



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Προαγωγή της σχέσης μαθητή - δασκάλου Πρόληψη - Παρέμβαση

Πρόγραμμα: Ο Χρόνος της Αποταμίευσης



Αθήνα 2015

Προαγωγή της σχέσης μαθητή - δασκάλου Πρόληψη - Παρέμβαση

Πρόγραμμα: Ο Χρόνος της Αποταμίευσης

Συγγραφή - Επιμέλεια:

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

© Εργαστήριο Ψυχολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2015

Προαγωγή της σχέσης μαθητή - δασκάλου

Πρόληψη - Παρέμβαση

Πρόγραμμα: Ο Χρόνος της Αποταμίευσης

Στόχος της παρέμβασης

Η παρέμβαση *Ο Χρόνος της Αποταμίευσης (Banking Time)*, που επινόησε ο Αμερικανός ψυχολόγος Robert Pianta, μεταδίδει το μήνυμα ότι και τα δύο μέλη της σχέσης, ο μαθητής και ο δάσκαλος, **αποταμιεύουν** θετικές εμπειρίες, που θα τους βοηθήσουν να αντέχουν τη σύγκρουση, την ένταση και τη διαφωνία, χωρίς να επιστρέφουν στην προηγούμενη αρνητική κατάσταση της σχέσης τους. Σε περιόδους στρες, ο μαθητής και ο δάσκαλος θα αντλήσουν από το υπάρχον κεφάλαιο της σχέσης τους και θα κάνουν ανάληψη από τα αποθέματα της σχέσης εκείνα που τους χρειάζονται για να ξεπεράσουν την κρίση.

Η παρέμβαση αυτή είναι περισσότερο **κατάλληλη για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας**. Βασίζεται σε αντίστοιχο πρόγραμμα για τη βελτίωση της σχέσης γονέων-παιδιού. Το σκεπτικό της παρέμβασης είναι να επιτύχει ο ενήλικος **να ακολουθεί το βήμα του παιδιού** στο παιχνίδι, τη μάθηση και τις άλλες δραστηριότητες. Ο ενήλικος πρέπει να περιορίσει την υπερβολικά κατευθυντική, ελεγκτική και παρεμβατική συμπεριφορά του, γιατί αυτή ακριβώς προκαλεί τη μη συμμόρφωση και την αντίσταση του παιδιού και αυτή ακριβώς έχει συνδεθεί με τα προβλήματα της σχέσης, όπως είναι ο ανασφαλής δεσμός, η απειθεια, ο αρνητισμός και η αναποτελεσματικότητα του ενήλικου να επηρεάσει το παιδί. Η δυσκολία στην εφαρμογή αυτής της παρέμβασης είναι ότι ο δάσκαλος πρέπει να αλλάξει το συνήθη ρόλο του, αλλά και ο μαθητής τον δικό του.

Ο δάσκαλος, συνήθως με την καθοδήγηση ενός συμβούλου ή σχολικού ψυχολόγου, αφιερώνει μαζί με το παιδί-στόχο λίγα λεπτά την ημέρα, κατά τα οποία λαμβάνει χώρα μια ελεύθερη δραστηριότητα. Το παιδί-στόχος εντοπίζεται με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων που αφορούν τη σχέση μαθητή-δασκάλου (παρουσιάζονται στο Παράρτημα). Ουσιαστικά, αυτό που εντοπίζεται δεν είναι ένα προβληματικό παιδί, αλλά μια προβληματική σχέση, μια **δυάδα υψηλού κινδύνου**.

Περιεχόμενο της παρέμβασης

- ◆ Η παρέμβαση είναι μια **πρόσωπο-προς-πρόσωπο συνάντηση** του δασκάλου με το παιδί, κατά την οποία οικοδομείται μια στενή, συναισθηματικά θερμή σχέση. Η διάρκεια της συνάντησης είναι **5 έως 15 λεπτά την ημέρα**, επί δύο με τρεις φορές την εβδομάδα. Λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο μέρος στο σχολείο, στο οποίο την ώρα της συνάντησης δεν παρεμβαίνουν άλλα πρόσωπα.
- ◆ Ο δάσκαλος ενημερώνει το παιδί ότι ο χρόνος αυτός είναι δικός του και **μπορεί να κάνει ό,τι επιθυμεί**. Ο ίδιος θα ακολουθεί και θα συμμετέχει όπως τον κατευθύνει το παιδί. Επίσης, ο δάσκαλος εξηγεί στο παιδί το λόγο για τον οποίο γίνονται αυτές οι



συναντήσεις: επειδή έχει παρατηρήσει κάποιες δυσκολίες του παιδιού, θέλει να το βοηθήσει να νιώθει πιο καλά στο σχολείο και αυτός είναι ένας καλός τρόπος να του δώσει την προσοχή που χρειάζεται.

- ◆ Οι συνεδρίες πρέπει να γίνονται, κατά το δυνατόν, **σε τακτά, άρα προβλέψιμα χρονικά διαστήματα**. Το πιο σημαντικό είναι **να μην εξαρτάται η διεξαγωγή τους από τη συμπεριφορά του παιδιού**. Αυτό είναι ένα πολύ κρίσιμο θέμα. Μια από τις πιο συνήθεις πρακτικές που υποβαθμίζουν τις σχέσεις μαθητών-δασκάλων είναι η άποψη των δασκάλων ότι, εάν δώσουν προσοχή στα παιδιά, αυτό θα ενισχύσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους. Αυτό ισχύει μόνο όταν η συμπεριφορά του δασκάλου προσδιορίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού, με την έννοια ότι εκδηλώνεται αμέσως μετά ή στην ίδια κατάσταση με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού. Στην προτεινόμενη παρέμβαση όμως, **οι συνεδρίες δεν σχετίζονται με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά**, γιατί ορίζονται αρκετά νωρίτερα μέσα στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα και γιατί η αποδοχή ή όχι (αμοιβή ή τιμωρία) της συμπεριφοράς δεν είναι μέρος της παρέμβασης.
- ◆ Η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου κατά τη διάρκεια των συνεδριών πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ουδέτερη και αντικειμενική και δεν πρέπει να εστιάζεται στην επίδοση και στις δεξιότητες των παιδιών. Ο δάσκαλος **απέχει από κάθε μορφή διδασκαλίας, παροχής κατευθύνσεων, επιλεκτικής προσοχής, ή ενίσχυσης**. Φράσεις όπως «Ας διαβάσουμε ένα βιβλίο», ή «Αφησέ με να σου δείξω πώς θα το κάνεις» είναι κατευθυντικές και πρέπει να αποφεύγονται. Φράσεις όπως «Διαβάζεις σωστά» ή «Πώς το κάνεις αυτό;», μολονότι μεταδίδουν ένα θετικό μήνυμα (αποδοχή και ενδιαφέρον), δεν είναι ουδέτερες και, αν είναι δυνατόν, πρέπει επίσης να αποφεύγονται. Ο δάσκαλος είναι καλό να υιοθετήσει ένα περισσότερο ουδέτερο τόνο, για παράδειγμα να πει «**Σου αρέσει να διαβάζεις**», «**Έφτιαξες όλο το παζλ**», «**Μπορώ να σε βοηθήσω αν θέλεις**», «**Δεν ζητάς βοήθεια γι' αυτό, θέλεις να το κάνεις μόνη σου**». Αν είναι δυνατόν, πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν, να οδηγούν και να κατευθύνουν τη δραστηριότητα, μέσα στα όρια βέβαια που ήδη υπάρχουν στην τάξη.

- ◆ Αν ένα παιδί εκδηλώσει ανεπιθύμητη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της συνάντησης, η απάντηση του δασκάλου θα πρέπει να έχει τη μορφή μιας **αφήγησης** και μιας **ονομασίας** της συμπεριφοράς. Αυτό δίνει στο παιδί το μήνυμα ότι η συμπεριφορά του αυτή **μπορεί να εκφραστεί με το λόγο**, γίνεται κατανοητή και δεν επικρίνεται. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί στριφογυρίζει συνεχώς στην καρέκλα του και δείχνει να μην προσέχει, ο δάσκαλος μπορεί να πει «Βλέπω ότι δυσκολεύεσαι να καθίσεις σήμερα, κάτι φαίνεται να σε απασχολεί και να σε ανησυχεί». Ωστόσο, στην περίπτωση που η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού παραβιάζει βασικούς κανόνες (π.χ. το παιδί γίνεται βίαιο απέναντι στο δάσκαλο ή καταστρέφει πράγματα), η συνάντηση πρέπει να διακοπεί και να ακολουθήσουν οι κυρώσεις.
- ◆ Οι δραστηριότητες που κάνει ο δάσκαλος μαζί με το παιδί δεν πρέπει να βασίζονται σε δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση), ή να είναι τόσο δύσκολες ώστε να χρειάζονται ενήλικη καθοδήγηση, ή να είναι δραστηριότητες με ηλεκτρονικό υπολογιστή, ή δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν το μοναχικό παιχνίδι. Οι ενδεδειγμένες δραστηριότητες είναι αυτές που έχουν **παιγνιώδη χαρακτήρα**, όπως ένα παιχνίδι με κάρτες, ή **δημιουργικό-καλλιτεχνικό χαρακτήρα**, όπως η ζωγραφική και οι κατασκευές. Αυτό που έχει σημασία είναι το παιδί να έχει ελευθερία επιλογής δραστηριοτήτων και αλλαγής τους, καθώς και να δίνεται έμφαση όχι στην ίδια τη δραστηριότητα, αλλά στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο πρόσωπα. Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει να λέει στο παιδί ποιος είναι ο «σωστός» τρόπος για να παίζεται ένα παιχνίδι, ώστε να μην παρεμποδίζεται η επιθυμία του παιδιού να εξερευνήσει ελεύθερα το περιβάλλον του και να πειραματιστεί.
- ◆ Ο δάσκαλος μπορεί να μεταδώσει ποικίλα μηνύματα στα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Με τον τρόπο αυτόν, θα βοηθηθούν τα παιδιά και οι δάσκαλοι **να ορίσουν τη σχέση τους**, πράγμα που θα διευκολύνει τα παιδιά να γνωρίζουν πώς θα αξιοποιήσουν το δάσκαλο στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Αν ο δάσκαλος θέλει οι μαθητές του να προσέξουν συγκεκριμένα στοιχεία του ρόλου του, πρέπει να το κάνει **με πολύ απλούς όρους**, τους οποίους θα χρησιμοποιεί **με συνέπεια** καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών και μέσα στην τάξη.
- ◆ Ο δάσκαλος μεταδίδει **σχεσιακά μηνύματα**, για παράδειγμα «**Νοιάζομαι για σένα**», «**Σε βοηθώ όταν με χρειάζεσαι ή με ζητάς**», «**Θα προσπαθήσω να είμαι συνεπής και διαθέσιμος**». Ποιο μήνυμα θα επιλέξει ο δάσκαλος εξαρτάται από τις πληροφορίες που έχει συλλέξει κατά την αξιολόγηση με ερωτηματολόγια, μέσω των οποίων, για παράδειγμα, μπορεί να διαπίστωσε ότι ένα παιδί νιώθει αποκομμένο από το δάσκαλο ή βιώνει πολύ άγχος στη σχέση του με αυτόν. Επίσης, οι πληροφορίες αυτές μπορεί να προέρχονται από παρατήρηση που έκανε ο ίδιος ή ένας σύμβουλος ψυχολόγος μέσα στην τάξη, ή από τις απαντήσεις του παιδιού σε μια συνέντευξη για τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι το μήνυμα που μεταδίδεται δεν επιβεβαιώνει τις υπάρχουσες προσδοκίες ή πεποιθήσεις του παιδιού για το δάσκαλο, αλλά **παρέχει νέες πληροφορίες που ενσωματώνονται στις αναπαραστάσεις του παιδιού για τη σχέση του με το δάσκαλο** και τις αλλάζει έτσι ώστε να γίνουν πιο θετικές και πιο λειτουργικές.
- ◆ Τα μηνύματα που έχουν ως περιεχόμενο ότι ο δάσκαλος βοηθά, είναι διαθέσιμος χωρίς όρους και προβλέψιμος, είναι μια πηγή ασφάλειας και παρηγοριάς και έχει αποθέματα

για να βοηθήσει το παιδί στην επίλυση προβλημάτων, είναι συνήθη στις σχέσεις μαθητή-δασκάλου στην παιδική ηλικία. Τα μηνύματα αυτά προσαρμόζονται στη φύση της συγκεκριμένης σχέσης. Πρέπει όμως να είναι **περιορισμένα στον αριθμό**. Η απλότητα και η συντομία, καθώς και η συνέπεια και σταθερότητα των εκφράσεων, είναι πολύ σημαντικά στοιχεία. Επομένως, ο δάσκαλος μπορεί να μεταδώσει το μήνυμα ότι είναι σταθερά διαθέσιμος για βοήθεια, όταν το παιδί εκφράζει την ανάγκη αυτή: «**Είμαι βέβαιος ότι μπορώ να σε βοηθήσω σ' αυτό**», «**Η δασκάλα βοηθά**», «**Είμαι εδώ για να βοηθώ τα παιδιά**», «**Μήπως χρειάζεσαι βοήθεια σ' αυτό;**», «**Είμαι εδώ για να σε βοηθήσω**». Επειδή το παιδί έχει στο παρελθόν βιώσει μια τέτοια βοήθεια, αντιλαμβάνεται τι σημαίνουν αυτά τα μηνύματα. Τα μηνύματα γίνονται «θέματα της σχέσης», δηλαδή θέματα πάνω στα οποία μπορούν να εργαστούν το παιδί και ο δάσκαλος. Και ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι **με τα μηνύματα αυτά «ζευγαρώνονται» οι λέξεις με τις πραγματικές εμπειρίες του παιδιού**.

- ◆ Ό,τι ισχύει στο επίπεδο της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της καθημερινής εργασίας στην τάξη ισχύει και κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Δηλαδή, **οι κανόνες της συμπεριφοράς δεν αλλάζουν στις συνεδρίες**. Αν, για παράδειγμα, ο κανόνας στην τάξη είναι ότι δεν επιτρέπεται να βρίζει κανείς, το ίδιο θα ισχύει και στις συνεδρίες. Αν παραβιαστεί ένας κανόνας κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας, η συνέπεια για την παραβίαση (τιμωρία) θα ακολουθήσει μετά το τέλος της συνεδρίας. Η συνεδρία δεν πρέπει να τερματιστεί, αλλά αντίθετα να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσον για να γίνουν περαιτέρω κατανοητά τα θέματα των μηνυμάτων που ήδη έχουν μεταδοθεί.
- ◆ Οι συνεδρίες αυτές **δεν είναι ενίσχυση** και ο τερματισμός τους δεν είναι τιμωρία. Δηλαδή, η λογική του τύπου «Συμπεριφέρθηκες καλά, άρα κέρδισες αυτό το χρόνο μαζί μου», ή «Δεν συμπεριφέρθηκες καλά, άρα έχασες το χρόνο που θα περνούσες μαζί μου σήμερα» θα μειώσει την αποτελεσματικότητα της συνεδρίας και είναι πιθανό να βλάψει την ίδια τη σχέση.
- ◆ Τα περισσότερα παιδιά δέχονται τις συναντήσεις με το δάσκαλο με μεγάλο ενθουσιασμό και συνήθως αναστατώνονται στο **τέλος** των συναντήσεων. Επομένως, ο δάσκαλος πρέπει να **προετοιμάζει** το παιδί για το τέλος της συνάντησης, λέγοντας για παράδειγμα «Έχουμε ακόμη τρία λεπτά προτού πάμε στην τάξη», ή «Θα παίξουμε πάλι όταν θα κάνουμε την επόμενη συνάντησή μας». Οι δυσκολίες των παιδιών να τερματίσουν μια συνάντηση είναι πιο έντονες τον πρώτο καιρό και εξασθενούν σιγά-σιγά, καθώς οι συναντήσεις εντάσσονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους. Αν ένα παιδί δυσκολεύεται πολύ να τελειώσει μια συνάντηση, τότε αυτή θα πρέπει να γίνεται αμέσως πριν από μια αγαπημένη δραστηριότητά του, ώστε να έχει κίνητρο να την τερματίσει. Όταν η παρέμβαση αυτή ολοκληρώσει τον κύκλο της, ο δάσκαλος πρέπει να εξηγήσει στο παιδί ότι η σχέση που έχει αναπτύξει με το παιδί είναι το ίδιο ή και περισσότερο σημαντική τις υπόλοιπες ώρες της ημέρας. Βέβαια, και ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει και να αξιοποιεί τις εμπειρίες του και τα αποθέματα που αποταμίευσε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και στην καθημερινή ζωή του με το παιδί.

◆ Είναι πολύ πιθανό άλλα παιδιά να εκδηλώσουν περιέργεια να δουν τι συμβαίνει κατά τη συνάντηση, ή να θέλουν και εκείνα να παραβρεθούν στη συνάντηση, ή να έχουν τις δικές τους συναντήσεις με το δάσκαλο. Πρέπει, λοιπόν, οι συναντήσεις να γίνονται σε μια αίθουσα και σε ένα χρονικό διάστημα μέσα στην ημέρα που δεν θα είναι τόσο πιθανές οι **διασπάσεις**. Άλλοι ενήλικοι είναι καλό να έχουν την επίβλεψη των υπόλοιπων παιδιών κατά το διάστημα αυτό. Αν ένα συγκεκριμένο παιδί επιμένει πολύ να έχει συναντήσεις με το δάσκαλο, αυτό είναι ένα σημάδι ότι θα μπορούσε να επωφεληθεί πολύ από μια μελλοντική εφαρμογή του *Χρόνου της Αποταμίευσης*.

◆ Επομένως, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων:

- 1. Ο δάσκαλος παρατηρεί:** Ο δάσκαλος παρατηρεί προσεκτικά τη συμπεριφορά, τα λόγια και τα συναισθήματα του παιδιού, όπως και τα αντίστοιχα δικά του. Η παρατήρηση αφήνει στο παιδί χώρο να αναπτύξει πρωτοβουλία και να κατευθύνει τη συνάντηση, αλλά και δίνει χρόνο στον ίδιο να κατανοήσει τις δυνάμεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Όσο περνά ο χρόνος, ο δάσκαλος αρχίζει πλέον να παρατηρεί και τις θετικές αλλαγές που οι συναντήσεις αυτές έχουν επιφέρει στη σχέση του με το παιδί.
- 2. Ο δάσκαλος αφηγείται:** Ο δάσκαλος περιγράφει με το λόγο φωναχτά τι κάνει το παιδί, με έναν τόνο φωνής που δείχνει το ενδιαφέρον του. Δεν κατευθύνει, δεν αμφισβητεί, δεν ενισχύει. Η αφήγηση αφορά και την αντίστοιχη μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου, όπως το χαμόγελο, ένα καταφατικό νεύμα, ένα άγγιγμα στον ώμο ή στην πλάτη. Η συμπεριφορά αυτή μεταδίδει στο παιδί το μήνυμα ότι ο δάσκαλος του δίνει προσοχή, το υποστηρίζει και το αποδέχεται χωρίς κριτική. Εδώ έχει μεγάλη σημασία να αντισταθεί ο δάσκαλος στη συνήθεια να διδάσκει και να καθοδηγεί το παιδί με κάθε ευκαιρία.
- 3. Ο δάσκαλος ονομάζει:** Εκφράζει με το λόγο φωναχτά τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Για παράδειγμα, αν το παιδί δυσκολεύεται να φτιάξει μια κατασκευή, ο δάσκαλος μπορεί να πει «Βλέπω ότι στενοχωριέσαι και απογοητεύεσαι με αυτό που κάνεις». Ο δάσκαλος δίνει στο παιδί το μήνυμα ότι το κατανοεί και ότι δεν είναι πρόβλημα να βιώνει κανείς και αρνητικά συναισθήματα, επομένως δεν πρέπει ο ίδιος να δείχνει ενοχλημένος από αυτά. Το αρνητικό συναίσθημα δεν πρέπει να καταπνιγεί, αλλά να βρει διέξοδο έκφρασης και ενσυναίσθητης κατανόησης μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο. Οι λέξεις ταιριάζουν με τα συναισθήματα και το παιδί ασκείται στην ικανότητα να εκφράζεται με το λόγο. Αν οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να ονομάσει τα συναισθήματα του παιδιού ειπωθούν και μέσα στην τάξη, υπενθυμίζουν στο παιδί τα μηνύματα που έλαβε κατά τη συνάντηση. Βέβαια, ο δάσκαλος δεν καταφέρνει πάντα να εκφράσει με ακρίβεια τα συναισθήματα του παιδιού. Θα πρέπει, λοιπόν, να είναι σε εγρήγορση για σήματα από το παιδί ότι πρέπει να αναδιαμορφώσει την περιγραφή του, όπως είναι, για παράδειγμα, η άμεση διόρθωση από το παιδί, η αλλαγή της δραστηριότητας από το ίδιο ή ο αποκλεισμός του δασκάλου από τη δραστηριότητα.
- 4. Ο δάσκαλος δίνει έμφαση στη σχέση:** Ο δάσκαλος μεταδίδει στο παιδί το μήνυμα ότι αυτό που έχει την πιο μεγάλη σημασία είναι η μεταξύ τους σχέση. Η κάθε σχέση είναι μοναδική, επομένως ο δάσκαλος θα επιλέξει να σταθεί στα

Τι πρέπει	Τι δεν πρέπει
Προετοιμασία μιας συνάντησης:	
<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιάζουμε έναν συνεπή χρόνο συνάντησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Τις προγραμματίζουμε πάνω σε μια αγαπημένη δραστηριότητα του παιδιού
<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργούμε έναν μικρό, ιδιωτικό χώρο 	<ul style="list-style-type: none"> • Λέμε στο παιδί ότι οι συναντήσεις θα γίνουν αν δείχνει καλή συμπεριφορά
<ul style="list-style-type: none"> • Συγκεντρώνουμε υλικό για τη συνάντηση, κατάλληλο για το παιδί 	
<ul style="list-style-type: none"> • Εξηγούμε στο παιδί τις συναντήσεις που θα γίνουν 	
Κατά τη διάρκεια της συνάντησης:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ακολουθούμε την κατεύθυνση που δίνει το παιδί 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατευθύνουμε τη δραστηριότητα
<ul style="list-style-type: none"> • Παρατηρούμε τις συμπεριφορές του παιδιού 	<ul style="list-style-type: none"> • Κάνουμε ερωτήσεις
<ul style="list-style-type: none"> • Αφηγούμαστε τι κάνει το παιδί 	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνουμε εντολές
<ul style="list-style-type: none"> • Ονομάζουμε τα συναισθήματα του παιδιού, θετικά και αρνητικά 	<ul style="list-style-type: none"> • Απαιτούμε από το παιδί να ακολουθεί τους κανόνες των παιχνιδιών
<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύσσουμε σχεσιακά θέματα 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδάσκουμε στο παιδί μια δεξιότητα
<ul style="list-style-type: none"> • Επιτρέπουμε στο παιδί ελευθερία να επιλέγει δραστηριότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικρίνουμε τη συμπεριφορά του παιδιού
<ul style="list-style-type: none"> • Τιμωρούμε το παιδί 	
<ul style="list-style-type: none"> • Συντομεύουμε τη συνάντηση γιατί βιαζόμαστε 	
<ul style="list-style-type: none"> • Σταματάμε τη συνάντηση αν εκδηλωθούν ήπιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού 	
Μετά τη συνάντηση:	
<ul style="list-style-type: none"> • Συζητούμε με το παιδί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του 	<ul style="list-style-type: none"> • Αφαιρούμε μια συνάντηση ως τιμωρία
<ul style="list-style-type: none"> • Στοχαζόμαστε πάνω στη συνάντηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Σταματάμε να σκεφτόμαστε τα σχεσιακά θέματα
<ul style="list-style-type: none"> • Αναζητούμε ευκαιρίες να ενσωματώσουμε τα σχεσιακά θέματα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις 	



θέματα που έχουν σημασία για αυτήν. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί νιώθει ότι δεν έχει δυνατότητες και ζητά συνεχώς βοήθεια, ο δάσκαλος δεν πρέπει να του λέει «Είμαι εδώ για να σε βοηθήσω», αλλά να επιλέγει δραστηριότητες στις οποίες αυτό μπορεί να τα καταφέρει, ώστε να του δίνει το μήνυμα «Τα πας πολύ καλά». Επίσης, τα σχεσιακά θέματα μπορεί να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης, ανάλογα με την εξέλιξη της σχέσης.

Στον Πίνακα παρουσιάζονται όσα πρέπει και δεν πρέπει να κάνει ο δάσκαλος που εφαρμόζει την παρέμβαση *Ο Χρόνος της Αποταμίευσης*.

Σημασία και χρησιμότητα της παρέμβασης

Ο Χρόνος της Αποταμίευσης εισάγει μια συστηματική πρόκληση στο σύστημα της σχέσης, με στόχο να αναγκάσει το σύστημα αυτό να αναδιοργανωθεί. Επειδή πάντοτε εφαρμόζεται όταν η σχέση μαθητή-δασκάλου είναι δύσκολη ή προβληματική, πρέπει οπωσδήποτε να **περιορίζει** την αλληλεπίδραση αυτή. Ο δάσκαλος, βέβαια, μπορεί να δυσκολεύεται να περιορίσει την αλληλεπίδρασή του με το μαθητή, για το λόγο αυτόν συχνά είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας σύμβουλος ή σχολικός ψυχολόγος που θα τον στηρίξει και θα τον καθοδηγήσει. Αυτός ο περιορισμός της συμπεριφοράς του ενηλίκου αφήνει το παιδί ελεύθερο να εκδηλώσει συμπεριφορές και ικανότητες που δεν είναι εμφανείς στις συνήθειες, καθημερινές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών, το παιδί συνήθως επιδίδεται σε **μια ανώτερου επιπέδου εξερεύνηση του περιβάλλοντος**, δείχνει ενδιαφέρον για το δάσκαλο και για την προσοχή που δέχεται από αυτόν. Ο δάσκαλος **μπορεί να τροποποιήσει τις πεποιθήσεις του**, τα αναπαραστασιακά μοντέλα που έχει για τις σχέσεις, ή έστω να τις

επανεξετάσει. Καταφέρνει να αντιμετωπίσει το «δύσκολο» παιδί και το βλέπει πιο θετικά. Αυτό που τελικά επιφέρει τη βελτίωση στη σχέση μαθητή-δασκάλου είναι το **ταίριασμα των συναισθηματικών εμπειριών** κατά τις συνεδρίες και η **τροποποίηση των αναπαραστάσεων των σχέσεων**. Η πιο θετική άποψη που διαμορφώνει το ένα άτομο για το άλλο αναμένεται να μεταφέρεται και να γενικεύεται και στις καταστάσεις εκτός του *Χρόνου της Αποταμίευσης*.

Η έμφαση της παρέμβασης αυτής είναι η προαγωγή μιας σχέσης μαθητή-δασκάλου στην οποία ο δάσκαλος λειτουργεί ως **ασφαλής βάση**, σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού που διατύπωσε ο Βρετανός ψυχίατρος John Bowlby. Συνεπώς, τα **μηνύματα** που μεταδίδει ο δάσκαλος στο παιδί είναι:

«**Ενδιαφέρομαι, νοιάζομαι για σένα**».

«**Σε αποδέχομαι**».

«**Είσαι σημαντικό παιδί, είσαι ένα παιδί με αξία**».

«**Έχεις ικανότητες**».

«**Είμαι διαθέσιμος**».

«**Είμαι εδώ για να σε κάνω να νιώθεις ασφαλής**».

«**Είμαι εδώ για σένα στις δυσκολίες**».

«**Είμαι συνεπής και σταθερός**».

«**Μπορώ να σε βοηθήσω όταν το χρειάζεσαι**».

«**Τα μηνύματα που μου στέλνεις μπορώ να τα διαβάσω και να ανταποκριθώ**».

Τα μηνύματα του δασκάλου εξατομικεύονται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, αλλά δεν είναι λάθος να δίνονται προς όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Κάτι άλλο που αναμένεται να αλλάξει με την παρέμβαση αυτή είναι η **ανατροφοδότηση** και η **διαδικασία ανταλλαγής** ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο, ιδίως αν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις συνεδρίες για να μεταδώσει στο μαθητή ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Τέτοια μηνύματα –η **διαθεσιμότητα**, η **διάθεση για ανταπόκριση** και η **αποδοχή**– δεν είναι απλά λέξεις, αλλά **συνδέονται με τις εμπειρίες** που έχει το παιδί κατά τις συνεδρίες: ο δάσκαλος ακολουθεί το παιδί, σταθερά του δίνει χρόνο και το βοηθά όταν αυτό το ζητήσει. Άρα, τα λόγια του δασκάλου αποκτούν μίαν αξιοπιστία και ένα νόημα για το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι εγκαθιδρύονται στη σχέση νέες οδοί και νέες διαστάσεις ανατροφοδότησης και ανταλλαγής.

Οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων συνίστανται συνήθως σε ομοιόμορφα αρνητικές αντιλήψεις του ενός εταίρου για τον άλλον. Για παράδειγμα, μπορεί να νιώθει ο ένας ή και οι δύο ότι «δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό όταν είμαι μαζί του». Τα συναισθήματα είναι κυρίως αρνητικά και η ενασχόληση του ενός με τον άλλο επικεντρώνεται στις αρνητικές εμπειρίες, ή είναι εντελώς απύσχα. Αυτά είναι συστήματα σχέσεων που έχουν χάσει την **ευελιξία** τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που προέρχονται από τις σχολικές απαιτήσεις. Τα αποθέματα που διαθέτει ο ενήλικος δεν είναι διαθέσιμα στο παιδί, το παιδί δείχνει ολοένα και λιγότερη ικανότητα (εκτός εάν έχει στη



διάθεσή του αποθέματα από άλλη πηγή), ή στρέφεται προς άλλες πηγές, όπως οι συνομήλικοι. Ο Χρόνος της Αποταμίευσης βοηθά να χαλαρώσουν αυτές οι άκαμπτες, παγωμένες, μη ευέλικτες σχέσεις και διευκολύνει τους εταίρους να εξασκήσουν εναλλακτικές συμπεριφορές και αντιλήψεις.

Ο χρόνος που απαιτείται για τις συνεδρίες αυτές, αν και δεν είναι πολύς, ωστόσο μπορεί να δυσκολέψει κάποιους δασκάλους. Μια πρόταση είναι να διεξάγουν τις συνεδρίες στα μεσοδιαστήματα διαφόρων δραστηριοτήτων, ή κατά τη διάρκεια μιας ελεύθερης δραστηριότητας των παιδιών, η οποία είναι καλό να υπάρχει έτσι κι αλλιώς στο σχολικό πρόγραμμα. Ακόμη, είναι δυνατόν η παρέμβαση αυτή να εφαρμοστεί όχι με ένα μεμονωμένο παιδί, αλλά με μια μικρή ομάδα παιδιών, η σχέση των οποίων με το δάσκαλο χρειάζεται βελτίωση.

Προσοχή στις ενισχύσεις!

Όσοι εφαρμόζουν προγράμματα ενίσχυσης μέσα στη σχολική τάξη είναι πιθανό να έχουν την ακόλουθη αντίρρηση: ότι ο πρόσθετος χρόνος που αφιερώνει ο δάσκαλος στο μαθητή σε παρεμβάσεις όπως αυτή λειτουργεί ως **θετική ενίσχυση** της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητή. Ο αντίλογος που διατυπώνουν όσοι δίνουν έμφαση στη σχέση μαθητή-δασκάλου είναι ότι η αφαίρεση της θετικής ενίσχυσης (π.χ. αφαίρεση κουπονιών, προνομίων κ.λπ.) που ακολουθεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά με σκοπό να τη μειώσει, είναι πολύ πιθανό να **βλάπτει** την ίδια τη σχέση.

Αυτό συμβαίνει γιατί ο δάσκαλος εμφανίζεται ως ένα πρόσωπο που στερεί και ματαιώνει, με συνέπεια να υποσκάπτεται η **εμπιστοσύνη** του παιδιού προς αυτόν. Επιπλέον, πολύ συχνά, ιδιαίτερα στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, αλλά πολλές φορές και καθ' όλη τη διάρκεια του Δημοτικού Σχολείου, τα προγράμματα ενίσχυσης είναι **δύσκολα** και περισσότερο πολύπλοκα από ό,τι μπορεί να αντιληφθεί ένα παιδί: συνήθως δεν είναι σαφές ποιες ακριβώς συμπεριφορές επιτρέπονται και ποιες όχι –αν μάλιστα συνυπολογίσει κανείς και τον τεράστιο αριθμό των συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί στο σχολικό περιβάλλον. Αρκετές φορές τα προγράμματα αυτά είναι δύσκολα ακόμη και για τον ίδιο το δάσκαλο: δεν γνωρίζει ακριβώς πώς πρέπει να εφαρμοστούν ή κάνει λάθη κατά την εφαρμογή τους.

Είναι σύνηθες κατά τη διάρκεια της απομάκρυνσης του θετικού ενισχυτή να υπάρχει **ένταση** στη σχέση μαθητή-δασκάλου, καθώς ο μαθητής επιθυμεί να λάβει την αμοιβή του,

ο δάσκαλος επιθυμεί να την αφαιρέσει ή να τη διακόψει και, επομένως, προκύπτει διαφωνία ή ακόμη και **σύγκρουση**. Σε αρκετές περιπτώσεις η διαφωνία χαρακτηρίζεται από **θυμό** και από τις δύο πλευρές. Ακόμη και αν ο δάσκαλος συγκρατήσει το θυμό και την απογοήτευσή του, είναι πιθανό να τον εκφράσει μέσα από άλλες οδούς, κάτι που θα βλάψει τη σχέση του με το μαθητή. Στις πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, ο θυμός, η απογοήτευση και η πικρία του δασκάλου για την αδυναμία του μαθητή να ακολουθήσει το προκαθορισμένο πρόγραμμα ενισχύσεων **εξουθενώνουν** το δάσκαλο, με αντίκτυπο, βέβαια, στην ίδια τη σχέση. Τέλος, η ένταση ή η σύγκρουση στη σχέση του δασκάλου με ένα μαθητή γίνεται αντιληπτή και από το **σύνολο της τάξης**, βλάπτοντας την αξιοπιστία του δασκάλου στα μάτια και των άλλων μαθητών.

Ας δούμε μια τέτοια περίπτωση ενός «δύσκολου» μαθητή, κατά την οποία η εφαρμογή του προγράμματος ενισχύσεων έβλαψε τη σχέση του με το δάσκαλο.

Ένα αγόρι ηλικίας 9 ετών, μαθητής της Δ' δημοτικού, εκτός από την κανονική τάξη, παρακολουθεί και ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, εκτός σχολείου, παρακολουθείται από κλινικό ψυχολόγο για σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας της κακοποίησης που υφίστατο από τους γονείς του μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Τότε τοποθετήθηκε σε ανάδοχη οικογένεια. Η θετή του μητέρα είναι στοργική και το φροντίζει σωστά, αλλά δυσκολεύεται να θέσει όρια στη συμπεριφορά του (όπως είναι η οδηγία του κλινικού ψυχολόγου), γιατί φοβάται μήπως προξενήσει περαιτέρω τραύματα στο παιδί.

Το αγόρι είναι κοινωνικό, συμμετέχει, είναι αγαπητό από τους συμμαθητές του, αλλά κάποιες φορές γίνεται επιθετικό προς τους ενηλικούς και παρασύρεται εύκολα από παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, έτσι ώστε συχνά ο δάσκαλος να το στέλνει στο Διευθυντή.

Ο δάσκαλός του στην τάξη της ενισχυτικής διδασκαλίας δίδασκε για δεύτερη χρονιά. Δεχόταν μικρή υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, η οποία ήταν ικανοποιημένη όταν δεν την απασχολούσαν για τα θέματα των μαθητών στην τάξη. Ο σχολικός ψυχολόγος ασχολούνταν σχεδόν αποκλειστικά με διάγνωση και αξιολόγηση. Ο δάσκαλος είχε καταφέρει να εφαρμόσει ένα πολύπλοκο σύστημα διαχείρισης της συμπεριφοράς, το οποίο περιλάμβανε την απόκτηση βαθμών για τις επιθυμητές συμπεριφορές, καθώς και την αφαίρεση βαθμών, την τεχνική time-out και την απομάκρυνση από την τάξη, ως τιμωρίες (κλιμακωτά) για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Το παιδί είχε πολλές συναισθηματικές ανάγκες και, κυρίως, είχε ανάγκη να βιώσει μια ρυθμιζόμενη και προβλέψιμη συναισθηματική κατάσταση, καθώς και να αποσαφηνίζει τις συνδέσεις ανάμεσα στα συναισθήματα, τις λέξεις και τις πράξεις. Είχε λίγα σχετικά αποθέματα το ίδιο και εξαρτιόταν πολύ από το περιβάλλον και κυρίως από τους ενηλικούς για να μπορέσει να αναπτύξει τις συναισθηματικές του δεξιότητες. Η ζωή του μέσα στην τάξη της ειδικής αγωγής ήταν μια συνεχής πάλη. Συνήθως ξεκινούσε τη μέρα του καλά, κέρδιζε βαθμούς που, όταν αθροίζονταν του έδιναν ως δώρο «ελεύθερο χρόνο», τον οποίο περνούσε στον Η/Υ της τάξης του. Προς το τέλος του πρωινού όμως, κάτι θα τον αναστάτωνε –ένα άλλο παιδί, μια ματαιωτική δραστηριότητα– και η συμπεριφορά του θα κλιμακωνόταν άσχημα, με το δάσκαλο να αντιδρά λέγοντας «Μόλις έχασες τους πρωινούς βαθμούς σου». Αυτή η κατάσταση κατέληγε με το παιδί να στέλνεται στο Διευθυντή και να



καλείται η μητέρα του να το πάρει.

Αποφασίστηκε να γίνει μια συνάντηση με τη μητέρα, το δάσκαλο, το Διευθυντή, το σχολικό ψυχολόγο και τον κλινικό ψυχολόγο. Στη συνάντηση αυτή ο δάσκαλος εξέφρασε πολύ θυμό και κόπωση και έδειχνε να μη θέλει να αναμιχθεί άλλο, μολονότι η πρόθεσή του να βελτιώσει την κατάσταση ήταν ειλικρινής. Η συζήτηση διήρκεσε αρκετά. Ο κλινικός ψυχολόγος υποστήριξε ότι θα ήταν καλό να εντοπίσουν τι ήταν αυτό που άρεσε στο παιδί να κάνει και τι ήταν αυτό που άρεσε στο δάσκαλο από αυτό το παιδί. Ο δάσκαλος απάντησε βιαστικά τι ήταν αυτό που άρεσε στο παιδί και μετά δήλωσε ότι στο παιδί άρεσε να ασχολείται με τον Η/Υ. Σε αυτό ο κλινικός ψυχολόγος απάντησε: «Προτείνω να αφιερώσετε στο παιδί λίγο χρόνο κάθε μέρα –ίσως 10 λεπτά– και να κάνετε μαζί αυτό που του αρέσει, ας πούμε να ασχοληθείτε με τον Η/Υ». Ο δάσκαλος σκέφτηκε λίγο και μετά παρατήρησε: «Μα αυτό θα ενισχύσει την κακή συμπεριφορά του. Μήπως είναι καλύτερα πρώτα να χάσει τους βαθμούς του και μετά να πάω κοντά του και να κάνουμε μαζί κάτι που του αρέσει;». Ο Διευθυντής συμφώνησε. Τότε ο κλινικός ψυχολόγος πρότεινε να βρουν άλλους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να περάσει χρόνο μαζί με το παιδί καθημερινά, όπως να το αφήσει να καθίσει πιο κοντά του, να διαβάσουν μαζί το πρωί κ.λπ. Η απάντηση του δασκάλου ήταν η ίδια. Όχι, αυτό θα ενίσχυε την κακή συμπεριφορά του παιδιού.

Στην περίπτωση αυτή έχουμε έναν νέο δάσκαλο, με καλή πρόθεση και με γνώσεις στη διαχείριση συμπεριφοράς, ο οποίος όμως βίωνε πολύ άγχος για τα «δύσκολα» παιδιά που είχε στην τάξη του, ένιωθε μόνος, απομονωμένος και χωρίς υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον. Επίσης, ένιωθε άγχος όταν έπρεπε να ζητήσει βοήθεια. Έτσι, προσπαθούσε να εφαρμόσει αυτό που γνώριζε και πίστευε ότι ήταν σωστό.

Βελτίωση επήλθε όταν στην όλη διαδικασία εισήχθη ένας σύμβουλος ειδικευμένος στην παρέμβαση *Ο Χρόνος της Αποταμίευσης*, ο οποίος διευκόλυνε το δάσκαλο να την εφαρμόσει. Πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης αυτής, ο σύμβουλος παρατήρησε συστηματικά τη σχέση δασκάλου-μαθητών μέσα στην τάξη, τη χρήση της γλώσσας, τις στρατηγικές ομαδοποίησης των παιδιών και τη χρήση του χρόνου. Βιντεοσκόπησε την εργασία μέσα στην τάξη, την είδε ξανά μαζί με το δάσκαλο και τη συζήτησε εκτενώς με αυτόν, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, στους οποίους δόθηκε έμφαση στην εγγύτητα και εναλλακτικούς τρόπους ομαδοποίησης, οι οποίοι επέτρεψαν στο δάσκαλο να επικεντρωθεί στους πιο «δύσκολους» μαθητές του. Πριν και μετά την παρέμβαση ο δάσκαλος συμπλήρωσε την *Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου* (βλέπε Παράρτημα), με εμφανή την αύξηση της Εγγύτητας και τη μείωση της Σύγκρουσης μετά την παρέμβαση.

Γλώσσα και συναισθηματική ρύθμιση

Καθώς αναπτύσσεται, το παιδί χρησιμοποιεί ολοένα και περισσότερο τις **εσωτερικές αναπαραστάσεις** του (τις σκέψεις του) και το χειρισμό τους μέσω της **επικοινωνίας** (της γλώσσας) για να αντέξει τη συναισθηματική διέγερση και να ανταποκριθεί με τρόπο κατάλληλο στην εκάστοτε κατάσταση και στις απαιτήσεις. Για να το επιτύχει αυτό, το παιδί χρειάζεται να έχει θετικές σχέσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο δάσκαλος μπορεί να διευκολύνει το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα για **συναισθηματική ρύθμιση**.

Πράγματι, ο δάσκαλος αφιερώνει πολύ χρόνο και προσπάθεια στη διδασκαλία και την εξάσκηση δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης, ιδίως στις **συνδέσεις ανάμεσα στο συναίσθημα, τη γλώσσα και την πράξη**. Με τρεις τουλάχιστον τρόπους ο δάσκαλος διευκολύνει τη συναισθηματική ρύθμιση στο μαθητή:

- ◆ Ο δάσκαλος διδάσκει τον **αυτοέλεγχο**.
- ◆ Το παιδί βιώνει μια **ρυθμισμένη σχέση με το δάσκαλο** και επομένως αποκτά μια αίσθηση ρυθμισμένης εμπειρίας.
- ◆ Ο δάσκαλος είναι **πρότυπο προς μίμηση** ως προς τη συναισθηματική ρύθμιση.

Όλα αυτά τα κάνει συνήθως ο δάσκαλος ανεπίσημα και άτυπα, καθώς είναι στοιχεία ενσωματωμένα στη σχέση του με τους μαθητές του. Ο τρόπος που ο δάσκαλος χειρίζεται το συναίσθημα και την έκφρασή του έχει αντίκτυπο στη σχέση του με τους μαθητές του.

Το πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας του παιδιού και του δασκάλου είναι η προφορική και η γραπτή γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένας τρόπος για να λάβουν τα παιδιά ανατροφοδότηση για τη συμπεριφορά τους, καθώς και σήματα ή ενδείξεις για το τι ακριβώς απαιτούν οι άλλοι από αυτούς και τι είδους βοήθεια μπορούν να τους προσφέρουν. Αυτό διαφέρει από τις χειρονομίες, τις αγκαλιές και άλλες μορφές μη λεκτικής ή σωματικής επαφής, στις οποίες είναι συνηθισμένο μέχρι τώρα το παιδί από τους γονείς του. Τα παιδιά, βέβαια, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την έκταση στην οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επενεργήσουν στην εμπειρία τους. Οι πληροφορίες που δίνονται στο σχολείο είναι σε αρκετά αφηρημένη, μη εμπειρική μορφή –είναι σύμβολα, λέξεις και αναπαραστάσεις. Η σύνδεση των λέξεων με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά συνιστά, λοιπόν, μια προηγμένη πλευρά της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.



Πώς ακριβώς συνδέεται η συναισθηματική ρύθμιση μέσω της γλώσσας με τη σχέση μαθητή-δασκάλου; Η απάντηση είναι ότι η γλώσσα **ονομάζει τα συναισθήματα** και **ζευγαρώνει τις λέξεις ή τα σύμβολα με τις εμπειρίες**. Η σωστή, ακριβής χρήση της γλώσσας για να ονομαστούν συναισθηματικές καταστάσεις, οι **συνδέσεις** συναισθήματος-πράξης και συναισθήματος-σκέψης διευκολύνουν το παιδί να αποκτήσει δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Η γλώσσα είναι ο κυρίαρχος τρόπος με τον οποίο το παιδί και ο δάσκαλος **μοιράζονται το νόημα** ή αναπτύσσουν μια αίσθηση ότι έχουν κοινό νόημα. Με το κοινό αυτό νόημα ενδυναμώνεται η σχέση δασκάλου-παιδιού. Στις καλύτερες περιπτώσεις, κάτι ανάλογο έχει συμβεί και κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, στις σχέσεις του με τους γονείς του: έχει υπάρξει **συνήχηση** ή **συναισθηματική εναρμόνιση** ενήλικου-παιδιού και η γλώσσα έχει χρησιμοποιηθεί για την εύρεση του κοινού νοήματος στα πλαίσια της **διωποκειμενικότητας**.

Ας δούμε μια περίπτωση δασκάλου με δυσκολίες αρχικά ως προς τη χρήση αυτών των «εργαλείων» της σχέσης.

Όπως παρατήρησε ένας σύμβουλος, μια δασκάλα Γ' δημοτικού είχε την τάση να αναγνωρίζει μόνο τα θετικά συναισθήματα στα παιδιά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναζητούν παρηγοριά και βοήθεια το ένα από το άλλο, παρά από την ίδια. Η δασκάλα είχε παραπέμψει για ενισχυτική διδασκαλία αρκετούς μαθητές που είχαν εμφανή προβλήματα μάθησης. Ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής υποψιάστηκε ότι η δασκάλα είχε δυσκολία να αντιληφθεί και να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των παιδιών και ζήτησε βοήθεια από το σύμβουλο.

Ο σύμβουλος παρατήρησε τη συμπεριφορά της δασκάλας στην τάξη και διαπίστωσε ότι εκείνη έκανε μια ομοιόμορφα θετική ερμηνεία της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων

στην τάξη. Στη συνάντησή του με τη δασκάλα, ο σύμβουλος αναρωτήθηκε φωναχτά μήπως η δασκάλα ένιωθε ότι ήταν κάπως απομακρυσμένη συναισθηματικά από τους μαθητές της. Η δασκάλα εξεπλάγη από τη δήλωση αυτή, ήταν αμυντική, ωστόσο έστω και απρόθυμα δέχτηκε να βιντεοσκοπηθεί η δουλειά της στην τάξη για να τη συζητήσει με το σύμβουλο.

Κατά τη συζήτηση, ο σύμβουλος υιοθέτησε το ρόλο του αφηγητή, ονομάζοντας τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που ήταν εμφανή στη βιντεοσκοπημένη αλληλεπίδραση. Σιγά-σιγά, η δασκάλα άρχιζε να προβλέπει τι θα έλεγε ο σύμβουλος και το έλεγε εκείνη πρώτη. Έτσι, από κοινού ονόμαζαν πλέον τα συναισθήματα. Η δασκάλα είπε: «Δεν είμαι σίγουρη ότι είχα παρατηρήσει όλα αυτά τα πράγματα πριν... Το βλέπω ότι τα παιδιά δεν έρχονται σε μένα... τι θα κάνω μ' όλο αυτό;». Ο σύμβουλος υποστήριξε ότι οι συναισθηματικές εκφράσεις που ονόμασαν ήταν σήματα που έστελναν τα παιδιά προς τη δασκάλα και με το να τα ονομάσει εκείνη ερχόταν πιο κοντά στα παιδιά, ώστε αυτά να νιώσουν ότι τα κατανοούσε και να έλθουν προς αυτή για βοήθεια.

Ο σύμβουλος προσφέρθηκε να κάνει ο ίδιος μερικές δραστηριότητες με τα παιδιά στην τάξη, τις οποίες θα μπορούσε να παρατηρήσει η δασκάλα και να μιμηθεί. Η δασκάλα ευτυχώς μάθαινε εύκολα.

Ας δούμε μια άλλη περίπτωση, στην οποία η μεσολάβηση ενός σχολικού ψυχολόγου διευκόλυνε μια ευαίσθητοποιημένη δασκάλα να αντιληφθεί τα συναισθηματικά σήματα που εξέπεμπε ένας μαθητής της και να δείξει περισσότερη ενσυναίσθηση στη σχέση.

Μια δασκάλα Γ' δημοτικού ζήτησε από τους μαθητές της να κάνουν την εξής δραστηριότητα: να ζωγραφίσουν μια εικόνα για τα συναισθήματά τους και να γράψουν μερικές λέξεις για την εικόνα αυτή. Η δραστηριότητα ήταν μια μίξη τέχνης, δημιουργικής γραφής και έκφρασης του εαυτού. Διαβεβαίωσε τους μαθητές της ότι δεν είναι υποχρεωτικό να μοιραστούν με τα άλλα παιδιά αυτά που έγραψαν στο χαρτί. Ένα αγόρι, ο Γιάννης, είναι κάπως απρόθυμο να συμμετάσχει στη δραστηριότητα, το κάνει όμως μετά από λίγη ενθάρρυνση. Οι άλλοι μαθητές στην τάξη ξεκινούν αμέσως τη δραστηριότητα, χωρίς αντίρρηση. Όταν τελειώνουν όλα τα παιδιά, η δασκάλα τους λέει να καθίσουν σε έναν κύκλο και να μοιραστούν αυτά που έφτιαξαν με τους συμμαθητές τους. Ο Γιάννης ζητά να μην πάρει μέρος στη δραστηριότητα αυτή και η δασκάλα του απαντά ότι η ομάδα του θα το κάνει. Εκείνος ξαναλέει ότι δεν θέλει να δείξει αυτά που έφτιαξε. Η δασκάλα τον πιέζει, αυτός αρχίζει να κλαίει και δηλώνει ότι θέλει να βγει έξω από την τάξη. Η δασκάλα τον στέλνει στη σχολική ψυχολόγο.

Η σχολική ψυχολόγος κάθεται μαζί με το παιδί, το οποίο κλαίει ακόμη και λέει: «Απλά δεν θέλω να πω στα άλλα παιδιά πράγματα για μένα». Αφού η ψυχολόγος τον παρηγορεί, το παιδί αναφέρει: «Η Κυρία μου το κάνει αυτό πάντα. Μας λέει ότι δεν χρειάζεται να μιλήσουμε στους άλλους και μετά μας αναγκάζει να μιλήσουμε». Η ψυχολόγος συζητά αρκετή ώρα με το παιδί, προσπαθώντας να βρει μια λύση για την οδύνη του. Προτείνει στο παιδί να πει στη δασκάλα πώς νιώθει γι' αυτό το περιστατικό και κυρίως ότι νιώθει άσχημα που είναι αναγκασμένος να μιλήσει για τον εαυτό του. Το παιδί δείχνει απρόθυμο να το κάνει, αλλά η ψυχολόγος προσφέρεται να πάνε μαζί και να είναι παρούσα. Το παιδί συμφωνεί. Η ψυχολόγος και ο Γιάννης πλησιάζουν τη δασκάλα στο διάδρομο. Ο Γιάννης

τής εξηγεί το πρόβλημα που έχει με αυτή τη δραστηριότητα. Η δασκάλα απαντά: «Με συγχωρείς, Γιάννη. Δεν ήξερα ότι ένιωθες έτσι και θα ήταν καλύτερα να σε είχα ακούσει όταν μου το είπες». Έδωσε το χέρι της στο Γιάννη, ο Γιάννης της έδωσε το δικό του και μαζί επέστρεψαν στην τάξη.

Αντί επιλόγου

Οι αλληλεπιδράσεις μαθητή-δασκάλου περιλαμβάνουν ένα πλήθος συναισθημάτων, των οποίων την ένταση και έκφραση επηρεάζουν. Οι δάσκαλοι βοηθούν τα παιδιά να διατηρούν την ένταση των συναισθημάτων τους μέσα σε αποδεκτά όρια, με το να παρέχουν παρηγοριά, υποστήριξη και βοήθεια. Επίσης, τα βοηθούν να βρουν διέξοδο στα συναισθήματα αυτά, με το να διευκολύνουν τις σχετικές συζητήσεις με τα παιδιά, να ονομάζουν τα συναισθήματα και να αντέχουν οι ίδιοι ένα μεγάλο εύρος συναισθημάτων και εκφράσεων. Το να είναι ο δάσκαλος **διαθέσιμος** να βοηθήσει τα παιδιά όσον αφορά τα συναισθήματά τους είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της σχέσης μαθητή-δασκάλου, με συνέπειες στην προσαρμογή του μαθητή. Για παράδειγμα, μια πολύ σχετική με το δεσμό συμπεριφορά (βλέπε θεωρία του Bowlby) είναι **η αναζήτηση παρηγοριάς όταν υπάρχει μια απειλή**. Αν το παιδί νιώθει άνετα να αναζητήσει αυτή την παρηγοριά στο δάσκαλο, διαθέτει ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο για να **ρυθμίσει** την ένταση του άγχους που νιώθει. Και ας σημειωθεί ότι το άγχος αυτό εκφράζεται άμεσα, με το «γάντζωμα» πάνω στο δάσκαλο κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και έμμεσα, με την επιθυμία να μιλήσει μαζί του στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία. Αν ο δάσκαλος μεταδίδει το μήνυμα στο παιδί ότι είναι ανοιχτός, ότι ονομάζει τα συναισθήματα και ότι σχολιάζει την οπτική γωνία του παιδιού, θα εγκαθιδρύσει ένα **θετικό συναισθηματικό τόνο** που θα διαχυθεί σε ολόκληρη τη σχολική τάξη.

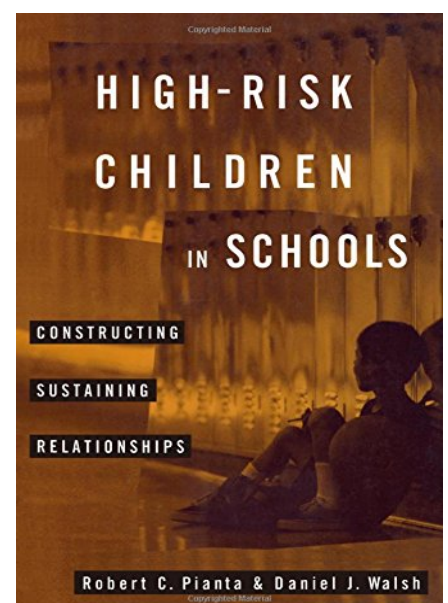
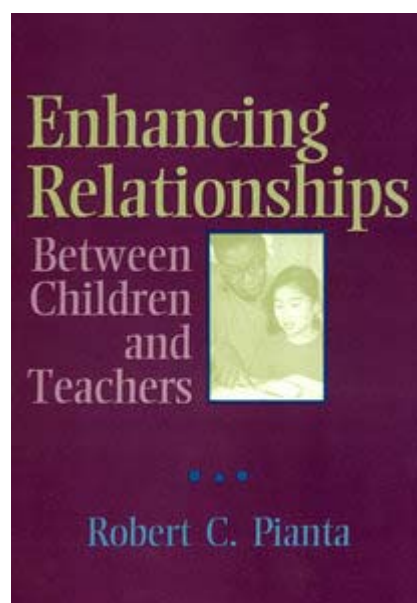
Συνέντευξη για τη Σχέση Μαθητή-Δασκάλου

(Απευθύνεται στο μαθητή)

1. Ποιος είναι ο δάσκαλος με τον οποίο περνάς τον περισσότερο χρόνο;
2. Πες μου μερικά πράγματα που κάνει αυτός ο δάσκαλος και σε κάνουν να νιώθεις ωραία. Ποια διασκεδαστικά πράγματα κάνει αυτός ο δάσκαλος; [Ο συνεντευκτής ζητά συγκεκριμένα παραδείγματα και ενθαρρύνει το παιδί να περιγράψει αναλυτικά τις δραστηριότητες που το κάνουν να νιώθει ωραία. Ακόμη, προσπαθεί να μάθει πόσο συχνά και κάτω από ποιες συνθήκες λαμβάνουν χώρα αυτές οι δραστηριότητες].
3. Αν νιώθεις άσχημα, μπορεί ο δάσκαλός σου να σε βοηθήσει να νιώσεις καλύτερα; Πώς γίνεται αυτό; [Πάλι ο συνεντευκτής ζητά λεπτομέρειες].
4. Καμιά φορά σε κάνει ο δάσκαλός σου να νιώσεις θυμωμένος ή νευριασμένος; Πώς γίνεται αυτό; Τι ακριβώς κάνει που σε θυμώνει ή σε νευριάζει; [Πάλι ο συνεντευκτής ζητά συγκεκριμένα παραδείγματα και ενθαρρύνει το παιδί να περιγράψει αναλυτικά τις δραστηριότητες που το κάνουν να νιώθει θυμό ή ένταση. Επίσης, ζητά να μάθει πόσο συχνά και κάτω από ποιες συνθήκες λαμβάνουν χώρα αυτές οι δραστηριότητες].
5. Καμιά φορά ο δάσκαλος φωνάζει ή νευριάζει; Τιμωρεί κάποια παιδιά; Σου φωνάζει ή σε τιμωρεί; [Ο συνεντευκτής ζητά να μάθει λεπτομέρειες].
6. Ο δάσκαλος σου δίνει αρκετή σημασία; Τι κάνεις για να τον καταφέρεις να σου δώσει σημασία;
7. Ο δάσκαλος σε βοηθά αρκετά; Πώς σε βοηθά; Βοηθά και άλλα παιδιά;

© Μετάφραση-προσαρμογή: Ευαγγελία Γαλανάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πηγή: Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.



Κλίμακα Σχέσης Μαθητή - Δασκάλου

Φύλο δασκάλου: _____ Ηλικία δασκάλου: _____
 Ονοματεπώνυμο μαθητή: _____

Παρακαλούμε σκεφτείτε το βαθμό στον οποίο καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν ισχύει στη σχέση που έχετε με το συγκεκριμένο παιδί. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και ΚΥΚΛΩΣΤΕ έναν αριθμό για κάθε πρόταση.

	1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Μάλλον δεν ισχύει	3 Ουδέτερος/η, δεν είμαι βέβαιος/η	4 Κάπως ισχύει	5 Οπωσδήποτε ισχύει
1.	Έχω μια στοργική, ζεστή σχέση με το παιδί αυτό.				
2.	Το παιδί αυτό και εγώ φαίνεται να βρισκόμαστε σε συνεχή διαμάχη.				
3.	Αν αναστατωθεί, το παιδί αυτό θα αναζητήσει παρηγοριά σε μένα.				
4.	Το παιδί αυτό δεν νιώθει άνετα όταν το αγγίζω ή το χαϊδεύω.				
5.	Το παιδί αυτό θεωρεί σημαντική τη σχέση του με μένα.				
6.	Το παιδί αυτό φαίνεται να πληγώνεται ή να βρίσκεται σε δύσκολη θέση όταν το διορθώνω.				
7.	Όταν επαινώ το παιδί αυτό, λάμπει από υπερηφάνεια.				
8.	Το παιδί αυτό αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται.				
9.	Το παιδί αυτό μου δίνει αυθόρμητα πληροφορίες για τον εαυτό του.				
10.	Το παιδί αυτό είναι εμφανώς εξαρτημένο από μένα.				
11.	Το παιδί αυτό θυμώνει εύκολα με μένα.				
12.	Το παιδί αυτό προσπαθεί να με ευχαριστήσει.				
13.	Το παιδί αυτό νιώθει ότι του φέρομαι άδικα.				
14.	Το παιδί αυτό ζητά τη βοήθειά μου όταν δεν τη χρειάζεται πραγματικά.				
15.	Είναι εύκολο να συντονίζομαι με αυτό που νιώθει το παιδί αυτό.				
16.	Το παιδί αυτό με βλέπει ως πηγή τιμωρίας και κριτικής.				
17.	Το παιδί αυτό δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά.				
18.	Το παιδί αυτό παραμένει θυμωμένο ή αντιστέκεται ακόμη και όταν του έχω εφαρμόσει πειθαρχία.				
19.	Όταν το παιδί αυτό φέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται εύκολα στο βλέμμα μου ή στον τόνο της φωνής μου και σταματά την άσχημη συμπεριφορά.				
20.	Το να ασχολούμαι με το παιδί αυτό μου απορροφά όλη την ενέργεια.				
21.	Έχω παρατηρήσει ότι το παιδί αυτό αντιγράφει τη συμπεριφορά μου ή τους τρόπους που κάνω διάφορα.				
22.	Όταν το παιδί αυτό έχει κακή διάθεση, ξέρω ότι θα έχουμε μια μεγάλη και δύσκολη μέρα μαζί.				
23.	Τα συναισθήματα του παιδιού αυτού για μένα είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάξουν απότομα.				
24.	Παρά τις μεγάλες προσπάθειές μου, δεν νιώθω άνετα για το πώς τα πάμε το παιδί αυτό και εγώ.				
25.	Το παιδί αυτό γκρινιάζει ή κλαίει όταν θέλει κάτι από μένα.				
26.	Το παιδί αυτό μου φέρεται ύπουλα ή προσπαθεί να με χειριστεί.				
27.	Το παιδί αυτό μοιράζεται ανοιχτά μαζί μου τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του.				
28.	Οι αλληλεπιδράσεις μου με το παιδί αυτό με κάνουν να νιώθω αποτελεσματικός/ή και με αυτοπεποίθηση.				

© Μετάφραση-προσαρμογή: Ευαγγελία Γαλανάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πηγή: Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Περιγραφή Κλίμακας Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου

Η Κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση και Εξάρτηση.

α. Εγγύτητα

Είναι ο βαθμός στον οποίο ο δάσκαλος βιώνει τη σχέση του με το μαθητή ως μια σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, ζεστασιά και ανοικτή επικοινωνία. Ο δάσκαλος πιστεύει ότι είναι αποτελεσματικός, καθώς ο μαθητής τον χρησιμοποιεί ως πηγή υποστήριξης. Επίσης, ο δάσκαλος γνωρίζει ότι ο μαθητής είναι καλά και μπορεί να τον χρησιμοποιήσει ως πηγή υποστήριξης.

Ερωτήσεις: 1, 3, 4 (αντίστροφα), 5, 7, 9, 12, 15, 21, 27, 28.

β. Σύγκρουση

Είναι ο βαθμός στον οποίο ο δάσκαλος βιώνει τη σχέση ως αρνητική και συγκρουσιακή. Ο δάσκαλος «παλεύει» με το μαθητή, βλέπει το μαθητή του θυμωμένο και απρόβλεπτο και επομένως νιώθει συναισθηματικά εξαντλημένος και πιστεύει ότι δεν είναι αποτελεσματικός δάσκαλος.

Ερωτήσεις: 2, 11, 13, 16, 18, 19 (αντίστροφα), 20, 22, 23, 24, 25, 26.

γ. Εξάρτηση

Είναι ο βαθμός στον οποίο ο δάσκαλος βιώνει το μαθητή του ως εξαρτημένο από αυτόν. Ο μαθητής αντιδρά έντονα στον αποχωρισμό του από το δάσκαλο, ζητά βοήθεια όταν δεν τη χρειάζεται. Επομένως, ο δάσκαλος ανησυχεί για το υπερβολικό «γάντζωμα» του μαθητή του από αυτόν.

Ερωτήσεις: 6, 8, 10, 14, 17.

Ο δάσκαλος συμπληρώνει την Κλίμακα αυτή για να συνειδητοποιήσει καλύτερα ποιες περιοχές της σχέσης του με το μαθητή του είναι ελλειμματικές και χρειάζονται βελτίωση. Επίσης, η Κλίμακα δίνεται πριν και μετά την εφαρμογή προγραμμάτων για τη βελτίωση των σχέσεων μαθητή-δασκάλου (όπως *Ο Χρόνος της Αποταμίευσης*), για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών.

Ελληνική προσαρμογή της Κλίμακας:

Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). The *Student-Teacher Relationship Scale* in a Greek sample of preadolescents: Reliability and validity data. *Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(3), 292-310.