

Η ενεργός ακρόαση με βάση τη στρατηγική L.A.F.F. don't C.R.Y., ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων

Γλυκερία Ρέππα

PhD. Ψυχολόγος, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Κύπρος
Email:g.reppa1@nup.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνάται το θέμα της ενεργού ακρόασης κατά την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων με τη στρατηγική L.A.F.F. don't C.R.Y. Ως γνωστόν η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο τα μέρη που επικοινωνούν, όσο και το μήνυμα που επικοινωνείται και πάνω σε αυτά τα δύο στοιχεία κτίζεται η αποτελεσματική επικοινωνία. Ο βασικότερος στόχος στη διαπροσωπική επικοινωνία, -ιδιαίτερα όταν θέλουμε να είμαστε βοηθητικοί- είναι να δίνουμε την ευκαιρία στον συνομιλητή μας να εκφράσει ελεύθερα αυτό που θέλει να πει και να το μοιραστεί μαζί μας. Μέσα λοιπόν από βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται η παρουσίαση της στρατηγικής L.A.F.F. don't C.R.Y. και αναδεικνύεται πόσο αυτή βοηθάει και διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων όταν στηρίζεται στην ενσυναίσθηση και την ενσυνειδητότητα/αυτεπίγνωση.

ABSTRACT

The present study, investigates the theme of active listening between teachers and parents with the usage of the L.A.F.F don't C.R.Y. strategy. Effective communication includes the communicating parties and the message that is being communicated. Those components build the communication structure. The main objective in interpersonal communication, -especially when we want to be helpful- is to give the opportunity to our interlocutor to express freely what they want to say and share with us. Through a literature review it is presented how the L.A.F.F. don't C.R.Y. strategy helps and facilitates communication of teachers and parents, when the communication is based on empathy and mindfulness.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ενεργός ακρόαση, ενσυναίσθηση, ενσυνειδητότητα, επικοινωνία*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή των νέων τεχνολογιών, της ταχύτητας, της παγκοσμιοποίησης και των έντονων μετακινήσεων, είναι φανερό ότι η επικοινωνία έχει χάσει τη μορφή που είχε σε άλλες εποχές που δεν διακρίνονταν από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν. Έτσι έχουμε αλλαγές στον τρόπο και στην ταχύτητα αποστολής και λήψης του μηνύματος αλλά και σωστής απόκρισης στο μήνυμα με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του δέκτη. Τα σχολεία δεν εξαιρούνται από τα ανωτέρω δρώμενα. Είναι γεγονός δε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν με τους γονείς για την αντιμετώπιση ή και επίλυση κρίσιμων καταστάσεων. Έτσι ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση επικοινωνούντων δοχείων, κατά την οποία το μεν σχολείο λαμβάνει γνώση για όσα συμβαίνουν στην οικογένεια, η δε οικογένεια για όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει μια πολυεπίπεδη συμμετοχή των γονέων σε κάθε διαδικασία σχετική με τα παιδιά τους. Η επικοινωνία όμως μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν είναι πάντα αποτελεσματική, καθώς καταγράφονται ως εμπόδια και αρνητικοί παράγοντες για την ποιότητά της, τα αρνητικά συναισθήματα των γονέων για το σχολικό περιβάλλον, οι

πολιτισμικές διαφορές, ο φόβος των εκπαιδευτικών για πιθανές παρεμβάσεις στο έργο τους κλπ. (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Στην πραγματικότητα η επιθυμητή σχέση σχολείου οικογένειας περιγράφεται από δύο βασικούς παράγοντες: την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ως γνωστόν η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο τα μέρη που επικοινωνούν, όσο και το μήνυμα που επικοινωνείται και πάνω σε αυτά τα δύο στοιχεία κτίζεται όλο το επικοινωνιακό οικοδόμημα. Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διεργασία και διαδικασία και λειτουργεί ως θεμέλιος λίθος των ανθρωπίνων σχέσεων. Σχετικά με το σχολείο οι στόχοι που οριοθετούνται, επιτυγχάνονται εν πολλοίς ανάλογα και με τον βαθμό επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία από την άλλη, απορρέει ως φυσικό προϊόν από την ενεργοποίηση της επικοινωνίας. Η ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία εκδηλώνεται είτε με τη μορφή της γονεϊκής συμμετοχής, που αναφέρεται στο μίσθωμα ευθυνών και εξουσίας, είτε με τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής που αφορά στη λειτουργία θεσμοθετημένων οργάνων, όπως ο Σύλλογος Γονέων. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση γονέων – σχολείου αποκτά κάποτε και μορφή συγκρουσιακή (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2008). Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους συγκρούσεις και δυσκολίες επιστρατεύονται συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Μεταξύ αυτών κυρίαρχο ρόλο παίζει η ενεργητική ακρόαση, η οποία στην περίπτωση του σχολείου και των γονέων αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, μέσα στο πλαίσιο που ορίζουν οι σχέσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η ενεργητική ακρόαση έλκει τις ρίζες της από το πεδίο της επικοινωνίας και της συμβουλευτικής. Όπως δε αναφέρεται «η ενεργητική ακρόαση είναι μια δεξιότητα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν στην καθιέρωση ουσιαστικών σχέσεων με τους γονείς. Οι ισχυρές σχέσεις συνεργασίας είναι σημαντικές, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά μαζί για να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές υποστηρίζονται και μαθαίνουν με επιτυχία» (Engagingalllearners.ca., 2019).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας στρέφεται στη διερεύνηση της αξίας της ενεργητικής ακρόασης ως προϋπόθεσης συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου και γονέων. Μέσα από την αναδίφηση της ελληνικής και διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας καταβάλλεται προσπάθεια να διαφανούν τα οφέλη που αποκομίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί από την ενεργητική ακρόαση. Κατά συνέπεια εξετάζεται και το αντίστροφο, δηλαδή, οι συνέπειες που προκύπτουν από την απουσία της ενεργού ακρόασης για την επικοινωνία στο σχολείο.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Άλλο ακούω και άλλο ακροώμαι (ακούω προσεκτικά). Πράγματι ακοή και ακρόαση αποτελούν δύο διαφορετικές έννοιες. Η μεν ακοή δεν είναι άλλο από την παθητική λήψη ήχων, ενώ η ακρόαση αντίθετα χαρακτηρίζεται ως ενέργεια, σύμφωνα με την οποία ο ακροατής επιλέγει ένα ακουστικό μήνυμα ανάμεσα σε άλλα, απομονώνοντας τους ήχους οι οποίοι δεν έχουν συσχετισμό με το μήνυμα αυτό και διαρκώς αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο του μηνύματος. Η κατανόηση του μηνύματος εξαρτάται από την ικανότητα του ακροατή να αποκωδικοποιεί το μήνυμα και να προσδίδει σ' αυτό το σωστό νόημα. Η ενεργητική ακρόαση ειδικότερα, είναι η ικανότητα ενός ατόμου να πετύχει βαθιά κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή του, με στόχο τη δημιουργία μιας δυνατής επικοινωνιακής σχέσης. Αποτελεί επικοινωνιακή μέθοδο η οποία ενισχύει την προσωπική επαφή και δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλητών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Μπορεί συνεπώς να χαρακτηριστεί ως τεχνική επικοινωνίας, η οποία απαιτεί από τον ακροατή κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση των όσων ακούει. Η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται από λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλητή και ακροατή, η οποία συνήθως είναι προφορική, όπως επίσης και από μη-λεκτική αλληλεπίδραση, όπως ο τόνος της φωνής, η χροιά και η έντασή της, η οπτική επαφή των ομιλητών. Βασικό στοιχείο της ενεργητικής ακρόασης αποτελεί επίσης και, η παρατήρηση της γλώσσας του σώματος.

Οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι μορφασμοί, η εγγύτητα, η εμφάνιση, λειτουργούν ως αντικείμενα παρατήρησης και μελέτης για τον ενεργητικό ακροατή. Είναι άλλωστε τεκμηριωμένο επιστημονικά πως κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας ένας άνθρωπος μπορεί να αντιληφθεί μόνο το 7% του νοήματος της συζήτησης μέσω λεκτικών μηνυμάτων, ενώ αντίθετα το 35% του νοήματος της συζήτησης γίνεται αντιληπτό από τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου και το υπόλοιπο 38% από τον τόνο της φωνής, τις διακυμάνσεις και την έντασή της.

Ο ψυχολόγος Carl Rogers (1967) υπήρξε ο πρώτος ερευνητής ο οποίος διαχώρισε την ενεργητική από την μη ενεργητική ακρόαση και την εφάρμοσε ως μη κατευθυντική στάση στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Carl Rogers, η επιτυχής έκβαση μιας συνομιλίας εξαρτάται από συγκεκριμένες δεξιότητες του ακροατή, οι οποίες έχουν ευεργετική επίδραση στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών μεταξύ των συνομιλητών. Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι άλλες από τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή: α) προσοχή, β) παρατηρητικότητα, γ) γνησιότητα, δ) αποδοχή και ε) ενσυναίσθηση (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ L.A.F.F. don't C.R.Y.

Η στρατηγική αυτή έχει τελευταία διαδοθεί αρκετά προκειμένου να βοηθήσει στην αποτελεσματική επικοινωνία. Οι McNaughton, D., & Vostal, R., B., δημοσίευσαν το 2010 στο περιοδικό: *Intervention in School and Clinic* (σελ. 251-256) το άρθρο τους: Using Active Listening to Improve Collaboration with Parents. The LAFF Don't CRY Strategy. (Χρησιμοποιώντας την ενεργητική ακρόαση για να προάγετε τη συνεργασία με τους γονείς μέσω της στρατηγικής: LAFF Don't CRY). Το λεκτικό της στρατηγικής: LAFF Don't CRY. είναι αρτικόλεξο που προκύπτει από αρχικά αγγλικών φράσεων ως ακολούθως:

Listen, empathize and communicate respect (ακούστε, δείξτε ενσυναίσθηση, επικοινωνήστε με σεβασμό)

Ask questions and ask permission to take notes (υποβάλλετε ερωτήσεις και ζητήστε άδεια να κρατήσετε σημειώσεις).

Focus on the issues (εστιάστε στα θέματα)

Find a first step (βρείτε ένα πρώτο βήμα) και

Criticize people who aren't present (Μην επικρίνετε άτομα που δεν είναι παρόντα)

React hastily and promise something you can't deliver (μην αντιδράστε βιαστικά και μην υπόσχεστε κάτι που δεν μπορείτε να εκπληρώσετε)

Yakety-yak-yak (μην φλυαρείτε λέγοντας άσχετα πράγματα)

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε ένα – ένα τα βήματα της στρατηγικής αυτής, αναφέροντας τι συστήνουν οι συγγραφείς προς τους εκπαιδευτικούς. **Πρώτο** βήμα LAFF είναι να ακροώνται, να δείχνουν ενσυναίσθηση και να επικοινωνούν με σεβασμό. Θυμίζει δηλαδή στους εκπαιδευτικούς πως αυτοί οφείλουν να ακούσουν τους γονείς προσεκτικά, να κάνουν μια δήλωση ώστε να εμπνεύσουν τον γονέα ή να τον κάνουν να αντιληφθεί ότι του συμπαρίστανται επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση για το θέμα τους, δίνοντας απόλυτη προσοχή στα λεγόμενα, έχοντας τη σωστή στάση σώματος και έκφραση προσώπου (McNaughton and Vostal, 2010, Castro et al., 2013, McNaughton, 2007). Με άλλα λόγια στην περίπτωση του γονιού από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (π.χ. εθνικό -μετανάστες ή και μειονοτικό π.χ. Ρομά), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτος να κάνει τις σωστές ενέργειες για να προσεγγίσει το γονιό και να τον κάνει να νοιώθει ευπρόσδεκτος στο σχολείο. Για τούτο θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί σωστά στη στρατηγική και να ξεδιπλώσει όλο το επικοινωνιακό ταλέντο του και τις επικοινωνιακές δεξιότητές του, έστω και αν ο ίδιος μπορεί να δυσκολεύεται, λόγω στερεοτύπων που πιθανό να μην έχει καταφέρει να αποβάλλει. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του γονιού και να συνεργαστούν μαζί (φυσικός παιδαγωγός και θεσμικός παιδαγωγός) προς το συμφέρον του μαθητή (Αθανασούλα – Ρέππα., 2008). Δεν θα

πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής ότι η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η πλήρης ταύτιση με τον συνομιλητή. Αρχικά αυτό αναφέρεται στο πως αυτός αντιλαμβάνεται τον κόσμο και το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο λειτουργεί, και δεύτερον ως ταύτιση με την συναισθηματική του κατάσταση καθώς και με τα συναισθήματα με τα οποία διακατέχεται. Η ενσυναίσθηση έχει δύο διαστάσεις α) τη γνωστική ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και β) τη συναισθηματική ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου και αποτελεί συναισθηματική έκφραση που προκύπτει τόσο από την γνωστική όσο και από τη συναισθηματική αναγνώριση του άλλου (Παρασκευά & Παπαγιάννη 2008).

Η δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολείο είναι ιδιαίτερα έντονη καθώς αποτελεί το προπύργιο διαπροσωπικών σχέσεων. Σε καθημερινή βάση οι μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Διευθυντής - δάσκαλοι – μαθητές – γονείς) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να επικοινωνήσουν λεκτικά ή μη. Επικοινωνώ σημαίνει αλληλεπιδρώ λεκτικά ή σωματικά με τον Άλλον.

Στη συνέχεια το **δεύτερο** βήμα LAFF ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να θέσουν ερωτήσεις στους γονείς σχετικά με το θέμα συζήτησης ή το πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι σωστές και ενδιαφέρουσες ερωτήσεις οδηγούν στην συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών κάνοντας ξεκάθαρο το πως αντιλαμβάνονται οι γονείς το θέμα από τη δική τους οπτική γωνία. Υπενθυμίζεται στους εκπαιδευτικούς να ζητήσουν άδεια από τους γονείς για να κρατούν σημειώσεις. Αυτό σημαίνει ότι, κρατώντας σημειώσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις συμβουλευτεί και ανακαλέσει όποτε το κρίνει σκόπιμο σε λεπτομέρειες της συζήτησης. Από την άλλη, ζητώντας την άδεια εξασφαλίζει την συγκατάθεση των γονέων, χωρίς να τους κάνει να νιώσουν ότι παραβιάζεται η ιδιωτικότητά τους (McNaughton & Vostal, 2010). Αυτό για τους γονείς με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα ή γονείς που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες τους δίνει τη δυνατότητα να ανοιχτούν προς τον εκπαιδευτικό, αφού εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον για να σημειώσει τις ουσιαστικές πληροφορίες. Αλλά και στον εκπαιδευτικό δίνει τη δυνατότητα να κρατήσει σαφή στοιχεία, ώστε να μην χρειάζεται να ρωτά και ξαναρωτά το γονέα για πληροφορίες που έχουν ήδη δοθεί.

Το **τρίτο** βήμα LAFF αφορά στην εστίαση στα θέματα συζήτησης. Και το βήμα αυτό θυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης θα πρέπει να είναι εστιασμένοι στο ή στα θέματα συζήτησης χωρίς να ξεφεύγουν. Σε περίπτωση που η συζήτηση εκτρέπεται από το θέμα θα πρέπει με στοχευμένες παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός να επαναφέρει τη συζήτηση σε αυτό (McNaughton & Vostal, 2010). Έτσι θα δοθεί και η αίσθηση στον γονέα ότι η συζήτηση γίνεται επικεντρωμένα στο πρόβλημα και όχι γενικά, αόριστα και εφ' όλης της ύλης.

Το **τέταρτο** βήμα LAFF αφορά στην προσπάθεια εξεύρεσης ενός πρώτου αποδεκτού σημείου επικοινωνίας. Το βήμα τούτο κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις πληροφορίες που έχουν λάβει μέχρι εκείνη τη στιγμή και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα. Είναι σημαντικό βήμα ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι πληροφορίες έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην εξέλιξη του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ορίσει ένα νέο πρώτο βήμα, όπως μια επόμενη συνάντηση, αφού πρώτα συμβουλευτεί και άλλους εκπαιδευτικούς (McNaughton & Vostal, 2010). Με τον τρόπο αυτό επέρχεται η ικανοποίηση στον γονέα ότι ο εκπαιδευτικός έχει στο κέντρο του ενδιαφέροντος του το θέμα της προόδου, (γνωστικής και ψυχοκοινωνικής), του μαθητή.

Σχετικά τώρα με τα βήματα του 2^{ου} συνθετικού CRY της στρατηγικής της ενεργητικής ακρόασης, στην πραγματικότητα γίνονται υποδείξεις συμπεριφοράς προς αποφυγή, διότι η χρήση τους οδηγεί σε προβληματική επικοινωνία.

Το **πρώτο** βήμα CRY εδώ αφορά στην παραδοχή: Μην κρίνεις ανθρώπους που δεν είναι παρόντες. Άρα είναι και το πρώτο βήμα προς αποφυγή και υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι δεν πρέπει ποτέ να κριτικάρουν συναδέλφους που δεν είναι παρόντες ανεξάρτητα εάν έχουν βάση τα λεγόμενά τους. Γιατί αν κριτικάρουν απόντες θα οδηγήσουν τον συνομιλητή – γονέα

σε κρίσεις που πιθανόν να είναι λανθασμένες και φυσικά θα φέρουν την επικοινωνία σε αποτυχία (McNaughton & Vostal, 2010). Επί πλέον θα δημιουργηθούν εντυπώσεις στον συνομιλητή γονέα ότι υπάρχει κλίμα αντιπαλότητας και εχθρότητας αντί συνεκτικότητας και ομαδικότητας.

Το **δεύτερο** βήμα CRY προς αποφυγή, υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι σε μια επικοινωνία δεν πρέπει να εξάγουν βιαστικά συμπεράσματα, καθώς επίσης και να μην υπόσχονται πράγματα που δεν μπορούν να εκπληρώσουν. Οι πρακτικές αυτές θα οδηγήσουν την συζήτηση σε αποτυχία και θα κλονίσουν την εμπιστοσύνη των γονέων. (McNaughton & Vostal, 2010). Θα πρέπει δηλαδή να περιμένουν να ολοκληρώσει ο συνομιλητής γονέας αυτά που έχει να πει και αν παρ' ελπίδα κάτι δεν έγινε πλήρως αντιληπτό από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να ζητήσει επεξήγηση για να καταλήξει σε ακριβή και σωστά συμπεράσματα.

Το **τρίτο** βήμα CRY προς αποφυγή, υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι θα πρέπει να αποφεύγουν τις φλυαρίες και την αναφορά σε άσχετα με το θέμα γεγονότα. Η υιοθέτηση τέτοιας στάσης επιδρά αρνητικά στον γονέα, τον αποσπά από το στόχο και του δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας (McNaughton & Vostal, 2010). Άρα λοιπόν συντάσσεται πλήρως με το τρίτο βήμα LAFF που αναφέρεται στην εστίαση στο θέμα συζήτησης να αποφεύγονται οι πλατειασμοί σε θέματα άσχετα.

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των βημάτων της στρατηγικής LAFF don' t CRY η χρήση της δεξιοτήτας της ενεργού ακρόασης μπορεί να γίνει στην οπτική μιας νέας προσέγγισης που περιλαμβάνει βασικές αρχές και μεθόδους. Στη συνέχεια θα δούμε μερικές από αυτές.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ /ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗ

Στην προηγούμενη ενότητα παρουσιάσαμε τη στρατηγική της ενεργού ακρόασης LAFF don' t CRY δίνοντας και μια σχετική προέκταση σε μια απλή εφαρμογή της σε γονείς από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μερικές βασικές αρχές και μεθόδους της ενεργητικής ακρόασης που περιλαμβάνονται και στην ανωτέρω στρατηγική. Κατά τη Διαμαντίδου (2014) λοιπόν οι βασικές αρχές και οι μέθοδοι της ενεργητικής ακρόασης είναι:

1. Η παρατηρητικότητα και η προσοχή τόσο στο λεκτικό όσο και στο παραλεκτικό επίπεδο με τη διατήρηση οπτικής επαφής, την παρακολούθηση της σωματικής στάσης και του τόνου της φωνής, τη διατήρηση της θεματικής, τον σεβασμό στο διάλογο χωρίς διακοπές.

2. Η αποδοχή δηλαδή η έλλειψη κριτικής για τον ίδιο τον συνομιλητή ή τις απόψεις του με τη διαφωνία, αν υπάρχει να εκφράζεται ως προσωπική άποψη και δίχως διάθεση ή απαίτηση να την οικειοποιηθεί ο συνομιλητής.

3. Η γνησιότητα της ακρόασης αποτυπώνεται όταν ο ακροατής αποφεύγει να διακόπτει ή να παρεμβάλλεται στα λεγόμενα διατυπώνοντας τις προσωπικές του απόψεις οι οποίες σαφώς και πρέπει να εκφράζονται στον κατάλληλο όμως χρόνο.

4. Η ενσυναίσθηση (empathy) ως μια στάση κατανόησης του ομιλητή που προϋποθέτει αποδοχή και γνησιότητα. «Η στάση αυτή εκφράζεται με την επικέντρωση, την κατανόηση και την ανάπλαση των λεγομένων» (Διαμαντίδου, 2014: 7).

5. Η κατανόηση όχι μόνο των λεγομένων αλλά και των εμπειριών του ομιλητή χωρίς άσκηση κριτικής, σύγκρισης ή αξιολόγησης.

6. Η ανάπλαση δεν είναι η απλή μηχανιστική επανάληψη των λεγομένων, αλλά η λεκτική παρέμβαση του ακροατή, που διευκολύνει τη διαδικασία της επικοινωνίας και στοχεύει στο να διαπιστώσει ο ακροατής ότι πράγματι έχει κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον άλλον. Η ανάπλαση μπορεί να γίνει με την παράφραση, όπου ο ακροατής επαναδιατυπώνει και ανατροφοδοτεί τον ομιλητή με την ουσία των πληροφοριών. Κυρίως αυτών που έχει δώσει με

την αντανάκλαση των συναισθημάτων. Η παράφραση χρησιμοποιείται για να «αντανakλάσει τα συναισθηματικά στοιχεία που ενυπάρχουν στις εκφράσεις του ομιλητή».

Τούτες όλες οι βασικές αρχές μας οδηγούν στη συνέχεια σε καλές πρακτικές για ενεργητική ακρόαση. Σύμφωνα λοιπόν με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008) η εξάσκησή μας, για να είμαστε αποτελεσματικοί στην ενεργητική ακρόαση, θα πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο όπου:

θα διασφαλίζουμε και για τον συνομιλητή μας το δικαίωμα να μιλά.

θα κατανοούμε και αποδεχόμαστε την αρχή: " Τα λόγια είναι το μέσο μεταφοράς των ιδεών"

θα διαχωρίζουμε τις ιδέες από το πρόσωπο που τις εκφράζει.

θα ελέγχουμε την τάση για ομιλία μέσω: σύντομων ερωτήσεων, μονολεκτικών τοποθετήσεων, ασκήσεων αναπνοής, νοηματικών ήχων.

θα ελέγχουμε την αμήχανη θέση στην οποία μπορούμε να φέρνουμε τον συνομιλητή μας κυρίως μέσω τεχνικών όρων, σύνθετων νοημάτων, καινοτόμων ιδεών ή προτάσεων αλλαγών.

θα αποφεύγουμε τις ερμηνείες ή τις υποθέσεις.

θα ενδυναμώνουμε την αυτοπειθαρχία μας.

θα ενισχύουμε την υπευθυνότητά μας, ώστε να ελαχιστοποιούνται φράσεις όπως: «Δεν μου το είπαν.....», «δεν κατάλαβα.....», «δεν ήξερα.....», «δε φαντάστηκα...» και λοιπά.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ ΧΩΡΙΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ /ΑΥΤΕΠΙΓΝΩΣΗ

Είναι ευρέως αποδεκτό, το γεγονός ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που παρεκκλίνει από τη μέθοδο της ενεργητικής ακρόασης, κυρίως όταν δεν υπάρχει ενσυναίσθηση και ενσυνειδητότητα/ αυτεπίγνωση, είναι αναποτελεσματική και δημιουργεί προβλήματα και παρεξηγήσεις που έχουν αρνητική επιρροή στην συμπεριφορά και στην απόδοση του μαθητή, αλλά ταυτόχρονα γίνονται και πηγή συγκρουσιακών καταστάσεων των επικοινωνούντων μερών (Ζηλιασκοπούλου, 2014, Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, Jones, et.al, 2016, Kourmoussi, et.al. 2018). Στη συνέχεια θα καταγράψουμε μερικά στοιχεία μη ενεργητικής ακρόασης που μπορούν να πυροδοτήσουν την αναποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων. Έτσι μπορεί να προκληθούν προβλήματα όταν ο εκπαιδευτικός δεν ακροάται (ακούει συνειδητά) το γονιό και επί πλέον αν επιλέξει να εκφράσει:

- εντολές προς τους γονείς σχετικά με τη στάση, που πρέπει να ακολουθήσουν ως προς τον μαθητή ,
- απειλές ή προειδοποιήσεις σχετικές με την αντίδρασή του στις αρνητικές πράξεις του μαθητή,
- διδαχές ή ηθικολογίες, τονίζοντας στους γονείς τι πρέπει να κάνουν ή τι θα έπρεπε να κάνουν,
- συμβουλές ή λύσεις σε θέματα που δεν του έχουν ζητηθεί ή δεν το αφορούν άμεσα,
- κριτική στην συμπεριφορά του μαθητή ή των γονέων ή του ευρύτερου συνόλου,
- κατηγορία σχετική με τις επιλογές ή τις αντιδράσεις του μαθητή,
- Χαρακτηρισμό ή ταπείνωση που μειώνουν και προσβάλουν την προσωπικότητα του μαθητή ή των γονέων,
- υποτίμηση των συναισθημάτων που εκφράζει ο μαθητής ή οι γονείς,
- αποπροσανατολισμό της συζήτησης με αλλαγή θέματος ή άστοχες αναφορές σε άλλες περιπτώσεις,
- υπερβολικές ερωτήσεις ανακριτικού ύφους.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Ο χρόνος και ο χώρος δεν μας επιτρέπει εδώ να δώσουμε αναπτυγμένα παραδείγματα της στρατηγικής, μερικά από τα οποία υπάρχουν στο άρθρο των McNaughton & Vostal, 2010 και

σε όσα σχετικά αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Εκείνο που έχει σημασία να τονιστεί εδώ είναι ότι η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μέθοδο που ξεκίνησε από τη συμβουλευτική ψυχολογία. Σήμερα δε χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση, καθώς και σε κοινωνικές συναναστροφές, αφού εξασφαλίζει ορθή επικοινωνία, χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις, βασισμένη στην κατανόηση των άλλων και προωθεί την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν εντός ενός οργανισμού άρα και του σχολείου (Κουτής, 2018). Η στρατηγική της ενεργού ακρόασης LAFF don't CRY, έστω στη σύντομη ανάπτυξη που προηγήθηκε μας δίνει μια νέα οπτική για να αναπτύξουμε και εφαρμόσουμε την ενεργητική ακρόαση στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου με βάση τα βήματα που καθιερώνει (Reppa, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά ΙΩΝ

Διαμαντίδου, Κ., (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Retrieved 15-5-2019 from http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php,

Ζηλιασκοπούλου, Δ., (2014). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Retrieved 16-5-2019 from http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Κουτής, Χ. (2018). Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους. Προσπέλαση στις 21.04.2019 από

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22006/4/KoutisChralambos2018.pdf>

Παρασκευά Φ.& Παπαγιάννη Α.,(2008) *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Ξενόγλωσσες

Jones, S., Bodie, G., and Hughes, C. (2016) The Impact of Mindfulness on Empathy, Active Listening, and Perceived Provisions of Emotional Support, *Communication Research*, SAGE, pp.1-28

Castro, R. D., Cohen, A., GiladT., KlugerN, A., 2013. The Role of Active Listening in Teacher – Parent Relations and the Moderating Role of Attachment Style. *The Intl. Journal of Listening* 27: 136 – 145

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Marakou, K., Barbouni, A., Koutras, V., 2018. Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening. *Social Sciences*, 7(117).

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., Schreiner, M., 2007. Learning to Listen. Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4) 223 – 231

McNaughton, D., Vostal, R., B., 2010. Using Active Listening to Improve Collaboration With Parents. The LAFF Don't CRY Strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45(4) 251-256

Reppa G.P. (2017) The Effects of a Yoga and Mindfulness Techniques Program on the Prosocial Behavior and the Emotional Regulation of Preschool Children: A Pilot Study. *Educ Res Appl*: ERCA-138. DOI: 10.29011/2575-7032/100038,

<http://www.engagingalllearners.ca/> Retrieved 20-5-2019

Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των υπολογιστών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουτσοβράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κατσίλης, Γ. (2000) *Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία: η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές»*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 110, σ. 122 -131.

Μπίκος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α. Κυριακίδη.

Νικολαΐδου, Σ., (2009) *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες - Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Κέδρος.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Ρηγάλου, Χ. (2007). Γνώσεις, Στάσεις και Αντιλήψεις Δείγματος Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, IV*, 224-238. Προσβάσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/index.php?section=1404> .

Ράπτης Α., & Ράπη, Α., (2001) *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα
Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Ξενόγλωσση

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press

Clark, R.E (1983) *Reconsidering research on learning with media, Review of Educational Research*, 4, 445 – 459.

Cohen, L., Manion, L., Morrison K. (2008) *Research Methods in Education*, (5th Ed.) Routledge Falmer.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S., (2005) Teachers perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37,2, 155-192.

Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement* 66, (1), 172-185

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. 2001. *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 6th edition. New York: McGraw – Hill.

Kichan R. and Nye J., “Globalization: What’s New? What’s Not? (And so What?)”, in Heidi und McGrew A. (eds), *The Global Transformation Reader*, Polity, Cambridge, 2003, s. 75 – 83.

Miles, M. (1998). “Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey”, in: A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69.

Lebrun, M., (1999) *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, s.a

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4) 349-366.

Mannheim, K., *Ideologie und Utopia*, Bonn, 1929.

Plomp, T., Pelgrum, W., & Law, N., (2007). International comparative survey of pedagogical practices and ICT in education. *Education & Information Technologies*, 12, 83-92.

Roueche, J. & Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America’s schools*, Virginia: The American Association of School Administrators.

Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (2002). *Supervision A Redefinition*. New York: McCraw-Hill.

Stehr, N.: « *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften*», Weilerswist 2000.

Tyack, D. and Tobin, W. (Stanford University). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Fall, Vol. 31 1994), No. 3, pp. 453-479

Το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης οδηγεί σε καθυστέρηση λήψης αποφάσεων και γενικότερες δυσλειτουργίες καθώς δεν έχει προωθηθεί η κατανομημένη ηγεσία και η αυτονομία των εκπαιδευτικών με συνέπεια αναποτελεσματικό προγραμματισμό δράσεων.(Μιχαήλ κα,2003). Η ενημέρωση των μαθητών/τριών σχετικά με το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας θα συντελέσει ώστε να κινητοποιηθούν - εμπλακούν σε ενεργό συμμετοχή και να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Η συμμετοχή του σχολείου σε διαθεματικά δίκτυα με άλλα σχολεία στα πλαίσια των προσωπικών τους ενδιαφερόντων θα συντελέσει ώστε το σχολείο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους Η διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων με φορείς της τοπικής κοινωνίας(δενδροφυτεύσεις- μουσικές εκδηλώσεις) δημιουργεί προϋποθέσεις για την αλλαγή σχέσεων σχολείου- κοινωνίας. Η οικογενειακή κινητικότητα λόγω της οικονομικής κρίσης - φτώχειας παρεμποδίζει την απρόσκοπτη φοίτηση. Η κρατική οικονομική- εκπαιδευτική στήριξη προς ευπαθείς ομάδες θα οδηγούσε σε άμβλυνση των δυσμενών συνεπειών. Η αποξένωση του σχολείου από την αγορά εργασίας οδηγεί τα παιδιά σε απαξίωση του θεσμού στη συνείδησή τους και ψυχική απομάκρυνση από τη σχολική κοινότητα. Η διοργάνωση δράσεων- εκδηλώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα εστιάζουν στην αξία της μόρφωσης και τα πολιτιστικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο θα μπορούσαν να αμβλύνουν αυτό το φαινόμενο. Η απουσία σύνδεσης του ΑΠΣ με τις ΤΠΕ αποτελεί απειλή καθώς η αξιοποίηση πχ της ασύγχρονης μάθησης θα συντελούσε ώστε να μην διακόπτουν πρόωρα τη φοίτηση οι μαθητές λόγω βιοπορισμού παράδειγμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση SWOT αποτελεί διαδικασία χαρτογράφησης ενός θέματος, ενώ παράλληλα προσδιορίζει τις κινητήριες δυνάμεις που η σχολική μονάδα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, ώστε σε επόμενο στάδιο να έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους(Christensen, 1997). Επομένως η ανάλυση που προηγήθηκε συνίσταται σε μια προσπάθεια αποτύπωσης του περιβάλλοντος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σε θέματα που άπτονται των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, με απώτερο σκοπό να ιεραρχηθούν οι πληροφορίες ώστε να επιλεγεί το καταλληλότερο βελτιωτικό σχέδιο δράσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μέθοδος SWOT αποτελεί σημαντικό εργαλείο «για την ανάλυση και πρόβλεψη του συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (Μπρίνια, 2011, σελ.6). Έτσι η σχολική μονάδα μπορεί να ενδυναμωθεί, εκμεταλλευόμενη τις δυνατότητές της, ξεπερνώντας τις αδυναμίες της και να πετύχει τους στόχους της αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που τις παρέχονται με την παράλληλη αντιμετώπιση των εν δυνάμει απειλών και να οδηγηθεί στον καταλληλότερο σχεδιασμό δράσης, μέσα από σύγκλιση απόψεων και λήψη συναινετικών αποφάσεων, που της παρέχει η συγκεκριμένη στρατηγική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη.

Μπρίνια, Β. (2011). Ανάλυση S.W.O.T. του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για την Αποτελεσματική Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού. Ανοιχτό σχολείο. Ανακτήθηκε Απρίλιος 15, 2015, από http://www.anoixto-sxoleio.gr/gr/pdfs/Articles/swot_Anoixto%20Sxoleio%20I.pdf

Παπαθεράποντος-Κωνσταντίνου, Ε. (2013). Ανάλυση SWOT. Ανακτήθηκε Απρίλιος 15, 2015, από <http://slideplayer.gr/slide/1984903/>

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση σχολείου. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο (σσ. 1-73). Ανακτήθηκε

Απρίλιος 15, 2015, από
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/sofoy.pdf

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού & Αθλητισμού (ΥΠΙΑΙΘΠΑ) / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε Απρίλιος 11, 2015, από

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%AF%CE%B1%20%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Christensen, C. M. (1997). Making strategy. Learning by doing. Harvard Business Review, 75(1), 141-150.

Lee et al. (2000). Strategy formulation framework for vocational education: Integrating SWOT analysis, balanced scorecard, QFD methodology and MBNQA education criteria. Managerial Auditing Journal, 15(8), 407-423.

MacBeath, J.(1999). Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation. London: Routledge- Falmer.

Paisey, A. (1997). Organisation and Management in Schools. London: Longman. Schneider, S.C. & De Meyer, A. (1991). Interpreting and responding to strategic