

«Παρέμβαση στην τάξη εστιασμένη σε ανάγκες και λύσεις»

Δρ. Παναγιώτης Βαρσάμης

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2017

- Προσωρινή έκδοση -

Πνευματικά δικαιώματα για το παρόν έργο:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

3. Επανακαθορισμός αναγκών

Στην πρώτη φάση, ο κύριος στόχος ήταν η συλλογή και η ιεράρχηση των ζητημάτων με σειρά προτεραιότητας. Στη δεύτερη φάση ο κύριος στόχος είναι να συνδεθούν τα ζητήματα και οι συμπεριφορές με τις ψυχολογικές ανάγκες όλων των εμπλεκομένων (μαθητών, συμμαθητών, καθηγητών ή/και γονέων). Ο βασικός προσανατολισμός της παρούσας φάσης είναι να προσδιοριστούν οι κινητήριες ψυχολογικές ανάγκες που πιθανόν να ευθύνονται για τα επιλεγμένα προβλήματα. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, δεν αποκλείεται η (συν)ύπαρξη αρνητικών αναγκών (βλέπε το θεωρητικό κομμάτι του σεμιναρίου). Συνεπώς, οι μαθητές/-ριες μπορούν να κατονομάσουν ανάγκες που μπορεί να είναι θετικές ή/και αρνητικές (ταυτόχρονα). Βέβαια, η ουσία της δεύτερης φάσης είναι να επικεντρωθούμε στις θετικές ανάγκες μέσω μιας τροποποιημένης τεχνικής αναπλαισίωσης.

Αναπλαισίωση. Εδώ, το ρήμα «αναπλαισιώνω» σημαίνει ότι θέτω κάτι σε μια νέα βάση, σε ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας. Επίσης, σημαίνει ότι ανασχηματίζω την άποψη που έχω για ένα φαινόμενο και βάζω νέα όρια στο πως το αντιλαμβάνομαι. Εδώ, «αναπλαισίωση» σημαίνει τον επανακαθορισμό της ερμηνείας μιας συμπεριφοράς, δίνοντας μια εναλλακτική (συνήθως θετική) νοηματοδότηση που να ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει (συνδέω την προβληματική συμπεριφορά με θετικά κίνητρα και θετικούς στόχους). Στη συστημική ψυχολογία, περισσότερες από μία ερμηνείες μπορούν να είναι ταυτόχρονα αληθινές (βλέπε Ψαρρά, 2008). Επίσης, η αναπλαισίωση βασίζεται σε έναν μεγάλο βαθμό στην παραδοχή, ότι οι άνθρωποι με την προβληματική συμπεριφορά που επιδεικνύουν, επιχειρούν να λύσουν κάποιο (άλλο) πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Molnar & Lindquist, 1998).

Εν τούτοις, αν οι μαθητές/-ριες κατονομάσουν αρνητικές ανάγκες, εμείς πάντα κάνουμε μια προσπάθεια προσανατολισμού στη θετική πλευρά της συμπεριφοράς (βλέπε παρ. 3.1). Η προσωπική μου γνώμη είναι, να καταγράφουμε στον πίνακα τις θετικές ανάγκες, εκτός αν α) δεν μπορούμε στα αλήθεια να βρούμε κάποια θετική ανάγκη, ή β) οι μαθητές/-ριες επιμένουν στην αρνητική ανάγκη, όχι από κάποιο πείσμα ή διάθεση εκδίκησης, αλλά επειδή βρίσκουν σε αυτήν κάποιο σημαντικό νόημα. Κάτι τέτοιο είναι πλήρως αποδεκτό από τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό για την ψυχοκοινωνική μας ανάπτυξη να βιώνουμε,

τόσο θετικά, όσο και αρνητικά συναισθήματα. Στην περίπτωση καταγραφής αρνητικών αναγκών, κινητήριων δυνάμεων ή/και συναισθημάτων (για παράδειγμα κάποιος επιλέγουν τη σύγκρουση με τους άλλους για να νιώσουν θυμωμένοι ή στο τέλος λυπημένοι), επιχειρούμε την εξεύρεση εναλλακτικού τρόπου βίωσης αρνητικών αναγκών/συναισθημάτων (βλέπε κεφ. 4). Συνολικά, οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας, ότι η διαχείριση αρνητικών αναγκών και συναισθημάτων είναι αρκετά δύσκολη, ειδικά αν ο/η εκπαιδευτικός δεν νιώθει έτοιμος/-η να εμπλακεί σε κάτι τέτοιο.

Σημειώνουμε, ότι στο παλαιότερο μοντέλο (Βαρσάμης & Χάλιος, 2016), υπήρχε μια ξεχωριστή φάση, όπου συλλέγονταν οι αυθόρμητες ερμηνείες των συμμετεχόντων και έτσι γινόταν συνειδητοποίηση της παλιάς ερμηνείας των προβληματικών συμπεριφορών (σύγκρινε Molnar & Lindquist, 1998). Κατά τη μακρόχρονη εμπειρία μας παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές/-ριες ανταποκρίνονται εξίσου καλά, όταν παραλείπουμε τη φάση των αυθόρμητων ερμηνειών. Βέβαια, στην πράξη, είμαστε αναγκασμένοι να επαναφέρουμε αυτή τη φάση, όταν α) το ηλικιακό ή το γνωστικό επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό, ή/και β) το τμήμα παρέμβασης αντιμετωπίζει προβλήματα που θεωρούνται μακροχρόνια.

Το νεότερο μοντέλο μας επικεντρώνεται στην έννοια των (βασικών) ψυχολογικών αναγκών. Συνεπώς, εστιάζει σε μια τροποποιημένη τεχνική αναπλαισίωσης, όπου κυριαρχεί ο προσδιορισμός των θετικών αναγκών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Ασφαλώς, η συνεισφορά των κλασικών τεχνικών αναπλαισίωσης (μέσω της υποδήλωσης θετικών ερμηνειών, κινήτρων και λειτουργιών, βλέπε ακόμη Στεφάνου, 2007) είναι εγνωσμένη. Ως εκ τούτου, μπορούν να συνδυαστούν με το μοντέλο μας, ειδικά αν οι μαθητές δυσκολεύονται να καταλάβουν την έννοια των ψυχολογικών αναγκών. Η ειδική συνεισφορά του νέου μοντέλου έγκειται –μεταξύ άλλων– στο γεγονός ότι με την κατονομασία των βασικών ψυχολογικών αναγκών α) ανοίγει ο δρόμος για μια βαθύτερη κατανόηση των συμπεριφορών και β) ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση ως προς τις συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές. Ασφαλώς, χρειάζεται η μελέτη και η εξάσκηση αυτών των τεχνικών στο σεμινάριο.

Η αναπλαισίωση και η ενσυναίσθηση βοηθούν όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (οικοσύστημα) να θεωρήσουν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση με διαφορετικό τρόπο. Με αυτή την μέθοδο, τα μέλη του συστήματος αναμένεται να (αντι)δράσουν διαφορετικά, εφόσον αποδοθούν θετικά νοήματα στις προηγούμενες συμπεριφορές τους. Σίγουρα, η δεύτερη φάση είναι και η πιο κρίσιμη του μοντέλου, επειδή ο/η εκπαιδευτικός μαζί με το τμήμα παρέμβασης οφείλουν να α) ονοματίσουν εύστοχα τις ψυχολογικές ανάγκες των εμπλεκόμενων και β) να αντιστοιχήσουν κατάλληλα τις (θετικές) ανάγκες με τα ζητήματα που καταγράφηκαν (βλέπε το σχετικό παράδειγμα, παρ. 3.3). Επιπροσθέτως, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αντιληφθεί και να ταξινομήσει μέσα του τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των εμπλεκόμενων σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να κατανοήσει βαθύτερα τις προβληματικές συμπεριφορές και να βοηθήσει αποτελεσματικότερα τους μαθητές/-ριες με τις ερωτήσεις του/της.

Σε αντίθεση με άλλες σχετικές προσεγγίσεις (βλέπε για παράδειγμα Λαμπράκη & Παρίτση, 2010), δεν θεωρούμε ότι η αναπλαισίωση από μόνη της διαθέτει επαρκή αποτελεσματικότητα, ειδικότερα μάλιστα όταν ισχύει κάποιο από τα παρακάτω: α) δεν συμμετέχει ενεργά ο/η εκπαιδευτικός, οπότε δεν αλλάζει τη θεώρηση που έχει για τη συγκεκριμένη τάξη, β) το κλίμα της τάξης είναι πολύ επιβαρυνόμενο, ανταγωνιστικό ή/και ελεγκτικό, γ) το ηλικιακό, γνωστικό ή/και μαθησιακό επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό, ή δ) υπάρχουν παιδιά στην τάξη, τα οποία θα αντισταθούν σε μια αυθόρμητη αναζήτηση λύσεων (βλέπε το κεφάλαιο 7, Σκοτεινές πλευρές της ωρίμανσης, στο θεωρητικό κομμάτι του σεμιναρίου). Για αυτό τον λόγο, έχουμε προβλέψει την φάση της εναλλακτικής έκφρασης των αναγκών (βλέπε κεφ. 4), όπου διαμέσου των βασικών ψυχολογικών αναγκών οι μαθητές/-ριες αντιστοιχί-

ζουν συγκεκριμένες λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα της τάξης. Βέβαια, αν οι μαθητές/-ριες προτρέξουν και διατυπώσουν κάποιες λύσεις, κυρίως λόγω της τελευταίας κύριας ενδεικτικής ερώτησης (βλέπε παρ. 3.1), τότε τις καταγράφουμε πάραυτα στην κατάλληλη στήλη (βλέπε κεφ. 4).

3.1 Ενδεικτικές ερωτήσεις

Κύριες ερωτήσεις:

- Τι παράπονα πιστεύετε ότι μπορεί να έχει ο [ένας] από τον [άλλον];
- Ίσως έχεις βρεθεί στη θέση τους, γιατί πιστεύεις φέρθηκε/-αν έτσι;
- Πως πιστεύεις ότι νιώθει ο [καθένας] μας με αυτό; (ή: – όταν ...);
- Πως εξηγείτε την κατάσταση και τους χειρισμούς του [καθενός];
- Τι καλό/χρήσιμο μπορεί να έχει η αντίδραση του [καθενός] μας;
- Ποιες ανάγκες νομίζετε ότι κρύβονται πίσω από τις πράξεις τ__ [...];
- Ποια είναι η θετική ανάγκη που ικανοποιείται για τ__ [...] μας;
- Τι πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για τον/την [...], όταν κάνει [...];
- Τι καλό εξυπηρετεί στον/στην [...], όταν επιλέγει να φερθεί έτσι;
- Ποια θετικά κίνητρα λέτε να υπάρχουν για αυτές τις συμπεριφορές;
- Θα λέγαμε ότι ο/η/οι [...] έχει/-ουν ανάγκη για [...], όταν φέρονται...;!
- Αν [αυτό...] γίνεται τελικά για κάτι θετικό, τι διαφορετικό σκέφτεστε...;
- Αν [αυτό...] γίνεται τελικά για κάτι θετικό, θα αντιδράσετε διαφορετικά;

Σε ασάφειες ή γενικότητες:

- Για ποιον άλλον λόγο πιστεύετε ότι ο/η/οι [...] προβαίνει/-ουν σε αυτό [...];
- Όμως, ποια είναι τα γενικότερα θετικά χαρακτηριστικά του/της/των [...];
- Βλέπε και παράγραφο 2.1

Σε άρνηση ή αντίσταση:

- Αν ρωτούσαμε τ__ [...], για ποιον λόγο θα έλεγαν ότι το κάνει/-ουν αυτό;
- Αν ήξερες γιατί το κάνει/-ουν αυτό, τι θα περνούσε πρώτο από το μυαλό σου;
- Βλέπε και παράγραφο 2.1

3.2 Βιωματική δραστηριότητα

Για τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία από τα σχέδια μαθήματος πρόληψης, οι δύο πρώτες φάσεις της παρέμβασης καταλαμβάνουν συνήθως μία διδακτική ώρα, συμπεριλαμβανομένης της ακόλουθης βιωματικής δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια, είτε στο τέλος της δεύτερης φάσης, δίνεται σχεδόν πάντα το έναυσμα, τόσο από τις ενδεικτικές ερωτήσεις, όσο και από τις καταγραφές του πίνακα, για να δικαιολογηθεί η παρούσα δραστηριότητα. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους/στις μαθητές/-ριες να κάνουν μια δραστηριότητα για να διαπιστώσουνε ποια είναι τα θετικά χαρακτηριστικά τους.

Αν δεν υπάρξει σχετική αφορμή, τότε ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει μια εισαγωγή για να συνδέσει κατάλληλα τη βιωματική δραστηριότητα. Πείτε για παράδειγμα: Αν ένα παιδί από το σπίτι, τη γειτονιά και το σχολείο ακούει συνέχεια αρνητικά σχόλια, π.χ. ότι δεν τα καταφέρνει σε τίποτα, τι πιστεύετε ότι θα κάνει στην πορεία; Πως θα νιώθει και πως θα φέρεται; Σε αντίθετη περίπτωση, αν ένα παιδί ακούει θετικά σχόλια, όλοι πιστεύουν σε αυτό και το ενθαρρύνουν, τότε τι πιστεύετε ότι θα συμβεί στην πορεία; Ας δούμε λοιπόν τι μπορεί να συμβεί στο παράδειγμα των θετικών σχολίων!

Με το πιο ανέξοδο και αποτελεσματικό τρόπο η δραστηριότητα μπορεί να γίνει ως εξής: Ο κάθε μαθητής και ο/η εκπαιδευτικός παίρνουν από μια σκληρή κάρτα αποδελτίωσης (ή από ένα χαρτί A₅, κατά προτίμηση σκληρό) και το κολλάνε τυλιχτά στον αριστερό τους βραχίονα με κολλητική ταινία, σαν να ήταν ένα περιβραχιόνιο. Όλοι/-ες κινούνται ελεύθερα μέσα στην τάξη και όταν συναντούν κάποιο άλλο πρόσωπο, σταματούν και γράφουν κάτι θετικό στο χαρτί του. Δίνουμε από πριν στους/στις μαθητές/-ριες την οδηγία, να γράψουν κάτι, μόνο αν το πιστεύουν πραγματικά. Ιδανικό θα ήταν να γράψουν όλοι/-ες κάτι θετικό για όλους/-ες.

Μετά το πέρας των καταγραφών, δώστε χρόνο στους/στις μαθητές/-ριες να καθίσουν και να μελετήσουν τα θετικά σχόλια που μάζεψαν. Ρωτήστε τους/τις μαθητές/-ριες, πως νιώθουν (με τον εαυτό τους) ύστερα από αυτά που διάβασαν. Επισημάνετε αμέσως στην ολομέλεια, αν δείτε κάποιους να χαμογελούν με αυτά που διαβάζουν. Μετά προτείνει: Εφόσον, αυτό είναι μια καλή ιδέα και μας κάνει να νιώθουμε ωραία, τι θα λέγατε να το εφαρμόσουμε στην πορεία; Πείτε: Εφόσον το δοκιμάσαμε, ίσως από σήμερα να μην είναι πια και τόσο περίεργο, αν λέμε μια καλή κουβέντα σε κάποιον/-αν συμμαθητή/-ριά μας! Ίσως, να μην περιμένουμε πάντα μια καλή επίδοση για να επιβραβεύουμε, αλλά να ενθαρρύνουμε ούτως ή άλλως!

Στο τέλος, μπορείτε να καλέσετε τους μαθητές/-ριες να κυκλώσουν τα σχόλια, δηλαδή τα θετικά χαρακτηριστικά, με τα οποία συμφωνούν και οι ίδιοι/-ες τους. Ανάλογα με το γνωστικό τους δυναμικό, καλέστε τους να υπογραμμίσουν όσα χαρακτηριστικά, με τα οποία δεν συμφωνούν ιδιαίτερα, αλλά παρόλα αυτά τα αποδέχονται.

Έπειτα από όλο αυτό, το κεντρικό νόημα αυτής της δραστηριότητας μεταφέρεται συνήθως αυτούσιο –με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/-ριών– στις λύσεις: «Να λέμε στον/στην άλλον/-ην τι θετικό έχει» (βλέπε κεφ. 4). Αν διαπιστώσετε ή έστω διαισθανθείτε ότι οι μαθητές χαμογελούν ειρωνικά ή γενικότερα δυσπιστούν, αυτό θεωρείται δείγμα σημαντικών αρνητικών προηγούμενων εμπειριών, είτε σημάδι ενός επιμένου ανταγωνιστικού κλίματος τάξης.

Παραλλαγές:

- 1) Η διαδικασία μπορεί να γίνει και με άλλα υλικά, όπως για παράδειγμα μπαλόνια ή άλλα αγαπημένα αντικείμενα, όπως προσωπικά λευκώματα, αρκεί οι καταγραφές να γίνονται πάντα κατά πρόσωπο! Αυτό στοχεύει ακριβώς στην ανάπτυξη μιας ειλικρινούς θετικής προσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της τάξης.
- 2) Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει (αρχικά) μέσα σε ομάδες μαθητών/-ριών. Αυτό μπορεί να είναι λιγότερο δύσκολο για τους μαθητές. Επίσης, ο χρόνος της δραστηριότητας γίνεται είναι μικρότερος.
- 3) Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει κατά ζεύγη ή τριάδες στον πίνακα ώστε να ακούει όλη η τάξη. Αυτή η μέθοδος είναι πιο έντονη και πιο προσωπική. Την προτιμάμε σε δημοτικά σχολεία, επειδή τα παιδιά είναι πολύ αυθόρμητα και συμμετέχουν σε αυτή την παραλλαγή χωρίς ιδιαίτερες αντιστάσεις.
- 4) Μόνο αν θεωρείτε πραγματικά ότι α) το κλίμα της τάξης σας υποστηρίζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/-ριών και β) έχετε μπει με το τμήμα παρέμβασης σε μια θετική ανάπτυξη μέσω των σχεδίων μαθήματος πρόληψης, τότε μπορείτε να τους καλέσετε τους μαθητές/-ριες να επισημάνουν με τετράγωνο πλαίσιο τα θετικά στοιχεία που μάζεψαν, τα οποία επιθυμούν να αναπτύξουν ακόμα περισσότερο στο άμεσο μέλλον.

3.3 Παράδειγμα αντιστοίχισης

AA	Ζητήματα και συμπεριφορές	Επανακαθορισμός αναγκών
4.	<p>Τίτλος: Οι μεταξύ μας σχέσεις</p> <p>- Βία μεταξύ μας (φυσική και λεκτική), βρισιές σε άλλη γλώσσα, συγκρούσεις, κοροϊδία, υποτίμηση. Μαλώνουμε συνεχώς, κυρίως στο διάλειμμα</p> <p>- Απομόνωση και περιθωριοποίηση άλλων μαθητών, Δεν βοηθάμε κάποιους που το έχουν ανάγκη, Ανταγωνισμός και σύγκριση με άλλους</p>	<p>- Μαγκιά, αναγνώριση, δημοσιότητα, επίδειξη δύναμης, εξασφάλιση φίλων, να κάνουμε και άλλους να νιώσουν θλίψη, τα θύματα το αποδέχονται για να τραβήξουν την προσοχή κάποιων προσώπων (ποιων;)</p> <p>- Αίσθημα κατωτερότητας σε κάποιους (άλλους) τομείς, απομονώνουμε όποιους είναι διαφορετικοί για να προστατέψουμε την εικόνα μας, έχουμε την ανάγκη να δείξουμε ότι είμαστε πιο έξυπνοι...</p>

Σημειώσεις, προσαρμογές, παρατηρήσεις:
