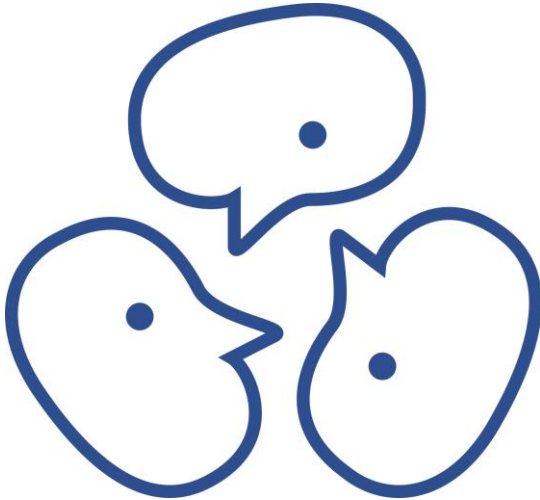


‘χτίζοντας’ ομάδες στο σχολείο



βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο

Σχολείο πιλοτικής εφαρμογής
Γυμνάσιο νησιωτικής περιοχής της Ελλάδας,
Σχολική χρονιά 2011 – 2012
Παντελέρη Ευεποίνα, *ψυχολόγος*

«ακούγοντας τον Άλλο μέσα από την ομάδα»

Πρόγραμμα Πρόληψης-Προσέγγισης της Διαφορετι-
κότητας
Γυμνάσιο Βόλου, Σχολική χρονιά 2011 – 2012
Ελισάβετ Εκμεκτζιάν, *Διδάκτωρ Ψυχολογίας*

Δράση 6: Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης
Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»
(ΕΣΠΑ 2007-2013)

Θεσσαλονίκη 2013

‘χτίζοντας’ ομάδες στο σχολείο

βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο

«ακούγοντας τον Άλλο μέσα από την ομάδα»

Επιμέλεια – Διόρθωση
Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

Σχεδιασμός – Σελιδοποίηση – Εκτύπωση



Κ. Ν. Επισκόπου 7 – Τ. 2310 203566

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993

Περιεχόμενα:

βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο

1. Το σχολείο ως φορέας πρόληψης-Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων	1
1.1 Οι βιωματικές μέθοδοι στην εκπαίδευση	1
1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση	2
2. Γενικές οδηγίες εφαρμογής	2
2.1 Η ομάδα, η εξέλιξή της και ο ρόλος του εμπυχωτή	2
2.2 Διάρκεια και μέγεθος ομάδας	4
3. Από τη θεωρία στην πράξη: Παρουσίαση σειράς συναντήσεων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων	5
3.1 Στόχος	5
3.2 Συνοπτική παρουσίαση	6
3.3 Αναλυτική παρουσίαση	7
4. Βιβλιογραφία	26

«ακούγοντας τον Άλλο μέσα από την ομάδα»

1. Εισαγωγή	28
2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις	28
3. Περιγραφή Προγράμματος Πρόληψης	30
3.1. Πλαίσιο και μέσα υλοποίησης του Προγράμματος	30
3.2. Περιγραφή συναντήσεων	31
4. Αποτίμηση Προγράμματος Πρόληψης	40
5. Βιβλιογραφία	42

Εισαγωγή της ομάδας έργου

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μεγάλο ενδιαφέρον για τη μετανάστευση, το σχολείο και την κοινωνική συνοχή, ενδιαφέρον που δεν περιορίζεται στην Ελλάδα, αλλά επεκτείνεται διεθνώς. Με δεδομένες τις δημογραφικές αλλαγές στην Ελληνική κοινωνία και τις συνεχείς μετακινήσεις ομάδων μεταναστευτικού πληθυσμού, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις αποτελούν σημαντικά ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΠΨΥ, 2010-2013 - Δράση 6.2, Πράξη "Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών") εκπαιδεύσαμε, εκπαιδευθήκαμε, συνεργαστήκαμε και στηρίξαμε νέους ψυχολόγους που κλήθηκαν, για πρώτη φορά, να δουλέψουν σε σχολεία με σημαντικό αριθμό μεταναστών μαθητών σε όλη την Ελλάδα. Χρειάστηκε να αναζητήσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Πώς άραγε, είναι οι σχέσεις των συμμαθητών με διαφορετικό εθνικό/πολιτισμικό υπόβαθρο; Πώς παρουσιάζονται και αναγνωρίζονται οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Τι είδους διεργασίες ένταξης και διαπραγματεύσεως, ως προς τις ταυτότητές τους, παραχωρούνται στα παιδιά και στους νέους; Πώς συζητούν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο για τη μετανάστευση και τις παρουσίες/ απουσίες των μαθητών που έρχονται στην Ελλάδα από ποικίλες χώρες; Τι επιπτώσεις έχουν οι πρακτικές που απαντούν στα παραπάνω ερωτήματα στην ψυχική υγεία και στην καθημερινότητα των παιδιών και των νέων; Τι μπορούν να κάνουν οι ψυχολόγοι σε συνεργασία με τα σχολεία, μια συνεργασία πρωτόγνωρη για την ελληνική πραγματικότητα; Σε ποιο βαθμό μπορούμε με το πρόγραμμα να δημιουργήσουμε -από κοινού με τους εκπαιδευτικούς- ασφαλείς ψυχοκοινωνικούς χώρους στα σχολεία και, παράλληλα, να έχουμε στο μυαλό και στην ψυχή μας έντονη την επιθυμία για κοινωνική αλλαγή;

Και όλα αυτά τα ερωτήματα, βέβαια, τίθενται σε μια κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την "οικονομική κρίση", εκτείνεται ωστόσο σε κρίση αξιών και σε ασφυκτικό περιορισμό επιλογών για τις ζωές των εμπλεκόμενων. Μια πραγματικότητα -μακριά από την όποια "αλήθεια"- που επιβαρύνεται επιπλέον από ασαφείς νομοθετικές επιλογές για την ελληνική ιθαγένεια των μεταναστών. Η ποικιλομορφία που συνοδεύει τις μεταναστευτικές διαδρομές και τις ιστορίες των μαθητών και των οικογενειών τους αφορά μια έννοια που με δυσκολία την κατανοούμε και την αιχμαλωτίζουμε. Είναι μια έννοια που την χρησιμοποιούμε συχνά, πάντα σε συνδυασμό με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης και τη φαντασίωση της ισότητας ευκαιριών στο σχολείο. Στα Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης προσπάθησαμε να μην υιοθετήσουμε την ποικιλομορφία ως μια "πρακτική" για να καλύψουμε τις "αρνητικές" κοινωνικές σχέσεις ρατσισμού, ανισότητας και αδικίας. Η εξίσωση της ποικιλομορφίας με την εθνική καταγωγή, για παράδειγμα, αφήνει "εκτός" τις διασταυρούμενες ταυτότητες των μαθητών και των οικογενειών τους, μια οπτική από την οποία θελήσαμε να απομακρυνθούμε.

Οι "καλές πρακτικές" που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν στα σχολεία σε συνεργασία με τους ψυχολόγους ξεκινούν από την επιθυμία μας να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα. Μια επιθυμία, ωστόσο, που μπορεί να φαίνεται ότι υποτιμά ή παραγνωρίζει τη συνθετικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές και οι οικογένειές τους, καθώς και τα σχολεία. Οι μετανάστες φαίνεται να εγκλωβίζονται σε σχέσεις εξάρτησης που ξεκινούν από την πολιτειακή τους υπόσταση και συνδέονται με διαδικασίες εργασιακής εξάρτησης ή πρόσβασης στη δημόσια σφαίρα. Οι γονείς εμφανίζονται ως

διαμεσολαβητές του νοήματος που έχει η μετανάστευση για την οικογένεια και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους. Η έμφαση των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης ήταν να αναπτύξουμε νέους τρόπους για να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε γνωστά, υπάρχοντα προβλήματα, καθώς και να προτείνουμε διεργασίες μέσα από τις οποίες αναδύονται οι τρόποι αναπαραγωγής των ανισοτήτων, αλλά και επιλύονται ορισμένες από αυτές.

Ορισμένοι από τους ψυχολόγους που εργάστηκαν για δυο χρόνια στα σχολεία καταθέτουν την εμπειρία τους μέσα από την καταγραφή δράσεων που αφορούν συνεργασίες με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την κοινότητα. Οι δράσεις τους στοχεύουν στην ανάδειξη της καθημερινής τους πρακτικής στα σχολεία. Αφορούν προϋποθέσεις ένταξης των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους σε ασφαλείς σχολικές κοινότητες, αντιμετωπίζουν ζητήματα ταυτίσεων, συναισθηματικών δεσμών και διαθεσιμότητας, ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, ηθικές και κοινωνικο-πολιτικές αξίες.

Τα κείμενα των "καλών πρακτικών" αναμετρώνται με τις συχνά άρρητες παραδοχές για την ανωτερότητα των γηγενών ή των ομάδων πλειοψηφίας, παραδοχές στενά συνυφασμένες με πολιτικές, νομικές και εκπαιδευτικές δομές, που δύσκολα αναγνωρίζονται. Μας βοήθησαν σημαντικά οι μαρτυρίες των μεταναστών, μαρτυρίες που μας εμπιστεύτηκαν και μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουν με σαφήνεια την καταπίεση που τους ασκείται, καθώς τη ζουν καθημερινά.

Οι καλές πρακτικές, λοιπόν, αποτελούν την αφορμή για ένα διάλογο απαραίτητο με τους μετανάστες, τόσο στις σχολικές τους τάξεις όσο και στις συνεργασίες μας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα. Συχνά είχαμε να αντιμετωπίσουμε πρακτικές περιθωριοποίησης που συνδέονται με την εσωτερίκευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων μιας κοινωνίας. Μια πρόκληση που απαιτεί συστηματική δουλειά με συνέχεια και συνέπεια.

Οι ψυχολόγοι ως συγγραφείς πλέον των εμπειριών τους, μέσα από τις αφηγήσεις των καλών τους πρακτικών επιτρέπουν την εξιστόρηση των προσωπικών τους προκλήσεων και ορίων, την ανάδυση έντονων συναισθημάτων που κυμαίνονται από την άρνηση και το θυμό ως την έκπληξη και την θλίψη. Προσπάθησαν να εφαρμόσουν δράσεις για να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για την αντίφαση ανάμεσα στους στόχους της παιδείας και τις εμπειρίες τους από αυτήν ή, ακόμη, αν οι ίδιοι οι ψυχολόγοι έχουν χώρο για να προκαλέσουν αντίστοιχες συζητήσεις στους συλλόγους των εκπαιδευτικών.

Οι καλές πρακτικές που ακολουθούν προκαλούν κυρίαρχους λόγους που δομούν τους μετανάστες μαθητές ως αποκλεισμένους που χρειάζονται "ειδική" μεταχείριση για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της σχολικής τάξης ή ως "θύματα" δομών εξουσίας και πολιτικών που συντηρούν τη σχολική αποτυχία. Οι δράσεις αυτές απέχουν από διεργασίες μειονοτικοποίησης που αναπαράγουν στερεότυπα και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις της κοινής γνώμης και προκρίνουν την αναγνώριση των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους ως τμήμα μιας συνολικότερης κοινωνικής δράσης στο πλαίσιο του κράτους και των θεσμών του, όπως το σχολείο. Μέσα από την προσπάθεια αυτή, κατανοούμε ότι η επαγγελματική επάρκεια ενός ψυχολόγου που δουλεύει [και] με μετανάστες στο σχολείο δεν αφορά μια στατική έννοια, αλλά μια μεταβατική, μακροχρόνια και ταυτόχρονα προσωπική διεργασία του να γίνει ο ίδιος επαρκής πολυπολιτισμικά.

Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι η πολυπολιτισμική πρακτική αποτελεί πεδίο συγκρούσεων και λιγότερο συμφιλίωσης. Είναι δύσκολο να τη

διαπραγματευτείς, παρά μόνο εάν συζητήσεις ρητά τους διαφορετικούς προσανατολισμούς σε κάθε κουλτούρα, τις διαφορετικές αξίες και νοήματα και την εμφάνιση/διατήρηση/αναπαραγωγή του ρατσισμού. Δεν υπάρχουν συστήματα λόγου για την αντιμετώπιση του ρατσισμού που να δημιουργούν ασφάλεια και αν υπάρχουν, αφορούν μια καλυμμένη μορφή βίας. Μια ανθρωπιστική προσέγγιση χρειάζεται να αναδείξει τις αντιφάσεις στο λόγο "περί ασφάλειας". Αν αναζητούμε ασφάλεια, πρόκειται για την ασφάλεια του να παίρνουμε ρίσκο, να βάζουμε τον εαυτό μας σε κίνδυνο, μια συνθήκη ιδιαίτερα γνώριμη και οικεία για τους περισσότερους μετανάστες. Με τις καλές πρακτικές, λοιπόν, δεν συντηρούμε την παρούσα/απούσα ασφάλεια και απέχουμε από μια θέση "δείτε, εμείς μπορούμε να τα καταφέρουμε".

Η βασική μας έγνοια είναι να δημιουργούνται συναισθηματικοί χώροι στην καθημερινότητα του σχολείου, που ενθαρρύνουν την ηθική φιλίας και αλληλεγγύης/φροντίδας για τον Άλλο. Όταν δεν αναγνωρίζουμε τους μετανάστες ως άλλους, παρά μόνο ως πρόβλημα, πώς μπορούμε να τους νοιαστούμε και να τους φροντίσουμε; Ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου η κυρίαρχη πολιτική ατμόσφαιρα αναπαράγει συναισθηματικά μνησικακίας για χαμένες δουλειές, για οικονομική κρίση, και συντελεί σε διεργασίες ρατσισμού με συνέπειες όχι μόνο ψυχικές και κοινωνικές, αλλά και υλικές. Γνωρίζουμε ότι μια φιλελεύθερη προδιάθεση που ανοίγει ζητήματα μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ρατσισμού με μια γενική αίσθηση απάθειας, χωρίς να επιτρέπει θυμούς, ή να θέτει ζητήματα εξουσίας, δύσκολα συνδέεται με κριτικές παιδαγωγικές και αντιρατσιστικές δράσεις.

Οι ενότητες που ακολουθούν 'χτίζοντας ομάδες στο σχολείο', εκτός από τον προφανή εκπαιδευτικό τους στόχο, έχουν και την προσδοκία να δημιουργήσουν στους ψυχολόγους και στους εκπαιδευτικούς μια φαντασιακή 'οικειότητα' με το πεδίο, δηλαδή με το φυσικό χώρο εφαρμογής των Προγραμμάτων Ψυχολογικής Υποστήριξης: τη συνεργασία στο σχολείο και τις ομάδες πρόληψης. Έχοντας στο μυαλό μας τις παραπάνω διαπιστώσεις και υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων αναγκών κάθε σχολείου, νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, διαβάζουμε παρακάτω για δράσεις που επέφεραν αποδοχή και συνεργασία, πολιτισμική και διαφυλική εγγύτητα, συναισθηματική εξοικείωση, επιμόρφωση, τριβή, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην πρώτη πρακτική αναπτύσσεται μια απόπειρα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη **'βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο'** (Ε. Παντελέρη), ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι ρόλο εμπυχωτή στις ομάδες των μαθητών τους σε μελλοντικά προγράμματα πρόληψης. Στη δεύτερη πρακτική **'ακούμε τον Άλλο μέσα από την ομάδα'** (Ε. Εκμεκτζιάν) να διαπραγματεύεται με το δικό του τρόπο πολιτισμικές και διαφυλικές ταυτότητες, με στόχο το μοίρασμα μεταναστευτικών εμπειριών και τη μετατροπή της τάξης σε ομάδα.

Οι δύο καλές πρακτικές είναι αλληλοσυμπληρωματικές στο βαθμό που το θεωρητικό υπόβαθρο της αναστοχαστικής πράξης λειτουργεί ως κοινός τόπος, και μόνο ενδεικτικές. Αυτό που σας ζητάμε είναι να υπάρξει η 'οικειότητα', το ενδιαφέρον και η περιέργεια... Καλή ανάγνωση.

Η ομάδα έργου Θεσσαλονίκης

Σ. Βερβερίδου, Κ. Λιανού, Ι. Μπίμπου & Π. Χατζηλάμπου



βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο

1. Το σχολείο ως φορέας πρόληψης βιωματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων

1.1 Οι βιωματικές μέθοδοι στην εκπαίδευση

Οι διάφορες βιωματικές μέθοδοι και τεχνικές εμπύχωσης μπορούν να βρουν εφαρμογή σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια και για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Έτσι συναντάμε βιωματικές ομάδες ψυχοθεραπείας, εκπαίδευσης, κοινωνικής εργασίας κ.α. Μια ομάδα που βασίζεται σε αυτή τη φιλοσοφία μπορεί να στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των μελών, στην εκπαίδευση σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή ακόμη να απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό και να απαντά σε ένα συγκεκριμένο αίτημα.

Μιλώντας για βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση αναφερόμαστε στη γενικότερη φιλοσοφία που θεωρούμε πως θα πρέπει να διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, προκειμένου το σχολείο να αποτελέσει αποτελεσματικό φορέα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών του (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ωστόσο, η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέχει πολύ από κάτι τέτοιο και αφήνει περιθώριο μονάχα για πιο αποσπασματικές εφαρμογές και για πρακτικές που εξαρτώνται από την καλή θέληση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος μπορεί είτε να ενσωματώσει στην ίδια τη διδακτική πράξη τις τεχνικές εμπύχωσης και τις βιωματικές ασκήσεις, είτε να τις εφαρμόσει μέσω δομημένων προγραμμάτων πρόληψης που θα αναλάβει ο ίδιος να συντονίσει.

Σχετικές έρευνες που έχουν γίνει για την αξία της εκπαίδευσης παιδιών σε δεξιότητες ζωής μέσα από προγράμματα πρόληψης στα σχολεία, έχουν αποδείξει ότι η συμβολή τέτοιων προγραμμάτων είναι τε-



ράστια: όχι μόνο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των συμμετεχόντων, αλλά συντελούν και στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (στο Φιλίππου & Καραντάνα, 2010) οι μαθητές που διδάσκονται με το βιωματικό μοντέλο μάθησης, υπερσχύουν εκείνων που διδάσκονται με παραδοσιακές μεθόδους τόσο ως προς τη λύση σύνθετων προβλημάτων, όσο και ως προς τον κοινωνικό τομέα.

1.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εμπύχωσης ομάδων. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, ωστόσο, δεν μπορεί να έχει τη μορφή της παροχής έτοιμων θεωρητικών και τεχνικών γνώσεων. Αντίθετα χρειάζεται να εμβραθύνει σε ζητήματα που ανακύπτουν από τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού (εξουσία, στερεότυπα κ.α.) και να εστιάσει σε προσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Φυσικά, η εκπαιδευτική μέθοδος μιας τέτοιας επιμορφωτικής διαδικασίας, δεν μπορεί παρά να βασίζεται στη βιωματική μάθηση.

Τα οφέλη αυτής της εκπαίδευσης είναι πολλαπλά. Οι βοηθητικοί τρόποι επικοινωνίας και η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων ενισχύουν τη ζεστή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και συμβάλλουν στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος τόσο για την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών όσο και για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Από την άλλη, οι ικανότητες εμπύχωσης παρέχουν στον εκπαιδευτικό νέα εργαλεία δουλειάς μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός γίνεται περισσότερο ικανός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του, το έργο του διευκολύνεται και λόγω αυτών καταφέρνει και ο ίδιος να αντλήσει μεγαλύτερη ικανοποίηση (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να γίνεται εμπυχωτής, αποκτώντας τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της γνησιότητας, που σύμφωνα με τον Rogers είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το συντονισμό ομάδων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010, Plummer, 2007).

Γίνεται αντιληπτό πως σε μια ομάδα εκπαίδευσης στη βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν διττό ρόλο. Από τη μία, αποτελούν μέλη της ομάδας και μετέχουν στην κοινή εμπειρία, βιώνοντας τα συναισθήματα που διακινούνται και από την άλλη, διατηρούν μια δεύτερη σκέψη επί της διαδικασίας προκειμένου να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη δομή και τον τρόπο διεξαγωγής των συναντήσεων.

2. Γενικές οδηγίες εφαρμογής

2.1 Η ομάδα, η εξέλιξή της και ο ρόλος του εμπυχωτή

Ως γνωστόν ένα σύνολο ανθρώπων για να χαρακτηριστεί “ομάδα” χρειάζεται να βιώνει κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, να αλληλεπιδρά μεταξύ του και να διακατέχεται από την αίσθηση του “ανήκειν” (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010). Μια σχολική τάξη, ακόμα κι αν τα μέλη της έχουν συνυπάρξει για χρόνια, δεν αποτελεί απαραίτητα “ομάδα”. Με



αυτό ως δεδομένο, πρωταρχικό μέλημα ενός εμπυχωτή είναι να δημιουργήσει ακριβώς αυτό το ομαδικό κλίμα που θα επιτρέψει στη συνέχεια το “ξεδίπλωμα” των μελών, με στόχο τη γνήσια επαφή και το αυθεντικό βίωμα.

Αρχή:

Κατά το αρχικό στάδιο μιας βιωματικής ομάδας, δηλαδή κατά τις πρώτες συναντήσεις της, ο εμπυχωτής μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις, φροντίζει να διευκολύνει τη γνωριμία των μελών, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την εξοικείωση με τον τόπο και το τρόπο λειτουργίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τις ήδη δομημένες ομάδες (πχ σύλλογος διδασκόντων), ακόμη κι αν τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους. Σκοπός είναι η γνωριμία σε ένα νέο επίπεδο και υπό έναν κοινό σκοπό. Σε αυτές συνήθως υπάρχουν από πριν εγκατεστημένες συγκρούσεις, συμμαχίες και υποομάδες. Είναι λοιπόν σημαντικό ο εμπυχωτής να γνωρίσει όσο καλύτερα γίνεται την ομάδα, τις σχέσεις των μελών και τις αλληλεπιδράσεις ώστε να είναι ενήμερος.

Μέχρι τη δημιουργία ασφαλούς κλίματος, ο εμπυχωτής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με την επιλογή των ασκήσεων, προκειμένου να μην εκθέσει τους συμμετέχοντες σε έντονο άγχος και δύσκολα επανορθώσιμες καταστάσεις. Καθώς προχωρούν οι συναντήσεις και αυξάνει η εμπιστοσύνη των μελών, εισάγονται σταδιακά ασκήσεις που απαιτούν εντονότερη κίνηση και μεγαλύτερη έκθεση. Νωρίτερα, είναι καλό να αποφεύγονται.

Η πρώτη συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση μπορεί να αποδειχθεί πολύ βοηθητική ως προς τον τρόπο που ο εμπυχωτής υποδέχεται τα μέλη της ομάδας (προετοιμασία της αίθουσας, έγκαιρη παρουσία του εμπυχωτή καθώς προσέρχονται τα μέλη και πιθανώς πρόβληψη για κάποιο κέρασμα (ρόφημα ή γλυκίσμα).

Με την έναρξη της συνάντησης, ο εμπυχωτής καλωσορίζει τα μέλη, παρουσιάζει τον εαυτό του και ενημερώνει για τον αριθμό, τη διάρκεια και την ημερομηνία των συναντήσεων. Στη συνέχεια εξηγεί το βιωματικό χαρακτήρα της ομάδας, παροτρύνει τα μέλη να εμπλακούν συνολικά στη διαδικασία και αναφέρεται σε κάποιους βασικούς κανόνες λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει βασικές αρχές όπως ο σεβασμός, η ελευθερία έκφρασης, η ισοτιμία και η αντίθεση στη βία. Εξηγεί πως κανένας δεν είναι αναγκασμένος να συμμετέχει σε μια άσκηση εφόσον δεν το θέλει, ο καθένας έχει τον προσωπικό του ρυθμό και δεν υπάρχει σωστός ή λανθασμένος τρόπος συμμετοχής. Τονίζει την αναγκαιότητα σταθερής παρουσίας στην ομάδα και προτρέπει τα μέλη να εκφράζουν τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά τους συναισθήματα (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Πριν ολοκληρωθεί η πρώτη συνάντηση, ο εμπυχωτής είναι σημαντικό να έχει διερευνήσει τις ανάγκες, προσδοκίες, φόβους και στόχους των συμμετεχόντων και να είναι ενήμερος για αυτά. Επίσης, στην πρώτη ή στην δεύτερη συνάντηση, είναι απαραίτητο να υπογραφεί το συμβόλαιο της ομάδας, όπου θα διευκρινίζονται οι κανόνες λειτουργίας τους οποίους επιθυμούν τα μέλη και ο εμπυχωτής για να βιώνουν με ασφάλεια και ευχαρίστηση την εμπειρία της ομάδας.



Είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά την πρώτη συνάντηση, οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και να αποφύγουν συνθήκες άγχους που δυνάμει, δυσκολεύει την συνέχεια της συμμετοχής τους. Έτσι, αποφεύγονται ασκήσεις που προϋποθέτουν προσωπική έκθεση ή έντονη σωματική κίνηση και προτιμούνται εκείνες που εμπεριέχουν συζήτηση σε ζευγάρια ή υποομάδες (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Φάση ανάπτυξης:

Στη φάση αυτή έχει ήδη δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα προκειμένου η ομάδα να επικεντρωθεί στο θέμα της. Πλέον οι αλληλεπιδράσεις είναι περισσότερες και τα μέλη αρχίζουν να προχωρούν σε αυτοαποκαλύψεις. Οι ασκήσεις στο στάδιο αυτό μπορούν να περιλαμβάνουν κίνηση, συζήτηση, δραματοποίηση κ.α. και να απαιτούν δουλειά είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο.

Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τα προσωπικά ζητήματα που ανοίγονται από κάποιους συμμετέχοντες.

Τέλος:

Κατά το τελικό στάδιο αρχίζουν να αναδύονται συναισθήματα σχετικά με το κλείσιμο και τον αποχωρισμό. Οι ασκήσεις στη φάση αυτή πρέπει να διευκολύνουν την έκφραση των συναισθημάτων και να παροτρύνουν σε απολογισμό και εκτίμηση της πορείας του καθενός μέσα στην ομάδα. Είναι επίσης σημαντικό να γίνεται αξιολόγηση της διαδικασίας και των γνώσεων που αποκτήθηκαν (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Σε όλα τα στάδια της ομάδας, ο εμπυχωτής θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει τις ασκήσεις στη δυναμική της ομάδας, όταν το κρίνει απαραίτητο. Πολλές φορές, η επιμονή στη δομή της συνάντησης, έτσι όπως αυτή είχε σχεδιαστεί νωρίτερα, δεν βοηθάει, καθώς η διάθεση της ομάδας πιθανόν να μην συμβαδίζει με τις ασκήσεις που έχουν προγραμματιστεί. Ο εμπυχωτής θα πρέπει να αφουγκράζεται τις ανάγκες και να είναι σε θέση να προσαρμόζεται σε αυτές. Γι' αυτό είναι καλό να έχει στο νου του πάντα ορισμένες εναλλακτικές δραστηριότητες. Αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι η δομή των συναντήσεων καθορίζεται από τις διαθέσεις των συμμετεχόντων. Απλά, επισημαίνουμε εδώ ότι είναι απαραίτητη η συνεχής επαφή του συντονιστή με τα μηνύματα που εκπέμπουν οι συμμετέχοντες: η ευελιξία στη δομή της συνάντησης και η διαθεσιμότητα του συντονιστή να λειτουργήσει αυθόρμητα ή και αυτοσχεδιαστικά αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τους σκοπούς της ομάδας.

Πολλές φορές βέβαια, η ίδια η άσκηση μπορεί να μετατρέψει την αρχική ραθυμία σε ενθουσιασμό και εγρήγορση και έτσι να αλλάξει το κλίμα της ομάδας. Επομένως, και ο ίδιος ο εμπυχωτής θα πρέπει να δείχνει πίστη στις ασκήσεις που έχει επιλέξει και να μην σπεύδει να τις αλλάξει ή να τις προσπεράσει. Το πότε θα επιλέξει τη μια ή την άλλη κατεύθυνση (αλλαγή άσκησης ή επιμονή σε αυτήν) είναι κάτι που κρίνεται με βάση τα δεδομένα της στιγμής και δεν υπάρχει κάποια διαθέσιμη «συνταγή».

2.2 Διάρκεια και μέγεθος ομάδας

Η ομάδα είναι καλό να συναντιέται σε εβδομαδιαία βάση αφενός για να μην χάνεται η συνέχεια και αφετέρου για να μην “τραβήξει” πολύ



η διάρκεια της και προκληθεί κούραση. Ειδικά όταν πρόκειται για ομάδα εκπαιδευτικών, οι περίοδοι εξετάσεων, διαγωνισμάτων ή σχολικών υποχρεώσεων καλό είναι να αποφεύγονται.

Η διάρκεια της κάθε συνάντησης δεν μπορεί να είναι μικρότερη από 1½ ώρα, διότι ο βιωματικός χαρακτήρας της ομάδας απαιτεί περισσότερο χρόνο. Πιθανώς, μια αρκετά καλή διάρκεια να είναι οι 2-3 ώρες, σε συνάρτηση με τον ρόλο της ομάδας και τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Ο αριθμός των συναντήσεων καθορίζεται από τον σχεδιασμό και από τα θέματα που πρόκειται να ανοιχτούν. Μια εκπαίδευση που περιλαμβάνει θέματα προσωπικών δεξιοτήτων και επικοινωνίας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προϋποθέτει τουλάχιστον 7-8 συναντήσεις.

Ως ιδανικός αριθμός μελών θεωρούνται τα 10-12 άτομα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010). Η διεξαγωγή μιας τέτοιας ομάδας όπως αυτής που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, με βάση την εμπειρία μας, θα γινόταν δύσκολη με περισσότερους συμμετέχοντες και αδύνατη αν οι συμμετέχοντες ήταν λιγότεροι από πέντε.

3. Από τη θεωρία στην πράξη: Παρουσίαση σειράς συναντήσεων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο κύκλος συναντήσεων που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Ψυχολογικής Υποστήριξης της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (Ε-ΣΠΑ 2007-2013), με στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενός γυμνασίου της ελληνικής επαρχίας στη βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων.

3.1 Στόχος των συναντήσεων

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε μετά το αίτημα κάποιων εκπαιδευτικών του σχολείου, με το οποίο ζητούσαν τη συνδρομή μου στις βιωματικές δραστηριότητες ενός ερευνητικού μαθήματος (πρότζεκτ) το οποίο είχαν αναλάβει. Μετά από συζήτηση, συμφωνήθηκε να γίνει πρόταση προς το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων, προκειμένου να δημιουργηθεί ομάδα εκπαιδευτικών με στόχο την εκπαίδευση στη βιωματική μάθηση και την εμπύχωση ομάδων. Η ανταπόκριση ήταν αρκετά μεγάλη με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν άμεσα συναντήσεις που στόχευαν:

- στην εκπαίδευση στην εμπύχωση ομάδων και τη βιωματική μάθηση.
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.
- στη διερεύνηση ζητημάτων που ανακύπτουν από το ρόλο του εκπαιδευτικού

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνεται η διοργάνωση 7 έως 10 2ωρων συναντήσεων, με βιωματικό χαρακτήρα. Κάθε συνάντηση έχει δομή, θεματολογία, στόχους, δραστηριότητες και υλικά μέσα εφαρμογής.



3.2 Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων

1η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Καλωσόρισμα - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**»

Στόχοι:

1. Εισαγωγή στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και καλωσόρισμα των μελών
2. Διερεύνηση των αντιλήψεων της ομάδας για το ρόλο του εκπαιδευτικού

2^η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Δέσιμο ομάδας - ο έφηβος**»

Στόχοι:

1. Δέσιμο ομάδας
2. Διερεύνηση της εικόνας των εκπαιδευτικών για τον έφηβο
3. Αναγνώριση στερεοτύπων
4. Συμβόλαιο ομάδας

3^η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Εισαγωγή στην επικοινωνία**»

Στόχοι:

1. Λεκτική-μη λεκτική επικοινωνία
2. Αναγνώριση των εμποδίων που ο καθηγητής/συντονιστής θέτει στην επικοινωνία με το μαθητή

4^η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας**»

Στόχοι:

1. Εισαγωγή και κατανόηση της έννοιας “Ενεργητική ακρόαση”
2. “Εγώ-μηνύματα” ως βοηθητικός τρόπος επικοινωνίας

5^η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Δυναμική ομάδων, η δύναμη της ομάδας**»

Στόχοι:

1. Κατανόηση του ευμετάβλητου δυναμικού της ομάδας
2. Κατανόηση της αξίας της ομάδας

6^η, 7^η, 8^η, 9^η συνάντηση (ανάλογα με τον αριθμό των μελών)

Θεματολογία: «**Πρακτική άσκηση των μελών της ομάδας**»

Στόχοι:

1. Ανάλυση συντονιστικού ρόλου εκ μέρους μελών της ομάδας
2. Μετατροπή της αποκτηθείσας εμπειρίας σε πράξη και δοκιμή της σε ασφαλές πλαίσιο

10^η συνάντηση:

Θεματολογία: «**Κλείσιμο-Αξιολόγηση-Αποτίμηση εμπειρίας**»

Στόχοι:



1. Αναδρομή στην ιστορία της ομάδας
2. Θεωρητική πλαισίωση των συναντήσεων
3. Αποτίμηση της συλλογικής και προσωπικής πορείας
4. Αποχαιρετισμός
5. Αξιολόγηση

Σημειώνεται ότι η συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων δεν αντιστοιχεί επακριβώς στο πως αυτές υλοποιήθηκαν στην πράξη, όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Γνωρίζουμε ότι οι ανάγκες που προκύπτουν σε πραγματικό χρόνο οδηγούν, τις περισσότερες φορές, σε αλλαγή των προγραμματισμένων σχεδιαγραμμάτων.

3.3 Αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων

1η συνάντηση

Διάρκεια 120': "Καλωσόρισμα - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού"

A. Στόχοι:

1. Εισαγωγή στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας και καλωσόρισμα των μελών
2. Διερεύνηση των αντιλήψεων της ομάδας για το ρόλο του εκπαιδευτικού

B. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Γλυκίσματα για κέρασμα
2. Κόλλες A4
3. Μαρκαδόροι
4. Μεγάλη υφασμάτινη τσάντα-σάκος γεμάτη με διάφορα αντικείμενα*
5. Στυλό
6. Χαρτί μέτρου
7. Ήρεμη και ευχάριστη μουσική
8. CD player
9. Κείμενο, φράση, απόφθεγμα που συνδέεται με το περιεχόμενο της συνάντησης

* Μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε αντικείμενο αλλά είναι βοηθητικό να χρησιμοποιούνται αντικείμενα με κάποιο ενδιαφέρον, ευμεγέθη και που μπορούν να προκαλέσουν σχετικά εύκολα κάποιον συνειρμό (πχ ένα όμορφο μαξιλάρι, ένα κουβάρι μαλλί, ένα παιδικό παιχνίδι κτλ).



Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Εισαγωγή:

α. Καλωσόρισμα, 10'

Η αίθουσα έχει προετοιμαστεί κατάλληλα, οι καρέκλες έχουν τοποθετηθεί σε κύκλο ενώ υπάρχουν και κεράσματα για τα μέλη της ομάδας. Η συνάντηση ξεκινά με καλωσόρισμα των μελών και ενημέρωση για το σκοπό των συναντήσεων και το βιωματικό τους χαρακτήρα. Μεταξύ άλλων διευκρινίζεται η ελευθερία συμμετοχής στα διάφορα παιχνίδια-ασκήσεις, ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού του καθενός και η ανάγκη σταθερής παρουσίας. Επίσης, σημειώνεται ο διπλός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ομάδα αυτή, αφού από τη μια είναι μέλη και από την άλλη “παρατηρητές” της διαδικασίας. Προτείνεται να αφεθούν στην εμπειρία της ομάδας, αλλά και να διατηρήσουν μια δεύτερη, αναστοχαστική σκέψη επί της διαδικασίας. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση.

β. Προσδοκίες και φόβοι, 15'

από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010

Μοιράζονται κόλλες Α4. Ο καθένας γράφει στη μια πλευρά της κόλλας την προσδοκία του από την ομάδα. Στην πίσω πλευρά της ίδιας κόλλας γράφει το φόβο του σχετικά με τη συμμετοχή του στην ομάδα. Όταν ορθιος σε κύκλο, ο καθένας μιλάει αρχικά για την προσδοκία του και αφήνει το χαρτί μπροστά στα πόδια του. Αφού παρουσιάζονται όλες οι προσδοκίες, το κάθε μέλος της ομάδας καλείται να ακουμπήσει με όποιο τρόπο μπορεί 2 από τα χαρτιά των υπολοίπων που τον/την εκφράζουν. Παρατηρούμε το σχήμα που δημιουργήθηκε. Το ίδιο συμβαίνει και με τους φόβους.

Ακολουθεί συζήτηση όπου μεταξύ άλλων αποσαφηνίζονται οι προσωπικοί στόχοι και ο συντονιστής με τη σειρά του αναφέρεται σε ποιες προσδοκίες μπορεί να ανταποκριθεί και σε ποιες όχι. Σημειώνεται ότι ο συντονιστής συμμετέχει από την αρχή της άσκησης μαζί με τους εκπαιδευτικούς.

Ανάπτυξη:

α. “Ο σάκος του δασκάλου”, 30'

παραλλαγή από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου “Φάρος”

Προτείνεται αρχικά να κινηθεί ο καθένας στο χώρο παραμένοντας σιωπηλός, ακούγοντας τη μουσική. Στη συνέχεια δίνεται η οδηγία να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα, να φέρουν στο μυαλό τους το χώρο στον οποίο βρίσκονται, την ιδιότητα με την οποία βρίσκονται εκεί και τέλος να επαναφέρουν στη μνήμη τους τη διαδρομή που έχουν κάνει για να φτάσουν εδώ (στο σχολείο), τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτό, τις επιλογές (επιλογή επαγγέλματος) κτλ.

Επιστροφή της ομάδας στον κύκλο. Από εκεί, όποιος θέλει πρώτος, σηκώνεται, διαλέγει τυχαία ένα αντικείμενο από το σάκο και αφού το δει, πρέπει να το εντάξει στην φράση: “Ο εκπαιδευτικός είναι (όνομα αντικειμένου) γιατί”. Τα επιλεγμένα αντικείμενα μπαίνουν κατόπιν σε σειρά ώστε να είναι ορατά από την ομάδα.



Ακολουθεί συζήτηση πάνω στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στα χαρακτηριστικά που φάνηκε να του αποδίδει η ομάδα.

β. “Ο Εκπαιδευτικός του (όνομα σχολείου)”, 50’
παραλλαγή από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου “Φάρος”

Η άσκηση αυτή προτείνεται ως συνέχεια της παραπάνω. Η ομάδα χωρίζεται τυχαία σε δύο υποομάδες και η καθεμία από αυτές καλείται να γράψει ένα σύντομο κείμενάκι με τίτλο “Ο Εκπαιδευτικός του (όνομα σχολείου)” και να δώσει σε αυτόν τον εκπαιδευτικό ένα ή περισσότερα παρατσούκλια.

Αφού ολοκληρωθούν τα κείμενα, ζητείται από κάθε υποομάδα να παρουσιάσει τη δουλειά της με όποιο τρόπο θέλει (δραματοποίηση, απλή αφήγηση του κειμένου κ.α.). Στη συνέχεια και αφού και τα δύο κείμενα έχουν παρουσιαστεί, ξεδιπλώνεται στο πάτωμα ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί. Στο κέντρο του, σχεδιάζεται ένα κύκλος μέσα στον οποίο γράφεται ο τίτλος που έχει δοθεί δηλαδή «Ο Εκπαιδευτικός του (όνομα σχολείου)». Από τον κύκλο αυτό ξεκινάνε περιμετρικά γραμμές, σαν ακτίνες (το σχήμα που δημιουργείται μοιάζει με ήλιο), στο τέλος των οποίων η ομάδα γράφει τα παρατσούκλια που έχει βγάλει για τον εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου σχολείου και άλλα καινούργια που μπορεί να σκεφτεί με βάση τα όσα ακούστηκαν.

Ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση όπου αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παίρνει αυτός ο ρόλος στο συγκεκριμένο σχολείο.

Κλείσιμο:

α. Αναστοχασμός, 10’

Με λίγα λόγια ο συντονιστής αναφέρεται στο “σκελετό” της πρώτης συνάντησης αλλά και στη γενικότερη δομή που ακολουθούν οι συναντήσεις των βιωματικών ομάδων. Συνδέει τα όσα έκανε η ομάδα στην πρώτη αυτή συνάντηση με τη θεωρητική βάση που υπάρχει από πίσω (βλ θεωρητικό μέρος, κεφ. «Γενικές οδηγίες εφαρμογής»), ώστε να πάρει μια πιο συγκεκριμένη μορφή η εμπειρία της ομάδας.

β. “Με μια φράση”, 5’

από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010

Όντας σε κύκλο, με μια φράση ο καθένας εκφράζει ένα συναίσθημα, μια σκέψη, το πώς βίωσε την εμπειρία της πρώτης συνάντησης.

γ. Μοίρασμα φράσης-κειμένου

Στην ομάδα μοιράζεται μια φράση, ένα απόφθεγμα ή ένα κείμενο που εκφράζει κάτι σχετικό με το θέμα των συναντήσεων.

Ενδεικτικά παρατίθεται η φράση του Γαλιλαίου: “Δεν μπορείς να διδάξεις τίποτα στον άνθρωπο, το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να τον βοηθήσεις ν’ ανακαλύψει αυτό που έχει μέσα του”.

Ε. Αξιολόγηση

Η πρώτη συνάντηση πήγε πάρα πολύ καλά! Το γεγονός ότι είχα προετοιμάσει την αίθουσα και είχα φέρει κεράσματα σχολιάστηκε πολύ θετικά από την ομάδα και βοήθησε στο να δημιουργηθεί από την αρχή μια



ζεστή ατμόσφαιρα. Η άσκηση “Προσδοκίες και Φόβοι” αποδείχθηκε επίσης βοηθητική γιατί φάνηκε να βοηθά στο ξεμπλοκάρισμα των μελών καθώς αποκαλύφθηκε ότι όλοι είχαν κάποιο φόβο. Επίσης, με βοήθησε πολύ εμένα την ίδια στο να αντιληφθώ το “πώς” ερχόταν ο καθένας στην ομάδα και τι “έφερνε” μαζί του. Ακόμα, μου έδωσε την ευκαιρία να ισορροπήσω την κατάσταση αναφερόμενη σε ποιες προσδοκίες μπορώ να ανταποκριθώ και σε ποιες όχι. Αυτό λειτούργησε πολύ ανακουφιστικά.

Στην πορεία οι ασκήσεις πήγαν ανέλπιστα καλά. Ενώ στην αρχή φοβόμουν το κατά πόσο θα συμμετέχουν και το αν θα υπάρχουν έντονοι δισταγμοί, τελικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, στην πλειοψηφία τους έδειξαν ότι δεν πρόκειται να έχω δυσκολία ως προς αυτό. Αντίθετα, μπήκαν τόσο γρήγορα και άμεσα στο παιχνίδι που η δυσκολία ήταν πλέον μετά στο να τους σταματήσω και να προχωρήσουμε στο επόμενο.

Ένα από τα παιχνίδια που άρεσε πολύ και κινητοποίησε ήταν ο “Σάκος του εκπαιδευτικού”. Προκάλεσε πολύ τη φαντασία και η ομάδα ανταποκρίθηκε αμέσως. Επίσης, το μοίρασμα της φράσης στο τέλος της συνάντησης αποδείχθηκε ένα πολύ ωραίο κλείσιμο. Το γεγονός ότι οι φράσεις ήταν γραμμένες στο χέρι (και όχι τυπωμένες), σχολιάστηκε πολύ θετικά, καθώς η ομάδα το εξέλαβε ως ενδιαφέρον και ως φροντίδα από την πλευρά μου προς εκείνους.

2η συνάντηση

Διάρκεια 120': “Δέσιμο ομάδας - ο έφηβος”

A. Στόχοι:

1. Δέσιμο ομάδας
2. Διερεύνηση της εικόνας των εκπαιδευτικών για τον έφηβο
3. Αναγνώριση στερεοτύπων
4. Συμβόλαιο ομάδας

B. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Χαρούμενη μουσική με ρυθμό
2. CD player
3. Χαρτί μέτρου
4. Μαρκαδόροι
5. Κόλλες A4
6. Στυλό
7. Λευκές A4 με την πρώτη φράσης μιας ιστορίας
8. Κείμενο, φράση, απόφθεγμα που συνδέεται με το περιεχόμενο της συνάντησης



Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Εισαγωγή:

α. Στον κύκλο, 5'

Δίνεται λίγος χρόνος να ανταλλάξει η ομάδα τα νέα της, να εκφραστούν σκέψεις που προέκυψαν μετά την 1η συνάντηση, σχόλια κτλ.

β. “Τα μαγικά τριάρια”, 10'

από *Plummer*, 2007

Ο καθένας κινείται στο χώρο ακούγοντας τη μουσική και όταν συναντά κάποιον άλλο, του λέει 3 σημαντικά πράγματα για τον εαυτό του. Στο τέλος, όλοι κάθονται ξανά σε κύκλο και προσπαθούν να ανακαλέσουν όσα άκουσαν.

Ακολουθεί σύντομη συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο συγκρατούμε αυτά που ακούμε, τι μας βοηθάει να θυμόμαστε πληροφορίες, πώς νιώθουμε όταν οι άλλοι θυμούνται αυτά που είπαμε, αν κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με τους μαθητές κα.

γ. “Κινέζικο πορτραίτο”, 30'

παραλλαγή γνωστού παιχνιδιού

Όντας σε κύκλο, ένας-ένας ρωτάει αυτόν που κάθεται δεξιά του, κάτι για αυτόν που κάθεται αριστερά του. Η ιδέα είναι να παραλληλιστεί το κάθε μέλος της ομάδας με ένα αντικείμενο, μια ιδέα, ένα λουλούδι κ.α. Έτσι οι ερωτήσεις που γίνονται είναι πχ “Αν ήταν χώρα, ποια χώρα θα ήταν;”/ “Αν ήταν ρούχο, τι ρούχο θα ήταν;”. Αυτός που απαντάει για τον διπλανό του, χρειάζεται να αιτιολογήσει την απάντησή του. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν όλοι έχουν κάνει ερώτηση και έχουν ακούσει κάτι για τον εαυτό τους.

Ακολουθεί σύντομη συζήτηση σχετικά με το αν μας προκάλεσε κάτι έκπληξη, αν συμφωνούσαμε με τις ερμηνείες και γιατί κ.α.

Ανάπτυξη

α. “Θα σου πω μια ιστορία...”, 50'

από *Σακκά & Ψάλτη*, 2004

Το κάθε μέλος της ομάδας καλείται, με καταιγισμό ιδεών, να αναφέρει ένα παρατσούκλι-χαρακτηρισμό που του έρχεται στο νου όταν ακούει τη λέξη «έφηβος» και να το καταγράψει σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί μέτρου που υπάρχει στο πάτωμα. Στο χαρτί αυτό έχει σχεδιαστεί, όπως και στην πρώτη συνάντηση, ένας κύκλος, όπου μέσα αναγράφεται η λέξη «έφηβος» ενώ γύρω του υπάρχουν ακτίνες, στο τέλος των οποίων καλούνται οι εκπαιδευτικοί να γράψουν τους χαρακτηρισμούς που τους έρχονται στο μυαλό.

Στη συνέχεια και χωρίς να σχολιαστούν τα όσα έχουν γραφεί, ο συντονιστής κατευθύνει τα μέλη προς άλλη δραστηριότητα, αφήνοντας τα χαρτί με τα παρατσούκλια «ανέγγιχτο». Η ομάδα χωρίζεται τυχαία σε 3 υποομάδες. Στην κάθε υποομάδα μοιράζονται κόλλες Α4 (σε κάθε μέλος της από μια κόλλα) πάνω στις οποίες υπάρχει μια φράση που ξεκινάει μια ιστορία (πχ «Αυτή είναι η ιστορία της Μαρίας, μιας 15χρονης



μαθήτριας με δυσλεξία...»). Τα μέλη της ίδιας υποομάδας έχουν όλα, στην Α4 που τους έχει μοιραστεί, την ίδια εισαγωγική φράση. Σε κάθε υποομάδα αντιστοιχεί διαφορετική ιστορία. Κάποια άλλη υποομάδα μπορεί να έχει λάβει μια εισαγωγική φράση που παραπέμπει σε διαφορετικού θέματος ιστορία (πχ «Αυτή είναι η ιστορία του Αλί, ενός 16χρονου Αλβανού που ήρθε με την οικογένειά του στην Ελλάδα...»). Η οδηγία που δίνεται είναι η εξής: Ο καθένας ατομικά πρέπει να γράψει τη συνέχεια της ιστορίας, έτσι όπως αυτός τη φαντάζεται. Στη συνέχεια, θα διαβαστούν -εντός της υποομάδας- όλες οι ιστορίες και θα καταγραφούν τα κοινά τους στοιχεία. Στο τέλος, η κάθε υποομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα κοινά στοιχεία μεταξύ των ιστοριών που έγραψαν τα μέλη της.

Αφού παρουσιάζονται όλες οι καταγραφές, ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι έννοιες “στερεότυπο”, “αρνητική προκατάληψη” και “θετική προκατάληψη”.

Η ομάδα στη συνέχεια επιστρέφει στο αρχικό χαρτί με τους χαρακτηρισμούς-παρατσούκλια, το οποίο «είχε αφήσει στην άκρη». Διαβάζοντας τα παρατσούκλια που είχαν γραφτεί νωρίτερα, σκιαγραφεί το στερεότυπο που η ίδια αναπαρήγαγε για τον έφηβο, μέσα από τους χαρακτηρισμούς που του απέδωσε. Σχολιάζεται το κατά πόσο καθοδηγεί και επηρεάζει τον εκπαιδευτικό, το στερεότυπο αυτό μέσα στην τάξη και εισάγεται η έννοια της “αποδοχής”, προετοιμάζοντας το έδαφος για την επόμενη συνάντηση.

Ο λόγος για τον οποίο παρεμβάλλεται σχετικά απότομα η δραστηριότητα με τις ιστορίες μέσα στην προηγούμενή της, είναι γιατί βοηθάει να αναδειχθεί αρκετά ξεκάθαρα η έννοια του στερεοτύπου και της προκατάληψης. Η επιστροφή στη συνέχεια στους χαρακτηρισμούς που αυθόρμητα απέδωσαν τα μέλη της ομάδας στους εφήβους και η θέαση τους υπό το πρίσμα της προηγούμενης δραστηριότητας, οδηγεί στην ξεκάθαρη αναγνώριση του στερεοτύπου που διατηρεί η ομάδα για τους εφήβους.

Κλείσιμο:

α. Αναστοχασμός, 5´

Αναφορά στη δομή της συνάντησης. Εξηγείται πώς το αρχικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται η ομάδα καθιστά σημαντική την αφιέρωση χρόνου σε δραστηριότητες γνωριμίας.

β. Θέλω - δεν θέλω (Προϋποθέσεις λειτουργίας της ομάδας), 10´

από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010

Με ελεύθερο συνειρμό τα μέλη της ομάδας εκφράζουν τα “θέλω” και τα “δεν θέλω” τους σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας. Όλες οι απόψεις καταγράφονται με σκοπό να επικυρωθούν ως “συμβόλαιο” με τις υπογραφές των μελών. Ο συντονιστής αναλαμβάνει να καταγράψει τους κανόνες λειτουργίας σε χαρτόνι και να το φέρει στην επόμενη συνάντηση.

γ. Μοίρασμα κειμένου

Στην ομάδα μοιράζεται μια φράση, ένα απόφθεγμα ή ένα κείμενο που εκφράζει κάτι σχετικό με το θέμα της συνάντησης.



Ενδεικτικά αναφέρουμε το λαϊκό ινδικό παραμύθι “Οι έξι τυφλοί” (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010) που έχει να κάνει με τις διαφορετικές αλήθειες που βλέπει ο καθένας.

Ε. Αξιολόγηση

Επίσης μια πολύ καλή συνάντηση. Η άσκηση «Τα μαγικά τριάρια» δεν λειτούργησε όπως φανταζόμουν. Ένα μέλος της ομάδας θυμόταν σχεδόν τα πάντα για όλους κι έτσι οι υπόλοιποι δεν μίλησαν καθόλου. Η οδηγία που θα έπρεπε να δοθεί είναι: *Να αναφέρει, ο καθένας με τη σειρά, ένα στοιχείο που θυμάται από όλα όσα άκουσε.* Η άσκηση «Το κινέζικο πορτραίτο» ενθουσίασε την ομάδα και έφερε τα μέλη πιο κοντά, καθώς εκφράστηκαν όλοι θετικά ο ένας για τον άλλο. Οι επόμενες ασκήσεις λειτούργησαν πολύ καλά. Οι εκπαιδευτικοί-μέλη της ομάδας, αναγνώρισαν τα στερεότυπα και ήρθαν αντιμέτωποι με τον τρόπο που τα αναπαράγουν και τα χρησιμοποιούν στο λόγο τους.

3η συνάντηση

Διάρκεια 120': «Εισαγωγή στην επικοινωνία»

Α. Στόχοι:

1. Λεκτική-μη λεκτική επικοινωνία
2. Αναγνώριση των εμποδίων που ο καθηγητής/εμπυχωτής θέτει στην επικοινωνία με το μαθητή.

Β. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Κόλλες Α4
2. Στυλό
3. Ζωντανή, χαρούμενη μουσική
4. CD player
5. Κείμενο/φράση/απόφθεγμα που συνδέεται με το περιεχόμενο της συνάντησης

Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Εισαγωγή:

α. Στον κύκλο, 5'

Δίνεται χρόνος να ανταλλάξει η ομάδα τα νέα της και να γίνουν σχόλια πάνω στην προηγούμενη συνάντηση και στο κείμενο που είχε μοιραστεί.

β. “Δημιούργησέ το”, 15'

από Plummer, 2007



Η ομάδα στέκεται όρθια σε κύκλο. Ο συντονιστής κάνει πως βγάζει ένα φανταστικό καπέλο και το δίνει σε αυτόν που βρίσκεται δεξιά του. Εκείνος με τη σειρά του μετατρέπει το καπέλο σε ένα άλλο αντικείμενο και υποδύεται ότι το χρησιμοποιεί πριν το δώσει στον επόμενο. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος, ο συντονιστής παίρνει πίσω το αντικείμενο και το φορά σαν να ήταν και πάλι καπέλο. Οι αλλαγές από αντικείμενο σε αντικείμενο γίνονται με τρόπο που σχετίζονται μεταξύ τους. Βοηθάει πολύ να υπάρχει το κατάλληλο μουσικό background.

Ακολουθεί συζήτηση που επικεντρώνεται στη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας και στα μηνύματα που πολλές φορές περνάμε χωρίς να το καταλαβαίνουμε.

Ανάπτυξη:

α. “Τοίχος”, 10’

από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου “Φάρος”

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Στο ταίρι του κάθε ζευγαριού δίνεται η οδηγία να βγει εκτός αίθουσας και να σκεφτεί πώς θα περιγράψει στο ταίρι του κάτι που του συνέβη τον τελευταίο καιρό και θα ήθελε να το μοιραστεί. Στους υπόλοιπους που μένουν εντός, δίνεται η οδηγία να συμπεριφερθούν σαν “κακοί ακροατές” καθώς τους μιλάει το ταίρι τους. Αφού έχουν δοθεί οι οδηγίες, επιστρέφουν όλοι στην αίθουσα και το κάθε ζευγάρι, αφού βρει το χώρο του, αρχίζει να εφαρμόζει τις οδηγίες (ο ένας αφηγείται και ο άλλος “ακούει”). Αν ολοκληρωθεί η άσκηση (διότι οι αντιδράσεις των ομιλητών συνήθως είναι έντονες) αποκαλύπτονται οι οδηγίες που είχαν δοθεί.

Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα χαρακτηριστικά του “κακού ακροατή” και την εμπειρία της ομάδας, έτσι όπως βιώθηκε στη διάρκεια της άσκησης. Επίσης, γίνονται ερωτήσεις για το κατά πόσο έχουμε βιώσει κάτι αντίστοιχο στην καθημερινή μας ζωή (πχ μέσα στην τάξη) ή για το εάν, τότε και πόσο συχνά γινόμαστε εμείς οι ίδιοι “κακοί ακροατές”. Μέσα από τη συζήτηση αναδεικνύονται οι κατάλληλες συνθήκες για καλή επικοινωνία (χρόνος, τόπος, διάθεση κ.α.)

β. Αυθόρμητες αντιδράσεις, 30’

από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου, “Φάρος”

Η ομάδα επιστρέφει στον κύκλο. Στον καθένα μοιράζεται κόλλα Α4 και στυλό. Ο συντονιστής διαβάζει 3 φράσεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικές καταστάσεις και πρόσωπα. Ως παραδείγματα φράσεων που δίνονται στην ομάδα παραθέτουμε τα εξής:

-*Συνάδελφος στη δουλειά λέει: “Μ’ έχουν κουράσει όλα! Κι η δουλειά και το μέρος και οι άνθρωποι... έτσι μου 'ρχεται να τα παρατήσω όλα και να φύγω!”*

-*Σύντροφος: “Ό,τι και να γίνει, εγώ πάντα φταίω...” (με θυμό και παράπονο)*

-*Μαθητής/τρια: “Απογοητεύτηκα από το βαθμό μου στο διαγώνισμα...είχα ρίξει πολύ διάβασμα!”*



Το κάθε μέλος καλείται να απαντήσει αυθόρμητα, σαν να βρίσκεται σε διάλογο με το πρόσωπο της εκάστοτε φράσης. Οι απαντήσεις καταγράφονται στο χαρτί από τον καθένα ξεχωριστά και ανώνυμα. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, ο συντονιστής μαζεύει τα χαρτιά και τα διαβάζει δυνατά ένα ένα, χωρίς να είναι γνωστό ποιος έγραψε τι. Στο τέλος, η ομάδα κατηγοριοποιεί τα όσα άκουσε ως πιθανές αντιδράσεις, βάσει των κοινών χαρακτηριστικών τους πχ αντιδράσεις που είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα, κριτική διάθεση κ.α.

Στη συζήτηση που ακολουθεί, ο συντονιστής αναφέρει τις 3 πιο συνηθισμένες κατηγορίες αντιδράσεων: “Κριτικάρω - Θάβω/Μειώνω τη σημασία του προβλήματος - Αναλαμβάνω να δώσω λύση”. Σχολιάζονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί στο συνομιλητή κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες αντιδράσεων και γίνεται αναφορά στην έννοια της “μη αποδοχής” που κρύβεται πίσω από αυτές.

Κλείσιμο:

α. “Ζωντανοί σύνδεσμοι”, 5’

παραλλαγή παιχνιδιού από *Plummer, 2007*

Όντας σε κύκλο, κάποιος από την ομάδα λέει τη φράση: “Φεύγοντας από εδώ σήμερα, θα πάρω μαζί μου τον/την ...” και επιλέγει ένα άλλο μέλος με τον οποίο τον/την συνδέει κάτι κοινό, στην εξωτερική εμφάνιση, στις απόψεις ή και στο χαρακτήρα. Αυτός/ή που επιλέχθηκε πάει δίπλα σε εκείνον που τον επέλεξε και με τη σειρά του, επαναλαμβάνει τη φράση και επιλέγει ένα άλλο μέλος. Αυτό γίνεται μέχρι να αναφερθούν όλα τα μέλη της ομάδας.

β. Μοίρασμα κειμένου

Στην ομάδα μοιράζεται μια φράση, ένα απόφθεγμα ή ένα κείμενο που εκφράζει κάτι σχετικό με το θέμα της συνάντησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το κείμενο “Η ιστορία των άλλων” (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Ε. Αξιολόγηση

Η συνάντηση αυτή προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον καθώς ανέτρεψε κάποια δεδομένα στον τρόπο που επικοινωνούμε. Η αναφορά στα εμπόδια επικοινωνίας και στο γιατί αυτά μπλοκάρουν τη διαδικασία, τράβηξε την προσοχή των μελών και προκάλεσε μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση. Οι υπόλοιπες ασκήσεις πήγαν πολύ καλά. Η άσκηση “Δημιούργησέ το” ήταν μια πολύ καλή εισαγωγή στη μη λεκτική επικοινωνία.

4η συνάντηση

Διάρκεια 120': “Αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας”

Α. Στόχοι:

1. Εισαγωγή και κατανόηση της έννοιας “Ενεργητική ακρόαση”
2. “Εγώ-μηνύματα” ως βοηθητικός τρόπος επικοινωνίας



B. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Ευχάριστη μουσική
2. CD player
3. Κείμενο/φράση/απόφθεγμα που συνδέεται με το περιεχόμενο της συνάντησης

Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Εισαγωγή:

α. Στον κύκλο, 5'

Η ομάδα όντας σε κύκλο, ανταλλάσσει τα νέα της και όποιος το επιθυμεί σχολιάζει κάτι από την προηγούμενη συνάντηση ή από το κείμενο που είχε μοιραστεί.

β. “Καλημέρα”, 10'

από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου, “Φάρος”

Η ομάδα κινείται στο χώρο ακούγοντας τη μουσική που έχει επιλεγεί. Όποτε ο καθένας νιώσει έτοιμος, αρχίζει να “καληπερίζει” όποιον συναντά. Μετά από κάποια λεπτά, ο συντονιστής προτείνει στα μέλη της ομάδας να επιστρέψουν στον κύκλο.

Ακολουθεί συζήτηση γύρω από το πώς ένιωσαν τα μέλη και το αν υπήρξε κάποιος χαιρετισμός που τους άρεσε ιδιαίτερα ή κάποιος άλλος που δεν τους άρεσε. Γίνεται αναφορά στο πλαίσιο της τάξης και τα μέλη ερωτώνται κατά πόσον όταν μπαίνουν στην τάξη λένε “καλημέρα” και με ποιον τρόπο; Σχολιάζεται η σημασία του συναισθήματος στη δυναμική της ομάδας.

Ανάπτυξη:

Θεωρία και δραματοποίηση περιστατικών, 100'

Γίνεται θεωρητική εισαγωγή από το συντονιστή και αναφορά στη σημασία που έχει το να ακούμε τις δυσκολίες του άλλου χωρίς να οικειοποιούμαστε το πρόβλημα. Τονίζεται πως είμαστε βοηθητικοί όταν ακούμε πραγματικά, χωρίς απαραίτητα να δίνουμε λύσεις. Δείχνουμε εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του μαθητή, ώστε να μπορέσει να βρει τη λύση μόνος του. Ο ρόλος λοιπόν είναι συνοδευτικός και όχι καθοδηγητικός.

Μετά την εισαγωγή αυτή, ο συντονιστής προτείνει στην ομάδα να επιλέξει μια περίπτωση όπου ο μαθητής εκφράζει ένα πρόβλημα στον καθηγητή και να τη δραματοποιήσει, δημιουργώντας διαλόγους, ρόλους κλπ. Τα μέλη που δεν έχουν αναλάβει κάποιο ρόλο αποτελούν τους παρατηρητές.

Γίνεται η δραματοποίηση και οι παρατηρητές εντοπίζουν τα “εμπόδια” στο λόγο του “καθηγητή” και σχολιάζουν τις επιπτώσεις τους στο “μαθητή” και τα υπόγεια μηνύματα που περνάνε. Στη διαδικασία του



σχολιασμού εμπλέκονται και τα μέλη που έχουν αναλάβει κάποιο ρόλο στη δραματοποίηση, μιλώντας για την εμπειρία που μόλις βίωσαν.

Ακολουθεί παράθεση θεωρίας από το συντονιστή και προτείνεται ως εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας η “Ενεργητική Ακρόαση”, καθώς και η “Παθητική ακρόαση” και τα “Απλά ανοίγματα επικοινωνίας”. Ο συντονιστής προτείνει την επαναδραματοποίηση του περιστατικού στηριγμένη στους νέους τρόπους αντιμετώπισης.

Ακολουθεί συζήτηση και σχόλια από τα μέλη της ομάδας πάνω στη νέα αυτή εμπειρία και με τη βοήθεια του συντονιστή συνοψίζονται τα πλεονεκτήματα των νέων τρόπων αντίδρασης.

Στη συνέχεια ο συντονιστής προτείνει στην ομάδα να σκεφτεί ένα περιστατικό στο οποίο ο καθηγητής έχει κάποια δυσκολία/πρόβλημα σε σχέση με ένα μαθητή και θέλει να του το εκφράσει. Αφού η ομάδα επιλέξει, ακολουθείται η ίδια διαδικασία (δραματοποίηση, σχολιασμός, εισαγωγή της ιδέας των “εγώ-μηνυμάτων”, 2η δραματοποίηση, σχολιασμός).

Κλείσιμο:

α. “Η σιωπή”, 5'

παραλλαγή άσκησης από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010

Η ομάδα επιστρέφει στον κύκλο και κάθετα σιωπηλή. Στο χρόνο αυτό, τα μέλη καλούνται να αναπολήσουν τη συνάντηση που προηγήθηκε και να βάλουν σε μια σειρά τις σκέψεις τους, χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους.

β. Μοίρασμα κειμένου

Στην ομάδα μοιράζεται μια φράση, ένα απόφθεγμα ή ένα κείμενο που εκφράζει κάτι σχετικό με το θέμα της συνάντησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το κείμενο “Τον δρόμο μας τον φτιάχνουμε” (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Ε. Αξιολόγηση

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν έγινε τίποτε από τον σχεδιασμό των παραπάνω δράσεων. Ένα μέλος της ομάδας ήρθε στη συνάντηση πολύ φορτισμένο καθώς είχε προηγηθεί περιστατικό με μαθητή. Αναπόφευκτα αυτό “βγήκε” με την έναρξη της συνάντησης και πυροδότησε ένα συναισθηματικό ξέσπασμα και στη συνέχεια μια συζήτηση πάνω στο περιστατικό, τις αιτίες του, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε τέτοια θέματα γενικά κτλ.

Αρχικά, από την πλευρά μου ένιωσα αμήχανα για το πώς να το χειριστώ. Λόγω αυτής της αμηχανίας παρέμεινα σιωπηλή και άκουγα απλά τα όσα λέγονταν χωρίς να παρεμβαίνω. Το μέλος που «έφερε» το θέμα στην ομάδα κατά την αφήγησή του προχώρησε σε αυτό-αποκαλύψεις που αρχικά προκάλεσαν «μούδιασμα». Η ομάδα όμως γρήγορα πέρασε σε μια διαδικασία “αγκαλιάσματος” και παρηγοριάς προς το μέλος της, πράξη που στη συνέχεια οδήγησε σε μια συνολικότερη συζήτηση για τους μαθητές και τη στάση των καθηγητών απέναντί τους.

Σε όλη αυτή τη διάρκεια εγώ πήρα χρόνο και συνειδητοποίησα ότι δεν χρειαζόταν τελικά να παρέμβω. Σίγουρα δεν χρειαζόταν να παρέμβω για να πω ότι πρέπει να ξεκινήσουμε την “κανονική” συνάντηση,



καθώς η ανάγκη ενός μέλους της ομάδας (αλλά και όλης της ομάδας) ήταν άλλη. Δεν είχε κανένα νόημα να παραμείνω αγκιστρωμένη στο πρόγραμμα που είχα σχεδιάσει. Όμως φάνηκε ότι δεν χρειαζόταν να παρέμβω ούτε στη συζήτηση. Μου φάνηκε πολύ σημαντικό που δόθηκε η ευκαιρία στην ομάδα να “παρηγορήσει” ένα μέλος της. Αν έμπαινα εγώ στη μέση πιθανώς να σταματούσε αυτή η διαδικασία και να έμπαιναν στη θέση να περιμένουν τα δικά μου λόγια. Επίσης, έβλεπα ότι η ομάδα έμπαινε σε διαδικασία αυτορρύθμισης, δηλαδή οι ίδιοι έπαιρναν στα χέρια τους και χειρίζονταν την κατάσταση. Θεώρησα ότι αυτό που γίνεται εν τέλει είναι εκπαιδευτικό και ότι θα έχει αξία απλά να το επισημάνω στο τέλος και όχι να το κόψω. Από τη στιγμή που έκανα αυτή τη σκέψη, έφυγε το άγχος και η αμηχανία και μπόρεσα να παραμείνω ως πιο προσεκτική παρατηρήτρια.

Προς το τέλος των 2 ωρών οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται την “απουσία” μου και να στρέφονται προς εμένα. Τους είχε συνεπάρει όλους τόσο η κουβέντα και το θέμα είχε αγγίξει και δικά τους κομμάτια, με αποτέλεσμα να μην έχουν αντιληφθεί ότι εγώ δεν συμμετείχα ενεργά. Στο τελευταίο δεκάλεπτο όλοι έμοιαζαν πιο ανακουφισμένοι. Όταν απευθύνθηκαν σε εμένα, έστρεψα το ενδιαφέρον μου αρχικά στο μέλος που έφερε το θέμα στη συνάντηση, το οποίο εξέφρασε ανακούφιση και συγκίνηση από το “αγκάλιασμα” της ομάδας. Στη συνέχεια, σχολίασα ότι αυτό που έγινε ήταν πολύ όμορφο και σημαντικό και επεσήμανα τη βοηθητική στάση της ομάδας. Τέλος, τους προέτρεψα να σκεφτούν ανάλογη εμπειρία και να την μεταφέρουν στο πλαίσιο της τάξης: πώς δηλαδή ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βρεθεί αντιμέτωπος με μια τάξη μαθητών, αναστατωμένη από κάποιο συμβάν. Κατά πόσο θα είχε νόημα να το αγνοήσει και να προχωρήσει στο μάθημά του και κατά πόσο θα είχε αξία να τους δώσει χώρο και χρόνο να το συζητήσουν, όπως ακριβώς συνέβη και με τους ίδιους. Υποστήριξα ότι είναι πολύ σημαντικό να αφουγκράζονται τις ανάγκες της τάξης και να δίνουν χώρο στην έκφραση των παιδιών, ακόμα κι αν χρειαστεί να θυσιάσουν το μάθημα. Σίγουρα οι συνθήκες και η πίεση της ύλης δεν βοηθάνε, ωστόσο τους προέτρεψα να το έχουν ως βασική αρχή στο μυαλό τους. Τους ρώτησα πως ένιωθαν οι ίδιοι και με εντυπωσίασε το γεγονός ότι κάποιοι υποστήριξαν ότι ήταν η καλύτερη συνάντηση έως τώρα! Δήλωσαν ότι ήταν λυτρωτικό και ότι ένιωσαν πολύ καλά που εκφράστηκαν θετικά για αυτό που έγινε, καθώς είχαν την ενοχή ότι χάλασαν τη συνάντηση και ότι με απογοήτευσαν.

Ήταν πολύ δυνατή συνάντηση στη διάρκεια της οποίας ένιωσα πολύ άγχος, όμως εν τέλει λειτούργησε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

5^η συνάντηση

Το θέμα “Αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας” μετατέθηκε στην επόμενη (5^η) συνάντηση. Όμως για άλλη μια φορά τα πράγματα δεν πήγαν όπως είχαν σχεδιαστεί. Ενώ η συνάντηση ξεκίνησε κανονικά, στη συνέχεια κατά την τελική συζήτηση προέκυψε έντονη διαμάχη μεταξύ δύο εκπαιδευτικών-μελών της ομάδας.



Αυτή τη φορά η θέση μου ήταν διαφορετική. Θέλησα να εξισορροπήσω την κατάσταση γιατί είχε πάρει τη μορφή σύγκρουσης. Δυσκολεύτηκα καθώς η ισορροπία ήταν πολύ λεπτή και ένιωσα ότι δεν είχα τον τρόπο και την αντίστοιχη εμπειρία για να το χειριστώ. Παρόλα αυτά, η συζήτηση μπόρεσε να στραφεί σε έναν πιο δημιουργικό διάλογο γύρω από τα ζητήματα που αναδύθηκαν και η συνάντηση έληξε αισίως. Με ξάφνιασε πολύ το ότι μετά τη συνάντηση ακούστηκαν απόψεις που πρότειναν να παραταθούν οι συναντήσεις. Η εμπειρία μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν σίγουρα πολύ καλή, όμως δεν περίμενα να ακουστεί αυτή η άποψη μετά τη συγκεκριμένη συνάντηση.

Οι σκέψεις μου ήταν ότι η ομάδα, για διάφορους λόγους, προχώρησε με πολύ γρήγορα βήματα και αυτό φάνηκε εξ αρχής. Από εκπαιδευτική ομάδα είχε αρχίσει να παίρνει μορφή ομάδας προσωπικής ανάπτυξης, γεγονός που από τη μια πλευρά με χαροποιούσε γιατί έδειχνε ότι η ομάδα λειτουργεί. Από τη άλλη πλευρά, ωστόσο, με φόβιζε γιατί ήξερα ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν εύκολο να το διαπραγματευτώ. Άρχισα να σκέφτομαι ότι στα επόμενα βήματα ίσως χρειάζεται να βασιστώ περισσότερο στη δομή και να αναζητήσω τη σταθερότητα στην τήρησή της.

6η συνάντηση

Διάρκεια 120': "Δυναμική ομάδων, η δύναμη της ομάδας"

A. Στόχοι:

1. Κατανόηση του ευμετάβλητου δυναμικού της ομάδας
2. Κατανόηση της αξίας της ομάδας

B. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Διάφορα μουσικά κομμάτια με ευχάριστη, χαλαρή και ζωντανή μουσική
2. CD player
3. Κουβάρι μαλλί
4. Κείμενο/φράση/απόφθεγμα που συνδέεται με το περιεχόμενο της συνάντησης

Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Εισαγωγή:

α. Στον κύκλο, 5'

Η ομάδα ανταλλάσσει τα νέα της και γίνονται σχόλια πάνω στην προηγούμενη συνάντηση και στο κείμενο που μοιράστηκε.

β. Ομαδικό γλυπτό, 7'

παραλλαγή παιχνιδιού από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010



Η ομάδα στέκεται όρθια σε κύκλο, έχοντας τα μάτια κλειστά. Ακούγεται χαλαρή μουσική. Δίνεται η οδηγία στα μέλη να διώξουν τις σκέψεις από το μυαλό και να επικεντρωθούν στο “εδώ” και το “τώρα”. Μετά από μερικά λεπτά προτείνεται στα μέλη να ακινητοποιηθούν σε μια θέση/ στάση σώματος που εκφράζει το πώς νιώθουν αυτή τη στιγμή. Μόλις ο καθένας είναι έτοιμος, ανοίγει τα μάτια του παραμένοντας ακίνητος. Η ομάδα παρατηρεί το “γλυπτό” που έχει δημιουργηθεί.

Ακολουθεί συζήτηση όπου ο καθένας μεταφέρει με λόγια την αίσθηση που έχει αυτή τη στιγμή και που τον οδήγησε να πάρει τη συγκεκριμένη στάση.

Ανάπτυξη:

α. “Λύσε το γρίφο”, 15'

άσκηση θεατρικού παιχνιδιού εκπαιδευτικού-μέλους της ομάδας

Η ομάδα είναι όρθια ή καθιστή σε κύκλο. Ένα μέλος της απομακρύνεται ώστε να μην ακούει. Η υπόλοιπη ομάδα επιλέγει ένα άλλο μέλος το οποίο θα λειτουργήσει ως πρότυπο. Ότι κινήσεις κάνει εκείνο, τις ίδιες πρέπει να κάνουν και οι υπόλοιποι. Απαγορεύεται η άμεση βλεμματική επαφή με το μέλος-πρότυπο. Αντίθετα ο καθένας πρέπει να κοιτά τον απέναντί του και μέσω αυτού να ακολουθεί τις κινήσεις του προτύπου. Στόχος είναι το μέλος που έχει απομακρυνθεί και που στη συνέχεια παρατηρεί, να μην καταλάβει από ποιον ξεκινά η κίνηση.

Ακολουθεί συζήτηση πάνω στη συνεργασία των μελών, το συντονισμό της ομάδας, τις δυσκολίες/ευκολίες που προέκυψαν κ.α.

β. “Γέμισε το κενό”, 20'

άσκηση θεατρικού παιχνιδιού εκπαιδευτικού-μέλους της ομάδας

Τοποθετούνται διάσπαρτα στο χώρο καρέκλες αντίστοιχες του αριθμού των μελών της ομάδας. Όλα τα μέλη κάθονται, εκτός από ένα, με αποτέλεσμα να μένει μια καρέκλα κενή. Το μέλος που είναι όρθιο κατευθύνεται προς την άδεια καρέκλα με στόχο να καθίσει. Σκοπός είναι να καταφέρνει πάντα κάποιος να καθίσει στην άδεια καρέκλα, πριν καθίσει εκείνος που είναι όρθιος. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη μετακινούνται συνεχώς και πάντα κάποια καρέκλα μένει άδεια. Αυτός που είναι όρθιος δεν επιτρέπεται να τρέξει, ενώ όλοι οι υπόλοιποι μπορούν. Επίσης, αν κάποιος σηκωθεί από την καρέκλα του, δεν επιτρέπεται να ξανακαθίσει στην ίδια, παρά μόνο σε κάποια άλλη.

Ακολουθεί συζήτηση πάνω στη συνεργασία των μελών, τον συντονισμό της ομάδας και το “δέσιμο” που προκαλεί ένας κοινός σκοπός. Γίνεται αναφορά επίσης στον προσωπικό ρυθμό του καθενός, στην στρατηγική που ακολουθεί και στο πώς αυτό ερμηνεύεται από την υπόλοιπη ομάδα.

γ. “Το σμήνος”, 20'

άσκηση θεατρικού παιχνιδιού εκπαιδευτικού-μέλους της ομάδας

Τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθια σε σχηματισμό ρόμβου (Στην 1η γραμμή ένας, στη 2η δύο, στην 3η τρεις, στην 4η δύο και στην 5η ένας. Πάντα ανάλογα με τον αριθμό των μελών). Το μέλος στην 1η γραμμή ξεκινάει να κινείται ακολουθώντας τη μουσική. Οι υπόλοιποι



ακολουθούν. Μόλις το μέλος που οδηγεί αλλάξει κατεύθυνση, τότε αυτόματα γίνεται οδηγός το μέλος που βρίσκεται στην κορυφή του σχήματος, με βάση τη νέα κατεύθυνση που έχει δοθεί. Πχ αν το μέλος-οδηγός κάνει στροφή 180°, τότε γίνεται οδηγός το μέλος στην τελευταία γραμμή (5η), αφού όλοι πλέον είναι στραμμένοι προς αυτόν. Κάθε φορά η ομάδα ακολουθεί τις κινήσεις του οδηγού. Οι αλλαγές γίνονται αυτόματα, μόλις αλλάξει κατεύθυνση ο οδηγός. Όλα τα μέλη μπορούν να γίνουν οδηγοί, εκτός από εκείνον που βρίσκεται στο κέντρο του σχήματος. Σκοπός είναι η ομάδα να κινηθεί τόσο αρμονικά, ώστε οι αλλαγές οδηγού να προκύπτουν ομαλά και αβίαστα.

Ακολουθεί συζήτηση πάνω στην εμπειρία της ομάδας από το παιχνίδι και στην αίσθηση που δημιουργείται όταν η ομάδα καταφέρνει να λειτουργήσει σαν ενιαίο σώμα. Αναπόφευκτα γίνεται αναφορά στην “αίσθηση του ανήκειν”, στη δύναμη της ομάδας, στην επιρροή που ασκεί η προσωπικότητα του καθενός, στις ηγετικές και μη τάσεις μεταξύ των μελών κ.α.

Κλείσιμο:

α. “Το κουβάρι των ευχών”, 8'

παραλλαγή άσκησης από Φιλίππου & Καραντάνα, 2010

Η ομάδα είναι όρθια ή καθιστή σε κύκλο. Ο συντονιστής δίνει το κουβάρι σε ένα μέλος με την οδηγία να το πετάξει σε κάποιον άλλο λέγοντάς του κάτι καλό που έχει “πάρει” από εκείνον μέσα στην ομάδα. Το μέλος που πετάει το κουβάρι κρατάει παράλληλα την άκρη του νήματος. Στη συνέχεια, αυτός που πήρε το κουβάρι, το πετάει με τη σειρά του σε κάποιον άλλο, κρατώντας το νήμα και λέγοντας κάτι θετικό για εκείνον στον οποίο το πετά. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να πάρουν όλοι το κουβάρι ή μέχρι να εξαντληθεί το νήμα.

β. Μοίρασμα κειμένου

Στην ομάδα μοιράζεται μια φράση, ένα απόφθεγμα ή ένα κείμενο που εκφράζει κάτι σχετικό με το θέμα της συνάντησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το κείμενο “Τα κουτάλια” (Bucay, 2006).

Ε. Αξιολόγηση

Αυτή η συνάντηση συνδιοργανώθηκε με εκπαιδευτικό-μέλος της ομάδας. Αυτό έγινε στο πλαίσιο της “πρακτικής” που είχαμε συμφωνήσει να συμμετέχουν στο περιεχόμενο της ομάδας όσοι καθηγητές-μέλη ήθελαν. Πήγε πάρα πολύ καλά! Μετά από δύο διαφορετικές συναντήσεις, η ομάδα ξαναμπήκε σε ρυθμό. Η συνάντηση αυτή έγινε στην αυλή του σχολείου, κάτι που σε συνδυασμό με τη μουσική δημιούργησε πολύ ωραία ατμόσφαιρα. Το γεγονός ότι είχα συν-συντονίστρια με χαλάρωσε και μου επέτρεψε να συμμετέχω στη συζήτηση συγκροτημένα. Το γεγονός ότι δεν ήμουν μόνο εγώ αυτή που έπρεπε να συντονίσει μου έδινε το περιθώριο για ελεύθερη παρατήρηση και στοχασμό.

Από τις ασκήσεις που χρησιμοποιήσαμε, θεωρώ ότι ήταν λάθος μου να επιλέξω την τελευταία, “Το κουβάρι των ευχών”. Πρόκειται για μια άσκηση που αναπόφευκτα προκαλεί δύσκολα συναισθήματα σε αυτόν που θα το πάρει τελευταίος, όπως και έγινε. Εκ των υστέρων, ένιωσα



σαν να μου ξέφυγε στο σχεδιασμό, καθώς σε όλες τις προηγούμενες συναντήσεις ήμουν πολύ προσεκτική στο να μην συμβεί κάτι τέτοιο.

7η, 8η, 9η συνάντηση

(ανάλογα με τον αριθμό των μελών που θέλουν να αναλάβουν συντονιστικό ρόλο)

Διάρκεια κάθε συνάντησης 120': "Πρακτική άσκηση των μελών της ομάδας"

A. Στόχοι:

1. Ανάλυση συντονιστικού ρόλου εκ μέρους μελών της ομάδας
2. Μετατροπή της αποκτηθείσας εμπειρίας σε πράξη και δοκιμή της σε ασφαλές πλαίσιο

B. Μέθοδος:

1. Επιλέγεται από το μέλος που έχει αναλάβει το συντονισμό

Γ. Υλικά:

1. Εξαρτώνται από το μέλος που έχει αναλάβει το συντονισμό

Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Οι δραστηριότητες επιλέγονται από το ίδιο το μέλος που έχει αναλάβει το συντονισμό. Ο συντονιστής μπορεί να βοηθήσει παρέχοντας υποστηρικτικό υλικό και συζητώντας νωρίτερα μαζί του. Το μέλος που αναλαμβάνει το συντονισμό πρέπει να το γνωρίζει αυτό ήδη από την προηγούμενη συνάντηση, ώστε να έχει χρόνο να προετοιμαστεί.

Σημειώνεται ότι η πρακτική άσκηση δεν είναι υποχρεωτική και μπορεί να την αναλάβει όποιο μέλος το επιθυμεί. Επίσης, μπορεί ο συντονισμός της ομάδας να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας 2 μελών.

Ο αρχικός συντονιστής συμμετέχει κανονικά στην ομάδα σαν μέλος, διατηρώντας όμως παράλληλα μια εγρήγορη για την ροή και έκβαση της συνάντησης. Επίσης, στο τέλος της συνάντησης φροντίζει να δώσει ανατροφοδότηση στον νέο συντονιστή.

Ο αριθμός των συναντήσεων που μπορούν να αφιερωθούν στην πρακτική άσκηση εξαρτάται από τον αριθμό των μελών που επιθυμούν να αναλάβουν και από το χρόνο που έχει στη διάθεσή της η ομάδα.

E. Αξιολόγηση

Οι συναντήσεις αυτές πήγαν πολύ καλά! Με χαροποίησε το γεγονός ότι το πρώτο μέλος που θέλησε να αναλάβει το συντονισμό ήταν εκείνο που στο παιχνίδι της πρώτης συνάντησης "Προσδοκίες και φόβοι" είχε εκφράσει ως φόβο την ανάληψη ρόλου συντονιστή. Οι ασκήσεις που είχε επιλέξει ήταν παραλλαγές ασκήσεων που είχε βρει. Από την προηγούμενη μέρα μας είχε ζητήσει να φέρουμε κάτι δικό μας το οποίο έχει προσωπική αξία ή μας εκφράζει, γεγονός το οποίο έδωσε μια προσωπική και πολύ συγκινητική χροιά στη συνάντηση. Στη συζήτηση, στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για "μοναδική εμπειρία" αναφερόμενοι



στην ομάδα και υποστήριξαν ότι ήταν κάτι πολύ σημαντικό για εκείνους. Ζήτησαν να δοθεί παράταση και να οριστεί η τελευταία συνάντηση, ώστε να υπάρχει χρόνος προετοιμασίας αποχωρισμού.

Ένωσα πολλή χαρά και ικανοποίηση από τα λόγια της ομάδας και συμφώνησα στην παράταση. Μετά τις συγκρούσεις και τα ξεσπάσματα ήταν σημαντικό το ότι η ομάδα είχε έρθει πιο κοντά και το συναισθηματικό κλίμα ήταν πολύ ζεστό και ισχυρό.

Και οι επόμενες δύο συναντήσεις λειτούργησαν το ίδιο ικανοποιητικά!

10η συνάντηση

Διάρκεια 120': "Κλείσιμο-Αξιολόγηση-Αποτίμηση εμπειρίας"

A. Στόχοι:

2. Αναδρομή στην ιστορία της ομάδας
3. Θεωρητική πλαισίωση των συναντήσεων
4. Αποτίμηση της συλλογικής και προσωπικής πορείας
5. Αποχαιρετισμός
6. Αξιολόγηση

B. Μέθοδος:

1. Διάφορες δραστηριότητες
2. Συζήτηση

Γ. Υλικά:

1. Αποσπάσματα από διάφορα κείμενα με θέμα τα συναισθήματα, την έννοια της προσπάθειας, την ομάδα, την εκπαίδευση, τη ζωή κτλ
2. Μαγκαδόροι
3. Κόλα
4. Ψαλίδια
5. Χαρτόνια χρωματιστά
6. Ευχάριστη-χαρούμενη και χαλαρωτική μουσική
7. CD player

Δ. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Εισαγωγή:

"Ο σπόρος", 15'

από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010

Στο χώρο υπάρχει αναρτημένο διάσπαρτα το υλικό από το σύνολο των συναντήσεων της ομάδας. Τα μέλη έχουν χρόνο να κινηθούν και να παρατηρήσουν.

Τους ζητείται να βρουν μια αναπαυτική θέση και να κλείσουν τα μάτια τους. Ο συντονιστής αφήνει λίγο χρόνο και τα μέλη χαλαρώνουν ακούγοντας τη μουσική. Στη συνέχεια ο συντονιστής παροτρύνει



τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον εαυτό τους σαν ένα σπόρο και τους ωθεί να “βιώσουν” με τη σκέψη τους διάφορες καταστάσεις. Σιγά σιγά ο συντονιστής αρχίζει να αναφέρεται στην πορεία της ομάδας σαν να περιγράφει ένα ταξίδι. Παρακινεί τα μέλη να ανατρέξουν στις συναντήσεις που έγιναν και να επαναφέρουν στη μνήμη τους στιγμές που έζησαν μέσα στην ομάδα. Ζητάει από τον καθένα μόλις είναι έτοιμος, να ανοίξει τα μάτια του.

Ανάπτυξη:

Δραστηριότητα με αποσπάσματα από βιβλία, 40'

δραστηριότητα εκπαιδευτικού-μέλους της ομάδας

Τα διάφορα αποσπάσματα που έχουν επιλεγθεί έχουν διασκορπιστεί σε χαρτάκια στο πάτωμα, στο κέντρο του κύκλου. Τα μέλη καλούνται να επιλέξουν τυχαία κάποιο, καθώς τα χαρτιά είναι ανάποδα και δεν μπορούν να τα διαβάσουν. Επιλέγουν όλοι και όταν κάποιος το θελήσει, διαβάζει δυνατά το δικό του. Ακολουθεί ο επόμενος και η άσκηση συνεχίζεται με αυτόν τον τρόπο.

Σκοπός είναι να προκύψει μια μορφή ιστορίας της ομάδας, μέσα από τα διάφορα αποσπάσματα και μέσα από τη σειρά που θα “επιλέξουν” να τα διαβάσουν οι συμμετέχοντες.

Ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτά που ακούστηκαν και οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν για το αν υπήρξε κάποιο απόσπασμα που θεωρούν ότι ταίριαζε στην εμπειρία τους μέσα στην ομάδα. Επίσης καλούνται να αναφέρουν αυτά που τους εντυπώθηκαν από το σύνολο των συναντήσεων: να θυμηθούν τις στιγμές που ένιωσαν χαρά, λύπη, ενθουσιασμό, θυμό, βαρεμάρα και τις στιγμές που ένιωσαν ότι ανακάλυψαν κάτι για τους ίδιους.

Θεωρητική πλαισίωση, 40'

Ο συντονιστής αναλαμβάνει να κάνει μια αναλυτική αναδρομή στις συναντήσεις και να υπενθυμίσει τι ακριβώς συνέβη στην κάθε μια. Αναφέρεται στο “σκελετό” των συναντήσεων αυτών και στη θεωρητική τους βάση. Γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή, την αξία της ομάδας, ενώ γίνονται προτάσεις για εφαρμογή όλων αυτών στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση και κατάθεση απόψεων.

Κλείσιμο:

α. “Η μαργαρίτα”, 25'

από το Κέντρο Πρόληψης Σάμου “Φάρος”

Στην ομάδα δίνονται χαρτόνια χρωματιστά, ψαλίδια και μαργαδόροι. Το κάθε μέλος καλείται να φτιάξει μια μαργαρίτα που τα πέταλά της να αντιστοιχούν στον αριθμό των μελών της ομάδας. Στο κέντρο της μαργαρίτας ο καθένας γράφει το όνομά του και τη δίνει σε αυτόν που κάθεται στα δεξιά του. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας γράφουν σε ένα πέταλο του λουλουδιού κάτι που αρέσει στους ίδιους: Ένα γνώρισμα, ένα στοιχείο της προσωπικότητάς του, μια συμπεριφορά που αντιλήφθηκε από τη συμμετοχή του στην ομάδα και του άρεσε ή τον βοήθησε. Αφού συμπληρωθεί το ένα πέταλο, το λουλούδι μεταφέρεται πάλι προς τα δεξιά. Αυτό γίνεται μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος και



όλοι να έχουν γράψει σε μια μαργαρίτα, συμπεριλαμβανομένου και του μέλους στο οποίο ανήκει η μαργαρίτα).

Ακολουθεί σχολιασμός και όποιος θέλει διαβάζει την μαργαρίτα του στην ομάδα.

β. Μοίρασμα φράσης:

Μοιράζονται τυχαία σε κάθε μέλος οι φράσεις που έχουν επιλεγεί, μαζί με θεωρητικό υλικό για την εμπύχωση ομάδων.

Ε. Αξιολόγηση

Η τελική συνάντηση συνδιοργανώθηκε με ένα ακόμα μέλος της ομάδας. και ο σχεδιασμός έγινε από κοινού.

Πήγε πάρα πολύ καλά. Νωρίτερα είχε ετοιμαστεί η αίθουσα και στους τοίχους της είχε αναρτηθεί όλο το υλικό που δημιουργήθηκε στη διάρκεια των συναντήσεων, ώστε να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την αναδρομή στην αρχή και την πορεία της ομάδας.

Θεωρώ ότι ήταν πολύ σημαντικό να γίνει ένα θεωρητικό «ντύσιμο» της εμπειρίας που προηγήθηκε, καθώς έτσι πήραν μορφή τα όσα είχαν ζήσει τα μέλη στη διάρκεια των συναντήσεων. Η κουβέντα που προέκυψε ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν κατανοήσει τη χρησιμότητα των όσων έγιναν και είχαν αρχίσει ήδη να επεξεργάζονται τρόπους εφαρμογής τους στην τάξη.

Μέσα από τη συζήτηση έγινε αξιολόγηση των συναντήσεων και εκφράστηκαν πολύ θετικά σχόλια. Εν τέλει η ομάδα έκλεισε με πολύ ωραίο τρόπο.

Αποτίμηση:

Η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών ήταν μια σπουδαία εμπειρία για μένα. Ξεκίνησα με άγχος και φόβο για την έκβασή της και κατέληξε να είναι ένα από τα πιο ευχάριστα κομμάτια της δουλειάς που εν τέλει με “παρέσυρε” και μου έμαθε πολλά.

Εξ αρχής φάνηκε πως θα ήταν μια πολύ δυνατή ομάδα. Αυτό είχε να κάνει με τα μέλη της, καθώς τα ίδια μπήκαν πολύ ενεργά στη διαδικασία. Το σπουδαίο ήταν ωστόσο ότι δεν αφορούσε μια έτοιμη ομάδα. Από τους συμμετέχοντες, οι 3 γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους και οι υπόλοιποι ήταν είτε καινούργιοι στο σχολείο (η πλειοψηφία) είτε άνθρωποι που δεν είχαν αναπτύξει κάποια στενή σχέση μεταξύ τους. Στη διάρκεια των συναντήσεων, μπόρεσα να δω τα διάφορα στάδια δημιουργίας της ομάδας. Στην αρχή υπήρχε η επιφανειακή τριβή και αλληλεπίδραση, στην πορεία έγιναν αυτοαποκαλύψεις και αναπτύχθηκαν συγκρούσεις και τέλος, αφού έπεσαν τα πρώτα αυτά μέτωπα, η ομάδα ήρθε πολύ κοντά και όλοι ένιωθαν ότι μοιράζονται μια “μοναδική εμπειρία”, όπως είπαν. Είναι σημαντικό που όλοι μας μοιραστήκαμε αυτή την εικόνα. Ενδεικτικά, τα μέλη της ομάδας στην τελευταία συνάντηση είπαν ότι από ένα σημείο και μετά σαν να έγινε ένα “κλικ” και όλοι άρχισαν να νιώθουν πολύ θετικά ο ένας για τον άλλο.

Ως προς τον αρχικό στόχο, την εκπαιδευτική της αξία, θεωρώ ότι επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό. Τόσο οι πιο τεχνικές γνώσεις όσο και η ίδια η εμπειρία (κυρίως), προκάλεσαν έντονο προβληματισμό και συ-



νειδητοποιήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι στην τελευταία συνάντηση μίλησαν για την συνειδητοποίηση στερεοτύπων που κουβαλούσαν, για νέους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων εντός τάξης που δεν είχαν σκεφτεί: ουσιαστικά, κατανόησαν την ανάγκη για την αντιμετώπιση της τάξης ως ενός συνόλου μαθητών που πρωτεύει να γίνουν ομάδα. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η εμπειρία από την ομάδα, τους έκανε να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα να μεταφέρουν την εμπειρία τους στη σχολική τάξη, να μοιραστούν τα συναισθήματα με τους μαθητές και να διαπραγματευτούν ζητήματα του ρόλου τους. Πολλοί είπαν ότι νιώθουν λιγότερο άγχος απέναντι στους μαθητές τους και ότι έχουν περισσότερα εφόδια στη δουλειά τους.

Βλέποντας τον καθένα μέσα στην ομάδα, μπόρεσα να δω και τις αλλαγές που υπήρξαν σε προσωπικό επίπεδο. Κάποια μέλη άρχισαν να εκφράζονται πιο εύκολα σε σχέση με τις αρχικές συναντήσεις, άλλα να συμμετέχουν πιο ενεργά και άλλα να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Στην τελική συνάντηση, ένα από τα μέλη δήλωσε «όλο αυτό που ζήσαμε, έχω την αίσθηση ότι μας εξευγένισε». Αλλαγές όμως υπήρξαν και στο διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς η κοινή εμπειρία ένωσε τα μέλη και προκάλεσε νέες σχέσεις μέσα στο σύλλογο διδασκόντων.

Το κλίμα που είχε δημιουργηθεί από νωρίς στην ομάδα ήταν φανερό από το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές, κάποιος φρόντιζε και έφερνε κάτι φαγώσιμο για όλους (οι συναντήσεις γίνονταν μεσημεριανές ώρες). Επιπλέον, υπήρχε μεγάλη δυσκολία να διατηρήσουμε το 2ωρο: θυμάμαι ότι μια φορά φτάσαμε τις 3½ ώρες! Οστόσο, αναγνωρίζω ότι αυτή είναι και μια δική μου δυσκολία: η δυσκολία δηλαδή να διατηρώ τα χρονικά όρια και να οριοθετώ τη συζήτηση που αναπτύσσεται.

Θεωρώ πολύ βοηθητικό το γεγονός ότι, σε κάθε συνάντηση, είχα προετοιμάσει την αίθουσα κατάλληλα: υποδεχόμενοι με φροντίδα και έγνοια τους εκπαιδευτικούς που σταδιακά προσέρχονταν. Επίσης, βοηθητικό ήταν το αναρτημένο υλικό από προηγούμενες συναντήσεις στην αίθουσα: έδινε την αίσθηση συνέχειας, και αποτιμούσε και αναγνώριζε την αξία των όσων είχαν προηγηθεί στις δράσεις της ομάδας. Τέλος, οι συναντήσεις σε εξωτερικό χώρο αποτελούν πολύ καλή επιλογή, όταν το επιτρέπουν οι καιρικές συνθήκες.

Είναι πολλά που μπορώ να πω για αυτή την εμπειρία. Αδιαμφισβήτητα η ομάδα με βοήθησε σημαντικά καθώς και εγώ η ίδια, παρότι βρισκόμουν στη θέση της συντονίστριας, ένιωθα παράλληλα εκπαιδευόμενη μέσα από την εμπειρία της κάθε συνάντησης ξεχωριστά.

4. Βιβλιογραφία:

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010): *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011): *Νέο Σχολείο. Σχολική και κοινωνική ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης*, Αθήνα.
- Προφορική επικοινωνία με Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας «Φάρος», τηλ. 2273023443, faros@kpfaros.gr, Βαθύ Σάμου.



Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (2004): *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο με Δραστηριότητες για την Ψυχολογική Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών*, Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010): *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Busay, J. (2006): *Να σου πω μια ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Όπερα.

Plummer, D. M., (2007): *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.



«ακούγοντας τον Άλλο μέσα από την ομάδα»

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα πρόληψης που περιγράφεται παρακάτω υλοποιήθηκε από την ψυχολόγο του σχολείου στο πλαίσιο της Δράσης 6 «Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης» του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών» την σχολική χρονιά 2011 – 2012. Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος της Β Γυμνασίου έγινε εξαιτίας τόσο των παραπόνων που δεχόταν η ψυχολόγος για την συμπεριφορά κάποιων μαθητών από καθηγητές του σχολείου, όσο και γιατί στο τμήμα φοιτούσε σημαντικός αριθμός παιδιών από διαφορετικές χώρες προέλευσης.

Το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Μαΐου 2012 πραγματοποιήθηκαν 9 συναντήσεις της ψυχολόγου με την ομάδα της τάξης. Η διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν 45 λεπτά. Η συχνότητα των συναντήσεων δεν ήταν σταθερή. Το θέμα με το οποίο ξεκίνησε η δράση αφορούσε την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, μετά την πρώτη συνάντηση και βλέποντας τη σύνθεση, τη λειτουργία και επικοινωνία της ομάδας, η θεματική διαφοροποιήθηκε και εστίασε στην πολιτισμική διαφορετικότητα, στον σεβασμό της και στην επικοινωνία των μελών μέσα από αυτή. Αυτή η εστίαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα δυσκόλεψε αρκετά την επικοινωνία της ψυχολόγου με την ομάδα των μαθητών, ιδιαίτερα με την υποομάδα που διέφερε ως προς αυτό το επίπεδο από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Η συγκεκριμένη δυσκολία, η οποία περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, οδήγησε στην προσέγγιση της διαφορετικότητας με έναν πιο συμπεριληπτικό και όχι διασπαστικό χαρακτήρα.

2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Οι παράμετροι που καθορίζουν την επάρκεια, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών συγκλίνουν σε δυο κοινούς άξονες:

- τις ομοιότητες
- την διαφορετικότητα (Χατζηχρήστου, 2011).



Ο άξονας των ομοιοτήτων αφορά στα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα που αναμένεται να κατακτήσουν όλα τα παιδιά στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ενώ ο άξονας της διαφορετικότητας αφορά στο άτομο, στην οικογένεια, στο σχολείο και στην παροχή υπηρεσιών για την διευκόλυνση της μάθησης και προαγωγής της ψυχικής υγείας (Χατζηρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004).

Τα παιδιά από την στιγμή που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα καλούνται να επικοινωνήσουν και να διαπραγματευτούν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές που αναφέρθηκαν παραπάνω μέσα στο πλαίσιο της ομάδας της σχολικής τάξης. Μέσα σε αυτή την ομάδα είναι που σχηματίζουν τους βασικούς άξονες της κοινωνικής τους ταυτότητας, αλλά και τους τρόπους που την επικοινωνούν. Η ομάδα των συμμαθητών για τους εφήβους αποτελεί μια *ομάδα αναφοράς*. Αποτελεί δηλαδή την ομάδα με την οποία συνδέονται προσωπικά ως ενεργά μέλη ή επιθυμούν να συνδεθούν ψυχολογικά και να ταυτιστούν με τα βασικά χαρακτηριστικά που φέρουν τα μέλη της (Sheriff, 1956:175). Ωστόσο, κάθε σχολική τάξη δεν είναι από μόνη της μια ομάδα, αλλά χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες, ανάλογα με τις επιλογές και τις υπαγωγές των μελών τους. Αυτές οι ομάδες αναφοράς διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των πολιτισμικών προτύπων και των προσωπικών κινήτρων και επιλογών. Κάθε επιλογή μιας ομάδας αναφοράς αποτελεί γενικότερα ένα δείκτη της δυναμικής εικόνας του εαυτού (Maisonpneu, 2001), μια τοποθέτηση δηλαδή ως προς τα χαρακτηριστικά που θα ήθελε να έχει ένα άτομο και ένα μήνυμα προς το περιβάλλον του σε σχέση με αυτά.

Η διαφορετικότητα στο επίπεδο του ατόμου αφορά όλα εκείνα τα στοιχεία που το βοηθούν να ισορροπεί μεταξύ της ομοιότητας και της διαφοράς με τον άλλο. Αφορά μεταξύ άλλων την διάσταση του φύλου, την πολιτισμική ταυτότητα αλλά και χαρακτηριστικά όπως η σχολική επίδοση και η συμπεριφορά. Την ίδια στιγμή η ίδια η έννοια της «διαφορετικότητας» και η χρήση της από ειδικούς και μη, δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο κατηγοριοποίησης, το οποίο είναι δυνατόν να νοηματοδοτηθεί διαφορετικά από τα μέλη ή μη της εκάστοτε «διαφορετικής» ομάδας.

Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της πολιτισμικής ενημερότητας των μαθητών. Μέσω αυτής θα ενισχυόταν η επίγνωση του εαυτού και του άλλου και θα οδηγούσε στην ατομική αλλαγή μέσα από γνωστικού τύπου επεξεργασίες (Sue, 1991). Οι μαθητές καλούνταν να αναστοχαστούν σχετικά με τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες για την ετερότητα και τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον εαυτό και τον εθνοτικό «άλλο», προκειμένου να πάρουν θέση απέναντι στα ζητήματα που τίθενται. Επίσης, ένα από τα ζητούμενα του προγράμματος ήταν και η έκφραση των μαθητών, η συζήτηση και η κριτική προσέγγιση στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με την κλασική επικοινωνιακή θεώρηση κάθε συμπεριφορά είναι ένα μήνυμα, έχει δηλαδή νόημα μέσα στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει. Κάθε συμπεριφορά είναι αντίδραση σε μια συμπεριφορά που προηγήθηκε και δράση σε μια συμπεριφορά που ακολουθεί. Σύμφωνα με το 1^ο αξίωμα της πραγματολογίας της επικοινωνίας,



κανείς δε μπορεί να μην επικοινωνεί από τη στιγμή που η συμπεριφορά δεν έχει αντίθετο. Δεχόμενοι ότι κάθε συμπεριφορά σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης έχει αξία μηνύματος, δηλαδή είναι επικοινωνία, έπεται ότι όσο και να προσπαθήσει κανείς δεν μπορεί να μην επικοινωνεί (Watzlawick et al., 1967/2005:73).

Με βάση την καθολικότητα της επικοινωνίας μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η ζωή των ανθρώπων από τη γέννηση έως και το θάνατό τους αποτελεί μια διαρκή αλληλουχία επικοινωνιακών επεισοδίων με πραγματικούς και φανταστικούς άλλους, όπως και με τον ίδιο τους τον εαυτό, μέσω της οποίας αυτοπροσδιορίζονται και συνθέτουν την προσωπική τους ιστορία. Ο χαρακτήρας των σχέσεων που αναπτύσσουν καθ’ όλη την εξελικτική τους πορεία καθορίζεται από τη «στίξη της ακολουθίας των συμβάντων» κατά τους Bateson & Jackson (Watzlawick et al., 1967/2005) και με τη σειρά του καθορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Το υποκείμενο παίρνει συγκεκριμένη θέση μέσα στη σχέση με τον άλλο προκειμένου να επικοινωνήσει. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τον τρόπο που το ίδιο ορίζεται ως προς τους διαφορετικούς άλλους και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Ο λόγος και το βλέμμα αποτελούν τα κύρια μέσα ανατροφοδότησης του ατόμου σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης των στοιχείων του εαυτού που αναδύονται μέσω της συμπεριφοράς, άρα της επικοινωνίας. Οι σχέσεις επικοινωνίας είναι αυτές που δίνουν και το πλαίσιο κατανόησης ενός μηνύματος (σχέση μεταξύ ίσων, φιλική, εχθρική κτλ).

Η είσοδός μου ως ψυχολόγου στην τάξη και το κάλεσμα για έναν τέτοιου τύπου αναστοχασμό, αποτέλεσαν μηνύματα στη διάδρασή μου με τη σχολική τάξη. Η στίξη, η έμφαση δηλαδή στο επίπεδο της πολιτισμικής διαφορετικότητας προκάλεσε την αντίδραση των μαθητών που χαρακτηρίζονταν από αυτή, οι οποίοι απάντησαν με άρνηση να συμμετέχουν σε μια τέτοια σχέση. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση των μαθητών ανέδειξε την αυθαιρεσία και το αυτονόητο με τα οποία πολλές φορές προσεγγίζεται το θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας από την πλευρά της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Από την άλλη βοήθησε στην αλλαγή της επικοινωνιακής σχέσης και του πλαισίου νοήματος, αφήνοντας ανοιχτά τα περιθώρια διαπραγμάτευσης των επιλογών της ομάδας, καθώς και των ρόλων και των θέσεων των μαθητών μέσα σε αυτή.

3. Περιγραφή Προγράμματος Πρόληψης

3.1. Πλαίσιο και μέσα υλοποίησης του Προγράμματος

Το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Μαΐου 2012 πραγματοποιήθηκαν 9 συναντήσεις της ψυχολόγου με την ομάδα ενός τμήματος της Β τάξης. Η διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν 45 λεπτά. Η συχνότητα των συναντήσεων δεν ήταν σταθερή. Υπήρξαν εβδομαδιαίες συναντήσεις αλλά και συναντήσεις που έγιναν σε διάστημα 15 ημερών, ανάλογα με τις δραστηριότητες του σχολείου και την διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να μου παραχωρήσουν τις ώρες τους.

Το τμήμα είχε 23 μαθητές, εκ των οποίων 12 κορίτσια και 11 αγόρια. Οι 17 εξ αυτών ήταν ελληνικής καταγωγής και οι 6 από Βαλκανικές κυρίως χώρες. Τέλος, 2 μαθήτριες ελληνικής καταγωγής, φοιτούσαν παράλληλα και στο τμήμα ένταξης του σχολείου.



Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν:

- Κόλλες A4
- Ένα κουτί
- Φωτογραφίες από περιοδικά.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και συντονίστηκε από την ψυχολόγο του σχολείου χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ανατροφodότηση στον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος δινόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

3.2. Περιγραφή συναντήσεων

1η Συνάντηση

«Γνωριμία – Σύνταξη και Υπογραφή Συμβολαίου της δράσης»

α. Στόχοι:

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για το πρόγραμμα και τους στόχους του
- Να συνδιαμορφώσουν τις αρχές και τους κανόνες που θα ήθελαν να ισχύουν για την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος
- Να υπογράψουμε το Συμβόλαιο δέσμευσής μας στους στόχους της δράσης και τους κανόνες της ομάδας

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Παρουσίασα τους στόχους της δράσης και το πλαίσιο υλοποίησής της

Διάρκεια: 5 λεπτά

2. Χρησιμοποίησα κάρτες διαφορετικών σχημάτων (κύκλος – τετράγωνο – τρίγωνο κτλ) και με τον τρόπο αυτό χωρίστηκαν οι μαθητές τυχαία σε 5 ομάδες (4 άτομα/ομάδα). Κάθε ομάδα κατέγραψε τις αρχές που θα ήθελε να υιοθετήσουν οι μαθητές στην τάξη με σκοπό την καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία. Η έμφαση δόθηκε στην θετική και όχι στην αρνητική διατύπωση. Οι βασικές αρχές καταγράφηκαν στον πίνακα και ακολούθησε ψηφοφορία για την επιλογή και συμπερίληψή τους στο συμβόλαιο. Οι ερωτήσεις από μέρους μου και η σύντομη συζήτηση αφορούσαν θέματα όπως:

- Πόσο εύκολο είναι να αποφασίζουν οι ίδιοι για τους κανόνες της τάξης;
- Το σχολείο λαμβάνει υπόψη την άποψη των μαθητών σχετικά με την λειτουργία του;
- Για ποιο λόγο πιστεύουν ότι κάποιος παραβιάζουν τους κανόνες και προκαλούν αναστάτωση;

Διάρκεια: 35 λεπτά

3. Υπογραφή συμβολαίου από τους μαθητές

Διάρκεια: 5 λεπτά

γ. Αξιολόγηση



Ο χρόνος ήταν αρκετά περιοριστικός. Οι μαθητές ήταν αρκετά καχύποπτοι ως προς αυτό που παρουσιάστηκε από την ψυχολόγο και η φάση της γνωριμίας ήταν πολύ σύντομη και ψυχρή, ίσως σε απόλυτη συμφωνία με το σχολικό πλαίσιο. Στην ουσία δε φαινόταν να διαφοροποιείται σε τίποτα αυτή η ώρα από το μάθημα – όχι στο επίπεδο των δράσεων και των θεμάτων αλλά στο επίπεδο της επικοινωνίας του συντονιστή με την ομάδα των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της δράσης ακούστηκαν από ομάδα παιδιών κανόνες όπως «χτυπάμε ελεύθερα» και «σεβασμός στον Αλβανό». Μια μικρή ομάδα μαθητών (2 – 3 άτομα) προκαλούσε συνεχώς τη συντονίστρια με φασαρία και αντίλογο. Οι υπόλοιποι μαθητές έβγαλαν θυμό απέναντι στους άλλους που εμπόδιζαν τον διάλογο. Τέλος, 2 μαθήτριες δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στις ομάδες με τις οποίες κληρώθηκαν και έτσι δεν πήραν μέρος. Δεν υπέγραψαν όλοι οι μαθητές το συμβόλαιο, καθώς χτύπησε το κουδούνι και βγήκαν στο διάλειμμα.

Θεώρησα αυτή την πρώτη συνάντηση μη επιτυχημένη και τα αισθήματα του θυμού και της απαξίωσης ήταν κυρίαρχα μετά το τέλος της. Τα αισθήματα αυτά προέκυψαν από το γεγονός ότι ενώ από την πλευρά μου τους έδωσα τη δυνατότητα να μη συμμετάσχουν αν δεν το ήθελαν και να κάνουν κάτι άλλο, αυτοί παρέμειναν στην ομάδα για να διασπούν την προσοχή όσων ήθελαν να συμμετέχουν.

«Στο διάστημα που μεσολάβησε των δυο συναντήσεων και αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα με τα οποία έφυγα από την πρώτη συνάντηση, προσπάθησα να δω και να ακούσω αυτό που μετέφερα στην τάξη μέσα από τα αυτιά και τα μάτια της ομάδας. Αυτή η προσπάθεια αναστοχασμού της 1^{ης} συνάντησης με οδήγησε τόσο στην αλλαγή της θεματικής της δράσης όσο και στην πολύ καλή προετοιμασία της 2^{ης} συνάντησης, προκειμένου να νιώθω και να δείχνω έτοιμη να απαντήσω στις ανάγκες των μαθητών. Αν και τα συναισθήματα αυτά με βοήθησαν να αναστοχαστώ, την ίδια στιγμή επηρέασαν την στάση με την οποία προσέγγισα την ομάδα των μαθητών και στη δεύτερη συνάντηση που είχα μαζί τους. Αυτή η στάση περιγράφεται ως εξής: φόβος αποτυχίας και μη ανταπόκρισης όχι τόσο στις ανάγκες της ομάδας των μαθητών, αλλά περισσότερο στις απαιτήσεις που είχαν τεθεί από το ίδιο το πρόγραμμα που εκπροσωπούσα».

2η Συνάντηση

«Πολιτισμική ταυτότητα»

α. Στόχοι:

- Να υπογράψουν το συμβόλαιο όσοι ακόμη μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν στη δράση
- Αλλαγή θεματικής με προσανατολισμό στην διαφορετικότητα
- Αναγνώριση της διαφορετικής πολιτισμικής σύνθεσης της ομάδας και της σημασίας που αυτή έχει για τα μέλη

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:



1. Δραστηριότητα «Από πού μας έχει έρθει;» (από Εκπαιδευτικό Υλικό III για Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Χ. Χατζηχρήστου – Τόμος 8, «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα»)

Περιέγραψα τη δραστηριότητα κάνοντας μια μικρή εισαγωγή για τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των 5 ατόμων. Αυτή τη φορά επέλεξαν οι ίδιοι την ομάδα στην οποία ήθελαν να βρίσκονται. Τους ζήτησα να καταγράψουν πολιτισμικά στοιχεία που έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα επηρεάζοντας τον τρόπο ζωής μας (π.χ. μουσική, φαγητό) και στοιχεία που έχει δανείσει η Ελλάδα σε άλλους πολιτισμούς. Απευθείας μια ομάδα 5 αγοριών δήλωσε πως δεν θέλει να συμμετάσχει, απομακρύνθηκαν από την υπόλοιπη τάξη σε μία σειρά θρανίων και ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν γκράφτι όλοι μαζί. Επίσης, οι δυο μαθήτριες που δεν συμμετείχαν και την προηγούμενη φορά κάθισαν και αυτές σε εκείνη την σειρά των θρανίων. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι μαθητές που δεν συμμετείχαν σηκώνονταν και ενοχλούσαν τους υπολοίπους.

«Δεν κατάφερα να ολοκληρώσω την δραστηριότητα, όπως αυτή περιγράφεται στο εγχειρίδιο. Οι ομάδες βρήκαν κάποια πολιτισμικά στοιχεία αλλά δεν προχωρήσαμε στην συζήτηση αυτών στην τάξη. Επειδή είδα την άρνηση συμμετοχής ενός σημαντικού μέρους της τάξης (7 ατόμων), οι οποίοι ήταν και οι μαθητές με αφορμή τους οποίους επέλεξα τη δράση για πρόληψη στην τάξη, αποφάσισα να ζητήσω από όλο το τμήμα να συζητήσουν και να αποφασίσουν αν θέλουν να συνεχίσουμε ή όχι την δράση που ξεκινήσαμε. Τους ενημέρωσα ότι θα περίμενα την απάντησή τους έως την επόμενη συνάντησή μας».

γ. Αξιολόγηση

«Θεωρώ πως αποφάσισα για την αλλαγή της θεματικής χωρίς να τους ενημερώσω και χωρίς να κάνω μια σχετική προετοιμασία ή συζήτηση. Στην 2^η συνάντηση μπήκα όπως και στην 1^η, έχοντας δηλαδή στο μυαλό μου ότι πρέπει να είμαι απόλυτα προετοιμασμένη για να έχω τον απόλυτο έλεγχο της τάξης. Η επικοινωνία μου συνέχιζε να είναι ανελαστική. Η ίδια η τάξη με διέψευσε καθώς πήρε θέση στη δική μου θέση: οι μαθητές που ήθελα περισσότερο να συμμετάσχουν αρνήθηκαν να το κάνουν, αντιδρώντας σε ένα αίτημα που προερχόταν από έναν εκπρόσωπο της κυρίαρχης ομάδας, διατυπωμένο μάλιστα με τρόπο που αγνοούσε την προσωπική τους ιστορία, το προσωπικό τους βίωμα και το πώς αυτό είχε γίνει κομμάτι της ατομικής τους ταυτότητας. Εκείνη την στιγμή αισθανόμουν ότι δεν είχε κανένα νόημα ότι γίνεται, καθώς έβλεπα την δραστηριότητα η οποία δεν πήγαινε όπως θα έπρεπε και έκλεινα τα μάτια στα μηνύματα της ομάδας προς εμένα και την επιλογή μου».

Η συγκεκριμένη συνάντηση, η δυσκολία μου να επικοινωνήσω με την ομάδα των μαθητών αλλά και η δυσκολία να βρω τη θέση μου μέσα στην ομάδα, αποτέλεσαν τα θέματα της ατομικής εποπτείας που είχα με την επόπτρια του προγράμματος. Μέσα από τη συζήτηση επανατοποθετήθηκα ως προς τους στόχους, αλλά και ως προς την δική μου θέση απέναντι στην ομάδα των παιδιών και στα νοήματα που φέρει η «σχολική αίθουσα» για μένα την ίδια. «Με τον τρόπο που παρουσιάστηκε από εμένα η δραστηριότητα «από πού μας ήρθε;», αυτή λειτούργησε αρκετά απειλητικά για τους μαθητές που δε συμμετείχαν και για το λόγο αυτό σχεδίασα μια νέα προσέγγιση της ομάδας και της θεματικής,



η οποία έδινε έμφαση στην επικοινωνία και τα κοινά σημεία των μαθητών». Επίσης, κατά την διάρκεια της εποπτείας συζητήθηκε ο ρόλος των δυο μαθητών που προκαλούσαν περισσότερο μέσα στην ομάδα και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν η παρουσία και συμμετοχή τους προς όφελος της δράσης και της ομάδας. Προτάθηκε από την επόπτρια να τους δοθεί ένας ρόλος συν-συντονιστή στις δραστηριότητες, προκειμένου να αξιοποιηθεί θετικά η ανάγκη τους να έχουν μια ξεχωριστή θέση στην ομάδα και να πάρουν και οι ίδιοι θετική ανατροφοδότηση από τους υπολοίπους.

3η Συνάντηση

«Τι σημαίνει το όνομά μου» (Δραστηριότητα από τα Προγράμματα επιμόρφωσης της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα πολιτισμικής επάρκειας – Δ. Σακκά & Α. Ψάλλη)

α. Στόχοι:

- Η αναπλαισίωση της δράσης από μέρους της συντονίστριας και η κατανόηση από τους μαθητές ότι δεν πρόκειται για μάθημα και για αξιολόγηση των γνώσεών τους.
- Η γνωριμία μου με την ομάδα μέσω της διαφορετικής ιστορίας του ονόματος του καθενός
- Η αλλαγή των κανόνων επικοινωνίας ανάμεσα σε μένα και στην ομάδα

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Ζήτησα από τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν κύκλο με καρτέλες στο μέσο της αίθουσας και να καθίσουν όλοι σε αυτόν.

Οι μαθητές ανακοίνωσαν την απόφαση που πήραν στη συνέλευσή τους: να συνεχίσουν τη δράση και να προσπαθήσουν να ακολουθήσουν τους κανόνες που οι ίδιοι έθεσαν στο συμβόλαιο. Περιέγραψα με σαφήνεια το πλαίσιο της δραστηριότητας, τη διαφορά της από το μάθημα όπως έχουν συνηθίσει να γίνεται, την έλλειψη αξιολόγησης και τη δική μου αρχική δυσκολία να τους περιγράψω αυτή την διαφορά.

Διάρκεια: 10 λεπτά

2. Η συντονίστρια ζητά από όλα τα μέλη να αναφέρουν το όνομά τους στην ομάδα, προκειμένου να τους γνωρίσει, μιλώντας για την ιστορία του ονόματος, για τη σημασία που μπορεί να έχει και για την αξία του για το ίδιο το άτομο. Έκανα την αρχή η ίδια. Οι δύο μαθητές και η μια από τις δύο μαθήτριες με τις μεγαλύτερες αντιστάσεις κατά τις προηγούμενες συναντήσεις μας δε συμμετείχαν: ο ένας αρνήθηκε να μιλήσει για το όνομά του και δεν ήθελε ούτε να το αναφέρει, ενώ ο άλλος μου έδωσε ψεύτικο όνομα. Δεν πίεσα κανέναν και δέχτηκα την απόφασή τους.

Διάρκεια: 35 λεπτά



γ. Αξιολόγηση

«Ήταν μια πολύ διαφορετική συνάντηση με το συγκεκριμένο τμήμα. Από τη μια είχαν αποφασίσει οι ίδιοι να συμμετέχουν - πριν τους είχε επιβληθεί όπως γίνεται και με τα μαθήματα του σχολείου, καθώς δεν έλαβα υπόψη στη σύνταξη του συμβολαίου τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, γεγονός που τους δέσμευε θεωρώ περισσότερο από το συμβόλαιο - και από την άλλη, ήμουν πολύ πιο χαλαρή και πιο ανοικτή στην ομάδα». Η δραστηριότητα τους άρεσε και μάλιστα μάθανε και πράγματα για τους συμμαθητές τους που δεν γνώριζαν. Το κλίμα ήταν πολύ πιο ευχάριστο και πιο χαλαρό, και σε συμφωνία με τη διαφορετικότητα της δράσης. Μια διαφορετική παρουσίαση του εαυτού μέσα σε μια ομάδα με ήδη διαμορφωμένους κώδικες επικοινωνίας και δυναμικές ήταν κάτι που κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών.

4η Συνάντηση

«Ψάρεμα σκέψεων» (Δραστηριότητα από το βιβλίο *Group exercises for Adolescents - Carrell, 2002*)

α. Στόχοι:

- Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, συμπεριλαμβανομένης της συντονίστριας
- Η ελεύθερη έκφραση των μελών της ομάδας σχετικά με τις σκέψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους.

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Ανακοίνωσα στην ομάδα ότι οι δυο μαθητές που μέχρι τότε προκαλούσαν περισσότερο θα είναι οι βοηθοί μου, δηλαδή συν-συντονιστές. Στις αρμοδιότητές τους θα είναι να κρατούν το χρόνο, καθώς και να βοηθούν στην υλοποίηση των δράσεων, όπου χρειάζομαι βοήθεια. Τα δυο αγόρια δέχτηκαν με ενθουσιασμό. Ο ένας πήρε από ένα συμμαθητή του ένα ρολόι και ο άλλος ανέλαβε να γυρνάει το κουτί των μισοτελειωμένων φράσεων στους συμμαθητές του.

Διάρκεια: 5 λεπτά

2. Είχα προετοιμάσει 25 χαρτάκια με μισοτελειωμένες φράσεις τα οποία είχα βάλει μέσα σε ένα κουτί. Κάθε μαθητής θα «ψάρευε» από το κουτί και θα συμπλήρωνε μία φράση. Οι ημιτελείς φράσεις που επιλέχτηκαν είναι οι εξής:

- Ο μεγαλύτερος φόβος μου είναι...
- Το πιο δύσκολο πράγμα του να είσαι αγόρι/κορίτσι είναι...
- Ένα πράγμα που μου αρέσει πολύ σε αυτή την τάξη είναι...
- Η χώρα που θα ήθελα να ζω είναι...
- Όταν θυμώνω...
- Η πιο ευτυχισμένη στιγμή της ζωής μου μέχρι τώρα ήταν όταν...
- Χρειάζομαι...
- Μου αρέσει...



- Δεν καταλαβαίνω γιατί...
- Εάν άλλαζα κάτι σε μένα αυτό θα ήταν...
- Θαυμάζω κάποιον που μπορεί να...
- Απέτυχα να...
- Νιώθω όμορφα όταν...
- Στο σχολείο...
- Όταν δεν μου αρέσει κάποιος στον οποίο αρέσω...
- Το άτομο με το οποίο αισθάνομαι πιο κοντά σε αυτή την ομάδα είναι...
- Η μουσική που μου αρέσει είναι...
- Είμαι πολύ καλός στο...
- Ντύνομαι έτσι γιατί...
- Το επάγγελμα που θέλω να κάνω είναι...
- Στενοχωριέμαι όταν...
- Εύχομαι οι γονείς μου να γνώριζαν ότι...
- Στο σχολείο θα άλλαζα...
- Ντρέπομαι όταν...
- Τον ελεύθερό μου χρόνο τον περνώ...

Διάρκεια: 35 λεπτά

3. Συζήτηση για το ποιες απαντήσεις τους έκαναν εντύπωση.

γ. Αξιολόγηση

Οι μαθητές προσπάθησαν να αποφύγουν να δώσουν απαντήσεις που αφορούσαν τον εαυτό τους, στο βαθμό που αυτές θα τους εξέθεταν στην ομάδα. Ωστόσο, υπήρχαν και κάποια κορίτσια, που αναφέρθηκαν σε πιο προσωπικά θέματα.

Η τοποθέτηση των δυο συγκεκριμένων μαθητών στη θέση των συντονιστών βοήθησε πολύ την χωρίς εμπόδια επικοινωνία της ομάδας. Η δραστηριότητα τους άρεσε πολύ γιατί περίμεναν να ακούσουν τις απαντήσεις των άλλων (που τους ενδιέφεραν). Επίσης, το γεγονός ότι ο καθένας ερχόταν στο προσκήνιο της ομάδας, ήταν κάτι που την ίδια στιγμή φοβόταν αλλά και τον ικανοποιούσε. Κάθε μαθητής και μαθήτρια είχε την ευκαιρία μέσα από μια ξεχωριστή συνθήκη επικοινωνίας της εδραιωμένης ομάδας να δείξει προσωπικά στοιχεία που δεν είχε μέχρι τότε τη δυνατότητα ή το περιθώριο να παρουσιάσει. Ένα αγόρι και ένα κορίτσι αρνήθηκαν να «ψαρέψουν».

5η Συνάντηση

«Αντικείμενα που μου μοιάζουν» (Δραστηριότητα από το βιβλίο *Group exercises for Adolescents - Carrell, 2002*)

α. Στόχοι:

- Η παρουσίαση του εαυτού και της διαφορετικότητάς του στην ομάδα



- Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, συμπεριλαμβανομένης της συντονίστριας
- Η ελεύθερη έκφραση των μελών της ομάδας σχετικά με τις σκέψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και την ταυτότητά τους.

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Είχα προετοιμάσει 2 μεγάλα κολάζ χαρτιού στα οποία είχα κολλήσει φωτογραφίες καθημερινών αντικειμένων, φρούτων και φαγητών. Ο ένας συν-συντονιστής πήγαινε με αυτά μπροστά από κάθε μαθητή (σε κύκλο) και εκείνος επέλεγε ποιο αντικείμενο του μοιάζει και εξηγούσε γιατί. Η ομάδα του έδινε ανατροφοδότηση σχετικά με την επιλογή του.

Διάρκεια: 35 λεπτά

2. Συζήτηση σχετικά με τους στόχους της δραστηριότητας και τις απαντήσεις που τους έκαναν εντύπωση.

Διάρκεια: 10 λεπτά

γ. Αξιολόγηση

Ήταν μια δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε, κυρίως επειδή έπρεπε να πουν γιατί μοιάζουν με το αντικείμενο της επιλογής τους. Συμμετείχαν για πρώτη φορά όλοι οι μαθητές. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας προέκυψαν κάποια θέματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κυρίως αναφορικά με τις διαφορές των δυο φύλων. Οι αναφορές των μαθητών σε στερεοτυπικές αντιλήψεις για το άλλο φύλο αποτέλεσαν τη βάση για την επιλογή της θεματικής των επόμενων συναντήσεων.

6η Συνάντηση

«Το άλλο φύλο»

α. Στόχοι:

- Συζήτηση σχετικά με την εικόνα που έχουν οι μαθητές για το άλλο φύλο
- Προσέγγιση στερεοτυπικών αντιλήψεων για το άλλο φύλο
- Συζήτηση για το 'γυναικείο' και 'ανδρικό' ρόλο στην κοινωνία

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Η συντονίστρια κάνει μια εισαγωγή σχετικά με τα δύο φύλα και το πέρασμα από την εφηβεία στην ενηλικίωση. Ερωτήματα που τέθηκαν:

- Ποια είναι η κυρίαρχη εικόνα του άνδρα και της γυναίκας;
- Τι πιστεύουμε για τα άτομα του άλλου φύλου;
- Ποια είναι τα κοινά σημεία των δυο φύλων;
- Τι μας δυσκολεύει στην επικοινωνία με το άλλο φύλο;

Διάρκεια: 40 λεπτά

2. Χαλάρωση

Διάρκεια: 5 λεπτά



γ. Αξιολόγηση

Τοποθετήθηκαν σχεδόν όλοι οι μαθητές. Μίλησαν για τις διαφυλικές σχέσεις και το σεξ. Επίσης, αναφέρθηκαν στο κυρίαρχο μοντέλο του άνδρα και της γυναίκας και πώς ταυτίζονται ή όχι με αυτό. Υπήρξαν διαφορετικές απόψεις από τα αγόρια σχετικά με τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχει ένας άνδρας απέναντι στις γυναίκες. Τα κορίτσια υποστήριξαν ότι δεν χρειάζονται τη βοήθεια των ανδρών και μπορούν να τα κάνουν όλα μόνες τους και πολύ καλά.

Η επιλογή της συγκεκριμένης δράσης, καθώς και της επόμενης, έγινε εξαιτίας των θεμάτων που είχαν προκύψει στην προηγούμενη συνάντηση, αλλά και περιστατικών επιθετικότητας και χλευασμού μεταξύ κοριτσιών και αγοριών που μου ανέφερε σε συνεργασία μας η φιλόλογος του τμήματος.

7η Συνάντηση

**«Σχέσεις κοριτσιών – αγοριών: ό,τι φοβάστε να ρωτήσετε»
(Α Μέρος)**

(Δραστηριότητα από το βιβλίο *Group exercises for Adolescents - Carrell, 2002*)

α. Στόχοι:

- Να ανοίξει διάλογος μεταξύ των δυο φύλων
- Να κατανοήσουν τη διαφορετική οπτική λόγω φύλου
- Να ανιχνεύσουν τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας με το άλλο φύλο

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Η ομάδα των μαθητών χωρίστηκε σε ομάδες των 3 ατόμων του ίδιου φύλου. Κάθε ομάδα έγραψε σε μικρά χαρτάκια όσες περισσότερες ερωτήσεις θα ήθελε να κάνει στο άλλο φύλο σχετικά με τις σχέσεις, τα ραντεβού, την εικόνα τους και τις προσδοκίες τους. Τα χαρτάκια τοποθετούνται σε δύο κουτάκια (ένα για τις ερωτήσεις των αγοριών και ένα για αυτές των κοριτσιών). Έγινε σαφές ότι δεν θα απαντηθούν ερωτήσεις που έχουν στόχο να προσβάλλουν, να φέρουν σε δύσκολη θέση ή που έχουν προσωπικό χαρακτήρα.

Παραδείγματα ερωτήσεων:

- *Τι σου αρέσει να κάνεις όταν βγαίνεις ραντεβού;*
- *Πώς καταλαβαίνεις ότι αρέσεις σε κάποιον;*

Διάρκεια: 10 λεπτά

2. Τα κορίτσια κάθονται σε κύκλο και τα αγόρια πίσω τους σε έναν μεγαλύτερο κύκλο. Καθένα κορίτσι διαλέγει από το κουτί μια ερώτηση, τη διαβάζει φωναχτά και συζητά με την υπόλοιπη ομάδα της, δίνοντας πιθανές απαντήσεις στα αγόρια. Κάθε φορά συντονίστρια είναι αυτή που διαβάζει την ερώτηση. Αν θέλει μπορεί να δώσει το λόγο στα αγόρια που θέλουν να παρέμβουν.



Διάρκεια: 35 λεπτά

γ. Αξιολόγηση

Η θεματική τράβηξε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και συμμετείχαν πολύ ενεργά στο διάλογο. Υπήρχε συστολή αλλά ταυτόχρονα και μια ασφάλεια να μιλήσουν για τέτοια θέματα σε ελεγχόμενο περιβάλλον. Η δική μου παρέμβαση ήταν πολύ μικρή και αφορούσε κυρίως τη διαδικασία.

8η Συνάντηση

**«Σχέσεις κοριτσιών – αγοριών: ό,τι φοβάστε να ρωτήσετε»
(B Μέρος)**

(Δραστηριότητα από το βιβλίο *Group exercises for Adolescents - Carrell, 2002*)

α. Στόχοι:

- Να ανοίξει διάλογος μεταξύ των δυο φύλων
- Να κατανοήσουν την διαφορετική οπτική λόγω φύλου
- Να ανιχνεύσουν τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας με το άλλο φύλο

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Ήταν η σειρά των αγοριών να καθίσουν σε κύκλο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις των κοριτσιών, οι οποίες ήταν περισσότερες από εκείνες των αγοριών.

Διάρκεια: 35 λεπτά

2. Όλοι μαζί σε έναν κύκλο – κλείσιμο της δραστηριότητας με τα συναισθήματα που είχαν κατά τη διάρκειά της και το τι καινούργιο άκουσαν.

Διάρκεια: 10 λεπτά

γ. Αξιολόγηση

Τα αγόρια μιλούσαν πολύ πιο άβολα για τα θέματα αυτά και προσπαθούσαν περισσότερο να σαρκάσουν τις καταστάσεις. Δεν συμμετείχαν τόσο ενεργά όλοι οι μαθητές. «Για το λόγο αυτό προσπάθησα να εντάξω όσα αγόρια δεν συμμετείχαν τόσο ενεργά στη συζήτηση και να δώσω χώρο και στη δική τους άποψη, η οποία και στις προηγούμενες συναντήσεις μας φαινόταν να διαφοροποιείται από εκείνη των αγοριών που φαινόταν πιο άνετα και ήταν πιο δημοφιλή στην τάξη».

9η Συνάντηση

«Κλείσιμο»

α. Στόχοι:

- Να συνοψιστούν οι βασικοί στόχοι και άξονες της δράσης



- Να αξιολογήσουν οι μαθητές/τριες τις συναντήσεις μας

Συνολική Διάρκεια: 45 λεπτά

β. Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Η συντονίστρια αναφέρεται στις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα και στην αίσθηση που αποκόμισε από το τμήμα ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα και ζητά τη δική τους άποψη σχετικά με τις συναντήσεις και την αξιολόγησή τους.

Διάρκεια: 20 λεπτά

2. Ξεκίνησε μια συζήτηση μεταξύ των δύο κοριτσιών που παρακολούθησαν το τμήμα ένταξης και των υπολοίπων μαθητών σχετικά με το πόσο άσχημα αισθάνονται που τα υπόλοιπα κορίτσια δεν τις θέλουν για παρέα και τα αγόρια τις κοροϊδεύουν, χρησιμοποιώντας υποτιμητικά σχόλια για την εμφάνισή τους. *«Ενθάρρυνα τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων. Είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για το πώς αισθάνονται και πόσο πληγώνονται από τη συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών τους, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές μίλησαν για το πόσο απρόσιτες και πόσο μη συνεργάσιμες είναι. Νομίζω ότι άκουσαν οι μεν τους δε και ότι αυτό θα αλλάξει κάπως τις μεταξύ τους σχέσεις.»*

Διάρκεια: 25 λεπτά

γ. Αξιολόγηση

«Ήταν μια συνάντηση στην οποία φάνηκε η μεγαλύτερη άνεση και μάλλον η εμπιστοσύνη κάποιων μαθητών να μιλήσουν για την ομάδα και τη θέση τους σε αυτή. Επίσης, η απουσία του ενός συν-συντονιστή με άφησε να δω την αμηχανία του δεύτερου, ο οποίος έμεινε χωρίς τον πιο δυναμικό πόλο των συν-συντονιστών και προσπάθησε να συζητήσει με τα μέλη της ομάδας χωρίς την μεσολάβηση του άλλου.»

4. Αποτίμηση Προγράμματος Πρόληψης

Παρά την αρχική δυσκολία επικοινωνίας με την ομάδα των μαθητών/τριών του συγκεκριμένου τμήματος, αξιολογώ πως η συγκεκριμένη δράση πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τους βασικούς στόχους που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της:

- τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών
- την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης
- τη δημιουργία χώρου για την ανάδειξη διαφορετικών απόψεων και θέσεων
- την αναγνώριση όλων των μελών ως ατομικότητες που συνθέτουν το σύνολο
- τη βίωση του χώρου της σχολικής αίθουσας και του χρόνου της σχολικής ώρας με τρόπο που δίνει έμφαση στο πρόσωπο και όχι στις ικανότητές του.

Η εικόνα που είχα διαμορφώσει για την ομάδα των μαθητών/τριών από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, πριν τη γνωριμία μου μαζί τους, αλλά και η προσωπική μου αναζήτηση των χαρακτηριστικών του ρόλου μου ως συντονίστριας μιας δράσης εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου, η οποία δεν είχε τους στόχους και τα χαρακτηριστικά μαθήματος, με οδήγησαν στην αρχική δυσκολία σύνδεσης. Ο ρόλος της εποπτείας



στο σημείο αυτό νομίζω ότι ήταν αρκετά καθοριστικός: με βοήθησε στο να ακούσω πραγματικά την ομάδα και τα μηνύματα που μου έδιναν τα μέλη της, τα οποία παρερμηνεύα και απέδιδα σε ατομικά χαρακτηριστικά, και να «απελευθερωθώ» από αυτό που θεωρούσα ότι θα πρέπει να κάνει ο συντονιστής μιας σχολικής τάξης.

Επέλεξα το συγκεκριμένο τμήμα σε μεγάλο βαθμό για να δείξω στους καθηγητές ότι ακούω τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και ότι μπορώ να βοηθήσω ως προς τη διευκόλυνση κάποιων καταστάσεων. Ως πρόθεση θεωρώ ότι δείχνει και την προσπάθεια διαμεσολάβησης μεταξύ των ομάδων στο σχολείο (μαθητών – εκπαιδευτικών). Ωστόσο, πήρα μάλλον την ίδια θέση που παίρνει και ο εκπαιδευτικός που μπαίνει σε μια τάξη και έχει στο μυαλό του ότι θα πρέπει να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα ως έχει, μην αναγνωρίζοντας πολλές φορές τις ανάγκες της ιδιαίτερης κάθε φορά ομάδας μαθητών που έχει απέναντί του.

Η αλλαγή του ρόλου των δύο μαθητών σε συν-συντονιστές στην ομάδα της τάξης επίσης λειτούργησε αρκετά ικανοποιητικά. Μάλιστα ενώ στις 7 πρώτες συναντήσεις άκουγα από τον ένα μόνο μια καρικατούρα φωνής, στην 8^η του ζήτησα και πήρα την κανονική του φωνή, η οποία εμφανιζόταν ολοένα και πιο συχνά τόσο στην επόμενη συνάντησή μας όσο και εκτός του πλαισίου της δράσης, στις πιο άτυπες επικοινωνίες μας στο χώρο του σχολείου.

Θεωρώ τη συγκεκριμένη δράση πρόληψης ιδιαίτερα «εκπαιδευτική», καθώς με ανάγκασε να μπω σε προσωπικές διεργασίες και αναστοχασμό σε σχέση με το δικό μου ρόλο και τη θέση μου σε μια ομάδα εφήβων (Κωτσάκης κ. άλ., 2010). Επίσης, μόνο μέσα από αυτή θα μπορούσα να δω τόσο καθαρά τις πραγματικές ανάγκες της ομάδας, οι οποίες προέρχονται από τις εσωτερικές της διεργασίες και όχι από τις περιγραφές και ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την πολιτισμική ενημερότητα την οποία προσπάθησα να ενεργοποιήσω, συνειδητοποίησα ότι ούσα κομμάτι της κυρίαρχης ομάδας δε σκέφτηκα ότι η προσέγγιση της ατομικότητας και της αφήγησης της προσωπικής ιστορίας θα ήταν πολύ καλύτερη οδός για να προσεγγίσω αυτό που είχα θέσει ως στόχο. Μπήκα στο τμήμα έχοντας η ίδια κατηγοριοποιήσει στο μυαλό μου τους μαθητές σε αλλοδαπούς και μη, «ταραξίες» και μη. Εκ των υστέρων συνειδητοποίησα ότι δεν κατάφερα να δω το πρόσωπο αυτό καθαυτό, αλλά τα χαρακτηριστικά που έφερε το άτομο μέσω των τυποποιημένων κοινωνικών του υπαγωγών. Αυτό φυσικά έδινε και στους μαθητές, δηλαδή μια εκ των προτέρων και αυτονόητη κατηγοριοποίηση. Για μένα ήταν ανώδυνο να μιλήσουμε για το τι δανειστήκαμε και τι δανείσαμε σε πολιτισμικό επίπεδο, όχι όμως και για τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν αναγκαστεί να δανειστούν περισσότερα από όσα έχουν δανείσει ή προσπαθούν να κρύψουν τις πολιτισμικές – και όχι μόνο – υπαγωγές τους για να γίνουν μέρος της κυρίαρχης ενδο-ομάδας. Με τη στάση τους προσπάθησαν να προστατέψουν εκείνα τα στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, τα οποία θεωρούσαν ότι θα εξέθεταν τη διαφορετικότητά τους στα μάτια των άλλων και θα απειλούσαν την θέση τους μέσα σε αυτή την ομάδα.

Αναμφισβήτητα, θα διαφοροποιούσα την αρχική προσέγγιση της ομάδας και θα επέλεγα να τους ακούσω πριν τους ζητήσω να εκτεθούν σε μια σχέση (μαθητών – ψυχολόγου) που δεν είχε σε καμία περίπτωση



εδραιώσει έστω και βασικά στοιχεία εμπιστοσύνης. Θεωρούσα δεδομένο ότι καταλαβαίνουν τη διαφορετικότητα του ρόλου μου στο σχολείο και ανέμενα την ανάλογη ανταπόκριση, χωρίς ωστόσο να έχω μιλήσει και εγώ καθόλου για μένα. Και φυσικά, κατάλαβα ότι η διαφορετικότητα του ρόλου του ψυχολόγου στο σχολείο δεν είναι αυτονόητη, αλλά αποδεικνύεται μέσα από μια διαφορετική επικοινωνία - πρόσωπο με πρόσωπο, και προσδευτικά, μέσα επίσης από τη δόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης όπου οι μαθητές αποκτούν θέση συνομιλητή και όχι απλώς δέκτη.

5. Βιβλιογραφία

- Carrell, S. (2002). *Group exercises for Adolescents*. New York: Sage.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identite et communication*. Paris: PUF.
- Lum, D. (1992). *Social work practice and people of color: A process – stage approach*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Psalti, A. (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness. *Social Psychology International*, Vol. 28(2).
- Sheriff, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper & Brothers.
- Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 99 – 105.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. & Jackson, D.D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στην συμπεριφορά* (Α. Γολέμη, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1967).
- Wolton, D. (2005). *Σκέψεις για την επικοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι. & Μπουτουλούση, Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙΙ, τ.8, *Σχολείο και Πολυπολιτισμικότητα*.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο. Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και Μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: Στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες*. Αδημ. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Ψυχολογίας.