

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ της Αποστολίδου Αργυρώς

ΘΕΜΑ: *Η συστημική προσέγγιση ως μέθοδος ευαισθητοποίησης της κοινότητας και εκπαίδευσης των ατόμων στην αντιμετώπιση της ποικιλότητας και των αλλαγών στην ελληνική κοινωνία.*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Αν. Σταλίκας

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ : Αλ. Κορωναίου, Αλ. Χαντζή

Αθήνα, Δεκέμβριος 2000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΕΝΟΤΗΤΑ Α	12
Εισαγωγή περί συστημικής	
ΕΝΟΤΗΤΑ Β	19
Συστημική προσέγγιση – εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο	
ΕΝΟΤΗΤΑ Γ	24
Ο χώρος και οι συνυποδηλώσεις του	
ΕΝΟΤΗΤΑ Δ	31
Συναισθηματική απαρτίωση	
ΕΝΟΤΗΤΑ Ε	43
Ομαδική εργασία	
ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ	58
Πειθαρχία	
ΕΝΟΤΗΤΑ Ζ	71
Προτάσεις περί Συμβουλευτικής	
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	77
ΕΠΙΜΕΤΡΟ	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο την κ. Μίνα Πολέμη-Τοδούλου, ψυχολόγο και επιστημονικό συνεργάτη του Α.Κ.Μ.Α. (Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του Ανθρώπου), όσο και τον καθηγητή της Διδακτικής Παν/μίου Αθηνών Ηλία Ματσαγγούρα, για την προθυμία που έδειξαν, το χρόνο που διέθεσαν για συζήτηση και κατατοπιστικές διευκρινίσεις και τη βιβλιογραφική βοήθεια που προσέφεραν στα πλαίσια της παρούσης εργασίας. Οφείλω επίσης να αναγνωρίσω το χρέος μου στον κ. Γ. Γουρνά, ψυχίατρο και επιστημονικό συνεργάτη του Α.Κ.Μ.Α., για την εμπνευσμένη του καθοδήγηση στη βιωματική πρόσληψη και απόλαυση της συστημικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Κορωναίου και κ. Χαντζή και ιδιαίτερα τον κ. Σταλικά για την εμπριθή επίβλεψή του κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και η ελληνική κοινωνία σταδιακά μεταμορφώνεται σε ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό. Απαιτείται να βρεθούν οι κατάλληλες μέθοδοι ευαισθητοποίησης απέναντι σε αυτές τις αλλαγές και να αποκτηθούν δεξιότητες που θα επιτρέπουν το σεβασμό της διαφοράς και θα οδηγήσουν σε αρμονική συμβίωση τις ποικίλες πολιτισμικές ομάδες. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να εξετάσει τις ευνοϊκές επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει σε αυτά τα ζητήματα η συστημική προσέγγιση.

Μετά από μια σύντομη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη και τις βασικές αρχές της συστημικής επιστημολογίας εξετάζεται ο τρόπος εφαρμογής αυτών των αρχών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συστημική προσέγγιση εξετάζει τους λειτουργικούς και δομικούς κανόνες που ισχύουν για όλα τα ζωντανά συστήματα, έχοντας ως κεντρική θέση πως ένα σύστημα είναι ποιοτικά διαφορετικό από το άθροισμα των ατομικών του στοιχείων.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προβάλλεται έντονη η ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, όσων εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, των γονιών και όλης της κοινότητας απέναντι στις διεργασίες των κοινωνικών αλλαγών, που συντελούνται καθημερινά σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, και την ανάγκη αναζήτησης και εύρεσης νέας παιδαγωγικής. Η αναζήτηση ενός νέου, συνθετικού τρόπου σκέψης και θεώρησης της διαδικασίας της μάθησης και οι επακόλουθες αλλαγές στο χώρο του σχολείου πιστεύεται πως θα μπορέσουν να σηματοδοτήσουν και να πλαισιώσουν τις ζητούμενες αλλαγές και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Η συστημική προσέγγιση προτείνεται ως πλαίσιο ανάλυσης για τα πολιτισμικά συμφραζόμενα και τις αλλαγές που συντελούνται

στην ελληνική κοινωνία, και η προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας – με εφαρμογή συστημικών αρχών - προβάλλεται ως απάντηση στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Στα πλαίσια των παραπάνω θεωρήσεων εξετάζονται τα ζητήματα του χώρου, της συναισθηματικής απαρτίωσης, της ομαδικής εργασίας και της άσκησης της πειθαρχίας. Ο συμβολισμός και η λειτουργικότητα του σχολικού χώρου επεμβαίνει έμμεσα και δραστικά στη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης, γιατί και προτείνεται ως άξονας ανάλυσης διδακτικών πρακτικών. Η ‘συναισθηματική’ νοημοσύνη αγνοείται από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, ενώ έχει προταθεί ως βασική δεξιότητα ζωής. Γίνεται αναφορά στις πιστημολογικές εξελίξεις που προμηθοδοτούν τη διαδικασία μάθησης έναντι του γνωστικού περιεχομένου, τη συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού.

Αναλύονται τα οφέλη από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εξετάζεται η επαναπλαισίωση της έννοιας της πειθαρχίας, που οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλικής εξουσίας και στην αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς ως ευκαιρία αναδιοργάνωσης σχέσεων κι όχι ως σύμπτωμα που χρήζει καταστολής. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για την αξιοποίηση της διεπαγγελματικής συμβουλευτικής – εφαρμογή συστημικών αρχών – στο χώρο του σχολείου και για την οργάνωση σεμιναρίων δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ : συστημική προσέγγιση, εκπαιδευτικές εφαρμογές, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ευγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στον ελληνικό χώρο

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα, λόγω των οικονομικο-πολιτικών εξελίξεων στην ευρύτερη περιοχή, έχει μετατραπεί από παραδοσιακή χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής. Οι συνέπειες αυτής της διαδικασίας μετατροπής είναι τεράστιες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τριών ερευνών του Ευρωβαρόμετρου (1988, 1991, 1992) μέσα στην τετραετία 1988-92 η μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες και η εξάρση του Βαλκανικού εθνικισμού επηρέασε πολύ αρνητικά τη στάση του ελληνικού πληθυσμού έναντι της ετερότητας και τον τρόπο πρόσληψης του 'ξένου' (Δώδος κ.α., 1996).

Η πατροπαράδοτη έννοια της φιλοξενίας κλυδωνίζεται, καθώς η αίσθηση της ομοιογένειας, του ομόγλωσσου και του ομόθρησκου διαταράσσεται μέσω της καθημερινής επαφής με ετερογενείς, αλλόγλωσσες και αλλόθρησκες ομάδες. Στερεοτυπικές κρίσεις και αποκλειστικές τάσεις αναφαίνονται στην αντιμετώπιση των διαφορετικών ομάδων. Φαίνεται πως η ποσοτική πρόσληψη των ξένων και η μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών σε μια ασφαλή αγορά εργασίας « ..λειτουργούν ως παράγοντες ευνοικοί για την ανάπτυξη ενός σωστρεφούς και αμυντικού εθνικιστικού λόγου και μιας συναφούς προς αυτόν τάσης ξιδανίκευσης και μυθοποίησης του μακρινού ή απώτερου ιστορικού παρελθόντος.» (Δώδος κ.α., 1996, σ.325).

Η άμεση επαφή με την εθνική, γλωσσική, θρησκευτική διαφορά φαίνεται να έχει υλοποιήσει τη συνειδητοποίηση της ποικιλότητας και της διαφορετικότητας και ανάμεσα στον εθνικό κορμό. Έχουν εκπονηθεί μελέτες και έχουν προταθεί ειδικές δράσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και του αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν διάφορες ομάδες του πληθυσμού όπως οι άνεργοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι χρονίως πάσχοντες, οι οικογενειακές οικογένειες, οι γυναίκες, οι ηλικιωμένοι, οι εξαρτημένοι από χημικές ουσίες, οι

ποφυλακισμένοι, οι τσιγγάνοι, οι παλιννοστούντες κ.α.(Κατσούλης, 1996). Η ετερογένεια πτείνεται μέσα στην εθνική ομάδα λόγω διαφορών στην κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο, τη γεωγραφική περιοχή, την οικογενειακή δομή, τη γενιά, τη μεικτή εθνική καταγωγή, την ηλικία, το εισόδημα, το κοινωνικοοικονομικό status.

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες και μαζί τους και η ελληνική αντιμετωπίζουν μια μεγάλη πρόκληση, πώς θα αγκαλιάσουν τη συνεχώς αυξανόμενη μείξη και ετερογένεια των οικίλων πολιτισμικών ομάδων. Ο πληθυσμός της Ευρώπης και της Ελλάδας διαρκώς αναμειγνύεται πολιτιστικά και προβάλλει έντονο το ζήτημα της συμπερίληψης όλου του πληθυσμού, των διαφόρων εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, των οικονομικών μεταναστών αλλά και ομάδων του ντόπιου πληθυσμού με διαφορές στο οικονομικο-κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην απόλαυση του δημόσιου πλούτου (Τσιάκαλος, 1998). Οι ελέτες που έχουν εκπονηθεί γύρω από τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες του πληθυσμού καταλήγουν στη διαπίστωση πως η χώρα μας δε διαθέτει τις κατάλληλες υπηρεσίες και τους πόρους που θα μπορούσαν να στηρίζουν αυτές τις ομάδες και να προωθήσουν δράσεις κοινωνικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που βιώνουν.(Κατσούλης, 1996). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι Έλληνες πολίτες (μαζί με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους) αντιίζουν την έννοια του πολίτη, τα δικαιώματα του πολίτη με τις ιδιότητες της εθνικής αυτότητας, αποσυνδέοντας τους πρόσφυγες και τους μετανάστες από την κατοχή και εξάσκηση κοινωνικών δικαιωμάτων(Δάδος κ.α.,1996).

Κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και η αντιμετώπισή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Wirth (1945) για τη μειονότητα, ασιζόμενος στην κοινή εμπειρία της καταπίεσης, μειονοτική είναι μία ομάδα ανθρώπων που, λόγω φυσικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών, βιώνουν άνιση μεταχείριση και θεωρούν τους αυτούς τους αντικείμενο συλλογικής διάκρισης(Atkinson et al., 1989). Αυτός ο εκτεταμένος

ρισμός συνυποδηλώνει πως ποικίλες ομάδες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν μαζί με μειονοτικές ομάδες που ορίζονται παραδοσιακά με κριτήρια φυλετικά ή εθνικά-π.χ.λευκοί-αυρόι, (Walters & Simoni, 1993). Μία τέτοια δια-πολιτισμική θεώρηση συμβάλλει στην ανάδειξη των κοινών διαδικασιών που ωθούν στον αποκλεισμό. Η εμμονή στην προβολή της διαφοράς των ομάδων (π.χ. ξένων μεταναστών και ντόπιων 'μειονοτικών'-π.χ. Αλβανών και Ελλήνων ανέργων) ίσως να είναι μία ύποπτη κάλυψη της κοινά βιωμένης ανισότητας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίζεται, όπου υπάρχει έλλειμμα πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και διαπροσωπικής ολοκλήρωσης (Κασιμάτη, 1998).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια κατάσταση και ταυτόχρονα μια διαδικασία παρεμπόδισης ατόμων και ομάδων, πολιτών ή μη-μεταναστών και προσφύγων- από την απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών(Τσιάκαλος, 1998). Για παράδειγμα, όσα παιδιά ολοκλήρωσαν μόνο τον κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν απορροφήσει από το δημόσιο πλούτο ένα πολύ μικρό ποσό σε σύγκριση με όσους ολοκλήρωσαν και τον κύκλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η ανισορροπία στην απορρόφηση δεν είναι τυχαίο γεγονός και συνεχίζεται ως φαύλος κύκλος προκαλώντας περαιτέρω αποκλεισμό από τη χρήση κοινωνικών αγαθών (Τσιάκαλος, 1998). Οι προσωπικές πορείες και τα κοινωνικο-ψυχολογικά προβλήματα που παρεμβαίνουν στην ανάπτυξη της μειονοτικής ταυτότητας είναι πολυποίκιλα, όμως τα δικαιώματα του πολίτη είναι αίτημα κοινό και πανανθρώπινο, παρόλο που συχνά η δυναμιά αλληλοκατανόησης των διαπολιτισμικών διαφορών μετατρέπεται αδικαιολόγητα σε εδίο σύγκρουσης αξιών και τρόπων ζωής.

Η πολιτική στρατηγική που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η έμφαση στις ομοιότητες των ατόμων και στη στήριξη της ομοιογένειας (Ανδρέου, 1994). Η ανασχόληση όμως με την ετερογένεια και την πολιτισμική διαφορετικότητα (ξένων και ντόπιων) είναι ζήτημα καθοριστικό για τη λειτουργία και την επιβίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το συναίσθημα και η βίωση του αποκλεισμού επιφέρει πόλωση, σύγκρουση και

άσμα ανάμεσα στις διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες με μεγάλο αντίκτυπο στην κοινωνική ισοτιμία. Δεν είναι λειτουργική πλέον μια μονο-πολιτισμική προσέγγιση που θεωρεί δεδομένη την ομοιογένεια. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να προβληματισθούν γύρω από το πώς μπορούν να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτητικές συνθήκες και να οδηγήσουν το κοινωνικό σύνολο στην αναζήτηση και εκμάθηση ενός νέου, συνθετικού τρόπου σκέψης και θεώρησης (Κατάκη, 1997).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας- και μέσω της σύνδεσής του με την αγορά εργασίας επιδρά στη διαμόρφωση των αναπαραγωγικών σχέσεων (Παπακωνσταντίνου, 1994). Η γραφειοκρατική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει απρόσωπο χαρακτήρα λειτουργίας και ομοιογένεια των σχολικών μονάδων, αποκλείοντας τη διαφοροποίηση. Αυτή η διαφοροποίηση θα οδηγούσε σε αμφισβήτηση την ισχύουσα τάξη πραγμάτων τόσο στο σχολικό όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Η τυποποίηση της συμπεριφοράς δασκάλων-μαθητών μέσω κανονιστικών κειμένων και εποπτικού ελέγχου έχει πολλαπλές συνέπειες- αποτέλεσμα της ιεραρχικο-γραφειοκρατικής μορφής - : προσκόλληση στην πιστή τήρηση κανονισμών, μεγάλη ιεραρχική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις εξουσίας, έλλειψη συνεργασίας και ομαδικών διαδικασιών, λειτουργία των βαθμών ως κίνητρα μάθησης και όχι η επιθυμία για γνώση ή η απόλαυση της εργασίας. Όλες οι ρυθμιστικές ευθετίσεις ενέχουν ιδεολογία. Δεν υπάρχει ουδέτερη γραφειοκρατία. Η ρύθμιση για την ομοιομορφία στο πρόγραμμα σπουδών υπαγορεύεται από το δόγμα περί ισότητας (Ανδρέου, 1994).

Η διεκδίκηση της ισότητας ευκαιριών στο σχολικό χώρο σημαίνει στην πράξη πως όλα τα παιδιά, μέσω της εκπαίδευσης, θα έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε άνισες κοινωνικές συνθήκες. Η πολιτική της ομοιογένειας αποτελεί φενάκη, καθώς επιδιώκοντας την εκπαιδευτική ισοτιμία αναγνωρίζεται σιωπηρά η κοινωνική ανισότητα(Φραγκουδάκη,1987). Το

πολιτισμικό' κεφάλαιο που κατέχουν τα παιδιά, ανάλογο με την οικονομικο-κοινωνική θέση της οικογένειάς τους, αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα ως έμφυτο χάρισμα ή προσωπική αδυναμία των μαθητών. Τα παιδιά που διαθέτουν ένα υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο μπορούν να ανταπεξέρθουν στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ η πολιτική της ομοιογένειας και της ισότιμης αντιμετώπισης στερεί από τα μη προνομιούχα παιδιά τη δυνατότητα να υπερβούν τις αλλεϊψεις τους. "Σήμερα αποτελεί μία αναγνωρισμένη αλήθεια το γεγονός ότι η ομοιογένεια προκαλεί την ανισότητα. Η τυπική προσκόλληση στην ισότητα διατηρεί, όταν δεν επιδεινώνει τις ανισότητες." (Charlot, 1992, σ.23). Από την άλλη μεριά όμως η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών των μεταναστών ή των λαϊκών στρωμάτων ενέχει τον κίνδυνο νομιμοποίησης της ανισότητας μέσω της εμμονής στην πολιτισμική διαφορετικότητα.

Η οικογένεια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν κανονιστικά προσανατολισμένους θεσμούς της κουλτούρας(Bruner, 1997). Προσανατολίζονται στην αναπαραγωγή κι όχι στην ανατροπή της παράδοσης. Τι σημαίνει σχολική επίδοση και τι ποιητική ικανότητα καθορίζεται από προϋπάρχουσες ιδεολογικές και κοινωνικές επιταγές. Κάποια προεπιλεγμένα χαρακτηριστικά των μαθητών επιβραβεύονται από το σχολικό σύστημα, το οποίο, μέσω του προγράμματος διδασκαλίας νομιμοποιεί τα τέκνα όσων κατέχουν και περιθωριοποιεί τα παιδιά όσων δεν έχουν (Bruner, 1997). Επιπρόσθετα, στις μέρες μας το σχολείο «.. μεταδίδει μια μόρφωση αναχρονιστική, αρχαϊκή, αδιαπέραστη από σύγχρονες μορφές λογοτεχνίας, επιστήμης, τέχνης, πολιτισμού, ζωής. Δεν διδάσκει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών, την ομαδική εργασία. Το σχολείο μυρίζει ναφθαλίνη.» (Charlot, 1992, σ. 46). Αυτή η κρίση δεν είναι μια παροδική ανισορροπία, συμπεριλαμβάνει όλες τις βιομηχανικές χώρες και είναι κρίση δομική, απόρροια των αντιφατικών, εξεκαθάριστων στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το Charlot (1992) δεν

είναι το σχολείο που βρίσκεται σε κρίση αλλά η σύγχρονη κοινωνία που μεταμορφώνεται, περνώντας από έντονες αντιφάσεις και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις.

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, δύο είναι οι βασικότερες υποθέσεις που επιδιώκεται να υποστηριχθούν στην εργασία αυτή : πως η συστημική προσέγγιση αποτελεί δυναμικό και προκλητικό πλαίσιο ανάλυσης και κατανόησης του πολιτισμικού περίγυρου και των αλλαγών που συντελούνται στην ελληνική και την παγκόσμια κοινωνία, και πως η προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας – με εφαρμογή συστημικών αρχών – μπορεί να αποτελέσει επαρκή απάντηση στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της ελληνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Με το συνδυασμό των δύο παραπάνω προσεγγίσεων προτείνεται η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει το σύνολο του εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού έναντι της ετερότητας αποφεύγοντας πρακτικές διάκρισης, καθώς όλοι οι μαθητές ασκούνται στην απόκτηση θεμελιωδών δεξιοτήτων για τη ζωή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΕΡΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ

Ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο τρόπος οργάνωσης και επεξεργασίας της πληροφορίας, το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος κέντρισε το ενδιαφέρον των ερευνητών από διάφορους κλάδους στα μέσα του αιώνα, όταν ξέσπασε η γνωστική επανάσταση με εντυπωσιακά αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη των γνωστικών πεδίων της κυβερνητικής, της θεωρίας των πληροφοριών, της εχνητής νοημοσύνης. Η γνωστική επανάσταση αρχικά επιδίωκε να ενώσει η ψυχολογία τις δυνάμεις της με τις υπόλοιπες ανθρωπιστικές επιστήμες, « ... είχε ως στόχο να επαναφέρει το ενδιαφέρον στις ανθρωπιστικές επιστήμες, μετά το μακρύ και κρύο χειμώνα του αντικειμενισμού» (Bruner, 1997, σ.33). Το ενδιαφέρον αργότερα μετατοπίστηκε στους υπολογιστές και την επεξεργασία πληροφοριών. Η έκρηξη της πληροφορικής επιδείνωσε το πρόβλημα που κοπειράθηκε να λύσει, γιατί η πληθώρα των πληροφοριών προκάλεσε αποπροσανατολισμό και σύγχυση, ενώ το αρχικό όραμα ήταν «..να προσφέρει στον άνθρωπο την κατανόηση του εσωτερικού του προγραμματισμού...» (Κατάκη, 1997, σ.34).

Την ίδια εποχή που ξέσπασε η γνωστική επανάσταση, ένας αριθμός επιστημόνων από διαφορετικά πεδία επικεντρώθηκαν « .. στην προσπάθεια ανάπτυξης μιας κοινά αποδεκτής επιστημολογίας που θα επέτρεπε την οργάνωση των συσσωρευμένων γνώσεων. Οι υποστηρικτές του νέου αυτού κινήματος, που ονομάστηκε συστημική θεώρηση, στρατεύθηκαν στην αναζήτηση ενός καινούριου τρόπου σκέπτεσθαι, ο οποίος στόχευε σε μια ολιστική σύλληψη της ζωής και της γνώσης. Παρακάμπτοντας το λαβύρινθο των εξειδικευμένων γνώσεων, παραμερίζοντας την ειδική ορολογία των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων από τους οποίους προέρχονταν, οι επιστήμονες αυτοί επικεντρώθηκαν στη διατύπωση ενοποιητικών, μεταθεωρητικών εννοιών και αρχών που, όπως διακήρυξαν, έπουν όλων των ειδών τα συστήματα, έμβια και μη.» (Κατάκη, 1997, σ.35).

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αναπτύχθηκε η συστημική επιστήμη τοχεύοντας : α. στη διατύπωση των γενικών αρχών που διέπουν τα βιολογικά και κοινωνικάαινόμενα και β. στην εξεύρεση μιας κοινής επιστημονικής γλώσσας, που θα διευκολύνει τηνπικοινωνία ανάμεσα στους εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους και θα αποφεύγει τηνπομόνωση που προκύπτει από τη μεγάλη εξειδίκευση βάσει της ύπαρξης κοινών αρχών.

Η διαφορά της από τη διεπιστημονική προσέγγιση έγκειται σε αυτή την ύπαρξηης κοινής γλώσσας. Η διεπιστημονική ανάλυση ενός φαινομένου βασίζεται στην αθροιστικήυγκέντρωση διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ενώ η συστημική λειτουργεί ως αντίβαροτην εξειδίκευση και βασίζεται στις κοινές, ενοποιητικές αρχές και την εκφορά κοινήςλώσσας. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη διεπιστημονική και τη συστημική προσέγγιση είναι πως η πρώτη βασίζεται σε ένα προσθετικό, αθροιστικό μοντέλο θεωρώντας πως τοόλο αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους τμημάτων. Η συστημική προσέγγιση ακολουθείνα ολιστικό, συνδυαστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το όλο είναι ποιοτικά διαφορετικόπό το άθροισμα των στοιχείων του. Η συστημική επιστημολογία επιχειρεί την πανοραμικήέκταση-όλον και επιμέρους στοιχεία- σε συνδυασμό με εστίαση στο συγκεκριμένο, ενώ η διεπιστημονική προσέγγιση ακολουθεί αθροιστική λογική και συσχετίζει μεμονωμένους παράγοντες από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Αποτελεί πλεονέκτημα της προσέγγισηςσυνθετική αντίληψη που συμπεριέχει άλλες οπτικές, η οργανωτική ευελιξία που αποδέχεταιαλλακτικές θεωρήσεις (Παρίτσης κ.α., 1992).

Η Εταιρεία Γενικής Συστημικής Θεωρίας ιδρύθηκε το 1954, στο ετήσιο συνέδριοτης Αμερικανικής Εταιρείας για την προώθηση της επιστήμης, με βασικούς εκπροσώπους τοβιολόγο L.von Bertalanffy, τον οικονομολόγο K.Boulding, το βιομαθηματικό A. Rapoport καιτον φυσιολόγο K.Gerhard. Ο αρχικός σκοπός ίδρυσης της εταιρείας που σήμερα ονομάζεταιΕλληνική Εταιρεία Συστημικών Επιστημών ήταν να συμβάλει στην ανάπτυξη θεωρητικώνσυστημάτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πολλά γνωστικά πεδία. (Κεφαλάς, 1999).

Αυτό το επιστημονικό παράδειγμα, αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση με αφαιρετικές έννοιες αλλά και δυνατότητα εστίασης. Δίνει έμφαση στην εξέταση συσχετισμών και όχι μεμονωμένων φαινομένων, προσπαθεί να υπερβεί την απομόνωση της εξειδίκευσης εμμένοντας στις αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες. Τα έμβια όντα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα πληροφορικά συστήματα και το ζητούμενο είναι η κατανόηση των συσχετισμών, της ολότητας των σχέσεων, των σχημάτων συναλλαγής και των κανόνων που τις ορίζουν, αφού καθετί ορίζεται όχι από το τι είναι μόνο του αλλά τι είναι σε σχέση με άλλα πράγματα. Τα έμβια συστήματα ανταλλάσσονται με το περιβάλλον τους, αυτορυθμίζονται και διαφοροποιούν την οργάνωσή τους σύμφωνα με τις συναλλαγές τους. Αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα των συστημάτων χωρίς να επιχειρείται απλουστευτική, αιτιοκρατική εξήγηση των συμπεριφορών και των συναλλαγών που παρουσιάζουν, καθώς θεωρείται αναγκαίος ο συνεχής επαναπροσδιορισμός του περιβάλλοντος, του πλαισίου στο οποίο λαμβάνουν χώρα.

Αμφισβητήθηκε από πολλούς η νομιμότητα εννοιολογικών μεταθέσεων από τον έναν επιστημονικό κλάδο στον άλλο, καθώς υποστηρίχθηκε πως τέτοιες μεταθέσεις προκαλούν περισσότερα προβλήματα από όσα επιχειρούν να επιλύσουν. Είναι όμως αναμφισβήτητο το γεγονός πως η εμφάνιση της κυβερνητικής (σύμφωνα με το Wiener η κυβερνητική ως επιστήμη της οργάνωσης είναι ταυτόχρονα επιστήμη των μηχανών και των έμβιων όντων) και της θεωρίας των συστημάτων έδωσε για πρώτη φορά τη δυνατότητα να γεφυρωθεί το χάσμα που χωρίζει τον ανόργανο φυσικό κόσμο από τον οργανικό κόσμο της ζωής (Μανουσέλης, 1992, εισαγωγή στο *Δέντρο της Γνώσης*).

Τη δεκαετία του 1960 άρχισε ένα ερευνητικό πρόγραμμα που μετέθεσε την έμφαση από την έννοια της ετερονομίας στην έννοια της αυτονομίας των πολύπλοκων έμβιων συστημάτων. Επιστημολογικά, αυτή η μετάθεση ισοδυναμεί με τη μετάβαση από την πρώτη περίοδο της κυβερνητικής (κυβερνητική πρώτης τάξεως), την κυβερνητική *παρατηρούμενων συστημάτων*, στην κυβερνητική της δεύτερης περιόδου (κυβερνητική δεύτερης τάξεως), την κυβερνητική

στημάτων που παρατηρούν. Η μετάβαση αυτή σχετίζεται με τη θέση και την επίδραση του
 ρευνητή στο υπό έρευνα αντικείμενο. Η κυβερνητική (cybernetics) ως όρος πρωτοαπαντάται
 στην Πολιτεία του Πλάτωνα με κυριολεκτική σημασία τη διακυβέρνηση του πλοίου και
 μεταφορική τη διακυβέρνηση του κράτους. Η κυβερνητική είναι η επιστήμη ελέγχου και
 επικοινωνίας κάθε ζωντανού και μηχανικού οργανισμού (Κεφαλάς, 1999).

Η έννοια του συστήματος

Η συστημική σκέψη ως διεπιστημονική κοσμοθεωρία προσδίδει τεράστια
 σημασία στη σύνθεση των επιστημονικών κλάδων και μελετά τα φαινόμενα ως συστήματα,
 εξετάζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Τα συστήματα είναι κάτι παραπάνω
 από ένα άθροισμα στοιχείων και η αλλαγή σε ένα στοιχείο προκαλεί αναπόφευκτα αλλαγή και
 στα υπόλοιπα. Δύο λειτουργίες λαμβάνουν χώρα σε κάθε σύστημα : το ρέειν, το άνοιγμα του
 συστήματος για να πάρει ύλη, ενέργεια και πληροφορίες, και το δομείν, το κλείσιμο των ορίων
 για να συνεχιστεί η αναδόμηση του συστήματος (Βασιλείου, 1987). Η συστημική έννοια της
 κλειστότητας αναφέρεται στο επίπεδο της οργάνωσης και η ανοιχτότητα στο επίπεδο της
 μορφής. Το έμβιο σύστημα είναι οργανωσιακά κλειστό αλλά έχει την ικανότητα ενσωμάτωσης
 των αλλαγών του περιβάλλοντος, καθώς είναι ανοιχτό από δομική άποψη. Τα έμβια συστήματα
 μειάζονται την οργανωσιακή κλειστότητα, για να μπορούν να αντιμετωπίζουν θετικά τις
 αλλαγές του περιβάλλοντος.

Η έννοια του συστήματος είναι όρος δανεισμένος από τις θετικές επιστήμες, από τη
 φυσική. Η προσπάθεια σύνθεσης και κατάργησης των συνόρων ξεκίνησε από τη βιολογία – ο
 βιολόγος L. von Bertalanffy πρώτος παρουσίασε την άποψη πως όλα τα έμβια συστήματα είναι
 ανοικτά ιεραρχικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και συντηρούνται
 στη ζωή σε αυτή την αδιάκοπη ανταλλαγή ύλης και ενέργειας με το περιβάλλον. “ Το τυπικό
 χαρακτηριστικό των έμβιων συστημάτων είναι ότι αποτελούν τα προϊόντα της ίδιας τους της
 οργάνωσης, (που ορίζεται ως αυτοποιητική), συνεπώς δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ

α παραγωγού και προϊόντος... ακριβώς αυτή η κυκλική του οργάνωση καθιστά το έμβιο σύστημα
 «μονάδα αλληλεπιδράσεων» (Maturana & Varela, 1992, σ. 24).

Τα στοιχεία ενός συστήματος

Τα στοιχεία ενός συστήματος είναι : η εισροή, η επεξεργασία \ διεργασία , η
 εκροή, ο έλεγχος ή ανατροφοδότηση και το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι
 διεργασίες και οι συναλλαγές. Η *εισροή* παρέχει στο σύστημα τα αναγκαία στοιχεία για τη
 λειτουργία του, και μπορεί να πάρει τη μορφή ενέργειας, ύλης, πληροφοριών (π.χ. οι άνθρωποι,
 οι δραστηριότητες, η επιστήμη- τα εργαλεία που χρησιμοποιούν-, ένα αρχιτεκτονικό σχέδιο,
 ένα εννοιολογικό πλαίσιο). Η *επεξεργασία* αναφέρεται στον τρόπο συνδυασμού των εισροών.
 Είναι σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας των συστημάτων οι διεργασίες, γιατί
 αποτελούν την ιδιότητα που προκαλεί συνεχείς ανακατατάξεις.

Η *εκροή* είναι το αποτέλεσμα της επεξεργασίας, ο σκοπός ύπαρξης του
 συστήματος. Η έννοια του σκοπού είναι μια από τις βασικότερες της συστημικής σκέψης και
 θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση της λειτουργίας των συστημάτων. Τα ανθρώπινα
 συστήματα που έχουν αντιφατικούς και ασαφείς στόχους θα παρουσιάσουν δυσλειτουργίες. Η
εντροπία , έννοια-δάνειο από τις φυσικές επιστήμες, είναι η απώλεια του σκοπού και της τάξης
 και ορίζει το επίπεδο της αταξίας ενός συστήματος.

Η *ανατροφοδότηση* επιτελεί μορφοστατική λειτουργία, δηλαδή οδηγεί στη
 διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, στη σταθερή μορφή του συστήματος. «...Για τον
 συστημικό μελετητή η αρχή ότι τα συστήματα στηρίζονται στην πληροφορία είναι θεμελιώδης.
 Αυτό που δένει όλα τα βιολογικά, φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα είναι το γεγονός πως η
 λειτουργία και η εξέλιξή τους μπορούν να μελετηθούν ως εισροές , επεξεργασίες και εκροές
 πληροφοριών....έτσι, η λειτουργία και εξέλιξη μιας εταιρείας, ή ενός οργανισμού γενικά,
 εξαρτάται από την αποδοτική λειτουργία του συστήματος πληροφόρησης. » (Κεφαλάς, 1999,
 σ. 131).

Βιοψυχοκοινωνικά συστήματα –το σχολικό σύστημα

Η ενοποιητική αντίληψη της συστημικής επιστήμης με την αποδέσμευση από το μετριοκρατικό και το λεπτομερειακό επιτρέπει να διακρίνουμε κάποιους κοινούς νόμους που διέπουν ένα μεγάλο αριθμό φαινομένων, βιολογικών και κοινωνικών. Η συστημική θεώρηση έχει επεξεργαστεί στο χώρο της βιολογίας και των κοινωνικών επιστημών τις αρχές λειτουργίας των ανθρωπίνων συστημάτων “...σε διάφορα επίπεδα οργάνωσης και συμπλοκότητας, από τα βιολογικά κύτταρα, στις μικρές κοινωνικές ομάδες, στα σύμπλοκα κοινωνικά συστήματα, όπως είναι τα *σχολεία*, τα ιδρύματα, οι κοινότητες”(Τοδούλου, 1994, σ.70).

Τα άτομα, οι οικογένειες και άλλες κοινωνικές ομάδες είναι συστήματα βιοψυχοκοινωνικά και πολυεπίεδα με ιεραρχημένη εσωτερική διάταξη. Ο κάθε οργανισμός, είτε είναι μια κερδοσκοπική επιχείρηση ή ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, όπως ένα νοσοκομείο, ένα σχολείο ή ένα πανεπιστήμιο αποτελεί ένα δίκτυο εισροών, διαδικασιών, εκροών και ανατροφοδοτήσεων και αντιμετωπίζει κοινά ζητήματα επιβίωσης και ευημερίας. Επιδιώκει αύξηση της παραγωγικότητας και της ικανοποίησης των εργαζομένων, παλεύει συνεχώς για βελτιώσεις (Κεφαλάς, 1999).

Η συστημική θεωρία προτείνεται ως εννοιολογικό πλαίσιο, που διευκολύνει την κατανόηση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων οργανισμών, ως εργαλείο οργάνωσης και αντιμετώπισης της αβεβαιότητας απέναντι στους επιδιωκόμενους στόχους. Δίνει έμφαση στη σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον του καθώς και στον τρόπο λειτουργίας του. Η προσέγγιση συστημάτων αντιμετωπίζει τον οποιοδήποτε οργανισμό ως ένα ζωντανό σύστημα που είναι σε συνεχή επικοινωνία με το περιβάλλον, με τμήματα και διαδικασίες που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Το σχολείο λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως ζωντανό σύστημα που λειτουργεί μέσα σε ένα ζωντανό περιβάλλον (Κεφαλάς, 1999). Είναι ένα ανοικτό σύστημα, ένα σύνολο συστατικών στοιχείων (πρβλ. τα υποσυστήματα των μαθητών,

ων εκπαιδευτικών, των γονέων) που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση (Γαλανάκη, 1997).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος της χώρας. Είναι ένα οργανωμένο σύνολο από αλληλένδετα μέρη, που διακρίνεται από μεγάλη πολυπλοκότητα. Βασικά στοιχεία στην ανάλυσή του αποτελούν η δομή, η λειτουργία και η εξέλιξη του συστήματος. Από λειτουργική άποψη οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπάλληλοι, το σύνολο των πληροφοριών αποτελούν τις εισροές του συστήματος και ο σκοπός του είναι η πνευματική, γνωστική, ηθική και επαγγελματική ανάπτυξη του συνόλου(Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το σχολείο αποτελεί μια σύμπλοκη οργάνωση, όπου πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, οργάνωση του χώρου, του χρόνου, των μαθημάτων, της αποδεκτής συμπεριφοράς κ.α.). Επιπρόσθετα, η εποχή μας προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων και χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου. Για την επαρκή αντιμετώπιση αυτής της πολυπλοκότητας χρειάζεται αυξημένη εσωτερική οργάνωση του οικογενειακού και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ελλιπής αντιμετώπιση των καινούριων δεδομένων στο γνωστικό και τον κοινωνικό χώρο προκαλεί δυσλειτουργίες και οδηγεί στην υιοθέτηση ξεπερασμένων τάσεων, ενώ απαιτούνται ριζικές αναθεωρήσεις (Κατάκη, 1984).

Η στήριξη των ατόμων στην προσπάθεια ανεύρεσης και σύνθεσης ενός τρόπου λοήγησης σε ένα κόσμο με πολλαπλές επιλογές μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας της θεωρίας στα σχολεία. Η πρόδραση είναι πάντα καλύτερη από την αντίδραση και τη θεραπεία, γιατί η έμφαση και η προσοχή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα μπορούσε να μειώσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών και να συμβάλει στην αποσυμφόρηση του συστήματος της ψυχικής υγείας.

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εντάξη της ομάδας

Η συστημική προσέγγιση προσθέτει στην εκπαίδευση το επίπεδο της ομάδας ανάμεσα στο άτομο και την ολομέλεια. Θεωρεί πως η ιδανική εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με την ισόρροπη ανάπτυξη και σχέση ανάμεσα στα τρία επίπεδα : άτομο – ομάδα ολομέλεια. Παραδοσιακά υπήρχε ενδιαφέρον μόνο για το άτομο και την ολομέλεια. Η συστημική επιστημολογία προσπαθεί να εντάξει και τον πόλο της μικρής ομάδας. Η μικρή ομάδα δεν καταργεί την ατομική συμβολή αλλά επιζητά και τις προσωπικές αποσκευές, το προσωπικό ‘καλαθάκι’ κάθε ατόμου με τις ιδιαίτερες εμπειρίες του.

Η ομαδική εργασία εξάπτει την περιέργεια. Το γνωστικό αντικείμενο εμπλουτίζεται, όταν συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες, εικόνες και συναισθήματα. Η συγκινησιακή εμπλοκή βοηθά την ανάκληση, μιας και η καλύτερη διδασκαλία διαγράφεται από τη μνήμη μετά από λίγες ώρες. Η μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός πως ο δάσκαλος δεν μπορεί να ζητήσει από την ομάδα των παιδιών να λειτουργήσουν με κανόνες, που ο ίδιος δεν ακολουθεί στη συνεργασία του με τους μολόγους ή στη σύνθεση των εσωτερικών φωνών του. Οι χώροι της ζωής δεν είναι κλειστά συστήματα αλλά ποτίζονται από κοινά ρυάκια και συνδεδετικά κανάλια, κατά τη συστημική εώρηση.

Η βαρύτητα του σχετίζεσθαι

Η συστημική προσέγγιση εμμένει στο σχετίζεσθαι και στο συναισθηματικό άνοιγμα, χωρίς να παραβλέπει τη μοναχικότητα του αυτοπροσδιορισμού. Το πρωτεύον ζήτημα για τη συστημική κοσμοθεωρία είναι η σχέση, η συνεργασία, το συγκινησιακό άνοιγμα που ανατρέπει την αντιπαράθεση μαθητή – εκπαιδευτικού, γονιού – εκπαιδευτικού και τη δυσαρμονία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών. Το συναισθηματικό άνοιγμα ανοίγει κανάλια επικοινωνίας στη

σχέση δασκάλου – γονιού και δασκάλου - μαθητή. Η σχέση και η σωστή επαφή φέρνει συνεργασία και εξαλείφει το μίσος, την αμφισβήτηση. Η προσήλωση, ο εγκλωβισμός στο ρόλο και στο κύρος που προσδίδει, οδηγεί σε αμυντική στάση για την προστασία του κύρους του δάσκαλου, σε στερεότυπες φράσεις και συμπεριφορές και όχι σε ροή επικοινωνίας και θετική σχέση. Το βασικό ζητούμενο είναι η συνεργασία χωρίς στείρες αντιπαραθέσεις και ιεραρχική νισορροπία. Υπάρχει πληθώρα θεωριών και τεχνικών διδασκαλίας, όμως αυτό που έχει χάσει πίσω και πέρα από το ρόλο είναι ο άνθρωπος.

Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα κριθεί από την ύπαρξη σχέσης. Το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων μπορεί να επεκτείνεται εις το διηνεκές με τη σημερινή έκρηξη των γνώσεων. Η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και οι ρόλοι που ενέχονται χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και προσοχή. « Τα παιδιά αυτήν τη στιγμή είναι πολύ πιο ευαίσθητα στα μετα-μηνύματα μιας σχέσης, αυτά δηλαδή που προσδιορίζουν τη σχέση και τους ενεχόμενους ρόλους, παρά στα μηνύματα που αφορούν στο περιεχόμενο. Υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις πως τα παιδιά νιώθουν πιο ασφαλή και ήρεμα με τη μητέρα γιαγιά που ενεργεί σύμφωνα με μια παλαιά, ίσως λανθασμένη για τα σημερινά δεδομένα, παιδαγωγική, με την οποία όμως η ίδια βρίσκεται σε αρμονία, παρά με τη νέα σύγχρονη μητέρα, που στην αναζήτησή της για νέες προσεγγίσεις, είναι γεμάτη αμφιβολίες και συγκρούεται με τον εαυτό της στην προσπάθεια για εφαρμογή νέων ιδεών που δεν τις έχουν ακόμα γίνει βίωμα. Το παιδί, δηλαδή, δεν εστιάζει την προσοχή του μεμονωμένα σε αυτό που λέει ή σε αυτό που λέει ο υπεύθυνος ενήλικας μια δεδομένη στιγμή, αλλά στην ολότητα του δάσκαλου, που συμπεριλαμβάνει την πορεία από το χτες, στο σήμερα, στο αύριο και αντίστοιχα τα συναισθήματά του. Στο βαθμό που ο γονιός ή ο δάσκαλος προσπαθεί να κάνει κάτι που δεν είναι βίωμά του, και που δεν συνηχεί με τα συναισθήματά του και με άλλες του συμπεριφορές, το παιδί μπερδεύεται.»(Τοδούλου, 1994, σσ.121-122).

Αυτό που πρέπει ο δάσκαλος να αναπτύξει είναι τις αυτοηγετικές ικανότητες του και των παιδιών που εκπαιδεύει. Όταν ο ίδιος όμως δεν έχει αυτονομηθεί, δε μπορεί να δώσει αυτονομία. Το πολιτισμικό παρελθόν μάς έχει κληροδοτήσει το πρότυπο του δάσκαλου ως υπερανθρώπου και παντογνώστη εξουσιαστή. Χρειάζεται μετακίνηση από αυτά τα πρότυπα και προσήλωση σε μικρούς, εφικτούς στόχους. Οι προσδοκίες για ολοκληρωτική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος ή της συμπεριφοράς μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ουτοπικές. Ο καινούριος σπόρος θέλει το χρόνο του, για να αποδώσει καρπούς. Χρειάζεται πίστη να ξεφύγουμε από την αναζήτηση υλικής, εξωτερικής υποδομής και να στραφούμε στην υποδομή συνείδησης. Οι ελλείψεις σε τεχνικό εξοπλισμό και εποπτικά μέσα δεν βαρύνουν όσο οι ελλείψεις στην υποδομή συνείδησης, στην καλλιέργεια μιας καλής σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους. Με τη συνειδησιακή υποδομή μπορεί να γίνει η αποτυχία πηγή μάθησης και η υποχέρεια ώθηση στη δημιουργικότητα.

1 αξιοποίηση του λάθους

Είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ο τρόπος αντιμετώπισης της αποτυχίας. Είναι απαραίτητο να γευτεί κανείς την αποτυχία και το λάθος, για να μπορέσει να το αξιοποιήσει. Η αποτυχία και το κακό συμβάν αντιμετωπίζεται από τη συστημική θεώρηση ως σημαντική πληροφορία που δε χρειάζεται καταστολή ή αποφυγή αλλά αξιοποίηση. Τα πολιτισμικά μας εφόδια μάς κάνουν να αντιδρούμε αυτόματα και δε μάς αφήνουν χρόνο για μετάνοια, ώστε να ενεργήσουμε ως εκπαιδευτές ζωής. Βασική επιστημολογική θέση είναι πως, εάν δε δοκιμάσουμε και δε δοκιμαστούμε εμείς με τη συνεργασία, τότε δε μπορούμε να απαιτήσουμε από τα παιδιά. Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας συνδέεται με τη σύνθεση των εσωτερικών φωνών, την εσώτερη απαρτίωση. Όταν μπορεί κανείς να συγκρατεί τις πολλές εσωτερικές φωνές του και να διακρίνει τις διαφορετικές πλευρές μιας κατάστασης, είναι σε θέση να εκτιμήσει και τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα.

Εφαρμογή συστημικών αρχών στο χώρο του σχολείου

Δύο σημαντικές συστημικές αρχές που βρίσκουν εφαρμογή και στο χώρο του σχολείου είναι οι εξής: α)η διαπραγμάτευση του συμβολαίου μιας σχέσης και β)η ξεκάθαρη αποθέτηση ορίων που προωθούν τη λειτουργικότητα του συστήματος. Το συμβόλαιο μιας σχέσης συνδέεται με τα όρια της ανοχής και των επιδιώξεων των μερών που ενέχονται στη σχέση. Η διευθέτηση κατάλληλων ορίων στις σχέσεις μαθητών – καθηγητών αναδεικνύεται ως ήθημα νευραλγικής σημασίας για την αρμονική τους συνύπαρξη και την προώθηση της άθλησης. Ο ρόλος των ορίων σε ένα σύνολο σχέσεων με συνεχή επικοινωνία μπορεί να αραβληθεί με το ρόλο της κυτταρικής μεμβράνης. Σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο διαρκώς εξελισσόμενο, τα όρια είναι προσωρινά και επαναχαράζονται σύμφωνα με τις συγκυρίες. Κάθε φορά που οι συγκυρίες οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό του συμβολαίου της σχέσης, αλλάζουν και τα όρια που είχαν τεθεί.

Άλλη βασική αρχή είναι αυτή της συνεξέλιξης των αλληλεξαρτώμενων κοινωνικών συστημάτων, δηλαδή τα αλληλεξαρτώμενα και συναλλασσόμενα υποσυστήματα έχουν αντιστοιχίες στη δομή και τη λειτουργία τους και χαρακτηρίζονται από ισομορφική εξέλιξη, μία αλλαγή στο ένα επιφέρει αντίστοιχη αλλαγή στο άλλο. Η αλλαγή στον τρόπο αντίληψης και συμπεριφοράς του δασκάλου επηρεάζει τη μαθητική ομάδα ή την ομάδα των συναδέλφων και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, η αυξημένη συμπλοκότητα μιας οργάνωσης, πρέπει να συμβαδίζει παράλληλα και με αυξημένη διαφοροποίηση των ρόλων, των χώρων και των λειτουργιών τους (Τοδούλου, 1994).

Η αναζήτηση και το φτιάξιμο ενός λειτουργικού πλαισίου -πολλά ερεθίσματα να γίνονται αλλά ο καθένας να μπορεί να πάρει ό,τι του ταιριάζει για το δικό του αυτοπροσδιορισμό – είναι ένα από τα πλέον σημαντικά ζητούμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη χαρτογράφησης και πλοήγησης στο νέο χώρο προβάλλει έντονη θετική καινούριο χρειάζεται τη δημιουργία ενός πλαισίου που να προσφέρει ασφάλεια και

μα, για να τολμήσει κανείς την έκθεση και την καινοτομία. Χρειάζεται κουράγιο, κόπος και
εράκι για να εκτεθείς, να δοκιμάσεις το καινούριο, να διακινδυνεύσεις το λάθος. Είναι
παραίτητη η ύπαρξη ενός ασφαλούς πλαισίου, η παρουσία ομάδων στήριξης αλλά και η
νατροφοδότηση που παρέχεται από την ίδια την πράξη. Αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι
το βαθύτερο κομμάτι του εαυτού μας, ό,τι μας κάνει νόημα και μας ωθεί στον
υποπροσδιορισμό, στο να ορίσουμε τα χωρικά και χρονικά μας όρια, τον προσωπικό μας
ορόχρονο.

Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΥΠΟΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΟΥ

Ψυχολογικοί συνειρμοί

Η σημασία του χώρου είναι τεράστια στο άνοιγμα της διεργασίας της ομάδας. Ο χώρος σημαίνει πολλαπλά καθώς η επιλογή των θέσεων γίνεται ασυνείδητα. Η αλλαγή στη διάταξη των θέσεων προκαλεί αλλαγή στη δυναμική των σχέσεων ακόμη και κατά τη διάρκεια συνάντησης οικογενειακής θεραπείας. Η τωρινή διάταξη των θρανίων σηματοδοτεί τη μετασκαλοκεντρική, μονολογική προσέγγιση. Η σειριακή και μετωπική διάταξη των θρανίων σε σχέση με την έδρα και τον πίνακα και η ορατότητα που επιτυγχάνεται από τη διευθέτηση θρανίων και μαθητών οδηγεί σε έλεγχο των σωμάτων και των κινήσεων, σε ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος κατέχει την εξουσία του λόγου, της εποπτείας και της επιτήρησης. Ο τρόπος διευθέτησης του σχολικού χώρου και χρόνου σχετίζεται με το αυστηρά αξινομημένο σχολικό πρόγραμμα, το μοναδικό βιβλίο, το μονοδιάστατο λόγο του δασκάλου, τις κάθετες ιεραρχικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, το είδος πειθαρχίας που επιδιώκεται, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούνται (Σολομών, 1992).

Οι μαθητές οφείλουν να προσηλωθούν στο μονόλογο του δασκάλου και δεν επικοινωνούν με τα υπόλοιπα παιδιά παρά μόνο σε πλαίσια αταξίας. Ο κάθε μαθητής βλέπει την πλάτη του άλλου και ο δάσκαλος τούς εποπτεύει όλους. Το άνοιγμα του χώρου επιτρέπει τη ροή της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Τα σχήμα του κύκλου, το σχήμα Π και άλλες μεταλλακτικές τοποθετήσεις των θρανίων παρέχουν ασφαλές πλαίσιο έκθεσης και θεατότητας καθώς και απρόσκοπτη ροή των πληροφοριών. Όλοι επικοινωνούν οπτικά και δημιουργούνται πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών και απόψεων.

Ο χώρος του σχολείου προτείνεται ως άξονας ανάλυσης, καθώς είναι αποδεκτό πως οι γνωστικές κατηγορίες του νου δομούνται μέσα από τη συγκινησιακά φορτισμένη συνύπαρξη του ατόμου με το έμπνηχο και άπνηχο περιβάλλον (Κατάκη, 1997). Ο σχολικός χώρος αποτελεί συστατικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Προβάλλει μέσα από την

αλληλεπίδραση ατόμου και φυσικού περιβάλλοντος –αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί αντικείμενο μελέτης και της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας- ένα σύνολο στρατηγικών που επιβάλλονται στις σχέσεις των ατόμων που περικλείει (μαθητών και εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με τη Συγκολλίτου (1997), η οικολογική προσέγγιση μελετά ειδικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχη έννοια ανάλυσης τα πλαίσια συμπεριφοράς, τα οποία αποτελούν συμβολικούς κώδικες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας, δηλαδή οι συμπεριφορές που εκδηλώνουμε εξαρτώνται από τα πλαίσια στα οποία κινούμαστε. Το ημερινό σχολικό πλαίσιο επιβάλλει ένα συμβολικό κώδικα και μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί σε απόλυτα ομοιογενείς κοινωνίες με απαρασάλευτα σημεία αναφοράς. Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην ελληνική κοινωνία –κοινωνία υποδοχής μεταναστών- επιζητούν αλλαγές και στα χωρικά πλαίσια.

Χωρική διευθέτηση επίπλων και προσώπων

Η πολυπλοκότητα του πλαισίου (αριθμός και ποικιλία των στοιχείων ενός περιβάλλοντος) είναι μια από τις μεταβλητές που συμμετέχουν στην περιβαλλοντική αξιολόγηση. Η εμπλοκή ή το ενδιαφέρον των ατόμων για ένα πλαίσιο εξαρτάται από το βαθμό ποικιλίας και αλλαγής, το επίπεδο πολυπλοκότητας που το διέπει (Karlan & Karlan, 1989 αναφέρεται στη Συγκολλίτου, 1997, σ.58). Τα άτομα προτιμούν πλαίσια πολύπλοκα που ωθούν σε επίλυση προβλημάτων, γιατί το πλαίσιο προκαλεί ανία, όταν όλες οι πληροφορίες διατίθενται εύκολα. Χρειάζεται να υπάρχει ισορροπία στον αριθμό των ερεθισμάτων του σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε το πλαίσιο να μην είναι ανιαρό αλλά και να μην προκαλεί υπερβολική διάσπαση της προσοχής των μαθητών. Η αβεβαιότητα και η πρόκληση του πλαισίου κεντρίζει το ενδιαφέρον των ατόμων και αυξάνει το βαθμό εμπλοκής τους -θα μπορούσε λοιπόν να επιτευχθεί αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών με τις αλλαγές στη διάταξη των επίπλων και των θέσεων στη σχολική αίθουσα-.

Η χωρική διευθέτηση των αντικειμένων προκαλεί ανάλογες αντιδράσεις στα άτομα. Η τοποθέτησή τους υποδηλώνει ορισμένη νοηματοδότηση και παρέχει πληροφορίες για τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα. Τα άτομα προτιμούν περιβάλλοντα των οποίων η χωρική διευθέτηση προκαλεί ευχάριστες αναμνήσεις. Οι ατομικές αλλά και οι διαπολιτισμικές διαφορές που παρατηρούνται στην περιβαλλοντική αξιολόγηση και προτίμηση σχετίζονται πιθανόν με τις διαφορετικές εμπειρίες σχημάτων χωρικής διευθέτησης (Kaplan, 1985 αναφέρεται στη Συγκολλίτου, 1997, σ.77). Αυτή η συσχέτιση θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο που παρουσιάζουν τα παιδιά μεταναστών ή τα τσιγγανόπουλα με τις διαφορετικές χωρικές εμπειρίες τους. Η ικανότητα χωρικής πλοήγησης επηρεάζεται από τον τρόπο ζωής, την εξοικείωση με το περιβάλλον και την κοινωνική τάξη.

Έχει εξεταστεί πειραματικά η επίδραση της χωρικής διευθέτησης επίπλων σε παιδιά και ενήλικες. Και τα παιδιά και οι δάσκαλοι προτίμησαν τις τάξεις «υψηλής πολυπλοκότητας», με αλλαγές στην έδρα και στα θρανία, πλούσιο και ποικίλο διδακτικό υλικό και επίπλωση. Βρέθηκε πειραματικά πως η επίδοση και η βαθμολογία των μαθητών στις εξετάσεις αυξήθηκε, όταν η διδασκαλία του μαθήματος έγινε σε αίθουσα με ηπιότερο φωτισμό, με μοκέτα, μαξιλάρια και αφίσες (Συγκολλίτου, 1997). Έχει επίσης επιβεβαιωθεί ερευνητικά η υπεροχή της οπτικής μνήμης έναντι της μνήμης λεκτικού υλικού. Η μνήμη των εικόνων διαφέρει και υπερέχει από τη μνήμη άλλου είδους πληροφοριών, καθώς οι κώδικες της οπτικής μνήμης συμμετέχουν στη δόμηση των γνωστικών χαρτών, δηλαδή των νοητικών περιβαλλοντικών αναπαραστάσεων.

Η διαμόρφωση, η οργάνωση και η διευθέτηση του χώρου, η ύπαρξη παραθύρων, το φως, το χρώμα και η σκληρότητα των επιφανειών, τα διαθέσιμα υλικά, οι διαστάσεις και το μέγεθος της τάξης, ο αριθμός των μαθητών, η περιβαλλοντική περιπλοκότητα είναι χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου που ασκούν σημαντική επίδραση και αποτέλεσαν

ντικείμενο ερευνών με πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Weistein ,1982 αναφέρεται στη υγκολλίτου, 1997, σσ.192-193):

α) Το πλαίσιο του σχολείου - όχι από μόνο του, αλλά σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτική προσέγγιση, το μέγεθος και το σχέδιο της τάξης - μπορεί να ευνοεί ή να παρεμποδίζει τη μάθηση, σε άμεσο και σε συμβολικό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο δυνατός θόρυβος παρεμβαίνει μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και η ατημέλητη εμφάνιση μιας τάξης μπορεί να δώσει την εντύπωση της αδιαφορίας και της απραξίας, ότι το σχολείο και ο δάσκαλος κάνουν ελάχιστα πράγματα για την πρόοδο των μαθητών τους. Οι επιπτώσεις του φυσικού περιβάλλοντος στη μάθηση δεν είναι καθολικές, αλλά επηρεάζονται από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, τα ανοιχτού τύπου σχολεία ή «σχολεία χωρίς τοίχους» δεν αποδίδουν, όταν οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν αυτούσιες σε αυτά τις μεθόδους διδασκαλίας τους από τα σχολεία με χωριστές τάξεις. Αντίθετα, πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας κατάλληλες για τα ανοιχτού τύπου σχολεία.

β) Δεν υπάρχει ένα και μοναδικό ιδανικό πλαίσιο μάθησης, ούτε σχέση αιτίου – αποτελέσματος ανάμεσα στα στοιχεία του πλαισίου και τη διαδικασία μάθησης, μόνο συσχετίσεις. Τα καλύτερα πλαίσια είναι όσα συμφωνούν με τη φύση των μαθημάτων που πρέπει να διδαχτούν, με τους στόχους της τάξης καθώς και με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Το ίδιο ακριβώς πλαίσιο μπορεί να φέρει καταπληκτικά αποτελέσματα στη μια περίπτωση και καταστροφικά στην άλλη. Η μάθηση μεγιστοποιείται, όταν επικεντρώνεται η προσοχή μας τόσο στο φυσικό πλαίσιο όσο και σε άλλους μαθησιακούς παράγοντες, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα ή η λεκτική ικανότητα του δασκάλου. Δυστυχώς τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν ελάχιστη προσοχή στο φυσικό πλαίσιο, που επηρεάζει σημαντικά την εγρήγορση και την επίδοση των μαθητών, και στην πολυπλοκότητα που θα ταίριαζε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιρροή του σχολικού πλαισίου και η αντιμετώπισή της

Το δομημένο περιβάλλον επηρεάζει τα άτομα καθώς και ο σχεδιασμός του σχολικού πλαισίου επηρεάζει τη συμπεριφορά μαθητών και δασκάλων και τη διαδικασία μάθησης. Η διαδικασία μάθησης λαμβάνει χώρα κι όταν ακόμα θεωρούμε πως κάτι τέτοιο δε συμβαίνει. Στα σχολικά πλαίσια αφιερώνεται μεγάλο τμήμα της ζωής των παιδιών και των εκπαιδευτικών, και είναι σημαντικό η διαδικασία μάθησης να προωθείται και μέσω της λειτουργικότητας του χώρου και λόγω της ευχαρίστησης που προκαλεί. Η αλλαγή στη διαμόρφωση του χώρου της τάξης και του σχολικού κτηρίου μπορεί να προκαλέσει αλλαγές στη συμπεριφορά και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και των δασκάλων. Η υιοθετημένη προσέγγιση εμμένει στη σημασία του χωρόχρονου και του αυτοπροσδιορισμού. Ο χώρος σημαίνει και σημασιοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον κλάδο της χωροπαιδαγωγικής. Καμία αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία δε μπορεί να συντελεστεί χωρίς να έχει συνυπολογιστεί και ο παράγοντας του χώρου.

Ο σχολικός χώρος προσεγγίζεται συχνά από τον αρχιτεκτονικό λόγο ως ένα οικονομικό-τεχνικό ζήτημα ή ως ένα ζήτημα υγιεινής και αισθητικής. Ο χώρος όμως δεν αποτελεί απλό σκηνικό της κοινωνικής δραστηριότητας, παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων, τις συνιστά. Είναι ένα «σύνολο στρατηγικών» που θα μπορούσε να προωθήσει τη διαμόρφωση διαφορετικών σχέσεων, από αυτές που επιβάλλει η κοινωνική τάξη. (Σολομών, 1992). Επομένως η υιοθέτηση εναλλακτικών σχημάτων ταξίθετησης, όπως αυτό του κύκλου δεν αποτελεί απλή κίνηση αισθητικής, αλλά αποτελεί ένδειξη ιδεολογικής επιλογής και παιδαγωγικής προσέγγισης. Οι εναλλακτικές διευθετήσεις του χώρου δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί και όχι μόνο να χρησιμοποιεί την εξουσία του, καθώς οι μορφές οργάνωσης του σχολικού χώρου και των πρακτικών που συνεπάγονται, εμπεριέχουν την έννοια της εξουσίας.

Ο σχολικός χώρος και οι πρακτικές που περικλείει

Ο χώρος και οι μορφές σχολικής πρακτικής του σημερινού σχολείου

αποκαρκτηρίζονται από εντυπωσιακή σταθερότητα. Οι αρχές που τις διέπουν έχουν ελάχιστα αλλάξει από το 1880. Τότε θεσμοθετήθηκε το «συνδιδασκτικό» σχολείο και η αρχή του χωρισμού του σχολικού κτηρίου σε αίθουσες τάξεων, παίρνοντας τη θέση του αλληλοδιδασκτικού σχολείου (ο προχωρημένος μαθητής διδάσκει και βοηθά τους μικρότερους) που επικράτησε το 1830. Από το 1880 μέχρι σήμερα έχουν γίνει λίγες μόνο μετατροπές στον τύπο σχολικού χώρου που διακρίνεται από πολλές αίθουσες τάξεων, κατανεμημένες κατά μήκος ενός διαδρόμου.

Η συνδιδασκτική τάξη είναι ένας άλλος τρόπος άσκησης της σχολικής εξουσίας, που προωθεί την υποταγή των παιδιών στην εξουσία του δασκάλου και αποτελεί τον τύπο σχολικής τάξης που σε γενικές γραμμές ισχύει μέχρι σήμερα. (Σολομών, 1992). Σε ένα τέτοιο σχολικό χώρο, ο δάσκαλος γίνεται το κύριο δρών πρόσωπο, ο πρωταγωνιστής μέσα στην «τάξη του», ο φορέας της εξουσίας. Σε αυτόν το μικρόκοσμο τάξης και ελέγχου, οι μαθητές απαντώνται σε αίθουσες και τακτοποιούνται σε θρανία με μετωπική διάταξη, που δεν προωθούν τόσο την εμπλοκή όσο τη μηχανική υπακοή σε ό,τι υπαγορεύεται από το δάσκαλο.

Η ανάπτυξη των αυτοηγετικών ικανοτήτων των παιδιών και η άσκηση στη συνεργασία δεν μπορεί να επιτευχθεί σε τέτοιου είδους χωρικά πλαίσια, που ευνοούν την αυστηρή επιτήρηση και την ανάπτυξη του ατομικιστικού και ανταγωνιστικού πνεύματος. Η χωρική διάταξη της παραδοσιακής τάξης, σύμφωνη με το ατομικό-ανταγωνιστικό σύστημα, αποκλείει τους 'αδύνατους' μαθητές σε κυριολεκτικό και συμβολικό επίπεδο. Σε έρευνες που έχουν γίνει πιστώθηκε πως οι αδύνατοι μαθητές βρίσκονται τοποθετημένοι στα απομακρυσμένα θρανία της αίθουσας μακριά από το δάσκαλο και συμμετέχουν στο διδακτικό χρόνο πολύ λιγότερο από τους υπόλοιπους μαθητές.

Το περιθώριο της τάξης γίνεται ο δικός τους χώρος και αυτό προκαλεί αρνητικές συναισθηματικές και μαθησιακές εμπειρίες, που συμβάλλουν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιδεινώνουν την ήδη βεβαρυμένη θέση τους, λόγω του διαφορετικού 'πολιτισμικού κεφαλαίου' που κατέχουν (Ματσαγγούρας, 1987 \ 2000). Ο σχολικός χώρος, συμμετέχοντας στην επιβολή εξουσίας και καθορισμένων κοινωνικών σχέσεων, αποτελεί ένα πολιτικό ζήτημα και, επομένως, συνδέεται έμμεσα και δραστικά με τη διαπαιδαγώγηση ηθικών ατόμων και δημοκρατικών πολιτών.

ΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΡΤΙΩΣΗ

Κατάκτηση της γνώσης μέσω της συναισθηματικής συμμετοχής

Στην αναζήτηση ενός πιο ανθρώπινου τρόπου ζωής, η Ελληνική Συστημική Σκέψη έχει εξεργαστεί έννοιες και μεθόδους που βασίζονται στη βιοματική μάθηση. Η συναισθηματική συμμετοχή εξυπηρετεί την κατάκτηση νοήματος. «Είναι πια για μας μια βαθιά πεποίθηση ότι ο βέλτιστος τρόπος να οργανωθεί η πληροφορία είναι μέσω της συναισθηματικής συμμετοχής, γιατί μόνο έτσι αποκτά νόημα καταγράφεται και δημιουργεί γνώση. Το συναίσθημα είναι όπως το νερό της βροχής που πέφτει στο άγονο λιβάδι για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για διάφορες εσωτερικές και διαπροσωπικές διεργασίες, οι οποίες προωθούν τις νέες συλλογικές διαδικασίες που φτιάχνουμε και στη συνέχεια αναθεωρούμε, για να μένουμε σε επαφή με τις αλλαγές εξωτερικές μεταλλάξεις.» (Κατάκη, 1997, σ.13).

Σύμφωνα με τον D. Goleman (1998), τα αποτελέσματα των ερευνών για τις λειτουργίες του εγκεφάλου σε σχέση με τα συναισθήματα τον ωθούν να υποστηρίξει πως θα έπρεπε να τοποθετηθούν τα συναισθήματα στον πυρήνα των ταλέντων για την τέχνη της ζωής. Ο Goleman υποστηρίζει πως, αν υπάρχει λύση του αδιεξόδου που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, θα έπρεπε να έγκειται στον τρόπο προετοιμασίας των νέων για τη ζωή, σε μια διαφορετική οργάνωση της λειτουργίας και αποστολής των σχολείων. Προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες με στόχο την κατάκτηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση, αυτοκιβώτοτος, επιμονή και υπομονή, ικανότητα να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου, ικανότητα επίλυσης διαφωνιών και τέχνη της συνεργασίας) και την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Ολοκληρώνοντας μέσα στην τάξη νου και καρδιά, είναι πολλαπλά τα οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς που θα ασκούνται στο χειρισμό συναισθημάτων.

Η επίδραση των συναισθημάτων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη στερεοτυπική σκέψη και συμπεριφορά

Όλοι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν πως οι συναισθηματικές εντάσεις μειώνουν την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών. Οι αγχωμένοι ή θυμωμένοι μαθητές δεν επεξεργάζονται αποτελεσματικά τις πληροφορίες, καθώς η συναισθηματική αναστάτωση υπερνικά την προσοχή και υπολειτουργεί η «εργαζόμενη μνήμη», η ικανότητα δηλαδή να συγκρατήσει κανείς όλα τα δεδομένα του ζητήματος με το οποίο ασχολείται. Οι άνθρωποι που αναγνωρίζουν και ελέγχουν τα συναισθήματά τους βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με όσους δεν καταφέρνουν να ελέγξουν τη συναισθηματική τους ζωή, υπονομεύοντας τις πνευματικές ικανότητές τους. Η αίσθηση ελέγχου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πνευματική υγεία των ατόμων. Επιδρά στη μείωση του άγχους, στην αντοχή σε δύσκολες καταστάσεις και ίσως και στη μακροζωία (Lefcourt, 1973). Το κάθε συναίσθημα συνιστά βιολογική δυναμική με βαθιές ρίζες και αποτελεί τη βάση για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Maturana & Varela, 1992).

Στα πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας παρατηρείται διαπλοκή ανάμεσα στο συναίσθημα, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά, η οποία διαπλοκή στο πλαίσιο των διαμομαδικών σχέσεων μεταφράζεται σε προκατάληψη, στερεότυπα και συμπεριφορά διάκρισης αντίστοιχα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες σημαντικός αριθμός ερευνών στράφηκε στην αλληλεπίδραση συναισθήματος και γνωστικών λειτουργιών και στις συνακόλουθες επιρροές στη συμπεριφορά (π.χ. Zajonc, 1980, Isen, 1984, Higgins & Sorrentino, 1990).

• Υπάρχουν τρεις υποθέσεις εργασίας που υποστηρίζουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο συναίσθημα και τη διαδικασία στερεοτυποποίησης (Wilder & Simon, 1996) :

(1) *Υπόθεση γνωστικού περιορισμού (cognitive limitation hypothesis)*: το συναίσθημα απορροφά την προσοχή ενός ατόμου και τη δυνατότητά του στην επεξεργασία πληροφοριών και έτσι ωθεί στην εξάρτηση από στερεότυπα. Η γνωστική υπερφόρτωση που προκαλείται από

ην έντονη συναισθηματική επιρροή περιορίζει την απρόσκοπτη παρατήρηση και επεξεργασία, προσπεύδει τις πιθανότητες για ενασχόληση με άλλα ζητήματα και ωθεί το άτομο να βασισθεί σε συνήθη γνωστικά σχήματα όπως τα στερεότυπα.

I) *Υπόθεση συναισθηματικής συνέπειας* (affect consistency hypothesis): το συναίσθημα – θετικό ή αρνητικό – ενεργοποιεί παρόμοια φορτισμένες γνωστικές λειτουργίες. Ευχάριστα συναισθήματα αυξάνουν την πιθανότητα για θετικά στερεότυπα, ενώ δυσάρεστα συναισθήματα θα έπρεπε να ενεργοποιούν αρνητικά στερεότυπα.

II) *Υπόθεση συναισθηματικής απόδοσης* (affect attribution hypothesis): το συναίσθημα είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί ως πληροφορία που κατευθύνει και ερμηνεύει γνωστικές διαδικασίες, όπως τα στερεότυπα, όταν δεν είναι προφανής στο υποκείμενο η πηγή της καλής ή κακής του διάθεσης.

Το συμπτωματικό συναίσθημα (incidental) μπορεί να προκαλέσει φυσιολογική διεγερση, η οποία με τη σειρά της περιορίζει την προσοχή. Η δάσπαση της προσοχής ελαττώνει τη γνωστική ικανότητα των ατόμων και τα αναγκάζει να δείξουν αυξημένη πιστοσύνη σε στερεοτυπικά σχήματα (Gilbert & Hixon, 1991). Η σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα και τη διαδικασία στερεοτυποποίησης επηρεάζεται και από προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως την ανάγκη για βεβαιότητα, την ασφάλεια που παρέχουν τα κώριμα μονοπάτια, η ‘πεπατημένη’ (Sorrentino et al., 1988).

Αναμένεται ότι άτομα με μεγάλη ανάγκη για σιγουριά και βεβαιότητα, όταν ρίσκονται κάτω από συναισθηματική πίεση, θα βασίζονται περισσότερο στα απλοποιητικά στερεότυπά τους, ώστε να αφιερώσουν περισσότερη ενέργεια στο συναισθηματικό χειρισμό, στο χειρισμό της συναισθηματικά φορτισμένης κατάστασης που τους πιέζει και τους προκαλεί άγχος. Η ανοχή της αβεβαιότητας καθορίζει και την προτίμηση της ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Οσοι μαθητές ανέχονται την αβεβαιότητα προτιμούν τη συνεργασία και τη

διαφοροποιημένη ομαδική εργασία. Οι μαθητές που δεν μπορούν να ανταπεξέρθουν σε καταστάσεις αβεβαιότητας προτιμούν την προκαθορισμένη ατομική εργασία (Hofstede, 1992).

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα γνωστικών διεργασιών, βάζουν σε τάξη τον πολύπλοκο κόσμο που μας περιβάλλει και διευκολύνουν τη λειτουργία μας σε ένα περιβάλλον που μας κατακλύζει με καταγισμό πληροφοριών. Είναι το αποτέλεσμα κατηγοριοποίησης στο επίπεδο της κοινωνικής ταυτότητας, γιατί το κοινωνικό πλαίσιο σύγκρισης παίζει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή τους.

Σύμφωνα με το μοντέλο του γνωστικού φιλάργυρου(cognitive miser-οι άνθρωποι επιδεικνύουν τις τεχνικές του φιλάργυρου στις γνωστικές διεργασίες) έχουμε περιορισμένες δυνατότητες γνωστικής επεξεργασίας. Τα στερεότυπα συμβάλλουν στη συντομευμένη επεξεργασία των άπειρων πληροφοριών που μας κατακλύζουν, παίζουν το ρόλο μιας σύντομης 'γνωστικής παράκαμψης'. Έχει αμφισβητηθεί η ακαμψία των στερεοτύπων και υποστηρίζεται πως είναι περισσότερο ευμετάβλητα και ρευστά από όσο θεωρούνταν παλιά (Oakes et al., 1994). Η αλλαγή τους μπορεί να επιφέρει βελτίωση των διομαδικών σχέσεων και μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παρέμβαση στο κοινωνικό σύστημα και κατά πρότυπο λόγο στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση-που δίνει έμφαση στα πολιτισμικά δεδομένα- θεωρεί τα στερεότυπα ως μέσα μετάδοσης γνώσεων για ομάδες, ενώ η κοινωνιογνωστική προσέγγιση- που αναφέρεται σε γνωστικές διαδικασίες- θεωρεί πως τα στερεότυπα αποτελούν δομημένες αντιλήψεις για ομάδες. Οποιον ορισμό κι αν δεχτούμε, φαίνεται πως η διαδικασία στερεοτυποποίησης ασκεί έλξη στα άτομα, καθώς απλοποιεί τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από την πληθώρα των ερεθισμάτων που μας κατακλύζει και συμβάλλει στην απόκτηση θετικής εικόνας για την ενδο-ομάδα -το σύνολο των 'δικών'- με παράλληλη υποβάθμιση της εξω-ομάδας- το σύνολο των ξένων, όσων δεν ανήκουν στην ομάδα- (Tajfel & Turner, 1986).

Λόγοι ανθρωπιστικοί και ηθικοί και το αίτημα για ίσα δικαιώματα και ισότητα ευκαιριών επιβάλλουν την προσπάθεια ρύθμισης και καταστολής των στερεοτύπων. Έχει επιβεβαιωθεί όμως ερευνητικά ότι η ελεγχόμενη και συνειδητή προσπάθεια καταστολής που συνδέεται με τη διαδικασία αυτο-ρύθμισης και το νοητικό έλεγχο όχι μόνο μπορεί να αποτύχει αλλά και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη στερεοτυπική παραγωγή (Wegner, 1994).

Καλοπροαίρετες προσπάθειες άσκησης νοητικού ελέγχου μπορεί να ενεργοποιήσουν τη μετα-κατασταλτική επίδραση ανάκτησης αναζωπυρώνοντας τα στερεότυπα που προσπαθούν τα άτομα να εξαλείψουν. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η μετα-κατασταλτική επίδραση ανάκτησης ορίζεται ως το αποτέλεσμα των διαδικασιών που εμπλέκονται στο νοητικό έλεγχο και την αυτορύθμιση. Οι καλοπροαίρετες προσπάθειες νοητικού ελέγχου προκαλούν μεγαλύτερη στερεοτυπική προκατάληψη, ενώ προσπαθούν να την αποφύγουν.

Αφού η δυσκολία επίτευξης νοητικού ελέγχου είναι τεράστια και απαιτεί επαρκή πνευματικά αποθέματα, ίσως θα ήταν αποτελεσματικότερο να στραφεί κανείς στα νοητικά φορτία (πίεση χρόνου, αφηρημάδα, συναισθηματική ένταση, αλκοόλ κ.α.), στους παράγοντες που ελαττώνουν τη διαθεσιμότητα αυτών των αποθεμάτων, για παράδειγμα στις συναισθηματικές καταστάσεις. Η αποφυγή των συναισθηματικών περισπασμών και του άγχους συμβάλλει στην επιτυχή καταστολή των στερεοτύπων (Wegner, 1994). Η παρακίνηση των ατόμων να εκφέρουν κρίσεις μετά από ενσυναίσθητη ανάλυση και επίδειξη ενσυναίσθησης και προσοχής μπορεί να αποβεί αποτελεσματική τακτική για την αποφυγή στερεοτυπικών γενικεύσεων και απλοποιήσεων (Langer et al., 1985).

Η κινητοποίηση για την αποφυγή των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που υποχραίνουν την αρμονική συμβίωση μπορεί να ξεκινήσει από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η συνειδητοποίηση της προσωπικής ευθύνης σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες των στερεοτύπων είναι ένα ζήτημα που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στην κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου.

Βιωματική μάθηση και χειρισμός συναισθημάτων

Οι προκαταλήψεις είναι ένα είδος συναισθηματικής παιδείας που μας συνοδεύει από την αρχή της ζωής. Εχοντας υπόψη το ζήτημα της εγκληματικότητας θα ήταν σωτήριο από κοινωνική άποψη να συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου η συναισθηματική εκπαίδευση, να διδάσκεται δηλαδή η διαδικασία να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, να συμπάσχει και να επιδεικνύει ενσυναίσθηση. Ο χειρισμός των συναισθημάτων βασίζεται στην ωρίμανση των συναισθηματικών δεξιοτήτων της αυτορύθμισης και της ενσυναίσθησης. Η ευχέρεια στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων βασίζεται στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων που μας διακατέχουν και στην ικανότητα ανάγνωσης της γλώσσας του σώματος.

Το σημερινό σχολικό πρόγραμμα παρέχει αποκλειστικά γνωστικές πληροφορίες, μμένει στη λογική νοηματική διαδικασία. Για την εκμάθηση ενός καινούριου τρόπου σκέψης δεν επαρκούν τα παραπάνω εφόδια, χρειάζεται η «...βιωματική μάθηση», στην οποία η συναισθηματική συμμετοχή του παρατηρητή παίζει πρωτεύοντα ρόλο (Κατάκη, 1997, σ.52). Επιπρόσθετα, όλες οι γνωστικές κατηγορίες συγκατασκευάζονται μέσα από τη συγκινησιακά φορτισμένη συνύπαρξη του ατόμου με το έμφυχο και άφυχο περιβάλλον.

Στη συναισθηματική εκπαίδευση εκπαιδεύει το ίδιο το συναίσθημα που βρίσκεται στον πυρήνα του ενδιαφέροντος. Η διαδικασία της συναισθηματικής παιδείας απαιτεί μακρόχρονο σχεδιασμό, ευέλικτο πρόγραμμα και επίπονη πορεία, ώστε δάσκαλοι και μαθητές να ασκηθούν στους βασικούς τομείς ικανοτήτων που περιλαμβάνονται στην προσωπική, συναισθηματική νοημοσύνη: εντοπισμός, αναγνώριση και έλεγχος των συναισθημάτων, ξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας, ενεργητική ακρόαση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, δημιουργική επίλυση της διαφωνίας χωρίς πειθαρχική πάταξη, αποτελεσματικός χειρισμός των σχέσεων, 'ανάγνωση' της γλώσσας του σώματος (Salovey & Mayer, 1990).

Σε έρευνα με 1011 παιδιά σχολικής ηλικίας, τα πλέον δημοφιλή και με τις καλύτερες επιδόσεις ήταν αυτά που επιδείκνυαν ικανότητες στη ‘μετάφραση’ μη λεκτικών μηνυμάτων(Goleman,1998). Τα μη λεκτικά σήματα αποτελούν μέσο έκφρασης των συναισθημάτων, όπως οι λέξεις αποτελούν μέσο έκφρασης της νοητικής διαδικασίας. Μια άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι η σχολική επιτυχία μπορεί να προβλεφθεί από συναισθηματικά και κοινωνικά μετρήσιμα δεδομένα, από την αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από την ικανότητα επιβολής στην παρόρμησή τους να συμπεριφερθούν με ακατάλληλο τρόπο.

Η πολιτισμική μας εργαλειοθήκη φέρνει στην επιφάνεια γρήγορες και αυτόματες αντιδράσεις μπροστά σε μια δύσκολη κατάσταση στο χώρο του σχολείου. Οι συναισθηματικές μας αντιδράσεις διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ανθρώπινου γένους. Τα βιολογικά κυκλώματα που διαθέτουμε λειτούργησαν για χιλιάδες χρόνια. « Τα τελευταία 10.000 χρόνια –παρόλο που στάθηκαν μάρτυρες της γοργής ανάπτυξης του ανθρώπινου πολιτισμού και της έκρηξης του ανθρώπινου πληθυσμού από πέντε εκατομμύρια σε πέντε δεσεκατομμύρια ανθρώπους- άφησαν λιγοστά ίχνη πάνω στο βιολογικό κώδικα της συναισθηματικής ζωής... με λίγα λόγια, πολύ συχνά αντιμετωπίζουμε τα μετα-μοντέρνα διλήμματα με ένα συναισθηματικό σπλισμό που έχει κατασκευαστεί για να καλύπτει τις ζωτικές ανάγκες της Πλειστόκαινης Περιόδου» (Goleman,1998, σ.323).

Χρειάζεται εξάσκηση στο συναισθηματικό άνοιγμα και στο μοίρασμα, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μην αντιδρά αυτόματα αλλά να ενεργεί ως εκπαιδευτής πρώτα του ίδιου του εαυτού του και ως εκπαιδευτής ζωής για το μαθητή. Αντιδρώντας άμεσα με τα εφόδια από το πολιτισμικό χθες προσπαθείς να αποφύγεις ή να κουκουλώσεις την αποτυχία, ενώ η αξιοποίησή της θα καθορίσει τη μάθηση και την επιτυχία.

Η μειονεξία της ‘συναισθηματικής αγραμματοσύνης’ έχει τεράστιο κόστος για τις σύγχρονες κοινωνίες και δείχνει πόσο απαραίτητος είναι ο αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων και η επίτευξη συνεργασίας. Η έλλειψη της συναισθηματικής νοημοσύνης

συνδέεται με τη δυσαρμονία στις ανθρώπινες σχέσεις και την εγκληματικότητα. Η σχολική αποτυχία, η επιθετικότητα, το άγχος, η μοναξιά, η κατάθλιψη, ο εθισμός σε ναρκωτικές ουσίες είναι παγκόσμια προβλήματα και εκδηλώνονται σε όλες τις ομάδες, χωρίς διάκριση εθνική ή φυλετική ή κοινωνικοοικονομική.

Κανένα παιδί, ούτε πλούσιο ούτε φτωχό, δεν εξαιρείται από τον κίνδυνο «...ενός είδους τοξικότητας που διατρέχει και δηλητηριάζει την εμπειρία των παιδικών χρόνων και που σηματοδοτεί σαρωτικά μειονεκτήματα στις συναισθηματικές ικανότητες των ατόμων. Αυτή η συναισθηματική δυσφορία μοιάζει να είναι το τίμημα της σύγχρονης ζωής για τα παιδιά σε παγκόσμιο επίπεδο» (Goleman, 1998) Όλα τα σαρωτικά αρνητικά συναισθήματα και οι δυσλειτουργίες που επιφέρουν, δεν αφορούν μόνο τις κοινωνικά αποκλεισμένες μειονότητες αλλά έχουν καθολική επίδραση. Χρειάζεται όλοι να μάθουμε να βλέπουμε τα πράγματα και από την οπτική γωνία των άλλων και μέσω της αυτοπαρατήρησης και της συνειδητοποίησης των συναισθημάτων να επιτυγχάνουμε αυτοκυριαρχία και έλεγχο. Η συναισθηματική μάθηση αποτελεί μια δια-βίου διαδικασία, που αφορά όλες τις κοινωνικές ομάδες, αποκλεισμένες ή μη.

Το γεγονός πως, ακόμα και τραύματα που προκαλούν μετατραυματική αγχώδη διαταραχή, μπορούν να θεραπευτούν μέσα από τη συστηματική συναισθηματική επαναμάθηση, δηλώνει πως η διάπλαση του εγκεφάλου και το συγκινησιακό κύκλωμα μπορεί να μπει στη διαδικασία επαναμάθησης. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν είναι πλήρως διαμορφωμένος κατά τη γέννηση και παραμένει εύπλαστος σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Κατά την παιδική ηλικία παρατηρείται εκπληκτική ανάπτυξη του, γιατί η παιδική και σχολική ζωή αποτελεί ένα καθοριστικό παράθυρο ευκαιριών για τη διαμόρφωση συναισθηματικών τάσεων. Μέσα από μια διαρκή διαδικασία διαφοροποίησης τα νευρωνικά 'μονοπάτια' του εγκεφάλου που χρησιμοποιούνται λιγότερο 'χορταριάζουν' και ενδυναμώνονται οι συναπτικές διασυνδέσεις που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο και προκλήθηκαν από νέες εμπειρίες (Goleman, 1998). Κάθε είδους μάθηση ή εμπειρία προκαλεί

ια αλλαγή στον εγκέφαλο. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος παραμένει ευλύγιστος και εύπλαστος και διατηρεί την ικανότητα της ακατάπαυστης μάθησης.

Η αποδυνάμωση της σύγχρονης οικογένειας και ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σχολείο συναισθηματικής αγωγής λειτουργώντας μέσα από τις πράξεις και τα παραδείγματα που δίνουν οι γονείς. Ορισμένοι μόνο γονείς είναι προικισμένοι δάσκαλοι του συναισθήματος. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία (Freud), οι γονείς γίνονται τα μοντέλα μας και με αυτούς ταυτιζόμαστε. Από τους σημαντικούς άλλους διαθαίνουμε τις νόρμες, τις αξίες, την ηθική και τους κοινωνικούς κανόνες που εσωτερικεύουμε. Όταν το παιδί ταυτίζεται με ένα γονιό, που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, το μοντέλο που του παρέχεται δε συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του.

Η αποδυναμωμένη για ποικίλους λόγους σύγχρονη πυρηνική οικογένεια, η υπερβολική έκθεση στην επίδραση της τηλεόρασης χωρίς κριτικό προσανατολισμό και σε αντικατάσταση της επαφής με ενήλικους και συνομήλικους προσφέρει σε όλο και λιγότερα παιδιά μια ασφαλή βάση για τη ζωή. Επομένως τα σχολεία αποτελούν το μόνο χώρο στον οποίο οι κοινότητες μπορούν να στραφούν, για να αναπληρώσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές μειονεξίες των παιδιών.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura) η παρατήρηση, η μίμηση και η επανάληψη της συμπεριφοράς στοιχειοθετούν την ταυτότητα. Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, τα πρότυπα, οι σημαντικοί άλλοι (γονείς και δάσκαλοι) παρέχουν τα στοιχεία συμπεριφοράς που υιοθετούνται και δομούν τον τρόπο νοηματοδότησης. Στο στάδιο κατάσχεσης της ταυτότητας (Marcia, 1980 – όλα τα στάδια στη διαμόρφωση ταυτότητας είναι η εξάπλωση, η διάχυση, η κατάσχεση, το moratorium και η επίτευξη), όταν το άτομο υιοθετεί απαρέγκλιτα τους στόχους των σημαντικών άλλων (γονιών και δασκάλων), η επίδραση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος είναι τεράστια. Η οικογένεια, το σχολείο, οι προσδοκίες του δασκάλου για την εξέλιξη του παιδιού σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες

ηρεάζουν το θετικό προσανατολισμό ζωής του ατόμου, την αισιόδοξη ενατένιση του μέλλοντος, την αίσθηση προσωπικού ελέγχου πάνω σε αυτή τη μελλοντική πορεία και τη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας.

Το σχολείο αποτελεί καθοριστική εμπειρία στη ζωή των παιδιών και η σχολική αποτυχία επηρεάζει καταλυτικά στην αυτοεκτίμηση και συμβάλλει στον κοινωνικό εξοβελισμό. Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία επεμβαίνουν δραστικά στην ποιότητα των επιλογών ζωής, στην εξερεύνηση της ταυτότητας και στο θετικό προσανατολισμό ζωής. Τα προγράμματα της συναισθηματικής απαρτίωσης θα ήταν ιδανικό να αρχίζουν από το πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο και να συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και ολόκληρη την κοινότητα. Η μακροχρόνια εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγές. Είναι ανεδάφικη η προσδοκία αλλαγής με ένα βραχύχρονο σεμινάριο περί διαφορετικότητας και ενσυναίσθησης (Coleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι διδακτικές μέθοδοι ανάπτυξής της

Η ρήση του Σωκράτη «γνώθι σαυτόν», η αυτοεπίγνωση εκφράζει το θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αυτοεπίγνωση είναι το πρώτο βήμα για την απόκτηση προσωπικού ελέγχου και συγκινησιακής ευεξίας. Όταν μπορείς να κατονομάσεις το συναίσθημα που σε διακατέχει, τότε μπορείς και να το ελέγξεις. Αρχή σοφίας, ονομάτων άσκησης, δηλαδή η απόκτηση γνώσης καθορίζεται από την ικανότητα γλωσσικής έκφρασης, να εκφράσεις και ελέγξεις το συναίσθημά σου, όταν μπορείς να το εκφράσεις.

Η άσκηση στην αναγνώριση των συναισθημάτων, η συναισθηματική παιδεία ενδυναμώνει τη διδακτική ικανότητα του σχολείου και τη διαδικασία ανάπτυξης του χαρακτήρα του παιδιού μέσω της αυτοκυριαρχίας. Η ανάπτυξη του χαρακτήρα αποτελεί ένα από τα μέλη της δημοκρατίας, επομένως η συναισθηματική παιδεία ενδυναμώνει την έννοια του

ελίτη. Το παιδαγωγικό υλικό, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν σε μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί ζήτημα ανοιχτό σε προτάσεις και διερεύνηση.

Τα λεκτικά και τεχνικά παιχνίδια (παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης, καταγισμού ιδεών κ.α.) προκαλούν τη συμμετοχή και δίνουν την ευκαιρία στην ομάδα της τάξης να επεξεργαστεί συναισθήματα και γνώσεις. Το παιχνίδι έχει σημαντική κοινωνική λειτουργία, προωθεί την κοινωνικότητα, σπάει τον πάγο, εξομαλύνει εντάσεις, επιτρέπει τη χαλάρωση και την εμβάθυνση. Με ένα καλοσχεδιασμένο παιχνίδι βιώνεται η θεωρία. Τα παιχνίδια σε γύρο(π.χ. μου άρεσε..., εν μου άρεσε..., ελπίζω να... κ.α.) ενδείκνυνται για τη διαδικασία αξιολόγησης, την έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.

Τα παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης αναπτύσσουν τη φαντασία, προωθούν τη συναισθηματική έκφραση και συνδέουν τη θεωρία με την προσωπική εμπειρία, δίνουν κοινωνική διάσταση στο θέμα που διαδραματίζεται, φέρνουν στην επιφάνεια επιχειρήματα και συναισθήματα. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να έχει θεραπευτική λειτουργία και στα πλαίσια της τάξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης,

Το παιχνίδι συνδέεται με την αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού και υπάρχει πλήθος θεωριών που αναφέρονται στις λειτουργίες του και τις ανάγκες που καλύπτει (πρβλ εκτόνωση νεύρων, καθαριστική διέξοδο σε εντάσεις και παρορμήσεις, άσκηση ικανοτήτων, προαγωγή της γλωσσικής έκφρασης κ.α.). Παρόλη τη θεωρητική υποστήριξη της αναγκαιότητάς του από μεγάλους φιλοσόφους και παιδαγωγούς (Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Rousseau κ.α.) παρέμεινε εκτός σχολικού χώρου για αιώνες κάτω από την επιρροή της αυστηρής λογικής αντίληψης για τη ζωή. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επίσης η ετυμολογική συσχέτιση των λέξεων παις, παιδί, παιδεία, παίγνιο, παίζω κ.α. (για εκτενή αναφορά περί παιχνιδιού βλ. Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τον Huizinga (1938/1989) «.. αν εφαρμόσουμε στην επιστήμη τον ορισμό μας για το παιχνίδι ως δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται μέσα σε ορισμένα



για χώρο, χρόνο και νοήματος σύμφωνα με σταθερούς κανόνες, θα μπορούσαμε να
πιάσουμε στο καταπληκτικό και τρομακτικό συμπέρασμα ότι όλοι οι κλάδοι της επιστήμης και
της μάθησης αποτελούν ισάριθμες μορφές παιχνιδιού, επειδή η καθεμιά τους είναι
απομονωμένη στο δικό της πεδίο και δεσμεύεται από τους αυστηρούς κανόνες της δικής της
μεθοδολογίας. ... αληθινός πολιτισμός δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ύπαρξη κάποιου
στοιχείου παιχνιδιού, διότι ο πολιτισμός προϋποθέτει τον περιορισμό και τον έλεγχο του εγώ,
την ικανότητα να μη συγχέει τις δικές του τάσεις με τον απώτατο και ύψιστο στόχο, αλλά να
κατανοεί ότι περικλείεται σε ορισμένα δεσμά τα οποία ελεύθερα αποδέχεται. Ο πολιτισμός,
κατά μια έννοια, θα παίζεται πάντοτε σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, και ο πραγματικός
πολιτισμός θα απαιτεί πάντοτε τίμιο παιχνίδι. Το τίμιο παιχνίδι δεν είναι τίποτα λιγότερο από
την καλή πίστη που εκφράζεται με όρους παιχνιδιού» (Huizinga, 1989, σσ.298-309).

ΘΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η γνώση ως κοινωνική κατασκευή

Η γνώση δεν ανταναικλά μια υπαρκτή αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά είναι μια αέναη διαδικασία ανθρώπινης συνδημιουργίας. Αυτή η θέαση της γνώσης είναι ανατρεπτική, καθώς η μόνη πραγματικότητα που έχουμε είναι αυτή που δημιουργούμε κατά τη συμβίωσή μας με τους άλλους, δεν προσλαμβάνουμε παθητικά αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου αλλά οι ίδιοι τις παράγουμε συνεργαζόμενοι. Η νόηση δεν είναι ένα ένα γκεφαλικό υγρό, αλλά ένα φαινόμενο του ομιλιακού είναι μέσα σε ένα δίκτυο κοινωνικής και δομικής σύζευξης. Η συνείδηση και η νόηση ανήκουν στο πεδίο της κοινωνικής σύζευξης.

Οι σύγχρονες επιστημολογικές εξελίξεις, ξεπερνώντας τόσο τη σκύλλα του αντικειμενισμού με την αυταπάτη για την ύπαρξη της μοναδικής αλήθειας και την αντίληψη της γνώσης ως καθρέφτισμα της πραγματικότητας, όσο και τη χάρυβδη του σολιψισμού με την απόλυτη κυριαρχία των αισθήσεων και των εμπειριών, πρεσβεύουν πως είμαστε οι πρωταγωνιστές της ίδιας μας της γνώσης σε συνεργασία με τους άλλους. Η αδιάλειπτη 'γλωσσική τροφοανταλλαγή' της ανθρώπινης συμπεριφοράς υφαίνει ένα δίκτυο δομικών συζεύξεων έξω από τις οποίες δεν μπορούμε να υπάρξουμε ως ανθρώπινα όντα, «...χτίζουμε τη ζωή μας μέσα σε αμοιβαία γλωσσική σύζευξη, όχι επειδή ο λόγος μάς επιτρέπει να αποκαλύπτουμε τι είμαστε, αλλά επειδή είμαστε συγκροτημένοι μέσα στο λόγο, μέσα σε ένα συνεχές γίνεσθαι που το δημιουργούμε από κοινού με τους άλλους» (Maturana & Varela, 1992, σ.244).

Η ομάδα - θέματα λειτουργίας και εμπύχωσης

Όλοι από τη γέννησή μας ανήκουμε σε διάφορα είδη ομάδων, άλλες τις δημιουργούμε, σε άλλες εντασσόμαστε και κάποιες απορρίπτουμε. Για το λόγο αυτό η ζωή και η λειτουργία των ομάδων μας αφορά όλους. Η ομάδα είναι το πρωταρχικό κύτταρο που

απλάθει τα άτομα, καθώς η ένταξη σε αυτές οδηγεί στην κοινωνικοποίηση και καθορίζει τον τρόπο που διανύουμε τη ζωή. Αποτελεί μέσο κοινωνικής και πολιτιστικής αλλαγής, διαμορφώνει τον κόσμο με την παραγωγή ιδεών, κανόνων, αγαθών. Οι μηχανισμοί επιρροής της ομάδας στο άτομο καθορίζονται από το γεγονός ότι η ομάδα παρέχει το πλαίσιο για τη σκέψη και δράση του ατόμου, διεγείρει τη φαντασία, τη λήψη αποφάσεων, τη νομιμοποίηση και την πειθώ, ενισχύει συγκεκριμένες συμπεριφορές των μελών, διαμορφώνει πεποιθήσεις και στάσεις, δημιουργεί ισχυρές κανονιστικές δομές που κατευθύνουν τη σκέψη και τη δράση (Blanchet & Trognon, 1997).

Η ομαδική εργασία στηρίζεται στη συνεργασία και στη συζήτηση. Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για την επιτέλεση ενός μαθησιακού έργου προωθεί την ελεύθερη έκφραση απόψεων, την ικανότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας και τις ανοιχτές διόδους επικοινωνίας. Ο δάσκαλος ξεφεύγει από τον παραδοσιακό ρόλο του μεταφορέα γνώσεων και εμμένει στο πώς διδάσκονται τα μαθήματα, καθώς η στάση του και ο τρόπος που διευθύνει το μάθημα αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους διδασκόμενους.

Η εξάσκηση στην ομαδική εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το πλαίσιο για να καλλιεργηθεί η δεξιότητα στο συντονισμό ομαδικού έργου, στη διατύπωση ανοικτών ερωτήσεων, η ικανότητα στη διαμεσολάβηση και τη διαπραγμάτευση λύσεων, η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση), η ουσιαστική επικοινωνία και επαφή στις προσωπικές σχέσεις, η ενθάρρυνση της εξωτερίκευσης σκέψεων και συναισθημάτων, η ικανότητα προσεκτικής ακρόασης, που αποτελούν και βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998).

Η καλά προσχεδιασμένη ομαδική εργασία ενθαρρύνει την αναταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων ανάμεσα στα μέλη, την απόκτηση γνώσεων γύρω από το θέμα διαπραγμάτευσης μέσα από ομαδική δραστηριότητα, την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και δημιουργικού κλίματος.

Ο συντονισμός μιας ομάδας δεν μπορεί να στηρίζεται σε αυτοσχεδιασμούς και ένας απροετοίμαστος συντονιστής σύντομα υπερφαλαγγίζεται από συμβάντα που δεν μπορεί να ελέγξει. Ο δάσκαλος-συντονιστής αναλαμβάνει πολύπλοκο έργο, που απαιτεί συνεχή ενημέρωση, ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών με άλλους συναδέλφους, τη δημιουργία ενός προσωπικού φακέλου-ημερολογίου. Δρα ως σκηνοθέτης ενεργοποιώντας τις δυνατότητες των ομάδων και βασικό χαρακτηριστικό του οφείλει να είναι η προσαρμογή και η μεταβολή της συμπεριφοράς του ανάλογα με το πλαίσιο των συγκυριών.

Ως εμπνευστής πρέπει να αποφεύγει κρίσεις, αυταρχικές ερωτήσεις και παρεμβάσεις, και να χρησιμοποιεί επαναδιατυπώσεις που βοηθούν την εμπάθυνση στα θέματα των μελών. Όταν προσδιορίζει το πλαίσιο της επικοινωνίας και το συμβόλαιο της σχέσης, αυξάνει τη συνεκτική δύναμη της ομάδας (Blanchet & Trognon, 1997). Η ομάδα είναι ένα εργαλείο που ευοδώνει την εξάσκηση στην εποικοδομητική κριτική, η οποία αποτελεί ανατροφοδότηση απαλλαγμένη από σκληρά και άστοχα σχόλια. Είναι κριτική της πράξης και όχι της συνολικής αξίας του ατόμου, δεν αποτελεί επίθεση στο χαρακτήρα. Όταν τα παράπονα εκφέρονται ως εποικοδομητικά σχόλια, δημιουργείται ατμόσφαιρα εκτίμησης της διαφορετικότητας ως παράγοντα εμπλουτισμού και όχι προστριβών. Οι στρατηγικές κατευνασμού του θυμού και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών πρέπει να δοκιμάζονται σε ήπιες συναλλαγές κι όχι σε στιγμές κρίσης.

Ζητήματα καθοριστικά για την επιτυχημένη λειτουργία των ομάδων είναι το μέγεθος, η σύνθεση, οι στόχοι, η ανατροφοδότηση και η διαδικασία αξιολόγησης. Όταν ανοίγεται το κουτί της Πανδώρας με μια πρωτόγνωρη διαδικασία για τα σχολικά πρότυπα, πρέπει η διαδικασία να μπορεί να ελεγχθεί πολύ καλά, για αυτό η εργασία σε ομάδες πρέπει να περιορίζεται στο χώρο της τάξης και να μην επεκτείνεται σε εργασία για το σπίτι, ώστε να μη χαθεί η διεργασία. Ο χώρος της τάξης επιτρέπει στο δάσκαλο την επίβλεψη της ομαδικής διεργασίας, της δυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα. Ιδιαίτερη προσοχή

αιτείται στα κριτήρια χωρισμού των ομάδων (κατανομή 'δυνατών' και 'αδύναμων', μορφίλων και 'προβληματικών' μαθητών) και στη σύνθεση των ομάδων (ομοιογενή ή ανομοιογενή). Οι μικροί, σαφείς στόχοι μειώνουν τη συμπλοκότητα της διεργασίας και κρέχουν την αίσθηση του εφικτού στο διδάσκοντα και τους μαθητές.

Βασικές λειτουργίες που δηλώνουν το βαθμό ωριμότητας και εξέλιξης μιας ομάδας είναι η από κοινού διαμόρφωση στόχων, ο προσδιορισμός των ορίων, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Το είδος της δραστηριότητας που θα αναπτυχθεί καθορίζει τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα και επηρεάζει τη διαφοροποίηση των ρόλων. Ο βαθμός βεβαιότητας της δραστηριότητας επιδρά στην ομαδικότητα, δηλαδή οι προκαθορισμένες λύσεις οδηγούν σε συγκεντρωτική δομή, ενώ, όταν ο αριθμός των λύσεων εξαρτάται από τη δημιουργικότητα που θα επιδειχθεί, ευνοείται η μεγαλύτερη συμμετοχή των μελών (Faucheux & Moscovici, 1960). Η συγκεντρωτική δομή συμβαδίζει με το διδασκαλικό μονόλογο και την προσπάθεια των μαθητών να γίνουν αρεστοί στο διδάσκοντα μαντεύοντας τη σωστή, προκαθορισμένη λύση. Η ομαδική δραστηριότητα που επιδιώκει ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας απελευθερώνει τους μαθητές από το άγχος του προκαθορισμού και επιτρέπει τη συμμετοχή και στα αδύναμα μέλη.

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τους τύπους ηγεσίας (αυταρχικός, δημοκρατικός και επιτρεπτικός) που είναι πιο αποτελεσματικοί σε ομάδες παιδιών βρέθηκε ότι η ομάδα με τον αυταρχικό αρχηγό παρουσίαζε επιθετικότητα και ικανοποιητικές επιδόσεις παρουσία του αρχηγού, ενώ στην ομάδα με τον δημοκρατικό αρχηγό υπήρχε ικανοποίηση, καλό κλίμα και σταθερές επιδόσεις ακόμα και με απουσία του αρχηγού (Lippitt & White, 1972).

Η βελτίωση των διομαδικών σχέσεων

Σύμφωνα με την υπόθεση επαφής (Allport, 1954), ο καλύτερος τρόπος μείωσης των τριβών μεταξύ ομάδων, που διακατέχονται από στερεότυπα, και βελτίωσης των

διομαδικών σχέσεων είναι η ουσιαστική επαφή ανάμεσα στις ομάδες, που εξαλείφει την άγνοια και τη σύγχυση, όταν ισχύουν κάποιες καθοριστικές προϋποθέσεις : συνθήκες συνεργασίας, ανοιχτότητα, δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας και υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο που επιδιώκει ευνοϊκή περιρρέουσα ατμόσφαιρα για την επαφή. Η απλή επαφή προσφέρει ελάχιστα στη μείωση της εχθρότητας, αντίθετα μπορεί να την εντείνει εκτός κι αν τα μέλη των διαφορετικών, αντίπαλων ομάδων βρεθούν σε σχέση αλληλεξάρτησης προκειμένου να επιτύχουν ένα κοινό στόχο. Η διομαδική συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε φιλικές σχέσεις και μείωση της προκατάληψης, η οποία εντείνεται σε συνθήκες ανταγωνισμού (Sherif, 1966).

Κάθε διένεξη είναι αδύνατο να επιλυθεί όσο οι αντίδικοι είναι βέβαιοι για το δίκιο τους. Επίλυση μπορεί να επέλθει μόνο με τη μετατόπιση σε ευρύτερο πεδίο συνύπαρξης και με την αναγνώριση και την αποδοχή του άλλου προσώπου. «Ο,τιδήποτε καταστρέφει ή περιορίζει την αποδοχή του άλλου, από τον ανταγωνισμό έως την ιδεολογική βεβαιότητα για την κατοχή της αλήθειας, καταστρέφει και περιορίζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης επειδή καταστρέφει τη βιολογική διαδικασία που την παράγει» (Maturana & Varela, 1992, σ. 252). Οι στρεσογενείς κρίσεις και ιδιαίτερα η ρατσιστική αντιμετώπιση βασίζεται στην απόλυτη βεβαιότητα των ατόμων για το δίκιο τους και την υπεροχή της δικιάς τους αλήθειας.

Η πολιτισμική ποικιλία και διαφορετικότητα πρέπει να είναι αποδεκτή και να ενθαρρύνεται στα σχολικά πλαίσια, γιατί η τάση ομογενοποίησης και η προσπάθεια εξάλειψης μιας πολιτισμικής κατηγορίας (π.χ. της εθνότητας) στο σχολείο προκαλεί υπερτονισμό αυτής της κατηγορίας (Schofield, 1991). Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την μετα-κατασταλτική επίδραση ανάκτησης, όταν δηλαδή κάποιος προσπαθεί να ασκήσει νοητικό έλεγχο στα στερεότυπά του, προκαλεί το αντίθετο αποτέλεσμα. Επίσης, η διασταύρωση των κατηγοριακών παραγών μπορεί να οδηγήσει σε επισκίαση των διομαδικών διαφορών και να οδηγήσει στην αντίληψη μιας υπερτεταγμένης ομάδας, εντός της οποίας τα μέλη της ενδοομάδας και της εξωομάδας θα διαμορφώνουν μια κοινή ενδοομαδική ταυτότητα. Η ιδανική εφαρμογή της

θεωρίας της επαφής είναι στα σχολικά πλαίσια προσβλέποντας στη μείωση της εχθρότητας απέναντι στους κάθε λογής 'διαφορετικούς'. Ερευνητές που εφάρμοσαν τις ιδεατές συνθήκες επαφής σε μικρές συνεργατικές ομάδες (Slavin, 1993) – θεσμική υποστήριξη από το δάσκαλο, αλληλεξάρτηση των ομάδων, συνεργασία για την επίτευξη κοινού στόχου- είχαν ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των διαφορών και τη βελτίωση της εικόνας ακόμα και για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η πολυσυλλεκτικότητα – εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική - των σύγχρονων κοινωνιών μπορεί να αποτελέσει αφετηρία αναδιάρθρωσης, εάν η παρέμβαση του σχολείου μειώσει τη στερεοτυπική αντιμετώπιση προσφέροντας ισότιμη θέση στην ομάδα της τάξης σε κάθε μειονοτικό ή 'διαφορετικό' παιδί. Η άμβλυνση του ανταγωνισμού και ο προσανατολισμός προς την ομαδικότητα και τη συνεργατική λογική είναι το πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, ένα πλαίσιο που θα μπορούσε να διευκολύνει την αποδοχή και την εκτίμηση της διαφορετικότητας και να μειώσει την εκδήλωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Η ανάγκη για ένταξη των φαινομένων σε ευρύτερο πλαίσιο που να επιτρέπει συσχετισμούς μπορεί να γίνει σε ομαδικά πλαίσια αναζήτησης, σε μια προσπάθεια κατάρριψης της ιεραρχίας και της διχοτόμησης που επιβάλλουν τα στερεότυπα.

Η μειονοτική επιρροή

Η κοινωνική επιρροή –το κατεξοχήν φαινόμενο μελέτης της κοινωνικής ψυχολογίας –τοποθετημένη στην προοπτική των αλληλεπιδράσεων διακρίνεται σε πλεινοτική και μειονοτική. Η μειονότητα δεν διακρίνεται από αριθμητικά δεδομένα αλλά από τη συμμετοχή ή τον αποκλεισμό της από τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες. Η λειτουργία της κοινωνικής επιρροής δε βασίζεται μόνο στον έλεγχο της πλειονότητας αλλά επεκτείνεται και στις καινοτομικές διαδικασίες, που απορρέουν από τις συγκρούσεις τις οποίες δημιουργούν οι μειονοτικές ομάδες (Mugny, 1982).

“Πράγματι, εάν η σύγκρουση φαίνεται εκ πρώτης όψεως ένας παράγοντας

επιλοκαρίσματος, οδηγεί υποχρεωτικά, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, στην αλλαγή. Το να αντιπαραθέσουμε αντιφατικές εκτιμήσεις ή αντιλήψεις αρκεί για να προκαλέσουμε την αβεβαιότητα, να σπείρουμε την αμφιβολία σχετικά με τις καλύτερα απόψεις... Αρκεί ένα από τα μέλη της ομάδας να απαντήσει με διαφορετικό τρόπο, να υιοθετήσει μια πρωτότυπη συμπεριφορά για να αισθανθεί ολόκληρη η ομάδα ότι απειλείται. Οι μειονότητες δεν έχουν βέβαια μεγάλο κύρος και δεν κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση, παρόλα αυτά διαθέτουν μια εξουσία, στην πραγματικότητα τεράστια : αυτή του να αρνούνται ή να καταλύουν την κοινωνική συναίνεση. Αν τη χρησιμοποιήσουν χωρίς τον κίνδυνο να αποκλειστούν από την ομάδα, όπως γίνεται συνήθως, τότε ο πίνακας των κοινών αξιών χάνει την ισχύ και τη νομιμότητά του και υφίσταται μια ανακατασκευή σύμφωνα με τις καινούριες κατευθυντήριες γραμμές, που είναι πλέον αποδεκτές από όλους” (Moscovici & Ricateau, 1972, σ.160).

Στο πλαίσιο της ομάδας η μειονοτική θέση έχει περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσει επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, περισσότερα από όσα προκαλεί η άποψη που εκφράζει η πλειονότητα (Moscovici, 1980). Η άποψη της πλειοψηφίας επικεντρώνει την προσοχή των ατόμων στη σχέση με τα άλλα μέλη της ομάδας-σύμφωνα με πειραματικά ευρήματα-, ενεργοποιώντας μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης, όπου τονίζεται η ομοιότητα και η διαφορά των απόψεων.

Αντίθετα η μειονοτική θέση επικεντρώνει την προσοχή των ατόμων στο περιεχόμενο της άποψης, ενεργοποιώντας γνωστικές διαδικασίες που επικεντρώνονται στη διαφορετική θέση που προβάλλεται από τη μειονότητα. Σύμφωνα με πειραματικά ευρήματα, η εστία της προσοχής των υποκειμένων που αντιμετωπίζουν μια πλειοψηφική θέση επικεντρώνεται στη διαπροσωπική σύγκρουση, ενώ η μειονοτική θέση προκαλεί γνωστική σύγκρουση και η εστία της προσοχής στρέφεται στο περιεχόμενο του μηνύματος.

Διαφορές βρέθηκαν και στο είδος γνωστικής δραστηριότητας που προκαλείται. Η ειονοτική επιρροή ωθεί τα υποκείμενα να εστιάσουν την προσοχή τους στην ανεύρεση νέων, ιαφοροποιημένων επιχειρημάτων. Η μειονότητα υποχρεώνει τα υποκείμενα να δώσουν ολλές και σύνθετες απαντήσεις και να επεξεργαστούν πρωτότυπες γνωστικές στρατηγικές. Η ειονοτική άποψη προκαλεί αποκλίνουσα, διαφοροποιημένη σκέψη και ωθεί τα άτομα σε ιαφοροποιημένες γνωστικές στρατηγικές και πρωτότυπη γνωστική δραστηριότητα (Nemeth, 986).

Η εφαρμογή της ομαδικής εργασίας στα σχολικά πλαίσια θα μπορούσε να δηγήσει και στην εμφάνιση των παραπάνω διαδικασιών και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ροσωπικότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα πολλαπλά ερεθίσματα ου παρέχει η εποχή μας και στις ραγδαίες εξελίξεις που αντιμετωπίζει η πολυπολιτισμική οινωνία μας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

ιαλογική θεώρηση της γνώσης και του εαυτού

Αποτελεί θέμα επιβίωσης για τον άνθρωπο να δώσει νόημα στις πράξεις του και α μοιραστεί αυτό το νόημα με τους συνανθρώπους του. Η νοηματοδότηση των πράξεων και ο μοίρασμα του νοήματος δε γίνεται μοναχικά αλλά πάντα μέσα σε ασφαλή ομαδικά πλαίσια.) άνθρωπος «...ως ένα κοινωνικό όν.. προσπαθεί , μαζί με τους άλλους, να δώσει νόημα στα ήώματά του» (Bruner, 1997, σ.22). Τα άτομα συμμετέχουν στην κουλτούρα και η ραγμάτωση των νοητικών τους δυνάμεων γίνεται μέσω αυτής, επομένως δεν μπορεί να αποβεί ποτελεσματική η διδακτική πρακτική που να βασίζεται μόνο στο άτομο, όταν ο τρόπος ζωής ιας εξαρτάται από τα νοήματα και τις έννοιες που μοιραζόμαστε και από τα κοινώς αποδεκτά ρότυπα διαλόγου με τα οποία διαπραγματευόμαστε τις διαφορετικές ερμηνείες.

Όπως γίνεται στο κοινωνικό πεδίο έτσι και στα πλαίσια της σχολικής ομάδας πάρχει η δυνατότητα να θέσουμε τις απόψεις μας στην κοινή σφαίρα δικαιοδοσίας και να τις διαπραγματευθούμε.

Σύμφωνα με τον Bakhtin (1981) κάθε φωνή που ξεχωρίζει είναι αποτέλεσμα διαλόγου. Υπονομεύεται έτσι η αυθεντικότητα και η πρωτοτυπία του εγώ από την ηχώ άλλων φωνών. Ο λόγος συμπεριέχει την έννοια του παλίμψηστου (χειρόγραφο σε περιγραμμένη από το οποίο έχει ξυσθεί η πρώτη γραφή για να γραφεί νέο κείμενο, η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε από χριστιανούς μοναχούς που έξυναν χειρόγραφα με έργα της κλασικής αρχαιότητας για να γράψουν θεολογικά κείμενα), ποικίλες φωνές συνοικούν, συμπορεύονται, αντιδικούν. Το κίνημα αντιμετωπίζεται ως πεδίο διαλογικής συνάντησης και πάλης , έχει χαρακτήρα κοινωνικό, δεν περιορίζεται στο άτομο, καθώς πηγή νοήματος δεν είναι το άτομο αλλά το υποκειμενικό διάστημα που προκύπτει από το διάλογο μεταξύ των ατόμων. Η ζωή είναι από τη φύση της διαλογική και στηρίζεται στην επικοινωνία.

Ο ορισμός του εαυτού αποτελεί την αποθέωση της διαλογικότητας και της αλληλεπιδραστικότητας, γιατί κάθε είδους κατανόηση του υποκειμένου στηρίζεται στο μοίρασμα με τους άλλους. Η πρόσληψη της γνώσης απαιτεί και την προοπτική κάποιου άλλου και η ηθική συναιρείται με την επικοινωνία, νοείται ως το ενδιαφέρον για το έτερο, ως αναγνώριση της βαρύτητας της διαφοράς στη διαλογική θεώρηση του κόσμου (Τζιόβας, 1993). Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα που βασίζεται στις αναπτυξιακές δυνατότητες της ομαδικής συνεργασίας βρίσκει θεωρητική στήριξη στην προαναφερθείσα διαλογική θεώρηση του κόσμου και του εαυτού. Ο διάλογος και η διαφορετική προοπτική βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης στα πλαίσια της ομάδας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η λειτουργία της αφήγησης στην ομάδα

Μία από τις ισχυρότερες μορφές διαλόγου στην ανθρώπινη επικοινωνία είναι η αφήγηση. Η αφηγηματική δομή είναι σύμφυτη με την πράξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μέσω της δημιουργίας μιας αφήγησης κατακτώνται οι γραμματικοί τύποι από ένα μικρό παιδί. Η γλώσσα δεν κατακτάται από το ρόλο του θεατή, αλλά μέσα από τη χρήση. Η αφηγηματική κατασκευή της πραγματικότητας νοηματοδοτεί τα βιώματα και η αφηγηματική οργάνωση των

βιωμάτων είναι καθοριστική για την αυτοαντίληψη. Η πραγματικότητα κατασκευάζεται από το υποκείμενο μέσω της αφήγησης και η έννοια του εαυτού δε διαχωρίζεται από την αναζήτησή του, ο αφηγητής και το προϊόν των αφηγήσεων ταυτίζεται. Δε διαχωρίζεται η ιστορική από την αφηγηματική αλήθεια και είναι εκπληκτική η διαπίστωση ότι η περιγραφή του ιστορικού και η φανταστική ιστορία του μυθιστοριογράφου μοιράζονται την ίδια αφηγηματική μορφή. Η ακολουθία των προτάσεων καθορίζει την αλήθεια, την επισήμανση του ασυνήθιστου και την ανάδειξη των παρεκκλίσεων. Η αφήγηση τρέφει τόσο την αίσθησή μας για το κανονιστικό όσο και την αίσθηση της ρήξης και της εξαίρεσης. Οι ιστορίες που ανταλλάσσονται μεταξύ ομιλητών κατευνάζουν την ‘πραγματικότητα’.

Ο Εαυτός, με αυτή την έννοια, είναι εξαρτημένος από το διάλογο, αποτελεί μια διαντιδραστική σχέση μεταξύ ενός ομιλητή και ενός Άλλου (Bruner, 1997). Η αλληλεπίδραση των ομιλητών, η διαλογική εξάρτηση του εαυτού, η κατάκτηση της γλώσσας μέσω της αφήγησης και της αφηγηματικής κατασκευής της πραγματικότητας βασίζονται στη συλλογική δράση της ομάδας.

Σύμφωνα με το Bruner (1997, σ. 44) οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι βασικό μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και επομένως «...αφού οι σχέσεις με τους άλλους εξαρτώνται από τους πολιτισμικούς κώδικες που ισχύουν σε ένα δεδομένο πλαίσιο, η κατασκευή της πραγματικότητας διαφοροποιείται, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε πλαισίου.» Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που προβάλλει τους πολιτισμικούς κώδικες της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας αποτελεί ένα εγχείρημα που επανακαθορίζει το πώς ερμηνεύουμε τον κόσμο αλλά και τη δράση και τις ερμηνείες των άλλων. Επεμβαίνει στα συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούν τα άτομα για να κατασκευάσουν το νόημα, στην κουλτούρα και τη γλώσσα. Προσφέρει ένα νέο είδος ‘κοινοτικής εργαλειοθήκης’, τα εργαλεία της οποίας, εμμένουν στον κοινωνικοκεντρικό προσανατολισμό της γνώσης, δίνουν έμφαση στη συνεργασία και στην επιρροή του πλαισίου (Vygotsky, 1997).

Αρχές και προοπτικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα διδασκαλίας βασίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στη *δράση της μαθητικής μικρο-ομάδας* κι όχι στο διδασκαλικό μονόλογο. Προσπαθεί να συνδυάσει τις σύγχρονες επιστημολογικές εξελίξεις, που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κοινωνική και αφηγηματική κατασκευή, και τις σύγχρονες ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτός ο συνδυασμός απαιτεί το μετασχηματισμό της διδακτικής πρακτικής, για να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου, στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μετά από ερευνητικά πορίσματα της δεκαετίας του 1990 που περιορίζουν τον ενθουσιασμό για την άμεση εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σε κάθε περίπτωση, ερευνώνται οι συνθήκες που θα εξασφαλίσουν τα πλέον επιθυμητά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2000).

Σπέρματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί πως υπάρχουν στην αλληλοδιδασκτική μορφή διδασκαλίας. Στην αλληλοδιδασκτική μορφή διδασκαλίας τη θέση του δασκάλου παίρνει ένας από τους μαθητές για λόγους ανάγκης-ελλιπής αριθμός διδασκόντων- και όχι αρχής, όπως στην ομαδοσυνεργατική. Στις αρχές του αιώνα ο πρώτος υποστηρικτής της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας που την εφάρμοσε στην τάξη ήταν ο Dewey (1859-1954) (για την ιστορική εξέλιξη των παιδαγωγικο-διδασκτικών κινημάτων που σχετίζονται με το ομαδοσυνεργατικό σύστημα βλ. Ματσαγγούρας, 1987 \ 2000).

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρούν πως η *βιωματική μάθηση* επιδρά στην ολότητα του ατόμου και η *ομαδική εργασία* συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, της αντιπαράθεσης και εντέλει της δημοκρατικής συνείδησης. (Dewey και υποστηρικτές του κινήματος της Νέας Αγωγής). Ο κοινωνικός ρόλος και η κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου συμβαδίζει με την πρωτοκαθεδρία της συλλογικής εργασίας και δράσης, χωρίς να παραγνωρίζεται και η αυτονομία του ατόμου.

Η συνεργατική οπτική προκαλεί την ανάπτυξη συμπλοκότερων και αρτιότερων σχέσεων σε σύγκριση με το ατομικό – ανταγωνιστικό πρότυπο. Ο ανταγωνισμός μπορεί να έχει βαριές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις των ‘επιτυχημένων’ μαθητών. Το άγχος κι η επιθετικότητα συμβαδίζουν με την επιδίωξη του ατόμου να ξεχωρίσει, ‘κερδίζοντας’, ξεπερνώντας τους υπόλοιπους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βασίζεται στη συνεργασία των μελών της μαθητικής μικρο-ομάδας. Χρειάζεται και επιζητά τη συνεισφορά όλων των μελών, όλων των ρόλων που αναπτύσσονται κατά την ομαδική διεργασία.

Η *διαμαθητική επικοινωνία* αποκτά παιδευτικό χαρακτήρα και αντικαθιστά το διδασκαλικό μονόλογο. Η εποχή μας απαιτεί συνεργασία, πολυφωνία και διάλογο κι όχι παραδοσιακές, μονολογικές θεωρήσεις. Ομότιμοι μαθητές και καθηγητές συνεργάζονται και η γνώση έρχεται ως αποτέλεσμα τριβής στη συνεργασία με τους ομότιμους και αυτό ισχύει τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές. Αλλωστε η κοινωνικότητα του ανθρώπου είναι βιολογικά προσδιορισμένη, και δεν φαίνεται να έχουν μέλλον οι συσπειρώσεις γύρω από δεδομένα ιδεολογικά σχήματα, αλλά οι ομαδοποιήσεις οι οποίες θα βασίζονται σε στόχους που θα επιλέγουν τα μέλη με βάση τις συγκατασκευές και έπειτα από διαπραγματεύσεις (Κατάκη, 1997). Παύει η ματιά να είναι ατομοκεντρική και στρέφεται στο διάλογο και στην επικοινωνία, στις αλληλεπιδράσεις των συνομιλητών.

Στα ομαδικά πλαίσια αλλάζει και η *έννοια της πειθαρχίας*. Δεν αποτελεί τυφλή υπακοή στην αυθεντία του δασκάλου, αλλά έννοια λειτουργική που προωθεί το συλλογικό έργο και την επίτευξη του ομαδικού στόχου (για περαιτέρω ανάπτυξη της έννοιας της πειθαρχίας παραπέμπουμε στο επόμενο ομότιπλο κεφάλαιο). Η μάθηση δεν περιορίζεται στο γνωστικό περιεχόμενο αλλά συμπεριλαμβάνει την κοινωνική διάσταση της συνεργασίας και τη μεταγνώση γύρω από τη διαδικασία μάθησης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της ανοιχτής, θετικής επικοινωνίας με άτομα

διαφορετικού υπόβαθρου εντάσσονται στους στόχους του ομαδοσυνεργατικού κινήματος. Η εκπαίδευση των ατόμων συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας και το εργασιακό τους μέλλον. Τόσο το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον όσο και ο κοινωνικός περίγυρος απαιτούν δεξιότητες στη συνεργασία, στην ομαδική δράση και επίλυση προβλημάτων. Το σχολείο, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, πρέπει να αναθεωρήσει τον ατομοκεντρικό του προσανατολισμό και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν σε ικανότητες απαραίτητες για την κοινωνική και επαγγελματική τους επιβίωση (Ματσαγγούρας, 2000).

Η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία με ιδεολογικές επιλογές όσον αφορά στη φύση του ανθρώπου, που μεταφράζονται σε διδακτικές στρατηγικές. Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εμμένουν στην κοινωνικότητα του ανθρώπου και προτείνουν ως διδακτική στρατηγική την εκμετάλλευση της μαθητικής ομάδας και της δυναμικής των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές. Αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια αδιάκοπη διαδικασία αναζήτησης συσχετισμών και επίλυσης γνωστικών συγκρούσεων (Piaget, 1950). Η προσοχή επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας, στη διαδικασία και όχι τόσο στο γνωστικό περιεχόμενο.

Οι ραγδαίες εξελίξεις της εποχής μας απαιτούν αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας με δεξιότητες επεξεργασίας των πληροφοριών και σύνθεσής τους και όχι απομνημόνευσης και ανάκλησης. Οι διαμαθητικές σχέσεις εξυψώνονται από τα πλαίσια της αταξίας στο επίπεδο της εξάσκησης στη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη, καθώς οι σημαντικοί άλλοι περιλαμβάνουν και την ομάδα των συμμαθητών (Ματσαγγούρας, 2000).

Η 'ευγενής' άμιλλα και ο σκληρός ανταγωνισμός, που ευνοεί τους ήδη ευνοημένους κοινωνικά, παραχωρούν τη θέση τους στη δημιουργικότητα και τη συνεργατική οπτική. Η παραδοσιακή προσέγγιση εντάσσει τη μάθηση σε πλαίσια ατομοκεντρικά και ανταγωνιστικά, αγνοώντας την κοινωνική διάσταση και ωφελιμότητα της συνεργασίας. Η διαδικασία

αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης που έχει προταθεί (Ματσαγγούρας, 2000) μετά από κάθε ομαδική δραστηριότητα εμπλέκει το μαθητή σε μεταγνωστικές διαδικασίες. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει αποτολμηθεί η εφαρμογή του αξιώματος, σύμφωνα με το οποίο η καλύτερη μάθηση είναι να μάθεις στο παιδί πώς να μαθαίνει (Τζανή, επίμετρο στο *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Ματσαγγούρας, 2000, σσ.271-273).

Η συνεργατική οπτική και η *ωφελιμότητα της συνεργασίας* που προβάλλεται από τους υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σχετίζεται με τα δύο ερμηνευτικά *σχήματα θέασης του εαυτού* που πιστεύεται πως επεμβαίνουν στον τρόπο διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας : η σύλληψη του εαυτού ως ανεξάρτητης και αυτόνομης ενότητας και η θέαση του εαυτού ως αλληλεξαρτώμενου, ως μέρος μιας κοινωνικής σχέσης(Markus & Kitayama, 1997).

Το αλληλεξαρτώμενο άτομο δε σημαίνει πως είναι αδύναμο και χωρίς προσωπικό έλεγχο, αλλά πως αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με τους άλλους και προωθεί συλλογικές αξίες και στόχους. Ατομα με αλληλεξαρτώμενη θέαση αναμένεται πως θα δείχνουν προσοχή και ευαισθησία απέναντι στους άλλους με αποτέλεσμα μεγαλύτερη γνωστική επεξεργασία γύρω από τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Η δυτική πατριαρχική κουλτούρα ευνοεί την ανεξάρτητη θέαση του εαυτού σε αντίθεση με πολλές νοτιοευρωπαϊκές και ασιατικές κουλτούρες.

Ο τρόπος ερμηνευτικής κατασκευής του εαυτού έχει πολλαπλές, αλληλένδετες επιδράσεις στη θεώρηση των φύλων, στη μάθηση, στα συναισθήματα, στα κίνητρα . Ο ορισμός του εαυτού σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από τη σχέση με άλλους ανθρώπους προωθείται από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και συμβαδίζει με την συμπερίληψη των άλλων στα όρια του εαυτού (αλληλεξαρτώμενη θέαση) κι όχι με την ανεξάρτητη θέαση, που θεωρεί τους άλλους σημαντικούς μόνο ως προς την κοινωνική σύγκριση.

Τα σχολεία είναι κοινότητες μάθησης με διαδικασίες που καθορίζουν τι και πώς μαθαίνει ένα παιδί, «...αυτό που κάνει ένα παιδί που μαθαίνει είναι να συμμετέχει σε ένα είδος

πολιτισμικής γεωγραφίας, η οποία ενισχύει και διαμορφώνει αυτό που εκείνο κάνει, και που χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε *καμία* μάθηση» (Bruner, 1997, σ.158). Η συστημική επιστημολογία σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προτείνει ένα νέο είδος πολιτισμικής γεωγραφίας, όπου βασική συντεταγμένη αποτελεί η ευρύτητα σκέψης, η προθυμία ερμηνείας των αξιών και των γνώσεων από πολλαπλές οπτικές γωνίες, χωρίς απώλεια της δέσμευσης προς τις προσωπικές αξίες.

Η ευρύτητα σκέψης αποτελεί το θεμέλιο λίθο της δημοκρατικής νοοτροπίας.

Απελευθερώνει τον άνθρωπο από τα δεσμά της μονολιθικότητας και συμβάλει στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικής ‘πραγματικότητας’ των άλλων. Η εποικοδομιστική επίγνωση του πώς φτάνουμε στη γνώση δίνει τη δυνατότητα για την αντιμετώπιση των αλλαγών και της αποδιοργάνωσης της σύγχρονης ζωής (Bruner, 1997).

“Εάν γνωρίζουμε ότι ο κόσμος μας είναι πάντα ένας κόσμος που εμείς οι ίδιοι δημιουργούμε μαζί με τους άλλους...δεν μπορούμε να επιζητούμε την επιβεβαίωση της δικής μας οπτικής γωνίας σαν να ήταν κάποια απόλυτη αλήθεια, γιατί αυτό θα ισοδυναμούσε με την άρνηση του άλλου προσώπου. Εφόσον επιθυμούμε τη συμβίωση με το άλλο πρόσωπο, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε *ότι η βεβαιότητά του, παρά το γεγονός ότι μας φαίνεται ανεπιθύμητη, είναι το ίδιο νόμιμη με τη δική μας...*Επομένως δεν απομένει παρά να αναζητήσουμε μια ευρύτερη οπτική, ένα πεδίο ύπαρξης που μέσα του να βρίσκει θέση και το άλλο πρόσωπο και στο πλαίσιο του οποίου να μπορούμε να χτίσουμε από κοινού έναν κόσμο” (Maturana & Varela, 1992, σ. 251).

ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

Εισαγωγή και εξέλιξη της έννοιας της πειθαρχίας

Σύμφωνα με τον Αριές «..η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στο σχολείο του Μεσαίωνα και το κολέγιο της σύγχρονης εποχής, βρίσκεται στην εισαγωγή της πειθαρχίας. Η σχολική πειθαρχία προέρχεται από την εκκλησιαστική ή τη μοναστική πειθαρχία. Η σχολική φοίτηση απευθύνεται στο εξής στα παιδιά και τους νέους, δηλαδή, δε συμπεριλαμβάνει πια, όπως στο Μεσαίωνα ή στην Αναγέννηση, τις ηλικίες της ωριμότητας... η πειθαρχία αυτή διαχώριζε το παιδί από τον ενήλικα, που ζούσε ελεύθερος. Η παιδική ηλικία παρατάθηκε, έτσι, σε όλη τη διάρκεια σχεδόν της σχολικής φοίτησης»(Αριές, 1990, σσ.248-250).

Στις αρχές της σύγχρονης εποχής, τα παιδιά έμπαιναν στον κόσμο των ενηλίκων, μόλις θεωρούνταν ικανά να ζήσουν δίχως τη φροντίδα της μητέρας τους, μετά από έναν καθυστερημένο απογαλακτισμό γύρω στα επτά τους χρόνια. Οι ηθικολόγοι εκπρόσωποι της Εκκλησίας πρόβαλαν την εκπαίδευση ως απαραίτητη διαδικασία για την ηθική ωρίμανση του παιδιού πριν την είσοδό του στον κόσμο των μεγάλων. « Το σχολείο έκλεισε μια παιδική ηλικία, που άλλοτε ήταν ελεύθερη, σε ένα όλο και πιο αυστηρό πειθαρχικό καθεστώς, το οποίο κατέληξε τον 18ο και τον 19ο αιώνα στην απόλυτη απομόνωση του οικοτροφείου. Το ενδιαφέρον της οικογένειας, της Εκκλησίας, των ηθικολόγων και των διοικητικών εκπροσώπων στέρησε το παιδί από την ελευθερία που απολάμβανε, άλλοτε, ανάμεσα στους μεγάλους. Του επέβαλε το μαστίγιο, τη φυλακή, τις τιμωρίες που προορίζονταν για τους καταδίκους της χειρότερης στάθμης. Η αυστηρότητα αυτή, όμως, έκφραζε ένα συναίσθημα διαφορετικό από την παλαιά αδιαφορία: μιαν αγάπη καταδυναστευτική, η οποία θα αρχίσει να επικρατεί τον 18ο αιώνα σε όλη την κοινωνία.» »(Αριές, 1990, σσ. 370-371).

Στο σημερινό σχολείο οι μαθητές προέρχονται από διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές κατηγορίες και έχουν δεχθεί διαφορετική οικογενειακή αγωγή. Ο θεσμός του πρωτοβάθμιου σχολείου συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και

πολιτισμικής τάξης και μέσω της μετάδοσης γνώσεων και ηθικών αρχών λειτουργεί και ως ιδεολογικός μηχανισμός, ως μηχανισμός εξουσίας. Το σχολείο εκφράζει την καθεστηκυία τάξη και τις επιλογές της εκάστοτε εξουσίας. Οι προκαθορισμένες του επιλογές στον υλικό, γνωστικό και ιδεολογικό τομέα συμβάλλουν στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνέχειας και παράδοσης. Το σχολείο αποτελεί τον κρατικό θεσμό όπου ασκούνται οι αποδεκτές μορφές σχέσεων που αναπτύσσει η κοινωνία με την παιδική ηλικία. Τα υλικά δεδομένα, η διάρθρωση του χώρου, η κατασκευή και επίπλωση του σχολικού κτιρίου είναι στοιχεία που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, τη ρύθμιση των σχέσεων, της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας.

Η συσχέτιση χώρου και πειθαρχίας

Ο σχολικός χώρος και η σχολική τάξη στοιχειοθετούν μια στρατηγική εξουσίας «διότι το σχολικό κτίριο, με την οργάνωση του χώρου που επιφέρει και με τη μορφή του, εγκλείει τα παιδιά, επιβάλλεται συμβολικά και φυσικά (υλικά) και διευκολύνει έτσι την επιβολή του σώματος ιδεών, που διέπει τόσο τη μορφή της σχολικής πρακτικής που στεγάζει όσο και τις ίδιες τις αρχές της οργάνωσής του. Διαφορίζει, ιεραρχεί και διαχωρίζει, λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένα, κατηγορίες ενός σχολικού 'καταμερισμού εργασίας', τάξεις ηλικίας, ομάδες ή άτομα διαφορετικού status ως προς τις «ικανότητες και τις «επιδόσεις», ως προς τους ρόλους εξουσίας, που αποδίδονται από το θεσμό, ως προς τα φύλα, ως προς τις ομαδοποιήσεις, ως προς την υπακοή. Καθιστά το μαθητή ορατό και επιβλέψιμο και επομένως «γνωρίσιμο». Καλουπώνει τα παιδικά σώματα σύμφωνα με μια σχολική «πολιτική ανατομία» των σωμάτων. Διοχετεύει και ελέγχει τα σώματα και καταστέλλει τη σεξουαλικότητα. Με μια λέξη συμμετέχει ενεργά στην καθυπόταξη της παιδικής ηλικίας στη σχολική εξουσία» (Σολομών, 1992, σ. 317).

Το σχολείο ως μηχανισμός τάξης και πειθαρχίας έχει δραστικό πολιτικό ρόλο, διότι αντικείμενό του είναι η καθυπόταξη της παιδικής ηλικίας στη σχολική τάξη, η υποβολή των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε ένα σύστημα πειθαρχικών κανόνων, σε υποχρεώσεις

και καθήκοντα. Το σχολείο ως πειθαρχικός μηχανισμός θέτει σε πράξη και θεσμοποιεί τις ανισότητες, τις κατατάξεις και τις ιεραρχικές διακρίσεις (Σολομών, 1992). Αν δεχτούμε την πρόταση του Φουκώ, ότι η ιστορία της ανάπτυξης και της γενίκευσης των πειθαρχιών αποτελεί μέρος της ιστορίας της πολιτικής κυριαρχίας της αστικής τάξης, τότε η διδακτική προσέγγιση που ωθεί στη μάθηση χωρίς απειλές και ανταμοιβές στηριγμένη στην πρόκληση του ενδιαφέροντος, που ωθεί στην επίλυση των διαφορών και στη συνεργασία, που αντιμετωπίζει το 'σύμπτωμα' της δυσλειτουργίας ως ευκαιρία ανάπτυξης, μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές κοινωνικές ανακατατάξεις.

Πειθαρχία και ηθική

Η κυριαρχία του 'ηθικού ρεαλισμού' (Kolbergh, 1976) και σχετικισμού στις πράξεις των ατόμων (απερίσκεπτη αποδοχή εντολών και προτύπων, δράση χωρίς ηθικούς ενδοιασμούς και συνειδησιακούς περιορισμούς), χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας, οφείλεται και στον τρόπο λειτουργίας των ομάδων στις οποίες εντάσσονται τα άτομα και «... πιο ειδικά, στον τρόπο που οι ενήλικοι (γονείς, δάσκαλοι κτλ) ασκούν τη γέξουσία τους είτε με τα ηθικολογικά τους παραγγέλματα, είτε με τις απειλές και τις τιμωρίες που επιβάλλουν, είτε με τον περιορισμό της ανάληψης ρόλων και υπευθυνοτήτων (περιορισμός της αυτενέργειας του ατόμου). Σχετικά με τους παράγοντες αυτούς, διαπιστώνουμε γενικά ότι ο πολιτισμός μας, δυστυχώς δε μας παρέχει ακόμη τα ικανοποιητικά εκείνα εκπαιδευτικά συστήματα και πρότυπα αλλά και τις κατάλληλες συνθήκες αμοιβαιότητας και ισότητας που χρειάζονται , ώστε η ηθική μας αυτονομία ή αυτοπραγμάτωση να αναπτύσσεται ομαλά.»(Πουρκός, 1992, σ.304).

Η κατάλληλη εκπαίδευση και καλλιέργεια των ατόμων θα μπορούσε να οδηγήσει σε συνειδητοποίηση της λαθεμένης πορείας και να παρέχει τα εφόδια που χρειάζεται ο σημερινός νέος για την εξασφάλιση της επιβίωσης και του ευ ζην. Παραμένει ανοιχτό το

ερώτημα πώς θα εξασφαλισθεί αυτή η πολυπόθητη αλλαγή. Η συστημική επιστημολογία έχει αποτολμήσει την πρόταξη μιας απάντησης.

Η συστημική θεώρηση της πειθαρχίας

Η παλιά φιλοσοφία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως άτομα και πριμοδοτεί τη συμμόρφωση, την υπακοή και τον έλεγχο. Με τη συστημική θεώρηση υπάρχει μετακίνηση από την ατομική αντιμετώπιση και με ένα άλμα επιστημολογικό εντάσσεται το «προβληματικό», το διαφορετικό παιδί στη διεργασία της ομάδας της σχολικής τάξης. Το «προβληματικό» παιδί εύκολα θεωρείται μέλος μιας δυσλειτουργικής οικογένειας, αλλά σπάνια αντιμετωπίζεται ως μέλος μιας δυσλειτουργικής σχολικής τάξης. Γίνεται μέσω της συστημικής ένα ποιοτικό αναποδογύρισμα και μετασχηματίζεται το 'πρόβλημα του παιδιού' σε 'ευκαιρία για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, επιστημονικού ή γονεϊκού ρόλου' (Τοδούλου, 1994).

Επιπρόσθετα, η προσέγγιση οικολογικών συστημάτων (Minuchin, 1970) πρεσβεύει πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς ενός παιδιού απαιτεί παρέμβαση σε όλες τις ομάδες στις οποίες μετέχει , την ομάδα της οικογένειας, των δασκάλων, των συμμαθητών κ.α. Βασικοί συστημικοί άξονες ανάλυσης είναι η οριοθέτηση του οπτικού πεδίου, η διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς, η εξέταση των συσχετίσεων, η παρατήρηση των αλληλεξαρτήσεων, η απομάκρυνση από τη γραμμική ιπιότητα και η εστίαση στη λογική της κυκλικής αιτιότητας. Οι κυκλικές διεργασίες υπομακρύνονται από τη μονόδρομη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, πρεσβεύοντας πως το ιποτέλεσμα μπορεί να δρα ταυτόχρονα και ως αίτιο (Κατάκη, 1997).

Αξιοποίηση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση οι δομές δυσλειτουργούν κι όχι οι νθρωποι, η δυναμική των σχέσεων προκαλεί τη δυσλειτουργία. Αξιοποιώντας το λάθος και το υτοδιορθωτικό μας σύστημα οδηγούμαστε στη γνώση. Η απειθαρχία, η ανισορόπηση, ο υμός βοηθούν στην ανοικοδόμηση των σχέσεων και στη λειτουργικότητα, όταν δεν

κουκουλώνεται το πρόβλημα με στυγνή πειθαρχία. Το σύμπτωμα της απειθαρχίας αποβαίνει λειτουργικό, όταν ειδωθεί ως αφορμή αναδιοργάνωσης. Το σύμπτωμα είναι η πιο ευαίσθητη φωνή που προσφέρει διέξοδο στην αλλαγή, για αυτό δεν χρήζει καταστολής αλλά απαιτείται διεύρυνση του πλαισίου και αντιμετώπισή του ως σημείου λειτουργικού.

Η δυναμική των σχέσεων και η παθολογική κατάσταση μπορεί να ανατραπεί, εάν χρησιμοποιήσουμε το σύμπτωμα, αντί να το ανεχόμαστε παθητικά (Watzlavick, 1986) Τα αρνητικά συναισθήματα χρειάζονται χώρο έκφρασης, γιατί υπάρχει αλήθεια στο συναισθημα. Ο δημιουργικός χειρισμός του συναισθήματος επιζητά την αλλαγή του τρόπου έκφρασης και στάσης που θα κάνει την ουσία πιο εύληπτη. Το πολιτισμικό μας παρελθόν δε μας έχει κληροδοτήσει γνώσεις για την επίλυση προβλημάτων, έχουμε μάθει μόνο την προσαρμογή στις δύσκολες καταστάσεις.

Η συστημική θεώρηση εξετάζει τα φαινόμενα ως αναπόσπαστα κομμάτια του άμεσου πλαισίου, γιατί και η προβληματική συμπεριφορά στην τάξη συσχετίζεται με τη διοίκηση και την οργάνωση του σχολείου. Αναγνωρίζει πως το άτομο αποτελεί μέλος ευρύτερων διεργασιών μέσα στο σύστημα που ζει και όσον αφορά στην αντιμετώπιση προβλημάτων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ξεφεύγει από τα πλαίσια μιας ατομιστικής προσέγγισης, που χρεώνει στο άτομο την προβληματική συμπεριφορά και παρεμβαίνει στην ατομική λειτουργία.

Όπως στην οικογενειακή θεραπεία η προβληματική συμπεριφορά εξετάζεται σε σχέση με τις διεργασίες και τις σχέσεις των μελών της οικογένειας, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μια προβληματική κατάσταση κατανοείται και αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα, όταν προσεγγίζεται ως ένα οργανικό κομμάτι του συνόλου. Για να προωθηθεί η κατανόηση κάθε δύσκολης κατάστασης(επιθετικότητα, απειθαρχία, χαμηλή επίδοση κ.α.), χρειάζεται να γίνουν τα άτομα, οι ρόλοι και τα υποσυστήματα που ενέχονται , να διερευνηθούν τα όρια και οι κανόνες λειτουργίας (Τοδούλου, 1994).

Έμφαση επίσης δίνεται στην άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου με διαδικασίες προσανατολισμένες στο 'πώς' και στο 'εδώ και τώρα'. Αποφεύγεται η 'εκδαπάνηση' στην προσπάθεια ανεύρεσης πιθανών αιτίων της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς(Τοδούλου, 1994). Σημειώνεται απομάκρυνση από το γιατί και τη γραμμική αιτιότητα και αντίστοιχη εστίαση στο τι και το πώς (επαναστατικές αλλαγές και στο χώρο των φυσικών επιστημών αίρουν τις βεβαιότητες για την αιτιοκρατική οργάνωση στη φύση). Αναλύεται το συμβάν από πολλαπλές γωνίες και κατόπιν έρχεται η προσπάθεια ανεύρεσης πρωτότυπης, δημιουργικής, ασυνήθιστης θέασης και λύσης(Γαλανάκη, 1997).

Για την αλλαγή μιας φαινομενικά αναλλοίωτης κατάστασης «.. χρειάζεται κανείς πρώτα να ξέρει τι πρέπει να αλλάξει (χρειάζεται, δηλαδή, να καταλάβει καλά τη συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου) κι έπειτα πώς θα πραγματοποιηθεί η αλλαγή αυτή. Προσέξτε πως λείπει το ερώτημα γιατί, δηλαδή η αναζήτηση της αιτίας στο παρελθόν, με ένα λόγο, η προσέγγιση των ανθρωπίνων προβλημάτων με την ψυχολογία του βάθους.» (Watzlavick, 1986, σ.70).

Η συστημική αρχή της συνεξέλιξης

Σύμφωνα με τη συστημική αρχή της συνεξέλιξης των αλληλεξαρτώμενων κοινωνικών συστημάτων, τα συναλλασσόμενα υποσυστήματα έχουν αντίστοιχες λειτουργίες και χαρακτηρίζονται από ισομορφική εξέλιξη. Επομένως η αλλαγή της συμπεριφοράς του χρήστη (του δασκάλου) επιδρά στα υποσυστήματα με τα οποία συναλλάσσεται (των μαθητών, των συναδέλφων, των γονιών, της διεύθυνσης). Ο δάσκαλος με τη διαφοροποίηση της στάσης του γίνεται ο ίδιος η απαραίτητη εισροή, η πληροφορία που χρειάζεται το σύστημα για να επιτύχει την αλλαγή.

Για την εφαρμογή αυτής της αρχής πρέπει να απομακρυνθεί κανείς από τη λογική της γραμμικής αιτιότητας (αίτιο-αποτέλεσμα) και να λειτουργήσει πιο πολύ με τη λογική της κυκλικής, διάσπαρτης αιτιότητας, κατά την οποία κάθε συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα και αίτιο και αποτέλεσμα. Σύμφωνα με αυτή τη λογική απενοχοποιείται το άτομο

και επέρχεται ανακούφιση, καθώς η δυσλειτουργία δεν τοποθετείται στο είναι του ανθρώπου αλλά στο πράττειν, που καθορίζεται και από χωροχρονικές διαστάσεις. Αποφεύγεται η ετικέτα και το στίγμα του 'προβληματικού' σε παιδιά, γονείς ή και συναδέλφους.

Η συστημική τεχνική της αναπλαισίωσης

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισε ο Μέγας Αλέξανδρος το γόρδιο δεσμό αποδεικνύει ότι η λύση κάθε προβλήματος εξαρτάται από τον τρόπο θέασης και ερμηνείας του. Το μισογεμάτο ή μισοάδειο ποτήρι που ορίζει τη διαφορά αισιόδοξης και απαισιόδοξης αντιμετώπισης φανερώνει πως η ίδια πρωτογενής πραγματικότητα προκαλεί τη δημιουργία δύο πολύ διαφορετικών ερμηνειών και στάσεων απέναντί της. Σε αυτή την αλλαγή των εικόνων και των ερμηνειών της πραγματικότητας βασίζεται η συστημική θεραπευτική παρέμβαση της αναπλαισίωσης. « Το να 'αναπλαισιώνεις' ένα πρόβλημα, σημαίνει να αλλάζεις το αντιληπτικό και το συγκινησιακό πλαίσιο ή σημείο θέασης, από το οποίο βιώνεται, και να το τοποθετήσεις σε ένα άλλο πλαίσιο που 'ταιριάζει' εξίσου με τα γεγονότα της ίδιας συγκεκριμένης κατάστασης, ή και καλύτερα, και επομένως αλλάζει την όλη της σημασία. Η σημασία δεν είναι υπόθεση μιας νοητικής αντικειμενικής κατανόησης, αλλά η ολότητα του προσωπικού νοήματος που ενέχεται σε μία κατάσταση» (Watzlavick, 1986, σ.124).

Η αναπλαισίωση (reframing) εφαρμόστηκε αρχικά στη θεραπεία οικογένειας. Σύμφωνα με τους Molnar & Lindquist (1993) η εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα :

1. Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς .
2. Διαμόρφωση εναλλακτικών θετικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής
3. Επιλογή μίας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς .
4. Διαμόρφωση μίας ή δύο προτάσεων που να περιγράφουν την καινούρια ερμηνεία
5. Δράση που αντανάκλα την καινούρια ερμηνεία

Αντί για επιπλήξεις και τιμωρίες που μάλλον επιτείνουν το πρόβλημα ο δάσκαλος μπορεί να υιοθετήσει τη “συνεργατική οπτική” (Molnar & Lindquist, 1993, σ.193), να προσπαθήσει δει την κατάσταση από την οπτική γωνία των παιδιών, επιδεικνύοντας την αρετή της ενσυναίσθησης. Η θετική σημασιολόγηση επιδρά στην αντίληψη του προβλήματος και στη στάση του δασκάλου. Η αναπλαισίωση αλλάζοντας τη νοηματοδότηση της προβληματικής συμπεριφοράς (βλ. για παράδειγμα τον τρόπο που ερμηνεύει ο δάσκαλος τη φασαρία που κάνουν οι μαθητές) προσπαθεί να επέμβει στο φαύλο κύκλο των αλληλεπιδράσεων και να αλλάξει τους συσχετισμούς, μετασχηματίζοντας το εννοιολογικό ή και συναισθητικό πλαίσιο της προβληματικής κατάστασης και τοποθετώντας την σε ένα νέο. Ο χρήστης της τεχνικής αυτής προσπαθεί διαρκώς να ‘αποκεντρώνει’ τη ματιά του, να επανεστιάζει την οπτική του αναζητώντας και άλλες ερμηνείες και λύσεις έξω από το δεδομένο πλαίσιο. Ο ίδιος ο χρήστης της αναπλαισίωσης πρωτοστατεί στην αλλαγή, αποτελεί το πρώτο μέλος του συστήματος που αλλάζει. (Γαλανάκη, 1997).

Ο επαναπροσδιορισμός μιας κατάστασης, η επαναπλαισίωσή της είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αποφυγής των αδιεξόδων και κατευνασμού του θυμού. Η αλλαγή θέασης αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά αντίδοτα στην κατάθλιψη και στην αίσθηση ανικανότητας ελέγχου δύσκολων καταστάσεων. Η θεώρηση των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά, η γνωστική αναπλαισίωση τονώνει την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση, καθώς θεωρείται ως αιτία της αποτυχίας η συγκυρία των καταστάσεων κι η δυναμική των σχέσεων και όχι η ανεπάρκεια του χαρακτήρα του ατόμου (Goleman, 1998).

Ο τρόπος που ερμηνεύουμε μια δυσλειτουργική κατάσταση μάς υποβάλλει μια συγκεκριμένη λύση. Αν αυτή δεν αποδώσει, συνήθως δεν αλλάζουμε οπτική γωνία αλλά μένουμε ακολουθώντας το παράγγελμα : “βάλε κι άλλο από το ίδιο”. Σε αυτό το φαύλο κύκλο επεμβαίνει η αναπλαισίωση, χωρίς την αξίωση αποκρυπτογράφησης ή ανακάλυψης του ‘αληθινού’ νοήματος αλλά “συντρίβει το ψεύτικο κάδρο, με το οποίο πλαισιώνεται αυτόματα

κάθε εικόνα του κόσμου και έτσι αποκαλύπτει πως αυτό που έμοιαζε αναλλοίωτο, μπορεί πραγματικά να αλλάξει και πως υπάρχουν διαζευκτικά σχήματα ανωτέρου επιπέδου.” (Watzlavick, 1986, σσ.148-150). Με αυτή την τεχνική ο δάσκαλος μπορεί να αποφύγει το σκόπελο και το άγχος του ρόλου του παντογνώστη υπερανθρώπου αναπλαισιώνοντας διαρκώς τους δυσπρόσιτους στόχους (μαθησιακούς, ηθικούς κ.α.) σε μικρούς και εφικτούς.

Με την αναπλαισίωση αξιοποιείται το φαινόμενο ‘Πυγμαλίων’(Rosenthal & Jakobson, 1968), η δυνατότητα της αυτοεκληρούμενης προφητείας, δηλαδή η ιδιότητα του δασκάλου να προκαλεί τη συμπεριφορά που έχει ήδη προβλέψει. Ο εκπαιδευτικός μιλά και συμπεριφέρεται προς το μαθητή σύμφωνα με την προσωπική αντίληψή του, ώστε τελικά ωθεί το μαθητή στην υιοθέτηση της προεπιλεγμένης, επιθυμητής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον κανόνα του άλυτου υπολείμματος (Watzlavick, 1986) ο δάσκαλος αποβλέποντας στη βελτίωση και όχι στην τελεσίδικη λύση ή στην οριστική εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς απαλλάσσεται από την ουτοπία και το φορτίο της ολοκληρωτικής αλλαγής.

Παγιωμένοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών δεν αλλάζουν εύκολα. Είναι απαραίτητος ο προσεκτικός σχεδιασμός κάθε δραστηριότητας με συνειδητή επιλογή κριτηρίων και προσοχή στην επιλογή του χώρου και του χρόνου. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιδείξει ψυχραιμία και αυτοέλεγχο, για να μην επανέλθει στους πολυκαιρισμένους και αναποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του μαθητή και να παραμένει σταθερός στη στάση του, επαναλαμβάνοντας τις αναπλαισιώσεις.

Τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού συστήματος (μαθητές, διευθυντές και συνάδελφοι) θα αντισταθούν στις αλλαγές και θα ασκήσουν πιέσεις. Η αντίσταση στη συστημική θεωρία εκφράζει ένα πρόβλημα στις σχέσεις των ατόμων και όχι στο είναι τους και «..η υποτροπή επαναπροσδιορίζεται ως ένα αναμενόμενο φυσιολογικό μέρος της θετικής εξέλιξης, ως μια

έμμεση έκφραση της βελτίωσης που έχει συντελεστεί και όχι ως ήττα ή αποτυχία.»

(Γαλανάκη, 1997, σ.71).

Συστημικές τεχνικές αντιμετώπισης της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς

Κάθε σύστημα τείνει στη διατήρηση της κατάστασης ισορροπίας του, γιατί και η όποια μεταβολή ακολουθείται από τάση επαναφοράς στην πρότερη ισορροπία. Η επιθετικότητα και η απειθαρχία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλουν στην κατάσταση ισορροπίας του συστήματος, αποτελούν τμήμα του. Η επίτευξη της αλλαγής μπορεί να επιχειρηθεί με τη χρήση κι άλλων συστημικών τεχνικών όπως του παράδοξου ή της μεθόδου δημιουργίας απατηλών διλημμάτων. Η χρήση αυτών των τεχνικών προϋποθέτει αλλαγή της στάσης των δασκάλων και εκπαιδευτή τους στο πώς να προσεγγίζουν διαφορετικά και να λύνουν τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη.

Το θεραπευτικό παράδοξο αντλεί την αποτελεσματικότητά του από την αναπάντεχη συμπεριφορά του δασκάλου και τη λεκτική διατύπωση ενός μηνύματος εντελώς αντίθετου και απρόσμενου σε σχέση με τις προσδοκίες του μαθητή. Για παράδειγμα, όταν ένας δάσκαλος προσπαθεί να εντοπίσει και θετικά στοιχεία στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών του αλλάζει εντελώς την αναμενόμενη αλληλεπίδραση με τον τρόπο διατύπωσης του λόγου του. Με τη μέθοδο των κυκλικών ερωτήσεων, μπορεί να ζητήσει από τα μέλη του συστήματος που εμπλέκονται στο όποιο συμβάν να σχολιάσουν διαδοχικά το πρόβλημα. Αυτή η ροή των πληροφοριών μπορεί να προκαλέσει αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

Η μέθοδος δημιουργίας απατηλών διλημμάτων βραχυκυκλώνει την εγκεφαλική γλώσσα του αριστερού ημισφαιρίου, τις αναλυτικοκριτικές λειτουργίες του δημιουργώντας ένα ειδικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο προσφέρεται η επιλογή ανάμεσα σε δύο δυνατότητες προκαθορισμένες και προεπιλεγμένες από το δάσκαλο. Όποια κι αν είναι η επιλογή του μαθητή, βρίσκεται εντός των πλαισίων που ο δάσκαλος έχει προαποφασίσει, καθοδηγώντας με την επιδέξια εφαρμογή του απατηλού διλήμματος τη συμπεριφορά του μαθητή στην επιθυμητή

πορεία – η επιτυχία της τεχνικής κινδυνεύει, όταν το άτομο δεν δέχεται να ενταχθεί στο δοσμένο πλαίσιο - (Παρίσης κ.α.,1992).

Εφαρμογή των συστημικών τεχνικών : προϋποθέσεις, πλεονεκτήματα, περιορισμοί

Η εφαρμογή των τεχνικών αυτών απαιτεί ανάλογη εκπαίδευση, εξάσκηση και εμπειρία. Ο δάσκαλος πρέπει να επιδεικνύει ευελιξία και δημιουργική φαντασία σε κάθε αλληλεπίδραση που είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Στην πορεία αναζήτησης εναλλακτικής θέασης της κατάστασης, ο δάσκαλος παραβάλλεται με το ντετέκτιβ. « Ο καλός ντετέκτιβ, όπως και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έχει επίσης την ευελιξία, όταν διαπιστώνει ότι η αρχική του ερμηνεία δεν βελτιώνει τα πράγματα, να τη μετατρέπει στο βαθμό που χρειάζεται και να υιοθετεί μιαν άλλη, περισσότερο εύλογη και λειτουργική» (Γαλανάκη, 1997, σ.71).

Ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την προσπάθειά αλλαγής των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποκτούν παραγλωσσικά στοιχεία όπως η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις, η έκφραση, το ηχόχρωμα της φωνής, γιατί «...μοιάζει σαν να υπάρχει ένας βουβός κανόνας στην επικοινωνία, πως ό,τι λέγεται δίχως να ειπωθεί, δε λέγεται ‘πραγματικά’, και μολαταύτα μεταβιβάζεται με ιδιαίτερη δύναμη» (Watzlavick, 1986, σ.115). Το δεξί ημισφαίριο με τις συνθετικές του ικανότητες παίζει σημαντικό ρόλο για την επίτευξη αλλαγής.

Η λεκτική επικοινωνία είναι ισχυρή μορφή επικοινωνίας, επειδή ενέχει σαφήνεια και μεταδίδει πληροφορίες, ενώ η εξωλεκτική παραμένει καθαρά υπονοούμενη εκφράζοντας το επίπεδο των σχέσεων και των συναισθημάτων μιας αλληλεπίδρασης. Οι δάσκαλοι θα βοηθηθούν στο διδακτικό τους έργο με τη συνειδητοποίηση των παραπάνω, καθώς πολλοί θεωρούν τη μη λεκτική επικοινωνία αναντικατάστατη και πλουσιότερη από τη λεκτική, καθώς η ένταση και η χροιά της φωνής, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, τα βλέμματα μεταδίδουν βαρυσήμαντα μηνύματα (Sperber & Wilson, 1989, αναφέρεται στους Blanchet & Trognon, 1997, σ.83).

Επίσης, ο τρόπος διατύπωσης των γλωσσικών μηνυμάτων επηρεάζει την επιτυχία της επικοινωνίας. Η καταφατική και συγκεκριμένη διατύπωση αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική επίδραση, καθώς «... ισχύει γενικά στην επικοινωνία : όσο περισσότερη άρνηση και εκφοβισμό περιέχει στη διατύπωσή του ένα μήνυμα, τόσο λιγότερο πρόθυμα θα το δεχτεί ο άλλος και τόσο πιο γρήγορα θα το ξεχάσει.» (Watzlavick, 1986, σ.92).

Η θεραπευτική δύναμη της αλληλεπίδρασης μέσω της ομιλίας είναι γνωστή από τα αρχαία χρόνια και κάποιες γλωσσικές μορφές είναι ιδιαίτερα υποβλητικές, όπως η ομοιοκαταληξία και η ρίμα (πρβλ υποβλητικότητα σε διαφημιστικά τραγούδια, μαγικά λόγια, προσευχές). Ο Αντιφώντας, σύμφωνα με τον Πλούταρχο, είχε βάλει μια επιγραφή στο σπίτι του πως γιάτρειε τους αρρώστους με τα λόγια. Ακόμα και η ρητορική του Αριστοτέλη είναι μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία ο επιδέξιος ομιλητής κατάφερνε να αλλάξει τις απόψεις του συνομιλητή του, γιατί η γλώσσα δημιουργεί την πραγματικότητα, τις ερμηνείες και τις 'εικόνες του κόσμου' που σχηματίζουμε μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους (Watzlavick, 1986).

Ως πλεονεκτήματα αυτών των τεχνικών αναφέρονται η ρεαλιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων, η απαλλαγή του εκπαιδευτικού από την ουτοπία του 'όλα ή τίποτα', η χαλάρωση του άγχους για άμεση και ολοκληρωτική αλλαγή. Έχουν βέβαια διατυπωθεί αντιρρήσεις κατά της συστημικής προσέγγισης, με το σκεπτικό της χειραγώγησης του ατόμου μέσω τέτοιων τεχνικών. Μια όμως από τις πιο ουσιαστικές δεξιότητες του ατόμου είναι και ο επιτυχής χειρισμός των ανθρώπινων σχέσεων (Γαλανάκη, 1997).

Μια άλλη αμφισβήτηση πηγάζει από το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή δεν αναλύει τα βαθύτερα αίτια των προβλημάτων, αγνοεί την ψυχοδυναμική προοπτική, εστιάζει στο 'τι' και 'πώς' και όχι στο 'γιατί'. Η οικοσυστημική προσέγγιση δεν απορρίπτει εξ ολοκλήρου τη γραμμική αιτιότητα, αλλά στο χώρο του σχολείου προτάσει και υιοθετεί τη λογική της κυκλικής αιτιότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει ούτε τις εξειδικευμένες

γνώσεις ούτε το χρόνο ή την αρμοδιότητα να προβεί σε διάγνωση της ‘παθολογικής’ συμπεριφοράς. Αυτό που χρειάζεται είναι η κατανόηση των συσχετίσεων και η ανεύρεση λειτουργικών τρόπων αντιμετώπισης της δυσλειτουργίας σε σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε να εξασφαλιστεί ένα κλίμα αρμονικής συνύπαρξης και προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι συστημικές τεχνικές, που έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς στην τάξη, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά δε μπορούν να ενταχθούν στη λογική του συνταγολόγιου και των προκατασκευασμένων λύσεων. Η επικοινωνία έχει μόνο παρόν, δε μεταφέρεται με λόγια, ούτε γίνεται φόρμα επαναλαμβανόμενη. Το παράδοξο, το ξάφνιασμα αφοπλίζει, όταν γίνεται με γνήσιο συναίσθημα κι όχι ως μια τεχνική που υπαγορεύεται από τη λογική. Οι χωροχρονικές διαστάσεις κάθε κατάστασης (σχολική τάξη, ομάδα μαθητών, προσωπικότητα εκπαιδευτικού) θα καθορίσουν και τις επιλογές του εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την αρχή της ισοτελεολογικότητας (von Bertalanffy, 1968) ένα σύστημα είναι δυνατόν να φθάσει στον ίδιο στόχο μέσω διαφορετικών αρχικών συνθηκών και διαφορετικών τρόπων. Η εφαρμογή των συστημικών τεχνικών αφήνεται στην εφευρετικότητα και τη δεξιοτεχνία του θεραπευτή\ δασκάλου ανάλογα με την περίπτωση. Προτείνεται στο δάσκαλο να χειρισθεί τις συστημικές αρχές και τις τεχνικές παρέμβασης, όπως ένα εγχειρίδιο γραμματικής. « Μια γραμματική, ας μην το ξεχνάμε, δεν οφείλει ούτε μπορεί να καταγράψει όλους τους συνδυασμούς λέξεων (προτάσεις) που σχηματίζονται σε μια γλώσσα. Αποβλέπει προπαντός στο να προβάλλει με σαφήνεια τους κανόνες που, όταν κατανοούνται και ακολουθούνται, παρέχουν τη δυνατότητα για την ελεύθερη σύνταξη κάθε παραδεκτής φυσικά πρότασης.» (Watzlavick, 1986, σ.73).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΔΙΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Η σημερινή ‘κρίση’ του σχολείου

Το σχολείο στις μέρες μας έχει αναλάβει έργο βαρυσήμαντο και δυσβάστακτο.

Προετοιμάζει τους αυριανούς ενήλικες και οφείλει αφενός να εξασφαλίσει τη συνέχεια και την παράδοση σε ένα κόσμο που αλλάζει με ιλιγγιώδη ταχύτητα, αλλά αφετέρου η ενασχόλησή του με τους νέους το θέτει εξ ορισμού στην κορυφή της πρωτοπορίας. Αυτός ο διχασμός ανάμεσα στη μεταρρύθμιση και την παράδοση κατατρύχει το σχολείο και εντάσσεται στα πλαίσια μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κρίσης.

“ Πρέπει να αποφασίσουμε να βιώσουμε το σύγχρονο σχολείο ως συγκρουσιακό, ασταθές, αβέβαιο, έχοντας κατά νου ότι αυτές οι αντιφάσεις είναι το αποτέλεσμα ενός ανοίγματος και ενός κάποιου εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Να το αποφασίσουμε αλλά όχι να υποταχθούμε : οι αντιφάσεις είναι πηγή ζωής, δυναμισμού και πρέπει να μάθουμε να τις χειριζόμαστε για να πετύχουμε τους στόχους που θέτουμε.” (Charlot, 1992, σ.18). Η σημερινή προβληματική κατάσταση στο χώρο του σχολείου –που έχει οδηγήσει και σε μαθητικές κινητοποιήσεις- θα μπορούσε με τον κατάλληλο χειρισμό να αποτελέσει πηγή ζωής και ανανέωσης.

Απαιτείται τέτοια διαφοροποίηση των παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε να γίνεται αποδεκτή και να αξιολογείται η διαφορετικότητα των μαθητών και η ετερογένεια κάθε σχολικής τάξης. Ο χειρισμός της διαφορετικότητας απαιτεί άλλου είδους γνωσιακή υποδομή από τους εκπαιδευτικούς, πέρα από το επιστημονικό τους υπόβαθρο. Η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να ανυψωθεί χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα παρουσιάζονται με υποβαθμισμένο κύρος, κακοπληρωμένοι, αδιάφοροι, επαγγελματικά εξουθενωμένοι, με πολλαπλά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα σχέσης : με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς τους. Η παραδοχή πως το

εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αποδεχτεί και να αξιοποιήσει την ετερογένεια έχει τεράστιες συνέπειες. Απαιτείται η συνεχής επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών που θα επωμισθούν το θετικό χειρισμό της ετερογένειας. “Το σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει θετικά την ετερογένεια του κοινού του, παρά μόνο εάν ανοιχτεί στη γειτονιά και αρχίσει διάλογο με τους γονείς, αλλά και με όλους εκείνους οι οποίοι, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ασχολούνται με τους νέους” (Charlot, 1992, σ. 27).

Τα πολυποίκιλα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά ο δάσκαλος μέσα στην τάξη σχετίζονται άμεσα με το γεγονός πως η οικογένεια και το σχολείο, αυτά τα δύο θεμελιακά συστήματα κοινωνικοποίησης, κλυδωνίζονται έντονα από τις κοινωνικές αλλαγές και δεν έχουν πλέον ξεκάθαρες αξίες και στόχους. Είναι εμφανής η κρίση στο ρόλο του εκπαιδευτικού και είναι έντονη η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών αξιών και στόχων και για αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου(Τοδούλου, 1994). Ο ρόλος του δασκάλου χρειάζεται ενίσχυση, για να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Όσο αυτές οι διαδικασίες βρίσκονται σε εξέλιξη, ο εκπαιδευτικός ρόλος δέχεται έντονες πιέσεις από την τάξη και τους μαθητές, τους συναδέλφους, τη διοίκηση και κυρίως από την προσπάθεια του ίδιου του δασκάλου να αναπτύξει την προσωπική του θεωρία.

Η προσωπική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού καθορίζεται από την κοσμοθεωρία, τις εμπειρίες ως δάσκαλος και ως μαθητής, την παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθεί. Χρειάζεται ανάλογη εκπαίδευση και επιμόρφωση, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει, να οργανώσει και να εμπλουτίσει την προσωπική του θεωρία (Μαρσαγγούρας, 2000). Επιπρόσθετα δεν έχουν καθόλου αναπτυχθεί μέσα στο χώρο του σχολείου διαδικασίες που να στηρίζουν το δάσκαλο στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Η διεπαγγελματική συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση

Η αξιοποίηση της διεπαγγελματικής συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο χώρο του σχολείου συμβαδίζει με τις σύγχρονες επιστημολογικές εξελίξεις που επιβάλλουν «συνθετικές και ενοποιητικές διεργασίες μέσα από διεπαγγελματικές, διακλαδικές, διεπιστημονικές συνεργασίες... Προνομιακοί χώροι παρέμβασης αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα φαίνεται να είναι ο χώρος του Συστήματος Υγείας και, κυρίως, της Ψυχικής Υγείας, και ο χώρος του Εκπαιδευτικού Συστήματος.» (Σακκάς ,1994, σ. 91).

Η λέξη συμβουλή προκαλεί συνειρμούς κάθετης ιεραρχικής σχέσης, ενώ η έννοια της συμβουλευτικής εκφράζεται πληρέστερα με την αρχαιοελληνική σημασία του συν-βουλεύομαι, δηλαδή σκέπτομαι μαζί με κάποιον σε σχέση ισότιμη. Ο όρος διεπαγγελματική αναφέρεται στη συνεργασία ποικίλων επαγγελματικών ειδικοτήτων (Σακκάς ,1994). Οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι επαναπατριζόμενοι, οι άνεργοι, οι ηλικιωμένοι, οι ψυχικά ασθενείς, οι ομάδες που μειονεκτούν εκπαιδευτικά, οικονομικά, κοινωνικά χρειάζονται συμβουλευτική στήριξη. Η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία αντιμετωπίζουν ραγδαίες αλλαγές, και σε αυτά τα πλαίσια στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθηθεί να αποκτήσει ο άνθρωπος εκτίμηση , υπευθυνότητα και να οδηγηθεί σε αυτοπραγμάτωση.

Η συμβουλευτική σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση βασίζεται στην αξιοποίηση της ‘απέξω από το σύστημα’ ματιάς, που έχει τη δυνατότητα πανοραμικής θέασης της δυναμικής του συστήματος. Αυτή η θέαση είναι αδύνατο να επιτευχθεί από όσους ενέχονται ως μέλη του συστήματος. Είναι σημαντικό να “ αφουγκράζεται κανείς το σύστημα”, να εξετάζει τα υποσυστήματα και τις μεταξύ τους σχέσεις, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις συναλλαγές που ξεδιπλώνονται γύρω από την προβληματική κατάσταση.

Η βασική επιστημολογία που συνοδεύει διαδικασίες παροχής βοήθειας στα πλαίσια της Συμβουλευτικής είναι πως ο ειδικός σύμβουλος δεν αφαιρεί τη δικαιοδοσία και την ευθύνη από

το συμβουλευόμενο, αλλά αντίθετα αναπτύσσει διαδικασίες ενίσχυσης του ρόλου, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η ανάγκη εξωτερικής παρέμβασης. « Το παιδί που εκφράζεται με ανήσυχη συμπεριφορά και ελλειμματική προσοχή εκδηλώνει ένα πρόβλημα. Σε δεύτερο επίπεδο, ο δάσκαλος έχει το πρόβλημα τού πώς να αντιμετωπίσει το παιδί. Σε ένα τρίτο επίπεδο, ο σύμβουλος έχει το πρόβλημα τού πώς να βοηθήσει το δάσκαλο. Καλείται λοιπόν να αναπτύξει διαδικασίες, μέσα από τις οποίες ο δάσκαλος να καταστεί ικανότερος να δημιουργήσει διαδικασίες, μέσα από τις οποίες το παιδί θα καταστεί ικανότερο να αντιμετωπίσει τις προσωπικές του δυσκολίες και αυτές που θέτει η τάξη. Δημιουργείται έτσι μια *αλυσίδα*, που δεν στηρίζεται τόσο πολύ στο ότι ο ένας από μία θέση κύρους βοηθάει τον άλλον, αλλά στο ότι ο καθένας αναλαμβάνει να *καταλύσει διαδικασίες που θα καταστήσουν τον άλλον ικανότερο να λύσει το πρόβλημά του*» (Τοδούλου, 1994, σ.126).

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση ο σύμβουλος δεν υπαγορεύει λύσεις στο δάσκαλο, αλλά τον θεωρεί ως τον κατεξοχήν ειδικό για να αντιμετωπίσει τις δύσκολες καταστάσεις που τον αφορούν. Προσπαθεί να διευρύνει την αντίληψη και την οπτική γωνία του συμβουλευόμενου ώστε να αξιοποιηθεί η έξωθεν ματιά όχι ως συνταγολόγιο αλλά ως ενεργοποίηση διαδικασιών ανάπτυξης και μεγαλώματος. Οι δάσκαλοι παραμένουν υπεύθυνοι χειριστές και δε μεταβάλλονται σε υποχείρια ειδικών, *“μακροπρόθεσμα δε, χτίζεται μία διαδικασία μέσα από την οποία ο δάσκαλος αναπτύσσεται μέσα στον ίδιο του το ρόλο.”*(Τοδούλου, 1994, σ.130).

Επιπρόσθετα, η Συμβουλευτική σε ομαδικό πλαίσιο επιτρέπει το μοίρασμα κοινών εμπειριών και προβλημάτων ανάμεσα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς και προωθεί την ουσιαστική συνεργασία τους στην επίτευξη κοινών στόχων. Κατά τη διαδικασία συμβουλευτικής συνάντησης ο σύμβουλος δεν παρεμβαίνει αλλά βοηθά τα μέλη της ομάδας να βοηθήσουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν τα προβλήματά τους και να βρουν λύσεις, με ένα

οριοθετημένο συμβόλαιο και πλαίσιο δράσης που προωθεί τη συγκινησιακή διερεύνηση και το ξεκαθάρισμα σκέψεων και αντιλήψεων.

Έχει αναδυθεί πλέον έντονη η ανάγκη επανατοποθέτησης στόχων και αξιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς είναι φανερή η κρίση από την οποία διέρχεται. Κάθε κρίση, ανάλογα με το χειρισμό και την αντιμετώπιση, μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα κίνδυνο διάλυσης αλλά και ευκαιρία ανανέωσης. Είναι απαραίτητη η έμφαση στην πρόληψη και στην αντίληψη που θεωρεί ως σημαντικό παράγοντα αλλαγής την αλλαγή των ίδιων των εκπαιδευτικών και των σχέσεων της σχολικής ομάδας. Διεργασία, δομή και πλαίσιο επικοινωνίας είναι οι νέοι πόλοι εστίασης έπειτα από τον κορεσμό από την ενασχόληση με τον 'προβληματικό άλλο' και τα συμπτώματά του (Σακκάς, 1994).

Ο διεπαγγελματικός σύμβουλος μπορεί να ανταποκριθεί στην ανάγκη ενός συστήματος να εισάγει απέξω χρήσιμες πληροφορίες για την εξέλιξή του και να ενεργοποιήσει διεργασίες αξιοποίησης των πληροφοριών που το ίδιο το σύστημα έχει. Επιπρόσθετα, “ ...αποφεύγοντας την παραπομπή του παιδιού από ειδικό σε ειδικό, κερδίζεται σημαντικός χρόνος και χρήμα για το κράτος και για όλο το σύστημα της εκπαίδευσης και της ψυχικής υγείας, τα οποία μπορεί να διατεθούν για θέματα πιο χρήσιμα, όπως είναι η επιμόρφωση” (Τοδούλου, 1994, σ.130). Η αποφυγή της ιατροκοποίησης και των παραπομπών σε ειδικούς συμβάλλει, ώστε ο δάσκαλος να καταστεί ο ειδικός για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του και συνειδητοποιώντας τη δική του συμβολή στην εκδήλωση της δυσλειτουργίας.

Προβάλλει σήμερα έντονη η ανάγκη για την ευαισθητοποίηση ομάδων στη διεπαγγελματική συμβουλευτική και την ευαισθητοποίηση δασκάλων και γονιών απέναντι στις κοινωνικές αλλαγές, που απαιτούν συντονισμένη προσπάθεια ανεύρεσης νέας παιδαγωγικής προσέγγισης. Κρίνεται επίσης απαραίτητη η οργάνωση σεμιναρίων δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η δημιουργία ομάδων υποστήριξης, δηλαδή ομάδες-πυρήνες στήριξης που

να δίνουν την πολυπρόθητη αίσθηση του ανήκειν και να ικανοποιούν την ανάγκη για μοίρασμα και ανταλλαγή εμπειριών (για παράδειγμα, η δημιουργία ομάδων εργασίας στις οποίες γίνεται παρουσίαση περιστατικών από τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν τα προβλήματα με τον τρόπο που αυτοί τα βιώνουν). Η ενεργοποίηση και αναβάθμιση της συλλογικής δράσης συμβαδίζει με τη νοοτροπία του πολίτη και όχι του καταναλωτή.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η οργανωτική αλλαγή

Η ανθρώπινη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω της παρατήρησης των ομαδικών ψυχολογικών διαδικασιών στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Η κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας μπορεί να συμβάλλει στην οργανωτική μετεξέλιξη και αλλαγή που αποτελεί ζητούμενο της εποχής μας, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές.

«Η οργανωτική αλλαγή είναι η πιο δύσκολη μορφή οργανωτικής παρέμβασης.

Απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και συνεπάγεται τροποποίηση συμπεριφορών, πεποιθήσεων, στάσεων... πρέπει να θεωρείται μακροχρόνια διαδικασία, που απαιτεί επιμονή και συστηματική αξιολόγηση των επιμέρους φάσεών της. Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι, τουλάχιστον όσον αφορά το δημόσιο τομέα και τις οργανώσεις που έχουν μακρά προϊστορία, η οργανωτική αλλαγή αντιμετωπίζεται με δυσπιστία και κατά κανόνα προκαλεί έντονες αντιδράσεις. Στις περιπτώσεις αυτές η πορεία προς την αλλαγή είναι ακόμα πιο μακροχρόνια. Σε γενικές γραμμές, ο τομέας της οργανωτικής αλλαγής και ανάπτυξης βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αλλά απέχουμε πολύ από το να έχουμε επιλύσει τα κυριότερα προβλήματα που συνδέονται με την εφαρμογή της. Τα προβλήματα έχουν κυρίως να κάνουν με την πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών και κατά δεύτερο λόγο με την ανεπάρκεια τόσο των θεωριών, όσο και των πρακτικών που διαθέτουμε» (Κάντας, 1995, σ.73).

Οι γραφειοκρατικές οργανώσεις και κυρίως οι εκπαιδευτικές έχουν την τάση να αυτοενισχύονται και να αντιστέκονται σθεναρά στις αλλαγές, ενεργοποιώντας ένα φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων. Η σύγκρουση για τις αλλαγές στο σχολείο εστιάζεται πρώτιστα στο κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο και μετά στο σχολικό χώρο(Ανδρέου, 1994). Το ζητούμενο στο χώρο του σχολείου δεν είναι η θεραπευτική αντιμετώπιση ορισμένων «προβληματικών»

παιδιών, αλλά η εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα σύνολο θεμελιωδών δεξιοτήτων για τη ζωή τους, ακολουθώντας τη λογική της πρόληψης. Οι ψυχικές διαταραχές των ατόμων ξεκινούν από το χώρο της οικογένειας και επιτείνονται σε ένα δύσκαμπτο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο δεν μπορεί να αντικαταστήσει την οικογένεια ή να επέμβει θεραπευτικά σε αυτήν. Η δυνατότητα αντίστασης σε κάθε είδους διαταραχή (οργανική ή ψυχοκοινωνική) εξασφαλίζεται από το βαθμό εσωτερικής συγκρότησης και σε αυτό το σημείο οφείλει το εκπαιδευτικό σύστημα να κατευθύνει τη συνεισφορά του ως προς το ρόλο του στην κοινωνικοποίηση και την πολιτικοποίηση των παιδιών.

Σύγχρονες επιστημολογικές και κοινωνικές εξελίξεις

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών απαιτεί μια νέα ολιστική θεώρηση των πραγμάτων, που μπορεί να επιτευχθεί με τη συνάντηση ανάμεσα στις φυσικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, που προτείνεται από τη συστημική θεώρηση. Η εποχή μας διακρίνεται από γενικευμένη ασάφεια και παρέχει ποικίλα αντιφατικά ερεθίσματα που απαιτούν επεξεργασία. Όμως, οι πολλαπλές επιλογές μάς ακινητοποιούν αντί να μας ανοίγουν δρόμους. Το ζητούμενο είναι μια νέα οπτική, μια ενοποιητική θεώρηση χωρίς γραμμικές αναλύσεις που να ανταποκρίνεται στον πολύπλοκο, αλληλένδετο και διαρκώς εξελισσόμενο περίγυρο, ένας νέος τρόπος σύνθεσης των ποικίλων, διαθέσιμων πληροφοριών. Η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορικής έφερε την ανατρεπτική συνειδητοποίηση του ανθρώπινου αντάρθρωσιμου, της αυτοποίησης (Κατάκη, 1997).

Η πραγματικότητα κατασκευάζεται και δεν ανακαλύπτεται, η γνώση είναι αποτέλεσμα ενεργητικής δραστηριότητας του ατόμου και όχι παθητικής πρόσληψης. Πρώτοι οι φυσικοί επιστήμονες διακήρυξαν πως ο παρατηρητής επηρεάζει το παρατηρούμενο. Αυτή η επικύρωση των απεριόριστων δυνατοτήτων του ανθρώπινου μυαλού έφερε στο προσκήνιο πολλαπλά ερωτήματα για τους εναλλακτικούς τρόπους αντίληψης και ερμηνείας των φαινομένων. «..Η γνώση δεν αντανακλά μια αντικειμενική οντολογική πραγματικότητα, αλλά αποκλειστικά μια

διευθέτηση και οργάνωση ενός κόσμου που συγκροτείται από την εμπειρία μας» (Watzlawick, 1986, σ. 57). Στα πλαίσια του προβληματισμού πως δεν υπάρχει μια μέθοδος που να οδηγεί με ασφάλεια στην αλήθεια (Feyerabend, 1978) η συστημική προσέγγιση προτάθηκε ως πλαίσιο ανάλυσης και κατανόησης των σύμπλοκων διεργασιών που επιτελούνται στη σημερινή εποχή και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως προσέγγιση που ενσωματώνει τις σύγχρονες εξελίξεις και στοχεύει στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολικού συστήματος στις αυξημένες απαιτήσεις των καιρών.

Η ευρωπαϊκή κουλτούρα συσχέτισε το ιδεώδες της παιδείας με το πολιτισμικό ιδεώδες. Η παιδεία προτάθηκε ως ατομικό αγαθό στα πλαίσια μιας στενγνά ατομικιστικής κουλτούρας, της αστικής, η οποία στηρίχθηκε στην πειθάρχηση για την κατάκτηση της γνώσης, ώστε να ξεχωρίσει από την απαιδευσία της φεουδαλικής πολεμικής αριστοκρατίας. Όπως η εθνική κοινωνία δεν μπόρεσε να επιτύχει την αλληλεγγύη μεταξύ τάξεων και ομάδων, έτσι και η παγκόσμια κοινωνία δεν επέφερε εξάλειψη των συγκρούσεων. Τα συλλογικά υποκείμενα ζουν σήμερα σε μια πολιτισμικά ερμαφρόδιτη κατάσταση, βάσει της οποίας εξηγούνται κάποια σχιζοειδή σχήματα συμπεριφοράς. Η αστική παιδεία και κουλτούρα πνέει τα λοίσθια στις χώρες γένεσής της και οι σύγχρονες συνήθειες ζωής (κατανάλωση, εργασιακές συνθήκες, τρόποι διασκέδασης) μέσω της οικουμενικής ενοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων και του τεχνικού εξοπλισμού δεν επιτρέπει την παράλληλη ύπαρξη αυτόνομων πολιτισμών, παρά την παρουσία της πολιτισμικής ποικιλίας μόνο σε πλαίσια πολιτισμικής σύγκρουσης (Κονδύλης, 1998).

Στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες ο ανταγωνισμός και η κατανάλωση κυριαρχούν, έτσι ώστε να προβάλλεται ο ατομικισμός και οι υλικές αξίες με παράλληλη υποβάθμιση των συλλογικών αξιών και της σημασίας του συναισθήματος. « Η μεγάλη ετερογένεια των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων εμποδίζει σήμερα τη συνεργασία τους με στόχο τη διεκδίκηση όχι μόνο μιας θέσης στην κοινωνία, αλλά την αλλαγή της οικονομικής λογικής που

χαρακτηρίζει την κοινωνία. Αντιθέτως, οι ομάδες αυτές βρίσκονται συχνά σε σκληρή διαπάλη μεταξύ τους για να εξασφαλίσουν μια θέση στη ζωή. Από αυτή την οπτική γωνία, η κοινωνιοψυχολογική θεώρηση του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί πρόκληση για τις κοινά αποδεκτές αξίες της εποχής μας. Είτε το θέλουμε είτε όχι μας καλεί να αναθεωρήσουμε πολλές από αυτές και, ακόμη περισσότερο, να εφεύρουμε νέες αξίες, σύμφωνα με τις οποίες η κοινωνική και προσωπική ταυτότητα δεν θα εξαρτώνται από τα κυρίαρχα οικονομικά και κοινωνικά πρότυπα της εποχής του ατομικισμού.» (Κορωναίου, 1997, σ. 10)

Η αλλαγή θέασης

Η συστημική επιστημολογία προτείνει την αλλαγή στον τρόπο θέασης και δράσης, ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας που δίνει έμφαση στην πολυφωνία και την επικοινωνία. Αποτελεί μια ριζοσπαστική κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, μια πολιτική αντίληψη του κόσμου πιθανώς ουτοπική, αρκετά ερεθιστική όμως όσον αφορά τη θεώρηση της συνεξέλιξης και της συνδημιουργίας. Επιζητεί να είμαστε υπόλογοι για το πώς και τι γνωρίζουμε, αλλά δεν επιμένει ότι υπάρχει μόνο ένας τρόπος ή ένας μόνο σωστός τρόπος για την κατασκευή του νοήματος, καθώς είναι ατελείωτη η ακολουθία συμφραζομένων με τη δυνατότητα απεριόριστων μεταθέσεων και εναλλαγών. Το ζητούμενο είναι το άνοιγμα σε ένα τρόπο σκέψης που οδηγεί στο να γνωρίσεις την ίδια σου τη γνώση. Παραμένει αποκλειστικά προσωπική η ευθύνη για τον τρόπο μετατροπής αυτής της γνώσης σε καθημερινή πρακτική και επιλογές ζωής.

Από τη σύσταση των ανθρώπινων κοινωνιών υπάρχουν στο κοινωνικό φαντασιακό εικόνες για τον ξένο, τον διαφορετικό που συνδέουν το φόβο για το άγνωστο με το φόβο για τον ξένο. Ο μικρόκοσμος των παραδοσιακών κοινωνιών συνδέει το άγνωστο με το χάος και τον θάνατο (Μ. Eliade, 1991). Ο ξένος για τις κλειστές κοινωνίες αποτελεί την αποσύνθεση και τη διάλυση. Αυτές οι εικόνες οδήγησαν στις δοξασίες για την επικινδυνότητα του ξένου. Ακόμη και σήμερα ο ξένος αποτελεί ερέθισμα φόβου και περιφρόνησης και μεταχειριζόμαστε

τις ίδιες εικόνες για το χάος και το σκοτάδι, όταν αναφερόμαστε στους κινδύνους που απειλούν τον πολιτισμό μας (Αμπατζοπούλου, 1998).

Οι αλληλεπιδράσεις στην καθημερινή ζωή μάς μεταφέρουν διαρκώς σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και γίνεται πλέον κατανοητό πως η παράδοση δεν είναι μόνο τρόπος όρασης και δράσης, αλλά και τρόπος απόκρυψης. Η αίσθηση πως δε διαθέτουμε ένα σταθερό και απόλυτο σημείο αναφοράς στο οποίο να στηρίζουμε την εγκυρότητα των παραδοχών μας προκαλεί ίλιγγο. «Οτιδήποτε κάνουμε είναι ένας χορός δομών μέσα στη χορογραφία της συμβίωσης ... ένα θεμελιώδες οντολογικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κατάστασής μας: ότι ο κόσμος που έχουμε στη διάθεσή μας είναι απλώς ο κόσμος που δημιουργούμε μαζί με τους άλλους, και ότι μόνο η αγάπη μάς επιτρέπει να δημιουργούμε έναν κόσμο από κοινού με τους άλλους... Υποστηρίζουμε ότι στη βάση όλων των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκεται η παντελής άγνοιά του για την ίδια του τη γνώση» (Maturana & Varela, 1992, σ.254).

Η επόμενη επανάσταση που θα πρέπει να σημειωθεί στην ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης δεν θα είναι τεχνολογική, αλλά θα σχετίζεται με εσωτερικά επιτεύγματα, με την ψυχή (Δερτούζος, 1998). Αν ένα από τα βασικά ζητούμενα της εποχής μας είναι η αναπλαισίωση των κοινωνικών αδιεξόδων μέσω της προσωπικής αλλαγής, τότε η συστημική επιστημολογία έχει να προτείνει μια ανατρεπτική και ελπιδοφόρα απάντηση.



ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Η παρούσα εργασία βασίστηκε θεωρητικά σε συστημικές επιστημολογικές έννοιες και θεωρητικές θέσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Δεν έγινε επεξεργασία νέων εννοιών και γνωστικών εργαλείων. Η όποια θεωρητική συνεισφορά και πρωτοτυπία της εργασίας σχετίζεται με τον τρόπο που συνδυάστηκαν οι αρχές των παραπάνω κινημάτων σε μια προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας και να αποτρέψει τον κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Αυτός ο συνδυασμός επιχειρεί να προωθήσει το μετασχηματισμό της διδακτικής πρακτικής, για να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου και της αγοράς εργασίας και στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς.

Η εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου στο χώρο του σχολείου έχει επιχειρηθεί σε πρωτόλεια, αποσπασματική και πειραματική μορφή. Οι προτεινόμενες αλλαγές του χωρικού πλαισίου, η άσκηση στην αναγνώριση των συναισθημάτων, η συναισθηματική παιδεία, η ομαδική εργασία, η αναπλαισίωση της έννοιας της πειθαρχίας, η διεπαγγελματική συμβουλευτική είναι ζητήματα πολύπλευρα, που απαιτούν περαιτέρω θεωρητική επεξεργασία, έρευνα και πρακτική εφαρμογή, για να διαπιστωθεί κατά πόσο ενδυναμώνεται η διδακτική ικανότητα του σχολείου και η διαδικασία ανάπτυξης του χαρακτήρα του παιδιού. Χρειάζεται να ερευνηθούν οι συνθήκες που θα εξασφαλίσουν τα πλέον επιθυμητά αποτελέσματα στο γνωστικό τομέα και τον κοινωνικό χώρο. Το παιδαγωγικό υλικό, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν σε μια τέτοια προσπάθεια απαιτεί μακρόχρονο σχεδιασμό και αποτελεί ζήτημα ανοιχτό σε προτάσεις και διερεύνηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1983/ 1994), *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*, Θυμάρι, Αθήνα.
- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ.(1990), *Συνεργασία στη μάθηση*, Θυμάρι, Αθήνα.
- Αμπατζοπούλου, Φ.(1998), *Ο άλλος εν διωγμό*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ανδρέου, Απ.- Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994)*Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.
- Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Εκπαιδευτική πολιτική στην ευρώπη*, (1999), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα..
- Βασιλείου, Γ. (1987), *Ο άνθρωπος ως σύστημα : Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο*, στο Τσιάντη & Μανωλόπουλου, *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* , πρώτος τόμος, σσ.259-273, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε.(1997), « Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο : Η τεχνική της αναπλαισίωσης », *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, σελ. 67- 79.
- Δερτούζος, Μ. (1999), *Τι μέλλει γενέσθαι*, Λιβάνης, Αθήνα.
- Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., Μιχαλοπούλου, Α., Νικολακόπουλος, Η.(1996), «Ξενοφοβία και Ρατσισμός στην Ελλάδα», στο: *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ.(1995), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, εκδ. Σείριος, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι Αν., (1996), *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Κανακίδου, Ελ.(1994), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κάντας, Α. (1995), *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991), *Ψυχολογία της εργασίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κασσιμάτη, Κ.(1998), «Εισαγωγή» στο: *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (1984), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Κέδρος, Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (1997), *Το μωβ υγρό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (1994), « Αντιφατικά γνωστικά συστήματα αυτοαναφοράς στη σύγχρονη οικογένεια :εφαρμογές στην κλινική πράξη», *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 45, σ.47-65.
- Κατερέλος, Ι. (1999), *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κατσούλης, Η.(1996), «Προτεραιότητες πολιτικής-Συμπεράσματα», στο: *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Κεφαλάς, Σ. (1998), *Η επιχείριση στον 21 αιώνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κορωναίου, Α.(1997), « Κοινωνικός αποκλεισμός : η κοινωνιοψυχολογική δυναμική ενός πολύπλευρου φαινομένου»,Εισήγηση στο συνέδριο περί κοινωνικού αποκλεισμού στο Πάντειο πανεπιστήμιο, υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου.
- Μάζης, Α.(1979), «Ψυχοκοινωνιολογικές έννοιες και μέθοδοι στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του σχολείου», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, αρ. 13, σσ.169-173.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1996), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982), *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*, Φελέκης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), *Ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), *Ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* , Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές διδασκαλίας : Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* , Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ., (2000), *Η Σχολική Τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1983), «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.14, σσ.19-28.
- Νούτσος, Μ.(1982), « Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς», *Επιθεώρηση πολιτικής επιστήμης*, αρ. 3.
- Παρίτσης, Ν., Λαμπίδη, Α., Τοδούλου, Μ.(1992), «Μείωση της επιθετικότητας σε ιδρύματα : Συστημική Προσέγγιση». Στο :*Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολέμη - Τοδούλου , Μ.(1994), «Η χρησιμότητα της συστημικής προσέγγισης στη διεπαγγελματική συμβουλευτική», στο *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολέμη - Τοδούλου , Μ.(1993), «Βήματα προς τη διαμόρφωση μοντέλου συστημικής παρέμβασης σε χώρους περίθαλψης και αγωγής παιδιών», στο *Αγάθωνος – Γεωργοπούλου Ε., Οικογένεια, Παιδική προστασία, Κοινωνική πολιτική*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Πουρκός, Μ. (1997), *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, Gutenberg , Αθήνα..
- Πουρκός, Μ. (1992), Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ηθικής σκέψης στην επιθετική συμπεριφορά :Γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση στο *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* , Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου με θέμα *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*,ΓΓΝΓ, Αθήνα 1-5 Οκτ. 1984, τ.Α&Β.

Σακκάς, Δ. (1994), Η συνάντηση της διεπαγγελματικής συμβουλευτικής με τον ελλαδικό χώρο στο *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σακκάς, Δ., (1994), «Θεραπεία οικογένειας στο Γενικό Νοσοκομείο», *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τχ. 45

Σολομών, Ι.(1992), *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Συγκολλίτου, Ε. (1997), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα..

Συγκολλίτου, Ε. (1992), «Η πυκνότητα της σχολικής τάξης. Οι συνέπειές της στη συμπεριφορά.» *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 3, σσ. 211-223.

Συγκολλίτου, Ε. (1994), «Μέγεθος της σχολικής μονάδας και συμμετοχή σε ομάδες δραστηριότητας. Μια μελέτη των πλαισίων συμπεριφοράς». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τχ.28-29, σσ. 51-66.

Συγκολλίτου, Ε., & Πλακάκη, Ο. (1997), «Γνωστικοί χάρτες και σχολικό πλαίσιο». *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 3, σσ. 211-223.

Τζιόβας, Δ. (1993), *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης, από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Τσαλικογλου, Φ., (1996) επιμ., *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Πλέθρον, Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (1998), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», στο: *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (1977), *Εξάρτηση και αναπαράγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (1981), *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος, η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α.(1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα..

Φραγκουδάκη, Α.(1978), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα..

Φραγκουδάκη, Α.(1977), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα.

Β) ΞΕΝΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Allport, G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Reading, Mass: Addison-Wesley.

Αριές, Φ.(1990), *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα.

Bakhtin, M. (1984), *Problems of Dostoevskys Poetics*, Manchester University Press.

Bakhtin, M. (1981),*The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press.

Bernstein, B.(1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Bernstein, B.(1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μετ. Ιωσήφ Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Bertalanffy, L.von (1979), *General System Theory*, New York.

Blanchet, Al., & Trognon, Al., (1997), *Ψυχολογία ομάδων*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

Bruner, J. (1997), *Πράξεις νοήματος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press.

Charlot, B. (1992), *Το σχολείο αλλάζει, Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Προτάσεις, Αθήνα.

Duwe, A. (1994), *Οι περιπέτειες της Λορέτας της ποντικίνας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Eliade, M.(1994), *Εικόνες και σύμβολα*, Αρσενίδης, Αθήνα.

Feyerabend, P. (1978) *Against Method*, Λονδίνο ,

Φουκώ, Μ. (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, εκδ. Ράππα, Αθήνα..

Gilbert, D.T.& Hixon, J.G. (1991), “The trouble of thinking : activation and application of stereotypic beliefs”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp.193-202.

- Goffman, Er., (1996), *Ζυγαντήσεις, Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Goleman, D.(1998), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman, D.(1999), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Higgins, E.T.& Sorrentino, R.M. (eds) (1990), *Handbook of motivation and cognition: foundations of social behavior*, vol.3, pp.397-419, New York : Guilford Press.
- Hofstede, E., (1992), *Software of the mind*.
- Huizinga, J.(1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (HOMO LUDENS)*, εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- Isen, A.M. (1984), Towards understanding the role of affect in cognition in Wyer & Srull (eds), *Handbook of social cognition*, pp.179-236, Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B., Bradford Ivey, M. (1996), *Συμβουλευτική ; Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*, επιμ. Μαλκιώση-Λοΐζου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Kolbergh, L.(1976), "Moral stages and moralization", in : Lickona, T., *Moral Education*, New York.
- Kuhn, T. (1981), *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη.
- Langer, E. et all, (1985), "Decreasing prejudice by increasing discrimination", *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp.113-120.
- Lefcourt, H.M., (1973), "The functions of the illusions of control and freedom", *American Psychologists*, 28, pp.417-425.
- Marcia, J.E.(1966), "Development and validation of ego identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp.551-558.
- Markus, H. & Kitayama, S.(1997), "Culture and self" in : Peplau, I. A. & Taylor, S., *Sociocultural perspectives in social psychology: current readings*. New Jersey: Prentice Hall.

- Maturana, H. & Varela, F. (1980), *Autopoiesis and Cognition. The Realisation of the Living*, Reidel, Boston
- Maturana, H. & Varela, F. (1992), *Το δέντρο της γνώσης- οι βιολογικές ρίζες της ανθρώπινης νόησης*, μετ. Σ. Μανουσέλης, Κάτοπτρο, Αθήνα.
- Minuchin, S. (1970), “The use of an ecological framework in the treatment of a child”
in: Antony, J., *The child in his family*, Wiley & Sons, New York.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1993), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*, επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Moscovici, S. & Ricateau, P. (1972), *Conformite et influence sociale*, Paris, Larousse.
- Moscovici, S. (1980), “Toward a theory of conversation behavior”, in: Berkowitz, L., *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.13, New York Academic Press.
- Mugny, G., (1982), *The power of minorities*, London Academic Press.
- Nemeth, C., (1986), ‘Differential contributions of majority and minority influence’,
Psychological Review, 93, pp.23-32.
- Ουίτενμπεργκ-Σάλτζεμπεργκ, Ισ. & αλ, (1996), *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Καστανιώτης Αθήνα.
- Piaget, J.(1950), *The psychology of intelligence*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1992), *Τάξη μέσα από το χάος*, Κέδρος, Αθήνα.
- Salovey & Mayer (1990), “Emotional Intelligence”, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, σελ.185-211.
- Schofield, J.W. (1991), “School desegregation and intergroup relations” in : Grant, G., *Review of research in education*, AERA, Washington.
- Sherif, H. (1966), *In common predicament. Social Psychology of intergroup conflict and cooperation*, Boston.
- Slavin, R.E.(1983), *Cooperative Learning*, New York, Longman.

- Sorrentino, R.M. et all (1988), "Uncertainty orientation and persuasion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp.357-371.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986), The social I dentity theory of intergroup behavior, in
- Vygotsky, L. (1997), *Νους στην κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Walters, K. & Simoni, J.(1993), " Lesbian and Gay male group identity attitudes and self-esteem", *Journal of Counseling Psychology*, 40, pp.94-99.
- Watzlavick, P.(1986), *Η γλώσσα της αλλαγής, στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*, Κέδρος, Αθήνα.
- Wegner, D.M. (1994), "Ironic processes of mental control", *Psychological Review*, 101, pp.7-24.
- Wiener, N.(1970), *Κυβερνητική και κοινωνία*, Παπαζήσης, Αθήνα..
- Wilder, D.A.& Simon, A.F.(1996), Incidental and integral affect as triggers of streotyping, in
- Worchel & Austin (eds), *Psychology of intergroup relations*, pp.7-24.
- Zajonc, R.B. (1980), "Feeling and thinking : preferences need no inferences", *American Psychologist*, 34, pp.151-175.

