ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Σχολείο και οικογένεια: Βιωματικό εργαστήριο δεξιοτήτων επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς

Άννα Λυσικάτου, Σοφία Αργυρίου

doi: 10.12681/pansynschool.7497

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 26/03/2026 07:13:46

Σχολείο και οικογένεια: Βιωματικό εργαστήριο δεξιοτήτων επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς

Λυσικάτου Άννα
MSc Σχολική Ψυχολόγος
psychoplus2002@yahoo.gr

Αργυρίου Σοφία
MSc Σχολική Ψυχολόγος
sofiargi98@gmail.com

Περίληψη
Η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό συστατικό της υγιούς κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Για την επίτευξη της αποτελεσματικής συνεργασίας, καταλυτικός κρίνεται ο ρόλος της επικοινωνίας. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι εκείνες που βοηθούν στη διαχείριση δυσκολιών και την ομαλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Τα βιωματικά εργαστήρια αποτελούν τρόπους επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, αλλά και των παιδιών, οι οποίοι στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα κύρια θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η έννοια της επικοινωνίας, οι μορφές της καθώς και η σπουδαιότητά της στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας. Ακόμη, θα γίνει λόγος για τους βασικούς παράγοντες που την ενθαρρύνουν, αλλά, και εκείνους που την εμποδίζουν. Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια αναγνώρισης και πρακτικής εφαρμογής βασικών τεχνικών επικοινωνίας μέσα από μεθόδους, όπως ο καταιγισμός ιδεών και το παιχνίδι ρόλων, βασισμένο σε μελέτες περίπτωσης, προκειμένου να γίνει κατανοητή σε βάθος η σημασία δεξιοτήτων επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο και στην αλληλεπίδραση των μελών του. Το βιωματικό εργαστήριο θα κλείσει με συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων γύρω από τις βιωματικές ασκήσεις, με στόχο να διαφανεί η σπουδαιότητα των τεχνικών επικοινωνίας ως βάση για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συνεργασία σχολείου και οικογένειας που απώτερο σκοπό έχουν την ενδυνάμωση της μαθητικής κοινότητας. Οι συμμετέχοντες θα αξιολογήσουν το εργαστήριο μέσω ερωτηματολογίου αξιολόγησης, προκειμένου να φανεί εάν αυτό ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, εάν απέκτησαν παραπάνω γνώσεις γύρω από το θέμα και εάν ανακάλυψαν νέους τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν σημαντικά στο σχολικό περιβάλλον. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών θα ληφθούν υπόψιν για το σχεδιασμό μελλοντικών αντίστοιχων βιωματικών εργαστηρίων.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, σχολείο, οικογένεια, δεξιότητες, επικοινωνία

1. Εισαγωγή

1.1. Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Οι έρευνες των τελευταίων ετών έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών, του κινήτρου τους και της γενικότερης ευημερίας τους (Cefai & Cooper, 2010; Paccaud et al., 2021; Skinner et al., 2014; Yaşaroğlu, 2016). Ως εκ τούτου, κρίνεται ωφέλιμο να γίνει αναφορά στα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας.

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) βασίζεται στην παραδοχή ότι το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εντάσσεται σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν αδιάλειπτα, επηρεάζοντας την ανάπτυξή του. Ειδικότερα,

πρόκειται για πέντε διαφορετικά συστήματα: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα.

- Το μικροσύστημα συνιστά το άμεσο περιβάλλον του ατόμου. Η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων, η γειτονιά συνιστούν ανεξάρτητα μικροσυστήματα τα οποία ασκούν άμεση επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών.
- Το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μικροσυστημάτων. Η σχέση σχολείου και οικογένειας, για παράδειγμα, εντάσσεται στο μεσοσύστημα. Συχνά, παρεμβάσεις οι οποίες αποσκοπούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών επικεντρώνονται στο μεσοσύστημα, καθώς οι αλληλεπιδράσεις που αυτό περικλείει ασκούν σημαντική επίδραση στα παιδιά.
- Το εξωσύστημα περιλαμβάνει τους κρατικούς και επαγγελματικούς φορείς, τις νομικές υπηρεσίες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν την αλληλεπίδραση του εξωσυστήματος με τα μικροσυστήματά τους. Ενδεικτικά, οι συνθήκες εργασίας των γονέων επιδρούν στο μικροσύστημα της οικογένειας, το οποίο επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών.
- Το μακροσύστημα αντικατοπτρίζει τους νόμους, την πολιτική, τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμα. Το μακροσύστημα επηρεάζει τα παιδιά, καθώς επιδρά στα υπόλοιπα υποσυστήματα.
- Το χρονοσύστημα αφορά στη χρονική διάσταση των υποσυστημάτων. Το χρονοσύστημα εμπεριέχει, για παράδειγμα, τον χρόνο που έλαβε χώρα ο θάνατος ενός γονέα (ηλικία παιδιού), ή τις φυσιολογικές αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν.

Η αναγνώριση και η παραδοχή ότι η βιολογική παράμετρος (γονίδια, νευρολογική ανάπτυξη) ασκεί επίδραση στη διαδικασία της ανάπτυξης του ανθρώπου επέφερε τη μετονομασία του μοντέλου σε βιο-οικοσυστημικό (Tudje et al., 2022).

Το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), διακρίνει τρεις σφαίρες, την οικογένεια, το σχολείο και την τοπική κοινότητα, στο κέντρο των οποίων βρίσκονται τα παιδιά. Οι σφαίρες αυτές πλησιάζουν η μία την άλλη ή απομακρύνονται, ανάλογα με τον χρόνο (την ηλικία του παιδιού/τη βαθμίδα εκπαίδευσης), τη στάση των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας, όσον αφορά στη σημασία της εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Το μοντέλο αυτό μολονότι αναγνωρίζει ότι κάθε σφαίρα επιρροής διαθέτει δικούς της μηχανισμούς που προάγουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, παραδέχεται ότι η ανάληψη κοινής δράσης προβλέπει καλύτερα αποτελέσματα (Yamauchi et al., 2017).

Το μοντέλο των Ryan και Adams (1998) για τη σχέση σχολείου και οικογένειας έχει, επίσης, συστημικό προσανατολισμό. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται στο παιδί – μαθητή, στο άμεσο οικογενειακό του πλαίσιο, στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σε αυτό και στην επίδρασή τους στην επιτυχή ανταπόκριση του παιδιού στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό του περιβάλλον. Οι παραπάνω παράμετροι ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα ανάλογα με την εγγύτητα που έχουν με τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Οι επιπτώσεις που φέρει η αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραμέτρων εντείνονται, όταν αυτές εντάσσονται σε εγγύτερα μεταξύ τους επίπεδα.

Εμβαθύνοντας στα παραπάνω, στο επίπεδο μηδέν εντάσσονται μεταβλητές που αφορούν στην επίδοση και στη συμπεριφορά του παιδιού. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Έπειτα, στο δεύτερο επίπεδο συναντώνται μεταβλητές σχετικές με τη γονεϊκή εμπλοκή στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού στο σπίτι και στο τρίτο επίπεδο μεταβλητές σχετικές με την προσωπική και διανοητική γονεϊκή εμπλοκή (σχέση γονέα - παιδιού, έκθεση σε ερεθίσματα/εξωσχολικές δραστηριότητες). Στο τέταρτο επίπεδο, οι μεταβλητές αφορούν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (επικοινωνία/συνεργασία κ.ά.).

Στο πέμπτο επίπεδο εντάσσονται μεταβλητές σχετικές με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των γονέων, τις προσδοκίες τους για τη σχολική επιτυχία και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Τέλος, στο έκτο επίπεδο συναντώνται μεταβλητές οι οποίες αφορούν στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας (Ryan & Adams, 1998).

Ένα ακόμη μοντέλο το οποίο χρησιμοποιείται στις έρευνες που επικεντρώνονται στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι αυτό των Hoover – Dempsey και Sandler (1995). Το μοντέλο αυτό εστιάζει σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επιδρούν στις σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο. Αυτές οι παράμετροι διακρίνονται σε πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται παράγοντες που εντείνουν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (προσωπικά κίνητρα, προσκλήσεις σε συνεργασία από το σχολείο, πλαίσιο ζωής της οικογένειας). Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής (γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι). Στο τρίτο επίπεδο συναντώνται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς εμπλοκής των γονέων τους και στο τέταρτο επίπεδο, οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ιδιότητες (κίνητρα, στρατηγικές, πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας) που οδηγούν σε καλύτερη επίδοση. Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο εντάσσονται οι επιδόσεις των παιδιών στα διάφορα γνωστικά πεδία (Deslandes, 2019).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η επίδοση των μαθητών/ριών σχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες που εκφράζουν οι γονείς τους, την υποστήριξη/βοήθεια που δέχονται τα παιδιά στο σπίτι, όπως και τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζεται σημαντικά από τη στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση των γονέων και οι προσκλήσεις προς τους γονείς από πλευράς του σχολείου τείνουν να δρουν ενισχυτικά και να επηρεάζουν τις αντιλήψεις που φέρουν οι γονείς για το σχολείο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εμπλοκή των γονέων επηρεάζεται και από εξωτερικούς παράγοντες όπως, για παράδειγμα, τις δυνατότητές τους και τον χρόνο που διαθέτουν (Deslandes, 2019).

Το μοντέλο συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου και Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) προσθέτει στις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης με μεθόδους και διαδικασίες που αντλούν από την τυπική, μη τυπική (σεμινάρια, επιμορφώσεις κ.ά.) και άτυπη εκπαίδευση και μάθηση (μη οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μαθησιακές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο ή στο πλαίσιο επαγγελματικών/κοινωνικών/πολιτιστικών εμπειριών). Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στην οργάνωση κοινών εκπαιδευτικών εμπειριών και δράσεων γύρω από θεματικές ενότητες που εμπίπτουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων/ουσών (γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών/ριών). Αυτές οι συνεκπαιδευτικές εμπειρίες δύνανται να φέρουν την αλλαγή στις στάσεις και στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων/ουσών, οδηγώντας στη μετατόπιση από μία αμέτοχη, παθητική στάση στην ενεργοποίησή τους και στην συμμετοχή τους στην ανάπτυξη της γνώσης.

1.2. Η επικοινωνία στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό κομμάτι της κοινωνικοποίησης των ατόμων. Οι ορισμοί που δίνονται για την επικοινωνία αναφέρουν ότι πρόκειται για την αλληλεπίδραση τουλάχιστον μεταξύ δύο ατόμων, του πομπού, που μοιράζεται ένα μήνυμα, και του δέκτη, που λαμβάνει το μήνυμα. Όπως αναφέρει ο Leagans (1961), η επικοινωνία συνεπάγεται την αλληλεπίδραση δύο ή περισσοτέρων ατόμων που ανταλλάσσουν ιδέες, γεγονότα, συναισθήματα, με τρόπο που να υπάρχει κοινή κατανόηση από όλες τις μεριές.

Ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στους οργανισμούς, καθώς αποτελεί βασικό κομμάτι της παροχής πληροφορίων, της συνεργασίας και της άσκησης

επιρροής και βοηθά τα μέλη των οργανισμών να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο εμπλέκει γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς οι προσδοκίες των οποίων βασίζονται στις δεξιότητες επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής (Glaze, 2014). Όπως αναφέρουν και οι Brinia και συν. (2022), η αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών εξαρτάται από την αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκομένων σε αυτούς.

Η επικοινωνία δύναται να είναι λεκτική ή μη λεκτική. Η λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία που πραγματοποιείται με τη χρήση του λόγου, γραπτού και προφορικού, της γλώσσας και της ομιλίας. Ο λόγος δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να διατυπώνουν και να εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους, να συνεννοούνται, να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους, να εκφράζονται, να διδάσκουν και να διδάσκονται, να υποβάλουν τα ερωτήματά τους, να καθοδηγούν και να επεξηγούν. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος της επικοινωνίας συντελείται μέσα από μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά με τα λεκτικά. Εδώ, στη μη λεκτική επικοινωνία, εντάσσεται, ο τόνος της φωνής, η ταχύτητα της ομιλίας, η στάση του σώματος, τυχόν αγγίγματα, οι εκφράσεις του προσώπου, η βλεμματική επαφή και οι χειρονομίες. Η σπουδαιότητα της μη λεκτικής επικοινωνία διαφαίνεται ήδη από πολύ παλιά, καθώς σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε στην ανασκόπησή του ο Phillips (1993), το 93% της επικοινωνίας βασίζεται στα μη λεκτικά μηνύματα μεταξύ των ατόμων. Ειδικότερα, το 38% του μηνύματος που μεταδίδεται επηρεάζεται από τον τόνο της φωνής, το 55% επηρεάζεται από τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και τις χειρονομίες και, τέλος, μόλις ένα 7% επηρεάζεται από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει και όλα εκείνα τα μηνύματα που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων, της αφής, της όσφρησης, της γεύσης και της όρασης. Λέγεται ότι η μη λεκτική επικοινωνία βοηθάει να αποσαφηνιστούν και να νοηματοδοτηθούν τα λεκτικά μηνύματα της επικοινωνίας (Patterson, 1991), ενώ η δυνατότητα κωδικοποίησης της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων και βοηθά στην ανάπτυξή τους (Eldman et al., 1991).

Ορισμένες φορές, η υγιής και ουσιώδης επικοινωνία σχολείου και οικογένειας δεν καθίσταται εφικτή, εξαιτίας κάποιων παραγόντων που φαίνεται να παρεμβαίνουν και να επηρεάζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Hoover – Dempsey και συν. (2002), οι παράγοντες αυτοί δύναται να διακριθούν σε παράγοντες σχετιζόμενους με την οικογένεια και παράγοντες σχετιζόμενους με το σχολείο. Εξετάζοντας τους σχετιζόμενους με την οικογένεια παράγοντες, εκεί εμπίπτουν: η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων (οι οικονομικές δυσκολίες, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος και η ευκολία/δυσκολία πρόσβασης σε μεταφορικά μέσα), τα προσωπικά ζητήματα (οι αρνητικές εμπειρίες με το σχολείο και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση), όπως και πιθανές πολιτισμικές διαφορές (η μη γνώση της γλώσσας). Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τα εμπόδια στην επικοινωνία από πλευράς του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, αναφέρουν την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την προαγωγή της αποτελεσματικής συνεργασίας.

Ομοίως, και η έρευνα των Gokalp και συν. (2021) αναγνωρίζει, από τη μεριά των γονέων, ως εμπόδια στην επικοινωνία τη μη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μη ανάληψη ευθυνών, την έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Από τη μεριά των μαθητών, εμπόδια φαίνεται να αποτελούν η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, η δυσκολία πειθαρχίας, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, οι αρνητικές στάσεις προς του εκπαιδευτικούς και η μειωμένη αυτοεκτίμηση. Τέλος, εμπόδια που δυσκολεύουν την επικοινωνία από τη πλευρά των εκπαιδευτικών είναι η μειωμένη εμπειρία, η χρήση αρνητικού και όχι θετικού λόγου, και η τάση να μην εξετάζουν τη ρίζα τυχόν προβλημάτων μέσα στη τάξη με αποτέλεσμα να φέρονται άδικα σε κάποιους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματική επικοινωνία κρίνεται σημαντική για την αποτελεσματική συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ozmen et al., 2016), έχει νόημα να αναφερθούν οι συνθήκες και οι δεξιότητες επικοινωνίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θετικής συνεργασίας και αμβλύνουν τα όποια προβλήματα μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η συστημική προσέγγιση, που είναι και η πιο διαδεδομένη όσον αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις παρεμβάσεις σε αυτό, προσδιορίζει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος στο σχολείο και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών εκπαιδευτικών και μαθητών. Ειδικότερα, βασικές συνιστώσες για τη δημιουργία θετικών σχέσεων στο σχολείο είναι η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα (Rogers, 1983).

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της οπτικής μέσα από την οποία οι άλλοι αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις εμπειρίες τους. Πρόκειται για μια διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να συνδέονται συναισθηματικά μέσω του μοιράσματος εμπειριών και συναισθημάτων (Weisz & Zaki, 2018). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενσυναίσθηση όταν είναι σε θέση να κατανοούν και να μοιράζονται τα συναισθήματα και την οπτική τόσο των μαθητών τους, όσο και των γονέων με τους οποίους συνεργάζονται (Martinsone & Žydžiūnaite, 2023; Sun et al., 2010).

Η ενσυναίσθηση εκφράζεται μέσω της ενεργητικής ακρόασης που συνεπάγεται την προσεκτική παρακολούθηση του ακροατή, την αποφυγή διακοπής του, την ανάπλαση των λεγομένων του και τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων που βοηθάνε τη διαδικασία της επικοινωνίας (Ivey et al., 1996). Η ενεργητική ακρόαση αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ο ακροατής είναι σε θέση να ακούει προσεκτικά, χωρίς τάση επίκρισης και παροχής συμβουλών, ώστε να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν. Όπως αναφέρει και η Chatzinikola (2021), η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντλούν από τους γονείς ουσιαστικές πληροφορίες για τους μαθητές τους μέσα από ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, να παραφράζουν τα λεγόμενά τους και να δείχνουν ενσυναίσθηση προς τους γονείς, δημιουργώντας ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συζητούν με τους γονείς για τα δυνατά σημεία των μαθητών αλλά και να επικεντρώνονται στις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Η άνευ όρων αποδοχή σχετίζεται με την ικανότητα αποδοχής των άλλων έτσι όπως είναι, με τις απόψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός με αυτό το χαρακτηριστικό αποδέχεται τους μαθητές και τους γονείς επιτρέποντάς τους να είναι μοναδικοί και διαφορετικοί (Μπρούζος, 2004). Επιπλέον, τους αποδέχεται συνολικά και ανεξάρτητα από το αν συμφωνεί ή όχι μαζί του ή διαφωνεί με κάποιες συμπεριφορές τους και αναγνωρίζει τα θετικά τους στοιχεία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Η γνησιότητα αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία το άτομο είναι αληθινό, γνήσιο και αυθεντικό κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και εμφανίζει αντιστοιχία μεταξύ των όσων νιώθει εσωτερικά και του τρόπου που αντιδρά εξωτερικά (Rogers, 1983). Έτσι, η γνησιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι αυθεντικός στη σχέση του με τους μαθητές και τους γονείς, να συμπεριφέρεται με συνέπεια ως προς τις αξίες και τα συναισθήματά του και να έχει επίγνωση για τη στάση που εκφράζει ως εκπαιδευτικός (Διαμαντίδου, 2014).

Για την υιοθέτηση μίας στάσης ενσυναίσθησης, άνευ όρων αποδοχής και γνησιότητας, βασικές δεξιότητες συνιστούν η παράφραση των λεγομένων του άλλου προσώπου, η αντανάκλαση των συναισθημάτων του και η χρήση ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008). Η δεξιότητα της παράφρασης αφορά στην ικανότητα αναπαραγωγής του περιεχομένου του μηνύματος που επικοινωνεί το άλλο πρόσωπο. Αξιοποιώντας αυτήν τη δεξιότητα στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, ο

εκπαιδευτικός είναι σε θέση να επιβεβαιώσει ότι έχει κατανοήσει ορθά το μήνυμα του γονέα, ενώ ο γονέας αισθάνεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι παρών και ακούει προσεκτικά την εμπειρία του. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ανταποκριθεί, λέγοντας: «*Αν καταλαβαίνω καλά, αυτό που λέτε είναι ότι…*» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008: 131-132).

Η αντανάκλαση των συναισθημάτων αφορά στην ικανότητα ανατροφοδότησης του συνομιλητή όχι ως προς το περιεχόμενο των λεγομένων του, αλλά ως προς τη συναισθηματική διάσταση της εμπειρίας που επικοινωνεί. Η αντανάκλαση των συναισθημάτων φανερώνει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον για τον συνομιλητή, ενώ, χάρη σε αυτήν τη δεξιότητα, ο συνομιλητής υποστηρίζεται, καθώς αναγνωρίζει και επεξεργάζεται τα συναισθήματα του για το ζήτημα που τον απασχολεί (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008). Αξιοποιώντας αυτήν τη δεξιότητα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – γονέων, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ανταποκριθεί λέγοντας: «*Μου φαίνεται ότι αισθάνεστε…*» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008: 132-134).

Η αξιοποίηση ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων, επίσης, βοηθά στην υιοθέτηση μίας στάσης ενσυναίσθησης, αποδοχής και γνησιότητας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος του συνομιλητή, καθώς τον καλούν να επικοινωνήσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημά του. Παράλληλα, τον βοηθούν να αναγνωρίσει και ο ίδιος του πτυχές του προβλήματος που δεν είχε συνειδητοποιήσει έως τώρα. Αξιοποιώντας τις ανοιχτές ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός θα ήταν ωφέλιμο να απευθυνθεί προς τον γονέα λέγοντας: «*Τι εννοείτε όταν λέτε ότι…;*» ή «*Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για αυτό;*». Οι κλειστές ερωτήσεις, συνήθως, χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η σωστή κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2008: 128-129).

Πέραν της λεκτικής επικοινωνίας, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη ορισμένες παραμέτρους που αφορούν το πλαίσιο της μη λεκτικής επικοινωνίας (Symeou et al., 2012). Ειδικότερα, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ένας ήρεμος χώρος για την επικοινωνία, προκειμένου να διαφυλαχθεί και το απόρρητο της συνομιλίας. Παράλληλα, κρίνεται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μη διατηρεί μεγάλη φυσική απόσταση από τον γονέα, ούτε να υπάρχει κάποιο φυσικό εμπόδιο ανάμεσά τους (π.χ γραφείο), καθώς αυτό, ενδεχομένως, να τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε θέση «εξουσίας» στα μάτια του γονέα. Επιπλέον, η διατήρηση σταθερής βλεμματικής επαφής με μικρές παύσεις, αλλά και η κλίση του σώματος προς τα εμπρός φανερώνουν μία στάση ενσυναίσθησης και γνήσιου ενδιαφέροντος για τον συνομιλητή και την εμπειρία του (Symeou et al., 2012).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό του παρόντος βιωματικού εργαστηρίου με τίτλο «Σχολείο και οικογένεια: Βιωματικό εργαστήριο δεξιοτήτων επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς». Το βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα διενεργηθεί δια ζώσης στο πλαίσιο του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές». Το εργαστήριο αναμένεται να διαρκέσει περίπου 1½ ώρα. Αναλυτικές πληροφορίες για τους στόχους, τη διαδικασία διεξαγωγής, το διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στο εργαστήριο παρατίθενται στη συνέχεια.

3. Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Αναφορικά με τους στόχους του βιωματικού εργαστηρίου αυτοί είναι οι εξής δύο: α) η κατανόηση της σημασίας των δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς και των παραγόντων που την διευκολύνουν και εκείνων που την παρεμποδίζουν, και β) η πρακτική εφαρμογή μεθόδων επικοινωνίας που καθιστούν αποτελεσματική τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Το ψυχοεκπαιδευτικό εργαστήριο διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος θα πραγματοποιηθεί εισήγηση αναφορικά με τα κύρια μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, την έννοια και τα είδη της επικοινωνίας, τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επικοινωνία και τις βασικές αρχές και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του υλικού επιδιώκεται να υπάρχει διάδραση με τους συμμετέχοντες/ουσες μέσω του καταιγισμού ιδεών στα παραπάνω ζητήματα και πρόσκληση να αναφερθούν, εφόσον το επιθυμούν, σε σχετικά παραδείγματα από την επαγγελματική τους εμπειρία. Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου αποσκοπεί στην πρακτική εφαρμογή όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, μέσω μελέτης περίπτωσης και ανάλυσης αυτής σε ομάδες, καθώς και μέσω γραπτών ασκήσεων σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Με στόχο την εκπαίδευση σε δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας θα αξιοποιηθούν μελέτες περίπτωσης και γραπτές ασκήσεις. Αρχικά, όσον αφορά στις μελέτες περίπτωσης, οι εκπαιδευτικοί θα χωριστούν σε τριάδες και θα δραματοποιήσουν τις μελέτες περίπτωσης που ακολουθούν, υιοθετώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του γονέα και τον ρόλο του παρατηρητή. Παρακάτω παρατίθενται οι μελέτες περίπτωσης που θα αξιοποιηθούν.

Μελέτη περίπτωσης 1η: «Ο Γιώργος είναι μαθητής Ε’ δημοτικού. Το τελευταίο διάστημα η συμπεριφορά του έχει αλλάξει. Είναι ιδιαίτερα ζωηρός, ενοχλεί τους συμμαθητές του, ενώ στο διάλειμμα δημιουργεί εντάσεις και καβγάδες. Ταυτόχρονα, το τελευταίο διάστημα έρχεται αδιάβαστος και η προσοχή του στο μάθημα είναι μειωμένη. Η δασκάλα καλεί τη μητέρα του για να την ενημερώσει για την κατάσταση».

Μελέτη περίπτωσης 2η: «Η Ελένη φοιτά στη Β γυμνασίου και είναι καινούρια στο σχολείο, καθώς η οικογένειά της μετακόμισε πρόσφατα στη Θεσσαλονίκη από το νησί. Η Ελένη είναι απομονωμένη και δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει σχέσεις. Στο διάλειμμα αποφεύγει να βγει έξω και κάθεται στην τάξη. Στα μαθήματα δεν συμμετέχει και η επίδοσή της δε συνάδει με την επίδοσή της τον προηγούμενο χρόνο. Μολονότι η καθηγήτρια του τμήματος προσπάθησε να την πλησιάσει και να συζητήσει μαζί της, η ίδια της δε δέχτηκε. Η καθηγήτρια αποφασίζει να επικοινωνήσει με τη μητέρα της».

Μετά τη δραματοποίηση, θα ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια. Ενδεικτικές ερωτήσεις συνιστούν οι ακόλουθες:

- Πώς χειριστήκατε την κατάσταση;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε;
- Τι είδους εμπόδια διαπιστώσατε;

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης σχετικά με τις μελέτες περίπτωσης θα ακολουθήσουν γραπτές ασκήσεις σε δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες θα υλοποιηθούν σε ομαδικό επίπεδο. Στόχος είναι να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την επιρροή που μπορεί να ασκήσουν οι διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς. Ειδικότερα, θα δοθεί στους εκπαιδευτικούς η παρακάτω συνθήκη επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα και θα τους ζητηθεί να σχολιάσουν τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού στην υποθετική συνθήκη: (α) ως προς τον βαθμό ενεργητικής ακρόασης του γονέα (β) ως προς την επίδρασή της προς το πρόβλημα του γονέα.

Συνθήκη επικοινωνίας: Ένας γονέας απευθύνεται στον εκπαιδευτικό του παιδιού του και λέει: «Είμαι πολύ στεναχωρημένη για την Ελένη. Και εγώ έχω προσπαθήσει να της μιλήσω, γιατί βλέπω ότι είναι στεναχωρημένη, αλλά δεν μου ανοίγεται. Σίγουρα είναι η μετακόμιση, η αλλαγή, αλλά, μήπως τα υπόλοιπα παιδιά δεν την κάνουν παρέα;»

Πίνακας 1. Επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών

«Μη στεναχωριέστε, είναι αρχή ακόμη»	(α) (β)	
«Εσείς είστε η μητέρα της, θα έπρεπε να σας μιλάει»	(α) (β)	
«Ποια παιδιά δεν την προσεγγίζουν;»	(α) (β)	
«Καταλαβαίνω ότι είστε και εσείς στεναχωρημένη και ότι προσπαθείτε. Η μετακόμιση είναι από μόνη της μία μεγάλη αλλαγή. Θέλετε να μου πείτε γιατί εστιάζετε στα υπόλοιπα παιδιά;»	(α) (β)	

6. Αξιολόγηση

Το βιωματικό εργαστήρι θα κλείσει με την αξιολόγηση που θα λάβει χώρα μέσω ερωτηματολογίου όπου θα διαφανεί εάν και κατά πόσο αυτό ανταποκρίθηκε στις αρχικές τους προσδοκίες, εάν τους προσέφερε νέες γνώσεις, εάν τους βοήθησε ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας και τους εφοδίασε με τεχνικές για να αισθάνονται περισσότερο επαρκείς στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Θα καταγραφούν προτάσεις για περαιτέρω προσθήκες δραστηριοτήτων προκειμένου να εμπλουτιστεί το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήρι και να είναι σε θέση καλύψει ακόμη μεγαλύτερο φάσμα των αναγκών των εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Brinia, V., Selimi, P., Dimos, A. & Kondea, A. (2022). The impact of communication on the effectiveness of educational organizations. *Education Sciences, 12*(3). https://doi.org/10.3390/educsci12030170

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 129–133). Oxford University Press.

Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183–198. https://doi.org/10.1080/08856251003658702

Chatzinikola, M. E. (2021). Active Listening as A Basic Skill of Efficient Communication Between Teachers and Parents: An Empirical Study. *European Journal of Education and Pedagogy*, *2*(6), 8–12. https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.6.186

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, *48*(1), 11-18. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18

Epstein, J. (1995). School - family - community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.

Feldman, R., Philippot, P. & Custrini, R. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R.S. Feldman & B. Rime (Eds.). *Fundamentals of nonverbal behavior.* New York: Cambridge University Press.

Glaze, A. (2014). Communication: The essence of leadership. *Principal Connections, 18*(2), 7-9.

Gokalp, S., Akbasli, S. & Dis, O. (2021). Communication barriers in the context of school-parents cooperation. *European Journal of Educational Management, 4*(1), 83-96. https://doi.org/10.12973/eujem.4.2.83

Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97 (2), 310- 331.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results from an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843–867. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1

Ivey, I., Gluckstern, N. & Bradford, I. M. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*/μφρ. Μαρία Μαλικιώση – Λοΐζου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leagans, P. (1961). *The communication process in rural development*. New York: Cornell University.

Martinsone, B. & Žydžiūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology, 14*, 1160546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546

Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M. & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 26-46. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools-the parent's view. *Frontiers in Psychology, 6*. Https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878

Patterson, M. (1983). *Nonverbal Behavior: A Functional Perspective.* New York: Springer-Verlag.

Phillips, J. (1993). Nonverbal Communication: An Essential Skill in the Workplace. *Australian Medical Record Journal*, 23(4), 132–134. https://doi.org/10.1177/183335839302300406

Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80s.* Columbus: Charles Merrill.

Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). *Family relationships and children's school achievement: Data from the national longitudinal survey of children and youth*. Human Resources Development Canada, Applied Research Branch. https://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-28-98-13E.pdf

Skinner, E., Pitzer, J. & Brule, H. (2014). "The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience". In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds), *International handbook of emotions in education* (pp. 331–347). Routledge.

Sun, B., Huang, X., Li, W., Ye, L. & Chen, H. (2010). Perspective taking and empathic response in High School Teachers: Examining the mediation of dispositional empathy. *Psychological Development and Education, 26*, 251–257.

Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). " I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, *22*(1), 65-87.

Tudge, J.R.H., Merçon-Vargas, E.A., Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory: Its development, core concepts, and critical issues. In K. Adamsons, A. L. Few-

Demo, C. Proulx, & K. Roy (Eds), *Sourcebook of family theories and methodologies* (pp. 235-254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92002-9_16

Weisz, E. & Zaki, J. (2018). Motivated empathy: a social neuroscience perspective. *Current Opinion in Psychology, 24,* 67-71. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.05.005

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family–school partnerships. *The School Community Journal, 27*(2), 9–34.

Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 1(*2), 66-71. https://doi.org/10.26417/ejms.v1i2.p66-71

Ελληνόγλωσσες

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Διαμαντίδου, Κ. (2014). Το βιωματικό εργαστήριο ως μέθοδος επιμόρφωσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επικοινωνίας. Στο Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης.* Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη* (12η εκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Γ.Δαρδανός.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.