



**On The Way  
To Excellence**  
beginner teacher support program



**Co-funded by  
the European Union**

# **On the way to excellence – πρόγραμμα υποστήριξης αρχάριων εκπαιδευτικών**

**ΚΑ220-SCH - Συμπράξεις συνεργασίας στη σχολική εκπαίδευση**

---

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

---

**Ιανουάριος 2024**

Χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ωστόσο, οι απόψεις και οι γνώμες που διατυπώνονται εκφράζουν αποκλειστικά τις απόψεις της/των συντάκτριας/-κτριών και δεν αντιπροσωπεύουν κατ' ανάγκη τις απόψεις της

## Αριθμός έργου:

2021-2-PL01-KA220-SCH-000049662

### Συντάκτριες:

Giulia D'Annibale, Ειρηάννα Δραγώνα, Αρετή Ξενικάκη, Anna Gawrońska,  
Grażyna Knitter, Krystyna Mucha, Iryna Hapii

### Εταίροι:

**Sysco Polska Sp. z o.o.**  
(Πολωνία)



**CSC Danilo Dolci**  
(Ιταλία)



**Κέντρο Κοινωνικής Δράσης και  
Καινοτομίας/ΚΜΟΡ**  
(Ελλάδα)



**Kuratorium Oświaty w Warszawie**  
(Πολωνία)



Το περιεχόμενο της παρούσας δημοσίευσης διατίθεται με άδεια CC-BY 4.0. Επιτρέπεται η επαναχρησιμοποίησή της με αναφορά του/της δημιουργού και επισήμανση τυχόν αλλαγών.

Σύνδεσμος για την άδεια χρήσης: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ</b>		
<b>ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>		
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ</b>		
	1.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα	
	1.2. Ορισμοί	
	1.3. Σημασία του θέματος	
	1.4. Μαθησιακά αποτελέσματα	
	1.5. Διαγνωστικά εργαλεία	
	1.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης	
	1.7. Μαθησιακές δραστηριότητες	
	1.8. Γενικές συστάσεις	
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΡΙΣΕΩΝ</b>		
	2.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα	
	2.2. Ορισμοί	
	2.3. Σημασία του θέματος	
	2.4. Μαθησιακά αποτελέσματα	
	2.5. Διαγνωστικά εργαλεία	
	2.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης	
	2.7. Μαθησιακές δραστηριότητες	
	2.8. Γενικές συστάσεις	
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</b>		
	3.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα	
	3.2. Ορισμοί	
	3.3. Σημασία του θέματος	
	3.4. Μαθησιακά αποτελέσματα	
	3.5. Διαγνωστικά εργαλεία	
	3.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης	
	3.7. Μαθησιακές δραστηριότητες	

3.8. Γενικές συστάσεις	
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 4 – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΙΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ</b>	
4.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα	
4.2. Ορισμοί	
4.3. Εργαλεία	
4.4. Καλές πρακτικές ανά χώρα-εταίρο	
4.5. Γενικές συστάσεις	
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ 5 – «ΜΕΤΑΔΩΣΤΕ ΤΟ» – ΠΩΣ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΤΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΑΣ (MENTORING ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)</b>	
5.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα	
5.2. Εισαγωγή στο peer mentoring: ορισμός του peer mentoring, ρόλοι του/της peer mentor και του/της peer mentee, στόχοι, οφέλη, ομαδικό peer mentoring	
5.3. Σχέση ομότιμου/-μης μέντορα - ομότιμου καθοδηγούμενου/-νης: σύμβαση, αρχές και σχέδιο συνεργασίας, δεοντολογία, παρακολούθηση των αποτελεσμάτων	
5.4. Peer mentoring στο σχολείο: επιλογή των ατόμων, οργάνωση της καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων στη σχολική μονάδα, ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου	
5.5. Εργαλεία επικοινωνίας στο peer mentoring: δηλώσεις σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού, ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση, παράφραση, διευκρίνιση, ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Ανατροφοδότηση	
5.6. Διεκδικητικότητα, επαγγελματική υγεία	
5.7. Γενικές συστάσεις	
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	

Το έργο “On the way to excellence – beginner teacher support program” («Στον δρόμο προς την αριστεία – πρόγραμμα υποστήριξης αρχάριων εκπαιδευτικών») υλοποιείται με συντονιστή τον Sysco Polska Sp. z o.o., έναν πολωνικό οργανισμό με έδρα τη Βαρσοβία, σε συνεργασία με τους εξής εταίρους:

- CENTRO PER LO SVILUPPO CREATIVO DANILLO DOLCI (Ιταλία),
- ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ/ΚΜΟΡ (Ελλάδα),
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΒΑΡΣΟΒΙΑΣ (Kuratorium Oświaty w Warszawie) (Πολωνία).

Κύριοι στόχοι του έργου είναι:

- η ανάπτυξη του καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος “On the way to excellence” για αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς·
- η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες που σχετίζονται με την εργασία σε καταστάσεις κρίσης και το μεταβαλλόμενο περιβάλλον (με ιδιαίτερη έμφαση στις πανδημικές και μεταπανδημικές καταστάσεις)·
- η αύξηση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην αρχή της διαδρομής τους στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης με την προώθηση της συμμετοχής τους σε μαθήματα επιμόρφωσης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην εργασία τους με τους/τις μαθητές/-τριες, λαμβάνοντας υπόψη την πανδημική και μεταπανδημική κατάσταση.

Η υλοποίηση του έργου περιλάμβανε την ανάπτυξη ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο “On the way to excellence”. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση εφοδίασε τους/τις εκπαιδευτικούς που ξεκινούν την εργασία τους στο σχολείο με τις ικανότητες και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις πιο δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις που συναντούν στην καθημερινή επαγγελματική τους ζωή, όπως: εδραίωση εξουσίας, οικοδόμηση σχέσεων με τους/τις μαθητές/-τριες, μεταξύ άλλων σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης ή πανδημίας, εργασία με μαθητές/-τριες σε απομακρυσμένες περιοχές, εργασία με μαθητές/-τριες σε κατάσταση κρίσης, σε αβέβαιες και ευμετάβλητες συνθήκες, αντιμετώπιση της επιθετικότητας των συνομηλίκων, εργασία με μαθητές/-τριες με ανεπαρκή έλεγχο της συμπεριφοράς τους υπό την επίδραση των συναισθημάτων, πειθαρχία στην τάξη (και κατά την εργασία εξ αποστάσεως), ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς των μαθητών/-τριών και επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη δύσκολη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών, ιδίως εκείνων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, π.χ. επιθετικότητα, κατάθλιψη, αυτοκτονικές σκέψεις. Επιπλέον, η επιμόρφωση επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της πανδημίας COVID-19 που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους.

Κατά την επεξεργασία του έργου, οι εταίροι εστίασαν στο σημαντικό ζήτημα της ανάγκης για επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών στον τομέα των βασικών ικανοτήτων στο έργο τους, δηλαδή των κοινωνικών ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίθηκαν στην προαναφερθείσα πρόκληση της παροχής αποτελεσματικής βοήθειας

στους/στις αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς μέσω του προγράμματος εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε.

Μια σημαντική πτυχή των δραστηριοτήτων του έργου ήταν να επιστήσει την προσοχή στο ίδιο το προσωπικό του σχολείου – διευθυντές/-τριες και εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων των πιο έμπειρων, οι οποίοι/-ες μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις νεότερους/-ρες συναδέλφους τους ενθαρρύνοντάς τους/τες να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και μοιραζόμενοι/-νες τις προσωπικές τους εμπειρίες μαζί τους.

Στο πλαίσιο του έργου, οι εταίροι ανέπτυξαν το καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης “On the way to excellence” με μεθοδολογία και εργαλεία για αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή διαδικτυακής έκδοσης – δηλ. έναν οδηγό για εκπαιδευτές/-τριες και εκπαιδευτικούς που θα εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς που ξεκινούν την εργασία τους στο σχολείο με τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες για να εργαστούν με μαθητές/-τριες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να υποστηρίξουν μαθητές/-τριες σε κατάσταση κρίσης.

Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε για την υποστήριξη του προγράμματος εκπαίδευσης θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις νέους/-ες εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις, όπως καταστάσεις κρίσης.

Η υλοποίηση του έργου οδήγησε σε:

- αύξηση της ποιότητας της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού για την εργασία στο σχολείο·

- αύξηση της ποιότητας της διδασκαλίας στα σχολεία·

- μείωση της διαρροής διδακτικού προσωπικού από τα σχολεία (επαγγελματική εξουθένωση, άγχος)·

- αύξηση των επαγγελματικών ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού·

- αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τον εφοδιασμό του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού με τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εργασία με μαθητές/-τριες, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών ικανοτήτων·

- αύξηση της πρόσβασης, της συμμετοχής και του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη διεύρυνση της προσφοράς επιμόρφωσης και του βάθους της προετοιμασίας για την άσκηση του επαγγέλματος·

- βελτίωση της ποιότητας της προσφοράς επιμόρφωσης που διατίθεται στην αγορά, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Το έμμεσο αποτέλεσμα του έργου είναι η δημιουργία ενός συνασπισμού από τους εταίρους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που ξεκινούν την εργασία τους στο σχολείο, συγκεντρώνοντας οργανισμούς και ιδρύματα που εργάζονται σήμερα για τη βελτίωση των ικανοτήτων αυτής της επαγγελματικής ομάδας (π.χ. κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων των ιδρυμάτων που προσφέρουν προγράμματα ανώτερης κατάρτισης εκπαιδευτικών) και παρέχοντάς τους ένα έτοιμο προς χρήση προϊόν που μπορούν να αξιοποιήσουν στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες.

## ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αυτό το καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης για αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς θα τους/τις εφοδιάσει με τις δεξιότητες του επαγγέλματος που είναι απαραίτητες για να εργαστούν με μαθητές/-τριες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές/-τριες σε καταστάσεις κρίσης.

Ακόμη, το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε για την υποστήριξη του προγράμματος εκπαίδευσης θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις νέους/-ες εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν δύσκολες επαγγελματικές καταστάσεις, όπως οι καταστάσεις κρίσης.

Το πρόγραμμα αποτελείται από πέντε (5) εκπαιδευτικές ενότητες:

1. Διαπροσωπικές δεξιότητες στη συνεργασία με τους/τις μαθητές/-τριες·
2. Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσεων·
3. Επικοινωνία με μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες·

4. Εκπαιδευτικό υλικό για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης κρίσης·

5. «Μεταδώστε το» (“Pass it on”) - πώς να αξιοποιήσετε το δυναμικό και την εμπειρία σας (mentoring/καθοδήγηση στον χώρο εργασίας).

Οι ενότητες 1-3 είναι εκπαιδευτικές ενότητες που πρέπει να υλοποιούνται σε διαστήματα περίπου 2-3 εβδομάδων, όπου η αναμενόμενη διάρκεια της εκπαίδευσης για μια δεδομένη ενότητα είναι περίπου 16 ώρες (κατά μέσο όρο 2 ημέρες).

Οι διαπροσωπικές ικανότητες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από αυτές και από τον εφαρμοζόμενο τρόπο διδασκαλίας τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές/-τριες. Η Ενότητα 1 καλύπτει, μεταξύ άλλων, την ικανότητα να έρχονται σε επαφή με άλλους, να εργάζονται σε μια ομάδα, να διαπραγματεύονται και να επιλύουν συγκρούσεις, να ασκούν επιρροή, να επιδεικνύουν διεκδικητικότητα και να αναπτύσσουν κύρος. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τις βασικές πτυχές της εργασίας ενός/μιας εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/-τριές του/της, καθώς και της αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων μαζί τους.

Η πανδημία COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί να αναγκαστούν να λειτουργήσουν σε μεταβαλλόμενες, αβέβαιες συνθήκες. Οι ποικίλες αντιδράσεις των παιδιών και των εφήβων που προκλήθηκαν από διαφορετικές δύσκολες συνθήκες, τα εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά και εκείνα που ήταν ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσης, απαιτούσαν από τους/τις εκπαιδευτικούς να προσφέρουν νέες, συχνά καινοτόμες, λύσεις, μεταξύ των οποίων και εκείνες για την υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης. Η Ενότητα 2 εστιάζει στο θέμα της υποστήριξης των μαθητών/-τριών στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση προβλημάτων σε συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο, καθώς και στην παροχή βοήθειας για την προσαρμογή σε νέες, συχνά δύσκολες, καταστάσεις. Επιπλέον, εξετάζει το θέμα της έκφρασης των συναισθημάτων, του διαμοιρασμού τους και της αντιμετώπισης των πιο δύσκολων που προκαλούνται από αβέβαιες, μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και της υποστήριξης των μαθητών/-τριών στην αναγνώριση ότι μια κρίση μπορεί να δημιουργήσει όχι μόνο απειλές αλλά και ευκαιρίες.

Οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιο πιθανό από τους/τις έμπειρους/-ρες να αναφέρουν την ανάγκη για μεγαλύτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της διδασκαλίας μαθητών/-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η Ενότητα 3 παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα εργαλεία και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμόσουν στην πρακτική εργασία με μαθητές/-τριες με ΕΕΑ. Καλύπτει, μεταξύ άλλων, τα θέματα της εξατομίκευσης της προσέγγισης για την εργασία με μαθητές/-τριες με ΕΕΑ σε μεμονωμένες περιπτώσεις, της προσαρμογής των μηνυμάτων, της διδασκαλίας των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ για να γίνουν αυτόνομοι/-μες και ανεξάρτητοι/-τες, της παρακίνησης, των αποτελεσματικών μεθόδων εργασίας με τους/τις εν λόγω μαθητές, της εργασίας σε εκπαιδευτικούς πόρους για μαθητές/-τριες με ΕΕΑ και της αξιολόγησης της προόδου τους.

Η αβεβαιότητα και η σύγχυση που βίωναν οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονταν σε άγνωστες μέχρι τότε συνθήκες και η ανεπαρκής υποστήριξη που λάμβαναν από τις εκπαιδευτικές αρχές συνέβαλαν στην επιδείνωση της ψυχολογικής τους κατάστασης και προκάλεσαν σε πολλούς/-λές από αυτούς/-τές συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Η Ενότητα 4 βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς στην εργασία τους και μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί από τα συμβούλια διδασκόντων/-σκουσών, όπου στόχος είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους σε καταστάσεις κρίσης.

Η Ενότητα 5 αποτελεί προστιθέμενη αξία στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Είναι αφιερωμένη στη μέθοδο “pass it on” – που προϋποθέτει τη μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην πράξη σε άλλους/-λες εκπαιδευτικούς, γνωστή και ως “peer mentoring”, και χρησιμοποιείται για την απόκτηση της ικανότητας μεταφοράς γνώσεων με τη χρήση αυτής της μεθόδου. Δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευμένους/-νες εκπαιδευτικούς να μοιραστούν την εμπειρία τους με τους/τις συναδέλφους τους που εισέρχονται στο πρώτο στάδιο της εργασίας τους στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευμένοι/-νες εκπαιδευτικοί θα εμποδώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και θα υποστηρίξουν άλλους/-λες εκπαιδευτικούς που μπορεί να βρεθούν σε παρόμοια κατάσταση. Παράλληλα, είναι ένας από τους τρόπους διατήρησης της συνέχειας του έργου και της δημιουργίας δομών εντός των σχολείων μετά την ολοκλήρωση του έργου. Η ενότητα περιγράφει τον τρόπο λειτουργίας του mentoring, παρουσιάζει τις αρχές και τις μεθόδους μεταφοράς γνώσεων σε ενήλικες από το περιβάλλον τους και ασχολείται με τις έννοιες της ενεργητικής ακρόασης, της εργασίας με έναν συγκεκριμένο σκοπό κ.λπ.



## **ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ**

### **1.1.Γενικές πληροφορίες για το θέμα**

Η διδασκαλία περιλαμβάνει την οικοδόμηση και τη διαμόρφωση μιας συνεχούς σχέσης με τον/τη μαθητή/-τρια. Η αναζήτηση της επαφής με τους άλλους οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάδειξη μιας συναισθηματικής διάστασης. Η ανάπτυξη συναισθηματικής σχέσης αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο κατά την εργασία με άτομα νεαρής ηλικίας. Στην πραγματικότητα, είναι πολύ πιο εύκολο για τους/τις μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν μια σχέση όταν μπορούν να εμπιστευτούν το πρόσωπο με το οποίο συνεργάζονται και όταν αισθάνονται ότι έχουν οικοδομήσει μια ιδιαίτερη σχέση μαζί του<sup>1</sup>.

Για να έχει ένα πολυδιάστατο και σύνθετο όραμα στη διαχείριση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού τομέα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να δεσμευτεί να ολοκληρώσει μια σειρά από ενέργειες. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που απαιτείται για την επιτυχία στην εκπαιδευτική σχέση έγκειται στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να επανεξετάζει κριτικά και αναστοχαστικά τον τρόπο ύπαρξής του/της. Εκτός από αυτό, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντα να προσπαθεί να δημιουργεί επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις, να αντιλαμβάνεται τις συναισθηματικές διεργασίες της εκπαιδευτικής σχέσης και να ασκεί συναισθηματικές και σχεσιακές δεξιότητες<sup>23</sup>.

Η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών του και να διαχειρίζεται τη δυναμική της τάξης είναι συχνά προσωπικός δείκτης επιτυχίας και στηρίζεται σε εξαιρετικές ανθρώπινες δεξιότητες<sup>4</sup>. Στις μέρες μας, στο σχολείο, γίνεται όλο και πιο σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν διαπροσωπικές στρατηγικές χρήσιμες για τη δημιουργία επαφών και σχέσεων με τους/τις μαθητές/-τριές τους. Πολύ συχνά οι αρχάριοι/-ες εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι/-πες με εξαιρετικά πολύπλοκες καταστάσεις χωρίς να διαθέτουν τα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν όσα συμβαίνουν στις τάξεις τους, όπως για παράδειγμα: να αντιμετωπίσουν μια τάξη μαθητών/-τριών με ευρύ φάσμα μαθησιακών ικανοτήτων· να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές ή προκλήσεις σε θέματα πειθαρχίας· να διαχειριστούν την παρουσία μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· να αντιμετωπίσουν μαθητές/-τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο· να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους/τις συναδέλφους τους κ.ο.κ.

---

<sup>1</sup>Zapparata, M.V., (2016). Le competenze emotive e relazionali nella professione del docente. Un laboratorio per lo sviluppo delle Life-skills nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, Tesi di dottorato, Università degli studi di Palermo

<sup>2</sup>Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., (2014). Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza, Franco Angeli, Milano

<sup>3</sup>Mancino E., (2013). Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative, Mimesis, Sesto San Giovanni (Udine)

<sup>4</sup> Primavesi F., (2013). Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, SUPSI

Επιπλέον, τα τελευταία δύο χρόνια, η κοινωνική αποστασιοποίηση, η χρήση масκών και τα περιοριστικά μέτρα που υιοθετήθηκαν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λόγω της πανδημίας COVID-19 επηρέασαν σημαντικά την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων σε όλα τα επίπεδα<sup>5</sup>.

Με την έναρξη της πανδημίας COVID-19, οι σχεσιακές μέθοδοι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών υπέστησαν μια ξαφνική και βαθιά αλλαγή. Η οθόνη του υπολογιστή έγινε το μέσο μέσω του οποίου έχει κανείς πλέον πρόσβαση στον κόσμο της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτό που χτιζόταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο σχολείο διακόπηκε και μετασχηματίστηκε ξαφνικά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρειαστεί να πειραματιστούν με νέους τρόπους για να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών/-τριών και να τους/τις εμπλέξουν σε δραστηριότητες εξ αποστάσεως<sup>6</sup>. Μετά την επιστροφή στο σχολείο με δια ζώσης διδασκαλία, όπως ήταν αναμενόμενο, η οικοδόμηση μιας σταθερής και αξιόπιστης σχέσης με την ομάδα της τάξης κατέστη ιδιαίτερα δύσκολη για τους/τις νεοπροσληφθέντες/-φθείσες εκπαιδευτικούς που ξεκίνησαν τη δουλειά τους στην εποχή της πανδημίας. Στην πραγματικότητα, εκείνοι/-νες είχαν μεγαλύτερη ανάγκη να ενισχύσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με μαθητές/-τριες που μπορεί να φέρουν ίχνη σχεσιακών δυσκολιών λόγω του κλεισίματος των σχολείων και της απομόνωσης.

Επομένως, σήμερα περισσότερο από ποτέ, το σχολείο γίνεται ένα θεμελιώδες περιβάλλον κοινωνικοποίησης, όπου ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσει την παιδαγωγική της φροντίδας<sup>7</sup>. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει ένα σφαιρικό όραμα για τους/τις μαθητές/-τριες και να το εφαρμόσει μέσω συγκεκριμένων δράσεων υποστήριξης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις: την ικανότητα να ακούει ενεργά και να μεταδίδει αποδοχή και συναισθηματική ζεστασιά· την προθυμία να παρέχει βοήθεια και συνδρομή· την ικανότητα να διαβάζει τα συναισθηματικά και κοινωνικά σήματα των μαθητών/-τριών, αφιερώνοντας χρόνο για να κατανοήσει τις ανάγκες τους· την ικανότητα να συγχαίρει και να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς και να παραδίδει το περιεχόμενο με ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματος<sup>89</sup>.

Το σκεπτικό αυτής της ενότητας είναι να παρέχει στους/στις νεοπροσληφθέντες/-φθείσες εκπαιδευτικούς εκπαίδευση μέσω της οποίας θα εντοπίσουν και θα αποκτήσουν χρήσιμες διαπροσωπικές δεξιότητες για την εργασία τους στο σχολείο, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα εξής:

- Ηγεσία: με την απόκτηση αυτής της ικανότητας, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ενισχύσουν το κύρος τους, να γίνουν σεβαστοί/-στές και να θεωρούνται σημεία αναφοράς·

<sup>5</sup>Herrmann L., Nielsen B.L., Aguilar-Raab C., (2021). The Impact of COVID-19 on Interpersonal Aspects in Elementary School. *Front. Educ.* 6:635180. doi: 10.3389/educ.2021.635180

<sup>6</sup>Delvecchio E., Moretti G., (2022). La relazione tra insegnanti e alunni, in *Corriere della Scuola*, Scuola Oltre Editore. Διαθέσιμο στο: <https://www.scuolaoltre.it/art-la-relazione-tra-insegnanti-e-alunni>

<sup>7</sup>Hayes, C.B., Ryan, A., Zsellar, E.B., (1994). The Middle School Child's Perceptions of Caring Teachers, *American Journal of Education*, 103, 1 – 19

<sup>8</sup>Erickson. M. T., (a cura di.), (2017). *Disturbi emotivi a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, In Pellai, A. & Tamborini, B. (cur.). *Promuovere relazioni positive a scuola.* (pp.357-392). Le guide di Erickson: Trento

<sup>9</sup>Jeffrey, A.J., Auger, R.W., Pepperell, J.L., (2013). If We're Ever in Trouble They're Always There. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–117. doi:10.1086/671062

- Ενσυναισθητική επικοινωνία: η ενίσχυση αυτής της ικανότητας θα επιτρέψει στους/στις εκπαιδευτικούς να ακούν και να επικοινωνούν πιο συνειδητά·

- Επίλυση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση: η εμπάθυνση σε αυτό το θέμα θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο άνετα όταν έρχονται αντιμέτωποι/-πες με καταστάσεις δυσκολιών και συγκρούσεων εντός της ομάδας της τάξης·

- Προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ανθεκτικότητα: η οικοδόμηση ανθεκτικών συμπεριφορών θα διευκολύνει την προσαρμογή στο νέο εργασιακό πλαίσιο.

Η απόκτηση και η κατανόηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να είναι σε θέση να εργαστούν με τους/τις μαθητές/-τριες τους δημιουργώντας μαζί τους βαθιές σχέσεις που βασίζονται στην ακρόαση και την επικοινωνία, και να ενεργοποιήσουν εκ νέου αυτά τα κρίσιμα δίκτυα που η πανδημία έθεσε σε αναμονή για σχεδόν 2 χρόνια.

## 1.2.Ορισμοί

Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει τη δια ζώσης ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και συναισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Περιλαμβάνει τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά στοιχεία της προσωπικής αλληλεπίδρασης. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα σεναρίων όπου η επικοινωνία και η συνεργασία είναι απαραίτητες. Μέσω και χάρη σε αυτές τις δεξιότητες, γινόμαστε ικανοί/-νές να οικοδομήσουμε σχέσεις με άλλα άτομα. Περιλαμβάνουν τόσο τα έμφυτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο και αυτά που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι για να χειρίζονται ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις<sup>10</sup>.

Έτσι, με τον όρο διαπροσωπικές δεξιότητες εννοούμε **«την ικανότητα να σχετίζεσαι με τους άλλους και να διαχειρίζεσαι τη συναισθηματική κόπωση που τη συνοδεύει. Έχει να κάνει με την ικανότητα να αισθάνεσαι, να είσαι παρών στη σχέση, να μπορείς να έρχεσαι σε επαφή με τους άλλους, να κατανοείς τα αιτήματα, τις ανάγκες και τις απόψεις τους»<sup>11</sup>.**

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες συμβάλλουν στην επιτυχία σε σχεδόν κάθε είδους εργασία, καθώς βοηθούν στην κατανόηση των άλλων ανθρώπων και στην τροποποίηση της προσέγγισης για συνεργασία στη διαδικασία της εργασίας. Ωστόσο, για να γίνουν αυτές οι δεξιότητες απαραίτητες και θεμελιώδεις στον εργασιακό χώρο, πρέπει πρώτα να μάθουμε να τις αναγνωρίζουμε και να τις αναπτύσσουμε εσωτερικά μέσω μιας βαθιάς προσωπικής ακρόασης<sup>12</sup>.

Σύμφωνα με τον Primavesi, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την ικανότητα να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες στο σχολείο. Η διδασκαλία οδηγεί στην οικοδόμηση ενός βαθύ δεσμού, στη γέννηση μιας συγκεκριμένης ανταλλαγής. Η ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών δεν έχει να κάνει μόνο με θεωρητικά

<sup>10</sup>Donahue W. E., (2022). Improving Interpersonal Communication Skills: A Competency-Based Approach that Integrates Communication and Interpersonal Skills with Interpersonal Relationship Building, Competency-Based Workbooks for Structured Learning

<sup>11</sup> Blandino, G., (1996). Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche, UTET, Torino

<sup>12</sup>Matthew McKay, Jeffrey Wood, (2019).The Dialectical Behaviour Therapy Skills Workbook: Practical DBT Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation, and Distress Tolerance, New Harbinger Workbook

θέματα αλλά και με τη μετάδοση αξιών και απόψεων. Προκειμένου να οικοδομηθούν γόνιμες και επικερδείς μαθησιακές διαδρομές, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να ανοιχτεί στην κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών/-τριών. Η ικανότητα ανάπτυξης ενός διαλόγου αυτού του τύπου εξαρτάται από την ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού να ενημερώνεται και να αλλάζει.

Άρα, το σχολείο είναι ένας θεμελιώδης χώρος ανάπτυξης και εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/-τριες. Πρόκειται για έναν χώρο μετάβασης, όπου η κοινωνικοποίηση και η διαφορετικότητα βιώνονται για πρώτη φορά. Στο σχολείο, δημιουργούνται σχέσεις εκτός του οικογενειακού πλαισίου, μαθαίνοντας κανείς να έρχεται σε επαφή με τον κόσμο των συνομηλίκων. Κατά συνέπεια, ο/η εκπαιδευτικός γίνεται οδηγός μέσα σε αυτό το μονοπάτι ανακάλυψης, ένα παράδειγμα προς μίμηση προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα που απαιτείται για την αντιμετώπιση του «έξω κόσμου». Η γέννηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και επαφής μπορεί να οδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό να γίνει ένα πρόσωπο αναφοράς στην ανάπτυξη της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών/-τριών<sup>13</sup>.

Σύμφωνα με τον Petter, για να αρχίσει κανείς να οικοδομεί μια εκπαιδευτική σχέση με τους/τις νέους/-ες, είναι απαραίτητο να μάθει πώς να είναι ταυτόχρονα καλός ακροατής και ενεργός καθοδηγητής. Η ικανότητα ακρόασης επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια βαθιά σχέση με τον/τη μαθητή/-τρια, αναλύοντας τις λεκτικές και συμπεριφορικές στάσεις, οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμοι δείκτες σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του/της μαθητή/-τριας. Η πρώτη φάση της ακρόασης και της εμβάθυνσης είναι προπαρασκευαστική για τη δεύτερη. Στην πραγματικότητα, μέσω της ακρόασης καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός των σωστών συμπεριφορών που πρέπει να ακολουθηθούν με την ομάδα της τάξης, ώστε να είναι σε θέση να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο<sup>14</sup>.

Η προσοχή, ο σεβασμός, η ακρόαση και η φροντίδα που ο εκπαιδευτικός αφιερώνει στους/στις μαθητές/-τριες μπορεί να έχει εξαιρετικά θετικό αντίκτυπο στην προσωπική τους ανάπτυξη. Πράγματι, το αίσθημα ότι τους ακούει επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να μειώσουν τις δυσκολίες τους και να ενισχύσουν τις συναισθηματικές και σχεσιακές τους δεξιότητες.

Υπάρχουν συγκεκριμένες διαπροσωπικές δεξιότητες που θεωρούμε ότι πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να εργάζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια και ηρεμία. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η ενότητα χωρίζεται σε τέσσερα (4) κύρια θέματα. Κάθε θέμα αντιστοιχεί σε μια δεξιότητα που πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητο να ενισχυθεί στο σχολικό περιβάλλον:

1. **ΗΓΕΣΙΑ:** Ο όρος προέρχεται από το ρήμα **ηγούμαι** που σημαίνει επίσης διευθύνω, οργανώνω, διαχειρίζομαι. Επομένως, αναφέρεται στην ικανότητα να γνωρίζει κανείς πώς να ηγείται μιας ομάδας ανθρώπων. Η ηγεσία είναι η ικανότητα να βλέπεις το πρόβλημα και να είσαι η λύση, ακόμη και να παίρνεις ρίσκα. Πρόκειται για μια εγκάρσια και διαπροσωπική ικανότητα. Οι ηγετικές δεξιότητες είναι χρήσιμες στον επαγγελματικό και

<sup>13</sup> Primavesi F., (2013). Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, SUPSI

<sup>14</sup> Petter, G. (1992). La preparazione psicologica degli insegnanti, Firenze: La Nuova Italia, Smith, R. A., Brown, M. G., Grady, K. A., Sowl, S., Schulz, J. M. (2022). Patterns of Undergraduate Student Interpersonal Interaction Network Change During the COVID-19 Pandemic. AERA Open, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211073160>

πολιτικό τομέα αλλά και σε πλαίσια της καθημερινής ζωής που σχετίζονται με την κοινωνική και οικογενειακή ζωή<sup>15</sup>.

Στην εκπαίδευση, το να είσαι **καλός/-λή ηγέτης/-τιδα** σημαίνει να μπορείς να δουλεύεις **για τους άλλους και με τους άλλους**, έτσι ώστε όλοι να αισθάνονται ενεργά και υπεύθυνα μέλη της ομάδας. Ο/Η εκπαιδευτικός, ως ηγέτης/-τιδα, πρέπει να αισθάνεται παρακινημένος/-νη και να συμβάλλει με πρωτότυπο τρόπο στην επίτευξη του στόχου, μέσα από μια πορεία που προσδιορίζεται συλλογικά<sup>16</sup>. Η αποτελεσματική ηγεσία δεν περιορίζεται στην παρουσίαση ενός σχεδίου και στην κατανομή εργασιών, αλλά δίνει την ευκαιρία σε όλους/-λες τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να αισθανθούν ότι είναι πρωταγωνιστές/-στριες όσον αφορά τη σύλληψη, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επαλήθευση. Η ηγεσία σχετίζεται με τη **συμμετοχή όλων** στο μάθημα και τη **δημιουργία της αίσθησης του ανήκειν** για όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες· αφορά επίσης την εξεύρεση ενός τρόπου για να εμπλακεί ολόκληρη η τάξη, ώστε όλοι/-λες να επιτύχουν ως ομάδα<sup>17</sup>. Δεν πρόκειται πλέον για την τιμωρία όσων παραβιάζουν τους κανόνες, αλλά για την εξεύρεση τρόπου ενσωμάτωσης των προσωπικών και ατομικών διαφορών σε μια ευρύτερη επιτυχημένη ιστορία. Αν δοθεί στους/στις μαθητές/-τριες η δυνατότητα να νιώσουν μέρος μιας δημιουργικής διαδικασίας, η επιθυμία τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης θα αυξηθεί και η συμπεριφορά τους απέναντι στον εκπαιδευτικό μπορεί να βελτιωθεί<sup>18</sup>. Η απόκτηση ηγετικών δεξιοτήτων επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν κύρος, να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην τάξη και να ασκούν επιρροή με έναν μη-συγκρουσιακό και γραμμικό τρόπο.

**2. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ:** Η ενσυναισθητική επικοινωνία συμβαίνει όταν ένα άτομο εστιάζει στην **ακρόαση** και επιθυμεί **να κατανοήσει** τους άλλα άτομα. Το να ακούμε ένα άτομο που μιλάει δεν σημαίνει μόνο να δίνουμε προσοχή στις έννοιες που εκφράζει, αλλά και **να συμμετέχουμε συναισθηματικά** στην ιστορία που μοιράζεται μαζί μας. Το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους είναι μια μορφή ενσυναίσθησης και η ενσυναισθητική επικοινωνία βασίζεται πάνω απ' όλα στην ενεργητική και βαθιά ακρόαση<sup>19</sup>.

Η ενσυναίσθηση είναι μια απαραίτητη δεξιότητα για όσους/-σες αποφασίζουν να ακολουθήσουν επαγγελματική πορεία στην εκπαίδευση, ιδίως για όσους/-σες εργάζονται με παιδιά και εφήβους/-βες. Παρόλο που για έναν/μια εκπαιδευτικό μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να δείχνει ενσυναίσθηση σε πολλούς/-λές μαθητές/-τριες και καταστάσεις ταυτόχρονα, πρόκειται για μια εξαιρετικά σημαντική ικανότητα που πρέπει να αναπτύξει.

**Στη φάση της προεφηβείας και της εφηβείας κυριαρχούν τα συναισθήματα.** Πρόκειται για στιγμές ανάπτυξης κατά τις οποίες βιώνονται μεγάλες **εσωτερικές συγκρούσεις**. Σε αυτές τις φάσεις, οι νέοι/-ες έχουν την αίσθηση ότι δεν γίνονται κατανοητοί/-τές από τον έξω κόσμο. Για τον λόγο αυτό, το να μπορούν να στηριχθούν σε ένα

<sup>15</sup> Teti S., (2021). La leadership adattiva. L'importanza della leadership nel trasformare le organizzazioni e le comunità, Dipartimento di Scienze Politiche, Cattedra di Leadership nelle organizzazioni pubbliche, Università LUISS Guido Carli

<sup>16</sup> Mulford B., (2003). School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, OECD Commissioned Paper, University of Tasmania

<sup>17</sup> Bowen J., (2021). Why it is Important for Students to Feel a Sense of Belonging at School?, College of Education News, NC State University. Διαθέσιμο στο: <https://ced.ncsu.edu/news/2021/10/21/why-is-it-important-for-students-to-feel-a-sense-of-belonging-at-school-students-choose-to-be-in-environments-that-make-them-feel-a-sense-of-fit-says-associate-professor-deleon-gra/>

<sup>18</sup> Mulford B., (2003). School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, OECD Commissioned Paper, University of Tasmania

<sup>19</sup> Stiff J. B., Price Dillard J., Somera L., Kim H., Sleight C., Empathy, Communication, And Prosocial Behaviour, (1988), in Communication Monographs – 55, pp. 198-213

πρόσωπο που εφαρμόζει ενσυναισθητική επικοινωνία μπορεί να τους βοηθήσει πολύ. Βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση των μαθητών/-τριών και βλέποντας το πρόβλημα μέσα από τα μάτια τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν το πρόβλημα και να συμβάλουν στην εξεύρεση μιας λύσης<sup>20</sup>.

Ακόμη, η ενσυναισθητική επικοινωνία με όλα τα μέλη της ομάδας της τάξης διευκολύνει την έναρξη μιας διαδικασίας ομαδικής εργασίας. Η εργασία σε ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό περιβάλλον διεγείρει τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

**3. ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ:** Με τον όρο **διαχείριση συγκρούσεων** στην εκπαίδευση εννοούμε την ικανότητα των εκπαιδευτικών **να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν** συμπεριφορές των μαθητών/-τριών, όπως ανησυχία, αμφισβήτηση, **παράβαση κανόνων** και κακοποίηση συνομηλίκων<sup>21</sup>. Όλο και πιο συχνά, επίσης λόγω των μεγάλων διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών/-τριών, είναι δυνατόν να γίνουμε μάρτυρες ισχυρών συγκρούσεων μεταξύ των διαφόρων μελών της ομάδας της τάξης.

**Οι δάσκαλοι/-λες** και οι καθηγητές/-τριες θα πρέπει να λειτουργούν ως έγκυρα **πρότυπα**, να αποτελούν παράδειγμα για όλους τους/τις μαθητές/-τριες και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη όλες τις πτυχές της ζωής των μαθητών/-τριών. Η εκπαιδευτική προσέγγιση που πρέπει να υιοθετηθεί θα πρέπει να έχει επιτακτικό χαρακτήρα και συγχρόνως να είναι **ενθαρρυντική και ελκυστική**. Οι επιλογές που εστιάζουν στη **συνεργατική μάθηση** είναι πολύ σημαντικές<sup>22</sup>. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να μάθουν να υποστηρίζουν τη δική τους άποψη χωρίς αντιπαλότητα και ανταγωνισμό – με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μάθουν πώς να ενσωματώνουν τις απόψεις των άλλων.

**4. ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΥΕΛΙΞΙΑ, ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ:** Σε αυτή τη νέα εποχή, που χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ξαφνικές αλλαγές στον τρόπο εργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης **δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας** σε νέα πλαίσια είναι θεμελιώδους σημασίας. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, λόγω της **πανδημίας COVID-19**, πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν σε έναν **νέο τρόπο διδασκαλίας** εστιάζοντας στην οικοδόμηση μιας διαφορετικής σχέσης με την ομάδα της τάξης<sup>23</sup>.

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, σήμερα περισσότερο από ποτέ, πρέπει να μάθουν να κινούνται με ευελιξία στον χώρο της εκπαίδευσης, να σκέφτονται «έξω από το κουτί», να **συλλέγουν νέες πρακτικές, να είναι ανθεκτικοί/-κές**, να μην τα παρατάνε μπροστά στις δυσκολίες και τα τραυματικά γεγονότα, αλλά να βρίσκουν τη δύναμη να προχωρούν μπροστά μετατρέποντας τις αρνητικές συνέπειες σε θετική και παραγωγική ενέργεια<sup>24</sup>.

### 1.3.Σημασία του θέματος

<sup>20</sup> Health&Care, (2022). La comunicazione empatica in ambito educativo, in Corsicel Magazine.

<sup>21</sup> Save the Children, (2019). Gestione dei conflitti a scuola: 6 spunti per iniziare, in Save the Children – Educazione. Διαθέσιμο στο: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/gestione-dei-conflitti-scuola-6-spunti-iniziare>

<sup>22</sup>ό.π.

<sup>23</sup>Raghunathan S., Singh A.D., Sharma B., (2022). Study of Resilience in Learning Environments During the COVID-19 Pandemic, in Frontiers. Διαθέσιμο στο: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.677625/full>

<sup>24</sup>Wang Y., (2021). Building Teachers' Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China, in Frontiers. Διαθέσιμο στο: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738606/full>

Η εστίαση στη βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και προστασίας, στο οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/-τριες μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς και να συνεργάζονται για την οικοδόμηση μιας παραγωγικής σχέσης αμοιβαίας κατανόησης.

Για τους νεοπροσληφθέντες/-φθείσες εκπαιδευτικούς, η αντίληψη ότι έχουν λάβει ανεπαρκή προετοιμασία σχετίζεται με την καθημερινή τους ζωή και με καταστάσεις που θεωρούνται προβληματικές στην τάξη και στο σχολείο. Υπάρχουν δυσκολίες που είναι κοινές για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων του σχολικού συστήματος και οι οποίες υπερیشχούν έναντι των άλλων: να προωθήσουν τα κίνητρα για μάθηση, να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη και να επιτύχουν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/-τριες<sup>25</sup>.

«Η πρώτη μετάβαση από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού μπορεί να εξελιχθεί σε μια δραματική και τραυματική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται σοκ πραγματικότητας, παροδικό σοκ και σοκ πρακτικής. Οι ορισμοί αυτοί χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την κατάρρευση των ιδανικών μπροστά στην πραγματικότητα»<sup>26</sup>. Τα πρώτα χρόνια του επαγγέλματος είναι ένα κρίσιμο στάδιο για τη δημιουργία της επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολύ συχνά οι νεοπροσληφθέντες/-φθείσες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής λόγω ανεπιτυχών εμπειριών προ-υπηρεσιακής κατάρτισης που δεν τους/τις οδήγησαν στην ουσία στη σωστή πορεία. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια αυτής της πρώιμης φάσης μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία της διδακτικής ταυτότητας θέτοντας παράλληλα σε κίνδυνο τη δέσμευση των νέων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και την οικοδόμηση σχέσης με τους/τις μαθητές/-τριες τους. Ως εκ τούτου, το να βρεθούν σε ένα άγνωστο περιβάλλον, στο οποίο δεν αισθάνονται ότι έχουν τον απόλυτο έλεγχο της κατάστασης, μπορεί να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να βιώσουν συνθήκες άγχους, ανησυχίας, απογοήτευσης, απώλειας κινήτρων και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)<sup>27</sup>.

Για όλους τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να βοηθήσουμε τους/τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς στην οικοδόμηση μιας ασφαλούς και απρόσκοπτης διαδικασίας, μέσω της οποίας θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τα απαραίτητα εργαλεία για να αναγνωρίσουν και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται για να δημιουργήσουν γόνιμες σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και όντας σε θέση να τους/τις βοηθήσουν σε καταστάσεις κρίσης.

#### **1.4.Μαθησιακά αποτελέσματα**

Μετά το τέλος της ενότητας, οι δάσκαλοι/-λες και οι καθηγητές/-τριες θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ένα πλήθος διαφορετικών καταστάσεων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα

<sup>25</sup> EU Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

<sup>26</sup> Veenman, S., (1984). Perceived problems of beginning teachers, in Review of Educational Research, 54(2), 143-178

<sup>27</sup> McCann, T.M., Johannessen, L.R., (2004). Why do new teachers cry? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 77(4), 138-145

που θα αποκομίσουν χωρίζονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες, που αντιστοιχούν στα θέματα αναφοράς.

●**ΗΓΕΣΙΑ:** Μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση, αναμένουμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σειρά από χρήσιμα εργαλεία **για την ηγεσία και τη διαχείριση της ομάδας της τάξης.**

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουμε να επιτύχουν όσοι/-σες συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Βελτίωση **αυτοεκτίμησης** και εκτίμησης των ικανοτήτων του ατόμου·
2. Αύξηση της **ευαισθητοποίησης** των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ηγετικό τους ρόλο·
3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη **διαχείριση της ομάδας της τάξης**·
4. Απόκτηση **δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων**·
5. Ικανότητα να αποτελέσουν **παράδειγμα για τους μαθητές/-τριές τους.**

●**ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ:** Μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση, αναμένουμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σειρά από χρήσιμα εργαλεία **για να κατανοήσουν τους/τις μαθητές/-τριες τους και να είναι σε θέση να επικοινωνούν μαζί τους με έναν βαθύτερο και πιο ουσιαστικό τρόπο.**

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουμε να επιτύχουν όσοι/-σες συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Βελτίωση **δεξιοτήτων επικοινωνίας**·
2. **Αυτοέλεγχος** και ικανότητα να μην θέτουν τις προσωπικές ανάγκες σε προτεραιότητα·
3. **Αποδοχή των διαφορών** που εντοπίζονται εντός της ομάδας της τάξης·
4. Βελτίωση της **δημιουργίας σχέσεων** με τους/τις μαθητές/-τριες·
5. Ικανότητα **εύρεσης ισορροπίας** μεταξύ αυταρχισμού και ανεκτικότητας.

●**ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ:** Μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση, αναμένουμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σειρά από χρήσιμα εργαλεία **για τη διαχείριση των συγκρούσεων εντός της ομάδας των μαθητών/-τριών.**

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουμε να επιτύχουν όσοι/-σες συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Προώθηση της κατανόησης και του **σεβασμού των διαφορετικών απόψεων** των μαθητών/τριών·
2. Προώθηση **επικοινωνιακού διαλόγου** μεταξύ των μαθητών/τριών·



3. Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην ανταλλαγή απόψεων·
4. Ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην επίλυση συγκρούσεων·
5. Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

•**ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΥΕΛΙΞΙΑ, ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ:** Μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση, αναμένουμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια σειρά από χρήσιμα εργαλεία για να γίνουν πιο ευέλικτοι/-κτες, προσαρμοστικοί/-κές και ανθεκτικοί/-κές.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουμε να επιτύχουν όσοι/-σες συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Εκμάθηση της έννοιας της **ανθεκτικότητας** και των διαφόρων πτυχών της·
2. Θεώρηση του εαυτού τους ως ανθεκτικών ανθρώπων, ικανών να παραμένουν δυνατοί σε δύσκολες καταστάσεις, **εστιάζοντας σε λύσεις** αντί για προβλήματα·
3. Ικανότητα χρήσης **διαφορετικών εργαλείων** για την προσαρμογή σε διαφορετικές συνθήκες·
4. Ικανότητα ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών/τριών **κατά τη διάρκεια του μαθήματος**·
5. Προθυμία και επιθυμία **να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας**.

### 1.5. Διαγνωστικά εργαλεία

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι απαραίτητες, καθώς επιτρέπουν στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν και να εκφράζονται στην κοινωνία. Όπως είδαμε σε αυτή την ενότητα, οι δεξιότητες αυτές είναι θεμελιώδους σημασίας στο σχολικό περιβάλλον, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να οικοδομήσουν μια σχέση με τους/τις μαθητές/-τριές τους.

Οι δάσκαλοι/-λες και οι καθηγητές/-τριες που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να αποκτήσουν άριστες διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και διαπραγματευτικές ικανότητες. Εκτός από τις παραπάνω δραστηριότητες, θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης που θα μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες.

Παρακάτω, παραθέτουμε ορισμένα εργαλεία που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αυτοαξιολόγηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων –κυρίως αυτών που αποτελούν το θέμα της παρούσας ενότητας. Τα εν λόγω εργαλεία μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στον προσωπικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσαν να τους/τις βοηθήσουν στη διαδικασία εντοπισμού των δυνατών τους σημείων και των τομέων που χρήζουν βελτίωσης παρέχοντάς τους αποτελεσματική βοήθεια στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

**Ηγεσία:** Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μεγάλος αριθμός εργαλείων για την αυτοαξιολόγηση των ηγετικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ένα από τα πλέον χρησιμοποιούμενα είναι η **Αυτοαξιολόγηση της Ηγεσίας των Εκπαιδευτικών (Teacher Leadership Self-Assessment-TLSA)**, των Marilyn και Bill Katzenmeyer (2009), η οποία εντοπίζει στην ηγεσία των εκπαιδευτικών τις ακόλουθες επτά (7) διαστάσεις:

- 1) Αυτογνωσία
- 2) Ηγετική Αλλαγή
- 3) Επικοινωνία
- 4) Ποικιλομορφία
- 5) Διδακτική Επάρκεια και Ηγεσία
- 6) Συνεχής Βελτίωση
- 7) Αυτοοργάνωση

Μπορείτε να βρείτε το εργαλείο στον ακόλουθο σύνδεσμο (link):

<http://gulyarejepova.pbworks.com/f/26.10.10.pdf>

**Ενσυναίσθηση:** Σε ένα επιστημονικό άρθρο ο Samavi<sup>28</sup> – αναφερόμενος στις μελέτες των Wang et al., υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση εξαρτάται πράγματι από το πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη διάφορα εργαλεία για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης στους/στις εκπαιδευτικούς, ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν διαφορετική ενσυναίσθηση για τους/τις μαθητές/-τριές τους ανάλογα με το πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, αυτές οι κλίμακες [για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης] μπορεί να μην έχουν προγνωστική ή επεξηγηματική αξία για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους/τις μαθητές/-τριες τους<sup>29</sup>. Εντούτοις, εισάγονται ορισμένα εργαλεία προκειμένου να δοθεί μια εμπνευσμένη προσέγγιση στους/στις εκπαιδευτικούς ή ένα σημείο εκκίνησης για αναστοχασμό προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς βελτίωσης.

1. *Empathy Quotient (Πηλίκιο Ενσυναίσθησης)*<sup>30</sup>: Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 60 στοιχεία και, παρόλο που αναπτύχθηκε για να χρησιμοποιείται από επαγγελματίες ψυχικής υγείας για άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας, έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλα πλαίσια για τον γενικό πληθυσμό. Λαμβάνει υπόψη τη διάσταση της νόησης και της στοργής. Μπορείτε να βρείτε μια διαδικτυακή έκδοση αυτού του εργαλείου στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://psychology-tools.com/test/empathy-quotient>.

2. *Interpersonal Reactivity Index (Δείκτης Διαπροσωπικής Αντιδραστικότητας)*: Το εργαλείο αυτό στηρίζεται στον ορισμό της ενσυναίσθησης ως «αντιδράσεις ενός ατόμου στις

---

<sup>28</sup>Samavi, A., Hajializadeh, K., Javdan, M., Farshad, M., (2022). Psychometric validation of teacher empathy scale: Measurement invariance in gender. *Front. Psychol.* 13:1042993. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1042993

<sup>29</sup>Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W., (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Stud. Educ. Eval.* 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

<sup>30</sup>Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *J. Autism Dev. Disord.* 34, 163–175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

παρατηρούμενες εμπειρίες ενός άλλου». (Davis, 1983)<sup>31</sup>. Διαθέτει τέσσερις (4) υποκλίμακες που μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1) **Λήψη Προοπτικής:** Η τάση αυθόρμητης υιοθέτησης της ψυχολογικής άποψης των άλλων·

2) **Φαντασία:** Αξιοποιεί τις τάσεις των ερωτηθέντων/-θεισών να μεταφέρουν τον εαυτό τους με φαντασία στα συναισθήματα και τις πράξεις φανταστικών χαρακτήρων σε βιβλία, ταινίες και θεατρικά έργα·

3) **Ενσυναισθητική Ανησυχία:** Αξιολογεί τα «προσανατολισμένα σε άλλα άτομα» συναισθήματα συμπάθειας και ενδιαφέροντος για τις κακοτυχίες που τους έχουν συμβεί·

4) **Προσωπική Δυσφορία:** Μετρά τα «προσανατολισμένα στον εαυτό σας» συναισθήματα προσωπικού άγχους και ανησυχίας σε έντονες διαπροσωπικές καταστάσεις.

Μπορείτε να δείτε μια επισκόπηση αυτού του εργαλείου στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://docs.google.com/document/d/1YCKkyg-OVpT0Qz36qFdHM7yeSGj0DsUYgyyx9u7ubnc/edit>

3. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πιο προσαρμοσμένες κλίμακες που σχετίζονται με τις ανάγκες και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Η πιο πρόσφατη είναι η *Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Εκπαιδευτικούς (Empathy Scale for Teachers)*, η οποία είναι μια έρευνα ανοικτού τύπου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου, δεν είναι χρήσιμη ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, όταν ασχολείται με το θέμα της μέτρησης της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει ορισμένους ενδιαφέροντες τομείς ανάλυσης, όπως η γνωστική ενσυναίσθηση, η αρνητική συναισθηματική ενσυναίσθηση και η θετική συναισθηματική ενσυναίσθηση, καθώς και η λήψη προοπτικής, το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον, η φιλοκοινωνική συμπεριφορά και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών<sup>32</sup>.

**Ανθεκτικότητα:** Τα τελευταία δέκα χρόνια, το ενδιαφέρον για την ανθεκτικότητα έχει αυξηθεί και αυτό έχει πολλαπλασιάσει τον αριθμό των εργαλείων και των προσεγγίσεων για την (αυτο)αξιολόγηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν. Σε ό,τι αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, παραθέτουμε παρακάτω ορισμένα εργαλεία που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα και το επάγγελμά τους:

▪ *Κλίμακα Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Resilient Scale-TRS)*<sup>33</sup>: Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε πρόσφατα και λαμβάνει υπόψη προηγούμενες μελέτες και κλίμακες που χρησιμοποιούνται στον τομέα και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα αξιολογεί τόσο τους εσωτερικούς όσο και τους εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας εστιάζοντας στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Μεταξύ των παραγόντων που προσδιορίζονται, λαμβάνει υπόψη: α) τις προσωπικές ικανότητες και την επιμονή· β) τις πνευματικές επιρροές· γ) την οικογενειακή συνοχή· δ) τις κοινωνικές δεξιότητες και την υποστήριξη από ομοτίμους. Δεν αποτελεί εργαλείο αυτοαξιολόγησης, αλλά μπορεί να δώσει μια ενδιαφέρουσα προοπτική για τους παράγοντες που συνθέτουν την ανθεκτικότητα.

<sup>31</sup>Davis, M.H., (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

<sup>32</sup>Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., Chen, W., (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). Stud. Educ. Eval. 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

<sup>33</sup>Daniilidou, A., Platsidou, M., (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. Hellenic Journal of Psychology. 15.

▪ *Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (Connor-Davidson Resilience Scale):* πρόκειται για ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία αξιολόγησης της ανθεκτικότητας. Χρησιμοποιείται κυρίως για άτομα που πάσχουν από Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (PTSD). Σήμερα, υπάρχουν τρεις (3) εκδόσεις αυτής της κλίμακας: η πλήρης με 25 στοιχεία (ονομάζεται CD-RISC 25) και συντομότερες εκδόσεις με 10 στοιχεία (CD-RISC 10) ή 2 στοιχεία (CD-RISC 2). Σύμφωνα με τους/τις συγγραφείς της κλίμακας, το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί «ως (i) μέτρο του βαθμού ανθεκτικότητας, (ii) ως προγνωστικός δείκτης της έκβασης της θεραπείας με φαρμακευτική αγωγή ή ψυχοθεραπεία, διαχείριση του στρες και ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, (iii) ως δείκτης προόδου κατά τη διάρκεια της θεραπείας, (iv) ως δείκτης βιολογικών (δηλαδή φυσικών) αλλαγών στον εγκέφαλο. Η κλίμακα υπόσχεται επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διαλογής ατόμων με υψηλή,

ενδιάμεση ή χαμηλή ανθεκτικότητα»<sup>34</sup>. Το εργαλείο δεν προσφέρεται για ελεύθερη χρήση, αλλά πρέπει να ζητήσετε άδεια πριν το εφαρμόσετε.

**Επίλυση συγκρούσεων:** Υπάρχουν διάφορα εργαλεία για την κατανόηση του επιπέδου των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και επιπλέον για τη γενική κατανόηση του τρόπου επίλυσης συγκρούσεων που εφαρμόζει ένα άτομο στην καθημερινή του ζωή. Παρακάτω παρουσιάζονται εκείνα που μπορείτε να βρείτε και να χρησιμοποιήσετε ευκολότερα:

▪ *Κλίμακα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων (Conflict Handling Style Scale):* Αυτό το εργαλείο – που αναπτύχθηκε από τις Γυναίκες της Νότιας Καρολίνας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (South Carolina Women in Higher Education) – βοηθά στον αυτοαναστοχασμό και στον εντοπισμό του κύριου στυλ χειρισμού συγκρούσεων, συγκεντρώνοντας όλες τις πιθανές αντιδράσεις στη σύγκρουση: α) υποχώρηση, β) συμβιβασμός, γ) εξαναγκασμός, δ) επίλυση προβλημάτων, ε) αποφυγή. Μπορεί να δώσει μια σύντομη ένδειξη ως προς το είδος του στυλ προσέγγισης της επίλυσης των συγκρούσεων ενός ατόμου, καθώς και ένα καλό σημείο εκκίνησης για να σκεφτεί κανείς πιθανές βελτιώσεις στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Μπορείτε να το βρείτε στον ακόλουθο σύνδεσμο:

<http://www.scwhe.org/wp-content/uploads/2014/10/Conflict-Self-Assessment-Style-Scale.pdf>

▪ *Αξιολόγηση Στυλ Σύγκρουσης (Conflict Style Assessment):* Αυτό το εργαλείο – που αναπτύχθηκε από το Institute for Peace των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής – στηρίζεται στην επιλογή 2 πιθανών απαντήσεων μεταξύ 30 στοιχείων και επιτρέπει την κατανόηση του προφίλ του ατόμου στον χειρισμό των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, προσδιορίζει τα ακόλουθα προφίλ: 1. Ανταγωνιστικός/-κή (Competer), 2. Επιλυτής/-τρια προβλημάτων (Problem Solver), 3. Συμβιβαστικός/-κή (Compromiser), 4. Αυτός/-τη που αποφεύγει τη σύγκρουση (Avoider), 5. Διαλλακτικός/-κή (Accommodator). Μπορείτε να βρείτε το εργαλείο στον ακόλουθο σύνδεσμο:

[https://www.usip.org/sites/default/files/2017-02/Conflict%20Styles%20Assessment\\_0\\_0.pdf](https://www.usip.org/sites/default/files/2017-02/Conflict%20Styles%20Assessment_0_0.pdf)

---

<sup>34</sup><http://www.connordavidson-resiliencescale.com/>

## 1.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης

Αυτή η ενότητα έχει σχεδιαστεί για 16 ώρες εκπαίδευσης (1 εκπαιδευτική ώρα = 45 λεπτά). Σε 2 ημέρες εκπαίδευσης, αφιερώνονται 4 ώρες σε κάθε θέμα.

### Συνεδρία 1: Ηγεσία

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Αξιολόγηση αυτο-αξιολόγησης	Μέσω αυτής της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με την ενότητα που πρόκειται να διδαχθούν προσδιορίζοντας τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα πριν από την εκπαίδευση.	15 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Στιλό</li><li>▪ Ερωτηματολόγια</li></ul>
2	Εισαγωγή	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ να κατανοήσουν το στόχο της ενότητας</li><li>▪ να συζητήσουν τις προσδοκίες και τις εντυπώσεις τους σχετικά με το θέμα.</li></ul>	30 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li><li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li><li>▪ Βιντεοπροβολέας</li></ul>
3	Σημασία του θέματος και γιατί είναι σημαντικό στο σχολείο –ηγεσία	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ να προσδιορίσουν τα οφέλη από την απόκτηση ηγετικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διαχείρισης της ομάδας της τάξης.</li></ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li><li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li><li>▪ Βιντεοπροβολέας</li></ul>
4	Δραστηριότητα 1	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ να συνεργάζονται με άλλους</li><li>▪ να αναπτύσσουν δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας</li><li>▪ να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το θέμα.</li></ul>	35 λεπτά	Μια μεγάλη αίθουσα και χώρος για να κινούνται οι συμμετέχοντες/-χουσες.

5	Δραστηριότητα 2	<p>Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να κατανοούν καλύτερα τα διάφορα στυλ ηγεσίας</li> <li>▪ να αντιπαρατίθενται μεταξύ τους</li> <li>▪ να εξετάζουν τις προσωπικές τους ικανότητες</li> <li>▪ να αντλούν πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.</li> </ul>	60 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Μαρκαδόρο</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
6	Κλείσιμο και αξιολόγηση	<p>Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράψουν τα βασικά στοιχεία της ενότητας</li> <li>▪ να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία της ενότητας</li> <li>▪ να ανατροφοδοτούν τις δικές τους ικανότητες.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>

## Συνεδρία 2: Ενσυναισθητική επικοινωνία

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Σημασία του θέματος και γιατί είναι σημαντικό στο σχολείο – ενσυναισθητική επικοινωνία	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να προσδιορίσουν τα οφέλη από την απόκτηση δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/-τριές τους.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση Power Point</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
2	Δραστηριότητα 3	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να συνεργάζονται με άλλους·</li> <li>▪ να ορίζουν και να κατανοούν τις έννοιες που σχετίζονται με το θέμα της επικοινωνίας·</li> <li>▪ να αποκτήσουν επίγνωση και γνώση σχετικά με τις δικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες.</li> </ul>	60 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Μαρκαδόρο</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
3	Δραστηριότητα 4	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να αποδέχονται τις διαφορές·</li> <li>▪ να χρησιμοποιούν τις βελτιωμένες επικοινωνιακές τους δεξιότητες·</li> <li>▪ να κατανοούν την προοπτική των άλλων.</li> </ul>	80 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Μαρκαδόρο</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
4	Κλείσιμο και αξιολόγηση	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της ενότητας·</li> <li>▪ να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία της ενότητας·</li> <li>▪ να ανατροφοδοτούν τις δικές τους ικανότητες.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>

### Συνεδρία 3: Επίλυση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Σημασία του θέματος και γιατί είναι σημαντικό στο σχολείο – επίλυση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να προσδιορίσουν τα οφέλη της απόκτησης δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης στο σχολείο.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/ Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
2	Δραστηριότητα 5	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να προσδιορίζουν τις απόψεις των άλλων·</li> <li>▪ να εμβαθύνουν στα συναισθήματα που διέπουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου·</li> <li>▪ να αποκτήσουν την υπομονή να έρθουν σε αντιπαράθεση μεταξύ τους.</li> </ul>	60 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Μαρκαδόροι</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
3	Δραστηριότητα 6	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να ακούν προσεκτικά άλλα άτομα·</li> <li>▪ να προωθούν τον επικοινωνιακό διάλογο·</li> <li>▪ να συμμετέχουν στην ανταλλαγή απόψεων.</li> </ul>	80 λεπτά	Μια μεγάλη αίθουσα και χώρος για να καθίσουν οι συμμετέχοντες/-χουσες σε σχήμα κύκλου.
4	Κλείσιμο και αξιολόγηση	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της ενότητας·</li> <li>▪ να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία της ενότητας·</li> <li>▪ να ανατροφοδοτούν τις δικές τους ικανότητες.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>



#### **Συνεδρία 4: Προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ανθεκτικότητα**

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Σημασία του θέματος και γιατί είναι σημαντικό στο σχολείο – προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ανθεκτικότητα	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>να προσδιορίσουν τα οφέλη από την απόκτηση δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας και ανθεκτικότητας στο σχολείο.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
2	Δραστηριότητα 7	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>να εντοπίζουν τι τους κάνει να αισθάνονται ασφαλείς και ανασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον·</li> <li>να ξεκινούν μια συζήτηση για το θέμα της προσαρμοστικότητας στο σχολείο·</li> <li>να εστιάζουν σε λύσεις.</li> </ul>	60 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>Χαρτιά</li> <li>Μαρκαδόροι</li> <li>Στιλό</li> </ul>
3	Δραστηριότητα 8	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>να εντοπίζουν και να φαντάζονται διαφορετικούς τύπους λύσεων·</li> <li>να ακούν και να σχεδιάζουν διαφορετικά σενάρια·</li> <li>να αποκτήσουν επίγνωση των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των αισθημάτων τους.</li> </ul>	80 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”</li> <li>Χαρτιά</li> <li>Μαρκαδόροι</li> <li>Στιλό</li> </ul>
4	Κλείσιμο και αξιολόγηση	Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της ενότητας·</li> <li>να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία της ενότητας·</li> <li>να ανατροφοδοτούν τις δικές τους ικανότητες.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χαρτιά</li> <li>Στιλό</li> <li>Ερωτηματολόγια αξιολόγησης σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας</li> </ul>

## Αναφορές Βίντεο

Ηγεσία: [https://www.youtube.com/watch?v=R2qu\\_j6GAG8](https://www.youtube.com/watch?v=R2qu_j6GAG8)

Ενσυναίσθητική Επικοινωνία: <https://www.youtube.com/watch?v=UzPMMSKfKZQ>;  
<https://www.youtube.com/watch?v=cTOhzcSYMIM>

Επίλυση Συγκρούσεων και Διαπραγμάτευση:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KY5TWVz5ZDU>;  
[https://www.youtube.com/watch?v=jg\\_Q34kGsKg](https://www.youtube.com/watch?v=jg_Q34kGsKg)

Προσαρμοστικότητα, Ευελιξία και Ανθεκτικότητα:  
<https://www.youtube.com/watch?v=bcgyemmOmCA>;  
<https://www.youtube.com/watch?v=G3DUzXGkzyM>;  
<https://www.youtube.com/watch?v=yyX6UULJEic>

## 1.7. Μαθησιακές δραστηριότητες

Οι μαθησιακές δραστηριότητες χωρίζονται σε 4 μέρη, που αντιστοιχούν στα σχετικά θέματα αναφοράς. Σε κάθε θέμα περιλαμβάνονται θεωρητικά και πρακτικά μέρη, με αναφορά σε συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης και πιθανά σενάρια που συνδέονται με το σχολικό πλαίσιο.

Ακολουθούν ορισμένες δραστηριότητες και ασκήσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν για την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των δασκάλων και των καθηγητών/-τριών. Όλες οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται εδώ μπορούν να υλοποιηθούν σε ομαδικό επίπεδο.

### **Μαθησιακή δραστηριότητα 1: Πώς να αναπτύξετε ηγετικές δεξιότητες – ΗΓΕΣΙΑ**

Για «να σπάσει ο πάγος» στην ομάδα, η πρώτη δραστηριότητα σχετικά με την ηγεσία είναι πιο σωματική. Προτείνετε στα μέλη της ομάδας να κάνουν κινήσεις όλοι/-λες μαζί σιωπηλά. Όλη η προσοχή επικεντρώνεται στις κινήσεις του σώματος. Ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να είναι προσεκτικοί/-κές και να επικεντρωθούν στις κινήσεις ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες:

- 1ο βήμα – με τον/την ηγέτη/-τιδα: Ένας/Μια συμμετέχων/-χουσα στέκεται μπροστά από τους/τις άλλους/-λες και εκτελεί κινήσεις του σώματος, τις οποίες η ομάδα πρέπει να μιμηθεί από κοινού. Ο ρυθμός είναι αργός, καθώς στόχος είναι να δημιουργηθεί ομαδική αρμονία. Μπορείτε να ξεκινήσετε δίνοντας ένα παράδειγμα και στη συνέχεια, να αναθέσετε αυτόν τον ρόλο σε κάποιο άτομο από την ομάδα.

- 2ο βήμα – χωρίς τον/την ηγέτη/-τιδα: Η ομάδα στέκεται όρθια σε σχήμα κύκλου. Στην αρχή, οι συμμετέχοντες/-χουσες πρέπει να προσπαθήσουν να εκτελέσουν κινήσεις όλοι/-λες μαζί. Κάθε συμμετέχων/-χουσα μπορεί να ακολουθήσει ή να προτείνει μια κίνηση στην υπόλοιπη ομάδα.

▪ 3ο βήμα – συζήτηση: Οι συμμετέχοντες/-χουσες έρχονται σε αντιπαράθεση και συζητούν τις δύο διαφορετικές καταστάσεις. Μπορείτε να οργανώσετε τη συζήτηση ρωτώντας τα εξής:

1) Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια του πρώτου βήματος της δραστηριότητας; Στο δεύτερο βήμα;

2) Μπορείτε να προσπαθήσετε να απαριθμήσετε τα χαρακτηριστικά του πρώτου και του δεύτερου πλαισίου που δημιουργήθηκε από τη δραστηριότητα; Ποια από αυτά «οφείλονται» στην ηγεσία;

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε έναν χαρτοπίνακα (flipchart) για να σημειώσετε τις απαντήσεις, εστιάζοντας έτσι όλη τη συζήτηση στις κύριες λέξεις-κλειδιά, τις οποίες μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ως κατευθυντήρια γραμμή για όλες τις συνεδρίες.

## **Μαθησιακή δραστηριότητα 2: Στυλ ηγεσίας – ΗΓΕΣΙΑ<sup>35</sup>**

Η δραστηριότητα που ακολουθεί βασίζεται στην έννοια των τριών στυλ ηγεσίας του Lewin<sup>36</sup>: αυταρχικό (γνωστό και ως απολυταρχικό), εξουσιοδοτικό (γνωστό και ως φιλελεύθερο) και δημοκρατικό (γνωστό και ως συμμετοχικό).

Ένας/Μια αυταρχικός/-κή ηγέτης/-τιδα λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτεί πρώτα τους άλλους, ενώ ένας/μια εξουσιοδοτικός/-κή ηγέτης/-τιδα επιτρέπει στο προσωπικό να λαμβάνει αποφάσεις. Τέλος, ένας/μια δημοκρατικός/-κή ηγέτης/-τιδα διαβουλεύεται με το προσωπικό για τη λήψη αποφάσεων στον χώρο εργασίας.

Ακολουθεί ένας εξαιρετικός πόρος για τη διερεύνηση των διαφορετικών στυλ ηγεσίας.

**1ο μέρος:** Χωρίστε την ομάδα σε τρεις υποομάδες των 5 ατόμων η καθεμία. Δώστε σε όλες τις ομάδες έναν κατάλογο με σενάρια που παρουσιάζουν τα τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Μπορείτε να αντιγράψετε και να επικολλήσετε τον κατάλογο σε ένα αρχείο Word και να τον εκτυπώσετε ή να τον διαβάσετε μεγαλόφωνα. Αν τον εκτυπώσετε, θυμηθείτε να μην πείτε στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες ποιο είδος στυλ ηγεσίας προτείνεται, καθώς πρέπει να το καταλάβουν μόνοι/-νες τους μέσα στην ομάδα. Μερικά παραδείγματα σεναρίων που μπορείτε να παρουσιάσετε στις ομάδες είναι τα εξής:

1. Μόλις προσελήφθη μια νέα εκπαιδευτικός στο σχολείο. Αρχίζει αμέσως λέγοντας στους/στις μαθητές/-τριες τι αλλαγές πρέπει να γίνουν. Όταν γίνονται κάποιες προτάσεις από τους/τις μαθητές/-τριες, τους λέει ότι δεν έχει χρόνο να τις προσέξει (Αυταρχικό).

2. Στην τάξη, μόλις έγινε ένας καυγάς μεταξύ δύο μαθητών/-τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από όλους/-λες στην τάξη να σχηματίσουν έναν κύκλο και να συζητήσουν τι συνέβη, προσπαθώντας να βρουν από κοινού λύσεις για να μην ξανασυμβεί αυτό (Εξουσιοδοτικό).

3. Στην τάξη, πρέπει να αποφασιστεί ποιος/ποια μαθητής/-τρια θα επιλεγεί για να παρουσιάσει ένα έργο ενώπιον μιας εξωτερικής επιτροπής. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από

<sup>35</sup> Αυτή η δραστηριότητα προσαρμόστηκε από: <https://positivepsychology.com/leadership-activities/>

<sup>36</sup>Clark, D., (2015). Leadership Styles Activity. Ανακτήθηκε από: [www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html](http://www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html)

όλους/-λες να ψηφίσουν. Ο/Η μαθητής/-τρια που θα λάβει την πλειοψηφία των ψήφων θα παρουσιάσει το έργο (Δημοκρατικό).

4. Ένας/Μια μαθητής/-τρια διακόπτει συνεχώς το μάθημα επιδιώκοντας την προσοχή των συμμαθητών/-τριών του. Ο/Η εκπαιδευτικός συντάσσει ένα πειθαρχικό σημείωμα για να υπογραφεί από τους γονείς και στέλνει τον/τη μαθητή/-τρια απευθείας στο γραφείο του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου (Αυταρχικό).

5. Μια καρέκλα έσπασε κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού με μπάλα στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να την επισκευάσουν και εμπλέκει όλη την τάξη στην εργασία (Δημοκρατικό).

6. Στην τάξη, αποφασίζεται να αλλάξει η διάταξη των θρανίων. Ο/Η εκπαιδευτικός φεύγει από την τάξη και ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να αναδιατάξουν το χώρο σε 30 λεπτά χωρίς να τους δώσει οδηγίες (Εξουσιοδοτικό).

Αφού διαβάσετε τον κατάλογο, κάθε ομάδα θα πρέπει να επιλέξει ένα διαφορετικό σενάριο. Αυτό θα επιτρέψει σε κάθε ομάδα να εργαστεί από κοινού για να καταλάβει ποιο στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται σε κάθε σενάριο και να συζητήσει για το αν είναι αποτελεσματικό ή αν ένα διαφορετικό στυλ θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα, δεδομένων των διαφορετικών πλαισίων και προφίλ που θα τους ανατεθούν.

Ενθαρρύνετε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να φανταστούν τον εαυτό τους σε μια παρόμοια κατάσταση και την αντίδρασή τους στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας. Πώς θα εφάρμοζαν αυτό το στυλ;

Αν προτιμάτε, μπορείτε να δώσετε σε κάθε ομάδα έναν χαρτοπίνακα (flipchart) για να κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συζήτησης, μέσω του οποίου θα μπορείτε να συγκρίνετε τα αποτελέσματα της εργασίας που έγινε κατά τη διάρκεια της συνεδρίας.

Ο πίνακας θα μπορούσε να είναι ως εξής:

<b>Αριθ. ομάδας</b>	
<b>Σενάριο</b>	
<b>Περιγραφή του πλαισίου</b>	
<b>Στυλ ηγεσίας</b>	
<b>Θετικές συνέπειες</b>	
<b>Αρνητικές συνέπειες</b>	
<b>Προτάσεις</b>	

**2ο μέρος:** Δώστε στους συμμετέχοντες/-χουσες τη δήλωση: «Σκεφτείτε μια στιγμή κατά την οποία εσείς ως εκπαιδευτικός ή κάποιο άλλο άτομο με το οποίο έχετε συνεργαστεί, χρησιμοποιήσατε το αυταρχικό (απολυταρχικό), το δημοκρατικό (συμμετοχικό) ή το εξουσιοδοτικό (φιλελεύθερο) στυλ ηγεσίας».

Ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να σκεφτούν την παραπάνω δήλωση και να κάνουν μερικά σχόλια σε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες: Ήταν αποτελεσματικό; Θα μπορούσε ένα διαφορετικό στυλ ηγεσίας να λειτουργήσει καλύτερα; Ποιες ήταν οι εμπειρίες

των μαθητών/-τριών; Έμαθαν κάτι από αυτό το στυλ ηγεσίας; Τι ήταν αυτό που έμαθαν; Ποιο στυλ είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιηθεί (και γιατί); Σας βοήθησε στη διαχείριση της τάξης; Είχε αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών/-τριών σας;

Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμη εμπειρία με μαθητές/-τριες, μπορείτε να αναφερθείτε στην εμπειρία τους ως επικεφαλής μιας ομάδας ή – εναλλακτικά – σε μια κατάσταση στην οποία ήταν μαθητές/-τριες και βίωσαν την ηγεσία των καθηγητών/-τριών τους και να τους ζητήσετε να αναστοχαστούν εκείνη τη στιγμή από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Για να ολοκληρώσετε αυτές τις δύο δραστηριότητες, ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να συγκεντρωθούν ως ομάδα και να συζητήσουν όσα έμαθαν για τα τρία στυλ ηγεσίας.

### **Μαθησιακή δραστηριότητα 3: Ορισμός λέξεων – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Μέσω αυτής της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να τις συγκρίνουν με τον ορισμό που δόθηκε, με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν όλοι/-λες από το ίδιο επίπεδο γνώσεων για το θέμα.

1. Σχηματίστε 3 ομάδες που θα αποτελούνται από 5 άτομα η καθεμία.
2. Ζητήστε τους να δώσουν ορισμούς για τις ακόλουθες έννοιες:

- Μετάδοση
- Επικοινωνία
- Πομπός
- Δέκτης
- Μήνυμα
- Κανάλι επικοινωνίας
- Κώδικας
- Σημασία

Δώστε στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες φύλλα χαρτοπίνακα και μαρκαδόρους για να γράψουν τους ορισμούς τους. Δώστε σε κάθε ομάδα λίγο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.

3. Στο τέλος, ζητήστε τους να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας που έκαναν: εξετάστε κάθε έννοια, συγκεντρώστε τα αποτελέσματα και τους ορισμούς προσπαθώντας να συνοψίσετε τις ιδέες που εκφράστηκαν από κάθε ομάδα.

4. Αφού συγκεντρώσετε τα αποτελέσματα, δείξτε τους τον «επίσημο» ορισμό (αντιγράψτε και επικολλήστε τους παραπάνω ορισμούς που βρίσκονται στο επίσημο λεξικό της χώρας σας σε μια παρουσίαση PowerPoint). Αφήστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να συζητήσουν τις αντιληπτές διαφορές μεταξύ των επίσημων ορισμών και αυτών που έδωσαν οι ίδιοι/-διες.

## **Μαθησιακή δραστηριότητα 4: Στη θέση του/της... – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Η δραστηριότητα βασίζεται στη μέθοδο του παιχνιδιού ρόλων. Τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους σκοπούς:

- να αναδείξουν νέες ιδέες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των συμμετεχόντων/-χουσών στο παιχνίδι ρόλων·
- να συλλέξουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια μιας βιωματικής κατάστασης·
- να κοινοποιήσουν μια έννοια·
- να δώσουν μορφή σε ένα άυλο προϊόν·
- να εξασκήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Προκειμένου να προχωρήσει η δραστηριότητα και να εξασφαλιστεί η ομαλή υλοποίησή της, σας προτείνουμε να ακολουθήσετε τις παρακάτω φάσεις:

1. **Θεωρητικό μέρος:** Εξηγήστε τους κανόνες του παιχνιδιού ρόλων στην αρχή της συνεδρίας. Μπορείτε επίσης να προβάλετε μια παρουσίαση PowerPoint που θα παρέχει τις βασικές πληροφορίες με βάση βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με αυτή τη μεθοδολογία. Για την ακρίβεια, σας συνιστούμε να προετοιμάσετε μια παρουσίαση για το θέμα αυτό εξετάζοντας τα ακόλουθα σημεία:

- περιγραφή της μεθοδολογίας του παιχνιδιού ρόλων·
- λειτουργίες και στόχοι·
- δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των οποίων μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι ρόλων·
- παιχνίδι ρόλων στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, η προετοιμασία της παρουσίασης PowerPoint δεν είναι υποχρεωτική. Η δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί χωρίς θεωρητική εισαγωγή.

2. **Τα σενάρια:** Αφού παρουσιάσετε τη μεθοδολογία, σχηματίστε 3 ομάδες (5 άτομα ανά ομάδα) και δώστε σε καθεμία από αυτές ένα σενάριο. Καθένα από αυτά αντιπροσωπεύει μια τυπική κατάσταση που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας/μια εκπαιδευτικός στην τάξη και για την οποία θα πρέπει να χρησιμοποιήσει δεξιότητες ενσυναισθητικής επικοινωνίας. Κατά την επαφή σας με τους/τις μαθητές/-τριες, είναι απαραίτητο να ακούτε και να επικοινωνείτε με ενσυναίσθηση. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα εύκολο. Ακολουθεί ένα παράδειγμα ενσυναισθητικής επικοινωνίας και ένα παράδειγμα μη-ενσυναισθητικής επικοινωνίας για να διευκολυνθεί η κατανόηση της άσκησης.

- Ενσυναισθητική επικοινωνία: Μαθητής/-τρια: «Αισθάνομαι πολύ καταβεβλημένος/-νη τελευταία. Είναι δύσκολο να συγκεντρωθώ στο σχολείο.»

Εκπαιδευτικός: «Λυπάμαι που ακούω ότι περνάς μια δύσκολη περίοδο. Είναι απολύτως φυσιολογικό να αισθάνεσαι έτσι. Αν νιώθεις άνετα με αυτό, θα ήθελες να μιλήσεις για όσα σε απασχολούν; Είμαι εδώ για να σε ακούσω και να σε στηρίξω. Μαζί μπορούμε να βρούμε ένα

σχέδιο που θα σε βοηθήσει να διαχειριστείς τόσο το σχολείο όσο και οτιδήποτε άλλο περνάς.»

- Μη-ενσυναίσθητική επικοινωνία: Μαθητής/-τρια: «Δυσκολεύομαι να προλάβω όλες τις εργασίες. Νιώθω ότι είναι πάρα πολλές.»

Εκπαιδευτικός: «Μπα, όλοι οι άλλοι φαίνεται να τα καταφέρνουν μια χαρά. Ίσως δεν προσπαθείς αρκετά. Πρέπει να καλύψεις το χαμένο έδαφος, αν θέλεις να περάσεις την τάξη.»

Τώρα ας προχωρήσουμε στα σενάρια. Μπορούν να προσαρμοστούν στην τοπική πραγματικότητα, καθώς και στις ανάγκες της ομάδας. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα τριών (3) πιθανών σεναρίων. Μπορείτε να τα διαβάσετε μεγαλόφωνα στις ομάδες ή να τα εκτυπώσετε και να δώσετε ένα σενάριο σε κάθε ομάδα:

● *Μια αγχωτική κατάσταση:* Ένας μαθητής είναι αγχωμένος για προσωπικούς λόγους και αυτό επηρεάζει τα κίνητρό του. Θα ήθελε να βρει ενδιαφέρουσες ευκαιρίες για να προχωρήσει, αλλά βρίσκεται παγιδευμένος στην κατάστασή του. Επιπλέον, είναι ένα νευρικό άτομο με το οποίο δεν είναι εύκολο κανείς να επικοινωνήσει. Έχετε ραντεβού μαζί του για να προσπαθήσετε να βρείτε μια λύση. Ωστόσο, η μέρα δεν ξεκίνησε ακριβώς με τον καλύτερο τρόπο...

● *Μια νεόφερτη μαθήτρια:* Μια νέα αλλοδαπή μαθήτρια φτάνει στο σχολείο. Δεν μιλάει καλά τη γλώσσα και είναι πολύ προσκολλημένη στο πολιτισμικό της υπόβαθρο, το οποίο είναι πολύ διαφορετικό από αυτό της κοινωνίας υποδοχής.

● *Ακρόαση:* Στην τάξη, οι μαθητές/-τριες φαίνεται να υπερισχύουν έναντι του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α δεν μπορεί να σταθεί στο ύψος του/της και να ακουστεί.

3. **Δημιουργία της ιστορίας:** Κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της 30 λεπτά για να αναπτύξει την ιστορία, να προετοιμάσει τα σενάρια και να προτείνει λύσεις. Ορισμένοι/-νες από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες θα πρέπει «να παίξουν» τους ρόλους που προτείνονται στο σενάριο, ενώ οι υπόλοιποι/-πες θα πρέπει να δομήσουν και να δημιουργήσουν την ιστορία. Ο/Η εκπαιδευτής/-τρια μπορεί να βοηθήσει τις ομάδες, εάν κριθεί απαραίτητο. Δεν υπάρχουν κανόνες σχετικά με την παρουσίαση. Οι συμμετέχοντες/-χουσες είναι ελεύθεροι/-ρες να παίξουν τον ρόλο τους όπως επιθυμούν.

4. **Παρουσίαση:** Κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της το πολύ 10 λεπτά για να παρουσιάσει την εργασία της. Όλοι/-λες οι υπόλοιποι/-πες συμμετέχοντες/-χουσες θα πρέπει να αναλύσουν την ιστορία που παρουσιάστηκε.

5. **Αναστοχασμός:** Στο τέλος του παιχνιδιού ρόλων, ο/η εκπαιδευτής/-τρια θα πρέπει να αναλύσει τις καταστάσεις που παρουσιάστηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες θέτοντας επιπλέον ερωτήσεις στην ομάδα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτή την κατάσταση;
- Πιστεύετε ότι το πρόβλημα θα μπορούσε να επιλυθεί διαφορετικά;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκαν;
- Ποιες άλλες δεξιότητες επικοινωνίας θα χρησιμοποιούσατε;
- Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων;



Κατά τη διάρκεια του τελευταίου μέρους, ο/η εκπαιδευτής/-τρια θα πρέπει να κρατήσει σημειώσεις για τις διάφορες προτάσεις ώστε να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος ορισμένα από τα θέματα. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται παραπάνω μπορούν συν τοις άλλοις να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια μιας μη-τυπικής αξιολόγησης για την ανάλυση της δραστηριότητας που διεξήχθη.

### **Μαθησιακή δραστηριότητα 5: Το παγόβουνο ως μεταφορά – ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ**

Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να φανεί χρήσιμη στην κατανόηση της προσέγγισης της διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων (peer mediation) – καθώς και στη διαχείριση συγκρούσεων και διαφωνιών στην τάξη. Στην πραγματικότητα, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αυτή η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί με τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά μπορούν να την επαναλάβουν στην τάξη με τους/τις μαθητές/-τριες τους δίνοντάς τους την ευκαιρία να συνομιλήσουν και να αντιμετωπίσουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη σε μια κατάσταση σύγκρουσης.

Το παγόβουνο χρησιμοποιείται ως μεταφορά σε αυτή τη δραστηριότητα.

- Δημιουργήστε δύο (2) ομάδες.

- Χρησιμοποιήστε χαρτί flipchart για να σχεδιάσετε το περίγραμμα ενός παγόβουνου. Εξηγήστε ότι μόνο ένα μικρό μέρος του παγόβουνου είναι ορατό σε εμάς, ενώ το μεγαλύτερο μέρος του είναι κρυμμένο κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Ζητήστε από τις ομάδες να κάνουν καταϊγισμό ιδεών (brainstorming) και να καταγράψουν στο παγόβουνο τα είδη των συναισθημάτων που αποκαλύπτονται πιο εύκολα στη σύγκρουση (π.χ. θλίψη, θυμός, απογοήτευση κ.λπ.) πάνω από την επιφάνεια του νερού και εκείνα που συνήθως κρύβονται ή υποκρύπτονται στη σύγκρουση (π.χ. φόβος, δυσπιστία, πόνος, απομόνωση, αδυναμία κ.λπ.) κάτω από την επιφάνεια του νερού.

- Ζητήστε από τις ομάδες να αποκαλύψουν τι έγραψαν και γιατί.

- Δώστε στις ομάδες την ευκαιρία να συζητήσουν το αναφερόμενο περιεχόμενο ζητώντας τους να αναφερθούν σε καταστάσεις στην τάξη κατά τις οποίες δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που κρύβονταν πίσω από τη συμπεριφορά ενός ατόμου.

- Ρωτήστε τις ομάδες αν θα ήταν χρήσιμο να επαναλάβουν την άσκηση στην τάξη με τους/τις μαθητές/-τριες.

### **Μαθησιακή δραστηριότητα 6: Επανορθωτικός κύκλος – ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ<sup>37</sup>**

Οι Κύκλοι Ειρήνης είναι μια άλλη προσέγγιση επανορθωτικής δικαιοσύνης που μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη. Οι Κύκλοι είναι ιδανικοί για την επίλυση συγκρούσεων και μπορούν παράλληλα να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός ασφαλούς χώρου στην τάξη, προκειμένου όλοι/-λες να αναστοχαστούν και να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Στους κύκλους δεν συμμετέχουν μόνο τα δύο άμεσα μέρη της σύγκρουσης,

<sup>37</sup> Αυτή η δραστηριότητα προσαρμόστηκε από το <https://practice-school.eu/part1/module7/>, το οποίο στηρίζεται σε υλικό που αναπτύχθηκε από τη Student Piece Alliance.

αλλά και ολόκληρη η κοινότητα που ενδέχεται να έχει επηρεαστεί από τη διαμάχη και μπορεί να στηρίξει τα άτομα που βρίσκονται σε σύγκρουση.

Κύρια βήματα για την υλοποίηση της δραστηριότητας:

1. Δώστε στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες να σκεφτούν μια κατάσταση σύγκρουσης – μια κατάσταση που μπορεί να έχει συμβεί στην τάξη. Βάλτε κάθε συμμετέχοντα/-χουσα να παίξει τον ρόλο ενός/μιας μαθητή/-τριας που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Ακολουθούν δύο (2) παραδείγματα καταστάσεων σύγκρουσης:

●Μια μαθήτριά σας παρατηρεί ότι το πορτοφόλι της λείπει από το θρανίο της. Ξεσπά μια οργισμένη αντιπαράθεση μεταξύ αυτής και του/της υποτιθέμενου/-νης κλέφτη/-φτρας. Μερικοί από τους/τις μαθητές/-τριες καταγράφουν την αντιπαράθεση με τα κινητά τους τηλέφωνα και στέλνουν το βίντεο στους/στις φίλους/-λες τους. Σε αυτή την κατάσταση, μία συμμετέχουσα μπορεί να υποδυθεί τη μαθήτριά που έπεσε θύμα κλοπής, ένας/μια άλλος/-λη μαθητής/-τρια τον/την εκπαιδευτικό, ένας/μια άλλος/-λη τον/τη φερόμενο/-νη ως κλέφτη/-φτρα και κάποιοι/-ποιες άλλοι/-λες τους/τις μαθητές/-τριες που καταγράφουν το περιστατικό.

●Στην τάξη υπάρχουν δύο μαθητές, ο Γ. και ο Μ., οι οποίοι δεν έχουν μιλήσει ο ένας στον άλλον εδώ και μερικές ημέρες, επειδή τσακώθηκαν λόγω ζήλιας. Και οι δύο είναι πολύ προσκολλημένοι σε μια άλλη μαθήτριά, τη Β., και τη διεκδικούν ως αντικείμενο της αγάπης τους. Στη διάρκεια του διαλείμματος, ξεσπά ένας καυγάς στον οποίο εμπλέκεται όλη η τάξη, η οποία φαίνεται να έχει χωριστεί σε δύο ομάδες. Σε αυτή την κατάσταση, ένας συμμετέχων μπορεί να υποδυθεί τον Γ., ένας άλλος τον Μ. και μια άλλη συμμετέχουσα τη Β., ενώ οι υπόλοιποι/-πες συμμετέχοντες/-χουσες μπορούν να χωριστούν στις δύο διαφορετικές ομάδες που έχουν δημιουργηθεί στην τάξη.

2. Καλέστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να καθίσουν σε κύκλο για να δημιουργηθεί η αίσθηση της κοινότητας και επιλέξτε ένα εργαλείο ομιλίας (talking piece) κατάλληλο για όλους/-λες τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες. Το εργαλείο ομιλίας επιτρέπει στο άτομο που το κρατάει να μιλήσει και να εκφραστεί, ενώ παρέχει στους/στις υπόλοιπους συμμετέχοντες/-χουσες την ευκαιρία να ακούσουν τον/την ομιλητή/-τρια χωρίς να χρειάζεται να απαντήσουν. Αν υπάρχουν αντιρρήσεις, ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να τις εκφράσουν και να τις συζητήσουν.

3. Ο/Η φύλακας του κύκλου (στην προκειμένη περίπτωση ο/η εκπαιδευτής) αρχίζει τη συζήτηση κρατώντας το εργαλείο ομιλίας. Παρουσιάζει την άποψή του/της και εισάγει τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες στη διαδικασία και στη σύγκρουση που έχει προκύψει, π.χ. «Σήμερα, θα μοιραστούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας γι' αυτό που συνέβη. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα σχέδιο για το πώς θα δείξουμε τον σεβασμό μας σε όλους/-λες. Θα ήθελα να ζητήσω από όλους/-λες να μιλήσουν μέσα από την καρδιά τους, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να είναι ανοιχτοί/-χτές στις ιδέες και τις προοπτικές που κοινοποιούνται στον κύκλο». Ο/Η εκπαιδευτής/-τρια μοιράζεται την άποψή του/της και δίνει το εργαλείο ομιλίας στο άτομο που κάθεται δίπλα του.

4. Μπορούν να τεθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι σκεφτόσασταν τότε;
- Τι σκεφτήκατε όταν συνειδητοποιήσατε τι συνέβη;

- Τι έχετε σκεφτεί από τότε;
- Ποιο άτομο πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί;
- Τι αντίκτυπο είχε αυτό σε εσάς και σε άλλα άτομα;
- Ποιο ήταν το πιο δύσκολο πράγμα για εσάς;

Οι συμμετέχοντες/-χουσες θα κληθούν να επινοήσουν τις απαντήσεις τους με βάση το σενάριο, οπότε μπορεί να χρειαστεί να παρέχετε υποστήριξη στην ανάπτυξη του περιεχομένου ή της «αφήγησης».

5. Το εργαλείο ομιλίας κυκλοφορεί στην ομάδα, ώστε να έχουν όλοι/-λες την ευκαιρία να εκφραστούν απαντώντας σε μερικές από τις παραπάνω ερωτήσεις.

6. Στη συνέχεια, αρχίζει μια συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, όπου στόχος είναι η εξεύρεση μιας λύσης. Ο/Η εκπαιδευτής/-τρια μπορεί να θέσει ορισμένες από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει για να διορθωθούν τα πράγματα;
- Τι θα μπορούσε να κάνει κάποιος για να βοηθήσει στην επίλυση της σύγκρουσης;
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να διασφαλίσουμε ότι αυτό δεν θα ξανασυμβεί;
- Ποια είναι τα βήματα που συμφωνούμε να ακολουθήσουμε ως ομάδα και ποιο είναι το χρονοδιάγραμμά μας;

7. Ο κύκλος διαλύεται και ο/η εκπαιδευτής/-τρια συνοψίζει τις σημαντικότερες αποφάσεις που ελήφθησαν.

## **Μαθησιακή δραστηριότητα 7: Ανάπτυξη ανθεκτικότητας – ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Ο στόχος αυτής της άσκησης είναι να αναδείξει ποιες είναι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν για να μάθουν να προσαρμόζονται καλύτερα στο νέο εργασιακό περιβάλλον.

1. Ζητήστε από κάθε συμμετέχοντα/-χουσα να καταγράψει σε 2 αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it” δύο συναισθήματα, ένα θετικό και ένα δύσκολο, τα οποία βιώνει συνήθως κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας στο σχολείο.

2. Συγκεντρώστε όλα τα συναισθήματα: μπορείτε να τοποθετήσετε όλα τα post-it στον τοίχο, χωρίζοντάς τα σε 2 ομάδες, 1) θετικά και 2) δύσκολα. Προσπαθήστε να δημιουργήσετε ομάδες με post-it που αναφέρονται στα ίδια συναισθήματα, επιτρέποντας έτσι την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων για την ομάδα. Ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να εξηγήσουν γιατί τα έγραψαν.

3. Χωρίστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες σε δύο ομάδες και ζητήστε από την πρώτη να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα σπουδών στο οποίο θα πρέπει να υποδείξει τα θετικά συναισθήματα και τις διαπροσωπικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει κάθε εκπαιδευτικός για να μπορεί να προσαρμόζεται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον.

4. Στη συνέχεια, καλέστε τη δεύτερη ομάδα να διατυπώσει ιδέες σχετικά με το τι θα μπορούσε να κάνει το σχολικό σύστημα για να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο ασφαλείς και πιο κατανοητοί/-τές στο σχολικό περιβάλλον.

5. Ζητήστε από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες και από τις δύο ομάδες να αρχίσουν μια συζήτηση σχετικά με τη διαδικασία προσαρμοστικότητας στο σχολείο τους ξεκινώντας από τα προγράμματα σπουδών που έχουν αναπτύξει.

### **Μαθησιακή δραστηριότητα 8: Αφήγηση ιστοριών – ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η αφήγηση ιστοριών, η τέχνη της αφήγησης σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών μέσω μιας διαδικασίας ταύτισης, είναι μια μεθοδολογία που μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να επανασυνδεθούν με τον εαυτό τους προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμοστικότητας. Η εν λόγω μεθοδολογία επιτρέπει στον/στη χρήστη/-στρια να αναλάβει μια πορεία εσωτερικής ανάπτυξης και αυτογνωσίας σε ένα περιβάλλον που φροντίζει για τις ανάγκες του ατόμου. Αυτή η πρακτική δεν περιλαμβάνει μια απλή χρονολογική αφήγηση των γεγονότων. Αντίθετα, στόχος της είναι να αφήσει τους/τις χρήστες/-στριες να ταυτιστούν με την πλοκή νιώθοντας την ιστορία σαν να ήταν δική τους. Με αυτόν τον τρόπο, το μήνυμα ξεπερνά κάθε εμπόδιο, επειδή γίνεται η προσωπική αφήγηση του/της θεατή/-τριας. Η ιστορία γίνεται μια εμπειρία για τον/τη χρήστη/-στρια, ο/η οποίος/-α, μέσω της αφήγησης μιας φανταστικής ιστορίας, καταφέρνει να δημιουργήσει δεσμούς με την προσωπική του/της εμπειρία βρίσκοντας απαντήσεις σε κάποια ερωτήματα σχετικά με τη δική του/της ύπαρξη. Η δραστηριότητα επιχειρεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της αφήγησης ως εργαλείο για να επιτρέψει στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες να σκεφτούν σχετικά με τα συναισθήματα προσπαθώντας να εντοπίσουν τόσο τα δικά τους όσο και αυτά του χαρακτήρα της ιστορίας. Αυτό μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μια δημιουργική προσέγγιση για την «ακρόαση» των δικών τους συναισθημάτων και την «προβολή» των προσωπικών συναισθημάτων στις ιστορίες των άλλων.

● Διαβάστε μεγαλόφωνα μια ιστορία, αλλά σταματήστε πριν φτάσετε στο τέλος. Ο παρακάτω δικτυακός τόπος έχει διάφορες σύντομες ιστορίες από τους/τις πιο διάσημους/-μες συγγραφείς της παγκόσμιας λογοτεχνίας: <https://americanliterature.com/100-great-short-stories/>

● Χωρίστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες σε δύο ομάδες και ζητήστε τους να αναγνωρίσουν όλα τα συναισθήματα που αναφέρονται στην ιστορία.

● Ζητήστε και από τις δύο ομάδες να ονομάσουν τα συναισθήματα που αναγνώρισαν και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους. Προσπαθήστε να κάνετε μια συζήτηση με επίκεντρο τους διαφορετικούς ορισμούς του ίδιου συναισθήματος και να εξετάσετε τις διαφορές που βρίσκουν οι συμμετέχοντες/-χουσες.

● Ζητήστε από κάθε ομάδα να φανταστεί και να γράψει το τέλος της ιστορίας.

● Ζητήστε και από τις δύο ομάδες να διαβάσουν την ιστορία τους, να κάνουν σύγκριση με την ιστορία της άλλης ομάδας και να ξεκινήσουν μια συζήτηση. Προσπαθήστε να εστιάσετε στο πώς ένιωσαν οι συμμετέχοντες/-χουσες κατά την ανάγνωση της ιστορίας και αν υπάρχει κάποια προσωπική αναφορά. Προσέξτε να μην πιέσετε τους/τις

συμμετέχοντες/-χουσες να συνεχίσουν την ανάλυση αν δεν το επιθυμούν. Χρησιμοποιήστε ένα flipchart για να κρατήσετε σημειώσεις σχετικά με τους διαφορετικούς ορισμούς των συναισθημάτων και τις λέξεις-κλειδιά, οι οποίες μπορεί να είναι χρήσιμες για την εργασία κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης συνεδρίας.

## 1.8. Γενικές συστάσεις

Η υλοποίηση αυτής της ενότητας απαιτεί προσοχή στη λεπτομέρεια και την παρουσία ενός/μιας έμπειρου/-ρης εκπαιδευτή/-τριας, ικανού/-νής να εμπλέξει την ομάδα στις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Η ύπαρξη πολυάριθμων και διαφορετικών δραστηριοτήτων απαιτεί προετοιμασία, παρακολούθηση και συνεχή διάλογο με τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσον συλλέγουν αποτελεσματικά τις βασικές πληροφορίες και αφομοιώνουν το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στην ενότητα.

Για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, προτείνουμε να ξεκινήσουν οι συνεδρίες με ασκήσεις προθέρμανσης που θα τους επιτρέψουν να αισθανθούν πιο άνετα και να συνδεθούν μεταξύ τους. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες χρησιμεύουν για να εδραιώσουν τη δυναμική της ομάδας και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον στο οποίο συνιστάται έντονα η ανταλλαγή απόψεων και ο διάλογος.

Τα παιχνίδια ρόλων, καθώς και άλλες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη σκηνοθεσία διαφόρων καταστάσεων, μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολα για ορισμένα άτομα. Επομένως, είναι απαραίτητο να αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες κάθε μέλους της ομάδας και να τροποποιούμε την άσκηση, αν είναι απαραίτητο, δηλαδή αν προκαλεί σε κάποιον/-ποια δυσκολία. Ένας/Μια καλός/-λή εκπαιδευτής/-τρια πρέπει να είναι σε θέση να βρίσκει τη σωστή λύση που ταιριάζει στην ομάδα με την οποία εργάζεται.

Στο τέλος της ενότητας, συνιστούμε να οργανώσετε στιγμές αναστοχασμού και αυτοανάλυσης με τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες, προκειμένου να κατανοήσετε το επίπεδο ευαισθητοποίησης που επιτεύχθηκε και να εντοπίσετε τυχόν εναπομείνουσες αμφιβολίες.

Η ενότητα αυτή, αν υλοποιηθεί σωστά, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Και οι δύο πτυχές μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αντίληψη του ρόλου τους στην τάξη και της σωστής συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθούν.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΡΙΣΕΩΝ

### 2.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα

*Μόνο μετά την ικανοποίηση της ανάγκης για κορεσμό, ασφάλεια, ζεστασιά, έρχεται η ώρα για την ανάγκη για δύναμη, την αναζήτηση της αλήθειας.* Abraham Maslow (Αβραάμ Μάσλοου)

Αυτά τα λόγια του Αμερικανού ψυχολόγου Abraham Maslow καταδεικνύουν εύστοχα το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης οποιουδήποτε ανθρώπου, η βασική ανάγκη που πρέπει να ικανοποιηθεί είναι η ασφάλεια.

Όλο και συχνότερα, οι μαθητές/-τριες ασκούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής τους πνευματικής, κοινωνικής, σωματικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο.

**Τι είναι η ασφάλεια και ποια γεγονότα μπορούν να τη διαταράξουν;**

**Πώς ορίζουμε τις καταστάσεις κρίσεων, τις δύσκολες και τραυματικές καταστάσεις;**

**Πώς να προετοιμάσουμε τους/τις μαθητές/-τριες να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσεων;**

**Ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία;**

**Πώς μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους σε σχέση με την προστασία των παιδιών σε μια κατάσταση κρίσης;**

Αυτά είναι, μεταξύ άλλων, τα ερωτήματα που προκύπτουν στη συζήτηση για την υποστήριξη των μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσεων.

Η ασφάλεια ως αξία θα πρέπει να κατέχει μια θέση μεταξύ των υψηλών και σημαντικών αξιών: δίπλα στις λεγόμενες βασικές αξίες – καλοσύνη, αλήθεια, ομορφιά, δικαιοσύνη – και σε άμεση γειτνίαση με άλλες θεμελιώδεις αξίες όπως η ζωή, η υγεία, η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, η ιδιωτική ζωή, η ανθρωπιά, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, ο ανθρωπισμός κ.λπ.<sup>38</sup>.

Σύμφωνα με έναν ορισμό, η ασφάλεια στη διάσταση του ατόμου και της ομάδας νοείται ως μια ειρηνική κατάσταση χωρίς απειλές, η οποία παρέχει χώρο για την άσκηση των

---

<sup>38</sup> J. Szmyd; The sense of security as a social, ethical and existential value. Basic considerations in: State and Society 2014 (XIV) No. 2, p. 12.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/214931309.pdf>

δικαιωμάτων, της ελευθερίας και της δημοκρατικής τάξης. Σημαίνει επίσης ότι δεν υπάρχει κίνδυνος και προστασία από όλους τους κινδύνους<sup>39</sup>.

Αναμφίβολα, μια κρίση που γίνεται αντιληπτή και επισημαίνεται με αρνητικό πρόσημο αποτελεί σοβαρή απειλή για την οικοδόμηση ενός ασφαλούς χώρου για την ανάπτυξη των νέων.

Ωστόσο, η ελληνική ετυμολογία του όρου «κρίση» δεν επιβεβαιώνει τον υποτιμητικό του χαρακτήρα. Το ελληνικό ρήμα *κρίνω* σημαίνει «αποφασίζω», «σχηματίζω γνώμη», «ασκώ κριτική/δικάζω», «διαχωρίζω», «κοσκινίζω».

Ο εφοδιασμός των μαθητών/-τριών με την ικανότητα να αντιμετωπίζουν μια κατάσταση κρίσης συνίσταται ακριβώς στο γεγονός ότι **θα επιλύουν, θα αποφασίζουν ή θα διανέμουν αποτελεσματικά πληροφορίες και γεγονότα σημαντικά από την άποψη μιας απειλής ασφάλειας και θα την αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο;**

Για το υπό ανάλυση θέμα της υποστήριξης των μαθητών/-τριών στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, είναι ζωτικής σημασίας η διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών/-τριών, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο.

Ένας από τους ορισμούς χαρακτηρίζει τη στάση ως **μια θέση, έναν τρόπο συμπεριφοράς, μια στάση απέναντι σε ένα πρόσωπο, ένα γεγονός, απόψεις κ.λπ.** Η στάση οργανώνει τον τρόπο σκέψης, καθορίζει το είδος της έντασης, τη δύναμη και τον χαρακτήρα των συναισθημάτων που συνοδεύουν μια δεδομένη κατάσταση, την προσέγγιση της περιβάλλουσας πραγματικότητας και την τάση για ορισμένους τύπους συμπεριφοράς. Η στάση (π.χ. αρνητική ή θετική) εξαρτάται ενίοτε από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου (γνωρίσματα της προσωπικότητας), από περιβαλλοντικές επιδράσεις, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφής, και από διάφορους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες<sup>40</sup>.

Οι τρεις σημαντικότερες συνιστώσες των στάσεων είναι: η γνωστική συνιστώσα, η συναισθηματική συνιστώσα και η συμπεριφορική συνιστώσα.

Η γνωστική συνιστώσα μιας στάσης μπορεί να περιλαμβάνει σχετικά μηνύματα για το αντικείμενο της στάσης, πεποιθήσεις, υποθέσεις ή αμφιβολίες, με ιδιαίτερη έμφαση στις πεποιθήσεις<sup>41</sup>.

Η ουσία της συναισθηματικής συνιστώσας είναι η συναισθηματική αντίδραση στο αντικείμενο της στάσης<sup>42</sup>. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει θετικά συναισθήματα, όπως συμπάθεια, ικανοποίηση, χαρά, και αρνητικά, όπως φόβο και άγχος.

Η συμπεριφορική συνιστώσα είναι ένα περισσότερο ή λιγότερο ομοιογενές σύνολο προδιαθέσεων για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά απέναντι στο αντικείμενο της στάσης<sup>43</sup>. Οι συμπεριφορές αυτές είναι ενέργειες που γίνονται συνειδητά μπροστά σε μια κατάσταση κρίσης.

---

<sup>39</sup> dr hab. Ryszard Stępień: Ensuring security – a challenge of our times. Post-conference materials: Parents, Teachers, students - partners in creating a safe school. Warsaw 2005

<sup>40</sup> Janus, J., Dictionary of pedagogy and psychology. Issues, concepts, terms. Warsaw 2011, Buchmann, p. 212.

<sup>41</sup> Mądrzycki, T., Psychological regularities of shaping attitudes. Warsaw 1977, WSiP, p.19.

<sup>42</sup> Fidelus A., (2012). Social Attitudes as an Element of the Social Capital and Its Connections with the Process of the Social Readaptation. Pedagogical Forum, 1, p. 97.

<sup>43</sup> Nowak, S., Theories of attitudes. Warsaw 1973, PWN, p. 31.

Η κρίση έχει πολλούς ορισμούς, όπως: μια κατάσταση αποδιοργάνωσης στην οποία το άτομο βιώνει την καταστροφή σημαντικών στόχων της ζωής του ή μια βαθιά διαταραχή του κύκλου της ζωής του και των μεθόδων αντιμετώπισης των στρεσογόνων παραγόντων, συνοδευόμενη από μια αίσθηση φόβου, σοκ και δυσκολιών που βιώνει σε σχέση με τη διαταραχή<sup>44</sup>.

Ακόμη, ορίζεται ως το να αισθάνεται ή να βιώνει κανείς ένα γεγονός ή μια κατάσταση ως αφόρητη εξαντλώντας τις αντοχές και τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών<sup>45</sup>.

Σε αυτή την ενότητα, θα εξετάσουμε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους/τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς να εκπληρώσουν τις βασικές τους υποχρεώσεις όσον αφορά την ασφάλεια

των μαθητών/-τριών και να υποστηρίξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θα παρουσιάσουμε βασικές πληροφορίες σχετικά με τις καταστάσεις κρίσεων που μπορεί να βιώσουν οι μαθητές/τριες. Ακόμη, θα αναφερθούμε στις συνθήκες που προκύπτουν από την αναπτυξιακή ηλικία της ομάδας-στόχου των μαθητών/-τριών. Τέλος, θα προτείνουμε λύσεις που θα βοηθήσουν τους/τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς στη στήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσεων.

### ***Δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές/-τριες***

Τα συμπτώματα μιας κρίσης είναι τα εξής:

- εμφάνιση οξέος κρίσιμου γεγονότος ή παρουσία χρόνιου στρες·
- βίωση του γεγονότος ως απροσδόκητου·
- αντίληψη της κατάστασης ως απώλειας, απειλής ή πρόκλησης·
- βίωση δύσκολων συναισθημάτων και εμπειριών·
- αίσθημα αβεβαιότητας για το μέλλον·
- αίσθημα απώλειας του ελέγχου·
- ξαφνική παραβίαση των συνηθισμένων τρόπων συμπεριφοράς, του ρυθμού της ημέρας, των συνηθειών·
- κατάσταση συναισθηματικής έντασης που συνήθως διαρκεί από 2 έως 6 εβδομάδες (αν και μερικές φορές μπορεί να διαρκέσει και αρκετούς μήνες)·
- ανάγκη αλλαγής του τρέχοντος τρόπου λειτουργίας<sup>46</sup>.

Για να βοηθήσουμε τους/τις αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα συμπτώματα μιας κρίσης, να εκτιμήσουν τον βαθμό κινδύνου και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την υποστήριξη των μαθητών/-τριών, αξίζει να υπενθυμίσουμε τις βασικές πληροφορίες σχετικά με την αναπτυξιακή ηλικία της ομάδας-στόχου των μαθητών/-τριών.

### ***Χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής ηλικίας των μαθητών/τριών***

---

<sup>44</sup>Brammer, M., 1985, αναφέρεται στο: R. K. James, B. E. Gilliland, Crisis Intervention Strategies, trans. A. Bidziński, Warsaw 2004, p. 25.

<sup>45</sup>Richard K. James, Burl E. Gilliland, "Crisis Intervention Strategies", PARPA, Warsaw 2004, p.26

<sup>46</sup>W. Badura-Madej, Basic concepts of crisis theory and crisis intervention, (in:) W. Badura-Madej (selection and elaboration), Selected issues of crisis intervention. Handbook for social workers, Katowice 1999, p. 17.



Θα πρέπει να τονιστεί ότι η υποστήριξη των μαθητών/-τριών στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης απαιτεί από κάθε εκπαιδευτικό, ιδίως από έναν/μια αρχάριο/-α εκπαιδευτικό, γνώση των χαρακτηριστικών της αναπτυξιακής ηλικίας των μαθητών/-τριών τους/τις οποίους/-ες επιθυμεί να βοηθήσει. Στο παρόν έργο, η ομάδα-στόχος καλύπτει μαθητές/-τριες ηλικίας 10-18 ετών.

**Η πρώιμη φάση της εφηβείας** (γνωστή και ως προεφηβεία), δηλαδή η ηλικία από τα 11/12 έως τα 14/15 έτη, είναι μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδος στη ζωή ενός/μιας εφήβου/-βης. Σηματοδοτεί το οριστικό τέλος της παιδικής ηλικίας και την είσοδο σε μια φάση της ζωής που συνδέεται με ραγδαίες στην αρχή και βαθιές αλλαγές στη βιολογική, ψυχική και κοινωνική λειτουργία μακροπρόθεσμα<sup>47</sup>.

Ο/Η εκπαιδευτικός προκειμένου να διαγνώσει τις ανάγκες ενός/μιας μαθητή/-τριας που βρίσκεται σε κρίση σε αυτή την ηλικία και να σχεδιάσει αποτελεσματική υποστήριξη, πρέπει να λάβει υπόψη του τους ακόλουθους τομείς των αναπτυξιακών αλλαγών: σωματική ανάπτυξη· συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική λειτουργία· σχέσεις με γονείς και συνομήλικα άτομα· αντίληψη του σώματός του.

Η σωματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από μια ορμονική καταιγίδα, το αποτέλεσμα της οποίας είναι, μεταξύ άλλων, η εκδήλωση των πρωτογενών και δευτερογενών χαρακτηριστικών του φύλου. Σε ένα νεαρό άτομο, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για το σώμα του, συγκέντρωση σε αυτό, αλλά και ιδιαίτερη κριτική.

Η συναισθηματική λειτουργία ενός/μιας μαθητή/-τριας σε αυτή την ηλικία διακρίνεται από τη συχνή βίωση δύσκολων συναισθημάτων και δυσκολίες στον έλεγχο των συναισθημάτων γενικά. Τα παιδιά είναι ευάλωτα στην εφηβική κατάθλιψη και υποκύπτουν εύκολα σε δύσκολα συναισθήματα.

Η γνωστική λειτουργία αλλάζει και λόγω της ανάπτυξης, ο/η έφηβος/-βη αποκτά την ικανότητα να σκέφτεται αφηρημένα και αναπτύσσει λεξιλόγιο και γλωσσική πολυπλοκότητα.

Η κοινωνική λειτουργία μπορεί να είναι πολύ διαφορετική. Υπάρχουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και ταυτόχρονα διαμορφώνονται και κάποιες αντικοινωνικές.

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με τους γονείς, ένα χαρακτηριστικό της πρώιμης εφηβείας είναι η προσπάθεια για ανεξαρτησία και αυτονομία, η οποία οδηγεί σε συγκρούσεις με τους γονείς και απόσυρση από την αντιμετώπιση των γονέων ως αυθεντιών. Σιγά σιγά, οι γονείς γίνονται συνεργάτες σε αμοιβαίες σχέσεις. Σιγά-σιγά, οι γονείς γίνονται σύντροφοι σε αμοιβαίες σχέσεις.

Ο τομέας των σχέσεων με συνομήλικα άτομα είναι μείζονος σημασίας για τους/τις εφήβους/-βες μαθητές/-τριες. Θέλουν να αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους/τις συνομηλίκους/-κές τους. Για τον λόγο αυτό, συχνά παραμένουν μόνοι/-νες, πράγμα πολύ επικίνδυνο λόγω της συναισθηματικής αστάθειας που βιώνουν<sup>48</sup>.

Συνοψίζοντας τη δύσκολη περίοδο της προεφηβείας, το παιδί πασχίζει να προσαρμοστεί σε έντονες αλλαγές που το αφορούν και έχουν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή του λειτουργία. Οι αλλαγές αυτές χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα σε καθέναν από τους

<sup>47</sup>K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: Development of a teenager. The early phase of growing up [in:] A Good Teacher's Toolkit, edited by prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Wyd. IBE, Warsaw 2014, p.5.

<sup>48</sup>K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: Development of a teenager... op. cit., pp. 8-9.

παραπάνω τομείς. Η εφηβεία είναι επίσης δύσκολη για τους ανθρώπους με τους οποίους ο/η έφηβος/-βη αλληλεπιδρά καθημερινά: γονείς, αδέρφια, εκπαιδευτικούς, συνομήλικα άτομα.

Σε αυτή την κατάσταση, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον και σε σχέση με τους γονείς, οι οποίοι συχνά δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι για τις ραγδαίες αναπτυξιακές αλλαγές και τη συνακόλουθη συμπεριφορά του παιδιού.

**Η όψιμη φάση της εφηβείας** (δηλ. 14/15-19/20 ετών) είναι μια περίοδος ενσωμάτωσης ενός/μιας νέου/-ας σε έναν κοινωνικά εγκεκριμένο τρόπο σκέψης, δράσης και οργάνωσης δραστηριοτήτων με στόχο την ανεξαρτησία. Σε αυτή τη φάση της ζωής, όπως και στην προεφηβεία, η σημαντικότερη αναπτυξιακή αποστολή του ατόμου είναι η διαμόρφωση της ταυτότητάς του, η ουσία της οποίας έγκειται στην αναζήτηση μιας απάντησης στο ερώτημα «Ποιος/Ποια είμαι;»<sup>49</sup>.

Η επίγνωση των τομέων ανάπτυξης και των διαφορετικών κατευθύνσεων που μπορεί να πάρει η ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τους βασικούς τομείς στους οποίους πρέπει να υποστηρίζει τους/τις εφήβους/-βες, καθορίζει τον τρόπο δράσης.

Η βιολογική ανάπτυξη αποσκοπεί στη σταθεροποίηση της σωματικής και νευρικής λειτουργίας του σώματος. Ως αποτέλεσμα, ο/η μαθητής/-τρια αποκτά σταδιακά γνώσεις για το πώς να φροντίζει το σώμα και την υγεία του/της.

Κατά την όψιμη εφηβεία, τα συναισθήματα σταθεροποιούνται και αναπτύσσεται η αίσθηση του ελέγχου των συναισθημάτων.

Η ανάπτυξη της σκέψης επικεντρώνεται στην ηθική σκέψη και στον λεγόμενο ηθικό ρεαλισμό.

Στις σχέσεις με τους γονείς, ο/η έφηβος/-βη απομακρύνεται από τη θέση του/της επαναστάτη/-τριας προς τη θέση του/της ανεξάρτητου/-της συνεργάτη/-τιδας. Οι ενήλικες γίνονται και πάλι αντιληπτοί ως αυθεντίες.

Οι σχέσεις με συνομήλικα άτομα οδηγούν σε σταθερές ερωτικές σχέσεις λόγω ώριμων ταυτοτήτων<sup>50</sup>.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της όψιμης φάσης της εφηβείας είναι η αύξηση της κοινωνικής εμπλοκής των νέων. Παράλληλα, η ανεξαρτησία αυξάνεται σε όλο και περισσότερους τομείς. Οι αναπτυξιακές αλλαγές οδηγούν στο να μετατραπεί ένας/μια έφηβος/-βη σε ενήλικα<sup>51</sup>.

Στην όψιμη εφηβεία, οι μαθητές/-τριες σχεδιάζουν το μέλλον, αρχίζουν να εκπληρώνουν ρόλους και υποχρεώσεις ενηλίκων. Ωστόσο, να θυμάστε ότι δεν είναι ακόμη απολύτως έτοιμοι/-μες να εισέλθουν στην ενήλικη ζωή. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να κάνουν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

---

<sup>49</sup>K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: Development of a teenager. The late phase of growing up [in:] A Good Teacher's Toolkit, edited by prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Wyd. IBE, Warsaw 2014, p.6.

<sup>50</sup> K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: Development of a teenager. The late phase of growing up [in:] A Good Teacher's Toolkit, edited by prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Wyd. IBE, Warsaw 2014, p.10.

<sup>51</sup> K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: Development of a teenager. The late phase of growing up ό.π., σ. 13.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν χώρο για να μιλήσουν οι μαθητές/τριες και να συσχετίσουν δραστηριότητες με την ενηλικίωση και τη μελλοντική επαγγελματική δραστηριότητα, προκειμένου να βρουν τη θέση τους στην κοινωνία.

Οι παραπάνω πληροφορίες που χαρακτηρίζουν την ομάδα-στόχο των μαθητών/-τριών επιτρέπουν την ευκολότερη διάγνωση των πραγματικών αναγκών τους, την αναγνώριση των συμπτωμάτων μιας κρίσης και την πρόταση κατάλληλων μέτρων για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης.

## 2.2. Ορισμοί

**Δύσκολη κατάσταση** – Είναι μια στρεσογόνος κατάσταση που συνδέεται με τη βίωση δυσάρεστων συναισθημάτων και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και κινητοποίηση για την αντιμετώπισή της από το άτομο που τη βιώνει. Η ιδιαιτερότητα της βίωσης μιας δύσκολης κατάστασης είναι η ανάγκη να βγούμε από τη λεγόμενη ζώνη άνεσης. Τα παιδιά και οι νέοι/-ες βιώνουν πολλές στρεσογόνες καταστάσεις στο σχολείο σχετικά με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία σε ένα δεδομένο περιβάλλον<sup>52</sup>.

Οι μαθητές/-τριες βιώνουν καθημερινά δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο. Προκύπτουν κατά την εκπλήρωση του ρόλου του/της μαθητή/-τριας, την οργάνωση του σχολικού συστήματος, τις μεθόδους εργασίας στη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τις αλληλεπιδράσεις με άλλους/-λες μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς.

Οι ευθύνες των μαθητών/-τριών συνήθως ανατίθενται σε όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές τους συνθήκες. Έτσι, ακόμη και η εκπόνηση εργασιών στο σπίτι μπορεί να αποτελέσει μια δύσκολη κατάσταση για ένα παιδί. Η οργάνωση του έργου του σχολείου βασίζεται στο σύστημα της τάξης και του μαθήματος θέτοντας αυστηρά χρονοδιαγράμματα για τις δραστηριότητες και τα διαλείμματα, ενώ δεν λαμβάνει υπόψη την ψυχοσωματική διάθεση του/της μαθητή/-τριας σε μια δεδομένη ημέρα ή το επίπεδο κινήτρων και συγκέντρωσης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς σπάνια λαμβάνουν υπόψη τα μαθησιακά στυλ εστιάζοντας στην επίτευξη διδακτικών και εκπαιδευτικών στόχων με οποιοδήποτε κόστος. Ειδικότερα, ένα σύστημα εξέτασης γνώσεων που προωθεί τη μορφή της λεγόμενης γραπτής εξέτασης που καλύπτει μεγάλο περιεχόμενο από μια συγκεκριμένη ενότητα του προγράμματος σπουδών ή μια γραπτή εξέταση που εξετάζει εκτεταμένη ύλη του προγράμματος σπουδών, δημιουργεί μια δύσκολη κατάσταση για πολλούς/-λές μαθητές/-τριες, η οποία έχει επιπλέον κυκλικό χαρακτήρα.

Δεν είναι όλοι/-λες οι μαθητές/-τριες σε θέση να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις λόγω της ανάγκης τους να ασχοληθούν με σχέσεις με συνομήλικα άτομα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην πρώιμη εφηβεία τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οικοδόμηση σχέσεων με άλλους ανθρώπους και η κοινωνική έρευνα επιβεβαιώνει ότι συχνά αισθάνονται μοναξιά.

---

<sup>52</sup> S. Kluczyńska, L. Zabłocka-Żytka, A child in a crisis situation. The supporting role of education workers. Centre for Education Development, Warsaw, 2020, p. 5.

Τα διαδοχικά κύματα της πανδημίας COVID-19 και η εισαγωγή της διδασκαλίας με τη χρήση μεθόδων και τεχνικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτέλεσαν αναμφίβολα μια δύσκολη και – για ορισμένους/-νες μαθητές/-τριες – μια κατάσταση κρίσης σε πολλούς τομείς. Μέσα σε μια νύχτα, χωρίς προετοιμασία, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να μάθουν έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ακόμη, βίωσαν άγχος που σχετιζόταν με την υγεία των αγαπημένων τους προσώπων, φόβο σχετικά με την απομόνωση και αβεβαιότητα για το μέλλον.

**Κατάσταση κρίσης** – Χαρακτηρίζεται από το ότι είναι ένα απρόβλεπτο γεγονός, που συνήθως συμβαίνει ξαφνικά και απαιτεί τη χρήση νέων τρόπων αντιμετώπισης, καθώς οι υπάρχοντες αποδεικνύονται ανεπαρκείς<sup>53</sup>.

Στο σχολείο, μια κατάσταση κρίσης δεν επηρεάζει μόνο όσους/-σες επηρεάζονται άμεσα από την κρίση, αλλά και ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον: εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλους/-λες υπαλλήλους του σχολείου, μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/-τριών ή όλους τους/τις μαθητές/-τριες.

Η διαδικασία της ενηλικίωσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι γεμάτη από τις λεγόμενες συναφείς αναπτυξιακές κρίσεις με την οικοδόμηση της ταυτότητας του παιδιού και τη δυσκολία αναγνώρισης των κοινωνικών ρόλων που διαδραματίζουν, για παράδειγμα, οι γονείς και τα συνομήλικα άτομα.

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, πρέπει να προετοιμάζονται με ιδιαίτερο τρόπο για τις λεγόμενες καταστασιακές κρίσεις – τυχαίες και συχνά τραυματικές, που σχετίζονται με την εμφάνιση ξαφνικών, αρνητικών γεγονότων. Είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους κινδύνους και να αντιμετωπίζουν μια κατάσταση κρίσης, καθώς και να έχουν γνώση των διαδικασιών που σχετίζονται με διάφορες καταστάσεις κρίσης.

### ***Εντοπισμός κινδύνων***

Η σχολική κοινότητα υπόκειται σε διάφορους κινδύνους, τους οποίους ο/η διευθυντής/-ντρια της σχολικής μονάδας είναι υποχρεωμένος/νη να διαγνώσει. Το 2020 το Υπουργείο Παιδείας της Πολωνίας συνέταξε ένα εγχειρίδιο με τίτλο “Safe school. Threats and recommended preventive actions in the area of physical and digital security of students.” («Ασφαλές σχολείο. Απειλές και συνιστώμενες προληπτικές ενέργειες στον τομέα της φυσικής και ψηφιακής ασφάλειας των μαθητών/-τριών»)<sup>54</sup>.

Όπως δηλώνεται στην εισαγωγή του εγχειριδίου, πρόθεση των συγγραφέων της μελέτης ήταν να δημιουργήσουν έναν συνοπτικό οδηγό, ο οποίος θα περιέχει μια δέσμη εργασιών που συνιστάται να εκτελούνται στο σχολείο και θα αναφέρεται λεπτομερώς σε λύσεις, εκπαιδευτικό υλικό, έγγραφα και εκπαιδευτικά πολυμέσα που θα επιτρέψουν στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/-ντριες των σχολείων να βελτιώσουν τις ικανότητές

<sup>53</sup> Czabała J. C., Psychological counselling, [in:] Czabała J. C., Kluczyńska S. (red.), Psychological counselling, Warsaw (2015). PWN Publishing House, s. 14–15.

<sup>54</sup> Safe school. Threats and recommended preventive actions in the field of physical and digital security of students, Ministry of National Education, Warsaw 2020, [Bezpieczna\\_Szkola\\_Zagrozenia\\_i\\_zalecane\\_dzialania\\_prezentowe\\_w\\_zakresie\\_bezpieczen\\_fizyczny\\_i\\_cyfrowego\\_uczniow.pdf](#) [πρόσβαση: 10/01/2023]

τους για τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών/-τριών, μεταξύ άλλων και στον κυβερνοχώρο, και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που ήδη κατέχουν<sup>55</sup>.

Η δημοσίευση υπογραμμίζει τη σημασία της ιδιαιτερότητας του σχολικού περιβάλλοντος που προκύπτει από διάφορους παράγοντες: τη σχέση μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, τη σχολική υποδομή και τον εξοπλισμό – όλα αυτά έχουν συγκεκριμένο αντίκτυπο τόσο στις πιθανές απειλές όσο και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί μια κρίση.

Οι **φυσικοί κίνδυνοι** που κατονομάζονται στο εγχειρίδιο περιλαμβάνουν πυρκαγιά στο σχολείο και κανόνες εκκένωσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των διαλειμμάτων – κανόνες συμπεριφοράς μετά την ανακοίνωση συναγερμού στο σχολείο και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα<sup>56</sup>. Στη συνέχεια, συζητείται η είσοδος ενός επιτιθέμενου (τρομοκράτη) στο σχολείο – η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με την αστυνομία<sup>57</sup>. Το εγχειρίδιο ορίζει επιπλέον τους κανόνες συμπεριφοράς σε περίπτωση τοποθέτησης εκρηκτικού μηχανισμού (βόμβας) – τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε περίπτωση απειλής για βόμβα<sup>58</sup>, τοποθέτησης ύποπτου δέματος<sup>59</sup>, χημικής ή βιολογικής μόλυνσης στο σχολείο<sup>60</sup>, επιδημίας ή κατακλυσμού – διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται σε περίπτωση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης<sup>61</sup>.

Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει οδηγίες για την αντιμετώπιση των αναφερόμενων φυσικών κινδύνων, συμπεριλαμβανομένων των αρμοδιοτήτων των υπευθύνων, τον τρόπο διεξαγωγής εκκένωσης και ειδοποίησης των αρμόδιων υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης, τον τρόπο αντιμετώπισης μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τα γενικά καθήκοντα του προσωπικού του σχολείου.

Το εγχειρίδιο αναφέρεται μεταξύ άλλων στις εσωτερικές απειλές και στις διαδικασίες αντίδρασης σε περίπτωση τέτοιας απειλής.

**Επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο και το φαινόμενο του καπνιστού** – διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται σε περίπτωση επιθετικής συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου, δηλαδή σωματικής και λεκτικής επίθεσης από μαθητή/-τρια ή εκπαιδευτικό<sup>62</sup>.

Από την άποψη της αναπτυξιακής ηλικίας των μαθητών/-τριών, πρόκειται για μια εξαιρετικά επικίνδυνη κατάσταση, η οποία, λόγω του τρόπου αντιμετώπισης των συναισθημάτων στην εφηβεία, απαιτεί υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς.

**Οι κίνδυνοι που απορρέουν από επιθετική συμπεριφορά** εκδηλώνονται, για παράδειγμα, ως:

- πειράγματα, γελοιοποίηση, υβριστικοί χαρακτηρισμοί, ξυλοδαρμός,
- χρήση απειλών και βίας,
- λιγότερο ενδιαφέρον για μάθηση,
- ξεσπάσματα θυμού προς συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς,
- καμία ενοχή για αρνητική συμπεριφορά

<sup>55</sup> Ο.π., σ. 9.

<sup>56</sup> Ο.π., σ.23.

<sup>57</sup> Ο.π., σ. 27.

<sup>58</sup> Ο.π., σ. 29.

<sup>59</sup> Ο.π., σ. 30.

<sup>60</sup> Safe school. .. ό.π., σ. 33.

<sup>61</sup> Ο.π., σ. 40.

<sup>62</sup> Ο.π., σ. 41.

-εκδηλώσεις εξαχρείωσης: βανδαλισμός, κατανάλωση αλκοόλ, λήψη ψυχοδραστικών ουσιών,

- έκφραση που εστιάζει σε φαινόμενα που σχετίζονται με τη βία,
- ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εγκληματικές ομάδες<sup>63</sup>.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών/-τριών μπορεί επίσης να είναι αποτέλεσμα ανάρμοστης συμπεριφοράς και στάσης των εκπαιδευτικών, όπως: κακία προς τους/τις μαθητές/-τριες, γελοιοποίηση, άσκηση ψυχολογικής πίεσης, απειλές, απόκρυψη αρνητικής συμπεριφοράς άλλων εκπαιδευτικών και έλλειψη υποστήριξης του/της μαθητή/-τριας σε τέτοιες καταστάσεις<sup>64</sup>.

Ποιες είναι οι συστάσεις για την αντιμετώπιση των κινδύνων που απορρέουν από την επιθετικότητα στο σχολείο;

- Η επιθετικότητα δεν πρέπει να αφήνεται να αναπτυχθεί, πράγμα που απαιτεί έγκαιρη αντίδραση και μη αγνόηση των σημάτων που υποδηλώνουν πιθανό κίνδυνο επιθετικότητας.

- Στο σχολείο πρέπει να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορούν να αναφέρουν προβλήματα και να γνωρίζουν σε ποιο άτομο να απευθυνθούν για βοήθεια.

- Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η δημιουργία ενός συστήματος συνεπειών που θα στρέφεται πάντα κατά των δραστών/-στιδών επιθετικής συμπεριφοράς και θα είναι γνωστό στο σχολικό περιβάλλον.

- Θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα φιλικό κοινωνικό κλίμα με βάση σαφείς και δίκαια εφαρμοζόμενες κανόνες συμπεριφοράς σε όλους τους τομείς λειτουργίας του σχολείου.

- Θα πρέπει να επιδιώκεται συνεχώς η διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

- Αξίζει να παρακολουθείται το σχολικό περιβάλλον για πιθανούς κινδύνους που σχετίζονται με επιθετικότητα και άλλες απειλές.

- Οι επαγγελματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναπτυχθούν και οι γονείς θα πρέπει να επιμορφωθούν<sup>65</sup>.

Οι διαδικασίες για την αντιμετώπιση των συνηθέστερων φυσικών εσωτερικών απειλών που περιγράφονται στο εγχειρίδιο εξηγούν: τον σκοπό της έναρξης της διαδικασίας, τα υπεύθυνα πρόσωπα, τη διαδικασία, τα καθήκοντα των εργαζομένων<sup>66</sup>.

Μια άλλη εσωτερική σχολική απειλή είναι η παρουσία ψυχοδραστικών ουσιών στο σχολείο. Η δημιουργία των κατάλληλων διαδικασιών και η εξασφάλιση ότι όλοι/-λες οι εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβανομένων των αρχάριων) είναι εξοικειωμένοι/-νες με αυτές δεν είναι εύκολη υπόθεση λόγω συγκεκριμένων υποκειμένων συνθηκών.

Οι ψυχοδραστικές ουσίες μπορούν να απειλήσουν όχι μόνο την υγεία αλλά και τη ζωή των μαθητών/-τριών. Η συγκεκριμένη κατάσταση κρίσης δημιουργεί την ανάγκη να εμπλακούν υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης, όπως η αστυνομία και οι ιατρικές υπηρεσίες. **Ο κίνδυνος παρουσίας ψυχοδραστικών ουσιών στο σχολείο** ή ακόμη και η υποψία χρήσης τους από έναν/μια μαθητή/-τρια απαιτεί συνεργασία με τους γονείς. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι δύσκολο λόγω της συχνής άρνησης του προβλήματος της χρήσης ψυχοδραστικών

<sup>63</sup>Ο.π., σ. 42.

<sup>64</sup>Ο.π., σ. 42.

<sup>65</sup>Ο.π., σ. 43.

<sup>66</sup>Ο.π., σ. 46.

ουσιών από το παιδί, της απόρριψής του και της επίρριψης ευθυνών στο σχολείο για την έλλειψη σωστής φροντίδας.

Αξίζει επίσης να συζητηθούν **ο κίνδυνος που συνδέεται με μια αξιόποινη πράξη που διαπράττει ένας/μια μαθητής/-τρια**, οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται σε περίπτωση που ένας/μια μαθητής/-τρια διαπράξει αξιόποινη πράξη και η παροχή βοήθειας στον/στη μαθητή/-τρια που είναι ο/η δράστης/-στιδα της αξιόποινης πράξης<sup>67</sup>. Σε αυτή την κατάσταση κρίσης, εφαρμόζονται οι διατάξεις του νόμου της 9ης Ιουνίου 2022 σχετικά με τη στήριξη και την κοινωνική επανένταξη των ανηλίκων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του 2022, σημείο 1700).

Οι σχολικές διαδικασίες θα πρέπει συγχρόνως να προσδιορίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς σε σχέση με τα θύματα μιας τιμωρητέας πράξης στο σχολείο.

Επιπλέον, οι εσωτερικές απειλές περιλαμβάνουν μια ομάδα επικίνδυνων **ψηφιακών απειλών**. Είναι ιδιαίτερα επικίνδυνες λόγω του γεγονότος ότι ο κατάλογος δεν είναι πλήρης, καθώς εμφανίζονται συνεχώς νέα είδη απειλών.

Το εγχειρίδιο “Safe School. Threats and recommended preventive actions in the area of physical and digital safety of students” ορίζει τις βασικές ενέργειες για την ασφάλεια στο ψηφιακό περιβάλλον. Παρέχει συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες για τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, στον τομέα της κατάλληλης αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης και, συνεπώς, της επαρκούς υποστήριξης των μαθητών/-τριών.

**Οι προληπτικές δραστηριότητες που διεξάγονται προς και με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας:** των μαθητών/-τριών και των γονέων τους, των διευθυντών/-τριών, των εκπαιδευτικών και των άλλων υπαλλήλων του σχολείου (π.χ. ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, υπάλληλοι γραφείου) είναι υψίστης σημασίας για τη διασφάλιση των θεμελίων της ψηφιακής ασφάλειας στο σχολείο. Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να έχουν συστημικό, συνεχή, μακροπρόθεσμο και συντονισμένο χαρακτήρα και το πεδίο εφαρμογής τους θα πρέπει να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό και προληπτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο<sup>68</sup>.

Πώς να προστατεύσετε τους/τις μαθητές/-τριες από ψηφιακές απειλές;

Στην πράξη, οι δραστηριότητες του σχολείου συνίστανται στον περιορισμό της πρόσβασης στο Διαδίκτυο στον χώρο του σχολείου. Οι κυκλικές μελέτες “Teens 3.0” που διεξάγονται από το NASK (Εθνικό Ερευνητικό Ινστιτούτο του οποίου η αποστολή είναι η αναζήτηση και η εφαρμογή λύσεων για την ανάπτυξη των δικτύων ΤΠΕ στην Πολωνία και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ασφάλειάς τους)<sup>69</sup> προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα εικόνα των καταστάσεων κρίσης με πηγή το Διαδίκτυο, όπως τις βιώνουν οι μαθητές/-τριες.

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την πιο πρόσφατη έρευνα του 2021 είναι τα εξής:

- Σταθερή αύξηση του αριθμού των ωρών που περνούν οι έφηβοι/-βες στο Διαδίκτυο. Σήμερα, οι έφηβοι/βες περνούν κατά μέσο όρο 4 ώρες και 50 λεπτά την ημέρα στο Διαδίκτυο.

<sup>67</sup> Ο.π., σ. 59.

<sup>68</sup> Ο.π., σ. 62.

<sup>69</sup> <https://www.nask.pl/> [πρόσβαση: 11/01/2023]

Τις ημέρες που δεν έχουν σχολείο, ο χρόνος αυτός φτάνει κατά μέσο όρο τις 6 ώρες και 10 λεπτά.

- Οι γονείς δεν γνωρίζουν τον χρόνο που περνούν τα παιδιά τους στο Διαδίκτυο. Επιπλέον, δεν ελέγχουν τη χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της νύχτας.

- Ένας/Μία (1) στους/στις τρεις (3) εφήβους/-βες παρουσιάζει υψηλή ένταση δεικτών Προβληματικής Χρήσης του Διαδικτύου (PUI) και 3 στους/στις 100 - πολύ υψηλή.

- Τα κορίτσια που φοιτούν σε σχολεία μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποφέρουν από τα πιο έντονα συμπτώματα Προβληματικής Χρήσης του Διαδικτύου.

- Ένας/Μία (1) στους/στις πέντε (5) εφήβους/-βες παραδέχεται ότι έχει υποστεί διαδικτυακή βία, η οποία συνήθως περιλαμβάνει λεκτική κακοποίηση, γελιοποίηση και εξευτελισμό.

- Σχεδόν το 75% των γονέων των ερωτηθέντων/-θεισών εφήβων δεν επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά τους έχουν πέσει θύματα διαδικτυακής επιθετικότητας. Περισσότεροι/-ρες από τους/τις μισούς/-σές ερωτηθέντες/-θείσες εφήβους/-βες δηλώνουν ότι δεν έχουν άμεση εμπειρία διαδικτυακής βίας.

- Οι απόψεις της πλειονότητας των ενηλίκων (69,1%) δείχνουν ότι ο σημαντικότερος τρόπος αντιμετώπισης της βίας στο Διαδίκτυο είναι η αναζήτηση υποστήριξης από τους γονείς και τους κηδεμόνες. Ένας/Μία (1) στους/στις 4 εφήβους/-βες έχει παρόμοια άποψη.

- Οι έφηβοι/-βες παρακολουθούν "pathostreaming" συχνότερα από ό,τι υποψιάζονται οι γονείς τους.

- Η αποδοχή προσκλήσεων από αγνώστους στα social media αποτελεί επικίνδυνη συμπεριφορά σύμφωνα με τους/τις μισούς/-σές σχεδόν (44,3%) γονείς και φροντιστές/-στριες. Μόνο ένας/μία (1) στους/στις 12 (8,5%) εφήβους/-βες έχει παρόμοια άποψη<sup>70</sup>.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα δείχνουν ότι το επίπεδο έκθεσης των νέων σε ψηφιακούς κινδύνους αυξάνεται.

Η πόλωση των απόψεων των μαθητών/-τριών και των γονέων τους σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου, όπως προκύπτει από την έρευνα, είναι ιδιαίτερα ανησυχητική. Οι γονείς δεν έχουν γνώση για το επίπεδο των ψηφιακών κινδύνων στους οποίους εκτίθενται τα παιδιά τους, θεωρούν τους εαυτούς τους ως πηγή υποστήριξης για τα παιδιά τους (κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από τα παιδιά) και ισχυρίζονται ότι μπορούν να εντοπίσουν επικίνδυνες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη χρήση του Διαδικτύου. Πέραν αυτών, οι γονείς δεν ελέγχουν τη χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά τους.

Λόγω της έλλειψης επαρκούς προστασίας των γονέων από τους ψηφιακούς κινδύνους, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλύπτουν το εν λόγω κενό.

Συστάσεις σχετικά με την εφαρμογή προληπτικών μέτρων περιλαμβάνονται στον οδηγό "Safe school. Threats and recommended preventive actions in the area of physical and digital safety of students" που αναφέρεται παραπάνω. Περιλαμβάνει ελάχιστες προληπτικές συστάσεις που αφορούν στην προετοιμασία του διδακτικού προσωπικού για τη διεξαγωγή μαθημάτων στον τομέα της ψηφιακής ασφάλειας<sup>71</sup>.

<sup>70</sup>Teens 3.0. Report on the nationwide study of students. (επιμ.) Dr. Rafał Lange, NASK - National Research Institute, Warsaw 2021, pp. 6-7.

<sup>71</sup> Safe school. ... ό.π., σ. 68.



### ***Τραυματικά γεγονότα στη ζωή των παιδιών και των εφήβων***

Η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10, 2002) ορίζει ως τραυματικό γεγονός την έκθεση σε έναν εξαιρετικά απειλητικό ή καταστροφικό στρεσογόνο παράγοντα, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με την ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5, 2013), ένα τραυματικό γεγονός συμβαίνει όταν ένα άτομο έχει εκτεθεί σε θάνατο, σοβαρό τραυματισμό ή σεξουαλική βία, είτε άμεσα είτε ως αυτόπτης μάρτυρας. Τα τραυματικά γεγονότα διαφέρουν από άλλα γεγονότα, διότι είναι βίαια, ξαφνικά, αναπάντεχα και αποτελούν απειλή για τη ζωή και την υγεία· προκαλούν έντονα συναισθήματα – τις περισσότερες φορές φόβο, πόνο, αίσθημα αδυναμίας, τρόμο<sup>72</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την υποστήριξη των μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης, θα πρέπει παράλληλα να ληφθεί υπόψη η πιθανότητα εμφάνισης ενός τραυματικού γεγονότος.

Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα μιας οξείας αντίδρασης στρες είναι παρόμοια. Αυτά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων:

- αναπνευστικά προβλήματα,
- διέγερση με συμπτώματα ταχείας αναπνοής και αυξημένου καρδιακού ρυθμού,
- διάρροια, ναυτία,
- αίσθημα αποστασιοποίησης από την πραγματικότητα,
- βίωση δύσκολων συναισθημάτων και των ανεξέλεγκτων εξάρσεων τους,
- απώλεια προσανατολισμού,
- απελπισία, θυμό,
- δυσκολίες στην επίτευξη επαφής και έλλειψη ανταπόκρισης,
- επανάληψη ορισμένων χειρονομιών, ενεργειών ή δηλώσεων,
- επίμονη καταθλιπτική διάθεση,
- παρεισφρητικές σκέψεις,
- συχνή επανάληψη τραυματικών γεγονότων στο μυαλό του ατόμου.

Οι αντιδράσεις αυτές είναι ανεξάρτητες από την ηλικία του ατόμου που έχει υποστεί το τραύμα.

Η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (PTSD), η οποία ενδεχομένως να είναι συνέπεια ενός τραυματικού γεγονότος, μπορεί να είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη για ένα παιδί ή ένα νεαρό άτομο.

Σε αυτή την περίπτωση, έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε ότι το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Η ανεπαρκής ετοιμότητα για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων αναγκάζει του ενήλικες να επαγρυπνούν για την αναγνώριση των συμπτωμάτων και την ανάπτυξη PTSD.

Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη να ανταποκριθούν στις επικίνδυνες συνέπειες της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες στους/στις μαθητές/-τριες, οι οποίες σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν και σε απόπειρες αυτοκτονίας, θα πρέπει να εντοπίσουν τους παράγοντες κινδύνου και τους προστατευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις στην εμπειρία τραύματος και στα μετατραυματικά συμπτώματα.

---

<sup>72</sup> S. Kluczyńska, L. Zabłocka-Żytka, A child in a crisis situation..., ό.π., σ. 9.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που προστατεύει από την ανάπτυξη PTSD είναι η βοήθεια και η υποστήριξη που λαμβάνει το άτομο αμέσως μετά την εμπειρία του τραύματος. Χάρη στην υποστήριξη των συγγενών, των εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων του περιβάλλοντός τους, τα παιδιά είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το τραύμα και τις αρνητικές συνέπειές του<sup>73</sup>.

Το πρωταρχικό καθήκον των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των μαθητών/-τριών που έχουν υποστεί τραύμα είναι η παροχή άμεσης βοήθειας με αποφασιστικότητα. Η απόφαση σχετικά με το είδος της βοήθειας που πρέπει να προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός και η επιλογή της κατάλληλης αλληλουχίας ενεργειών που επιφέρουν μετρήσιμα οφέλη στον/στη μαθητή/-τρια απαιτεί επαγγελματική προετοιμασία. Η Εστιασμένη στο Τραύμα Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (Trauma Focused Cognitive Behavioural Therapy - TF-CBT), που αποτελείται από 12 συνεδρίες, αποτελεί παράδειγμα θεραπευτικού προγράμματος για παιδιά και εφήβους/-βες. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η άμεση υποστήριξη, αλλά και η παροχή πληροφοριών σε διάφορα άτομα, φορείς και ιδρύματα που είναι εξουσιοδοτημένα να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στο παιδί και την οικογένειά του.

### ***Υποστήριξη μαθητή/-τριας σε κατάσταση κρίσης***

Σε μια δύσκολη, κρίσιμη και τραυματική κατάσταση, είναι σημαντικό να παρέχονται στους γονείς και τους/τις επαγγελματίες σαφείς και κατανοητές πληροφορίες σχετικά με τον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, η εν λόγω πληροφόρηση θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής:

1. Προσδιορισμός των καναλιών επικοινωνίας, όπως προσωπικές συναντήσεις, τηλεφωνικές κλήσεις ή e-mails, που θα χρησιμοποιηθούν για την κοινοποίηση πληροφοριών.
2. Προσδιορισμός των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν για τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων και του ατόμου που θα είναι υπεύθυνο για την υλοποίησή τους.
3. Προσδιορισμός των τρόπων με τους οποίους οι γονείς και οι επαγγελματίες μπορούν να συνεργαστούν για την παροχή κατάλληλης βοήθειας σε ένα παιδί που βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης.
4. Προσδιορισμός τρόπων υποστήριξης των γονέων και των επαγγελματιών, όπως συνεδρίες συμβουλευτικής ή ομάδες υποστήριξης, με στόχο να τους/τις βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα της κρίσης.
5. Παροχή πρόσβασης σε γονείς και επαγγελματίες σε εξειδικευμένη βοήθεια, όπως ψυχολογική ή ψυχιατρική βοήθεια.

Η υποστήριξη των μαθητών/-τριών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι ένα από τα βασικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Μπορούν να παρακολουθούν την πορεία και τη δυναμική του προβλήματος και, γνωρίζοντας τα σημεία καμψής του, να αντιδρούν κατάλληλα.

1. Κατανόηση και αναγνώριση μιας κατάστασης κρίσης: Είναι σημαντικό να μπορείτε να αναγνωρίζετε μια κατάσταση κρίσης και να κατανοείτε τις αιτίες και τα συμπτώματά της.

---

<sup>73</sup> S. Kluczyńska, L. Zabłocka-Żytka, A child in a crisis situation..., ό.π., σ. 12.

2. Ανταπόκριση: Είναι σημαντικό να μπορείτε να ανταποκριθείτε σε μια κρίση με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/-τρια να αντιμετωπίσει τη δύσκολη κατάσταση.

3. Δεξιότητες ακρόασης: Είναι σημαντικό να είστε σε θέση να ακούτε ενεργητικά τον/τη μαθητή/-τρια και να κατανοείτε την άποψή του/της.

4. Δεξιότητες συνομιλίας: Είναι σημαντικό να μπορείτε να μιλήσετε με τον/τη μαθητή/-τρια και να τον/τη βοηθήσετε να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του/της.

5. Γνώση της διαθέσιμης υποστήριξης: Είναι σημαντικό να γνωρίζετε ποιοι πόροι είναι διαθέσιμοι, όπως επαγγελματίες, συμβουλευτικά κέντρα και οργανώσεις που μπορούν να βοηθήσουν έναν/μία μαθητή/-τρια που αντιμετωπίζει δυσκολίες.

6. Γνώση των διαδικασιών έκτακτης ανάγκης: Είναι σημαντικό να γνωρίζετε τις διαδικασίες έκτακτης ανάγκης, όπως οι διαδικασίες για την απόπειρα αυτοκτονίας και οι διαδικασίες για τη σχολική βία.

7. Ικανότητα ομαδικής εργασίας: Είναι σημαντικό να μπορείτε να συνεργάζεστε με γονείς, επαγγελματίες και άλλους/-λες εκπαιδευτικούς για την παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης στον/στη μαθητή/-τρια.

8. Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων σας: Είναι σημαντικό να μπορείτε να διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας, όπως το άγχος ή την αδυναμία, που μπορεί να προκύψουν όταν εργάζεστε με έναν/μία μαθητή/-τρια σε κατάσταση κρίσης.

### *Αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας*

Πίνακας. Αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς<sup>74</sup>

<b>Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συζήτηση</b>	<b>Εμπόδια επικοινωνίας (τι να αποφύγετε)</b>
<b>Οργάνωση χώρου για συζήτηση.</b> Το περιβάλλον και οι συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η συζήτηση με τον γονέα δημιουργούν την ατμόσφαιρα για την επαφή αυτή. Ζητήστε από τον γονέα να καθίσει για να δείξετε ότι είστε πρόθυμοι/-μες να αφιερώσετε χρόνο μαζί του. Το να κάθεται ο ένας απέναντι από τον άλλον σηματοδοτεί την επιθυμία να έρθετε πιο κοντά και το να τοποθετήσετε τις καρέκλες σε μια συγκεκριμένη γωνία είναι ο βέλτιστος τρόπος για να οργανώσετε τον χώρο για συζήτηση.	Αποφύγετε την εντύπωση της τυχειότητας της συζήτησης, την αίσθηση της πίεσης του χρόνου (π.χ. μια μόνιμη συζήτηση στον διάδρομο κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος). Μην δημιουργείτε εμπόδια μεταξύ εσάς και του γονέα (π.χ. το να κάθεται σε αντίθετες πλευρές ενός γραφείου τονίζει τις διαφορές και την απόσταση μεταξύ των συνομιλητών/-τριών).
<b>Συντονισμός και ακρόαση.</b> Συγκεντρωθείτε σε αυτό που λέει ο γονέας, αφήστε τον να καταλάβει πόσο προσεκτικά τον ακούτε. Διατηρήστε την προσωπική επαφή. Επιλέξτε μια χαλαρή και ανοιχτή στάση σώματος. Επιβεβαιώστε ότι ακούτε αυτά που σας λέει με λέξεις που εκφράζουν κατανόηση και	Αποφύγετε να δείχνετε έλλειψη συγκέντρωσης στο περιεχόμενο της συζήτησης με νευρικότητα, με το να κοιτάτε γύρω σας, με το να χαζεύετε κ.λπ. Αποφύγετε να παρεμβαίνετε στις σκέψεις του γονέα, σε άλλα νήματα και συνειρμούς. Μην διακόπτετε, μην εμπλέκεστε σε ενεργή ανταλλαγή απόψεων με

<sup>74</sup> T. Garstka, Principles of conducting conversations with parents. A guide for teachers. Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o., Warsaw 2009, pp. 5-7

<p>νεύματα, π.χ. «ναι», «καταλαβαίνω», «αχά», «χμμ» κ.λπ.</p>	<p>τον γονέα, μην τελειώνετε τις προτάσεις του για λογαριασμό του.</p>
<p><b>Διατήρηση της επαφής.</b> Ενθαρρύνετε με ήπιο τρόπο τον γονέα να μιλήσει. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήστε μηνύματα που ενθαρρύνουν τη συζήτηση, π.χ. «Μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό...»· «Σας παρακαλώ, πείτε μου περισσότερα γι' αυτό...» κ.λπ. Βεβαιωθείτε ότι τον καταλάβατε παραφράζοντάς τα λόγια του, π.χ. «Αν κατάλαβα σωστά, τότε...»· «Από αυτά που λέτε, καταλαβαίνω ότι...» κ.λπ.</p>	<p>Αποφύγετε να επιβάλλετε τις ερμηνείες σας, να κρίνετε τον γονέα και να δίνετε δήθεν καλές συμβουλές.</p>
<p><b>Διευκρίνιση αμφιβολιών.</b> Ζητήστε από τον γονέα διευκρινίσεις κάθε φορά που κάτι δεν είναι σαφές ή ακατανόητο για εσάς. Πείτε, για παράδειγμα:</p> <p>«Χάθηκα...»· «Έχασα το νόημα· επιτρέψτε μου να σας πω τι κατάλαβα από αυτά που είπατε...»· «Δεν μου είναι ξεκάθαρο αν κατάλαβα σωστά ότι...».</p>	<p>Αποφύγετε τη στάση του ξερόλα. Μην προσποιείστε ότι καταλαβαίνετε όταν δεν καταλαβαίνετε κάτι και έχετε αμφιβολίες. Μην σχηματίζετε γνώμη για ένα συγκεκριμένο θέμα με βάση ασαφείς δηλώσεις του γονέα. Μην κρατάτε τον γονέα σε απόσταση αναπνοής χρησιμοποιώντας επαγγελματική παιδαγωγική γλώσσα.</p>
<p><b>Υποβολή ερωτήσεων.</b> Αν θέλετε να ενθαρρύνετε τον γονέα να συνεχίσει να μιλάει, κάντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου που απαιτούν μεγαλύτερης έκτασης απάντηση, ξεκινώντας με λέξεις όπως: «Τι...;» ή «Πώς...;», π.χ. «Πώς προσπαθήσατε να αντιμετωπίσετε αυτή τη συμπεριφορά του Γιάννη;». Μόνο όταν χρειάζεστε λεπτομερή στοιχεία ή διευκρινίσεις σχετικά με τις πληροφορίες που έχετε, κάντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, ξεκινώντας με λέξεις όπως: «Μήπως...;».</p>	<p>Αποφύγετε την υπερβολική χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η υποβολή μιας σειράς ερωτήσεων στον γονέα δημιουργεί την εντύπωση ανάκρισης. Μην προκαταλαμβάνετε την απάντηση του γονέα κάνοντας τις δικές σας πρόωρες υποθέσεις.</p>
<p><b>Αντικατοπτρισμός συναισθημάτων.</b> Δείξτε στον γονέα ότι καταλαβαίνετε αυτό που περνάει. Διαβάζουμε πληροφορίες για τα συναισθήματα από αυτά που λέει ο γονέας και από τον τρόπο που τα λέει, από τη γλώσσα του σώματος και τη συμπεριφορά του. Ο σκοπός του αντικατοπτρισμού των συναισθημάτων είναι να δείξουμε στον γονέα ότι κατανοούμε με ενσυναίσθηση και αποδεχόμαστε τις συναισθηματικές του εμπειρίες, π.χ: «Έχω την εντύπωση ότι αυτό είναι σημαντικό για εσάς...»· «Πρέπει να το βιώνετε πολύ έντονα αυτό...» κ.λπ.</p>	<p>Μην εγκαταλείπετε την προσπάθεια να σχετιστείτε με τα συναισθήματα του γονέα. Αποφύγετε τον ακατάλληλο αντικατοπτρισμό των συναισθημάτων. Μην ξεγελιάτε από τα φαινόμενα – μερικές φορές ένας γονέας μιλάει για την ανησυχία του προσπαθώντας να δώσει την εντύπωση ότι είναι ήρεμος. Είναι λάθος να δεχτείτε αυτή τη φαινομενική ηρεμία. Αντίθετα, αναγνωρίζοντας τη γλώσσα του σώματος, θα πρέπει να παρατηρήσετε την ανησυχία που κρύβεται κάτω από τη μάσκα της ηρεμίας.</p>
<p><b>Κοινοποίηση των συναισθημάτων σας.</b> Η χρήση δηλώσεων σε α' ενικό πρόσωπο αναφέρεται στα συναισθήματα και τις συγκινήσεις σας, δεν ερμηνεύει τη συμπεριφορά ενός γονέα ή του παιδιού του. Ένα τέτοιο μήνυμα αποτελείται από τον προσδιορισμό της δικής σας συναισθηματικής κατάστασης (αισθάνομαι [εγώ]...) και την περιγραφή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που προκαλεί αυτή την κατάσταση (... όταν εσείς...), π.χ: «Λυπάμαι πολύ που αργήσατε στη συνάντησή μας σήμερα και φοβάμαι ότι θα είναι δύσκολο να μιλήσουμε ήρεμα»,</p>	<p>Αποφύγετε τη χρήση δηλώσεων σε β' πληθυντικό πρόσωπο (δηλαδή μια δήλωση που εστιάζει στο πώς είναι ο γονέας και όχι στα δικά σας συναισθήματα), π.χ.: «Είστε ασυνεπής και αναξιόπιστος/-στη». Μια τέτοια δήλωση γίνεται αντιληπτή ως αξιολογική και κατηγορητική.</p>

«Χαίρομαι που πήρατε στα σοβαρά αυτό το πρόβλημα».	
<b>Συναισθηματική επαγωγή.</b> Πρόκειται για μια πρόταση που δίνεται στον γονέα για το πώς μπορεί να αισθάνεται το παιδί του σε μια δεδομένη κατάσταση. Ο σκοπός της συναισθηματικής επαγωγής είναι να διεγείρει την ενσυναίσθηση του γονέα και να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των εμπειριών του έφηβου παιδιού του.	Αποφύγετε να ερμηνεύσετε τις κρυφές ή εχθρικές προθέσεις του γονέα στην αντιμετώπιση του/της εφήβου/-βης.
<b>Εστίαση.</b> Όταν η συζήτηση με τον γονέα γίνεται για την επίλυση ενός προβλήματος ή όταν ξεφεύγει από το σωστό θέμα. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνετε τον γονέα να σκεφτεί και να επεκτείνει αυτό που σας τράβηξε την προσοχή ή αυτό που θεωρείτε σημαντικό. Αν πει π.χ. «Η Καρολίνα είναι πολύ δύσκολη», μπορείτε να τον βοηθήσετε να διευκρινίσει ποια είναι πραγματικά η δυσκολία λέγοντας: «Είπατε ότι είναι δύσκολη... [παύση]».	Αποφύγετε να υποκύψετε στο χάος των δηλώσεων των γονέων, ακολουθώντας νέα νήματα. Ωστόσο, μην επιβάλλετε την κατεύθυνση όταν ο γονέας νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.
<b>Έναρξη (είσοδος) ενός νήματος συνομιλίας.</b> Μερικές φορές, είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να εισάγει ένα θέμα συζήτησης που του/της φαίνεται σημαντικό και ταυτόχρονα καταλαμβάνει λίγο χώρο ή παραλείπεται στις δηλώσεις των γονέων.	Αποφύγετε την έλλειψη διακριτικότητας και τακτ όταν προτείνετε θέματα που θεωρείτε σημαντικά.
<b>Σύνοψη.</b> Χρησιμοποιήστε μια συνοπτική περίληψη των βασικών πληροφοριών και ευρημάτων.	Αποφύγετε να μεταπηδήσετε σε ένα νέο νήμα όταν το προηγούμενο δεν έχει ολοκληρωθεί.

### ***Πρακτικά παραδείγματα παροχής βοήθειας σε μαθητές/-τριες σε διάφορες καταστάσεις κρίσης –διαδικασίες χειρισμού***

#### **1) Χρόνια ασθένεια μαθητή/-τριας**

Παράδειγμα: Ένας/Μια μαθητής/-τρια που έχει διαγνωστεί με επιληψία νοσηλεύεται στο νοσοκομείο για μια σοβαρή κρίση.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Επικοινωνία με τους γονείς: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει με τους γονείς του/της μαθητή/-τριας και να τους ενημερώσει για την κατάσταση.

2. Ενημέρωση των άλλων μαθητών/-τριών: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώσει τους/τις άλλους/-λες μαθητές/-τριες για την κατάσταση και να τους εξηγήσει ότι ο/η μαθητής/-τρια είναι άρρωστος/-στη και νοσηλεύεται στο νοσοκομείο.

3. Επικοινωνία με το/τη γιατρό: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικοινωνήσει με τον/τη γιατρό του/της μαθητή/-τριας και να λάβει πληροφορίες σχετικά με την υγεία του/της και συστάσεις σχετικά με την επιστροφή του/της στο σχολείο.

4. Προετοιμασία ενός σχεδίου μάθησης: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάσει ένα ειδικό σχέδιο μάθησης για τον/τη μαθητή/-τρια που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τους περιορισμούς του/της.

5. Παροχή συναισθηματικής υποστήριξης: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στον/στη μαθητή/-τρια και στους γονείς του/της προσφέροντας βοήθεια και στήριξη σε αυτές τις δύσκολες στιγμές.

6. Υποστήριξη για την επιστροφή στο σχολείο: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια τις κατάλληλες συνθήκες για την επιστροφή του/της στο σχολείο, όπως κατάλληλη προσαρμογή της τάξης και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες του/της.

7. Μαθησιακή υποστήριξη: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύσει τη μάθηση του/της μαθητή/-τριας προσφέροντας επιπλέον υποστήριξη και βοήθεια για την προετοιμασία των εξετάσεων.

8. Υποστήριξη στις σχέσεις με άλλα άτομα: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/-κές του/της οργανώνοντας ειδικά μαθήματα ή ομαδικές συναντήσεις.

## **2) Πένθος που βιώνει ένας/μια μαθητής/-τρια**

Παράδειγμα: Ένας/Μια μαθητής/-τρια χάνει τον πατέρα του/της.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Επικοινωνία με τους κηδεμόνες: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει αμέσως με τους κηδεμόνες του/της μαθητή/-τριας και να τους ενημερώσει για την υποστήριξη του/της, καθώς και να ζητήσει τη γνώμη τους σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης των άλλων μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών.

2. Ενημέρωση των άλλων μαθητών/-τριών: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει (αν ο κηδεμόνας το επιθυμεί) να ενημερώσει τους/τις άλλους/-λες μαθητές/-τριες για την κατάσταση. Ενημερώστε με ήπιο τρόπο και σεβασμό την υπόλοιπη ομάδα της τάξης για τη δύσκολη στιγμή που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/-τρια.

3. Παροχή συναισθηματικής υποστήριξης: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στον/στη μαθητή/-τρια και στους κηδεμόνες του, προσφέροντας βοήθεια και στήριξη σε δύσκολες στιγμές.

4. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του/της μαθητή/-τρια: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις συναισθηματικές και σωματικές δυσκολίες που οφείλονται στο πένθος.

5. Ενημέρωση των άλλων εκπαιδευτικών: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώσει τους/τις άλλους/-λες εκπαιδευτικούς του/της μαθητή/-τριας για την κατάσταση, ώστε να προσαρμόσουν τις δραστηριότητές τους στις ανάγκες του/της και να του/της παρέχουν υποστήριξη.

6. Υποστήριξη στις σχέσεις με συνομήλικα άτομα: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/-κές του/της οργανώνοντας ειδικές τάξεις ή ομαδικές συναντήσεις.

7. Επικοινωνία με υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει με υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής ή άλλους/-λες επαγγελματίες αν πιστεύει ότι ο/η μαθητής/-τρια χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη και βοήθεια.

## **3) Μετανάστευση και σπουδές σε ξένη χώρα**

Παράδειγμα: Ένας/Μια μετανάστης/-στρια μαθητής/-τρια φτάνει σε ένα νέο σχολείο και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο νέο του/της περιβάλλον.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Επικοινωνία με τους γονείς: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει με τους γονείς του/της μαθητή/-τριας, να μάθει την άποψή τους και να ενημερωθεί για το ιστορικό και τις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας.

2. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δυσκολίες του/της.

3. Υποστήριξη στην εκμάθηση της γλώσσας: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια πρόσθετη υποστήριξη στην εκμάθηση της γλώσσας, όπως ατομικά μαθήματα ή μαθήματα με έναν/μια φυσικό/-κή ομιλήτή/-τρια.

4. Υποστήριξη στις σχέσεις με συνομήλικα άτομα: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/-κές του/της οργανώνοντας ειδικές δραστηριότητες ή ομαδικές συναντήσεις.

5. Ενημέρωση των άλλων εκπαιδευτικών: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώσει τους συναδέλφους του/της για την κατάσταση του/της μαθητή/-τριας, ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν τις δραστηριότητές τους στις ανάγκες του/της.

6. Υποστήριξη για την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, π.χ. ενθαρρύνοντάς τον/τη να συμμετάσχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή οργανώνοντας εκδρομές στην περιοχή.

7. Επικοινωνία με υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής: Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνήσει με υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής ή άλλους/-λες επαγγελματίες αν πιστεύει ότι ο/η μαθητής/-τρια χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη και βοήθεια.

#### **4) Ένα παιδί σε κατάσταση διαζυγίου των γονέων του**

Σε μια κατάσταση διαζυγίου των γονέων, ένας/μια μαθητής/-τρια μπορεί να βιώσει δύσκολα συναισθήματα και προκλήσεις που σχετίζονται με τη βίωση αυτής της κατάστασης. Ένα πρακτικό παράδειγμα βοήθειας ενός/μιας μαθητή/-τριας μπορεί να είναι η παροχή ενός ασφαλούς και ουδέτερου χώρου για να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του/της. Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να δείξει κατανόηση και ενσυναίσθηση και να παράσχει στον/στη μαθητή/-τρια πληροφορίες σχετικά με τις μορφές βοήθειας που είναι διαθέσιμες σε αυτόν/-τή, όπως συμβουλευτική ή ομάδα υποστήριξης.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Παρατήρηση της κατάστασης: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για σήματα που μπορεί να υποδηλώνουν δυσκολίες ενός/μιας μαθητή/-τριας που σχετίζονται με το διαζύγιο των γονέων του, όπως αλλαγή στη συμπεριφορά, δυσκολίες στη μάθηση ή στις σχέσεις με συνομήλικα άτομα.

2. Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια ένα ασφαλές και ουδέτερο μέρος για να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του/της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, θα πρέπει να ακούσει την οπτική του/της μαθητή/-τριας και να αποφύγει να τον/την κρίνει ή να δώσει συμβουλές.

3. Παροχή πληροφοριών: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια πληροφορίες σχετικά με τις μορφές υποστήριξης που είναι διαθέσιμες, όπως η συμβουλευτική ή μια ομάδα υποστήριξης.

4. Υποστήριξη: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια πρέπει να παραμένει σε επαφή με τον/τη μαθητή/-τρια και να είναι διαθέσιμος/-μη για συζήτηση, προκειμένου να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης κατάστασης.

5. Συνεργασία με τους γονείς: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς του/της μαθητή/-τριας στο μέτρο του δυνατού, προκειμένου να του/της παρέχει την καλύτερη δυνατή βοήθεια.

## **5) Βία κατά του παιδιού στην οικογένεια**

Μια κατάσταση ενδοοικογενειακής βίας μπορεί να είναι πολύ δύσκολη για έναν/μια μαθητή/-τρια και να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική και συναισθηματική του/της υγεία. Ένα πρακτικό παράδειγμα βοήθειας ενός/μιας μαθητή/-τριας μπορεί να είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με τις μορφές βοήθειας που είναι διαθέσιμες σε αυτόν/-τή και η υποστήριξη στη διαδικασία λήψης βοήθειας.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Παρατήρηση της κατάστασης: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για σήματα που μπορεί να υποδηλώνουν βία στην οικογένεια του/της μαθητή/-τριας, όπως αλλαγές στη συμπεριφορά, δυσκολίες στη μάθηση ή στις σχέσεις με συνομήλικα άτομα, σωματικά σημάδια.

2. Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια ένα ασφαλές και ουδέτερο μέρος για να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του/της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, θα πρέπει να ακούσει την οπτική του/της μαθητή/-τριας και να αποφύγει να τον/την κρίνει ή να δώσει συμβουλές.

3. Παρέμβαση: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει την κατάσταση στον/στη σχολικό/-κή ψυχολόγο και στη συνέχεια να ξεκινήσει τις σχολικές διαδικασίες που σχετίζονται με την υποψία ή τη βία κατά του παιδιού ή του/της μαθητή/-τριας.

4. Παροχή πληροφοριών: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια πληροφορίες σχετικά με τις μορφές βοήθειας που είναι διαθέσιμες σε αυτόν/-τή, όπως συμβουλευτική, ομάδα υποστήριξης, βοήθεια από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, παιδαγωγούς) και πώς να επικοινωνήσει με τις σχετικές υπηρεσίες (π.χ. αστυνομία, κέντρο κοινωνικής πρόνοιας κ.λπ.).

5. Υποστήριξη: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παραμένει σε επαφή με τον/τη μαθητή/-τρια και να είναι διαθέσιμος/-μη για συζήτηση προκειμένου να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης κατάστασης.

6. Συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει, στο μέτρο του δυνατού, να συνεργάζεται με τις αρμόδιες υπηρεσίες (π.χ. την αστυνομία, ένα κέντρο κοινωνικής πρόνοιας) και τους γονείς του/της μαθητή/-τριας, προκειμένου να του/της παράσχει την καλύτερη δυνατή βοήθεια και να διασφαλίσει την ασφάλειά του.



## **6) Παιδική κατάθλιψη**

Η κατάθλιψη είναι ένα σοβαρό πρόβλημα ψυχικής υγείας που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις ενός/μιας μαθητή/-τριας. Ένα πρακτικό παράδειγμα βοήθειας ενός/μιας μαθητή/-τριας μπορεί να είναι η παροχή πρόσβασης σε επαγγελματική βοήθεια, όπως συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία, και η υποστήριξη από έναν/μια δάσκαλο/-λα ή καθηγητή/-τρια.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Παρατήρηση της κατάστασης: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για τα σήματα που μπορεί να υποδηλώνουν την κατάθλιψη ενός/μιας μαθητή/-τριας, όπως εναλλαγές στη διάθεση, δυσκολία συγκέντρωσης, μειωμένα κίνητρα, απομόνωση, σωματικά σημάδια.

2. Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια ένα ασφαλές και ουδέτερο μέρος για να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του/της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, θα πρέπει να ακούσει την οπτική του/της μαθητή/-τριας και να αποφύγει να τον/την κρίνει ή να δώσει συμβουλές.

3. Παροχή πληροφοριών: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια πληροφορίες σχετικά με τις μορφές βοήθειας που είναι διαθέσιμες σε αυτόν/-τή, όπως συμβουλευτική, ψυχοθεραπεία, ομάδα υποστήριξης, βοήθεια από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους).

4. Υποστήριξη: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια πρέπει να παραμένει σε επαφή με τον/τη μαθητή/-τρια και να είναι διαθέσιμος/-μη για συζήτηση, προκειμένου να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης κατάστασης. Αυτό μπορεί επίσης να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-τρια να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες στο σχολείο.

5. Συνεργασία με τους γονείς: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς του/της μαθητή/-τριας στο μέτρο του δυνατού, προκειμένου να τους παρέχει την καλύτερη δυνατή βοήθεια.

## **7) Η πανδημία COVID-19**

Η πανδημία COVID-19 είχε σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα των μαθητών/-τριών, συμπεριλαμβανομένης της ψυχικής και συναισθηματικής τους υγείας, καθώς και στις μαθησιακές τους ικανότητες. Ένα πρακτικό παράδειγμα βοήθειας ενός/μιας μαθητή/-τριας μπορεί να είναι η παροχή πρόσβασης σε διάφορες μορφές υποστήριξης, όπως συμβουλευτική, εξ αποστάσεως μαθήματα ή ατομικά μαθήματα, καθώς και η συνεκτίμηση των δυσκολιών που σχετίζονται με την πανδημία κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Διαδικασία χειρισμού:

1. Παρατήρηση της κατάστασης: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για σημάδια που μπορεί να υποδηλώνουν δυσκολίες ενός/μιας μαθητή/-τριας που σχετίζονται με την πανδημία COVID-19, όπως αλλαγές στη συμπεριφορά, δυσκολίες στη μάθηση ή στις σχέσεις με συνομήλικα άτομα, σωματικά σημάδια, προβλήματα συγκέντρωσης, δυσκολίες στην εξ αποστάσεως μάθηση.

2. Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια ένα ασφαλές και ουδέτερο μέρος για να μιλήσει για

τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του/της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, θα πρέπει να ακούσει την οπτική του/της μαθητή/-τριας και να αποφύγει να τον/την κρίνει ή να δώσει συμβουλές.

3. Παροχή πληροφοριών: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να παρέχει στον/στη μαθητή/-τρια πληροφορίες σχετικά με τις μορφές βοήθειας που είναι διαθέσιμες σε αυτόν/-τή, όπως συμβουλευτική, ομάδα υποστήριξης, βοήθεια από ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους).

4. Υποστήριξη: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια πρέπει να παραμένει σε επαφή με τον/τη μαθητή/-τρια και να είναι διαθέσιμος/-μη για συζήτηση, προκειμένου να παρέχει υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης κατάστασης.

5. Προσαρμογή της μάθησης: Ο/Η δάσκαλος/-λα ή ο/η καθηγητής/-τρια θα πρέπει να προσαρμόσει τη διαδικασία μάθησης στις δυσκολίες του/της μαθητή/-τριας που σχετίζονται με την πανδημία COVID-19, π.χ. μέσω ατομικών μαθημάτων, μαθημάτων με χρήση εργαλείων ΤΠΕ, διαδικτυακών επικοινωνιακών μέσων, ευρέως κατανοητής εξ αποστάσεως μάθησης με χρήση όλων των διαθέσιμων στη χώρα λύσεων πληροφορικής.

### **2.3. Σημασία του θέματος**

Η υποστήριξη των μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς τους επιτρέπει να λάβουν τη βοήθεια που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που βιώνουν.

Καταστάσεις κρίσης, όπως ασθένεια, πένθος, ενδοοικογενειακή βία, οικονομικές δυσκολίες, κατάθλιψη ή άγχος, μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ευημερία ενός/μιας μαθητή/-τριας και στην ικανότητά του/της να λειτουργεί αποτελεσματικά στο σχολείο. Η υποστήριξη των μαθητών/-τριών σε αυτές τις καταστάσεις μπορεί να τους/τις βοηθήσει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να βελτιώσουν την ευημερία τους και να συνεχίσουν να μαθαίνουν.

Η υποστήριξη των μαθητών/-τριών μπορεί να λάβει πολλές μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες του/της εκάστοτε μαθητή/-τριας και τη φύση της κρίσης. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει ατομικές συνεδρίες με σχολικό/-κή ψυχολόγο, παροχή οικονομικής βοήθειας, οργάνωση ομάδων υποστήριξης για μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες ή παροχή πληροφοριών και υλικού που μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Η έλλειψη υποστήριξης των μαθητών/-τριών που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση της κατάστασης τους, η οποία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των κινήτρων για μάθηση, την απουσία από το σχολείο ή ακόμη και τη διακοπή της φοίτησης. Γι' αυτό, είναι σημαντικό τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση της ανάγκης υποστήριξης των μαθητών/-τριών που βρίσκονται σε δύσκολες καταστάσεις και να είναι έτοιμοι/-μες να παράσχουν βοήθεια όταν αυτή είναι απαραίτητη.

Η υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης θέτει αρκετές προκλήσεις και απαιτήσεις ικανοτήτων για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτές περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Εντοπισμός Σημείων Δυσφορίας: Η αναγνώριση ανεπαίσθητων σημείων συναισθηματικής ή ψυχολογικής δυσφορίας στους/στις μαθητές/-τριες μπορεί να αποτελέσει πρόκληση απαιτώντας από τους/τις εκπαιδευτικούς παρατηρητικότητα και οξυδέρκεια.

2. Εξισορρόπηση Ακαδημαϊκής και Συναισθηματικής Υποστήριξης: Η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ της αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών αναγκών και της παροχής συναισθηματικής υποστήριξης μπορεί να είναι απαιτητική, ιδίως όταν οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν κρίσεις που επηρεάζουν τη συνολική τους ευημερία.

3. Πολιτισμική Ευαισθησία: Η αναγνώριση και η κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων είναι ζωτικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευαίσθητοι/-τες στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις όταν βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες, καθώς οι αντιδράσεις σε κρίσεις μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τα πολιτισμικά πρότυπα.

4. Οικοδόμηση Εμπιστοσύνης: Η εδραίωση εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/-τριες είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική υποστήριξη. Η οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης απαιτεί χρόνο και συνέπεια στην επικοινωνία και ενσυναίσθηση.

5. Συνεργασία με Επαγγελματίες: Η γνώση του πότε πρέπει να εμπλέκονται οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και η συνεργασία μαζί τους αποτελεί βασική πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τη λεπτή ισορροπία μεταξύ της παροχής αρχικής υποστήριξης και της αναζήτησης εξωτερικής εμπειρογνωσίας.

6. Προβλήματα Εμπιστευτικότητας: Η εξισορρόπηση της ανάγκης για ιδιωτικότητα με την ευθύνη για την ασφάλεια των μαθητών/-τριών μπορεί να είναι δύσκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες για την εμπιστευτικότητα, ενώ παράλληλα πρέπει να αναλάβουν τις κατάλληλες ενέργειες για την αντιμετώπιση κρίσεων.

7. Συναισθηματική Ανθεκτικότητα: Η υποστήριξη μαθητών/-τριών σε κρίση μπορεί να επιβαρύνει συναισθηματικά τους/τις εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ανθεκτικότητας και των στρατηγικών αυτοφροντίδας είναι καίριας σημασίας για τη διατήρηση της ευημερίας του/της εκπαιδευτικού.

8. Περιορισμένοι Πόροι: Ορισμένα σχολεία μπορεί να μην διαθέτουν επαρκείς πόρους για την ολοκληρωμένη υποστήριξη της ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστεί να διαχειριστούν δημιουργικά στους περιορισμένους πόρους παρέχοντας παράλληλα ουσιαστική βοήθεια.

9. Εκπαίδευση Συνομηλίκων και Γονέων: Οι εκπαιδευτικοί συχνά διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση όχι μόνο των μαθητών/-τριών αλλά και των συνομηλίκων και των γονέων τους σχετικά με την ψυχική υγεία και την αντιμετώπιση κρίσεων. Αυτό απαιτεί αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

10. Προσαρμογή σε Ποικίλες Κρίσεις: Οι κρίσεις έχουν διάφορες μορφές, από προσωπικά ζητήματα έως ευρύτερες προκλήσεις της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να προσαρμόζουν τις στρατηγικές υποστήριξής τους με βάση τη φύση και την έκταση της κρίσης.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και δέσμευση για την ολιστική ευημερία των μαθητών/-τριών.

### ***Προαγωγή της ψυχικής υγείας***

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο αποτελεί σημαντικό στοιχείο υποστήριξης των μαθητών/-τριών. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι προληπτικό στην παροχή του κατάλληλου περιβάλλοντος που ευνοεί την ψυχική υγεία.

Ένα από τα σημαντικά στοιχεία της προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο είναι η αγωγή υγείας. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να διδάσκονται πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αντιμετωπίζουν το άγχος, να φροντίζουν την ψυχική τους υγεία και τι είδους βοήθεια είναι διαθέσιμη εάν χρειαστούν υποστήριξη.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλικού περιβάλλοντος. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλικού περιβάλλοντος είναι μείζονος σημασίας κατά την προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία. Περιλαμβάνει την καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας όπου ενθαρρύνεται ο ανοιχτός διάλογος για την ψυχική ευημερία χωρίς τον φόβο της επίκρισης. Οι εκστρατείες κατά του στίγματος διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διάλυση των παρανοήσεων, στην προώθηση της κατανόησης και στη μείωση του στίγματος που συνδέεται με την αναζήτηση βοήθειας. Η συμπεριληπτική γλώσσα είναι απαραίτητη για τον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων συμβάλλοντας σε μια ατμόσφαιρα όπου όλοι οι άνθρωποι αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται και εκτιμώνται.

Η παροχή ολοκληρωμένης επιμόρφωσης στο σχολικό προσωπικό επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα σημάδια δυσφορίας και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαδραματίζουν προληπτικό ρόλο στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών/-τριών. Η καθιέρωση εμπιστευτικών υπηρεσιών υποστήριξης εντός του σχολείου, όπως η παροχή συμβουλών, διασφαλίζει ότι οι μαθητές/-τριες μπορούν να ζητούν βοήθεια με αυτοπεποίθηση διατηρώντας παράλληλα την ιδιωτικότητά τους.

Η προώθηση προγραμμάτων υποστήριξης από συνομηλίκους/-κες ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να φροντίζουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη συμβάλλοντας σε μια υποστηρικτική σχολική κοινότητα. Το φυσικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο ώστε να υποστηρίζει την ευημερία προσφέροντας άνετους χώρους για χαλάρωση και αναστοχασμό. Η υλοποίηση ολιστικών προγραμμάτων ευεξίας αφορά όχι μόνο τις ακαδημαϊκές αλλά και τις συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της ζωής των μαθητών/-τριών προωθώντας ένα υγιέστερο συνολικό σχολικό κλίμα.

Τα σαφή κανάλια επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/-τριών, εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τις πρωτοβουλίες για την ψυχική υγεία συμβάλλουν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και κατανόησης. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων περιγράφει τις διαδικασίες για τον χειρισμό έκτακτων περιστατικών ψυχικής υγείας εξασφαλίζοντας την ταχεία και αποτελεσματική ανταπόκριση σε κρίσιμες καταστάσεις.

Δίνοντας προτεραιότητα σε αυτές τις πτυχές, τα σχολεία μπορούν να ενσωματώσουν την προαγωγή της ψυχικής υγείας στον ιστό της καθημερινής ζωής δημιουργώντας μια κουλτούρα ευημερίας και υποστήριξης.

Τέλος, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει πρόσβαση σε επαγγελματική βοήθεια, όπως συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία, για τους/τις μαθητές/-τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και το προσωπικό που χρειάζονται υποστήριξη.

## 2.4. Μαθησιακά αποτελέσματα

Η εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών/-τριών στη διαχείριση κρίσεων μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες, όπως:

1. Αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των συμπτωμάτων των συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών/-τριών, καθώς και των γνώσεων σχετικά με τον τρόπο βοήθειας και υποστήριξης των μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσεων.

2. Βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να οικοδομούν θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριες, γεγονός που μπορεί να αυξήσει το άνοιγμα των μαθητών/-τριών στην αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης.

3. Αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών/-τριών σχετικά με τη σημασία της υποστήριξης σε καταστάσεις κρίσεων και ενίσχυση της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά δυσκολίες.

4. Αύξηση του αισθήματος ασφάλειας και της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στο σχολείο παρέχοντάς τους υποστήριξη σε δύσκολες καταστάσεις.

5 Βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/-τριών που λαμβάνουν κατάλληλη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη, καθώς η βελτίωση της ευημερίας και της ικανότητας αντιμετώπισης του άγχους μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

## 2.5. Διαγνωστικά εργαλεία

*Διαγνωστικά εργαλεία που προορίζονται για χρήση από δασκάλους/-λες και καθηγητές/-τριες*

Οι δάσκαλοι/-λες και οι καθηγητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα διαγνωστικά εργαλεία για να εντοπίσουν μαθητές/-τριες σε καταστάσεις κρίσης. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα εξής:

- Έρευνες: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξάγουν έρευνες για τους/τις μαθητές/-τριες, ώστε να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Οι έρευνες μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ψυχική υγεία, τις σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/-κες και τους γονείς και τις μαθησιακές δυσκολίες.

- Συνεντεύξεις: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξάγουν ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές για να κατανοήσουν την άποψή τους και να λάβουν λεπτομερέστερες πληροφορίες για την κατάστασή τους.

- Ψυχολογικά Τεστ: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν σύντομες ψυχολογικές δοκιμασίες για τη διάγνωση συναισθηματικών καταστάσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς.

- Αξιολόγηση της συμπεριφοράς: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών για να εντοπίσουν πιθανά προβλήματα, όπως δυσκολία συγκέντρωσης, αλλαγή συμπεριφοράς, απομόνωση.

- Συνεργασία με άλλους/-λες επαγγελματίες: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με άλλους/-λες επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς, για να βοηθήσουν στη διάγνωση μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης.

Παραδείγματα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με τους/τις μαθητές/-τριες:

- Η κλίμακα των επιπτώσεων της COVID-19 και της απομόνωσης στο σπίτι σε παιδιά και εφήβους/-βες των M. Orgilés, A. Morales & J. P. Espada,

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=34498>.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

- Highly Sensitive Child Scale/Κλίμακα για το Εξαιρετικά Ευαίσθητο Παιδί (HSC πολωνική έκδοση) της M. Baryła-Matejczuk,

[https://www.researchgate.net/figure/The-Highly-Sensitive-Child-scale\\_fig2\\_332654943](https://www.researchgate.net/figure/The-Highly-Sensitive-Child-scale_fig2_332654943)

- Χαρακτηριστικά μαθητή/-τριας (Τομείς: ηγετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, γνωστική αποτελεσματικότητα, αισθήματα και συναισθήματα, διαπροσωπικές επαφές, κοινωνική λειτουργικότητα) του Z. B. Gaś.

[https://cloud-8.edupage.org/cloud/CHARAKTERYSTYKA\\_UCZNIA.doc?z%3A5VTrRxHV D9eZnh2E8Jj6XkmwGs4G0es35BmJBjP21BvtgRvQomdBtbeXKlqE%2BqVG](https://cloud-8.edupage.org/cloud/CHARAKTERYSTYKA_UCZNIA.doc?z%3A5VTrRxHV D9eZnh2E8Jj6XkmwGs4G0es35BmJBjP21BvtgRvQomdBtbeXKlqE%2BqVG)

Είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να θυμούνται ότι η διάγνωση ενός/μιας μαθητή/-τριας σε κατάσταση κρίσης είναι μια διαδικασία και ότι χρειάζονται διάφορες μέθοδοι και εργαλεία για να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα της κατάστασης.

## 2.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης

Αυτή η ενότητα έχει σχεδιαστεί για 16 ώρες εκπαίδευσης (1 εκπαιδευτική ώρα = 45 λεπτά).

### Συνεδρία 1. Πώς να αντιδράσετε αποτελεσματικά σε ένα παιδί που βρίσκεται σε μια δύσκολη, κρίσιμη και τραυματική κατάσταση

#### Στόχοι

1. Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με γνώσεις σχετικά με δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις στη ζωή ενός παιδιού.

2. Ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης προειδοποιητικών σημάτων σχετικά με τις απειλές για την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών/-τριών.

3. Ανάπτυξη της ικανότητας ανταπόκρισης και παροχής πρώτων βοηθειών σε καταστάσεις κρίσης.

4. Ενημέρωση των συμμετεχόντων/-χουσών για τους δικούς τους πόρους και τους τομείς ανάπτυξης στην εργασία με ένα παιδί σε κρίση.

### **Αποτελέσματα της συνεδρίας**

1. Αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τους κινδύνους για την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών/-τριών.

2. Αύξηση της ικανότητας αναγνώρισης προειδοποιητικών σημάτων και παροχής πρώτων βοηθειών σε καταστάσεις κρίσης.

3. Ικανότητα αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε ένα παιδί σε κατάσταση κρίσης και οργάνωσης βοήθειας.

### **Υλικά**

Παρουσιάσεις και εκπαιδευτικό υλικό για δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις.

Παραδείγματα μελετών περίπτωσης και σεναρίων καταστάσεων κρίσης για εξάσκηση.

Φύλλα εργασίας.

<b>Αριθ.</b>	<b>Θέμα</b>	<b>Μαθησιακά αποτελέσματα</b>	<b>Διάρκεια</b>	<b>Υλικά/Εξοπλισμός</b>
1	Εισαγωγή	Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με το θέμα και τις εργασίες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.	45 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>Ερωτηματολόγιο προς υποβολή στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες πριν την εκπαίδευση</li><li>Γραφική ύλη</li></ul>
2	Θεωρητικό μέρος	Παροχή βασικών πληροφοριών για επιλεγμένα θέματα που σχετίζονται με μια δύσκολη, κρίσιμη και τραυματική κατάσταση στη ζωή ενός παιδιού.	1 ώρα	<ul style="list-style-type: none"><li>Παρουσίαση PowerPoint</li><li>H/Y</li><li>Βιντεοπροβολέας</li></ul>
3	Πρακτικό μέρος (ασκήσεις)	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ικανότητας κατανόησης των αναγκών ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.	25 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>Φύλλο εργασίας 1 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li><li>Γραφική ύλη</li></ul>
		Προετοιμασία για αποτελεσματική βοήθεια ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.	25 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>Φύλλο εργασίας 2 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li><li>Γραφική ύλη</li></ul>

		Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας προς όφελος ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.	40 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φύλλο εργασίας 3 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li> <li>▪ Γραφική ύλη</li> <li>▪ Η/Υ</li> <li>▪ Internet</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
4	Σύνοψη	Σύνοψη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες/-χουσες στην εκπαίδευση.	30 λεπτά	
5	Εργασίες για το σπίτι	Εμβάθυνση των γνώσεων σχετικά με τις δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις στη ζωή ενός παιδιού και την αντιμετώπισή τους.	2 ώρες	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φωτοαντίγραφο της Ενότητας 2 για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα</li> </ul>

## **Συνεδρία 2. Πώς να υποστηρίξετε έναν/μια μαθητή/-τρια σε κατάσταση κρίσης**

### **Στόχοι**

1. Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με τις γνώσεις σχετικά με την ψυχολογική βοήθεια για μαθητές/-τριες και τους φορείς που την παρέχουν.
2. Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με εργαλεία διάγνωσης μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης.
3. Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με τις τεχνικές εργασίας με τους/τις μαθητές/-τριες και τους κηδεμόνες τους.
4. Ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης δύσκολων, κρίσιμων και τραυματικών καταστάσεων.
5. Ενημέρωση των συμμετεχόντων/-χουσών για τους δικούς τους πόρους και τους τομείς ανάπτυξης στην εργασία με ένα παιδί σε κρίση.

### **Αποτελέσματα της συνεδρίας**

Οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στους εξής τομείς:

- διατήρηση της επικοινωνίας με τον/τη μαθητή/-τρια και τους γονείς ή κηδεμόνες του\*
- διατήρηση της ηρεμίας και της ψυχραιμίας σε δύσκολες καταστάσεις σύγκρουσης\*
- διατήρηση της ουδετερότητας\*
- αναγνώριση, αντίδραση και βοήθεια προς τους/τις μαθητές/-τριες σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις.



## Υλικά

Παρουσιάσεις και εκπαιδευτικό υλικό για συγκρούσεις και δύσκολες καταστάσεις.

Φύλλα εργασίας για την παρατήρηση του/της μαθητή/-τριας, τη συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια, τη συζήτηση με τους γονείς/κηδεμόνες.

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Εισαγωγή	Εξοικείωση των συμμετεχόντων/-χουσών με το θέμα και τις εργασίες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.	30 λεπτά	
2	Θεωρητικό μέρος	Παροχή βασικών πληροφοριών για επιλεγμένα θέματα που σχετίζονται με μια δύσκολη, κρίσιμη και τραυματική κατάσταση στη ζωή ενός παιδιού.	1 ώρα	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li><li>▪ Η/Υ</li><li>▪ Βιντεοπροβολέας</li></ul>
3	Πρακτικό μέρος (ασκήσεις)	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ικανότητας κατανόησης των αναγκών ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.  Προετοιμασία για αποτελεσματική βοήθεια ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.  Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας προς όφελος ενός παιδιού σε κατάσταση κρίσης.	30 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Φύλλα εργασίας 4 και 5 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li><li>▪ Γραφική ύλη</li></ul>
			30 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Φύλλο εργασίας 6 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li><li>▪ Γραφική ύλη</li><li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li><li>▪ Βιντεοπροβολέας</li></ul>
			40 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Φύλλο εργασίας 7 (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)</li><li>▪ Γραφική ύλη</li><li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li><li>▪ Βιντεοπροβολέας</li></ul>
			10 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Η/Υ</li><li>▪ Internet</li></ul>

				▪ Βιντεοπροβολέ ας
4	Σύνοψη	Σύνοψη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες/-χουσες στην εκπαίδευση.	40 λεπτά	Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης (ένα για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα)
5	Εργασίες για το σπίτι	Εμβάθυνση των γνώσεων σχετικά με τις δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις στη ζωή ενός παιδιού και την αντιμετώπισή τους.	2 ώρες	▪ Φωτοαντίγραφο της Ενότητας 2 για κάθε συμμετέχοντα/-χουσα.

## 2.7. Μαθησιακές δραστηριότητες

### Συνεδρία 1

- Καλωσορίστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες.
- Παρουσίαση του σχεδίου, των στόχων και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.
- Καθορισμός των κανόνων της ομαδικής εργασίας.
- Παρουσίαση του θέματος της Ενότητας 2, Μέρος 1ο.
- Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πριν την εκπαίδευση + άλλων εγγράφων.

Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις

Χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής ηλικίας των μαθητών/-τριών. Πρώιμη και όψιμη εφηβεία

Ορισμοί:

1. Δύσκολη κατάσταση
2. Κατάσταση κρίσης
3. Τραυματικό γεγονός

Προσδιορισμός των απειλών

Δραστηριότητα 1 – Ένας/Μια μαθητής/-τρια σε κατάσταση κρίσης:

- ατομική εργασία (το φύλλο εργασίας 1 πρέπει να συμπληρωθεί σύμφωνα με τις οδηγίες),
- ανοιχτή συζήτηση με την ομάδα για την ολοκληρωμένη εργασία,
- ο/η εκπαιδευτής/-τρια καταγράφει στον πίνακα ποιες συμπεριφορές του ενήλικα ήταν απαραίτητες και αποτελεσματικές στη δύσκολη κατάσταση που συζητήθηκε.

Δραστηριότητα 2 – Τι βοηθάει έναν/μια μαθητή/-τρια σε κατάσταση κρίσης:

- εργασία σε ομάδες των 4 ατόμων (με βάση τις δικές τους εμπειρίες και το συμπληρωμένο φύλλο εργασίας 1 «Ένας/Μια μαθητής/-τρια σε κατάσταση κρίσης», το φύλλο εργασίας 2 πρέπει να συμπληρωθεί από κοινού),
- παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας ενώπιον ολοκλήρης της ομάδας,
- ο/η εκπαιδευτής/-τρια καταγράφει στον πίνακα τις αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές συμπεριφορές των ενηλίκων.

Δραστηριότητα 3 - Σχέδιο για τη βοήθεια ενός/μιας μαθητή/-τριας σε κατάσταση κρίσης:

- συζήτηση και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας σύμφωνα με τις οδηγίες σε ομάδες των 4 ατόμων,
- παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας ενώπιον ολοκλήρης της ομάδας,
- ο/η εκπαιδευτής/-τρια καταγράφει τη διαδικασία υποστήριξης για κάθε συζητούμενη κατάσταση,
- σύγκριση της διαδικασίας που ετοίμασαν οι συμμετέχοντες/-χουσες με τις διαδικασίες που ορίζονται στο σενάριο του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών “Safe school. Threats and recommended preventive actions in the area of physical and digital safety of students.” (Ενότητα 2, σ.15-20),
- συμπεράσματα.

Ταινία

Never Give Up («Ποτέ μην τα παρατάς»): Μια Ταινία Σύνθετου Τραύματος από το Youth for Youth

<https://www.nctsn.org/resources/never-give-complex-trauma-film-youth-youth>

Σύνοψη της εκπαίδευσης

Ερωτήσεις & Απαντήσεις

Γνωριμία με το υλικό που αφορά την Ενότητα 2 «Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης» Μέρος 1ο

Ταινία:

Πόλεμος στην Ουκρανία. Πώς να μιλήσετε γι' αυτό με τα παιδιά και τους/τις εφήβους/-βες;

<https://www.youtube.com/watch?v=R5JyMmbG1PI&t=2267s>

**Συνεδρία 2**

- Καλωσορίστε τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες.
- Παρουσίαση του σχεδίου, των στόχων και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.
- Καθορισμός των κανόνων της ομαδικής εργασίας.
- Παρουσίαση του θέματος της Ενότητας 2, Μέρος 2ο.
- Περίληψη της δικής σας εργασίας από το Μέρος 1ο.

Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις

#### 1. Σημασία του θέματος

- προαγωγή της ψυχικής υγείας
- είδη ψυχολογικής βοήθειας και φορείς που την παρέχουν

#### 2. Διαγνωστικά εργαλεία

- παραδείγματα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων

#### 3. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

- παρατήρηση του/της μαθητή/-τριας
- συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια
- συνέντευξη με ενήλικες για τον/τη μαθητή/-τρια

Δραστηριότητα 1 – Παρατήρηση του/της μαθητή/-τριας:

- εργαστείτε σε ομάδες των 4 ατόμων,
- διαβάστε το φύλλο εργασίας 4,
- συμφωνήστε με την ομάδα τρεις επιλεγμένες δυσκολίες του/της μαθητή/-τριας και γράψτε τις στο φύλλο εργασίας 5,
- βαθμολογήστε ανεξάρτητα (προσομοίωση) τον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/-τρια αντιμετώπισε τη δυσκολία τους επόμενους μήνες,
- συζητήστε τα αποτελέσματά σας με την ομάδα,
- ποιες ενέργειες θα κάνετε ως ομάδα της τάξης σε σχέση με αυτόν τον/τη μαθητή/-τρια,
- συζητήστε την εργασία που ολοκληρώσατε με την ομάδα - κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της μπροστά σε όλη την ομάδα.

Δραστηριότητα 2 – Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια:

Ατομική εργασία

- ο/η εκπαιδευτής/-τρια εξοικειώνει τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες με τα στάδια μιας αποτελεσματικής συζήτησης,
- οι συμμετέχοντες/-χουσες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 6 σύμφωνα με τις οδηγίες,

- ο/η εκπαιδευτής/-τρια παρουσιάζει ένα διάγραμμα μιας συζήτησης με έναν/μία μαθητή/-τρια που έχει προβλήματα συμπεριφοράς,
- ερωτήσεις και απαντήσεις.

Δραστηριότητα 3 – Συνέντευξη με έναν/μία ενήλικα για έναν/μία μαθητή/-τρια:

- ο/η εκπαιδευτής/-τρια εξοικειώνει τους συμμετέχοντες/-χουσες με τις αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας,
- οι συμμετέχοντες/-χουσες συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας 7 σύμφωνα με τις οδηγίες σε ομάδες των 4 ατόμων,
- ο/η εκπαιδευτής/-τρια καταγράφει στον πίνακα τα στάδια της συνέντευξης με τον/την ενήλικα για τον/τη μαθητή/-τρια – ακολουθεί παρουσίαση των εργασιών που ολοκληρώθηκαν από όλες τις ομάδες,
- σύγκριση της διαδικασίας που προετοιμάζεται από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες με τις γραπτές διαδικασίες (Ενότητα 2, σ. 23),
- συμπεράσματα.

Ταινία

Πώς να συνεργαστείτε με έναν δύσκολο (επιτιθετικό) γονέα;

[https://www.youtube.com/watch?v=zKHBLv-J\\_cs](https://www.youtube.com/watch?v=zKHBLv-J_cs)

Σύνοψη της εκπαίδευσης

Ερωτήσεις & Απαντήσεις

Συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης

Εξοικείωση με το υλικό που σχετίζεται με την Ενότητα 2 «Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσης» Μέρος 2ο

Ταινία

Πώς να αντιμετωπίζετε δύσκολους/-λες μαθητές/-τριες:

<https://www.youtube.com/watch?v=ssFziXy1Dzc&t=149s>

## Φύλλο εργασίας 1

### ΕΝΑΣ/ΜΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΤΡΙΑ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΡΙΣΗΣ

#### ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΟΥ ΩΣ ΜΑΘΗΤΗΣ/-ΤΡΙΑ ΠΟΥ ΒΡΕΘΗΚΕ ΣΕ ΜΙΑ ΔΥΣΚΟΛΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Θυμηθείτε ένα γεγονός από την εποχή που ήσασταν στο δημοτικό σχολείο, το οποίο αποδείχθηκε πρόβλημα για εσάς, μια δυσκολία, μια μεγάλη πρόκληση.

Τι συνέβη;

.....  
.....  
.....

Ποιες ήταν οι σκέψεις σας σε αυτή την κατάσταση;

.....  
.....  
.....

Πώς αισθανθήκατε τότε;

.....  
.....  
.....

Τι κάνατε τότε; Πώς συμπεριφερθήκατε;

.....  
.....  
.....

Τι περιμένατε από τους ενήλικες;

.....  
.....  
.....

Ποιες συμπεριφορές των ενηλίκων ήταν υποστηρικτικές και βοηθητικές για εσάς; Ποιο άτομο σας βοήθησε; Τι είπαν οι ενήλικες; Τι έκαναν; Πώς συμπεριφέρθηκαν;

.....  
.....  
.....

Ποιες συμπεριφορές, δηλώσεις ενηλίκων δεν ήταν χρήσιμες;

.....  
.....  
.....

## Φύλλο εργασίας 2

## ΤΙ ΒΟΗΘΑΕΙ ΕΝΑΝ/ΜΙΑ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΡΙΣΗΣ

Συμπεριφορές και δηλώσεις ενηλίκων που δίνουν δύναμη στον/στη μαθητή/-τρια να αντιμετωπίσει τα προβλήματα ☺	Συμπεριφορές και δηλώσεις που στερούν από τον/τη μαθητή/-τρια τη δύναμη και την προθυμία να συνεργαστεί με ενήλικες ☹

## ΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΕΝΟΣ/ΜΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΡΙΣΗΣ

Αφού διαβάσετε την περιγραφή της κατάστασης του/της μαθητή/-τριας, συζητήστε πώς μπορείτε να τον/τη βοηθήσετε. Σκεφτείτε την καλύτερη μέθοδο και καταρτίστε ένα σχέδιο βήμα προς βήμα για να τον/τη βοηθήσετε.

Αριθ.	Περιγραφή της κατάστασης που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/-τρια	Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι ανάγκες του/της μαθητή/-τριας;	Σχέδιο βοήθειας - διαδικασίες. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/-τρια;
1.	Ένας/μια μαθητής/-τρια που έχει διαγνωστεί με επιληψία νοσηλεύεται σε νοσοκομείο λόγω σοβαρής κρίσης που εκδήλωσε στο σχολείο.		
2.	Ένας/Μια μαθητής/-τρια χάνει τον πατέρα του/της.		
3.	Ένας/Μια ομογενής μαθητής/-τρια φτάνει σε ένα νέο σχολείο και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο νέο του/της περιβάλλον.		
4.	Υποψία κατάθλιψης σε μαθητή/-τρια		



Φύλλο εργασίας 4  
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ

<b>ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ</b>		<b>ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ:</b>					
		<b>ΤΑΞΗ:</b>					
<b>ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ</b>		<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:</b>					
<b>Α - ΠΑΝΤΑ, Β – ΣΥΝΗΘΩΣ, Γ- ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, Δ - ΠΟΤΕ</b>							
<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ</b>	<b>IX</b>	<b>X</b>	<b>XI</b>	<b>I</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>
Είναι ενεργός/-γή στην τάξη.							
Κατανοεί τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.							
Είναι προετοιμασμένος/-νη για το μάθημα.							
Επιλύει εργασίες αυτόνομα.							
Συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες.							
Ακολουθεί την πορεία του μαθήματος.							
Τηρεί τους κανόνες συμπεριφοράς.							
Χρειάζεται βοήθεια στην κατανόηση του περιεχομένου.							
Κατανοεί τις γραπτές οδηγίες.							
Δέχεται κριτικές παρατηρήσεις για την εργασία.							
Αντιμετωπίζει τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/-τριές του/της με σεβασμό.							
Ακολουθεί τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.							
<b>ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ</b>							

Worksheet 5

STUDENT OBSERVATION

<b>OBSERVATION WORKSHEET</b>	<b>SCHOOL YEAR:</b>						
	<b>CLASS :</b>						
<b>STUDENT ACHIEVEMENT</b>	<b>NAME :</b>						
A - ALWAYS B-USUALLY C-SOMETIMES D-NEVER							
<b>STUDENT SKILLS</b>	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							
.....							

NOTES

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ/ΤΗ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑ**

Σχεδιάστε τα στάδια της συζήτησης με τον/τη μαθητή/-τρια που έχει προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τις αρχές που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν.

1.....

2.....

3.....

## **ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΙΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ ΕΝΟΣ/ΜΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ**

Πρέπει να μιλήσετε με τον γονέα του/της μαθητή/-τριας που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς. Προετοιμάστε τα επόμενα στάδια της συζήτησης με βάση τις αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Σενάριο συζήτησης

1...

## **Αναγνώριση των αναγκών των μαθητών/-τριών σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις**

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των μαθητών/-τριών που βρίσκονται σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις με πολλούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί που περνούν πολλές ώρες με τα παιδιά στο σχολείο είναι συχνά οι πρώτοι/-τες που μπορούν να αντιληφθούν, να διαγνώσουν, να αναγνωρίσουν και να ενεργοποιήσουν την παρέμβαση πρώτων βοηθειών.

### **Παρατήρηση μαθητών/-τριών**

Η παρατήρηση ενός/μιας μαθητή/-τριας που βρίσκεται σε κρίση μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις δυσκολίες και τις ανάγκες του/της και να λάβει τα κατάλληλα μέτρα. Κατά την παρατήρηση ενός/μιας μαθητή/τριας, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει προσοχή στα ακόλουθα σημεία:

1. Αλλαγή συμπεριφοράς: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει αν ο/η μαθητής/-τρια παρουσιάζει αλλαγές στη συμπεριφορά του/της, όπως απάθεια, επιθετικότητα, άγχος ή δυσκολία συγκέντρωσης.

Worksheet No 4

STUDENT OBSERVATION

OBSERVATION WORKSHEET	SCHOOL YEAR:						
	CLASS :						
STUDENT ACHIEVEMENT	NAME :						
	A - ALWAYS B-USUALLY C-SOMETIMES D-NEVER						
STUDENT SKILLS	IX	X	XI	I	III	IV	V
Active in class							
Understands the teacher's instructions							
Prepared for the lesson							
Solves tasks independently							
Participates in group work							
Follows the course of the lesson							
Adheres to the rules of behaviour							
Needs help understanding content							
Understands written instructions							
Accepts critical remarks to work							
Treats the teacher and peers with respect							
Follows the teacher's instructions							
NOTES							

2. Αλλαγή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει αν ο/η μαθητής/-τρια δυσκολεύεται να μάθει ή να περάσει τα ΤΕΣΤ.

3. Αλλαγή στις σχέσεις: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει αν ο/η μαθητής/τρια δυσκολεύεται να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις με συνομήλικα άτομα.

4. Αλλαγές στην εμφάνιση και τη συμπεριφορά: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σημειώνει αν ο/η μαθητής/-τρια έχει δυσκολία στη διατήρηση της υγιεινής ή αλλαγές στην εξωτερική του/της εμφάνιση.

5. Σπάνια ζητάει βοήθεια: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρήσει αν ο/η μαθητής/-τρια ζητάει σπάνια βοήθεια, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης στους ενήλικες.



Όταν το φύλλο παρατήρησης συμπληρώνεται από τους/τις καθηγητές/-τριες συγκεκριμένων μαθημάτων (ένα φύλλο παρατήρησης ανά καθηγητή/-τρια), θα ήταν σκόπιμο να σημειωθεί σε ποια μαθήματα ο/η μαθητής/-τρια τα πηγαίνει καλύτερα και να διερευνηθούν οι λόγοι γι' αυτό. Μπορεί να ζητηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις μεθόδους που επηρεάζουν τις επιδόσεις του/της μαθητή/-τριας, δηλαδή τις λεγόμενες «καλές πρακτικές».

#### **6. Πώς να προσαρμόσετε το φύλλο παρατήρησης;**

Αν θέλετε να χρησιμοποιήσετε το φύλλο παρατήρησης για να σημειώσετε άλλους τομείς της λειτουργίας του/της μαθητή/-τριας, χρησιμοποιήστε την έκδοση που παρέχει χώρο για να καταχωρίσετε εσείς τις δεξιότητες και τα επιτεύγματα του/της.

#### **7. Πώς να χρησιμοποιήσετε το φύλλο παρατήρησης;**

Η παρατήρηση θα πρέπει να πραγματοποιείται κάθε μήνα και σε περίπτωση που δεν υπάρχει βελτίωση ή αυξάνονται οι δυσκολίες, θα πρέπει να επανεξετάζονται οι τρόποι παροχής βοήθειας στον/στη μαθητή/-τρια.

### **Συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια**

Η συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια είναι ένας σημαντικός τρόπος για να γνωρίσετε τις δυσκολίες του παιδιού. Είναι μια ευκαιρία για τον/την εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον/τη μαθητή/-τρια, να κατανοήσει τις ανάγκες του/της και να του/της παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη.

Η συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια θα πρέπει να διεξάγεται σε φιλική και ασφαλή ατμόσφαιρα στην οποία θα αισθάνεται άνετα και χωρίς να βιώνει φόβο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προσεκτικός/-κή ακροατής/-τρια και να εστιάζει στον/στη μαθητή/-τρια χωρίς να τον/τη διακόπτει ή να τον/την κρίνει.

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να διατυπώνει σωστά τις ερωτήσεις για να κατανοήσει τις δυσκολίες του/της μαθητή/-τριας. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι ανοικτού τύπου επιτρέποντας στον/στη μαθητή/-τρια να απαντήσει ελεύθερα και να σχετίζονται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί.

Η συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει την οπτική γωνία και τις μαθησιακές ανάγκες του/της μαθητή/-τριας. Θα πρέπει να διεξάγεται χωρίς άγχος και χωρίς επικρίσεις, ώστε ο/η μαθητής/-τρια να αισθάνεται άνετα και ανοιχτός/-χτη στη συζήτηση. Καλό θα ήταν να ενθαρρυνθεί ο/η μαθητής/-τρια να μιλήσει για τις δυσκολίες του/της και όχι απλώς να απαντήσει στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού.

Η συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια θα πρέπει να διεξάγεται σύμφωνα με τις ακόλουθες αρχές:

1. Δημιουργήστε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ασφάλειας: Η συζήτηση θα πρέπει να διεξάγεται με τρόπο που να επιτρέπει στον/στη μαθητή/-τρια να αισθάνεται άνετα και χαλαρά.

2. Ακούστε με προσοχή: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει σε αυτά που λέει ο/η μαθητής/-τρια και να του/της δίνει την αίσθηση ότι οι απόψεις του/της είναι σημαντικές.

3. Μην είστε επικριτικοί/-κές: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει να κρίνει τον/τη μαθητή/-τρια και τα προβλήματά του/της και να εστιάζει στην κατανόηση των αιτιών και στην εξεύρεση λύσεων.

4. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τον/τη μαθητή/-τρια να μιλήσει για τις δυσκολίες του/της, ζητώντας λεπτομέρειες και δίνοντάς του/της χώρο για να εκφράσει τα συναισθήματά του/της.

5. Προσαρμοστείτε στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει τις δραστηριότητές του/της στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας και να επιλέγει τις λύσεις που θα είναι καλύτερες για αυτόν/-τή.

6. Βοηθήστε στην επίλυση προβλημάτων: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθά τον/τη μαθητή/-τρια να λύσει τα προβλήματά του/της παρέχοντάς του/της τα εργαλεία και την υποστήριξη που χρειάζεται.

### **Άσκηση:**

Προετοιμάστε και σχεδιάστε τα στάδια της συζήτησης με τον/τη μαθητή/-τρια που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές.

1.....

2....

3.....

Ελέγξτε αν τα έχετε λάβει όλα υπόψη σας:

Η συζήτηση με έναν/μια μαθητή/-τρια που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά υπάρχουν βήματα που μπορούν να σας βοηθήσουν να λύσετε τα προβλήματα και να βελτιώσετε την κατάσταση.

#### **1. Αρχική αξιολόγηση της κατάστασης**

Πριν ξεκινήσετε μια συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια, αξίζει να αναλύσετε διεξοδικά την κατάσταση και να προσδιορίσετε ποιο είναι το πρόβλημα. Για τον σκοπό αυτό, μπορείτε να μιλήσετε με άλλους/-λες καθηγητές/-τριες, γονείς, σχολικούς συμβούλους κ.λπ. Αξίζει επίσης να ελέγξετε αν το πρόβλημα σχετίζεται με τη συμπεριφορά του/της μαθητή/-τριας, τις ακαδημαϊκές του/της επιδόσεις ή ίσως τις σχέσεις του/της με άλλους/-λες μαθητές/-τριες.

#### **2. Δημιουργία επαφής με τον/τη μαθητή/-τρια**



Μόλις μάθετε ποιο είναι το πρόβλημα, επικοινωνήστε με τον/τη μαθητή/-τρια. Συνιστάται να το κάνετε σε μια ήρεμη, θετική ατμόσφαιρα και να του/της εξηγήσετε ότι πρόκειται για μια συζήτηση σχετικά με το πώς μπορείτε να τον/τη βοηθήσετε και να βελτιώσετε την κατάσταση.

### 3. Ακρόαση του/της μαθητή/-τριας

Στη συνέχεια, δώστε στον/τη μαθητή/-τρια την ευκαιρία να εκφράσει τις απόψεις του/της και να μιλήσει για τα προβλήματά του/της. Είναι σημαντικό να ακούτε με προσοχή και να δείχνετε κατανόηση.

### 4. Καθορισμός στόχων από κοινού

Αφού ακούσετε τον/τη μαθητή/-τρια, θέστε από κοινού στόχους. Μπορείτε να ρωτήσετε τον/τη μαθητή/-τρια τι είναι το πιο σημαντικό γι' αυτόν/-τή και τι θέλει να βελτιώσει.

### 5. Καθορισμός του τρόπου επίτευξης των στόχων

Μαζί με τον/τη μαθητή/-τρια, εξετάστε ποια βήματα πρέπει να γίνουν για την επίτευξη των στόχων. Αξίζει παράλληλα να συζητήσετε για το ποιες θα είναι οι συνέπειες σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί ο στόχος.

### 6. Τερματισμός της συζήτησης

Στο τέλος της συζήτησης, θα πρέπει να συνοψίσετε όλα όσα ειπώθηκαν και να δείξετε και πάλι κατανόηση για τον/τη μαθητή/-τρια. Επιπλέον, συνιστάται να προγραμματίσετε μια επόμενη συνέντευξη για να αξιολογήσετε την πρόοδό σας και να δείτε αν οι στόχοι σας έχουν επιτευχθεί.

### 7. Μεταπαρακολούθηση (Follow-up)

Μετά τη συζήτηση, αναλάβετε τις ενέργειες που συμφωνήθηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Εξίσου σημαντικό είναι να παρακολουθείτε την πρόοδο του/της μαθητή/-τριας και να είστε έτοιμοι/-μες να μιλήσετε αν προκύψουν νέα ζητήματα.

## **Συζήτηση με ενήλικες για τον/τη μαθητή/-τρια**

Η συνέντευξη με ενήλικες, όπως οι γονείς ή οι κηδεμόνες, μπορεί να είναι άλλος ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ενημερωθείτε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας/μία μαθητής/-τρια. Μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να λάβει πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με το αναπτυξιακό ιστορικό του/της μαθητή/-τριας, τη συμπεριφορά του/της στο σπίτι, καθώς και πιθανές δυσκολίες υγείας ή οικογενειακά προβλήματα που μπορεί να

επηρεάσουν τη λειτουργία του/της στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καλό είναι να είστε ανοιχτοί/-χτές και να ακούτε προσεκτικά για να καταλάβετε την οπτική γωνία των γονέων και να προσαρμόσετε τις ενέργειές σας στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας.

### **Άσκηση:**

Πρέπει να μιλήσετε με τον γονέα του/της μαθητή/-τριας που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς. Προετοιμάστε τα επόμενα στάδια της συζήτησης με βάση τις αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

1....

2.....

3....

Ελέγξτε την πρότασή σας με το προετοιμασμένο σενάριο<sup>76</sup>:

#### **Σενάριο συζήτησης με τους γονείς ενός/μιας μαθητή/-τριας που αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς**

1. Χαιρετισμός (κατάλληλη ατμόσφαιρα, τόπος, χρόνος).
2. Παρουσίαση του σκοπού της συνάντησης.
3. Καθορισμός του βαθμού κατανόησης του προβλήματος από τον γονέα.
4. Καθορισμός του κατά πόσον ο γονέας έκανε προσπάθεια να ανακαλύψει τους λόγους των δυσκολιών ή αναζήτησε βοήθεια.
5. Κοινή αναζήτηση λύσεων.
6. Προτάσεις για συγκεκριμένες ενέργειες από τον γονέα και δήλωση υποστήριξης από το σχολείο.
7. Επιλογή των στόχων και καθορισμός της ημερομηνίας της επόμενης συνάντησης.
8. Υπογραφή συμφωνίας συνεργασίας για την υλοποίηση των στόχων από τον/την εκπαιδευτικό και τον γονέα.
9. Αποχαιρετισμός.

## **2.8. Γενικές συστάσεις**

<sup>76</sup> Łuczak-Wiezbicka B., The teacher's file. The role of the educator. <https://slideplayer.pl/slide/9850101/>

Η εκπαίδευση είχε ως στόχο να ενισχύσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών και των μηχανισμών αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες/-χουσες απέκτησαν εικόνα για έννοιες όπως η ψυχική υγεία, η διαχείριση του άγχους και η οικοδόμηση ψυχολογικής ανθεκτικότητας. Μέσα από διαδραστικές συνεδρίες, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν πρακτικά εργαλεία για να βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και των στρεσογόνων παραγόντων. Έμφαση δόθηκε στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην ενθάρρυνση της ανοιχτής έκφρασης των συναισθημάτων και στην ενίσχυση μιας υποστηρικτικής κοινότητας συνομηλίκων. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει την κοινωνική ένταξη και την υποστήριξη των συνομηλίκων. Εν ολίγοις, η εκπαίδευση στόχευε στο να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς με πρακτικές στρατηγικές για την ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων ζωής στο σχολικό περιβάλλον.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

### 3.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα

Τα τελευταία 20 χρόνια, η υποστήριξη για την ένταξη των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο έχει αυξηθεί σε παγκόσμια κλίμακα. Η πρώτη διεθνής διακήρυξη που αξίωσε την αναγνώριση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους ήταν η [Διακήρυξη της Σαλαμάνκα](#), που προέκυψε από την Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO για την Ειδική Αγωγή το 1994. Έκτοτε, διάφορες διεθνείς δηλώσεις πολιτικής έχουν επιβεβαιώσει την ιδέα ότι τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν κάθε παιδί, με τις μοναδικές του δεξιότητες και εκπαιδευτικές απαιτήσεις<sup>77</sup>. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή – μέσω της [Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία 2010-2020](#), ενθαρρύνει τα κράτη μέλη της ΕΕ να στραφούν σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, υψηλής ποιότητας, εγκαταλείποντας την παλιά τάση της διαχωρισμένης ειδικής εκπαίδευσης<sup>78</sup>. Ωστόσο, είναι πολλά τα ζητήματα που αμφισβητούν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη ενός καθολικού, ή έστω ευρωπαϊκού, ορισμού για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, τα διαφορετικά πλαίσια τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο για τον εντοπισμό των παιδιών με ΕΕΑ, το πολύ ευρύ φάσμα των ΕΕΑ και η ανεπαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών διευρύνουν το χάσμα μεταξύ του οράματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της εφαρμογής του<sup>79</sup>.

(“Access to quality education for children with special educational needs”, European Commission, 2018, προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&text=1,are%20above%2090%20per%20cent.>)

Τα στοιχεία του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Στατιστικής για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (EASIE) αποκαλύπτουν την τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την ένταξη στην εκπαίδευση στις χώρες της Ευρώπης. Στην προσχολική εκπαίδευση, το ποσοστό

<sup>77</sup> Cera, R., (2015). National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In Della Fina, V. & Cera, R. (Eds) Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment. Springer.

<sup>78</sup> European Commission Communication (2010). European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. COM (2010) 636 final.

<sup>79</sup> European Commission (2018). Access to quality education for children with special educational needs. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&text=1,are%20above%2090%20per%20cent>

εγγραφής στη γενική εκπαίδευση κυμαίνεται από 95,87% έως 100,00%, με τον συνολικό μέσο όρο να είναι 99,6%. Στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό εγγραφής στη γενική εκπαίδευση κυμαίνεται από 92,08% έως 102,06%, με

συνολικό μέσο όρο 98,34%. Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό εγγραφής στη γενική εκπαίδευση κυμαίνεται από 22,23% έως 100,00%, με τον συνολικό μέσο όρο να είναι 96,41%<sup>80</sup>. Αυτά τα υψηλά ποσοστά δείχνουν ότι οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ είναι παρόντες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών, λύσεων και εργαλείων στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Οι δεξιότητες εργασίας των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά περιβάλλοντα με μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας, να εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να υποστηρίζουν την κοινωνική ένταξη. Ενισχύοντας αυτές τις δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο υποστηρικτικό και δεκτικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα ωφελήσει όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες και θα προωθήσει την εξατομικευμένη μάθηση.

Τα κίνητρα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιτευχθούν δίνοντάς τους μικρές ανταμοιβές με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, ώστε να βοηθηθούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών, γλωσσικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων τους. Η θετική ενίσχυση, η ενθάρρυνση δραστηριοτήτων όπως η δημιουργία σεναρίων, η δυνατότητα να επιλέγουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, η χρήση παιγνιοθεραπείας, η επιβράβευση με αγαπημένα παιχνίδια ή φαγητό, η χρήση μουσικοθεραπείας, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν την αισθητηριακή διέγερση και η συνεχής εισαγωγή νέων διασκεδαστικών δραστηριοτήτων μπορούν να βοηθήσουν στην παρακίνησή τους. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να τα βοηθήσουν να μάθουν πιο γρήγορα, να παραμείνουν συγκεντρωμένα και να έχουν καλύτερη συμπεριφορά μειώνοντας εν τέλει τη μελλοντική κοινωνική απομόνωση και βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

(Special Learning, *Motivating Special Needs Children, προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://special-learning.com/motivating-special-needs-children/>*)

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, μια μαθησιακή δυσκολία θεωρείται ότι επηρεάζει το πέντε (5%) έως δεκαπέντε τοις εκατό (15%) των παιδιών σχολικής ηλικίας. Υπολογίζεται ότι το 80% των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή εκείνα με δυσλεξία, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση. Το είκοσι τοις εκατό (20%) των ανθρώπων έχουν δυσλεξία, γεγονός που την καθιστά μια πολύ συχνή πάθηση.

---

<sup>80</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report. (A. Lenárt, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με άγχος και άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΕΠΥ. Αυτή η ενότητα επικεντρώνεται στη δυσλεξία, τη ΔΕΠΥ και το φάσμα του αυτισμού ως συνέπεια της αυξανόμενης συχνότητάς τους.

(“What Is Specific Learning Disorder?”, American Psychiatric Association, 2021, *προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>*)

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους/τις εκπαιδευτικούς με τη φύση των ιδιαίτερων αναγκών και δυσκολιών των μαθητών/-τριών και να ενισχύσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η ερευνητική ομάδα αξιολογεί την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα κλινικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας τους στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα εργαλεία και μεθόδους επικοινωνίας υψίστης σημασίας.

### 3.2. Ορισμοί

1. **Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ):** Είναι νομικός όρος και αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή αναπηρίες που τα δυσκολεύουν στη μάθηση σε σχέση με τα περισσότερα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να επηρεάζουν την ικανότητά τους να κοινωνικοποιούνται, τη σχολική τους επίδοση, την κατανόηση, τα επίπεδα συγκέντρωσης ή/και τη σωματική τους ικανότητα. Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια στις σχολικές τους εργασίες, κατά την ανάγνωση, τη γραφή, τις εργασίες με αριθμούς ή την κατανόηση πληροφοριών, την έκφρασή τους ή την κατανόηση των λεγομένων των άλλων, τη δημιουργία φίλων ή την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, τη σωστή συμπεριφορά στο σχολείο και την οργάνωσή τους.

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει:

1. Μαθητές/-τριες με **μαθησιακές δυσκολίες** όπως Δυσλεξία – μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ανάγνωση και τις σχετικές δεξιότητες επεξεργασίας της γλώσσας και Δυσγραφία – μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ικανότητα γραφής και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες ενός ατόμου.
2. Παιδιά με **ΔΕΠΥ** – μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής, ελέγχου της συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα.
3. Μαθητές/-τριες με **ΔΑΦ** (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) – μια αναπτυξιακή αναπηρία που προκαλείται από διαφορές στον εγκέφαλο.
4. Μαθητές/-τριες με **γνωστικές διαταραχές**.
5. Μαθητές/-τριες με **σωματικές αναπηρίες**<sup>81</sup>.

<sup>81</sup> LEAs, Head Teachers and Governors of Schools, early education practitioners and other interested parties. (2001). Special Educational Needs Code of Practice, Ref: DfES/581/2001. <https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice>

Δεν υπάρχει καθολικός ή ευρωπαϊκός ορισμός για τις ΕΕΑ, με ορισμένες χώρες να ομαδοποιούν τα παιδιά σε πολλαπλές κατηγορίες ή να χρησιμοποιούν έναν γενικό ορισμό για την αναπηρία. Ο εντοπισμός των ΕΕΑ δεν είναι αυτόματος και μπορεί να αποτελέσει πρόκληση, καθώς πολλές αναπηρίες μπορεί να μην διαγνωστούν κατά τη γέννηση και να αναπτυχθούν αργότερα στη ζωή του παιδιού. Η αναγνώριση του ευρέος φάσματος των ΕΕΑ βοηθά τους/τις υπεύθυνους/-νες χάραξης πολιτικής και τους/τις επαγγελματίες να καθορίσουν τις ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς και τις σχετικές προσαρμογές.

(“Access to quality education for children with special educational needs”, European Commission, 2018, προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscap e%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&text=1..are%20above%2090%20per%20cent.>)

Ο παραπάνω κατάλογος είναι μια πολύ σύντομη περιγραφή των πιο συνηθισμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Για περισσότερες πληροφορίες και μια πιο λεπτομερή εξήγηση, μπορείτε να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα [SEN Category Descriptors](#) of the West Berkshire Council, 2017.

2. **Εκπαιδευτική Επικοινωνία:** Η εκπαιδευτική επικοινωνία ως όρος είναι πολύπλοκος και με πολλαπλές σημασίες. Εκτός από τα τυπικά κριτήρια επικοινωνίας (π.χ. αριθμός συμμετεχόντων/-χουσών, μέσα επικοινωνίας και περιεχόμενο της επικοινωνίας), η εκπαιδευτική επικοινωνία ενσωματώνει την ελλιπή ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με ένα άλλο (επικοινωνία μεταξύ ενός/μιας μαθητή/-τριας και ενός/μιας εκπαιδευτικού ή μιας άλλης πηγής πληροφοριών). Κατά συνέπεια, κύριος στόχος της είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν δεξιότητες πλήρους και ανεξάρτητης επικοινωνίας με άτομα και μέσα επικοινωνίας. Βασικές πτυχές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της είναι οι εξής:

1. η ικανότητα ή η επάρκεια του πομπού να μεταφέρει το μήνυμα ή να εφαρμόσει αποτελεσματικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας·
2. η ικανότητα ή η επάρκεια του δέκτη να κατανοήσει το μήνυμα ή το περιεχόμενο της επικοινωνίας·
3. η αποτελεσματική ανατροφοδότηση·
4. η εξάλειψη του θορύβου ή η μείωσή του στο ελάχιστο<sup>82</sup>.

3. **Σχέση Μαθητή/-τριας-Εκπαιδευτικού:** Οι σχέσεις μαθητή/-τριας-εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν μοναδικά στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι την

---

<sup>82</sup> Suzić, N. (2005). Motivation of students in university teaching (Animiranjestudenata u univerzitetskojnastavi). Banja Luka: Fakultetposlovnneekonomije.

εφηβεία<sup>83</sup> Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα των κοινωνικών και πνευματικών εμπειριών των μαθητών/τριών χάρη στην ικανότητά τους να εμψυθούν αξίες· παρέχοντας περιβάλλοντα στην τάξη που ενεργοποιούν τα κίνητρα και τη μάθηση των παιδιών· αντιμετωπίζοντας την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν· αναπτύσσοντας μια κοινωνική ταυτότητα και προωθώντας την ανάπτυξη των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους<sup>84</sup>.

**Ποιες λέξεις θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να μιλήσουμε ή να γράψουμε για τα παιδιά με αναπηρίες;**

Αριθ	Αποδεκτές λέξεις και εκφράσεις	Μη αποδεκτές λέξεις και εκφράσεις
1	Άτομο με αναπηρία/ μειωμένη κινητικότητα	Άρρωστος, κουτσός, ατελής, παραμορφωμένος, ανάμαλος
2	Μη ανάπηρο άτομο, άτομο χωρίς αναπηρία	Φυσιολογικός, υγιής (σε αντίθεση με τα ανάπηρα άτομα)
3	Χρήστης/-στρια αναπηρικού αμαξιδίου, άτομο με τραυματισμό της σπονδυλικής στήλης, άτομο με κινητική αναπηρία	Καθλωμένος/-νη σε αναπηρικό καροτσάκι, άτομο με αναπηρικό καροτσάκι
4	Παιδί με εγκεφαλική παράλυση (ή κάτι παρόμοιο)	Παιδί που πάσχει από εγκεφαλική παράλυση
5	Που πάσχει από αναπηρία/ Που είναι ανάπηρο λόγω βρεφικής παράλυσης ή άλλης αιτίας	Παιδί που πάσχει από βρεφική παράλυση ή τις συνέπειές της/ θύμα βρεφικής παράλυσης
6	Άτομο με ψυχική διαταραχή (μόνο για ενήλικες)	Άτομο με νοητική ανεπάρκεια
7	Παιδί με αναπτυξιακή καθυστέρηση, παιδιά με νοητική υστέρηση, παιδιά με νοητική αναπηρία, άτομα/ παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Καθυστερημένο άτομο, ηλίθιος/-α
8	Άτομο/ παιδί με σύνδρομο Down	Down, μογγολοειδές, «νταουνάκι»
9	Άτομο/ παιδί με επιληψία	Επιληπτικός/-κή, υπνοβάτης/-τιδα
10	Άτομο/ παιδί με εκ γενετής αναπηρία	Εκ γενετής ελάττωμα, δυστυχία, μη φυσιολογικό
11	Άτομο/ παιδί με προβλήματα ψυχικής υγείας	Τρελός/-λή, παράφρων
12	Τυφλό άτομο/ παιδί με προβλήματα όρασης, άτομο/ παιδί με κακή όραση	Εντελώς τυφλός/-φλή
13	Άτομο/ παιδί με προβλήματα ακοής, κωφό άτομο/ παιδί, άτομο/ παιδί με μειωμένη ακοή	Κωφάλαλο άτομο

<sup>83</sup> Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.

<sup>84</sup> Davis, H., A. (2003). Conceptualising the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. DOI:10.1207/S15326985EP3804\_2



### 3.3. Σημασία του θέματος

Όταν εστιάζουμε στη βελτίωση της επικοινωνίας, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ είναι μείζονος σημασίας για την προώθηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, συμμετοχικότητας και ασφάλειας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά θεωρούν τις σχέσεις τους με μαθητές/-τριες με ΕΕΑ ως λιγότερο ευχάριστες από τις σχέσεις τους με μαθητές/-τριες χωρίς ΕΕΑ<sup>8687</sup>. Επιπλέον, τα παιδιά με ΕΕΑ, σε σύγκριση με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους χωρίς ΕΕΑ, συχνά αισθάνονται ότι οι αλληλεπιδράσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους είναι λιγότερο ικανοποιητικές<sup>8889</sup>. Πράγματι, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι χειρότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών με ΕΕΑ μπορεί να οφείλονται στις μαθησιακές, κοινωνικές ή/και συμπεριφορικές δυσκολίες των εν λόγω μαθητών/-τριών<sup>90</sup>. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια λιγότερο στενή και πιο συγκρουσιακή σχέση με μαθητές/-τριες με ΕΕΑ, και παράλληλα μεγαλύτερη ένταση και δυσαρέσκεια με τους/τις μαθητές/-τριες που εμφανίζουν χαμηλότερο έλεγχο, αυξημένη ανησυχία, παρορμητικές αντιδράσεις, μειωμένη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, αυξημένες δυσκολίες στη συμμόρφωση με τους κανόνες, στον σεβασμό των δεσμεύσεων και στη συμμετοχή σε κοινωνικά κατάλληλες αλληλεπιδράσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις<sup>91</sup>. Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση μαθητών/-τριών με αντιληπτή προκλητική συμπεριφορά, καθώς και οι προσδοκίες τους σχετικά με την ικανότητα των μαθητών/-τριών, μπορεί να επηρεάσουν την εμπλοκή τους με τους/τις μαθητές/-τριες και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται<sup>92</sup>.

Οι πιθανές συνέπειες των κακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών με ΕΕΑ είναι οι εξής:

---

<sup>85</sup> ADA National Network, Guidelines for Writing About People With Disabilities, <https://adata.org/factsheet/ADANN-writing>

<sup>86</sup> Demirkaya, P. & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student–teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 159–175

<sup>87</sup> Murray, C. & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations, *Psychology in the Schools*, 41, 751–762

<sup>88</sup> Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25–41

<sup>89</sup> Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors, *Journal of Special Education*, 38, 111–123

<sup>90</sup> Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships, *Attachment & Human Development*, 14, 213–231

<sup>91</sup> Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2019). Student–teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480–499

<sup>92</sup> Damianidou, E. & Phtiaka, H. (2017). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices, *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1078–109

1. Η αυξημένη σύγκρουση στη σχέση μαθητών/-τριών-εκπαιδευτικού έχει συσχετιστεί με **χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια** των μαθητών/-τριών, η οποία μεταφράζεται σε μειωμένο συνεργατικό παιχνίδι, τήρηση κανόνων και ενσυναίσθηση και αυξημένη επιθετικότητα<sup>93</sup>.

2. Η ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνουν οι μαθητές/-τριες με τους/τις εκπαιδευτικούς τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συναισθηματική και συμπεριφορική τους ευημερία. Οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ που βιώνουν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τους/τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι αισθάνονται **μεγαλύτερη μοναξιά** σε σχέση με εκείνους/-νες που βιώνουν χαμηλά επίπεδα απόρριψης από τους/τις εκπαιδευτικούς<sup>94</sup>.

3. Μαθητές/-τριες με ελαφρές αναπηρίες και συναισθηματικές/συμπεριφορικές αναπηρίες που δείχνουν υψηλή δυσαρέσκεια στις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν **υψηλότερα επίπεδα άγχους και μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς ή/και παραβατικότητας**<sup>95</sup>.

4. Ιδιαίτερα στους πληθυσμούς που κινδυνεύουν από θυματοποίηση από συνομηλίκους/-κες (όπως οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ), οι μη υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών **μειώνουν περαιτέρω την ευημερία τους**<sup>96</sup>.

5. Οι κακές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών για τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες συσχετίζονται θετικά με την ταυτόχρονη και μελλοντική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο<sup>97</sup>: αυτό σημαίνει ότι οι κακές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους/τις οδηγούν ενδεχομένως σε **κακή σχολική προσαρμογή**.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ ψυχολογικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές/-τριες με αναπηρίες. Οι ψυχολογικές και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη των μαθητών/-τριών με αναπηρίες. Αν και οι δύο παρεμβάσεις εστιάζουν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να κατακτήσουν την επιτυχία, διαφέρουν ως προς τους στόχους και τις μεθόδους τους. Σύμφωνα με ανεπίσημες συζητήσεις με έμπειρους/-ρες επαγγελματίες, προτείνεται η ακόλουθη διάκριση και πρακτική.

Οι ψυχολογικές παρεμβάσεις αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ψυχικών αναγκών των μαθητών/-τριών με αναπηρία. Αυτό το είδος παρέμβασης πραγματοποιείται συχνά από αδειούχο ψυχολόγο ή θεραπευτή/-τρια που ειδικεύεται στην εργασία με παιδιά και εφήβους/-βες. Οι ψυχολογικές παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες θεραπείας, συμπεριφορικές παρεμβάσεις και συμβουλευτικές υπηρεσίες.

---

<sup>93</sup> Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33, 444-458

<sup>94</sup> Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors, *Journal of Special Education*, 38, 111-123

<sup>95</sup> Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41

<sup>96</sup> Huber, R. S., Sifers, S., Houlihan, D., & Youngblom, R. (2012). Teacher support as a moderator of behavioural outcomes for youth exposed to stressful life events. *Educational Research International*, 1-10. doi:10.1155/2012/130626

<sup>97</sup> Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational Placement for Children with Autism Spectrum Disorders in Public and Non-Public School Settings

Στόχος των ψυχολογικών παρεμβάσεων είναι να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, να αντιμετωπίσουν το άγχος και το στρες και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων που συνεπάγεται η ζωή με αναπηρία. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν συνεργασία με την οικογένεια και τους/τις φροντιστές/-στριες του/της μαθητή/-τριας για την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, από την άλλη πλευρά, εστιάζουν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες με αναπηρία να σημειώσουν επιτυχίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό το είδος παρέμβασης πραγματοποιείται συχνά από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/-ες συνεργάζονται με τους/τις μαθητές/-τριες για την κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων που περιγράφουν τους ακαδημαϊκούς στόχους του/της μαθητή/-τριας και τις προσαρμογές και τροποποιήσεις που θα γίνουν για να διευκολυνθεί η μάθησή του/της.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, όπως η παροχή πρόσθετων πόρων ή η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών του/της μαθητή/-τριας. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, όπως λογισμικό υπολογιστή που διαβάζει μεγαλόφωνα το κείμενο ή προγράμματα αναγνώρισης ομιλίας.

Στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές/-τριες με αναπηρία έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και είναι σε θέση να σημειώνουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί ακόμη να περιλαμβάνουν συνεργασία με την οικογένεια και τους/τις φροντιστές/-στριες του/της μαθητή/-τριας για την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης.

Και οι δύο τύποι παρεμβάσεων μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στην υποστήριξη μαθητών/-τριών με αναπηρίες και συχνά λειτουργούν καλύτερα όταν χρησιμοποιούνται συνδυαστικά.

Η παρούσα εκπαίδευση εστιάζει στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά κάθε κατηγορία παρουσιάζει διαφορετικές προκλήσεις. Για παράδειγμα:

Οι μαθητές/-τριες με **δυσλεξία** μπορεί να δυσκολεύονται με ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα:

- Δυσκολία στην οργάνωση και την έκφραση των σκέψεων ·
- Ανάκτηση πληροφοριών από τη μνήμη ·
- Δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας ·
- Κατανόηση και τήρηση οδηγιών ·
- Σύγχυση παρόμοιων ήχων ή λέξεων ·
- Συνεκτική οργάνωση των σκέψεων ·
- Μειωμένη αυτοπεποίθηση και άγχος ·
- Ανάγκη για πρόσθετο χρόνο επεξεργασίας<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Mayo Clinic, 2022, προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes/syc-20353552>

Οι μαθητές/-τριες με **ΔΕΠΥ** μπορεί να δυσκολεύονται με ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα:

- Δυσκολία στη ρύθμιση της προσοχής·
- Παρορμητικότητα και δυσκολία διαχείρισης της συμπεριφοράς·
- Προβλήματα με τον προγραμματισμό και την οργάνωση·
- Προβλήματα στην αντιμετώπιση της αλλαγής·
- Δυσκολία με τη διατήρηση της συγκέντρωσης σε εργασίες·
- Απροσεξία κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή διαλέξεων·
- Προβλήματα στην παρακολούθηση οδηγιών και στην ολοκλήρωση εργασιών·
- Κακές δεξιότητες διαχείρισης χρόνου·
- Μειωμένες δεξιότητες ακρόασης·
- Δυσκολία στην έκφραση σκέψεων και ιδεών με σαφήνεια·
- Κακή ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας·
- Σύγχυση παρόμοιων ήχων ή λέξεων στην ομιλία ή τη γραφή·
- Μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυξημένο άγχος σε καταστάσεις επικοινωνίας<sup>99</sup>.

Οι μαθητές/-τριες που ανήκουν στο φάσμα του **αυτισμού** μπορεί να δυσκολεύονται με ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα:

- Δυσκολία με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την κατανόηση των κοινωνικών ενδείξεων·
- Αισθητηριακές ευαισθησίες στον θόρυβο, το φως ή την αφή·
- Προκλήσεις στην κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων·
- Περιορισμένες ή επαναλαμβανόμενες γλωσσικές και συνομιλιακές δεξιότητες·
- Δυσκολία στη μη λεκτική επικοινωνία, όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου·
- Δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές στη ρουτίνα ή σε απροσδόκητα γεγονότα·
- Κυριολεκτική ερμηνεία της γλώσσας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις·
- Δυσκολία με την αφηρημένη ή μεταφορική γλώσσα·
- Προκλήσεις σχετικά με τη λήψη σειράς και την έναρξη ή τη διατήρηση συνομιλιών·
- Στενά ή έντονα ενδιαφέροντα που μπορεί να κυριαρχούν στις συζητήσεις·
- Δυσκολία στην κατανόηση και την τήρηση οδηγιών·
- Δυσκολίες με την ενσυναίσθηση και τη λήψη προοπτικής·
- Μειωμένη βλεμματική επαφή και εμπλοκή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις<sup>100</sup>.

### 3.4. Μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά το τέλος της ενότητας, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση:

---

<sup>99</sup> Centers for Disease, Control and Prevention, 2023. "School changes – helping children with ADHD", <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/features/adhd-and-school-changes.html#:~:text=Children%20with%20ADHD%20struggle%20more,keep%20them%20engaged%20in%20learning.>

<sup>100</sup> Lisa Jo Rudy, 2023. "Why Is School So Challenging for Autistic Children?", προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://www.verywellhealth.com/why-school-is-so-challenging-4000048>

- Να εξηγούν τη σημασία της θετικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών ΕΕΑ·
- Να χρησιμοποιούν κοινωνικές και εικονογραφημένες ιστορίες (κόμικ) στις τάξεις τους·
- Να κατανοούν τη σημασία της προσαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας τους στα δυνατά σημεία και τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών.

### 3.5. Διαγνωστικά εργαλεία

Υπάρχουν πολυάριθμα εργαλεία αξιολόγησης που μπορούν να φανούν χρήσιμα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προωθώντας την αξιολόγηση τυχόν πρόσθετων αναγκών που μπορεί να έχει ένας/μία νέος/-α, καθώς και βοηθώντας στην ανάπτυξη στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο εν λόγω περιβάλλον. Αυτή η ενότητα έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους/τις εκπαιδευτικούς με ορισμένα από αυτά τα εργαλεία παρέχοντάς τους μια επισκόπηση που θα τους δώσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα διαγνωστικά εργαλεία είναι επαγγελματικά εργαλεία που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο από εκπαιδευμένους/-νες και εξειδικευμένους/-νες επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους και αδειούχους κλινικούς/-κές κοινωνικούς/-κές λειτουργούς, οι οποίοι/-ες διαθέτουν πείρα στη χορήγηση και ερμηνεία ψυχολογικών αξιολογήσεων. Δεν προορίζονται για χρήση από άτομα χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και πιστοποίηση.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση και τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ), είναι σημαντικό να κατανοήσετε ότι υπάρχουν ποικίλα διαθέσιμα εργαλεία αξιολόγησης, ορισμένα από τα οποία είναι δωρεάν, ενώ άλλα έχουν συγκεκριμένο κόστος.

Υπάρχουν πολλοί δωρεάν διαθέσιμοι διαδικτυακοί πόροι, όπως λίστες ελέγχου και ερωτηματολόγια, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό πιθανών προβληματικών περιοχών και να καθορίσουν εάν είναι απαραίτητη περαιτέρω αξιολόγηση. Αυτοί οι δωρεάν πόροι μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο πρώτο βήμα στη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά μπορεί να μην παρέχουν μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών ενός ατόμου. Οι ενδιαφερόμενοι/-νες μπορούν να συνεχίσουν τη μελέτη τους [εδώ](#).

Τα πιο ολοκληρωμένα εργαλεία αξιολόγησης, όπως τα τυποποιημένα τεστ και οι διαγνωστικές αξιολογήσεις, συχνά επιβαρύνονται με κάποιο κόστος. Αυτές οι αξιολογήσεις χορηγούνται συνήθως από εκπαιδευμένους/-νες επαγγελματίες και παρέχουν μια λεπτομερέστερη και ακριβέστερη εικόνα των δυνατών σημείων και των δυσκολιών ενός ατόμου. Το κόστος αυτών των αξιολογήσεων μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα της αξιολόγησης και τον/την επαγγελματία που τη διαχειρίζεται. Οι ενδιαφερόμενοι/-νες μπορούν να συνεχίσουν τη μελέτη τους [εδώ](#).

Επίσης, μπορεί να υπάρχουν διαφορές στα διαγνωστικά εργαλεία και κριτήρια μεταξύ των διαφόρων χωρών της Ευρώπης και διεθνώς. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση συγκεκριμένων παθήσεων ή διαταραχών, όπως η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) ή η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή ή τη χώρα. Για παράδειγμα, ενώ τα κριτήρια

του DSM-5 χρησιμοποιούνται ευρέως στις ΗΠΑ, άλλες περιοχές ενδέχεται να χρησιμοποιούν διαφορετικά διαγνωστικά εγχειρίδια ή κατευθυντήριες οδηγίες.

Μπορεί ακόμη να υπάρχουν διαφορές στους τύπους των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, καθώς και στις συγκεκριμένες δοκιμές ή μετρήσεις που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών της λειτουργικότητας του ατόμου. Για παράδειγμα, ορισμένες περιοχές μπορεί να αφορούν συγκεκριμένες γλωσσικές ή πολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης.

Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι διαφορές, διεθνείς οργανισμοί όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) και ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) έχουν αναπτύξει κατευθυντήριες οδηγίες και συστάσεις για τις αξιολογήσεις των ΕΕΑ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες περιοχές και χώρες. Αυτές οι κατευθυντήριες οδηγίες αποσκοπούν στην προώθηση τυποποιημένων και πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών αξιολόγησης, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με ΕΕΑ λαμβάνουν ακριβείς και αποτελεσματικές αξιολογήσεις.

Τέλος, το πιο σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με ΕΕΑ λαμβάνουν την κατάλληλη αξιολόγηση και υποστήριξη που χρειάζονται για να αναπτυχθούν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Είτε χρησιμοποιείτε δωρεάν είτε επί πληρωμή εργαλεία αξιολόγησης, είναι σημαντικό να συνεργάζεστε με επαγγελματίες που είναι γνώστες/-στριες και έμπειροι/-ρες στον τομέα της ειδικής αγωγής και μπορούν να παρέχουν ακριβείς και αποτελεσματικές αξιολογήσεις. Οι επαγγελματίες που διενεργούν αξιολογήσεις ΕΕΑ θα πρέπει να ενημερώνονται σχετικά με τις πιο πρόσφατες έρευνες και κατευθυντήριες οδηγίες στον τομέα τους και να γνωρίζουν τυχόν πολιτισμικούς ή περιφερειακούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία αξιολόγησης.

### **3.6. Πρόγραμμα εκπαίδευσης**

Αυτή η ενότητα έχει σχεδιαστεί για 16 ώρες εκπαίδευσης (1 εκπαιδευτική ώρα = 45 λεπτά).

**Συνεδρία 1: Επικοινωνία με μαθητές/-τριες με αναπηρίες – Κοινωνικές Ιστορίες  
(Social Stories)**

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Εισαγωγή	<p>Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να κατανοήσουν το αντικείμενο του εργαστηρίου·</li> <li>▪ να συζητήσουν τις προσδοκίες και τις εντυπώσεις τους σχετικά με το θέμα.</li> </ul>	15 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
2	Θεωρητικός προσανατολισμός και ορισμοί	<p>Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να θυμηθούν τους απαραίτητους ορισμούς σχετικά με την αναπηρία και τις σχέσεις μαθητών/-τριών-εκπαιδευτικών·</li> <li>▪ να παρουσιάσουν τις βασικές έννοιες γύρω από την αναπηρία.</li> </ul>	30 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>

3	Δραστηριότητα 1: Η αναπηρία στη σχολική τάξη	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να αξιολογούν πιθανές καταστάσεις σε τάξεις με μαθητές/-τριες με αναπηρίες</li> <li>▪ να αναπτύσσουν σχέδια δράσης</li> <li>▪ να παρουσιάζουν εφικτές λύσεις σε πιθανές δύσκολες καταστάσεις με μαθητές/-τριες με αναπηρίες.</li> </ul>	1 ώρα & 40 λεπτά (100 λεπτά)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εκτυπωμένα σεναρία</li> <li>▪ Αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”, Χαρτιά</li> <li>▪ Μαρκαδόροι</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
4	Κοινωνικές Ιστορίες	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών</li> <li>▪ να απαριθμούν παραδείγματα κοινωνικών ιστοριών.</li> </ul>	45 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> <li>▪ Ηχεία</li> </ul>
5	Δραστηριότητα 2: Δημιουργήστε τις δικές σας κοινωνικές ιστορίες	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να δημιουργούν κοινωνικές ιστορίες</li> <li>▪ να εφαρμόζουν τη μέθοδο των κοινωνικών ιστοριών με βάση τις ανάγκες τους</li> <li>▪ να αξιολογούν το επίπεδο δυσκολίας της μεθόδου.</li> </ul>	1 hour & 40 λεπτά (100 λεπτά)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Κατάλογος συμβουλών</li> <li>▪ Φορητοί υπολογιστές (ένας φορητός υπολογιστής/ομάδα)</li> <li>▪ Εκτυπωτής</li> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό/Μαρκαδόρο</li> </ul>
6	Κλείσιμο, αξιολόγηση και εργασία για το σπίτι	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση:  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της εμπειρίας του εργαστηρίου</li> <li>▪ να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία τους στο εργαστήριο</li> <li>▪ να κατανοούν τους στόχους της εργασίας για το σπίτι.</li> </ul>	40 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Κοινωνικές ιστορίες (που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο βήμα)</li> <li>▪ Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης</li> <li>▪ Παρουσίαση της εργασίας στο σπίτι</li> </ul>



7	Εργασία για το σπίτι	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να απαριθμούν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους/τις μαθητές/-τριες με αναπηρίες και τα ενδιαφερόμενα μέρη</li> <li>▪ να συζητούν για τα σχετικά με το θέμα έργα και πρωτοβουλίες.</li> </ul>	15 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>
8	Εργασία για το σπίτι	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να απαριθμούν εργαλεία και μεθόδους χρήσιμες για την εργασία των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρίες</li> <li>▪ να κατονομάζουν διαγνωστικά εργαλεία για παιδιά με αναπηρίες.</li> </ul>	15 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>

## Συνεδρία 2: Εικονογραφημένες Ιστορίες (Comic Strip Conversations)

Αριθ.	Θέμα	Μαθησιακά αποτελέσματα	Διάρκεια	Υλικά/Εξοπλισμός
1	Εισαγωγή	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να κατανοήσουν το αντικείμενο του εργαστηρίου</li> <li>▪ να συζητήσουν τις προσδοκίες και τις εντυπώσεις τους σχετικά με το θέμα.</li> </ul>	15 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul>
2	Σημασία του θέματος και γιατί πρέπει να το μελετήσουμε	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να αναλύουν τις προκλήσεις κατά την εργασία με μαθητές/-τριες με αναπηρίες</li> <li>▪ να προσδιορίζουν τα οφέλη της εργασίας με μαθητές/-τριες με αναπηρίες.</li> </ul>	20 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Ηχεία</li> </ul>

3	Εικονογραφημένες Ιστορίες (Comic Strip Conversations)	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τη μέθοδο των comic strip conversations</li> <li>▪ να απαριθμούν παραδείγματα εικονογραφημένων ιστοριών.</li> </ul>	45 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση PowerPoint</li> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> <li>▪ Ηχεία</li> </ul>
4	Δραστηριότητα 3: Δημιουργήστε τις δικές σας εικονογραφημένες ιστορίες	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να δημιουργούν εικονογραφημένες ιστορίες</li> <li>▪ να εφαρμόζουν τη μέθοδο comic strip conversations στην τάξη τους.</li> </ul>	1 ώρα & 40 λεπτά (100 λεπτά)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Κατάλογος συμβουλών</li> <li>▪ Φορητοί υπολογιστές (ένας φορητός υπολογιστής/ομάδα)</li> <li>▪ Εκτυπωτής</li> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό/Μαρκαδόρο</li> </ul>
5	Κλείσιμο, αξιολόγηση και εργασία για το σπίτι	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της εμπειρίας του εργαστηρίου</li> <li>▪ να συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την εμπειρία τους στο εργαστήριο</li> <li>▪ να κατανοούν τους στόχους της εργασίας για το σπίτι.</li> </ul>	40 λεπτά	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εικονογραφημένη ιστορία (που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο βήμα)</li> <li>▪ Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης</li> <li>▪ Παρουσίαση της εργασίας στο σπίτι</li> </ul>
6	Εργασία για το σπίτι	Μετά την ολοκλήρωση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες/-χουσες θα είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ να απαριθμούν εργαλεία και μεθόδους χρήσιμες για την εργασία των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρίες</li> <li>▪ να κατονομάζουν διαγνωστικά εργαλεία για παιδιά με αναπηρίες.</li> </ul>	2 ώρες (ταινία) + 20 λεπτά επεξεργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Φορητός/Επιτραπέζιος Η/Υ</li> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Χαρτιά</li> <li>▪ Στιλό</li> </ul>

### 3.7. Μαθησιακές δραστηριότητες

## **Μαθησιακή δραστηριότητα 1: Η αναπηρία στη σχολική τάξη**

Η δραστηριότητα αυτή διευκολύνει την εκμάθηση της θεωρίας μέσω ομαδικής εργασίας με σενάρια σχετικά με τις αναπηρίες. Αρχικά, εξηγήστε στο ακροατήριό σας τους στόχους και τον σκοπό της δραστηριότητας. Στη συνέχεια, χωρίστε το ακροατήριό σας σε ομάδες – κάθε ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από 5 συμμετέχοντες/-χουσες. Μοιράστε τα εκτυπωμένα σενάρια στις ομάδες σας – σε κάθε ομάδα θα πρέπει να δοθούν 2 σενάρια. Δώστε χρόνο στις ομάδες να διαβάσουν τα σενάρια και να κάνουν ερωτήσεις. Ύστερα, οι ομάδες εργάζονται πάνω στα σενάρια. Μόλις τελειώσουν, είναι απαραίτητο να γίνει μια ευρύτερη συζήτηση με βάση τα συμπεράσματα της άσκησης.

### **Σενάρια για τη μαθησιακή δραστηριότητα 1**

Σενάριο 1: Μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και αυτιστικού/-κής μαθητή/-τριας

**Εκπαιδευτικός:** «Γιατί δεν συμμετέχεις στο μάθημα; Πρέπει να συμμετέχεις περισσότερο και να μιλάς.»

**Αυτιστικός/-κή Μαθητής/-τρια:** Παραμένει σιωπηλός/-λή.

**Εκπαιδευτικός:** «Δεν πρόκειται να μάθεις τίποτα αν δεν συμμετέχεις. Θέλω να προσπαθείς περισσότερο και να μιλάς πιο δυνατά.»

**Αυτιστικός/-κή Μαθητής/-τρια:** Αρχίζει να κάνει επαναλαμβανόμενες κινήσεις.

**Εκπαιδευτικός:** «Σταμάτα να χαζεύεις και πρόσεχε. Γίνεσαι ενοχλητικός/-κή.»

### Σημειώσεις για τον/την εκπαιδευτή/-τρια

Σε αυτό το παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον/την αυτιστικό/-κή μαθητή/-τρια. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απαιτητικό ύφος, δεν αναγνωρίζει το στυλ επικοινωνίας του/της μαθητή/-τριας ή την ανάγκη του/της για χρόνο επεξεργασίας και δεν προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες του/της μαθητή/-τριας. Αυτό μπορεί να κάνει τον/τη μαθητή/-τρια να αισθάνεται υπερβολικά πιεσμένος/-νη και αγχωμένος/-νη, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολη τη συμμετοχή του/της στο μάθημα. Μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση θα ήταν ο/η εκπαιδευτικός να ρωτήσει

τον/τη μαθητή/-τρια πώς προτιμά να συμμετέχει στο μάθημα και να κάνει προσαρμογές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας.

Σενάριο 2: Μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και δυσλεκτικού/-κής μαθητή/-τριας.

**Εκπαιδευτικός**: «Γιατί δεν μπορείς να διαβάσεις αυτή την παράγραφο; Δεν είναι τόσο δύσκολο. Δεν προσπαθείς καν.»

**Δυσλεκτικός/-κή Μαθητής/-τρια**: Νιώθει απογοήτευση και αμηχανία.

**Εκπαιδευτικός**: «Πρέπει να προσέχεις περισσότερο στο μάθημα και να κάνεις πιο συχνά εξάσκηση στην ανάγνωση.»

**Δυσλεκτικός/-κή Μαθητής/-τρια**: Αισθάνεται αποθαρρυσμένος/-νη και ανήσυχος/-χη.

**Εκπαιδευτικός**: «Δεν πρόκειται να πετύχεις τίποτα αν δεν μπορείς να διαβάσεις σωστά. Πρέπει να δουλέψεις πιο σκληρά.»

#### Σημειώσεις για τον/την εκπαιδευτή/-τρια

Σε αυτό το παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον/την δυσλεκτικό/-κή μαθητή/-τρια. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απαιτητικό ύφος και δεν αναγνωρίζει τη μαθησιακή διαφορά του/της μαθητή/-τριας ή τις προκλήσεις που παρουσιάζει η δυσλεξία. Αυτό μπορεί να κάνει τον/τη μαθητή/-τρια να αισθάνεται ντροπή, άγχος και αποθάρρυνση, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολο για αυτόν/-τή να μάθει και να σημειώσει πρόοδο. Μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση θα ήταν ο/η εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει τη δυσλεξία του/της μαθητή/-τριας και να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές και υποστήριξη, όπως η παροχή επιπλέον χρόνου για ανάγνωση ή εναλλακτικών υλικών ανάγνωσης. Ο/Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε επίσης να συνεργαστεί με τον/τη μαθητή/-τρια για να αναπτύξει στρατηγικές για τη βελτίωση της κατανόησης της ανάγνωσης και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρά του/της.

Σενάριο 3: Μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

**Εκπαιδευτικός:** «Γιατί δεν μπορείς να κάτσεις ακίνητος/-τη και να προσέχεις; Διακόπτεις το μάθημα.»

**Μαθητής/-τρια με ΔΕΠΥ:** Νιώθει ανησυχία και πίεση.

**Εκπαιδευτικός:** « Πρέπει να συγκεντρωθείς περισσότερο και να σταματήσεις να αποσπάς την προσοχή των άλλων. Οι πληροφορίες που χάνεις είναι σημαντικές.»

**Μαθητής/-τρια με ΔΕΠΥ:** Αισθάνεται απογοητευμένος/-νη και ανήσυχος/-χη.

**Εκπαιδευτικός:** «Δεν προσπαθείς αρκετά. Πρέπει να ελέγξεις τον εαυτό σου και να φερθείς σωστά.»

#### Σημειώσεις για τον/την εκπαιδευτή/-τρια

Σε αυτό το παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον/την μαθητή/-τρια με ΔΕΠΥ. Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απαιτητικό ύφος και δεν αναγνωρίζει τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ του/της μαθητή/-τριας ή τις προκλήσεις που την συνοδεύουν. Αυτό μπορεί να κάνει τον/τη μαθητή/-τρια να αισθάνεται ντροπή, άγχος και αποθάρρυνση, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολο για αυτόν/-τή να ελέγξει τη συμπεριφορά του/της και να επικεντρωθεί στη μάθηση. Μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση θα ήταν ο/η εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει τη ΔΕΠΥ του/της μαθητή/-τριας, να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές και να του/της παράσχει υποστήριξη, όπως διαλείμματα για να κινείται ή εργαλεία για να συγκεντρώνεται πιο εύκολα. Ο/Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε επίσης να συνεργαστεί με τον/τη μαθητή/-τρια για να αναπτύξει στρατηγικές για τη διαχείριση των συμπτωμάτων του και τη βελτίωση της συγκέντρωσης και της προσοχής του.

#### Οφέλη από τη μαθησιακή δραστηριότητα 1: Σενάριο

- Μαθητές/-τριες με δυσλεξία: Τα σενάρια μπορούν να ωφελήσουν τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία, καθώς παρουσιάζουν πληροφορίες σε οπτική και πλαισιοθετημένη μορφή. Η ανάγνωση και η κατανόηση του κειμένου μπορεί συχνά να αποτελεί πρόκληση για τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία, αλλά τα σενάρια τους παρέχουν μια οπτική αναπαράσταση διαφορετικών καταστάσεων διευκολύνοντάς τους να κατανοήσουν και να ασχοληθούν με το υλικό.

- Μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ: Τα σενάρια μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ παρέχοντάς τους δομημένες και οργανωμένες πληροφορίες. Τα σενάρια αναλύουν τις πολύπλοκες καταστάσεις σε μικρότερα μέρη βοηθώντας στη

βελτίωση της προσοχής και της συγκέντρωσης. Η οπτική διάσταση των σεναρίων βοηθά μεταξύ άλλων στο να διατηρηθεί η προσοχή των μαθητών/-τριών και να παραμείνουν αφοσιωμένοι/-νες καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

- Μαθητές/-τριες με ΔΑΦ: Τα σεναρία ωφελούν τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΑΦ, καθώς προσφέρουν προβλέψιμα και συγκεκριμένα παραδείγματα κοινωνικών καταστάσεων. Αυτό τους/τις βοηθά να αναπτύξουν και να εξασκηθούν στις κοινωνικές δεξιότητες, να κατανοήσουν τις κατάλληλες αντιδράσεις και να πλοηγηθούν αποτελεσματικότερα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

## **Μαθησιακή δραστηριότητα 2: Κοινωνικές ιστορίες**

Οι κοινωνικές ιστορίες (social stories), που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray το 1990, είναι ιστορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν νοητικές και συναισθηματικές δυσκολίες με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών που είναι εξατομικευμένες και εικονογραφημένες. Αυτές οι ιστορίες ονομάζονται μερικές φορές *κοινωνικά σεναρία*, *κοινωνικές αφηγήσεις* ή *παρεμβάσεις βασισμένες σε ιστορίες*. Μια κοινωνική ιστορία είναι ένα απλό και αποτελεσματικό εργαλείο για να μάθουν τα παιδιά πώς να κάνουν ορισμένα πράγματα, να χειρίζονται προβληματικές συμπεριφορές, να κατακτούν κοινωνικές δεξιότητες και να προσανατολίζονται σε νέες ή άγνωστες κοινωνικές καταστάσεις. Οι Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να ωφελήσουν όλα τα παιδιά και είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για τα παιδιά που έχουν:

1. Καθυστερήσεις στην εκφραστική ή τη δεκτική γλώσσα·
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/ και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)·
3. Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού·
4. Διαταραχή Αισθητηριακής Επεξεργασίας·
5. Συμπεριφορικές δυσκολίες·
6. Άγχος·
7. Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας·
8. Ελλείμματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων.



Οι κοινωνικές ιστορίες **ωφελούν** με πολλούς τρόπους τα παιδιά:

Συμβουλές για την ανάπτυξη μιας Κοινωνικής Ιστορίας (And next comes L, n.d.)

1. **Προσδιορίστε τη συμπεριφορά/δεξιότητα-στόχο στον τίτλο:** Δημιουργήστε έναν σαφή και συνοπτικό τίτλο για την κοινωνική ιστορία. Θα πρέπει να προσδιορίζει ακριβώς περί τίνος πρόκειται η κοινωνική ιστορία, για παράδειγμα, «*Πώς να συμπεριφέρομαι όταν είμαι θυμωμένος/-νη*».
2. **Εστιάστε σε ένα πράγμα ή γεγονός κάθε φορά:** Γράψτε μόνο για ένα θέμα σε κάθε κοινωνική ιστορία. Δεν θέλετε να υπερφορτώσετε τους/τις μαθητές/-τριές σας. Επιλέξτε

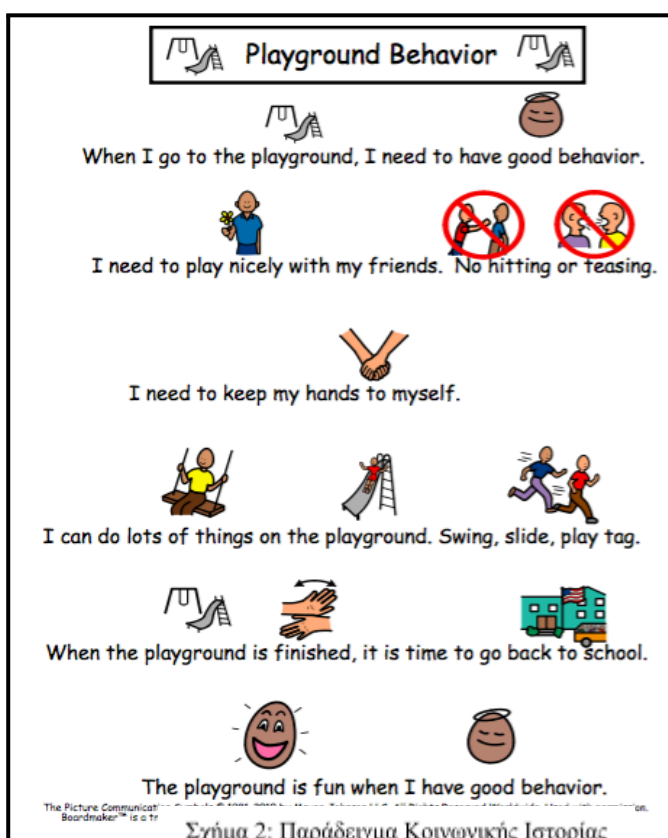
ένα θέμα για την κοινωνική σας ιστορία, όπως για παράδειγμα ένα ταξίδι, και γράψτε μόνο για το συγκεκριμένο θέμα.

3. **Χρησιμοποιήστε εικόνες για να υποστηρίξετε το κείμενο:** Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό ή υπερλεξία ωφελούνται από το οπτικό βοήθημα που συνοδεύει το κείμενο. Οι εικόνες διευκολύνουν την κατανόηση και βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί πώς είναι ορισμένα πράγματα σχετικά με το γεγονός ή το αντικείμενο (π.χ. η εικόνα της καρέκλας ενός/μιας οδοντιάτρου μπορεί να δείξει στο παιδί πώς μπορεί να είναι το γραφείο του/της οδοντιάτρου). Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε δικές σας φωτογραφίες, να κάνετε δικές σας ζωγραφιές ή να αναζητήσετε websites με δωρεάν φωτογραφίες ή clipart.

4. **Διατηρήστε απλή τη μορφή της κοινωνικής ιστορίας:**

Χρησιμοποιήστε μια απλή μορφή για την κοινωνική ιστορία περιορίζοντας το κείμενο σε κάθε σελίδα και χρησιμοποιώντας απλά χρώματα και γραμματοσειρές.

5. **Χωρίστε το γεγονός σε απλά βήματα:** Προσπαθήστε να σκεφτείτε κάθε πιθανό βήμα που περιλαμβάνεται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή δεξιότητα και προσπαθήστε να συμπεριλάβετε κάθε βήμα στην κοινωνική ιστορία. Επειδή τα παιδιά με αυτισμό ή υπερλεξία σκέφτονται κυριολεκτικά και δυσκολεύονται με τις αφηρημένες έννοιες, είναι καλύτερο να συμπεριλάβετε ακόμη και τα κρυφά υπονοούμενα βήματα που τα νευροτυπικά άτομα γενικά θεωρούν δεδομένα. Για παράδειγμα, για να ετοιμάσω τη σχολική μου τσάντα για την επόμενη μέρα, ελέγχω το πρόγραμμα, βάζω τα απαραίτητα βιβλία και τετράδια στην τσάντα και στη συνέχεια, την κλείνω.
6. **Συμπεριλάβετε ακριβείς φράσεις ή σενάρια που πρέπει να πει ο/η μαθητής/-τρια:** Χρησιμοποιήστε τις κοινωνικές ιστορίες για να διδάξετε στο παιδί τις αναμενόμενες αντιδράσεις στη συγκεκριμένη κατάσταση, έτσι ώστε να μπορεί να επαναλάβει σωστά την ακριβή φράση, όταν βρεθεί στην πραγματικότητα στη συγκεκριμένη κατάσταση.
7. **Να είστε περιγραφικοί/-κές και να απαντάτε στις ερωτήσεις που ξεκινούν με ερωτηματικές αντωνυμίες/λέξεις σχετικά με το γεγονός:** Οι κοινωνικές ιστορίες θα πρέπει πάντοτε να περιλαμβάνουν περιγραφικές προτάσεις, οι οποίες να απαντούν σε ερωτήσεις που ξεκινούν με ερωτηματικές αντωνυμίες/λέξεις (π.χ. πότε; ποιος; τι; πού; γιατί; πώς;).





8. **Περιγράψτε πώς πρέπει να αισθάνεται ή να αντιδρά ο/η μαθητής/-τρια και οι άλλοι άνθρωποι:** Οι κοινωνικές ιστορίες πρέπει επίσης να περιγράφουν πώς πρέπει να αισθάνεται ή να αντιδρά το παιδί σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή δεξιότητα. Για παράδειγμα: «*Δεν πειράζει να κλαίω σε μια κηδεία*». Εξίσου σημαντικό είναι να συμπεριλάβετε προτάσεις προοπτικής (perspective sentences) σε μια κοινωνική ιστορία. Οι προτάσεις προοπτικής περιγράφουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή τις διαθέσεις ενός άλλου ατόμου. Για παράδειγμα: «*Οι γονείς μου θα είναι πολύ περήφανοι για μένα που έμαθα πώς να δημιουργώ μια παρουσίαση στον υπολογιστή!*».
9. **Περιγράψτε ακριβώς τι πρέπει να κάνει ο/η μαθητής/-τρια:** Οι κοινωνικές ιστορίες θα πρέπει να περιγράφουν επακριβώς τη συμπεριφορά που αναμένεται από το παιδί μέσω της διατύπωσης κατευθυντήριων προτάσεων. Οι εν λόγω προτάσεις περιγράφουν τι πρέπει να κάνει το παιδί κατά τη διάρκεια της κατάστασης ή για να κατακτήσει τη δεξιότητα. Αυτές οι προτάσεις θα πρέπει πάντα να γράφονται με θετικό τρόπο (δηλ. προσπαθήστε να αποφύγετε λέξεις όπως «δεν», «μην» κ.λπ.).
10. **Διατηρήστε τη γλώσσα απλή και θετική.** Αποφύγετε μεταφορές, ιδιοματισμούς ή άλλες αφηρημένες έννοιες. Η γλώσσα θα πρέπει πάντα να επικεντρώνεται στα θετικά. Οι κοινωνικές ιστορίες θα πρέπει να εστιάζουν στο τι πρέπει ή μπορεί να κάνει το παιδί και όχι στο τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει το παιδί.
11. **Γράψτε την κοινωνική ιστορία σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού:** Γράψτε την από την οπτική γωνία του παιδιού, καθώς αυτό θα το βοηθήσει να συνδεθεί με την ιστορία.
12. **Γράψτε την κοινωνική ιστορία σε χρόνο ενεστώτα.** Πάντα να γράφετε την κοινωνική ιστορία σε χρόνο ενεστώτα.

### Παραδείγματα Κοινωνικών Ιστοριών για μαθητές/τριες με ΕΕΑ

Ένα παράδειγμα κειμένου που χρησιμοποιείται σε μια Κοινωνική Ιστορία για μαθητές/τριες με ΔΑΦ θα μπορούσε να είναι το εξής:

- [Τίτλος: Διάλειμμα]
- Κάθε μέρα πηγαίνω για διάλειμμα. [εικόνα της αυλής του σχολείου ή μια γενική φωτογραφία αρχείου μιας παιδικής χαράς]
- Πηγαίνω για διάλειμμα μετά το μεσημεριανό γεύμα.
- Πρώτα βάζω το μπουφάν μου. Μετά στέκομαι στη σειρά. [εικόνα του παιδιού που βάζει το μπουφάν, εικόνα της παράταξης των μαθητών/-τριών]
- Αν ο καιρός είναι καλός, πηγαίνω στην παιδική χαρά. [εικόνα μιας ηλιόλουστης ημέρας στην παιδική χαρά]
- Μπορώ να επιλέξω να πάω στην κούνια, στην τσουλήθρα ή στο γυμναστήριο ζούγκλας. [εικόνες παιδιών σε κάθε παιχνίδι]
- Μερικές φορές μπορώ να πάω κατευθείαν στο αγαπημένο μου παιχνίδι. [εικόνα ενός παιδιού που ανεβαίνει στην κούνια χωρίς να χρειάζεται να περιμένει τη σειρά του]
- Μερικές φορές περιμένω τη σειρά μου. [εικόνα αναμονής στην ουρά στην παιδική χαρά]

- Μπορώ να επιλέξω να παίξω με φίλους/-λες ή να παίξω μόνος/-νη μου. [εικόνα ενός παιδιού που παίζει με άλλα παιδιά, εικόνα ενός παιδιού που παίζει χαρούμενο μόνο του]
- Όταν χτυπάει το κουδούνι, μπαίνω στη σειρά για να πάω μέσα. [εικόνα παιδιών που στέκονται στη σειρά]
- Το διάλειμμα είναι μια υπέροχη στιγμή για άσκηση και διασκέδαση. [χαρούμενα παιδιά στην παιδική χαρά ενός σχολείου]

Το τελικό προϊόν μπορεί να μοιάζει κάπως έτσι:



Σχήμα 3: Παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας για μαθητές/-τριες με ΔΑΦ

### Περαιτέρω αναγνώσματα και πηγές έμπνευσης

- [Guidance for writing and delivering Social Stories](#)
- [USING SOCIAL STORIES TO TEACH SOCIAL SKILLS: A Professional's Guide](#)
- [Social Story Creator & Library Application](#)
- [\[Video\] Autism Help - How to Write Social Stories for Kids](#)
- [\[Video\] How to Make Social Stories for Children with Autism - Teaching Materials \(3/5\) | Autism at Home](#)

### Σημειώσεις για τους/τις εκπαιδευτές/-τριες

Ξεκινήστε με μια παρουσίαση.

Η χρήση μιας παρουσίασης PowerPoint παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο των κοινωνικών ιστοριών, δηλαδή:

- Πληροφορίες για το ιστορικό
- Τα οφέλη για τους/τις μαθητές/-τριες με αναπηρίες
- Συμβουλές για το πώς να αναπτύξουν τις δικές τους κοινωνικές ιστορίες
- Παραδείγματα καλών πρακτικών.

Συμβουλή: Μην διστάσετε να χρησιμοποιήσετε διαδραστικά εργαλεία, όπως βίντεο, για να αυξήσετε τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σας.

- <https://www.youtube.com/watch?v=INjVc-xTWd0&t=50s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LbpaGtqQVW4&t=97s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wqyXd85FtXk>

Συνεχίστε με την ομαδική εργασία.

- Χωρίστε το ακροατήριο σε ομάδες – κάθε ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από 5 συμμετέχοντες/-χουσες.
- Εξηγήστε τη δραστηριότητα στις ομάδες.
- Δώστε τους χρόνο και υλικό για να προετοιμάσουν 1 ή 2 μοναδικές κοινωνικές ιστορίες ανά ομάδα.
- Εκτυπώστε τις κοινωνικές ιστορίες.

### Οφέλη από τη μαθησιακή δραστηριότητα 2: Κοινωνικές ιστορίες

- Μαθητές/-τριες με δυσλεξία: Οι κοινωνικές ιστορίες ωφελούν τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία παρουσιάζοντας πληροφορίες με σαφή και συνοπτικό τρόπο. Χρησιμοποιούν απλή γλώσσα και περιλαμβάνουν οπτικά βοηθήματα διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν το περιεχόμενο. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και την κατανόησή τους<sup>1</sup>.

- Μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ: Οι κοινωνικές ιστορίες λειτουργούν καλά για τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ, καθώς είναι σύντομες, εστιασμένες και παρέχουν άμεση διδασκαλία. Η χρήση οπτικής υποστήριξης στις κοινωνικές ιστορίες βοηθά στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/-τριών και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης.

- Μαθητές/-τριες με ΔΑΦ: Οι κοινωνικές ιστορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΑΦ, καθώς παρέχουν ρητή καθοδήγηση σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά και τους/τις βοηθούν να κατανοήσουν και να περιηγηθούν στους κοινωνικούς κανόνες. Οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν τα άτομα με ΔΑΦ να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την επικοινωνία και να βελτιώσουν την κατανόηση των οπτικών των άλλων.

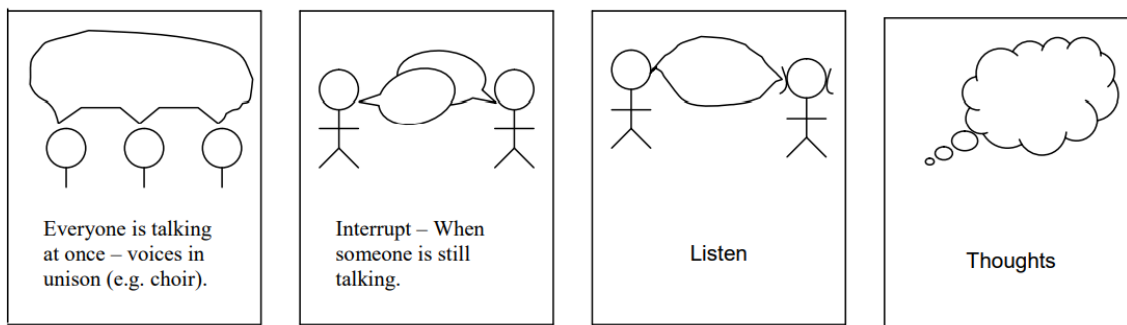
### Μαθησιακή δραστηριότητα 3: Εικονογραφημένες ιστορίες

Οι εικονογραφημένες ιστορίες (comic strip conversations), που δημιουργήθηκαν από την Carol Gray, είναι απλές οπτικές αναπαραστάσεις μιας συζήτησης. Μπορούν να δείξουν:

- α) τα πράγματα που πραγματικά λέγονται σε μια συζήτηση,
- β) τι μπορεί να αισθάνονται οι άνθρωποι που συζητούν,
- γ) ποιες μπορεί να είναι οι προθέσεις των ανθρώπων.

Τα Comic Strip Conversations χρησιμοποιούν γραμμικές φιγούρες και σύμβολα για να αναπαραστήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις αφηρημένες πλευρές μιας συζήτησης, ενώ τα διαφορετικά χρώματα υποδηλώνουν το συναισθηματικό περιεχόμενο μιας δήλωσης ή ενός μηνύματος. Βλέποντας τα διάφορα στοιχεία μιας συζήτησης να παρουσιάζονται οπτικά, ορισμένες από τις πιο αφηρημένες πτυχές της κοινωνικής επικοινωνίας (όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων) γίνονται πιο «συγκεκριμένες» και επομένως πιο εύκολα κατανοητές. Σε ένα Comic Strip Conversation, το υποστηριζόμενο άτομο αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, με τους/τις εκπαιδευτικούς να προσφέρουν βοήθεια και καθοδήγηση.

Παραδείγματα **συμβόλων** (από το βιβλίο της Gray "Comic Strip Conversations", 1994) που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση μιας σειράς εννοιών που μπορεί να περιλαμβάνει μια συζήτηση είναι τα εξής:



Σχήμα 4: Παραδείγματα συμβόλων σε ένα Comic Strip Conversation

Παραδείγματα **χρωμάτων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Εικονογραφημένες Ιστορίες για να αναπαραστήσουν μια σειρά συναισθημάτων και ιδεών είναι τα εξής:

**Green: Good ideas, happy, friendly**  
**Red: Bad ideas, anger, unfriendly**  
**Blue: Sad, uncomfortable**  
**Yellow: Frightened**  
**Black: Facts, truth**  
**Orange: Questions**  
**Brown: Comfortable, cosy**  
**Purple: Proud**  
**Colour combinations: Confusion**

Σχήμα 5: Παραδείγματα χρωμάτων σε ένα Comic Strip Conversation

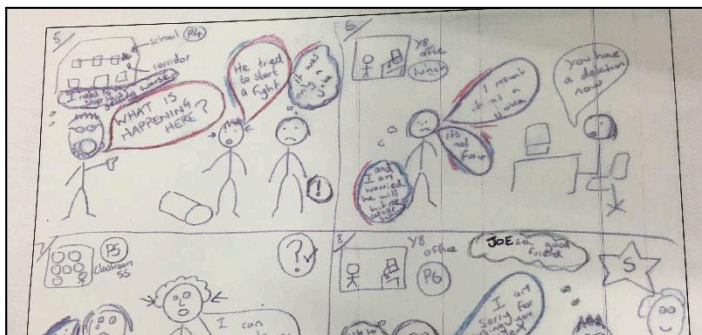
Παραδείγματα προτύπων θα βρείτε στο τέλος αυτής της ενότητας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών/-τριών τους και να τους/τις αφήσουν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη δραστηριότητα.

#### Πότε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα Comic Strip Conversations:

1. Κάθε φορά που ένα άτομο με νοητική αναπηρία θα μπορούσε να επωφεληθεί από τη βοήθεια για να εντοπίσει και να συζητήσει «κρυφές πληροφορίες» – το είδος των πληροφοριών που οι άλλοι άνθρωποι θα μπορούσαν να αντιληφθούν πιο εύκολα. Για παράδειγμα, τι μπορεί να ένιωθε και να σκεφτόταν κάποιος/ποια και γιατί αντέδρασε όπως αντέδρασε.
2. Για να επισημάνετε στο άτομο με νοητική αναπηρία πότε διαχειρίστηκε μια κατάσταση καλά ή/και επηρέασε θετικά ένα άλλο άτομο. Για να επιστήσετε την προσοχή του σε μια αποτελεσματική στρατηγική που χρησιμοποίησε.
3. Για να εξετάσετε έναν εναλλακτικό τρόπο αντίδρασης, όταν τα πράγματα δεν έχουν εξελιχθεί τόσο καλά παρέχοντας έτσι μια πρόταση στο άτομο με νοητική αναπηρία για μελλοντικές περιστάσεις.
4. Για να προετοιμαστείτε για ένα επερχόμενο γεγονός βοηθώντας το άτομο με νοητική αναπηρία να κάνει προβλέψεις σχετικά με το τι να περιμένει και να κάνει καταγισμό ιδεών (brainstorming) για χρήσιμα πράγματα που μπορεί να κάνει ή να πει ή στρατηγικές που θα μπορούσαν να το βοηθήσουν.
5. Τα κόμικς μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα όταν εξηγούνται περιστατικά σαρκασμού ή ελαφρού πειράγματος – όταν οι σκέψεις ενός ατόμου δεν ταιριάζουν με τα λόγια ή τις πράξεις του.

#### Πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα Comic Strip Conversations:

1. Όταν παρουσιάζετε τα κόμικς, χρησιμοποιήστε μια κοινωνική κατάσταση ή μια



συζήτηση που πήγε καλά, για να συνηθίσετε να μιλάτε και να τα σχεδιάζετε. Είναι πολύ σημαντικό ο/η νέος/-α να μην συνδέσει τα κόμικς με το ότι χρησιμοποιούνται μόνο για να ξεδιαλύνουν καταστάσεις που θεωρεί ότι «πήγαν στραβά».

2. Μην χρησιμοποιείτε κόμικς όταν ο/η νέος/-α είναι αναστατωμένος/-νη. Επιλέξτε μια στιγμή που να είστε και οι δύο ήρεμοι/-μες και, αν είναι δυνατόν, σε έναν ήσυχο χώρο.

Σχήμα 6: Παράδειγμα ενός Comic Strip Conversation

3. Ζωγραφίστε τα άτομα που συμμετείχαν, τι συνέβαινε και χρησιμοποιήστε τις φυσαλίδες ομιλίας για να καταγράψετε τι ειπώθηκε. Χρησιμοποιήστε τις φυσαλίδες σκέψης για να προσδιορίσετε πώς αισθανόταν ο/η νέος/-α κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Να είστε προετοιμασμένοι/-νες ότι μπορεί να μην ξέρουν πάντα! Μπορεί να χρειαστεί να διευκολύνετε τον/τη νέο/-α στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων στη συγκεκριμένη κατάσταση.

4. Αφού «ξεδιαλύσετε» την κατάσταση ή εξηγήσετε την παρεξήγηση, μπορείτε να εξετάσετε πιθανές λύσεις ή εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της κατάστασης με τον/τη νέο/-α. Μπορείτε να σχεδιάσετε άλλα πιθανά σενάρια και να εξετάσετε τα διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να τον/τη βοηθήσει να κατανοήσει πώς θα μπορούσε να διαχειριστεί διαφορετικά την ίδια κατάσταση την επόμενη φορά, π.χ. «Την επόμενη φορά ίσως να έρθεις να βρεις πρώτα τον/τη δάσκαλο/-λα».

5. Σε ορισμένους/-νες νέους/-ες αρέσει να κρατούν τις εικονογραφημένες ιστορίες τους, π.χ. σε ένα φάκελο ή σε ένα λεύκωμα και να τις ξανακοιτάζουν αργότερα. Άλλοι/-λες θέλουν να τις πετάξουν αμέσως μόλις τελειώσουν. Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός. Επειδή μπορεί να μην πετύχει με την πρώτη φορά, μην εγκαταλείψετε την προσπάθεια.

6. Θυμηθείτε να επικεντρωθείτε σε όλα τα πράγματα που κάνει σωστά ο/η νέος/-α και όχι μόνο στα σημεία που δεν πήγαν σύμφωνα με το σχέδιο!

Ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή πληροφοριών από το υποστηριζόμενο άτομο:

1. Πού ήσουν;
2. Ποιο άλλο άτομο ήταν εκεί;
3. Τι έκανε;
4. Τι συνέβη;
5. Τι είπες;
6. Τι σκεφτόσουν, όταν το είπες αυτό;
7. Τι νομίζεις ότι σκεφτόταν το άλλο άτομο, όταν το είπες αυτό;
8. Πώς αισθάνθηκε εκείνη τη στιγμή;
9. Πώς πιστεύεις ότι αισθάνθηκε το άλλο άτομο;

Περαιτέρω αναγνώσματα και πηγές έμπνευσης

- [Comic Strip Conversations: Colourful, illustrated interactions with students with autism and related disorders](#)

- [\[Βίντεο\] Comic Strip Conversations](#)
- [\[Βίντεο\] Comic Strip Conversations webinar Nov 2020](#)
- [\[Βίντεο\] Comic Strip Conversations: Supporting Communication Through Simple Drawings](#)

### Σημειώσεις για τους/τις εκπαιδευτές/-τριες

Ξεκινήστε με μια παρουσίαση.

Η χρήση μιας παρουσίασης PowerPoint παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο των εικονογραφημένων ιστοριών, δηλαδή:

- Πληροφορίες για το ιστορικό
- Τα οφέλη για τους/τις μαθητές/-τριες με αναπηρίες
- Συμβουλές για το πώς να αναπτύξουν τις δικές τους εικονογραφημένες ιστορίες
- Παραδείγματα καλών πρακτικών.

Συμβουλή: Μην διστάσετε να χρησιμοποιήσετε διαδραστικά εργαλεία, όπως βίντεο, για να αυξήσετε τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σας.

- <https://www.youtube.com/watch?v=1RTVZ3kFjI0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=mz7JhQmlC6c&t=67s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=yihJiJaXP8&t=43s>

Συνεχίστε με την ομαδική εργασία.

- Χωρίστε το ακροατήριο σε ομάδες – κάθε ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από 5 συμμετέχοντες/-χουσες.
- Εξηγήστε τη δραστηριότητα στις ομάδες.
- Δώστε τους χρόνο και υλικό για να προετοιμάσουν 1 ή 2 μοναδικές εικονογραφημένες ιστορίες ανά ομάδα.

### Οφέλη από τη μαθησιακή δραστηριότητα 3: Εικονογραφημένες ιστορίες

- Μαθητές/-τριες με δυσλεξία: Οι εικονογραφημένες ιστορίες ωφελούν τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία, καθώς παρουσιάζουν πληροφορίες σε οπτική και διαδοχική μορφή. Ο συνδυασμός κειμένου και εικόνων βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες με δυσλεξία να παρακολουθούν ευκολότερα τη συζήτηση ενισχύοντας την κατανόηση και τη συμμετοχή τους.

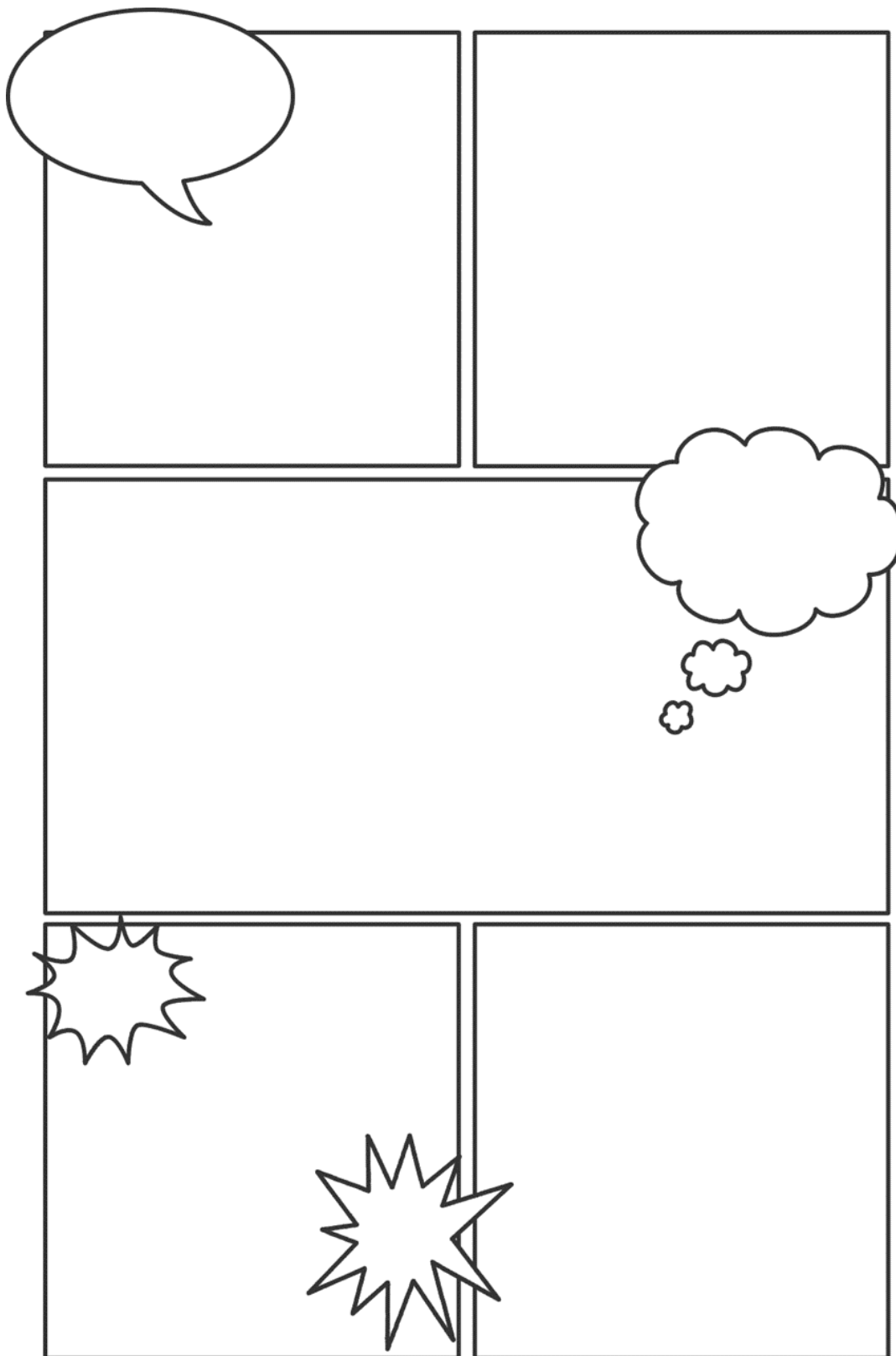
- Μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ: Οι εικονογραφημένες ιστορίες λειτουργούν καλά για μαθητές/-τριες με ΔΕΠΥ, καθώς είναι οπτικά διεγερτικές και οργανώνουν τις πληροφορίες με δομημένο τρόπο. Η οπτική φύση των κόμικς βοηθά στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/-τριών και στην εστίαση στη συζήτηση.

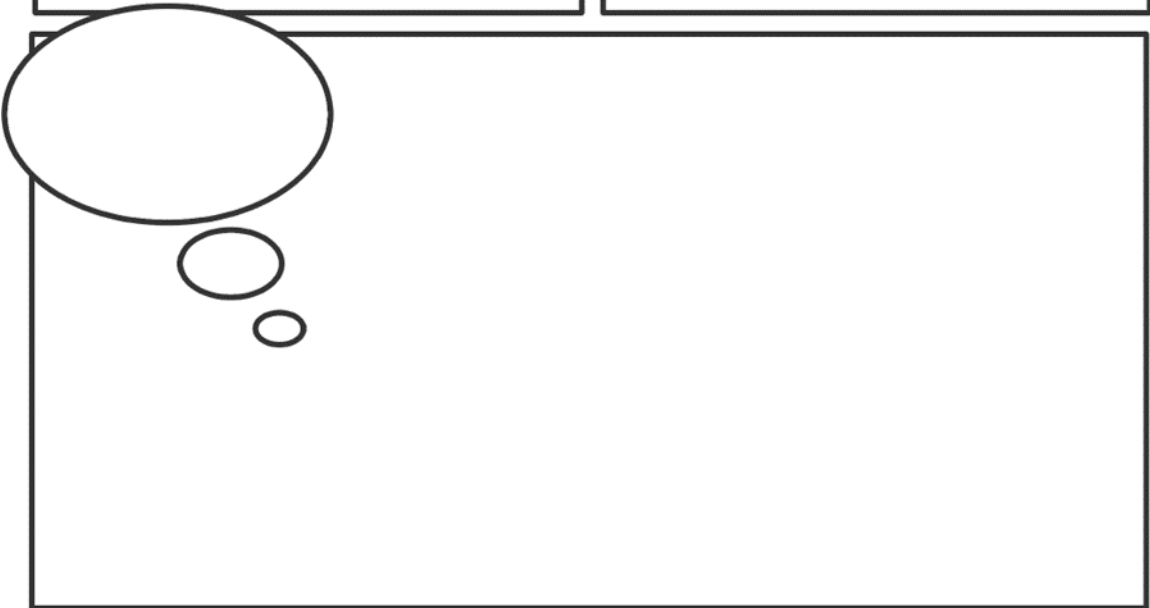
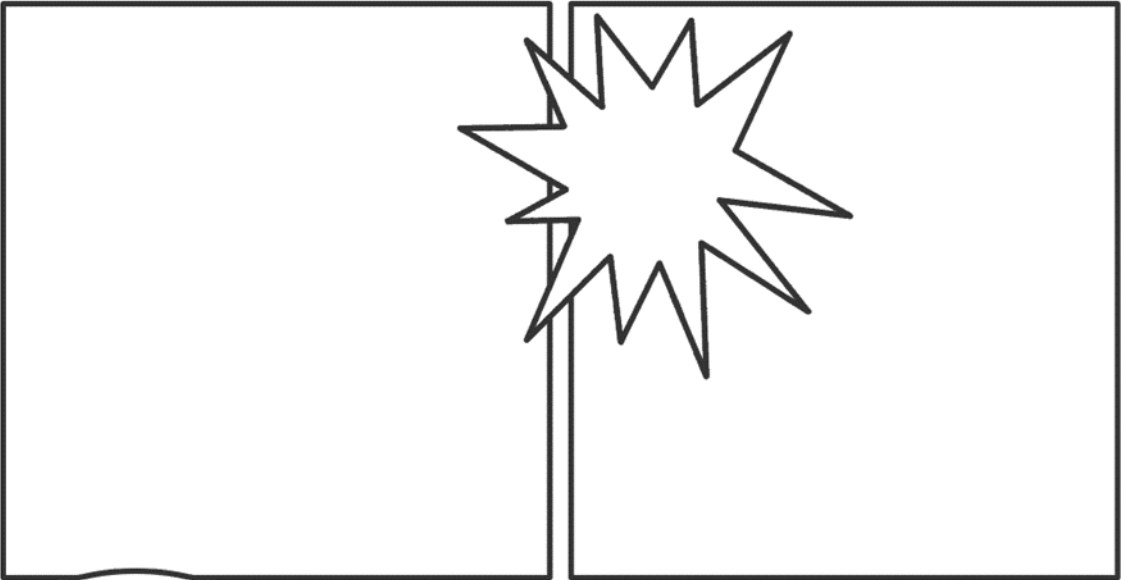
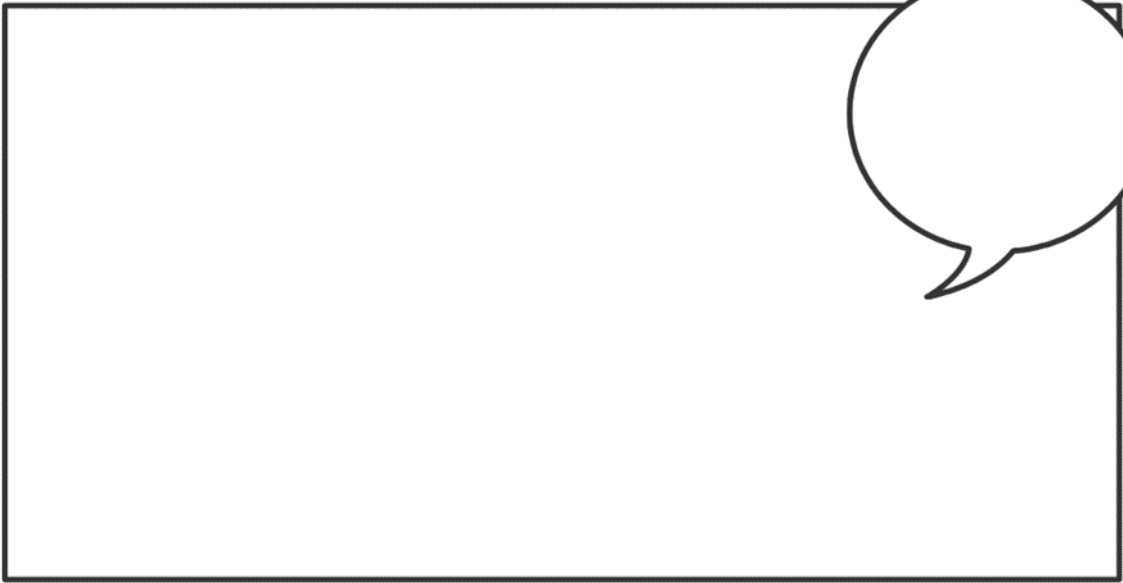
- Μαθητές/-τριες με ΔΑΦ: Οι εικονογραφημένες ιστορίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΑΦ, καθώς προσφέρουν μια οπτική αναπαράσταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Απεικονίζουν μη λεκτικές ενδείξεις, συναισθήματα και κατάλληλες αντιδράσεις βοηθώντας τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΑΦ να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν σε κοινωνικές καταστάσεις. Η οπτική δομή των

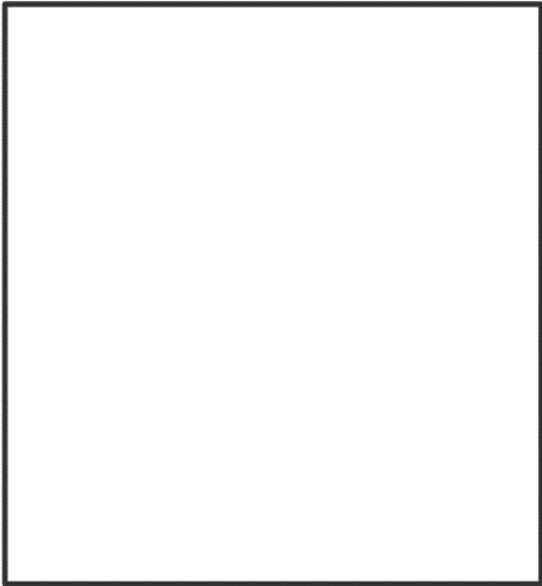
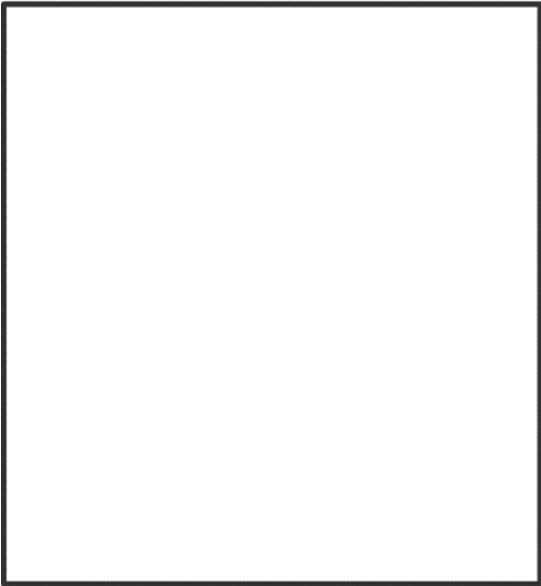
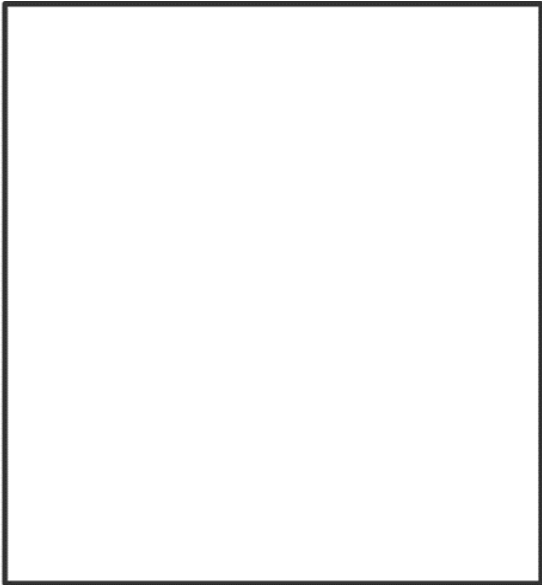
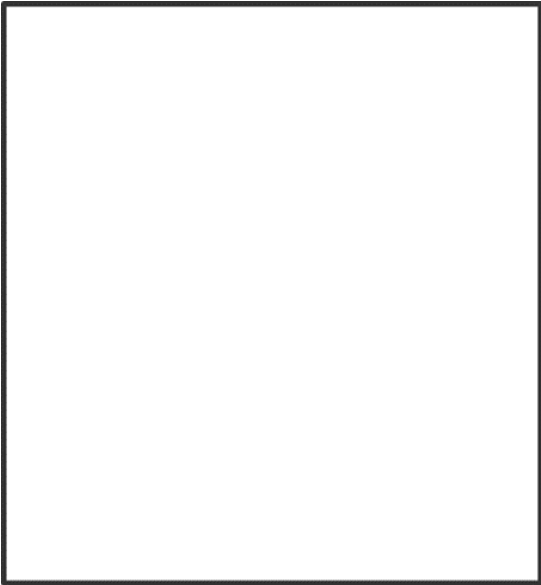
εικονογραφημένων ιστοριών εξυπηρετεί συν τοις άλλοις το μαθησιακό τους στυλ και ενισχύει την κατανόησή τους.

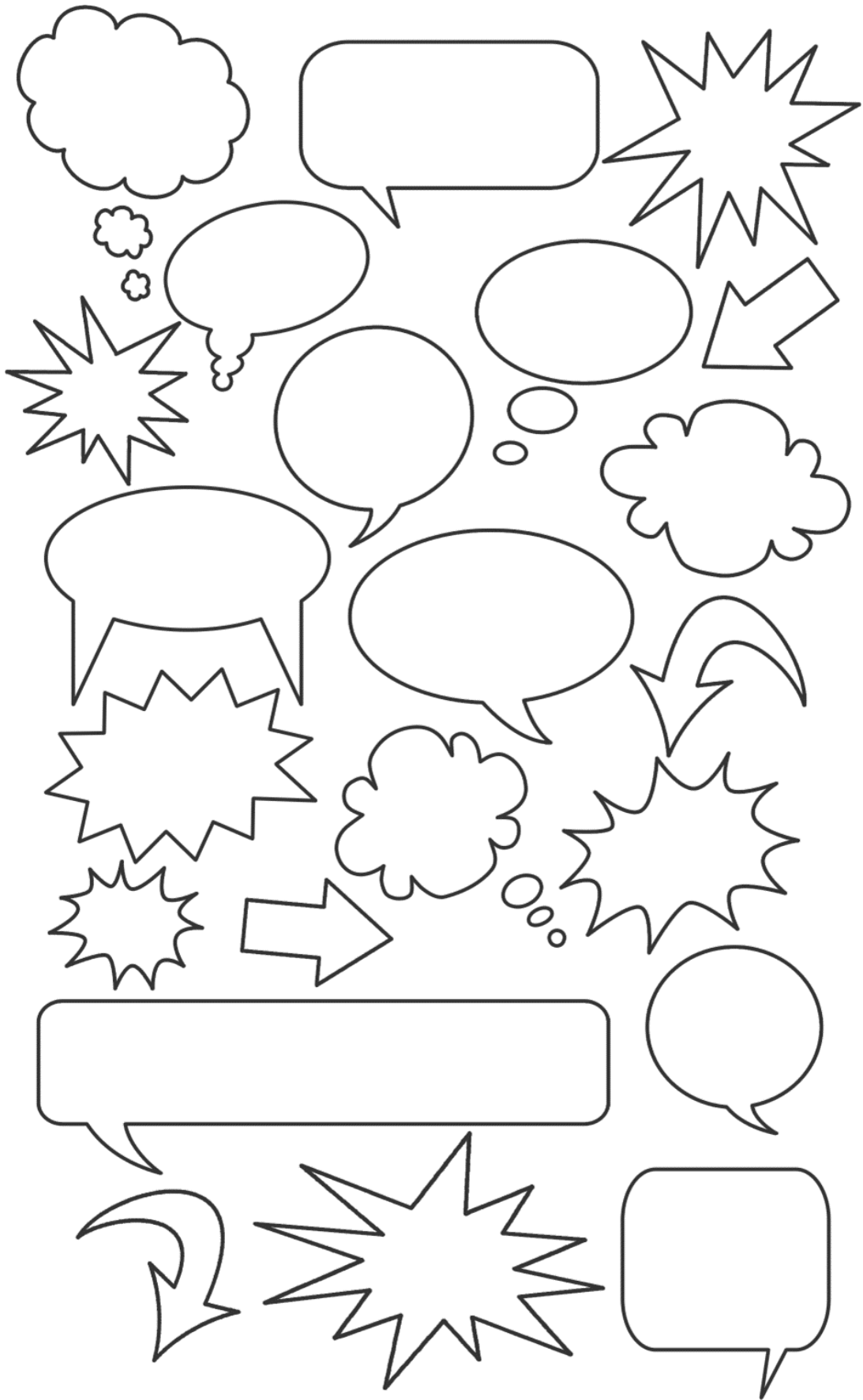


Πρότυπα κόμικς για τη μαθησιακή δραστηριότητα 3





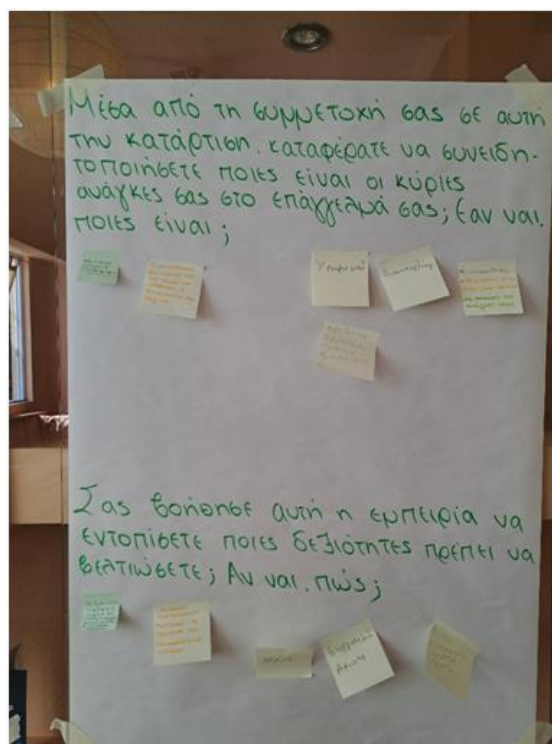
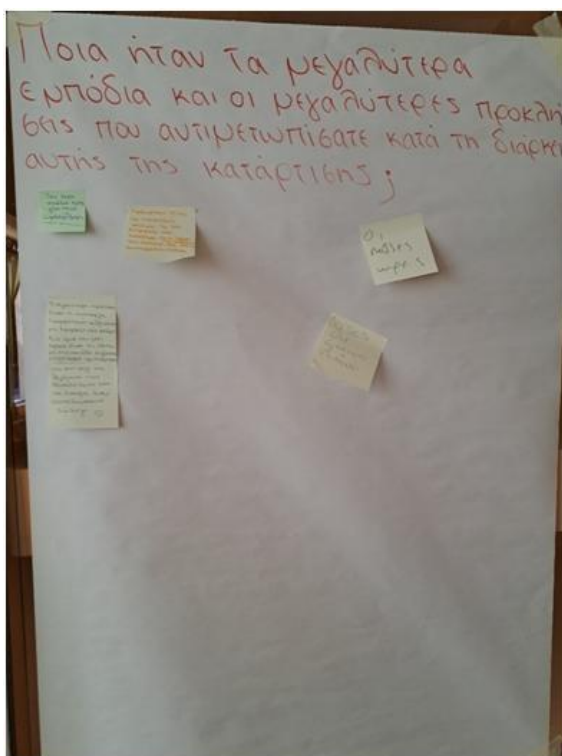






### Εργαλεία αυτοαξιολόγησης

Στο τέλος κάθε συνεδρίας, θα ήταν ωφέλιμο να ενσωματωθεί μια ειδική περίοδος για αναστοχασμό και διαδραστική αυτοαξιολόγηση. Μια πρακτική προσέγγιση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη στρατηγική τοποθέτηση ερωτήσεων που προκαλούν προβληματισμό σε όλο τον χώρο μάθησης επιτρέποντας στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες να μοιραστούν τις ιδέες τους προσθέτοντας τις απαντήσεις τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου “post-it”. Αυτή η μέθοδος ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και προωθεί μια πιο δυναμική και συμπεριληπτική διαδικασία αναστοχασμού.



### 3.8. Γενικές συστάσεις

#### 1. Επιλογή ατομικής εργασίας σε μαθησιακές δραστηριότητες

Η παροχή της δυνατότητας ατομικής εργασίας σε ορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες να ασχοληθούν με το υλικό με τον δικό τους ρυθμό και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος ή πρόκλησης. Αυτό προωθεί την εξατομικευμένη μάθηση και ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ της ομάδας.

#### 2. Ευέλικτες συνεδρίες κάθε ενότητας

Παράλληλα με τη διατήρηση της συνολικής διάρκειας της εκπαίδευσης, η εισαγωγή της ευελιξίας για τη διάσπαση της ενότητας σε πολλαπλές συνεδρίες μπορεί να βοηθήσει τους/τις

συμμετέχοντες/-χουσες να μην αισθάνονται υπερβολικά κουρασμένοι/-νες από τη διάρκεια της. Η εν λόγω προσέγγιση αναγνωρίζει τη σημασία της αποφυγής της εκπαιδευτικής κόπωσης και επιτρέπει την καλύτερη διατήρηση και εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων.

### 3. Διαδραστικές θεωρητικές συνεδρίες

Ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή μορφή διάλεξης, η ενσωμάτωση ερωτήσεων και απαντήσεων στην αρχή των θεωρητικών συνεδριών χρησιμεύει ως διαγνωστικό εργαλείο για τη διερεύνηση των υφιστάμενων επιπέδων γνώσεων των συμμετεχόντων/-χουσών. Αυτή η διαδραστική προσέγγιση όχι μόνο κάνει τις συνεδρίες πιο ελκυστικές αλλά και προσαρμόζει το περιεχόμενο, ώστε να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα κενά κατανόησης. Η επακόλουθη επεξήγηση μπορεί στη συνέχεια να είναι πιο στοχευμένη και σχετική.

### 4. Προσαρμοστικότητα για παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα

Αξίζει να τονιστεί ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα.

### 5. Δραστηριότητες για «σπάσιμο του πάγου» στην αρχή

Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που «σπάνε τον πάγο» στην αρχή της εκπαίδευσης προωθεί μια θετική και άνετη ατμόσφαιρα μεταξύ των συμμετεχόντων/-χουσών. Αυτό βοηθά στην οικοδόμηση της αίσθησης της ομαδικότητας δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας και κοινής μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης. Οι εν λόγω δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν ασκήσεις οικοδόμησης ομάδας, συστάσεις ή διαδραστικά παιχνίδια για να ξεπεραστούν τα αρχικά εμπόδια και να ενθαρρυνθεί η ανοιχτή επικοινωνία.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/-τριες που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καίριας σημασίας για την ακαδημαϊκή και προσωπική τους επιτυχία. Κατανοώντας τις μοναδικές επικοινωνιακές τους ανάγκες και προσαρμόζοντας ανάλογα το στυλ επικοινωνίας μας, μπορούμε να δημιουργήσουμε θετικές σχέσεις με αυτούς/-τές τους/τις μαθητές/-τριες και να δημιουργήσουμε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης, μάθαμε για διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας, όπως η χρήση σαφούς γλώσσας, η χρήση οπτικών βοηθημάτων, η ενεργητική ακρόαση και η παροχή ανατροφοδότησης. Είναι σημαντικό να δίνουμε προτεραιότητα στις ατομικές τους ανάγκες και να είμαστε υπομονετικοί/-κές, ενσυναισθητικοί/-κές και να δείχνουμε σεβασμό κατά την επικοινωνία μαζί τους. Εφαρμόζοντας αυτές τις στρατηγικές, μπορούμε να προωθήσουμε ένα πιο συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου κάθε μαθητής/-τρια έχει ίσες ευκαιρίες να πετύχει.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 4 – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΙΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ**

### **4.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα**

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν μια κρίση με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες και περιστάσεις. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν μια κρίση:

1. **Στρες:** Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται έντονο στρες λόγω δύσκολων καταστάσεων, όπως συναισθηματικές κρίσεις μαθητών/-τριών, οικογενειακές συγκρούσεις ή δύσκολη συμπεριφορά μαθητών/-τριών.

2. **Συναισθηματική Κόπωση:** Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι/-νες, όταν εκτίθενται συνεχώς σε δύσκολες καταστάσεις και δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτές τις καταστάσεις.

3. **Μοναξιά:** Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται μοναξιά, όταν δεν έχουν πρόσβαση σε επαρκή υποστήριξη ή όταν δεν μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με άλλους ανθρώπους.

4. **Απελπισία:** Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται απελπισμένοι/-νες, όταν δεν μπορούν να βρουν λύση σε δύσκολες καταστάσεις ή όταν οι ενέργειές τους δεν φέρνουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

5. **Επιπτώσεις στην υγεία:** Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να υποστούν τις αρνητικές συνέπειες των κρίσεων στη σωματική και ψυχική τους υγεία, όπως προβλήματα υγείας, αϋπνία, δυσκολία στον ύπνο, δυσκολία στη συγκέντρωση, πεπτικά και καρδιαγγειακά προβλήματα.

6. **Επιπτώσεις στις σχέσεις:** Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να υποστούν τις αρνητικές συνέπειες των κρίσεων στις σχέσεις τους με την οικογένεια, τους/τις φίλους/-λες και άλλα αγαπημένα τους πρόσωπα. Μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στη διατήρηση θετικών σχέσεων.

Το υλικό που έχει καταρτιστεί θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, παιδαγωγικών συναντήσεων ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στόχος του είναι να υποστηρίξει τους/τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς σε καταστάσεις κρίσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό τους έργο.

**Ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία για την κατάλληλη αντίδραση σε μια δύσκολη, κρίσιμη και τραυματική κατάσταση.**

Το υπό συζήτηση θέμα είναι εξαιρετικά σημαντικό για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε νηπιαγωγεία, σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι συχνά οι μόνοι άνθρωποι που μπορούν να αναγνωρίσουν τις ψυχικές δυσκολίες ενός παιδιού και να του παράσχουν την κατάλληλη βοήθεια.

Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία για την κατάλληλη αντίδραση σε καταστάσεις κρίσεων, δύσκολες και τραυματικές καταστάσεις στο σχολείο



είναι ζωτικής σημασίας. Αυτή η περίπλοκη διαδικασία περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη διερεύνηση διαφόρων πτυχών:

#### 1. Κατανόηση των ψυχολογικών πρώτων βοηθειών

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να εμβαθύνουν στις αρχές των ψυχολογικών πρώτων βοηθειών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τις βασικές αρχές για την παροχή άμεσης και συμπονετικής υποστήριξης σε μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν συναισθηματική δυσφορία ή τραύμα.

#### 2. Αναγνώριση σημείων κινδύνου

Η διαφοροποιημένη κατανόηση των πρώιμων σημείων δυσφορίας είναι μείζονος σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να βελτιώνουν την ικανότητά τους να εντοπίζουν συμπεριφορικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ενδείξεις και να οδηγούνται σε έγκαιρη παρέμβαση.

#### 3. Προσεγγίσεις με γνώμονα το τραύμα

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντρυφήσουν σε εκπαίδευση που εισάγει προσεγγίσεις με βάση το τραύμα. Αυτή περιλαμβάνει στρατηγικές για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που δείχνει ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών/-τριών που έχουν βιώσει τραύμα, δίνοντας έμφαση στην ασφάλεια, την εμπιστοσύνη και την ενδυνάμωση.

#### 4. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Οι προηγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής αντιμετώπισης κρίσεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να επικεντρωθεί στην τελειοποίηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διεξάγουν ευαίσθητες συζητήσεις με μαθητές/-τριες, γονείς και συναδέλφους, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση και τη σαφήνεια.

#### 5. Συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας

Οι δεξιότητες συνεργασίας είναι υψίστης σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους/τις επαγγελματίες ψυχικής υγείας, κατανοώντας πότε και πώς να εμπλέκουν εξωτερικούς πόρους για να εξασφαλίσουν μια ολιστική και ολοκληρωμένη προσέγγιση της ευημερίας των μαθητών/-τριών.

#### 6. Σχεδιασμός αντιμετώπισης κρίσεων

Η εις βάθος εκπαίδευση για τον σχεδιασμό αντιμετώπισης κρίσεων είναι επιτακτική ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και εξάσκηση πρωτοκόλλων προσαρμοσμένων σε διαφορετικούς τύπους κρίσεων εξασφαλίζοντας μια προληπτική και αποτελεσματική αντίδραση, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.

#### 7. Οικοδόμηση ανθεκτικότητας στους/στις μαθητές/-τριες

Οι στρατηγικές για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Περιλαμβάνει την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων οικοδόμησης της ανθεκτικότητας στο πρόγραμμα σπουδών και τη δημιουργία μιας κουλτούρας στην τάξη που υποστηρίζει τη συναισθηματική ευημερία.

#### 8. Τεχνικές αυτοφροντίδας

Αναγνωρίζοντας τη συναισθηματική επιβάρυνση που συνεπάγεται η υποστήριξη μαθητών/-τριών σε δύσκολες καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση σε τεχνικές αυτοφροντίδας. Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση της διαχείρισης του άγχους, τη διατήρηση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας και την αναζήτηση υποστήριξης όταν κρίνεται απαραίτητη.

#### 9. Νομικά και ηθικά ζητήματα

Η λεπτομερής γνώση των νομικών και δεοντολογικών προβληματισμών είναι επιβεβλημένη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν καλά τις ευθύνες τους, τα όριά τους και το νομικό πλαίσιο που περιβάλλει την ευημερία των μαθητών/-τριών.

#### 10. Συνεχής μάθηση και ενημέρωση

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσβαση σε συνεχείς ευκαιρίες μάθησης, πόρους, εργαστήρια και ενημερώσεις για να παραμένουν ενήμεροι/-ρες για τις τελευταίες έρευνες, μεθοδολογίες και βέλτιστες πρακτικές στο δυναμικό πεδίο της ψυχικής υγείας και της αντιμετώπισης κρίσεων.

Στην ουσία, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο ακαδημαϊκά ικανοί/-νές, αλλά και συναισθηματικά ανθεκτικοί/-κές και πρακτικά εξοπλισμένοι/-νες για να παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη σε δύσκολες, κρίσιμες και τραυματικές καταστάσεις στο εκπαιδευτικό τοπίο.

## 4.2. Ορισμοί

Οι κρίσεις διαφέρουν μεταξύ τους και, ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να δοθεί μια ξεκάθαρη λύση που θα βοηθήσει στην έξοδο από κάθε τύπο κρίσης. Ωστόσο, υπάρχουν μερικά βήματα που μπορούν να σας βοηθήσουν να αντιμετωπίσετε δύσκολες καταστάσεις:

1. Προσδιορίστε την αιτία της κρίσης: Για να μπορέσετε να την αντιμετωπίσετε, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσετε ποια είναι η αιτία της κρίσης που βιώνετε. Είναι συναισθηματικό πρόβλημα ή προκαλείται από δυσχερείς εξωτερικές καταστάσεις;

2. Δημιουργήστε ένα σχέδιο δράσης: Αν γνωρίζετε τι χρειάζεστε, προσπαθήστε να αναπτύξετε ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη αυτών των στόχων. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι ένα ημερήσιο πρόγραμμα που να περιλαμβάνει χρόνο για εργασία, χαλάρωση και ξεκούραση.

3. Μιλήστε σε κάποιον κοντινό σας άνθρωπο: Σε δύσκολες στιγμές, συχνά βοηθάει να μιλήσετε σε κάποιον κοντινό σας άνθρωπο που μπορεί να σας ακούσει και να σας προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη.

4. Αναζητήστε επαγγελματική βοήθεια: Αν αισθάνεστε έντονο άγχος ή κατάθλιψη, σκεφτείτε να αναζητήσετε βοήθεια από έναν/μια ψυχολόγο ή έναν/μια θεραπευτή/-τρια. Οι εν λόγω επαγγελματίες μπορούν να σας βοηθήσουν να κατανοήσετε και να αντιμετωπίσετε την κρίση.

5. Να είστε ευέλικτοι/-κτες: Μην περιμένετε άμεση λύση σε μια κρίση. Μερικές φορές χρειάζεται λίγος χρόνος για να την ξεπεράσετε. Να είστε ανοιχτοί/-χτές σε διαφορετικές λύσεις και μη φοβάστε τις αλλαγές.

6. Βρείτε τρόπους για να χαλαρώσετε: Όποια και αν είναι η αιτία της κρίσης, η εξεύρεση τρόπων χαλάρωσης και ξεκούρασης μπορεί να βοηθήσει. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι η ανάγνωση ενός βιβλίου, η ακρόαση μουσικής, η άθληση ή η παραμονή σε εξωτερικούς χώρους.

7. Φροντίστε τον εαυτό σας: Σε δύσκολες καταστάσεις, είναι εύκολο να παραμελήσετε την υγεία και την ευημερία σας. Θυμηθείτε να τρώτε συχνά μικρές ποσότητες φαγητού και να πίνετε τακτικά υγρά σε μικρές ποσότητες όλη την ημέρα. Μην ξεχνάτε να ασκείστε και να ξεκουράζεστε και να προσαρμόζετε τον τρόπο ζωής σας στις δικές σας ανάγκες και δυνατότητες.

Βέβαια, αυτά είναι μόνο μερικά ενδεικτικά παραδείγματα βημάτων που μπορούν να σας βοηθήσουν να ξεπεράσετε μια κρίση. Σημασία έχει να βρείτε τις λύσεις που θα λειτουργήσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα για εσάς.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περιέλθει σε κρίση μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μορφές βοήθειας ανάλογα με τις ανάγκες και την κατάστασή τους. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα μορφών βοήθειας:

1. Ατομική θεραπεία: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ατομική θεραπεία για να αναλύσουν τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν και να λάβουν υποστήριξη για την αντιμετώπισή τους.

2. Ομάδες υποστήριξης: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ομάδες υποστήριξης για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με άλλους/-λες εκπαιδευτικούς και να λάβουν υποστήριξη από αυτούς/-τές.

3. Προγράμματα επιμόρφωσης και εργαστήρια: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από επιμορφωτικά προγράμματα και εργαστήρια για να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

4. Νομική βοήθεια: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη νομική βοήθεια αν χρειάζονται στήριξη σε εργασιακά ή άλλα νομικά ζητήματα.

5. Βοήθεια από επαγγελματίες: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη βοήθεια ειδικών, όπως ψυχολόγων, θεραπευτών/-τριών ή εκπαιδευτικών, για να λάβουν εξειδικευμένη βοήθεια για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

6. Ανάπαυση: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από την ανάπαυση, την ξεκούραση και τη χαλάρωση για την αναζωογόνηση και την ανακούφιση από τα συμπτώματα της κρίσης.

7. Βιβλιογραφία: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν πολυάριθμες μελέτες, βιβλία, άρθρα σχετικά με καταστάσεις κρίσεων και τραυματικές καταστάσεις.

8. Αξιοποίηση του έργου “On the way to excellence – beginner teacher support program”: Πρόκειται για έναν από τους καλύτερους πρακτικούς τρόπους για να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκρουσιακές καταστάσεις στην εργασία τους.

Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια σε διάφορα μέρη ανάλογα με τις ανάγκες και την κατάστασή τους. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα για το πού μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν βοήθεια:

1. Ειδικοί σχολικής εκπαίδευσης: Σχολικοί/-κές ψυχολόγοι, σύμβουλοι προσανατολισμού, σχολικοί/-κές σύμβουλοι μπορεί να είναι διαθέσιμοι/-μες στο σχολείο και να μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε δύσκολες καταστάσεις.

2. Συνδικαλιστικοί σύλλογοι των εκπαιδευτικών: Οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε δύσκολες καταστάσεις, όπως συνεδρίες θεραπείας, ομάδες υποστήριξης και νομική βοήθεια.

3. Ψυχολογικές υπηρεσίες: Οι επαγγελματίες των ψυχολογικών υπηρεσιών μπορούν να στηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε δύσκολες καταστάσεις και να τους προσφέρουν υπηρεσίες όπως ατομική ή ομαδική θεραπεία.

4. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις: Συνδράμουν τους/τις εκπαιδευτικούς προσφέροντας ενδιαφέροντα μαθήματα στο πλαίσιο του βασικού προγράμματος σπουδών και προτείνουν πρόσθετες δραστηριότητες που επεκτείνονται πέρα από το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Βοηθούν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών, προληπτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλων εργασιών που απορρέουν από τις οδηγίες του βασικού προγράμματος σπουδών και τις διατάξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς και διευθυντές/-ντριες, εισάγουν καινοτόμες μεθόδους εργασίας και νέες τεχνολογίες και συμβάλουν στο να ξεπεραστούν τα σχολικά πρότυπα. Τέλος, στηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο.

## **Εξωτερικές κρίσεις**

Μια εξωτερική κρίση είναι μια κατάσταση ή ένα γεγονός που είναι δύσκολο ή αγχωτικό για ένα άτομο και μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του. Μπορεί να προκληθεί από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, όπως ασθένεια, απώλεια εργασίας, οικογενειακές συγκρούσεις, φυσικές καταστροφές ή άλλα απροσδόκητα γεγονότα. Σε μια τέτοια κατάσταση, ένα άτομο μπορεί να νιώσει φόβο, αβεβαιότητα, άγχος ή και πανικό. Κάθε άνθρωπος έχει τον δικό του τρόπο να αντιμετωπίζει τις κρίσεις και δεν υπάρχει ένας «σωστός» τρόπος για να τις ξεπεράσει. Αν χρειαστείτε υποστήριξη κατά τη διάρκεια αυτής της δύσκολης περιόδου, είναι σημαντικό να αναζητήσετε βοήθεια.

Τύποι εξωτερικών κρίσεων που μπορούν να πλήξουν ένα άτομο:

1. Οικονομική Κρίση: Η έλλειψη πρόσβασης σε χρήματα ή η δυσκολία διατήρησης της οικονομικής σταθερότητας μπορεί να προκαλέσει έντονο άγχος σε ένα άτομο.

2. Κρίση Υγείας: Η ασθένεια ή ο τραυματισμός είναι καταστάσεις που μπορεί να είναι δύσκολο να αντέξει το άτομο και η οικογένειά του.

3. Οικογενειακή Κρίση: Οι δυσκολίες στις σχέσεις με τα αδέρφια, τους γονείς ή τον/την σύζυγο μπορεί να οδηγήσουν σε κρίση.

4. Κρίση που σχετίζεται με την Εργασία: Μπορεί να περιλαμβάνει την απώλεια της εργασίας, δυσκολίες στην εκτέλεση των καθηκόντων ή συγκρούσεις με συναδέλφους.

5. Περιβαλλοντική-Οικολογική Κρίση: Η κλιματική αλλαγή και άλλα οικολογικά προβλήματα μπορούν να οδηγήσουν σε άγχος και ανησυχία για το μέλλον.

6. Πολιτική Κρίση: Οι πολιτικές συγκρούσεις και η πολιτική αστάθεια (π.χ. πόλεμος) μπορεί να οδηγήσουν σε άγχος και αβεβαιότητα.

7. Στεγαστική Κρίση: Η μετακόμιση σε νέο τόπο ή οι δυσκολίες της ζωής (π.χ. έλλειψη στέγης) μπορεί να προκαλέσουν άγχος.

## **Εσωτερικές κρίσεις**

Οι εσωτερικές κρίσεις είναι καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα με ένα άτομο ή έναν οργανισμό και μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία του. Μια εσωτερική κρίση είναι μια αλλαγή ή τομή στη σκέψη, τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή του τρόπου λειτουργίας του. Μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες, όπως η εφηβεία, το τραύμα, η ασθένεια ή άλλα απροσδόκητα γεγονότα. Ορισμένα παραδείγματα εσωτερικών κρίσεων είναι τα εξής:

1. Κρίση Ταυτότητας: Όταν ένα άτομο αρχίζει να θέτει στον εαυτό του ερωτήματα σχετικά με το ποιος/ποια είναι και τι θέλει να πετύχει στη ζωή του.

2. Υπαρξιακή Κρίση: Όταν ένα άτομο αρχίζει να αμφισβητεί τον εαυτό του σχετικά με το νόημα της ζωής και τη θέση του στον κόσμο.

3. Αναπτυξιακή Κρίση: Καθώς ένα άτομο αρχίζει να ωριμάζει και να διέρχεται από διάφορα αναπτυξιακά στάδια, μπορεί να αισθάνεται ανασφάλεια και να έχει δυσκολίες με αυτές τις αλλαγές.

4. Τραυματική Κρίση: Όταν ένα άτομο βιώνει σοβαρό στρες ή τραύμα, μπορεί να βιώσει μια συναισθηματική κρίση.

5. Προσωπική Κρίση: Όταν ένα άτομο καλείται να αντιμετωπίσει δύσκολα προσωπικά ζητήματα, όπως ασθένεια ή απώλεια αγαπημένου προσώπου, μπορεί να βιώσει μια συναισθηματική κρίση.

Οι εσωτερικές κρίσεις αποτελούν φυσικό μέρος της ζωής και μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για ανάπτυξη και αλλαγή. Είναι σημαντικό να βρείτε αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και να αναζητήσετε βοήθεια και υποστήριξη.

## **Κρίσεις και αυθεντία των εκπαιδευτικών**

Η αυθεντία ενός/μιας εκπαιδευτικού είναι το κύρος, ο σεβασμός και η αναγνώριση που λαμβάνει στα μάτια των μαθητών/-τριών του/της και των άλλων ανθρώπων. Χτίζει την αυθεντία του/της με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του/της, καθώς και με τον τρόπο που διεξάγει τα μαθήματα και διαπαιδαγωγεί τους/τις μαθητές/-τριες. Ένας/Μια εκπαιδευτικός με αυθεντία είναι σε θέση να μεταφέρει αποτελεσματικά γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και να διαμορφώνει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών του/της. Η αυθεντία του/της εκπαιδευτικού σχετίζεται με το γεγονός ότι θεωρείται αξιόπιστο και σεβαστό πρόσωπο, καθώς και ειδικός στον τομέα του/της. Η αυθεντία του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντική, διότι δίνει τη δυνατότητα αφενός για αποτελεσματικές

διδασκτικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αφετέρου για την οικοδόμηση καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/-τριες.

Παράγοντες – καταστάσεις κρίσεων που μπορεί να μειώσουν την αυθεντία του/της εκπαιδευτικού:

1. Έλλειψη ουσιαστικής προετοιμασίας για τα μαθήματα – αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι καλά προετοιμασμένος/νος για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, θα είναι δύσκολο να κερδίσει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών του/της.

2. Έλλειψη συνέπειας στην εφαρμογή των σχολικών κανονισμών – αν ο/η εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει σαφείς κανόνες και δεν συμμορφώνεται με τους σχολικούς κανονισμούς, θα είναι δύσκολο να αποκτήσει κύρος μεταξύ των μαθητών/-τριών.

3. Έλλειψη ενσυναίσθησης και ικανότητα δημιουργίας καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες – αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριες, θα είναι δύσκολο να κερδίσει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους.

4. Έλλειψη ικανότητας αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων και συγκρούσεων – αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα και επαγγελματισμό δύσκολες καταστάσεις και συγκρούσεις, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του κύρους του/της.

5. Ανάρμοστη συμπεριφορά – αν ο/η εκπαιδευτικός δείχνει έλλειψη σεβασμού προς τους/τις μαθητές/-τριες ή εκδηλώνει ανάρμοστη συμπεριφορά προς άλλους/λες εκπαιδευτικούς ή γονείς, μπορεί να χάσει το κύρος του/της.

## **Παρέμβαση κρίσης σε κατάσταση βίας μεταξύ συνομηλίκων στο σχολείο**

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας<sup>101</sup>, η βία ορίζεται ως η σκόπιμη χρήση σωματικής δύναμης, με μορφή απειλής ή πράξης, ενάντια στον εαυτό, σε κάποιο άλλο πρόσωπο ή ενάντια σε μία ομάδα ή κοινότητα, η οποία είτε έχει ως αποτέλεσμα είτε αυξάνει τις πιθανότητες να έχει ως αποτέλεσμα τραυματισμό, σωματική βλάβη, θάνατο, ψυχολογική βλάβη, καθυστέρηση στην ανάπτυξη ή αποστέρηση.

**To mobbing**<sup>102</sup> (αγγλ. mob – όχλος, πλήθος) ορίζεται ως η παρενόχληση ενός ατόμου, συνήθως από μια ομάδα. Πρόκειται για ψυχολογική τρομοκρατία: προπηλακισμός, απομόνωση, κακολογία, μη φιλικές δηλώσεις και συμπεριφορά μιας ομάδας ή ενός ατόμου προς ένα συγκεκριμένο άτομο ή ομάδα, με στόχο τον αποκλεισμό του/της από μια φιλική ή επαγγελματική ομάδα. Το άτομο που παρενοχλεί (mobber) υποβάλλει το θύμα σε μακροχρόνια οικονομική, ψυχολογική και κοινωνική βία με σκοπό να το εκφοβίσει, να το ταπεινώσει και να μειώσει την ικανότητά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Το άτομο που δέχεται το mobbing το αισθάνεται υποκειμενικά, όμως το mobbing μπορεί να επιβεβαιωθεί και διυποκειμενικά. Πρόκειται για μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων κατά την οποία ο/η

<sup>101</sup> Προσαρμόστηκε από: World report on violence and health, World Health Organisation, Geneva 2002.

<sup>102</sup> S. Orłowski, School against aggression and violence [in:] Kamińska-Busko B., Szymanska J. (ed.) Prevention at school. Guide for teachers, CMPPP, Warsaw 2005.

δράστη/στιδα χρησιμοποιεί μεθόδους χειραγώγησης από τις πιο υποκειμενικές και ανεπαίσθητες από το θύμα έως τις πιο δραστικές προκαλώντας στο θύμα κοινωνική απομόνωση, αυτοεξευτελισμό, αίσθημα αδικίας, αδυναμία και απόρριψη από ομοτίμους ή συνομηλίκους (π.χ. συναδέλφους) και κατά συνέπεια, έντονο στρες και σοβαρές σωματικές και ψυχικές ασθένειες. Η παρενόχληση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση και να φτάσει μέχρι και σε άσκηση σωματικής βίας. Μπορεί να περιορίζεται σε δυσμενέστερη μεταχείριση (π.χ. κανείς δεν θέλει να κάθεται στο ίδιο θρανίο με το συγκεκριμένο άτομο, να συναντιέται μετά το σχολείο ή να παίζει μαζί του). Πρόκειται για μια μακροχρόνια μορφή βίας, που συνήθως ξεκινά από μια σύγκρουση για ασήμαντη αφορμή. Το mobbing έχει συχνά ως αποτέλεσμα την απομόνωση ενός ατόμου από μια ομάδα παρά τη θέλησή του.

Ο όρος **bullying** (από τη λέξη "bully", που σημαίνει «νταής», «βασανιστής», «καταπιεστής») σημαίνει, παρόμοια με το mobbing, μια μορφή ψυχολογικής τρομοκρατίας μεταξύ μαθητών/-τριών (ή στον εργασιακό χώρο). Συχνά ορίζεται ως σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη και απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά ενός ή μιας ομάδας δραστών/-στιδών προς το θύμα με σκοπό να του προκαλέσουν σωματικό πόνο, αγωνία, ταπείνωση ή τρόμο, τις περισσότερες φορές μπροστά σε μια ομάδα «θεατών/-τριών», με σαφή ανισορροπία δυνάμεων – αδυναμία του θύματος να αμυνθεί και αίσθηση ατιμωρησίας του/της δράστη/-στιδος.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ <sup>103</sup>			
Άμεσος εκφοβισμός		Έμμεσος εκφοβισμός (κρυφός)	
Σπρωξιές, φτύσιμο, κλωτσιές, χτυπήματα, αρπαγή και απόκρυψη αντικειμένων, εξαναγκασμός σε ταπεινωτικές, γελοίες και αποκρουστικές πράξεις, συμπεριλαμβανομένων των πράξεων σεξουαλικής φύσης.	Λεκτικές (συναισθηματικές) απειλές, εξευτελισμός με βρισιές, γελοιοποίηση, γκριμάτσες και προκλήσεις.	Συκοφαντίες, διάδοση φημών, κοινωνική απομόνωση, απόρριψη και αγνόηση του θύματος από τους άλλους.	Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) μέσω της ανάρτησης δυσφημιστικών πληροφοριών στο Διαδίκτυο (e-mails, blogs, social media).

Οι κρίσεις είναι σύνθετα φαινόμενα. Όσοι/-σες ασχολούνται με αυτές αναζητούν σχετικά απλά και αποτελεσματικά μοντέλα παρέμβασης. Το κλασικό μοντέλο παρέμβασης σε κρίσεις είναι η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης, η αίσθηση ασφάλειας και η μείωση του άγχους. Στην παρέμβαση σε κρίσεις, είναι σημαντικό να ανταποκρινόμαστε με ενσυναίσθηση και έμπρακτο τρόπο στις ανάγκες του ατόμου που βρίσκεται σε κρίση.

<sup>103</sup> Collective work. (2021). CRISIS. Quick response. A guide for the teaching staff of educational institutions. Warsaw. Education Office of the Capital City of Warsaw. WCIES.

Το μοντέλο παρέμβασης σε κρίση έξι σταδίων του **Gilliland**<sup>104</sup> περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια σχεδιασμένα ως μια ολοκληρωμένη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται το μοντέλο Gilliland με συνθετική περιγραφή των επιμέρους σταδίων.

<p><b>Αξιολόγηση:</b> Μακροπρόθεσμη, συνεχής, δυναμική καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης· καθορισμός των τρεχουσών και παρελθουσών καταστάσεων κρίσης του/της μαθητή/-τριας όσον αφορά την ικανότητά του/της να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες· βαθμός επικινδυνότητας· ικανότητα λειτουργίας. Χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση γνώμης σχετικά με την πορεία δράσης που πρέπει να ακολουθήσει το άτομο που διενεργεί την παρέμβαση.</p>	
<p><b>Ακρόαση</b> Ασχοληθείτε με τον/τη μαθητή/τρια, παρατηρήστε, κατανοήστε και απαντήστε του/της με ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή, φροντίδα και μη-επικριτική στάση.</p> <p><b>1. Προσδιορίστε το πρόβλημα.</b> Αναγνωρίστε και ορίστε το πρόβλημα από τη σκοπιά του/της μαθητή/-τριας. Χρησιμοποιήστε ενεργητική ακρόαση και ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Δώστε προσοχή τόσο στα λεκτικά όσο και στα μη-λεκτικά μηνύματα του/της μαθητή/-τριας.</p> <p><b>2. Φροντίστε για την ασφάλεια του/της μαθητή/τριας.</b> Εκτιμήστε τη σοβαρότητα των απειλών για την ψυχική και σωματική ασφάλεια του/της μαθητή/-τριας από την άποψη του κινδύνου για τη ζωή και της πλήρους απώλειας της λειτουργικότητας. Αξιολογήστε τόσο τις εμπειρίες του/της μαθητή/-τριας όσο και την κατάσταση του/της και, αν είναι απαραίτητο, ενημερώστε τον/την για εναλλακτικές συμπεριφορές απέναντι σε παρορμητικές αυτοκαταστροφικές ενέργειες.</p> <p><b>3. Προσφέρετε υποστήριξη.</b> Πείστε τον/τη μαθητή/-τρια ότι το άτομο που κάνει την παρέμβαση τον υποστηρίζει πραγματικά. Μεταδώστε (με τις λέξεις, τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος) ενδιαφέρον, θετική, μη-εμμονική, μη-επικριτική, ανεκτική, προσωπική δέσμευση για την υπόθεσή του/της.</p>	<p><b>Δράση</b> Λάβετε μέρος στην παρέμβαση με μη-κατευθυντικό, κατευθυντικό ή συνεργατικό τρόπο – ανάλογα με την αξιολόγηση της κατάστασης του/της μαθητή/-τριας και τη δυνατότητα λήψης υποστήριξης από το περιβάλλον του/της.</p> <p><b>4. Εξετάστε τις δυνατότητες.</b> Βοηθήστε τον/τη μαθητή/-τρια στην αναζήτηση των διαθέσιμων επιλογών τη δεδομένη στιγμή. Βοηθήστε τον/την επίσης να βρει υποστήριξη σε μια δεδομένη κατάσταση δείχνοντάς του/της τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και ενθαρρύνετέ τον/τη να σκέφτεται θετικά.</p> <p><b>5. Καταστρώστε ένα σχέδιο.</b> Βοηθήστε τον/τη μαθητή/-τρια σας να αναπτύξει ένα ρεαλιστικό, βραχυπρόθεσμο σχέδιο που να προσδιορίζει πρόσθετες πηγές υποστήριξης και μηχανισμούς αντιμετώπισης. Το σχέδιο θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες ενέργειες που ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να κατανοήσει και να θεωρήσει ως δικές του/της.</p> <p><b>6. Κάντε τον/τη μαθητή/-τρια να δεσμευτεί για δράση (π.χ. να γράψει ένα συμφωνητικό).</b> Βοηθήστε τον/τη μαθητή/-τρια να εμπλακεί σε αποφάσεις, θετικές ενέργειες που μπορεί να θεωρήσει δικές του/της και να τις οριστικοποιήσει ή να τις αποδεχτεί ρεαλιστικά.</p>

## Το τέλος της κρίσης

Μια κρίση μπορεί να λήξει με πολλούς τρόπους ανάλογα με την αιτία και τις συνθήκες.

1. Ύφεση των συμπτωμάτων: Μερικές φορές, μια κρίση υποχωρεί και το άτομο ανακτά τη συναισθηματική του ισορροπία και ευημερία.

<sup>104</sup> R. K. James, B. E., Gilliland, Crisis Intervention Strategies, Wyd. PARPA, Warsaw 2008.



2. Αντιμετώπιση του προβλήματος: Μια κρίση μπορεί να λήξει με την επίλυση του προβλήματος που την προκάλεσε. Αυτό μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η αλλαγή εργασίας, η θεραπεία μιας ασθένειας ή η λήψη υποστήριξης από συγγενείς.

3. Αλλαγή νοοτροπίας: Μερικές φορές, μια κρίση μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή νοοτροπίας και στάσης απέναντι στον κόσμο, η οποία θα επιτρέψει σε ένα άτομο να αντιμετωπίζει καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις στο μέλλον.

4. Αλλαγή τρόπου ζωής: Η κρίση μπορεί να αναγκάσει ένα άτομο να αλλάξει τις συνήθειές του, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει την υγεία και την ευημερία του.

5. Βοήθεια: Σε ορισμένες περιπτώσεις, η κρίση μπορεί να λήξει με θεραπεία, π.χ. φαρμακολογική, ψυχοθεραπευτική ή ad hoc.

Όπως καταλαβαίνετε, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι για τον τερματισμό μιας κρίσης. Σημασία έχει να βρεθούν λύσεις που θα επιτρέψουν στο άτομο να ανακτήσει τη συναισθηματική του ισορροπία και ευημερία.

Παραδείγματα τομέων επιμόρφωσης που θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι και να εμφανίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στις συνεδριάσεις των συμβουλίων του διδακτικού προσωπικού είναι τα ακόλουθα:

### ***1. Αποτελεσματική επικοινωνία (τόσο με ενήλικες όσο και με παιδιά)***

Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του έργου του/της εκπαιδευτικού. Συνεπάγεται ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις επικοινωνιακές του/της ανάγκες και να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους/τις μαθητές/-τριες, τους γονείς, τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς και άλλα άτομα στο σχολείο.

Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει διάφορα σημαντικά στοιχεία όπως:

- η προσεκτική ακρόαση,
- η σαφής και κατανοητή εκφορά του λόγου,
- η χρήση γλώσσας κατάλληλης για το εκάστοτε ακροατήριο,
- η χρήση του σωστού τόνου της φωνής,
- η διατήρηση της σωστής στάσης του σώματος,
- η χρήση κατάλληλων στρατηγικών επικοινωνίας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν διαπροσωπικές συγκρούσεις και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις.

### ***2. Εντοπισμός των συναισθημάτων και του στρες και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους***

Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των συναισθημάτων αποτελεί σπουδαίο κομμάτι της εργασίας του/της εκπαιδευτικού, επειδή τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριες, την ομαδική εργασία και την αποδοτικότητα της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν και να τα διαχειρίζονται.

Ένα από τα σημαντικά βήματα στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων είναι ο εντοπισμός και η ονομασία τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τότε αισθάνονται άγχος, νευρική ή κούραση και να κατονομάζουν αυτά τα συναισθήματα.

Το επόμενο βήμα είναι να κατανοήσουν τους λόγους στους οποίους οφείλονται αυτά τα συναισθήματα και να εξετάσουν αν είναι κατάλληλα για τη δεδομένα κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ακόμη να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν.

Η αντιμετώπιση του άγχους είναι εξίσου σημαντική. Μπορεί να περιλαμβάνει τεχνικές χαλάρωσης, όπως αναπνοές ή διαλογισμό, καθώς και την αποφυγή του υπερβολικού φόρτου εργασίας και τη φροντίδα της σωματικής και συναισθηματικής τους υγείας.

### **3. Αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)**

Η άμβλυνση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί μια διαφοροποιημένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Κεντρικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή διαδραματίζει η καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας που δίνει προτεραιότητα στην υποστήριξη, τη συνεργασία και την αίσθηση της κοινότητας. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εκτιμώνται και συνδέονται μέσα στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν το πάθος τους για τη διδασκαλία.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παροχή των απαραίτητων εργαλείων στους/στις εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του ρόλου τους. Αυτό περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στη διαχείριση του άγχους, στις στρατηγικές αντιμετώπισης και στην αυτοφροντίδα. Επενδύοντας στη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα σχολεία συμβάλλουν στην ανθεκτικότητά τους και στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Η πρόωθηση μιας υγιούς ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής είναι θεμελιώδους σημασίας για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα σχολεία θα πρέπει να αποθαρρύνουν ενεργά τις υπερβολικές ώρες εργασίας και να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να κάνουν διαλείμματα διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει τη σημασία της ευημερίας τους πέρα από τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Η αναγνώριση και ο εορτασμός των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, είτε μέσω επίσημης αναγνώρισης είτε μέσω ανεπίσημης εκτίμησης, δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Η αναγνώριση ενισχύει την αίσθηση της ολοκλήρωσης και της επικύρωσης συμβάλλοντας στη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Τα προγράμματα mentoring μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης στους/στις εκπαιδευτικούς, ιδίως σε όσους/-σες είναι νέοι/-ες στο επάγγελμα. Η ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης όχι μόνο

βοηθά την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά επίσης ενισχύει ένα υποστηρικτικό δίκτυο εντός της σχολικής κοινότητας.

Η παροχή πόρων για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της δέσμευσης και του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών. Η πρόσβαση σε εργαστήρια, συνέδρια και εκπαιδευτικό υλικό επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις βέλτιστες πρακτικές συμβάλλοντας στην αίσθηση της επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης.

Οι ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ ομοτίμων (συναδέλφων) ενισχύουν περαιτέρω τη δομή υποστήριξης εντός ενός σχολείου. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες, στρατηγικές και προκλήσεις δημιουργεί μια αίσθηση αλληλεγγύης μειώνοντας τυχόν αισθήματα απομόνωσης.

Η αντιμετώπιση των ανησυχιών σχετικά με τον φόρτο εργασίας είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα σχολεία θα πρέπει να αξιολογούν και να προσαρμόζουν τακτικά τις προσδοκίες εργασίας ώστε να διασφαλίζουν ότι ευθυγραμμίζονται με ρεαλιστικά και διαχειρίσιμα πρότυπα αναγνωρίζοντας την πολύπλευρη φύση των ευθυνών των εκπαιδευτικών.

Τα Προγράμματα Υποστήριξης Εργαζομένων (Employee Assistance Programs - EAPs) που παρέχουν συμβουλευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες μπορούν να προσφέρουν ζωτικής σημασίας βοήθεια στους/στις εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προσωπικές ή επαγγελματικές προκλήσεις. Η πρόσβαση σε τέτοιους πόρους υπογραμμίζει τη δέσμευση ενός σχολείου για την ολιστική ευημερία του προσωπικού του.

Η ενθάρρυνση της νοοτροπίας ανάπτυξης μεταξύ των εκπαιδευτικών ενισχύει την ανθεκτικότητα. Η θεώρηση των προκλήσεων ως ευκαιριών για μάθηση και ανάπτυξη, αντί για ανυπέβλητα εμπόδια, προάγει μια θετική και προσαρμοστική προσέγγιση στη δυναμική φύση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας, η πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια σε διάφορες διαστάσεις, από τη δημιουργία μιας υποστηρικτικής κουλτούρας έως τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την αναγνώριση της συμβολής των εκπαιδευτικών. Μια ολιστική προσέγγιση αναγνωρίζει την πολύπλοκη φύση του ρόλου των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να καλλιεργεί την ευημερία και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

### **4.3. Εργαλεία**

Παρακάτω, παρουσιάζονται παραδείγματα διαδικασιών αντιμετώπισης κρίσεων που πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η παρέμβαση στην κρίση μπορεί να περιορίσει τις επιπτώσεις των τραυματικών εμπειριών. Η εφαρμογή της σε παιδιά και εφήβους/-βες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πολύτιμη, διότι στην αρχή της ζωής τους μπορεί να προστατεύσει από την πλήρη ανάπτυξη των συμπτωμάτων της

Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (PTSD). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην κρίση σχετίζεται με τη συμμόρφωση με τους κανόνες διεξαγωγής της. Η βοήθεια θα πρέπει να παρέχεται εντατικά και αμέσως μετά το συμβάν, να επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα και στο κεντρικό πρόβλημα, λαμβάνοντας υπόψη τους πόρους του ατόμου που βιώνει την κρίση και τη διαθέσιμη εξωτερική υποστήριξη<sup>105</sup>.

### ***1. Μολυσματικές ασθένειες***

Αφού λάβετε, για παράδειγμα, από τους γονείς ή τα μέσα ενημέρωσης, πληροφορίες σχετικά με υποψία επικίνδυνης μολυσματικής ασθένειας ενός/μιας μαθητή/-τριας:

1. Επιβεβαιώστε την πληροφορία με:
  - α) γιατρό – αν είναι εφικτό·
  - β) τον/την υγειονομικό/-κή επιθεωρητή/-τρια υπηρεσίας.
2. Καθορίστε σε συνεργασία με τον υγειονομικό/-κή επιθεωρητή/-τρια υπηρεσίας τον τρόπο με τον οποίο θα προχωρήσετε.
3. Ενημερώστε τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.
4. Διασφαλίστε τη συμμόρφωση με τις συστάσεις των υγειονομικών υπηρεσιών από τους/τις υπαλλήλους και τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου.
5. Προετοιμάστε μια κατάλληλη ειδοποίηση για τους/τις μαθητές/-τριες και τους γονείς.
6. Οργανώστε (αν είναι απαραίτητο) συνάντηση των γονέων με λοιμωξιολόγο ή εκπρόσωπο των επιδημιολογικών υπηρεσιών.

Να ακολουθείτε πάντα τις συστάσεις των υπηρεσιών δημόσιας υγείας και λοιπών αρμόδιων υπηρεσιών.

### ***2. Ύποπτο αντικείμενο ή πακέτο στο σχολείο***

Διατηρήστε την ψυχραιμία σας!

1. Απομονώστε τον χώρο ή ασφαλίστε την αίθουσα.  
**ΠΡΟΣΟΧΗ!**  
Κανένα άτομο δεν επιτρέπεται να πλησιάσει, να ανοίξει, να αγγίξει ή να μυρίσει ύποπτα αντικείμενα.
2. Βεβαιωθείτε ότι τα παράθυρα είναι κλειστά και ότι τα συστήματα εξαερισμού και κλιματισμού είναι απενεργοποιημένα, χωρίς να προκαλούν κίνηση του αέρα στην αίθουσα.
2. Ασφαλίστε το ύποπτο αντικείμενο ή πακέτο – που περιέχει ύποπτο υγρό ή στερεό περιεχόμενο (π.χ. πούδρα, σκόνη, ζελέ, αφρό ή άλλη ουσία).
3. Καλέστε ή ορίστε ένα άτομο να καλέσει τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**.
4. Προσδιορίστε ποια άτομα είχαν (αν είχαν) επαφή με το ύποπτο αντικείμενο ή πακέτο.
5. Βεβαιωθείτε ότι τα άτομα που έχουν έρθει σε επαφή με το ύποπτο αντικείμενο ή πακέτο έχουν πλύνει καλά τα χέρια τους.

---

<sup>105</sup> Group work. (2021). CRISIS. Quick response. A guide for the teaching staff of educational institutions. Warsaw. Education Office of the Capital City of Warsaw. WCIES.

6. Στη συνέχεια, συγκεντρώστε τα σε ένα δωμάτιο και βεβαιωθείτε ότι δεν θα έρθουν σε επαφή με κανένα άλλο άτομο, αλλά θα μείνουν σε απομόνωση μέχρι να φτάσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες.

Μόλις φθάσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες, ακολουθήστε προσεκτικά τις οδηγίες τους.

### **3. Τρομοκρατική απειλή**

#### **α) Επίθεση εισβολέων στους χώρους του σχολείου**

Διατηρήστε την ψυχραιμία σας!

1. Παραδοθείτε στη θέληση των εισβολέων – ακολουθήστε αυστηρά τις εντολές τους .

2. Προσπαθήστε να στρέψετε την προσοχή των εισβολέων στο γεγονός ότι έχουν να κάνουν με ανθρώπους (δείχνοντας τον εαυτό σας και τους άλλους ως ανθρώπους, απευθυνόμενοι/-νες στους/στις μαθητές/-τριες με το όνομά τους) για να αυξήσετε τις πιθανότητες επιβίωσης όλων.

3. Πάντα να ζητάτε άδεια, π.χ. όταν θέλετε να πλησιάσετε τους/τις μαθητές/-τριες με μια εντολή.

4. Απομνημονεύστε λεπτομέρειες για τους/τις απαγωγείς και το περιβάλλον – οι πληροφορίες αυτές μπορεί να είναι πολύτιμες για τις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης.

5. Προσπαθήστε να καθησυχάσετε τους/τις μαθητές/-τριες – ελέγξτε τα δικά σας συναισθήματα όσο το δυνατόν περισσότερο.

6. Μέχρι να εκδοθεί η εντολή εξόδου:

- μην αφήνετε τους/τις μαθητές/-τριες να βγουν από την αίθουσα και μην κοιτάτε έξω από πόρτες και παράθυρα,

- βάλτε τους/τις μαθητές/-τριες να ξαπλώσουν στο πάτωμα.

7. Ακολουθήστε τις οδηγίες της αντιτρομοκρατικής ομάδας.

#### **ΠΡΟΣΟΧΗ!**

Να είστε προετοιμασμένοι/νες ότι η αστυνομία μπορεί να σας συμπεριφερθεί βίαια. Μέχρι να αναγνωριστεί η ταυτότητά σας, είστε για αυτούς ένας πιθανός τρομοκράτης.

8. Μετά την ολοκλήρωση της δράσης διάσωσης:

- ελέγξτε ότι οι μαθητές/-τριές σας είναι μαζί σας για να βεβαιωθείτε ότι όλοι/-λες έχουν φύγει από το κτήριο – ενημερώστε την αστυνομία για τυχόν αγνοούμενους/-νες μαθητές/-τριες,

- μην αφήσετε κανέναν/-μία από τους/τις μαθητές/-τριες να επιστρέψει με τα πόδια μόνος/-νη του/της στο σπίτι,

- κρατήστε αρχεία των μαθητών/-τριών που παρέλαβαν οι γονείς τους ή άλλα εξουσιοδοτημένα πρόσωπα.

## **β) Χρήση πυροβόλων όπλων στους χώρους του σχολείου**

Σε περίπτωση άμεσης επαφής με το επιτιθέμενο άτομο:

1. Βάλτε τους/τις μαθητές/-τριες να ξαπλώσουν στο πάτωμα.
2. Προσπαθήστε να ηρεμήσετε τους/τις μαθητές/-τριες.
3. Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές/-τριες δεν γυρίζουν την πλάτη τους στο επιτιθέμενο άτομο, όταν λαμβάνουν εντολές σε θέματα κινήσεων.
4. Αν το επιτιθέμενο άτομο δίνει εντολές, βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές/-τριες τις ακολουθούν και ότι κάνουν με ήρεμες κινήσεις – μια απότομη κίνηση μπορεί να αυξήσει την επιθετικότητα του επιτιθέμενου.
5. Αν είναι εφικτό, καλέστε τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**.

**ΠΡΟΣΟΧΗ!** Μείνετε στη γραμμή και προσπαθήστε να παρέχετε μια συνεχή αναφορά σχετικά με το τι συμβαίνει.

6. Μόλις η κατάσταση τεθεί υπό έλεγχο:
  - ελέγξτε για τραυματισμένους/-νες μαθητές και πιθανούς κινδύνους από τη χρήση πυροβόλων όπλων (π.χ. πυρκαγιά),
  - καλέστε ή ορίστε ένα άτομο να καλέσει τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**,
  - φροντίστε να παράσχετε τις πρώτες βοήθειες σε όσα άτομα τις έχουν περισσότερο ανάγκη,
  - εάν η χρήση πυροβόλων όπλων προκάλεσε άλλον κίνδυνο, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί αναλόγως.

## **γ) Απειλή βόμβας**

### **Περίπτωση 1 – Απειλή για βόμβα**

Διατηρήστε την ψυχραιμία σας!

1. Αν πρόκειται για απειλή για βόμβα που δεχθήκατε τηλεφωνικά:
  - ακούστε προσεκτικά,
  - θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερα,
  - ηχογραφήστε τη συνομιλία, αν είναι δυνατόν. Αν όχι, προσπαθήστε να κρατήσετε σημειώσεις,
  - δώστε προσοχή στις λεπτομέρειες της φωνής και των άλλων χαρακτηριστικών του/της ομιλητή/-τριας, καθώς και σε τυχόν ήχους στο παρασκήνιο,
  - μην κλείνετε ποτέ πρώτοι/-τες το τηλέφωνο,
  - σημειώστε τον αριθμό – αν το τηλέφωνό σας έχει λειτουργία αναγνώρισης κλήσης.
2. Αν η απειλή για βόμβα ληφθεί ως γραπτό μήνυμα, βεβαιωθείτε ότι δεν θα το αγγίξει κανείς – παραδώστε το απευθείας στην αστυνομία.

3. Μετά την κλήση, καλέστε αμέσως τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**.

4. Ενημερώστε το προσωπικό και τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου για την απειλή με ήρεμο τρόπο, ώστε να μην προκληθεί πανικός.

5. Δώστε εντολή εκκένωσης σύμφωνα με τις ισχύουσες οδηγίες.

**ΠΡΟΣΟΧΗ!** Δώστε οδηγίες στους/στις μαθητές/-τριες να πάρουν μαζί τους τα προσωπικά τους αντικείμενα: σακίδια, τσάντες κ.λπ.

6. Ασφαλίστε σημαντικά έγγραφα, χρήματα κ.λπ.

7. Κλείστε ή ζητήστε από το τεχνικό προσωπικό να κλείσει το φυσικό αέριο και το ηλεκτρικό ρεύμα.

8. Αν βρείτε ένα ύποπτο αντικείμενο, μην το αγγίζετε ή το ανοίξετε.

9. Περιορίστε την πρόσβαση τρίτων όσο το δυνατόν περισσότερο.

10. Προσπαθήστε να βρείτε τον/την ιδιοκτήτη/-τρια του αντικειμένου.

Μόλις φθάσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες, ακολουθήστε προσεκτικά τις οδηγίες τους.

### **Περίπτωση 2 – Εντοπισμός βόμβας (ύποπτου αντικειμένου)**

Διατηρήστε την ψυχραιμία σας!

1. Μην αγγίζετε το ύποπτο αντικείμενο.

**ΠΡΟΣΟΧΗ!** Αν δείτε μια «βόμβα», σημαίνει ότι βρίσκεστε εντός της εμβέλειάς της.

2. Καλέστε τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**

3. Αν είναι εφικτό, ασφαλίστε την περιοχή κινδύνου με τρόπο που να εμποδίζει την πρόσβαση τρίτων –μην εκθέτετε τον εαυτό σας και τους άλλους σε κίνδυνο.

4. Ενημερώστε το προσωπικό και τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου για την απειλή με ήρεμο τρόπο, ώστε να μην προκληθεί πανικός!

5. Δώστε εντολή εκκένωσης σύμφωνα με τις ισχύουσες οδηγίες.

6. Ασφαλίστε σημαντικά έγγραφα, χρήματα κ.λπ.

7. Κλείστε ή ζητήστε από το τεχνικό προσωπικό να κλείσει το φυσικό αέριο και το ηλεκτρικό ρεύμα.

8. Ανοίξτε πόρτες και παράθυρα.

9. Απομακρύνετε όλα τα εύφλεκτα υλικά από την περιοχή.

10. Μην χρησιμοποιείτε ραδιοσυσκευές (π.χ. ραδιοτηλέφωνα, κινητά τηλέφωνα).

Μόλις φθάσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες, ακολουθήστε προσεκτικά τις οδηγίες τους.

### **Περίπτωση 3 – Έκρηξη βόμβας:**

Διατηρήστε την ψυχραιμία σας!

1. Κάντε εκτίμηση της κατάστασης όσον αφορά τον αριθμό των τραυματιών και προσδιορίστε αν η έκρηξη έχει προκαλέσει άλλους κινδύνους.

2. Καλέστε τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**.

3. Δώστε τις πρώτες βοήθειες σε όσα άτομα τις έχουν περισσότερο ανάγκη.

4. Ελέγξτε την ασφάλεια των οδών διαφυγής και, στη συνέχεια, διατάξτε την εκκένωση σύμφωνα με τις ισχύουσες διαδικασίες.

5. Αν η έκρηξη προκάλεσε άλλον κίνδυνο, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ανάλογα.

Μόλις φθάσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες, ακολουθήστε προσεκτικά τις οδηγίες τους.

#### **4. Απόπειρα αυτοκτονίας ενός/μιας μαθητή/-τριας**

1. Προσδιορίστε και επιβεβαιώστε τον τύπο του συμβάντος.

2. Μην αφήνετε τον/τη μαθητή/-τρια μόνο/-νη του/της.

3. Απομακρύνετε τυχόν αντικείμενα που θα μπορούσαν να επιτρέψουν στον/τη μαθητή/-τρια να συνεχίσει την προσπάθειά του/της.

4. Οδηγήστε τον/τη μαθητή/-τρια ήσυχα σε ένα ασφαλές, απομονωμένο μέρος.

5. Συγκεντρώστε προκαταρκτικές πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες του περιστατικού.

6. Καλέστε βοήθεια (π.χ. ασθενοφόρο, πυροσβεστική, αστυνομία) – ανάλογα με την ανάγκη, καλέστε τον αριθμό έκτακτης ανάγκης: **112**.

7. Βεβαιωθείτε ότι η παρέμβαση των αρμόδιων υπηρεσιών είναι διακριτική.

8. Ενημερώστε τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.

9. Πραγματοποιήστε μια γρήγορη εκτίμηση των μελλοντικών κινδύνων.

10. Ειδοποιήστε τους γονείς/νόμιμους κηδεμόνες του/της μαθητή/-τριας.

11. Προστατεύστε τον/τη μαθητή/τρια και άλλα πρόσωπα από περριτά τραύματα (π.χ. μέσα ενημέρωσης, μάρτυρες κ.λπ.).

12. Προσφέρετε ψυχολογική υποστήριξη στον/στη μαθητή/τρια.

#### **5. Κοινωνική και συμπεριφορική κρίση**

1. Συγκροτήστε μια ομάδα αντιμετώπισης κρίσεων, εκτιμήστε από κοινού τις συναισθηματικές, γνωστικές, συμπεριφορικές πτυχές της απαιτούμενης αντίδρασης σε μια κρίση, ορίστε κανόνες για την επικοινωνία με άτομα ή ομάδες που εμπλέκονται στην κρίση, συμπεριλαμβανομένης της στρατηγικής επικοινωνίας με τα μέσα ενημέρωσης.



2. Ορίστε ένα άτομο που θα είναι υπεύθυνο για την επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης.

3. Προσδιορίστε τα κύρια προβλήματα ή τους «παράγοντες πυροδότησης της κρίσης» (crisis triggers), αναπτύξτε και διερευνήστε εναλλακτικές λύσεις.

4. Οργανώστε μια συνάντηση του διδακτικού προσωπικού και φροντίστε για την αξιόπιστη τήρηση των πρακτικών.

5. Ξεκαθαρίστε τα πράγματα: μιλήστε για επιθετικότητα, βία, εκφοβισμό, εξύβριση, σεξουαλική παρενόχληση, ψέματα – αντί για «κακή συμπεριφορά», «επαίσχυντη συμπεριφορά», «ανάρμοστη συμπεριφορά» γενικά, και αναφερθείτε στους συγκεκριμένους κανόνες και τα δικαιώματα που έχουν παραβιαστεί.

6. Συζητήστε τις συνέπειες της κρίσης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (όχι μόνο για τους/τις μαθητές/-τριες).

7. Ενθαρρύνετε τα άτομα που προκάλεσαν τη βλάβη/ζημία (αν υπάρχει) να σκεφτούν την αποκατάσταση της.

8. Συμφωνήστε με το διδακτικό προσωπικό πώς θα σχεδιάσετε και θα εφαρμόσετε μεθόδους πρόληψης μελλοντικών καταστάσεων στις οποίες τα εκπαιδευτικά προβλήματα, οι δύσκολες καταστάσεις, θα λάβουν διαστάσεις κρίσης.

9. Να είστε πάντα έτοιμοι/-μες να συζητήσετε ανοιχτά με τους/τις εκπαιδευτικούς για τις ανησυχίες που οι μαθητές/-τριες θέτουν υπόψη σας.

## **6. Διατάραξη διεξαγωγής του μαθήματος**

Ως διατάραξη της διεξαγωγής του μαθήματος νοείται κάθε δραστηριότητα των μαθητών/-τριών που εμποδίζει την ομαλή υλοποίηση των διδακτικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. χυδαία συμπεριφορά προς τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, τον/την εκπαιδευτικό, θορυβώδεις συζητήσεις, περπάτημα στην αίθουσα, απάθεια απέναντι στις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού).

1. Αν η συμπεριφορά ενός/μίας ή περισσότερων μαθητών/-τριών δεν επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει κανονικά το μάθημα, θα πρέπει να στείλει τον/την υπεύθυνο/-νη του τμήματος να ειδοποιήσει τον/τη σχολικό/-κή σύμβουλο και αν δεν τον βρει, στη γραμματεία του σχολείου. Η γραμματεία είναι υποχρεωμένη να ενημερώσει αμέσως τη διεύθυνση για την κατάσταση.

2. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια ενός/μίας υπαλλήλου που δεν ανήκει στο διδακτικό προσωπικό. Ο/Η εν λόγω υπάλληλος είναι υποχρεωμένος/-νη να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό.

3. Ο/Η σχολικός/κή σύμβουλος είναι υποχρεούται να μεταβεί στην αίθουσα που υπέδειξε ο/η εκπαιδευτικός και να βρει τους/τις μαθητές/-τριες που ενοχλούν και, αν χρειαστεί, να τους/τις μεταφέρει από την τάξη σε ξεχωριστή αίθουσα, π.χ. στο γραφείο

του/της παιδαγωγού/ψυχολόγου ή σε δικαιολογημένες περιπτώσεις, στο γραφείο του/της διευθυντή-ντριας/αναπληρωτή-τριας διευθυντή-ντριας.

4. Ο/Η σχολικός/-κή σύμβουλος διεξάγει συζήτηση με τους/τις μαθητές/-τριες και καθορίζει τις συνέπειες της συμπεριφοράς ανάλογα με το παράπτωμα που διαπράχθηκε.

5. Αν ένας/μια μαθητής/τρια έχει υποπέσει σε σοβαρές παραβάσεις των κανόνων που ισχύουν στο σχολείο, κατόπιν αιτήματος του/της συμβούλου, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/τριας για το περιστατικό.

6. Αν ένας/μια μαθητής/-τρια έχει παραβιάσει κατάφωρα τους κανόνες, ο/η σύμβουλος ενημερώνει τον/τη διευθυντή-ντρια/υποδιευθυντή-ντρια του σχολείου και καλεί τους γονείς να προσέλθουν αμέσως στο σχολείο.

7. Αν το μάθημα διακοπεί λόγω περιστατικού που καλύπτεται από άλλες διαδικασίες, θα πρέπει να ακολουθηθεί η ισχύουσα διαδικασία.

8. Οι άλλοι/-λες εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ενοχλούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη διαπράξει κάποιο παράπτωμα).

#### **7. Επιθετική συμπεριφορά μαθητή/-τριας**

1. Ο/Η εκπαιδευτικός που παρατηρεί μια τέτοια συμπεριφορά είναι υποχρεωμένος/-νη να τη σταματήσει χρησιμοποιώντας λεκτική ή σωματική πειθώ.

2. Ενημερώνει τους/τις άλλους/-λες δασκάλους/-λες και καθηγητές/-τριες του/της μαθητή/-τριας για το περιστατικό.

3. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης διεξάγει συζήτηση με τον/τη μαθητή/-τρια παρουσία του/της εκπαιδευτικού-μάρτυρα του συμβάντος (αναγνώριση του θύματος, του επιτιθέμενου ατόμου, του μάρτυρα, αξιολόγηση του συμβάντος, εξαγωγή συμπερασμάτων).

4. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης κάνει μια σημείωση (περιγραφή του συμβάντος, συμμετέχοντες/-χουσες, δράστης/-στιδα, τραυματίας) και την καταχωρίζει στο σημειωματάριο εκπαιδευτικού της τάξης.

5. Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς για το περιστατικό.

6. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει το θέμα στον/στη σχολικό/-κή σύμβουλο και στον/στη διευθυντή-ντρια/υποδιευθυντή-ντρια του σχολείου.

7. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης, σε συνεννόηση με τον/την σύμβουλο και τον/τη διευθυντή-ντρια ή τον/την αναπληρωτή/-τρια διευθυντή/-ντρια του σχολείου, συμφωνεί τις κυρώσεις κατά του/της δράστη/-στιδος του περιστατικού με βάση τον κανονισμό του σχολείου.

8. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει στους γονείς γραπτή ή προφορική ενημέρωση σχετικά με την επιβολή κυρώσεων στον/στη μαθητή/-τρια.

## **8. Ατύχημα μαθητή/-τριας**

1. Σε περίπτωση ατυχήματος στο οποίο εμπλέκεται μαθητής/-τρια, κάθε υπάλληλος του σχολείου που πληροφορήθηκε το ατύχημα οφείλει να παράσχει αμέσως φροντίδα στον/στην τραυματία, κυρίως προστρέχοντας σε επαγγελματική ιατρική βοήθεια και, αν είναι δυνατόν, παρέχοντας τις πρώτες βοήθειες στον/στην τραυματία.

2. Ο/Η υπάλληλος μεταφέρει τον/την τραυματία στο ιατρείο (σχολικός/-κή νοσηλεύτης/-τρια), ειδοποιώντας αμέσως μετά τον/τη διευθυντή/-ντρια ή τον/την αναπληρωτή/-τρια διευθυντή/-ντρια.

3. Αν ο/η εκπαιδευτικός έχει μάθημα στην τάξη εκείνη την ώρα – ζητά από έναν/μια συνάδελφο που διδάσκει στην πλησιέστερη αίθουσα να επιβλέπει την τάξη του/της.

4. Αν το ιατρείο είναι κλειστό, ο/η τραυματίας παραδίδεται στον/στη διευθυντή/-ντρια ή τον/την αναπληρωτή/-τρια διευθυντή/-ντρια, ο/η οποίος/-α αναλαμβάνει την ευθύνη για την παροχή βοήθειας.

5. Αν το ατύχημα προκλήθηκε από τεχνική δυσλειτουργία της αίθουσας διδασκαλίας ή του εξοπλισμού – ο χώρος του ατυχήματος θα πρέπει να παραμείνει ανέπαφος με σκοπό την οπτική επιθεώρηση.

6. Αν το ατύχημα συνέβη το βράδυ (π.χ. βραδινά πάρτι, κλαμπ κ.λπ.), ενώ ο/η διευθυντής/-ντρια ή ο/η υποδιευθυντής/-ντρια του σχολείου δεν ήταν παρών/-ρούσα, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει μόνος/-νη του για την περαιτέρω ανάληψη δράσης.

7. Σε κάθε πιο δύσκολη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός καλεί ασθενοφόρο ή τον αριθμό έκτακτης ανάγκης **112** και ενημερώνει τηλεφωνικά τον/τη διευθυντή/-ντρια ή τον/την υποδιευθυντή/-ντρια και στη συνέχεια, ενημερώνει τους γονείς του/της μαθητή/-τριας.

8. Αν το ατύχημα συνέβη κατά τη διάρκεια μιας εκδρομής – όλες οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από τον/τη διοργανωτή/-τρια της εκδήλωσης και είναι υπεύθυνος/νη γι' αυτές.

9. Ο/Η υπεύθυνος/νη της διοργάνωσης ενημερώνει τους/τις γονείς του/της μαθητή/-τριας.

10. Ο/Η διευθυντής/-ντρια ή ο/η υποδιευθυντής/-ντρια ενημερώνει αμέσως:

- την επιθεώρηση για την ασφάλεια και την υγεία στην εργασία,
- το διοικητικό όργανο του σχολείου.

11. Ο/Η εισαγγελέας και ο/η επιθεωρητής/-τρια εκπαίδευσης ενημερώνονται αμέσως για θανατηφόρο, σοβαρό και ομαδικό ατύχημα.

12. Ο/Η επιθεωρητής/-τρια δημόσιας υγείας της περιοχής ειδοποιείται αμέσως για ατύχημα που οφείλεται σε δηλητηρίαση.

## **9. Επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης σε καταστάσεις κρίσης**

Μια κατάσταση κρίσης είναι μια ακραία απόκλιση από τον κανόνα, μια αίσθηση που προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον στα μέσα ενημέρωσης. Η αξία τους δεν μπορεί να υποτιμηθεί, διότι έχουν μεγάλη εμβέλεια και υψηλή αξιοπιστία.

1. Ο/Η διευθυντής/-τρια επικοινωνεί με τα μέσα ενημέρωσης ή ορίζει ένα άτομο υπεύθυνο για την επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης.

2. Μόνο το διορισμένο άτομο δίνει συνεντεύξεις (κανένα άλλο άτομο από το διδακτικό προσωπικό ή τους/τις υπαλλήλους του σχολείου).

3. Ο/Η υπεύθυνος/-νη για την επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης ετοιμάζει δηλώσεις, π.χ. σχετικά με τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Γιατί δημιουργήθηκε μια κατάσταση κρίσης;
- Ποιες είναι ή θα μπορούσαν να είναι οι επιπτώσεις του;
- Ποιο άτομο ευθύνεται για όσα συνέβησαν; Ποιος είναι ο/η δράστης/-στιδα;
- Ποιος μπορεί να επωφεληθεί και ποιος να χάσει από αυτό που συνέβη;
- Θα μπορούσε η κατάσταση να χειροτερέψει;
- Μπορεί να υπάρξουν πολιτικές επιπτώσεις;
- Είναι αυτή η κρίση ένα κομμάτι από κάτι μεγαλύτερο;

4. Ο/Η υπεύθυνος/-νη για την επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης τηρεί τις ακόλουθες κατευθυντήριες οδηγίες:

- Μιλάει πρώτος/-τη για τα άσχημα νέα.
- Είναι απολύτως βέβαιος/-η για τα γεγονότα και τις δηλώσεις που κάνει.
- Διατηρεί οπωσδήποτε τη συνοχή του μηνύματος, τη λογική και τη συνέπεια.
- Δεν αποκαλύπτει εμπιστευτικές πληροφορίες για την ασφάλεια στο κοινό.
- Αναλύει τα δεδομένα.
- Δεν κάνει εικασίες, δεν υποψιάζεται ή δεν κάνει υποθέσεις.
- Αντιδρά γρήγορα και αποφασιστικά στις φήμες διαψεύδοντας τις και αποδεικνύοντας το ψεύδος ή την ανοησία τους.

- Συγκρατεί τα νεύρα του/της και δεν στηρίζεται στην κατανόηση που προκύπτει από απαιτητικές εξηγήσεις ή εκκρεμείς πληροφορίες.

- Δείχνει ότι ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου έχει τον έλεγχο της κατάστασης και έχει όραμα να βγει από αυτήν.

- Δεν αποκαλύπτει τα ονόματα των θυμάτων προτού ενημερωθεί η οικογένεια.

- Εκφράζει πάντα τη συμπόνια και την ανησυχία του/της για τις απώλειες, την ταλαιπωρία, τα θύματα, τις ζημιές, ακόμη και αν είναι αναπόφευκτες και πλήρως δικαιολογημένες.

Κατά την επικοινωνία με τα μέσα ενημέρωσης, ένας/μία υπάλληλος του σχολείου, καλείται να επιλέξει ορισμένες στρατηγικές. Καθεμία από αυτές έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η επιλογή της στρατηγικής εναπόκειται στον/στη διευθυντή/-τρια και σε όσους/-σες του/της παρέχουν υποστήριξη στη δεδομένη κατάσταση κρίσης.

<p>ΑΜΥΝΑ ΜΕΣΩ ΕΠΙΘΕΣΗΣ – σθεναρή εναντίωση σε αιτήματα και κατηγορίες, σταθερή εμμονή στη θέση του ατόμου, συγκρουσιακή συμπεριφορά, χτυπήματα εκ των προτέρων</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• η αποφασιστικότητα αποτρέπει μοιραία γεγονότα,</li> <li>• η επίθεση ενώνει, δίνει μια αίσθηση δύναμης, εξαλείφει τους/τις αδύναμους/-μες στην τάξη που ανήκει κάθε άτομο.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• έκρηξη έντασης,</li> <li>• δυσκολία επαναφοράς σε άλλες συμπεριφορές,</li> <li>• αναπόφευκτα θύματα,</li> <li>• εικόνα ατόμου που εκφοβίζει («νταής»).</li> </ul>
<p>ΥΠΟΤΙΜΗΣΗ – απαξίωση του περιστατικού, παρουσίασή του ως ασήμαντου, μη άξιου συζήτησης, λακωνικά μηνύματα</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ο χρόνος αμβλύνει τις κρίσεις.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ενδεχόμενο εσφαλμένης κρίσης της κατάστασης.</li> </ul>
<p>ΣΙΩΠΗ – μη σχολιασμός και μη ανταπόκριση σε κατηγορίες και αιτήματα, αποφυγή αντιπαράθεσης</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• δεν δίνουμε «τροφή» στους εχθρούς μας.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• μπορεί να μας προκαλέσουν, μπορεί να μας κατηγορήσουν για έπαρση.</li> </ul>
<p>ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ – «θάψιμο» μιας κατάστασης κρίσης σε ένα πλήθος πληροφοριών που παρέχονται στο κοινό, βομβαρδίζοντάς το με μηνύματα που αντιμετωπίζουν την ουσία του προβλήματος μόνο σε μικρό βαθμό. Εκδήλωση αυξημένης δραστηριότητας, ανάληψη πλήρους πρωτοβουλίας όσον αφορά οποιαδήποτε επικοινωνία</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• κανείς δεν μπορεί να μας κατηγορήσει για έπαρση και κακοπροαίρετη συμπεριφορά.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• μπορούμε να μπερδευτούμε και να παρέχουμε αντιφατικά μηνύματα,</li> <li>• ένας μεγάλος όγκος υλικού θέτει την πιθανότητα ποικίλων ερμηνειών.</li> </ul>
<p>ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ – πρόκληση ή ένδειξη άλλου προβλήματος, κρίσης, αποσπώντας έτσι την προσοχή του κοινού από το πραγματικό πρόβλημα</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αν το πρόβλημα ή η κατάσταση κρίση το απαιτεί φροντίστε το - είναι ΟΚ.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ιδιοτέλεια,</li> <li>• κάποιος μπορεί να μας καταλάβει.</li> </ul>
<p>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – συνεργασία με όλους/-λες τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες σε μια κατάσταση κρίσης με τρόπο ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι εντάσεις, οι συγκρούσεις και να αναζητηθούν διευκρινίσεις, όπου αυτό απαιτείται, διατηρώντας ωστόσο τις προσωπικές μας αξίες, πρότυπα και προτεραιότητες.</p>	
<p>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• οικοδόμηση μιας καλής βάσης για επαφές στο μέλλον.</li> </ul>	<p>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• είναι χρονοβόρα διαδικασία,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• χρειάζεται πολλή προσοχή και υπομονή.</li> </ul>
<b>ΑΠΟΓΥΜΝΩΣΗ</b> – ομολογία ενοχής, πλήρης και άνευ όρων αποδοχή απαιτήσεων, αξιώσεων, όρων, αποζημίωση των θυμάτων	
<b>ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• δημιουργία θετικών συναισθημάτων προς το πρόσωπό σας,</li> <li>• η κατάσταση κρίσης ξεπερνιέται αρκετά γρήγορα.</li> </ul>	<b>ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• αποκάλυψη των «κρυφών χαρτιών» σας,</li> <li>• οριστική απώλεια φήμης,</li> <li>• μακρύς δρόμος μπροστά σας για την ανάκτηση της φήμης σας,</li> <li>• συχνά συνεπάγεται απώλεια θέσεων εργασίας (αντιμετώπιση των τυπικών συνεπειών).</li> </ul>

### **10. Το τέλος μιας κρίσης**

1. Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου μετά το τέλος της κρίσης είναι υποχρεωμένοι/-νες να παράσχουν υποστήριξη και να αυξήσουν το αίσθημα ασφάλειας. Η ιδιαιτερότητα της παρέμβασης στην κρίση είναι ότι πρέπει να γίνεται αμέσως μετά το συμβάν, το συντομότερο δυνατόν.

2. Σε περίπτωση κρίσης, ο/η διευθυντής/-ντρια ή ο/η αναπληρωτής/-τρια διευθυντής/-ντρια υποχρεούνται να ζητήσει ψυχολογική βοήθεια από το περιφερειακό Κέντρο Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής.

3. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι πρόσωπο που πλαισιώνει τον/την ψυχολόγο στο θεραπευτικό του/της έργο. Οι υπόλοιποι/-πες εργαζόμενοι/-νες θα πρέπει να έχουν επίγνωση της σοβαρότητας αυτού του ζητήματος.

4. Τι θα πρέπει να γνωρίζουν οι φροντιστές/-στριες;

- Να ακούν τον/τη μαθητή/-τρια·
- Να παρέχουν στον/στη μαθητή/-τρια συναισθηματική υποστήριξη διευκολύνοντας την απελευθέρωση των συναισθημάτων του/της·
- Να εξουδετερώνουν τις τάσεις άρνησης·
- Να αξιολογούν τους τρέχοντες τρόπους αντιμετώπισης·
- Να αναζητούν στρατηγικές δράσης με αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα·
- Να αναπτύσσουν ένα σχέδιο βοήθειας.

5. Τι θα πρέπει να αποφεύγουν οι φροντιστές/-στριες;

- Να παρηγορούν τον/τη μαθητή/-τρια·
- Να δίνουν συμβουλές·
- Να διδάσκουν·
- Να καταπιέζουν συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. λέγοντας: «όλα θα πάνε καλά», «μην κλαις άλλο»·
- Να πιέζουν τον/τη μαθητή/-τρια·
- Να εξαναγκάζουν σε γρήγορες αποφάσεις.

6. Η ανάπτυξη Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (PTSD) – η οποία είναι ένα σύνολο συμπεριφορών, συναισθηματικών αντιδράσεων και σκέψεων που σχετίζονται με ένα τραυματικό γεγονός – είναι μια φυσιολογική αντίδραση σε μια κατάσταση κρίσης. Τα συμπτώματα της PTSD διαρκούν συνήθως για περίπου 6 μήνες μετά τη συμμετοχή σε μια κατάσταση κρίσης.

7. Συνεπώς, οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να αποφεύγουν να μιλούν για το περιστατικό ή να εστιάζουν υπερβολικά σε αυτό.
- να έχουν επαναλαμβανόμενες, παρεισφρητικές αναμνήσεις που αναπαράγουν μια τραυματική κατάσταση.
- να βλέπουν εφιάλτες.
- να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα σε καταστάσεις που σχετίζονται με την ανάμνηση του τραύματος.
- «να μην θυμούνται τίποτα» – ψυχολογική αμνησία.

8. Επιπλέον, μπορεί να παρατηρηθεί στους/στις μαθητές/-τριες μείωση των ενδιαφερόντων, οπισθοδρόμηση στην ανάπτυξη, αίσθηση αποξένωσης, φόβος σχεδιασμού του μέλλοντος, υπερευαισθησία σε ερεθίσματα, τραυματικές αναμνήσεις που βιώνονται κατά τη διάρκεια μετατραυματικού πανικού που προκαλείται από παρόμοιο ερέθισμα και διάφορες διαταραχές συμπεριφοράς.

9. Προκειμένου η φυσιολογική αντίδραση στην κρίση να μην μετατραπεί σε χρόνια, οι δάσκαλοι/-λες και οι καθηγητές/-τριες θα πρέπει να φροντίσουν για τη λήψη βοήθειας από ψυχολόγο, να δημιουργήσουν ένα κλίμα που να τους επιτρέπει να μιλήσουν για δύσκολες καταστάσεις, να δώσουν στα παιδιά και στους/στις νέους/-ες τη δυνατότητα να επιστρέψουν στις συνήθειες τους δραστηριότητες και στον κανονικό ρυθμό της ημέρας – χωρίς να υποτιμούν τις εμπειρίες τους, να δίνουν σαφείς εξηγήσεις για την κατάσταση και να βρίσκονται κοντά στους/στις μαθητές/-τριές τους.

#### 4.4. Καλές πρακτικές ανά χώρα-εταίρο

ΕΛΛΑΔΑ

Live Without Bullying («Ζήσε Χωρίς Εκφοβισμό»)	
Θέμα/Τομέας	Εκφοβισμός

<b>Τύποι προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί</b>	Εκφοβισμός μεταξύ μαθητών/-τριών, εκφοβισμός στο εργασιακό περιβάλλον, προσβλητικές συμπεριφορές/παρενόχληση
<b>Περιγραφή της κατάστασης κρίσης</b>	Μαθητές/τριες που έχουν ψυχολογικά προβλήματα, που είναι κοινωνικά απομονωμένοι/-νες, επιθετικοί/-κές, που δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης, πιθανά περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας
<b>Τίτλος</b>	Live Without Bullying
<b>Τύπος πόρου</b>	Διαδικτυακό εργαλείο
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	2016
<b>Περιγραφή</b>	Διαδικτυακή πλατφόρμα συμβουλευτικής στην οποία νέοι/-ες και ενήλικες συνομιλούν απευθείας με εκπαιδευμένους/-νες και έμπειρους/-ρες ψυχολόγους, ώστε να λάβουν βοήθεια σε περιστατικά σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού. Το πρόγραμμα προσφέρει διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) για εκπαιδευτικούς και γονείς και ένα παιχνίδι για μαθητές/-τριες.
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Το <b>Live Without Bullying</b> είναι μια πρωτοβουλία του ΚΜΟΠ, η οποία βασίζεται σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης μέσω της οποίας νέοι/-ες και ενήλικες συνομιλούν απευθείας με εξειδικευμένους/-νες και έμπειρους/-ρες ψυχολόγους, ώστε να λάβουν βοήθεια σε περιστατικά ενδοσχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού. Η συμβουλευτική μας διαδικασία είναι δωρεάν, ανώνυμη και εμπιστευτική και στηρίζεται στη προσωποκεντρική και γνωσιακή συμπεριφορική προσέγγιση.</p> <p>Από την έναρξη της λειτουργίας της, η πλατφόρμα έχει υποστηρίξει περισσότερους/-ρες από 30.000 μαθητές/-τριες σε όλη την Ελλάδα και το μήνυμά της δράσης έχει διαδοθεί σε εκατοντάδες χιλιάδες ανθρώπους στη χώρα. Το LWB υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η COFACE Families Europe έχει χαρακτηρίσει τη δράση ως καλή πρακτική για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην Ευρώπη.</p>
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Το “Live Without Bullying” δημιουργήθηκε το 2015, ανταποκρινόμενο στην ανάγκη παιδιών και ενηλίκων να βρουν ένα καθημερινό και εύκολο στη χρήση εργαλείο μέσω του οποίου θα μπορούν να ζητήσουν βοήθεια σε περιστατικά σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, ανώνυμα και δωρεάν.</p> <p>Αυτή η ειδικά σχεδιασμένη πλατφόρμα επιτρέπει στα παιδιά να μιλήσουν – εμπιστευτικά και ανώνυμα – για τις ανησυχίες τους με ειδικά εκπαιδευμένους/-νες συμβούλους – ψυχολόγους. Η πλατφόρμα εκπαιδεύει επίσης εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά σχετικά με τον εκφοβισμό και τους επιτρέπει να ανταλλάσσουν απόψεις και να αναζητούν καλές πρακτικές για την καταπολέμηση του εκφοβισμού. Η είσοδος στο <a href="http://www.livewithoutbullying.com">www.livewithoutbullying.com</a> είναι πολύ απλή και ο ιστότοπος είναι φιλικός προς τον/τη χρήστη/-στρια. Ο/Η χρήστης/-στρια χρειάζεται απλώς να κάνει</p>



	<p>εγγραφή χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε όνομα επιθυμεί και να ορίσει έναν κωδικό πρόσβασης.</p> <p>Η πλατφόρμα έχει εισαχθεί σε σχολεία σε όλη τη χώρα – βάσει Μνημονίου Συνεργασίας που έχει υπογραφεί με το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Αθλητισμού. Παράλληλα, έχουν υλοποιηθεί διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά, τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει ο εκφοβισμός και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Από το 2015, περισσότεροι/-ρες από 30.000 μαθητές/-τριες έχουν λάβει υποστήριξη κατά του εκφοβισμού από τους/τις ψυχολόγους της πλατφόρμας. Το ΚΜΟΠ έχει εκπαιδεύσει περισσότερους/ρες από 6.000 μαθητές/-τριες και περισσότερους/ρες από 3.000 εκπαιδευτικούς σε περισσότερα από 100 σχολεία, ενώ περισσότεροι από 4.000 γονείς έχουν ενημερωθεί για το πρόγραμμα και έχουν λάβει βασικές συμβουλές και καθοδήγηση για το πώς να εντοπίζουν και να χειρίζονται περιπτώσεις εμπλοκής των παιδιών τους σε περιστατικό εκφοβισμού.</p> <p>Τέλος, το LWB περιλαμβάνεται στον κατάλογο του HundrED 2023 με τις πιο επιδραστικές καινοτομίες στην εκπαίδευση. (<a href="https://hundred.org/en/innovations/live-without-bullying">https://hundred.org/en/innovations/live-without-bullying</a>)</p>
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://livewithoutbullying.com/en/home-en/">https://livewithoutbullying.com/en/home-en/</a>

<b>Καθοδήγηση ζωής για εκπαιδευτικούς</b>	<b>Ευτυχισμένοι/-νες εκπαιδευτικοί για καλύτερους/-ρες μαθητές/-τριες</b>
<b>Θέμα/Τομέας</b>	Βραχυπρόθεσμα σχέδια για την κινητικότητα των μαθητών/-τριών και του προσωπικού στη σχολική εκπαίδευση
<b>Τύποι προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί</b>	Ψυχική υγεία των νέων εκπαιδευτικών και πώς να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της καθημερινότητας
<b>Περιγραφή της κατάστασης κρίσης</b>	Προσωπική ψυχική και ψυχολογική κατάρρευση, άρνηση για εργασία, αδυναμία διατήρησης ψυχραιμίας κατά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, άγχος, έλλειψη υπομονής
<b>Τίτλος</b>	Καθοδήγηση ζωής για εκπαιδευτικούς: Ευτυχισμένοι/-νες εκπαιδευτικοί για καλύτερους/-ρες μαθητές/-τριες
<b>Τύπος πόρου</b>	Έργο στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	2021

<b>Περιγραφή</b>	<p>Οι δραστηριότητες του προγράμματος θα βοηθήσουν στους εξής τομείς:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Προσαρμογή συναισθημάτων.</li> <li>- Εύρεση ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.</li> <li>- Ευτυχία και ροή.</li> <li>- Υγιής διαχείριση του νου.</li> <li>- Εισαγωγή στην προσοχή.</li> <li>- Στρατηγικές διαχείρισης χρόνου.</li> <li>- Έκφραση συναισθημάτων και απόψεων.</li> <li>- Αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση μέσα και έξω από την τάξη: πώς μεταδίδουμε τα συναισθήματα και τις απόψεις μας.</li> </ul>
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα αποκτήσουν ένα ορισμένο επίπεδο αυτογνωσίας σχετικά με τον ρόλο τους, την προσέγγισή τους στη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους σε μια ευρύτερη ομάδα, προκειμένου να αποφύγουν το άγχος και να προωθήσουν μια υγιή ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα.</p>
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Η αλληλεπίδραση της ψυχολογίας των μαθητών/-τριών με την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες βρίσκονται υπό πίεση σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο, οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε απόγνωση, σωματικό και ψυχολογικό στρες. Οι απαιτήσεις του σχολείου ολοένα και αυξάνονται και οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να φέρουν ευσυνείδητα εις πέρας τις ευθύνες τους απέναντι στον εργασιακό τους χώρο και τους/τις μαθητές/-τριές τους πρέπει να αποδίδουν με συγκεκριμένο επίπεδο. Ωστόσο, δεν ενεργούν απλώς ως υπάλληλοι. Αντίθετα υιοθετούν μια ανθρώπινη προσέγγιση, και καθώς δεν είναι υπεράνθρωποι, υπάρχει ένα όριο ως προς το τι μπορεί να αναμένεται από αυτούς/-τές – δηλ. θα πρέπει να γνωρίζουν τα όρια τους και να έχουν την ικανότητα να τα διαχειρίζονται σωστά. Αυτό το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί με σκοπό να στηρίξει τους/τις εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους τα μέσα για να προστατεύσουν τον εαυτό τους από την κατάρρευση και την επαγγελματική εξουθένωση. Ο στόχος για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι να δημιουργήσουν ένα υγιές περιβάλλον μέσα στο οποίο να λειτουργούν καλά σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο και έτσι να είναι σε θέση να αποδίδουν αποτελεσματικά στην εργασία τους, να επιτυγχάνουν μια αίσθηση ολοκλήρωσης και να υποστηρίζουν την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, τους/τις συναδέλφους, τους/τις μαθητές/-τριές τους και τους γονείς.</p> <p>Η ψυχική κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα το έργο τους και τους/τις μαθητές/-τριές τους. Ένας/Μια αγχωμένος/-νη, νευρικός/-κή, κουρασμένος/-νη και απογοητευμένος/-νη εκπαιδευτικός, όσο και αν το επιθυμεί, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός/-κή. Αντίθετα, ένας/μια χαρούμενος/-νη, αισιόδοξος/-ξη, δημιουργικός/-κή εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εμφυσήσει στους/στις μαθητές/-τριές του/της την αγάπη για τη μάθηση και να δώσει ώθηση στη δημιουργικότητα και τα ταλέντα τους.</p>
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<p><a href="https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SC H-000030599">https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SC H-000030599</a></p>

<b>Τηλ/κή Γραμμή</b>	<b>10306 για ψυχολογική υποστήριξη γονέων, εκπαιδευτικών, παιδιών</b>
----------------------	---

<b>Θέμα/Τομέας</b>	Ψυχολογική υποστήριξη γονέων, εκπαιδευτικών, παιδιών
<b>Τύποι προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί</b>	Γραμμή βοήθειας για την ψυχική υγεία και υποστήριξης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον
<b>Περιγραφή της κατάστασης κρίσης</b>	Προσωπική ψυχική και ψυχολογική κατάρρευση, άρνηση για εργασία, αδυναμία διατήρησης ψυχραιμίας κατά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, άγχος, έλλειψη υπομονής
<b>Τίτλος</b>	10306 – Τηλεφωνική Γραμμή Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης
<b>Τύπος πόρου</b>	Δωρεάν τηλεφωνική γραμμή υποστήριξης
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	2020
<b>Περιγραφή</b>	Καλώντας στο 10306, οι πολίτες έχουν πρόσβαση στις εξής υπηρεσίες, πατώντας τα πλήκτρα 1, 2 και 3 αντίστοιχα: Επιλογή 1: Για ψυχολογική βοήθεια· Επιλογή 2: Για κοινωνικά θέματα· Επιλογή 3: Για θέματα που αφορούν σε παιδιά και εφήβους/-βες.
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	Η γραμμή τέθηκε σε λειτουργία για πρώτη φορά το Σάββατο 4 Απριλίου 2020 λόγω των πολυδιάστατων επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 κατά την πρώτη περίοδο καραντίνας.
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	Από τον Απρίλιο του 2022 η Γραμμή Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης 10306 γίνεται Εθνική Γραμμή Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης 10306, με πρωτοβουλία της Υφυπουργού Υγείας αρμόδιας για την ψυχική υγεία, κας Ζωής Ράπτη. Χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Υγείας και το Υπουργείο Οικονομικών (Ταμείο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας), πλέον με φορέα λειτουργίας την Ομοσπονδία Φορέων Ψυχικής Υγείας «ΑΡΙΩ» και την υποστήριξη της επιστημονικής ομάδας της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://blogs.sch.gr/gymagi1/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/">https://blogs.sch.gr/gymagi1/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/</a> <a href="https://10306.gr/">https://10306.gr/</a>

## ΙΤΑΛΙΑ

<b>Θέμα/Τομέας</b>	<b>Πρόληψη της Ριζοσπαστικοποίησης</b>
--------------------	--

<b>Τίτλος</b>	PRACTICE – Preventing of Radicalisation through Critical Thinking Competences (Πρόληψη της Ριζοσπαστικοποίησης μέσω της Καλλιέργειας Κριτικής Σκέψης)
<b>Τύπος πόρου</b>	<p><b>Συγκριτική Ερευνητική Έκθεση:</b> στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική και πρωτογενή έρευνα μέσω συνεντεύξεων και ομάδων εστιασμένης συζήτησης (focus groups) με καθηγητές/-τριες, επαγγελματίες εκπαίδευσης και ενδιαφερόμενους φορείς σχετικά με το πλαίσιο, την πολιτική και τις πρακτικές για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη, την διδασκαλία της κριτικής σκέψης και την πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης στα σχολεία σε έξι (6) ευρωπαϊκές χώρες.</p> <p><b>Ανοικτός Εκπαιδευτικός Πόρος (ΑΕΠ) – Πρόγραμμα Πρόληψης της Ριζοσπαστικοποίησης:</b> καινοτόμα εργαλεία για καθηγητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προσωπικό εκπαιδευτικής υποστήριξης με στόχο την αποτελεσματική συνεργασία με τους/τις μαθητές/-τριες σε θέματα κριτικής σκέψης και πρόληψης της βίαιης ριζοσπαστικοποίησης.</p>
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	<b>2018-2021</b>
<b>Περιγραφή</b>	<p>Το Πρόγραμμα Πρόληψης της Ριζοσπαστικοποίησης προωθεί:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• την κριτική σκέψη και αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συμμετοχή σε συζητήσεις με τους/τις μαθητές/-τριες·</li> <li>• την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους/στις μαθητές/-τριες με τη χρήση εργασιών σε μικρές ομάδες και λοιπών δραστηριοτήτων·</li> <li>• την αποτελεσματική αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων θεμάτων που θέτουν υπό αμφισβήτηση τις αντιλήψεις και απόψεις των μαθητών/-τριών που έχουν πέσει θύματα παραπληροφόρησης·</li> <li>• την κατάρριψη μύθων και την καλλιέργεια κατανόησης και εκτίμησης της ποικιλομορφίας·</li> <li>• τη μετάδοση βασικών γνώσεων για τη ριζοσπαστικοποίηση·</li> <li>• τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-τριών των σχολείων όσον αφορά τον εντοπισμό πιθανών κινδύνων και τον μετριασμό τους.</li> </ul>
	<p>Η Διακήρυξη του Παρισιού (2015) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται νέες δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίσουν την περίπλοκη πραγματικότητα της σχολικής τάξης και να ανταποκριθούν με αυτοπεποίθηση απέναντι σε ποικιλόμορφες ομάδες. Τα υφιστάμενα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΕΑ) δεν αναγνωρίζονται ως αρκετά συναφή με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.</p> <p>Για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών, το έργο <b>PRACTICE</b> εισήγαγε καινοτόμες πρακτικές ΣΕΑ καλύπτοντας παράλληλα την ανάγκη για</p>

<p><b>Σκοπός/Στόχος</b></p>	<p>διδασκτικές μεθόδους που θα εφαρμόζονται σε μαθητές/-τριες που διαφέρουν μεταξύ τους και θα αποβλέπουν στην πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης.</p> <p>Στην Ευρώπη, τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης, καθώς προωθούν κοινές ευρωπαϊκές αξίες, ενισχύουν την κοινωνική ένταξη, την αμοιβαία κατανόηση και ανεκτικότητα και συγχρόνως αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών σχετικά με αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα θέματα, γεγονός που αποτελεί βασικό προστατευτικό παράγοντα κατά της ριζοσπαστικοποίησης.</p> <p>Το έργο <b>PRACTICE</b> αντιμετώπισε τις υφιστάμενες προκλήσεις και ανάγκες της πρόληψης της ριζοσπαστικοποίησης στο σχολείο και της υποστήριξης ευκαιριών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα, αναπτύσσοντας, δοκιμάζοντας και διαδίδοντας μια καινοτόμο προσέγγιση μέσω της χρήσης συμμετοχικών μεθόδων και συνεργατικών διαδικασιών.</p>
<p><b>Εθνικά στοιχεία</b></p>	<p>Σύμφωνα με Ιταλούς αξιωματούχους της αντιπρομοκρατικής υπηρεσίας, η ριζοσπαστικοποίηση δεν αποτελεί τόσο σοβαρό πρόβλημα στην Ιταλία όσο σε ορισμένες άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, η Ιταλία βιώνει μια τάση προς τον εξτρεμισμό στον πολιτικό χώρο λόγω της πολιτικής αστάθειας, της οικονομικής στασιμότητας και της έλλειψης διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων, σε συνδυασμό με το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ανεργίας των νέων και άλλους παράγοντες, όπως η αύξηση των μεταναστευτικών ροών.</p> <p>Στην Ιταλία, δεν υπάρχουν σχετικές υπηρεσίες για την πρόληψη της βίαιης ριζοσπαστικοποίησης στα σχολεία. Προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της ποικιλομορφίας και του διαπολιτισμικού και διαθρησκευτικού διαλόγου υλοποιούνται σε διάφορες περιοχές από σχολεία με αυτόνομο και αποσπασματικό τρόπο.</p> <p>Στα σχολεία που συμμετείχαν στο έργο υπάρχει ένα καλό επίπεδο συμπερίληψης των μαθητών/-τριών και αποδοχής της ποικιλομορφίας. Οι μαθητές/-τριες δείχνουν υψηλή αποδοχή των όσων γνωρίζουν άμεσα, αλλά ταυτόχρονα δείχνουν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με διχοτομικό και μερικές φορές συγκεχυμένο τρόπο, ενώ γίνονται ολοένα και περισσότερο παθητικοί/-κές δέκτες/-κτριες των πληροφοριών που λαμβάνουν κυρίως από το Διαδίκτυο. Επομένως, ακόμη και αν η ριζοσπαστικοποίηση δεν θεωρείται σοβαρό πρόβλημα στην Ιταλία, η πρόληψή της θεωρείται θεμελιώδης, δεδομένου του γενικού κλίματος πολιτικού και κοινωνικού εξτρεμισμού και προπαγάνδας, με την αύξηση των ρατσιστικών επεισοδίων, της ομοφοβίας, του εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού και της μεγάλης έκθεσης των νέων σε αυτή την εποχή της υπερ-σύνδεσης με όλες τις συνέπειες που αυτή επιφέρει.</p>
<p><b>Σύνδεσμος (link)</b></p>	<p><a href="https://practice-school.eu/">https://practice-school.eu/</a></p>

Θέμα/Τομέας	Διαχείριση κρίσεων συμπεριφοράς στα σχολεία
Τίτλος	Piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola – <b>Σχέδιο διαχείρισης και πρόληψης κρίσεων συμπεριφοράς στο σχολείο</b>
Τύπος πόρου	<b>Κρατικό έγγραφο</b> που περιέχει επιχειρησιακές προτάσεις για την κατάρτιση σχεδίου πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων.
Ημερομηνία κυκλοφορίας	<b>2017</b>
Περιγραφή	<p>Αυτός ο πόρος ορίζει τι σημαίνει κρίση συμπεριφοράς. Το εν λόγω έργο ασχολείται με συμπεριφορές που μπορεί να είναι επικίνδυνες για τα παιδιά που τις υιοθετούν, τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, τους/τις εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί συχνά να προκαλέσουν καταστροφές σε σχολικό εξοπλισμό και υλικό.</p> <p>Το πρόβλημα των κρίσεων συμπεριφοράς δεν αφορά μόνο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά μπορεί να καθορίζεται από διάφορους παράγοντες.</p> <p>Το έγγραφο έχει ως στόχο να παράσχει μια πρώτη υποστήριξη στα σχολεία και τα διευθυντικά τους στελέχη που αναπόφευκτα πρέπει να ασχοληθούν με αυτό το ιδιαίτερα φλέγον ζήτημα.</p>
Σκοπός/Στόχος	<p>Στόχος του πόρου είναι να παρέχει εργαλεία για την κατάρτιση ενός σχεδίου πρόληψης και διαχείρισης κρίσεων συμπεριφοράς στο σχολείο. Το σχέδιο είναι ένα ουσιαστικό εργαλείο για να μπορέσουν τα σχολεία να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσης συμπεριφοράς με συγκεκριμένο, οργανωμένο και επαρκή τρόπο.</p> <p>Ένα σχέδιο αποτελείται από δύο χωριστά έγγραφα: α) ένα γενικό σχέδιο που περιγράφει κατευθυντήριες οδηγίες για τη διαχείριση του σχολείου· β) ένα ατομικό σχέδιο, το οποίο αναφέρεται σε κάθε μαθητή/-τρια που εκδηλώνει κρίση συμπεριφοράς.</p> <p>Κάθε σχέδιο αποτελείται από δύο διαφορετικούς τρόπους δράσης: α) Διαδρομές για την πρόληψη των κρίσεων συμπεριφοράς ή για τη μείωση της έντασης ή/και της συχνότητάς τους. Στόχος: η κατανόηση και η διδασκαλία· β) Μεθόδους παρέμβασης όταν προκύψει μια κρίση συμπεριφοράς. Στόχος: η αποκλιμάκωση και συγκράτηση της κρίσης, παιδαγωγική αποτίμηση μετά την εκδήλωση της κρίσης.</p>

<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Η πρόταση για την κατάρτιση ενός σχεδίου διαχείρισης και πρόληψης κρίσεων στο σχολείο αποτελεί καινοτομία για την Ιταλία. Σε άλλες χώρες, η σύνταξη αυτού του εγγράφου είναι ήδη υποχρεωτική.</p> <p>Τα ιταλικά δημόσια σχολεία περιλαμβάνουν στις τάξεις τους παιδιά και νέους/-ες που προέρχονται από πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα. Η ποικιλομορφία, η οποία αποτελεί σίγουρα έναν τεράστιο πλούτο, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε κρίσεις συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό, η προσοχή στην ποικιλομορφία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο πρόληψης σε ένα πολυπολιτισμικό και πολύπλευρο σχολικό πλαίσιο.</p>
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/II-ED_allegatoPartePrima_def.pdf">https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/II-ED_allegatoPartePrima_def.pdf</a>

<b>Θέμα/Τομέας</b>	<b>Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ανεκτικότητα και Αποδοχή της Διαφορετικότητας, Αμοιβαία Μαιευτική Μέθοδος</b>
<b>Τίτλος</b>	REACT – Reciprocal Maieutic Approach pathways enhancing critical thinking
<b>Τύπος πόρου</b>	<p><b>Έκθεση</b> που συνοψίζει, συμπυκνώνει και περιγράφει την υφιστάμενη κατάσταση και τις στρατηγικές προοπτικές όσον αφορά την εφαρμογή της Αμοιβαίας Μαιευτικής Προσέγγισης (ΑΜΠ) με στόχο την παροχή λεπτομερειών και πληροφοριών για την καλύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών.</p> <p><b>Εθνική έκθεση</b> που εξετάζει την αξιολόγηση του κοινωνικού αντίκτυπου όσο αφορά την κοινωνική παιδαγωγική και την παιδαγωγική της κοινότητας.</p> <p><b>Μοντέλο και Εγχειρίδιο</b> για τη μεταφορά και τη διερεύνηση του μοντέλου REACT σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σκεπτικό για τη δομή και το περιεχόμενο αυτού του εγγράφου είναι να παραδώσει έναν οδηγό στους/στις εκπαιδευτικούς, μια πλήρη παρουσίαση της προσέγγισης REACT τόσο ως παιδαγωγική θεωρία όσο και ως βάση για περαιτέρω «πρακτική» παρέμβαση και μια άρτια τεκμηριωμένη συλλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων με δυνατότητα αναπαραγωγής.</p>
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	<b>2020 – 2023</b>

<b>Περιγραφή</b>	Το έργο REACT φιλοδοξεί να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια καινοτόμο μεθοδολογία για την ενίσχυση της απόκτησης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (ΚΣ), με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των κοινών αξιών της ανεκτικότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η νέα μεθοδολογία εμπλέκει τους βασικούς φορείς των εκπαιδευτικών κοινοτήτων: τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-τριες και τους γονείς. Η προσέγγιση ξεκινά με την υλοποίηση ενός συνόλου εργασιών που βασίζονται στην Αμοιβαία Μαιευτική Προσέγγιση (ΑΜΠ) για την ανακάλυψη και τη συζήτηση της διαδικασίας που οδηγεί στη δημιουργία μισαλλοδοξίας και τη διάδοση στερεοτύπων.
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	Ο γενικός στόχος του REACT είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή μιας καινοτόμου μεθόδου και πρακτικών κατάλληλων για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των κοινών αξιών.
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	Η πανδημία επιτάχυνε μια διαδικασία καινοτομίας που τα προηγούμενα χρόνια επηρέαζε κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν και οι αλλαγές έλαβαν χώρα σε διαφορετικές κλίμακες. Επίσης, για τον λόγο αυτό, τα ιταλικά σχολεία αισθάνθηκαν την ανάγκη να συμβαδίσουν με την εποχή και να πειραματιστούν με νέες μεθοδολογίες για την αντιμετώπιση της ομάδας της τάξης μετά το τέλος της πανδημίας.
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://www.react-erasmus.eu/">https://www.react-erasmus.eu/</a>

<b>Θέμα/Τομέας</b>	<b>Εκφοβισμός, Συμπερίληψη και Επικοινωνία μεταξύ Συνομηλίκων</b>
<b>Τίτλος</b>	KITE FIGHTERS – Children and Teachers Fighting for Inclusion
<b>Τύπος πόρου</b>	<p><b>Εθνικό Σχέδιο Προσαρμογής</b> – κατευθυντήριες οδηγίες για σχολεία, εργαζόμενους/-νες στον τομέα της νεολαίας (youth workers) και εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο χρήσης της εργαλειοθήκης Kite Fighters υπό το πρίσμα των τοπικών/εθνικών συνθηκών και λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και σχολικά περιβάλλοντα. Στηρίζεται σε έρευνα σχετικά με τις υφιστάμενες καλές πρακτικές, τα εθνικά σχολικά προγράμματα σπουδών και τις τοπικές προκλήσεις.</p> <p><b>Εργαλειοθήκη KITE Fighter</b> – συλλογή βέλτιστων πρακτικών με στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτών/-τριών ώστε να παρουσιάσουν στους/στις εκπαιδευτικούς δημιουργικές μεθόδους. Περιλαμβάνει καινοτόμες πρακτικές βασισμένες σε μεθόδους όπως η Εργασία με Σύμβολα, η Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών και τα Λαϊκά Παραμύθια.</p> <p><b>Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών</b> – πρόγραμμα μαθημάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών διάρκειας 30 ωρών που θα τους δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία που περιέχονται στην εργαλειοθήκη. Οι 30 ώρες χωρίζονται σε 10 επιμέρους ενότητες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικές μεθόδους και σε διαφορετικές ομάδες-στόχους.</p>



<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	<b>2019 - 2022</b>
<b>Περιγραφή</b>	<p>Στόχος του έργου είναι να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται με νέους/-ες, δίνοντας έμφαση στην ποικιλομορφία, να ενισχύσουν την κοινωνική ένταξη και να προωθήσουν την επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων και την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος.</p> <p>Το έργο επισημαίνει τον ρόλο του σχολικού εκφοβισμού ως μείζονος απειλής για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και τη διαμόρφωση μιας υγιούς και συμπεριληπτικής κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, επιθυμεί να προσφέρει συγκεκριμένη υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες παρέχοντάς τους καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία για την αντιμετώπιση καταστάσεων εκφοβισμού και την πρόληψη της κλιμάκωσης των συγκρούσεων στο σχολείο.</p>
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Το έργο Kite Fighters στοχεύει:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς με εργαλεία που θα ενισχύσουν την ικανότητά τους να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/-τριες προωθώντας την ανάπτυξη της ψυχικής υγείας/συναισθηματικής νοημοσύνης τους·</li> <li>• Να δώσει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν δημιουργικές και καινοτόμες μεθοδολογίες όπως η εργασία με σύμβολα, η αφήγηση ιστοριών, τα λαϊκά παραμύθια και άλλες προσεγγίσεις μη τυπικής εκπαίδευσης.</li> </ul>
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Στην Ιταλία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία που αποσκοπεί στην προσφορά ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες, με σεβασμό στην ποικιλομορφία και τις διαφορετικές ανάγκες, χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών/-τριών και των κοινοτήτων αποφεύγοντας κάθε μορφή διάκρισης. Γι' αυτό, η ιταλική νομοθεσία υιοθέτησε τη Στρατηγική για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2016-2021), η οποία αποσκοπεί «στην προώθηση υπηρεσιών και συστημάτων φιλικών προς τα παιδιά· στην εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά των παιδιών· στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών σε ευάλωτες καταστάσεις· στην προώθηση της συμμετοχής των παιδιών».</p> <p>Το συμπεριληπτικό σχολείο βοηθά όλους/-λες τους/τις μαθητές/-τριες, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, και τους δίνει τη δυνατότητα να αισθάνονται πλήρως ενταγμένοι/-νες και αποδεκτοί/-κτές από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους.</p> <p>Κατά την αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο, δίνεται μεγάλη προσοχή στα θύματα και στον θύτη προλαμβάνοντας και αντιπαραβάλλοντας κάθε μορφή βίας. Τέλος, αρκετοί εθνικοί νόμοι αντιπαραβάλλουν τον σχολικό εκφοβισμό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό σε όλες τους τις εκφράσεις με προληπτικές δράσεις.</p>
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://kitefighters.eu/">https://kitefighters.eu/</a>

## ΠΟΛΩΝΙΑ

<b>Θέμα/Τομέας</b>	Το πρόγραμμα ψυχολογικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών. Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι να συμβάλει στην καταπολέμηση των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19 μέσω της διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας με στόχο την εις βάθος διάγνωση και την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας των συμμετεχόντων/-χουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε: παιδιά και νέους/-ες σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωφελούμενους/-νες Κέντρων Φροντίδας Νέων και Κέντρων Κοινωνιοθεραπείας Νέων, εκπαιδευτικούς, διευθυντές/-ντριες σχολείων, γονείς και ειδικούς (π.χ. εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, θεραπευτές/-τριες).
<b>Τίτλος</b>	<b>Πρόγραμμα ψυχολογικής και παιδαγωγικής υποστήριξης για Μαθητές/-τριες και Εκπαιδευτικούς</b>
<b>Τύπος πόρου</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας Στο πλαίσιο του προγράμματος, διεξάγεται επιστημονική έρευνα για την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων σχετικά με την ψυχική ευημερία των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τα αποτελέσματά της θα αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση προγραμμάτων κατάρτισης και πρόληψης. Η ποσοτική έρευνα διεξάγεται από το Ίδρυμα PAN.</li><li>2. Διοργάνωση συνεδρίου και έκδοση επιστημονικών δημοσιεύσεων Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διοργάνωση τεσσάρων (4) επιστημονικών θεματικών συνεδρίων, καθώς και την έκδοση επιστημονικών δημοσιεύσεων με βάση την επιστημονική έρευνα σχετικά με τη διάγνωση, τη θεραπεία και την πρόληψη.</li><li>3. Οργάνωση εκπαιδεύσεων Στο πλαίσιο του προγράμματος, θα πραγματοποιηθούν 10.000 ώρες κατάρτισης για εκπαιδευτικούς, γονείς, ειδικούς, συμπεριλαμβανομένων εμπειρογνομόνων από ψυχολογικά και παιδαγωγικά συμβουλευτικά κέντρα.</li><li>4. Οργάνωση διαδικτυακής υποστήριξης για γονείς, μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς, καθώς και εμπειρογνώμονες από ψυχολογικά και παιδαγωγικά συμβουλευτικά κέντρα παράλληλα με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, θα διεξαχθεί έρευνα και επιστημονική διάγνωση, η οποία θα στοχεύει στην απόκτηση πρακτικών πληροφοριών, π.χ. για τις πιο επείγουσες ανάγκες των μαθητών/-τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.</li></ol>

	<p>5. Ανάπτυξη του Μοντέλου Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης μιας επιστημονικής μονογραφίας</p> <p>Το προγραμματισμένο αποτέλεσμα του προγράμματος είναι η ανάπτυξη του Μοντέλου Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στο μέλλον ως αφετηρία για την οργάνωση καινοτόμου εξειδικευμένης υποστήριξης (ψυχολογικής και θεραπευτικής) και παιδαγωγικής συμβουλευτικής για τους/τις μαθητές/τριες, τα στελέχη των Κέντρων Κοινωνιοθεραπείας Νέων (ΜΟΣ) και των Σωφρονιστικών Καταστημάτων Νέων (ΜΟΩ), τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς.</p> <p>6. Διορισμός και λειτουργία της Διευθύνουσας Επιτροπής</p> <p>Τα μέλη της Επιτροπής είναι επαγγελματίες και εμπειρογνώμονες στους τομείς της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Είναι υπεύθυνοι/-νες για την πορεία υλοποίησης και εφαρμογής των παραδοχών του Προγράμματος και την περαιτέρω ανάπτυξή του – και μετά την περίοδο πιλοτικής δοκιμής.</p> <p>7. Προώθηση του έργου παράλληλα με τη δημιουργία της Διαδικτυακής Πλατφόρμας Εμπειρογνομώνων και Συμβούλων</p> <p>Η Διαδικτυακή Πλατφόρμα Εμπειρογνομώνων και Συμβούλων αποτελεί πηγή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών παραδειγμάτων, χρήσιμων για τον μετριασμό των αρνητικών συνεπειών που έχουν ποικίλες προβληματικές καταστάσεις στην εκπαίδευση. Εγγυάται απεριόριστη πρόσβαση σε συμβουλές και διδακτικό και ερευνητικό υλικό, χωρίς χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς.</p> <p>8. Λειτουργία των Συντονιστών/-στριών Υποστήριξης στις περιφέρειες</p> <p>Η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας εποπτεύεται από διορισμένους/-νες και εκπαιδευμένους/-νες Συντονιστές/-στριες Υποστήριξης του Προγράμματος που δραστηριοποιούνται σε όλη τη χώρα. Οργανώνουν τη ροή των πληροφοριών προς τα τοπικά σχολεία και παρακολουθούν την ορθή πορεία της διάγνωσης και της εκπαίδευσης σε μια συγκεκριμένη περιοχή.</p>
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	01.06.2021 – 30.11.2022
<b>Περιγραφή</b>	<p>Το βασικό ζητούμενο είναι η οργάνωση μιας στοιχειώδους μορφής υποστήριξης μαθητών/-τριών, εκπαιδευτικών και γονέων που αναζητούν πληροφορίες για την ψυχολογική ευημερία μετά την πανδημία COVID-19. Παράλληλα, ετοιμάζουμε υλικό για λήψη και προβολή που μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πιο φιλικής προς τους/τις μαθητές/-τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς.</p>
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Κύριος στόχος του προγράμματος είναι να συμβάλει στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας COVID-19 με τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας που αποσκοπεί στην εις βάθος διάγνωση και την ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας των συμμετεχόντων/-χουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</p>

<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Η κατάσταση που σχετίζεται με τη λειτουργία των σχολείων και των πανεπιστημίων σε σχέση με την πανδημία COVID-19 έχει απελευθερώσει νέες δυνάμεις σε πολλούς από εμάς – να αναλάβουμε υψηλής ποιότητας διδακτικές, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δραστηριότητες, καθώς και να παρατηρήσουμε προσεκτικά και να ενημερωθούμε για τη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Το κεντρικό θέμα του συνεδρίου θα είναι η συζήτηση για την οργάνωση του έργου των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε συνθήκες πανδημίας, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η συμβουλευτική, καθώς και η ενίσχυση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα θέματα των ομιλιών θα περιστρέφονται γύρω από τα ζητήματα των ψηφιακών ικανοτήτων και των ψυχοκοινωνικών συνεπειών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το συνέδριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς, ειδικούς/-κές επιστήμονες, διευθυντές/-τριες και λοιπούς/-πές υπαλλήλους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ενδιαφέρονται για τα παραπάνω θέματα.</p>
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://pwpp.uksw.edu.pl/">https://pwpp.uksw.edu.pl/</a>

<b>Θέμα/Τομέας</b>	<p>Νιώθετε συνεχώς κατάθλιψη...</p> <p>Δεν μπορείτε να ανταπεξέλθετε στην καθημερινή ζωή...</p> <p>Βιώνετε μια συναισθηματική κρίση...</p> <p>Είστε σε μια κατάσταση που δεν μπορείτε να κερδίσετε...</p> <p>Δεν μπορείτε να διαχειριστείτε το άγχος σας...</p> <p>Δεν θέλετε να ζήσετε...</p> <p>Είστε θύμα βίας...</p> <p>Ανησυχείτε για την υγεία σας...</p> <p>Νομίζετε ότι «κάτι δεν πάει καλά με τον εαυτό σας»...</p> <p>Δεν μπορείτε να ξεπεράσετε την απώλεια ενός αγαπημένου σας προσώπου...</p>
<b>Τίτλος</b>	Κέντρο Υποστήριξης
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	24 ώρες την ημέρα, 7 ημέρες την εβδομάδα
<b>Περιγραφή</b>	<p>Απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους που χρειάζονται βοήθεια, συζήτηση, συμβουλές, ψυχολογική υποστήριξη ή να συζητήσουν με έναν/μία ψυχίατρο. Επιπλέον, οι πολίτες καλώντας τον αριθμό του Κέντρου Υποστήριξης μπορούν να κλείσουν ραντεβού με δικηγόρο ή κοινωνικό/-κή λειτουργό, αν χρειαστεί.</p>
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Επικοινωνήστε με το Κέντρο Υποστήριξης για άτομα σε ψυχική κρίση, το οποίο στελεχώνεται από ψυχολόγους που είναι έτοιμοι/μες να σας</p>

	ακούσουν, να σας καταλάβουν και να σας αποδεχθούν. Θα σας βοηθήσουν μεταξύ άλλων να εντοπίσετε τις κατάλληλες εξειδικευμένες εγκαταστάσεις σε μια συγκεκριμένη περιοχή της χώρας, όπου μπορείτε να λάβετε άμεση βοήθεια. Στόχος του Κέντρου Υποστήριξης είναι να δώσει τη δυνατότητα σε όσους/-σες έχουν ανάγκη να μιλήσουν για τα προβλήματά τους και να τους παράσχει υποστήριξη από επαγγελματίες.
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	Η τρέχουσα επιδημία έχει αυξήσει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο του άγχους και του στρες που νιώθουν οι Πολωνοί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται το πρόβλημα των εξαρτήσεων όπως επίσης και η συχνότητα των αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών και να εντείνονται ή να εμφανίζονται για πρώτη φορά καταθλιπτικές και νευρωτικές διαταραχές. Το Κέντρο Υποστήριξης βοηθά τα άτομα που βρίσκονται σε ψυχική κρίση να αναζητήσουν βοήθεια.
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	Τηλεφωνική Γραμμή Κέντρου Υποστήριξης 800 70 2222 Η κλήση προς τη γραμμή είναι χωρίς χρέωση και η βοήθεια των ψυχολόγων είναι διαθέσιμη 24 ώρες το 24ωρο, 7 ημέρες την εβδομάδα. E-mail: advice@centrumwspiera.pl

<b>Θέμα/Τομέας</b>	Το πρόγραμμα “Navigating in Crisis – protect yourself, support others” δημιουργήθηκε ως προληπτική απάντηση των εμπειρογνομόνων του IPZIN και των εκπαιδευτών/-τριών του προγράμματος “Archipelago of Treasures®” στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δύσκολη και δυναμικά μεταβαλλόμενη κατάσταση των νέων, των οικογενειών, των σχολείων και ολόκληρης της κοινωνίας λόγω της πανδημίας COVID-19.
<b>Τίτλος</b>	Navigating in Crisis – protect yourself, support others
<b>Ημερομηνία κυκλοφορίας</b>	2020
<b>Περιγραφή</b>	<p>Το πρόγραμμα απευθύνεται σε νέους/-ες, αλλά και σε γονείς και διδακτικό προσωπικό. Η δράση αποτελείται από διάφορα στοιχεία. Αρχικά, οι νέοι/-ες, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια έρευνα (με ερωτήσεις προσαρμοσμένες σε καθεμία από αυτές τις ομάδες). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτές/-τριες του προγράμματος συναντώνται με νέους/-ες από μεμονωμένες τάξεις παρουσία εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές συναντήσεις πρόληψης. Στο τέλος, κάθε ομάδα συμμετεχόντων/-χουσών λαμβάνει εκθέσεις που εκπονήθηκαν με βάση επιλεγμένα ερευνητικά αποτελέσματα από ένα συγκεκριμένο σχολείο, οι οποίες περιλαμβάνουν συμπεράσματα και συμβουλές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης επιδημικής κρίσης.</p> <p>Όπως γνωρίζουμε, πριν την πανδημία, ήταν απαραίτητο να διεξάγονται αποτελεσματικές προληπτικές δράσεις μεταξύ των νέων σε πολλούς τομείς κινδύνου. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, μιας ιδιαίτερα δύσκολης περιόδου</p>

	<p>για ολόκληρη την κοινωνία, δεν μπορεί κανείς να ξεχάσει την παροχή υποστήριξης στους/στις νέους/-ες για την αντιμετώπιση των αντικειμενικά δύσκολων περιστάσεων και των συναισθημάτων που συνδέονταν με αυτές.</p> <p>Η περίοδος της πανδημίας και της καραντίνας ήταν ιδιαίτερα δύσκολη για τους γονείς, διότι είχαν νέες, πρόσθετες ανησυχίες και ενδεχομένως τους ήταν δύσκολο να ανταποκριθούν στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών τους – ιδιαίτερα των μεγαλύτερων, των εφήβων, με τα οποία οι σχέσεις είναι συνήθως πιο σύνθετες από ό,τι με τα μικρότερα παιδιά. Πολλοί γονείς αντιμετώπισαν μεγάλα προβλήματα προσαρμογής που σχετίζονταν με την εργασία στο σπίτι και την εκτέλεση επαγγελματικών καθηκόντων σε μικρό χώρο, συχνά εν μέσω θορύβου.</p> <p>Για τους/τις εκπαιδευτικούς, αυτή ήταν μια περίοδος νέων, πολύ δύσκολων προκλήσεων που σχετίζονταν με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Τις περισσότερες φορές, τα διαδικτυακά μαθήματα διεξάγονταν από το σπίτι τους, με αποτέλεσμα να παύει να είναι το «καταφύγιό» τους (αφού οι νέοι/-ες που συμμετείχαν στα μαθήματα μπορούσαν να ακούσουν τους θορύβους της ιδιωτικής ζωής του/της εκπαιδευτικού στο σπίτι, γεγονός δυσάρεστο και αγχωτικό). Πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί εργάζονταν κατά τις βραδινές ώρες για να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους στη μορφή της ηλεκτρονικής μάθησης, συχνά χωρίς να διαθέτουν επαρκή τεχνική υποστήριξη και γνώσεις πληροφορικής.</p> <p>Σε μια τέτοια κατάσταση, η υποστήριξη και η προστασία των επαγγελματιών κρίθηκε εξαιρετικά αναγκαία. Ωστόσο, δεδομένου ότι τα προγράμματα πρόληψης που είχαν αναπτυχθεί στο παρελθόν δεν ήταν κατάλληλα για εφαρμογή στις συνθήκες που είχε διαμορφώσει η COVID-19, ήταν απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα νέο και αποτελεσματικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πανδημίας – όπως το “Navigating in Crisis – protect yourself, support others”.</p>
<b>Σκοπός/Στόχος</b>	<p>Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν να παράσχει ψυχολογική υποστήριξη στους/στις νέους/-ες και να τους/τις βοηθήσει να βρουν τρόπους να αντιμετωπίσουν δύσκολα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της καραντίνας, αλλά και να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν διάφορες άλλες καταστάσεις κρίσεων. Ο δεύτερος στόχος του προγράμματος ήταν να υποστηρίξει τους/τις ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικούς) στα καθήκοντά τους από πλευράς εκπαίδευσης και πρόληψης σε νέες, άγνωστες μέχρι τότε πραγματικότητες. Οι συνθήκες της καραντίνας κατέστησαν ιδιαίτερα σημαντική την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των νέων, των γονέων, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών, οικοδομών την αλληλεγγύη μπροστά σε μια κρίση ανεξάρτητη από όλους και υποδεικνύουν συγκεκριμένους τρόπους αλληλοβοήθειας στη βίωση της κατάστασης.</p>
<b>Εθνικά στοιχεία</b>	<p>Το προτεινόμενο πρόγραμμα εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης, πανεθνικής δράσης πρόληψης που υλοποιείται σε ολόκληρη την Πολωνία με την ονομασία “Action Nawigacja – protect yourself, support others”, η οποία εγκαινιάστηκε από μια ομάδα ειδικών από το Ινστιτούτο Ολοκληρωμένης</p>

	Πρόληψης και της κοινότητας εκπαιδευτών/-τριών του προγράμματος Archipelago of Treasures®.
<b>Σύνδεσμος (link)</b>	<a href="https://ipzin.org/">https://ipzin.org/</a>

#### 4.5. Γενικές συστάσεις

Συνοψίζοντας, υπάρχουν ορισμένα πρακτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης:

1. Δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος: Δημιουργήστε έναν χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται άνετα να συζητούν δύσκολα θέματα που σχετίζονται με την ευημερία των μαθητών/-τριών χωρίς τον φόβο της κρίσης.

2. Παροχή εκπαίδευσης σε θέματα ψυχικής υγείας: Οργανώστε εργαστήρια που ενισχύουν την κατανόηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας, στρεσογόνων παραγόντων και στρατηγικών οικοδόμησης ανθεκτικότητας.

3. Ενσωμάτωση πρακτικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης: Συμπεριλάβετε πρακτικές δραστηριότητες και προσομοιώσεις που εφοδιάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς με πρακτικά εργαλεία για να διδάξουν στους/στις μαθητές/-τριες αποτελεσματικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης.

4. Προώθηση της ανοικτής επικοινωνίας: Ενθαρρύνετε μια κουλτούρα ανοιχτού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών επιτρέποντάς τους να μοιράζονται εμπειρίες και στρατηγικές για την υποστήριξη μαθητών/-τριών σε δύσκολες καταστάσεις.

5. Εκπαίδευση για την υποστήριξη από ομοτίμους: Ενσωματώστε εκπαιδευτικές συνεδρίες που εστιάζουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τα σημάδια δυσφορίας στους/στις μαθητές/-τριες και να διευκολύνουν τα δίκτυα υποστήριξης από ομοτίμους στο σχολείο.

6. Συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας: Διευκολύνετε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, ώστε να διασφαλίζεται μια ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη προσέγγιση για την υποστήριξη της ψυχικής ευημερίας των μαθητών/-τριών.

7. Προώθηση θετικής σχολικής κουλτούρας: Τονίστε τη σημασία της δημιουργίας μιας θετικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας που συμβάλλει στη συνολική ψυχική υγεία και ευημερία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/-τριών.

8. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη: Υλοποιήστε συνεχή επιμόρφωση και πόρους για να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις τελευταίες έρευνες, στρατηγικές και βέλτιστες πρακτικές για την προώθηση της ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών.

9. Ενίσχυση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών: Επισημάνετε τη σημασία της οικοδόμησης ισχυρών, υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, καθώς οι συνδέσεις αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας.

10. Δημιουργία δικτύου υποστήριξης: Δημιουργήστε ένα σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη και πόρους όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, προωθώντας μια συνεργατική και ανθεκτική σχολική κοινότητα.



## **ΕΝΟΤΗΤΑ 5 – «ΜΕΤΑΔΩΣΤΕ ΤΟ» – ΠΩΣ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΤΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΑΣ (MENTORING ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)**

### **5.1. Γενικές πληροφορίες για το θέμα**

Η ενότητα αποτελεί προστιθέμενη αξία του προγράμματος “On the way to excellence - beginner teacher support program”. Είναι αφιερωμένη στη μέθοδο "pass it on" – που προϋποθέτει τη μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην πράξη σε άλλους/-λες εκπαιδευτικούς, γνωστή και ως “peer mentoring”, και χρησιμοποιείται για την απόκτηση της ικανότητας μεταφοράς γνώσεων με τη χρήση αυτής της μεθόδου.

Η καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων/ από ομοτίμους (peer mentoring) αποτελεί μέρος του σχολικού μοντέλου ως οργανισμού μάθησης. Σε ένα σύγχρονο σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον απλώς ένα άτομο που μεταφέρει παθητικά γνώσεις, αλλά κυρίως διαχειρίζεται συνειδητά διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, το δικό του/της έργο και την ανάπτυξη των προσόντων και των ικανοτήτων του/της με βάση τη συνεργασία εντός του σχολείου και μεταξύ των σχολείων και αξιοποιώντας άλλες ευκαιρίες ανάπτυξης.

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζουμε στους/στις εκπαιδευτικούς μια μεθοδολογία peer mentoring που μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα για δικτύωση μέσω της μεταφοράς των γνώσεων που περιέχονται στις Ενότητες 1-3 του προγράμματος. Η μέθοδος “pass it on” σας δίνει τη δυνατότητα να εμπεδώσετε και να μεταδώσετε γνώσεις σε συναδέλφους που δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην επίδειξη της επιμόρφωσης. Χάρη στο peer mentoring, οι επιμορφούμενοι/-νες εκπαιδευτικοί θα εδραιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και θα στηρίξουν άλλους/λες εκπαιδευτικούς που θα βρεθούν σε παρόμοια επαγγελματική κατάσταση. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους/τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς που είναι εκτεθειμένοι/-νες σε έντονο άγχος που σχετίζεται με τη νέα κατάσταση, την έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης.

Το peer mentoring ως τρόπος ανταλλαγής και μεταφοράς γνώσεων και εμπειριών θα ενισχύσει το δυναμικό και την πείρα των νέων εκπαιδευτικών. Με τη σειρά τους, οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών/-τριών και μπορούν να τις μοιραστούν μέσω του peer mentoring.

Το “peer mentoring” είναι μια μορφή καθοδήγησης που λαμβάνει χώρα σε μια σχέση συνεργασίας μεταξύ ενός ατόμου που έχει βιώσει μια συγκεκριμένη εμπειρία (ομότιμος/-μη μέντορας) και ενός ατόμου που γνωρίζει για πρώτη φορά αυτή την εμπειρία (ομότιμος/-μη καθοδηγούμενος/-νη). Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής κατάστασης κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν και δεν διδάσκονται περιλαμβάνει τη συμμετοχή πολλών ατόμων στη διαδικασία ανάπτυξης. Σε μια ομάδα, οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και οι ρόλοι του/της μέντορα και του/της καθοδηγούμενου/-νης δεν χρειάζεται να δίνονται άπαξ και δια παντός. Στο peer mentoring, η κύρια έμφαση δίνεται στη μεταφορά, την ανταλλαγή

γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε ζεύγη μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης όσο και στην ίδια την ομάδα χωρίς διαχωρισμό ρόλων. Η πορεία της διαδικασίας καθορίζεται από το πλαίσιο της αναπτυξιακής κατάστασης, όπως οι σχολικοί πόροι: π.χ. ο αριθμός των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα και η δέσμευσή τους για αλλαγή, η ετοιμότητα της διεύθυνσης του σχολείου να αναπτύξει το προσωπικό, οι συνθήκες στέγασης, η εύνοια των διοικητικών οργάνων.

Στόχος της ενότητας είναι να προετοιμάσει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/-ντριες σχολείων να εισάγουν ανεξάρτητα το μοντέλο καθοδήγησης από ομοτίμους στα σχολεία και να αναπτύξουν ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) που επιτρέπουν την καλύτερη αξιοποίηση των εσωτερικών πόρων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος για την αυτοανάπτυξη των δασκάλων και των καθηγητών/-τριών.

Η μέθοδος peer mentoring επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους/-λες που εισέρχονται στο πρώτο στάδιο της εργασίας στο σχολείο τους.

Οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνοντας ο/η ένας/μία από τον/την άλλο/-λη, εδραιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων, ενισχύουν την αίσθηση του νοήματος και της αξίας της επαγγελματικής τους εργασίας, αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, και συγχρόνως αυξάνουν το δυναμικό της γνώσης σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Στο peer mentoring, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες, ενώ παράλληλα αλληλοϋποστηρίζονται στην επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Η εκμάθηση αυτής της μεθόδου μπορεί να αποφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς πολυάριθμα οφέλη.

## **5.2. Εισαγωγή στο peer mentoring: ορισμός του peer mentoring, ρόλοι του/της peer mentor και του/της peer mentee, στόχοι, οφέλη, ομαδικό peer mentoring definition of peer mentoring, roles of peer mentor and peer mentee, goals, benefits, peer mentoring group**

Το peer mentoring είναι μια διαδικασία υποστήριξης και μάθησης κατά την οποία άτομα με παρόμοια πείρα και επίπεδο γνώσεων (οι λεγόμενοι/-νες «ομότιμοι/-μες» ή "peers") ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες. Στο peer mentoring, ένα έμπειρο άτομο (ο/η μέντορας) βοηθά ένα λιγότερο έμπειρο άτομο (ο/η καθοδηγούμενος/-νη) να λύσει προβλήματα, να μάθει νέα πράγματα και να πετύχει τους στόχους του.

Σε σύγκριση με το παραδοσιακό mentoring, όπου ο/η μέντορας είναι ένα άτομο με μεγαλύτερη επαγγελματική πείρα, στο peer mentoring και τα δύο μέρη μπορούν να μεταφέρουν γνώση και εμπειρία το ένα στο άλλο, προς όφελος και των δύο μερών. Στόχος του peer mentoring είναι να βοηθήσουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το peer mentoring έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για τον/τη μέντορα όσο και για τον/την καθοδηγούμενο/-νη. Ο/Η ομότιμος/-μη μέντορας (peer mentor) μπορεί να ανανεώσει και έτσι

να παγιώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του/της βοηθώντας άλλα άτομα. Ο/Η ομότιμος/-μη καθοδηγούμενος/-νη (peer mentee) αξιοποιώντας την εμπειρία και τις γνώσεις του/της μέντορά του/της αυξάνει τις πιθανότητες που έχει για την επαγγελματική του/της ανάπτυξη.

Ο ρόλος του/της peer mentor είναι να μεταδίδει, να μοιράζεται την εμπειρία και τις γνώσεις του/της με άλλους ανθρώπους και να τους βοηθά να πετύχουν τους στόχους τους. Σε μια διαφορετική κατάσταση, π.χ. μετά την απόκτηση νέων γνώσεων κατά τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν μόνο ορισμένοι/-νες από τους/τις εκπαιδευτικούς, ένα άτομο που ήταν mentee σε μια διαφορετική κατάσταση ή εμπειρία γίνεται πλέον peer mentor.

Το peer mentoring επιτρέπει σε όλους/-λες τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες στη διαδικασία να αναπτύξουν διαπροσωπικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, βοηθά:

- στην ανάπτυξη ηγετικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, του νοήματος και της επιρροής,
- στην ανάπτυξη της ικανότητας ανεξάρτητης αναζήτησης λύσεων,
- στην αύξηση του αντικτύπου στην ανάπτυξή σας μέσω της ενεργητικής μάθησης,
- στη δικτύωση και τη δημιουργία σχέσεων με άλλα άτομα.

Το peer mentoring μπορεί να διεξαχθεί ατομικά (μέντορας και καθοδηγούμενος/-νη), καθώς και σε μια ομάδα όπου πολλά άτομα συμμετέχουν στη διαδικασία καθοδήγησης σε μια ελεγχόμενη εκπαιδευτική κατάσταση και μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει όταν πολλά άτομα ενεργούν ως καθοδηγούμενοι/-νες και ένα άτομο ενεργεί ως μέντορας ή συντονιστής/-στρια της ομάδας.

Σε μια ομάδα, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των περιπτώσεων, μπορείτε να μοιραστείτε τις γνώσεις και τις εμπειρίες σας και να πετύχετε γρηγορότερα τους στόχους σας μέσω των πολλαπλών δυνατοτήτων εξεύρεσης λύσεων. Η καθοδήγηση σε ομάδες ομότιμων (peer group mentoring) μπορεί να ενδείκνυται ιδιαίτερα στην περίπτωση ενός συγκεκριμένου προβλήματος (π.χ. ένας/μία μαθητής/-τρια σε κατάσταση κρίσης) ή μιας συγκεκριμένης κατάστασης (π.χ. επιμόρφωση) ή όταν οι εκπαιδευόμενοι/-νες έχουν παρόμοιους στόχους και προκλήσεις (π.χ. ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων στην εργασία με έναν/μία μαθητή/-τρια, επικοινωνία με έναν/μία μαθητή/-τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

### **5.3. Σχέση ομότιμου/-μης μέντορα - ομότιμου καθοδηγούμενου/-νης: σύμβαση, αρχές και σχέδιο συνεργασίας, δεοντολογία, παρακολούθηση των αποτελεσμάτων**

*Ο όρος μέντορας (mentor) είναι εναλλάξιμος με τους όρους δάσκαλος/-λα, επόπτης/-πτρια, καθοδηγητής/-τρια, ειδήμων, σύμβουλος.*

*Στη σχέση με έναν/μία μέντορα υπάρχει ένας/μία καθοδηγούμενος/-νη (mentee), ο/η οποίος/-α μπορεί να είναι, ανάλογα με τις περιστάσεις, εκπαιδευόμενος/-νη, υποψήφιος/-α, συνεργάτης/-τιδα, προστατευόμενος/-νη*

Στο peer mentoring, οι ρόλοι μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη μαθαίνει από τον/τη μέντορα και μερικές φορές, ο/η

καθοδηγούμενος/-νη γίνεται μέντορας. Δημιουργείται μια πλατφόρμα συνεργασίας, ανταλλαγής γνώσεων, πηγών, μεθόδων, εμπειριών, ιδεών και λύσεων. Επιπλέον, αυξάνεται η αίσθηση του ανήκειν, της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας στο σχολείο. Παράλληλα, αναπτύσσεται μια κουλτούρα συμπερίληψης, αυξάνεται το αίσθημα επιρροής, τα κίνητρα και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, γεγονός που μεταφράζεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου, το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα αρχικά στάδια της εργασίας των εκπαιδευτικών.

### **Σύμβαση**

Μια σύμβαση, δηλαδή ο καθορισμός των κανόνων συνεργασίας μεταξύ ενός/μιας ομότιμου/-μης μέντορα και ενός/μιας καθοδηγούμενου/-νης ή μιας ομάδας ομοτίμων, είναι το πλαίσιο που προτείνουμε για τις δραστηριότητες των εταίρων στη διαδικασία καθοδήγησης από ομοτίμους. Δεν είναι απαραίτητο να έχει γραπτή μορφή, αλλά αξίζει να συζητηθεί πριν από την έναρξη της σχέσης ομότιμου/-μης μέντορα-ομότιμου/-μης καθοδηγούμενου/-νης και να καθιερωθεί ως μια από κοινού αναπτυγμένη περιγραφή των κύριων αρχών. Συγκεκριμένα, καθορίζει:

- ποια άτομα θα συμμετέχουν στη διαδικασία·
- τον σκοπό των συναντήσεων, π.χ. μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων μετά την επιμόρφωση, επίλυση προβλημάτων·
- πώς αποθηκεύονται και διανέμονται οι αιτήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/-χουσών·
- τον τρόπο επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων·
- την κατανομή των ρόλων·
- το πλάνο των θεμάτων, το πεδίο συνεργασίας·
- τις προσδοκίες από τη διαδικασία, τόσο από την πλευρά του/της μέντορας όσο και από την πλευρά του/της καθοδηγούμενου/-νης, μέτρα απόδοσης·
- το πλαίσιο σχέσης και αίσθησης ασφάλειας: εμπιστευτικότητα, ειλικρίνεια, χωρίς επικρίσεις και αξιολογήσεις, δικαίωμα άρνησης, κίνητρα και δέσμευση.

Η σύμβαση συντάσσεται από κοινού από όλα τα μέρη της ατομικής ή ομαδικής διαδικασίας. Μπορεί να είναι οριστική ή να τροποποιείται κατά περίπτωση.

Όπως και στο παραδοσιακό mentoring, coaching ή συμβουλευτική, έτσι και στο peer mentoring αξίζει να δίνεται η δυνατότητα επιλογής ζευγών μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης ή ζευγών ομάδας μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης.

### **Σχέδιο συνεργασίας**

Ένα σχέδιο συνεργασίας μπορεί να αναπτυχθεί:

- Σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο – σχετικό με μια δεδομένη κατάσταση, π.χ. μεταφορά γνώσεων μετά από την εκπαίδευση με βάση το υλικό που περιέχεται στο πρόγραμμα On the way to excellence και αφορά την αντιμετώπιση ενός συμβάντος κρίσης στο σχολείο.
- Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο – για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, π.χ. για τρεις μήνες, για έξι μήνες, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία είναι ένας κύκλος από εμπειρία σε

εμπειρία μέσω του αναστοχασμού, των συμπερασμάτων και της πρακτικής, σύμφωνα με το μοντέλο μάθησης ενηλίκων του D. Kolb.

Το θέμα των συναντήσεων μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων κατά την εργασία με έναν/μία μαθητή/-τρια χρησιμοποιώντας την Ενότητα 1 του υλικού του προγράμματος *On the way to excellence*. Μετά τη μεταφορά γνώσεων σχετικά με αυτό το θέμα από έναν/μία επιμορφωμένο/-νη εκπαιδευτικό, ο/η μέντορας της ομάδας ή ο/η ομοτίμος/-μη μέντορας με τον/την καθοδηγούμενο/-νη αναλύει πώς θα εφαρμόσει την αποκτηθείσα εμπειρία στη διδακτική πράξη. Η εφαρμογή ακολουθείται από έναν άλλο κύκλο αναστοχασμού, συμπερασμάτων και εφαρμογής στην πράξη. Ο αριθμός των κύκλων και ο τρόπος διεξαγωγής της διαδικασίας εξαρτώνται από τους ενδιαφερόμενους και τους στόχους που έχουν τεθεί.

Είναι σημαντικό να ασχοληθείτε με τον προγραμματισμό εκ των προτέρων και συγκεκριμένα με:

- την κανονικότητα και τη συχνότητα των συναντήσεων, π.χ. μία φορά την εβδομάδα,
- το είδος των συναντήσεων, π.χ. δια ζώσης, διαδικτυακές, υβριδικές,
- τους χώρους συνάντησης,
- το άτομο που σχεδιάζει, οργανώνει και ακυρώνει τις συναντήσεις.

### ***Δεοντολογία***

Η σχέση στην καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων προϋποθέτει αποδοχή, ανεκτικότητα και κατανόηση των αναγκών και των δυνατοτήτων όλων των μερών. Κάθε άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του/της μέντορα οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, τα συναισθήματα, η στάση του/της καθοδηγούμενου/-νης και όλη η εσωτερική του/της εμπειρία είναι σημαντικά για τον/τη μέντορα. Δεν υπόκειται σε αξιολόγηση ή κριτική. Οι διαφορές στις αντιλήψεις και στις ερμηνείες των εμπειριών αποτελούν ευκαιρία για τον εμπλουτισμό των πόρων και των δύο μερών. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει ο/η μέντορας την πλεονεκτική του/της θέση για να αποκομίσει μονομερή οφέλη, να χειραγωγήσει άλλους/-λες συμμετέχοντες/-χουσες στη διαδικασία, να παράσχει εμπιστευτικές πληροφορίες, να γελοιοποιήσει και να επικρίνει τον/την καθοδηγούμενο/-νη.

### ***Παρακολούθηση των αποτελεσμάτων***

Τα αποτελέσματα του peer mentoring μπορούν να βιωθούν με υποκειμενικό τρόπο από τον/την καθοδηγούμενο/-νη, ως αύξηση της αυτοπεποίθησης, εμπιστοσύνη στις ικανότητές του/της, καλύτερη αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καθώς και μέσω της αύξησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων όλων των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία. Θα πρέπει να είναι εμφανή σε αλλαγές στην ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου τόσο για τον/τη μέντορα όσο και για τον/την καθοδηγούμενο/-νη, στη θετική ανατροφοδότηση από την ομάδα του σχολείου, τους/τις μαθητές/-τριες και τους γονείς.

Η αποτελεσματικότητα των στόχων που επιτεύχθηκαν θα πρέπει να παρακολουθείται τόσο από τον/τη μέντορα όσο και από τον/την καθοδηγούμενο/-νη καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων (peer mentoring cycle) και μετά την ολοκλήρωσή του, πάντα σε σχέση με τα εικαζόμενα αποτελέσματα. Η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί από τη διεύθυνση του σχολείου και να παρουσιαστεί, για παράδειγμα, στο συμβούλιο του διδακτικού προσωπικού.

#### **5.4. Peer mentoring στο σχολείο: επιλογή των ατόμων, οργάνωση της καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων στη σχολική μονάδα, ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας του σχολείου**

Η επιλογή των ατόμων που θα συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα peer mentoring θα πρέπει να γίνεται με προσοχή και υπευθυνότητα. Ο/Η μέντορας θα πρέπει να είναι άτομο με ενσυναίσθηση, ανοιχτό και έτοιμο να μοιραστεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες του με άλλους. Ακόμη, θα πρέπει να είναι ένα άτομο που χαίρει σεβασμού, συμπάθειας και εμπιστοσύνης, έτοιμο για αυτού του είδους την πρόσθετη δέσμευση. Από την άλλη πλευρά, ο/η καθοδηγούμενος/-νη θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός με παρόμοια αρχαιότητα, πείρα και επάρκεια με τον/την μέντορα. Είναι σημαντικό να αναφέρει την ανάγκη για υποστήριξη και καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων.

Αυτή η μορφή αυτοεκπαίδευσης θα πρέπει να εισαχθεί συνειδητά στα σχολεία και να υποστηριχθεί από τα διοικητικά όργανα και τις σχολικές επιτροπές. Σε επίπεδο σχολείου, αυτό μπορεί να γίνει με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών ή της διεύθυνσης του σχολείου. Γι' αυτό, προσδιορίστε:

- τις ανάγκες και τους στόχους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών·
- τα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν μέσω του peer mentoring·
- τους/τις εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται τόσο να παράσχουν όσο και να λάβουν υποστήριξη – επιλέξτε μέντορες και καθοδηγούμενους/-νες·
- το πλαίσιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία του peer mentoring·
- τον χρόνο της διαδικασίας·
- την παρακολούθηση της διαδικασίας.

#### ***Πρόσθετες σημειώσεις***

• Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι έτοιμοι για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω του mentoring. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να παρουσιάζεται αυτή η μορφή αυτοβοήθειας εντός του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε όσοι/-σες έχουν κίνητρο για αλλαγή να γνωρίζουν με σαφήνεια ποιοι είναι οι στόχοι και τα οφέλη από τη συμμετοχή στη διαδικασία καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων (peer mentoring).

• Το peer mentoring δεν πρέπει να είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού. Η συμμετοχή θα πρέπει να είναι εθελοντική και να λαμβάνεται μετά από καλά μελετημένη απόφαση των

ενδιαφερομένων, τόσο του/της μέντορα όσο και του/της καθοδηγούμενου/-νης. Η καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων προϋποθέτει πλήρη εθελοντική συμμετοχή και τη δυνατότητα παραίτησης σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας.

- Το peer mentoring δεν αποτελεί θεραπεία για όλα τα προβλήματα και τις προκλήσεις του έργου του/της εκπαιδευτικού. Είναι παραπλήσιο με το coaching, τη συμβουλευτική ή το mentoring, δηλ. μια επιλογή επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Ίσως αυτές οι μορφές υποστήριξης να αποτελέσουν καλύτερη μέθοδο για ένα άτομο που αποφασίζει να αναζητήσει υποστήριξη. Μερικές φορές, ιδίως σε περίπτωση κρίσης, ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί ιατρική, ψυχιατρική ή θεραπευτική βοήθεια. Η ανάλυση των πραγματικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού και η αυτόνομη απόφαση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε peer mentoring θα βοηθούσε σε αυτό το σημείο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αυξηθεί το επίπεδο συμμετοχής των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία.

- Το peer mentoring μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης: επιμόρφωση, συμβουλευτική, coaching. Όμως, είναι σημαντικό οι αλληλεπιδράσεις αυτές να συντονίζονται και να προγραμματίζονται εγκαίρως. Η υπερφόρτωση του/της εκπαιδευτικού με πάρα πολλές μορφές ανάπτυξης οδηγεί στην κόπωση, την απογοήτευση και την αποθάρρυνσή του/της από την ανάπτυξη και την αλλαγή.

- Οι νέοι/-ες εκπαιδευτικοί, τα άτομα που μόλις ξεκινούν να διδάσκουν στο σχολείο μετά την αποφοίτησή τους, μπορούν να προσκληθούν, να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα peer mentoring μετά από τρεις έως έξι μήνες. Χρειάζονται χρόνο για να γνωρίσουν τη δομή, την κουλτούρα του σχολείου, τους τυπικούς και άτυπους κανόνες του, να βρουν τη θέση τους σε αυτό – μια αίσθηση του ανήκειν και, πάνω απ' όλα, να αρχίσουν να χτίζουν την ταυτότητα τους ως εκπαιδευτικοί. Μόνο τότε μπορεί ένας/μία νέος/α εκπαιδευτικός να επωφεληθεί πλήρως από την εσωτερική μεταφορά γνώσεων και εμπειριών στο σχολείο.

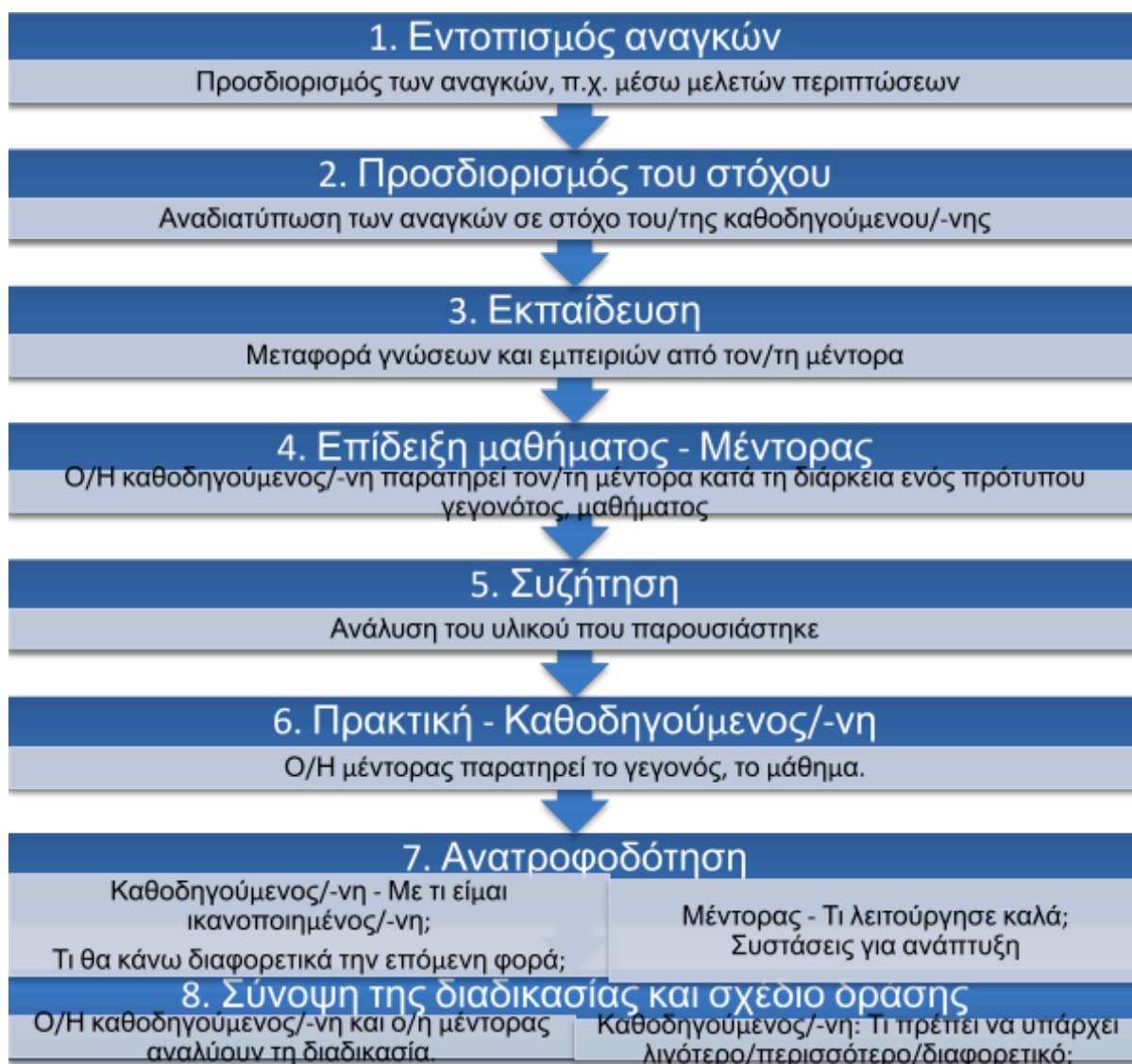
- Στο έργο μας, *On the way to excellence*, δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία όχι μεγαλύτερη από 5 έτη, αν και το peer mentoring δεν αποτελεί το μοναδικό στάδιο της επαγγελματικής πείρας των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, στην παρούσα μελέτη ασχολούμαστε με το peer mentoring επαγγελματιών που μπορούν να αξιοποιήσουν ο/η ένας/μία τους πόρους και τις δεξιότητες του/της άλλου/-λης στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας.

Η οργάνωση ενός προγράμματος peer mentoring σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει να γίνεται υπό την καθοδήγηση του/της διευθυντή/-ντριας ή άλλου ατόμου που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της ομάδας. Μπορεί να περιλαμβάνει τους στόχους και το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος, την επιλογή των μεντόρων και των καθοδηγούμενων, και στη συνέχεια το σχέδιο δράσης και τον τρόπο αξιολόγησης της χρήσης του προγράμματος.

Ο/Η διευθυντής/-ντρια μπορεί να είναι καινοτόμος, εμπνευστής/-στρια ή συντονιστής/-στρια της μεθόδου καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων στο σχολείο. Με άλλα λόγια, μπορεί:

- Να στηρίζει ενεργά το πρόγραμμα οργανώνοντας πόρους για την υλοποίησή του.

- Να βοηθά στην επιλογή των μεντόρων και των καθοδηγούμενων.
- Να υποστηρίζει και να παρακινεί τους/τις μέντορες και τους/τις καθοδηγούμενους/-νες.
- Να συμμετέχει στις συναντήσεις καθοδήγησης και να παρακολουθεί την πρόοδο του καθοδηγούμενου ατόμου.
- Να παρακολουθεί την πρόοδο του προγράμματος και πραγματοποιεί αλλαγές και βελτιώσεις ανάλογα με τις ανάγκες.
- Να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και να προβάλλει τα οφέλη του σε όλο το σχολείο.



Σχήμα 7: Παράδειγμα μοντέλου της διαδικασίας καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων (Εταίροι του έργου OTWE)

### ***Πρακτική εφαρμογή του μοντέλου της διαδικασίας peer mentoring***



Η διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί τόσο ως ζεύγος μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης όσο και ως ομάδα μέντορα-καθοδηγούμενων.

#### **1. Εντοπισμός αναγκών**

Κατά την ανάλυση των αναγκών του καθοδηγούμενου ατόμου, εξετάζουμε τις πιο σημαντικές και τις πιο επείγουσες τη δεδομένη στιγμή.

#### **2. Προσδιορισμός του στόχου**

Ο στόχος ορίζεται από τον/την καθοδηγούμενο/-νη – θετικός, προσανατολισμένος στο μέλλον, καταγεγραμμένος.

3. **Η εκπαίδευση** που προετοιμάζει ο/η μέντορας είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τους στόχους του καθοδηγούμενου ατόμου.

Ο/Η ομότιμος/-μη μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα που έχει εκπονηθεί στο πλαίσιο του έργου *On the way to excellence*, στο οποίο υπάρχουν εκπαιδεύσεις για αρχάριους/-ες εκπαιδευτικούς (Ενότητες 1-3), που θα τους/τις εφοδιάσουν με επαγγελματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να εργαστούν με μαθητές/-τριες, μεταξύ των οποίων και μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να υποστηρίξουν μαθητές/-τριες που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης. Επιπλέον, το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύει το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα επιτρέψει στους/στις νέους/-ες εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις στην εργασία τους, π.χ. σε καταστάσεις κρίσεων. Οι Ενότητες 1-3 είναι εκπαιδευτικές ενότητες, οι οποίες συνιστάται να υλοποιηθούν ανά διαστήματα περίπου 2-3 εβδομάδων. Η αναμενόμενη διάρκεια της εκπαίδευσης για μια συγκεκριμένη ενότητα είναι περίπου 16 ώρες, π.χ. 2 ημέρες x 8 ώρες μαθημάτων.

Η Ενότητα 4, στόχος της οποίας είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε κατάσταση κρίσης, παρέχει επίσης έτοιμο επαγγελματικό και πρακτικό εκπαιδευτικό υλικό για το έργο των εκπαιδευτικών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υλικό για επιμορφωτικά μαθήματα και μαθήματα επίδειξης, όπως και κατά τη διάρκεια, για παράδειγμα, συμβουλίων των διδασκόντων/-σκουσών.

#### **4. Επίδειξη μαθήματος – Μέντορας**

Ένα γεγονός (π.χ. μια συζήτηση με έναν/μία μαθητή/-τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), μια κατάσταση (π.χ. μια παρέμβαση σε κρίση), ένα μάθημα επίδειξης (π.χ. στην τάξη ή εκτός σχολείου) – όλα αυτά είναι παραδείγματα μορφών καθοδήγησης στις οποίες ο/η μέντορας δείχνει καλές πρακτικές, πώς να εφαρμόζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως μέσω της επιμόρφωσης. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη είναι παρατηρητής/-τρια και αναλύει ενεργά την πορεία του γεγονότος από την άποψη της επαγγελματικής του/της ανάπτυξης.

5. **Συζήτηση** στην τάξη ενός γεγονότος, μιας κατάστασης επίδειξης κατά τη διάρκεια χωριστής συνάντησης μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης ή σε ομάδα καθοδηγούμενων.

Το μέρος αυτό διεξάγεται σύμφωνα με τις αρχές της μάθησης ενηλίκων – τον κύκλο του D. Kolb (εμπειρία – αναστοχασμός – συμπέρασμα – εφαρμογή στην πράξη). Είναι σημαντικό

για τον/την καθοδηγούμενο/-νη να προετοιμάσει το δικό του/της σχέδιο δράσης, περίγραμμα ή άλλη μορφή προετοιμασίας για τη δική του/της πρακτική σε αυτή τη βάση.

## **6. Πρακτική – Καθοδηγούμενος/-νη**

Μπορεί να λάβει χώρα υπό τις ίδιες συνθήκες με εκείνες στις οποίες λειτούργησε ο/η μέντορας ή υπό διαφορετικές, ανάλογα με την κατάσταση, το πλαίσιο και τις συνθήκες που θα καθοριστούν από τα εμπλεκόμενα μέρη. Ο/Η μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει το φύλλο παρατήρησης, π.χ. τον βαθμό επίτευξης του στόχου του καθοδηγούμενου ατόμου, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη στάση, τη μέθοδο επικοινωνίας, τη διεξαγωγή των μαθημάτων, τις δύσκολες καταστάσεις, τις συστάσεις για ανάπτυξη.

## **7. Ανατροφοδότηση**

Αρχικά, ο/η καθοδηγούμενος/-νη παρέχει στον εαυτό του/της ανατροφοδότηση:

- Με τι είμαι ικανοποιημένος/νη;
- Τι θα κάνω διαφορετικά την επόμενη φορά;

Ο/Η μέντορας που παρέχει ανατροφοδότηση δεν κρίνει, δεν επικρίνει, εστιάζει τη δική του/της προσοχή και του ατόμου που καθοδηγεί στην εξαγωγή αναπτυξιακών συμπερασμάτων για το μέλλον:

- Τι λειτούργησε καλά;
- Συστάσεις για ανάπτυξη

Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη ολοκληρώνει αυτό το μέρος συνοψίζοντας τι αποκόμισε από αυτή την εμπειρία και τι θα εφαρμόσει στην πράξη.

Επικοινωνιακή ανατροφοδότηση:

ο Ανάλυση των ικανοτήτων του καθοδηγούμενου ατόμου – γνώσεις, δεξιότητες, στάση·  
ο Αρχές μεταγνώσης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω») – ανάπτυξη της αυτογνωσίας και του ατομικού αναστοχασμού του καθοδηγούμενου ατόμου·

ο Εργασία πάνω στους πόρους – στήριξη στα δυνατά σημεία και βοήθεια στην εξεύρεση αναπτυξιακών λύσεων·

ο Αναγνώριση της δέσμευσης και της στάσης του/της καθοδηγούμενου/-νης·

ο Σχέδιο δράσης που καθορίζεται ανεξάρτητα από τον/την καθοδηγούμενο/-νη.

## **8. Σύνοψη της διαδικασίας και σχέδιο δράσης**

Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη παρέχει ανατροφοδότηση στον/στη μέντορα σχετικά με τη σχέση και τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν.

***Άλλες μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων***

Η μέθοδος της «ανεστραμμένης μάθησης» ("flipped learning" method), κατά την οποία ο/η αρχηγός, ο/η μέντορας δεν είναι ο/η μόνος/-νη πάροχος γνώσεων – υποδεικνύει πηγές, συντονίζει τις συζητήσεις στις οποίες η ομάδα ή το άτομο αναζητά ενεργά απαντήσεις και

λύσεις. Ο/Η μέντορας συμπληρώνει τις λύσεις μοιράζοντας τις γνώσεις και την εμπειρία του/της. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη είναι πιο ενεργός/-ρή από τον/τη μέντορα, έχει τις δικές του/της ιδέες, διατυπώνει υποθέσεις και απαντά στις δικές του/της ερωτήσεις.

Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης που πραγματοποιείται όχι με παθητική πρόσληψη, αλλά με βίωση, με συνειδητό αναστοχασμό, συμπεράσματα και πρακτική εφαρμογή. Η μέθοδος αυτή είναι χρήσιμη στην εργασία με μια ομάδα. Ο/Η μέντορας συντονίζει τη διαδικασία από τον αναστοχασμό στην πράξη, συμπληρώνει τα συμπεράσματα με τις εμπειρίες του/της, ενώ μπορεί επίσης να δημιουργήσει καταστάσεις εμπειρίας. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη καταλήγει ανεξάρτητα σε συμπεράσματα και θέτει ένα σχέδιο δράσης. Μετά την εφαρμογή του, την εμπειρία, μπορείτε να ξεκινήσετε έναν άλλο κύκλο διαδικασίας: αναστοχασμός (στην ομάδα – ανατροφοδότηση από άλλους/-λες καθοδηγούμενους/-νες), συμπεράσματα, πρακτική.

Η μέθοδος της μοντελοποίησης περιλαμβάνει παρατήρηση των δραστηριοτήτων, του τρόπου εργασίας, της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς του/της μέντορα από τον/την καθοδηγούμενο/-νη. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη μιμείται, εισάγει αυτό το μοντέλο στη λειτουργία του, τροποποιώντας το στις ανάγκες και τις δυνατότητές του/της.

Με βάση το μοντέλο peer mentoring στο πλαίσιο του προγράμματος “Promentors - Promoting Mentors' Work in Education” (<https://promentors.org>), η ομάδα με επικεφαλής την Ewa Domagała-Zyśk (Domagała-Zyśk et al., 2020a, 2020b) ανέπτυξε ένα μοντέλο mentoring με την ονομασία “Community Model of Community Teacher Mentoring (CTM)”. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς και οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες παρέχουν ανατροφοδότηση στον/στην εκπαιδευτικό μέσω μιας συντροφικής και ασφαλούς σχέσης<sup>106</sup>.

### ***Δουλεύοντας πάνω στον στόχο: ανάλυση των αναγκών, SMART, CLEAR, GROW, κίνητρο για αλλαγή***

Ο καθορισμός του στόχου στο peer mentoring πραγματοποιείται στην αρχή της εργασίας του/της μέντορα και του/της καθοδηγούμενου/-νης. Αφού προσδιορίσετε τις ανάγκες του/της εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών, μπορείτε να προχωρήσετε στον καθορισμό του στόχου για τη διαδικασία του peer mentoring. Τα εργαλεία που σας βοηθούν στη δημιουργία ενός στόχου είναι τα εξής:

**SMART – Βοηθά στον καθορισμό των μετρήσεων του στόχου και στην αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της εργασίας του peer mentoring.**  
Ελέγχουμε αν ο στόχος είναι:

- Specific (Συγκεκριμένος, λεπτομερής)
- Measurable (Μετρήσιμος)
- Acceptable/Relevant (Αποδεκτός, σχετικός)

---

<sup>106</sup>Ewa Domagała – Zyś. Mentoring in Educator Education for Inclusive Education, EDUCATION 2021, 1(156), 31–41

[https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)

- Realistic, achievable (Ρεαλιστικός, επιτεύξιμος)
- Time-bound (Χρονικά καθορισμένος)

Κριτήρια SMART	Παραδείγματα θεμάτων που πρέπει να εξετάσουν οι μέντορες και οι καθοδηγούμενοι/-νες από ομοτίμους
<b>Λεπτομέρεια, εξειδίκευση</b>	Πώς ανταποκρίνεται το peer mentoring στις ανάγκες του/της μέντορα, της ομάδας καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων, του σχολείου, των μαθητών/-τριών, των γονέων; Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θα αποκτήσει το καθοδηγούμενο άτομο ή η ομάδα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας;
<b>Μετρησιμότητα</b>	Ποια γεγονότα θα αποδείξουν ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί; Πότε θα θεωρηθεί ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί; Ποια μέτρα και εργαλεία θα υιοθετηθούν γι' αυτή την αξιολόγηση;
<b>Αποδοχή, συνάφεια</b>	Είναι οι στόχοι της συνεργασίας με το καθοδηγούμενο άτομο ή την ομάδα η απάντηση σε βασικά προβλήματα; Εξυπηρετούν τις ανάγκες των επαγγελματιών; Τι έχει γίνει ή μπορεί να γίνει για να αναγνωριστούν αυτές οι ανάγκες; Είναι ο στόχος ελκυστικός για το καθοδηγούμενο άτομο ή την ομάδα; Ποιο είναι το κίνητρό τους για την επίτευξη του στόχου;
<b>Ρεαλισμός, η δυνατότητα επίτευξης</b>	Είναι ο στόχος ρεαλιστικός; Είναι εφικτός λαμβάνοντας υπόψη τους πόρους του καθοδηγούμενου ατόμου ή της ομάδας και το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται;
<b>Χρονικός προσδιορισμός</b>	Πόσο καιρό θα διαρκέσει η διαδικασία εργασίας με το καθοδηγούμενο άτομο ή την ομάδα; Η έναρξη, η διάρκεια και το τέλος της καθοδήγησης θα συνδέονται με άλλες σχολικές εκδηλώσεις (π.χ. λήξη του σχολικού έτους);

Το μοντέλο **CLEAR**, το οποίο χρησιμοποιείται στο coaching, είναι χρήσιμο για τον καθορισμό της δομής των συναντήσεων καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων (peer mentoring)<sup>107</sup>.

**Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, κάθε συνάντηση αποτελείται από πέντε (5) επιμέρους στάδια:**

#### 1. Contracting – Συμφωνία

Καθορισμός κανόνων, π.χ. διακριτικότητα σε θέματα που θεωρούνται εμπιστευτικά από τον/την καθοδηγούμενο/-νη, παρουσία εδώ και τώρα, δηλαδή εστίαση της προσοχής στη συνάντηση, μορφή της συνάντησης, π.χ. συζήτηση, εκπαίδευση, καταιγισμός ιδεών με σύνοψη των συμπερασμάτων. Η συμφωνία μπορεί να επαναληφθεί σε επόμενες συνεδρίες με επικαιροποίηση του θέματος, του πεδίου ή της μορφής της συνάντησης. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται από όλα τα άτομα που συμμετέχουν στη συνάντηση.

<sup>107</sup>Meant to be a mentor. Handbook for volunteer mentors. FRSE  
<https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

## 2. Listening – Ακρόαση

Η ενεργητική ακρόαση του/της μέντορα ή της ομάδας δίνει χώρο για την ανάπτυξη της αφήγησης του καθοδηγούμενου ατόμου. Οι ασφαλείς συνθήκες για την παρουσίαση της κατάστασης, οι εμπειρίες του/της καθοδηγούμενου/-νης μέσα από τη λεκτική τους διατύπωση αποτελούν από μόνες τους ατομικό αναστοχασμό. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη αφηγείται χωρίς να διακόπτει τις απαντήσεις των ακροατών/-τριών αποκτώντας έτσι μεγαλύτερη διορατικότητα, και κατανόηση των προθέσεων, των σκέψεων, των περιορισμών και των δυνατοτήτων του/της. Ο/Η μέντορας ή άλλοι/-λες στην ομάδα του/της καθοδηγούμενου/-νης βοηθούν στη διεύρυνση της προοπτικής του/της καθοδηγούμενου/-νης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

## 3. Exploring – Διερεύνηση (με ερωτήσεις)

Αφορά το πλαίσιο και τις πιθανές λύσεις που επιθυμεί να πετύχει ο/η καθοδηγούμενος/-νη χρησιμοποιώντας τους πόρους που ήδη διαθέτει και συμπληρώνοντας τους πόρους που του/της λείπουν.

Χρήσιμες ερωτήσεις:

- Τι θέλετε να επιτύχετε;
- Τι θα συμβεί όταν λυθεί το πρόβλημα;
- Πώς θα ξέρετε πότε ο στόχος έχει επιτευχθεί;
- Τι διαθέτετε ήδη για την επίτευξη του στόχου;
- Τι άλλο χρειάζεστε για να φτάσετε πιο κοντά στην επίλυση του προβλήματος;
- Ποια βήματα μπορείτε να κάνετε σήμερα για να πετύχετε τον στόχο σας; Από πού θα ξεκινήσετε;
- Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις για την επίτευξη του στόχου; Πώς θα τις αντιμετωπίσετε;

## 4. Action – Δράση

Δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, όσο το δυνατόν πιο λεπτομερούς στα πρώτα βήματα, κατά προτίμηση σε ρεαλιστικό χρονικό ορίζοντα και με επίγνωση του ποια άτομα μπορούν να βοηθήσουν και να παράσχουν υποστήριξη, π.χ. ένας/μία μέντορας, άλλοι/-λες εκπαιδευτικοί, ο/η διευθυντής/-ντρια, και τι άλλο αξίζει να φροντίσετε, π.χ. συμπλήρωση γνώσεων μέσω αξιόπιστων πηγών.

## 5. Review – Ανασκόπηση

Σύνοψη της συνάντησης από τον/την καθοδηγούμενο/-νη (Τι έχει επιτευχθεί; Ποιες είναι οι εντυπώσεις, η ευημερία του/της καθοδηγούμενου/-νης; Τι βοήθησε και τι εμπόδισε κατά τη διάρκεια της συνάντησης;) και τον/τη μέντορα, ο/η οποίος/-α δίνει ανατροφοδότηση στον/στην καθοδηγούμενο/-νη εστιάζοντας στα δυνατά του/της σημεία και στην εμπιστοσύνη στις ικανότητές του/της.

Ολόκληρος ο κύκλος μπορεί να επαναληφθεί στις επόμενες συναντήσεις, με αναφορά στις προηγούμενες και την εφαρμογή των υποθέσεων, των σχεδίων του καθοδηγούμενου

ατόμου, ενώ παράλληλα εμβαθύνεται ο ατομικός αναστοχασμός και η επίγνωση του/της καθοδηγούμενου/-νης.

**GROW** – Είναι ένα εργαλείο coaching που χρησιμοποιείται στο peer mentoring για τη δόμηση της διαδικασίας.

1. Ποιος είναι ο στόχος; – **Στόχος**
2. Πού βρισκόμαστε τώρα; – **Πραγματικότητα**
3. Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι για να φτάσετε στον προορισμό σας; – **Επιλογές**
4. Ποια μέθοδο επιλέγει το καθοδηγούμενο άτομο ή η ομάδα ως την καλύτερη; – **Επιθυμία**

ΣΤΑΔΙΟ	ΔΡΑΣΗ	ΔΟΜΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ (παραδείγματα)
Σκοπός (Στόχος)	Στοχοθεσία	<b>Ερωτήσεις για τον στόχο:</b> Τι θέλετε να πετύχετε; Πώς θα ξέρετε ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί;
Τρέχουσα κατάσταση (Πραγματικότητα)	Καθορισμός της τρέχουσας κατάστασης	<b>Ερωτήσεις για την πραγματικότητα:</b> Πώς είναι τώρα η κατάσταση; Τι λειτουργεί ήδη/τι έχει επιτυχία; Τι δεν λειτουργεί/δεν λειτούργησε;
Επιλογές (Επιλογές)	Εύρεση λύσεων	<b>Ερωτήσεις για τις λύσεις:</b> Ποιες επιλογές βλέπετε; Ποιο άτομο μπορεί να σας υποστηρίξει; Τι άλλο μπορείτε να κάνετε;
Επιλογή (Επιθυμία)	Απόφαση	<b>Ερωτήσεις για τις αποφάσεις:</b> Τι θέλετε να κάνετε; Ποιο θα είναι το πρώτο σας βήμα;

### **Κίνητρο για αλλαγή**

Το peer mentoring ως μεταφορά γνώσεων και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών στηρίζεται στο κίνητρο για αλλαγή, στην ετοιμότητα να εγκαταλείψει κανείς τη ζώνη άνεσής του, να εξετάσει τις ικανότητες και τους περιορισμούς του, να αναγνωρίσει τα δικαιώματα και τις ελλείψεις του.

Το ερώτημα που θα πρέπει να τίθεται συχνά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης είναι: «**ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ ΛΟΓΟ;**».

Η απάντηση είναι η διάθεση να καταβάλετε προσπάθεια, να ενεργοποιήσετε τους πόρους σας.

Επομένως, είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται και να κατονομάζονται τα κίνητρα τόσο του καθοδηγούμενου/-νης όσο και του/της μέντορα.

Το ερώτημα «Για ποιον λόγο;» θα δώσει απαντήσεις που αφορούν τις ανάγκες, τις αξίες και την αποστολή των εκπαιδευτικών, το νόημα της εργασίας τους και την αίσθηση της επιρροής στην εργασία τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι απαντήσεις αυτές θα ενισχύσουν τα κίνητρα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων (peer mentoring):

- ανάπτυξη της αυτογνωσίας, ατομικός αναστοχασμός του καθοδηγούμενου ατόμου και του/της μέντορα,
- εργασία σε πόρους – με βάση τα δυνατά σημεία, σε ό,τι λειτουργεί καλά, και σε αυτό που οδηγεί στην αλλαγή όσων δεν λειτουργούν καλά,
- υποστήριξη στην εξεύρεση λύσεων σε ένα περιβάλλον ενσυνείδητης προσοχής και αποδοχής, δίνοντας το δικαίωμα να γίνονται λάθη,
- μια αίσθηση νοήματος και επιρροής στη διαδικασία της αλλαγής,
- ικανοποίηση από τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσω της αυτογνωσίας, της αυτοεκπαίδευσης σε μια ομάδα.

### ***Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Κύκλος του D. Kolb***

Κατά τη διαδικασία του peer mentoring, χρησιμοποιούμε συνειδητά διάφορες μορφές ενεργητικής, συνειδητής μάθησης ενηλίκων. Ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα στον τομέα αυτό είναι ο λεγόμενος κύκλος του D. Kolb.



Σχήμα 8. Το μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb<sup>108</sup>

Σε αντίθεση με τις μεθόδους ανατροφοδότησης, στον κύκλο του Kolb είναι σημαντικό να αναστοχαστούμε την ίδια την εμπειρία και τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα του/της συμμετέχοντος/-χουσας από την εμπειρία (π.χ. εκπαίδευση, επίδειξη, μελέτη περίπτωσης, προσομοίωση ή βιωμένη κατάσταση). Μόνο μετά από αυτό, εξάγονται συμπεράσματα, τα οποία συμπληρώνονται με γνώσεις – αυτή είναι η δραστηριότητα του/της μέντορα που υποδεικνύει πηγές, μοιράζεται τις γνώσεις και την εμπειρία του/της στην ομάδα και ενθαρρύνει άλλους/-λες καθοδηγούμενους/-νες να ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες. Η δοκιμή, δηλαδή η μεταφορά στην πράξη, καθορίζεται πρώτα μέσω ενός σχεδίου δράσης, των πρώτων βημάτων και στη συνέχεια, υλοποιείται ως άλλη εμπειρία στον κύκλο, από την οποία προκύπτουν περαιτέρω αναστοχασμοί, συμπεράσματα, λύσεις, σχέδια και νέες εμπειρίες.

#### 5.5. Εργαλεία επικοινωνίας στο peer mentoring: δηλώσεις σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού, ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση, παράφραση, διευκρίνιση, ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Ανατροφοδότηση

Στο peer mentoring, όπως και σε κάθε αναπτυξιακή μορφή συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων, το πιο σημαντικό πράγμα συμβαίνει μέσω της επικοινωνίας.

<sup>108</sup>Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A. (2009), Adult Education. Academic Textbook, Warsaw, PWN Scientific Publishing House



Οι τρόποι, οι μέθοδοι και η συχνότητα της επικοινωνίας καθορίζονται από τα μέρη στο πλαίσιο της συμφωνίας και καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας παρακολουθώντας τα αποτελέσματα των ενεργειών τους

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ποιες είναι οι αρχές της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

### **Ενεργητική ακρόαση**

Είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία επικοινωνίας που δίνει χώρο στον/στην ομιλητή/-τρια, σας επιτρέπει να εστιάσετε την προσοχή σας στο καθοδηγούμενο άτομο και εξαλείφει τα εμπόδια στην επικοινωνία.

#### **Κανόνες ενεργητικής ακρόασης**

1. Συγκεντρωθείτε στο πρόσωπο που σας μιλάει.
2. Ενημερώστε τον/τη συνομιλητή/-τρια σας για το πώς τον/την καταλαβαίνετε.
3. Ρωτήστε όταν δεν καταλαβαίνετε κάτι.
4. Μην επικρίνετε, μην δίνετε συμβουλές.
5. Διατηρήστε βλεμματική επαφή.

#### **Γιατί να ακούσετε τον/τη συνομιλητή/-τρια σας;**

- Η ακρόαση αμβλύνει τις παρεξηγήσεις.
- Η ακρόαση επιτρέπει τη συνεργασία.
- Η ακρόαση σας βοηθά να παίρνετε αποφάσεις.
- Η ακρόαση ενισχύει την αυτοπεποίθηση.

Κατά την ενεργητική ακρόαση, χρησιμοποιούμε:

**Παράφραση** – Επανάληψη των πιο σημαντικών λέξεων, των πληροφοριών που ακούσαμε, χωρίς εικασίες, ερμηνείες και υποδείξεις:

- Σας κατάλαβα καλά, λέτε ότι...
- Αν άκουσα καλά,...
- Παρακαλώ διορθώστε με αν δεν κατάλαβα σωστά,...
- Καταλαβαίνω ότι...

Διασφαλίζει ότι ο πομπός και ο δέκτης κατανοούν το μήνυμα με τον ίδιο τρόπο.

Ο/Η συνομιλητής/-τρια έχει την ευκαιρία να επιβεβαιώσει αυτά που είπε.

Δίνει μια αίσθηση αμοιβαίας κατανόησης των σκέψεων, του νοήματος και των προθέσεων του/της ομιλητή/-τριας.

**Αναδιατύπωση** – Ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης αμφιβολιών ή αντιρρήσεων.

Αντικαταστήστε ένα αρνητικό μήνυμα με ένα θετικό:

*Έχεις δίκιο...και βέβαια, χάρη σε αυτό, ναι ισχύει...επειδή...επομένως...*

Δείξτε τις σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος που υπάρχουν:

*Αν...τότε..., Επομένως, είναι....*

### **Συνδεδεμένες λέξεις**

- Συμπλεκτικοί σύνδεσμοι, π.χ. και·
- Συμπερασματικοί σύνδεσμοι, π.χ. άρα, επομένως·
- Επεξηγηματικοί σύνδεσμοι, π.χ. δηλαδή.

Επίσης, οι σύνδεσμοι μπορούν να δείχνουν αντίθεση:

- *ωστόσο, παρ' όλα αυτά, εντούτοις* – διευκολύνουν τη μετάδοση δύσκολων μηνυμάτων, βοηθούν στη δημιουργία πειστικών επιχειρημάτων
- *αλλά, όμως* – τονίζουν τις διαφορές και τις αντιθέσεις, μπορούν να προκαλέσουν αντίσταση και εναντίωση.

Ένας/Μια μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει το “I” Message: μια διαλογική προσέγγιση που επιτρέπει στον/στην ομιλητή/-τρια να αναλάβει την ευθύνη της προσωπικής του/της άποψης χωρίς να επικρίνει το άλλο άτομο.

### **“I” message (Μήνυμα σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού)**

Σας λέει άμεσα ποια είναι τα συναισθήματά σας αυτή τη στιγμή, ακριβώς σε σχέση με τη δεδομένη κατάσταση.

Πιστεύω, νομίζω, αισθάνομαι, περιμένω, χρειάζομαι.

Αναλαμβάνω την ευθύνη για τις εντυπώσεις, τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες μου – δεν τις μεταφέρω σε άλλο άτομο.

Το βασικό στοιχείο της καθοδήγησης μεταξύ ομοτίμων είναι η υποβολή ερωτήσεων. Δεν έχουν ως στόχο «να ανακρίνουν» τον/την καθοδηγούμενο/-νη ούτε χρησιμεύουν για να ικανοποιήσουν την περιέργεια του/της μέντορα. Τις θέτει ο/η μέντορας με τρόπο που θα μπορούσε να θέσει ο/η ίδιος/-δια ο/η καθοδηγούμενος/-νη και μόνο αυτός/-τή γνωρίζει καλύτερα τις απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις.

### **Τύποι ερωτήσεων:**

**Εισαγωγικές** – πώς; πού; πότε; ποιος; τι; για ποιον λόγο; πώς;

**Ανοιχτού τύπου** – για τον καθορισμό του πλαισίου, των συμπεριφορών, των προσδοκιών, των κινήτρων, του νοήματος, των απόψεων, των δυνατοτήτων – Μπορείτε να μιλήσετε περισσότερο γι' αυτό; Πώς θα συμβεί; Τι οφέλη θα αποκομίσετε από αυτό; Ποιοι είναι οι κίνδυνοι;

**Εμβάθυνσης** – Και μετά τι συνέβη; Και; Τι άλλο μπορείτε να κάνετε;

**Κλειστού τύπου** – για επαλήθευση πληροφοριών, λήψη συγκεκριμένης απάντησης – Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε; Έχετε απορίες;

**Αναστοχαστικές** – Ανησυχείτε για αυτή την κατάσταση...; Θα θέλατε να έχετε περισσότερο χρόνο γι' αυτό;

**Διευκρινιστικές** – Να φανταστώ ότι αυτό ήταν σημαντικό για εσάς;

□ **Υποθετικές** – *Τι θα κάνατε αν...; Αν όλα ήταν δυνατά, τι θα επιλέγατε;*

*Αντί για το Γιατί το κάνατε; ρωτήστε Για ποιον λόγο το κάνατε; Δεν μπορούμε να αναιρέσουμε το παρελθόν, αλλά μπορούμε να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους λόγους χωρίς να νιώθουμε ενοχές. Η ερώτηση Γιατί; είναι πολύτιμη, όταν ρωτάμε για αξίες, ανάγκες (Γιατί είναι σημαντικό για εσάς;) ή όταν αναζητούμε λύσεις, δηλαδή εστιάζουμε στο μέλλον (Γιατί αυτή η λύση θα είναι καλή;).*

Κατά την υποβολή ερωτήσεων, ο/η μέντορας μπορεί να χρησιμοποιήσει μεθόδους coaching, κατά τις οποίες οι ανοικτές, εμπειριστατωμένες και μερικές φορές προκλητικές ερωτήσεις επιτρέπουν στον/στην καθοδηγούμενο/-νη να αναλύσει τον κόσμο των πεποιθήσεων, των εμπειριών, των δεξιοτήτων και λοιπών πόρων του/της. Στο coaching, η ερώτηση σε α' πρόσωπο ενικού αριθμού μπορεί να μετακινήσει το άτομο στο οποίο παρέχονται οι υπηρεσίες (coachee) σε προηγούμενως ασυνείδητες περιοχές της αυτογνωσίας του. Είναι επίσης χρήσιμη στο peer mentoring, καθώς τέτοιες ερωτήσεις έχουν τη δύναμη να ανοίξουν την αφήγηση, να αυξήσουν την αυτογνωσία, επιτρέποντάς σας να κατονομάσετε τα προβλήματα, να παρατηρήσετε τη διαδικασία εξεύρεσης λύσεων και τις συνοδευτικές νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις.

Είναι σημαντικό μετά την υποβολή μιας ερώτησης να υπάρχει χώρος για να ακούσετε την απάντηση. Το έργο του/της μέντορα είναι να μοιράζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες του/της, να χρησιμοποιεί ενεργα την εμπειρογνωσία του/της, να συμβουλεύει, να προτρέπει και να δίνει οδηγίες. Παρ' όλα αυτά, όταν κάνει ερωτήσεις – ακούει, δίνει την ευκαιρία στο άτομο που καθοδηγεί να καταλήξει σε ανεξάρτητα συμπεράσματα, να ανακαλύψει τον δρόμο προς τις λύσεις με βάση τις γνώσεις και την πείρα που διαθέτει. Οι ενήλικες που εργάζονται με ενήλικες στο πλαίσιο του peer mentoring σέβονται τις δυνατότητες και τους πόρους τους, δημιουργούν ένα περιβάλλον για την ανάπτυξη της αυτονομίας, το οποίο πάντοτε ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους.

#### **Αποτελεσματική επικοινωνία στο peer mentoring**

- ✓ Επιβεβαίωση
- ✓ Εισαγωγικές φράσεις
- ✓ Εκτίμηση της αξίας του άλλου
- ✓ Παράφραση
- ✓ Αντικατοπτρισμός
- ✓ Διευκρίνιση
- ✓ Σύνοψη

#### **Ανατροφοδότηση**

Ένα σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία του peer mentoring είναι η παροχή αμοιβαίας ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή εμπειρίας στη συνεργασία με έναν/μία μαθητή/-τρια, έναν γονέα σε μια ομάδα εκπαιδευτικών.

Η ανατροφοδότηση δεν μπορεί να είναι αξιολόγηση ή κριτική. Ο/Η καθοδηγούμενος/-νη διαδραματίζει ενεργό ρόλο στον διάλογο, έχει χώρο για αυτοανάλυση της αναπτυξιακής κατάστασης, μια ευκαιρία να μάθει μέσω της εμπειρίας και να ανταλλάξει πληροφορίες με άλλα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία.

Η εποικοδομητική ανάλυση αρχίζει με τις απαντήσεις του καθοδηγούμενου ατόμου στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. *Με τι είστε ικανοποιημένος/-νη;* Αφορά τον στόχο που επιτεύχθηκε, τη μέθοδο και την πορεία της εργασίας, την εμπειρία, π.χ. ένα μάθημα, μια συζήτηση με έναν/μία μαθητή/-τρια, έναν γονέα.

2. *Τι θα κάνετε διαφορετικά την επόμενη φορά;* Αφορά τα μελλοντικά γεγονότα που θα επηρεαστούν από την εμπειρία και τα διδάγματα που θα αντληθούν.

### **Κάρτα ανατροφοδότησης**

<b>Θέμα της συνέντευξης/πρακτικής:</b>	
<b>Τι λειτούργησε καλά;</b>	<b>Συγκεκριμένα παραδείγματα:</b>
<b>Συστάσεις για ανάπτυξη:</b>	<b>Συγκεκριμένα παραδείγματα:</b>
<b>Καθοδηγούμενος/-νη:</b>	
<b>Σχέδιο δράσης:</b>	
Τι θα κάνω λιγότερο;	
Τι θα κάνω περισσότερο;	
Τι θα κάνω διαφορετικά;	

### **5.6. Διεκδικητικότητα, επαγγελματική υγεία**

Όπως σε κάθε άλλη αναπτυξιακή διαδικασία, έτσι και στο peer mentoring μπορεί να προκύψουν δυσκολίες και προκλήσεις. Συνήθως σχετίζονται με την ερμηνεία των γεγονότων, τις πεποιθήσεις που περιορίζουν την ανάπτυξη, τα κίνητρα των ατόμων που συμμετέχουν στις αλλαγές και τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία.

Αξίζει να μεριμνούμε για μια διεκδικητική στάση στη σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου/-νης. Και τα δύο μέρη θα πρέπει να είναι προσεκτικά στη διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών στο πλαίσιο αυτής της σχέσης και να αποδέχονται τα προσωπικά τους όρια και τα όρια του κάθε μέρους. Παράλληλα, θα πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν τα δικαιώματά τους πάνω στα οποία βασίζεται η διεκδικητική στάση.

### **Η διεκδικητική συμπεριφορά:**

- ευνοεί την ανάπτυξη ισότητας και μιας συνεργατικής σχέσης στις διαπροσωπικές σχέσεις,
- μας επιτρέπει να ενεργούμε προς το συμφέρον μας, να υπερασπιζόμαστε τη θέση μας χωρίς υπερβολικό φόβο,
- μας επιτρέπει να εκφράζουμε τα συναισθήματα και τις ανάγκες μας και να ασκούμε τα δικαιώματά μας χωρίς να παραβιάζουμε τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων.

### **Διεκδικητική επικοινωνία**

- Διαχωρίστε τα γεγονότα από τις κρίσεις, το άτομο από το πρόβλημα.
- Να είστε ειλικρινείς, να εκφράζετε με σαφήνεια τα συναισθήματα και τις ανάγκες σας.
- Να λαμβάνετε υπόψη τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου ατόμου.
- Προσδιορίστε τις προσδοκίες σας.
- Υιοθετήστε θετική στάση.

### **Είμαι διεκδικητικό άτομο:**

- Παρουσιάζω πειστικά την άποψή μου.
- Αποδέχομαι την πιθανότητα διαφωνίας.
- Δικαιολογώ τα επιχειρήματά μου με συγκεκριμένα επιχειρήματα.
- Προσπαθώ πάντα να αποφεύγω να γίνομαι επιθετικός/-κή.
- Είμαι «μαλακός» με τους ανθρώπους και «σκληρός» με τα προβλήματα.

### **Αναζητώ λύσεις:**

- Παρακαλώ να με βοηθήσουν να λύσω το πρόβλημά μου.
- Αναφέρομαι στις ανάγκες του/της συνομιλητή/-τριας μου.
- Παρουσιάζω τη δική μου πρόταση υποστηρίζοντάς την με επιχειρήματα υπέρ και κατά.

### **Έχω δικαιώματα – Αναγνωρίζω τα δικαιώματα των άλλων:**

- Έχετε το δικαίωμα να κάνετε ό,τι θέλετε – αρκεί να μην βλάπτετε τους άλλους.
- Έχετε το δικαίωμα να διατυπώσετε άλλα αιτήματά σας – όμως ο/η συνομιλητής/τρια σας έχει το δικαίωμα να αρνηθεί.
- Υπάρχουν καταστάσεις μεταξύ των ανθρώπων όπου τα δικαιώματα δεν είναι προφανή
- Έχετε το δικαίωμα να ασκείτε τα δικαιώματά σας.

Κάθε άτομο που συμμετέχει στο peer mentoring είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του. Αξίζει να φροντίζετε την εργασιακή σας υγεία δίνοντας προσοχή στις αξίες, τις ανάγκες και τις δυνατότητές σας.

### **Η υγεία και η ασφάλειά μου**

- Φροντίστε τον εαυτό σας, τα συναισθήματά σας, το σώμα και την ψυχή σας.
- Κρατήστε τις αποστάσεις σας.
- Επεξεργαστείτε τις ικανότητες και τα προσόντα σας.
- Αξιοποιήστε τη γνώση και την πείρα των άλλων.
- Βρείτε τους δικούς σας τρόπους για να ανακουφιστείτε από το άγχος.
- Ρωτήστε τον εαυτό σας συχνά: Τι χρειάζομαι; Τι είναι σημαντικό για μένα αυτή τη στιγμή;
- Φροντίστε για την αίσθηση της επιρροής και του νοήματος της εργασίας σας.
- Χαμογελάστε!

### **Προστιθέμενη αξία**

• Οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να επωφεληθούν από την πείρα και τις γνώσεις άλλων εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

• Θα μπορέσουν να οικοδομήσουν σχέσεις με άλλους/λες εκπαιδευτικούς, οι οποίες μπορούν να τους/τις βοηθήσουν να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη.

• Θα είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών/-τριών τους και να προσαρμόσουν καλύτερα τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ανάγκες τους.

### **Οφέλη για τους/τις εκπαιδευτικούς**

• Θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο τους και να χρησιμοποιούν τους πόρους τους πιο αποτελεσματικά.

• Θα μπορούν να λαμβάνουν υποστήριξη και βοήθεια από άλλους/-λες εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβλημάτων και ανησυχιών που σχετίζονται με την εργασία.

• Θα μπορέσουν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να αναπτύξουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα.

### **Πώς η μέθοδος peer mentoring μπορεί να επηρεάσει το έργο των εκπαιδευτικών;**

• Μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εργασίας τους, καθώς μπορούν να επωφεληθούν από την πείρα και την εμπειρογνοσία άλλων εκπαιδευτικών.

- Μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους στην εργασία, καθώς θα μπορούν να οικοδομήσουν σχέσεις με άλλους/-λες εκπαιδευτικούς και να παρακινήσουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη.

- Μπορεί να τους/τις βοηθήσει να προσαρμόσουν καλύτερα τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

## 5.7. Γενικές συστάσεις

Η εφαρμογή της καθοδήγησης από ομοτίμους (peer mentoring) μεταξύ εκπαιδευτικών με μικρή πείρα απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων ατόμων και συνεχή παρακολούθηση και προσαρμογή του προγράμματος. Η αποτελεσματική καθοδήγηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας στα σχολεία.

Η καθοδήγηση μεταξύ ομοτίμων είναι σίγουρα μια μέθοδος που μπορεί να αποφέρει πολυάριθμα οφέλη – ατομική ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και αύξηση της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της ομάδας στο σχολείο. Για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, ικανοποίηση, ανάπτυξη και αλλαγές, θα πρέπει να εφαρμοστεί σε κλίμα γνωστικής περιέργειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής

Η εφαρμογή του peer mentoring στο σχολείο θα επιτρέψει τη διατήρηση της διάρκειας του έργου “*On the Way to Excellence – a support program for beginner teachers*” και θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες ανάπτυξης στα σχολεία μετά το τέλος του έργου.

### Τύποι πόρων

Εκπαιδευτικό υλικό των Ενοτήτων 1-3 του προγράμματος “*On the Way to Excellence – beginner teacher support program*”, στο οποίο υπάρχουν έτοιμα εκπαιδευτικά περιγράμματα για τα εξής θέματα:

- Ενότητα 1. Διαπροσωπικές δεξιότητες στη συνεργασία με τους/τις μαθητές/-τριες
- Ενότητα 2. Υποστήριξη μαθητών/-τριών σε καταστάσεις κρίσεων.
- Ενότητα 3. Επικοινωνία με μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. ADA National Network, Guidelines for Writing About People With Disabilities, <https://adata.org/factsheet/ADANN-writing>

2. Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors, *Journal of Special Education*, 38, 111–123

3. American Psychiatric Association, 2021. What Is Specific Learning Disorder?, προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>
4. And next comesL (n.d.) HOW TO WRITE SOCIAL STORIES: <https://www.andnextcomesl.com/2017/03/how-to-write-social-stories.html>
5. Badura-Madej W. (1999). Selected issues of crisis intervention. A guide for social workers. Katowice
6. Baron-Cohen, S., and Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *J. Autism Dev. Disord.* 34, 163–175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
7. Based on: World report on violence and health World Health Organisation, Geneva, 2002
8. Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino
9. Bowen J., (2021). Why it is Important for Students to Feel a Sense of Belonging at School?, College of Education News, NC State University. Διαθέσιμο στο: <https://ced.ncsu.edu/news/2021/10/21/why-is-it-important-for-students-to-feel-a-sense-of-belonging-at-school-students-choose-to-be-in-environments-that-make-them-feel-a-sense-of-fit-says-associate-professor-deleon-gra/>
10. Brzezińska A. I. (2014). *Essentials of a Good Teacher*. IBE. Warsaw
11. Brzoskiewicz B., Student observation sheet
12. Cambi F. (1998). Nel conflitto delle emozioni. *Prospettive pedagogiche*, p.177-190, Armando, Roma
13. Çelik O. T., Kahraman U., (2021). The Challenges of Beginning Teachers Experience In The Early Years of Teaching, *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 179-205
14. Cera, R. (2015). National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In Della Fina, V. & Cera, R. (Eds) *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*. Springer
15. Clark, Donald (2015). Leadership Styles Activity. Ανακτήθηκε από [www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html](http://www.nwlink.com/~donclark/leader/styles.html)
16. Collective work. (2021). *CRISIS. Quick response. A guide for the teaching staff of educational institutions*. Warsaw. Education Office of the Capital City of Warsaw of Warsaw. WCIES



17. Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A, (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano
18. Czabała J.C., Kluczyńska S. (2015). *Psychological counseling*. PWN Publishing House. Warsaw
19. D. Clutterbuck. *Everyone needs a mentor. Fostering talent at work*, 2001
20. D. Clutterbuck. *Everyone needs a mentor. Fostering talent at work*, 2001
21. D. Elsner. K. Knafel. *How to organise in-school teacher training*, 2000
22. D. Elsner. K. Knafel. *How to organise in-school teacher training*, 2000
23. Damianidou, E. & Phtiaka, H. (2017). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices, *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1078–109
24. Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*. 15
25. Davis, H., A. (2003). Conceptualising the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. DOI:10.1207/S15326985EP3804\_2
26. Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85
27. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126
28. Delvecchio E., Moretti G., (2022). La relazione tra insegnanti e alunni, in *Corriere della Scuola*, Scuola Oltre Editore. Διαθέσιμο στο: <https://www.scuolaoltre.it/art-la-relazione-tra-insegnanti-e-alunni>
29. Demirkaya, P. & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student–teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 159–175
30. Donahue W. E., (2022). *Improving Interpersonal Communication Skills: A Competency-Based Approach that Integrates Communication and Interpersonal Skills with Interpersonal Relationship Building*, *Competency-Based Workbooks for Structured Learning*
31. E. Parssloe, M. Wray. *Coaching and mentoring. Practical Methods to Improve Learning*, 2000
32. E. Parssloe, M. Wray. *Coaching and mentoring. Practical Methods to Improve Learning*, 2000
33. Ed. D. Elsner. *School as a learning organisation*, 2003
34. Ed. D. Elsner. *School as a learning organisation*, 2003

35. Erickson. M. T., (a cura di.) (2017). Disturbi emotivi a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti, In Pellai, A. & Tamborini, B. (cur.). Promuovere relazioni positive a scuola. (pp.357-392). Le guide di Erickson: Trento
36. EU Commission/EACEA/Eurydice (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea
37. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022).European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report. (A. Lenárt, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark
38. European Commission (2018). Access to quality education for children with special educational needs. European Platform for Investing in Children. Luxembourg: Publications Office of the European Union
39. European Commission Communication (2010).European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. COM (2010) 636 final
40. European Commission (2018). Access to quality education for children with special educational needs, [προσβάσιμο στη διεύθυνση: https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&ext=1,are%20above%2090%20per%20cent.](https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=20625&langId=en#:~:text=The%20landscape%20is%20diverse%2C%20however,and%20different%20school%20system%20traditions.&ext=1,are%20above%2090%20per%20cent.)
41. Ewa Domagała – Zyś. \_Mentoring in Educator Education for Inclusive Education, EDUCATION 2021, 1(156), pp. 31–41
42. Ewa Domagała – Zyś. \_Mentoring in Educator Education for Inclusive Education, EDUCATION 2021, 1(156), pp. 31–41
43. Fidelus, A. (2012). Social Attitudes as an Element of the Social Capital and Its Connections with the Process of the Social Readaptation. Pedagogical Forum
44. Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2019). Student–teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. British Educational Research Journal, 46(3), 480-499
45. Garstka T. (2009). Principles of conducting conversations with parents. A guide for teachers. Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o., Warsaw
46. Hayes, C.B., Ryan, A., & Zseller, E.B. (1994). The Middle School Child's Perceptions of Caring Teachers, American Journal of Education, 103, 1 – 19
47. Health&Care, (2022). La comunicazione empatica in ambito educativo, in Corsicef Magazine. [Διαθέσιμο στο: https://magazine.corsicef.it/la-comunicazione-empatica-in-ambito-educativo/](https://magazine.corsicef.it/la-comunicazione-empatica-in-ambito-educativo/)
48. Herrmann L, Nielsen BL and Aguilar-Raab C (2021). The Impact of COVID-19 on Interpersonal Aspects in Elementary School. Front. Educ. 6:635180. doi: 10.3389/feduc.2021.635180

49. <http://edu-mentoring.eu>
50. <http://edu-mentoring.eu>
51. <https://10306.gr/>
52. <https://barbarabrzozkiewicz.pl/jak-obszerowac-zachowanie/>
53. <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/bezpieczna-szkola-zagrozenia-i-zalacane-dzialania-profilaktyczne-w-zakresie-bezpieczenstwa-fizycznego-i-cyfrowego-uczniow/>
54. <https://blogs.sch.gr/gymagial/2021/04/11/grammi-10306-gia-psychologiki-ypostirixi-goneon-ekpaideytikon-paidion/>
55. <https://cloud-8.edupage.org/cloud/?z%3AoaUnf%2FAd60BPa8F75az0Nt8DoYV4Qc6aqDzuEYDsIVPt1BjrnWqDj9jCODycy6RZ>
56. [https://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_mentoring](https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_mentoring)
57. [https://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_mentoring](https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_mentoring)
58. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-EL01-KA122-SCH-000030599>
59. <https://ipzin.org/>
60. <https://kitefighters.eu/>
61. <https://livewithoutbullying.com/en/home-en/>
62. <https://practice-school.eu/>
63. <https://pwpp.uksw.edu.pl/>
64. [https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)
65. [https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3\\_Domagaa-Zyk.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-01/PDF/3_Domagaa-Zyk.pdf)
66. [https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/IIED\\_allegatoPartePrima\\_def.pdf](https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/07/IIED_allegatoPartePrima_def.pdf)
67. <https://www.nask.pl/>
68. <https://www.ore.edu.pl/2015/10/coaching-mentoring-i-inne-formy-wspomagania-pracy-szkol/>
69. <https://www.ore.edu.pl/2015/10/coaching-mentoring-i-inne-formy-wspomagania-pracy-szkol/>
70. <https://www.react-erasmus.eu/>
71. <https://www.wikiwand.com/pl/Mentoring>
72. <https://www.wikiwand.com/pl/Mentoring>
73. Huber, R. S., Sifers, S., Houlihan, D., & Youngblom, R. (2012). Teacher support as a moderator of behavioural outcomes for youth exposed to stressful life events. Educational Research International, 1-10. doi:10.1155/2012/130626

74. James R.K., Gilliland B.E. (2008). *Crisis Intervention Strategies*, PARPA. Warsaw
75. Janus, J. (2011). *Dictionary of pedagogy and psychology. Issues, concepts, terms.* Buchmann. Warsaw
76. Jeffrey, A.J., Auger, R. W., & Pepperell, J.L. (2013). If We're Ever in Trouble They're Always There. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–117. doi:10.1086/671062
77. Kirklees Council (2022). *Kirklees SEND Local Offer - Information, support, services and activities for young people with special educational needs and disabilities in Kirklees*  
<https://www.kirkleeslocaloffer.org.uk/sendco-professional-information-and-resources-page/ols-resources-and-training/send-assessment-and-intervention-tools/>
78. Kluczyńska S., Zabłocka-Żytka L. (2020). *A child in a crisis situation. The supporting role of education workers.* Center for Education Development. Warsaw
79. Lange R. (2021). *Teens 3.0. Report on the nationwide survey of students.* NASK – National Research Institute. Warsaw
80. Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). *Educational Placement for Children with Autism Spectrum Disorders in Public and Non-Public School Settings: The impact of social skills and behavior problems.* *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 469–478
81. LEAs, Head Teachers and Governors of Schools, early education practitioners and other interested parties. (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*, Ref: DfES/581/2001.<https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice>
82. Łuczak-Wierzbicka B., *The teacher's file. The role of the educator.*  
<https://slideplayer.pl/slide/9850101/>
83. Mądrzycki, T. (1977). *Psychological regularities of shaping attitudes.* Warsaw. WSiP
84. Mancino E. (2013). *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative,* Mimesis, Sesto San Giovanni (Udine)
85. Matthew McKay, Jeffrey Wood, (2019). *The Dialectical Behaviour Therapy Skills Workbook: Practical DBT Exercises for Learning Mindfulness, Interpersonal Effectiveness, Emotion Regulation, and Distress Tolerance,* New Harbinger Workbook
86. McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). *Why do new teachers cry? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145
87. Meant to be a mentor. Handbook for volunteer mentors. FRSE  
<https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

88. Meant to be a mentor. Handbook for volunteer mentors. FRSE <https://www.frse.org.pl/czytelnia/meant-to-be-a-mentor-2018>

89. Mulford B., (2003). School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, OECD Commissioned Χάρτιά, University of Tasmania

90. Murray, C. & Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities, *Psychology in the Schools*, 38, 25–4

91. Murray, C. & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations, *Psychology in the Schools*, 41, 751–762

92. Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25–41

93. Nowak, S. (1973). *Attitude theories*. Warsaw. PWN

94. Olafson, G. & Lindstrom, S. *Learning Disabilities: Simple Assessment and Proven Teaching Techniques* (2011). Chentwynd <https://decoda.ca/wp-content/uploads/LD-Simple-Assessment-and-Proven-Techniques-1.pdf>

95. Orłowski S. (2005). School against aggression and violence, [in:] Kamińska-Busko B., Szymanska J. (ed.) *Prevention at school. Guide for teachers*, CMPPP, Warsaw

96. Petter, G. (1992). *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze: La Nuova Italia

97. Smith, R. A., Brown, M. G., Grady, K. A., Sowl, S., & Schulz, J. M. (2022). Patterns of Undergraduate Student Interpersonal Interaction Network Change During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211073160>

98. Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school, *School Psychology Review*, 33, 444–458

99. Primavesi F., (2013). Le competenze socio-emotive e relazionali degli insegnanti. Bisogni formativi e riflessioni sulla professione, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana*, SUPSI

100. Raghunathan S., Singh A. D., Sharma B., (2022). Study of Resilience in Learning Environments During the COVID-19 Pandemic, in *Frontiers*. Διαθέσιμο στο: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.677625/full>

101. Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832

102. Richard KJ, Burl EG (2004). *Crisis intervention strategies*. PARPA, Warsaw

103. Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships, *Attachment & Human Development*, 14, 213 -231
104. Samavi A, Hajializadeh K, Javdan M and Farshad M (2022). Psychometric validation of teacher empathy scale: Measurement invariance in gender. *Front. Psychol.* 13:1042993. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1042993
105. Save the Children, (2019). Gestione dei conflitti a scuola: 6 spunti per iniziare, in *Save the Children – Educazione. Διαθέσιμο στο: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/gestione-dei-conflitti-scuola-6-spunti-iniziare>*
106. Social Skills and Behaviour Problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 469–478.
107. Special Learning, Motivating Special Needs Children, *προσβάσιμο στη διεύθυνση: <https://special-learning.com/motivating-special-needs-children/>*
108. Stepien, R. (2005). Ensuring security – a challenge of our times. Post-conference materials: Parents, Teachers, students – partners in creating a safe school. Warsaw
109. Stiff J. B., Price Dillard J., Somera L., Kim H., Sleight C. (1988). Empathy, Communication, And Prosocial Behaviour in *Communication Monographs* – 55, pp. 198-213
110. Suzić, N. (2005). Motivation of students in university teaching (Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi). Banja Luka: Fakultet poslovne ekonomije
111. Szmyd, J. (2014). The sense of security as a social, ethical and existential value. Basic considerations in: *State and Society*. <https://core.ac.uk/download/pdf/214931309.pdf>
112. T. Tiller. Learning forms everyday experience. On teachers’ experiential learning, 1997
113. T. Tiller. Learning forms everyday experience. On teachers’ experiential learning, 1997
114. Teacher in a learning school, materials to download: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/wspieranie-szkol-i-nauczycieli-materialy-do-pobrania/>
115. Teacher in a learning school, materials to download: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/wspieranie-szkol-i-nauczycieli-materialy-do-pobrania/>
116. Teti S., (2021), La leadership adattiva. L’importanza della leadership nel trasformare le organizzazioni e le comunità, Dipartimento di Scienze Politiche, Cattedra di Leadership nelle organizzazioni pubbliche, Università LUISS Guido Carli
117. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, in *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178
118. Wang Y., (2021). Building Teachers’ Resilience: Practical Applications for Teacher Education of China, in *Frontiers*. Διαθέσιμο στο: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.738606/full>
119. Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., and Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Stud. Educ. Eval.* 72:101112. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101112

120. Zapparata, M.V., (2016). Le competenze emotive e relazionali nella professione del docente. Un laboratorio per lo sviluppo delle Life-skills nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, Tesi di dottorato, Università degli studi di Palermo

### **Αναφορές εικόνων**

<http://autismtank.blogspot.com/2018/06/social-stories-for-expected-school.html>

<https://www.verywellhealth.com/social-stories-for-kids-with-autism-4176139>

<https://southleasd.files.wordpress.com/2011/10/comic-strip-conversations-info-sheet.pdf>

<https://autismslt.wordpress.com/2015/07/15/comic-strip-conversations/>

### **Αναφορές προτύπων**

[https://picklebums.com/images/printables/picklebums\\_comicpages\\_big.pdf](https://picklebums.com/images/printables/picklebums_comicpages_big.pdf)

[https://picklebums.com/images/printables/picklebums\\_comicextras.pdf](https://picklebums.com/images/printables/picklebums_comicextras.pdf)