

## Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές

*Κωνσταντίνα Διαμαντίδου*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στους ψυχολογικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη σχέση μαθητή εκπαιδευτικού και μεσολαβούν στη διαδικασία της μάθησης και τη διαδικασία προσαρμογής του μαθητή στο σχολείο. Στόχος της είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις μεθόδους παρέμβασης που έχουν αναπτυχτεί στον χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναφέρεται στους ενδοπροσωπικούς παράγοντες που μεσολαβούν στην εκπαιδευτική σχέση, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στη δυνατότητά του να παρέμβει, ώστε να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο σχέσης με τους μαθητές του αξιοποιώντας τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, μιας μεθόδου επικοινωνίας και παρέμβασης που διευκολύνει την ανάπτυξη βοηθητικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική σχέση, βοηθητικές αλληλεπιδράσεις, δεξιότητες επικοινωνίας

### Abstract

The present study focuses on the psychological factors involved in student teacher relationship and affect the learning process and the adjustment process of the student at school. The aim is to facilitate teachers, in primary and secondary education, to use the theoretical approaches and intervention methods that have been formulated from counseling psychology in education. In particular, it refers to intrapersonal factors involved in the educational relationship, the role of the teacher and his ability to intervene in order to developing an enabling framework for relation with students. The principles of active listening are proposed as a method of communication and intervention, which facilitated the developing auxiliary interactions within the school setting.

Key words: counseling psychology, teacher-student relationship, active listening

### 1. Εισαγωγή

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και ειδικότερα οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Aspy & Roebuck 1977, Rogers & Freiberg 1994). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των σχέσεων στην τάξη έχουν μελετηθεί

από διαφορετικές ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση είτε σε ενδοψυχικούς είτε σε διαπροσωπικούς είτε σε ενδο-ομαδικούς παράγοντες.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχοδυναμικής και ανθρωπιστικής προσέγγισης που έχουν εφαρμοστεί στον χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στηρίζεται στη μελέτη των I. Σάλτζμπεργκ-Ούιτενμπεργκ, T. Χένρι και E. Όσμπορν (1996) που δίνει έμφαση στους ενδοπροσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μαθητών και δασκάλων. Τα δεδομένα αυτά επιτρέπουν να κατανοήσουμε διαφορετικά φαινόμενα σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Δύο βασικά ερωτήματα που συχνά προκύπτουν, όταν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους δασκάλους τους, είναι: γιατί διαφορετικοί μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικού είδους σχέση με τον δάσκαλό τους, παρόλο που αυτός έχει την ίδια συμπεριφορά προς όλους; και ακόμη: γιατί ο ίδιος μαθητής συμπεριφέρεται διαφορετικά απέναντι σε διαφορετικούς δασκάλους του; Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τα φαινόμενα αυτά, πέρα από μια γενικού τύπου απάντηση, που αναφέρεται στις ατομικές διαφορές της προσωπικότητας των μαθητών, χρειάζεται να αναζητήσουμε τους ενδοψυχικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των συμπεριφορών που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Αρχικός στόχος της εργασίας αυτής είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να κατανοήσουν τους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού και μεσολαβούν στη διαδικασία της μάθησης. Ο δεύτερος στόχος είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής και διδακτικής σχέσης.

Ακολουθώντας τους παραπάνω στόχους, το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρεις ενότητες: στην πρώτη παρουσιάζονται οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες στη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στις προσδοκίες και τους φόβους με τους οποίους οι μαθητές επενδύουν τη σχέση τους με τους δασκάλους τους. Στη δεύτερη γίνεται αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στη δυνατότητά του να παρέμβει, ώστε να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο σχέσης με τους μαθητές του. Και στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ως μιας μεθόδου επικοινωνίας και παρέμβασης, που διευκολύνει την ανάπτυξη βοηθητικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο. Στο πρακτικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης στο πλαίσιο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και επίσης ορισμένες ασκήσεις-τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής στο σχολικό περιβάλλον.

### **Α΄ θεωρητικό πλαίσιο**

### **2. Ενδοπροσωπικοί παράγοντες στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών: Προσδοκίες και φόβοι των μαθητών**

Εξετάζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο σαν «άγραφοι πίνακες» ακόμη και στις πρώτες στιγμές της σχολικής τους ζωής. Όπως επισημαίνουν οι E. Dowling και E. Osborne (2001) έρχονται ως άτομα που έχουν μάθει να σχετίζονται με ενήλικες και συνομηλίκους, έχουν αναπτύξει συγκεκριμένα μοτίβα σχέσεων, έχουν μάθει να αλληλεπιδρούν σε πλαίσια που περιλαμβάνουν κανόνες, νόρμες, ιεραρχική οργάνωση και να βλέπουν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, κυρίως μέσα από τις σχέσεις τους στην οικογένεια. Αυτές τις εμπειρίες μάθησης θα τις μεταφέρουν και στο σχολικό σύστημα, που επίσης διαθέτει ιεραρχική οργάνωση, κανόνες, νόρμες που προσδιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις κατάλληλες συμπεριφορές μεταξύ των ατόμων.

Τα δεδομένα της μελέτης των I. Σάλτζμπεργκ-Ουίτενμπεργκ και συνεργατών (1996) επιτρέπουν να κατανοήσουμε, γιατί διαφορετικοί μαθητές ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στην παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού, στις παραινέσεις του, στις οδηγίες του, στη διαδικασία της διδασκαλίας, τονίζοντας ότι κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται τον δάσκαλό του ή τους καθηγητές του μέσα από το πρίσμα των δικών του προσωπικών αναγκών και πεποιθήσεων. Συχνά οι μαθητές προβάλλουν στον δάσκαλο ανάγκες και πεποιθήσεις που σχετίζονται με μοτίβα σχέσεων και ρόλους που έχουν αναπτύξει σε άλλα πλαίσια σχέσεων με σημαντικούς άλλους, όπως με τους γονείς ή με προηγούμενους δασκάλους τους.

Η διαχρονική ερευνητική εργασία των I. Σάλτζμπεργκ-Ουίτενμπεργκ και συνεργατών (1996) εστιάζει στη μελέτη των ενδοψυχικών μεταβλητών που μπορούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο που εμπλέκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί και αλληλεπιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, εξετάζουν τις προσδοκίες και τους φόβους που αναπτύσσουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο τους και την έκβαση της σχέσης τους, και τους προσδιορίζουν ως σημαντικούς παράγοντες που θα καθορίσουν τις συμπεριφορές που θα εκφραστούν. Οι διαφορετικές προσδοκίες και φόβοι θα επηρεάσουν και τον τρόπο που προσεγγίζει ή αποφεύγει ο μαθητής τη σχέση με τον δάσκαλό του. Από τα αποτελέσματά τους φαίνεται ότι οι μαθητές προσδοκούν από τον δάσκαλο να λειτουργεί ως πηγή γνώσης και σοφίας, να έχει έναν ρόλο προσφοράς και συμπαράστασης, να μπορεί να είναι αντικείμενο θαυμασμού και φοβούνται μήπως έχει έναν ρόλο δικαστή, κριτή και αποτελεί μια μορφή εξουσίας.

Αναλυτικότερα, μια προσδοκία που φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών, είναι ο δάσκαλος ως πηγή γνώσης και σοφίας. Τοποθετώντας τον δάσκαλο στη θέση αυτή θεωρούν ότι είναι ένα άτομο που κατέχει τη γνώση ως κτήμα, ότι είναι ένας παντογνώστης, και αναμένουν αυτή η γνώση να τους μεταδοθεί ως μια ικανότητα, ως μια απάντηση, ως μια τέλεια κατανόηση που θα λύσει κάθε απορία τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά θέτουν ερωτήσεις, συμμετέχουν με ενδιαφέρον στο μάθημα, έχουν εμπιστοσύνη σε ό,τι διδασχθούν, προσπαθούν να μεταδώσουν στους άλλους ό,τι μαθαίνουν -σαν να αντιγράφουν τον δάσκαλό τους. Πίσω από τη στάση αυτή υπάρχει η πεποίθηση ότι ο ενήλικας γνωρίζει ό,τι χρειάζεται ο ίδιος να γνωρίζει για τον κόσμο, και η γνώση αυτή μπορεί να μεταφερθεί και οφείλει να μεταφερθεί και στον ίδιο. Όσο ο

εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στην προσδοκία αυτή, ο μαθητής διατηρεί την εξιδανικευμένη εικόνα για τη σχέση τους και παραμένει ικανοποιημένος. Ωστόσο, αν ο δάσκαλος κινηθεί στη διαδικασία της γνώσης με περισσότερο κριτικό ή διερευνητικό τρόπο, προσπαθώντας να παρακινήσει τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης κι όχι στη μετάδοσή της, οι μαθητές αυτοί πιθανόν να απογοητευτούν, να τον θεωρήσουν ανεπαρκή και να αποσύρουν την προσοχή τους και το ενδιαφέρον.

Μια άλλη προσδοκία που φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών είναι ο δάσκαλος σε ρόλο συμπαράστασης και προσφοράς. Πίσω από την πεποίθηση αυτή υπάρχει η ανάγκη για εξάρτηση από κάποιον ισχυρότερο και ικανότερο ενήλικα. Οι μαθητές αυτοί αισθάνονται ότι ο δάσκαλος θα μπορούσε να καλύψει τις συναισθηματικές, ψυχολογικές και γνωστικές ανάγκες τους διατηρώντας οι ίδιοι έναν ρόλο παθητικό. Είναι οι μαθητές που συνήθως έχουν τον ρόλο του «υπάκουου και προσεκτικού παιδιού», που δέχεται με ικανοποίηση τις παροτρύνσεις του δασκάλου, που συχνά θα αναφέρει παράπονα για ό,τι τον ανησυχεί (εντός ή/και εκτός σχολείου ή για τη συμπεριφορά των συμμαθητών του) αλλά θα αποφύγει να έχει ενεργό ρόλο ή να αναλάβει πρωτοβουλίες για τα θέματα που τον απασχολούν. Ο μαθητής αυτός αντιλαμβάνεται τον δάσκαλο ως ένα άτομο από το οποίο θα ήθελε να αντλήσει φροντίδα κι ενδιαφέρον και είναι έτοιμος να δεχθεί τη γνώση που του παρέχει ως «μασημένη τροφή».

Για κάποιους μαθητές ο δάσκαλος μπορεί να αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού και στην περίπτωση αυτή κατά κάποιο τρόπο «θεοποιείται» ως αυθεντία, ως ο «καλύτερος δάσκαλος ή καθηγητής». Η στάση αυτή είναι συχνότερη στους έφηβους μαθητές και συνήθως προκαλεί έναν ενθουσιασμό στον μαθητή που επηρεάζει σημαντικά και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Προσπαθεί να γίνει ο καλύτερος μαθητής στο μάθημα αυτό, προσπαθεί να αποσπά επαίνους και αντίστοιχο θαυμασμό. Οι μαθητές αυτοί είναι σα να έχουν ανάγκη να σχετιστούν με τον «τέλειο» δάσκαλο, που όταν τον συναντούν προσπαθούν να αποσπάσουν την εκτίμηση και τον θαυμασμό του, προσπαθώντας να έχουν μια ιδιαίτερα καλή σχέση μαζί του και να ταυτιστούν μαζί του καθώς κατέχει θέση προτύπου. Ενώ, αν ο εκπαιδευτικός δεν πληροί τα κριτήρια για τον θαυμασμό αυτόν, τότε μπορεί να τον απαξιώνει πλήρως και να αρνείται οποιαδήποτε λειτουργική σχέση μαζί του ή και με τη μαθησιακή διαδικασία. Ο θαυμασμός μπορεί να υποκινηθεί από διάφορα χαρακτηριστικά του δασκάλου, από τον τρόπο διδασκαλίας, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, την εμφάνιση, την ηλικία. Η ανάγκη για έναν δάσκαλο που θα προκαλέσει το θαυμασμό μπορεί να ερμηνεύσει γιατί ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν ακραία διαφοροποιημένη συμπεριφορά σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και πολύ διαφορετικές επιδόσεις σε διαφορετικά μαθήματα.

Κάποιοι μαθητές βλέπουν τον δάσκαλό τους σε ρόλο δικαστή, ως αυτόν που έχει τη δυνατότητα να κρίνει είτε την επίδοσή τους είτε τη συμπεριφορά τους είτε την ικανότητά τους. Η πεποίθηση αυτή κινητοποιεί συνήθως έναν φόβο στον μαθητή, μήπως κριθεί ως ανεπαρκής κι απορριφθεί, μήπως ο δάσκαλος ευνοήσει κάποιον άλλον μαθητή, κι αυτό αντίστοιχα κινητοποιεί αντιζηλία μεταξύ των μαθητών, ή μήπως δεν είναι τόσο ικανός, ώστε να ελκύει την προσοχή και την εύνοια του δασκάλου. Σε ακραίες περιπτώσεις, ο μαθητής που βλέπει τον δάσκαλο σε ρόλο δικαστή μπορεί να σκεφτεί ότι, εφόσον δεν μπορεί να είναι ο πρώτος, δεν αξίζει να προσπαθεί ή ακόμη ότι,

αφού μπορεί να κριθεί και να απορριφθεί, είναι προτιμότερο να μην κάνει τίποτε και να αποσυρθεί πλήρως, προκειμένου να αποφύγει μια αρνητική κριτική.

Τέλος, ακόμη μια προσδοκία που μπορεί να κινητοποιεί τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών αφορά στην εικόνα του δασκάλου ως μια μορφή εξουσίας. Η εικόνα αυτή μπορεί να έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη δηλώνει ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως μια «βοηθητική» μορφή εξουσίας, κι ο μαθητής ανταποκρίνεται με σεβασμό κι εμπιστοσύνη προσδοκώντας ο δάσκαλος να ρυθμίζει όρια, συμπεριφορές, κανόνες, να επιλύει τα προβλήματα και να παρέχει ασφάλεια στους μαθητές. Η δεύτερη αφορά στην εικόνα του δασκάλου ως «αυταρχικής» μορφής εξουσία, που έχει τη δύναμη να επιβάλλει τη βούλησή του αγνοώντας τις ανάγκες των μαθητών, έχει την πρόθεση να τιμωρεί, και η πεποίθηση αυτή κινητοποιεί συνήθως τον φόβο τιμωρίας και ενοχής προς τον μαθητή και την αντίστοιχη προσπάθεια να αποφύγει όσο το δυνατόν την επαφή με τον δάσκαλο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή διαμείβονται συναισθήματα που δεν προκαλούνται πάντα άμεσα από την τρέχουσα πραγματικότητα, αλλά το κάθε πρόσωπο εισέρχεται στη σχέση με συναισθήματα που συνδέονται με την προσωπικότητά του και τις εμπειρίες μάθησης που έχει ήδη αποκτήσει και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση που θα αναπτύξουν στο εδώ και τώρα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισπράξει εικόνες για τον ρόλο του ανεξάρτητα από τις δικές του προθέσεις και μπορεί να δεχτεί συμπεριφορές που δεν εναρμονίζονται με τις δικές του προσπάθειες για αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, για παράδειγμα, ένας μαθητής που βλέπει τον δάσκαλό του ως πηγή γνώσης και σοφίας θα συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, θα αφομοιώνει ό,τι διδάσκεται, θα εμπιστεύεται ό,τι ακούει, θα θέτει ερωτήσεις, ενώ ένας μαθητής που βλέπει τον δάσκαλό του ως δικαστή θα φοβάται την πιθανή απόρριψη, θα αποφεύγει να εκτεθεί, να πάρει τον λόγο, θα έχει πιθανόν μια συμπεριφορά απόσυρσης, παρόλο που ο εκπαιδευτικός θα απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές.

### **3. Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να αναπτύξει μια λειτουργική εκπαιδευτική σχέση με τους μαθητές του, χρειάζεται να αναγνωρίσει ότι έρχεται σε επαφή όχι απλά με έναν «μαθητή» αλλά με ένα παιδί ή έφηβο που έχει μια εικόνα για τον ρόλο του ως μαθητή, η οποία συνδέεται με την εικόνα που έχει για τον δάσκαλό του, κι επίσης με ένα άτομο που ανήκει σε μια συγκεκριμένη οικογένεια κι ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, που έχει ενσωματώσει ένα μοτίβο σχέσεων, που επηρεάζει και τις πεποιθήσεις που διατηρεί για τον ρόλο του ως μαθητή.

Κατανοώντας ο εκπαιδευτικός τις διαφορετικές προσδοκίες και τους φόβους με τους οποίους επενδύει ο μαθητής τη σχέση του με τον δάσκαλο, μπορεί να κατανοήσει και να προβλέψει τη στάση του μαθητή του απέναντι στις προσπάθειές του να δομήσει μια αποτελεσματική σχέση. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να φτάσει σε μια κατανόηση της πραγματικότητας των μαθητών του χρειάζεται να αξιοποιήσει παρεμβάσεις που έχουν διαμορφωθεί, ώστε να διευκολύνουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και

αποτελεσματικής επικοινωνίας, που θα επιτρέψουν και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη σχολική τάξη.

Έρευνες από τον χώρο της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι παρεμβάσεις εκπαιδευτικών που στηρίζονται στις διευκολυντικές στάσεις- ιδιότητες που προτείνονται στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης έχουν θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην επίδοση και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης 2003). Οι αρχές και δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης, όπως αναπτύχθηκαν από τον C. Rogers (1967), θεωρούνται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο, προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης των ορίων. Περιλαμβάνει δεξιότητες λεκτικές και μη λεκτικές και επικεντρώνεται εξίσου στον τρόπο που ακούει κάποιος τον συνομιλητή, στον τρόπο που προσπαθεί να τον κατανοήσει αλλά και στον τρόπο που απευθύνεται, εκφράζεται προς αυτόν. Οι βασικές αρχές της είναι η προσοχή και παρατηρητικότητα (προσεκτική παρακολούθηση), η γνησιότητα, η αποδοχή άνευ όρων και η ενσυναίσθηση.

#### **4. Δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας: «Ενεργητική ακρόαση»**

Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια μέθοδο επικοινωνίας και συνέντευξης που εφαρμόζεται είτε σε ομαδικό είτε σε διαπροσωπικό πλαίσιο και έχει στόχο την ενίσχυση και τη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στη σαφέστερη κατανόηση του ομιλητή. Προέρχεται από τον χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται πλέον ευρέως όχι μόνο στη συμβουλευτική αλλά, επίσης, στην εκπαίδευση, σε χώρους υγείας, στην έρευνα (Ivey et. al. 1996).

Η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers (1967), ο οποίος διαμόρφωσε την προσωποκεντρική θεραπεία και παράλληλα τη μη-κατευθυντική στάση στην επικοινωνία. Ειδικότερα, αφορά στον τρόπο που επιλέγει να ακούσει και να παρέμβει αυτός που αναλαμβάνει μια συνέντευξη ή παρέμβαση σε οποιαδήποτε συνθήκη επικοινωνίας και συνίσταται σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή στάσεις του ακροατή, που επιδρούν ευεργετικά και βοηθούν στην αντιμετώπιση προσωπικών ή διαπροσωπικών δυσκολιών. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της στάσης αυτής είναι η διευκόλυνση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, διότι επικεντρώνεται στο άτομο που θα μιλήσει και το βοηθά να αναπτύξει το θέμα που το ενδιαφέρει με τον τρόπο που επιθυμεί, βασίζεται σε μια στάση αποδοχής του άλλου, επιβεβαιώνει το άτομο στο πλαίσιο που εκφράζεται. Οι βασικές αρχές που διέπουν τη στάση αυτή είναι: *προσοχή και παρατηρητικότητα, αποδοχή, γνησιότητα, ενσυναίσθηση.*

Στο πλαίσιο εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές τους, που εκδηλώνουν αποδοχή και εκφράζουν ενσυναίσθηση, αναπτύσσουν θετικότερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους (Aspy & Roebuck 1983, Rogers 1983). Οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003) στην ανασκόπηση των σχετικών ερευνών που αφορούν στην εφαρμογή των αρχών της ενεργητικής ακρόασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια καταλήγουν

στα ακόλουθα ευεργετικά αποτελέσματα: οι μαθητές διαμορφώνουν θετικότερη αυτοαντίληψη, καταλληλότερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μείωση βανδαλισμών σε βάρος της σχολικής ιδιοκτησίας, αύξηση της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανάπτυξη του αυθορμητισμού, χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων (σκέψη).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές αρχές της μεθόδου.

Η προσοχή και η παρατηρητικότητα αφορά και τη μη λεκτική στάση και τη λεκτική επικοινωνία. Είναι σημαντικό όταν κανείς ακούει τον άλλο και τον προκαλεί ή θέλει να τον ενθαρρύνει να του μιλήσει, να δείχνει ότι ενδιαφέρεται να τον ακούσει πραγματικά. Αυτό μπορεί να το πετύχει:

- Διατηρώντας οπτική επαφή με τον άλλο -δηλαδή αποφεύγει να στρέφεται αλλού ή να μιλά και με άλλους ταυτόχρονα- και ενθαρρύνοντάς τον με το βλέμμα να μιλήσει.
- Ακολουθώντας τη σωματική στάση και τον τόνο της φωνής του άλλου, δηλαδή σε ένα άτομο συνεσταλμένο δεν κρατά μια στάση υπερβολικής αυτοπεποίθησης και άνεσης ή σε ένα άτομο που μιλά χαμηλόφωνα δεν ανταποκρίνεται με υψηλή ένταση στη φωνή.
- Παραμένοντας στο θέμα και στο πλαίσιο της θεματικής του άλλου. Δηλαδή, δεν εκφράζει άσχετες ερωτήσεις από το θέμα για το οποίο ενδιαφέρεται ο άλλος να μιλήσει, αλλά εμβαθύνει όλο και περισσότερο σε ό,τι επιλέγει να αναπτύξει ο άλλος. Επίσης, δεν διακόπτει τον άλλο και δεν εκφράζει τις δικές του σκέψεις και εμπειρίες για το αντίστοιχο θέμα, διότι τότε από ακροατής μετατρέπεται σε ομιλητή και ακυρώνει τη θέση του άλλου.

Η αποδοχή άνευ όρων του άλλου και η γνησιότητα αποτελούν μια συναισθηματική στάση κυρίως που επηρεάζει σημαντικά την ψυχολογική θέση του ακροατή. Αποδέχομαι το άλλο χωρίς όρους, σημαίνει ότι τον αποδέχομαι έτσι όπως ο άλλος εκφράζεται και είναι και όχι έτσι όπως εγώ θα ήθελα να είναι. Στην επικοινωνία αυτό εκφράζεται με την απουσία της κριτικής για το πρόσωπο του άλλου ή για τις απόψεις του. Η συνθήκη αυτή επιδρά καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Και η εμπιστοσύνη είναι αυτή που θα ευνοήσει την ειλικρινή έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων. Είναι, ίσως, σημαντικό να θυμάται κανείς ότι για να μπορέσει να μιλήσει ένα άτομο χρειάζεται απαραίτητα να υπάρχει κάποιο άλλο άτομο που ενδιαφέρεται πραγματικά να τον ακούσει με ενδιαφέρον, χωρίς να τον κρίνει. Ωστόσο, η απουσία κριτικής δε σημαίνει έλλειψη διαφωνίας. Στην περίπτωση αυτή, όμως, η διαφωνία μπορεί να εκφράζεται ως μια προσωπική θέση χωρίς να αντιπαραβάλλεται με αυτήν του άλλου και χωρίς την απαίτηση να την οικειοποιηθεί και ο άλλος.

Η γνησιότητα αφορά τη στάση του ακροατή με τον εαυτό του και ειδικότερα την επαφή του με τις προσωπικές σκέψεις του και τα συναισθήματά του. Είναι πολύ σημαντική παράμετρος, διότι πολλές φορές, όταν ακούμε τον άλλο, οι νέες ιδέες που δεχόμαστε μας προκαλούν να εκφράσουμε στοιχεία από τον εαυτό μας ή τις δικές μας σκέψεις και τότε εμποδίζουμε τον άλλον να συνεχίσει να μιλά και τον αναγκάζουμε να επικεντρωθεί σε εμάς. Παραμένοντας κανείς ενήμερος για τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα, μπορεί να τα αναγνωρίσει ως διαφορετικά από του άλλου, συνθήκη που του επιτρέπει την αποδοχή του άλλου. Οι προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα του ακροατή μπορούν να εκφραστούν και πολλές φορές είναι ενθαρρυντικό να γίνεται, αρκεί να συμβαίνει στον κατάλληλο χρόνο, δηλαδή χωρίς να διακόπτει τον άλλο.

Η ενσυναίσθηση είναι μια στάση κατανόησης του άλλου που προϋποθέτει τις παραπάνω αρχές. Ο όρος προέρχεται από το ρήμα «εμπάσχω» που σημαίνει ζω/βρίσκομαι στη συναισθηματική θέση του άλλου. Η στάση αυτή εκφράζεται με την επικέντρωση, την κατανόηση και την ανάπλαση των λεγομένων.

Η επικέντρωση στον άλλο επιτυγχάνεται και εκφράζεται με την προσοχή και παρατηρητικότητα, όπως αναπτύχθηκαν παραπάνω. Η κατανόηση αφορά στην κατανόηση της εμπειρίας του άλλου και όχι μόνο των λεγομένων του. Δηλαδή κατανοείται αυτό που λέει ο άλλος με τον τρόπο που το εννοεί ο ίδιος, που σημαίνει ότι ο ακροατής δεν κρατά μια στάση αξιολόγησης ή κριτικής ή σύγκρισης με τον εαυτό του, αλλά το αντιλαμβάνεται μέσα στο πλαίσιο αποδοχής του άλλου ως διαφορετικού και ιδιαίτερου ατόμου. Αισθάνεται αυτό που ζει ο άλλος, όπως το ζει εκείνος, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του. Δηλαδή δεν εξαφανίζονται οι προσωπικές του σκέψεις και τα συναισθήματα, αλλά μέσω της γνησιότητας μπορεί να διακρίνει τι ζει ή πιστεύει ο άλλος και τους λόγους που τον οδηγούν σ' αυτό, χωρίς να υιοθετεί αυτό το συναίσθημα ή την άποψη ως δική του, που σημαίνει τότε ότι ταυτίζεται με τον άλλο.

Η ανάπλαση είναι η διαδικασία της λεκτικής παρέμβασης του ακροατή που διευκολύνει τη διαδικασία επικοινωνίας. Η ανάπλαση έχει δύο στόχους: Ο πρώτος είναι να βεβαιωθεί ο ακροατής ότι όντως έχει κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον άλλο. Ο δεύτερος είναι να αισθανθεί ο ομιλητής ότι όντως ο ακροατής προσπαθεί να κατανοήσει αυτά που του έχει πει. Συνήθως υπάρχουν τρεις τρόποι που γίνεται η ανάπλαση: α) Η επανάληψη λεγομένων, κατά την οποία ο ακροατής επαναλαμβάνει ή τονίζει τις σημαντικότερες φράσεις από όσες άκουσε. Με τον τρόπο αυτό δίνει ανατροφοδότηση στον ομιλητή του. β) Η σύνθεση περιεχομένου, κατά την οποία συνοψίζει τα λεγόμενα δίνοντας έμφαση στα ουσιαστικότερα σημεία. Με τον τρόπο αυτό ελέγχει αν κατανόησε πλήρως όσα εκφράστηκαν και είναι σημαντικό να μην ερμηνεύσει τα λεγόμενα, αλλά να παραμείνει στο πλαίσιο του άλλου. γ) Η ανάπλαση ή αντανάκλαση συναισθημάτων, κατά την οποία μεταφέρει λεκτικά τα συναισθήματα που εκφράστηκαν και ελέγχει αν κατανόησε πράγματι τα συναισθήματα του ομιλητή του.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η μη-κατευθυντική στάση -η ενεργητική ακρόαση βοηθά στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς δίνει έμφαση στον σεβασμό του άλλου, στην αποσαφήνιση των προσωπικών ορίων και του ρόλου κάθε ατόμου, αφήνει «χώρο» στη διαφωνία χωρίς να ταυτίζεται αυτή με σύγκρουση, και κατ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης, εφόσον ο λόγος που αναπτύσσεται είναι προσωπικός, και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των μελών.

### **B' εφαρμογές**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται παραδείγματα που αφορούν στην εφαρμογή των αρχών της ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό πλαίσιο και ορισμένες ασκήσεις-τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εξασκήσει τις αρχές της μεθόδου αυτής στην επικοινωνία του και στις παρεμβάσεις του με τους μαθητές του. Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο επικοινωνίας στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να επιδράσει στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, να δημιουργήσει κλίμα



συνεργασίας με τους μαθητές του και να αντιμετωπίσει δύσκολες συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο. Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αφορούν υποθετικές συνθήκες επικοινωνίας στο σχολείο και προτείνονται ως ενδεικτικές παρεμβάσεις, που στόχο έχουν να δείξουν τον τρόπο που θα μπορούσε να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος.

### 5. Παραδείγματα εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης στο σχολικό πλαίσιο

Ανάπλαση των λεγομένων ή παράφραση

Η ανάπλαση των λεγομένων προτείνεται ως μια τεχνική κατάλληλη στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θέλει να αποσαφηνίσει το νόημα αυτών που έχει ακούσει και να δείξει προς τον μαθητή ότι προσπαθεί να τον κατανοήσει, να μην παρερμηνεύσει τα λεγόμενά του και να μην κρίνει τη συμπεριφορά του ή τον ίδιο. Η διαδικασία αυτή του επιτρέπει να αναγνωρίσει την οπτική του μαθητή, ν' αποκτήσει έτσι επίγνωση της πραγματικότητάς του και να κινητοποιήσει αισθήματα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης στον μαθητή, ώστε να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο συνεννόησης και συνεργασίας.

Παράδειγμα: Μαθητής που εμπλέκεται σε καυγάδες με συμμαθητές του και συζητά με τον υπεύθυνο της τάξης για τη συμπεριφορά του:

*Μαθητής: Δε φταίω εγώ, κύριε, οι άλλοι με προκαλούν, με κοροϊδεύουν συνέχεια και μετά τα βάζουν μαζί μου, δν μ' αφήνουν σε ησυχία και λένε ότι εγώ τους ενοχλώ...*

*Εκπαιδευτικός: Μου μιλάς για τη συμπεριφορά των συμμαθητών σου, σαν να λες ότι εκείνοι ευθύνονται που εσύ τους έδειρες. Για τη δική σου συμπεριφορά τι έχεις να πεις;*

*Μαθητής: Δε φταίω εγώ κύριε...*

*Εκπαιδευτικός: Καταλαβαίνω ότι προσπαθείς να δικαιολογήσεις τη συμπεριφορά σου, αλλά το θέμα μας εδώ είναι πώς θα την αλλάξεις.*

*Μαθητής: Αφού εκείνοι με πειράζουν πρώτοι, τι να κάνω;*

*Εκπαιδευτικός: Τι θα κάνεις με τους συμμαθητές σου που σ' ενοχλούν, είναι ένα θέμα που μπορούμε να το συζητήσουμε στη συνέχεια. Πρώτα, όμως, θα ήθελα να μιλήσουμε για το πώς θα περιορίσεις την επιθετικότητά σου στο σχολείο. Είσαι διατεθειμένος να προσπαθήσεις γι' αυτό;*

Στο παράδειγμα αυτό, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει ένα πλαίσιο συνεννόησης και συνεργασίας με έναν μαθητή που εκφράζει επιθετική συμπεριφορά και φαίνεται να προσπαθεί να αποφύγει την ευθύνη της συμπεριφοράς του. Συνομιλεί μαζί του ακολουθώντας τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, καθώς εκφράζει εστίαση της προσοχής στο θέμα που είναι η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή, προσεκτική παρακολούθηση όσων ακούει, αποδέχεται τον μαθητή και δεν τον κρίνει για τη συμπεριφορά του, εκφράζεται με γνησιότητα και ειλικρίνεια, εκθέτει άμεσα τις προθέσεις και τις σκέψεις του, δείχνει ενδιαφέρον και κατανόηση για όσα ακούει και ανταποκρίνεται ακολουθώντας ανάπλαση λεγομένων. Αναλυτικότερα, τις παραπάνω αρχές τις διακρίνουμε στα ακόλουθα σημεία:

*Μαθητής: Δε φταίω εγώ, κύριε, οι άλλοι με προκαλούν, με κοροϊδεύουν συνέχεια και μετά τα βάζουν μαζί μου, δεν μ' αφήνουν σε ησυχία και λένε ότι εγώ τους ενοχλώ...*

*Εκπαιδευτικός: Μου μιλάς για τη συμπεριφορά των συμμαθητών σου, σαν να λες ότι εκείνοι ευθύνονται που εσύ τους έδειρες (ανάπλαση λεγομένων, χρησιμοποιώντας σύνθεση περιεχομένου). Για τη δική σου συμπεριφορά τι έχεις να πεις; (εστίαση της προσοχής στο θέμα που είναι η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή, χρήση ανοιχτής ερώτησης)*

*Μαθητής: Δε φταίω εγώ κύριε...*

*Εκπαιδευτικός: Καταλαβαίνω ότι προσπαθείς να δικαιολογήσεις τη συμπεριφορά σου, αλλά το θέμα μας εδώ είναι πώς θα την αλλάξεις.(ανάπλαση λεγομένων, αποδοχή και κατανόηση της στάσης του μαθητή, εστίαση της προσοχής στο θέμα συζήτησης)*

*Μαθητής: Αφού εκείνοι με πειράζουν πρώτοι, τι να κάνω;*

*Εκπαιδευτικός: Τι θα κάνεις με τους συμμαθητές σου που σ' ενοχλούν, είναι ένα θέμα που μπορούμε να το συζητήσουμε στη συνέχεια. (αποδοχή και κατανόηση της στάσης του μαθητή, έκφραση γνησιότητας και ενδιαφέροντος, εστίαση της προσοχής στο θέμα) Πρώτα, όμως, θα ήθελα να μιλήσουμε για το πώς θα περιορίσεις την επιθετικότητά σου στο σχολείο. (εστίαση της προσοχής στο θέμα που είναι η επιθετική συμπεριφορά του μαθητή, έκφραση γνησιότητας και προσωπικού αιτήματος, αποδοχή του μαθητή χωρίς να τον κρίνει για τη συμπεριφορά του). Είσαι διατεθειμένος να προσπαθήσεις γι' αυτό; (ερώτηση για αναζήτηση πλαισίου συνεργασίας)*

Μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο

Η διατύπωση μηνυμάτων σε πρώτο πρόσωπο προτείνεται ως μια κατάλληλη παρέμβαση σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια δύσκολη συμπεριφορά και θέλει να προσεγγίσει τον μαθητή με αμεσότητα και γνησιότητα, αποφεύγοντας επικριτικά σχόλια για τον ίδιο τον μαθητή. Η προτεινόμενη δομή της διατύπωσης είναι: «όταν εσύ κάνεις αυτό...(συμπεριφορά), εγώ αισθάνομαι...(συναίσθημα), γιατί δημιουργείται αυτό το πρόβλημα... (συνέπειες)».

Παράδειγμα: Μαθητής Γ τάξης δημοτικού, στη διάρκεια του μαθήματος σκουντά τον διπλανό του και δημιουργεί φασαρία. Ο δάσκαλος που επιδιώκει να σχετιστεί με γνησιότητα και αποδοχή με τον μαθητή του, μπορεί να απευθύνει το ακόλουθο σχόλιο:

*Όταν σκουντάς τον διπλανό σου την ώρα του μαθήματος, ενοχλούμαι και διασπάται η προσοχή μου, μ' αποτέλεσμα να διακόπτω το μάθημα.*

Παράδειγμα: Μαθήτρια Γ τάξης γυμνασίου είναι αποσυρμένη και αμέτοχη στη διαδικασία του μαθήματος. Η καθηγήτρια που προσπαθεί να την προσεγγίσει με αμεσότητα και γνησιότητα μπορεί να εκφράσει το ακόλουθο σχόλιο:

*Όταν βλέπω ότι δε μου μιλάς, ανησυχώ, σκέφτομαι ότι κάτι σοβαρό συμβαίνει με εσένα, και στεναχωριέμαι που αρνείσαι τη βοήθειά μου.*

Αντανάκλαση συναισθήματος

Η αντανάκλαση του συναισθήματος είναι μια τεχνική της ενεργητικής ακρόασης που αφορά στην περιγραφή της εικόνας που σχηματίζει ο εκπαιδευτικός για τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, εστιάζοντας στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που δέχεται. Θεωρείται κατάλληλη στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να κινητοποιήσει την επαφή με τον μαθητή, να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, όταν θέλει να δείξει ότι προσπαθεί να κατανοήσει τον μαθητή κι ότι αποφεύγει να τον κρίνει.

Παράδειγμα: στην περίπτωση ενός μαθητή που δε συμμετέχει, μπορεί να απευθυνθεί στον μαθητή ως εξής:

*Νομίζω ότι αισθάνεσαι απομονωμένος και αποξενωμένος από την τάξη και φαντάζομαι ότι αυτό σε στεναχωρεί, εσύ τι λες;.* Με τον τρόπο αυτό, εκφράζει λεκτικά αυτό που ο μαθητής δείχνει με μη-λεκτικό τρόπο με τη συμπεριφορά του και διατυπώνει με προσωπικό ύφος την εικόνα που σχηματίζει για τον μαθητή, ως μια προσωπική εντύπωση κι όχι ως μια κρίση για τον μαθητή.

Η τεχνική αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για να μεταφέρει λεκτικά ο εκπαιδευτικός το κλίμα της τάξης που υπάρχει.

Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι όταν ο ίδιος στρέφει την προσοχή σε έναν μαθητή που λέει μάθημα, μία ομάδα μαθητών δημιουργεί φασαρία και διασπάται η προσοχή της τάξης. Μπορεί να απευθυνθεί στην τάξη ως εξής:

*Εδώ γίνεται κάτι που με προβληματίζει και με ανησυχεί. Κάθε φορά που ο Νίκος λέει μάθημα, η Μαρία, ο Γιάννης και η Άννα κάνουν φασαρία και σχολιάζουν, με αποτέλεσμα να διακόπτεται το μάθημα κι ο Νίκος να βρίσκεται σε μια αμηχανία. Πώς σας φαίνεται εσάς αυτό;*

Με τον τρόπο αυτό εκφράζει με γνησιότητα αυτό που αισθάνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, επισημαίνοντας με σαφήνεια τη συμπεριφορά που παρατηρεί, χωρίς να εκφράζει κριτική προς κάποιον μαθητή. Με τη διατύπωση αυτή δείχνει ο εκπαιδευτικός ότι αυτό που συμβαίνει στην τάξη αποτελεί ευθύνη όλων και κινητοποιεί τους μαθητές να πάρουν θέση για το ενοχλητικό φαινόμενο που αντιμετωπίζει.

### 6. Ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο ασκήσεις που στόχο έχουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την επίδραση που μπορεί να ασκήσουν οι διαφορετικοί επικοινωνιακοί τρόποι στα αιτήματα του μαθητή και στη σχέση του εκπαιδευτικού μαζί του.

#### 1<sup>η</sup> άσκηση

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

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

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

Απαντήσεις της δασκάλας:

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

## Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

να μιλήσουμε μετά το μάθημα, να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;	
--	--

Μία ενδεικτική ανατροφοδότηση στην παραπάνω δραστηριότητα είναι η ακόλουθη:

<i>Μη στεναχωριέσαι Αννούλα μου, τώρα τέλειωσε το διάλειμμα...</i>	<p>(α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς δεν υπάρχει λεκτική ακολουθία.</p> <p>(β) Η δασκάλα καθησυχάζει το παιδί, αλλά δεν ασχολείται με το πρόβλημά του, δε δείχνει ενδιαφέρον, στρέφει την προσοχή αλλού. Το παιδί ενδεχομένως νιώθει αβοήθητο.</p>
<i>Ποια είναι τα παιδιά αυτά;</i>	<p>α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς εκφράζει περιέργεια και ενδιαφέρεται για συγκεκριμένες πληροφορίες, χωρίς να εστιάζει στο συναίσθημα του παιδιού και στην ανάγκη του να ενταχθεί στο παιχνίδι. Διαθέτει κάπως ανακριτικό ύφος και η συζήτηση τείνει να στραφεί προς την τιμωρία των άλλων παιδιών κι όχι προς το ζητούμενο του παιδιού.</p> <p>(β) Ενδεχομένως, το παιδί αισθάνεται ότι δεν το καταλαβαίνει η δασκάλα κι επίσης ότι πρέπει να απολογηθεί.</p>
<i>Αυτό δεν θα έπρεπε να συμβαίνει, θα δω τι θα κάνω γι' αυτό.</i>	<p>α) Δεν παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση, καθώς εκφράζει κριτική και την προσωπική της εκτίμηση για το θέμα του παιδιού και δείχνει έτσι ενδιαφέρον για το πρόβλημα που ζει του παιδί. Εστιάζει περισσότερο στη «λάθος συμπεριφορά των άλλων παιδιών». Δίνει μία αόριστη υπόσχεση προς το παιδί σαν να είναι δικό της θέμα που θα πρέπει να το διευθετήσει μόνη.</p> <p>(β) Το παιδί αισθάνεται ενδεχομένως μόνο απέναντι στο πρόβλημά του και πιθανώς να βρίσκεται σε κατάσταση σύγκρουσης, καθώς εισπράττει ένα μήνυμα για την «άδικη» συμπεριφορά των άλλων παιδιών, αλλά η επιθυμία του να συναναστραφεί μαζί τους παραμένει ματαιωμένη και αβέβαιη.</p>
<i>Στεναχωρήθηκες, Άννα, και ξέρω πόσο δυσάρεστο είναι να μένεις μόνη σου. Θέλεις να μιλήσουμε μετά το μάθημα να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;</i>	<p>α) Παρουσιάζει προσεκτική παρακολούθηση και ανταποκρίνεται στο συναίσθημα που εκδήλωσε το παιδί.</p> <p>(β) Το παιδί ενδεχομένως έχει θετική προσδοκία για την επίλυση του προβλήματος και τη συμπαράσταση της δασκάλας του.</p>

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

### 2<sup>η</sup> άσκηση

Οδηγία: Σχολιάστε τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού στην παρακάτω υποθετική συνθήκη επικοινωνίας ως προς την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης και την επίδρασή τους στη στάση και συμπεριφορά του μαθητή.

Συνθήκη επικοινωνίας: Ο Θάνος είναι μαθητής της Β τάξης γυμνασίου και συζητά με τον διευθυντή του σχολείου για τη συμπεριφορά του, μετά από προτροπή ορισμένων καθηγητών του:

*Όλες τις φασαρίες που γίνονται στο σχολείο τις φορτώνουν σε μένα, μου φαίνεται ότι μ' έχουν πάρει με κακό μάτι οι καθηγητές.*

Απαντήσεις του εκπαιδευτικού:

<i>Δε νομίζω ότι έχεις δίκιο. Είσαι σίγουρος ότι δεν τους προκαλείς εσύ με τη συμπεριφορά σου;</i>	
<i>Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου σε αντιμετωπίζουν με προκατάληψη και φαίνεσαι απογοητευμένος. Θα ήθελα να συζητήσουμε τη δική σου σχέση μαζί τους.</i>	
<i>Μου λες, δηλαδή, ότι οι καθηγητές σου σε αδικούν και γι' αυτό βρίσκεσαι εδώ. Εγώ όμως σε κάλεσα, γιατί θέλω να μιλήσουμε για τις φασαρίες που έχεις εμπλακεί.</i>	
<i>Καταλαβαίνω πώς νιώθεις, αλλά κάτι θα κάνεις κι εσύ για να τους φέρνεις στο σημείο αυτό...</i>	

Μία ενδεικτική ανατροφοδότηση στην παραπάνω δραστηριότητα είναι η ακόλουθη:

<i>Δε νομίζω ότι έχεις δίκιο. Είσαι σίγουρος ότι δεν τους προκαλείς εσύ με τη συμπεριφορά σου;</i>	<p>Δεν ακολουθεί τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης. Εκφράζει κριτική και δυσπιστία. Δηλώνει έμμεσα, θέτοντας μία ερώτηση, την προσωπική του άποψη ότι ο μαθητής προκαλεί με τη συμπεριφορά του, και έχει θέση αντιπαράθεσης.</p> <p>Η στάση αυτή του εκπαιδευτικού, ενδεχομένως, να ενισχύσει την αμυντική στάση που ήδη φαίνεται να έχει ο μαθητής και να θεωρήσει ότι κι ο διευθυντής είναι προκατειλημμένος απέναντί του. Δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.</p>
<i>Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου σε αντιμετωπίζουν με προκατάληψη και φαίνεσαι απογοητευμένος. Θα ήθελα να συζητήσουμε τη δική σου σχέση μαζί τους.</i>	<p>Ακολουθεί τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, καθώς εστιάζει με προσοχή σε ό,τι εξέφρασε ο μαθητής αρχικά. Ανταποκρίνεται με ανάπλαση λόγου και συναισθημάτων, αποδέχεται τον μαθητή με την άποψή του, δεν εκφράζει κριτική και στη συνέχεια διατηρώντας λεκτική ακολουθία διατυπώνει με γνησιότητα και άμεσο</p>

	<p>τρόπο το θέμα που φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα.</p> <p>Υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης που θα επιτρέψουν ενδεχομένως στη συνέχεια να διαμορφωθεί μια σχέση συνεργασίας για την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή.</p>
<p><i>Μου λες, δηλαδή, ότι οι καθηγητές σου σε αδικούν και γι' αυτό βρίσκεσαι εδώ. Εγώ όμως σε κάλεσα, γιατί θέλω να μιλήσουμε για τις φασαρίες που έχεις εμπλακεί.</i></p>	<p>Ακολουθεί τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης αρχικά, καθώς αναπλάθει τα λεγόμενα του μαθητή χωρίς να ασκεί κριτική. Στο δεύτερο μέρος της απάντησής του, όμως, δηλώνει άμεσα αντιπαράθεση, καθώς δεν τηρεί λεκτική ακολουθία, δεν εστιάζει στο θέμα που φαίνεται να απασχολεί τον μαθητή, που είναι η σχέση του με τους καθηγητές, αλλά εστιάζει στην ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή. Με αποτέλεσμα να μην εκφράζεται ενδιαφέρον, κατανόηση και αποδοχή από μέρος του εκπαιδευτικού.</p> <p>Ο μαθητής ενδέχεται να τηρήσει μια στάση επιφύλαξης και να ενισχύσει την αμυντική του στάση.</p>
<p><i>Καταλαβαίνω πώς νιώθεις, αλλά κάτι θα κάνεις κι εσύ για να τους φέρνεις στο σημείο αυτό...</i></p>	<p>Δεν ακολουθεί τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης. Παρόλο που αρχικά δηλώνει κατανόηση, τα λεγόμενά του στη συνέχεια το αναιρούν αυτό, διότι υπαινίσσεται ότι ο μαθητής είναι ενοχλητικός. Έμμεσα εκφράζει κριτική προς τον μαθητή, παρόλο που γίνεται με μια «φιλική» διάθεση, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διπλά μηνύματα.</p> <p>Ο μαθητής, ενδεχομένως, να αισθάνεται ασφάλεια προς στιγμή, δε δημιουργούνται όμως οι προϋποθέσεις για ένα πλαίσιο συνεργασίας που θα βοηθήσει στην ανάληψη ευθύνης από μέρος του μαθητή για τη συμπεριφορά του.</p>

## 7. Βιωματικές ασκήσεις για την ενεργητική ακρόαση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται δύο βιωματικές ασκήσεις που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εξασκήσει τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης. Κατά την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στον ρόλο του ως ακροατής αρχικά και στη συνέχεια στον ρόλο του ως ομιλητής. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να δώσει έμφαση στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα, τα λεκτικά ή μη-λεκτικά, που δέχεται από τους μαθητές του. Είναι σημαντικό να τηρεί μια στάση παρατήρησης κι όχι ερμηνείας ή αξιολόγησης των

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

συμπεριφορών που δέχεται, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με αποδοχή, γνησιότητα κι ενσυναίσθηση προς τον μαθητή του.

### *Άσκηση εστίασης της προσοχής και της παρατηρητικότητας*

Στόχος της άσκησης που προτείνεται είναι να διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία παρατήρησης του άλλου από τη διαδικασία αξιολόγησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς του άλλου.

Διαδικασία: Παρατηρήστε ορισμένους μαθητές της τάξης για 1-2 λεπτά. Στη συνέχεια περιγράψτε γραπτά ό,τι παρατηρήσατε. Στην περιγραφή σας είναι σημαντικό να καταγράψετε την εικόνα του κάθε μαθητή, τη συμπεριφορά του, δηλαδή τι φαίνεται ότι κάνει ο μαθητής και να αποφύγετε εκφράσεις που δηλώνουν εντυπώσεις, υποθέσεις, ερμηνείες για τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητα του μαθητή.

Για παράδειγμα, διατυπώσεις που δηλώνουν εστίαση της προσοχής και παρατηρητικότητα είναι: «η Χ. καθόταν αμίλητη και κοιτούσε έξω από το παράθυρο», ενώ η διατύπωση «η Χ. ήταν αμήχανη και προσπαθούσε να αποφύγει τους άλλους που την κοιτούσαν, γιατί ένιωθε άσχημα με τα βλέμματα των άλλων», ή «η Χ. είναι μονίμως αφηρημένη και αδιάφορη μαθήτριά» περιλαμβάνει εντυπώσεις, υποθέσεις και ερμηνεία της συμπεριφοράς. Στην πρώτη περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τηρεί μια στάση παρατηρητικότητας συμμετέχει στο πλαίσιο της σχέσης χωρίς να εμπλέκεται συναισθηματικά. Ενώ, όταν διατυπώνει ερμηνεία ή αξιολόγηση της συμπεριφοράς ή της προσωπικότητας του μαθητή, εμπλέκεται συναισθηματικά και στην περίπτωση αυτή απομακρύνεται από τη δυνατότητα να αναπτύξει στάση αποδοχής και ενσυναίσθησης.

### Βιωματική άσκηση ενεργητικής ακρόασης

Μια διαδικασία που μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης στην επικοινωνία του με τους μαθητές του είναι η διαδικασία της αυτο-παρατήρησης και του αναστοχασμού, όταν αναλαμβάνει τον ρόλο του ακροατή. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι στόχοι που προσπαθεί να εκπληρώσει ο ακροατής κατά την ενεργητική ακρόαση είναι να διευκολύνει τον συνομιλητή του να αφηγηθεί την εμπειρία του ή την άποψή του, να αισθανθεί ο ομιλητής εμπιστοσύνη, να μπορέσει ως ακροατής να κατανοήσει όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη σαφήνεια την εμπειρία του άλλου, χωρίς να την αξιολογεί, να δείξει στον ομιλητή ότι τον έχει κατανοήσει, ακολουθώντας τη διαδικασία της ανάπλασης. Στη συνέχεια, προτείνονται ορισμένες κατευθύνσεις που μπορούν να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να εξασκήσει τη συγκεκριμένη μέθοδο στην επικοινωνία του με τους μαθητές:

- Ακούω τον μαθητή μου με προσοχή και προσπαθώ να τον διευκολύνω να διατυπώσει τη σκέψη του ή την εμπειρία του.
- Ενδιαφέρομαι να τον ακούσω και δείχνω το ενδιαφέρον μου για όσα λέει
- Δεν τον διακόπτω
- Δεν αλλάζω θέμα συζήτησης
- Προσπαθώ να καταλάβω πώς αισθάνεται, καθώς μου μιλά
- Τον διευκολύνω να συνεχίσει την αφήγηση κάνοντας ανάπλαση
- Παρατηρώ τις προσωπικές μου σκέψεις και τα συναισθήματα.

### **Βιβλιογραφία**

- Aspy, D. & Roebuck, F. (1983). Researching person-centered issues in education. In C. Rogers (Eds.), *Freedom to learn for 80s* (pp. 197-224). Columbus: Charles Merrill.
- Dowling, E. & Osborn, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ivey, I., Gluckstern, N. & Bradford Ivey, M. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person*. London: Constable & Co Ltd.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80s*. Columbus: Charles Merrill.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Merrill.
- Σάλτζμπεργκ – Ουίτενμπεργκ Ι., Χένρι Τ. & Όσμπορν Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

### **Βιβλία για περαιτέρω εμβάθυνση στη θεματική**

- Ivey, I. & Gluckstern, N. (1996). *Συμβουλευτική: Βασικές δεξιότητες επιρροής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Π. Ασημάκης Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.