

## Οι βιωματικές ασκήσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

*Μαρίνα Δεδούλη*

---

### Περίληψη

Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην αξιοποίηση βιωματικών ασκήσεων στο πλαίσιο προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Αρχικά επιχειρείται μια περιγραφή των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων αυτών των ασκήσεων. Στο Β' μέρος παρουσιάζεται η δομή που έχουν συνήθως και τονίζεται ιδιαίτερος η ανάγκη για αναστοχαστική πλαισίωση. Ακολουθεί μνεία στις γενικές αρχές του σχεδιασμού ή της επιλογής τους, καθώς και στις βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι γνωστότεροι τύποι βιωματικών ασκήσεων και τέλος παρατίθενται τρία παραδείγματα ασκήσεων, οι οποίες δοκιμάστηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική μάθηση, βιωματικές ασκήσεις, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

### Abstract

This text refers to the use of the experiential learning and techniques in teachers' professional development programs. In the theoretical part we attempt a description of the characteristics and the potential of the above techniques. The common structure of the techniques together with the need of reflection are both presented in the second part. Consequently we mention the essential principles of the designing, as well as the basic prerequisites for the successful application of these techniques. In addition, we present the most well-known types of techniques -in the field of the experiential learning- and finally we propose three special types, which have been tested in the framework of teachers' professional development programs.

Key words: Experiential learning, techniques in the field of the experiential learning, teachers' professional development

### A. Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης<sup>1</sup> δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης (Kolb 1984: 20). Ο Ντιούι υποστήριξε τη σχέση

---

<sup>1</sup> Με τον όρο βιωματική μάθηση εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας (Dewey 1938: 19) και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν. Αναφερόμαστε στην οργάνωση της

εμπειρίας και εκπαίδευσης, στο ομώνυμο έργο του το 1938, τονίζοντας την ανάγκη να αρθρωθεί μια θεωρία της εμπειρίας, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την προσωπική εμπειρία (Ντιούι 1938: 15). Τη θεωρία της βιωματικής μάθησης<sup>2</sup> επηρέασαν επίσης, μεταξύ άλλων, ο θεμελιωτής της αμερικάνικης Κοινωνικής Ψυχολογίας Kurt Lewin, ο οποίος έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της θεωρίας από την πρακτική, καθώς και ο Jean Piaget .

Η εμπειρία, γενικά, θεωρείται πολύτιμο στοιχείο όλων των ενήλικων και γι' αυτό συχνά αξιολογείται σε προγράμματα επιμόρφωσής τους. Τα τελευταία χρόνια οι βιωματικές ασκήσεις εντάσσονται, όλο και περισσότερο, σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μια βιωματική άσκηση είναι ανοικτή μαθησιακή δραστηριότητα ως προς την έκβασή της αλλά κατευθυνόμενη ως προς τη θεματική της. Αποτελεί μια πρόταση που κάνει ο συντονιστής προς τους συμμετέχοντες για δομημένη ομαδική ή ατομική δράση. Η δράση αυτή θεωρείται δομημένη, γιατί εξελίσσεται σε ορισμένο τόπο και χρόνο κάτω από συγκεκριμένες οδηγίες. Παρά το ότι μπορεί να μοιάζει ως μια τεχνητή κατάσταση, προσφέρει άμεση εμπειρία<sup>3</sup>, που επιτρέπει στον συμμετέχοντα να έρθει σε βαθύτερη επαφή με τον εαυτό του και τους άλλους. Οι βιωματικές ασκήσεις, κινητοποιώντας το σώμα, το συναίσθημα και τον νου, έχουν συχνά τη μορφή παιχνιδιού<sup>4</sup> και προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Παρέχουν την ευκαιρία σε όλα τα μέλη να έχουν κάποιο ρόλο, έτσι ώστε και τα πιο διστακτικά να εμπλακούν στη διαδικασία<sup>5</sup>. Καθιστούν, επίσης, πιο ενδιαφέρουσα τη συζήτηση που ακολουθεί, γιατί βασίζεται σε κοινή εμπειρία. Δίνουν, τέλος, τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μοιραστούν δυσκολίες, απογοητεύσεις, πικρίες, προβληματισμούς, ανησυχίες, χαρές και ελπίδες, γεγονός που πιθανόν τους ανακουφίζει, στον βαθμό που η γνώση ότι τα συναισθήματα που νιώθει κάποιος, τα αισθάνονται και άλλοι, αίρει, μ' έναν τρόπο, το βάρος της μοναξιάς του.

Κάθε βιωματική άσκηση έχει συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με το θέμα που έχει επιλεγεί και με τις ενδεχόμενες ανάγκες ή επιθυμίες της συγκεκριμένης ομάδας

---

μαθησιακής διαδικασίας με βάση το 'μυθάνειν διά του πράττειν' που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή (Evans 1994: 4 , Postle 1993: 36).

<sup>2</sup> Στη βιωματική μάθηση συνεισέφεραν οι διάφορες σχολές ψυχοθεραπείας που κατάγονται από την ψυχανάλυση αλλά και αυτές που εγγράφονται στον χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Όλες, σχεδόν, οι μορφές ψυχοθεραπείας αποδίδουν μεγάλη σημασία στην απαρτίωση της νοητικής και συναισθηματικής διεργασίας, στοιχείο το οποίο είναι θεμελιώδες και για τη βιωματική μάθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη βιωματική μάθηση έχουν επιδείξει οι ριζοσπάστες εκπαιδευτικοί, όπως ο Paulo Freire, ο Ivan Illich κι άλλοι, οι οποίοι συγχρόνως έχουν συνεισφέρει και θεωρητικά στη βιωματική μάθηση.

<sup>3</sup> Το βίωμα είναι αυθεντικό, γιατί ο καθένας μέσα σ' αυτή τη δράση δεν μπορεί παρά να είναι ο εαυτός του. Τα συναισθήματά του, οι αντιδράσεις του και η γνώση που παίρνει είναι γνήσια, γιατί προέρχονται από την προσωπική του εμπλοκή.

<sup>4</sup> Μ' αυτόν τον τρόπο ικανοποιούν την ανάγκη για παιχνίδι που έχουν και οι ενήλικες.

<sup>5</sup> Στη δουλειά με βιωματικές ασκήσεις, στην ομάδα 'μπαίνει με ό, τι κουβαλάει ο καθένας στο «δισάκι» του. Σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, θέσεις, αντιθέσεις, φιλοσοφία, στάση ζωής. Συχνά, μέσα στην ομάδα τα πράγματα αλλάζουν «μαγικά»: μέλη με έντονη παρουσία στη ζωή, εδώ μοιάζουν να λειτουργούν αθόρυβα, σαν να θέλουν μόνο ν' ακούν. Αντίθετα, μέλη αποτραβηγμένα από καθημερινές διαδικασίες, εδώ, παίρνουν ισότιμο χώρο και χρόνο, γιγαντώνονται και δείχνουν ικανότητες που ξαφνιάζουν τους γύρω αλλά και τους ίδιους.' Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μακρινίτσας.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

των εκπαιδευτικών. Οι βιωματικές ασκήσεις, γενικότερα στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, συνήθως διευκολύνουν τη διαλεκτική προσέγγιση ψυχικών και κοινωνικών διεργασιών<sup>6</sup>, την ανάδειξη στοιχείων της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, την ενίσχυση της εναίσθησης (insight) και την προαγωγή της ενσυναίσθησης (empathy) των συμμετεχόντων.

Οι ασκήσεις αυτές, οι οποίες πραγματοποιούνται σε ομαδικό πλαίσιο, συμβάλλουν στην αναζήτηση νοήματος, καθώς η συναλλαγή ανάμεσα στο υποκειμενικό και το συλλογικό βίωμα συγκατασκευάζει το νόημα και αναδεικνύει νέες προοπτικές. Όπως υποστηρίζει ο Willke (1996: 132): «η συγκρότηση της αυτοσυνείδησης και της υποκειμενικότητας βασίζονται στη συγκρότηση της διποκειμενικότητας – δηλαδή της αναγνώρισης των άλλων ανθρώπων ως υποκειμένων». Έτσι, ο εκπαιδευτικός, μέλος της ομάδας -μέσω των βιωματικών ασκήσεων- έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει τόσο τα κοινά βιώματα και τις ευδιάκριτες επαλληλότητες των εκπαιδευτικών-επαγγελματικών εμπειριών όσο και τις ιδιαιτερότητες της προσωπικής επαγγελματικής του ιστορίας. Έχει, επίσης, τη δυνατότητα να στοχαστεί κριτικά για τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι ιδιαιτερότητες έχουν, πιθανόν, επηρεάσει το αντιληπτικό του πλαίσιο και το αξιακό του σύστημα. Μπορεί, δηλαδή, να εξετάσει σε ποια σημεία οι αντιλήψεις του για τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης, για τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών, για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και για άλλα κεντρικά εκπαιδευτικά θέματα είναι κοινές με τις αντίστοιχες των συναδέλφων του και σε ποια σημεία διαφοροποιούνται.

Συγκεκριμένες βιωματικές ασκήσεις επιτρέπουν, ακόμη, στον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό να διερευνήσει την πιθανότητα κάποιες από τις δυσκολίες που συναντά στην άσκηση του επαγγέλματός του (συγκρούσεις, ρήξεις, απογοητεύσεις, ματαιώσεις) να έχουν σχέση, όχι μόνο με την ποιότητα των κοινωνικών διαδικασιών, την αντιφατικότητα των αιτημάτων και τα αδιέξοδα του σύγχρονου σχολείου, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ερμηνεύει και βιώνει την επαγγελματική του πραγματικότητα και τοποθετείται απέναντι σ' αυτήν.

Στο κείμενο αυτό θα αναφερθούμε στη συνήθη δομή των βιωματικών ασκήσεων. Θα αναδείξουμε την ανάγκη για αναστοχαστική παισιώση και θα επισημάνουμε τις γενικές αρχές του σχεδιασμού (ή της επιλογής) τους, καθώς και τις βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας στην εφαρμογή τους. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε κάποιους τύπους βιωματικών ασκήσεων και τέλος θα παραθέσουμε τρία παραδείγματα ασκήσεων που έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών.

---

<sup>6</sup> Όπως παρατηρεί ο Gaulejac αναφερόμενος στον Gurvitch: "Η αντίληψη αυτής της άρθρωσης μεταξύ ψυχικών και κοινωνικών διαδικασιών προσεγγίζει τη σκέψη του Gurvitch, ο οποίος, ασκώντας κριτική στις μηχανιστικές αντιλήψεις της αιτιότητας, είχε θέσει την αρχή της αμοιβαιότητας των προοπτικών" στο βαθμό που ο ψυχισμός και το κοινωνικό διαπλέκονται αμοιβαία σ' ένα παιχνίδι "διαλεκτικής συμπληρωματικότητας" (Gaulejac 1994: 297).

## **B. Εφαρμογές**

### **Η συνήθης δομή των ασκήσεων**

Στην αρχή μιας βιωματικής άσκησης οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται σ' έναν κύκλο, όπου και δίδονται οδηγίες και επιλύονται απορίες. Η σημειολογία της διευθέτησης του χώρου μας υπενθυμίζει ότι η ρύθμιση της απόστασης μεταξύ ατόμων και η τοποθέτησή τους στον χώρο μπορούν να δώσουν διαφορετικά συναισθηματικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Σ' ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που θα αξιοποιήσει βιωματικές ασκήσεις, ενδείκνυται η διευθέτηση των καθισμάτων να γίνει σε κύκλο, χωρίς την παρεμβολή εδράνων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Δίδεται έτσι η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά ψυχοσυναισθηματικά και να εγκαταλείψουν ευκολότερα κάποιες άμυνες, καθώς αρκετοί πιθανόν να νιώσουν ότι ο κύκλος λειτουργεί ως 'αγκαλιά'<sup>7</sup>. Η ίση απόσταση όλων των σημείων του κύκλου από το κέντρο προσφέρει στους συμμετέχοντες την αίσθηση της ισοτιμίας μεταξύ τους αλλά και ως προς τον συντονιστή. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση των καθισμάτων δίνει το μήνυμα της πρόσκλησης σε ενεργητική συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία, παρέχοντας την ευχέρεια σε όλους να επικοινωνούν μεταξύ τους όχι μόνον με λεκτικούς αλλά και με μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης (βλέμμα, έκφραση προσώπου, στάση σώματος κ. ά).

Τα βιώματα των εκπαιδευτικών, κατά την εξέλιξη της άσκησης, μπορούν να οργανωθούν σε τρία επίπεδα:

- 1) στο επίπεδο του προσωπικού βιώματος
- 2) στο επίπεδο του βιώματος αλληλεπίδρασης σε ζευγάρι ή μικρή ομάδα συναδέλφων
- 3) στο επίπεδο του βιώματος συμμετοχής στις διεργασίες της μεγάλης ομάδας

Στο τέλος του προκαθορισμένου για την άσκηση χρόνου, η ομάδα συγκεντρώνεται στον μεγάλο κύκλο. Ακολουθεί αναστοχαστική πλαισίωση των βιωματικών δραστηριοτήτων, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τρεις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις (Boud κ.ά. 1993):

α) "Επιστροφή" στην εμπειρία. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος σε όσα μέλη το επιθυμούν να 'καταθέσουν' την εμπειρία τους από την άσκηση (είτε ως συμμετέχοντες είτε ως παρατηρητές). Είναι σημαντικό να αναγνωρισθούν οι διαφορετικές αντιλήψεις που σχηματίζει καθένας από τους συμμετέχοντες για τη φύση μιας εμπειρίας (Thatcher 1990: 265). Μ' αυτόν τον τρόπο, αφενός φωτίζεται η πολυπλοκότητα μιας κατάστασης και αφετέρου καθίσταται φανερό η διαφορά του αντιληπτικού πλαισίου των διαφόρων προσώπων, η διαφορά, δηλαδή, των προοπτικών. Το μοίρασμα εναλλακτικών προοπτικών θέασης και ερμηνείας μεταξύ των μελών της ομάδας φαίνεται ότι διευρύνει τους ορίζοντες και ενθαρρύνει πιθανές διαφοροποιήσεις.

β) Συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της εμπειρίας και αναγνωριστική διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα συναισθήματά μας προσδιορίζουν τη στάση μας σ' ένα θέμα, την ερμηνεία μας στα γεγονότα και τέλος τη συμμετοχή μας στα ίδια τα γεγονότα (Thatcher 1990: 270).

---

<sup>7</sup> Κάποιοι άλλοι, ωστόσο, αρχικά μπορεί να νιώσουν 'εκτεθειμένοι' στα βλέμματα των άλλων ... Όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά.

γ) Αναστοχασμό και επαναξιολόγηση της εμπειρίας υπό το φως των προηγούμενων φάσεων, σύνδεση με στοιχεία της θεωρίας (Megarry 1985: 4581), ανάπτυξη ευρύτερων ερμηνευτικών αρχών και πιθανή επανανοηματοδότηση. Προσπάθεια σύνθεσης των απόψεων και συγκατασκευής νοήματος με αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η βιωματική μάθηση εμπεριέχει τον αναστοχασμό ως αναπόσπαστο στοιχείο της, καθόσον η εμπειρία δεν μπορεί να ταυτιστεί με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Ντιούι (1938: 15-16) επισημαίνει χαρακτηριστικά: 'η πίστη ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία δε σημαίνει ότι όλες οι εμπειρίες έχουν παιδευτική ή ίση παιδευτική αξία. Εμπειρία και εκπαίδευση δεν μπορούν να ταυτιστούν απόλυτα, γιατί μερικές εμπειρίες διαθέτουν αρνητική παιδευτική αξία. Κάθε εμπειρία που έχει την ιδιότητα να σταματά ή να καθυστερεί την ανάπτυξη άλλων εμπειριών έχει αρνητική παιδευτική αξία". Αυτό που προσδίδει στην εμπειρία εκπαιδευτική αξία δεν είναι μόνο η ποιότητα αυτή καθαυτή της εμπειρίας αλλά και η ποιότητα που της προσδίδει ο συμμετέχων, μέσω του αναστοχασμού<sup>8</sup> (Criticos 1993: 162).

### **Η ανάγκη αναστοχαστικής πλαισίωσης των βιωματικών ασκήσεων**

Μέσω του αναστοχασμού μπορούμε να εξετάσουμε, να ερμηνεύσουμε, να αξιολογήσουμε, να επιβεβαιώσουμε ή να διαφοροποιήσουμε και να μετασχηματίσουμε τους τρόπους ερμηνείας της εμπειρίας (Mezirow 1991: 117).

Η αναστοχαστική σκέψη μπορεί να οδηγήσει σ' ένα επίπεδο γνωστικής και συναισθηματικής διαφοροποίησης, όπου το υποκείμενο συνειδητοποιεί σαφέστερα τη σημασία των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων για τη διαμόρφωση της εμπειρίας του και κατανοεί το νόημα αυτής της εμπειρίας. Η σημαντική μάθηση που περιλαμβάνει την προοπτική μετασχηματισμού<sup>9</sup> για τη νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι μια διαδικασία με θετικές ενδείξεις για την εκπαιδευτική πράξη (Mezirow 1991: 208). Αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί γνωρίσουν τον εαυτό τους και στοχασθούν κριτικά για το νόημα του εκπαιδευτικού τους έργου, είναι πιθανόν να δεσμευθούν σε μια προσπάθεια μετασχηματισμού του εαυτού τους. Όπως γίνεται κατανοητό, το προϊόν της αναστοχαστικής διαδικασίας βρίσκεται σε συνάρτηση με τον σκοπό του αναστοχασμού<sup>10</sup>.

Οι αρχές σύμφωνα με τις οποίες οργανώνεται, συνήθως, η αναστοχαστική πλαισίωση των βιωματικών δραστηριοτήτων, θα μπορούσαν να είναι οι αρχές που

---

<sup>8</sup> Ο Ντιούι δίδει τον εξής ορισμό για την αναστοχαστική σκέψη "ενεργός, διαρκής και πεφωτισμένη επισκόπησης πάσης πίστεως ή υποθετική μορφή γνώσεως υπό το φως των στηριζόντων αυτήν θεμελίων και των περαιτέρω συμπερασμάτων εις τα οποία οδηγεί (αποτελούσι την συλλογιστικήν σκέψιν" (Dewey 1930: 19). Ο όρος 'reflective thought', τον οποίον εμείς αποδίδουμε ως αναστοχαστική σκέψη, έχει μεταφρασθεί στα Ελληνικά, από τον Κ. Σ. Κατσαμά (μεταφραστή του έργου του Ντιούι "Πώς σκεπτόμεθα") ως συλλογιστική σκέψη.

<sup>9</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προοπτική μετασχηματισμού εμπερικλείει και άλλου τύπου εμπειρίες, όπως η ψυχοθεραπεία, η καλλιτεχνική έκφραση, η φιλοσοφική ενατένιση και βεβαίως η θρησκεία (Mezirow 1991: 197).

<sup>10</sup> Ο Louden αναφέρεται σε τέσσερις μορφές αναστοχασμού ανάλογα με το αν εκλάβουμε τον αναστοχασμό ως διαδικασία σκέψης διαχωρισμένης από την πράξη ή ως ενιαία διαδικασία σκέψης και πράξης: α) η ενδοσκόπηση, β) η επανάληψη και δοκιμή της επαγγελματικής δράσης, γ) η επανεξέταση, δ) ο αυθόρμητος στοχασμός (Louden 1995: 296).

προτείνονται από τη συστημική θεωρία (Κατάκη 1991: 5) και οι οποίες βεβαίως αξιοποιούνται από πολλούς τύπους προγραμμάτων εκπαίδευσης και συμβουλευτικής:

α) *Διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς*. Η προσέγγιση ενός θέματος από πολλές οπτικές γωνίες διευρύνει το πλαίσιο αναφοράς για την κατανόησή του. Συναφής με τη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς είναι και η τεχνική της αναπλαισίωσης, δηλαδή η διεύρυνση του αντιληπτικού πεδίου ή η εύρεση ενός νέου αντιληπτικού πλαισίου, το οποίο δίνει τη δυνατότητα για θετική εναλλακτική ερμηνεία ενός προβλήματος (Molnar -Lindquist 1993: 72).

β) *Μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον γραμμικό τρόπο σκέψης στον κυκλικό τρόπο αντίληψης των φαινομένων*. Ο γραμμικός τρόπος σκέψης<sup>11</sup> βασίζεται στη σχέση αιτίου - αιτιατού και αναζητά μια συγκεκριμένη αιτία για κάποιο αποτέλεσμα. Ο κυκλικός τρόπος σκέψης ψάχνει για τους συσχετισμούς των πραγμάτων και 'βλέπει' τη συνυπευθυνότητα όλων των μερών ενός συστήματος. Ο κυκλικός τρόπος σκέψης μπορεί να μας απαλλάξει από στερεότυπα (του τύπου π.χ. 'για όλα φταίνε οι μαθητές'), να προωθήσει εσωτερικές διεργασίες αναθεωρήσεων και ίσως αλλαγές συμπεριφοράς.

γ) *Έμφαση στην παρακολούθηση της διεργασίας*. Προϋπόθεση κάθε αναστοχαστικής σκέψης είναι η προσεκτική παρακολούθηση του φαινομένου και του τρόπου με τον οποίο εμείς οι ίδιοι συμμετέχουμε στην εξέλιξή του. Ο εκπαιδευτικός, συμμετέχοντας στη διαδικασία, γίνεται συγχρόνως και παρατηρητής αυτής της διαδικασίας, όπως επίσης και παρατηρητής του εαυτού του.

### **Γενικές αρχές του σχεδιασμού (ή επιλογής) των βιωματικών ασκήσεων και προϋποθέσεις επιτυχίας**

#### ***Αρχές σχεδιασμού (ή επιλογής) των βιωματικών ασκήσεων***

Ο σχεδιασμός ή η νεπιλογή των βιωματικών ασκήσεων μπορούν να ακολουθούν τα κριτήρια εμπειρίας που προτείνει ο Ντιούι (1938, 1980: 32), όταν μιλά για το "εμπειρικό συνεχές", την αρχή της συνέχειας<sup>12</sup>, και την αρχή της αλληλεπίδρασης<sup>13</sup> (Δεδούλη 1998). Οι βιωματικές ασκήσεις μπορούν, λοιπόν, να σχεδιασθούν με τρόπο, ώστε:

α) Να προκαλέσουν μια κάθετη τομή στην εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού με την ανάκληση στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν. Έτσι δίδεται η δυνατότητα, αφενός να καταδειχθεί ο ρόλος της εμπειρίας στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης των

---

<sup>11</sup> Ο Carra (1984) υποστηρίζει ότι ο γραμμικός τρόπος σκέψης ανταποκρίνεται στον τρόπο λειτουργίας των μηχανών, ενώ ο κυκλικός τρόπος σκέψης εκφράζει τον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών.

<sup>12</sup> Ως προς την αρχή της συνέχειας ο Ντιούι υποστηρίζει "διαφορετικές καταστάσεις διαδέχονται η μια την άλλη, χάρη όμως στην αρχή της συνέχειας πάντα κάτι μεταδίδεται από τις παλιότερες στις νεώτερες. Καθώς ένα άτομο περνά από τη μια κατάσταση στην άλλη, ο κόσμος του -το περιβάλλον του- διαστέλλεται ή συστέλλεται. Δε βρίσκεται βέβαια ξαφνικά σ' έναν καινούριο κόσμο αλλά σε μια διαφορετική άποψη του ίδιου κόσμου. Ό,τι έχει αποκτήσει με τη γνώση και ικανότητα σχετικά με μια κατάσταση γίνεται όργανο και μέσο κατανόησης και αντιμετώπισης των μελλοντικών καταστάσεων" (Ντιούι 1938: 32).

<sup>13</sup> Με την αρχή της αλληλεπίδρασης ο Ντιούι αναφέρεται στη σημασία των αντικειμενικών αλλά και των εσωτερικών συνθηκών στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Οι δύο αυτές αρχές της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τον Ντιούι, "αλληλοσυμπλέκονται κι επιδρούν η μία πάνω στην άλλη. Αποτελούν, ας πούμε, το γεωγραφικό μήκος και πλάτος της εμπειρίας" (Ντιούι 1938: 32).

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

σημερινών καταστάσεων και αφετέρου να διαφοροποιηθεί η ερμηνεία κάποιων εμπειριών μέσω της επεξεργασίας τους και του αναστοχασμού. (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου 1952: 133). Η κάθετη αυτή τομή -στον άξονα της διαχρονίας- αναφέρεται, όπως γίνεται κατανοητό, στην αρχή της συνέχειας των εμπειριών.

β) Να ενθαρρύνουν μια οριζόντια τομή στην εμπειρία των συμμετεχόντων. Έτσι, δίδεται η ευκαιρία να διερευνηθούν οι σχέσεις κάθε προσώπου με το επαγγελματικό του περιβάλλον και να φωτισθεί η σχέση των εσωτερικών με τους εξωτερικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία. Η οριζόντια αυτή τομή -στον άξονα της συγχρονίας- αναφέρεται στη δεύτερη αρχή, την αρχή της αλληλεπίδρασης (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου 1952: 134).

Ως προς τον άξονα του χρόνου, δηλαδή, οι βιωματικές ασκήσεις καλό θα είναι να αφορούν στο παρόν του εκπαιδευτικού, να αγκαλιάζουν ανελκτικά το παρελθόν του και να προσανατολίζονται εξελικτικά προς το μέλλον (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου 1952: 136). Οι βιωματικές ασκήσεις θα πρέπει, επίσης, να έχουν ελαστικότητα, εύρος και ποικιλία. Τα κριτήρια που είναι καλό να ακολουθούνται κατά την εφαρμογή βιωματικών ασκήσεων είναι αυτά που προτείνουν οι Carr και Kemmis για την οργάνωση διαδικασιών διαφωτισμού "αυθεντικότητα της επιτυγχανόμενης βαθειάς σκέψης, όσον αφορά τα άτομα και δυνατότητα επικοινωνίας, όσον αφορά την ομάδα (Carr & Kemmis 1997: 197).

### ***Προϋποθέσεις επιτυχίας των βιωματικών ασκήσεων***

*Αριθμός των μελών:* Ο αριθμός των μελών σε μια ομάδα που αξιοποιεί βιωματικές δραστηριότητες δεν πρέπει να ξεπερνά τα 12-15 μέλη.

*Δημιουργία υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα:* Η βιβλιογραφική έρευνα τονίζει τη σημασία της δημιουργίας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στις ομάδες που αξιοποιούν βιωματικές ασκήσεις. (Weissglass 1991: 28, Bell-Gilbert 1997: 487). Η ομάδα -κατά τη διάρκεια των βιωματικών ασκήσεων- θα πρέπει να αποτελεί ζωντανή πηγή υποστήριξης, γιατί μέσω αυτής της υποστήριξης τα μέλη της ομάδας μπορούν να «αφεθούν» στα βιώματα που τους προτείνονται, να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό και αυτοσυνειδησία (Schniedewind 1978: 98, Underhill 1992: 71). Η υποστηρικτική ατμόσφαιρα της ομάδας δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν ελεύθερα για όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, καθώς επίσης και να εκφράσουν χωρίς αυτολογκρισία τις ανησυχίες τους, τις αγωνίες τους και τα προβλήματά τους. Εξάλλου, σε ένα υποστηρικτικό – «προστατευμένο» περιβάλλον μπορεί καθένας, πιο εύκολα, να δοκιμάσει νέες μορφές διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και να εκφράσει νέες ιδέες, χωρίς να διακινδυνεύσει κάποιας μορφής απόρριψη (Culley 1991: 9).

*Χώρος:* Θα ήταν ευκαταίο ο χώρος, όπου διεξάγονται βιωματικές ασκήσεις, να έχει αυτονομία και να είναι απαλλαγμένος από οχλήσεις.

*Χρόνος:* Ο προτεινόμενος χρόνος κάθε άσκησης σχετίζεται με την εμπειρία της συγκεκριμένης ομάδας, τη φάση της διεργασίας της και βεβαίως από το είδος της άσκησης. Ο συντονιστής, με την εμπειρία που διαθέτει, μπορεί να εκτιμήσει τον χρόνο<sup>14</sup> που

<sup>14</sup> Είναι θετικό να τηρείται ο προκαθορισμένος χρόνος, αλλά με κάποια ευελιξία, όταν απαιτείται.

χρειάζεται η ομάδα για μια συγκεκριμένη άσκηση. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να έχει προβλεφθεί ικανοποιητικός χρόνος για αναστοχαστική πλαισίωση κάθε βιωματικής δραστηριότητας.

*Εστίαση-επιλογή της θεματικής των ασκήσεων:* Οι βιωματικές ασκήσεις θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τη θεματική της θεωρητικής εισήγησης ή το γενικότερο θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος (Itskowitz κ.ά. 1989: 304). Κάθε βιωματική δραστηριότητα θα πρέπει, επίσης, να βοηθά και τους συμμετέχοντες να υπερβαίνουν την προσωπική τους εμπειρία, να προβληματίζονται και να διερευνούν. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να γίνεται σεβαστό το είδος 'συμβολαίου' που έχει συναφθεί με τους συμμετέχοντες. Αν, για παράδειγμα, οι στόχοι του προγράμματος, όπως εκφράζονται στο συμβόλαιο, αναφέρονται μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη, τότε οι βιωματικές ασκήσεις θα πρέπει να περιοριστούν στα σχετικά θέματα.

*Προαιρετική συμμετοχή των συμμετεχόντων:* Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να λάβουν μέρος σ' όλες τις ασκήσεις, αλλά εάν κάποιος δεν επιθυμεί να συμμετάσχει σε κάποια άσκηση, μπορεί να πάρει τον ρόλο του παρατηρητή.

*Οδηγίες:* Οι οδηγίες και οι κατευθύνσεις καλό θα είναι να είναι γενικές και όχι αυστηρά δεσμευτικές για τους συμμετέχοντες.

*Ο ρόλος του συντονιστή:* Ο συντονιστής είναι ευκαταίω να είναι ψυχολόγος- ψυχοθεραπευτής ομάδας ή να έχει επαρκή εκπαίδευση σε τεχνικές βιωματικού χαρακτήρα. Δεν θα πρέπει, επ' ουδενί, να 'εκθέτει' τους συμμετέχοντες σε βιώματα που θα μπορούσαν να αποσταθεροποιήσουν τις λειτουργίες του εγώ. Θα πρέπει να αναγνωρίζει τα όρια και να μπορεί να θέτει όρια. Ο συντονιστής θα πρέπει να προσπαθεί: α) να επιτύχει εργασιακή συμμαχία<sup>15</sup> με την ομάδα, β) να ενθαρρύνει διεργασίες που είναι συντονιστικές - γενικότερα- προς τους σκοπούς του προγράμματος και -ειδικότερα- προς τους σκοπούς των βιωματικών ασκήσεων, αλλά και να αποθαρρύνει αντίστοιχες δυστονικές (Βασιλείου 1987: 271) και γ) να οικοδομεί τη συνοχή της ομάδας με ενωτικούς χειρισμούς, διευκολύνοντας την επικοινωνία των μελών και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη και λειτουργία πολλαπλών επικοινωνιακών δικτύων μεταξύ των συμμετεχόντων<sup>16</sup>. Ο συντονιστής θα πρέπει, ακόμη, να φροντίζει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των βιωματικών δραστηριοτήτων και του

---

<sup>15</sup> Ο όρος "εργασιακή συμμαχία" αναφέρεται εδώ κατ' αναλογία του όρου "Θεραπευτική συμμαχία" που χρησιμοποιείται στην ψυχοθεραπεία. Ο συντονιστής πρέπει να αποφύγει εμπλοκή σε αγώνα δύναμης με κάποιο μέλος της ομάδας ή με όλη την ομάδα. Το παιγνίδι νικητής - ηττημένος ανάμεσα στους συντονιστές και την ομάδα δεν προάγει τη διαδικασία ανάπτυξης της ομάδας.

<sup>16</sup> Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραγνωρίζει τις προσωπικές συμπάθειες και προτιμήσεις, που επηρεάζουν την ποιότητα της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και τείνουν να σταθεροποιήσουν ορισμένες γραμμές επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η ανάπτυξη ενός διαλόγου όπου πραγματικά ακούει ο ένας τον άλλο, απαιτεί την ανάπτυξη ειλικρίνειας, βασικής εμπιστοσύνης και τη μείωση της "αμυντικής ακαμψίας" κάθε συμμετέχοντα, ώστε να υπάρξει άνοιγμα προς τον άλλον (Rogers 1970: 26). Έτσι, η ομάδα διευκολύνει τη διαπροσωπική μάθηση, καθόσον, όπως γράφει χαρακτηριστικά και ο Diamond: "Η πηγή της μάθησης δεν είναι μόνο ανακάλυψη και εφεύρεση αλλά επίσης διαπραγμάτευση και μοίρασμα" (Diamond 1991: 14).



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

γνωστικού μέρους κάθε επιμορφωτικής συνάντησης, καθώς η υπερδοσολογία βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να κουράσει τους συμμετέχοντες, αν δε βοηθηθούν να οργανώσουν εσωτερικά τα βιώματά τους (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου 1952: 137).

### Τύποι βιωματικών ασκήσεων

Οι γνωστότεροι τύποι βιωματικών ασκήσεων είναι:

- ασκήσεις γνωριμίας
- ασκήσεις ευαισθητοποίησης στην επικοινωνία
- ασκήσεις ενίσχυσης της αυτοαποδοχής και της αποδοχής των άλλων
- παιχνίδια ρόλων- προσομοιώσεις
- ασκήσεις ενίσχυσης της αυτεπίγνωσης, μέσω προβολικών σχεδίων, παραγωγής αυτοαναφορικών κειμένων, εκφραστικών τεχνικών κ.ά.
- ασκήσεις αξιοποίησης έργων τέχνης, λογοτεχνικών και θεατρικών έργων, κινηματογραφικών ταινιών κ.ά.
- [παιχνίδια<sup>17</sup> διαφόρων τύπων](#)

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε κάποιους τύπους βιωματικών ασκήσεων.

### Παιχνίδι ρόλων-Προσομοίωση

Το παιχνίδι ρόλων, το οποίο μπορεί ν' αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση πολλών θεμάτων<sup>18</sup>, εισήχθη στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1930 ως μια θεραπευτική διαδικασία με το όνομα ψυχόδραμα<sup>19</sup>. Πρόκειται για μια βιωματική άσκηση κατά την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδυθούν ρόλους που συνδέονται με μια δεδομένη κατάσταση. Ο συντονιστής παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας, ένα απλό σενάριο που θα πρέπει να είναι κοντά στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και προτείνει<sup>20</sup> τα πρόσωπα του παιχνιδιού, δίδοντας στοιχεία για το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, την καταγωγή, τις ιδιαιτερότητες, τα προβλήματά τους και τη στάση τους ως προς το θέμα που θα πραγματευθούν. Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, καλό είναι να δίδεται χρόνος προετοιμασίας για γνωστική και συναισθηματική ετοιμότητα, ως προς την αντιμετώπιση του ρόλου (Lamb 1971 :62) και στο τέλος του παιχνιδιού, χρόνος για την "επιστροφή στην πραγματικότητα" (Γαλάνης 1993: 73). Οι οδηγίες σ' ένα παιχνίδι ρόλων μπορεί να είναι κατευθυντικές ή αντίθετα να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν ελεύθερα τους ρόλους τους, μέσα από ανοικτή 'συναλλαγή'. Θα πρέπει να δίδεται η

<sup>17</sup> Για παράδειγμα: το παιχνίδι των διλημάτων ([www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection-attachments](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/reflection-attachments)). Μέσα από διλήματα, σχετικά με την πραγματικότητα της σχολικής τους ζωής, οι συμμετέχοντες αυξάνουν τη συνειδητοποίησή τους ως προς τις συνέπειες των επιλογών τους.

<sup>18</sup> Οι κοινωνικές επιστήμες ασχολούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα με το παιχνίδι ρόλων. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει χρησιμοποιηθεί και ως τεχνική εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen - Manion 1980: 224) και ως εκπαιδευτική δραστηριότητα σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Kohut 1976 : 114, Glassberg & Oja 1981: 64, Donlan 1983: 109, Ryan κ.ά. 1986: 115, Melnick 1991: 63).

<sup>19</sup> Το ψυχόδραμα είναι βασικά μια μορφή ομαδικής ψυχοθεραπείας την οποία πρότεινε ο Moreno. Τεχνικές ψυχοδράματος χρησιμοποιούνται σήμερα σε πολλές ομάδες Ψυχοθεραπείας, Συμβουλευτικής, Ευαισθητοποίησης κλπ.

<sup>20</sup> Η δημιουργεί «καρτέλες ρόλων»

ευκαιρία σ' όλα τα μέλη της ομάδας να λάβουν μέρος στο παιχνίδι. Κάθε ρόλος μπορεί να παιχτεί από περισσότερα άτομα, ώστε να αναδυθούν όλες οι 'εσωτερικές απόψεις' - φωνές του ρόλου, η αμφιθυμία και τα πιθανά διλήμματα του φορέα του ρόλου. Οι συμμετέχοντες μπορούν να διαμορφώσουν ζευγάρια ή τριάδες και να παίζουν παράλληλα. Επιλέγουν εθελοντικά τους ρόλους που θα υποδυθούν. Εάν κάποιος δεν επιθυμεί να υποδυθεί έναν συγκεκριμένο ρόλο, τότε θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παρατηρητής σε μια δυάδα.

Το παιχνίδι ρόλων και η αναστοχαστική πλαισίωση παρέχουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να έχουν άμεση εμπειρία των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του συγκεκριμένου ρόλου, στον βαθμό που τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται συχνά το ένα το άλλο και επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις που το καθένα έχει για τον ρόλο του άλλου. Οι συμμετέχοντες μπορούν να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση της τυπικής δομής του ρόλου και των προσωπικών εκδοχών ερμηνείας και «εκτέλεσης» του ρόλου (Kohut 1976: 114, Glassberg & Ojia 1981: 64, Melnick 1991: 63), να κατανοήσουν τις διαφορετικές προοπτικές και να διερευνήσουν πιθανά στερεότυπα.

Η προσωπική ερμηνεία του ρόλου αναδεικνύει τις εγκάρσιες συνδέσεις που εντοπίζονται μεταξύ των προσωπικών στοιχείων και των κοινωνικών δεδομένων, τόσο στον άξονα της συγχρονίας όσο και στον άξονα της διαχρονίας (Pages 1997: 19). Μέσω του παιχνιδιού ρόλων προτείνεται στον εκπαιδευτικό να προβληματισθεί για τις ποικίλες διαστάσεις του διευρυμένου ρόλου του και για τις πιθανές αντινομίες, να διερευνήσει το πώς οι θεσμικές προδιαγραφές και οι κοινωνικές δεσμεύσεις επηρεάζουν την προσωπική ερμηνεία του ρόλου του (Μακρυγιώτη 1994: 150), να κατανοήσει ότι υπάρχουν και άλλες δυνατές εναλλακτικές επιλογές στην ερμηνεία του συγκεκριμένου ρόλου, να συνειδητοποιήσει τα στοιχεία εκείνα που έχουν βασικό νόημα γι' αυτόν στην πορεία της επαγγελματικής του ζωής και ν' αναλάβει την ευθύνη του ρόλου, να γίνει δηλαδή κύριος του ρόλου του και όχι απλά διεκπεραιωτής (Ματσαγγούρας 1996 :356).

*Η αντιστροφή ρόλων*<sup>21</sup> βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να μπει στη θέση του άλλου, να νιώσει τα συναισθήματά του και να δει τα πράγματα από άλλη σκοπιά. Έτσι, π.χ. ο καθηγητής που καλείται να ενσαρκώσει τον ρόλο του μαθητή, έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει πώς σκέπτεται και τι νιώθει ένας μαθητής, να καλλιεργήσει δηλαδή την ενσυναίσθησή του. Επίσης, είναι πιθανόν να προβληματισθεί για μια δυσλειτουργική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, κατανοώντας την κυκλικότητα και αλληλοσύνδεση των συμπεριφορών (και των συναισθημάτων) και αναζητώντας τα αίτια όχι μόνο στη μια πλευρά.

*Αντιπαράθεσις – Αγώνες ρόλου.* Στην αντιπαράθεση, μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, οι συμμετέχοντες συζητούν τις απόψεις τους, χρησιμοποιούν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα και διαπραγματεύονται.

*Το παιχνίδι ρόλων διαφοροποιείται σε παθητικό και ενεργητικό.* Παθητικό θεωρείται το παιχνίδι ρόλων όταν ο συμμετέχων, αφού διαβάσει ή ακούσει μια περιγραφή ενός επεισοδίου, καλείται να φανταστεί την κατάσταση και να κάνει μια «αναφορά» (γραπτή ή

---

<sup>21</sup>Εάν δύο εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, παίζουν τη σκηνή ενός συγκρουσιακού διαλόγου καθηγητή-μαθητή, καλούνται, μόλις τελειώσουν, ν' αλλάξουν ρόλους και να επαναλάβουν τη σκηνή.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

προφορική) σχετικά με αυτήν την κατάσταση. Ενεργητικό παιχνίδι θεωρείται η εκτέλεση, το παίξιμο του ρόλου (Hamilton 1976 : 233-50).

Η *προσομοίωση*<sup>22</sup> αποτελεί μια μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, προσπαθεί δηλαδή να μιμηθεί μια κατάσταση πραγματικής ζωής. Έχει πολλά κοινά με το παιχνίδι ρόλων, ενθαρρύνοντας την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων με στόχο την παραγωγή συμμετοχικής, βιωματικής μάθησης (Cash 1983: 6-8). Ενδεικτικά, σε σεμινάριο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκε προσομοίωση συνεδρίασης συλλόγου διδασκόντων για λήψη απόφασης, σχετικά με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μαθητού της Γ' λυκείου (στη βάση σεναρίου που περιέγραφε συγκεκριμένο πρόβλημα συμπεριφοράς).

### Τεχνική κρίσιμων περιστατικών

Η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών του Flanagan (1954: 327) ομοιάζει με το παθητικό παιχνίδι ρόλων. Ο συντονιστής ή ένα άλλο μέλος της ομάδας αφηγείται ένα περιστατικό από τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, ζητείται από τους συμμετέχοντες στην άσκηση να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να επιλέξουν έναν ρόλο -είτε από τους άμεσα είτε από τους έμμεσα εμπλεκόμενους- και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το περιστατικό, όπως θα τα εξέφραζε ο καθένας στο προσωπικό του ημερολόγιο ή σε κάποιου άλλου τύπου αυτοαναφορικό κείμενο, το βράδυ της ίδιας ημέρας.

Αν, για παράδειγμα, το περιστατικό αναφερόταν στον διαπληκτισμό ενός καθηγητή μ' έναν μαθητή, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να επιλέξουν τους ρόλους του συγκεκριμένου μαθητή, του καθηγητή, όπως, επίσης, και τους ρόλους του διευθυντή της σχολικής μονάδας, των άλλων μαθητών που παρακολούθησαν το επεισόδιο, των συναδέλφων του εκπαιδευτικού, των γονέων του μαθητή ή ακόμη και του σχολικού συμβούλου που έχει προσκληθεί για την αντιμετώπιση της οξυμμένης κατάστασης.

Στόχοι της άσκησης αυτής είναι: η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να μπαίνουν στη θέση του άλλου, η συνειδητοποίηση της σημασίας της διερεύνησης των προσωπικών συναισθημάτων, μέσω του κριτικού στοχασμού και, τέλος, η διεύρυνση 'του πλαισίου αναφοράς' των συμμετεχόντων, μέσω της αναφοράς πολλών διαφορετικών προοπτικών θέασης του συγκεκριμένου περιστατικού.

Η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών του Flanagan αποτελεί μια ευέλικτη τεχνική, η οποία συνδυάζεται εύκολα και με τη μελέτη περίπτωσης (στο κεφ. 5.1 αυτού του κειμένου παρουσιάζεται χαρακτηριστικό παράδειγμα).

### *Ασκήσεις ενίσχυσης της αυτεπίγνωσης*

Στις ασκήσεις ενίσχυσης της αυτεπίγνωσης (συνειδητοποίησης), μεταξύ άλλων, συγκαταλέγονται τα αυτοαναφορικά κείμενα, οι *προβολικές* και οι *εκφραστικές τεχνικές κ.ά.*

Στα *αυτοαναφορικά κείμενα* (Ellis 1986: 93) αξιοποιείται η εμπειρία των συμμετεχόντων, συνήθως μέσω ανάκλησης παλαιότερων ή πρόσφατων περιστατικών και

<sup>22</sup> Η βιβλιογραφία δε συμφωνεί στη χρήση των όρων. Άλλοι μιλούν για προσομοίωση, άλλοι για παιχνίδια (Megarty: 4577) και άλλοι για προσομοιωτικά παιχνίδια. Ο όρος προσομοίωση χρησιμοποιείται συχνά στους Η/Υ, καθώς και σε προγράμματα εκπαίδευσης οδηγών, πιλότων κ.ά.

της αφήγησής τους ή της καταγραφής τους σε κείμενα αυτοαναφοράς. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Bruner, «Η τυπική μορφή πλαισίωσης του βιώματος (αλλά και της ανάμνησής του) είναι η αφηγηματική...» (Bruner 1997 :100)<sup>23</sup>. Συχνά, μέσω των αφηγήσεων, αναδεικνύονται τα σημεία τομής της προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού με την ιστορία της εποχής του και την επαγγελματική του πορεία (Wallace 1989:21, Diamond 1991:88, Goodson 1995:188).

Οι αυτοβιογραφικές αναφορές ενισχύουν τη συνειδητότητα των εκπαιδευτικών, γιατί δημιουργούν γέφυρες από το παρελθόν στο παρόν. Με βάση τα κείμενα αυτά, οι συμμετέχοντες μπορούν να στοχαστούν κριτικά για το πώς διαμορφώθηκαν οι αναπαραστάσεις τους, να αναγνωρίσουν τους κοινωνικούς θεσμικούς περιορισμούς που ίσως κάνουν τη σχολική τους ζωή λιγότερο ικανοποιητική, να επανελέγξουν τις αντιλήψεις και τις αξίες τους, να 'ξαναδοούν' την αυτοεικόνα τους και βεβαίως να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία.

Στα αυτοαναφορικά κείμενα, μεταξύ άλλων, κατατάσσονται:

*Διηγήσεις διδασκαλίας:* Σε σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης<sup>24</sup> ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να θυμηθούν και να καταγράψουν διηγήσεις διδασκαλίας από τα μαθητικά τους χρόνια ή από τη δική τους διδακτική εμπειρία: α) 'Ανακαλέστε στη μνήμη σας μια ώρα μαθήματος, από τα χρόνια της μαθητικής ή της φοιτητικής σας ζωής, που είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και νόημα για σας' β) 'Ανακαλέστε στη μνήμη σας μια ώρα διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές σας ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και εσείς νιώσατε ιδιαίτερη ικανοποίηση'. Οι διηγήσεις αυτές μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σε μικρές ομάδες συναδέλφων. Στη συνέχεια, καταγράφηκαν στον πίνακα οι παράγοντες που καθιστούν αυτές τις διδασκαλίες αξίες ιδιαίτερης μνείας. Ακολούθησε σύγκριση με θεωρητικά δεδομένα.

*Αφηγήσεις από τη ζωή του εκπαιδευτικού στο σχολείο:* Για παράδειγμα, σε σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να θυμηθούν και να καταγράψουν ένα περιστατικό από τη ζωή τους ως εκπαιδευτικών που τους στενοχώρησε και τους δυσκόλεψε και ένα περιστατικό που τους έκανε να χαρούν και να νιώσουν ικανοποίηση. Ακολούθησε αναστοχασμός.

*'Επαγγελματική Αυτοβιογραφία' (Elba, 1987 : 52) ή 'Ο κύκλος της επαγγελματικής μου ζωής' (Butt 1990 : 257)*

*Προσωπικό ημερολόγιο*

---

<sup>23</sup> Η αφηγηματική προσέγγιση, όπως γράφει ο Thomassin, είναι μια βασική μέθοδος "που χρησιμοποιούν άτομα και ομάδες για να οργανώνουν και να δίνουν νόημα στα βιώματά τους" (Thomassin 1977: 17, από τον πρόλογο στον Bruner).

<sup>24</sup> Σχεδόν όλα τα παραδείγματα που αναφέρονται στο πλαίσιο αυτού του κειμένου έχουν εφαρμοστεί σε σεμινάρια της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014).

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

*Επιστολές:* Η σύνταξη επιστολών συμπεριλαμβάνεται στις μεθόδους των προσωπικών αναφορών-αφηγήσεων για τον εαυτό (Diamond 1991: 97-98). Για παράδειγμα, στην τελευταία συνεδρία ενδοσχολικού σεμιναρίου ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να γράψουν ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα προς την ομάδα. Συχνά η επιστολή συνδυάζεται με άλλες προβολικές ή εκφραστικές τεχνικές (βλ. το παράδειγμα του ιχνογραφήματος στις εκφραστικές τεχνικές).

### *Προβολικές τεχνικές*

Τα προβολικά σχέδια λειτουργούν ως μηχανισμός μεταφοράς και μετασηματισμού στοιχείων της αντίληψης του (επαγγελματικού) εαυτού, της αντίληψης των άλλων και της αντίληψης του ρόλου, σε όρους και κατηγορίες εικαστικής απεικόνισης (Πουρκός 1997: 424). Τα προβολικά σχέδια μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο αύξησης της συνειδητότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση, κυρίως, με την προσωπική τους θεωρία.

Για παράδειγμα, σε ερευνητικά προγράμματα αλλά και σε επιμορφωτικά σεμινάρια έχουμε αξιοποιήσει παραλλαγή του προβολικού τεστ της Machover 'Draw a person' στο 'Ζωγράφισε έναν ή μία εκπαιδευτικό'. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν στους συμμετέχοντες λευκά φύλλα, μαρκαδόροι, μολύβια και τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν έναν ή μία εκπαιδευτικό (Δεδούλη 1998: 128-129). Μόλις τελείωσαν τους ζητήθηκε ν' απαντήσουν γραπτά στις εξής ερωτήσεις:

- Πού βρίσκεται ο εκπαιδευτικός
- Τι κάνει ή τι προτίθεται να κάνει
- Τι σκέφτεται
- Πώς αισθάνεται
- Τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα άλλα πρόσωπα που πιθανόν υπάρχουν στο σχέδιο
- Οποιοδήποτε άλλο σχόλιο.

Για την αποτίμηση των προβολικών σχεδίων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία βασίστηκε σε χαρακτηριστικά του φύλλου ανάλυσης που προτείνει ο Levy (1950), όπως είναι ο χώρος που τοποθετείται η σχεδιαστική φιγούρα, η παρουσία ή μη άλλων προσώπων, το μέγεθος του σχεδίου, η θέση του στη σελίδα, ο αριθμός και το είδος των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς επίσης και τα περιγραφικά σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα σχέδιά τους.<sup>25</sup> Σε κάθε περίπτωση η ανάλυση των προβολικών σχεδίων δεν μπορεί να είναι απόλυτη αλλά μόνο ενδεικτική.

### *Εκφραστικές τεχνικές*

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούνται και από την τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: παγωμένη εικόνα, ομαδικές συνθέσεις, ιχνογραφήματα,

---

<sup>25</sup> Σύμφωνα με τον Roland Barthes (1964: 40-51), μία από τις σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο καθαυτό παραστατικό και το λεκτικό μέρος μιας μικτής εικόνας -ή ενός πολυτροπικού κειμένου, όπως θα λέγαμε σήμερα- είναι αυτή της αγκυροβόλησης ή επικέντρωσης 'ancreage'. Ο όρος έχει μεταφορική σημασία και δηλώνει τον περιορισμό της συμβολικής κινητικότητας,- ρευστότητας του παραστατικού μέρους της εικόνας (ή του σχεδίου), που μόνο του μπορεί να παραγάγει ένα πλήθος συνδηλώσεων, από το λεκτικό μέρος που είναι περισσότερο συγκεκριμένο (Δεδούλη & Μαρμαρινός 2011:337-348 ).

ρόλος στον τοίχο, διάδρομος της συνείδησης κ.ά. (Neelands & Goode 2000, Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86-99).

Ως προς τις ομαδικές συνθέσεις, για παράδειγμα, σε ενδοσχολικό σεμινάριο με θέμα 'Αποδοχή του διαφορετικού/ Άρση στερεοτύπων' οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες εκλήθησαν να συνθέσουν ισάριθμες συνθέσεις (κολάζ ) με τίτλους: 'Μια τάξη χωρίς στερεότυπα', 'Σ' ένα σχολείο που αποδέχεται τη διαφορετικότητα', 'Για έναν κόσμο αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης'. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσίασαν τις συνθέσεις στην ολομέλεια και ακολούθησε αναστοχασμός και συζήτηση.

Ως προς το ιχνογράφημα, σε ενδοσχολικό σεμινάριο οι συμμετέχοντες εκλήθησαν να ζωγραφίσει καθένας 'το δένδρο του' και να γράψει σε μια επιστολή -de profundis- όσα -ως δένδρο- το κάνουν να χαίρεται, να λυπάται, όσα το απογοητεύουν και όσα του δίνουν ελπίδα, όσα δεν του αρέσουν στον εαυτό του, όσα φοβάται, όσα ονειρεύεται και ό, τι άλλο θα ήθελε να εκφράσει... 'Θα δανείσετε τη φωνή σας στο δέντρο'.

Στη συνέχεια, καθένας παρουσίασε το ιχνογράφημά του (σε μια διαδικασία ελεγχόμενης 'αυτοαποκάλυψης'), δέχτηκε ανατροφοδότηση (ακούγοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μελών, όταν είδαν το δέντρο του) και διάβασε το γράμμα του στην ομάδα. Ακολούθως, τα ιχνογραφήματα αναρτήθηκαν σε κάποιον τοίχο υπό τον γενικό τίτλο 'το δένδρο μου ανάμεσα στα άλλα δένδρα στο δάσος του σχολείου και της ζωής'. Η συντονίστρια, τέλος, προσπάθησε να συνθέσει σε ενιαίο κείμενο όλες τις επιστολές<sup>26</sup>. Καθίσταται εύκολα κατανοητή η αξιοποίηση της μεταφοράς.

<sup>26</sup> 'Ήμουν σπόρος, έγινα δέντρο, θα γίνω τροφή

Παρακαλώ να μην τελειώσει αυτή η υπέροχη συνέχεια'

*Στο δάσος του Σχολείου και της Ζωής, τα δέντρα μαζί και το καθένα μόνο του, έχουμε μάθει να αντιμετωπίζουμε τις συννεφιές και τις παγωνιές του χειμώνα, μέσα μας και έξω μας, τη λασπουριά αλλά και τη μονοτονία του χιονιού. Ειδικά, όμως, ο τελευταίος χειμώνας μας δυσκόλεψε πολύ... Υπήρχε τόση ομίχλη που σχεδόν δεν μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τα άλλα δέντρα...*

*Έτσι περιμένουμε την άνοιξη, περιμένουμε να δούμε τα λουλουδάκια να ανθίζουν, ανυπομονούμε να έρθουν τα πουλάκια να φτιάξουν τις φωλιές τους για να μας νανουρίζι το όμορφο κελήδισμά τους. Περιμένουμε να βγουν τα ζώα από τα λαγούμια και οι άνθρωποι από τα σπίτια τους, να έρθουν να ξαποστάσουν στη σκιά μας.*

*Εμείς είμαστε εδώ για να τους προσφέρουμε τον ίσκιο μας, να ξεκουραστούν και να δροσιστούν. Είμαστε εδώ για να βρουν καταφύγιο τα πουλιά. Είμαστε εδώ για να ομορφαίνουμε τον κόσμο, να δίνουμε οξυγόνο, να προσφέρουμε βότανα από τον κορμό και τα φύλλα μας και βέβαια για να δίνουμε τους καρπούς μας.*

*Μας αρέσει πολύ να αφουγκραζόμαστε τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων που μας αναζητούν και κάθονται στον ίσκιο μας.*

*Είναι όμως και κάποιες μέρες που αισθανόμαστε μεγάλη κούραση, ίσως και απογοήτευση. Ναι είναι στιγμές που βαριόμαστε τη μιζέρια τους, τα παράπονα για τη ζωή τους και τα αποφάγια που αφήνουν στις ρίζες μας. Είναι στιγμές που επιζητάμε και εμείς κάποιο τραγούδι ή και την ησυχία μας.*

*Είναι κι άλλες στιγμές που αναρωτιόμαστε, αν θα μας αφήσουν να τα προσφέρουμε όλα αυτά, και ναι, είναι αλήθεια ότι μπορεί και να φοβόμαστε λίγο για κάποια πυρκαγιά, μήπως και κάψει τα όμορφα μαλλιά μας...*

*Αλλά πάλι, ξέρουμε πως έχουμε βαθιές ρίζες (μπορεί και άυλες στον ουρανό...) -και ας μην τις φανερώσουμε. Ξέρουμε, επίσης, πως ακόμη και αν κάποια από μας δεν είμαστε επιβλητικά και δεν κάνουμε δυνατή σκιά, τα όμορφα κλαδιά μας ομορφαίνουν τη μονοτονία του ουρανού και αφήνουν τον ήλιο να περνά... Όταν ο αέρας ορμητικός ή απαλός περνάει μέσα από τα φυλλώματά μας, αφηνόμαστε σ' αυτόν και τον ευχαριστούμε...*

*Έτσι πορευόμαστε στον χρόνο παρακαλώντας να έχουμε τη δύναμη ν' αλλάζουμε όσα μπορούν ν' αλλάξουν, το κουράγιο να αντέξουμε όσα δεν μπορούν ν' αλλάξουν και τη σοφία να διακρίνουμε ανάμεσα στα δύο... (Αθήνα, 2012)*

### *Αξιοποίηση έργων τέχνης, λογοτεχνικών και θεατρικών έργων, κινηματογραφικών ταινιών*

Τα έργα τέχνης, καθώς και τα λογοτεχνικά, θεατρικά και κινηματογραφικά έργα, μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία αναστοχασμού ([www.teacherqualitytoolbox.eu/upleads/reflection-attachments](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/upleads/reflection-attachments)) ή ως αφορμή για παιχνίδια ρόλων. Το τι βλέπουμε, εξαρτάται τόσο απ' αυτό που παρατηρούμε όσο και απ' ό,τι έχουμε μάθει να βλέπουμε, από την προηγούμενη δηλαδή εννοιολογική μας εμπειρία. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Berger: «αν κάθε εικόνα ενσωματώνει έναν τρόπο του να βλέπεις, η αντίληψη ή η αποτίμηση μιας εικόνας εξαρτάται από τον δικό μας τρόπο να βλέπουμε» (Berger 1972 :10). Οι διαφορετικές αναγνώσεις κάποιου έργου προσφέρουν ερεθίσματα για ανάπτυξη περαιτέρω προβληματισμού και αναστοχασμού.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε διασχολικό σεμινάριο εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από την ταινία: 'Σ' έναν καλύτερο κόσμο -Ίσως αύριο-' της Suzanne Bier (Δανία & Σουηδία 2010), για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης σχολικής βίας (Παπαγαρυφάλλου 2012).

### **Παραδείγματα βιωματικών ασκήσεων**

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τρία παραδείγματα βιωματικών ασκήσεων που έχουν αξιοποιηθεί στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών.

#### *Τεχνική των κρίσιμων περιστατικών*

Στην ομάδα των επιμορφούμενων δόθηκε το παρακάτω σενάριο, το οποίο βασίζεται σε *πραγματικό περιστατικό*: «Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, στη Γ' τάξη ενός γυμνασίου στο κέντρο της Αθήνας, η θεολόγος, αναλύοντας την παραβολή του καλού σαμαρείτη, προσκαλεί τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους ή να θυμηθούν σχετικές εμπειρίες. Ο Άλμπυ παίρνει τον λόγο και αφηγείται πώς, καθώς βιάδιζε το πρωί στο δρόμο προς το σχολείο, για να υπερασπιστεί μια άγνωστή του γυναίκα από τη βία ενός άνδρα, τράβηξε μαχαίρι. Το περιστατικό, το οποίο είχαν παρακολουθήσει κάποιοι μαθητές, καθώς και μια άλλη καθηγήτρια του σχολείου, ευτυχώς έληξε ομαλά. Ο Άλμπυ νιώθει ότι εκείνη τη στιγμή υπήρξε καλός σαμαρείτης. Η θεολόγος τρομάζει, προσπαθεί να κάνει τον Άλμπυ να συνειδητοποιήσει πόσο επικίνδυνο ήταν αυτό που έκανε και τον επιπλήττει, γιατί είχε μαχαίρι πάνω του. Αναφέρει το περιστατικό στη διευθύντρια του σχολείου και τον σύλλογο, ο οποίος και αποφασίζει να κληθεί η μητέρα του μαθητή, μιας και ο πατέρας είναι απών...».

Μετά την αφήγηση του περιστατικού, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χωριστούν σε ομάδες(μαθητή, θεολόγου, συμμαθητών, καθηγητών, διευθύντριας, μητέρας μαθητή) και κάθε ομάδα να γράψει στο 'ημερολόγιό της', μέσα από την οπτική του ρόλου και του προσώπου, τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα για το περιστατικό, τις σχέσεις με τους άλλους, το σχολείο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Στη συνέχεια, τα ημερολόγια διαβάστηκαν στην ολομέλεια και συζητήθηκαν.

---

*Βιωματική άσκηση (ανάδυση των προσωπικών δομημάτων σκέψης στη βάση της θεωρίας του Kelly)*

Στο πλαίσιο σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των τριών-τεσσάρων, με κριτήριο να διδάσκουν όλοι στο ίδιο τμήμα. Τους μοιράστηκαν καταστάσεις μαθητών των τμημάτων στα οποία διδάσκουν και τους ζητήθηκε να μαρκάρουν σε τριάδες τους 9 πρώτους μαθητές, σύμφωνα με την αλφαβητική κατάταξη, ως εξής: α) 1-3-5, β) 2-4-6, γ) 7-8-9. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να καταγράψουν ένα χαρακτηριστικό που έχουν κοινό τα 2 από τα 3 παιδιά και το οποίο χαρακτηριστικό έχει σε αντίθετη ή διαφοροποιημένη μορφή το τρίτο παιδί. Για παράδειγμα, ο 2 και ο 4 είναι επιμελείς ενώ ο 6 είναι αδιάφορος (τονίστηκε ότι θα ήταν καλύτερο να μην καταγράψουν εξωτερικά χαρακτηριστικά, π.χ. ψηλός – κοντός ή τη χώρα καταγωγής των μαθητών). Κάθε εκπαιδευτικός εργάστηκε χωριστά. Στη συνέχεια, οι μικρές ομάδες ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Με έκπληξη οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι υπήρχε έντονη διαφοροποίηση μεταξύ τους. Για τις τριάδες των ίδιων μαθητών, κάθε εκπαιδευτικός είχε καταγράψει διαφορετικά χαρακτηριστικά από ό, τι οι άλλοι. Αρκετοί συμμετέχοντες κατανόησαν ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που είχε καθένας τους καταγράψει σχετίζονται με δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά και δικές τους αξίες ή προσδοκίες που έχουν από τους άλλους. Ακολούθησε αναστοχασμός και έγινε θεωρητική πλαισίωση, με βάση τη θεωρία του Kelly (1955) για τα προσωπικά δομήματα σκέψης<sup>27</sup>.

Παραθέτουμε ενδεικτικά σχόλια των εκπαιδευτικών:

‘Υπάρχει διαφοροποίηση: σε τρεις ίδιες τριάδες μαθητών ο καθένας βλέπει διαφορετικά πράγματα. Πώς γίνεται αυτό; Τα δικά μας κριτήρια είναι διαφορετικά. Ο καθένας αναγνωρίζει κάτι από τις δικές του ανάγκες και αξίες. Σε αυτά εστιάζουμε.’

‘ Τα θετικά των δίπολων που βγήκαν είναι δικά μου στοιχεία και τα αρνητικά είναι αυτά που δεν θα ήθελα να είχα’

‘Το θέμα είναι το τι κοιτάζω εγώ στον μαθητή. Το πόσο τα δικά μας κομμάτια επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπω τον άλλο’

‘Γράψαμε αυτά που είναι οι αξίες μας και αυτά που φοβόμαστε.’

‘Η οπτική γωνία που κοιτάμε τα πράγματα είναι θέμα παιδείας και θεώρησης των πραγμάτων’

‘Ναι, και έχει σχέση με τα πρώτα χρόνια της ζωής μας’

‘Είναι σαν ψυχογράφημα’

‘Μας βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε ότι κοιτάμε διαφορετικά πράγματα, στους ίδιους ανθρώπους’

---

<sup>27</sup> Τα προσωπικά δομήματα σκέψης είναι νοητικές διαστάσεις που χρησιμοποιεί κάποιος για να δώσει νόημα σε πλευρές του καθημερινού του κόσμου. Κάθε προσωπικό δόμημα έχει διπολική δομή που βασίζεται σε ταυτόχρονη επίγνωση ομοιότητας και συγχρόνως διαφοράς προσώπων, αντικειμένων ή γεγονότων. Βασικές παραδοχές της θεωρίας του Kelly είναι ότι ο καθένας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα μέσα από το πρίσμα των δικών του εννοιολογικών δομών. Αν κάποιος μπορεί να αναγνωρίζει τα δικά του δομήματα, καθώς επίσης και να κατανοεί τα προσωπικά δομήματα των άλλων, τότε έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται με τους άλλους (Kelly 1955: 32-65).



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

‘Τα παιδιά τα κοιτάμε μέσα από τα δικά μας μάτια. Το πώς κοιτάμε έχει σχέση με το πώς μας έχουν κοιτάξει.’

### **Παιγνίδι ρόλων: Κάνε ένα βήμα μπροστά**

(Διασκευασμένη βιωματική άσκηση από το Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους και νέες, σελ. 235-239)

[http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf)

Η συγκεκριμένη άσκηση (μετά από πρόταση του κ. Ν. Γκιωνάκη, ψυχολόγου της ‘Βαβέλ’) δοκιμάστηκε σε πρόγραμμα υποστήριξης γυμνασίου, με θέμα «Αποδοχή του διαφορετικού στη σχολική κοινότητα». Μοιράστηκαν, με τυχαίο τρόπο, οι παρακάτω κάρτες -μία σε κάθε εκπαιδευτικό

### **Κάρτες Ρόλων**

Είσαι μουσουλμάνο, μένεις με τους γονείς σου, που είναι αυστηρά θρησκευόμενοι	Είσαι κόρη ανύπαντρης και άνεργης μητέρας
Είσαι ένα όμορφο κορίτσι από ευκατάστατη οικογένεια, αλλά δεν τα πας καλά στα μαθήματα του σχολείου	Είσαι παιδί φτωχής οικογένειας και οι γονείς σου είναι σχεδόν αγράμματοι
Είσαι άριστος μαθητής, αλλά οι συμμαθητές σου σε θεωρούν “σπασίκλα”	Είσαι αγόρι από χώρα της Αφρικής, που δε μιλάει καλά τα ελληνικά, αλλά είσαι καλός στα μαθηματικά
Είσαι ένα κορίτσι από τη Σομαλία που δε μιλάει καθόλου ελληνικά	Είσαι γιος Αφγανών αναγνωρισμένων προσφύγων, που πρόσφατα ήρθαν στην Ελλάδα
Είσαι ένα έξυπνο αγόρι, ζωηρό, αλλά συχνά με επιθετική συμπεριφορά	Είσαι γιος μεταναστών από την Αλβανία και καλός μαθητής
Είσαι κορίτσι με σωματική αναπηρία και μετακινείσαι μόνο με αναπηρικό καροτσάκι	Είσαι γιος καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Είσαι παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση	Είσαι ένα παχύσαρκο παιδί παλινοστούντων από χώρα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης
Οι γονείς σου χώρισαν πριν λίγο καιρό και μένεις με την άνεργη μητέρα σου και τ’ άλλα τρία αδέρφια σου	Είσαι νεαρή τσιγγάνα, που διαμένεις σε καταυλισμό
Είσαι ο γιός Άγγλου, στελέχους πολυεθνικής στην Ελλάδα	Είσαι γιός του διευθυντή του σχολείου σου

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

Είσαι ορφανό παιδί και ζεις σε ξενώνα φιλοξενίας	Είσαι κόρη πετυχημένου εφοπλιστή
Είσαι γιός αγρότη σ' ένα απομακρυσμένο ορεινό χωριό	Είσαι γιός Κινέζου μετανάστη, που έχει επιτυχημένη επιχείρηση φαστ φουντ
Είσαι ένα έξυπνο αγόρι, ζωηρό, αλλά συχνά με επιθετική συμπεριφορά	Είσαι γιος μεταναστών από την Αλβανία και καλός μαθητής

### Οδηγίες

1. Μοιράζουμε με τυχαίο τρόπο τις κάρτες, μία σε κάθε συμμετέχοντα. Τους λέμε να μην την δείξουν σε κανέναν άλλο.
2. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να ξεκινήσουν να μπαίνουν στον ρόλο. Για να τους βοηθήσουμε, διαβάζουμε μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν, κάνοντας σύντομη παύση μετά από καθεμιά, ώστε να δώσουμε χρόνο να συλλογιστούν και να φτιάξουν μια εικόνα του εαυτού τους και της ζωής τους σύμφωνα με τον ρόλο τους.
  - Σε τι σπίτι ζείτε; Τι παιχνίδια σας αρέσει να παίζετε; Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σας- αν δεν αναφέρεται-
  - Πώς είναι η καθημερινή ζωή σας; Σε τι μέρη συχνάζετε; Τι κάνετε το πρωί, το απόγευμα, το βράδυ;
  - Τι στιλ ζωής ακολουθείτε; Πού ζείτε; Πώς περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Τι κάνετε στις διακοπές σας;
3. Κατόπιν, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να παραμείνουν σιωπηλοί, καθώς ευθυγραμμίζονται ο ένας δίπλα στον άλλο σε μια γραμμή κοντά σ' έναν τοίχο.
4. Λέμε στους συμμετέχοντες ότι θα διαβάσουμε έναν κατάλογο από καταστάσεις ή γεγονότα. Κάθε φορά που μπορούν να απαντήσουν “ναι” σε αυτό που ακούν, θα κάνουν ένα βήμα μπροστά. Διαφορετικά πρέπει να παραμείνουν εκεί που είναι και να μην κινηθούν
5. Διαβάζουμε τις καταστάσεις μία-μία, από τον πίνακα που ακολουθεί. Κάνουμε παύση για λίγο μεταξύ της μιας και της άλλης, ώστε να τους επιτρέψουμε να κάνουν ένα βήμα μπροστά ή να παραμείνουν ακίνητοι, να κοιτάζουν γύρω τους για να διαπιστώσουν τη θέση τους έναντι των υπολοίπων.
6. Στο τέλος, τους καλούμε όλους να κοιτάξουν την τελική τους θέση
7. Στη συνέχεια, παραχωρούμε δύο λεπτά για να βγουν από τον ρόλο τους
8. Συζήτηση στην ολομέλεια και αναστοχασμός

### Καταστάσεις και γεγονότα

- Κατανοείς εύκολα τη γλώσσα στην οποία γίνονται τα μαθήματα
- Αισθάνεσαι ότι η θρησκεία και η κουλτούρα σου γίνονται σεβαστές στο σχολείο σου
- Στο σχολείο έχεις τη δυνατότητα να αναπτύξεις φιλίες με τα άλλα παιδιά

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- Ξέρεις ότι μπορείς να απευθυνθείς για συμβουλές και βοήθεια στον δάσκαλό σου, αν χρειαστεί.
- Ποτέ δεν αισθάνθηκες διάκριση στο σχολείο εξαιτίας της καταγωγής σου ή της οικογενειακής σου κατάστασης
- Μπορείς εύκολα να πας στο σχολείο σου (με τα πόδια ή το λεωφορείο) και να μετακινηθείς μέσα στην τάξη σου
- Σε περίπτωση που χρειαστείς βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου, είναι εύκολο να τη βρεις
- Ο δάσκαλός σου σε αντιμετωπίζει ισότιμα με τους άλλους μαθητές
- Μπορείς να συμμετέχεις εύκολα σε κάποια εξωσχολική δραστηριότητα (π.χ. ξένες γλώσσες, σπορ, μουσική)
- Μπορείς να σπουδάσεις και να ακολουθήσεις το επάγγελμα που θέλεις
- Αισθάνεσαι ότι οι ικανότητές σου εκτιμώνται και γίνονται σεβαστές στο σχολείο
- Μπορείς να καλέσεις τους φίλους σου από το σχολείο στο σπίτι για να παίξετε
- Δεν πρόκειται ποτέ να σου επιτεθούν ή και να σε κακοποιήσουν στο σχολείο, εξαιτίας της εμφάνισής σου ή της καταγωγής σου
- Μπορείς να πας στο σινεμά ή σε κάποιον άλλο χώρο για παιχνίδι μια φορά την εβδομάδα
- Ο δάσκαλός σου προσφέρει κίνητρα για μάθηση
- Είναι εύκολο να συμμετέχεις στις δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. εκδρομές, εορτές, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες)
- Οι γονείς σου μπορούν εύκολα να ενημερωθούν από τον δάσκαλό σου για την πρόοδό σου στο σχολείο
- Έχεις εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι σου

### ***Ενδεικτικές ερωτήσεις για συζήτηση και αναστοχασμό στην ολομέλεια***

- Πώς ένιωσαν κάνοντας βήματα μπροστά ή παραμένοντας στη θέση τους;
- Γι' αυτούς που έκαναν συχνά βήματα εμπρός, σε ποιο σημείο άρχισαν να παρατηρούν ότι άλλοι δεν προχωρούσαν το ίδιο γρήγορα όπως αυτοί;
- Ένιωσε κανείς ότι υπήρχαν στιγμές που αγνοούνταν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματά του;
- Μπορούν να μαντέψουν τον ρόλο των άλλων (επιτρέψτε στους συμμετέχοντες να αποκαλύψουν τον ρόλο τους σε αυτό το μέρος της συζήτησης)
- Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να παίξουν τους διάφορους ρόλους; Μπορούν να φανταστούν πώς έμοιαζε το άτομο, τον ρόλο του οποίου υποδύονταν;
- Αυτή η άσκηση καθρεφτίζει με κάποιον τρόπο το σχολείο; Πώς;
- Ποια πρώτα βήματα θα μπορούσαν να γίνουν για να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή;

### **Επιπρόσθετες οδηγίες για τον συντονιστή της ομάδας**

Αν η δραστηριότητα γίνεται σε ανοικτό χώρο, θα πρέπει να σιγουρευτούμε ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να μας ακούσουν, ειδικά αν η ομάδα είναι μεγάλη. Στη φάση που καλούμε τους συμμετέχοντες να φανταστούν τη ζωή των προσώπων των οποίων τον ρόλο

καλούνται να υποδυθούν, μπορεί κάποιος να πουν ότι γνωρίζουν ελάχιστα γι' αυτήν. Τους καθησυχάζουμε, λέγοντας ότι αυτό δεν έχει ιδιαίτερη σημασία και ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να το κάνουν όσο γίνεται καλύτερα.

Παραθέτουμε χαρακτηριστικά σχόλια εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, μέσα από τους συγκεκριμένους ρόλους, στο παιχνίδι:

- Κ. (κορίτσι από τη Σομαλία που δεν ξέρει ελληνικά): «Μπήκα στη θέση του κοριτσιού και συνειδητοποίησα ότι αντιμετωπίζω με αυστηρότητα τους μαθητές μου που δεν ξέρουν τη γλώσσα καλά. Νόμιζα ότι μπορούν να προσπαθήσουν περισσότερο και δεν θέλουν, αλλά τώρα σκέπτομαι ότι μπορεί ίσως να μην είναι έτσι...».
- Β. (Κορίτσι με κινητικά προβλήματα): «Αναλογίζομαι πόσα πράγματα στερούμε από τα πρόσωπα αυτά.» [δακρυσμένη].
- Μ. (ορφανή σε ίδρυμα): «Ένιωσα πολύ άσχημα, έβλεπα τις πλάτες σχεδόν όλων των άλλων. Για όλα τα παιδιά τελικά η αφετηρία δεν είναι η ίδια... Όχι πως δεν το ήξερα. Στο παιχνίδι το ένιωσα βαθειά... Κάποια πράγματα μοιραία σε στιγματίζουν...».
- Γ. (μουσουλμάνο, με αυστηρά θρησκευόμενος γονείς): «Νιώθω άσχημα που βρέθηκα πίσω, σε σχέση με τους άλλους. Το μαντήλι, το αυστηρό θρησκευόμενο περιβάλλον ένιωσα να με κρατά πίσω. Σκέπτομαι τη Λιάν... μια μαθήτριά μου της Γ' γυμνασίου».
- Λ. (αφρικανικής καταγωγής κορίτσι, δε μιλάει καλά τα ελληνικά, αλλά είναι πολύ καλή στα μαθηματικά): «Έκανα βήματα μπροστά, γιατί θεώρησα ότι κάποιος με μαχητική διάθεση και στάση μπορεί να πατήσει στο πλεονέκτημα και παρότι έχει το μειονέκτημα της γλώσσας μπορεί να καταφέρει πολλά. Αξιοποίησα τη δυνατότητά μου».
- Σ. (παιδί Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και υπέρβαρη): «Εμείνα τελευταία. Ένιωσα δύο φορές ξένη και μόνη, και από τον περίγυρο (δεν έχω παρέες) και από τον εαυτό μου (λόγω παχυσαρκίας). Μπήκα στη θέση του άλλου... Προβληματίστηκα, όμως, και για μένα την ίδια ... Γιατί δεν προχώρησα; Υπήρχε προφανώς και ένα κομμάτι δικό μου, εκτός ρόλου, που με ανέστειλε...»
- Π. (πολύ καλός μαθητής – 'φυτό'): «Σκεπτόμουν το θέμα της τύχης, στη ζωή μας... έτυχε να είμαι Έλληνας, όπως έτυχε να τραβήξω την κάρτα του σπασίτλα. Ίσως να τον κατάλαβα λίγο παραπάνω, γιατί εγώ στο σχολείο δεν ήμουν τόσο καλός μαθητής... Εξαιρετικό ως ιδέα το παιχνίδι . Το βιωματικό καλλιεργεί την ενσυναίσθηση».
- Α. (γιός εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης): «προχώρησα αρκετά. Όλες οι καταστάσεις αφορούσαν σε ευκαιρίες που δίνει η κοινωνία. Τελικά, το θέμα με τα στερεότυπα είναι αν τα αποδεχόμαστε ή όχι».

### Βιβλιογραφία

Anastasi, A. (1968). *Psychological testing*. N.York: Macmillan Publishing CO

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Barthes, R. (1964). *Rhetorique de l'image*. *Communication*, 4, 40-51.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης και Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμ.Α'. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Berger, J. (1972). *Way of seeing*. London: BBC/ Harmondsworth: Penguin.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bruner, J. (1997). Πράξεις Νοήματος, μτφρ. Η. Ρόκου - Γ. Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Butt, R., Townsend, D. & Raymond, D. (1990). Bringing Reform to life: teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 255-263.
- Γαλάνης, Γ. (1995). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Capra, Fr. (1984). *Η κρίσιμη καμπή. Επιστήμη, κοινωνία και απαρχή ενός νέου πολιτισμού*, μτφρ. Μ. Βερέττας. Αθήνα: Ωρόρα.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Cash, K. (1983). *Designing and using simulation for training. Technical Note*, No 20. Massachusetts Univ. Amherst, Center for international Education.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Criticos, C. (1993). Experiential learning and social transformation for a post-apartheid Learning Future. In D. Boud, R. Cohen & D. Walter (Eds.), *Using experience for learning*.
- Culley, S. (1991). *Intergrative counselling skills in action*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής αναστοχαστικής διαδικασίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή ΕΚΠΑ.
- Δεδούλη, Μ. & Μαρμαρινός, Ι. (2011). Στοιχεία της προσωπικής θεωρίας μελλόντων εκπαιδευτικών - όπως αναδύονται από πολυτροπικά κείμενα (προβολικά σχέδια και λόγο. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα*, μτφρ. Γ. Κατσαμά. Αθήνα: Λαμπρόπουλος.
- Diamond, P. (1991). *Teacher education as transformation. A psychological perspective*. Milton Keynes – Philadelphia: Open University Press.
- Donlan, D. (1983). The Effects of two models of staff development on self awareness and attitudes of teachers with internal and external locus of control. *Journal of Experimental Education*, 51 (3), 109-113.
- Elbaz, F. (1987). *Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection*. In J.Smyth (Eds.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. New York: Falmer Press.
- Ellis, R. (1986). *Activities and procedures for teacher training*. *ELT Journal*, 40 (2), 91-99.
- Evans, N. (1994). *Experiential learning for all*. New York, London: Cassell.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Gaulejac, V. (1994). Για μια κλινική κοινωνιολογία: έρευνα για την ταξική νεύρωση. Στο Κ. Ναυρίδης (Επιμ.), *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Glassberg, S. & Oja S. (1981). A developmental model for enhancing teachers' personal and Professional growth. *Journal of Research and Development in Education*, 14 (2), 59-70.
- Goodson, I. (1995). Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού: Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hamilton, V. (1976). Role play and deception: a re-examination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233-50.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Itskowitz, R., Alon, M. & Strauss, H. (1989). Increasing sensitivity in teachers toward pupils' behavior by means of structured sensitivity training. *Small Group Behavior*, 20 (3), 302-319.
- Κατάκη, Χ. (1991). Προβληματισμοί και αναζητήσεις στο χώρο της ψυχικής υγείας: ενοποιητικές, μεταθετικές προσεγγίσεις. *Ψυχολογικά Θέματα*, 4 (2), 187-194.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. London, New York: Routledge.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Kohut, S. (1976). Psychodrama techniques. *College-Student Journal*, 10 (2), 114-115.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Pentice-Hall.
- Lamb, H. (1971). Role-playing in the classroom. *Encyclopedia of Education*, 7, 560-565. Macmillan & Free Press.
- Levy, S. (1950). Figure drawing as a projective test. In L. Abt & L. Bellac (Eds.), *Projective psychology. Clinical approaches to total personality*. New York: Alfred Knopf.
- Louden, W. (1995). Κατανοώντας το στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Megarry, J. (1985). Simulation and gaming in education. *International Encyclopedia of Education*, 8, 4575-4584. Pergamon Press.
- Melnick, S. (1991). High school staff development: matching activities to outcomes. *NASSP Bulletin*, 60-64.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: The Jossey-Bass, Higher & Adult Education Series.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Α. Καλατζή-Αζίζι (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ντιούι, Τζ. (1938,1989). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- Pages, M. (1997). Μια πολύπλοκη προσέγγιση της ταυτότητας. Σκέψεις σχετικά με μια αυτοβιογραφική ανάλυση. Στο Κ. Ναυρίδης & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.) *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαγαρυφάλλου, Κ. (2012). *Αξιοποιώντας την τέχνη, ενεργοποιώντας τη φαντασία: Εκπαιδευοντας εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας με εργαλείο την τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using Experience for learning*. Mylton Keynes: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η οικο-σωματική βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: προς μια βιωματική, ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1970, 1991). *Ομάδες συνάντησης. Αυτογνωσία-ψυχολογία των ομάδων-επικοινωνία*, μτφρ. Α. Ντούργα. Αθήνα: Δίοδος.
- Ryan, C., Jackson, B. & Levinson, E. (1986). Human relations skills training in teacher education: the link to effective practice. *Journal of Counselling and Development*, 65, 114-116.
- Schniedewind, N. (1978). Group processes in education. A cross-age affective education project. *College Student Journal*, 12 (1), 92-99.
- Thatcher, D. (1990). Promoting learning through games and simulations. *Simulation and gaming*, 21, 262-273.
- Wallace, W. (1989). *Personal-professional growth: self situation and teacher image*. Ph.D. Thesis, University of Toronto.
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*, μτφρ. Α. Νίκας. Αθήνα, Κέδρος.
- Weissglass, J. (1991). Teachers have feelings: what can we do about it?. *Journal of Staff Development*, 12 (1), 28-33.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*, μτφρ. Ν. Λίβος. Αθήνα: Κριτική.