακή ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Συνεργασία ΑΚΜΑ-ΟΚΑΝΑ σε Μυτιλήνη, Νέα Σμύρνη, Ελληνικό, Γλυφάδα, Άλιμο, Αργυρούπολη, 1999.
4. Αντωνίου, Ι., «Από το είναι στο γίνεσθαι», Ημερίδα Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου, Αθήνα, 2011.
5. Βασιλείου, Γ. «Ο Άνθρωπος ως Σύστημα». στο: Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α', Καστανιώτης, Αθήνα, 1987.
6. Γουρνάς Γ. «Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση», Μ.Π.Ε., 2011.
7. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. «Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2005.
8. Πολέμη-Τοδούλου, Μ., «Ομαδικό Παιχνίδι σε Τρεις Γενιές» στο: Κουρουζίδης, Σ, Πολέμη-Τοδούλου Μ., Κοσμίδης, Π. (επιμ). Ομαδικά Παιδικά Παιχνίδια. Υπ. Ε. Π. Θ.- Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη. Αθήνα. 2000.

Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε.

Μίνα Πολέμη-Τοδούλου²

Αρχική διαμόρφωση της ομάδας

Σε αυτό το κείμενο παραθέτουμε διαγραμματικά βήμα προς βήμα δύο εκπαιδευτικές ενότητες «διαμόρφωσης ομάδας», ανάλογες με αυτές που ζήσατε οι ίδιοι στα πρώτα τριήμερα της επιμόρφωσής σας» .

Πρώτο διδακτικό δίωρο³

Αρχική ολομέλεια- πρώτη σύνδεση

Υποδεχόμαστε τα παιδιά – τα μέλη της ομάδας του τμήματός μας- στην αίθουσα διδασκαλίας, την οποία έχουμε από πριν φροντίσει, έχοντας σχηματίσει κύκλο με τόσες καρέκλες όσα τα μέλη ομάδας - επειδή δεν θέλουμε τα θρανία σ' αυτή τη φάση, μπορούμε να τα μετακινήσουμε προσωρινά στο πίσω μέρος ή στα άκρα της αίθουσας.

Δαπανούμε λίγο χρόνο στην αρχική ολομέλεια για ένα καλωσόρισμα και μια αρχική σύνδεσή δική μας - του δασκάλου - με την ομάδα των παιδιών και με τη χρονιά, το πρόγραμμα, την τάξη, τα νέα προγράμματα σπουδών ή ότι άλλο αρχίζει. Έχοντας ίσως διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για τα παιδιά από προηγούμενη επαφή, μπορούμε να την αξιοποιήσουμε σε αυτό το καλωσόρισμα, δίνοντας και εμείς μια εικόνα σημερινή για εμάς, με στοιχεία που νοιώθουμε ότι μας συνδέουν με τα συγκεκριμένα παιδιά σε αυτήν την ομάδα.

Είναι στην ευχέρεια του κάθε δασκάλου να συνδεθεί με έναν τρόπο που του ταιριάζει. Είναι βοηθητικό να έχουμε στο νου μας τις πολλές πτυχές αυτής της σύνδεσης. Αναφέρουμε κάποιες βασικές:

- Ο δάσκαλος μπορεί να συνδεθεί με το νέο σχολείο, το σκοπό του, τη φιλοσοφία του, την οργανωτική του δομή και τις διαφορετικές ομάδες που συνεργάζονται για την υλοποίησή του. Μπορεί αν το επιθυμεί να αναφερθεί στη δική του εμπειρία ως επιμορφούμενος στο Μ.Π.Ε. (στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται σε βοηθητικό πίνακα βασικοί άξονες του Μ.Π.Ε. συνοπτικά.)

² Πολλά στοιχεία των ασκήσεων ομάδας αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εφαρμογών που έχει αναπτύξει το Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου, τα τελευταία 40 χρόνια μέσα από συστηματικές μελέτες και εμπειρία με ομάδες όλων των ηλικιών, σε ποικίλα πλαίσια, των ιδρυτών Β. και Γ. Βασιλείου και συνεργατών. Η συγκεκριμένη άσκηση περιγράφεται αναλυτικότερα, με παραδείγματα και με το θεωρητικό της υπόβαθρο στο Πολέμη-Τοδούλου, Μ. «Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2005.

³ Είναι σημαντικό, ιδιαίτερα για την πρώτη φορά που θα επιχειρήσετε να εφαρμόσετε τη διαδικασία διαμόρφωσης της ομάδας να έχετε δυο διδακτικές ώρες στη διάθεσή σας. Η εφαρμογή σε μία μόνον ώρα απαιτεί πολύ μεγαλύτερη εμπειρία.

- Ο δάσκαλος συνδέεται με τα συγκεκριμένα παιδιά και με το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, γειτονιά, δήμο, περιοχή.
- Συνδέει τη διεργασία που αρχίζει σήμερα εδώ με αυτήν που βίωσε ως επιμορφούμενος στον προηγούμενο κύκλο και με την προοπτική της συνέχειας στον επόμενο κύκλο και του μοιράσματος εμπειριών με δικούς του συναδέλφους.
- Συνδέει την προσπάθεια που γίνεται εδώ με όσα συμβαίνουν έξω στην κοινωνία αυτόν τον καιρό - αναφερόμενος ίσως σε νέες ανάγκες και δεξιότητες του σημερινού ανθρώπου.

Βασικό ζητούμενο είναι να μοιραστεί ο δάσκαλος την προσωπική του θέση, το νόημα που έχει για τον ίδιο μια τέτοιου είδους δράση, ένας τέτοιος στόχος, και να αναφερθεί σε κάποιες κεντρικές αρχές, που υπογραμμίζουν τη σημασία των σχέσεων, όπως τις έχει βιώσει και κατανοήσει μέσα από τη δική του εμπειρία.

Λίγα λόγια για τη μεθοδολογία διαμόρφωσης ομάδας

Όταν έρθει η στιγμή να προχωρήσουμε στην «διαμόρφωση ομάδας», χρήσιμο είναι να εισάγουμε αυτό που θα κάνουμε, παρουσιάζοντας το σκεπτικό με λίγα λόγια, ότι κατά την κρίση μας είναι κατανοητό για τη συγκεκριμένη ομάδα (ηλικία) των παιδιών.

Όπως έχουμε αναλυτικά περιγράψει αλλού, η διεργασία μιας καλά θεμελιωμένης ομάδας αξιοποιεί συγκεκριμένες αρχές ως προς τη μεθοδολογία και προσέγγιση. (19).

Αρχή 1. Η προσέγγιση του ανθρώπου και της ομάδας ως «ολότητα».

Αξίζει να θυμηθούμε τη βασική αρχή ότι η μάθηση, για να διευρύνεται και για να εμπυχώνει τον άνθρωπο φέρνοντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη την λειτουργία του ανθρώπου, στο «αναλυτικό» (νοητικό-λογικό) όσο και στο «αναλογικό» (συγκινησιακό, συμβολικό), στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση, στη μη λεκτική επικοινωνία, στην προσωπική θέση, νόημα και ευθύνη.

Αντίστοιχα μια ομάδα για να αναπτύξει όλες τις δυνατότητες και να εμπλουτίσει τα μέλη της με ερεθίσματα χρειάζεται και αυτή να αντιμετωπιστεί ως μία δυναμική «ολότητα» που δεν αφήνει αναξιοποίητη καμία της πλευρά ή μέλος (14,19) και που απαιτεί χρόνο και χώρο για να διαμορφώσει τη δική της ταυτότητα.

Η βιβλιογραφία της επιστήμης των κοινωνικών συστημάτων και διοίκησης οργανισμών είναι γεμάτη από διαπιστώσεις ότι η επιτυχία στον κόσμο της εργασίας συσχετίζεται με τη δεξιότητα να δουλεύεις σε ομάδα και μάλιστα με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης. Οι ομαδικές αποφάσεις που εμπεριέχουν πολλαπλές οπτικές μελών, είναι κατά κανόνα καλύτερες από τις ατομικές αποφάσεις (3).

Αρχή 2. Η αξιοποίηση της μικρής ομάδας ως κεντρικού μοχλού της διεργασίας.

Εάν στοχεύουμε επομένως να ενεργοποιήσουμε την ολόπλευρη συμμετοχή των μελών και, μάλιστα, όλων των μελών της ομάδας, χρειάζεται να διαμορφώσουμε ένα κατάλληλο πλαίσιο.

Βοηθάει σε αυτό το σημείο να θυμηθούμε και ίσως να εξηγήσουμε στα παιδιά πόσο πολύπλοκη είναι η επικοινωνία 20 ανθρώπων σε ολομέλεια. Μπορούμε (στα μεγαλύτερα παιδιά) να αναφερθούμε στο σχήμα με τα επικοινωνιακά κανάλια και στους περιορισμούς του ανθρώπου στο να επεξεργάζεται ταυτόχρονα μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων (βλ. Πολέμη-Τοδούλου, ό.π., Σχήμα 3).

Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη να «ακουμπήσουμε» σε μικρότερες και απλούστερες κοινωνικές δομές, δηλαδή στη μικρή ομάδα, που αποτελεί κεντρικό κορμό στην ανάπτυξη του ανθρώπου και των ανθρώπινων συστημάτων γενικά (17). Για να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πλαίσιο για τη μάθηση απαιτείται η έγκαιρη θεμελίωση και φροντίδα των σχέσεων. (9).

Η θεμελίωση της σχέσης απαιτεί τη δυνατότητα να εκφράζουμε συναισθήματα, σκέψεις ή να μοιραζόμαστε εμπειρίες. Αυτό δεν μπορεί να συμβεί στο δύσκολο επικοινωνιακό πλέγμα των 20 ατόμων. Όπως συνηθίζουμε να λέμε χρειάζεται να είμαστε τόσοι «όσοι χωρούμε γύρω από μια φωτιά χωρίς να καιγόμαστε».

Εάν θέλουμε πραγματικά να χτίσουμε ένα ομαδικό κλίμα στο επίπεδο της 20άδας των παιδιών, χρειάζεται να φροντίσουμε μεθοδικά τα «υποσυστήματα» στα τρία ξεχωριστά επίπεδα, δηλαδή στο επίπεδο του ατόμου, της δυάδας, της τετράδας (ή άλλης μικρής ομάδας, όπως τριάδας, η πεντάδας), και της ολομέλειας. Αυτό γίνεται με καθορισμένα έργα και στόχο στο κάθε επίπεδο, σχεδιασμένα έτσι ώστε να δένουν λειτουργικά μεταξύ τους, το ένα να εμπλουτίζει το άλλο. Τη συναλλαγή στην ολομέλεια τη βοηθάμε να οργανώνεται σταδιακά, ώστε να αποκτήσει τις κατάλληλες εσωτερικές συνδέσεις, - δηλαδή την κατάλληλη συνοχή - για να μπορεί «να αντέξει το βάρος» ενός έργου σημαντικού για τα μέλη. Αν δεν το φροντίσουμε αυτό, είναι ενδεχόμενο η συναλλαγή, αυτορρυθμιζόμενη, να εξελιχθεί «ισόμορφα» προς ό,τι συμβαίνει στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, άρα να ευνοήσει τον ανταγωνισμό, τις «κλίκες», τον αποκλεισμό κλπ..

Αρχή 3. Η αξιοποίηση της εναλλαγής «κοινωνικών επιπέδων»

Έτσι αναπτύχθηκε η πολυεπίπεδη συστημική προσέγγιση που αντανακλάται σε αυτές τις ασκήσεις. (18, 19).

Μέσα από την εμπειρία σας με αυτές στη δική σας επιμόρφωση, θα έχετε διαπιστώσει ότι μία σημαντική διάσταση είναι η εναλλαγή επιπέδων μέσα στην εκπαιδευτική συνάντηση: από το άτομο στη δυάδα, από τη δυάδα στη τετράδα ή άλλη μικρή ομάδα, και από εκεί στην ολομέλεια, και πίσω στο άτομο.... με διάφορες παραλλαγές ως προς τη σειρά, τους χρόνους, τα έργα κλπ.

Απαραίτητο στοιχείο αποτελεί η σημασία της σύνδεσης αυτών των επιπέδων μεταξύ τους. Η σύνδεση αυτή ζητά από το Δάσκαλο να αναπτύξει τη δεξιότητα να «αφουγκράζεται» το κεντρικό θέμα που διατρέχει και συνδέει τις διαφορετικές

υποομάδες, να ανιχνεύει τις «ισομορφίες», δηλαδή τις αντιστοιχίες στα χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται και την «συνεξέλιξη», δηλαδή τον παράλληλο/ανάλογο τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και αναπτύσσονται την πορεία τους μέσα στην ομάδα τα μέλη, οι μικρές ομάδες και η ολομέλεια ως σύνολο.

Αρχή 4. Η αξιοποίηση της προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας, με έμφαση στο θετικό.

Δυο ακόμα σημαντικά σημεία που διατρέχουν τη μεθοδολογία που προτείνουμε για την διαμόρφωση λειτουργικής ομάδας είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας και μάλιστα με έμφαση σε κάτι θετικό και χρήσιμο. Είναι σημαντικό να θίξουμε τα σημεία αυτά, διότι η συνήθης εκπαιδευτική πρακτική (δυστυχώς και η πρακτική κάποιων γονιών στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους) δεν εναρμονίζεται με αυτήν την αρχή και η έμφαση στο θετικό μπορεί να ξενίζει και να δυσκολεύει (4, 16).

Βασική επομένως πρώτη ύλη για το χτίσιμο καλού συγκινησιακού κλίματος σε μία ομάδα είναι το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών με έμφαση σε στιγμές θετικές, δηλαδή σε κάτι που «μας άρεσε... μας ευχαρίστησε... μας ζέστανε την καρδιά». Κάτι ανάλογο ισχύει για το χτίσιμο όποιας άλλης σχέσης, όπως π.χ. με ένα συνάδελφο ή άλλο συνεργάτη στο σχολικό πλαίσιο, ή με γονιό μαθητού μας, κλπ.

Αρχή 5. Η υπογράμμιση της αλλαγής.

Γενικά, οι διαδικασίες και προσεγγίσεις που αποτελούν σημεία καινοτομίας και αλλαγής, αποκλίνοντας από τη συνήθη εκπαιδευτική πρακτική, μας αποσταθεροποιούν, προκαλώντας μας συναισθήματα ανησυχίας και ανασφάλειας. Είναι επομένως σημαντικό να είμαστε ενήμεροι αυτής της αποσταθεροποίησης και συνεχώς να υπογραμμίζουμε πόσο φυσιολογικά και αναμενόμενα είναι αυτά τα συναισθήματα, αποφεύγοντας να απαξιώνουμε τη δυσκολία που όλοι έχουμε μπροστά στο καινούργιο (παραδείγματα από τη δική μας εμπειρία είναι πάντοτε βοηθητικά). Ότι καινούργιο αναδύεται ή επιτυγχάνεται προς την επιθυμητή κατεύθυνση είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται.

Οι παραπάνω αρχές ισχύουν, όπως προαναφέραμε, σε όλες τις σχέσεις. Διευρύνοντας επομένως την έννοια της «διαμόρφωσης συνεργατικής ομάδας και καλού συγκινησιακού κλίματος», ώστε να συμπεριλάβει το σύνολο της σχολικής κοινότητας, μπορούμε να αναλογιστούμε πόσο βοηθητικές μπορεί να είναι αυτές οι αρχές στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων ή με άλλα στελέχη στο σχολικό χώρο, καθώς και στις σχέσεις με τους γονείς των παιδιών. Άλλωστε, όπως αναφέρουμε στις πρώτες σελίδες του πρώτου κεφαλαίου, με την αρχή της «συνεξέλιξης» που λειτουργεί στα ανθρώπινα συστήματα, **η συνεργασία και το καλό κλίμα μεταξύ ενηλίκων είναι η καλύτερη βάση για τη διαμόρφωση λειτουργικής ομάδας στην τάξη.**

Παρουσιάζεται στη συνέχεια η διαδικασία διαμόρφωσης ομάδας σε 15 βήματα με αναφορά στις αντίστοιχες αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας. Η διατύπωση των οδηγιών αφορά ομάδες παιδιών κυρίως από τρίτη δημοτικού και πάνω. Αυτό σημαίνει ότι για ομάδες μικρότερων παιδιών σε κάθε βήμα της άσκησης

προσαρμόζετε τις οδηγίες και τη διαδικασία στην ηλικία τους, με βάση τη δική σας εμπειρία, φροντίζοντας να υπηρετηθούν οι βασικές αρχές.

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>Στην ολομέλεια: «Ελάτε να συνεργαστούμε στο να διαμορφώσουμε την ομάδα μας. Θα χρειαστεί να μετακινηθούμε και να φτιάξουμε μικρότερες ενότητες που μας επιτρέπουν να καλλιεργήσουμε ένα πρώτο βαθμό οικειότητας και να αρχίσουμε να γνωρίζομαστε καλύτερα».</p>	<p><u>Έκφραση ξεκάθαρου στόχου:</u> Αφού έχει γίνει μια αρχική σύνδεση στην ολομέλεια, εισάγουμε την άσκηση και το στόχο της, αναφερόμενοι σε 1-2 βασικές αρχές λειτουργίας της ομάδας.</p> <p><u>Διαμόρφωση συμβολαίου για τον τρόπο που θα δουλέψουμε:</u> Ζητάμε τη συνεργασία τους, εισάγοντας στοιχεία του συμβολαίου μεταξύ μας για τη βιωματική διαδικασία που ακολουθούμε, που τους βγάζει από το συνήθη ρόλο του παθητικού, σχετικά ακίνητου ακροατή, και ζητά μετακίνηση, αξιοποίηση προσωπικής εμπειρίας, συναίσθημα, επιλογές κλπ.</p>
<p>2. «Όπως είσατε στην ολομέλεια κοιταχτείτε μεταξύ σας και διαλέξτε κάποιον, που σας είναι <u>άγνωστος</u> ή λιγότερο οικείος(φίλος) και που νιώθετε ότι <u>θα θέλατε να τον γνωρίσετε περισσότερο. Φτιάξτε μια δυάδα</u>» [Πριν ζητήσουμε τη δημιουργία δυάδων ας έχουμε εξετάσει αν ο αριθμός μελών είναι περιττός, ώστε να γνωρίζουμε ότι θα χρειαστεί να σχηματίσουν και μια τριάδα και να τους το πούμε]</p>	<p><u>Ενεργοποίηση προσωπικής θέσης:</u> Ζητούμε από τα παιδιά ως άτομα να κάνουν μία προσωπική επιλογή σχετική με το θέμα/στόχο.</p> <p><u>Διεύρυνση της έννοιας μέλους</u> (πρώτο επίπεδο): από άτομο-μέλος μιας ολομέλειας, προς άτομο που είναι μέλος και μιας δυάδας</p> <p><u>Σύνδεση των λιγότερο συνδεδεμένων:</u> η ομάδα λειτουργεί στο επίπεδο των πιο αδιαμόρφωτων συνδέσεων της, δηλαδή αυτών των σχέσεων που είναι λιγότερο επεξεργασμένες και που έχουν ενδεχομένως τις μεγαλύτερες διαφορές ή αποστάσεις (10,19). Συνδέοντας τους «αγνώστους» καλλιεργούμε τη βάση για τη συνοχή.</p> <p><u>Ενεργοποίηση της ολόπλευρης συμμετοχής:</u> ενθαρρύνουμε την αξιοποίηση του συναίσθηματος σε αυτήν την επιλογή. Τα κριτήρια με τα οποία διαλέγουμε οι άνθρωποι ο ένας τον άλλον είναι περισσότερα από αυτά που συνειδητά αναγνωρίζουμε. Διαβάστε την λειτουργία των καθρεπτικών νευρώνων σε αυτήν την επιλογή (16).</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>3.«Μόλις φτιάξτε δυάδες πάρτε τις καρτέκλες και καθίστε όπου θέλετε στο χώρο».</p> <p>«Βάλτε τις καρτέκλες σας απέναντι (<u>επιμένουμε σε αυτό...</u>), ώστε να βλέπετε καλύτερα ο ένας τον άλλον... και πάρτε απόσταση από τις άλλες δυάδες, ώστε να δημιουργήσετε ένα πιο κατάλληλο πλαίσιο για τη μεταξύ σας κουβέντα».</p>	<p><u>Πλαισίωση της αυτορρύθμισης:</u> Διαμορφώνεται το κατάλληλο πλαίσιο για να αναδυθεί η αυτορρύθμιση της ομάδας. Ενθαρρύνουμε τα μέλη να μετακινηθούν και να καταλάβουν όλο το χώρο που έχει η ομάδα στη διάθεσή της. Αυτή η οδηγία έχει πολλαπλούς συμβολισμούς εισάγοντας στοιχεία του χαρακτήρα αυτής της προσέγγισης, όπως: η «μετακίνηση» είναι επιτρεπτή και χρήσιμη και η διάταξη στο χώρο σχετίζεται με το τι συναλλαγή θα έχουμε. Τα μέλη μπορούν να επιλέγουν τη θέση τους κάθε φορά στο χώρο της ομάδας.</p> <p><u>Συνεχής οριοθέτηση:</u> Σε κάθε φάση η «ενότητα συναλλαγής»- π.χ. η δυάδα - είναι απαραίτητο να οριοθετείται για να συγκεντρώνεται στο δικό της έργο.</p> <p>Η δυάδα δεν είναι πάντα μια εύκολη συνθήκη. Στον ελληνικό πολιτισμό είμαστε περισσότερο προσανατολισμένοι στην ομάδα (18). Σε αυτήν την άσκηση παρατηρούμε συχνά ότι μόλις βρεθούμε στη δυάδα, και πριν καλά-καλά κάτσουμε, μιλάμε με τις άλλες δυάδες [Ανατρέξτε στη δική σας πρόσφατη εμπειρία στην επιμόρφωση και θυμηθείτε αν αυτό συνέβη]. Χρειαζόμαστε ενθάρρυνση για να «κλείσουμε την πόρτα της δυάδας», ώστε να έχει η οικειότητα ένα ασφαλές πλαίσιο για να αναδυθεί στο λίγο χρόνο που διατίθεται.</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>4. «Γνωριστείτε μεταξύ σας... λέγοντας κάποια βασικά, ...όνομα κλπ, και δίνοντας μια εικόνα από τη καθημερινότητά σας, μέσα από την οποία θα θέλετε ο άλλος να σας γνωρίσει καλύτερα..., κάτι απλό που να <u>μπορείτε να το μοιραστείτε σε αυτό το πλαίσιο</u> και <u>χρόνο</u>» (3-4 λεπτά).</p> <p>Αν ο χρόνος και το κλίμα επιτρέπουν να ζητήσουμε: «κουβεντιάστε λίγο πώς συνέβη και βρεθήκατε οι δυο σας ανάμεσα στους 20, τι λειτούργησε...»]</p>	<p><u>Ενθάρρυνση της οριζόντιας ισότιμης σχέσης σε ευρεία βάση:</u> ενθαρρύνουμε γνωριμία που συνδέει τα παιδιά μιας ομάδας με τρόπο που είναι έξω από το ρόλο και το μάθημα ή στόχο για το οποίο βρίσκονται εκεί και μέσα στο ευρύτερο πεδίο της ζωής τους. Υπηρετείται η βασική αρχή: «όλοι οι ρόλοι που αναλαμβάνουμε βασίζονται και προσδιορίζονται από την ευρύτερη έννοια του προσώπου» (1). Έτσι δημιουργείται μια ευρύτερη «βάση» για τη σχέση που καλλιεργείται. [Ανατρέξτε στο πώς αυτή η οδηγία λειτούργησε για σας στη δική σας επιμόρφωση].</p> <p><u>Η λειτουργική διεργασία ομάδας αξιοποιεί όλα της μέλη:</u> Το κάθε άτομο βρίσκει χώρο να εκφραστεί: κανείς δεν μένει απέξω – η ομάδα δεν έχει την «πολυτέλεια» να αφήνει αναξιοποίητη τη συμβολή κανενός. Έτσι διασφαλίζει το καλό κλίμα αφενός και τον πλούτο της αφετέρου.</p> <p><u>«Τόσο –όσο»:</u> Θέλουμε να ασκούμαστε συνεχώς εμείς ως Δάσκαλοι, και ταυτόχρονα να ασκούνται και τα μέλη της ομάδας που συντονίζουμε, στο να εκτιμούμε κάθε φορά την καταλληλότητα μιας επικοινωνίας ή συναλλαγής και ως προς τη διάρκεια και ως προς το περιεχόμενο. Το «τόσο όσο» ως πυξίδα είναι κεντρικής σημασίας για την λειτουργία ομάδας. Δεν αφήνουμε π.χ. περισσότερο χρόνο απ’ όσο χρειάζεται η Ζάδα για μία ελάχιστη γνωριμία. Αν διαρκέσει πολύ το άνοιγμα μεταξύ τους μπορεί να μην είναι αξιοποιήσιμο στο συγκεκριμένο πλαίσιο και να «βαρύνει» τη σχέση.</p> <p>Γνωριμία με τη σχέση ως μια διεργασία που λειτουργεί σε πολλά επίπεδα: Τους προσκαλούμε να καταλάβουν λίγο καλύτερα πώς διαλέχτηκαν. Συνήθως παρατηρούν ότι ανακαλύπτουν ομοιότητες που τους συνδέουν που δεν τις περίμεναν, π.χ. μέρος προέλευσης, αριθμός αδελφών, ενδιαφέροντα κλπ (10, 12)</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>5. Αφού γνωριστούν λίγο τους ζητάμε: «μείνετε τώρα για λίγο με τον εαυτό σας και ανατρέξτε στα προηγούμενα σχολικά σας χρόνια σε μια θετική στιγμή, κάτι που ζήσατε ως μαθητές που το θυμόσαστε με ζεστασιά και ευχαρίστηση»⁴. «διαλέξτε εμπειρία που να νοιώθετε καλά να τη μοιραστείτε σε <u>αυτό το πλαίσιο και χρόνο</u>».</p> <p>6. «Όταν την έχετε και οι δυο ανταλλάξετέ την το με το ταίρι σας, πάρτε λίγο χρόνο να βάλετε κοντά τις εμπειρίες σας, που μπορεί να μοιάζουν ή να διαφέρουν» (περίπου ... 12')</p>	<p><u>Έμφαση στη διαμόρφωση ατομικής θέσης πριν περάσουμε στο διάλογο:</u> δίνουμε αυτόν τον ελάχιστο χρόνο που χρειάζεται κανείς για να ανασύρει κάποια δική του εμπειρία, με ερέθισμα κοινή οδηγία.</p> <p><u>Αξιοποίηση προσωπικής εμπειρία σχετικής με το θέμα:</u> Είναι σημαντικό η οδηγία όπως θα δοθεί να παραπέμπει σε εμπειρία σχετική με το στόχο και το θέμα της συνάντησης. Είναι επίσης σημαντικό να δοθεί με τρόπο που δεν αποκλείει κανένα μέλος, δηλαδή να ζητάει κάτι που όλοι έχουν: σε αυτή την περίπτωση διαλέγουμε το σχολείο, που είναι εμπειρία όλων και σχετίζεται με τον κύριο σκοπό σε αυτό το πρόγραμμα.</p> <p><u>Βασική αρχή:</u> «Η αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας είναι σημαντική» (4) και αποτελεί εγγύηση για τη διατήρηση του κινήτρου συμμετοχής σε υψηλά επίπεδα. Επομένως αποτελεί μόνιμη αναφορά για το συντονιστή της ομάδας.</p> <p><u>Έμφαση στο θετική εμπειρία:</u> βασική αρχή της λειτουργικής διεργασίας είναι η αξιοποίηση του θετικού. Δεν βασιζόμαστε αρχικά σε εμπειρίες που άφησαν δύσκολα συναισθήματα. Μπροστά στο δύσκολο συναίσθημα οι άνθρωποι τείνουμε να κλείνουμε ενώ με το θετικό ανοίγουμε. (16,17) Δίνουμε χρόνο να τη μοιραστούν και να χτίσουν τη σχέση σε ένα πρώτο επίπεδο με «υλικά» από <u>θετική εμπειρία</u>. Πιθανά να συναντήσουν διαφορά στις εμπειρίες, ιδιαίτερα εάν οι δυνάδες διαμορφώθηκαν με κριτήριο το διαφορετικό.</p> <p><u>Προσωπική ευθύνη στο μοίρασμα:</u> απευθυνόμαστε στη δυνατότητα των μελών της ομάδας να ρυθμίζουν μόνα τους το επίπεδο οικειότητας που θα επιχειρήσουν. (Είναι σημαντικό να το θυμίζουμε, ώστε να μην γίνεται σύγχυση με άλλου τύπου ομάδες).</p>

⁴ Ανάλογα με την περίπτωση και την ηλικία... προσαρμόζεται η οδηγία καθώς και ο χρόνος που παρέχεται για αυτό το βήμα

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>7. «Η κάθε δυάδα να διαλέξει μια άλλη δυάδα με το ίδιο κριτήριο: διαλέξτε από τους πιο άγνωστους αυτούς που έχετε διάθεση να γνωρίσετε καλύτερα και καθίστε μαζί». [Αν μία δυάδα περισσεύει όταν σχηματίζονται οι τετράδες μπορεί να παραμείνει μόνη και στην επόμενη φάση ή να σχηματιστεί μία εξάδα. Είναι θέμα του Δασκάλου πώς θα το χειριστεί, κατά περίπτωση. Αν υπάρχει 3άδα ή θα γίνει 5άδα μαζί με μια 2άδα ή θα συνεχίσει ως 3άδα]</p> <p>Βοηθάμε την τετράδα να διαμορφωθεί: «κλείστε τον κύκλο, ώστε να μην αφήνετε ανοίγματα σε ... «επισκέπτες», οριοθετηθείτε από τις άλλες ομάδες, και συγκεντρωθείτε στη δική σας συναλλαγή»</p>	<p>Η διαμόρφωση μικρής ομάδας: δεύτερο επίπεδο διεύρυνσης από μέλος δυάδας σε μέλος τετράδας. Το κριτήριο της πιο αδιαμόρφωτης σύνδεσης παραμένει και στη διαμόρφωση της τετράδας.</p> <p>Η δυάδα διαμορφωμένη έως αυτό το σημείο μέσα από τα κοινά έργα α) της γνωριμίας και β) μοιράσματος της θετικής εμπειρίας, περνάει σε ένα 3^ο κοινό έργο: να διαλέξει μία άλλη δυάδα για να φτιάξουν μικρή ομάδα.</p> <p>Παρατηρούμε ότι οι δυάδες όταν το κάνουν αυτό διαπραγματεύονται μεταξύ τους και με άλλες δυάδες. Άλλες μετακινούνται για να βρεθούν με αυτούς που διάλεξαν, άλλες βολεύονται με τη γειτονική δυάδα χωρίς να μπουν στον «κόπο» να αναζητήσουν ταίρι.</p> <p>Η ομάδα εκφράζεται ως ολότητα: Η ομάδα μας δίνει σε αυτήν την φάση αρκετούς δείκτες για το πόσο έτοιμη είναι, ως διεργασία, να εντάξει νέες πρακτικές και αντιλήψεις, π.χ. τη μετακίνηση, την επιλογή, τη σημασία της σχέσης, κλπ.</p> <p>Σημασία του αναστοχασμού επάνω στην ίδια την εξέλιξη της διεργασίας: Μας δίνει αντίστοιχα την ευκαιρία να υπογραμμίζουμε αρχές, να σηματοδοτούμε στάσεις και αντιλήψεις, να ενεργοποιούμε δηλαδή τα μέλη στο να αναστοχάζονται την ίδια τους τη διεργασία και να προβληματίζονται για το ποιά είναι κάποια από τα στοιχεία που τη διαμορφώνουν παρότι συχνά περνούν απαρατήρητα.</p>
<p>8. «Αρχικά γνωριστείτε μεταξύ σας η τετράδα με τον εξής λίγο διαφορετικό τρόπο: ως παρουσιάσει ο καθένας το ταίρι του...»</p>	<p>Δίνεται η ευκαιρία στη δυάδα να εδραιώσει μ' ένα καινούργιο τρόπο τη σχέση της παρουσιάζοντας τον εαυτό της στο αμέσως «υψηλότερο» επίπεδο - δηλαδή στην τετράδα - αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το βαθμό επικοινωνίας που αποκτήθηκε στη δυάδα.</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>9. «Αξιοποιώντας τις θετικές εμπειρίες, δείτε ποιες αρχές αναγνωρίζετε ότι παράγουν καλό ανθρώπινο κλίμα και καλή στιγμή στο σχολείο (ή «ποιό είναι το μυστικό στο τι μας αρέσει...») (περίπου 25-30’).</p>	<p><u>Το «έργο συγκροτεί την ομάδα»:</u> ζητάμε από την τετράδα να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο έργο, σχετικό με το θέμα/στόχο, που να είναι εφικτό στο διαθέσιμο χρόνο.</p> <p><u>Η συμπαραγωγή της γνώσης ενεργοποιεί τη μάθηση, τη συνεργασία και το ανήκειν σε ομάδα:</u> Τους προτρέπουμε να «παράγουν γνώση» μέσα από την επεξεργασία των δικών τους εμπειριών (σημαντικός στόχος στη νέα εκπαιδευτική προσέγγιση).</p>
<p>10. «Μαζέψετε τώρα κάποια σημεία της κουβέντας σας που θεωρείτε σημαντικά να τα μοιραστείτε με τους άλλους στην ολομέλεια - και να τα γράψετε σ’ ένα χαρτί της ομάδας. (δίνουμε ένα Α4). Μπορείτε να γράψετε τις διαπιστώσεις σας και τα συναισθήματα από αυτό που ζήσατε μεταξύ σας και που βγάλατε από τις αφηγήσεις των εμπειριών σας, απαντώντας στο τι παράγει μια καλή στιγμή».</p>	<p><u>Η αξιοποίηση της διαφοράς εμπλουτίζει:</u> τους δίνουμε την ευκαιρία συζητώντας να αναδείξουν σε ένα άλλο επίπεδο μια σύνθεση ή διευρυμένη κατανόηση που εμπεριέχει τη διαφορά χωρίς να τη καταργεί.</p> <p><u>Βασική αρχή:</u> Τονίζουμε ότι «όλες οι φωνές είναι καλό να ακούγονται»,</p> <p>Συμβολικά παίζουν σε μια διαδικασία στίξης και μοιράσματος μεταξύ ατόμου-δυάδας-μικρής ομάδας και ολομέλειας.</p> <p><u>Να μπει το κοινό έργο της ομάδας σε μορφή που μπορεί να παρουσιαστεί σε άλλους.</u> Μέσα από αυτήν τη διαδικασία παράγεται θεωρία, την οποία η ομάδα νοιώθει ως δικό της δημιούργημα και είναι σημαντικό αυτό να παρουσιαστεί προς τα έξω και να υπογραμμιστεί η δημιουργία αυτή.</p> <p>Είναι σημαντική επιδίωξη στην εκπαιδευτική αλλαγή το να καταστεί ο εκπαιδευόμενος (μαθητής ή δάσκαλος) συν-παραγωγός της γνώσης.</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>11. Όταν τελειώσουν το γράψιμο, γυρίζουμε στις μικρές ομάδες ζητώντας τους: «υπογράψτε το χαρτί σας με τα ονόματα των 4 μελών αλλά και με ένα όνομα για την ομάδα σας που να εκφράζει την ταυτότητά σας ως ομάδα, να απορρέει από την κουβέντα σας».</p>	<p><u>Ενίσχυση της ευθύνης ως ατόμου και ταυτόχρονα ως ομάδας:</u> Η υπογραφή του έργου από τα άτομα μέλη και από την ομάδα ενισχύει την ευθύνη και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο για το έργο που θα φέρουν στην ολομέλεια (5).</p> <p>Το «παρατσούκλι», ενεργοποιεί τον αναλογικό τρόπο του σκέπτεσθαι και προκαλεί χαλάρωση, γέλιο κλπ. Όταν δε έρθει η ώρα του μοιράσματος των μικρών ομάδων στην ολομέλεια, μας βοηθάει να κατανοήσουμε ευκολότερα την «αλληλουχία» των μηνυμάτων που κατατίθενται, δηλαδή τον τρόπο που το ένα μήνυμα χτίζει επάνω στο προηγούμενο, διαμορφώνοντας σφαιρική κατανόηση του θέματος.</p>
<p>12. Όταν τελειώσουν ζητάμε: «ανοίξετε οι μικρές ομάδες στην ολομέλεια χωρίς να χάσετε τη σύνθεσή σας και μοιραστείτε με τον εκπρόσωπό σας αυτό που αποφασίσατε». Μιλούν οι ομάδες με όποια σειρά προκύψει (όχι προκαθορισμένη με το πώς κάθονται κλπ).</p> <p>Ακούγοντας προσεκτικά τις αναφορές των ομάδων σημειώνουμε αυτά που λένε.</p>	<p><u>Η παρουσίαση του έργου στην ολομέλεια αναδεικνύει τη χρησιμότητα-συμβολή της μικρής ομάδας στη μεγάλη,</u> συγκροτώντας ακόμα περισσότερο την ταυτότητα της ομάδας.</p> <p><u>Βασική αρχή:</u> ένα σύστημα ολοκληρώνει τη συγκρότησή του όταν υλοποιεί κάποιο έργο μέσα στο άμεσο περιβάλλον του.</p> <p><u>Ο διάλογος χρειάζεται στίξη:</u> Χρήσιμο είναι να μην αφήνουμε άλλες ομάδες να παρεμβαίνουν την ώρα που μία ομάδα μιλάει για την εμπειρία της:</p> <p>«Η στίξη στο διάλογο, είτε πρόκειται για διάλογο ατόμων ή διάλογο ομάδων, είναι σημαντική».</p>

Βήματα της διαδικασίας	Αρχές καλής λειτουργίας της ομάδας
<p>13. Υπογραμμίζουμε τη συμβολή κάθε ομάδας χωρίς να αγνοήσουμε καμία!</p> <p>14. Αναδεικνύουμε τον τρόπο που συνδέονται αυτά που λένε και πώς η μία συμπληρώνει την άλλη.</p> <p>15. Καθρεφτίζουμε το θέμα το κεντρικό που εκφράζει η ομάδα μέσα από την αλληλουχία μηνυμάτων που φέρνουν οι μικρές ομάδες, και συνδέουμε με το στόχο.</p>	<p>Δίνουμε αξία στην κάθε ομάδα-μέλος, χωρίς εξαίρεση.</p> <p>Καλλιεργούμε το συνδέεσθαι στο επίπεδο της ολομέλειας, διαμορφώνοντας τον ευρύτερο καμβά για αντοχή μεγαλύτερης πολυπλοκότητας: προσπαθούμε να διακρίνουμε το νήμα που συνδέει αυτά που λένε οι ομάδες, μέσα από τις αναφορές τους, τους τίτλους, τα μηνύματα κλπ.(18).</p> <p>Είναι σημαντική η στιγμή αυτή στη διεργασία: Ο κάθε ένας που μιλάει συνδέει τη μικρή του ομάδα με τη μεγάλη, ενώ βιώνει ταυτόχρονα την ιδιότητά του ως μέλος της μικρής ομάδας και πώς αυτό συνδέεται με την ιδιότητά του ως μέλος της ευρύτερης ολομέλειας. <u>Βασική θεωρητική αρχή</u>: όλοι είμαστε χρήσιμοι, όλοι συνδεόμαστε στο ομαδικό γίνεσθαι, όσο δε καταλαβαίνουμε το πώς γίνεται αυτό, τόσο ενισχύεται η σύνδεση και η αίσθηση του ανήκειν.</p> <p>[θυμηθείτε πώς εσείς νοιώσατε στη δική σας επιμόρφωση μια αντίστοιχη στιγμή]</p> <p>Επιλέγουμε να εστιάσουμε στην πλευρά του κεντρικού θέματος, που νοιώθουμε ότι συνδέεται καλύτερα με το σκοπό για τον οποίο έχει συγκληθεί η ομάδα, στη παρούσα φάση.</p>

Σ' αυτό το σημείο κλείνουμε αυτό το διδακτικό δίωρο.

2^ο Διδακτικό Δίωρο: Συμβόλαιο

Η ενότητα αυτή έχει τον εξής στόχο:

Να διαμορφωθεί το αρχικό συμβόλαιο με την απλή άσκηση όπως αυτή που κάνατε και εσείς την πρώτη μέρα:

- «τι προσδοκώ εγώ την τωρινή χρονιά από το σχολείο ή το μάθημα αυτό ή την τάξη αυτή;
- τι προσδοκά το σχολείο/μάθημα/τάξη από εμένα και
- τι προσδοκώ εγώ από τον εαυτό μου στα πλαίσια του σχολείου/μαθήματος/τάξης».

Γράφουν τις απαντήσεις τους πρώτα ατομικά ο καθένας και στη συνέχεια τις μοιράζονται στις τετράδες (είτε αυτές που έφτιαξαν σε κάποια προηγούμενη ενότητα, ή αν είναι άλλες, θα πρέπει να τους δώσουμε λίγο χρόνο σύντομης επανα-γνωριμίας). Συζητούν για περίπου 20-25 λεπτά: τα μέλη αλληλο-βοηθούνται στο να ξεκαθαρίσουν τις προσδοκίες.

Γράφουν μία παράγραφο με τις προσδοκίες (ο Δάσκαλος μπορεί να παραλλάξει με όποιο δημιουργικό τρόπο θέλει τις οδηγίες για το έργο του συμβολαίου της ομάδας). Ο στόχος είναι να αναδειχθούν και να κουβεντιαστούν οι προσδοκίες και να επιχειρηθεί ένα πρώτο επίπεδο συμβολαίου. (περισσότερα για το συμβόλαιο μπορείτε να διαβάσετε στο κείμενο των Δ. Σακκά και Γ. Μπαρδάνη)

Φέρνουν στην ολομέλεια και παρουσιάζουν την παράγραφο με τις προσδοκίες, όπως τις αντιλαμβάνονται ως ομάδα, και ο Δάσκαλος συνοψίζει υπογραμμίζοντας την ιδιαίτερη συμβολή της κάθε ομάδας και τη συνολική εικόνα προσδοκιών όπως αναδύεται.

Το συμβόλαιο έχει ήδη ξεκινήσει με όποια επαφή έχει προηγηθεί με τα παιδιά. Η σύνδεσή σας και το συμβόλαιο είναι δύο στόχοι που θα σας απασχολήσουν σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Η θεμελίωσή τους αποτελεί κεντρικό στόχο των πρώτων εβδομάδων.

Κλείσιμο

Καλό είναι σε κάθε φάση να υπάρχει κλείσιμο. Αυτό συνήθως συμπεριλαμβάνει α) επιλογή εστίασης σε 1-2 σημαντικά που κρατάει κανείς και β) μοίρασμα αυτών στην ολομέλεια που καθρεφτίζει έτσι τι κερδήθηκε συλλογικά. Το μήνυμα είναι ότι κάθε εμπειρία για να αξιοποιηθεί χρειάζεται αναστοχασμό προσωπικά και συλλογικά.

Θεωρούμε λοιπόν την έννοια «κλείσιμο» ως μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Ο τρόπος και οι οδηγίες κάθε φορά μπορεί να διαφέρουν. Θα μπορούσατε για το κλείσιμο μετά την πρώτη διδακτική ενότητα που έγινε η διαμόρφωση ομάδας ή/και το συμβόλαιο να αξιοποιήσετε αυτό που εσείς βιώσατε ως επιμορφούμενοι:

«Ας απαντήσει ο καθένας για τον εαυτό του: ποια είναι 3 πράγματα που κρατά από αυτή την ενότητα χρήσιμα για αυτόν... κάτι καινούργιο που έμαθε... ένοιωσε... έζησε...»

«Αναζητήστε τις αρχικές σας τετράδες (ή κάποια άλλη σύνθεση που θα κρίνει ο δάσκαλος) για να το μοιραστείτε... και να φέρετε την ομαδική σας παράγραφο στην ολομέλεια να κλείσουμε όλοι μαζί.»

Καλύτερα το κλείσιμο να γίνεται σε επίπεδο ολομέλειας και όχι σε επίπεδο μικρών ομάδων.

Αξιοποίηση ομάδας για τη συν-διαμόρφωση εκπαιδευτικής δράσης με τους μαθητές

Στο ξεκίνημα των πρώτων εβδομάδων θα έχετε ήδη κάνει μία άσκηση «διαμόρφωσης ομάδας». Ελπίζουμε να βοήθησε στη δημιουργία ενός αρχικά καλού συγκινησιακού κλίματος ανάμεσα στα παιδιά στην τάξη.

Λίγο πριν το τέλος του πρώτου μήνα και αφού έχετε ήδη δουλέψει επάνω σε κάποια διδακτικά σχέδια, τα παιδιά θα έχουν ήδη χτίσει κάποια εμπειρία από την ομαδική δουλειά στην τάξη, θα έχουν έρθει σε επαφή με νέα ερεθίσματα και απόψεις και θα έχουν προχωρήσει ένα βήμα στη μεταξύ τους σχέση.

Οι σχέσεις, στην πορεία ανάπτυξής τους, περνάνε από την ανίχνευση ομοιοτήτων, στην ανίχνευση διαφορών. Στο ξεκίνημα η ανάδειξη ομοιοτήτων βοηθά το χτίσιμο ενός καλού αρχικού κλίματος. Η πρώτη επαφή με τις διαφορές, καμιά φορά αποσταθεροποιεί και δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα.

Μετά από την υλοποίηση ενός αριθμού διδακτικών σχεδίων ενδέχεται να αναδυθούν αρκετές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά. Χρειάζεται επομένως να δώσουμε στην ομάδα λίγο χρόνο να ενισχύσει τη συνοχή της, για να γίνει λίγο πιο ανθεκτική στη διαφορά (στην απόδοση, στις απόψεις, τρόπο μάθησης, τρόπο έκφρασης κλπ) και επομένως στην πολυπλοκότητα (10).

Ίσως λοιπόν είναι η ώρα να φροντίσουμε εκ νέου την ομάδα, να δώσουμε λίγο χρόνο στην περαιτέρω «διαμόρφωσή» της, όπως ταιριάζει στη νέα της φάση.

Η νέα αυτή φάση χαρακτηρίζεται και από ένα επιπρόσθετο βήμα στην εκπαιδευτική διαδικασία: να αρχίσουν τα ίδια τα παιδιά να επεξεργάζονται τρόπους να αξιοποιούν από μόνα τους αυτά που μαθαίνουν για την ομάδα.

Η παρακάτω άσκηση σχεδιάστηκε με αυτό το σκοπό. Ζητάει να σχεδιάσετε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μαζί με τα παιδιά, αξιοποιώντας τη δική τους εμπειρία και δημιουργικότητα, που να συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία «διαμόρφωσης ομάδας» ως εργαλείο για το χτίσιμο της εκπαιδευτικής δράσης. Είναι σημαντικό να εξασκηθούν στο να διαμορφώνουν την ομάδα (π.χ. της συνεργασίας τους επάνω σε ένα project) με διαφορετικό τρόπο απ' αυτόν που έχουν συνηθίσει.

Βήμα της άσκησης	Βασική αρχή λειτουργίας ομάδας
Ξεκινάμε σε ολομέλεια εισάγοντας <u>το στόχο</u> για το δίωρο:	Σημαντικό σε κάθε ενότητα να θέτουμε καθαρά το στόχο .
«Θα σταθούμε λίγο στην καλλιέργεια καλού (συγκινησιακά) κλίματος . Θα επαναλάβουμε βήματα της πρώτης φοράς, μόνο που τώρα θα αλλάξουμε το περιεχόμενο, αντλώντας από τη μέχρι τώρα κοινή εμπειρία <u>ως ομάδα</u> , και <u>προετοιμάζοντας την παρακάτω</u> πορεία της».	<p><u>Κάθε φορά η ομάδα είναι μια «καινούργια ομάδα»:</u> ακόμα και αν χθες είχαμε φτιάξει ένα καλό κλίμα, δεν σημαίνει ότι σήμερα θα το βρούμε έτοιμο - χρειάζεται να το φροντίσουμε εκ νέου. Βασική αρχή: «η ομάδα λειτουργεί στο παρόν» (1,7)</p> <p>Κάθε φορά που διαμορφώνουμε μία άσκηση έχουμε την έγνοια να λειτουργήσει ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ όσων προηγήθηκαν και όσων έπονται. Βασική αρχή: <u>«η διεργασία ομάδας είναι δυναμικό φαινόμενο, εξελίσσεται στο χρόνο και η ανάπτυξη της περνάει από στάδια»</u> (2)</p>
«Διαλεχτείτε ανά δύο. Επειδή ακόμα είναι αρχή σχετικά της ομάδα μας επιμένουμε στο κριτήριο του λιγότερο γνωστού (ή φίλου). Μην πάτε με τους «κολλητούς», «διαλέξτε αυτόν που έως τώρα είχατε λιγότερες ευκαιρίες να ανταλλάξετε κάτι μαζί» (ή «να παίξετε μαζί»)	<p>Επιμένουμε στην καλλιέργεια της ομάδας εκεί που το έχει περισσότερο ανάγκη: στις δυαδικές σχέσεις με τη λιγότερη οικειότητα και τη μεγαλύτερη διαφορά.</p> <p>Μπορεί σ' αυτή την φάση να μην φαίνεται η αναγκαιότητα διότι ήδη έχει δημιουργηθεί ένα πρώτο καλό κλίμα. Όμως επενδύουμε στην καλή βάση για την εξέλιξη της ομάδας αργότερα. Βασική αρχή: <u>«η ομάδα λειτουργεί στο επίπεδο της λιγότερο καλλιεργημένης σχέσης μεταξύ μελών».</u></p> <p>Είναι καλό να αποφεύγεται η ενίσχυση δυάδων και ομάδων ήδη δημιουργημένων, πριν όλοι γνωριστούν με όλους σε ουσιαστικό επίπεδο . Αλλιώς η ομάδα κινδυνεύει να χωριστεί σε κομμάτια (κλίκες) που θα έχουν εσωτερική συνοχή, δυσανάλογη με τη συνοχή ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες. Η πορεία ανάπτυξης της ομάδας σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να οδηγήσει σε διάσπαση.</p>
«Βρείτε μία θέση στο χώρο και κάτσετε απέναντι (έτσι ώστε ο ένας να κοιτάζει τον άλλο...))» .. «αυτόνομα η μία δυάδα από την άλλη»	<p>Παρατηρούμε κατά πόσον η ομάδα σε αυτήν την φάση είναι πιο ενήμερη για τη σημασία της οριοθέτησης της δυάδας. Υπογραμμίζουμε τη διαφορά αν το κρίνουμε βοηθητικό.</p> <p>Είναι χρήσιμο να καθρεφτίζουμε την πορεία εξέλιξης της ομάδας: <u>η αλλαγή όταν υπογραμμίζεται ενισχύεται.</u></p>

Βήμα της άσκησης	Βασική αρχή λειτουργίας ομάδας
<p>«Ανταλλάξετε δυο λόγια γνωριμίας ... π.χ. ένα καλό πρόσφατο νέο...»</p> <p>«Αυτό που θα μοιραστείτε να φροντίσετε με δική σας ευθύνη να είναι κατάλληλο για αυτό το <u>πλαίσιο και χρόνο</u>» (2 λεπτά)</p>	<p>Θυμόμαστε τις <u>αρχές</u>:</p> <p>η σχέση θεμελιώνεται στον άνθρωπο ως ολότητα πίσω από το συγκεκριμένο ρόλο στο συγκεκριμένο πλαίσιο.</p> <p>Η σχέση λειτουργεί στο παρόν, σε κάθε φάση χρειάζεται έστω και για λίγο να <u>επανα-ορίσει τον εαυτό της στο εδώ και τώρα</u> να μην αρκεστεί στο «καλό φαί που μαγειρεύτηκε εχθές».</p>
<p>«Ας μείνει τώρα για λίγο ο καθένας με τον εαυτό του και ας ανατρέξει στην <u>προηγούμενη φάση που διαμορφώσαμε τη ομάδα μας</u>. Ας σταθεί σε <u>μία θετική στιγμή</u>, σε κάτι που έζησε σε εκείνη τη διαδικασία και ένοιωσε καλά. Όταν είσατε και οι δύο έτοιμοι <u>μοιραστείτε τις στιγμές σας</u>».</p>	<p><u>Σημασία του αναστοχασμού σε κοινή εμπειρία.</u> Σε αυτή τη φάση εξέλιξης της ομάδας, η προσωπική ανάμνηση <u>αντλείται από πλαίσιο κοινής εμπειρίας.</u> Αυτό σηματοδοτεί μια νέα φάση της ομάδας- δίνει άλλη διάσταση στο μοίρασμα που θα ακολουθήσει.</p> <p>Επιμένουμε στη <u>θετική εμπειρία</u>. Πέραν της επιστημονικής θεμελίωσης για τη σημασία της, η έμφαση στο θετικό (16) γίνεται περισσότερο αναγκαία, διότι η εκπαιδευτική εμπειρία έχει επιβαρυνθεί από έμφαση στο αρνητικό και στο λάθος.</p> <p>Έχουμε δηλαδή να διαχειριστούμε <u>την αλλαγή μιας στάσης</u> (δικής μας καταρχήν αλλά και των παιδιών και των συναδέλφων) που έχει καλλιεργηθεί για πολλά χρόνια. Η εκπαιδευτική αλλαγή απαιτεί αλλαγή σε στάσεις.</p>
<p>«Κουβεντιάστε στη συνέχεια <u>ποιος τρόπος λειτουργίας του ανθρώπου και της ομάδας</u> βλέπετε να φτιάχνει το καλό συναίσθημα».</p>	<p>[Ανατρέξτε στη δική σας εμπειρία στην επιμόρφωση και αναρωτηθείτε «έβγαλαν οι ομάδες σημαντικές αρχές;» αν ναι, τι σημαίνει αυτό; Ότι πράγματι τα «σημαντικά τα ξέρουμε και δεν ξέρουμε ότι τα ξέρουμε»... άλλωστε όλοι είμαστε μέλη ανθρώπινης ομάδας από το ξεκίνημα της ζωής και το ότι είμαστε ζωντανό οφείλεται σε πληθώρα από θετικές στιγμές .. ακόμα και στις πιο δύσκολες συνθήκες....]</p>

Βήμα της άσκησης	Βασική αρχή λειτουργίας ομάδας
<p>Όταν όλες οι δυάδες έχουν κάνει αυτό το πρώτα κομμάτι: «Διαλέξτε μία άλλη δυάδα και γίνετε τετράδες.</p> <p>Γνωριστείτε και πάλι μεταξύ σας αν το χρειάζεστε...</p> <p>Ανταλλάξτε τα συμπεράσματα που βγάλατε δίνοντας και παράδειγμα αν θέλετε από τις θετικές στιγμές»</p>	<p>Σε επίπεδο τετράδας, η ανταλλαγή θετικών στιγμών από την κοινή πρόσφατη εμπειρία τους , δημιουργεί έναν σημαντικό πλαίσιο επεξεργασίας της συνοχής της ομάδας (19).</p> <p>Ενδέχεται εδώ να αναδυθούν και δυσκολίες, διότι μπορεί να έχει βιωθεί διαφορετικά από τον καθένα το ίδιο συμβάν . Μπορεί δηλαδή κάτι που για τον ένα ήταν θετικό για τον άλλο να ήταν δύσκολο. Αρχίζει επομένως η διαπραγμάτευση της διαφορετικής οπτικής σε κοινό βίωμα, σημαντικό θέμα στις ανθρώπινες σχέσεις</p> <p>Στο βαθμό που η μικρή ομάδα διαχειριστεί καλά αυτό το έργο, δημιουργείται μια διεύρυνση οπτικής και «αίσθηση ομάδας» που συχνά περιγράφεται ως «μαγική».</p>
<p>«Κουβεντιάστε πως θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε στην ζωή στην τάξη) ή στο σχολείο), κάτι από αυτό που καταλάβατε.</p> <p>Αξιοποιείτε την εμπειρία και τη δημιουργικότητα σας στο να φανταστείτε εφαρμογή που θα αξιοποιεί αυτό που μάθατε (τις αρχές που βγάλατε.)</p> <p>Γράψετε μία παράγραφο με αρχές που συλλέξατε, για να τη διαβάσει ο εκπρόσωπός σας στην ολομέλεια και ετοιμαστείτε να μιλήσετε με σύντομο τρόπο για τις εφαρμογές που σκεφτήκατε. (40 λεπτά).</p>	<p>«Από τη θεωρία στην πράξη»: Μπαίνουμε στην άμεση εφαρμογή της θεωρίας που μόλις παράγαμε.</p> <p>«Ονειρευόμαστε» κάτι που δημιουργεί καλό ανθρώπινο κλίμα και το προεργαζόμαστε (6)</p> <p>Αυτό γίνεται σε πλαίσιο μικρής ομάδας, όχι ατομικά. Υπογραμμίζουμε την έννοια ότι η ομάδα ομολόγων (των συνομηλίκων μας) είναι ο κατ' εξοχήν ανθρώπινος χώρος για να επεξεργαζόμαστε σχέδια δράσης.</p> <p>Σημαντικό ζητούμενο της επιμόρφωσης είναι η καλλιέργεια οριζόντιων συνεργασιών, ανάμεσα σε παιδιά συμμαθητές, κι ανάμεσα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς.</p> <p>Οι τετράδες δημιουργήθηκαν όχι από φίλους αλλά από λιγότερο γνωστούς. Η συνεργασία μπορεί να καλλιεργηθεί όταν σεβόμαστε κάποιες αρχές (που μεταφράζονται και σε κανόνες 1-2-3) ακόμα και εκεί που δεν έμοιαζε να είναι άμεσα εφικτό (με τον πιο διαφορετικό).</p> <p>Αυτό σηματοδοτεί σημαντική αλλαγή στάσης στο δικό μας επίπεδο των ενηλίκων, που θέτει τη βάση για την αλλαγή στάσης και στα παιδιά, ως προς την ένταξη και όχι τον αποκλεισμό του διαφορετικού και μη οικείου.</p>

Βήμα της άσκησης	Βασική αρχή λειτουργίας ομάδας
Μπορεί να γίνει το διάλειμμα τώρα.. μπορεί να γίνει εναλλακτικά και σε επόμενη στιγμή που σημειώνεται παρακάτω.	Είναι σημαντικό να υπολογίζεται από πριν σε ποια στιγμή είναι καλύτερο να γίνει το διάλειμμα ώστε να μην διακόπτεται η διεργασία σε ακατάλληλη στιγμή. Καλό είναι να έχουμε από πριν σκεφτεί εναλλακτικές.
<p>Στην ολομέλεια «ανοίγουν» οι ομάδες και μοιράζονται τις αρχές.</p> <p>Ακούμε πρώτα μόνο τις αρχές από όλες τις ομάδες, έτσι ώστε να ακούσουμε τι συλλογικά αναδύεται και να αναδείξουμε πόσο συμπληρωτικές είναι, να διακρίνουμε κάποιο νήμα που τις συνδέει.</p> <p>(εναλλακτική στιγμή για το διάλειμμα).</p>	<p>Θυμίζουμε ότι είναι καλύτερο για τη διεργασία ομάδας η <u>σειρά που θα μιλήσουν οι ομάδες να αναδυθεί αυθόρμητα</u> και να μην βασίζεται σε κάποιο εξωτερικό κριτήριο.</p> <p>Η έμφαση στη <u>συμπληρωματικότητα</u> και στη <u>σύνδεση</u> μεταξύ των ομάδων και η <u>ανάδειξη του νέου στοιχείου που αναδεικνύεται μέσα από τη σύνδεση, είναι καταλυτικά για το συγκινησιακό κλίμα.</u></p> <p>Τα παιδιά ενδέχεται να νιώσουν - όπως ίσως ένιωσαν και την πρώτη ημέρα στη διαμόρφωση ομάδας - ένα καλό κλίμα να αναδύεται σε επίπεδο σχέσεων μέσα στην ολομέλεια και ακόμα περισσότερο ότι <u>τα ίδια το δημιούργησαν επεξεργαζόμενα την κοινή εμπειρία και επιπλέον αυτή τη φορά ξεκινώντας συνεργασίες επάνω σε δικές τους προτάσεις.</u></p>
<p>Ακούμε τις προτεινόμενες εφαρμογές.</p> <p>Κλείνουμε την ολομέλεια υπογραμμίζοντας ό,τι δημιουργικό αναδείχθηκε.</p>	<p>Η ομάδα σε επίπεδο πια της ολομέλειας χαίρεται με το δικό της κοινό έργο. Είναι αναγνωρίσιμες οι μοναδικές συμβολές των μικρών ομάδων, στις οποίες είναι αναγνωρίσιμες οι συμβολές των ατόμων μελών.</p> <p><u>Η σύνδεση ατόμου, μικρής ομάδας, μεγάλης ομάδας είναι εμφανής και υπογραμμίζεται.</u></p>

Μετά το τέλος της άσκησης- ή σε επόμενη ευκαιρία μιας άλλης διδακτικής ώρας κατά την κρίση του δασκάλου, θα μπορούσε να ακολουθήσει αναστοχασμός: να δουλέψουν σε μικρές ομάδες, ίσως στις ίδιες, τι ένιωσαν, τι κατάλαβαν από τον τρόπο που δούλεψαν, τι τους διευκόλυνε και τι τους δυσκόλεψε . Από έναν τέτοιο αναστοχασμό μπορούν να αντληθούν αρχές συνεργασίας για το συν-σχεδιασμό εκπαιδευτικής δράσης.

Βιβλιογραφία

1. Agazarian, Y. «Systems-centered therapy for groups». New York: Karnac., 2004.
2. Beck, A., & Lewis, C. «The Process of Group Psychotherapy: Systems for Analyzing Change. Washington», DC: APA Books.2000.
3. Katzenbach, J.R., Smith, D. K. “The Discipline of Teams” in: Teams that Succeed, Harvard Business School Press Book. 2004.

4. Kolb D.A. "Experiential learning: Experience as the source of learning and development", FT press, 1983.
5. Lewin, K. "Field Theory in Social Science". New York: Harper & Row. 1951.
6. McAdam, E. & Lang, P. "Appreciative Work in School", UK: Kingsham. 2009.
7. Senge, P. M. "Presence". London: Nicholas Brealey Publishing. 2004
8. Senge, P. M., Cambron, N. & al. "Schools that Learn: 5th Discipline Fieldbook for Teachers, Parents, and All Who Care About Education. NY: Doubleday, 2000.
9. Siegel J.D. «The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being». Norton New York., 2007.
10. Skynner, R. & Cleese, J. "Οικογένεια, η σύγχρονη Οδύσσεια", Κέδρος, 1992.
11. Walsh, F. "Strengthening Family Resilience", NY: The Guilford Press, 2006
12. Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D., "Ανθρώπινη Επικοινωνία και οι Επιδράσεις της στη συμπεριφορά", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.
13. Αντωνίου, Ι., «Από το είναι στο γίνεσθαι», Ημερίδα ΑΚΜΑ, Αθήνα, 2011.
14. Βασιλείου, Γ. "Ο Άνθρωπος ως Σύστημα". στο: Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α', Καστανιώτης, Αθήνα, 1987.
15. Βασιλείου, Γ.&Β. "Εισαγωγικά Στοιχεία στις Κοινωνικοεκπαιδευτικές Εφαρμογές που έχουν οι Τεχνικές Ομάδες". Σειρά Επικοινωνιών ΑΚΜΑ, 132, Τεχνική Έκθεση XVIII, Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου, Αθήνα, 1975.
16. Γουρνάς Γ. «Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση», Μ.Π.Ε., 2011.
17. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. «Νέες Συνθήκες, Νέοι Θεσμοί: Πρόκληση για Νέα Προσέγγιση». Στο: Αγωγή Υγείας στο Σύγχρονο Σχολείο, Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (ΚΕΜΕΤΕ). Αθήνα. 2001.
18. Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Βασιλείου Β. & Γ. «Η Διεργασία της Ομάδας διαμέσου της Πολιτισμικής Αλλαγής», Μετάλογος 4, 2003.
19. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. «Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2005.
20. Σακκάς, Δ., Μπαρδάνης Γ. "Οι Διεργασίες Συμβολαίου για τις Σχέσεις στη σχολική Τάξη", Μ.Π.Ε. 2011.

Ακολουθούν:

- α) Συνοπτικός πίνακας με τα 15 βήματα διαμόρφωσης ομάδας, ως βοήθημα στην υλοποίηση.
- β) Συνοπτικός πίνακας με τους κεντρικούς άξονες του Μ.Π.Ε.

Βοήθημα α: Συνοπτικός πίνακας με τα βήματα για τη διαμόρφωση της ομάδας

1. **Συνδεόμαστε:** Παίρνουμε χρόνο (παρέχοντας την ευκαιρία και στα παιδιά) να συνδέσουμε: εμάς με ομάδα/πλαίσιο/στόχο, πριν με τώρα, αλλού με εδώ, μέσα (τάξη) με έξω(πλαίσιο/κοινωνία)...το δικό μας νόημα σε αυτό το έργο... και να εισαγάγουμε τον τρόπο δουλειάς.
2. **Προσωπική θέση:** Ζητούμε από τα παιδιά να συμμετέχουν με οδηγό κάποια προσωπική επιλογή/θέση σχετική με το θέμα/ στόχο.
3. **Προτρέπουμε να συνδεθούν τα λιγότερο συνδεδεμένα ή διαφορετικά μεταξύ τους παιδιά** (π.χ. άγνωστα... ή ...κάποιο παιδί που έλειπε με κάποιο που ήταν παρόν... το λίγο με το περισσότερο έμπειρο στο θέμα... .. με διαφορετική προέλευση/προτίμηση κλπ).
4. Φτιάχνουμε **βοηθητικό πλαίσιο:** μέσα από οδηγίες/δομή ... (π.χ. οδηγηθείτε από το συναίσθημα εκεί που θέλετε να συνεργαστείτε, καθίστε απέναντι ... γνωριστείτε ως ...άνθρωποι... «έξω από το ρόλο εδώ»... αξιοποιείτε ολόκληρο τον εαυτό σας, μετακινηθείτε... «τόσο-όσο» σε χρόνο και περιεχόμενο συναλλαγής...).
5. Παρέχουμε τον χρόνο να **ανακαλέσουν κάτι θετικό** (προσωπική επιλογή) και να το **μοιραστούν σε δυάδα**, βοηθώντας έτσι να χτίσουν τη σχέση σε ένα πρώτο επίπεδο με «υλικά» από θετική εμπειρία..., δεν βασίζουμε αρχικά τη σχέση σε δυσκολία.
6. Να βάλουν **κοντά κοντά τις εμπειρίες τους**, που μοιάζουν ή διαφέρουν (ιδιαίτερα αν οι δυάδες φτιάχτηκαν με κριτήριο τη διαφορά).
7. Ζητάμε σε κάθε δυάδα να επιλέξει μια άλλη για να φτιαχτούν τετράδες/μικρές ομάδες...(δεύτερο επίπεδο διεύρυνσης... αναζήτηση δυάδας αγνώστων ή διαφορετικών, συνεχίζοντας τη σύνδεση λιγότερο συνδεδεμένων). Παρέχουμε λίγο χρόνο στην **τετράδα να διαμορφωθεί σε επίπεδο σχέσης** (η σχέση πριν από το έργο... κλείστε τον κύκλο.... γνωριστείτε ανθρώπινα... με κάτι που θεωρείτε κατάλληλο να μοιραστείτε εδώ...).
8. Η δυάδα **παρουσιάζει την εμπειρία της** στην τετράδα, **αναγνωρίζοντας** το βαθμό **επικοινωνίας** που κατάφεραν οι δύο τους (π.χ. μιλά ο ένας για τον άλλον...).
9. Ζητάμε από την **4άδα** να δουλέψει σε συγκεκριμένο **έργο** (π.χ. αναζήτηση αρχών που παράγουν καλή στιγμή), σχετικό με το θέμα/στόχο, εφικτό στο διαθέσιμο χρόνο – διότι το «έργο φτιάχνει την ομάδα»
10. και συζητώντας να αναδείξει μια σύνθεση ή διευρυμένη **κατανόηση που εμπεριέχει τη διαφορά χωρίς να την καταργεί** (όλες οι φωνές να ακούγονται....).. και να την να γράψει,
11. υπογράφοντας ατομικά αλλά και ως ομάδα (με παρατσούκλι), προετοιμαζόμενη να συνδεθεί με άλλες ομάδες.
12. Η **παρουσίαση του έργου στην ολομέλεια** αναδεικνύει τη χρησιμότητα-συμβολή της μικρής ομάδας στη μεγάλη συγκροτώντας περισσότερο την ταυτότητα της ομάδας.
13. ...παράλληλα καλλιεργώντας **το συνδέσθαι στην** ολομέλεια και διευρύνοντας τον «κοινωνικά συνεκτικό καμβά» για αντοχή/αξιοποίηση περισσότερο απαιτητικών έργων, δυσκολίας, διαχείρισης διαφοράς, μεγαλύτερης δηλαδή πολυπλοκότητας.
14. **Υπογραμμίζουμε τη συμβολή κάθε ομάδας, αναδεικνύοντας συνδέσεις, την αλληλουχία** μηνυμάτων και το **κεντρικό θέμα** που αναδύεται
15. και **επιλέγουμε να εστιάσουμε** σε ό,τι νοιώθουμε ότι συνδέεται με το **σκοπό** της συγκεκριμένης ομάδας.... στη συγκεκριμένη φάση, στο εδώ και τώρα.

Βοηθητικός πίνακας β: Βασικοί άξονες του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης.

1. Ο δάσκαλος είναι δημιουργός της ύλης και του διδακτικού του σχεδίου
 - Αξιοποιώντας βασικό κορμό προτύπων και κυρίως αρχών και στόχων, ως προς περιεχόμενο και δεξιότητες, και όχι απλά εφαρμόζοντας έτοιμα σχέδια άλλων, που έγιναν αλλού, άλλοτε, για άλλους,
 - έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητα του πληθυσμού που απευθύνεται κάθε φορά καθώς και στα νέα δεδομένα, όπως προκύπτουν από την εξέλιξη της επιστήμης, της κοινωνίας του προγράμματος σπουδών.
 - Ενισχύεται έτσι η δική του κινητοποίηση, αίσθηση επάρκειας, και καλό συναίσθημα,
 - και γίνεται πρότυπο για τους μαθητές ώστε να εξελίσσονται ως «δημιουργοί της γνώσης» και όχι απλά «καταναλωτές» της....
2. Αξιοποιεί ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους (πέρα από την κλασική 'παράδοση' την εμπλουτισμένη με 'ερωτήσεις-απαντήσεις' και την υποτυπώδη εργασία σε ομάδες) όπως το συναγωνισμό επιχειρηματολογίας (debate), τα παιγνίδια ρόλων, ή το ομαδικό έργο (project), που υλοποιεί την αρχή «μαθαίνουμε δρώντας» και καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα και την ανάληψη ατομικής ευθύνης.
3. Ενσωματώνει εγκάρσιες δράσεις στο διδακτικό σχεδιασμό με τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε., τον πλούτο του πολιτισμού και των τεχνών, την ευαισθησία για το περιβάλλον και το κοινωνικό σύνολο και τη διαφύλαξη/ανάπτυξη της σωματικής και ψυχικής υγείας.
4. Αξιοποιεί τις σχέσεις και τη διεργασία ομάδας, δηλαδή, σκέφτεται και ενεργεί με γνώμονα τη σημασία των σχέσεων σε όλα τα επίπεδα και την καλλιέργεια ασφαλούς συγκινησιακού κλίματος και ομαδικού συνεργατικού πνεύματος. Θεμελιώνει τη δουλειά του με τα παιδιά στην αρχή ότι «Η μάθηση βασίζεται στη σχέση με το δάσκαλο, με τους άλλους μαθητές στην ομάδα, με τη σχέση των δασκάλων μεταξύ τους στη σχολική κοινότητα, με τη σχέση σχολείου και οικογένειας και με την ευρύτερη κοινότητα». Εν ολίγοις «Πρώτα η σχέση!».
5. Καλλιεργεί την ολιστική προσέγγιση, τόσο στον ίδιο όσο και στα παιδιά, διευρύνοντας το αντιληπτικό πεδίο, έτσι ώστε να επιτρέπει.
 - i. τη θεώρηση της εκπαιδευτικής δράσης, συμπεριφοράς ή εμπειρίας, ως μέρους αλληλουχίας γεγονότων στην εξέλιξη της διεργασίας π.χ.
 - την παρουσία του μαθητή στο Δημοτικό, ως εξέλιξη της προσχολικής εμπειρίας του και ως προστάδιο της πορείας του προς το Γυμνάσιο, καθώς και ως μέρους της όλης του αναπτυξιακής πορείας,
 - μια εκπαιδευτική δράση ως βήμα ή φάση, αναλόγως, ενός ευρύτερου χρονικά σχεδίου, σεναρίου, έργου κλπ.,
 - τη σχολική ημέρα ως μέρος μιας ευρύτερης χρονικά διεργασίας για το μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό, η οποία αρχίζει νωρίς το πρωί και τελειώνει αργά το βράδυ, Δευτέρα έως το Σαββατοκύριακο....,

- τις συμπεριφορές του Χ μαθητή που αμφισβητεί ή άλλου που αδρανεύει ως εκφράσεις ευρύτερης διεργασίας που όσο αναπτύσσεται εμφανίζει ανάγκες για επανασχεδιασμό της διαδικασίας ως προς ρυθμό, περιεχόμενο, σύνθεση,
- ii. τη διαθεματική και συναδελφική/συνεργασιακή προσέγγιση κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων, και
 - iii. την πολυεπίπεδη θεώρηση και αξιοποίηση των διεργασιών που εξελίσσονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, από το επίπεδο του ατόμου (μαθητή, καθηγητή, γονιού) και της ομάδας (ομάδα εργασίας παιδιών, τάξη, σύλλογος διδασκόντων) μέχρι το επίπεδο της ευρύτερης κοινότητας (σχολείο, γονείς, δήμος κλπ.), έτσι ώστε να διευρύνεται η δυνατότητα ενίσχυσης του καλού συγκινησιακού κλίματος στη σχολική τάξη μέσα από τη φροντίδα του αντίστοιχου κλίματος σε ένα άλλο επίπεδο, όπως στην ομάδα διδασκόντων ή στη σχέση σχολείου και οικογένειας.
6. Αξιοποιεί τη μικρή ομάδα ως κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας εναλλάσσοντας τις δραστηριότητες μεταξύ ατόμου, μικρής ομάδας και ολομέλειας, με τρόπο που να τροφοδοτείται το ένα επίπεδο από το άλλο. Καλλιεργεί έτσι την αίσθηση και την ευθύνη του «ανήκειν» σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικό σύνολο.
 7. Αξιοποιεί τη διαφορετικότητα / ιδιαιτερότητα και αναπτύσσει τρόπους ώστε «όλες οι φωνές» (μέσα στο άτομο /ομάδα/κοινότητα) να ακούγονται με σεβασμό, να αξιοποιούνται κι ο καθένας να βιώνει τη μοναδική του αξία και χρησιμότητα. Αυτή είναι βασική αρχή για τη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος.
 8. Λειτουργεί με ανοικτότητα προς την κοινωνία και τους καιρούς, εντάσσοντας στο σχεδιασμό τα ερεθίσματα που απασχολούν την ευρύτερη και την τοπική κοινωνία και αξιοποιώντας ως πηγές, πέραν άλλων, και τον πολιτιστικό ή περιβαλλοντικό πλούτο της περιοχής, αλλά και της ιδιαίτερης σύνθεσης του πληθυσμού του σχολείου.

Οι παραπάνω άξονες σηματοδοτούν κεντρικούς στόχους και βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να προετοιμάζουμε τα παιδιά για τις ανάγκες της νέας εποχής.

Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη

Σακκάς Διονύσης και Μπαρδάνης Γεώργιος⁵

Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη είναι μια συμφωνία αφενός μεταξύ του δασκάλου και μαθητών, και αφετέρου των μαθητών μεταξύ τους. Απαιτεί πλαίσιο που ευνοεί τη δημιουργία ενός συγκινησιακού κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές.

Η λέξη «συμβόλαιο» προκαλεί συνήθως αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευόμενους, γιατί παραπέμπει σε «γραπτή συμφωνία που συντάσσει ο συμβολαιογράφος» (1). Πρόκειται δηλαδή για ένα κλειστό σύστημα που αφορά συνήθως ακίνητη περιουσία, και όχι για μια συμφωνία που αφορά ζωντανούς ανθρώπους και τις σχέσεις τους. Παραπέμπει στη μεγάλη σημασία που έχει ένα «συμφωνητικό, μια σύμβαση ή συμφωνία ανθρώπων που συμβάλλουν με τις καθημερινές υποχρεώσεις αλλά και τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα»(2).

Ευελπιστούμε ότι, με ευθύνη κύρια του δασκάλου, θα θέσει τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός συλλογικού οράματος, κι αυτό σε μια στενή σχέση με ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο αξιών, απαραίτητο για να προληφθούν οι εντροπικές διεργασίες και για να προχωρήσει η σχολική τάξη στο έργο της, ενώ αναπτύσσει ταυτόχρονα τις σχέσεις σε ένα γόνιμο έδαφος.

Πρόκειται για μια διεργασία που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ικανοποίηση των συμμετεχόντων με μικρότερη εκδαπάνηση, αφού θα δημιουργήσει ένα κοινά συμφωνημένο πλαίσιο συνεργασίας. Ο όρος «διεργασία» διαφοροποιεί από το στατικό και άκαμπτο συμβόλαιο που αφορά περιουσίες, διότι πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που λαμβάνει υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε φορά υπάρχοντος πλαισίου, αλλά και την προσωπικότητα του κάθε μέλους, το συγκινησιακό κλίμα, και γενικά τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα θέτει όρια και κανόνες, που κάποιες φορές είναι δυνατόν να τίθενται σε συζήτηση στην τάξη-κοινότητα, ενώ άλλοτε να είναι συμφωνημένα απαραβίαστα.

Η πιθανότητα αναθεώρησης επί μέρους υπερβολικά άκαμπτων ή μη εφαρμόσιμων κανόνων επιβεβαιώνουν τη θεωρία του συμβολαίου ως μιας διεργασίας.

ΣΚΟΠΟΣ

Το συμβόλαιο σχέσεων αξιοποιείται για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών - μελών της ομάδας και την κατανόηση της αξίας της «δέσμευσης» σε

⁵ Οι Δ. Σακκάς και Γ. Μπαρδάνης είναι ψυχίατροι-ψυχοθεραπευτές, ειδικοί σε θέματα οικογένειας, ομάδας και παραπτωματικών συμπεριφορών, όπως χρήση ουσιών και βίας. Συνεργάστηκαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πανελλαδικά, στα πλαίσια των προγραμμάτων Πρόληψης του Ο.Κ.Α.ΝΑ.

συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς. Εκπαιδεύει στη διαπραγμάτευση, στην επίλυση συγκρούσεων και στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων σε ένα πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Βοηθά τους μαθητές να προετοιμάζονται για την εργασιακή και κοινωνική προσαρμογή τους, με το να κατανοούν ότι στις σχέσεις των ανθρώπων υπάρχουν πάντοτε κανόνες που απαιτούν πειθαρχία και αυτοπειθαρχία, αυτονομία, με αλληλεξάρτηση, ώστε να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες κι αυτό σε ένα πλαίσιο διαφάνειας, ακεραιότητας και αμοιβαιότητας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το συμβόλαιο μπορεί να αφορά ταυτόχρονα την «ύλη ή το περιεχόμενο» και τις «σχέσεις» ή να γίνονται δύο συμβόλαια σε δύο διαφορετικούς χρόνους. Στην περίπτωση που η πρόθεση είναι η εστίαση στις σχέσεις, το συμβόλαιο σχέσεων ή συναισθηματικό συμβόλαιο γίνεται σε δύο φάσεις.

Στην πρώτη φάση διερευνώνται από όλους οι παράγοντες που ευνοούν τις καλύτερες και τις χειρότερες τάξεις για δάσκαλο και μαθητές και η τάξη κάνει τις επιλογές της.

Στη δεύτερη φάση θεμελιώνονται οι κανόνες στους οποίους οι μαθητές και ο δάσκαλος δεσμεύονται ότι θα εφαρμόσουν, ώστε να μπορέσουν να κάνουν την «καλύτερη τάξη».

Ο κατάλληλος χρόνος για το συμβόλαιο είναι η πρώτη εβδομάδα του σχολικού έτους. Δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι έχει ολοκληρωθεί, εάν δεν έχουν συμμετάσχει άπαντες οι μαθητές σε αυτό.

Το Τμήμα Πρόληψης- Εκπαίδευσης του OKANA σε τριετή πιλοτικά προγράμματα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πέντε δήμων της Ελλάδας που υλοποίησε τη διαδικασία του συναισθηματικού συμβολαίου σχέσεων, επιβεβαίωσε την αξία του μέσα από ερευνητικό πρόγραμμα αξιολόγησης Τ.Δ OKANA. Πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης ήταν το έργο αλλά και η παρουσία του Gerald Edwards που με την πολύχρονη εμπειρία του ως μαθηματικός, γυμναστής και οργανωτής σεμιναρίων πρόληψης σε Η.Π.Α, βοήθησε το Τμήμα Πρόληψης στην πολύ επιτυχή προσαρμογή της μεθόδου στη σχολική και τοπική κοινότητα στην Ελλάδα.

ΒΗΜΑΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟΥ (ΣΧΕΣΕΩΝ)

Χρήσιμη είναι η ακολουθία των παρακάτω βημάτων.

1. Πριν από την έναρξη του συμβολαίου ο δάσκαλος καταγράφει σε μεγάλο χαρτί τα χαρακτηριστικά της «καλύτερης τάξης» που είχε ποτέ. Επίσης κάνει ένα δεύτερο κατάλογο με τα αρνητικά χαρακτηριστικά της «χειρότερης τάξης». Σε ένα τρίτο πίνακα με τίτλο «ο δάσκαλος δίνει για να πάρει» καταγράφει όσα πιστεύει ότι πρέπει να κάνει ο ίδιος για να έχει την «καλύτερη τάξη».

Ένα δείγμα καταλόγου (ο δάσκαλος δίνει για να πάρει) ακολουθεί:

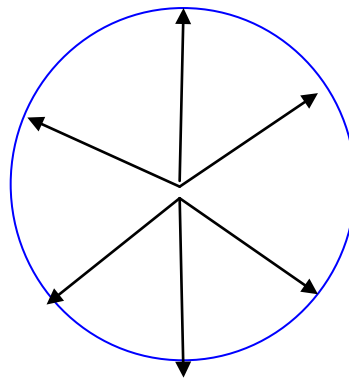
Ενδιαφέρον

Εμπειρία

Συνεργασία	Ειλικρίνεια
Χρόνο	Σχολιασμό
Ενέργεια	Χιούμορ
Γνώσεις	Φροντίδα

2. Ζητά από τους μαθητές να θυμηθούν σκηνές από την «καλύτερη τάξη» που είχαν ποτέ και να σκεφτούν τι από όσα έκανε ο δάσκαλος και οι μαθητές, συνέβαλαν σε αυτό το αποτέλεσμα. Σε μια σελίδα οι μαθητές σχεδιάζουν ένα κύκλο και πάνω σε ακτίνες του καταγράφουν συνοπτικά (επιτρέπονται και οι ανορθογραφίες) τι τους ευχαριστούσε σε αυτήν την τάξη. Αυτό ονομάζεται ο τροχός του τι.

Ο τροχός του Τι



3. Ζητά από τους μαθητές να κάνουν στην πίσω σελίδα άλλον ένα τροχό του τι, περιγράφοντας αυτή τη φορά τη χειρότερη τάξη που είχαν ποτέ ενθυμούμενοι και καταγράφοντας συνοπτικά τους παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτό. Σε αυτή τη φάση εκφράζονται οι φόβοι των συμμετεχόντων που κατά την Didier Noye ομαδοποιούνται σε πέντε και είναι:

Ποιος είναι ο εκπαιδευτής;

Ποια είναι τα μέλη της ομάδας;

Γιατί είμαστε εδώ;

Για πόσο χρονικό διάστημα;

Τι πρόκειται να κάνουμε;

4. Ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν δυάδες με κριτήρια που αφορούν κατά προτίμηση τη διαφορετικότητά τους. Οι μαθητές ανταλλάσσουν και μελετούν τους τροχούς του τι και τους συζητούν για 5-10 λεπτά. Προσφέρεται έτσι η ευκαιρία για γνωριμία, ανταλλαγή και πλησίασμα και ένα πρώτο αίσθημα συμμετοχής αλλά και αυτοεκτίμησης.

5. Ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν ομάδες των 4 ή 6 με την επιλογή άλλων ζευγαριών, πάλι με κριτήριο τη διαφορά. Κάθε μαθητής θα παρουσιάσει τον τροχό

του τι του ζευγαριού του στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αφού παρουσιαστούν όλων, γίνεται συζήτηση για 5-10 λεπτά. Δημιουργούνται ευκαιρίες για γνωριμία, φιλίες, μοίρασμα πληροφοριών και συναισθημάτων.

6. Ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν σε δύο καταλόγους: στον έναν τις προτιμήσεις τους και στον άλλον ό,τι τους απωθεί. Οι μαθητές έχουν τότε την ευκαιρία να συνδεθούν με τις ομοιότητες τους και να γίνουν ευαίσθητοι στις διαφορές τους. Δημιουργείται το συναίσθημα ότι όλοι συνεισφέρουν στη δραστηριότητα της τάξης ενώ δεν υπάρχει το κριτήριο της απόδοσης και αξιολόγησης.

7. Ζητά από τους μαθητές να διαλέξουν ένα μέλος της ομάδας που θα καθαρογράψει και θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης τους δύο καταλόγους της ομάδας τους, που προστιθέμενους με τους παραγόμενους από τις άλλες ομάδες θα συμβάλλουν σε μια πληρέστερη εικόνα για τις προτιμήσεις της τάξης.

8. Σε αυτήν την πρώτη φάση ανοίγουν οι κύκλοι των μικρών ομάδων και γίνεται ένας κύκλος από όλη την τάξη. Ο δάσκαλος προσθέτει τους δικούς του καταλόγους που ο ίδιος έχει γράψει. Δίνεται η ευκαιρία να γνωριστούν όλοι οι μαθητές και να πλησιάσουν το δάσκαλό τους, να διευκρινίσουν ομοιότητες και διαφορές. Το συναισθηματικό άνοιγμα του δασκάλου μπορεί να είναι καταλυτικό για τη διεργασία του συμβολαίου, εκφράζει την αξία της δημιουργίας μιας τάξης που θα προσπαθεί να επιτύχει τα θετικά της «καλύτερης τάξης».

Ξεκινά η δεύτερη φάση συμβολαίου.

9. Καλεί τις ομάδες να ξανασηματιστούν για να συζητήσουν και να κάνουν προτάσεις για το πώς η τάξη μπορεί να γίνει «καλύτερη τάξη». Τι είναι πρόθυμοι οι μαθητές «να δώσουν για να πάρουν» για να γίνει η «καλύτερη τάξη». Σκοπός είναι να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη.

10. Ζητά από όλες τις ομάδες να καταγράψουν σε λίστες τις υποδείξεις τους που αφορούν την ετοιμότητα για δεσμευμένες σχέσεις, αναδιατυπώνοντας και εμπλουτίζοντας τους στόχους.

11. Γίνεται ολομέλεια με σχηματισμό ενός κύκλου, οι μαθητές παρουσιάζουν τους καταλόγους «δίνουμε για να πάρουμε» και γίνεται ένας ενιαίος κατάλογος, παραλείποντας τις επικαλύψεις.

12. Αναρτά το δικό του κατάλογο «δίνω για να πάρω», ό,τι δηλαδή θα προσφέρει ο ίδιος για να συμβάλει ώστε να γίνει η τάξη «καλύτερη».

13. Συντονίζει μια ανοιχτή συζήτηση με όλη την κοινότητα, σχετικά με τις προτάσεις του δασκάλου και των μαθητών και διαμορφώνει ένα συμβόλαιο τάξης, βασισμένο στο πώς θα γίνει η «καλύτερη τάξη». Οι μαθητές έτσι θα αναμειχθούν, συμμετέχοντας στην ανάπτυξη κανόνων της τάξης, που αφορούν το δάσκαλο και τους εαυτούς τους, ώστε να γίνουν πιο υπεύθυνοι στη συμπεριφορά τους.

14. Γράφονται τελικοί κανόνες-συμφωνίες και αναρτώνται σε μέρος που να είναι ορατοί. Σκοπός είναι να έχει τη δυνατότητα ο δάσκαλος και οι μαθητές να βλέπουν τι έχουν συμφωνήσει και να αναφέρονται στις συμφωνίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

15. Προστίθεται ένας τελευταίος κατάλογος με ΑΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΤΟΥΣ κανόνες, που καλό είναι να μην είναι μακρύς και να αφορά πιο σοβαρά θέματα συμπεριφοράς. Σαν τέτοια μπορεί να είναι η βία, η χρήση ουσιών, η ειρωνεία.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε τα εξής:

1. Ο δάσκαλος, με αυτή τη διαδικασία συμβολαίου, αποφεύγει το συνηθισμένο ρόλο αυτού που επιβάλλει την πειθαρχία και την τάξη, έχοντας ορίσει με άλλο τρόπο από την αρχή τις συνέπειες των παραβιάσεων των κανόνων. Ο μαθητής μαθαίνει να παίρνει αποφάσεις αναλαμβάνοντας ευθύνες για τις συμπεριφορές του. Αυτό προϋποθέτει μια συνάντηση κοινότητας, που συζητά τις συνέπειες, εμπλέκοντας όλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τις αφορούν. Η θετική πίεση για ομοτιμία χρησιμεύει στην ανάπτυξη του «καλύτερου» περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη.

2. Σε κάθε φάση που η τάξη επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει, είναι αναγκαία η δημιουργία ενθάρρυνσης θετικής συμπεριφοράς με υλοποίηση ενός καταλόγου επιθυμιών-δράσεων, μέσα στην τάξη ή έξω από αυτή, που ενισχύει αυτές τις θετικές συμπεριφορές. Το σύστημα κινήτρων καθορίζεται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

3. Στην περίπτωση που και ο διάλογος παραβεί κάποιο κανόνα της τάξης, θα πρέπει να επιτραπεί στους μαθητές να συζητήσουν το γεγονός, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο δάσκαλο να δώσει ένα καλό παράδειγμα, δεχόμενος με προθυμία τη συζήτηση του συμβολαίου. Για παράδειγμα, αν ο δάσκαλος ειρωνεύθηκε έναν μαθητή, μπορεί να του ζητήσουν να συζητήσει το γεγονός ως ευκαιρία για αλλαγές στις συνθήκες που δημιούργησαν την ένταση και να ζητήσει συγγνώμη.

4. Όταν νέοι μαθητές εισέρχονται στην τάξη, ο δάσκαλος και οι μαθητές τους εξηγούν το συμβόλαιο. Ζητείται από τους νεοεισερχομένους να κάνουν και τις δικές τους υποδείξεις που θα συζητηθούν στην τάξη.

5. Οι δάσκαλοι μπορούν να τροποποιούν τις ερωτήσεις και τα βήματα της διαδικασίας, με τρόπο που να τους εκφράζουν περισσότερο, π.χ. να αλλάζουν τις αρχικές ερωτήσεις με αυτές:

α) τι κάνουν άλλοι μαθητές ή δάσκαλοι που σας ενοχλούν;

β) τι κάνετε εσείς που ενοχλεί άλλους μαθητές ή δασκάλους;

6. Για τα μικρά παιδιά ή για όσα δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν, οι δάσκαλοι φυσικά πρέπει να τροποποιήσουν τις διαδικασίες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ένα τρόπο σύναψης συμβολαίου για παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ο δάσκαλος ξεκινά συζήτηση με τους μαθητές για την «καλή

και κακή τάξη» με αφορμή είτε μια σχετική ιστορία, ένα παραμύθι, μια εικόνα ή οτιδήποτε θεωρείται κατάλληλο. Ακούγονται οι πρώτες φράσεις και γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα δημιουργικό κλίμα. Κάθε μαθητής καλείται να ζωγραφίσει μια σκηνή «καλής τάξης». Στη συνέχεια ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να χωριστούν σε δυάδες με διάφορους παιγνιώδεις τρόπους, όπως το να σχηματίσουν δυάδες ταιριάζοντας τις καρτέλες που έχουν διαλέξει (π.χ. τρίγωνο με τετράγωνο, κόκκινο χρώμα με κίτρινο κ.τ.λ.). Στις δυάδες, κάθε παιδί δείχνει τη ζωγραφιά του στο «ταίρι» του και την περιγράφει. Στη συνέχεια σχηματίζουν τετράδες είτε με κριτήριο με ποια παιδιά δεν έχουν δουλέψει ή παίζει καθόλου ή με ανάλογους με τον παραπάνω παιγνιώδεις τρόπους. Τα παιδιά καλούνται στην τετράδα να μιλήσουν για τις ζωγραφιές τους και να τις τοποθετήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να τις διηγηθούν ή και να τις δραματοποιήσουν. Ο δάσκαλος βοηθά τις τετράδες ώστε να εκφραστούν όλοι άνετα για τη ζωγραφιά τους και το αποτέλεσμα να ικανοποιεί όλη την ομάδα. Κάθε τετράδα ζωγραφιών παρουσιάζεται και οι μαθητές τις περιγράφουν στην ολομέλεια, ή τις δραματοποιούν. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν ποια στοιχεία κάνουν μια τάξη «καλύτερη» και τα καταγράφει σε ένα μεγάλο χαρτί, ή χρησιμοποιεί τον τροχό του «τι». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να βοηθηθούν οι μαθητές να αναφερθούν σε συγκεκριμένα στοιχεία κι όχι γενικά όπως «να είμαστε καλά παιδιά». Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να επεξεργαστούν και τα χαρακτηριστικά της «κακής» τάξης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός συζητώντας με τους μαθητές προσθέτει ό,τι θα προσφέρει ο ίδιος ώστε να γίνει η τάξη «καλύτερη». Τέλος, προστίθεται ένας τελευταίος κατάλογος με ΑΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΤΟΥΣ κανόνες, που αφορά πιο σοβαρά θέματα συμπεριφοράς για αυτήν την ηλικία. Η ακολουθία των παραπάνω βημάτων είναι ενδεικτική και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να την τροποποιήσει σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της ομάδας του.

7. Ο χρόνος που απαιτείται για τη διαδικασία του συμβολαίου πρέπει να γίνει σεβαστός, να έχει ελαστικότητα και να υπηρετεί στο εδώ και τώρα τις σχέσεις και όχι οι σχέσεις να υποτάσσονται στη δομή μιας άκαμπτης διαδικασίας συμβολαίου, θεωρούμενου απλώς ως μια τεχνική χειρισμού.

Βιβλιογραφία

1. Λεξικό Δημοτικής, εκδόσεις Ν. Πεφάνη
2. Γ. Μαρκαντωνάτος, Θ. Μοσχόπουλος, Ε. Χωραφάς, Βασικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής, εκδόσεις Gutenberg
3. Emmy Van Deurzen, Η Ψυχοθεραπεία και η αναζήτηση της ευτυχίας, εκδ.Κονδύλι
4. Δ. Σακκάς, Φιλοσοφικά, Μεθοδολογικά, Δεοντολογικά ζητήματα, περιοδικό πρόληψης «Πρόσωπο» τεύχος 70, Δεκ. 1995
5. Πολέμη-Τοδούλου Μίνα, Η Συστημική Προσέγγιση, κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, περιοδικό «Μετάλογος», τεύχος 18 Δεκέμβριος 2010.
6. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάτρα 2005

7. Edgar Moren, Οι Επτά γνώσεις κλειδιά για την Παιδεία του μέλλοντος, εκδόσεις του 21ου, Αθήνα 2000
8. Reaching out: the prevention of drug abuse through increased human interaction, Gerald Edwards, Pulse N.Y.
9. Gerald Edwards and associates, IMPACT Teaching.
10. Didier Noye, Jacques Riveteau: Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή, εκδ. Μεταίχμιο

Διαμορφώνοντας πυξίδα για την αξιοποίηση του άξονα «σχέσεις και ομάδα» στο διδακτικό σχέδιο

Μ. Πολέμη-Τοδούλου

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προσανατολίζεται προς ένα νέο ρόλο, που στοχεύει προς μία περισσότερο αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μέσα από την ολόπλευρη αξιοποίηση της διεργασίας, όπως αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα (στο μαθητή, στο δάσκαλο, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη μικρή ομάδα, στην ολομέλεια της τάξης, στο ευρύτερο σχολικό και κοινοτικό πλαίσιο). Τα διδακτικά σχέδια ή «σενάρια μάθησης» που εκπονούνται στα πλαίσια αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος, σε συνεργασία και με τις προδιαγραφές που θέτει το αναπτυσσόμενο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι δείγμα αυτής της σημαντικής προσπάθειας.

Καλούμαστε να σταθούμε στηρικτικά και ενθαρρυντικά σε αυτήν την προσπάθεια, αναγνωρίζοντας το μέγεθος της μετακίνησης που επιχειρείται από παλιά πρότυπα σχολικής και διδακτικής διαδικασίας.

Η επιστήμη μας είναι μια επιστήμη «αλλαγής» και για αυτό είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι ακόμα και στις πιο τολμηρές μας στιγμές και προθέσεις, η «παλιά καλή συνήθεια» μέσα μας караδοκεί να ξαναβγεί μπροστά μας. Άλλωστε αυτή η παλιά συνήθεια έχει ρίζα και στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρούνται οι αλλαγές και που περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους ρόλους και την ευρύτερη κοινωνία. Όπως δε όλοι γνωρίζουμε, σε όσο πιο μεγάλα συστήματα αναφερόμαστε και στις ιδεολογίες που τα διέπουν, τόσο περισσότερος χρόνος και «γενιές» απαιτούνται «για να γυρίσει ο τροχός».

Ένα πρώτο μας βασικό όπλο απέναντι σε αυτήν την «δυναμική του παλιού» είναι να αναζητούμε κάθε φορά και να αναγνωρίζουμε την όποια μικρή «μετακίνηση», όσο ασήμαντη κι αν φαίνεται αρχικά. Αυτή η αναγνώριση αποτελεί το θεμέλιο λίθο για να χτίσουμε την περαιτέρω διεύρυνση της οπτικής. Οφείλουμε στους εαυτούς μας και στους μαθητές μας αυτήν την αναγνώριση.

Ένα δεύτερο βασικό εφόδιο είναι να λειτουργούμε με το «τόσο... όσο...», δηλαδή να στοχεύουμε σε ενσωμάτωση νέων στοιχείων τόσο, όσο είναι εφικτό στην κάθε δεδομένη συνθήκη.

Ένα τρίτο εφόδιο είναι η αξιοποίηση της «έξω ματιάς» και του διεπιστημονικού διαλόγου, που επιχειρείται τόσο ως διαδικασία στους επιμορφωτικούς κύκλους του Μ.Π.Ε., όσο και ως διαδικασία που ενσωματώνεται στη σχολική εκπαίδευση. Είναι κρίσιμη και δύσκολη και απαιτεί προσωπική αλλά και κοινή πυξίδα με διευρυμένη οπτική, και κάθε φορά θεμελίωση σχέσης που να διευκολύνει την αξιοποίησή της.

Στην προσπάθεια να αναπτύξουμε μια τέτοια κοινή πυξίδα ίσως να μας είναι χρήσιμα κάποια αρχικά σημεία αναφοράς. Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται παραπέμπουν περισσότερο σε παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας. Ο

δάσκαλος μικρότερων ή μεγαλύτερων μαθητών θα χρειαστεί να ανατρέξει σε παραδείγματα από τη δική του εμπειρία για να αξιοποιήσει αυτά τα σημεία στα διδακτικά του σχέδια.

Σημείο Πρώτο: κοινωνική δομή

Όταν ως «δάσκαλοι» θέτουμε σημαντικά ερωτήματα στους «μαθητές» (ενήλικες και παιδιά), αρχικά για να σκεφτούν την απάντηση και στη συνέχεια για να την εκφράσουν και να τη μοιραστούν, έχει σημασία μέσα σε τι είδους κοινωνική δομή το ζητάμε, διότι έτσι προσδιορίζεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η διεργασία της σχέσης μεταξύ των μελών μεταξύ τους και με το δάσκαλο:

Περίπτωση α: σε άτομα-μέλη της ολομέλειας των 20 της τάξης συγκριτικά με

Περίπτωση β: σε άτομα-μέλη δυάδας, τριάδας ή τετράδας, δηλαδή ως μέλος κοινωνικής ενότητας «χαμηλότερης πολυπλοκότητας».

Για παράδειγμα, σε διδακτικό σχέδιο νεοελληνικής λογοτεχνίας γυμνασίου με θέμα σχετικό με τη μετανάστευση τίθεται στους μαθητές το ερώτημα:

«Αν ένα παιδί της ηλικίας σας μιλούσε για τη ζωή του, σε ποια θέματα νομίζετε ότι θα αναφερόταν; Μπορείτε να μιλήσετε για τον εαυτό σας ή γενικότερα.»

Ας σκεφτούμε την οδηγία αυτή μαζί με τη φράση, στη συνέχεια της περιγραφής του σχεδίου, «αφού δοθούν κάποιες απαντήσεις από τους μαθητές...»: πώς συνδέεται με τη δυναμική της ομάδας και το συγκινησιακό κλίμα που αναπτύσσεται όταν αυτή η οδηγία υλοποιηθεί στην 20άδα; Ενδέχεται να συμβούν τα εξής:

- Άτυπα και χωρίς να είναι εκφρασμένος στόχος στο σχεδιασμό, διακινδυνεύεται ένας διαχωρισμός των μαθητών, σε αυτούς που θα μιλήσουν και σε αυτούς που δεν θα μιλήσουν, επιτρέποντας σε κάποιους μόνο μαθητές να εκφραστούν, με τη γενική συναίνεση ότι δεν θα εκφραστούν όλοι, καθότι ο χρόνος δεν το επιτρέπει αυτό να γίνει σε συνθήκη ολομέλειας.
- Δεν είναι όλα τα μέλη «έτοιμα» να μοιραστούν με κατάλληλο τρόπο την εμπειρία τους μπροστά σε 20 συμμαθητές και στο δάσκαλο, με ενδεχόμενο, ενώ θέλουν να μοιραστούν, να μην το τολμήσουν, ή να το τολμήσουν με τρόπο που θα νιώσουν εκτεθειμένα.
- Ο όγκος της πληροφορίας που θα κατατεθεί αν μιλήσουν και τα 20 παιδιά είναι μεγάλος για να αξιοποιηθεί σ' εκείνη τη φάση, επομένως η συμβολή κάποιων παιδιών θα «πέσει στο κενό».

Στην περίπτωση που το αρχικό μοίρασμα εμπειριών γίνει σε μικρότερη κοινωνική ενότητα, η μικρή ομάδα αυτορυθμίζεται ευκολότερα και λειτουργεί ως φίλτρο για το τι θα βγει προς τα έξω, δηλαδή προς την ολομέλεια των 20. Ποτέ δεν βγαίνει από τη μικρή ομάδα το σύνολο των επικοινωνιών, όπως αρχικά τέθηκαν από τα μέλη της. Θυμηθείτε ότι ένας από τους νόμους της επικοινωνίας είναι: «η επικοινωνία δεν επικοινωνείται» (Watzlawick), επομένως αυτό που θα φέρουν στην ολομέλεια είναι κάτι που θα το έχουν φιλτράρει συνειδητά ή ασυνειδητά. Αφενός οι

αρχικές καταθέσεις των ατόμων μελών διαφοροποιούνται μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους, αφετέρου η ομάδα φτιάχνει ένα κορμό δικό της, επάνω στον οποίο «δένονται» οι ατομικές συμβολές, φτιάχνοντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την κάθε ατομική συμβολή, που παύει έτσι να είναι «ξεκρέμαστη» και «μόνη».

Σημείο Δεύτερο: αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας

Ο τρόπος που δίνουμε την οδηγία, όταν αφορά ανάκληση προσωπικής εμπειρίας είναι πολύ σημαντικός. Και πάλι δεν θέλουμε να λειτουργήσουμε διαχωριστικά ανάμεσα στα παιδιά που θα μοιραστούν δική τους εμπειρία και σε αυτά που δεν θα μοιραστούν. Ταυτόχρονα χρειάζεται να διασφαλίσουμε ότι το κάθε μέλος θα μοιραστεί τόσο όσο μπορεί και του είναι χρήσιμο στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στιγμή. Χρειάζεται επομένως να βρίσκουμε τρόπους να ορίζουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν κάθε φορά. Για παράδειγμα η οδηγία «Αν ένα παιδί της ηλικίας σας μιλούσε για τη ζωή του, σε ποια θέματα νομίζετε ότι θα αναφερόταν; Μπορείτε να μιλήσετε για τον εαυτό σας ή γενικότερα.» έχει τις εξής παραμέτρους:

- Κάποιοι να μιλήσουν προσωπικά για τον εαυτό τους και κάποιοι γενικά, μπαίνοντας έτσι με διαφορετική «δέσμευση» στη συναλλαγή μεταξύ τους.
- Επίσης Το «Αν» μας βάζει σε νοητικό σχήμα/περιπλάνηση και όχι σε αξιοποίηση πραγματικής εμπειρίας. Ας σκεφτούμε την περίπτωση μιας λίγο διαφορετικής οδηγίας όπως:

Εκδοχή α: «γυρίστε στον εαυτό σας και σε αυτό που έχετε ζήσει και σταθείτε σε κάποια στιγμή που βρεθήκατε σε ένα καινούργιο περιβάλλον, είτε γιατί αλλάξατε γειτονιά ή σχολείο ή τμήμα ή παρέα παιδιών που παίζατε κλπ. Ανατρέξτε σε κάποια μικρή αλλαγή. Όλοι έχουμε ζήσει μικρές αλλαγές. Βρείτε μια εμπειρία που τη νοιώθετε ‘κατάλληλη’ και σας είναι εύκολο να τη μοιραστείτε με τους συμμαθητές σας...»

Εκδοχή β: «βγείτε από τον εαυτό σας και μπειτε στα παπούτσια ενός παιδιού της ηλικίας σας που φεύγει από το τόπο του.. το χωριό, πόλη, συνοικία ... και έρχεται σε μια καινούργια ... σε ένα καινούργιο σχολικό περιβάλλον, με άγνωστους ανθρώπους, χώρους, πρόγραμμα, συνήθειες.. Σημειώστε ένα συναίσθημα ή μία εικόνα, μια σκέψη που σας έρχεται και ετοιμαστείτε να το μοιραστείτε...»

- Η δυνατότητα ανάκλησης μιας εμπειρίας χρειάζεται κάποια, έστω μικρή ετοιμασία, να υποβοηθηθεί κάπως, όπως φαίνεται στις βήμα – βήμα οδηγίες στις 2 παραπάνω εκδοχές.
- Αυτή η υποβοήθηση είναι σημαντικό να γίνεται με κοινό τρόπο (ακούνε όλοι την ίδια οδηγία με τον ίδιο τρόπο την ίδια στιγμή). Αυτό ενισχύει τη συνοχή που βοηθάει τη διαμόρφωση κατάλληλου και ασφαλούς συγκινησιακού κλίματος. Το ελάχιστο κόστος χρόνου που απαιτείται για κάθε μία από αυτές τις ασφαλιστικές δικλίδες, κερδίζεται στην πορεία, διότι αποφεύγονται παρεκτροπές.

- Είναι σημαντική η πεποίθηση ότι υπάρχει κοινή βάση στα βιώματα των ανθρώπων. Για παράδειγμα η ερώτηση «άραγε τα θέματα που απασχολούν την ηρωίδα του παραμυθιού είναι παρόμοια με τα δικά σας θέματα;» ή «αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει ταύτιση με τον ήρωα» αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να βιαστεί κάποιο μέλος να πει «όχι, δεν έχω καμία ταύτιση» κι έτσι να θέσει εαυτόν εκτός διαδικασίας. Ο στόχος μας όμως δεν είναι ο διαχωρισμός σε αυτούς που έχουν από αυτούς που δεν έχουν μεταναστευτική εμπειρία (σε κάποια άλλη άσκηση θα μπορούσε ενδεχομένως να υπάρχει ένα τέτοιος στόχος). Αντίθετα ο στόχος της άσκησης είναι να ανατρέξουν σε κάτι κοινό για να αντλήσουν από εκεί πληροφορία που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν το μετανάστη. Άρα αναζητούμε τρόπο να διαμορφωθεί έτσι η ερώτηση που να παρακινεί την αναζήτηση «ανάλογης» εμπειρίας (όχι αναγκαστικά ίδιας), π.χ.: «πηγαίνετε σε κάποια από τις δικές σας εμπειρίες αλλαγής (υπονοώντας ότι όλοι έχουμε εμπειρίες αλλαγής), κάποια στιγμή που βρεθήκατε μέσα σε κάτι καινούργιο, ασυνήθιστο (όλοι έχουμε τέτοιες στιγμές) σε νέο πλαίσιο... (μπορούμε με τις οδηγίες σταδιακά να προσεγγίζουμε αυτό που θέλουμε)...π.χ. τόπο, πόλη γειτονιά (δίνουμε δηλαδή επιλογές για να περιπλανηθεί η σκέψη και να βρει κάτι σχετικό...). Περιμένουμε κάποιο σήμα (λεκτικό ή μη) ότι όλα τα μέλη έχουν βρει κάτι σχετικό πριν πάμε στην παρακάτω οδηγία του μοιράσματος.

Σημείο τρίτο: Αξιοποίηση διαφορετικών κοινωνικών επιπέδων και δομών

Είναι σημαντικό σε κάθε έργο να εναλλάσσονται τουλάχιστον τα 3 επίπεδα: του ατόμου, της μικρής ομάδας (δυάδα/τριάδα/τετράδα) και της ολομέλειας (εικοσάδα).

Για παράδειγμα, στην οδηγία προς μικρή ομάδα «συνεργαστείτε για να σχεδιάσετε μαζί μια ομαδική εικόνα» είναι χρήσιμο να παρεμβάλουμε ως φάση αυτής της συνεργασίας την οδηγία «ας σκεφτεί ο καθένας ως άτομο μια εικόνα (για 1 λεπτό) που στη συνέχεια να τη μοιραστεί με τους άλλους για να παραχθεί η συλλογική εικόνα».

Το κάθε μέλος θα έχει έτσι την ευκαιρία της διαμόρφωσης της «προσωπικής του θέσης» πριν μπει στη διαδικασία για ομαδική λειτουργία. Έτσι διασφαλίζεται:

1. Η προσωπική άσκηση του καθενός επάνω στο εν λόγω θέμα
2. Η προσωπική συμβολή του κάθε μέλους στο ομαδικό έργο
3. Το ομαδικό έργο γίνεται πλουσιότερο ενσωματώνοντας όλες τις ατομικές συμβολές.

Εάν αφήσουμε τα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν απευθείας χωρίς τη διαμεσολάβηση της ατομικής λειτουργίας, διακινδυνεύουμε τα εξής:

- ένα μέλος που είναι πιο έτοιμο ως προς την προσωπική του θέση και πιο ηγετικό, να πάρει επάνω του την ευθύνη και να συνταχθεί η ομαδική θέση γύρω από τη δική του θέση, με αποτέλεσμα το ομαδικό προϊόν να μην αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη. Στα μέλη που η συμβολή τους δεν αξιοποιείται, αδυνατίζει το κίνητρό τους

για συμμετοχή και στρέφεται αλλού η προσοχή τους (κοιτάζουν έξω από το παράθυρο) ή ενεργούν για να χαλάσουν αυτό που γίνεται και τους έχει αφήσει απέξω.

- ο λειτουργούμε και πάλι διαχωριστικά ανάμεσα στα παιδιά -στους πιο ικανούς και τους λιγότερο ικανούς, ηγέτες και ηγούμενους - και αδυνατίζουμε στην ομάδα την ανάδυση του «συλλογικού ηγείσθαι».

Αυτή η διακινδύνευση είναι ακόμα μεγαλύτερη όταν αφήνουμε τα παιδιά να λειτουργούν κατά κανόνα σε επίπεδο της μεγάλης ομάδας. Ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της διεργασίας (αρχή χρονιάς, αρχή ενότητας) και όταν ο αριθμός μελών είναι πάνω από 8, καλό είναι να αποφεύγεται το μοίρασμα στη ολομέλεια. Είναι πολύ πιο ασφαλές το μοίρασμα να γίνεται πρώτα σε μικρές ομάδες και στη συνέχεια οι μικρές ομάδες να μοιράζονται αυτά που κουβέντιασαν στην ολομέλεια. Έτσι διασφαλίζεται ότι:

- ο Όλοι θα μιλήσουν ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι ή οι λιγότερο κινητοποιημένοι.
- ο Η μικρή ομάδα θα λειτουργήσει ως φίλτρο, έτσι ώστε αυτό που τελικά θα φέρει στην ολομέλεια να είναι πιο χρήσιμο.
- ο Δημιουργείται καλύτερο κλίμα σχέσεων και το μοίρασμα στη ολομέλεια γίνεται με μεγαλύτερη ασφάλεια αφού δεν μιλούν πιο προσωπικά αλλά μιλούν ως ομάδα..
- ο Η πληροφορία που έρχεται στην ολομέλεια είναι πιο διαχειρίσιμη από το δάσκαλο- αντί να ακούσει 20 αναφορές, ακούει 5 . (Θυμηθείτε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί ταυτόχρονα να διαχειρίζεται έως 8 πληροφορίες)

Καλά είναι να μην αφήνουμε στην τύχη τη σύνθεση της μικρής ομάδας. Στην εκπόνηση ενός διδακτικού σχεδίου χρειάζεται να προβληματιστούμε από πριν για τα κριτήρια.

- ο από πόσα μέλη να αποτελείται; 2άδα, 3άδα ή 4άδα: καλό είναι να μην είναι μεγαλύτερη η ομάδα. Ας θυμόμαστε ότι όσο αυξάνουμε τον αριθμό των μελών, τόσο αυξάνουμε την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας.
- ο πώς να επιλεγούν τα μέλη; Πολλές φορές είναι χρήσιμο το κριτήριο της διαφοράς σε σχέση με την εμπειρία ή τη σκοπιά στο συγκεκριμένο θέμα, άλλες φορές της ομοιότητας. Εμείς δίνουμε το κριτήριο- τα παιδιά επιλέγουν. Έτσι τρέφονται ταυτόχρονα και η συνοχή και η αυτονομία.
- ο στην περίπτωση που χρειαστούν περισσότερες από μία ομαδοποιήσεις σε μία διδακτική ενότητα χρειάζεται η μία να συνδέεται με την άλλη. Για παράδειγμα στην άσκηση που ζήσατε στη δική σας επιμόρφωση με τους ρόλους στην τάξη, η πρώτη ομαδοποίηση έγινε με κριτήριο «σε ποιο ρόλο θέλω να μπω», ενώ στη συνέχεια στις ομάδες συζήτησης ζητήθηκε ανάμειξη μελών από διαφορετικούς ρόλους, προκειμένου η συζήτηση να εμπλουτιστεί από διαφορετικές οπτικές. Η μεικτή ομάδα είναι σημαντική όταν στο διδακτικό σχέδιο έχει προηγηθεί κάτι βιωματικό.

- στη σύνθεση των ομάδων βρισκόμαστε σε εγρήγορση για να αποφεύγεται η παγίωση στις ίδιες ομάδες, που μπορεί να μειώσει τη συνοχή της ολομέλειας και να περιορίσει την οπτική.
- εφόσον οι συνθέσεις των ομάδων εναλλάσσονται, χρειάζεται ένας ελάχιστος χρόνος (1 λεπτό) στο ξεκίνημα της μικρής ομάδας για γνωριμία (αν είναι στην αρχή της χρονιάς ‘πάρτε ένα λεπτό για να ξαναγνωριστείτε’) ή για «ζέσταμα» (‘ανταλλάξτε ένα καλό σας νέο’) Όσο τους ζητούμε να μούνε σε έργο χωρίς μια ανθρώπινη επαφή προηγουμένως, περιορίζουμε την ανάπτυξη καλού συγκινησιακού κλίματος.

Σημείο τέταρτο: η ομάδα συγκροτείται επάνω σε ένα κοινό έργο των μελών

Το έργο μπορεί να είναι κάτι πολύ απλό και μικρό, όπως για παράδειγμα να γράψουν σε 3 γραμμές ένα συμπέρασμα, μια απάντηση που απορρέει από τον τρόπο που δούλεψαν, έως κάτι πιο πολύπλοκο, όπως το να παράγουν μια ομαδική ζωγραφική, ή ακόμα πιο πέρα να κάνουν μια εργασία μαζί.

Υπογραμμίζουμε τη σχέση του έργου που ζητάμε από τη μικρή ομάδα να κάνει με το στόχο όπως θα υλοποιηθεί σε επίπεδο ολομέλειας, στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα εκείνης της ημέρας και ευρύτερα στο θέμα. Έτσι ενισχύουμε τον κοινό κορμό επάνω στον οποίο θα χτίσουν οι ομάδες και ενθαρρύνουμε τη συνοχή και το «ασφαλές συγκινησιακό κλίμα»

Είναι σημαντικό να υπογραμμίζεται παράλληλα ότι «όλες οι φωνές της ομάδας είναι χρήσιμες για το κοινό έργο και είναι ευθύνη μας να βρούμε τρόπο να τις αξιολογήσουμε». Ακόμα κι αυτό που με την πρώτη ματιά μπορεί να φαίνεται ως «άσχετο», το γεγονός ότι κάποιος μέλος της ομάδας το σκέφτηκε, ενέχει κάποια χρήσιμη πληροφορία, ακόμα κι αν αυτή είναι ότι η οδηγία δεν ήταν καθαρή ή οι έννοιες με τις οποίες επικοινωνούμε δεν είναι κατανοητές απ’ όλους με τον ίδιο τρόπο.

Ζητάμε να το γράψουν – επίσης χρήσιμη οδηγία στα πρώτα στάδια μιας ομάδας – ώστε να είναι ένα πιο ξεκάθαρο έργο ομάδας (κι όχι να αφήνεται ο εκπρόσωπος με μεγάλο βαθμό ελευθερίας στο τι θα πει.. που κινδυνεύει να γυρίσει προς το προσωπικό και να αμελήσει το ομαδικό.)

Το έργο της μικρής ομάδας απαρτιώνεται τη στιγμή που αυτό παρουσιάζεται στη μεγάλη ομάδα. Γι’ αυτό αυτή η φάση χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Είναι η στιγμή που θα αναγνωριστεί η αξία της συμβολής της μικρής ομάδας και η σχέση της με το σύνολο της τάξης. Σκεφτείτε τη σημασία της εμπειρίας αυτής για τους νέους ανθρώπους και τη δεξιότητα που καλλιεργεί σε μια εποχή όπως η σημερινή όπου η λειτουργική σχέση μέρους και όλου είναι τόσο διαταραγμένη στην οικογένεια, στο σχολείο, στην πολιτεία)

Σημείο πέμπτο: η αξιοποίηση του αναλογικού τρόπου έκφρασης και επικοινωνίας

Πολλές φορές τα «αναλογικά μέσα» μας «λύνουν τα χέρια» στην αξιοποίηση της ομάδας:

- Διότι ενεργοποιούν πιο ολιστικά τη συμμετοχή του κάθε μέλους. Αυτό συνήθως αντανακλάται και σε ένα πιο χαρούμενο κλίμα που δημιουργείται όταν ζητιέται κίνηση, ζωγραφική, μουσική, ποιητική έκφραση κλπ.
- Διευρύνουν τα κανάλια επικοινωνίας, έτσι ώστε να μη στηρίζεται μόνο σε ένα π.χ. στην λεκτική έκφραση, που κάποια μέλη μπορεί να είναι πιο ικανά από άλλα, και έτσι δίνουν ευκαιρία σε άλλα μέλη να εκφραστούν που ενδεχομένως έχουν περισσότερη δεξιότητα στη ζωγραφική, μουσική, κίνηση κλπ. Άρα ικανοποιείται καλύτερα το κριτήριο της διαφοροποιημένης αντιμετώπισης και της ευκαιρίας για ισότιμη συμμετοχή.
- Διευρύνουν το φάσμα πληροφοριών που μεταδίδονται σε λίγο χρόνο: «μια εικόνα χίλιες λέξεις».

Σημείο έκτο: ο δάσκαλος επιχειρεί την τελική σύνθεση

Κλειδί στην ανάπτυξη ενός σχεδίου διδασκαλίας: ο δάσκαλος να αφουγκράζεται την αλληλουχία και να φροντίζει να συνενώνει εμπειρίες και μηνύματα ατόμων, μικρών ομάδων, ολομέλειας. Η αποσπασματικότητα της εμπειρίας είναι μια χρόνια παθολογία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και χρειάζεται να αναπτύξουμε πολύ συγκεκριμένες νέες συνήθειες για να αναστρέψουμε το κλίμα. Μία τέτοια συνήθεια είναι η συνεχής υπογράμμιση του πως το ένα συνδέεται με το άλλο, αυτό που κάναμε πριν με αυτό που κάνουμε τώρα, αυτό που έκανε η μία ομάδα με αυτό που κάνει η άλλη, αυτό που είπε ο Γιαννάκης με αυτό που έκανε η Ελένη, αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη με αυτό που συμβαίνει έξω κλπ.

Για παράδειγμα, εάν μια εργασία γίνει σε μικρές ομάδες και η κάθε ομάδα κάποια στιγμή παρουσιάσει το έργο της, είναι χρήσιμο ο δάσκαλος να αναζητήσει:

- ποια διαφορετική οπτική επάνω στο κοινό ζητούμενο έφερε η κάθε ομάδα (υπογράμμιση της διαφοράς)
- και πόσο αυτό λειτουργεί συμπληρωματικά με αυτό που έφερε μια άλλη ομάδα (υπογράμμιση της αξίας της συνύπαρξης των διαφορετικών οπτικών) και
- πώς αυτή η συμπληρωματικότητα αναδεικνύει με πιο πλούσιο τρόπο το θέμα (υπογράμμιση της σημασίας της σύνδεσης-σύνθεσης).

Αφού ακουστούν οι αναφορές όλων των μικρών ομάδων, (με τη σειρά που αναδύονται, χωρίς προκαθορισμό), ο δάσκαλος:

- συνοψίζει υπογραμμίζοντας τι σημαντικό και καινούργιο ίσως καταλαβαίνει ο ίδιος από τη δουλειά των μικρών ομάδων και διευκρινίζει τυχόν απορίες.
- κατά την κρίση του αξιοποιεί αυτό που έγινε, συνθέτει, ίσως ακόμα υπογραμμίζει τη σημασία των σχέσεων και τι υπηρέτησε το καλό συγκινησιακό κλίμα κλπ.

Στην τελική σύνθεση της ολομέλειας είναι πολύ χρήσιμο να αναγνωρίζουν «ισότιμα» όλες οι ομάδες τη συμβολή τους, όπως και σε κάθε έργο μικρής ομάδας όλα τα άτομα-μέλη να βλέπουν τη δική τους. Έτσι, η διαστρωμάτωση άτομο- μέλος μικρής ομάδας – μικρή ομάδα- μέλος ολομέλειας ομάδων, διασφαλίζει τη δυνατότητα

να νιώσουμε όλοι χρήσιμοι: Μια σημαντική αξία που υπηρετώντας τη θεμελιώνεται ένα ανθρώπινα καλό και «ασφαλές» συγκινησιακό κλίμα.

Θυμίζουμε εδώ και τη σημασία του κλεισίματος και σε προσωπικό επίπεδο: δηλαδή να έχουν ένα λεπτό τα παιδιά στο τέλος της ενότητας να «κρατήσουν ένα πράγμα που έμαθαν σημαντικό για εκείνα». Αυτό είναι καλό να γίνεται ως ρουτίνα ακόμα κι όταν δεν υπάρχει ο χρόνος να το μοιραστούν.

Σημείο έβδομο: η επικέντρωση

Όλα τα θέματα προς μάθηση, ιδιαίτερα όταν προσπαθούμε να εμπλέξουμε προσωπικές εμπειρίες, έχουν πάρα πολλές πλευρές και επίπεδα. Όλα με κάποιο τρόπο είναι παρόντα στη συναλλαγή μεταξύ των μελών της τάξης. Χρειάζεται επομένως για να «μειώσουμε την πολυπλοκότητα» και για να αυξήσουμε τη συνοχή να σηματοδοτήσουμε ξανά και ξανά την εστίαση που αποφασίζουμε βάσει κάποιων δικών μας κριτηρίων, ή αυτών που αφουγκραζόμαστε, ότι εστιάζει η ομάδα τη συγκριμένη στιγμή. Σε όποια άλλα θέματα θέλουμε να αναφερθούμε μπορούμε να τα συνδέσουμε με τον κεντρικό κορμό. Αυτό βοηθάει στην οργάνωση της εμπειρίας και στην καλύτερη αξιοποίησή της. Όταν ένα σχέδιο ξεδιπλωθεί σε λίγο χρόνο πάνω σε πολλά θέματα διακινδυνεύει να παραθέσει-«αθροίσει» (“summing”), αντί να συνθέσει (“systeming”).

Ο διαχωρισμός που επιχειρούν κάποια σχέδια σε 4-5 οπτικές στο θέμα είναι χρήσιμος: η κάθε υποομάδα στην τάξη επικεντρώνεται σε μία και η σύνθεση των 5 ομάδων στο τέλος αναδεικνύει το «όλον». Έτσι, η κάθε ομάδα χαίρεται περισσότερο, διότι έχει το χρόνο και την ευκαιρία να αναπτύξει μία πλευρά μοναδική και να έχει σημαντική συμβολή και, ευχαριστημένη από τη δικιά της δημιουργία, ακούει καλύτερα την ανάπτυξη της διαφορετικής σκοπιάς από τις άλλες ομάδες. Έχει δηλαδή πιο ανοικτά αυτιά και ενδιαφέρον να ακούσει τους άλλους. Η σύνθεση επομένως σε αυτήν την περίπτωση αναδύεται σε επίπεδο ολομέλειας με τη βοήθεια του δασκάλου και δεν είναι υπόθεση ενός μέλους. Στην αντίθετη περίπτωση που ένα άτομο εκπροσωπεί όλη την 20άδα και στη συνέχεια ένα άλλο πάλι όλη την 20άδα φτιάχνεται διαφορετικό κλίμα, η επεξεργασία χάνει σε βάθος, αθροίζει αντί να συνθέτει, και κουράζει περισσότερο.

Σημείο όγδοο: Σημασία των κανόνων

Είναι βοηθητικοί οι κανόνες που οριοθετούν κάθε βήμα μέσα στη διαδικασία. Για παράδειγμα, το πώς θα φτιαχτεί ένας κύκλος μικρής ομάδας, έτσι ώστε να μην αφήνει «ανοιχτή πόρτα» για πρόωρη επικοινωνία με άλλες ομάδες, ή ο κανόνας «ας μη μιλάτε» ή «κλείστε τα μάτια», αν είναι ώρα να μείνει κανείς με τον εαυτό του ακούγοντας κάποιο μουσικό ερέθισμα ή αφήγηση ή να συγκεντρωθεί για να βρει τη δική του απάντηση σ' ένα κοινό ερώτημα.

Επίσης, η αναγνώριση κανόνων που βρίσκονται σε λειτουργία από «κεκτημένη ταχύτητα», λόγω της μέχρι τώρα επικρατούσας προσέγγισης και διαδικασίας στην εκπαίδευση, είναι εξίσου χρήσιμη- διότι αυτοί οι κανόνες μπορεί να δημιουργούν ένα

άλλο επίπεδο επικοινωνίας αντίθετο προς την κατεύθυνση της αλλαγής και να δημιουργούνται «διπλά μηνύματα».

Αναστοχασμός

Καθώς διατρέξατε αυτήν τη σύντομη απαρίθμηση βοηθητικών σημείων ελπίζουμε πως ήρθαν στο νου σας παραδείγματα από αυτά που ζήσατε στη δική σας επιμόρφωση. Θα μπορούσατε, αν θέλετε, να τα συζητήσετε με άλλους συναδέλφους από την ομάδα σας.

Επίσης έχοντας ολοκληρώσει ήδη τα δύο πρώτα τριήμερα επιμόρφωσης ελπίζουμε να έχετε βιώσει την αξία του πιο μεθοδευμένου και συλλογικού αναστοχασμού επάνω στα διδακτικά σχέδια που δημιουργούμε και εφαρμόζουμε. Πρόκειται για μια διεργασία που καταρχήν γεννιέται αυθόρμητα μέσα μας, βγαίνουμε από το «μάθημα» με κάποια συναισθήματα, σκέψεις, ερωτήματα, με ιδέες για κάτι καινούργιο και διαφορετικό που γεννήθηκε. Ο προσωπικός αυθόρμητος αναστοχασμός είναι δεδομένος. Αυτό που χρειάζεται να αναπτύξουμε είναι το να μπαίνουμε σε αυτήν τη διεργασία με μεγαλύτερη ενημερότητα, πιο μεθοδευμένα και να τη μοιραζόμαστε με συναδέλφους σε μία ομάδα συνεργασίας που έχουμε διαμορφώσει. Τότε η χρησιμότητα του αναστοχασμού πολλαπλασιάζεται.

Παραθέτουμε λοιπόν κάποια βοηθητικά σημεία για τον αναστοχασμό. Τι νοιώσαμε, τι παρατηρήσαμε στη διαδικασία που ζήσαμε σχετικά με:

- την ενεργοποίηση της μάθησης... (ποια διαδικασία ενεργοποίησε το σύνολο της τάξης, πόσο εμείς ενεργοποιηθήκαμε, τι ευχαριστηθήκαμε) [*θετικό, συνεξέλιξη*]
- τη διεύρυνση της οπτικής και τη σύνδεση ευρύτερα με τη ζωή, τον πολιτισμό, την τεχνολογία, το περιβάλλον κλπ. -τι νέες ιδέες αναδύθηκαν [*Σημαντική επιλογή να στρέφουμε την 'προσοχή μας στο καινούργιο'*]
- κάτι που μας προβλημάτισε, που θα μπορούσε να ειπωθεί με άλλο τρόπο, (στρέφουμε την προσοχή και στη δυσκολία, με εστίαση όχι στην απογοήτευση και αυτοκριτική αλλά στο να αναζητήσουμε εναλλακτικούς τρόπους για την επόμενη φορά) [*Σκεφτόμαστε 'μπροστά' όχι 'πίσω'..*].
- τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος (ασκούμεστε συνεχώς στο να παρατηρούμε την ομάδα: Πού βρίσκεται; Τι διαπραγματεύεται; Ποια στιγμή αναδύθηκε ένα καλό κλίμα, με γέλιο, χαλάρωση καλό συναίσθημα, δημιουργία χωρίς επικρίσεις, χωρίς κάποιος να απομονώνεται ή να φεύγει κλπ.;) [*Η σχέση διδάσκει.*]
- επικεντρωνόμαστε σε κάτι σημαντικό και βοηθητικό για μας που κρατάμε από τη διεργασία του αναστοχασμού [*Φιλτράροντας τα πολλά... κρατάμε 'κάτι που χωρά η χούφτα μας'*]

Με αναφορά στον επαναπροσδιορισμό του διδασκαλικού έργου που επιχειρεί ο καθένας, ίσως είναι χρήσιμο να γνωρίζει ποια σημεία αναδύθηκαν μέσα από τον αναστοχασμό στους διαφορετικούς κύκλους επιμόρφωσης, ως πιο δύσκολα στο να

ενσωματωθούν στη διδακτική πράξη παρά τη σημασία τους για τον άξονα σχέσεων και ομάδας. Παραθέτουμε μερικά:

1. Τρία αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα: να καταλάβουμε την αξιοποίηση της ομάδας μ' ένα καινούργιο τρόπο απ' αυτόν που έχουμε συνηθίσει. Πιο συγκεκριμένα:
 - πότε είναι χρήσιμο να είναι ομοειδής η σύνθεση της ομάδας και πότε να στηρίζεται στη διαφορά, πότε στους οικείους, πότε στους αγνώστους
 - πώς να αξιοποιούνται τα 3 επίπεδα, άτομο-δυάδα/μικρή ομάδα-ολομέλεια, με κάποιο κριτήριο κάθε φορά με τρόπο που το ένα να τρέφει το άλλο και να μην μένουν ασύνδετα. Η σημασία του ατομικού έργου/θέσης πριν το ομαδικό και της παρουσίασης του ομαδικού έργου στην ολομέλεια.
 - Να είναι σαφές το έργο ανά επίπεδο και ανάλογο του χρόνου
 - Να ακούσουμε τι «λέει η ομάδα» μέσα από τις συμπεριφορές και τα μηνύματα και πώς να απαντήσουμε σε αυτό σε επίπεδο ομάδας και όχι ατόμων μόνο.
2. «Τόσο όσο»: να ζητούνται ανά φάση και επίπεδο έργα που να είναι εφικτά.
3. Έμφαση στο θετικό: με την έννοια του «χρήσιμου», μέσα στη φιλοσοφία ότι όλες οι συμπεριφορές ακόμα κι αυτές που μοιάζουν λάθος, ενέχουν μια χρήσιμη πληροφορία.
4. Σημασία στις μεταβάσεις από το ένα έργο στο άλλο, από τη μία δομή στην άλλη, μια ολιγόλεπτη απλή σύνδεση στο ξεκίνημα, ικανή να φτιάξει μια αρχική καλή ατμόσφαιρα (που δεν είναι ανάγκη να απλώνεται σε χρόνο) και αντίστοιχα ένα έστω ολιγόλεπτο κλείσιμο.
5. Όρια: Να δίνεται η απαραίτητη σημασία στα όρια της κάθε φάσης π.χ. να μην μπερδεύονται και συναλλάσσονται οι μικρές ομάδες μεταξύ τους πριν την ώρα τους, διότι έτσι χάνεται η ουσία αυτού του σταδιακού χτισίματος που βοηθά και το έργο και το κλίμα.
6. Όλες οι φωνές χρήσιμες: Να αξιοποιούνται όλα όσα γίνονται /λέγονται ως πηγή εμπλουτισμού και πληροφορίας για το που βρίσκεται η διεργασία, δηλαδή η σχέση του δασκάλου με το υ μαθητές, των μαθητών μεταξύ το υ και των μαθητών με το διδακτικό έργο και το κλίμα της ομάδας γενικότερα.

B. Συμπληρωματικό Υλικό

B1 . Πολυεπίπεδη κατανόηση της ομαδικής διεργασίας στη σχολική κοινότητα

Τα πολλά επίπεδα κατανόησης της διεργασίας στο χώρο του σχολείου: Μία Πολυεστιακή-Πολυεπίπεδη Προσέγγιση.

Γιώργος Γουρνάς⁶

Εισαγωγή

Θέματα που συχνά απασχολούν τις οικογένειες, το σχολείο, τους οργανισμούς αλλά και κάθε ζωντανό σύστημα, είναι η συμπεριφορά των μελών τους, όταν αυτή έρχεται να διαταράξει την ισορροπία τους. Τα ερωτήματα, που τότε προκύπτουν εστιάζονται στο «προβληματικό» άτομο, προσπαθώντας έτσι να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά που προκαλούν τη συγκεκριμένη «προβληματική» συμπεριφορά, περιμένοντας οδηγίες και λύσεις για το πώς να χειριστούν τα ζητήματα που προκύπτουν.

Αυτός είναι ένας τρόπος προσέγγισης που, κατά τον Άλβιν Τόφλερ, βασίζεται σ' ένα σύστημα ιδεών που παρουσιάστηκαν τον 17ο και 18ο αιώνα με την προμετωπίδα «κλασική επιστήμη» ή «νευτονισμός». Μία μηχανιστική άποψη που συνέπεσε με τον πολιτισμό του εργοστασίου» (1) και στη συνέχεια την ατομική ψυχολογία, όπως έχει διαμορφωθεί και επικρατήσει μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες.

Όταν όμως εξετάζουμε σε βάθος τις λεπτομέρειες, τα μεμονωμένα γεγονότα ή την ιδιαίτερη συμπεριφορά ενός μέλους μιας ομάδας ή ενός συνόλου, δηλαδή τα επιμέρους τμήματά του, τότε προσπαθούμε να κατανοήσουμε το σύστημα μέσα από ξεχωριστές μετρήσιμες ποσότητες και δε μπορούμε να δούμε το όλον. Ωστόσο, για να κατανοήσουμε ένα σύστημα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, ένα οργανισμό και να εργαστούμε πάνω σ' αυτό, είναι απαραίτητο να το παρατηρήσουμε ως σύστημα, μέσα στην ολότητά του. Αναφερόμενοι στο χώρο του σχολείου, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την «παραβατική» συμπεριφορά του μαθητή, την «προσωπική» δυσκολία και την όποια δυσλειτουργία, μέσα στο πλαίσιο της δυναμικής των σχέσεων που το απαρτίζουν, μέσα από την κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων που εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν την κάθε χρονική στιγμή.

Γενικές Αρχές

Αυτό που ορίζει και χαρακτηρίζει ένα σύστημα είναι οι σχέσεις των μερών που το απαρτίζουν. Σχέσεις όχι αθροιστικές, αλλά σχέσεις αλληλεξάρτησης, αλληλοσυσχέτισης και συναλλαγής (2). Είναι οι σχέσεις που καθορίζουν τη λειτουργία ενός συστήματος και είναι αυτές που χαρακτηρίζουν ένα σύστημα ως πολύπλοκο και όχι τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μερών του (3).

Ο συνήθης τρόπος που αντιλαμβανόμαστε ένα «όλον» είναι ότι αυτό αποτελείται από πολλά μέρη, όπως ένα αυτοκίνητο αποτελείται από τους τροχούς, το σκελετό του, τη μηχανή του κλπ. Δηλ. το «όλον» ως ένα άθροισμα μερών που η

⁶ Ο Γ. Γουρνάς είναι Δρ. Ψυχιατρικής, τ. Δ/ντής Ψυχιατρικής Κλινικής Γ.Ν.Ν.Θ.Α. «Η Σωτηρία», Θεραπευτής Οικογένειας και Ομάδας

λειτουργία του εξαρτάται από αυτά. Εάν ένα μέρος χαλάσει πρέπει να επισκευαστεί ή να αντικατασταθεί. Αυτό είναι λογικό να το σκεπτόμαστε για τις μηχανές αλλά όχι για τα ζωντανά συστήματα. Τα ζωντανά συστήματα δεν αποτελούνται απλώς από το άθροισμα των μερών τους αλλά συνεχώς μεγαλώνουν και αλλάζουν μαζί με τα μέρη τους. Κατά τον Goethe το όλον είναι κάτι δυναμικό και ζωντανό που συνεχώς υπάρχει με συγκεκριμένες εκδηλώσεις. Το μέρος αποτελεί μία εκδήλωση του όλου, και όχι απλά ένα στοιχείο του. Το όλον υπάρχει μέσα από τις εκδηλώσεις των μερών του, και τα μέρη υπάρχουν ως εκφράσεις του όλου (4).

Μέσα από την προσέγγιση των ζωντανών συστημάτων η εστίαση μετατίθεται από το άτομο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή τις συμπεριφορές του στη δυναμική των σχέσεων στις οποίες συμμετέχει, μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά χώρο-χρονικό πλαίσιο. Είναι συχνά εντυπωσιακό πόσο όμοιες είναι οι συμπεριφορές που έχουν οι άνθρωποι σε μία οργάνωση, στα διάφορα επίπεδα ιεραρχίας, είτε είναι υπάλληλοι είτε ανώτερα στελέχη. Μπορούμε να μάθουμε πώς μεταχειρίζονται οι εργοδότες τους υπαλλήλους τους, παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίον οι υπάλληλοι μεταχειρίζονται τους πελάτες τους. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά ενός υπαλλήλου ή ανώτερου στελέχους μπορείς να καταλάβεις ποιες είναι οι αξίες της οργάνωσης και ποιος είναι ο τρόπος που αυτή επιλέγει να επιτελέσει το έργο της (5). Με την ίδια έννοια το πώς μεταχειρίζεται μία οικογένεια, την όποια «παραβατική» συμπεριφορά ενός μέλους της, ή το σχολείο ένα μαθητή, μπορεί να δώσει μία εικόνα για το σύστημα, τις αξίες, τα πρότυπα που ακολουθεί, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του.

Ένας κίνδυνος που παραμονεύει στην υλοποίηση κάθε αλλαγής, άρα και σε κάθε νέο επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι, για λόγους σιγουριάς και ασφάλειας, να επαναλαμβάνεται αυτό που είναι σύνηθες, αυτό που ήδη γνώριμο, τα πρότυπα λειτουργίας που έχουν δοκιμαστεί στο παρελθόν. Οι άνθρωποι οδηγούμενοι από το φόβο για τα πιθανά λάθη και τις επικρίσεις, είναι πιθανό να συνεχίσουν να κάνουν τα ίδια που κάνουν πάντα. Δηλαδή να επαναλάβουν ένα ήδη γνωστό επιμορφωτικό πρόγραμμα που δεν έχει να προσφέρει τίποτε καινούργιο, να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει κανέναν, ούτε τους εκπαιδευτές, ούτε τους εκπαιδευόμενους. Κάτι τέτοιο θα έφερνε ακριβώς το αντίθετο του αναμενόμενου αποτέλεσμα. Θα πρόσθετε κούραση και απογοήτευση.

Ο Senge χαρακτηρίζει αυτή τη μάθηση ως «αντιδραστική» (reactive) δηλαδή τη μάθηση που χαρακτηρίζεται από τους συνήθεις τρόπους σκέπτεσθαι, από την επαναδραστηριοποίηση και ενίσχυση προκατασκευασμένων νοητικών μοντέλων και προτύπων (4). Όμως υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι μάθησης. Μια μάθηση που δεν κυβερνάται από τη συνήθεια, που ενέχει ρίσκο, αβεβαιότητα και διαφορετικότητα και θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία ενός νέου κόσμου. Κάθε μάθηση αφορά το πώς αντιλαμβανόμαστε και αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο γύρω μας, καθώς και το είδος των ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση. Εάν διεισδύσουμε πιο βαθειά, πιο μακριά, στο πώς ονειρευόμαστε το αυριανό σχολείο, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνίας σε κρίση και

άρα σε δυνατότητα αλλαγής και μπορούμε να συνδεθούμε μ' αυτή την ολότητα, τότε μπορούν οι δράσεις μας και η αποτελεσματικότητά μας ν' αλλάξουν ριζικά. Αυτή η καινούργια μάθηση απαιτεί ένα βαθύτερο κοίταγμα, μία μεγαλύτερη ενημερότητα και αίσθηση του εαυτού και ένα νέο τρόπο αίσθησης του «ανήκειν» στον κόσμο. “Αυτονομία για την αλληλεξάρτηση και μέσα από την αλληλεξάρτηση” αποτελεί ένα βασικό αξίωμα των δασκάλων, που επανέρχεται πιο επιτακτικό από κάθε άλλη φορά. Μια μάθηση που να προάγει τη γνώση, το πνεύμα, τις σχέσεις, την ιδιαιτερότητα, την αυτονομία και τον Άνθρωπο ως όλον, ως βιο-ψυχο-κοινωνικό-πολιτισμικό-οικονομικό όν, ενώ συγχρόνως να τον προάγει και ως μέλος ομάδων, έτσι ώστε το προσωπικό και το κοινωνικό να συν-βαδίζουν και να συν-εξελίσσονται (2).

Ο ρόλος του Δασκάλου-Εκπαιδευτή.

Σε μια τέτοια μάθηση ο καθηγητής, δάσκαλος ή νηπιαγωγός δεν είναι μόνο φορέας γνώσης, δεν αναπαράγει, δεν επαναλαμβάνει μόνον, αλλά εξερευνά και εφευρίσκει. Ο στόχος αυτής της μάθησης είναι τριπλός: α) η θεωρία, η γνώση όπως έχει συσσωρευτεί μέσα στο χρόνο, β) η μετάδοση της εμπειρίας και των τεχνικών και τέλος γ) η προσωπική διαφοροποίηση του Ανθρώπου, πίσω και πέρα από το ρόλο, θεωρώντας αυτούς τους τρεις παράγοντες να βρίσκονται μεταξύ τους σε μία δυναμική σχέση. Η δουλειά του δασκάλου είναι να βοηθήσει στην ανάδυση, καλλιέργεια και αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευόμενων. Ο Άνθρωπος μπορεί να υπερβεί τον εαυτό του, το όριο των προσωπικών του δυνατοτήτων μέσα στα πλαίσια λειτουργικών ομάδων και στόχος ενός διαφορετικού τρόπου μάθησης είναι η δημιουργία λειτουργικών ομάδων.

Ένα επίσης διαφορετικό στοιχείο είναι η ταυτότητα και ο ρόλος του επιμορφωτή-εκπαιδευτή. Παράλληλα με το πόσες γνώσεις έχει, δηλαδή “τι” γνώσεις μεταδίδει, δίνεται η έμφαση στο “πώς”, στον τρόπο εφαρμογής και στο “ποιος είναι”, στην εσωτερική του διαφοροποίηση, και τη συγκινησιακή και γνωστική του απαρτίωση που αποτελούν την πηγή και βάση της λειτουργίας του. Ο εκπαιδευτής-δάσκαλος, από τη φύση του ρόλου του, παρεμβαίνει στο χώρο των γνώσεων του εκπαιδευόμενου-μαθητή και η επιτυχία μιας παρέμβασης εξαρτάται από την εσωτερική κατάσταση του παρεμβαίνοντος και αυτό είναι πιο σημαντικό από τις τεχνικές και τις στρατηγικές της παρέμβασης. Αυτή η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, δασκάλου-μαθητή αποτελεί τη βάση κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κλειδί στη δουλειά μας με τον Άνθρωπο παραμένει ο εαυτός μας.

Δημιουργώντας ένα λειτουργικό ρόλο.

Σύμφωνα με την Agazarian υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις αντιδράσεις του επαγγελματία, π.χ. του εκπαιδευτικού, και στις προσωπικές του αντιδράσεις. Δηλαδή ανάμεσα στο ρόλο και στο πρόσωπο. Όσον αφορά τον επαγγελματικό ρόλο, η πρόκληση είναι η μετακίνηση από μία προσωπική αντίληψη σε μία συστημική αντίληψη, από την κατανόηση των προσωπικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων, μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο. Η βασική ιδέα της

δημιουργίας «λειτουργικού» ρόλου είναι ότι, όπως όλοι γνωρίζουμε, στη ζωή μας έχουμε αναπτύξει διάφορους ρόλους, κάποιοι από τους οποίους είναι λειτουργικοί και κάποιοι άλλοι όχι. Εάν ένας ρόλος είναι λειτουργικός εξαρτάται από το πώς ο ρόλος σχετίζεται με το στόχο του εκάστοτε πλαισίου. Η ανάληψη λειτουργικού ρόλου αρχίζει με την ανάληψη του ρόλου μέλους ομάδας (π.χ. επαγγελματικής). Εισάγεται έτσι η αντίληψη ότι ο ρόλος μέλους ομάδας αποτελεί το όχημα για να εισαγάγει μέσα στο επαγγελματικό πλαίσιο εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα υποστηρίξουν το στόχο του συστήματος-πλαίσιου. Η αλλαγή του ρόλου, καθώς το γεγονός ό α πλαίσιο και στόχοι συχνά αλλάζουν, αποτλεί την καρδιά αυτής της αντίληψης. Τα μέλη που μαθαίνουν να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα στο ευρύτερο επαγγελματικό σύστημα-πλαίσιο και μέσα από αυτή την ευρύτερη θεώρηση ελευθερώνονται από την ανθρώπινη τάση να παίρνουν προσωπικά τις αντιδράσεις των άλλων ή ν' αντιδρούν οι ίδιοι με συνήθειες, προσωπικού τύπου συμπεριφορές, όπως ν' αποσύρονται, να σιωπούν, να βαριούνται ή να γίνονται επιθετικοί. Όταν οι ρόλοι ευθυγραμμίζονται με το στόχο του επαγγελματικού πλαισίου, είναι σχετικά εύκολο ν' αναγνωρισθούν οι τρόποι και οι τεχνικές για να επιτευχθεί ο στόχος (6). Όταν ένα άτομο μπορεί ν' αναγνωρίσει ποιά στοιχεία συμπεριφοράς εμπλουτίζουν το ρόλο, είναι πιο εύκολο να ευθυγραμμίσει τις προσωπικές του δυνατότητες με το ρόλο. Έτσι το κάθε «λάθος» μετατρέπεται από προσωπική αποτυχία σε ευκαιρία για καινούργια γνώση.

Σχέση Εκπαιδευτή – Εκπαιδευόμενου

Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης, με πρωτεύοντα το ρόλο της γνώσης στην προσωπική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή, ζητήματα που άπτονται της δυναμικής της ομάδας και των σχέσεων στη σχολική τάξη, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η δημιουργία κατάλληλου ανθρώπινου και μαθησιακού κλίματος που ενθαρρύνει και προάγει τη συνεργασία, την αξιοποίηση της διαφοράς, των δυνατοτήτων και των δύο πλευρών, δασκάλου-μαθητή, και οδηγεί στην ελεύθερη έκφραση και στην ανάπτυξη δημιουργικού διαλόγου αποτελούν ένα σημαντικό στόχο. Ο διάλογος αποτελεί ένα τρόπο να σκεπτόμαστε μαζί με τον άλλον/άλλους, ώστε η κατανόηση που προκύπτει ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο διάλογο, να οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα, που να υπερβαίνει τη δυνατότητα του κάθε μέρους, γεγονός που χρειάζεται και τα δύο ή περισσότερα μέρη να μπορούν να ακούν το ένα το άλλο, να γίνουν αντιληπτά από τους άλλους και να αντιδράσουν στα λεχθέντα, αντί να τα σχολιάζουν (7).

Ο άνθρωπος χρειάζεται ένα κατάλληλο περιβάλλον που να προάγει τη μάθηση, να παρέχει ασφάλεια, ενθάρρυνση, καθοδήγηση, ευκαιρίες εξερεύνησης και προβληματισμού. Τα παιδιά -και όχι μόνο- μαθαίνουν:

- α. μέσα από την επικοινωνία με το γονιό-δάσκαλο, τη συζήτηση, το διάλογο
- β. μέσα από τη μη-λεκτική επικοινωνία, τη στάση, τη συμπεριφορά, την έκφραση και

γ. μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση, τόσο του γονιού-δασκάλου όσο και των συνομηλίκων.

Οι σύγχρονες νευρο-επιστήμες που μελετούν τη λειτουργία του εγκεφάλου π.χ. η Διαπροσωπική Νευροβιολογία (8) και η Θεωρία της Προσκόλλησης (9), έρχονται να προσθέσουν πολλά καινούργια στοιχεία στον τομέα της μάθησης και της δια βίου εξέλιξης του ανθρώπου. Έτσι, η επικοινωνία και η σχέση αποκτούν τεράστια σημασία.

Οι λειτουργικές ομάδες είναι αυτές που φροντίζουν για την ποιότητα των σχέσεων, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και το “καλώς έχειν” των μελών τους.

Χαρακτηριστικά της λειτουργικής σχέσης:

- Θετικοί τρόποι επικοινωνίας: όπου η ενθάρρυνση, η επιβεβαίωση και τα θετικά σχόλια είναι σε αναλογία 5/1 έναντι της κριτικής.
- Σεβασμός χωρίς προϋποθέσεις: αναγνώριση και αποδοχή των διαφορών μεταξύ των μελών και κατανόηση των συμπεριφορών που αρμόζουν στην ηλικία και στη φάση ζωής. Στις όποιες προκλήσεις παραμένει ο σεβασμός στο άτομο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γίνεται αποδεκτή η μη-αρμόζουσα συμπεριφορά. Αυτό απαιτεί την ικανότητα ανακάλυψης και ενίσχυσης των θετικών στοιχείων.
- Ανάδειξη των καλύτερων πλευρών: εστίαση στη βοήθεια των μελών να αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους δυνατότητες και να τις αξιοποιούν με θετικό τρόπο στη μάθηση και στη συνεργασία.
- Όρια που βασίζονται σε υγιείς αξίες: σε μία μαθησιακή διεργασία η σημασία των ορίων διασφαλίζει την ασφάλεια και το σεβασμό, τη βάση των λειτουργικών διεργασιών στις ανθρώπινες σχέσεις.

Μία Εκπαιδευτική Εμπειρία

Αξιοποιώντας τις αρχές που ήδη αναφέρθηκαν, γίνεται προσπάθεια ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης μιας «σκηνής» από την καθημερινή ζωή του σχολείου, με αφορμή την «παραβατική» συμπεριφορά ενός μαθητή και το χειρισμό της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Επισημαίνεται ότι παρά το ότι έχει επιλεγεί μία σκηνή από το χώρο του γυμνασίου οι ίδιες αρχές, φιλοσοφία και προσέγγιση μπορούν να εφαρμοσθούν, με τις όποιες ιδιαιτερότητες, και στο χώρο του νηπιαγωγείου, του δημοτικού ή του λυκείου αντίστοιχα. Ο στόχος της άσκησης που θ’ ακολουθήσει, δεν είναι η εφαρμογή της στην τάξη, αλλά η δυνατότητα ν’ αξιοποιηθεί ως ένας οδηγός, ως ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης, κατανόησης, και επεξεργασίας των ανθρωπίνων προβλημάτων.

Ζητούμενο δεν είναι να δοθεί η «σωστή» λύση στο «πρόβλημα» (εν προκειμένω της συμπεριφοράς του μαθητή), αφού το κάθε «πρόβλημα» επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις, αλλά να αποτελέσει πρόκληση για προβληματισμό και περαιτέρω κατανόηση, της εκάστοτε δημιουργούμενης κατάστασης, έτσι ώστε να απομένει στην κάθε σχολική κοινότητα να αξιοποιήσει, μέσα στη δική της πραγματικότητα, τις δικές

της πηγές και δυνατότητες και να προχωρήσει στις δικές της διαφοροποιήσεις και αλλαγές προκειμένου να απαντήσει στις συνεχώς αναδυόμενες νέες ανάγκες.

Επειδή, σύμφωνα με την αρχή των πολύπλοκων ζωντανών συστημάτων, η έμφαση δίνεται στις σχέσεις και οι σχέσεις απαιτούν την αλληλεπίδραση, την προσωπική έκφραση, τη διαφορετική οπτική γωνία, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση όλων των «φωνών», τόσο σε ενδο-προσωπικό όσο και σε δια-προσωπικό επίπεδο, δηλαδή στην αξιοποίηση των «φωνών» που υπάρχουν μέσα σε κάθε άνθρωπο και των «φωνών» των μελών που απαρτίζουν κάθε ομάδα.

Ο τρόπος δουλειάς που θα περιγραφεί έχει αναπτυχθεί στο Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου (ΑΚΜΑ) από τους Γ.& Β. Βασιλείου και τους συνεργάτες τους, στη μακρόχρονη, 50ετή διάρκεια λειτουργίας του Κέντρου, στην υπηρεσία της Πρόληψης και της Προαγωγής της Υγείας του Ανθρώπου και έχει εφαρμοσθεί σε διάφορα Ανθρώπινα Συστήματα και Οργανισμούς και ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης (10).

Περιγράφονται τα στάδια-φάσεις της άσκησης και η αντίστοιχη θεωρία που τα συνοδεύει.

Πρόβα παρέλασης: Μία προσομοίωση.

Γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική εμπειρία των επιμορφωτών Α στο 1ο τρίμηρο στις 8-10 Απριλίου 2011 της Πιλοτικής Φάσης του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα την ομάδα απετέλεσαν 25 μέλη-επιμορφωτές Α στον τομέα των σχέσεων του προγράμματος, προσομοιώνοντας μία σκηνή από την καθημερινή ζωή στο σχολείο. Στην προσομοίωση, δίνεται μία πραγματική σκηνή από τη σχολική ζωή στην οποία παίρνουν μέρος εκπαιδευτικοί, μέλη του 15μελούς των μαθητών, μαθητές και γονείς. Δηλαδή όλες σχεδόν οι ομάδες που εμπλέκονται στο χώρο της σχολικής κοινότητας.

Η επιλογή της σκηνής έγινε με κριτήριο που αφορά, στο περιεχόμενο, ένα θέμα που είναι οικείο στους εκπαιδευτικούς.

Η Προσομοίωση: Είναι σημαντικό της Προσομοίωσης να προηγηθεί όλη η διεργασία της δημιουργίας της «ομάδας», το πέραςμα δηλαδή από το άτομο στο μέλος ομάδας του σεμιναρίου, ακολουθώντας τη δομή της δυάδας, τετράδας και ολομέλειας, όπως αναφέρεται στις σχετικές αναφορές (11). Ο στόχος είναι η ομάδα να αποτελέσει ένα περιβάλλον που να προάγει τη μάθηση, νέα ερεθίσματα και ένα διαφορετικό τρόπο δουλειάς που θα οδηγήσει σε νέους προβληματισμούς και σκέψεις.

Α Φάση: Δημιουργία ρόλων.

Δίνονται στην αρχή οι ρόλοι της σκηνής που τα μέλη του σεμιναρίου θα επιλέξουν να προσομοιώσουν, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να υποδυθούν το ρόλο που θέλουν να καταλάβουν καλύτερα, που τους απασχολεί ή που τους προκαλεί περισσότερο. Η επιλογή των ρόλων γίνεται ανάλογα με το στόχο που έχει τεθεί και ανάλογα με τον

αριθμό των μελών του σεμιναρίου, ώστε ο κάθε ρόλος να μην περιλαμβάνει περισσότερα από 3-4-5 άτομα.

Αρχικά ανακοινώνονται οι ρόλοι που υπάρχουν στην προσομοίωση, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στο περιεχόμενο τους, ώστε το κριτήριο επιλογής να είναι ο ρόλος και όχι το συγκεκριμένο περιεχόμενο που έχει μέσα στη σκηνή.

Τα μέλη του σεμιναρίου επιλέγουν το καθένα, το ρόλο που θέλει να προσομοιώσει και έτσι δημιουργούνται οι μικρές ομάδες-ρόλοι. Ο κάθε ρόλος απαρτίζεται από 4-5 μέλη τα οποία θα αποτελούν φωνές-πλευρές του ίδιου ρόλου, εκφράζοντας, ως φωνές του ρόλου, διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις και πιθανές αντιδράσεις στη διάρκεια της άσκησης.

Τα άτομα-φωνές που αποτελούν τον κάθε ρόλο κλείνουν τον κύκλο της 4άδας του ώστε ως ομάδα-ρόλος να ξεχωρίζει από τις άλλες ομάδες-ρόλους και τοποθετούνται στο χώρο όπως σχηματίζονται, αυθόρμητα, χωρίς καμία συγκεκριμένη οδηγία.

Θεωρία: Ο ρόλος ορίζεται ως η αναμενόμενη συμπεριφορά μέσα στα πλαίσια του συστήματος. Η ύπαρξη των ρόλων, μαζί με τα όρια και τις αναδυόμενες σχέσεις, αποτελούν στοιχεία της δυναμικής του συστήματος (12). Σημαντική στιγμή της άσκησης είναι το πώς οι ρόλοι τοποθετούνται στο χώρο, δηλαδή ποιος ρόλος κάθεται κοντά σε ποιόν, ποιος στο κέντρο, ποιος ανάμεσα σε ποιους, ποιος κοντά στην πόρτα, στη γωνία κλπ. Η εκάστοτε «τυχαία» διάταξη των ρόλων στο χώρο δίνει συχνά μία εικόνα της δυναμικής της ομάδας γύρω από το θέμα που θα δοθεί. Στην επιμόρφωση στα πλαίσια του Μ.Π.Ε., όλοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ζήσατε την άσκηση των ρόλων ομάδας στην τάξη (13). Έχετε επομένως μια δική σας βιωματική αναφορά στη διαδικασία προσομοίωσης ρόλων.

B Φάση: Οι ρόλοι που θα προσομοιωθούν.

«Ομάδες-ρόλοι» (οι ρόλοι που προσομοιώνονται από τις ομάδες)

1. Ο παραβατικός μαθητής
2. Ο γυμναστής
3. Η ομάδα εκπαιδευτικών που προτείνει αποβολή
4. Οι εκπαιδευτικοί που είναι κατά της αποβολής
5. Οι μαθητές του 15μελούς και
6. Οι γονείς

Οδηγίες προς τα μέλη των «ομάδων-ρόλων»:

«Η κάθε ομάδα-ρόλος, σ' όλη τη διάρκεια της άσκησης, θα «ακούει με τα αυτιά» του ρόλου, θα αισθάνεται, θα σκέπτεται και θα αντιδρά μέσα από τα «παπούτσια» του ρόλου (δηλαδή ως μαθητής ή καθηγητής ή γονιός... αντίστοιχα). Υπενθυμίζεται ότι ο κάθε ρόλος αποτελείται από ξεχωριστές φωνές που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις και αντιδράσεις μέσα στη διάρκεια της προσομοίωσης. Είναι

σημαντικό να αξιοποιηθούν όλες οι φωνές του ρόλου στη διάρκεια της άσκησης, να εκφραστούν και να ακουστούν μέσα από ένα διάλογο, που αποτελεί τον εσωτερικό διάλογο του προσώπου-ρόλου. Η όποια συνομιλία μεταξύ των φωνών, αλλά και μεταξύ των ρόλων, γίνεται σε πρώτο πρόσωπο. Είναι σημαντικό να προηγηθεί η εσωτερική επικοινωνία στο επίπεδο του προσώπου ρόλου, η έκφραση των συναισθημάτων και σκέψεων κάθε φωνής που εκπροσωπείται, πριν εκφραστεί προς τα έξω, πριν γίνει η εξωτερική επικοινωνία με τα άλλα πρόσωπα-ρόλους που περιλαμβάνονται στη σκηνή».

Θεωρία: Οι ρόλοι μέσα σε μία ομάδα, οι σχέσεις που δημιουργούνται αλλά και οι διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται το κάθε συμβάν, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του συστήματος. Ο ορισμός των ρόλων μέσα στην προσομοίωση θα δώσει τη δυνατότητα της ανάδυσης και της μελέτης της δυναμικής, ενώ συγχρόνως θα επιτρέψει την έκφραση της διαφορετικής οπτικής γωνίας, των διαφορετικών αναγκών, ευθυνών, έργων δράσης, μέσα από τη συμπληρωματικότητα των οποίων θα προκύψει μία άλλη, πιο ολιστική, κατανόηση και χειρισμός της δυσκολίας που αντιμετωπίζεται.

Γ. Φάση: Η αφήγηση της σκηνής που θα προσομοιωθεί.

Ο συντονιστής του σεμιναρίου διαβάζει τη σκηνή:

«Η καθηγήτρια και οι μαθητές της Β' Γυμνασίου κάνουν πρόβα στην αυλή του σχολείου για την παρέλαση της 25ης Μαρτίου.

Δύο μαθητές από άλλη τάξη βρίσκονται επίσης στην αυλή του σχολείου. Έχουν έρθει νωρίτερα από την έναρξη των μαθημάτων τους και παίζουν ποδόσφαιρο. Είναι ο Γιάννης και ο Κώστας, ο οποίος είχε διακόψει 2 χρόνια το σχολείο και πρόσφατα έχει επιστρέψει για να ολοκληρώσει τη φοίτησή του. Καθώς οι δύο μαθητές παίζουν, η μπάλα, μετά από ένα σουτ, φτάνει στα πόδια των μαθητών που κάνουν την πρόβα. Δημιουργείται κάποια αναστάτωση. Οι μαθητές της πρόβας κλωτσούν μεταξύ τους τη μπάλα, φωνάζουν, γελούν και χαλούν τη σειρά τους παίζοντας μεταξύ τους με τη μπάλα για λίγο πριν την επιστρέψουν στους δύο μαθητές και παρά τα επανειλημμένα σφυρίγματα, τις παρατηρήσεις και τις απεγνωσμένες προσπάθειες της γυμνάστριας να γυρίσουν γρήγορα στη γραμμή τους και να συνεχίσουν την πρόβα.

Η γυμνάστρια εκνευρίζεται και απευθύνεται στους δύο μαθητές με τόνο παρατήρησης: 'Τι κάνετε εδώ, γιατί δεν είσατε στην τάξη σας;'. Ο Γιάννης ζητάει συγνώμη, όχι όμως και ο Κώστας, ο οποίος απαντά, 'και σένα τι σε νοιάζει;'.

Η γυμνάστρια νιώθει εκτεθειμένη από τη συμπεριφορά του Κώστα, ο οποίος σημειωτέον, θεωρείται ότι δημιουργεί συχνά προβλήματα στο σχολείο, και μάλιστα μπροστά στους μαθητές της. Μετά από μερικές επιπλήξεις και έντονες ανταλλαγές λέξεων μεταξύ της γυμνάστριας και του Κώστα, η γυμνάστρια διακόπτει την πρόβα και φανερά εκνευρισμένη πηγαίνει τους δύο μαθητές στο Διευθυντή.

Ο Διευθυντής, αφού ακούσει την αφήγηση της γυμνάστριας, παρατηρεί αυστηρά τον Κώστα, ο οποίος νιώθει αδικημένος, αντιδρά έντονα, με αποτέλεσμα ο Διευθυντής να θεωρήσει τη συμπεριφορά του «απαράδεκτη, ανάρμοστη» και αποφασίζει να καλέσει το σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου και τους δύο μαθητές ν' απολογηθούν, ώστε ο σύλλογος ν' αποφασίσει για το χειρισμό του όλου θέματος. Στη συνάντηση παρευρίσκονται οι δύο μαθητές, η γυμνάστρια, καθηγητές, μέλη του 15μελους και μέλη του συλλόγου γονέων για να εκφράσουν την άποψη τους για το γεγονός.

Στη συνάντηση επικρατεί ένταση και πόλωση μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάποιοι προτείνουν αποβολή, άλλοι απλή μομφή ενώ και οι άλλοι ρόλοι έχουν έντονα ανάμεικτα συναισθήματα και αντιδράσεις.»

Θεωρία: Η γλώσσα είναι το όχημα που μεταφέρει την εμπειρία σε αφήγηση. Η αφήγηση

- α) περιλαμβάνει τη μεταφορά της αρχικής εμπειρίας με τη μορφή λεκτικής αφήγησης και τις όποιες αδυναμίες του λόγου που τη συνοδεύουν,
- β) διαμορφώνεται από τον αφηγητή την ώρα που την αφηγείται σε κάποιον και επομένως επηρεάζεται τόσο από τον αφηγητή όσο και από το ακροατήριο και από τη μεταξύ τους σχέση και
- γ) ζωντανεύει, ανακαλεί παραστάσεις μέσα στον ακροατή ή στην ομάδα που την ακούει (14). Γι' αυτό, ως προετοιμασία για την αφήγηση της σκηνής που θα προσομοιωθεί, είναι σημαντικό να έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα ομάδας, σχέσεις συνεργασίας και διάθεσης εξερεύνησης νέων τρόπων δουλειάς.

Δ. Φάση: Οι ρόλοι γράφουν το ημερολόγιό τους.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης η κάθε φωνή του ρόλου αφουγκράζεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αντιδράσεις που διακινήθηκαν μέσα της ακούγοντας την περιγραφή της σκηνής και μετά γυρίζει προς τον εαυτό της, ανταλλάσσει με τις άλλες εσωτερικές της φωνές και στο τέλος ως ρόλος γράφει το προσωπικό του ημερολόγιο. Στο ημερολόγιό του αναφέρει πώς νοιώθει για τον εαυτό του, τους άλλους, τις σκέψεις του, τις αντιδράσεις του στο γεγονός, και ό,τι άλλο θέλει.

Θεωρία: Η αναγνώριση και η αξιοποίηση των διαφορετικών φωνών μέσα μας, η αντίληψη του εαυτού ως πολυφωνικό όν (15), ως άτομο μέλος ομάδων, αποτελεί προϋπόθεση και στόχο για ένα λειτουργικό τρόπο επικοινωνίας και σύνδεσης μέσα στις σχέσεις αλλά και δεξιότητα για την ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου. Όταν όλοι οι ρόλοι έχουν ολοκληρώσει τα προσωπικά τους ημερολόγια και είναι έτοιμοι να τα μοιραστούν μεταξύ τους, ακολουθεί η φάση της ανάγνωσής τους.

Ε Φάση: Τα ημερολόγια διαβάζονται στην Ολομέλεια.

Όταν ο κάθε ρόλος διαβάζει το ημερολόγιό του είναι σημαντικό οι άλλοι ρόλοι να ακούν με προσοχή ενώ καταγράφουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις και τις αντιδράσεις που διακινούνται μέσα τους. Μετά την ανάγνωση των ημερολογίων ο

συντονιστής μπορεί να αξιοποιήσει τη δυναμική που αναδύεται από αυτό το μίγρμα με σχόλια, παρατηρήσει και επισημάνσει.

Θεωρία: Είναι σημαντική η στιγμή που δίνεται η δυνατότητα στον κάθε ρόλο να αποκτήσει λόγο. Να ακούσει τον εαυτό του και να ακουστεί και από τους άλλους πως αυτός έχει προσλάβει την «πραγματικότητα», πως αισθάνεται και πως αντιδρά σ' αυτή. Δεν υπάρχει κάποια καθορισμένη σειρά στην ανάγνωση των ημερολογίων. Η σειρά αυτή δεν ορίζεται από το συντονιστή, αλλά είναι αυτή που αναδύεται «αυθόρμητα» με βάση το κριτήριο των συναισθημάτων και των δυναμικών που διακινούνται από το άκουσμα των ημερολογίων των ρόλων.

ΣΤ Φάση: Δημιουργία μικρών μεικτών ομάδων

Μετά την ολοκλήρωση της φάσης της ανάγνωσης των ημερολογίων δημιουργούνται μικρές μεικτές ομάδες, με την κάθε μεικτή ομάδα να περιλαμβάνει τόσα μέλη όσα και οι ρόλοι, αποτελούμενη δηλαδή, από μία «φωνή» από κάθε ρόλο. Μέσα στη μεικτή ομάδα τα μέλη της απεκδύονται τους ρόλους τους στη σκηνή της προσομοίωσης και γίνονται ο εαυτός τους. Ανταλλάσσουν «τι αισθάνθηκα, τι κατάλαβα και τι έμαθα» μέσα στην εμπειρία της προσομοίωσης με στόχο να φτάσουν σε μία σύνθεση που να εκφράζει τη θέση και τους προβληματισμούς της ομάδας τους επάνω στη λειτουργία των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των στόχων το υ νέο υ σχο λείο υ την ο π ά και καταγράφο υ για να τη φέρο υ και να τη μοιραστούν με τις άλλες ομάδες στην ολομέλεια.

Θεωρία: Η κάθε μεικτή ομάδα εμπεριέχει τις προσωπικές θέσεις των μελών της, οι οποίες μέσα από το διάλογο και τη συμπληρωματικότητά τους οδηγούν σε μία σύνθεση διαφορετικού, ποιοτικά, επιπέδου χαρακτηριστικού της δυνατότητας που προσφέρει η αξιοποίηση της ομαδικής διεργασίας.

Ζ: Ολομέλεια και σύνθεση της δουλειάς των μεικτών ομάδων.

Οι μικρές, μεικτές ομάδες φέρνουν και μοιράζονται με τις άλλες ομάδες το προϊόν της δουλειάς τους. Οι μεικτές, μικρές ομάδες μιλούν με τη σειρά που οι ίδιες επιλέγουν, με τον τρόπο που οι ίδιες «αυτορυθμίζονται».

Θεωρία: Καθώς οι μεικτές ομάδες μοιράζονται στην ολομέλεια τη σύνθεση της δουλειάς τους, αναδύεται η σύνθεση της σύνθεσης των μικρών ομάδων, δηλαδή ένα ανώτερο, διαφορετικό ποιοτικά επίπεδο, που προκύπτει από τη μεταξύ τους συναλλαγή. Ένα μετα-επίπεδο, μία σύνθεση προβληματισμών, αρχών και συμπερασμάτων που η ίδια η ομάδα, «ως όλον» παρήγαγε. Η ολομέλεια, ως μεγάλη ομάδα, δεν αποτελεί απλά το άθροισμα των μικρών ομάδων (summing), αλλά το προϊόν συναλλαγής τους(systeming) (16), που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα και οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα, μία σύνθεση η οποία είναι διαφορετικού, ποιοτικά, επιπέδου πλέον διαφοροποιημένου από την πιο προχωρημένη θέση της κάθε μικρής ομάδας. Αυτό το άλλο «αναδυόμενο» επίπεδο, που χαρακτηρίζει τα πολύπλοκα συστήματα, έρχεται να αναδείξει την πολυπλοκότητα των θεμάτων, να παράγει τη

σχετική θεωρία και ακόμη να φωτίσει πλευρές, κατευθύνσεις και να οδηγήσει σε νέους προβληματισμούς και προτάσεις.

Η. Η αξιοποίηση της εμπειρίας: Παρουσίαση της δουλειάς των Επιμορφωτών Α πάνω στην Προσομοίωση της σκηνης «πρόβα παρέλασης».

Δίνεται η σύνθεση, όπως αυτή αναδύθηκε στην ολομέλεια, από το μοίρασμα της δουλειάς των μεικτών ομάδων των Επιμορφωτών Α, όπως λειτούργησαν πάνω στη βιωματική άσκηση της προσομοίωσης, ακολουθώντας όλες τις πιο πάνω αναφερόμενες φάσεις.

Στις μεικτές τους ομάδες, αξιοποιώντας την όλη διεργασία, μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους και έφεραν στην ολομέλεια τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους:

1η ομάδα: «...ρίχνεις την ευθύνη της κατάστασης στον άλλον γιατί η ευθύνη σε πονάει, γιατί χρειάζεται να δεις ότι το πρόβλημα του μαθητή είναι το δικό σου πρόβλημα και πέφτει σε σένα να χειριστείς την κατάσταση...»

2η ομάδα: «...χρειάζεται να δεις το σχολείο ως ένα «όλον» με τα διάφορα συστήματά του και τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός μέσα σ' αυτά και αυτό απαιτεί μία συλλογική προσπάθεια, ενώ εσύ έχεις να μείνεις στην ευθύνη της δουλειάς που σου ανήκει, αναλογιζόμενος συγχρόνως, πως συμβάλλεις σ' αυτή την κατάσταση...»

3η ομάδα: «...και (για να πετύχεις αυτή την αλλαγή) χρειάζεται να δώσεις την έμφαση στην επικοινωνία όλων των πλευρών-επιπέδων του συστήματος, ιδιαίτερα στη συνεργασία στο ομότιμο επίπεδο, με το συνάδελφο...»

4η ομάδα: «...μένοντας οριοθετημένος στον επαγγελματικό σου ρόλο...»

5η ομάδα: «...μπροστά στη δυσκολία που συνεπάγεται η συνεργασία των ρόλων...»

6η ομάδα: «...φεύγοντας από ρόλους παγιωμένους και αρχίζοντας τη δημιουργία νέων ρόλων που να ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες και την επικοινωνία με τον ομότιμο, τον κοντινό, το συνάδελφο...»

Είναι εμφανές το πέρασμα του προβληματισμού της ομάδας από το επίπεδο της συμπεριφοράς του μαθητή σε μία διαφορετική θεώρηση του σχολείου και στην ενημερότητα των αναγκών των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και τη σχέση με του ομολόγους.

Βιβλιογραφία:

1. Πριγκοζίν, Ί., Στέντζερ, Ι., Ταξίδι μέσα από το Χάος. Ο νέος διάλογος του ανθρώπου με τη φύση, Εκδ. Κέδρος (2008)
2. Βασιλείου, Γ., (1983), Ο Άνθρωπος ως Σύστημα, στο Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α΄. Επ. Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ., Καστανιώτης, Αθήνα 1987.
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Complex_system.

4. Senge,P., Scharmer,O., Jaworski,J., Flowers,B., (2008), Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society, Nicholas Brealey, London.
5. Ουίτλυ, Τ., Ηγεσία και Χάος. Η νέα επιστημονική διοίκηση επιχειρήσεων, Εκδ. Καστανιώτη (2003).
6. Gant, S., Agazarian, M.,Y (2005), SCT in Action. Applying the Systems-Centered Approach in Organizations, iUniverse, Inc. N.Y.
7. Seikkula,J., Arnkil,T., (2006), Dialogical Meetings in Social Networks, Karnac London.
8. Siegel, D., (1999), The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape who we are, The Guilford Press N.Y.
9. Holmes, J., Ο John Bowlby και η Θεωρία του Δεσμού. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα (2009).
10. Polychroni, K., Gournas, G., Sakkas, D., (2008), Actualizing Inner Voices and the Group Process: Experiential Training in Personal Development. Human Systems, Vol. 19, Issues 1-3.
11. Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2010), Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό, Μετάλογος, Τεύχος 18.
12. Minuchin, S., (1974), Families and Family Therapy, Guilford and Worcester, London.
13. Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2011), «Ρόλοι στη σχολική τάξη»: μια άσκηση για την κατανόηση της ηγετικής λειτουργίας των ρόλων σε μια ομάδα, Μ.Π.Ε.
14. Stern, D., (2004), The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life, W.W. Norton & Company N.Y.- London
15. Μπαχτίν, Μ., Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι, Εκδ. Πόλις (2000)
16. Durkin, J., (1981), Durkin, J., Ed. In Living Groups. Group Psychotherapy and General System Theory, Brunner/Mazel, N.Y.

«Ρόλοι στη σχολική τάξη»: μια άσκηση για την κατανόηση της διεργασίας ομάδας

Μίνα Πολέμη-Τοδούλου

Εισάγο με την άσκηση «Ρόλ ι στην σχολική τάξη» ως έναν τρόπο να διερευνήσουμε τους άξονες, επάνω στους οποίους αναπτύσσεται η διεργασία μιας ομάδας και διαρθρώνεται η αυτο-ηγετικότητα της.

Ύστερα από την εμπειρία σας με την άσκηση αυτή στο 2ο τριήμερο της επιμόρφωσής σας, η ανάλυσή της μπορεί να σας είναι βοηθητική στο να κατανοήσετε πώς η ομάδα επιφορτίζει τα μέλη της με συμπεριφορές και συναισθήματα που σηματοδοτούν δικές της ανάγκες.

Αυτή η κατανόηση είναι σημαντική, προκειμένου να μετακινηθούμε από το να αντιμετωπίζουμε τις συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη αποκλειστικά ως έκφραση της ατομικής τους λειτουργίας (χαρακτήρα) και απόδοσης και να περάσουμε σε μία νέα προσέγγιση, που «ανοίγει» το φάσμα των επιλογών αντιμετώπισης στο επίπεδο της ομάδας.

Όπως όλες οι βιωματικές ασκήσεις, που αντλούν από εμπειρίες ζωής, έχει τη χρησιμότητά της, διότι δίνει χώρο στον εσωτερικό (μέσα στο ρόλο) και στο διαπροσωπικό (ανάμεσα στους ρόλους) διάλογο και καθιστά τα μέλη μιας ομάδας «συμπαραγωγούς της γνώσης». Στην περίπτωση της άσκησης αυτής, μαθαίνουμε γενικά να αφουγκραζόμαστε με διαφορετικό τρόπο τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται και οργανώνονται σε ρόλους σε μια ομάδα, και να αναπτύσσουμε μια διαφορετική κατανόηση και ενσυναίσθηση για ρόλους άγνωστους ή και ανεπιθύμητους.

Παραπέμπει όμως ταυτόχρονα, και σε δύο άλλα, θέματα που άπτονται στο εδώ και τώρα της ομάδας και του μέλους: α) στο πως η συγκεκριμένη ομάδα έχει αναπτυχθεί, τι την απασχολεί, ποιες ιδιαίτερες ανάγκες η ίδια προτάσσει, β) παροτρύνει τον κάθε συμμετέχοντα να ανατρέξει στο πώς ο ίδιος έχει μπει σε ανάλογους ρόλους σε διαφορετικές ομάδες στην ζωή του (σχολικά πλαίσια, ομάδες φίλων, οικογένεια) και να αναρωτηθεί κατά πόσον τείνει να επαναλαμβάνει την εμπειρία ενός ρόλου περισσότερο από άλλους. Θυμηθείτε τη δική σας εμπειρία με την άσκηση και τι ανάλογες σκέψεις συνήχησαν.

Η άσκηση αυτή προτείνεται να υλοποιηθεί στην τάξη με παιδιά, μόνο αν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι έχει την εμπειρία και τη δεξιότητα να την αξιοποιήσει με κατάλληλο και χρήσιμο τρόπο, με την υποστήριξη από τον σύμβουλο-επιμορφωτή. Ο εκπαιδευτικός επομένως που θα την εφαρμόσει στη τάξη χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στο πώς θα διαχειριστεί τα θέματα αυτά.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας όπως την ζήσατε, με τις αντίστοιχες αρχές που βοηθούν την κατανόηση και τη λειτουργία μιας ομάδας.

Βήματα διαδικασίας	Βοηθητικές αρχές
<p>1. Ζητάμε από τα μέλη στην ολομέλεια να ανατρέξουν στη σχολική τους εμπειρία και να θυμηθούν χαρακτηριστικούς τύπους από την τάξη. Προσκαλούνται δύο εθελοντές από την ομάδα για να καταγράφουν στον πίνακα όλες τις χαρακτηριστικές λέξεις ακριβώς όπως ακούγονται (χωρίς αλλαγές).</p>	<p>«Αξιοποίηση προσωπικής εμπειρίας»</p> <p>«Σύνδεση με εμπειρίες ζωής εκτός της παρούσας ομάδας»</p>
<p>2. Με τον καταιγισμό ιδεών ακούγονται σε ρυθμό γρήγορο απανωτά χαρακτηριστικά. Προκύπτουν στήλες (3-4) με λέξεις. (10λεπτά)</p>	<p>«Διαφαίνεται η <u>μοναδικότητα</u> της ομάδας, μέσα από τις λέξεις που συλλέγονται στον πίνακα»</p>
<p>3. Ζητάμε, στην ολομέλεια, από όλους να ομαδοποιήσουν τα χαρακτηριστικά ώστε να φτιαχτούν 5 ρόλοι της σχολικής τάξης και να τους δώσουν όνομα τα ίδια τα μέλη (π.χ. σπασίκλας, ταραξίας, πειραχτήρι).</p>	<p>«Ενεργητική συμμετοχή των μελών που τροφοδοτούν την άσκηση με δικό τους <u>μοναδικό περιεχόμενο</u>»</p>
<p>4. Το κάθε μέλος διαλέγει σε ποιο ρόλο θέλει να μπει (4 περίπου μέλη ανά ρόλο) «Μπορείτε να μείτε σε ρόλο που νοιώθετε ότι τον γνωρίζετε ή σε κάποιον που θέλετε να τον εξερευνήσετε...». Μετακινούν τις καρτέλες τους και κάθονται ως «ομάδα ενός ρόλου», όπου θέλουν στην αίθουσα. (βήματα 3 και 4: 10 λεπτά)</p>	<p>«Σημασία προσωπικής επιλογής»</p> <p>«Με τον τρόπο που διατάσσεται στο χώρο η ομάδα <u>παρέχει πληροφορίες για τη διεργασία της</u>»</p>
<p>5. Δίνεται η οδηγία: «Βγείτε από τον εαυτό σας και μείτε στα παπούτσια του ρόλου που διαλέξατε.. είσαστε παιδί στο σχολείο και είσαστε αυτός ο χαρακτηριστικός τύπος». «Η κάθε ομάδα δηλώνει τον ρόλο της ώστε όλοι να γνωρίζουν ποιός είναι ποιός».</p>	<p>«Καλλιέργεια της <u>ενσυναίσθησης</u>»</p> <p>«Ενημερότητα για το πλαίσιο που είμαστε ενταγμένοι»</p>

<p>6. «Θυμηθείτε σχολικά συμβάντα που ζήσατε στα παπούτσια αυτού του ρόλου, ... πώς νοιώσατε, τι σκεφτήκατε, πώς αντιδράσατε. Συζητήστε για λίγο για να μπειτε καλά μέσα στο ρόλο». (αφήνουμε για 5-6 λεπτά να κυλήσει η κουβέντα:)</p>	<p>«Αξιοποίηση προσωπικής εμπειρίας» «Σημαντική η αναγνώριση του συναισθήματος» «Ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου»</p>
<p>7. «Γράψτε ένα γράμμα προς την τάξη (συμμαθητές, δασκάλους, γονείς κλπ) όπου εκφράζετε 'όλη σας την αλήθεια'... για το πώς νοιώθετε, σκέφτεστε, αντιδράτε. Χρησιμοποιείστε γλώσσα και ύφος μέσα από το ρόλο». (10-15 λεπτά)</p>	<p>«Η ομάδα δομείται επάνω σε κοινό έργο» «Σημαντική η διαμόρφωση ενδο-προσωπικής θέσης πριν το διαπροσωπικό διάλογο»</p>
<p>8. Προτρέπουμε να αξιοποιηθούν όλες οι διαφορετικές φωνές μέσα στο ρόλο, καθότι το κάθε μέλος φέρνει τη δική του ιδιαίτερη εμπειρία. Οι αρχικές αντιδράσεις «μα, πώς θα συντάξουμε ένα κείμενο αφού ο καθένας νοιώθει διαφορετικά», απαντώνται με το «όλες οι φωνές είναι αληθινές και χρήσιμες. Δεν είναι καλό να ομογενοποιηθούν σε ένα σύνολο και να χαθούν».</p>	<p>«Ανίχνευση διαφορετικών φωνών ως πλευρών της πραγματικότητας» «Στάση απέναντι στη διαφορά και διαχείρισή της ως πλούτο και όχι ως απειλή». «Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος φωνές – όλες είναι χρήσιμες» «Αποφυγή 'πρώρης σύνθεσης'».</p>
<p>9. Ο εσωτερικός διάλογος που αναπτύσσεται στον κάθε ρόλο, βοηθά να αναδυθούν όχι μόνο οι φανερές αλλά και οι κρυμμένες του πλευρές και δημιουργεί προϋποθέσεις για σύνθεση σε ένα άλλο επίπεδο.</p>	<p>«Σχεσιακός εαυτός» «Αντοχή στην πολυπλοκότητα αρκετό χρόνο ώστε να αναδυθεί νέα κατανόηση» «Εσωτερικός διάλογος ως βάση για το διαπροσωπικό».</p>
<p>10. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ρόλο διαβάζει το γράμμα και τα μέλη μέσα από τους άλλους ρόλους αφουγκράζονται συναισθήματα και σκέψεις που αντηχούν μέσα τους. Γελούν, θυμώνουν, στεναχωριούνται. Εκπλήσσονται με την αποκάλυψη φωνών που συνήθως αποσιωπούνται. (ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο προσκαλούμε ή όχι την έκφραση αυτών των αντηχήσεων) (10-15 λεπτά)</p>	<p>«Η ομάδα ολοκληρώνεται λειτουργώντας στο ευρύτερο πλαίσιο της» «Σύνδεση τριών επιπέδων: ατόμου-μικρής ομάδας-ολομέλειας» «Συνεχίζεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης»</p>

<p>11. Σημειώνουμε αλλαγές στο συγκινησιακό κλίμα (μπορεί π.χ. το άκουσμα μιας φωνής στενοχωρημένης και μοναχικής στον «καλό μαθητή», να μαλακώσει τα συναισθήματα των άλλων απέναντί του ή ο «αποδιοπομπαίος» να γεννά απρόσμενη συμπάθεια και εκτίμηση ...)</p>	<p>«Η ενσυναίσθηση αλλάζει το συγκινησιακό κλίμα»</p> <p>«Το μοίρασμα σε ευρύτερο πλαίσιο αναδεικνύει νέα κατανόηση»</p>
<p>12. Αντίστοιχα στον «περιθωριοποιημένο», μπορεί να βγει μια πλευρά μοναχική, που επιθυμεί να συνδεθεί με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα αγωνιά να διατηρήσει την ιδιαιτερότητά του, μη συμμορφούμενος με την επικρατούσα άποψη. Ο «αμφισβητίας» δείχνει την ανάγκη για αλλαγή, ο «γκρινιάρης» διακινεί το συναίσθημα, ο «δημοφιλής» έχει την έγνοια να καλλιεργεί το κοινωνικό «εμείς», κλπ.</p>	<p>«Η διεργασία ομάδας ‘φροντίζει’ ταυτόχρονα την αλλαγή και τη συνέχεια, το ‘εμείς’ και το ‘εγώ’, το συναίσθημα και τη σκέψη, το περιεχόμενο και τη διεργασία, τη συνοχή και το διαφορετικό, το προσωπικό νόημα και το κοινωνικό»</p> <p>«Νέα αντιμετώπιση της παρέκκλισης και του λάθους-έμφαση στην αξιοποίησή του ως πληροφορία»</p>
<p>13. Αν κρίνουμε, μπορούμε σ’ αυτό το σημείο (αλλιώς αναβάλλουμε για το τέλος της άσκησης) να υπογραμμίσουμε στοιχεία που αναδύθηκαν, σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες μιας ομάδας και πώς οι «ρόλοι» εκφράζουν συμπληρωματικές πλευρές του αυτο-ηγείσθαι στα ζωντανά συστήματα.</p>	<p>«Το αυτο-ηγείσθαι της ομάδας εκφράζεται μέσα από αλληλο-συμπληρούμενους ρόλους, που γίνονται οι ‘ηγέτες’ διαφορετικών πλευρών της διεργασίας της»</p>
<p>14. Τα μέλη βγαίνουν από το ρόλο και με 3-4 μέλη από άλλους ρόλους διαμορφώνουν νέες ομάδες μεικτής σύνθεσης.</p>	<p>«Η νέα σύνθεση βοηθάει τα μέλη να βγουν από τον ρόλο και εμπλουτίζει τη συζήτηση με πολλές σκοπιές»</p> <p>«Σημασία της στίξης ανά φάση»</p> <p>«Δόμηση-αποδόμηση-αναδόμηση»</p>
<p>15. «Αναστοχαστείτε την εμπειρία..., ανατρέξτε σε αντίστοιχες εμπειρίες σας σε άλλες ομάδες («πού, πότε ήσασταν σε αντίστοιχο ρόλο στη ζωή σας, στην οικογένεια, παρέα φίλων, στην εργασία)</p>	<p>«Σημασία προσωπικού έργου»</p> <p>«Ο αναστοχασμός ως μοχλός που συνδέει την εδώ και τώρα εμπειρία με εμπειρίες σε άλλα πλαίσια και χρόνους».</p>

<p>16. «Ανταλλάξτε μεταξύ σας στη μικρή ομάδα, ό,τι θεωρείτε σημαντικό για εσάς και κατάλληλο να μοιραστείτε σε αυτό το πλαίσιο».</p>	<p>«Το τι και πόσο θα μοιραστώ είναι στη προσωπική μου ευθύνη».</p> <p>«Το μείρασμα σε μικρή ομάδα ως μοχλός δημιουργίας νέας οπτικής»</p>
<p>17. «Ως ομάδα γράψτε μία παράγραφο με διαπιστώσεις-συναισθήματα-ερωτήματα με την οποία θέλετε να τροφοδοτήσετε την ολομέλεια στο κλείσιμο της συνάντησης». (Υπογράψτε τη με τα ονόματά σας).</p>	<p>«Αυτοποίηση: μαθαίνουμε δρώντας, συν-παράγουμε γνώση, συνδεδεμένοι με τον εαυτό μας και μεταξύ μας»</p> <p>«Σημασία ομαδικού έργου»</p> <p>«Ευθύνη προσωπικής συμβολής σ' αυτό»</p>
<p>18. Οι μικρές ομάδες 'ανοίγουν' τα καθίσματά τους προς την ολομέλεια. «Ποια ομάδα θέλει να ξεκινήσει;». Οι εκπρόσωποι διαβάζουν τις παραγράφους με σειρά που αναδύεται αυθόρμητα, χωρίς δική μας υπόδειξη.</p>	<p>«Η ομαδική ταυτότητα ενισχύεται με την παρουσίαση του έργου της σε ευρύτερο πλαίσιο»</p> <p>«Η αυθόρμητη αλληλουχία των μηνυμάτων των μικρών ομάδων εκφράζει καλύτερα την ολομέλεια»</p>
<p>19. Υπογραμμίζουμε πώς συνδέονται μεταξύ τους όσα λένε οι ομάδες, αναδεικνύοντας τον κεντρικό προβληματισμό της ολομέλειας. (αξιοποιούμε και μη λεκτικές ενδείξεις). Συνδέουμε με τη θεωρία για το πώς οι ομάδες λειτουργούν και αναπτύσσουν την αυτό-ηγετικότητα τους.</p>	<p>«Η συμβολή κάθε ομάδας- μέλους της ολομέλειας, είναι σημαντική και αναντικατάστατη»</p> <p>«Έμφαση στη σύνδεση υποομάδων της ολομέλειας αναδεικνύει ένα άλλο επίπεδο κατανόησης και ανήκειν»</p> <p>«Σημασία του κλεισίματος»</p>
<p>20. Είναι η στιγμή που τα μέλη της ομάδας βιώνουν την ολοκλήρωση μιας διεργασίας «συμπαγωγής γνώσης», βήμα-βήμα, επάνω στο θέμα της λειτουργίας της ομάδας, που εμπεριέχει τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, εικόνες, που τους συνδέουν μεταξύ τους και με την ζωή τους ευρύτερα.</p>	<p>«Το συγκινησιακό κλίμα αλλάζει με τη συνειδητοποίηση της αλληλουχίας»</p> <p>«Η 'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης' διευρύνεται μέσα στην ολομέλεια όπου η ομάδα βιώνεται ως σοφότερη από τα άτομα-μέλη της»</p> <p>«Ένα σύστημα το κατανοείς την ώρα που το δημιουργείς»</p>

Βοηθητικά σημεία της θεωρίας⁷.

⁷ Η άσκηση αυτή έχει παρουσιαστεί αναλυτικά και με παραδείγματα στο: Πολέμη-Τοδούλου, Μ. «Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2005.

Η ομάδα, καθώς αναπτύσσεται για να υλοποιήσει το έργο της, χρειάζεται διαρκώς να φροντίζει τις επιμέρους διεργασίες της, που αφορούν τις βασικές ανάγκες των μελών της και τους βασικούς άξονες λειτουργίας της. Οι άξονες αυτοί είναι αλληλο-συσχετιζόμενοι και αλληλο-συμπληρούμενοι και μέσα από την ισορροπημένη φροντίδα τους ρυθμίζεται η λειτουργία της ομάδας. Αφορούν κυρίως τα εξής:

Αυτονομία - η ανάγκη να διατηρούμε τη δική μας αυτόνομη πορεία ανάπτυξης να οριοθετούμε τον προσωπικό μας χώρο και επιλογές, το «Εγώ», σε σχέση με:

Αλληλεξάρτηση - η ανάγκη για κοινωνικότητα, να ανήκουμε, να συλλειτουργούμε, να καλλιεργούμε ομαδικό πνεύμα, το «εμείς».

Σταθερότητα - συνέχεια και οργάνωση - η διατήρηση και συνέχιση παλιών οικείων καταστάσεων και προσεγγίσεων, προβλεψιμότητα, σε σχέση με την:

Αλλαγή – ροή - ευελιξία - η ανάγκη για εξέλιξη και αναδόμηση μέσα από την ανατροπή, η επαφή με το καινούργιο και το απροσδόκητο.

Ιδιαιτερότητα - η δυνατότητα να αφουγκραζόμαστε και να αναπτύσσουμε το ιδιαίτερο δικό μας νόημα ζωής και αντίληψη των πραγμάτων, σε σχέση με την:

Συμμόρφωση - η ανάγκη να συγκλίνουμε, να μοιάζουμε με τους άλλους, να μοιραζόμαστε κοινό νόημα, πρότυπα και αντιλήψεις.

Αποτελεσματικότητα στο έργο –έμφαση στο περιεχόμενο - Η ανάγκη μας να είμαστε αποδοτικοί σε αυτό που αναλαμβάνουμε-αποσκοπούμε, σε σχέση με την:

Έμφαση στις σχέσεις και στη ροή της διεργασίας - η ανάγκη να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και να καλλιεργούμε κλίμα οικειότητας.

Φροντίδα για το **νοητικό κανάλι έκφρασης** και επικοινωνίας σε σχέση με την:

Φροντίδα για το **αναλογικό κανάλι έκφρασης** και επικοινωνίας.

Η άσκηση «Ρόλοι στην τάξη» έχει αποδειχθεί πολύ χρήσιμη για την κατανόηση αυτών των αξόνων, καθότι ευαισθητοποιεί στην ανάδυση και στην αξιοποίηση ρόλων μέσα στη δυναμική της ομάδας παιδιών, αλλά και των γονιών ή των εκπαιδευτικών, σε σχολικό ή στο ευρύτερο εργασιακό/κοινωνικό πλαίσιο.

Ασκούμαστε δηλαδή στο να αφουγκραζόμαστε κάποιες συμπεριφορές ατόμων σε **επίπεδο διεργασίας ομάδας**: Η διάσπαση προσοχής ενός παιδιού, που συμπαρασύρει ένα δεύτερο ή κι ένα τρίτο, μπορεί να εκφράζει μία φωνή της ομάδας που λέει «κουραστήκαμε να είμαστε ακίνητοι τόση ώρα..», ή «μας φαίνεται πολύ δύσκολο αυτό που κάνουμε και χρειάζεται να το πάμε με πιο χαλαρό τρόπο ή ρυθμό». Το ότι δύο παιδιά, στα πίσω θρανία, πειράζονται μεταξύ τους και χασκογελούν, μπορεί να εκφράζει την ανάγκη της ομάδας για συγκινησιακή έκφραση και οικειότητα, μέσα από δουλειά σε μικρότερες ομάδες, όπου η δομή είναι πιο χαλαρή και επιτρέπεται να ειπωθεί και κάτι πιο προσωπικό. Ο καλός μαθητής, που καμιά φορά μονοπωλεί την προσοχή και το διάλογο με το δάσκαλο, μπορεί, αν δεν το

ρυθμίσουμε κατάλληλα, να λειτουργήσει διασπαστικά για την ομάδα και να νοιώσει και ο ίδιος δυσάρεστα με την καλή του απόδοση... Καμιά φορά παρεμβολές ή παρατηρήσεις των παιδιών, που φαίνονται «άσχετες» με το περιεχόμενο του μαθήματος εκείνη τη στιγμή, μπορεί να εκφράζουν μια ανάγκη όλης της ομάδας, που αν έμπαινε σε λόγια συνειδητοποιημένου ενήλικου μέλους θα έλεγε: «για να έχουμε κίνητρο να συμμετέχουμε, έχουμε ανάγκη να συνδέσουμε αυτό που γίνεται εδώ με τα προσωπικά μας ενδιαφέροντα, ή με αυτά που γίνονται έξω στη ζωή και μας απασχολούν...» κλπ.)

Ο δάσκαλος μπορεί ακόμα και ανοικτά να μοιραστεί ποιά ανάγκη της ομάδας αναγνωρίζει μια δεδομένη στιγμή και πως βοηθήθηκε σε αυτή την αντίληψη από τη συμπεριφορά κάποιων παιδιών – π.χ. «Η φασαρία που κάνουν ο Κώστας και ο Γιώργος μας λέει ίσως ότι έπεσε βαρύ το μάθημα σήμερα και χρειαζόμαστε να χαλαρώσουμε δουλεύοντας σε μικρές ομάδες λίγο διαφορετικά...»

Οι ρόλοι, επομένως, όπως αναδύονται σε μία ομάδα, σηματοδοτούν τις ανάγκες της ομάδας σε εκείνη την **φάση εξέλιξής** της. Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από την έρευνα της Ελληνικής καταγωγής Αριάδνης Beck και του συνεργάτη της C. Lewis⁸, έχει μελετηθεί η ανάδειξη των «ηγετικών ρόλων», ανάλογα με την φάση ανάπτυξης της ομάδας. Δηλαδή για παράδειγμα ο «**ηγέτης του έργου**» εμφανίζεται νωρίτερα από το «**συγκινησιακό ηγέτη**», ο οποίος προβάλλεται μέσα από τις συμπεριφορές των μελών όταν η ομάδα διαπραγματεύεται το επίπεδο της οικειότητας. Ο «**αποδιοπομπαίος τράγος**» φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη να εξεταστεί η σύγκλιση αναγκών και να αποσαφηνιστούν οι όροι ύπαρξης στην ομάδα, ενώ «**ο αμφισβητίας**» εμφανίζεται στη φάση της επαναδιαπραγμάτευσης του συμβολαίου, της δέσμευσης και της σχέσης με το πρόσωπο κύρους.

Οι ρόλοι όμως δεν διαφοροποιούνται μόνον λόγω φάσης. Η πείρα δεκαετιών με αυτήν την άσκηση έχει δείξει πως η κάθε ομάδα (παιδιών ή ενηλίκων), δημιουργεί με έναν δικό της μοναδικό τρόπο, τον κατάλογο 'χαρακτηριστικών τύπων', από τους οποίους διαμορφώνει στη συνέχεια τους δικούς της ιδιαίτερους ρόλους και γράμματα. Καμία ομάδα δεν ταυτίζεται με την άλλη. Αντίστοιχα, όπως γνωρίζει άλλωστε ο κάθε έμπειρος εκπαιδευτικός, καμία σχολική τάξη δεν παρουσιάζει την ίδια διεργασία ομάδας, ούτε αναδεικνύει με ταυτόσημη μορφή και έκφραση τους ίδιους ρόλους. Παρ' όλα αυτά, επειδή οι ρόλοι αναδύονται με βάση συγκεκριμένους άξονες λειτουργίας, κοινούς για όλα τα ζωντανά κοινωνικά συστήματα, τα μηνύματα, που έρχονται από τον κάθε ρόλο στο «διάλογο μεταξύ τους» (είτε μέσα από τα γράμματα στην περίπτωση της άσκησης, είτε μέσα από τις συμπεριφορές παιδιών και υποομάδων στην περίπτωση της καθημερινής σχολικής πρακτικής) εκφράζουν την ιδιαίτερη έγνοια της κάθε φωνής για κάποια πλευρά της διεργασίας. Συνήθως, στον έμπειρο ειδικό της ομάδας, είναι αρκετά ευδιάκριτο ποια πλευρά της διεργασίας έχει αναλάβει να εκφράζει και να φροντίζει ο κάθε ρόλος που αναδύεται σε μια ομάδα.

⁸ The Process of Group Psychotherapy: Systems for Analyzing Change, 2000, Washington, DC: APA Books

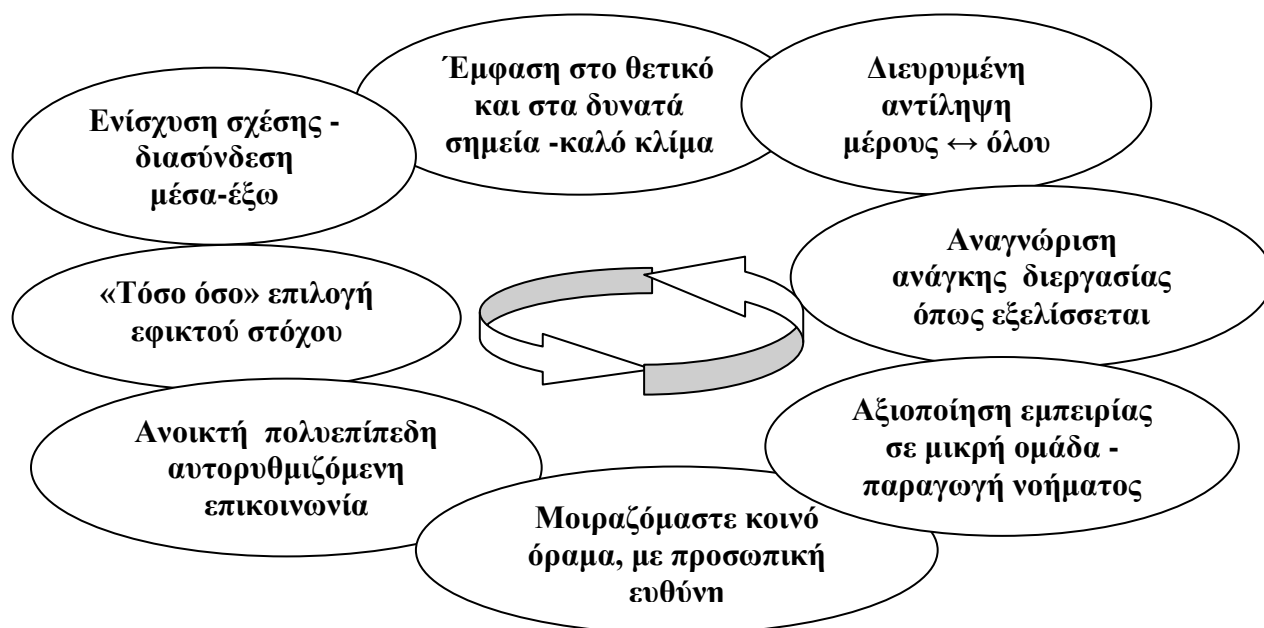
Οι ρόλοι **δρουν συμπληρωματικά** μεταξύ τους. Στο βαθμό που καταφέρνουμε, ως δάσκαλοι-συντονιστές της ομάδας, να αξιοποιούμε την πληροφορία που φέρνουν – μέσα από τις διαφορετικές τους φωνές – επαναπροσδιορίζουμε το πλαίσιο της δραστηριότητας με τα παιδιά (διαδικασία, στόχο, προτεραιότητες, δομή, ρυθμό, κλπ), πετυχαίνοντας έτσι ένα καλύτερο κλίμα σχέσεων και μάθησης. Σημαντική απόρροια αυτής της αξιοποίησης είναι ότι τα μέλη εκείνα, που είχαν «επιφορτιστεί» με κάποιο «ρόλο φροντίδας της διεργασίας» παραπάνω από όσο αναλογεί σε ένα άτομο-μέλος μιας λειτουργικής ομάδας, «απελευθερώνονται» από το φορτίο και γίνονται περισσότερο «ο εαυτός τους». Έτσι μετακινούνται με ευελιξία και σε άλλους ρόλους, δηλαδή δεν παγιώνονται κάποια μέλη στο ρόλο του αμφισβητία, ή κάποια άλλα στο ρόλο του καλού μαθητή, στο πειραχτήρι ή στο ρόλο του περιθωριοποιημένου.

Αυτή η **αποφόρτιση των μελών από παγιωμένους ρόλους** είναι εξαιρετικής σημασίας στην λειτουργία μιας οποιασδήποτε ομάδας. Αποτελεί κλειδί στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και στη δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος.

Στοιχεία Πυξίδας για την Αξιοποίηση της Δυσκολίας σε ομάδες της σχολικής κοινότητας

Μίνα Πολέμη-Τοδούλου

Τι είναι αυτό που βοηθά όταν παρουσιάζονται έντονες δυσκολίες και κρίση σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπως η εκπαιδευτική ομάδα σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, οι ομάδες παιδιών, εκπαιδευτικών ή στελεχών διοίκησης στο σχολείο, οι σχολικές επιτροπές ή συμβούλια και η ευρύτερη σχολική κοινότητα; Ποιά είναι κάποια βασικά σημεία/πηγές;



Η «κρίση» είναι μέσα στη ζωή, σημαντικός κι αναπόφευκτος κρίκος στο μέγαλωμα όλων των κοινωνικών συστημάτων - του ανθρώπου, της οικογένειας, της ομάδας, της κοινωνίας... Όλες οι σημαντικές αναπτυξιακές θεωρίες αναφέρονται σε αυτήν (Piaget, Erikson κ.α.). Σε μικρά βήματα ανάπτυξης οι κρίσεις είναι μικρές, σε αλλαγές μεγάλων φάσεων οι κρίσεις ανάλογα μεγάλες. Είναι μέρος της σπειροειδούς ανέλιξης του συστήματος από χαμηλότερα σε υψηλότερα επίπεδα συμπλοκότητας – οργάνωσης-διαφοροποίησης, σε μια συνεχή εναλλαγή δόμησης, εισαγωγής νέου στοιχείου – αποδόμησης –αναδόμησης με αξιοποίηση του νέου στοιχείου.

Η φάση της αποδόμησης ενέχει το συναίσθημα της ανασφάλειας: χάνοντας την προηγούμενη δομή μας βρισκόμαστε εκτεθειμένοι χωρίς ακόμα σχηματισμένους νέους τρόπους. Πώς να τολμήσουμε ανοίγματα που θα μας καταστήσουν ευάλωτους; Ποιοί είναι κάποιοι παράγοντες που ενθαρρύνουν να αποτολμούμε το καινούργιο, χωρίς να διακινδυνεύουμε σοβαρά τη διάλυσή μας (ως άτομο, ομάδα, οικογένεια, κοινωνία); Τί μπορεί να λειτουργήσει ως δίκτυ ασφαλείας;

Η διαχρονική αναζήτηση επάνω σε τέτοια ερωτήματα επίμονα και σταθερά έχει χτίσει ένα ευρύτατο πεδίο γνώσης που τροφοδοτείται σχεδόν από όλο το φάσμα των επιστημών. Είναι ένα καθαρά διεπιστημονικό πεδίο.

Πιο σημαντικό όμως για τον καθένα μας στη δική μας προσωπική και επαγγελματική ζωή είναι αυτό που χτίζουμε οι ίδιοι εμείς μέσα από την αξιοποίηση των κρίσεων που παράγουμε ο ίδιος στη ζωή μας ή που η ζωή μας φέρνει. Η αξιοποίηση της κρίσης είναι επομένως μία δεξιότητα που διαρκώς συνεχίζουμε να αναπτύσσουμε.

Τα κοινωνικά συστήματα διαφέρουν μεταξύ τους στον προσανατολισμό τους στην κρίση. Άλλα την αποφεύγουν, άλλα τη συμπιέζουν/καλύπτουν, μεταθέτοντας τα ζητούμενα του μεγάλωματος και θέτοντας σε κίνδυνο τη βιωσιμότητά τους. Άλλα κρατούν αφύλακτες τις πόρτες και πάλι κινδυνεύουν. Η ρύθμιση λοιπόν του ποια κρίση θα διαχειριστούμε, πότε, με τι εφικτό στόχο σε εκείνη τη φάση, σε τι πλαίσιο, και με τι στήριξη αποτελούν κλειδιά της δεξιότητας.

Αυτό το σύνθετο κριτήριο μαζί με άλλα, που αναφέρουμε στη συνέχεια, συνθέτουν την «θεωρία της αλλαγής του συστήματος» δηλαδή την πυξίδα για αξιοποίηση της δυσκολίας και της κρίσης.

Κάποια βοηθητικά στοιχεία

1. Ενίσχυση της σχέσης: Ένα κοινωνικό σύστημα αντιμετωπίζει την κρίση (και την πολυπλοκότητα) –καλύτερα όσο περισσότερο καλλιεργεί τις σχέσεις ανάμεσα στα υπο-συστήματά του και μεταξύ του συστήματος με άλλα στο περιβάλλον.

- Μελέτες ανθρωπολόγων καταλήγουν μετά από αναλυτικές μετρήσεις ότι η αντοχή μιας κοινωνίας στην αποσταθεροποίηση και στις έντονες πιέσεις είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ‘κοινωνική δύναμη’, η οποία αντιστοιχεί στο βαθμό της εσωτερικής διασύνδεσης-διαδικτύωσης της κοινότητας(10).
- Μία ανθεκτική ομάδα (οικογένεια, οργανισμός) έχει βρεθεί ότι χαρακτηρίζεται από φράσεις μελών όπως: «Μπορεί ο ένας να υπολογίζει στον άλλον μέσα στην ομάδα..... ενώ παράλληλα σέβεται ο καθένας τη διαφορετικότητα και τα όρια του άλλου και ως προς προσωπικά χαρακτηριστικά και ως προς ρόλο». Επομένως: εναρμόνιση της διασύνδεσης με την ‘διαχωριστότητα’(11,12).
- Ενεργή αναζήτηση βοήθειας. Επομένως: Καλλιέργεια δικτύων ανθρώπων (οικογένεια, φίλοι, γείτονες, συνάδελφοι) και οργανώσεων στις οποίες μπορεί κανείς να ανατρέξει για βοήθεια πρακτική (πληροφορία, συγκεκριμένες υπηρεσίες) έως και συγκινησιακή στήριξη (14).
- Σύνδεση σε όλα τα επίπεδα από την άμεση ευρύτερη κοινότητα (δίκτυα)... Έως τον διπλανό: «η δυνατότητα να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου... είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας που επιβιώνει ηθικά»(1).

2. Διευρυμένη αντίληψη: Βλέπουμε τον εαυτό μας ως κομμάτι ευρύτερων συνόλων, πέρα από το άτομό μας. Συνδεόμενοι με το άμεσο περιβάλλον μας ενισχύεται η αίσθηση του ‘ανήκειν’ και της αξίας μας, του στόχου ζωής που

υπερβαίνει τον προσωπικό(11,12, 9, 6). Η διεύρυνση σε μια ευρύτερη ενότητα απ' τη μονάδα.. στην 2άδα.. στην 4άδα.. στην 20άδα, στη μεγαλύτερη κοινότητα μελών στο πρόγραμμα... και πιο πέρα.. για να ιδρύεται σταδιακά η έννοια της διαστρωματωμένης κοινότητας (5). Κάθε φορά που σκεφτόμαστε μία δυσκολία σε ένα σύστημα (π.χ. μία συγκεκριμένη σχέση...), ας δώσουμε λίγο χρόνο παρατήρησης από ένα σημείο που βλέπουμε συνολικά το σύστημα κι όχι μόνο το πρόβλημα που εστιάσαμε αρχικά (μετακίνηση οπτικής). Ας θυμηθούμε ότι τα μέρη δεν μπορούν να επιβιώσουν χωρίς το όλον. Διεύρυνση - άνοιγμα εναλλακτικών.

3. Αναγνωρίζουμε και αξιοποιούμε το θετικό: το θετικό συναίσθημα είναι σημαντικό κριτήριο για τη μάθηση, το συντονισμό και το σχετίζεσθαι... όταν διατρέχουμε μια κρίση ας αναγνωρίσουμε και ας βασιστούμε στα χρήσιμα, στις δυνάμεις και στα καλά και από κει θα φτιάξουμε τη βάση. Διακρίνοντας το θετικό τώρα και παλιότερα... ενισχύεται η αισιόδοξη οπτική της ζωής που συνδέεται με τη δυνατότητα αξιοποίησης της κρίσης (3). Ας ακούσουμε τη σοφία του συστήματος που μας προβληματίζει (ατόμου, ομάδας): ας ενθαρρύνουμε εκείνες τις δυνάμεις και διαδικασίες που βοηθούν το σύστημα να αυτο-ρυθμίζεται. Παράλληλα θρέφουμε στιγμές χιούμορ χαλάρωσης και ευχάριστης συναλλαγής, φροντίζουμε, συμπονάμε.

4. Ξαναφέρνουμε στο προσκήνιο αυτά που μαζί οραματιζόμαστε, αποσαφηνίζουμε το στόχο και το συμβόλαιο μέσα σε αυτό το όραμα που μας συνδέει εδώ και τώρα (3). Ο V. Frankl παρατήρησε ότι αυτοί που επιβίωσαν από στρατόπεδα συγκέντρωσης ήταν αυτοί που ονειρευόντουσαν αυτά που επιθυμούσαν (14). Η κρίση ως πρόκληση που μοιραζόμαστε, αντίθετα με τον ατομικιστικό προσανατολισμό που έχει πρότυπο το σκληρό ανθεκτικό άτομο. Σημασία πολιτισμικού πλαισίου, δηλαδή αξίες και στάσεις 'συλλογικού προσανατολισμού' (που έχουμε ακόμα οι Έλληνες έστω... θαμμένο).

5. Μοιραζόμαστε εμπειρία προσωπική σε μικρή ομάδα (2-5 μελών), παράγουμε νόημα. Αναγνωρίζουμε τα σημαντικά που ξέρουμε και που δεν ...ξέραμε ότι τα ξέρουμε. Συνδέουμε με το κοινό όραμα. Φτιάχνουμε το δικό μας κοινό απόθεμα γνώσης και εμπειρίας.

6. Αναγνωρίζουμε τις αναδυόμενες ανάγκες της διεργασίας που εξελίσσεται σε φάσεις. Όπως όταν περπατάμε προσέχουμε το επόμενο βήμα αλλά ταυτόχρονα το βλέμμα μας πέφτει στο μονοπάτι που εκτείνεται μπροστά μας, ενισχύουμε την αντίληψη των πραγμάτων ως διεργασία που εξελίσσεται. Σε μία φάση μπορεί το κεντρικό ζητούμενο να είναι η οικειότητα, ενώ σε επόμενη η διαχείριση των διαφορετικών απόψεων... Σημαντική η αναγνώριση της κύριας ανάγκης εκείνη τη στιγμή. Σε αυτό βοηθάει η 'ανάγνωση' των αναδυόμενων «ρόλων στην ομάδα».

7. Ρυθμίζουμε πληροφορία και επικοινωνία στο κατάλληλο επίπεδο συμπλοκότητας. Όταν 'ανέβει' το επίπεδο της ανασφάλειας για οποιοδήποτε λόγο, επανερχόμαστε σε απλές ανθρώπινες δομές, χαμηλώνοντας τη συμπλοκότητα (2άδα, 4άδα) για να εγκατασταθεί ξανά κλίμα εμπιστοσύνης. Φτιάχνουμε πλαίσιο για οριζόντια συναλλαγή (μοίρασμα στη μικρή ομάδα) –ενισχύοντας το «Λες αυτό που

εννοείς και εννοείς αυτό που λες» σε άμεση συγκεκριμένη επικοινωνία, με ανοιχτά συναισθήματα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενσυναίσθησης, συμπόνιας. Ολοκληρώνουμε φιλτράροντας και την κάθετη επικοινωνία(από το άτομο, στην ομάδα, στην ολομέλεια, στην κοινότητα ομάδων), έτσι ώστε το κάθε υποσύστημα να είναι εξοπλισμένο με την απαραίτητη πληροφορία για να απαντήσει αυτόνομα σε εκφρασμένες ανάγκες του συνόλου. Όχι πληροφόρηση πολλή ή ακατάλληλη (π.χ. ο καθορισμένος χρόνος συναλλαγής στη μικρή ομάδα ρυθμίζει την πληροφορία που θα ανταλλάγει). Η πληροφορία να κυκλοφορεί όπως το αίμα στις φλέβες και αρτηρίες, 'από-προς', ελεύθερα κι οργανωμένα, σε όλα τα σημαντικά όργανα, αλλιώς οι λειτουργίες μπλοκάρουν(2) (Ό,τι παράχθηκε στη μικρή ομάδα να θρέψει τη μεγάλη) Όπως το αίμα έχει ρυθμό και ποσότητα, (κάποια αγγεία ζητούν μικρότερη ποσότητα ή σε ώρα κρίσης εντείνεται η κυκλοφορία με γρήγορο καρδιοχτύπι) αντίστοιχα χρειάζεται να αυτορυθμίζεται ο ρυθμός της πληροφορίας διότι δεν είναι εφικτό να γίνεται κεντρικά η ρύθμιση. Στις πολύπλοκες οργανώσεις προτείνεται τα κανάλια πληροφορίας να είναι πολλαπλά (τηλέφωνο, email, χαρτί, fax, sms κλπ) ώστε στη κρίση η παράλληλη χρήση να πετυχαίνει γρηγορότερη κι ασφαλέστερη ροή(2). Στην κρίση επαναπροσδιορίζονται τα όρια: χρειάζεται εγρήγορση να αναζητήσουμε σε τι να κλείσουμε και παράλληλα σε τι να ανοίξουμε. (να ανοίξουμε μεταξύ μας στη μικρή ομάδα, ενώ κλείνουμε προς τις άλλες ομάδες ή την έξωθεν προερχόμενη αναστάτωση).

8. Τέχνη του εφικτού, «τόσο-όσο» σε όλα τα επιδιωκόμενα (πληροφορία, βήματα, έργα κλπ). Οι μελέτες έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση του καινούργιου και διαφορετικού για να απο τελέσει μο χλό ανάπτυξης πρέπει να κινηθεί μέσα σε ένα φάσμα «τόσο όσο», ούτε πολύ πιο ψηλά απ' τις δυνατότητες, ούτε χαμηλότερα, ούτε σε πιο πολλά γιατί 'αραιώνει' η σημασία. Να κάνουμε την καλύτερη επιλογή από τις διαθέσιμες, με έμφαση στα πιο σημαντικά, αποδεχόμενοι ότι υπάρχουν πράγματα που δεν είναι στο δικό μας έλεγχο (11,12). Αναζητούμε στο σύνολο της αντιξοότητας αυτό που τώρα είναι διαχειρίσιμο από εμάς και στο οποίο βρίσκουμε νόημα, γιατί μας μεγαλώνει και μας κάνει δυνατότερους.

Η αξιοποίηση της κρίσης βοηθιέται από τα στάδια «πριν και μετά»:

1. Στην προ-κρίση φάση χρειάζεται να φτιάχεται ένα πλάνο υποδοχής της αλλαγής και του απρόβλεπτου. Αυτό σημαίνει π.χ. α) «μαξιλαράκια» χρόνου, β) ένα πλάνο για το ποιος ειδοποιεί ποιον και ποιος επεξεργάζεται τι, με ποιον, πού, πότε, για να μπορεί να κινητοποιηθεί στη διάρκεια της κρίσης, γ) διευκρίνιση της ιεραρχίας, δ) αίσθηση από τη γνώση της πορείας του συστήματος μέχρι εκείνη τη στιγμή για τις πιθανές εξελίξεις και συμπεριφορές του, ε) εγρήγορση να αντιληφθούμε το νέο στοιχείο, που σίγουρα εμφανίζεται στην κρίση, στ) ευέλικτη δομή με εναλλακτικές.

2. Στη μετά-κρίση φάση χρήσιμος ο προσωπικός και συλλογικός αναστοχασμός και επανατροφοδότηση, ώστε να αναπροσαρμόζονται τα πλάνα αντιμετώπισης, τα κανάλια πληροφοριών, να διευκρινίζονται ασάφειες, αναγνωρίζονται οι αδύναμοι

κρίκοι στο σχετίζεσθαι, και εσωτερικά και με άλλα συνεργαζόμενα συστήματα . Να ενσωματώνεται δηλαδή μάθηση μέσα στη διαδικασία. Η ανθεκτικότητα (resilience), η οποία έχει γίνει αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, ορίζεται ως η αξιοποίηση της κρίσης για μεγάλωμα προς κάτι καινούργιο κι όχι για επαναφορά σε προηγούμενη ... ‘οικεία’ ισορροπία.

Και έλεγε η Meadows, βιοφυσικός, πρωτοπόρα επιστήμων του περιβάλλοντος, αρθρογράφος με στήλη «Ο παγκόσμιος πολίτης», όπου σχολίαζε τρέχοντα συμβάντα από συστημική σκοπιά (4):

«Όσο επιμένουμε στην ταυτότητα του ρόλου του ‘παντοδύναμου κατακτητή’, η ασάφεια που αποκαλύπτεται μέσα από το συστημικό σκέπτεσθαι είναι αβάστακτη. Εάν δεν μπορούμε να καταλάβουμε, να προβλέψουμε και να ελέγξουμε τι μας μένει να κάνουμε;...»

«...Όμως υπάρχουν πολλά που μπορούμε να κάνουμε. Το μέλλον δεν μπορούμε να το προβλέψουμε, αλλά μπορούμε να το οραματιστούμε και να το ‘εφεύρουμε με αγάπη’. Τα συστήματα δεν μπορούν να ελεγχθούν, αλλά μπορούν να επανασχεδιάζονται συνεχώς. Δεν μπορούμε να βουτήξουμε με βεβαιότητα σ’ ένα κόσμο χωρίς εκπλήξεις, αλλά μπορούμε να προσμένουμε τις εκπλήξεις και να μαθαίνουμε απ’ αυτές. Δεν μπορούμε να επιβληθούμε σ’ ένα σύστημα, μπορούμε να αφουγκραστούμε τι μας λέει το σύστημα και να ανακαλύψουμε πώς οι ιδιότητές του και οι αξίες μας μπορούν να συνεργήσουν έτσι, ώστε να επιφέρουν κάτι καλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να παραχθεί με τη θέλησή μας μόνο».

Καταλήγει η Meadows «δεν μπορούμε να ελέγξουμε τα συστήματα, ίσως και να μην μπορούμε να τα καταλάβουμε, αλλά μπορούμε να ‘χορέψουμε μαζί τους’..... Αυτό σημαίνει να είμαστε σε εγρήγορση, να παρατηρούμε με προσοχή, να συμμετέχουμε, να ανταποκρινόμαστε στην ανατροφοδότηση».

Βιβλιογραφία

1. Cyrulnik, Boris, Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free from the Past, Tarcher, 2011.
2. Lewis G. & Martin M., “Ensuring Organizational Resilience and Employee Well-Being Through Crisis Communications”. Free white paper, DISASTER RESOURCE GUIDE Santa Ana, CA: 2011.
3. McAdam, E., & Lang, P. “Appreciative Work in School. Generating Future Communities” United Kingdom: Kingsham Press. 2009.
4. Meadows, D., (2002). Dancing With Systems. The Systems Thinker Vol. 13, No.2.
5. Morin, E., «Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος», Εκδόσεις του 21ου, Αθήνα 2000.
6. Perkins, D., “Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching can Transform Education”, Jossey-Bass, 2008.

7. Richmond, B., "The "thinking" in systems thinking: Seven essential skills", Pegasus Communications, Waltham, MA. 2000.
8. Sarlos, S., McIntyre, G., Posimani, A., "Enhancing Staff Resilience through Therapeutic Crisis Intervention and Leadership", in the Ninth Australasian Conference on Child Abuse and Neglect, 2004.
9. Senge, P. M. (1999). "Presence". London: Nicholas Brealey Publishing. 2004.
10. Tousignant, M. and Sioui, N., "Resilience and Aboriginal Communities in Crisis: Theory and Interventions", Journal of Aboriginal Health, 2009.
11. Walsh, F., Family Resilience: A Framework for Clinical Practice, Family Process, Vol. 42, 1, 2003.
12. Walsh, F., Family Resilience: A Concept and Its Application, Family Process, V. 35:261-281, 1996.
13. Williams, Bob (2011) All Methods Are Wrong. Some Methods Are Useful The Systems Thinker Volume 22, Number 4.
14. Αντωνίου, Γ. Δίκτυα και Πολύπλοκα ανοικτά συστήματα , ομιλία, ΑΚΜΑ, 2011.
15. Frankl, V. Από το στρατόπεδο συγκέντρωσης στον υπαρξισμό-νόημα ζωής, Ψυχογιός, 2010.

B2. Η σημασία της σχέσης για την αλλαγή, τη μάθηση, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της δυσκολίας

Η αλλαγή μέσα από τη σχέση Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση.

Γιώργος Γουρνάς⁹

Η εφαρμογή ενός διεπιστημονικού μοντέλου στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτείται από τη σημαντικότητα και την πολυπλοκότητα του χώρου της εκπαίδευσης. Μέσα στα πλαίσια αυτού του μοντέλου αξιοποιούνται οι Νευροεπιστήμες, η Θεωρία των Ζωντανών Συστημάτων, η Θεωρία των Πολύπλοκων Συστημάτων και οι Επιστήμες της Μελέτης του Ανθρώπου, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας με την έμφαση στην Προαγωγή της Υγείας και της Ανάπτυξης του Ανθρώπου.

Μπορούμε ν' αλλάξουμε τον εγκέφαλό μας ;

Η Νευροπλαστικότητα (Siegel, 1999) , όρος της Νευροβιολογίας, περιγράφει τη δυνατότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου ν' αλλάζει τις νοητικές του αναπαραστάσεις, τους τρόπους που διεγείρονται οι συνάψεις, να σχηματίζει νέες συνάψεις, νέους νευρώνες και να τροποποιεί τα προηγούμενα νευρωνικά κυκλώματα και δίκτυα. Να αλλάζει δηλαδή τη δομή και τη λειτουργία του, ως αποτέλεσμα νέων εμπειριών, που ενέχουν το στοιχείο του ξαφνιάσματος από τη νέα πληροφορία, που διεγείρει την προσοχή και δημιουργεί την ανάγκη περαιτέρω εξερεύνησης. Κατά το Rosi (1986), η νέα εμπειρία ενεργοποιεί γονίδια που παράγουν πρωτεΐνες, που με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία νέων συνάψεων (συναπτογένεση) και νευρώνων (νευρογένεση).

Η νευροπλαστικότητα αποτελεί μία διεργασία που διατηρείται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, ακόμη και σε προχωρημένη ηλικία. Η συνεισφορά των νευροεπιστημών στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου ενισχύει τη δημιουργία ενός νέου μοντέλου εκπαίδευσης και συγχρόνως επιβεβαιώνει πολλές υπάρχουσες μεθόδους που ήδη χρησιμοποιούνται.

Σήμερα γνωρίζουμε ότι ανθρώπινος νους αναπτύσσεται απ' την αλληλεπίδραση των νευροφυσιολογικών διεργασιών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπροσωπικής Νευροβιολογίας (Siegel, 2007) η σχέση, η συνομιλία με τον άλλον, αλλάζει τις νευρωνικές οδούς και ενισχύει τις συνάψεις, ιδιαίτερα όταν αυτή η συνομιλία, ο διάλογος, είναι σημαντικός και συμβαίνει μέσα σ' ένα πλαίσιο συναισθηματικής εγγήγορσης, συντονισμού, ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών.

Παράγοντες αναγκαίοι για την προαγωγή της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Flores, 2010) είναι:

⁹ Δρ. Ψυχιατρικής, τ. Δ/ντής Ψυχιατρικής Κλινικής Γ.Ν.Ν.Θ.Α. «Η Σωτηρία», Θεραπευτής Οικογένειας και Ομάδας

1. Οι δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί,
2. το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, η συναισθηματική εγρήγορση και τα κατάλληλα ερεθίσματα που διεγείρουν την προσοχή και την περιέργεια,
3. η εμπειρία, η βιωματική μάθηση και όχι η ερμηνεία ή ο αφηρημένος λόγος, με σημαντική την επανάληψη
4. το κλίμα ασφάλειας που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, φροντίδα, ενίσχυση του θετικού και αίσθημα δικαιοσύνης, που αναδεικνύουν το βαθιά κοινωνικό χαρακτήρα του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Οι νευροεπιστήμες διδάσκουν ότι υπάρχουν ορισμένες εμπειρίες και κατάλληλα περιβάλλοντα που αυξάνουν την πλαστικότητα του εγκεφάλου και άλλες εμπειρίες και περιβάλλοντα που αναστέλλουν και παρεμβαίνουν στη νευροπλαστικότητα, δηλαδή τη μάθηση και τη μνήμη.

Νευροπλαστικότητα και σχετίζεσθαι

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις ο συντονιστής ομάδας δεν είναι παράγοντας αλλαγής, οι σχέσεις είναι.

Οι τεχνικές έχουν λιγότερη σημασία από την ανθρώπινη ανάγκη να δημιουργηθεί ένα αίσθημα αποδοχής και «ανήκειν», που απαιτείται για όλες τις σχέσεις που έχουν ως στόχο τη μάθηση και την εξέλιξη.

Ο άνθρωπος γεννιέται, μεγαλώνει και εξελίσσεται μέσα σε ομάδες, με πρωταρχική την οικογένεια, αλλά και τις άλλες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες ανήκει και το σχολείο. Η ομάδα που εμφανίζει συνοχή και προσφέρει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες όπου η προσωπική αντιπροσώπηση και οι διαφορές μεταξύ των μελών της μπορούν να εκφραστούν και να εξερευνηθούν με ασφάλεια και επιτρέπει την αναπόφευκτη σύγκρουση που εγείρεται σε κάθε αυθεντική σχέση.

Η ομάδα είναι ασφαλής όταν είναι προβλέψιμη και τα μέλη μπορούν να διαμαρτυρηθούν, να διαφωνήσουν και να προκαλέσουν το ένα το άλλο, χωρίς το φόβο της αμφισβήτησης, της απόρριψης και της αποδοκιμασίας.

Ένα μοντέλο, που απαρτιώνει τις νέες ανακαλύψεις των νευροεπιστημών, αναφέρεται στη σημασία που έχει το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας και το ρόλο που αυτό παίζει, σε αντιπαράθεση με παλαιότερες απόψεις, που συσχετίζαν τις πιθανές αιτίες δυσλειτουργιών των ατόμων με τους ιδιαίτερους τρόπους που οι γονείς μεγάλωναν τα παιδιά τους (Prior et al, 2006). Στην οικογένεια το συναισθηματικό κλίμα ορίζεται από τη σχέση του ζευγαριού, των γονιών, και ακόμη η σχέση του κάθε γονιού με τα παιδιά του καθορίζεται από τη μεταξύ τους σχέση και τη συγκινησιακή ατμόσφαιρα που αυτοί δημιουργούν.

Αντίστοιχα και στο χώρο του σχολείου η σημασία του συναισθηματικού κλίματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ως άλλοι γονείς, αποβαίνουν καθοριστικής σημασίας στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος. Το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα παραμένει σημαντικός παράγοντας

μάθησης και εξέλιξης και σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου επηρεάζει τη λειτουργία των ομάδων και διαμορφώνει τις συνθήκες που βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή πλαστικότητα του εγκεφάλου του (Flores, 2010).

Η αξιοποίηση της Ομάδας

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει η ανάγκη ενός διαφορετικού τρόπου “σκέπτεσθαι”. Παράλληλα με την εστίαση στο αντικείμενο της εκπαίδευσης σημαντική είναι η αξιοποίηση της ομάδας, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στο οποίο καλλιεργείται η μάθηση, η συνεργασία και η εξέλιξη των καθηγητών και των μαθητών.

Μπορεί μέσα από μια διαφορετική διαδικασία να δημιουργηθεί μια παρουσίαση που να κεντρίσει στους μαθητές το ενδιαφέρον για εξερεύνηση, περιέργεια, για περαιτέρω γνώση που θα οδηγήσει σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντίληψης. «Η ολέθρια σύνδεση της εκπαίδευσης με την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια έχει απομακρύνει τη δυνατότητα να υπάρξει καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης. Έχει βάλει το μαθητή να λύνει κάποιες ασκήσεις, να μαθαίνει απ' έξω, χωρίς καν να μαθαίνει την ουσία και το βάθος των πραγμάτων. Μαθαίνει κάποια πράγματα ως πληροφορίες περισσότερο παρά ως θεώρηση του κόσμου, ενώ ο συνδυασμός αυτών των πληροφοριών είναι σημαντικός»(Μπαμπινιώτης,2010).

«Αναμφισβήτητα, ένας δάσκαλος είναι αναντικατάστατος, και για τους σχεδιαστές της εκπαίδευσης, πρέπει να είναι πολύ σαφής αυτή η θέση, ό τ δηλαδή είναι εξαιρετικά σημαντική η ανθρώπινη επαφή, η επαφή του δασκάλου με το μαθητή, αλλά και των γονιών με τα παιδιά. Χρειάζεται να μιλούν, να επικοινωνούν. Αυτό δεν πρέπει να χαθεί. Φοβάμαι ότι με την παιδεία των computer οι μαθητές δε θα έχουν την αίσθηση του φυσικού περιβάλλοντος, την αίσθηση της επικοινωνίας μεταξύ τους, την αίσθηση του διαβάσματος, την άμεση μεταφορά πείρας από το διδάσκοντα στο διδασκόμενο, γιατί τελικά αυτό είμαστε κι αυτό διαμορφώνει, σ' εκείνες τις τρυφερές ηλικίες, την προσωπικότητά μας. Αν τελικά συμβεί αυτή η απομόνωση που πάει να γίνει τώρα, δηλαδή το σχολείο σιγά- σιγά να καταλήξει να έχει τα θρανία και σε κάθε θρανίο να υπάρχει ένας υπολογιστής και ο δάσκαλος να είναι στην έδρα και μπροστά και στον υπολογιστή και ο ίδιος, νομίζω ότι η διδασκαλία θα χάσει πολύ από την αξία της (Νανόπουλος, 2010).

Χρειάζεται ένας νέος τρόπος λειτουργίας που θα βοηθήσει το μαθητή να πάρει την πληροφορία, να την επεξεργαστεί μόνος του, να την κρίνει, να τη συντάξει, να την παρουσιάσει, ν' ακούσει κριτική πάνω σ' αυτήν και μέσα από δημιουργικές συνεργασίες και συμμετοχή σε ομάδες να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και την τάξη με ένα καινούργιο τρόπο και ένα υγιές συναίσθημα. Η λειτουργία μέσα σε ομάδες είναι μία μορφή βιωματικής εμπειρίας που απαιτεί ενεργητική συμμετοχή και γι αυτό είναι πολύτιμη στη διαδικασία της μάθησης και στην εκπαιδευτική εμπειρία.

Τα 4 βήματα του μοντέλου της βιωματικής μάθησης κατά τους David Kolb & Roger Fry (1975), κτίζοντας πάνω στις θεωρίες του Dewey, είναι: α. η συγκεκριμένη

εμπειρία όπως βιώνεται, β. η παρατήρηση της και το καθρέφτισμα, γ. ο σχηματισμός αφηρημένων εννοιών και δ. η δοκιμή αυτών των απόψεων σε νέες καταστάσεις. Η βιωματική μάθηση μπορεί να υπερέχει από το συνήθη τρόπο ακαδημαϊκής μάθησης. Εδώ τα μέλη δεν έχουν μόνο τη δυνατότητα να παρατηρούν και να καθρεφτίζουν τις συμπεριφορές τους, αλλά βοηθούνται από την άμεση επανατροφοδότηση που δέχονται από τα άλλα μέλη της ομάδας.

Κάθε καθρέφτισμα της εμπειρίας ενισχύεται, αντίστοιχα, από τις παρατηρήσεις και τις συμπεριφορές των άλλων μελών, καθώς αυτές καθοδηγούνται από το συντονιστή. Τα οφέλη είναι η δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης των δυναμικών της ομάδας, των ατομικών δυνατοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων της διαπροσωπικής επικοινωνίας, η αξιοποίηση των δυσκολιών της, η υποστήριξη και η επανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη. Ο συντονιστής χρειάζεται να κάνει συνεχείς εκτιμήσεις για το επίπεδο δουλειάς της ομάδας και να επιτρέπει, ανάλογα, στην ομάδα να κάνει τα βήματά της. Εάν η ομάδα «κολλάει», το επισημαίνει και τη βοηθάει να ξεπεράσει τις αντιστάσεις της. Γενικά εστιάζει στο εδώ και τώρα και εξετάζει προσεκτικά τι είναι καταστροφικό και τι δημιουργικό για την ομάδα. Μπορεί να είναι δύσκολο για τα μέλη να χειριστούν τα συναισθήματα τους και τότε ο συντονιστής θα πρέπει να προστατέψει την ομάδα από τη διάσπαση.

Θα πρέπει να είναι ενήμερος για την αναπόφευκτη δημιουργία των υποομάδων. Οι υποομάδες αποπελούν ένα μέρος της δυναμικής της ομάδας και δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικές. Όταν σχηματίζονται και ξανασχηματίζονται γύρω από διάφορα θέματα και όταν αυτά συζητούνται ανοιχτά, δεν υπάρχει πρόβλημα και μάλιστα, όταν αξιοποιούνται, αποτελούν ευκαιρία για περαιτέρω μεγάλωμα. Όταν οι υποομάδες επαναλαμβάνονται, γίνονται δύσκαμπτες και βασίζονται σε μόνιμες συμμαχίες οδηγούν την ομάδα σε δυσλειτουργική εξέλιξη, με παράδειγμα το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου. Τέλος ο συντονιστής πρέπει να είναι ενήμερος των δικών του συναισθημάτων, των προσδοκιών του για την ομάδα στο σύνολό της, αλλά και για τα μέλη της, παίρνοντας υπ' όψιν τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες (Swiller, 2011).

Σημαντικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ένας από τους σημαντικούς στόχους του εκπαιδευτή είναι το πώς να εμπλέξει συναισθηματικά τον εκπαιδευόμενο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η διεργασία επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία με ήχους, λέξεις, δράσεις και συμπεριφορές και οδηγούν σε μία σχέση, που με τη σειρά της οδηγεί στην απαρτίωση του ατόμου «ως άνθρωπο και ως μέλος ομάδας».

Η απαρτίωση στο επίπεδο του ατόμου επιτελείται μέσα σ' ένα ασφαλές πλαίσιο με τη ροή των ανεξάρτητων φωνών μέσα του που συνδέονται σε μία αρμονία (Siegel, 2010), και στο επίπεδο της ομάδας με τη ροή των ανεξάρτητων φωνών των μελών της, που αλληλεπιδρούν και συνδέονται σε μία άλλη αρμονία, ποιοτικά ανωτέρου επιπέδου, με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των μελών που την αποτελούν, δημιουργώντας έτσι μία περισσότερο οργανωμένη πολυπλοκότητα. Σύμφωνα με τη

θεωρία των Πολύπλοκων Συστημάτων ο σημαντικός παράγοντας που χαρακτηρίζει ένα σύστημα δεν είναι τόσο τα χαρακτηριστικά των μερών που το απαρτίζουν, αλλά ο τρόπος που αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον (Wikipedia, 2011).

Οι ομάδες και τα άτομα κινούνται, συνήθως, ανάμεσα στην ακαμψία και στο χάος. Η ακαμψία υπάρχει εκεί όπου δεν εκφράζεται η μοναδικότητα του ατόμου αλλά η επανάληψη, όταν τα μέλη παραμένουν συνδεδεμένα σε παλιούς και άκαμπτους τρόπους συμπεριφοράς, που συνεχώς ανακαλούνται από σημερινά ερεθίσματα και στο χάος, όπου υπάρχει ατομικότητα, αλλά δεν υπάρχει σύνδεση και κυριαρχεί το στοιχείο της διάσπασης. Η απαρτίωση κινείται στον ενδιάμεσο χώρο, αλλά ενώ και για την ακαμψία και το χάος δεν χρειάζεται πολλή προσπάθεια για να υπάρξουν, γι' αυτήν απαιτείται γνώση, κόπος και μια άλλη επιστημολογία.

1ος Η δημιουργία της ομάδας

Σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, σε κάθε σεμινάριο, τα συναισθήματα των ανθρώπων που συμμετέχουν βρίσκονται σε μία αναστάτωση. Έρχονται με κάποια προσδοκία, συνειδητή ή ασυνείδητη, και οι προσδοκίες αυτές αθετούνται είτε ευχάριστα είτε δυσάρεστα. Οι άνθρωποι μπορεί να μη γνωρίζονται μεταξύ τους, ή ακόμη και αν γνωρίζονται νιώθουν πάντα την ανάγκη να ξανασυνδεθούν. Φοβούνται ό π δε θα τα καταφέρουν, δε θα γίνουν αποδεκτοί, θα υστερούν σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων. Τους ακολουθούν φόβοι και ανησυχίες, ίδιες κάθε φορά. Ο άνθρωπος, μέσα στην εξελικτική του πορεία, σ' ένα καινούργιο περιβάλλον, νιώθει το αίσθημα του φόβου. Σήμερα δε φοβάται ότι θα απειληθεί η ζωή του, αλλά η ψυχοκοινωνική του υπόσταση, που έχει να κάνει με συναισθήματα επάρκειας, αποδοχής, απόρριψης, αποδοκιμασίας. Πρόκειται για ένα μηχανισμό που διαμορφώθηκε μέσα στις εξελικτικές διαδικασίες για να υπηρετήσει την επιβίωση και γι' αυτό παραμένει αμετάβλητος και δε μας εγκαταλείπει, παρά την επανάληψη ανάλογων εμπειριών (Flores, 2010).

Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να προάγει τη μάθηση, νέα ερεθίσματα και ένας διαφορετικός τρόπος δουλειάς που θα οδηγήσει σε νέους προβληματισμούς, και σκέψεις. Ο σχεδιασμός ενός βιωματικού σεμιναρίου πρέπει να στοχεύει στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα σχετικής ασφάλειας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης και ανάμεσα στα μέλη καθώς και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτή/ές. Τα βήματα της δημιουργίας ομάδας ακολουθούν μία συγκεκριμένη δομή που επιτρέπει το πέρασμα από το άτομο στη δυάδα, από τη δυάδα στην τετράδα και στη συνέχεια στην ολομέλεια, μέσα από διαδικασίες που επιτρέπουν ένα πρώτο ανθρώπινο άνοιγμα πριν η ομάδα περάσει στο έργο, γύρω από το οποίο δομείται (Τοδούλου-Πολέμη, 2010). Είναι σημαντικό σε κάθε φάση να υπάρχει η ενημέρωση για τη δομή που θα ακολουθηθεί, γιατί έτσι δημιουργείται μια δυνατότητα πρόβλεψης για το τι θα γίνει το επόμενο λεπτό, γεγονός που συντελεί στο αίσθημα ασφάλειας.

2ος Η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας

Το κάθε μέλος, σε κάθε σεμινάριο, ιδιαίτερα εφ' όσον πρόκειται για επαγγελματίες, έρχεται με ένα «φορτίο» γνώσεων και αντιλήψεων που έχει συσσωρεύσει στα χρόνια της προσωπικής και επαγγελματικής του εμπειρίας. Ο άνθρωπος για να μπορέσει ν' αντλήσει την καινούργια πληροφορία πρέπει να είναι έτοιμος να εγκαταλείψει, να αναθεωρήσει, να αμφισβήτησει ένα μέρος της υπάρχουσας γνώσης, για την οποία τόσο έχει μοχθήσει, για να μπορέσει έτσι να φτάσει σε καινούργιες συνθέσεις, γεγονός που είναι και δύσκολο και απαιτητικό. Χρειάζεται ένα συγκινησιακό και γνωστικό άνοιγμα που να δημιουργήσει χώρο στην καινούργια πληροφορία και για να το πετύχει αυτό χρειάζεται ένα περιβάλλον με σεβασμό στον άνθρωπο, στη διαφορετικότητά του, στην υπάρχουσα γνώση και στην εμπειρία του. Το προσωπικό άνοιγμα απαιτεί ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ένα πλαίσιο μικρής ομάδας όπου θα μπορεί, αρχικά, να διεργασθεί τα ερωτήματα, τις ανησυχίες που προκύπτουν, να μοιραστεί την προσωπική του θέση ως άτομο και ως μέλος μικρής ομάδας και μέσα από τη φωνή της δικής του ομάδας να ανταλλάξει με τις άλλες ομάδες στην ολομέλεια και, μέσα από την αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της συμπληρωματικότητας που θα αναδυθεί, να φτάσει σε νέες συνθέσεις σε νέες εμπειρίες και γνώση. Η αρχή της V. Satir ό τι «τα σημαντικά τα ξέρο υμε, και δεν ξέρουμε ότι τα ξέρουμε» αποβαίνει πολύτιμη, ενθαρρυντική και επιβεβαιώνεται συχνά από τη συμμετοχή μέσα σε ομάδες, αφού ένας βασικός στόχος της ομάδας είναι να επιτρέψει να αναδυθεί και να αξιοποιηθεί το δυναμικό, η υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του κάθε μέλους της.

3ος Η αξία της συναισθηματικής σχέσης

Συναισθηματικός δεσμός είναι η κατάσταση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο άτομα, όταν το ένα είναι μεγαλύτερο, ισχυρότερο και σοφότερο, όπως ανάμεσα σ' έναν ενήλικο και ένα παιδί, σ' έναν εκπαιδευτή και ένα εκπαιδευόμενο. Είναι ένας δεσμός που αναπτύσσεται στη βάση της ανάγκης για ασφάλεια, σταθερότητα και προστασία.

Ο συναισθηματικός δεσμός είναι μία συμπεριφορά, ένα βιολογικό ένστικτο μέσα από το οποίο αναζητείται η εγγύτητα και η ασφάλεια σε ένα πρόσωπο, κάθε φορά που το παιδί αισθάνεται φόβο. Αυτές τις στιγμές το παιδί προσδοκά μία αντίδραση, παρέμβαση από το μεγαλύτερο που θα διώξει το φόβο ή τη δυσφορία. Ο ρόλος του προσώπου σύνδεσης είναι να προσφέρει μια ασφαλή βάση, μία αφετηρία από την οποία το παιδί μπορεί ξεκινήσει να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του, αλλά και ένα ασφαλή παράδεισο όπου μπορεί να υποχωρήσει όταν νιώθει να απειλείται. Όταν το πρόσωπο σύνδεσης είναι παρόν, το παιδί νιώθει ασφαλές και μπορεί να εξερευνήσει το περιβάλλον, ενώ αντίθετα όταν λείπει και υπάρχει ανασφάλεια τότε η διάθεση για αναζήτηση του καινούργιου μειώνεται. Σύνδεση και εξερεύνηση βρίσκονται συχνά σε μία σχέση ισορροπίας ή έντασης. Στην καρδιά της θεωρίας του συναισθηματικού δεσμού υπάρχει η αντίληψη ότι η εξερεύνηση και η αυτονομία ενθαρρύνονται όταν καλύπτεται η ανάγκη του παιδιού για αναζήτηση κοντινότητας και ασφάλειας.

Η τόλμη να «ασκήσεις» πίεση για το προχώρημα και να πάρεις ρίσκα απαιτεί εμπιστοσύνη και αίσθηση σιγουριάς.

Ο ασφαλής ή ο ανασφαλής δεσμός θεωρείται ως πιθανός ενδεικτικός παράγοντας της λειτουργικότητας που θα αναπτύξει ένα παιδί, σε πολλές περιοχές, στη διάρκεια της ζωής του (Prior et al, 2006). Ο Bowlby παίρνει την ιδέα του Kurt Lewin περί «κοινωνικού πεδίου» και την εφαρμόζει στην αντικοινωνική συμπεριφορά: «καλά περιβάλλοντα δημιουργούν καλούς πολίτες, κακά, κακούς».

Το κεντρικό δίλλημα της πολιτικής επιστήμης είναι πώς να συμφιλιώσει την ανάγκη για κοινωνική συνεργασία με την εξίσου πιεστική αλλά σε κάποιο βαθμό ασυμβίβαστη ανάγκη για ατομική ελευθερία. Το καθήκον του πολιτικού ηγέτη, του δασκάλου, είναι παρόμοιο με εκείνο του έμπιστου γονιού που προάγει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών του, δείχνοντάς τους ότι απαρνούμενοι τις εγωιστικές ατομικές απολαύσεις, τελικά, θα πετύχουν μία μεγαλύτερη απόλαυση μέσα από το κοινό παιχνίδι.

Στις θεμελιώδεις αρχές της θεωρίας του συναισθηματικού δεσμού είναι εμφανές ότι οι γονείς ή τα πρόσωπα σύνδεσης χρειάζονται και οι ίδιοι να νιώθουν ασφαλείς στις μεταξύ τους σχέσεις και μέσα στο περιβάλλον που λειτουργούν για να μπορέσουν να την προσφέρουν στα παιδιά τους. Η απειλή της αίσθησης ασφάλειας αποτελεί μια ισχυρή αιτία θυμού και επιθετικότητας.

Η θεωρία του δεσμού δείχνει πως οι λεπτομέρειες της διαπροσωπικής εμπειρίας εσωτερικεύονται ως στοιχεία της προσωπικότητας ή ως «συναισθηματικός τύπος σχέσεων». Μία κοινωνία που θα μπορούσε να οργανώσει τις σχέσεις της έτσι ώστε να είναι σταθερές και προβλέψιμες, κατανοητές και με φροντίδα για τους συναισθηματικούς δεσμούς, όσο αυτό είναι δυνατόν, θα έχει αντίκτυπο στη φροντίδα των σημερινών παιδιών που θα αποτελέσουν την επόμενη γενιά πολιτών. Η κατάρτιση εργαζομένων στελεχών στη φροντίδα και στην εκπαίδευση των παιδιών, στις συναισθηματικές τους ανάγκες, στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, με την προαγωγή στενών συναισθηματικών δεσμών, αποτελεί βασική ανάγκη στη σημερινή κοινωνία.

Τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που χρειάζονται να διαπνέουν τις σχέσεις αυτές, όπως ευαισθησία, ανταπόκριση, αμοιβαία κατανόηση, διαπραγματευτική ικανότητα, είναι πολύ παρόμοια με εκείνα που δημιουργούν ασφαλή συναισθηματικό δεσμό (Holmes, 2009) .

4ο Ο ρόλος των καθρεπτικών νευρώνων στη λειτουργία της ομάδας (Schermer, 2010)

Οι καθρεπτικοί νευρώνες συνιστούν μία εν δυνάμει νευροφυσιολογική μονάδα του εγκεφάλου, εδράζονται στο φλοιό των μετωπιαίων λοβών και συνδέουν τα άτομα μεταξύ τους. Η λειτουργία τους έχει ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική κατανόηση του άλλου, την αναγνώριση των στόχων και των προθέσεών του. Απαντούν σε πολλά ερεθίσματα όπως στην έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τις φωνητικές διακυμάνσεις και σε άλλα κοινωνικά ερεθίσματα, σχετίζονται με κέντρα

συναισθηματικά, νοητικά, μνημονικά και αποτελούν στοιχεία της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι καθρεπτικοί νευρώνες παίζουν σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές διεργασίες, στο συγχρονισμό της συναισθηματικής κατάστασης ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί, αλλά και σε όλες τις σχέσεις, στην αναγνώριση της υποκειμενικής κατάστασης του άλλου και στις επιλογές μέσα στην καθημερινή ζωή. Καθρέπτισμα (mirroring) σημαίνει τη δυνατότητα να συγκρίνεις αντιδράσεις, να μιμείσαι και να μαθαίνεις από τον άλλον. Είναι προφανές ότι σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι τι λέει ο γονιός ή ο δάσκαλος αλλά πως συμπεριφέρεται.

Η κοινωνική μάθηση και οι νόρμες φαίνεται να βασίζονται, εν μέρει, στη δυνατότητα αναγνώρισης των ομοιοτήτων και στην ταύτιση, λειτουργίες που επιτελούνται από τους καθρεπτικούς νευρώνες, στοιχείο της φύσης μας με σημαντική αξία στην επιβίωση και στην εξέλιξη.

Τα καθρεπτικά συστήματα και τα νευρωνικά δίκτυα αποτελούν τη βιολογική βάση για τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Η ομάδα «ως όλον» είναι το αποτέλεσμα της λειτουργίας των καθρεπτικών νευρώνων των μελών της. Αποτελεί μία διαρκώς μεταβαλλόμενη λειτουργική οντότητα, έχει μία συλλογική ταυτότητα, μία πρόθεση και ένα σκοπό.

Με αυτή την έννοια η ομάδα «ως όλον» είναι ένας «χώρος καθρεπτών», ένας χώρος όπου ο εγκέφαλός μας οργανώνεται όχι στη βάση ενός αντανακλαστικού κύκλου, διακριτού στο ερέθισμα-απάντηση, αλλά στη βάση σχέσεων φορτισμένων με νοήματα και χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης.

Μέσα από τους καθρεπτικούς νευρώνες ο συναισθηματικός τόνος κάθε ομαδικής ή άλλης συνάντησης αρχίζει να αναδύεται πριν ακόμη υπάρξει ο λόγος και αρθρωθούν τα θέματα. Ο συγχρονισμός ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αναδύεται ως μία σχέση που συνεπάγεται την αναγνώριση του εαυτού στον άλλον και του άλλου στον εαυτό. Όταν μία ομάδα λειτουργεί, μερικές φορές, τα μέλη της αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους, τις προθέσεις και τους σκοπούς τους. Αυτή η συνοχή της ομάδας έχει βαθιά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με την έννοια της μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς, γιατί τα μέλη της νιώθουν λιγότερο μόνα στα προβλήματά τους, πιο συνδεδεμένα, πιο εναρμονισμένα με τους άλλους, πιο έτοιμα να συνεργασθούν και να αγωνισθούν για κοινούς σκοπούς.

Συνοψίζοντας:

Ο άνθρωπος διαμορφώνεται, ολοκληρώνεται και εξελίσσεται μέσα σε σχέσεις, μέσα σε ομάδες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις το διαμορφώνουν βιολογικά, αλλά και ψυχοκοινωνικά (Βασιλείου, 1987).

Οι εμπειρίες, ο τρόπος που αυτές βιώνονται και ο τρόπος που ο άνθρωπος τις αφηγείται κάθε φορά, περιλαμβάνουν πάντα το πλαίσιο και τους «σημαντικούς άλλους» που τον περιβάλλουν. Η πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου του

επιτρέπει να εξελίσσεται και να αλλάζει μέσα από νέες εμπειρίες, μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα και μέσα σε σχέσεις.

Παρατίθενται παραδείγματα από σεμινάριο ευαισθητοποίησης.

Στο πρώτο παράδειγμα ένα μέλος αναφέρεται στην πρώτη εμπειρία «ανακάλυψης του κόσμου» στην ηλικία των 7 ετών. Θυμάται την πρώτη βόλτα γύρω στο τετράγωνο του σπιτιού του, σε μια γειτονιά της Αθήνας στη δεκαετία του 70, με το πρώτο παιδικό ποδήλατο δώρο του πατέρα, και το αίσθημα περιέργειας, περηφάνιας και ικανοποίησης που ένοιωσε, τότε. Όταν ρωτήθηκε τι ήταν αυτό που τον έκανε να πάρει το θάρρος να «εξερευνήσει» τον κόσμο της γειτονιάς του, που τόση ικανοποίηση και υπερηφάνεια του πρόσφερε, η απάντηση ήταν «η ασφάλεια που ένιωθα, γιατί ήξερα ότι εκεί κοντά ήταν ο πατέρας μου, και ας μην τον έβλεπα, και θα έτρεχε όταν τον χρειαζόμουν».

Ακολουθώντας την αφήγηση του πρώτου, ένα άλλο μέλος αναφέρει επίσης την πρώτη εμπειρία με το πρώτο παιδικό ποδήλατο, δώρο και αυτό του πατέρα, πολύτιμο όχι μόνο γιατί ήταν το πρώτο, αλλά και γιατί ήταν και πολύ ακριβό, «το καλύτερο που υπήρχε...». Στην πρώτη βόλτα, γύρω στην ηλικία των 8 ετών, πηγαίνει στο κοντινό μαγαζάκι, στην πρώτη του «αποστολή» για να αγοράσει τσιγάρα του πατέρα. Ενώ ήταν μέσα στο μαγαζάκι ακούει ένα θόρυβο, ένα κτύπο και ένα σύρσιμο. Βγαίνει και βλέπει το ποδήλατό του κάτω από τις ρόδες ενός ταξί, που κάνοντας όπισθεν το είχε παρασύρει. Το παιδί παίρνει το ποδήλατο αγκαλιά και, με τα συναισθήματα που ο καθένας μπορεί να φανταστεί, γυρίζει σπίτι. Ο πατέρας φτιάχνει το ποδήλατο. Όμως το παιδί επιλέγει, για να μην έχει ξανά τέτοια εμπειρία, να βάλει το ποδήλατο στην αποθήκη και να μην το χρησιμοποιήσει ποτέ ξανά. Το ποδήλατο ξεχάστηκε και όταν μετά πολλά χρόνια το παιδί έγινε άντρας και πήρε το δικό του αυτοκίνητο, τότε η αποθήκη χρειάστηκε να γίνει γκαράζ και τότε το ποδήλατο αποκαλύφθηκε πίσω από μία ντουλάπα.

Στο τρίτο παράδειγμα, από την ίδια συνάντηση και τις αναμνήσεις που ανακαλούνται μέσα από τα παιδικά ποδήλατα, ένα τρίτο μέλος θυμάται τον πατέρα να του λέει να πάει να διαλέξει μόνος του το ποδήλατο της επιλογής του από το μαγαζί της γειτονιάς. Ο μικρός Γιαννάκης είχε ονειρευτεί με τον «κολλητό» του φίλο να έχουν το ίδιο ποδήλατο που εκείνος είχε ήδη πάρει, ένα φτηνό κόκκινο κινέζικο ποδήλατο με δράκους ζωγραφισμένους στο πλάι, να κάνουν τις βόλτες τους με τα ίδια ποδήλατα, παίρνοντας όρκους για μια «δια βίου φιλία». Όταν ο Γιαννάκης πήγε στο μαγαζί είδε, με μεγάλη του απογοήτευση, ότι εκεί υπήρχαν μόνο ακριβά ποδήλατα και όχι το φτηνό κόκκινο κινέζικο ποδήλατο. Η ανησυχία ήταν μεγάλη. Τι θα έλεγε στο φίλο του, πως θα αθετούσε την υπόσχεσή του... Γύρισε πίσω και για μέρες είχε χάσει τον ύπνο του. Η αγορά του ποδηλάτου είχε γίνει εφιάλτης. Οι μέρες περνούσαν, μέχρι κάποια μέρα ο πατέρας το ρώτησε σχετικά και ο μικρός ψέλλισε την επιθυμία του. Με μεγάλη ικανοποίηση άκουσε τον πατέρα να του λέει «αφού το ποδήλατο είναι δικό σου διάλεξε όποιο θέλεις...». Ο Γιαννάκης και ο φίλος του, με τα ίδια

κόκκινα κινέζικα ποδήλατα και τους δράκους όργωσαν την περιοχή τους και συνεχίζουν 40 χρόνια μετά την «δια βίου φιλία τους».

Βιβλιογραφία

1. Βασιλείου Γ. (1987), Ο Άνθρωπος ως Σύστημα. Στο: Τσιάντης Μ, Μανωλόπουλος Σ (Επιμ). Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α΄, Καστανιώτης, Αθήνα,
2. Complex system. http://enWikipedia.org/wiki/Complex_system
3. Flores J.P., (2010) Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perspective. International Journal of Group Psychotherapy, 60(4).
4. Holmes J., (2009), Ο John Bowlby και η Θεωρία του Δεσμού. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
5. Kolb D.A., Fry R., (1975), Toward an applied theory of experiential learning, In C. Cooper(Ed). Theories of group process. London: John Wiley.
6. Μπαμπινιώτης Γ., Νανόπουλος Δ., (2010), Από την κοσμογονία στη γλωσσογονία. Μία συν-ζήτηση. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.
7. Prior V, Glaser D. (2006), Understanding Attachment and Attachment Disorders. Theory, Evidence and Practice. Jessica Kingsley Publishers London.
8. Rossi L.E., (1986), The Psychobiology of Mind-Body Healing. New concepts of the Therapeutic Hypnosis. W.W. Norton. New York.
9. Siegel J.D., (1999), The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape who we are. The Guilford Press. New York.
10. Siegel J.D., (2007), The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being. Norton New York.
11. Swiller I.H., (2011), Process Group. International Journal of Group Psychotherapy, 61(2).
12. Siegel J.D., (2010), The Complexity Choir. The eight domains of self-integration. Psychotherapy Networker. January/February.
13. Schermer L.V., (2010), Mirror Neurons: Their Implication for Group Psychotherapy. International Journal of Group Psychotherapy, 60(4)
14. Πολέμη-Τοδούλου Μ., (2010), Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για ένα Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. Μετάλογος. Τεύχος 18, Δεκ.

Η διαφορετικότητα στο σχολείο- Όχι στο σύγχρονο καιάδα

Γιώργος Μπαρδάνης¹⁰

Χρήση Ψυχοτρόπων Ουσιών - Παραβατικότητα

Ο Φρόνιτ , έλεγε: Το Εγώ χρησιμοποιεί ποικίλες διαδικασίες για να επιτελέσει το έργο του, το οποίο συνίσταται γενικά στο να αποφεύγει τον κίνδυνο, το άγχος και τη δυσαρέσκεια.

Η χρήση ψυχοτρόπων ουσιών, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, η βίαιη συμπεριφορά, είναι από τις πλέον οδυνηρές διαδικασίες που επιλέγει το Εγώ, για να επιτελέσει αυτό το έργο. Τότε, σημαίνει ότι ο κίνδυνος, το άγχος και η δυσαρέσκεια του έφηβου, που επιλέγει κάποια και συνήθως όλες, αυτές τις συμπεριφορές, είναι τόσο έντονα, που πολλές φορές, μοιάζει εξαναγκασμός, ωσάν να είναι η μόνη επιλογή του.

Εφηβεία είναι η χρονική περίοδος που παρεμβάλλεται μεταξύ της παιδικής και της ενήλικης ζωής του ατόμου. Στη διάρκεια της οι νέοι άνθρωποι αναζητούν και ανακαλύπτουν την εξέλιξη τους (τι θα γίνω / τι θα κάνω), τις δεξιότητές τους (που τα καταφέρνω) και τις επιθυμίες τους (τι μου αρέσει). Οι αγωνίες και οι επιλογές αυτής της ηλικίας, επιδρούν καθοριστικά στα χρόνια που θα ακολουθήσουν.

Ο έφηβος έχει πρόσφατα αποκτήσει ελευθερία και δύναμη, έχει επιτακτική την ανάγκη για άμεση και συχνή ικανοποίηση. Η περίοδος της εφηβείας, του παρέχει την ευκαιρία να πειραματιστεί σε ποικίλους ρόλους. Τα χαρακτηριστικά αυτά, συνδυαζόμενα με τις λιγοστές υπάρχουσες επιλογές και δυνατότητες δημιουργικής φυγής, αλλά και την ανάγκη του έφηβου για ανεξαρτησία τον οδηγούν στην ευκολότερη-τουλάχιστον στην εποχή - “φυγή, πολλές φορές χωρίς επιστροφή”, δηλαδή τη χρήση ψυχοδραστικών ουσιών. Έτσι ο έφηβος θα νιώσει ανεξάρτητος, δεν θα γίνει όμως ποτέ αυτόνομος. Το σχολείο πολλές φορές, εξωθεί ορισμένους νέους να υιοθετούν αποκλίνοντα πρότυπα και αξίες και να προχωρούν στην τέλεση σοβαρών παραβατικών πράξεων.

Ενηλικίωση

Η έναρξη της εφηβείας δεν μπορεί να εντοπιστεί σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Μπορούμε να πούμε ότι, τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες, η αρχή τοποθετείται στα 12-13 χρόνια. Την άφιξη αναγγέλλει η αλματώδης βιολογική ανάπτυξη, όταν οι λειτουργίες αναπαραγωγής και τα βασικά σεξουαλικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται.

Το τέλος της εφηβείας είναι ακόμη πιο ασαφές. Σε κάποιες κοινωνίες συμπίπτει με την ολοκλήρωση της σεξουαλικής ανάπτυξης. Στις δυτικές κοινωνίες η

¹⁰ Ο Γιώργος Μπαρδάνης είναι ψυχίατρος-ψυχοθεραπευτής και τ. Αντιπρόεδρος του Ο.ΚΑ.ΝΑ

ενηλικίωση εμφανίζεται με διάφορες μορφές : - Ιατρική ενηλικίωση: Τέλος ανάπτυξης των οστών. - Νομική ενηλικίωση: Προκύπτει από την παροχή του δικαιώματος ψήφου (σε άτομα 18 χρόνων), την υποχρέωση κατάταξης στο στρατό (σε άτομα 20 χρόνων). - Κοινωνιολογική ενηλικίωση: Συντελείται όταν το άτομο αυτοσυντηρείται ή έχει επιλέξει σταδιοδρομία ή έχει παντρευτεί ή έχει δημιουργήσει οικογένεια.

Πραγματικά ενήλικο, είναι το άτομο που έχει πλέον ανακαλύψει την ταυτότητά του, συμπεριφέρεται με υπεύθυνο τρόπο, ανεξαρτητοποιείται από τους γονείς του, και αυτονομείται.

Δεν θα ήταν υπερβολικός ή εξωπραγματικός ο ισχυρισμός ότι, στην Ελλάδα του 2011 το τέλος της εφηβείας, τοποθετείται για την πλειονότητα των ατόμων μετά το 25ο έτος της βιολογικής τους ηλικίας, ενώ είναι πολλοί αυτοί, που ποτέ δεν γίνονται ενήλικοι.

Η διαδικασία της ενηλικίωσης προϋποθέτει σωστή συναισθηματική ανάπτυξη, ότι στην παιδική ηλικία δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα στη σχέση γονιών - παιδιών.

Στη σημερινή όμως κοινωνία είναι πολλά τα νεαρά άτομα που εισέρχονται στην εφηβεία, έχοντας την εμπειρία μιας παιδικής ηλικίας, κατά την οποία η οικογένεια τους πρόσφερε κακοποίηση, συναισθηματική εγκατάλειψη, πνευματική-συναισθηματική και ψυχική στέρηση.

Τα στερημένα, εγκαταλειμμένα και κακοποιημένα αυτά παιδιά, θα αναζητήσουν στο σχολείο και στο δάσκαλο, ό,τι δεν πήραν από την οικογένειά τους. Η ενηλικίωση γίνεται πάντα μέσα σε θετικό κλίμα συνεργασίας. Σ' ένα κλίμα αυταρχικότητας και κριτικής, κανείς δε μεγάλωσε, παρά μόνο υποτάχθηκε. Όπως ένα φυτό μεγαλώνει με νερό, ήλιο και φως και όχι τραβώντας το, έτσι και ο μαθητής αναπτύσσεται μέσα σε πλαίσιο που θρέφεται με συναίσθημα καθημερινά, για να μπορέσει ν' ανοίξει δρόμους να δημιουργήσει νέες εγκεφαλικές συνδέσεις και συνάψεις.

Διαφορετικότητα

Στο σημερινό πολυ-πολιτισμικό σχολείο, το κυρίαρχο στοιχείο είναι η διαφορετικότητα. Η σχολική τάξη είναι ένα ανομοιογενές σύνολο μαθητών και δασκάλων, με διαφορετικές εμπειρίες, ξένων μεταξύ τους, πολλές φορές αλλόφωνων. «Το σκληρότερο πράγμα για ένα μετανάστη είναι να τον καθηλώσεις αιωνίως στη θέση του ξένου...» [Εβι Κάγια, Αλβανίδα δημοσιογράφος, «Τα σύνορα του ουρανού», εφημερίδα «Αγγελιοφόρος»].

Στη τάξη του ο κάθε μαθητής πρέπει να νοιώθει ασφαλής. Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός το αίσθημα ασφάλειας στη τάξη, θα πρέπει να διαχειριστεί την ανομοιογένεια και τη διαφορά, επιλύοντας τις συγκρούσεις, που προέρχονται από τις διαφορετικές εθνικότητες, θρησκείες, κουλτούρες, από τις διαφορές σεξουαλικής ταυτότητας, σωματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών, αξιών, μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου κλπ.

Κατά το μοντέλο ESSINGER, η Ενσυναίσθηση (empathy), η Αλληλεγγύη, ο Σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας και η Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων), είναι οι 4 βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ενεργητική Μάθηση

Η ενεργητική και όχι η παθητική μάθηση, είναι η διαδικασία που διδάσκει. Χωρίς την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, η μάθηση ελαχιστοποιείται. Ο μαθητής δεν πρέπει να είναι παθητικός αποδέκτης της γνώσης, αλλά να συμμετέχει στη διαδικασία της ανακάλυψής της. Δεν υπάρχει αποδοτικότερος τρόπος μάθησης από τη μάθηση που ανακαλύπτει μόνος του ο μαθητής. Με τη μαιευτική Σωκρατική μέθοδο, κατά την οποία ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου του, ανακαλύπτει μόνος του, όσο το δυνατόν περισσότερα αυτών που έχει να μάθει, η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη.

Στόχος του σχολείου είναι το ακαδημαϊκό επίτευγμα, η εισαγωγή δηλ. κάποιων μαθητών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα τη στείρα γνώση, (μη ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικών και συναισθηματικών), για τους μαθητές που θέλουν να σπουδάσουν και την περιθωριοποίηση των υπολοίπων. Το ακαδημαϊκό επίτευγμα χρειάζεται να διαχωριστεί από τη γενική εκπαίδευση. Μέλημα του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι, η ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Κανένας μαθητής δεν πρέπει να εγκαταλείπει το σχολείο. Καιάδας, όπου θα ρίχνονται άχρηστοι, προβληματικοί, δύσκολοι και κακοί λεγόμενοι μαθητές, δεν έχει θέση στο σημερινό σχολείο.

Ικανότητες Επικοινωνίας

Ο εκπαιδευτικός γίνεται καλός ακροατής, για να μπορεί να προσδιορίσει το πρόβλημα, χωρίς να προσπαθεί να μαντέψει πως αισθάνεται ένας μαθητής.

Η Ενεργητική και όχι η Παθητική ακρόαση, είναι απαραίτητη κυρίως όταν συνομιλείς με ανηλίκους. Με τη χρήση της «Αντανεκλαστικής ακρόασης», της επανάληψης δηλ των σχολίων του συνομιλητή σου, και με την έκφραση «εννοείς ότι», επαναλαμβάνοντας δηλαδή με δικά σου λόγια αυτό που κατανόησες από τον συνομιλητή σου και δίνοντάς του την ευκαιρία να σου επαναλάβει με άλλα λόγια αυτό που προτίθεται να σου πει: α) τον βεβαιώνεις ότι ακούς αυτό που σου λέει, β) του επιτρέπεις να ακούσει ξανά αυτό που είπε προηγουμένως και γ) είναι σίγουρος ότι κατάλαβες σωστά τα σχόλια που σου έκανε.

Ένα χάδι στον ώμο, ένα άγγιγμα, μια ματιά, είναι τις περισσότερες φορές αποτελεσματικότερα, από τις συμβουλές. Με τον τόνο της φωνής σου, επικοινωνείς το ίδιο ουσιαστικά, όσο και με τα λόγια σου. Τα ενθαρρυντικά λόγια δείχνουν ενδιαφέρον. Τα παραπάνω οδηγούν σ' ένα καλύτερο συγκινησιακό κλίμα και ενδυναμώνουν το μαθητή.

Η νοητική επικοινωνία (μέσω της νόησης) και η αναλογική (μέσω του συναισθήματος), χρειάζεται να είναι σε συνεχή συνεργασία.

Η έκφραση του προσώπου και η γλώσσα του σώματος, μπορεί να λένε δύο διαφορετικά πράγματα. Η γλώσσα του σώματος εκφράζει την αλήθεια.

Ο εκπαιδευτικός, δίνει προσοχή στα μη λεκτικά μηνύματα όταν συζητά με ένα μαθητή και είναι ανοιχτός στο μυαλό και στο συναίσθημα. Εκφράζει τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του ανοιχτά στους μαθητές, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά. Επιτρέπει στα παιδιά της τάξης του να του κάνουν ερωτήσεις που αφορούν το άτομό του, αλλά διατηρεί το δικαίωμα του για κάποια δικά του προσωπικά θέματα. Βοηθά και παροτρύνει τους μαθητές του να ερευνούν τα συναισθήματά τους. Παράλληλα ο κάθε μαθητής διατηρεί το προσωπικό του δικαίωμα για το δικό του άνοιγμα.

Ο μαθητής είναι ένα ανεξάρτητο άτομο. Όταν ο εκπαιδευτικός κάνει κήρυγμα, αναγκαστικά χρησιμοποιεί λέξεις όπως: πρέπει, πάντοτε, ποτέ και θα έπρεπε. Τότε δίνει σ' ένα μαθητή την αίσθηση ότι είναι ένας από το ιε πολλο ις και ο χ ένα ανεξάρτητο άτομο. Όταν διατάξεις τους μαθητές να κάνουν κάποια πράγματα και τους απειλεις με τιμωρία, μπορεί να οδηγήσει σε ύπουλη και επαναστατική συμπεριφορά. Αυτός που δίνει συμβουλές δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι τους διατάζει, με κάπως πιο ευγενικό τρόπο και έτσι αποθαρρύνει την επιθυμία τους για ανεξάρτητη μάθηση και δημιουργική σκέψη.

Αντί κηρύγματος, συμβουλών, διαταγών και απειλών, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί έναν κατάλογο θετικών προτάσεων για να κάνει φιλοφρονήσεις ή επαίνους, προσπαθώντας να κάνει συχνή χρήση αυτών. Π.χ.: *Σπουδαία- Είμαι πολύ περήφανος για τον τρόπο που εργάστηκες σήμερα- Να είσαι περήφανος που έκανες μια τόσο καλή δουλειά- Καλή δουλειά- Έχεις δίκιο- Αυτή είναι μία πάρα πολύ καλή παρατήρηση- Πολύ καλά- Άριστη εργασία- Καλό επιχείρημα- Καλή ιδέα- Εργάστηκες πολύ καλά σήμερα- Εργάστηκες με την καρδιά σου*. Η ενθάρρυνση με εκφράσεις όπως αυτές, που εστιάζουν στο έργο και όχι στην προσωπικότητα του μαθητή, βοηθά στην αυτοεκτίμηση και τη δημιουργικότητά του. Ο μαθητής εκτός από ενθάρρυνση, χρειάζεται βοήθεια για να βάζει ρεαλιστικούς στόχους, έτσι ώστε να μη ματαιώνεται.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι, αυστηροί στις απεισκευσίες των μαθητών τους και τρυφεροί στις δυσκολίες τους.

Περιστατικά

Θα αναφερθούμε σε τρία περιστατικά, σε δύο παιδιά, που η φυγή τους στην εφηβεία ήταν τελικώς χωρίς επιστροφή. Το Λευτεράκη και τον Κώστα. Και σ' ένα παιδί που τα κατάφερε το Νικόλα. Τα δύο πρώτα παιδιά, δεν βοηθήθηκαν από το σχολείο, ενώ ο Νικόλας βοηθήθηκε από το δάσκαλό του.

Ο Λευτεράκης, στις 15 Οκτώβρη του 1996, 8 ετών τότε, καταγράφεται στις εφημερίδες του ημερησίου τύπου, ως το γεγονός της ημέρας, διότι έχασε τις αισθήσεις του στην πλατεία του Αγίου Παντελεήμονα μετά από χρήση χασίς και υπνωτικών χαπιών, και μεταφέρθηκε σε κωματώδη κατάσταση, στο νοσοκομείο Παίδων «Αγλαΐα Κυριακού». Για τη γειτονιά της οδού Αλκαμένου, ο μικρός

Λευτεράκης αποτελεί φόβο και τρόμο. Με τα άλλα τρία αδέρφια του, την Αθηνά 14 ετών, τον Αριστείδη 12 ετών, και το Δημήτρη 10 ετών, κλέβουν ποδήλατα και αρπάζουν τσάντες ηλικιωμένων ατόμων. Η μάνα των παιδιών, δουλεύει καθαρίστρια στον ΟΤΕ και το βράδυ σε μπαρ. “Κάθε ξημέρωμα γυρνάει σπίτι μεθυσμένη και τα μικρά βρίσκονται συνέχεια στους δρόμους”, λέει γειτόνισσά τους.

Ο πατέρας τους τα εγκατέλειψε και χωροταξικά, γεννώντας άλλα παιδιά στην Κόρινθο.

Για τη μάνα φταίει ο πατέρας που τα εγκατέλειψε, για τον πατέρα η μάνα που δεν τα προσέχει.

Από το 1994 Αστνο μία ασχολόταν διαρκώς με τα παιδιά και η μητέρα ζητούσε από την Εισαγγελία Ανηλίκων βοήθεια γιατί αδυνατούσε να έχει την ευθύνη των παιδιών και δεν μπορούσε να τους επιβληθεί.

Οι γονείς και κηδεμόνες της Γ1 τάξης του 53ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, στις 21.11.1994 στέλνουν επείγον έγγραφο προς τον προϊστάμενο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το “επείγον” περικλείει τον “κίνδυνο” του 10χρονου τότε Αριστείδη. Για τον οποίο ζητούν να απομακρυνθεί τάχιιστα από τη τάξη, γιατί κινδύνευαν τα παιδιά τους. Επισημαίνουν ότι το παιδί έχει υποστεί πολύμηνη θεραπεία στο Ψυχιατρικό Τμήμα του “Αγία Σοφία”, χτυπά συμμαθητές, προκαλεί φασαρίες, ουρλιάζει, βρίζει, περιφέρεται στη τάξη, κυκλοφορεί με σουγιά..... Τον έδιωξαν-τα κατάφεραν.

Λίγο πρωύτερα, στις 7 Απριλίου του ίδιου χρόνου ο Πρωτοπρεσβύτερος του ναού της Αγίας Ζώνης, με αναφορά του προς τον Εισαγγελέα Ανηλίκων καταγγέλλει τους Άρη, Δημήτρη και Λευτέρη - 10, 8 και 6 χρονών αντίστοιχα - ότι προκαλούν ζημιές στο ναό, κλοπές εις βάρος των πιστών, σωματικές βλάβες στη νεωκόρο. Ο ιερέας έκρινε ως ιδιαίτερα επικίνδυνα τα παιδιά για τους εμπόρους και επαγγελματίες της περιοχής και ζητούσε εφαρμογή αναμορφωτικών ή θεραπευτικών μέσων “προς ηθικήν επανόρθωσίν των...”.

Με κρατική παρέμβαση τα δύο μεγαλύτερα αδελφάκια του Λευτεράκη, ο Αριστείδης και ο Δημήτρης νοσηλεύονται στο Παιδιατρικό Νοσοκομείο “Αγία Σοφία”, στην Παιδοψυχιατρική κλινική η οποία στις 27 Νοεμβρίου του 1994 με σχετική γνωμάτευση, κρίνει τη μητέρα “ακατάλληλη να αναλάβει το μητρικό της ρόλο και μεταφέρονται με Εισαγγελική εντολή στο Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Νταού Πεντέλης το οποίο, τρεις φορές έστειλε τα παιδιά στη μητέρα τους, αναγνωρίζοντας ότι “έχουν καλή συναισθηματική σχέση μαζί της”.

Αντικρουόμενες γνωματεύσεις ειδικών Παιδοψυχιάτρων. Το ένα Νοσοκομείο διατείνεται ότι δεν κάνει σωστά τη δουλειά του το άλλο νοσοκομείο.

Η Εισαγγελέας Ανηλίκων ψάχνει για ανάδοχη οικογένεια, και ενεργεί ώστε να βρεθεί ανάδοχη οικογένεια για τα δύο μεγαλύτερα παιδιά και για τον 7χρονο τότε Λευτέρη. Όμως κατά την Εισαγγελία φταίει το Νοσοκομείο Νταού Πεντέλης για το ότι ένα ζευγάρι Ελληνοαμερικάνων δεν ανέλαβε να τα μεγαλώσει.

Μετά την αποτυχημένη προσπάθεια εξεύρεσης ανάδοχου οικογένειας το "Νταού Πεντέλης" πρότεινε : "την επαναφορά των παιδιών στην οικογένεια, την υποστήριξη της μητέρας από τη θεραπευτική ομάδα και την καθιέρωση επισκέπτη υγείας (άνδρα...) που θα αποτελέσει το υποκατάστατο της πατρικής φιγούρας!" Αυτά συνέβησαν το Μάιο '96. Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα. Ως επισκέπτης υγείας προσφέρθηκε ένας δάσκαλος. Πήγε κατ' αρχήν στους δασκάλους των παιδιών να τους παρακαλέσει να τα ξαναδεχθούν πίσω - τα είχαν διώξει ως ανεπιθύμητα. Επισκέφθηκε και την οικογένεια δυο τρεις φορές. Απελπίστηκε. Τα παράτησε. Το "πείραμα" απέτυχε.

Την περίοδο που το Νταού Πεντέλης έκρινε ότι τα παιδιά μπορούσαν να γυρίσουν στη μάνα και επιχειρούσε την "αναδόμηση" της οικογένειας, ο Αριστείδης και ο Δημήτρης έκαναν τα μύρια όσα στους δρόμους και ο μικρός Λευτέρης είχε κάνει κατάληψη ερειπωμένης οικοδομής όπου κατέφευγαν τα βράδια και μετέφεραν και κλοπιμαία.

Η μόνη σχέση που είχαν με τη μάνα ήταν αρνητική. Ο Δημήτρης δήλωνε, ορθά κοφτά, ότι όταν μεγαλώσει θα τη σκοτώσει. Όλα τα παιδιά μεγάλωναν στους δρόμους.

"Δεν καταφέραμε τίποτα δηλώνει η Εισαγγελέας Ανηλίκων, γιατί δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των συναρμόδιων κρατικών υπηρεσιών. Γιατί ο κάθε φορέας αμφισβητεί την κρίση των προηγούμενων και ξεκινά από την αρχή όλες τις διαδικασίες. Γιατί υπάρχει μια διάχυτη περιφρόνηση. Γιατί δεν υπάρχει κατανόηση, συνεργασία, εμπιστοσύνη. Γιατί ο κάθε Εισαγγελέας στη δική μου θέση είναι με δεμένα χέρια. Γιατί δεν υπάρχει ένα συντονιστικό όργανο -ο θεσμός του οικογενειακού δικαστή. Αν υπήρχε θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα θα σώζαμε τα παιδιά".

Πάντα κάποιοι άλλοι ή κάτι άλλο φταίει.

Έτσι φτάσαμε στις 15 Οκτώβρη του 1996 όπου ο Λευτεράκης βρίσκεται στο προαύλιο του Αγίου Παντελεήμονα Αχαρνών σε κωματώδη κατάσταση από χρήση ηρεμιστικών και χασίς.

Αμέσως ο τηλεοπτικός βιασμός του μικρού δχρονου, συντελείται στο όνομα των δεικτών της τηλεθέασης. Τα κανάλια δεν κοκκίνισαν, ούτε από το φτύσιμο που έριξε με γενναιότητα στα μούτρα της κάμερας το αδελφάκι του δχρονου Λευτέρη. Και συνέχισαν εντελώς αμετανόητα να παίζουν ξανά και ξανά, το ίδιο θλιβερό σήριαλ με πρωταγωνιστή το Λευτεράκη. Ίσως σε μία ύστατη προσπάθεια για να ανεβάσουν τα νούμερα της θεαματικότητας, που την προηγούμενη ημέρα ήταν απογοητευτικά.

Όσο και αν προσπάθησαν, όμως τα "δελτία ειδήσεων" να συνεχίσουν τον κίτρινο τους πόλεμο για την προσέλευση περισσότερων τηλεθεατών, κατάφεραν μόνο να αυτό-εξευτελιστούν ξανά, δυστυχώς ξανα-εξευτελίζοντας το Λευτεράκη.

Ο Πρύτανης της Παντείου και μέλος του Εθνικού Συμβουλίου Ραδιοτηλεόρασης ΕΣΡ, Αιμίλιος Μεταξόπουλος δήλωσε: "Η ιστορία του δχρονου και η ουσιαστική

διαπόμπευση του από τα κανάλια αποδεικνύουν ότι έχουμε ξεπεράσει το έσχατο όριο αναλγησίας ή στην καλύτερη περίπτωση ηλιθιότητας”.

Αμέσως ξεκινάει ένας πόλεμος των ΜΜΕ. Οι δημοσιογράφοι των εφημερίδων, αρθρογραφούν λίβελους, για τους συναδέλφους τους της τηλεόρασης, για το πώς “βίασαν” το Λευτεράκη.

Ακόμη και όταν δραματικές ιστορίες σαν αυτή χρειάζεται να κοινοποιηθούν ως είδηση στην κοινή γνώμη, δεδομένου ότι αφορά έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό παιδιών καταδικασμένων στο περιθώριο, χρειάζεται τουλάχιστον μέριμνα, ώστε το κοινωνικό μας ενδιαφέρον και η αγωνία μας να μην μετατρέπεται σε βιασμό των ανηλίκων.

Για τον ημερήσιο τύπο φταίει ο ηλεκτρονικός.

Αυτά συνέβαιναν σε οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο για το Λευτεράκη και τα αδέλφια του.

Ποια ήταν η σχέση του Λευτεράκη και του σχολείου;

Πως το σχολείο φρόντισε να βοηθήσει το Λευτεράκη;

Ο διευθυντής του 99ου Δημοτικού Σχολείου, όπου τυπικά φοιτούσε ο Λευτεράκης, Γιώργος Π., περιέγραφε ως εξής την φοίτηση αυτού του 8χρονου παιδιού στο σχολείο, σε δημοσιογράφο της εφημερίδας “Το Έθνος” : “Εγώ καπνίζω, εσύ καπνίζεις; προκαλούσε τη δασκάλα του. Τελευταία ερχόταν μόνο μια με δυο φορές την εβδομάδα και η συμπεριφορά του ήταν πολύ κακή”.

Τόσο κακή που δεν τον έπαιρναν στις εκδρομές του σχολείου.

Ο διευθυντής του σχολείου έβλεπε ότι ο Λευτεράκης δεν πήγαινε σχολείο (παρά μόνο μία με δύο φορές την εβδομάδα), είχε πολύ κακή συμπεριφορά και προκαλούσε τη δασκάλα του.

Ο διευθυντής και η δασκάλα του σχολείου, δεν έβλεπαν ότι, ενώ ο 8χρονος Λευτεράκης δεν είχε καμιά απολύτως γονική μέριμνα και κανένας δεν του απαιτούσε να πηγαίνει στο σχολείο, εντούτοις πήγαινε δύο φορές την εβδομάδα και προκαλούσε τη δασκάλα να προσέξει το πρόβλημα του, λέγοντας της ότι καπνίζει. Ζητώντας βοήθεια από τη δασκάλα του, προκαλώντας την. Η πρόκληση, η αταξία, η φασαρία, ήταν ο μόνος τρόπος με τον οποίο έπαιρνε ενδιαφέρον από τη μητέρα του. Μόνο τότε τον πρόσεχε, τιμωρώντας τον βέβαια. Μόνο έτσι έμαθε να ζητάει βοήθεια, μόνο προκαλώντας. Και πάλι η βοήθεια που πήρε ήταν η τιμωρία.

Ο Λευτεράκης δεν εντάχθηκε ποτέ στη σχολική κοινότητα. Δεν ένοιωσε ότι κάπου μπορούσε να γίνει αποδεκτός. Ότι κάπου μπορούσε να ανήκει. Το Ανήκειν, είναι από τις πλέον βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Εξίσου σημαντική όπως το νερό, το φαγητό, η θερμοκρασία και η δυνατότητα απέκκρισης. «Άμα άνθρωπος άμα και ομάδα, άμα ομάδα άμα και άνθρωπος» (Ηράκλειτος). Δεν υπάρχει άνθρωπος, αν δεν ανήκει σε κάποια ομάδα.

Η διαφορετικότητα δεν γίνεται εύκολα ανεκτή από τους μαθητές, ακόμη και στα πιο απλά θέματα. Ο σγουρομάλλης, αν τύχει να είναι ο μόνος με σγουρά μαλλιά στην τάξη, δεν είναι καθόλου ευχαριστημένος για αυτή του τη διαφορά.

Η διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική ή θετική ιδιαιτερότητα.

Ποια ιδιαιτερότητά του, γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από το μαθητή; Η αρνητική και όχι η θετική διαφοροποίησή του, είναι περισσότερο αποδεκτή.

Ας δούμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Ο Οδυσσέας, μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αρνείται να αντιγράψει από τον πίνακα, λόγω μεγάλης δυσκολίας στη γραφή, (δυσγραφία). Η δασκάλα, έχει αναλάβει να αντιγράψει εκείνη στο τετράδιό του. Έγινε ιδιαιτερότητα λόγω δυσκολίας του. Ένοιωσε απόρριψη από τους συμμαθητές του, το σύστημα της τάξης (οι «καλοί» μαθητές) και σπρώχτηκε στο περιθώριο και στο υποσύστημα της τάξης, (οι «κακοί» λεγόμενοι μαθητές), όπου εκεί, έγινε αποδεκτός. Όλη τη χρονιά ο Οδυσσέας συνέχισε να αρνείται να αντιγράψει από τον πίνακα και η δασκάλα του συνέχιζε να αντιγράψει εκείνη, αντί γι' αυτόν, βολεύοντάς τον.

Την επόμενη χρονιά, ο Οδυσσέας, άλλαξε σχολείο. Η καινούργια του δασκάλα, ενημερώθηκε για τις δυσκολίες του και την άρνησή του να αντιγράψει από τον πίνακα. Η δασκάλα ανέλαβε πάλι να αντιγράψει στο τετράδιο του Οδυσσέα. Με μία διαφορά. Δεν ενημέρωσε τα παιδιά, ότι ο Οδυσσέας δυσκολεύεται στο γράψιμο και γι' αυτό του γράφει στο τετράδιο, αλλά ότι έκανε κλήρωση και το τυχερό παιδί ήταν ο Οδυσσέας. Η διαφοροποίηση του Οδυσσέα ήταν αυτή τη φορά, θετική. Τα παιδιά ζήλεψαν και τον απομόνωσαν. Δεν τον δέχτηκε, ούτε το σύστημα της τάξης, (οι «καλοί» μαθητές), ούτε το υποσύστημα, (οι «κακοί» λεγόμενοι μαθητές), γι' αυτήν του τη διαφορά. Ο Οδυσσέας, μην αντέχοντας την απομόνωση, μετά από 10 μέρες, ζήτησε από τη δασκάλα, να αντιγράψει μόνος του από τον πίνακα. Ήταν το τέλος της αρνητικής του πορείας, στην εκπαίδευσή του και η αρχή της θετικής του.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύπτει τρόπους, προκειμένου να μη δημιουργείται υποσύστημα στην τάξη. Οι μαθητές όλοι ανεξαιρέτως πρέπει να ανήκουν στο σύστημα της τάξης.

Το υποσύστημα της τάξης, που περιθωριοποιεί το μαθητή, είναι το πρώτο σκαλοπάτι για την ένταξή του, στο αυριανό κοινωνικό περιθώριο.

Το σχολείο οφείλει να είναι ο χώρος που πρωτίστως, θα δώσει σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας, μαθησιακών δυσκολιών, οικονομικής κατάστασης, συναισθηματικών δυσκολιών, το Ανήκειν.

Πού ο Λευτεράκης βρήκε εντέλει το πολυπόθητο Ανήκειν;

Ο Λευτεράκης και τα αδέρφια του δεν ξαναπήγαν σχολείο, δεν ξανάμειναν σπίτι τους με τη μάνα τους.

Μόλις ο Λευτεράκης συνήλθε από το κόμα που είχε περιπέσει, στο νοσοκομείο Παίδων Αγλαΐα Κυριακού, η αστυνομία μάζεψε αυτόν και τα τρία αδέρφια του και τα

“φιλοξένησε” τη νύχτα, στους καναπέδες της ασφάλειας, μέχρι να πάρουν τους χωριστούς τους δρόμους. Η Αθηνά για το Χριστοδούλειο Ορφανοτροφείο Χαλανδρίου, ο Αριστείδης για το Κέντρο Παιδικής Μέριμνας Αρρένων Λαμίας. Ο Δημήτρης για την παιδόπολη του Εθνικού Οργανισμού Πρόνοιας (Ε.Ο.Π). του Βόλου και ο Λευτεράκης για την παιδόπολη του Ε.Ο.Π των Ιωαννίνων.

Ο Λευτεράκης, συνέχιζε να “προκαλεί” για βοήθεια. “Πέρασε εντονότατη κρίση, δεν μπορούσε να κρατηθεί εδώ”, περιγράφει η Κοινωνική Λειτουργός της παιδόπολης των Ιωαννίνων. Η βοήθεια του δόθηκε ξανά, στέλνοντας τον σε Σωφρονιστικό Κατάστημα, στο Ίδρυμα Αγωγής Βόλου.

Η Κοινωνική Λειτουργός του Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων που βρίσκεται για ένα χρόνο, ο δεκάχρονος πλέον Λευτεράκης, αναφέρει, ότι “έχει προσαρμοστεί, δέχεται τους κανόνες, έχει ηρεμήσει”.

“Σε εμάς εν αντιθέσει με την παιδόπολη των Ιωαννίνων απ’ όπου ήλθε, είναι πολύ καλύτερα. Εκεί είχε χίλια προβλήματα”.

Σε ερώτησή μας, ποια είναι η προοπτική, τι σκοπεύετε να κάνετε τον Λευτεράκη; Η απάντηση ήταν :

“ Τι να σας πω, δεν ξέρω. Καλό θα ήταν να γυρίσει στη μητέρα του. Αλλά εκείνη μπορεί ; Εξ άλλου δουλεύει και αυτή”. Και συμπληρώνει. “Όμως το να μείνει και πολύ σε εμάς, δεν ενδείκνυται. Είναι, βλέπετε ο μικρότερος, εμείς έχουμε μεγάλα παιδιά εδώ, παραβάτες του νόμου”.

Έτσι λοιπόν “ηρέμησε” ο Λευτεράκης. Εντάχθηκε στο υποσύστημα των μεγαλύτερων παιδιών παραβατών του νόμου, του συστήματος ενός Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων. “Ηρέμησε” Τον αποδέχτηκαν, έγινε ο καλύτερος μαθητής αυτού του υποσυστήματος, βρήκε αρχηγούς, βρήκε μοντέλα για να ταυτιστεί. Είναι ευχαριστημένος. Αρχηγούς και μοντέλα που δεν μπόρεσε να βρει ούτε στο σχολείο ούτε στις παιδοπόλεις.

Ο Λευτέρης ανήκει πλέον σ’ αυτό το υποσύστημα. Αρχηγούς και μοντέλα, βρήκαμε, ως κοινωνία, να του δώσουμε, στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Βόλου ή όπως ονομάζεται διαφορετικά Ίδρυμα Αγωγής Βόλου. Η αγωγή που θα λάβει είναι προφανής.

Το Λευτεράκη τον ρίξαμε στο σύγχρονο Καιάδα, το Σωφρονιστικό μας σύστημα.

Η Κοινωνική Λειτουργός του Ίδρυματος, δεν μπορούσε να φανταστεί την προοπτική της ζωής του Λευτεράκη. Εμείς όμως μπορούμε να την φανταστούμε, αναφέροντας την ιστορία ενός άλλου παιδιού, του Κώστα.

Ο Κώστας Φ, κτύπησε την πόρτα της “Στροφής”, της Ανοιχτής Θεραπευτικής Κοινότητας για έφηβους χρήστες ναρκωτικών, το 1989 σε ηλικία 18 ετών. Έχει μόλις, δύο εβδομάδες αποφυλακιστεί από το Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων του Κορυδαλλού, και φιλοξενείται στον “Ονήσιμο”, το Σωματείο συμπαράστασης αποφυλακισμένων.

Το προσωπικό του "Ονήσιμου" τον ενημέρωσε για την "Στροφή" και τον συμβούλεψε να έλθει να μας επισκεφθεί. Στη "Στροφή" τον υποδέχτηκε ο γράφων. Ο Κώστας από την πρώτη στιγμή είπε την ιστορία της ζωής του. Η μητέρα του, πόρνη στη Χαλκίδα, άγνωστος ο πατέρας του, μεγαλωμένος από 8 ετών στα αναμορφωτήρια, γιατί όταν ήταν 8 ετών, έκλεψε ένα ποδήλατο, και η μητέρα του δεν ενδιαφερόταν για εκείνον. Η πρώτη του δήλωση : " Εγώ αγαπώ πολύ τη μάνα μου". Η πρώτη δήλωση του γράφοντα στον Κώστα : " Δεν πρόκειται να πάρεις από εμάς ούτε ένα πιάτο φαγητό, αν δεν το κερδίσεις, αν δεν το αξίζεις". Δήλωση σκληρή που έγινε πράξη λίγες ημέρες αργότερα όταν κάθισε μια μέρα στη "Στροφή" από το πρωί μέχρι το απόγευμα.

Όταν ζήτησε να φάει, του αρνηθήκαμε, γιατί δεν είχε προσπαθήσει σε τίποτα. Το μόνο που έκανε ήταν αυτό που είχε μάθει μέχρι τότε: Να κάνει χρήση ναρκωτικών, και να "πλασάρει" την ιστορία της ζωής του για να κερδίζει ένα πιάτο φαγητό και γενικώς τα προς το ζην.

Μ' αυτόν το σκληρό τρόπο, θελήσαμε να του δείξουμε αυτό που πιστεύαμε, ότι δεν είναι "χαμένη περίπτωση", και ότι μπορεί, με άλλον τρόπο να κερδίσει τη ζωή του. Ο Κώστας είδε ένα φως ελπίδας από αυτό, και εντάχθηκε στο απαιτητικό και πρωτόγνωρο γι' αυτόν πρόγραμμα της "ΣΤΡΟΦΗΣ".

Φιλοξενείται στο ξενώνα της "Στροφής", που είχε δημιουργηθεί για τα παιδιά από την επαρχία και γι' αυτά που δεν είχαν γονείς.

Επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τη μητέρα του και της ζητήσαμε να έρχεται, έστω μια φορά το μήνα. Μας απάντησε ότι δεν ήταν δυνατόν να έρχεται και μας παρακάλεσε, κλαίγοντας, να προσέχουμε τον Κώστα. Μας τον "παραχώρησε", και εμείς χωρίς να το πολυσκεφτούμε τον "αποδεχθήκαμε". Εξ άλλου μπορούσαμε να του προσφέρουμε "τα πάντα", στέγη, τροφή, χρήματα, ασφάλεια, στοργή, αγάπη, εκπαίδευση, θεραπεία, φίλους. Γιατί να μην "αποδεχτούμε";

Ο Κώστας έμεινε στη "Στροφή. Η ζωή του όλη άλλαξε, έκφρασε τα καλά στοιχεία του εαυτού του. Την κέρδιζε τη ζωή με τον αγώνα του και όχι με την κακομοιριά του. Την "ρούφαγε τη ζωή". Φαίνεται όμως, πως η δόξα ήταν υπερβολική. Δεν την άντεξε. Έφυγε μετά από 7 μήνες, επειδή παραβίασε βασικό κανόνα της κοινότητας "Απαγορεύεται η βία, λεκτική ή φυσική" Αμέσως, μόλις την επόμενη ημέρα ο Κώστας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων, εμφανίστηκε. Ήλθε βράδυ στη "ΣΤΡΟΦΗ", και σκότωσε ότι ζωντανό βρήκε εκεί. Όλα τα ψαράκια του ενυδρείου.

Οι εφημερίδες δύο μήνες μετά, μας πληροφόρησαν, ότι, ο Κώστας σκότωσε το συγκάτοικό του, σ' ένα ερειπωμένο σπίτι, έναν επίσης έφηβο 17 ετών, με τον οποίο έκαναν μαζί χρήση.

Σ' ένα γράμμα που έστειλε στο γράφοντα, από τις φυλακές του Κορυδαλλού, ζήτηγε μερικές φωτογραφίες από την κατασκήνωση που είχε πάει διακοπές με την

κοινότητα, γιατί ήθελε για πάντα να θυμάται μερικές από τις μόνες ωραίες και ευχάριστες στιγμές της ζωής του, και είναι το εξής :

«Γιώργω για σου.

10/6/91

Εύχομαι ο χάρτινος επισκέπτης μου να βρει την κοινότητα καλά.

Γιώργω ξέρω ότι ίσως είναι και θράσος αυτή τη στιγμή που σου γράφω. Εχω κάνει πολλά ακόμα και εις βάρος τις ίδιας τις κοινότητας. Αλλά θέλω να ξέρεις ότι τιμωρούμε για όλλα. Τώρα θα μου πεις γιατί στα γράφω όλλα αυτά. Εκατσα όλλον αυτόν τον καιρό που είμαι φιλακή και έψαχνα να βρω ωραίες και ευχαριστες στιγμες από τη ζωη μου. Τελικά βρικά μερικους μήνες και αυτή οι μήνες ηταν ο καιρός που είμουνα στη σΤΡΟΦΗ .

Γιώργω προσπαθω να μι γράφω πρεζάκικα για μια φορά τουλάχιστον.

Είμαι πια καταδικαζμένος με πολλά χρόνια Φυλακί. Ειναι και αυτός λόγος ειδικτερα σ' αυτό που σου ζητώ. Σου ζητώ αν γίνεται και είναι δυνατών να μου στίλει η κοινότητα μερικές φωτογραφίες από το περσινό καλοκαίρι στο Σκουτάρι στη Μάνη που είχαμε παιει διακοπές.

Θέλω Γιώργω να θυμάμε για πάντα αυτές τις στιγμές. Αυτά είχα να γράψω περιμένω μια απάντηση. Μετανιωμένος αργά παρά ποτέ. Σε χερετώ

Κώστας Φ.

Υ.Σ ΣΕ ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΣΤΙΛΕΜΟΥ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Το γράμμα αυτό, δείχνει εκτός των άλλων, την εκπαίδευση που έχει λάβει ο Κώστας. Δείχνει τη σχολική φροντίδα.

Η βρεφική, παιδική και εφηβική ηλικία είναι μεταβατικά στάδια, όπου το άτομο από μωρό θα γίνει παιδί, από παιδί θα γίνει έφηβος και από έφηβος ενήλικας. Αποτελούν μεταβατικά στάδια ταχύτατης βιολογικής, ψυχοκοινωνικής, και γνωστικής ανάπτυξης. Κάθε μεταβατικό στάδιο είναι παράδοξο, δύσκολο, επίπονο. Η μετάβαση από βρέφος σε ενήλικα, σημαίνει μετάβαση από την πλήρη εξάρτηση στην αυτονομία. Στη διαφοροποίηση δηλ. του εαυτού από το συναισθηματικό σύστημα της οικογένειας. Ο βαθμός εξάρτησης και αυτονομίας, συνύπαρξης και οριοθέτησης, εγγύτητας και απόστασης στη βρεφική, παιδική και εφηβική ηλικία του ατόμου, είναι διαφορετικός.

Βρέφος, σημαίνει πλήρης εξάρτηση. Παιδί, σημαίνει μεγαλύτερη εξάρτηση από αυτονομία, έφηβος, σημαίνει μικρότερη εξάρτηση από αυτονομία. Ενήλικας, σημαίνει αυτονομία. Εάν στην παιδική ηλικία ο βαθμός εξάρτησης, συνύπαρξης και εγγύτητας με τους γονείς, είναι μικρότερος του απαιτούμενου, τότε το πρόβλημα που δημιουργείται είναι μεγάλο. Εάν στην εφηβεία, αντιστρόφως, ο βαθμός εξάρτησης,

συνύπαρξης και εγγύτητας είναι μεγαλύτερος του απαιτούμενου, πάλι δημιουργείται πρόβλημα.

Για να φτιάξεις ένα σπίτι, πρώτα βάζεις τα θεμέλια, καλουπώνεις, βάζεις σίδερα και μπετόν και μετά τα τούβλα. Έτσι και η ανάπτυξη του ανθρώπου υπακούει σε κανόνες. Επάνω στα θεμέλια της κληρονομικότητας και των γονιδίων του, το άτομο “κτίζεται” από το περιβάλλον του, κυρίως την οικογένειά του και το σχολείο του. Με σωστά υλικά, στη σωστή ποσότητα και ποιότητα, στο σωστό χρόνο.

Στην περίπτωση του Κώστα, θελήσαμε να βάλουμε τούβλα, σ’ ένα γιαπί δίχως σίδερα, με αποτέλεσμα να καταρρεύσει.

Είναι πολύ βασικό να ξέρει ο εκπαιδευτικός, όπως και ο θεραπευτής, ότι δεν είναι δυνατόν, παρά τις όποιες προσπάθειες, να βοηθήσουν όλα τα παιδιά.

Η πολιτεία, οι γιατροί, οι θεραπευτές, οι εκπαιδευτικοί, επιχειρώντας να “επανορθώσουν” ή να προφυλάξουν, το ίδιο το “προβληματικό” παιδί, από την προβληματική οικογένεια, επιλέγουν ως καλύτερη λύση την παντελή απομάκρυνση του νεαρού ατόμου από το γονιό που ανατρέφει, αλλά και την απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο, για να προφυλάξουν τα “υγιή” παιδιά. Έτσι, τα παιδιά στερούνται το γονιό τους, αλλά και την όποια ευκαιρία, να αντικαταστήσουν τη γονική έλλειψη, με το δάσκαλο/α, με αποτέλεσμα η “φυγή να είναι χωρίς επιστροφή”. Πεταμένα στο σύγχρονο Καιάδα, των ναρκωτικών, των παραβατικών συμπεριφορών, του σωφρονιστικού μας συστήματος.

Η αλλαγή της στάσης μας θα μπορούσε να οδηγήσει ώστε να υιοθετηθεί όλη η οικογένεια με τις όποιες θεραπευτικές παρεμβάσεις να δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των γονέων, προκειμένου να γίνει δυνατό, αργότερα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των νεότερων μελών της.

Πρόσφατα ένας καλός φίλος ο Νικόλας Τ, επιστήμων, συγγραφέας και επιτυχημένος στη ζωή, περιέγραφε με λίγα λόγια τη ζωή του ως εξής:

“Ήμουνα κακοποιημένο παιδί, από έναν άγριο και αυταρχικό πατέρα. 8 χρονών κάπνιζα, έβριζα και θα παράταγα το σχολείο εκείνη τη χρονιά γιατί στην τάξη είχαμε έναν επίσης άγριο, αυταρχικό και αδιάφορο δάσκαλο”.

Στην ερώτησή μου και πως τα κατάφερε ;

Η απάντηση ήταν :

“Εκείνη ακριβώς την φάση, άλλαξε ο δάσκαλος και ήλθε ένας γλυκός και τρυφερός που μας διάβαζε, όλο παραμύθια, όπως “το πουλί της Σαντορίνης””.

“Σε μία σπηλιά της Σαντορίνης, ένας φοβερός δράκος που πέταγε φωτιές, είχε φυλακισμένη μία πριγκίπισσα, μεταμορφωμένη σε πουλί που κελαηδώντας έλεγε τον πόνο της. Ύστερα από πολλές ταλαιπωρίες και περιπέτειες, ένα πριγκιπόπουλο κατάφερε να σκοτώσει το δράκο και να απελευθερώσει τη μαγεμένη πριγκιποπούλα”.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, Νέο Σχολείο σημαίνει: κανένα παιδί έξω από το σχολείο. Κανένα παιδί σε σύγχρονο Καιάδα: Σωφρονιστικό σύστημα, Ναρκωτικά, Παραβατική συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

1. Βασιλείου Γιώργος, Ο Άνθρωπος ως Σύστημα, Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Επιμ. Τσιάντης Μ, Μανωλόπουλος Σ, Τόμος Α', Καστανιώτης, Αθήνα, 1987.
2. Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για ένα Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. Μετάλογος. Τεύχος 18, Δεκ. 2010.
3. Mindel Arnold, «Μέσα στη φωτιά», (Μετασχηματισμός μεγάλων ομάδων, αξιοποιώντας τις συγκρούσεις και τη διαφορετικότητα), εκδ. Γραφές, Αθήνα 2002.
4. Piaget Jean, Ψυχολογία και παιδαγωγική, μετάφραση Τάσου Ανθουλιά, Απόστολου Βερβερίδη, Παν. Αθηνών, Αθήνα 1986.
5. Πολέμη- Τοδούλου Μίνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Γ, Πάτρα 2005.
6. Michorn Thomas, jr., m.d., Drug and Alcohol Abuse, - The Authoritative Guide For Parents, Teachers And Counselors. Τμήμα Πρόληψης Εκπαίδευσης OKANA, Αθήνα, 1998.
7. Μπαρδάνης Γιώργος, Έφηβος και Χρήση Ουσιών, Παρουσίαση Περιστατικών. Εργασία στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη κοινωνική Ψυχιατρική, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας.
8. Haim G. Ginott, Παν. Νέας Υόρκης, Μεταξύ Γονέων και Εφήβων, Εκδόσεις Μπεργαδή, Μεταφ. Ν. Παπαρρόδου, Αθήνα 1996.
9. Κουκού Ιωάννα, Αποκατάσταση και Επανένταξη: Η αρχή του τέλους της θεραπευτικής διαδικασίας, η αρχή της ελεύθερης από ναρκωτικά ζωής στο: Ουσιοεξάρτηση, Σύγχρονα θέματα, Επιμ. Λιάππας- Πομίνι εκδοσ. ITACA, Αθήνα, 2004.
10. Μπαρδάνης Γιώργος, Ουσιοεξάρτηση και Παραβατικότητα στο: Ουσιοεξάρτηση, Σύγχρονα θέματα, Επιμ. Λιάππας- Πομίνι εκδοσ. ITACA, Αθήνα, 2004.

Ο Ρόλος του Παιδιού και του Δασκάλου στην Σκιά της Πρώτης τους Οικογένειας.

Τρύφων Ζαχαριάδης¹¹

Η παιδαγωγική σχέση κρατά στο πλαίσιο της στοχευμένα τη γνώση και την αγωγή των παιδιών. Αν και μοιάζει σε αυτήν τη σχέση η αλληλεπίδραση να προέρχεται από το δάσκαλο και το μαθητή, στην παιδαγωγική πράξη, συμμετέχουν και επιδρούν και άλλες συνάψεις των δύο εμπλεκόμενων. Παράγοντες μέσα και έξω από το σχολικό χώρο, όπως το περιβάλλον, άλλοι μαθητές, άλλοι εκπαιδευτικοί, καθώς και το παρελθόν συμπεριφορικό και συναισθηματικό του δασκάλου και του μαθητή, «τροφοδοτούν» τη συναλλαγή των δύο και διαμορφώνουν το είδος και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν. Όλοι μέσα μας «κουβαλάμε» ένα ασυνείδητο συναισθηματικό φορτίο, που «αιχμαλωτίζει» τις επιλογές μας και τις οδηγεί σε διαφορετικούς «σταθμούς» από αυτούς που θα διαλέγαμε αν τοποθετούσαμε τα δεδομένα στην τράπεζα της λογικής.

Πρόσωπα και συναισθήματα του «χθες» και του «εδώ και τώρα», επηρεάζουν όχι μόνο το παιδί αλλά και το δάσκαλο. Στην επικοινωνία τους, «μετράει» για το μαθητή τι είναι ασυνείδητα γι' αυτόν ο δάσκαλος. Για το δάσκαλο, τι αντιπροσωπεύει ασυνείδητα γι' αυτόν ο μαθητής. Αν για παράδειγμα δούμε τη συναισθηματική συναλλαγή τους από την πλευρά του μαθητή, κυρίαρχη διάχυση στην επικοινωνία τους έχουν οι γονείς των παιδιών, που επιδρούν στον τελικό ρόλο και των παιδιών και των δασκάλων. Στα παιδιά επειδή κάλυψαν-διαμόρφωσαν και συνεχίζουν να καλύπτω λανθασμένα ή όχι τις ανάγκες τους και στους δασκάλους, επειδή (οι γονείς) χωρίς αμφιβολία, μέσα από την εσωτερική πραγματικότητα των μαθητών, παρεμβαίνουν στο σχηματισμό συναλλαγής με τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, μέσα από την κοινωνικοποίηση της μαθητικής ομάδας, οριοθετούν και εμποδίζουν σε ένα βαθμό τις φαντασιώσεις της οικογένειας. Ποιας οικογένειας όμως;

Ο ίδιος ο δάσκαλος, ειδικά τα πρώτα χρόνια, που δε διαθέτει σημαντική εμπειρία-και αυτό μπορεί να συμβεί και αργότερα-μεταβιβάζει τα πρότυπα της δικής του πρώτης οικογένειας στην επικοινωνιακή διδακτική και συναισθηματική συναναστροφή με τους μαθητές του. Παλεύει και διαμορφώνει ταυτόχρονα και το εσωτερικό του παιδί και αντίστοιχα τα παιδιά-μαθητές του. Οι ρόλοι βέβαια για το δάσκαλο έχουν διαφοροποιηθεί, επειδή πλέον καλείται να λειτουργήσει όχι ως παιδί μιας οικογένειας και ως καθοδηγούμενος της, αλλά σαν «γονιός» και ως καθοδηγητής της ανάγκης για γνώση και της φυσικής τάσης των μαθητών για μίμηση αρχικά και «ενσωμάτωση συμπεριφοράς» προτύπου αργότερα. Στην προσέγγιση των δύο ανθρώπων μαθητή-δασκάλου, απρόσκλητοι επισκέπτες είναι οι γονείς και των δύο προσώπων. Βάζουν «το χέρι» τους σε αυτήν τη σχέση είτε το επιθυμούν ή οι εμπλεκόμενοι είτε όχι. Με ποιον τρόπο συμβαίνει κάτι τέτοιο; Με τη μεταφορά της συναισθηματικής εκπαίδευσης που έχει υποστεί ο καθένας τους στις πατρικές-μητρικές οικογένειες. Αυτή η «εκπαίδευση» εκδηλώνει το «ύφος» της σε κάθε

¹¹ Ο Τ. Ζαχαριάδης είναι Ψυχαναλυτικός Θεραπευτής, Διδάσκων και Εκπαιδευτής Αναλυτής Ομαδικής και Οικογενειακής Θεραπείας, Διευθυντής Ινστιτούτου Σύγχρονης Παιδαγωγικής.

συγχρωτισμό. Φυσικά το ίδιο συμβαίνει-εδώ μάλιστα με περισσότερη ένταση-στην επαφή δασκάλου -μαθητή. Για τους γονείς των δασκάλων δεν θα σχολιάσουμε περαιτέρω γιατί θεωρούμε πως παρακολουθώντας την αντίστοιχη διαδρομή-ιστορία των μαθητών, θα δουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν, την παρελθοντική τους ιχνηλασία με τους δικούς τους γονείς.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι βρισκόμαστε μπροστά στο ξεδίπλωμα μιας πολύμορφης σχέσης, που περιέχει πρακτικά αλλά και συναισθηματικά, πολύ περισσότερα πρόσωπα από αυτά που πρωταγωνιστούν στην παιδαγωγική πράξη. Εξαιτίας μάλιστα του γεγονότος ότι τις περισσότερες φορές δεν αποδίδουμε σημασία και ευθύνη σε αυτούς τους παράγοντες, σαν να μην υπάρχουν, ασχολούμεθα με ό,τι συνειδητά συλλαμβάνουμε και εφησυχάζουμε τον εαυτό μας ότι καταλάβαμε!

Ίσως χρειάζεται να στραφούμε σε ένα διαφορετικό σκεπτικό, όπου κάθε άνθρωπος, ανταποκρίνεται σε έναν ασυνείδητο ντετερμινισμό (αιτία και αιτιατό). Αυτήν ακριβώς τη διάσταση να δοκιμάσουμε να «ξεδιαλύσουμε».

Η δυνατότητα γονιμοποίησης παρέχει στον άνθρωπο την ευχέρεια να δημιουργεί απογόνους. Είναι σίγουρο πως από την εμφάνιση του ανθρώπινου είδους και της επιβολής μιας υποτυπώδους οικογενειακής ομάδας, υπάρχει και η ευχέρεια δημιουργίας ψυχολογικών απογόνων.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί την πρώτη πηγή από την οποία το παιδί αντλεί γνώσεις αλλά και τις συναισθηματικές εκδοχές του, δηλαδή αποκτά τις πρώτες εμπειρίες ζωής και σφυρηλατεί τις πρώτες του αντιλήψεις. Στην ουσία μιλάμε για τις ευαισθησίες του παιδιού (παιδί υπήρξε και ο δάσκαλος και ο μαθητής), για την ανάπτυξη του ψυχισμού και του χαρακτήρα του.

Τα παιδιά στα βρεφικά και νηπιακά τους χρόνια, εναρμονίζονται με τα πρόσωπα που τα εκπαιδεύουν (γονείς ή όποιος άλλος τα φροντίζει) και ευθυγραμμίζονται συναισθηματικά μαζί τους, αφού αντλήσουν πληροφορία από τον περίγυρο (οικογενειακό περιβάλλον) και κατοχυρώσουν το υλικό ως εσωτερική αντίληψη. Ότι τους συμβαίνει σε εκείνη την περίοδο, είναι προσανατολισμός της συνειδητής και ασυνείδητης ζωής τους. Χαρακτηριστική σε αυτές τις ηλικίες η πρώτη εμφάνιση του Εγώ, που σταδιακά σε κατοπινές ηλικίες εκδηλώνει τάσεις για πρωτοβουλία, αυτενέργεια, επιδεικτική και εγωκεντρική διάθεση, πείσμα κ.ά.

Τότε αρχίζει και η σύγκρουση του Εγώ του παιδιού με το Εγώ της μητέρας αλλά και με το Εγώ των ενηλίκων που το φροντίζουν. Γνωρίζουμε ότι στα τρία στάδια ανάπτυξης στοματικό (συναλλαγή με την τροφικότητα), πρωκτικό (συναλλαγή με στόχο τον έλεγχο των σφιγκτήρων) και φαλλικό (δοκιμή οριοθέτησης της σεξουαλικότητας), ξεκινούν οι σχέσεις-διαφορές ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Ειδικότερα, εμφανίζονται διαμάχες για το αν τρώνε, αν ανταποκρίνονται στην αγωγή της τουαλέτας, αν είναι ανεκτό το χάιδεμα-άγγιγμα των γεννητικών οργάνων, αν είναι ορθό να εκδηλώνουν περιέργεια για το σώμα τους και το σώμα των άλλων. Αν και αυτές οι πρώτες «εκπαιδεύσεις» μοιάζουν με «μάχες» που δίνονται για να μάθει το παιδί να προσαρμόζεται, συνήθως λειτουργούν για να κερδίσουν κατά

κράτος οι γονείς και να επιβάλλουν τη μέθοδο-άποψη της κυριαρχίας τους. Σε αυτά τα πρώτα χρόνια δομείται η προσωπικότητα του παιδιού, που διεισδύει κατόπιν στις πτυχές της κοινωνικής, εργασιακής ακόμη και ερωτικής ζωής-συμπεριφοράς του ενήλικα. Στη συγκεκριμένη φάση κατασκευάζεται το «καλό» ή το «κακό» παιδί.

Οι αναφορές αυτές, είμαστε σίγουροι ότι ανήκουν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Τις ανασύρουμε όμως στην επιφάνεια, για να υπογραμμίσουμε τη δυνατότητα που έχουν, να παγιώσουν με το χειρισμό τους την «καλότητα» ή την «κακότητα» ενός παιδιού. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, αν λειτουργήσουν σωστά, δε διορθώνουν και δεν επουλώνουν μόνο τον ψυχισμό και αντίστοιχα τα τραύματα ενός παιδιού, διορθώνουν και επουλώνουν το πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνίας του αύριο, προετοιμάζοντας τις ευαισθησίες και τη δημοκρατικότητά της.

Επομένως στο σχολικό περιβάλλον, αυτούς τους «ψυχολογικούς απογόνους» των οικογενειών καλείται ο δάσκαλος να παιδαγωγήσει, ανεξάρτητα από τους δικούς του επηρεασμούς και τα προβλήματά του. Πρόκειται για τα χθεσινά «βρέφη», που στην περίοδο της συναισθηματικής τους εκπαίδευσης, οι γονείς με πράξεις αγωγής επέδρασαν, προκαλώντας στο ψυχισμό τους καθοριστικές μορφοποιήσεις συμπεριφοράς. Τα βρέφη αναζητούν τρόπους λειτουργίας για να καταφέρουν να βρουν μια θέση στον κόσμο των μεγάλων. Οι τρόποι που διαπιστώνουν ότι έχουν «πέραση» είναι αρχικά εκείνοι που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα οι γονείς τους. Την ίδια σύνδεση-σε επίπεδο σχεσιακού μοτίβου-αναπαράγουν στην επαφή τους με το δάσκαλο. Εξάλλου δεν είναι άγνωστο ό τι ο καθένας στη διαδρομή της ζωής του «κουβαλάει μέσα του» και «περιφέρει έξω» την πρώτη του οικογένεια. Συνεπώς ο ιδιωτικός βίος των γονιών γίνεται ο δημόσιος βίος των παιδιών και στην παιδική ηλικία και στην ενήλικη ζωή τους.

Έτσι γονείς που διατηρούν ως κώδικα επικοινωνίας στις επαφές τους και στις σχέσεις με τα παιδιά τη σύγκρουση, το θυμό και την εχθρότητα, έχουν προετοιμάσει τα παιδιά τους για μια αντίστοιχη συμπεριφορά στη σχολική κοινότητα. Η διαχείριση από το δάσκαλο μπορεί να καθορίσει τη συνέχεια.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1ο

Ο δεκάχρονος Γιάννης, μοναχοπαιδί, προέρχεται από μια οικογένεια όπου ο πατέρας και η μητέρα «επικοινωνούν» με τσακωμούς, λεκτικές επιθέσεις και συμπεριφορές απαξίωσης του ενός προς τον άλλον. Η μητέρα φροντίζει με υπερβολικό τρόπο το νεαρό αγόρι και μοιράζεται μαζί του συχνά την εχθρότητα που νοιώθει για το σύζυγό της. Ο Γιάννης θεωρώντας σε αυτήν την ιστορία θύμα την «καλή του μητέρα», βιώνει ένα κλίμα φόβου και αντιπαλότητας στη σχέση του με τον «κακό πατέρα», τον οποίο αισθάνεται ως μια απειλητική παρουσία στο χώρο του σπιτιού. Συγκυριακά από το νηπιαγωγείο, αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αντιμετώπισε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Είναι η πρώτη χρονιά που πληροφορείται ότι ο δάσκαλος είναι άνδρας και αυτό τον αναστατώνει και του προκαλεί έντονο άγχος. Από την πρώτη μέρα, κάνει εμετό στα πόδια του δασκάλου και το λερώνει (θα μπορούσε να αντικατασταθεί από τη λέξη τον «προκαλεί»). Φοβάται το δάσκαλο

(πατέρα) και επιδιώκει τις επόμενες μέρες, με παραβατικές πράξεις, να «εισπράξει μια τιμωρία» από αυτόν, έτσι ώστε να επιβεβαιώσει την εχθρότητα που πιστεύει ότι θα του ανταποδώσει ο δάσκαλος. Ο τελευταίος οριοθετεί με παρατηρήσεις και ήπιες απαγορεύσεις το παραβατικό «κομμάτι» του Γιάννη, χωρίς να επιτρέπει παρεκκλίσεις, πλην όμως καλεί συχνά το δεκάχρονο μαθητή να πει τις απόψεις του για όσα συζητούν στην τάξη. Μάλιστα λίγες ημέρες μετά από τις επιθετικές πράξεις του, τον επιβραβεύει για τον τρόπο που διάβασε ένα διήγημα που του ζητήθηκε. Ο Γιάννης έκπληκτος αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος δεν είναι εχθρικός και «δεν κάνει μούτρα» όπως κάνουν μεταξύ τους οι γονείς του όταν τσακώνονται, αλλά και ο ίδιος όταν θέλει να δείξει ότι ενοχλήθηκε ή θύμωσε από κάτι. Ο Γιάννης αρχίζει να νοιώθει κάποια συμπάθεια για το δάσκαλο και του αρέσει που τον επιβραβεύει. Η διαχείριση από το δάσκαλο επιτρέπει στο Γιάννη να αναζητήσει μια άλλη εικόνα και το υ δασκάλου και του πατέρα του και να ταυτισθεί «πιο θετικά» με ότι βοηθά και όχι με ότι εμποδίζει τον παιδικό του ψυχισμό. Καταγράφει δηλαδή διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας από αυτούς που έχει συνηθίσει στο σπίτι του.

Η προσωπικότητα μαζί με τις συναισθηματικές διαθέσεις των παιδιών-αλλά και των δασκάλων όπως ήδη έχουμε πει-έχουν τις ρίζες τους στα πρώιμα χρόνια της κοινής ζωής με την πατρική-μητρική οικογένεια. Συγχρωτίζονται, διαπλέκονται και σμιλεύονται μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Επομένως καταλαβαίνουμε ότι η συναισθηματική ηλικία ενός παιδιού, είναι ανάλογη με τη συναισθηματική ωριμότητα ή ανωριμότητα που έχει «απορροφήσει» στην πορεία διαμόρφωσής του από τις γονεϊκές φιγούρες. Είναι αλήθεια ότι αυτό ισχύει για όλους μας ανεξάρτητα από την ηλικία μας. Γι' αυτό και η παιδαγωγική αξία του δασκάλου είναι ανάλογη με το βαθμό ωριμότητας και όχι με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Αν υποθέσουμε ότι η παιδική ύπαρξη είχε την τύχη να ζήσει και να αναπτυχθεί σε ένα περίπου υγιές περιβάλλον, ο δάσκαλος θα βοηθήσει-αυτό καλείται να πράξει-να εξελιχθεί ικανοποιητικά αυτό που οι γονείς ξεκίνησαν. Ζώντας την ελληνική πραγματικότητα γνωρίζουμε πως αυτή η εκδοχή σπανίζει! Ο δάσκαλος καλείται συνήθως να λειτουργήσει πυροσβεστικά στα δομημένα προβλήματα ενός παιδιού. Επωμίζεται να διαχειρισθεί την εχθρότητα και την αμφιθυμία που περίσσεψε από τη σχέση του παιδιού με τους γονείς.

Συχνά όμως το πρώτο σφάλμα αγωγής ξεκινά στο σπίτι και συνεχίζεται στο σχολείο. Νομίζουμε ότι θα πλάσουμε κατά την αντίληψή μας το εύπλαστο παιδί, αντί να το διευκολύνουμε να ολοκληρώσει το ίδιο αυτήν την αποστολή, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που διαθέτει. Τα παιδιά θα έπρεπε να τα φροντίζουμε με ένα και μοναδικό στόχο, να μάθουν να αυτοφροντίζονται και να μπορούν να ξεπερνούν και να αποχωρίζονται τα πρότυπα και όχι να εξαρτώνται από αυτά.

Η ίδια η στάση των γονιών απέναντι στη μάθηση (και στο όφελος της μάθησης), τα όνειρά τους για τα παιδιά που τα νοιώθουν ως προέκταση του εαυτού τους, η προσδοκία τους να υλοποιήσουν εκείνα όσα δεν κατάφεραν οι ίδιοι, ανεβάζουν τον πήχη και αναπόφευκτα καθορίζουν το επίπεδο χειρισμού και των

παιδιών και της εξέλιξής τους. Αυτό το είδος γονιών (που είναι και η πλειονότητα) διεκδικεί ή φορτώνει στους εκπαιδευτικούς, την απαίτηση να γίνουν οι τελευταίοι, οι μοχλοί υλοποίησης των προσδοκιών τους.

Προβλήματα είναι φανερό πως υπάρχουν. Λύση θα αποτελούσε η παρέμβαση στην οικογένεια. Με τα σημερινά δεδομένα όμως, το κομβικό σημείο για διορθωτικές κινήσεις στα γονεϊκά λάθη είναι η «υποχρεωτική στάση» του παιδιού στο σχολείο και η σίγουρη σχέση που θα αναπτύξει με το δάσκαλο. Δεν χρειάζεται ο τελευταίος ούτε ψυχολόγος ούτε ψυχίατρος να γίνει. Το να γνωρίζει όμως την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων και την «υπόγεια» διαδρομή τους, τον διευκολύνει να κατανοεί συναισθηματικά τις ανάγκες των μαθητών και κατά κάποιον τρόπο τον οδηγεί στο να αποκτήσει ψυχολογική σκέψη-αν ήδη δεν έχει αποκτήσει-που θα συντελέσει στην ομαλή εξέλιξη του ψυχισμού και της προσωπικότητας αυτών των παιδιών που εκπαιδεύει. Προϋπόθεση αυτής της ευχέρειας είναι η δυνατότητα του ίδιου να αντιλαμβάνεται τις δικές του διαθέσεις και ιδιαίτερα τις ασυνείδητες ανάγκες του. Χρειάζεται να γίνει άμεσα αντιληπτό το αυτονόητο. Η ανθρώπινη σχέση είτε διττή είτε πολυπρόσωπη, περιέχει «αιτήματα ικανοποίησης» του ενός προς τον άλλο ή τους άλλους. Είναι διάλογος και στην εξωτερική πραγματικότητα αυτών που συναλλάσσονται (συνειδητά αιτήματα) αλλά και στην εσωτερική τους πραγματικότητα (ασυνείδητα αιτήματα).

Στην ουσία το ζητούμενο από ένα δάσκαλο-έστω και αν ακούγεται αφελές-είναι να λειτουργήσει σαν μια «καλή μητέρα». Να μπορεί να εμπεριέξει τα συναισθήματα του μαθητή, να τον αποδεχθεί και να τον κατανοήσει ώστε να του δώσει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί.

Το ίδιο ζητά ανομολόγητα και κάθε ενήλικος πολίτης από τα «πρόσωπα» και τους «φορείς εξουσίας» (Θεό, Γονείς, Δάσκαλο, Προϊστάμενο, Πολιτεία). Ζητά να τον φροντίζουν, να τον κατανοούν, να τον στηρίζουν και γενικότερα να μην τον ματαιώνουν. Ιδιαίτερα την πολιτεία την επιθυμούμε σαν μια καλή μητέρα. Η αλήθεια είναι πως για τον εκπαιδευτικό, η πολιτεία εδώ και αμέτρητα χρόνια, τον αντιμετωπίζει σαν μια κακή «μητριά». Τα παράπονα του δασκάλου (παράπονα έχει και το δικό του εσωτερικό παιδί) γεννούν αντίδραση και τον δυσκολεύουν να αντιληφθεί τα δικαιολογημένα παράπονα των μαθητών, που πηγάζουν αρχικά από τη σχέση με τους γονείς αλλά προβάλλονται με εκδραματισμό στο πρόσωπο των δασκάλων.

Πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο, για μια αλυσιδωτή σχέση, που επιβάλλεται κάποιος να σπάσει τον κρίκο, δηλαδή να γίνει συνειδητά παρατηρητής του παιχνιδιού της αλληλόδρασης, ώστε να μπορεί να αντιμετωπισθεί διορθωτικά το αποτέλεσμα. Το ερώτημα είναι γιατί να ξεκινήσει από το δάσκαλο η μετουσίωση σε κάτι άλλο;

Επειδή και η «υποταγή» και η «επανάσταση» χρειάζονται εκπαίδευση! Πάνω στο σκεπτικό αυτό πρέπει να στηριχθούν μερικές αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, ίσως και η διδακτέα ύλη ή ακόμη και ο τρόπος διδασκαλίας.

Ας επιστρέψουμε όμως στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια το παιδί και το δάσκαλο. Οι γονείς προβάλλουν στο παιδί μορφές δεσμών από το παρελθόν, μαζί με «τμήματα» της δικής τους ψυχικής παραγωγής. Το παιδί αυτά τα χαρακτηριστικά που νοιώθει ότι του ανήκουν, τα προβάλλει στο δάσκαλο. Εκείνος, αν κινηθεί στη φυσιολογική ανωριμότητα του παιδιού, φορτωμένος με τις δικές του γονεϊκές «εντολές», βάζει στο σήμερα να πρωταγωνιστούν τα προβεβλημένα «καλά» και «κακά» χαρακτηριστικά άλλων ανθρώπων, που δε θα έπρεπε να διεισδύουν στην παιδαγωγική σχέση. Αντιμετωπίζουν δηλαδή παλαιό υλικό και λάθη άλλων προσώπων.

Κάθε παιδί από την ώρα που γεννιέται-θα λέγαμε και από πριν-μεταφέρει την υπόσχεση στην φαντασίωση των γονιών, ότι αυτό θα πραγματοποιήσει εξιδανικευτικά τις απωθημένες τους εκκρεμότητες. Οι φαντασιώσεις των γονιών-που κυνηγούν σαν φαντάσματα τη ζωή των παιδιών-«ακουμπούν» στη δική τους παιδική ηλικία. Στο σχολείο που μετράει η επίδοση, κρίνονται πολλές από τις φαντασιώσεις αυτές. Η κρίση για το ικανό ή μη ικανό παιδί, είναι στην ουσία κρίση για τον ίδιο τον ικανό ή μη ικανό γονιό. Αυτός που αναλαμβάνει να επιδοκιμάσει ή να αποδοκιμάσει το «αντίκρισμα» είναι ο δάσκαλος. Τα παιδιά λοιπόν είναι πολύτιμα για τους γεννήτορες, γιατί καθρεφτίζουν σε αυτά το δικό τους ιδανικό εαυτό. Ποιος-αναρωτιούνται- σε τελική ανάλυση είναι ο «κάθε δάσκαλος» που θα τσαλακώσει τα όνειρα μας; Ο «κάθε δάσκαλος», που διατηρεί-ίσως ασυνείδητα-ως ακριβή περιουσία τις φαντασιώσεις και της ελπίδες της πρώτης του οικογένειας για τη δική του πορεία, αναρωτιέται «είναι τόσο αφελείς ώστε να μην αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα»;

Σε ένα σύστημα και σε μια κοινωνία όπου οι κώδικες είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια, ασκείς το ρόλο και την όποια εξουσία απορρέει από αυτόν σχετικά εύκολα. Εδώ όμως, που τους ρόλους και τα εξουσιαστικά στοιχεία μοιράζουν οι φαντασιώσεις του χθες, χρειάζεται συνειδητή οπτική, αντίληψη των όσων συμβαίνουν και πρακτική ευελιξία. Το σύνολο των συγκινησιακών και συναισθηματικών αντιδράσεων, καθώς και εκείνο των αντιδράσεων στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης, μαρτυρεί πράγματι το συγχρωτισμό υποκειμενικών συναισθηματικών εμπειριών και από τις δύο πλευρές. Η ψυχολογική κατανόηση των προκαταλήψεων γίνεται σαφής και αφομοιώνεται όταν «φωτίσουμε» αυτό που συμβαίνει.

Αναμφίβολα, επειδή ο δάσκαλος δεν εμπλέκεται σε τόσο μεγάλο βαθμό συναισθηματικά με το μαθητή, όπως αυτό συμβαίνει με τους γονείς του, μπορεί να παρέμβει στα γονεϊκά ατοπήματα. Μπορεί να μεταστρέψει για παράδειγμα την παγιωμένη αίσθηση ενός παιδιού, ότι οι άλλοι δεν το αποδέχονται και το απορρίπτουν. Με ποιο τρόπο; Αποδεχόμενος εκείνος το μαθητή και επιστρέφοντας του έτσι ένα μέρος από τη χαμένη αυτοεκτίμηση του. Φυσικά μπορεί να λειτουργήσει και ανάποδα.

Θα ακολουθήσουν δύο παραδείγματα, με στόχο να αναδείξουν τις διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος. Η οικογένεια του μαθητή και η οικογένεια του δασκάλου, «μοιράζονται» ρόλους και συμπεριφορές. Η αναπαραγωγή ματαιωμένων επενδύσεων στη σχολική κοινότητα, αιχμαλωτίζουν τους παιδικούς φόβους του μαθητή και τις φαντασιώσεις του ενήλικα δασκάλου.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2ο

Ο δεκαπεντάχρονος Λάμπρος, πρωτότοκος, ακολουθεί μια αδελφή του δύο χρόνια μικρότερη, προέρχεται από μια οικογένεια όπου ο πατέρας σκοτώθηκε σε τροχαίο όταν ο ίδιος ήταν επτά χρόνων. Μεγάλωσε με τη μητέρα του και τη μητρική γιαγιά. Η τελευταία έχει μια ιδιαίτερη αδυναμία στην αδελφή του επειδή έχει το όνομά της. Η μητέρα του-μετά το θάνατο του συζύγου της-ασχολείται μόνο μαζί του, νοιώθοντας ότι είναι κατά κάποιον τρόπο ο συναισθηματικός της σύντροφος. Από το γιο της ζητάει πολλά και υπάρχει δίπλα του πάντα ως μια ανικανοποίητη ύπαρξη. Στο σχολείο ο Λάμπρος, αφού «έπαιξε σε διαφορετικά επίπεδα απόδοσης» ανήκει πλέον στην κατηγορία ενόσκαλο μαθητή, με σταθερή βαθμολογία τα δύο τελευταία χρόνια και συμπεριφορά που προδίδει ότι τα έχει περίπου «βρει με τον εαυτό του». Παρά το γεγονός της καλής του εικόνας, το άγχος του είναι έντονο μήπως δεν είναι «αρκετός» στα μαθήματα, στις σχέσεις με τους γύρω του... Ρωτά συχνά τους καθηγητές του αν είναι «ικανοποιημένοι» από αυτόν. Ο φιλόλογος, που διατηρούν μια σχέση σταθερή, αντιμετώπισε ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας και αντικαταστάθηκε για το υπόλοιπο διάστημα της σχολικής χρονιάς από ένα νεαρό καθηγητή. Ένα μήνα μετά την αλλαγή αυτή, ο Λάμπρος παρουσίασε κακή διάθεση, άρνηση να διαβάσει και εμφάνισε ψυχοσωματικές αντιδράσεις. Πιο απλά η ψυχική του δυσφορία μετατράπηκε σε σωματικό πρόβλημα. Η μητέρα του θέλησε να μάθει τι του συμβαίνει αλλά εκείνος κλείστηκε περισσότερο στον εαυτό του. Η μητέρα ζήτησε τη βοήθεια ενός συμμαθητή του γιού της και πληροφορήθηκε όσα είχαν συμβεί στο σχολείο. Ο καινούργιος καθηγητής στα νέα ελληνικά την πρώτη ημέρα αλλά και όλες τις κατοπινές, τους υποχρέωνε να αποστηθίζουν ποιήματα και να τα παρουσιάζουν στην τάξη. Κάθε μαθητής αφού τον όριζε ο καθηγητής, έλεγε δυο-τρεις στροφές και ακολουθούσε ο επόμενος αρκεί να μην κόμπιαζε, να μην καθυστερούσε ή να ζητούσε να σκεφθεί! Αυτός που δεν τα κατάφερνε, έπρεπε να γράψει δέκα φορές το ποίημα και να το απαγγείλει από το σημείο που θα του προσδιόριζε κάθε φορά ο νεαρός καθηγητής. Ο Λάμπρος υπέστη μια τέτοια δοκιμασία και κόμπιασε. Τιμωρήθηκε αν και μετά από λίγο θυμήθηκε τη συνέχεια του ποιήματος. Από τότε επανήλθε στα συναισθήματά του η γνώριμη αίσθηση, το οικείο κλίμα της ανικανοποίητης μητέρας. Βίωνε και πάλι τη μη ικανοποίηση του απέναντι. Αισθανόταν να πνίγεται από μια αίσθηση ότι δεν μπορούσε να καλύψει τις προδιαγραφές που είχε ο «σημαντικός άλλος» από αυτόν. Αν και είχε κοπιάσει αρκετά χρόνια ο Λάμπρος να «βολέψει» ότι τον πλήγωνε και τον έκανε να νοιώθει «λίγος», τα ανέτρεψε μια «παιδαγωγική πράξη».

Πολλοί ίσως σχολιάσουν: «Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ξεπερνούν μόνα τους τις δυσκολίες». Δεν έχουμε καμιά διαφορετική άποψη! Κάποιοι άλλοι

δικαιολογημένα μπορούν να αναρωτηθούν αν αποδίδουμε ευθύνες στη μητέρα του μαθητή η στο νεαρό καθηγητή.

Το παράδειγμα δεν στοχεύει στη δικαιοκρασία. Καθρεφτίζει μια πραγματικότητα που μπορεί να συμβεί. Επισημαίνει την παρουσία «φαντασμάτων» στον τρόπο εκδήλωσης του ψυχισμού του αγοριού. Η ευαλωτότητα του μαθητή παραπέμπει στην ευάλωτη οικογενειακή αγωγή. Μήπως όμως αυτή την πραγματικότητα η παιδαγωγική σχέση την προσπερνά διακριτικά λέγοντας από την πλευρά του δασκάλου: «Και εγώ τι μπορώ να κάνω»;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3ο

Ο κ. Δ. τριαντατετράχρονος, είναι καθηγητής Αγγλικών σε ένα σχολείο της Αττικής. Ασχολείται παράλληλα με το θέατρο και διατηρεί ένα χαμηλό προφίλ στο περίγυρό του. Ζήτησε τη βοήθεια ενός ειδικού γιατί αν και δοκίμασε πολλούς τρόπους-όχι μόνο στο χώρο του σχολείου- για να μπορεί να ελέγχει την επιθετικότητα των άλλων, δεν τα κατάφερε. Ειδικά οι μαθητές του, πολύ φανερά τον περιγελούν και τον χλευάζουν με λεκτική βιαιότητα, ενώ κάθε του προσπάθεια να οριοθετήσει σε φυσιολογικό πλαίσιο τις σχέσεις του μαζί τους, προκαλεί νέες αποδοκιμασίες και μια ακόμη θυματοποίησή του. Ο κ. Δ. προέρχεται από μια επαρχιακή οικογένεια, με άλλα τρία αδέρφια (ο ίδιος είναι το προτελευταίο παιδί), με πατέρα αλκοολικό. Η μητέρα του, μια επίσης όπως και ο ίδιος φοβισμένη και καταπιεσμένη παρουσία. Στη διαδικασία των συνεδριών, συχνά αναφέρεται στις επιθέσεις και στις χειροδικίες, που και η μητέρα του και εκείνος και τα αδέρφια του, χρειάστηκαν να υπομένουν για χρόνια από τον πατέρα του, όταν επέστρεφε τα βράδια μεθυσμένος. Θυμάται ότι από μικρό παιδί έπρεπε να είναι σε θέση άμυνας, γιατί οι επιθέσεις γίνονταν χωρίς ποτέ να τις προκαλέσει με τη συμπεριφορά του ο ίδιος. Αυτό συμβαίνει και τώρα στο σχολείο με τους μαθητές. Το γεγονός του προκαλεί φόβο και θυμό. Το αίτημα στις συναντήσεις με τον ειδικό, αρκετές φορές είναι ξεκάθαρο : «Βοηθήστε να γίνω θύτης. Δεν θέλω άλλο να είμαι από κάτω. Φαντασιώνομαι συχνά ότι γίνομαι δυνατός και υποτάσσω όλους αυτούς που με πατούν με τη δική τους βία». Η μαθητική ομάδα στο ασυνείδητο του τριαντατετράχρονου εκπαιδευτικού, είναι επενδυμένη με το ίδιο «ψυχικό υλικό» του βίαιου πατρικού συμβολισμού. Προκαλεί αθέλητα τη σαδιστική εκδήλωση μέσα από τη φοβική αδύναμη συμπεριφορά του. Είναι και πάλι στο ρόλο που του δίδαξε «υποχρεωτικά» η πρώτη του οικογένεια. Διατηρεί ακέραια φυλακισμένη την επιθετικότητα του και ενδίδει με τον τρόπο που είχε μάθει στο χτες, στην αποδοχή της βίας των άλλων. Αναμφίβολα αυτή τη φορά οι «τίτλοι» γράφουν: Θύμα δάσκαλος, θύτης μαθητής.

Πάλι θα επαναλάβουμε το ερώτημα όπως και στο προηγούμενο παράδειγμα. Μήπως η παιδαγωγική σχέση προσπερνά την πραγματικότητα λέγοντας αυτή τη φορά από την πλευρά των μαθητών: «Εμείς τι φταίμε αν αυτός (ο καθηγητής) είναι έτσι»; Αν συσχετίσουμε την φαντασιωσική αλληλεπίδραση με την πραγματική, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα, ότι και ο μαθητής (Λάμπρος) και ο καθηγητής (κ.Δ.) με τη συμπεριφορά τους αντιπροσωπεύουν και διατηρούν:

α) Την παρελθοντική ιδιαιτερότητα των γονιών τους.

Β) Επαναφέρουν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης παλαιότερες (με τους γονείς) σχέσεις.

Γ) Αλληλοεπικαλύπτουν παλαιές και νέες μορφές σχέσεων σαν μια ακόμη συναισθηματική απάντηση σε ότι εκκρεμεί.

Στο προσωπικό (συναισθηματικό) κύκλο του καθενός-δάσκαλου και μαθητή-στον οικογενειακό κύκλο τους, καθώς και στο σχολικό κύκλο, συμβαίνει μια σειρά συγκρούσεων, ταυτίσεων και προβολών. Αυτή η ψυχική πρόσμιξη των κύκλων στη σχολική κοινότητα, που είναι ένας μεγάλος κύκλος ο οποίος στα εκπαιδευτικά χρόνια φιλοξενεί τους άλλους δύο, αλλά και το αντίθετο (τον φιλοξενούν), δεν προδίδει ψυχοπαθολογία. Θα λέγαμε ότι είναι σχεδόν φυσιολογική η πρόσμιξη και τα αποτελέσματά της, εκτός αν ξεπεραστούν με υπερβολή και ακραίες εκδηλώσεις τα όρια. Η πρόταση προς τον εκπαιδευτικό δεν είναι να βλέπει τα πάντα μέσα από την οπτική αυτής της παραμέτρου. Θα είχε ενδιαφέρον όμως να μην αγνοεί την ύπαρξή της.

ΒΟΗΘΗΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bion W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock

Braconnier A. & Martcelli D. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Foulkes S. H. (1975). *Group-analytic psychotherapy*. London: Gordon and Breach.

Freud S. (1994). *Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του Εγώ*. Αθήνα: Επίκουρος.

Kaës R. (2008). *Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες της ομάδας*. Αθήνα: Δαίδαλος.

Ναυρίδης Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαχαριάδης Τ. (2011). *Ποιος εκπαιδεύει συναισθηματικά ποιόν*. Αθήνα: Τόπος.

Winnicott D. W. (1976), *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Yalom I. D. (1995). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα.

Αξιοποιώντας Παραμύθια, Μύθους και Ιστορίες ως Μεταφορά στα Βιωματικά Εκπαιδευτικά Σεμινάρια για τη Σχολική Κοινότητα

Διονύσης Σακκάς¹²

Παραμύθια, μύθοι, αρχαίες τραγωδίες και αφήγηση ιστορικών γεγονότων μπορούν να αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων όπως και από τα στελέχη προαγωγής υγείας και πρωτογενούς πρόληψης, με κατάλληλα επιλεγμένο και προσαρμοσμένο κάθε φορά τρόπο, για τη βιωματική κατανόηση αξιών, δύσκολων εννοιών και την απόκτηση ενός διαλεκτικού τρόπου σκέπτεσθαι.

Η αναλογική γλώσσα της μεταφοράς με την πολυσημία της και την ανοικτότητα σε νέες ερμηνείες και αφηγήσεις ενθαρρύνει το διάλογο και την υπεύθυνη συμμετοχή, ενώ αποφεύγονται οι αντιστάσεις που δημιουργούνται συνήθως από την κατάχρηση συμβουλών, οδηγιών και μονοσήμαντων ερμηνειών.

Η μέθοδος αυτή επιτρέπει αφενός μεν τη σε βάθος επεξεργασία ενός διδαχθέντος θέματος με συμμετοχή όλων, αφ' ετέρου δε, μέσα από τη συναλλαγή και τη διεργασία της ομάδας, την καλλιέργεια του σχετίζεσθαι και την προσωπική ανάπτυξη των μελών της ομάδας. Σε αυτό μπο ρ ύ να συμβάλλο υ και προτεινόμενες αναστοχαστικές διεργασίες.

Θέματα που έχουν διδαχθεί στα ελληνικά σχολεία ή έρχονται από τις διάφορες παραδόσεις και που έχουν αφήσει ποικίλα μνημονικά ίχνη σε διαφορετικά άτομα και ομάδες, μπορούν να επιλέγονται είτε για διδακτικούς λόγους, για παράδειγμα η σύνοψη μιας ιστορίας, τραγωδίας κλπ., είτε επειδή εκτιμάται ότι σχετίζονται με το συγκινησιακό κλίμα και γενικότερα τις ανάγκες της τάξης.

Ως τέτοιο παράδειγμα δουλειάς μπορεί να αξιοποιηθεί η τραγωδία του Ευριπίδη «Ιφιγένεια εν Αυλίδι» που παίχτηκε το 405 π.Χ., στο τέλος του «χρυσού αιώνα» και κέρδισε το 1ο βραβείο ένα χρόνο μετά το θάνατό του, για να περιγράψουμε τον τρόπο δουλειάς .

Ο Ευριπίδης του οποίου το έργο επιλέχθηκε φαντάζει πολύ επίκαιρος. Έγραψε την τραγωδία αυτή σε μια στιγμή που η Εκκλησία του Δήμου στην Αθήνα, παρά τις αντιρρήσεις του προεδρεύοντος Σωκράτη, καταδικάζει σε θάνατο τους έξι νικητές στρατηγούς μιας από τις μεγαλύτερες νικηφόρες ναυμαχίες, διότι παρέβησαν το ιερό καθήκον της περισυλλογής των νεκρών προκειμένου να αποφύγουν περισσότερους πνιγμούς λόγω της μεγάλης θαλασσοταραχής.

Ο μύθος της θυσίας της Ιφιγένειας, από την εποχή του Ομήρου, είχε υποστεί αλλαγές, με σημαντικότερη αυτή από τον Ευριπίδη, που θέλησε την Ιφιγένεια να αυτοπροσφέρεται να θυσιαστεί. Θα έλεγε κανείς ότι ο μύθος υφίσταται διαδοχικές

¹² Το συγκεκριμένο παράδειγμα προσφέρεται για μεγαλύτερα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι μπορούν να απλοποιήσουν τον μύθο σε μορφή παραμυθιού ή να επιλέξουν ένα ανάλογο, οικείο σε αυτούς, παραμύθι ή μύθο.

κοινωνικές ανακατασκευές, ενώ προσφέρεται σε ποικίλες κάθε φορά ερμηνείες χάρη στην αμφισημία ή πολυσημία που ο ποιητικός λόγος διαθέτει.

Μια άλλη διάσταση είναι, ότι ο μύθος της Ιφιγένειας του Ευριπίδη έρχεται να συμπληρώσει τους μύθους της Ηλέκτρας του Σοφοκλή και της Ορέστειας του Αισχύλου, έτσι ώστε οι τρεις τραγικοί να ακολουθούν διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές προσεγγίσεις στο μύθο των τριών αδερφών και του συστήματος της οικογένειας του Αγαμέμνονα που κατατρέχεται από την αρά των Ατρείδων και ίσως ακόμα πιο πίσω από την ύβρι του προγόνου και ομοτράπεζου των θεών Ταντάλου. Μιας οικογένειας δηλαδή στην οποία επαναλαμβάνεται η κατά κάποιον τρόπο θυσία παιδιού από προγονική γενιά.

Να σημειώσουμε εδώ, ότι στην άλλη μεγάλη οικογένεια των Λαβδακιδών, που μας τροφοδότησε με το μύθο του Οιδίποδα, η θυσία ακολουθεί ανοδική πορεία. Φαίνεται σαν ο Σοφοκλής και ο Ευριπίδης να έχουν μπει σε διάλογο μεταξύ τους με τις συμπληρωματικές αφηγήσεις για την περιγραφή της ανθρώπινης κατάστασης, όπως αυτή μορφοποιείται ανάλογα και με τις κοινωνικές εξελίξεις.

Αξιοποίηση του μύθου στις έννοιες της δυναμικής και της επικοινωνίας στην ομάδα

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του μύθου ξεκινά με τρόπο σύμφωνο με το στόχο που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός-συντονιστής της συνάντησης ή των συναντήσεων. Και ο μύθος της θυσίας της Ιφιγένειας προσφέρεται πολύπλευρα προς αξιοποίηση. Συχνά η ίδια η διεργασία οδηγεί τους συμμετέχοντες μαθητές, με τρόπο απρόβλεπτο, σε εστίαση σε άλλες κάθε φορά πλευρές του μύθου. Άλλωστε, η κάθε ομάδα είναι μοναδική στον τρόπο έκφρασης και στα θέματα που αναδεικνύει.

Στην περίπτωση που ο Δάσκαλος θέλει να εστιάσει για παράδειγμα στην αρχέτυπη τριάδα «Σωτήρας- Θύμα- Θύτης» και τη μεταξύ τους διαλεκτική σχέση:

A. 1. Καλεί τα παιδιά στην τάξη στην αρχή σε έναν καταιγισμό ιδεών για τα αίτια της θυσίας της Ιφιγένειας.

2. Κατόπιν, τους βάζει να συμπληρώσουν 3 στήλες κάτω από τις λέξεις: Σωτήρας, Θύμα, Θύτης. Οι συμμετέχοντες συχνά τοποθετούν την Ιφιγένεια μόνο στη στήλη θύμα εκφράζοντας με αυτή την παράλειψη μια αξιολόγηση ευθυνών που ενέχει μια συλλογική «τυφλή κηλίδα» (ή ίσως εκφράζουν τον κοινό νου;)

3. Στην τελική φάση τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν στις στήλες αυτές αιτίες και ιδέες που εν τω μεταξύ έχουν αναδυθεί κατά τη διεργασία.

B. Η συνάντηση συνεχίζεται. Τα μέλη της ομάδας καλούνται να επιλέξουν καταρχήν έναν από τους 3 ρόλους: του Αγαμέμνονα, της Κλυταιμνήστρας και της Ιφιγένειας και οργανώνονται σε μικρές ομάδες των 3 - 4 ατόμων ανά ρόλο. Κάθε άτομο εκφράζει εσωτερικές φωνές, πλευρές του ίδιου ρόλου, και έτσι όλοι μαζί εκφράζουν ποικίλα συναισθήματα που αναδύονται στη μεταξύ τους συναλλαγή μέσα από τους ρόλους. Μπορούμε να συμπεριλάβουμε σε αυτή τη συναλλαγή τα αδέρφια της Ιφιγένειας, Ηλέκτρα και Ορέστη, για να διδάξουμε σχέσεις μεταξύ ομοτίμων.

(Όλα αυτά τα πρόσωπα αποτελούν κεντρικούς ήρωες σε έργα των τριών μεγάλων τραγικών, Αισχύλου, Σοφοκλή, Ευριπίδη).

Αργότερα, μπορούμε να προσθέσουμε και άλλους δύο ρόλους: Για παράδειγμα το λαό των Μυκηνών, όπου ο Αγαμέμνων βασίλευε, και τις Τρωαδίτισσες που έφερε σκλάβες στις Μυκήνες μετά τη λήξη του Τρωικού πολέμου. Ένας επιπλέον ρόλος που μπορεί να προστεθεί είναι αυτός του μάντη Κάλχα: το πώς αυτός ανακοινώνει τη θέληση των θεών αλλά και πώς οι ίδιοι οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα λεγόμενα του, παραπέμπει στη σχέση μεταξύ ρόλων που έχουν περισσότερη ισχύ μέσα στη σχολική κοινότητα (διευθυντές, σύμβουλοι, δάσκαλοι) με τους ρόλους με λιγότερη ισχύ (π.χ. μαθητές). Σε μια επόμενη συνάντηση μπορεί να γίνει παιχνίδι ρόλων με κύριους ρόλους αυτούς του Αγαμέμνονα ή και της Ιφιγένειας, πριν από την τελική απόφασή τους, και των συμβούλων τους.

Γ. Ο Δάσκαλος υπενθυμίζει συνοπτικά το μύθο.

Ο Μύθος έχει ως αφετηρία τα Ομηρικά Έπη. Ο Ελληνικός στόλος έχει συγκεντρωθεί στην Αυλίδα και περιμένει να αποπλεύσει για την Τροία και να φέρει πίσω την Ωραία Ελένη, την πιο όμορφη γυναίκα της Ελλάδος, την οποία έχει κλέψει ο Πάρις από το σύζυγό της, Μενέλαο. Ο βασιλιάς των Μυκηνών Αγαμέμνων, αδερφός του Μενελάου, είναι ο αρχιστράτηγος σε αυτή την επιχείρηση. Η θεά Άρτεμις είναι θυμωμένη μαζί του γιατί άθελά του σκότωσε το ιερό της ελάφι. Δεν αφήνει τους ευνοϊκούς ανέμους να φυσήξουν και ο στόλος δεν μπορεί να αποπλεύσει. Οι Έλληνες ζητούν από τον μάντη Κάλχα που προλέγει το μέλλον με χρησμό. Αυτός λέγει ότι μόνο αν θυσιαστεί η Ιφιγένεια, η κόρη του αρχιστράτηγου Αγαμέμνονα θα μεταπεισθεί η θεά. Ο Αγαμέμνων καλεί τη σύζυγό του Κλυταιμνήστρα να φέρει την αγαπημένη του κόρη στην Αυλίδα με πρόσχημα τον αρραβώνα της με τον Αχιλλέα. Εν τω μεταξύ αμφιταλαντεύεται να υπακούσει ή όχι στο χρησμό καθώς συζητά με τον αδερφό του Μενέλαο. Στην επόμενη σκηνή η θυγατέρα του τον παρακαλεί να τη λυπηθεί και να ακυρώσει τη θυσία, ενώ η γυναίκα του τον κατηγορεί για σκληρότητα. Το ζευγάρι είναι σε σύγκρουση. Στην επόμενη σκηνή ο Αχιλλέας αγανακτισμένος προσφέρεται να προστατέψει την Ιφιγένεια με το στρατό του. Ο στρατός διχάζεται, η εκστρατεία είναι σε κίνδυνο και εκείνη τη στιγμή της κρίσης η Ιφιγένεια προσφέρει πρόθυμα τον εαυτό της για θυσία για να σώσει την κατάσταση. Η θεά Άρτεμις λυπάται την Ιφιγένεια, την παίρνει από το βωμό της θυσίας και την οδηγεί στην Ταυρίδα ως Ιέρεια σε θυσίες και Ελλήνων στον εκεί ναό της. Η εκστρατεία πραγματοποιείται.

Δ. Τα παιδιά στην τάξη ακούνε μέσα από το ρόλο στον οποίο έχουν ενταχθεί και όταν τελειώσει η αφήγηση αρχίζουν να εκφράζουν σε πρώτο πρόσωπο σκέψεις και συναισθήματα που αναδύονται. Ένα μέλος από τον κάθε ρόλο καταγράφει χωρίς καμία λογοκρισία, όλες αυτές τις σκέψεις και συναισθήματα, όσο διαφορετικά ή αντίθετα και αν ακούγονται.

Ε. Η καταγραφή γίνεται με τη μορφή ημερολογίου ή επιστολής στους άλλους ρόλους, που γράφει ο κάθε ρόλος για να εξιστορήσει πώς έζησε τα γεγονότα της

θυσίας. Το ημερολόγιο δίνει έμφαση στον εσωτερικό διάλογο και τα γράμματα προωθούν τη συναλλαγή βάζοντας σε διάλογο τους συμμετέχοντες μέσα από τις φωνές που αναδύονται στους ρόλους τους.

Ο Δάσκαλος, ανάλογα με το τι θέλει να διδάξει, μπορεί να διευρύνει το χωροχρονικό πλαίσιο που διαδραματίζονται τα γεγονότα και να τοποθετήσει τους ήρωες στα Ηλύσια Πεδία 100 χρόνια μετά τον Τρωικό πόλεμο και τα τραγικά γεγονότα που συνέβησαν στην οικογένεια των Ατρείδων και έδωσαν υλικό και για άλλα έργα των τριών τραγικών ποιητών, πρόθυμος να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, σε μια προσπάθεια κατανόησης και ίσως συγχώρεσης.

ΣΤ. Ο Δάσκαλος καλεί τους ρόλους να παρουσιάσουν τα ημερολόγια ή τα γράμματα, ένας-ένας, με τη σειρά που θέλουν να μιλήσουν. Οι άλλοι ρόλοι καλούνται στη συνέχεια να αντιδράσουν- μόνο σε σχέση με ό,τι άκουσαν, μοιραζόμενοι σκέψεις και συναισθήματα που αναδύονται ή και σωματικές αισθήσεις. Ο Δάσκαλος καλείται να μπει στο ρόλο του καταλύτη/διευκολυντή της διεργασίας χωρίς να κατευθύνει σε προεπιλεγμένους δρόμους.

Οι σκηνές από την τραγωδία αυτή, προσφέρουν πολλά και ποικίλα ερεθίσματα για τη βιωματική προσέγγιση του τριγώνου «Σωτήρας – Θύμα - Θύτης». Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν, μέσα από τη διεργασία συναλλαγής των ρόλων, μια δική τους πραγματικότητα, μια εκδοχή του μύθου στο «εδώ και τώρα» βασιζόμενοι στη μάθηση, στις δικές τους μνημονικές ανακλήσεις από αντίστοιχες ιστορίες και στα προσωπικά τους βιώματα. Η φάση εξέλιξης και το πλαίσιο της ομάδας καθορίζουν το βαθμό εμβάθυνσης στη μελέτη του μύθου.

Τα άτομα που εκφράζουν εσωτερικές φωνές του ρόλου εκφέρουν συναισθήματα και σκέψεις και μερικές φορές καλούνται να κινηθούν στο χώρο αποκαλύπτοντας εσωτερικές συγκρούσεις του ρόλου. Συγχρόνως, εκφράζουν την υπάρχουσα δυναμική μέσα από τη συναλλαγή των ρόλων. Για παράδειγμα, μια πλευρά της Ιφιγένειας εκφράζει το φόβο για τη ζωή της, άλλη το θυμό της προς την ανήμπορη να βοηθήσει επαρκώς μητέρα, άλλη την ανησυχία της για τη συγκρουσιακή σχέση των γονιών της, άλλη τη δύναμη και την ανησυχία της Ελληνίδας βασιλοπούλας, κλπ.

Η Ιφιγένεια θυγατέρα, βασιλοπούλα, υπερασπίστρια μιας αναδυόμενης ελληνικής ταυτότητας, θεοσεβούμενη κόρη, με τις πλευρές της του Σωτήρα – Θύματος - Θύτη για τον εαυτό της και τους άλλους, όπως συνεπάγονται από τη στιγμή της απόφασής της, οδηγεί σε διαλεκτική επεξεργασία. Εδώ, τα μέλη βιώνουν τη διεργασία ενθουμούμενοι, προβάλλοντας, ή ταυτιζόμενοι επιλεκτικά με πλευρές των ρόλων που συνηχούν με τη βιογραφία του καθενός.

Συχνά ο από μηχανής θεός έρχεται, αν όχι από το ρόλο του λαού των Μυκηνών, από τις Τρωάδες σκλάβες που αποτελούν πρόσωπα έξω από το σύστημα της Ελλάδος και φέρνουν μια άλλη οπτική γωνία για το τρίγωνο Σωτήρας – Θύμα - Θύτης η οποία συγκινεί και συμβάλλει στην κάθαρση.

Το εντυπωσιακό είναι ότι, ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας, κατασκευάζεται διαφορετικός μύθος, ενώ υπάρχουν πάντα και κοινά σταθερά σημεία αναφοράς. Για παράδειγμα, συχνότερα η Ιφιγένεια στην αρχή εκλαμβάνεται από τους μαθητές μόνο ως θύμα. Τροποποιούνται όμως οι αντιλήψεις τους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε με δέος να βλέπουν τελικά ότι η απόφασή της για αυτοθυσία την κάνει να παραμένει την ίδια στιγμή Σωτήρας – Θύμα – Θύτης του εαυτού της αλλά και κάποιων άλλων ανάλογα με τη σκοπιά της παρατήρησης και το βάθος του χρόνου.

Άλλο σταθερό σημείο είναι το βαθύ παράπονο και ο θυμός της Ιφιγένειας για την υποτιθέμενη αδιαφορία της μητέρας της Κλυταιμνήστρας, σε αντίθεση με την πραγματικότητα της τραγωδίας του Ευριπίδη, όπου η Κλυταιμνήστρα παρουσιάζεται να συγκρούεται με τον άνδρα της και να αξιοποιεί τον Αχιλλέα σε μια επικείμενη εμφύλια σύγκρουση.

Η εμβάθυνση στο ρόλο της Κλυταιμνήστρας αλλά και του αμφιταλαντευόμενου Αγαμέμνονα μπορεί να δώσει αφορμές για διερεύνηση του αποδιοπομπαίου τράγου (βλέπε σχετικό σημείο στο κείμενο Τοδούλου για ρόλους στην τάξη) ή των επιπτώσεων που μπορεί να έχει στη σχέση του ζευγαριού η διαφορετική αξιολογική ιεράρχηση των διαφόρων ρόλων, για παράδειγμα της συζύγου, της μητέρας, της βασίλισσας, κλπ. Σε άλλες περιπτώσεις η στάση της Κλυταιμνήστρας, οι αμφιταλαντεύσεις του Αγαμέμνονα και η αυτοπροσφορά της Ιφιγένειας μπορούν να οδηγήσουν σε διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των εννοιών Ευθύνης και Ισχύος. Και στην οικογένεια, και στη σχολική κοινότητα και στις κοινωνικές ιεραρχήσεις συμβαίνει συχνά κάποιος να κρατά την ισχύ χωρίς να παίρνει την αντίστοιχη ευθύνη και ταυτόχρονα άλλος που φέρει την ευθύνη να μην έχει την ισχύ που χρειάζεται για να τη διεκπεραιώσει.

Σε αυτό το σημείο, καθώς και σε όλη την πορεία, έννοιες, όπως Υπευθυνότητα, Ελευθερία, Αυτονομία, αναδύονται καθώς ποικίλα υπερσυστήματα (οικογένεια, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον) λειτουργούν ως πλαίσια που επηρεάζουν τις δυνατότητες επιλογής.

Η ομάδα των μαθητών γίνεται μέσα από μια τέτοια άσκηση, περισσότερο ενήμερη της βαρύτητας της επιρροής των ευρύτερων υπερσυστημάτων. Οι μαθητές διερωτώνται για τις αιτίες που οδήγησαν στη θυσία:

Τι ρόλο έχει παίξει η σχέση των γονιών σε αυτή; Η Ιφιγένεια φαντάζεται να κάνει τους αγαπημένους της γονείς ευτυχείς, όπως ο Ευριπίδης σκηνοθετεί τον Αγαμέμνονα να λέει στη σύζυγό του; Είναι η προσφορά της για θυσία η «κίνησις κατά παρέγκλισιν» του Επικούρου (όπως μας έρχεται γραπτά από το Λουκρήτιο) που αναδεικνύει την Αυτονομία του Ανθρώπου;

Με αυτά τα ερωτήματα δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια σφαιρικότερη αντίληψη των πραγμάτων στα παιδιά της τάξης: να βλέπουν τον άνθρωπο ως υπεύθυνο μέλος απέναντι στις ομάδες του και στα υπερσυστήματα που τον καθορίζουν ως ενεργό πολίτη, με τον τρόπο που γινόταν αυτό αντιληπτό στη

δημοκρατία της Αθήνας, όπου για πρώτη φορά το έργο παρουσιάστηκε στην Ακρόπολη, στο θέατρο του Διονύσου.

Ως υπερσυστήματα (μέσα στο μύθο) μπορούν να θεωρηθούν οι επαναλαμβανόμενοι τόποι συναλλαγής της οικογένειας, οι αποφάσεις εξωθεσμικών οργάνων (στο μύθο οι τρεις θεές είχαν τάξει την Ελένη στον Πάρι), οι προηγούμενες δεσμεύσεις των ηγετών (όρκος πίστης στον Τυνδάρεω, πατέρα της Ελένης, ότι όλοι οι ηγέτες και ο Αγαμέμνων, ως υποψήφιοι μνηστήρες της Ελένης θα συνδράμουν κι αυτοί για την προστασία της), το δέλεαρ του οικονομικού παράγοντα (η κατάσταση της πλούσιας Τροίας), η σχέση υπακοής με το θείον, που όλοι θέλουν να έχουν με το μέρος τους. Τα όρια που καθορίζουν τις επιλογές των ηγετών αλλά και των απλών πολιτών και οι δυνατότητες για προσωπικές υπεύθυνες επιλογές μπορούν να συζητηθούν.

Στην τάξη μέσα, οι ανάγκες και «να βγει η ύλη» αλλά και οι σχέσεις να γίνονται όλο και πιο λειτουργικές σε μια αμοιβαία ανελκτική ανωτροπική διεργασία, θέτουν διδάσκοντες και διδασκόμενους σε προκλητικές καταστάσεις κρίσης. Το ίδιο αφορά και τις σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα μέρη της σχολικής κοινότητας αλλά και τις σχέσεις τους με τις οικογένειες ή εξωσχολικούς συνεργάτες (επιμορφωτικούς φορείς, Δήμους, Συμβούλους κλπ).

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να μην κατευθύνει τη διεργασία ως κάτοχος της μιας και μοναδικής αλήθειας για την αντικειμενική πραγματικότητα αλλά να υποστηρίξει την πολυεπίπεδη-πολυεστιακή κατανόηση και την ανάπτυξη ενός «διαλογικού εαυτού», μέσα από το σχετίζεσθαι με τους διαφορετικούς άλλους, για ένα ανώτερο κάθε φορά επίπεδο ύπαρξης και σχέσεων.

Οι διαφορετικές αντιλήψεις των μελών της ομάδας συναντώνται κατά τη βιωματική αξιοποίηση του μύθου: Ο Κάλχας, είναι το αρχέτυπο του σοφού γέροντα, κατά Γιούνγκ, που προειδοποιεί για θυσίες παιδιών όσων θέλουν να εμπλακούν στον πόλεμο και καλεί τους ηγέτες να σκεφτούν το κόστος που θα πληρώσουν αν δεσμευτούν σε ένα συμβόλαιο πολέμου. Ο Έρως και ο Θάνατος του Φρόντ συναντώνται σε διάφορα μέρη του έργου. Μια διαλεκτική επιστημολογική προσέγγιση καλείται να μείνει ανοιχτή και να είναι ικανή να απαρτιώνει όλες τις διαφορετικές σκέψεις που εκφράζονται από τα μέλη της ομάδας που με τη σειρά τους θα εμπλουτίζονται μέσα από μια νέα διαδικασία σύνθεσης.

Η κατανόηση του ανθρώπου δεν μπορεί να περιοριστεί σε λίγους μύθους. Χρειαζόμαστε κάτι παραπάνω από όλους τους μύθους μαζί για να τον προσεγγίσουμε ως μια οντότητα που την απαρτίζουν βιοψυχοκοινωνικές, κοινωνικοοικονομικές και κοινωνικοπολιτιστικές διεργασίες. Η αναγωγιστική προσέγγιση, μέσα από την ερμηνεία ανθρωπίνων συμπεριφορών, σε γονίδια, σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, σε μεμονωμένους μύθους ή κλειστά θεωρητικά συστήματα, μόνο ως προκρούστια κλίνη μπορεί να λειτουργήσει.

Ζ. Ο Δάσκαλος δίνει οδηγία για έξοδο των παιδιών από τους ρόλους και για σχηματισμό νέων μικρών ομάδων, μεικτών, με συμμετοχή ενός ατόμου από κάθε ρόλο.

Τα προαναφερθέντα θεμελιακά υπαρξιακά ζητήματα, που προκύπτουν συνήθως μέσα από τη βιοματική διερεύνηση των ρόλων αυτού του μύθου, είναι μερικά από τα θέματα που έρχονται για συζήτηση στις μεικτές ομάδες. Οι μικρές ομάδες στη συνέχεια αναφέρουν στην ολομέλεια τι αισθάνθηκαν, τι έμαθαν, τι κατάλαβαν ως πρόσωπα και ως μέλη της τάξης τους και της σχολικής κοινότητας.

Όλες οι μικρές ομάδες μπορεί να επεξεργάζονται ένα κοινό θέμα, για παράδειγμα, πώς αντιλαμβάνονται τώρα το τρίγωνο «Σωτήρας- Θύμα –Θύτης», πώς το βίωσε ο κάθε ρόλος. Άλλοτε καλούνται οι μικρές ομάδες να συζητήσουν αυτό που τους συγκίνησε ή τους δημιούργησε τη μεγαλύτερη έκπληξη και ό,τι σημαντικότερο έμαθαν ή τα ερωτήματα που προέκυψαν και να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους. Σε άλλες περιπτώσεις δίνονται οδηγίες για επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων. Μέσα από τα προσωπικά βιώματα αρχίζει η διεργασία της συναισθηματικής – γνωστικής απαρτίωσης.

Η. Γίνεται ολομέλεια με όλα τα παιδιά και το Δάσκαλο καθισμένους σε έναν κύκλο, όπως και στα Ομηρικά Έπη. Σε πρώτη φάση, κάθε μικρή ομάδα καταθέτει ό,τι την απασχόλησε και δίνεται η ευκαιρία και στα μέλη να συμπληρώσουν.

Τελειώνοντας αυτό το κείμενο θέλω να τονίσω το γεγονός ότι κάθε μέλος ανιχνεύει μέσα από την όλη συναλλαγή στην ομάδα, τους προσωπικούς του μύθους, τύπους συναλλαγής, εντολές, πεποιθήσεις, αξίες, που φέρει από το παρελθόν του. Μια τέτοια διεργασία βοηθά τους συμμετέχοντες να έλθουν κοντινότερα στο σημείο που θα είναι έτοιμοι, όπως ο Campbell θα έλεγε, να ακολουθήσουν την προσωπική τους ευλογία.

Η ιδιοτελής φροντίδα της σχέσης Αναστοχασμός αντί επιλόγου

Νίκος Κιζήλος¹³

Αναδύθηκε ως ανάγκη κι έγινε στόχος: να στραγγίσουμε τη μέχρι τώρα εμπειρία όλων μας, κρατώντας στις χούφτες μας με πολύ σεβασμό ό,τι έχουμε μαζέψει, με μεγάλη φροντίδα, έτσι πολύτιμο που είναι, μη διαφύγει μέσα από τα δάχτυλά μας, μη σκληρύνει, μη μας σκληρύνει κι εμάς τους ίδιους, να μας δροσίσει, να μας ξεδιψάσει με τη φρεσκάδα του, να μας δυναμώσει με τη θεραπευτικότητά του, να μας ετοιμάσει... Τι, τέλος πάντων, κρατάμε που μας βοηθά και τι προσέχουμε που μας δυσκολεύει σ' αυτόν τον αγώνα μέσα σε προδιαγεγραμμένες και απρόσμενες σχέσεις, πώς, με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να είμαστε “πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο μας όπως ορίζεται από τους στόχους του πλαισίου”. Κυρίως, πώς θα σταθούμε δίπλα στο/τη συνάδελφο, τον τόσο διαφορετικό από μας, κι όμως, τόσο όμοιο, πώς... απέναντι στον αρχαιότερο ή το νεότερο, τον προϊστάμενο ή τον υφιστάμενο, το γονιό που μιλά ή δεν μιλά τη γλώσσα μας, το νήπιο που πριν λίγο έμαθε να περπατά ή τον έφηβο που -ερωτευμένος, θλιμμένος, οργισμένος- ανοίγει και θέλει ν' αλλάξει τον κόσμο ή κλείνει και φαντάζεται αποκοτιές!

Μετακινούμαι για να αλλάξω την οπτική μου, μήπως φωτιστώ. Οι μήνες, τα χρόνια περνούν με την ανησυχία αυτή, με αναδρομές στις σημειώσεις και τα συμπεράσματα, στα βιώματα της τάξης και του συλλόγου διδασκόντων, των σεμιναρίων και των προσωπικών -γνωσιακών ή συγκινησιακών- αναζητήσεων. Όλο και πιο καθαρό γίνεται μέρα τη μέρα -μολονότι μερικές φορές, αρκετές φορές, η προσπάθεια να βρούμε λύση σε ανθρώπινες σχέσεις μας παρασύρει στο κυνήγι της συνταγής, που ως δια μαγείας, χωρίς πόνο, θα οδηγήσει στην εξομάλυνση.

Βγήκα, λοιπόν, από το σπίτι το πρωί για το σχολείο. Κι είδα την οδοκαθαρίστρια μπροστά στην πόρτα μας. Η γυναίκα αυτή καθαρίζει το σπίτι μας, κατά κάποιον τρόπο, σχεδόν κάθε μέρα, είναι μέρος η δουλειά της τής πιο στενής μας καθημερινότητας, μας φροντίζει κι είμαι σίγουρος κάτι τη σπρώχνει να δώσει περισσότερα απ' αυτά για τα οποία πληρώνεται, φερμένη ποιος ξέρει από ποια χώρα μακρινή από ανάγκη να ζήσει αυτή και -ίσως- τα παιδιά της -μπορεί κι εκεί μακριά. Και ξαφνικά κατάλαβα -έτσι, μού 'ρθε μια λάμψη και το κατάλαβα- ότι δεν έχω δει ούτε το πρόσωπό της, δεν ξέρω τη γλώσσα της, δεν ξέρω τους πόνους και τις χαρές της, δεν ξέρω από πού ήρθε στη γειτονιά μας ούτε κι αν βρήκε σπίτι που της αξίζει για να μένει σαν άνθρωπος, ούτε κι αν νοιώθει κάποια ασφάλεια, ότι δεν θα την πετάξει η δημοκρατική μας κοινωνία σαν λεμονόκουπα έξω από τα σύνορα όταν δεν θα τη χρειάζεται άλλο... Και άκουσα την καρδιά μου, που χτύπαγε τώρα γρήγορα, δυο τρία δευτερόλεπτα είναι συνήθως αυτές οι στιγμές, η απόφαση είναι “την πήρες, δεν την πήρες”, δεν έχει να σκεφτείς, τι να σκεφτείς... Κι είπα “Καλημέρα σας!” χαμογελώντας της, όχι “Καλημέρα!”, “Καλημέρα σας!”, δεν ήξερα γιατί το “σας”, γιατί το χαμόγελο, αλλά έτσι έκανα... Έτσι σκυμμένη όπως ήταν με τη σκούπα κι

¹³ Ο Ν. Κιζήλος είναι φιλόλογος, σύμβουλος προσανατολισμού.

εκείνο το επαγγελματικό φαράσι που τους δίνει ο δήμος -ή, μήπως, το φτιάχνουν μόνοι τους από φιλότημο;- σήκωσε το κεφάλι ξαφνιασμένη και, κοιτώντας με, μού άνοιξε ένα φωτεινό χαμόγελο τόσο... ολόκληρο, τόσο απαραίτητο για τη δύσκολη μέρα που άρχιζε, τόσο ταιριαστό, τόσο αναγκαίο -με τη μαθηματική έννοια- μετά τη δική μου κίνηση, που ένοιωσα έτοιμος για δύσκολες σχέσεις και δύσκολες φάτσες, σ' εκείνο το ασφυκτικό πλαίσιο του σχολείου τις ώρες των εξετάσεων, μια μαύρη τρύπα εντολών χωρίς διαφυγή, σωστού-λάθους χωρίς αποχρώσεις, ομοιογένειας και συμμόρφωσης, φθοράς των παιδαγωγικών στόχων και των συναδελφικών σχέσεων, απουσίας της αισθητικής, απαγόρευσης και αυστηρότητας, θυμού και αποτυχίας... Ένα χαμόγελο που συνέδεσε, χωρίς υποσχέσεις για κάτι άλλο πέρα από το ίδιο το χαμόγελο, το Μοσχάτο με το Κίεβο ή τη Σόφια π.χ., πέρα από εξωτερικές κρίσεις και μνημόνια, πέρα από μεταψυχροπολεμικές πολιτικές και μεταμοντέρνες αναγνώσεις της ιστορίας, μια γυμνή ανθρώπινη διεργασία αναγνώρισης, αποδοχής, πηγαίας ευγένειας και σεβασμού, θετικής ματιάς, στήριξης, υποδοχής, ευγνωμοσύνης, νοιαξίματος, προσέγγισης, αγγίγματος, πληρότητας, ταπεινότητας, κατάθεσης, υπομονής και αναμονής, συμπάθειας και ενσυναίσθησης, ανοιχτής ματιάς, ανοιχτού μυαλού, ζεστασιάς, συγκίνησης, φροντίδας, φωτεινότητας, χαμόγελου, ανθρωπιάς..., μια γυμνή, καθαρή ανθρώπινη επικοινωνία χωρίς άλλο περιεχόμενο.

Όλα αυτά σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο! Έτσι εξηγούνται όλα τώρα. Τώρα ξέρω. Όλα παίζονται σε κλάσματα του δευτερολέπτου, όσο κρατάει η διαδρομή από το ψ αισθητήρες μας κάθε είδος ως την αμυγδαλή, από το ερμηνευμένο ως απειλή ερέθισμα μέχρι να φτάσει η αδρεναλίνη ως τα τριχοειδέστερα τριχοειδή της προσωπικής μας επικράτειας, μέχρι να τσιτώσουμε σαν εκείνους τους έξαλλους σκύλους με τα ανασηκωμένα χείλη, τα απειλητικά δόντια και τα κατεβασμένα πίσω αυτιά, μέχρι να σκυλιάσουμε, «fight or flight»¹⁴...! Αυτό το σκάρτο δευτερόλεπτο χρειάζεται για ένα χαμόγελο ή κάτι τέτοιο ώστε να στήσεις μια σχέση, μα αν το χάσεις, αν αντί για το χαμόγελο πεις μια κουβέντα ή κάνεις μια κίνηση που στη ζούγκλα της αγανακτισμένης κοινωνίας μας μετρά ως απειλή κατά της προσωπικότητας, μια αμφισβήτηση με διάρκεια μικροδευτερολέπτου, που εκλαμβάνεται ως αμφισβήτηση μιας ολόκληρης σταδιοδρομίας, σπουδών, επιτευγμάτων, επιτυχιών, προσδοκιών κλπ., αν γυρίσεις και πεις π.χ. “δεν σας βλέπουμε και πολύ συχνά στο δρόμο μας” ή “κάτω από τα αυτοκίνητα δεν σκουπίζετε;” ή “από πού είσαι;” ή “για συγγνώμη” για να παραμερίσει ο άλλος να περάσει ο άρχων εαυτός σου, στην καλύτερη περίπτωση δεν θα ξαναδείς το δρόμο σου σαρωμένο, θα τρώγεται που ο οδοκαθαριστής σε υποτιμά...

Μα δεν με κοίταζε. Πώς και μου 'ρθε να πω αυτήν τη “καλημέρα”; Κι αν δεν μου απαντούσε; Κι αν γύριζε και έβλεπα μια παραξενεμένη αδιάφορη ή και θυμωμένη φάτσα; Κι αν μου 'λεγε κιόλας κάτι, ίσως και απειλητικό ή απογοητευτικό; Ίσως και τίποτα... Καμιά κίνηση... Αδιαφορία... Περιφρόνηση... Ποιος ξέρει τι άλλο! Είναι γεμάτη η ζωή μου τέτοιες προφητείες σαν της

14 Goleman D. (1998), *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Μτφ: Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ε. Γράμματα, σ. 42 κ.ε., 406 κ.ε..

Κασσάνδρας που, τις πίστεψα, τις άκουσα και, δυστυχώς, τις επαλήθευσα μ' αυτόν τον τρόπο χωρίς ποτέ να συμβούν: το συναίσθημα που γεννιέται είναι πάντοτε κρύο και άδειο, ένα κενό. Το τίποτα!

Μοιάζει σαν αυτό που παθαίνουν τα ζευγάρια: ποιος θα αρχίσει πρώτος τη διαπραγματεύση; Είμαστε όλοι μαθημένοι σ' αυτήν την φαρμακερή παγίδα. Άλλοι στο σπιτικό μας. Άλλοι στη σχέση μας. Άλλοι στο σεμινάριο που μας έκαναν οι γονείς μας κάποτε. Άλλοι -αρκετοί ανάμεσά μας- στα επαγγελματικά μας πλαίσια, βοηθώντας ζευγάρια ή εκείνον/εκείνην να ξεκολλήσουν. Άλλοι σε δυο, τρία ή και όλα μαζί! Κι αν ο άλλος δεν είναι έτοιμος; Κι αν ο άλλος είναι έτσι... -μπορεί και να είναι- ή είναι αλλιώς...;

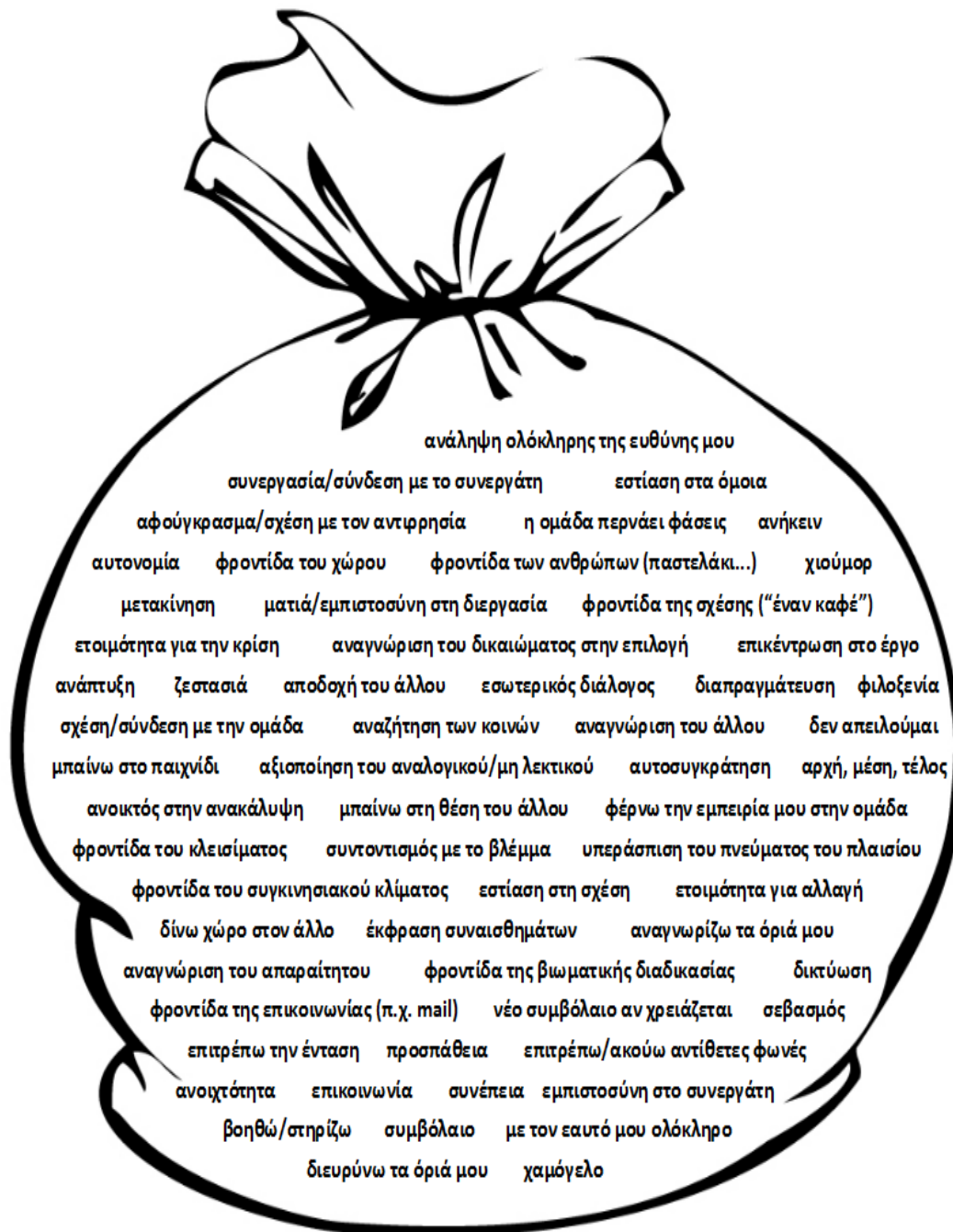
Έχουμε τότε ο καθένας τους τρόπους μας, γιατί **είμαστε διαφορετικοί**. Μα - για ν' αρχίζουμε με καλές πιθανότητες- έχουμε, επειδή **μοιάζουμε**, έναν κοινό τόπο: το **αφούγκρασμα του άλλου**. Τι μας λέει ο άνθρωπος, τι τον πονάει, τι χώρο θέλει, τι νοιάξιμο, τι αναγνώριση, τι σεβασμό, τι τον θυμώνει, τι αναρωτιέται και ρωτάει, πώς θέλει να τον αγγίζουν, πώς να τον βοηθούν, πώς να δέχονται τα λόγια και τα έργα του, πώς το χάδι του, και τόσα άλλα.

Κι αυτό άνοιξε μ' ένα **χαμόγελο** κι ένα **πλησίασμα**. Μερικές φορές δεν αντέχεται τίποτε άλλο. Δηλαδή, τι ήθελα εγώ από την κουρασμένη αυτή επιβιώτρια γυναίκα; Να μου πιάσει την κουβέντα; Να με παινέψει που ήμουν καλός μαζί της και της μίλησα; Να έρθει, μήπως, να μου σκουπίσει και το σπίτι;

Χαμόγελο, ενίοτε, είναι η **φροντίδα**. Νωρίς απόγευμα μιας Παρασκευής, κι ενώ ακόμη γράφονται αυτές οι γραμμές, επικοινωνώ με κάποιους συναδέλφους στη δίνη της επιμόρφωσης κι ακούω για ένα «παστελάκι» που προορίζεται για συνεπιμορφωτές και επιμορφούμενους, ή, μ' άλλα λόγια, για μια διαφορετική, πιο πλούσια διαδρομή προς το επιμορφωτικό κέντρο, με κεντρικό άξονα όχι την τυπική επιμόρφωση αλλά το νοιάξιμο για το συνάνθρωπο, που, όπως σε δεύτερο χρόνο πληροφορούμαι, τώρα πια ανταποκρίνεται, σχεδόν το ζητά, σαν να μου προσφέρει η οδοκαθαρίστρια πρώτη εκείνη πια το βόρειο φωτεινό της χαμόγελο, πριν της το προσφέρω εγώ. Η ανησυχία για την απειλή, ο κίνδυνος του «fight or flight», φαίνεται πώς έχει περάσει.

Έχει, όντως, περάσει; Εγγύηση κανείς δεν μπορεί να μου δώσει ότι, και κάθε επόμενη φορά, ο άλλος θα ανταποκριθεί. Να είμαι σε **εγρήγορση**, για νέες πρωτοβουλίες ανάμεσα στα δευτερόλεπτα, άμεσες, απευθυνόμενες χωρίς παρακαμπτήριες στον απέναντι, **χωρίς τρίγωνα** του τύπου «φταίει ο δήμος» ή «φταίει το πρόγραμμα» ή «φταίει το μεσοπρόθεσμο» -ακόμη κι αν φταίει!

Εννοείται ότι αυτό εδώ το κείμενο δεν είχε ποτέ στόχο να αξιολογήσει τη διαχείριση κάποιου δήμου, ούτε καν του... οικείου, όπου υπάρχει και έννομο



συμφέρον. Ο στόχος ήταν απ' την αρχή, μετριάζοντας το άγχος που γεννιέται όταν κοιτάζω τα ζητήματά μου κατάφατσα στον καθρέφτη, όταν σχετίζομαι με τον εαυτό μου χωρίς τσαχπινιά και χαμόγελο, όταν ανοίγω τα ζητήματά μου χωρίς προφυλάξεις, ο στόχος ήταν πηγαίνοντας από το πλάι, με τρόπο, μιλώντας για το άλλο που με τρέφει, να αναπλαισιώσω αυτό εδώ που με νοιάζει και με πονάει.

Κρατάμε, λοιπόν, στα χέρια μας, μετά από αυτήν την αφυπνιστική περιπλάνηση, τη δική μας «πήρα», -το δικό μας σακκούλι δηλαδή, για να δανειστούμε αλλά και να αναπλαισιώσουμε την εικόνα που μας χάρισε ο Αίσωπος στο γνωστό του μύθο¹⁵- η οποία τώρα, βέβαια, δεν περιέχει τα ελαττώματά μας που δεν βλέπουμε, αλλά τη δική μας **περιουσία αρχών και δεξιοτήτων**, έτσι όπως τη στραγγίζουμε στείβοντας αναφορές και λεγόμενα, πονήματα και δοκιμές, μοιράσματα και βιώματα τριημέρων και μαθημάτων μιας ολόκληρης ζωής. Μπορούμε να εμπιστευτούμε και να αξιοποιήσουμε αυτήν την περιουσία, έτσι άνθρωποι πλούσιοι που είμαστε όλοι, να βουτήξουμε το χέρι μέσα και συνειδητά να τραβήξουμε ό,τι θέλουμε, ό,τι μας χρειάζεται για να ζεστάνουμε κάθε διεργασία, για να ζεστάνουμε κάθε άνθρωπο απέναντί μας: από τη μια πλευρά κάθε μαθητή/μαθήτρια, από το πιο μικρούλι, με την ψυχή ορθάνοιχτη στον κόσμο, που τώρα μαθαίνει ν' αφήνει το χέρι της μαμάς, ή το μαθητούδι πια, που ανακαλύπτει το θαυμαστό κόσμο των συμβολικών γλωσσών, των φυσικών θαυμάτων, των κατανοήσεων και των επινοήσεων, έως τα κορίτσια/γυναίκες και τ' αγόρια/άνδρες της εφηβείας, που «θέλουν τον κόσμο και τον θέλουν τώρα»¹⁶, ολόκληρο κι ακατέργαστο, να τον αλλάξουν, και, από την άλλη, κάθε δάσκαλο/δασκάλα, ομότιμο/ομότιμη πλάι μας, που πασχίζει να αναστήσει κάτι από την ταλαιπωρημένη εκπαίδευση, καθένας/καθεμιά από το πόστο του/της, δύσκολο πάντοτε πόστο, πολύ μοναχικό τις περισσότερες φορές. Να βοηθήσουμε, τελικά, τον ίδιο τον εαυτό μας, να νοιώσουμε καλά με το καλό... κουσούρι μας οι περισσότεροι, που έγκειται στο να σκαλίζουμε τα πράγματα, να πειραματιζόμαστε, να διδάσκουμε, να μαθαίνουμε, να σχεδιάζουμε, να αναστοχαζόμαστε, να συμβουλευόμαστε, να χαιρόμαστε και να ενθουσιαζόμαστε, αλλά και -τι πιο ζωντανό κι ανθρώπινο- να πονάμε, να φοβόμαστε, να θυμώνουμε, και, κατόπιν, να ζυμώνουμε πάλι το θυμό μας και τον φόβο στις αρχές μας και να ξαναρχίζουμε. Όπως και η «ποίησης», «η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος!»¹⁷

Καλή δύναμη!

Υ.Γ. Αν αναρωτιέστε για την **αποτελεσματικότητα ως προς το έργο**, ο δρόμος μας πια είναι πάντοτε σκουπισμένος! Και η ιδιοτέλεια συνεχίζεται!

15 Chambry Émile (1925-1926), *Aesopi fabulae*, 2 vol., Paris: Les Belles Lettres, (<http://el.wikisource.org/wiki>).

16 The Doors, «When the music's over», τραγούδι στη συλλογή *Strange Days* (1967). Hollywood, CA.: Elektra.

17 Εμπειρικός, Α. (1934-37). Ο πλόκαμος της Αλταμίρας, 3. Συλλογή *Ενδοχώρα*. Αθήνα: Πλειάς (1974).

