

Τα συναισθήματα στην τάξη είναι πάντοτε παρόντα

Κωνσταντίνος Μ. Κιουρτσής, Βιολόγος, MSc
kkiourtsis@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων, παρουσιάζονται οι παράγοντες που ελέγχουν το κλίμα της σχολικής τάξης, με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του διδάσκοντος εκπαιδευτικού. Εξετάζονται ζητήματα παιδαγωγικής σχέσης, συναισθηματικής παιδείας και διαχείρισης κρίσεων. Γίνεται επίσης απόπειρα να συσχετιστεί το σχολείο με την εφηβεία και να αναδειχθεί η ανάγκη ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών ως εφήβων και των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Εξετάζονται οι παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, παρουσιάζονται περιπτώσεις καλών και αποτελεσματικών πρακτικών στο σχολείο που μπορούν να εφαρμοστούν στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και προτείνονται τέσσερις δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, στις οποίες αποδίδεται σημασία στη διάσταση της γνώσης του εαυτού και στην ανάπτυξη των οδών επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχέσεις, επικοινωνία, συναισθήματα,

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται εμπλουτισμένο το θεωρητικό μέρος του επιμορφωτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε από το συγγραφέα, στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο: «διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και συγκεκριμένα για τη θεματική ενότητα «διαχείριση συναισθηματικού τομέα». Στη συνέχεια παρουσιάζεται και ένα τμήμα του πρακτικού μέρους, το οποίο υλοποιήθηκε με δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Αν και στην εργασία, το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος διαχωρίζονται μεταξύ τους με σαφήνεια, στη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε, αυτά ήταν αλληλένδετα και αδιαχώριστα.

2. Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Έχει εδραιωθεί πλέον η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται αλλά γίνεται, μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) τη βιογραφία και τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού, β) την επαγγελματική κοινωνικοποίησή του μέσα στο σχολείο και στην τάξη και γ) όλες τις δράσεις της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής του (Ξωχέλλης, 2005). Μία κατηγορία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι η επιμόρφωση, η οποία έχει ως σκοπό της να καλύψει τις ευρύτερες ανάγκες βελτίωσης των προσωπικών δεξιοτήτων του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έτσι οι γνώσεις που απέκτησε στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να

εμπλουτιστούν και να επικαιροποιηθούν, ενώ οι εμπειρικές γνώσεις του να συστηματοποιηθούν και να τεκμηριωθούν (Βεργίδης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται συχνά για την προχειρότητα της επιμόρφωσης σεμιναριακού τύπου που τους προσφέρει συνταγές χωρίς να σχετίζεται με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πρακτικής, για τη συμπεριφορά των επιμορφωτών τους που τους αντιμετωπίζουν με τρόπο αντιφατικό προς την ταυτότητά τους ως ενηλίκων και για τον γραφειοκρατικό τρόπο αντίληψης της επιμόρφωσης (Fullan & Hargeaves, 1995). Κι όμως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα των ικανοτήτων τους με τη συμμετοχή τους σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία όμως θα πρέπει να αναγνωρίζεται ότι οι σκέψεις και οι πράξεις τους δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας ζωής τους, της τωρινής φάσης ανάπτυξής τους, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται (Day, 1999).

Πόσο όμως συνειδητές είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών; Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ο βαθμός συνειδητοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προκύπτει από τη σύγκριση των πραγματικών αναγκών και της προσωπικής άποψης γι' αυτές. Με βάση αυτήν τη συσχέτιση, οι ανάγκες επιμόρφωσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: Στις συνειδητές και ρητές, στις συνειδητές και μη ρητές και στις λανθάνουσες (Βεργίδης, 1999). Ένας από τους στόχους της επιμόρφωσης είναι, οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν όλες τις ανάγκες τους και να αναζητήσουν τις αιτίες από τις οποίες αυτές προέκυψαν (Κόκκος, 2006).

2.2 Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι

Γενικά, ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ικανοποίησής τους αλλά και από το πλαίσιο αναφοράς της διανοητικής και της συναισθηματικής προσέγγισης που υιοθετείται, η οποία ανοίγει το δρόμο για την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με το μαθησιακό υλικό (Mezirow, 2000). Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι σοβαρός, γιατί μπορούν να προωθήσουν ή να εμποδίσουν τη μαθησιακή διεργασία, οπότε ανάλογα με τις συνθήκες και τις προθέσεις των συμμετεχόντων θα χρειαστεί είτε να ενισχυθούν είτε να παραμεριστούν.

Όλο και πιο συχνά, τα επιμορφωτικά προγράμματα για ενήλικους χρησιμοποιούν την μέθοδο μάθησης σε ομάδες. Οι ομάδες μάθησης είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνάθροιση ατόμων και χαρακτηρίζονται από ιδιότητες, όπως: συλλογική αντίληψη, αλληλεξάρτηση, κοινωνική οργάνωση, αλληλεπίδραση, συνοχή, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Jaques, 2001). Οι ενήλικοι που συμμετέχουν σε μια ομάδα μάθησης έχουν χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, επειδή βρίσκονται σε συνεχιζόμενη διεργασία ανάπτυξης, φέρουν ένα μεγάλο πλούτο εμπειριών, έχουν εδραιωμένες αντιλήψεις και συγκεκριμένα πρότυπα μάθησης (Rogers, 1998). Επομένως, σε μια ομάδα μάθησης ενηλίκων, ο επιμορφωτικός φορέας αλλά και οι επιμορφωτές έχουν την υποχρέωση της επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τεχνικών που ταιριάζουν σε ενήλικους. Οι πιο δημοφιλείς είναι οι τεχνικές της ανακάλυψης (αναπαράσταση, επανενεργοποίηση της μνήμης, καταγιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης) και οι τεχνικές εφαρμογών (ομάδες εργασίας, ομαδική συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση) (Courau, 2000). Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται και συνδυάζονται αυτές οι εκπαιδευτικές τεχνικές, εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό σκοπό του προγράμματος, από το περιεχόμενο του μαθησιακού αντικειμένου, από τα εκπαιδευτικά

χαρακτηριστικά των επιμορφωμένων, από τις ικανότητες του επιμορφωτή, από το μαθησιακό κλίμα, από το διαθέσιμο χρόνο και από τους διαθέσιμους πόρους (Βαϊκούση κ.α., 1999).

2.3 Η λειτουργία της ομάδας μάθησης

Ένα μοντέλο εκπαίδευσης που υιοθετείται συχνά είναι η ομαδική και βιωματικού τύπου εκπαίδευση, στην οποία οι συμμετέχοντες αποδίδουν μεγάλη σημασία στη διάσταση της γνώσης του εαυτού, που τη συσχετίζουν με τη διάσταση της ομάδας, επειδή βιώνουν μια παράλληλη διεργασία προς τον εαυτό και προς τον άλλο (Μπακιρτζής, 1998). Στην ομάδα μάθησης ενηλίκων, ο επιμορφωτής αντί για το ρόλο του «εισηγητή-ομιλητή», επιλέγει το ρόλο του «συντονιστή» και γίνεται έτσι ο εγγυητής του πλαισίου ενότητας της ομάδας, διατηρώντας σταθερούς τους προσανατολισμούς της ομάδας προς τους επιμέρους στόχους της, αλλά ευνοώντας ταυτόχρονα και τις συναλλαγές εκείνες που συμβάλλουν στην πραγμάτωση του αντικειμενικού σκοπού του επιμορφωτικού προγράμματος (Banchet & Trognon, 2002). Οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998) διαπιστώνουν ότι οι ενήλικοι ως μέλη της ομάδας μάθησης υποβοηθούνται όταν ακολουθούνται κάποιες αρχές όπως: α) οι πρακτικές ασκήσεις και η εμπειρία διασυνδέονται με θεωρητικές αναφορές, β) οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά στη διεργασία της μάθησης συνεργαζόμενοι με όλα τα άλλα μέλη της ομάδας και γ) οι σχέσεις των προσώπων μέσα στην ομάδα βασίζονται στην αμεσότητα, στην ειλικρίνεια, στην επικοινωνία και στη συνεργασία.

3. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1 Η παιδαγωγική σχέση

Υπάρχουν ερευνητές που διατυπώνουν τον ισχυρισμό ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο αρνητική όσο την εμφανίζουν κάποια επικριτικά δημοσιεύματα (Hopf & Ξωχέλλης, 2003). Η έρευνα όμως που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο σύνολο των σχολείων της χώρας, απεκάλυψε ότι ένας σημαντικός παράγοντας εγκατάλειψης του σχολείου είναι η αδιαφορία και η άδικη μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της ίδιας έρευνας είναι η σπουδαιότητα της συμβολής των εκπαιδευτικών όταν αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών με ευαισθησία (Βρεττάκου & Ρουσέας, 2006). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αγάπη για τους μαθητές τους είναι το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό της σχέσης τους (Παμουκτσόγλου, 2001). Συνηθισμένη όμως είναι και η εικόνα των «ώριμων» εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζονται επαναπαυμένοι, παθητικοί, χωρίς τις αρχικές φιλοδοξίες τους και οι οποίοι δυσφορούν όταν τους ζητείται να επαναπροσδιορίσουν του ρόλο τους μέσα στο σχολείο (Μουχάγιερ, 1985· Clark, 1995). Ειδικότερα για το Λύκειο, ο Γκότοβος (2003) διαπιστώνει ότι η παιδαγωγική σχέση έχει συρρικνωθεί σε διδακτική σχέση και ότι δεν υπάρχουν πλέον περιθώρια για καμία εξωδιδακτική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Διαπιστώνεται γενικά μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζεται για το ρόλο του σχολείου (γυμνασίου και λυκείου) κάτω από ομαλές (επιθυμητές) και κάτω από ιδιαίτερες (ανεπιθύμητες) συνθήκες. Κάτω από ομαλές συνθήκες, ο ρόλος του σχολείου εστιάζεται στην ανάπτυξη του γνωστικού κυρίως μέρους των μαθητών και στην επιτυχή μετάβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όταν όμως οι συνθήκες γίνονται ιδιαίτερες και εμφανίζεται μια πραγματικότητα που περιέχει κούραση,

ανταγωνισμό, επιθετικότητα, κοινωνική διαμαρτυρία, άγχος, τότε ο ρόλος του σχολείου εμπλουτίζεται και με θέματα της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Στο μεταξύ όμως, η παραμέληση της παροχής θεμελιωδών προσόντων και εφοδίων στους μαθητές, έχει δώσει για το σχολείο μια εικόνα αποθαρρυντική και έχει συγκεντρώσει ένα μεγάλο δυναμικό απογοήτευσης και ματαιώσης (Γκότοβος, 2002). Το σχολείο προσφέρει στον έφηβο/μαθητή καθημερινές ευκαιρίες συμβίωσης με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους και ασκεί ισχυρή διαμορφωτική επίδραση. Αν και καταγράφονται καθημερινά αδυναμίες, το σχολείο παραμένει ο χώρος στον οποίο ο έφηβος συνειδητοποιεί μέσω της λογικής και του συναισθήματος τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους (Κοσμόπουλος, 1994).

Από κάποιους παιδαγωγούς σημειώνεται ότι για να αναπτυχθεί στη σχολική τάξη ένα κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτυχθεί για να διαθέτει γνησιότητα, ενσυναισθηματική κατανόηση και ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση προς το μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Η εμβέλεια της συμβολής του, μπορεί να επεκταθεί και πέραν των διδακτικών καθηκόντων, επειδή έχει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών, να τους επηρεάζει, να τους νουθετεί και να τους κατευθύνει (Κουρκούτας, 2001· Κυρίδης, 1999). Όταν μάλιστα υποστηρίζει τους μαθητές σε στιγμές αδυναμίας τους, τότε μπορεί να αντισταθμίσει, τουλάχιστον εν μέρει, την έλλειψη στήριξης της άλλης σημαντικής ομάδας, των γονέων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

3.2 Οι ομάδες των συναισθημάτων

Τα συναισθήματα είναι μέρος του εαυτού και επομένως υπάρχουν όπου υπάρχουν άνθρωποι. Αυτονόητο είναι επομένως ότι σε μια σχολική τάξη τα συναισθήματα είναι συνεχώς παρόντα. Απλώς, δεν είναι απαραίτητο να εκφράζονται κιόλας.

Αν θεωρήσουμε ότι τα συναισθήματα βρίσκονται στον αντίποδα της λογικής τότε θα ήταν σημαντικό ο αναγνώστης να δοκίμαζε την παρακάτω άσκηση: Να θυμηθεί κάποιες σοβαρές αποφάσεις που έχει πάρει και που αφορούσαν στον επαγγελματικό ή στον προσωπικό χώρο και να σημειώσει στην παρακάτω κλίμακα αν αυτές οι αποφάσεις βασίστηκαν αποκλειστικά στη λογική (βαθμός 1), ή αποκλειστικά στο συναίσθημα (βαθμός 5) ή αν βασίστηκαν σε μια ανάμειξη λογικής και συναισθήματος (βαθμοί 2,3,4). Θα είχε μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αξιολογήσει αυτές τις αποφάσεις εκ του αποτελέσματος, αν δηλαδή αυτές καλώς ελήφθησαν.

λογική 1 2 3 4 5 συναίσθημα

Τα συναισθήματα λοιπόν είναι παρόντα συνεχώς μέσα στην τάξη. Είτε φανερώνονται, είτε μένουν καλά κρυμμένα, επηρεάζουν την πορεία της μαθησιακής διεργασίας και διαμορφώνουν το κλίμα στην τάξη και στο ευρύτερο περιβάλλον. Υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα μαζί με τις προσμίξεις τους, τις ποικιλίες και τις αποχρώσεις τους. Ένα παράδειγμα **ανάμειξης** συναισθημάτων είναι το δέος, το οποίο προκύπτει αν στο θαυμασμό προσθέσουμε και το φόβο. Οι επτά κύριες οικογένειες συναισθημάτων, σύμφωνα με τον Goleman (1998), είναι:

Θυμός: οργή, εχθρότητα, απόγνωση, μίσος, λύσσα, αναβρασμός, ενόχληση, εχθρότητα, βία.

Θλίψη: λύπη, μελαγχολία, απελπισία, ακεφιά, κατήφεια, αυτολύπηση, μοναξιά, μιζέρια, κατάθλιψη.

Φόβος: άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, έγνοια, κατάπληξη, τρομάρα, ανησυχία, σκιάξιμο, δέος, φρίκη, τρόμος.

Ευτυχία: απόλαυση, χαρά, ηδονή, τέρψη, αγάπη, αποδοχή, φιλία, έρωτας, αφοσίωση, ανακούφιση, ικανοποίηση, καμάρι, ευφορία, λατρεία, ξεμυάλισμα.

Έκπληξη: σάστισμα, σοκ, θαυμασμός, απορία, κατάπληξη.

Αποστροφή: περιφρόνηση, απέχθεια, φρίκη, αηδία, σιχασιά, βδελυγμία.

Ντροπή: ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, εξευτελισμός, συστολή, τύψεις, ταπείνωση, καταισχύνη, μετάνοια.

3.3 Τα συναισθήματα εκφράζονται στη σχολική τάξη

Τα συναισθήματα μπορεί να εκδηλωθούν με τρόπο απρόσμενο ή αναμενόμενο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες μπορεί να βιώσουν μέσα στην τάξη μια απροσδόκητη κατάσταση με ιδιαίτερα φορτισμένο συναισθηματικό περιεχόμενο όταν ένας μαθητής εκδηλώνει την έντονη δυσαρέσκειά του για τη χαμηλή βαθμολογία που εισέπραξε στο τεστ της ημέρας. Συζητήσεις με έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο μπορεί να είναι αναμενόμενες, όπως για παράδειγμα, η συζήτηση για την καταγωγή του ανθρώπου στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Στα συναισθήματα αυτά που εκδηλώνονται ομαδικά μέσα στην τάξη, πρέπει να προσθέσουμε και όλα τα συναισθήματα που φέρουν στην τάξη ξεκινώντας για το σχολείο όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί,. Όπως η **πικρία** εξαιτίας της ύπουλης συμπεριφοράς ενός φίλου το προηγούμενο βράδι, η **χαρά** ενός δώρου γενεθλίων, ο **θυμός** για το πρωινό ξύπνημα μέσ στον γλυκό ύπνο, η **αγωνία** για το αποτέλεσμα των ιατρικών εξετάσεων του πατέρα που αναμένονται σε λίγες ώρες, η **στεναχώρια** για τους πολέμους που συνεχίζονται με θύματα αμάχους, ο **πόνος** ενός ανεκπλήρωτου έρωτα. Ας μην αγνοούμε επίσης, ότι οι μαθητές και μαθήτριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, βιώνουν επιπλέον και τις δραστικές αλλαγές της αναδιοργάνωσης της προσωπικότητάς τους ως εφήβων, με έναν τρόπο συχνά κραυγαλέο (Elkind, 1971).

3.4 Στιγμές έντασης

Οι συζητήσεις με φορτισμένο συναισθηματικά περιεχόμενο που γίνονται στην τάξη, άλλες φορές είναι ευεργετικές για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και διαμορφώνουν καλό κλίμα στην τάξη κι άλλες φορές εξελίσσονται καταστροφικά προς το μαθησιακό κλίμα και το γενικό περιβάλλον του σχολείου. Όταν εκδηλώνεται απροσδόκητα ο θυμός ενός μαθητή, σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της κατάστασης παίζει **το είδος** της άμεσης αντίδρασης του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών. Η παρακάτω τεχνική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εξετάζουν τις συναισθηματικές συζητήσεις με τρόπους που διευκολύνουν τη μαθησιακή διεργασία και βελτιώνουν το περιβάλλον της τάξης.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές, πρέπει να αναρωτηθούν από πού και γιατί προκλήθηκε ο θυμός. Μήπως ο μαθητής ένωσε αδικημένος ή απειλημένος ή προσβεβλημένος; Η «φυσική» αντίδραση στο θυμό είναι περισσότερος θυμός. Αυτή η αντίδραση όμως οδηγεί στην κλιμάκωση της σύγκρουσης, η οποία ούτε απαραίτητη είναι, ούτε επιθυμητή. Είναι καλύτερη η υποχώρηση με μια γενική διάθεση να «παγώσουν τα αίματα», ή έστω η μη αυτόματη απόκριση στο θυμό με θυμό. Στην αποκλιμάκωση βοηθάνε οι εκφράσεις του εκπαιδευτικού που διατυπώνονται σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο (εμείς) και όχι σε δεύτερο ενικό πρόσωπο (εσύ). Στη συνέχεια, όταν πλέον το κλίμα καταλαγιάσει, το όλο ζήτημα δεν πρέπει να αποσιωπηθεί αλλά να

εξεταστεί διεξοδικά. Εάν είναι προφανές ότι ο μαθητής που εξέφρασε το θυμό του βλάφθηκε άδικα από συμμαθητή του ή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τότε αυτός που τον έβλαψε οφείλει να δώσει επαρκείς εξηγήσεις και τη συγγνώμη του. Δίδεται ταυτόχρονα στην τάξη και μια καλή ευκαιρία για συζήτηση σχετικά με τους κανόνες συμπεριφοράς που θα πρέπει να τεθούν και να συμφωνηθούν από όλους.

4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

4.1 Αυτοεκτίμηση και συναισθηματικός εαυτός

Όπως τονίζουν σημαντικοί μελετητές του ανθρώπου, αυτό που έχουν ανάγκη οι μαθητές είναι ένα σχολείο το οποίο να μπορεί να καλύπτει όχι μόνον τις βασικές αλλά και τις ανώτερες ανθρώπινες ανάγκες τους, όπως είναι η αυτοεκτίμηση (Maslow, 1976· Freiberg & Rogers, 1994). Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και αναφέρεται στη σφαιρική εικόνα που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Είναι η ικανότητα του ατόμου να δίνει αξία στον εαυτό του και να τον μεταχειρίζεται με αγάπη, με αλήθεια, με αξιοπρέπεια (Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Rosenberg, 1986· Satir, 1998).

Στη μελέτη των Robins, Trzesniewski & Tracy (2002) αποδίδεται η εικόνα των διακυμάνσεων της αυτοεκτίμησης των ανθρώπων από την ηλικία των 9 έως την ηλικία των 90 ετών. Τα πιο χαμηλά επίπεδα παρατηρούνται στα άτομα της εφηβείας. Διακυμάνσεις της αυτοεκτίμησης ενός εφήβου παρατηρούνται και στη διάρκεια της ημέρας, ως προϊόν των αμφίθυμων συναισθημάτων της ηλικίας (Urbanc, 1999). Σε άλλες έρευνες αποδεικνύεται ότι η σχολική επίδοση και η αποδοχή των φίλων έχουν ισχυρή συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Αναδεικνύεται επίσης ότι τα προσωπικά επιτεύγματα των εφήβων είναι σημαντικότερα από τις οικογενειακές μεταβλητές κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης (MacArthur & MacArthur, 2004). Τέλος, φαίνεται ότι η αρνητική αυτοαντίληψη και η αδυναμία προβολής μιας θετικής εικόνας του εαυτού λειτουργούν ακυρωτικά ως προς την αυτοεκτίμησή του εφήβου (Γκότοβος, 2002).

4.2 Αυτοεκτίμηση και σχολείο

Από τον εκτεταμένο προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και τις επιπτώσεις της, θα αναφερθεί μια θεμελιώδης παραδοχή που τεκμηριώνεται και εμπειρικά με ποικίλες έρευνες: ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, ασκεί σημαντικές επιδράσεις τόσο στην ποιότητα της σχέσης όσο και στην αυτοεικόνα ή την ανάπτυξη της ταυτότητάς του (Gray & Weare, 2000). Ο Lawry (1989), βασισμένος σε εμπειρικά στοιχεία, εκφράζει την άποψη ότι η ανώτερη μορφή μάθησης εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός αγαπά και δέχεται τους μαθητές πλήρως, οπότε και αυτοί αισθάνονται ασφαλείς να συναντήσουν τις νέες προκλήσεις της ζωής τους. Σε αυτό το πλαίσιο η μάθηση νοείται ως αποτέλεσμα αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και όχι ως αποτέλεσμα μονόδρομης επιβολής συμπεριφορών και πράξεων (Μιχαλόπουλος, 1996).

Ανάγκη ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης έχουν όλοι οι μαθητές, περισσότερο όμως εκείνοι που παρουσιάζουν αδυναμίες που συνδέονται με προσωπικά χαρακτηριστικά και καταστάσεις, ή με το οικογενειακό τους περιβάλλον (Χαραμής, 2000). Το σχολείο λοιπόν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό, πρέπει να συζητήσουν τη συμβολή

τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Να διδάξουν στους μαθητές τις έννοιες της **αυτοαξιολόγησης** και **αυτεπίγνωσης** για να αναγνωρίζουν τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία τους και για να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από ένα θετικό και ρεαλιστικό πρίσμα, αποφεύγοντας έτσι τη συνηθισμένη παγίδα της υπεροψίας αλλά και την ταπεινωτική κατάσταση της αυτολύπησης (Goleman, 1998). Όταν οι μαθητές θα έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, δηλαδή καλές σχέσεις με τον εαυτό τους, τότε θα είναι πιο ευτυχείς, ενώ με χαμηλή αυτοεκτίμηση θα νιώθουν απομονωμένοι και θα είναι ευάλωτοι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Κασαπίδου κ.α., 1994).

4.3 Αυτοεκτίμηση και εφηβεία

Ο βαθμός αυτοεκτίμησης σχετίζεται με το βαθμό αυτογνωσίας. Η αυτογνωσία είναι το θεμέλιο της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας μας και διαμορφώνεται μέσα από τις πεποιθήσεις που αποκτούμε για τον εαυτό μας κυρίως μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η έννοια της αυτοεκτίμησης του εφήβου συσχετίζεται με τις απόψεις των ατόμων εκείνων που ο έφηβος θεωρεί ως «σημαντικούς άλλους», ωθούμενος από την ανάγκη της επιβεβαίωσής του σε επιμέρους τομείς της ζωής του (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγκούρας, 2003). Σημαντικοί «άλλοι» είναι τα μέλη της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι. Οι συνομήλικοι ιδιαίτερα πολύ συχνά αντικαθιστούν την οικογένεια με διάφορους τρόπους και γίνονται για τον έφηβο η σημαντικότερη πηγή ανατροφοδότησης. Οι φίλοι προσφέρουν πολύτιμη υποστήριξη στη διάρκεια συναισθηματικών πιέσεων, ακούν ο ένας τον άλλο, συμπαραστέκονται στον πόνο. Έφηβοι χωρίς φίλους όταν χρειάζονται συμπαράσταση και παρηγοριά, αισθάνονται μοναξιά και απογοήτευση (Gray & Weare, 2000).

Για να προετοιμαστούν οι έφηβοι αποτελεσματικά για την επιτυχή μετάβασή τους στον κόσμο των ενηλίκων πρέπει να βελτιώσουν όλες τις επιμέρους ατομικές κατασκευές τους και όχι μόνον τη σχολική τους επίδοση (Huitt, 2004). Παρόλα αυτά, πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν τη σχολική επιτυχία ως ένα σημαντικό δείκτη εκτίμησης της αυτοαντίληψής τους. Οι εξωτερικές αυτές εκτιμήσεις όταν καταλήγουν να γίνουν αυτοεκτιμήσεις, ωθούν το μαθητή όταν αποτυγχάνει, να νιώθει κατώτερος, ή να εμφανίζει βίαιες συμπεριφορές ή να εγκαταλείπει το σχολείο (Gleason & Dynarski, 1998· Παπαδόπουλος, 1997). Οι σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν επίσης ότι η αίσθηση της αδικίας από τους εκπαιδευτικούς, επιδρά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και ότι είναι ένας από τους πολύ συχνά απαντώμενους παράγοντες συσχέτισης με πράξεις αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς και βανδαλισμών (Κολιάδης, 1997· Irvin & Mullins, 2000· Παπαστυλιανού & Πετρόπουλος, 2001· Simons-Morton και συν., 1999).

4.4 Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα του κλίματος που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική αίθουσα, έχει άμεση σχέση με την αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού ως διδάσκοντος και παιδαγωγού (Γκότοβος, 2002). Το επίπεδο αυτής της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού, διαμορφώνει ανάλογα το επίπεδο του αυτοσεβασμού του και αυτό είναι ένα επιπλέον στοιχείο που επηρεάζει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και έχουν θετικές σχέσεις όχι μόνον με τους μαθητές τους αλλά και με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους είναι αυτοί που έχουν εκπαιδευτεί σε προγράμματα ανθρωπιστικής παιδαγωγικής. Διακρίνονται από υψηλού επιπέδου ενσυναισθηματική και διευκολυντική στάση, ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα συναισθήματα των μαθητών, συνδιαλέγονται μαζί τους, τους επαινούν περισσότερο και τους

επιπλήττουν λιγότερο (Μουλαδούδης, 2005). Η ανάπτυξη τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να συνδεθεί με την παράλληλη εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων βελτίωσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών (Alpay, 2001). Από τους ερευνητές προτείνονται πολλά μοντέλα παρεμβατικών προγραμμάτων, αλλά ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτό που επιδιώκει την ενίσχυση των αυτοαξιολογήσεων και της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, διαμέσου προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης (Goleman, 1998).

Είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας. Δηλαδή, να μην εμπλέκει στη σχολική ζωή τα προσωπικά του ζητήματα, να είναι αντικειμενικός, να έχει αναπτυγμένη την ικανότητα αυτοελέγχου και φυσικά να πιστεύει στην αξία του. Η αυτοπεποίθησή του δε θα πρέπει να εξαρτάται από την περιστασιακή ενίσχυσή του από τους μαθητές ή τους γονείς ή τους συναδέλφους, αλλά να πηγάζει από τον πραγματικό εαυτό του. Για αυτό χρειάζεται να αφιερώνει χρόνο για να αυτοαξιολογείται και να φροντίζει τον εαυτό του καλύπτοντας τις ανάγκες του.

5. ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Ο έφηβος/μαθητής, βρίσκεται σε μια προσωπική πορεία προς την ενηλικίωση στη διάρκεια της οποίας πρέπει να αναπτύξει και τον γνωστικό και τον συναισθηματικό εαυτό. Το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία όμως δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη του γνωστικού μέρους με το ενδιαφέρον τους να περιορίζεται κυρίως στη βελτίωση της επίδοσης/βαθμολογίας τους. Ο εκπαιδευτικός όμως που επιθυμεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή στην ανάπτυξη και του συναισθηματικού μέρους, θα πρέπει να ελέγξει όλες τις εκφράσεις του ρόλου του μέσα στο σχολείο. Για αυτόν τον εκπαιδευτικό συστήνονται οι παρακάτω ενέργειες και στάσεις:

1. Άσκηση γνωριμίας και το «συμβόλαιο» συνύπαρξης

Μια άσκηση γνωριμίας με τους μαθητές στα πρώτα μαθήματα του σχολικού έτους, διευκολύνει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό. Η άσκηση γνωριμίας μπορεί να συνοδεύεται με την έκφραση προσδοκιών σχετικά με το μάθημα και το σχολείο. Έτσι οι μαθητές, από την αρχή του σχολικού έτους καταθέτουν ένα προσωπικό στοιχείο, με κοινωνούς τους συμμαθητές και τον καθηγητή τους. Παράλληλα με την άσκηση γνωριμίας μπορεί να συμφωνηθούν και κάποιοι όροι συνύπαρξης, δηλαδή ένα είδος «συμβολαίου» που θέτει τις προϋποθέσεις συνύπαρξης μαθητών και εκπαιδευτικού και αφορά κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς τους.

2. Η αίθουσα διδασκαλίας

Στα σχολεία εκείνα που οι αίθουσες διδασκαλίας ή εργαστηρίων είναι στην ευθύνη των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ότι βρίσκονται σε φιλικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να προωθηθεί η μαθησιακή διεργασία. Αλλά και στα σχολεία στα οποία οι αίθουσες ανήκουν σε συγκεκριμένα «τμήματα» μπορεί σε συνεργασία με τους μαθητές να συμφωνηθούν κάποιοι κανόνες που θα εφαρμόζονται για να προστατεύουν την αισθητική και τη λειτουργικότητα της αίθουσας.

3. Ο εκπαιδευτικός και το ψυχολογικό κλίμα του μαθήματος

Ένα ωριαίο μάθημα έχει αρχή, μέση και τέλος. Έχει σημασία ο εκπαιδευτικός να είναι παρών όταν οι μαθητές εισέρχονται στην αίθουσα. Η παρουσία του επηρεάζει το κλίμα στην αίθουσα θέτοντας προοδευτικά τέλος στο διάλειμμα. Η καθυστερημένη προσέλευση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα, όταν μάλιστα συμβαίνει συστηματικά, προτρέπει τους μαθητές σε ενέργειες «αταξίας».

Το μάθημα αρχίζει με ένα καλωσόρισμα. Στη συνέχεια, ο τόνος και η ένταση της φωνής, ο ρυθμός της ομιλίας, η γενικότερη διάθεση της «γλώσσας του σώματος», πρέπει να υπακούν σε κανόνες που επιτρέπουν την ομαλή επικοινωνία μέσα στην αίθουσα. Ο μονόλογος αποφεύγεται. Αν όμως είναι απαραίτητος, θα πρέπει να διανθίζεται με εποπτικά μέσα και με συνεχείς ερωτήσεις με τις οποίες ενεργοποιούνται οι μαθητές. Γενικά επιλέγονται διδακτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός αποκαλεί τους μαθητές με τα ονόματά τους και αποφεύγει ανωνυμίες ή χαρακτηρισμούς (εσύ στο τελευταίο θρανίο, εσύ με τα γυαλιά, ο ξανθός με το σκουλαρίκι κλπ). Όταν απευθύνεται σε ένα μαθητή, τον κοιτάζει στα μάτια κι όταν απαντάει ο μαθητής τον ακούει προσεκτικά, απαιτώντας κι από όλους τους άλλους να ακούνε προσεκτικά.

Η διδακτική ώρα πλησιάζει στη λήξη της. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την ώρα, προετοιμαζόμενος για το κουδούνι του διαλείμματος. Πρέπει να έχει ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη στιγμή. Όχι πολύ πριν, για να μην περισσέψει χρόνος που απαιτεί «γέμισμα». Όχι πολύ μετά, γιατί το διάλειμμα είναι του μαθητή και δεν είναι ώρα μαθήματος. Την κατάλληλη στιγμή δηλώνει ο ίδιος τη λήξη του μαθήματος, προσθέτοντας μια πρόταση σχετική («καλήν όρεξη» αν είναι η τελευταία ώρα της ημέρας, «σήμερα πολύ το ευχαριστήθηκα το μάθημα», κοκ)

4. Το παρουσιαστικό του εκπαιδευτικού

Είναι ένα θέμα που σχετίζεται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Πρέπει όμως να αποφεύγονται οι ακρότητες, ιδιαίτερα εκείνες που δεν προσιδιάζουν στο ρόλο του ενήλικα και παιδαγωγού.

5. Συμμετοχή σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία να προωθηθούν οι συναλλαγές με τους μαθητές του. Συμμετέχει ενεργά στις προγραμματισμένες εκδρομές, στους περιπάτους, στις πολιτιστικές δραστηριότητες και εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, διάλογο σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Ειδικότερα η εμπλοκή του σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, του προσφέρουν την ευκαιρία να διαπραγματευτεί με τους μαθητές του θέματα λεπτά όπως η προαγωγή της συναισθηματικής υγείας, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κλπ.

6. Η επίκληση για βοήθεια

Δεν είναι σπάνιο, ένας εκπαιδευτικός να βρεθεί σε κατάσταση απόγνωσης, λόγω της αδυναμίας του να αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία εμπλέκονται ένας ή περισσότεροι μαθητές. Τέτοιες στιγμές, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδεχτεί την αδυναμία του και να ζητήσει βοήθεια. Βοήθεια μπορεί να του προσφέρουν οι συνάδελφοί του που φαίνεται να έχουν αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την κατάσταση, ο Διευθυντής του σχολείου, οι γονείς των μαθητών και ειδικοί επιστήμονες. Πριν όμως ζητήσει βοήθεια, θα πρέπει να έχει εξαντλήσει δύο σημαντικές δυνατότητες. Πρώτον, τη δυνατότητα να συζητήσει το θέμα με τον εμπλεκόμενο μαθητή και δεύτερον να συζητήσει το θέμα με όλους τους μαθητές μέσα στην αίθουσα. Αν μάλιστα έχει

συμφωνηθεί και ένα είδος «συμβολαίου» αυτό μπορεί να είναι η εγγύηση ενός καλού αποτελέσματος. Βεβαίως, κάποιες φορές, οι ανεπιθύμητες καταστάσεις που προκαλούν οι μαθητές δεν έχουν ως στόχο τους τον εκπαιδευτικό αλλά μπορεί αυτός να εισπράξει τα αποτελέσματά τους εκ παραδρομής. Άλλες φορές, πρόκειται περί τυπικών παρεξηγήσεων που επιλύονται εύκολα μέσω αμοιβαίων και ειλικρινών επεξηγήσεων.

7. Η συμβολή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Παρακάτω αναφέρουμε κάποιους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

- α. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και επιβραβεύει τους μαθητές για τα επιτεύγματά τους. Είναι δίκαιος στην αξιολόγησή του αλλά αποφεύγει να «τσιγκουνεύεται» τους βαθμούς.
- β. Δημιουργεί για όλους τους μαθητές ευκαιρίες να βιώσουν την επιτυχία και την αναγνώριση. Ακόμη και οι πιο «αδύνατοι» μαθητές να έχουν την ευκαιρία να πάρουν ένα «άριστα», ένα «μπράβο».
- γ. Παροτρύνει τους μαθητές να θέτουν στόχους που είναι ανάλογοι των δυνατοτήτων τους. Οι στόχοι που δεν είναι επιτεύξιμοι αποκαλύπτουν τα ελλείμματα των μαθητών και δημιουργούν πόνο και απογοήτευση.
- δ. Μεριμνά ώστε ο κάθε μαθητής είναι αποδεκτός ως πρόσωπο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που σφάλει ή που αποκαλύπτεται μια αδυναμία του.
- ε. Καλλιεργεί στη σχολική αίθουσα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Δε δημιουργεί ο ίδιος κλίμα ανταγωνισμού και επιπλέον αμύνεται στη δημιουργία του κλίματος ανταγωνισμού από τους μαθητές και τους γονείς τους.
- ζ. Δέχεται ότι το σχολείο υπάρχει για τους μαθητές και ότι ο ίδιος «υπηρετεί» την κοινωνική ανάγκη για μάθηση και αγωγή των μαθητών.

6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Στη συνέχεια περιγράφονται δραστηριότητες που εφάρμοσε ο συγγραφέας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να εφαρμοστούν με κατάλληλη προσαρμογή και στη σχολική αίθουσα.

6.1 Η αυτοτοποθέτηση του εκπαιδευτικού

Στόχος: Τα μέλη της ομάδας μάθησης να σιωπήσουν για λίγο και να αναπτύξουν έναν εσωτερικό διάλογο μέσω του οποίου να αυτοτοποθετηθούν. Η αυτοτοποθέτηση αυτή δε θα εκφραστεί στην ομάδα, θα παραμείνει δηλαδή αυστηρά προσωπική.

Μέθοδος: Η αυτοτοποθέτηση των μελών της ομάδας γίνεται με τη βοήθεια της κλίμακας Cartil (1962). Ο συντονιστής μοιράζει σε όλα τα μέλη της ομάδας μάθησης χαρτιά, στα οποία υπάρχουν γραμμένες δύο ερωτήσεις και τους ζητάει, αφού γράψουν τις αντίστοιχες απαντήσεις τους, να διπλώσουν το χαρτί και να το κρατήσουν. Η δραστηριότητα θα παραμείνει προσωπική. Δηλαδή, τα μέλη δεν θα εκφράσουν στα άλλα μέλη αυτά που έγραψαν στο χαρτί. Οι ερωτήσεις της κλίμακας Cartil είναι οι εξής:

1^η ερώτηση: Θα θέλαμε να σκεφτείς και να γράψεις, ποια είναι η καλύτερη ζωή που μπορείς να φανταστείς για τον εαυτό σου. Δηλαδή αν πάνε καλά τα πράγματα ακριβώς όπως τα θέλεις, τότε ποιες είναι οι ελπίδες και οι προσδοκίες σου για όλη την ζωή σου; Ποια είναι η καλύτερη ζωή για τον εαυτό σου;

2^η ερώτηση: Θα θέλαμε να σκεφτείς και να γράψεις, ποια είναι η χειρότερη ζωή που μπορείς να φανταστείς για τον εαυτό σου. Δηλαδή αν δεν πάνε καλά τα πράγματα ακριβώς όπως τα θέλεις, τότε ποιοι είναι οι φόβοι σου και οι ανησυχίες σου για όλη την ζωή σου; Ποια είναι η χειρότερη ζωή για τον εαυτό σου;

Σύσταση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο κάθε φορά που ο ίδιος επιθυμεί να κατανοεί τα δικά του σημεία αναφοράς. Μπορεί να την εφαρμόσει και στο σχολείο με τους μαθητές, έχοντας όμως εξ αρχής διασφαλίσει απόλυτα το απόρρητο των απαντήσεων των μαθητών

6.2 Οι οικογένειες των συναισθημάτων

Στόχος: Τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν αυθόρμητα τα ονόματα των συναισθημάτων και να τα κατατάξουν σε κατηγορίες.

Μέθοδος: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη της ομάδας μάθησης να εκφράζουν αυθόρμητα το όνομα οποιουδήποτε συναισθήματος σκέφτονται εκείνη τη στιγμή και καταγράφει όλα αυτά τα ονόματα σε τυχαία σειρά. Στη συνέχεια ζητάει από τα μέλη να αποφασίσουν ποια από τα ονόματα του πίνακα δεν είναι συναισθήματα. Διαγράφονται τα ονόματα για τα οποία υπάρχει ομόφωνη απόφαση. Στη συνέχεια ομαδοποιούν τα συναισθήματα σε κατηγορίες.

Σύσταση: Η εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τον συναισθηματικό εαυτό μπορεί να διευκολυνθεί αν ο πίνακας με τις κατηγορίες των συναισθημάτων που δημιουργήσαν οι ίδιοι, παραμείνει μόνιμα αναρτημένος μέσα στην αίθουσα. Έτσι μπορεί να επαναφέρεται σε κατάλληλη στιγμή η σχετική συζήτηση, όπως για παράδειγμα όταν υπάρχει αίτημα προσθήκης κάποιου νέου συναισθήματος ή αλλαγής της κατηγορίας ενός συναισθήματος κλπ.

6.3 Άσκηση γνωριμίας

Στόχος: Τα μέλη της ομάδας να γνωριστούν καλύτερα και να εκφράσουν γεγονότα του παρελθόντος.

Μέθοδος: Ο συντονιστής ζητάει από όλα τα μέλη της ομάδας μάθησης να σχηματίσουν σε ένα χαρτί μια γραμμή. Στη μια άκρη της γραμμής να γράψουν τη λέξη «γέννηση» ή αντί αυτής τη χρονολογία γέννησής τους και στην άλλη άκρη να γράψουν τη λέξη «σήμερα» ή τον αριθμό που συμβολίζει το παρόν έτος (πχ 2007). Στη συνέχεια, πάνω σε αυτή τη γραμμή να σημειώσουν τρεις χρονικές στιγμές που για αυτούς είναι πολύ σημαντικές, επειδή συνέβησαν εξαιρετικά και ευχάριστα γεγονότα. Διαδοχικά όλα τα μέλη συστήνονται και αναφέρουν τα γεγονότα που σημείωσαν στο χαρτί.

Σύσταση: Τα μέλη δεν πιέζονται να αναφέρουν οπωσδήποτε και τα τρία γεγονότα. Μπορούν να αναφέρουν ένα ή δύο ή και κανένα αν φαίνεται να δυσκολεύονται.

6.4 Το «συμβόλαιο» και η έκφραση φόβων και προσδοκιών

Στόχος: Τα μέλη της ομάδας να θέσουν από κοινού τους κανόνες συμβίωσης.

Μέθοδος: Ο συντονιστής απλώνει δύο μεγάλα χαρτόνια, στα οποία έχει γράψει από μα επικεφαλίδα. Οι δύο επικεφαλίδες είναι:

1. Σε αυτήν την τάξη αυτό που φοβάμαι τη φετινή χρονιά είναι . . .

2. Σε αυτήν την τάξη, αυτό που εύχομαι κι ελπίζω τη φετινή χρονιά είναι . . .

Στη συνέχεια ζητάει από όλα τα μέλη να σηκωθούν και να γράψουν στο κάθε χαρτόνι αυτό που ζητείται από την επικεφαλίδα. Όταν τελειώσουν όλα τα μέλη, τα δύο χαρτόνια αναρτώνται και η ομάδα επιλέγει ποια από τα στοιχεία που έχουν γραφεί θα

αποτελέσουν όρους του «συμβολαίου» συνύπαρξης. Η ομάδα μπορεί να συμπληρώνει και άλλους όρους, πέραν των στοιχείων που αναγράφονται στα δύο χαρτόνια.

Σύσταση: Οι όροι που θα ισχύσουν πρέπει να συμφωνηθούν από όλα τα μέλη. Οι όροι δεν είναι μόνιμοι. Όπως αποφασίστηκε με ομοφωνία να ισχύσουν, έτσι μπορεί με ομοφωνία να καταργηθούν.

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα συναισθήματα δε μεταβάλλονται με το χρόνο, ούτε αλλάζουν ανάλογα με το φύλο, τη φυλή, την ηλικία. Αλλάζουν όμως οι άνθρωποι. Ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της υπηρεσίας του χρειάζεται να ανανεώνει τις τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων στην τάξη και να αναπτύσσει τις δεξιότητές του ώστε να είναι ικανός να αντιμετωπίζει το σήμερα. Επομένως η συμμετοχή του σε ανάλογα προγράμματα (επιμορφωτικά και παρεμβατικά) θα πρέπει να είναι περιοδική και συνεχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alpay, E. (2001). *Self-Concept and Self-Esteem*. Department of Chemical Engineering and Chemical Technology, Imperial College of Science, Technology and Medicine, Prince Consort Road. London
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι, Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α., (1999). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Banchet, A., Trognon, A. (2002). *Ψυχολογία ομάδων*. Αθήνα: Σαββάλας
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στις σύγχρονες, πολιτικές και εξελίξεις*. Στο Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, M. & Fay, R. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βρεττάκου, Β. & Ρουσέας, Π. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αθήνα: Επτάλοφος.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Cartil, H. & A.M. Free, A. M. (1962). *Hopes and fears for self and country. The self anchoring scale in cross cultural research*. Supplement to: *American Behavioral Scientist*, 6, 2, όπως αναφέρεται και στο: Κατάκη Χ. Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας, Ελληνικά Γράμματα, 1998
- Clark, C.M., (1995). *Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη*. Στο Hargeaves, A., Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Day, C. (1999). *Developing teachers the challengers of lifelong learning*. London: DfEE. Στο Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19

- Dynarski, M. & Gleason, P. (1998). *Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. A Research Report from the School Dropout Demonstration Assistance Program Evaluation*. U.S. Department of Education Mathematica Policy Research, Inc. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.mathematica-mpr.com/publications/PDFs/dod-risk.pdf>
- Elkind, D. (1971) *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*, στο Λεονταρή Α., (1998δ) *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Freiberg, J. & Rogers, C. (1994). *Freedom to Learn*, στο Κοσμόπουλος Α. & Μουλαδούδης Γ. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Fullan, M. G. & Hargeaves, A. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gray, G. & Weare, K. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 151-163
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Huitt, W. (2001). Humanism and open education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date]. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/humed.html>.
- Irvin, J.L. & Mullins, E.R. (2000). Transition Into Middle School. *Middle School Journal*, January 2000, Chappaqua Central School District, USA, NY
- Κασαπίδου, Ζ., Λεκάκης, Γ., Μοστριού, Α., Μπαφέ, Ν., Παυλής, Μ. & Χαραλαμπίδης, Β. (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Κέντρο εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή της υγείας
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: έκδοση του ιδίου
- Κόκκος, Α. (2006). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Merizow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez3.pdf>
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κοσμόπουλος Α. & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2001). Η ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυρίδης, Α.Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Lawry, J.D. (1989). *Caritas in the classroom. The opening of the American student's heart*. Article for the meeting of The Freshman Year Experience, University of South Carolina, Columbia, S.C., February, 1989. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.spinninglobe.net/caritas.htm>
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- MacArthur, C. T. & MacArthur, J. D. (2004). *Self-Esteem. Research Network on Socioeconomic Status and Health*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/selfesteem.html>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μακρή-Μπότσαρη & Ε., Ματσαγκούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Κίνητρο
- Maslow, A.H. (1976). *The further Reaches of Human Nature*. Στο Weare, K. & Gay, G. (2000) Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think Like an Adult*. Στο Mezirow J. και συν. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000
- Μιχαλόπουλος, Γ, Σ. (1996). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διεύρυνση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Μουλαδούδης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο*. Στο Μπαγάκης, Γ. επιμ., (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μουχάγιερ, Χ.Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 28, 101-120
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90
- Παπαδόπουλος, Μ. (1997). *Λειτουργικός αναλφαβητισμός, σχολικός αποκλεισμός και σχολικός πόνο*. Στο Πετροπούλου, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαστυλιανού, Α. & Πετρόπουλος, Ν. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H. & Tracy, J.L. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *American Psychological Association*, 17, 423–434
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Στο Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001) *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Satir, V. (1998). *Πλάθοντας Ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L. & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, 99-107
- Urbanc, K (1999). Adolescence Happens to the Whole Family. *Journal of Social Work Theory and Practice*, Minnesota, USA. Issue 2

- Χαραμής, Π. επιμ. (2000). *Σχολείο χωρίς σύνορα*. Αθήνα: Κέντρο μελετών και τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Ελλάδας
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός