

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΜΣ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΚΟΚΑΡΙΔΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΠΑΤΣΙΑΟΥΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ
ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ CARL ROGERS ΣΤΟ ΑΘΛΗΜΑ
ΤΟΥ ΤΑΕ KWON DO: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ ΠΑΡΘΕΝΑ

ΤΡΙΚΑΛΑ 2019

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ CARL ROGERS
ΣΤΟ ΑΘΛΗΜΑ ΤΟΥ ΤΑΕ KWON DO: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Στην έμπνευσή μου για το μεταπτυχιακό μου αυτό,
στον προπονητή του Συλλόγου Α.Σ. Άθλος Κιλκίς
και σύζυγό μου,
Αντιδήμαρχο Αθλητισμού, Εθελοντισμού, Νέας Γενιάς & Διά Βίου Μάθησης,
Κωνσταντίνο Πουντζουκίδη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	σ. 4
A. Μέρος	
1. Ανθρωποκεντρικές θεωρίες	σ. 6
1.1 Βασικές αρχές της θεωρίας του C. Rogers	σ. 6
1.2 Βασικές αρχές της θεωρίας του A. Maslow	σ. 7
1.3 Βασικές αρχές της θεωρίας του W. Combs	σ. 8
1.4 Βασικές αρχές της θεωρίας του R. May	σ. 9
B. Μέρος	
2.1 Βασικές προϋποθέσεις προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers στο χώρο της Ψυχολογίας	σ. 11
2.2 Η εφαρμογή της θεωρίας του Rogers στο χώρο της εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	σ. 19
2.3 Κριτική στην ανθρωπολογική θεωρία του Rogers	σ. 28
Γ. Μέρος	
3.1 Ενσυναίσθηση και άτομα με ειδικές μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες κατά την άθληση	σ. 32
3.2 Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση στην Άσκηση- Λάθη στην εφαρμογή της	σ. 44
Δ. Μέρος	
4.1 Η χρήση της προσωποκεντρικής μεθόδου στους αθλητές Taekwondo	σ. 50
4.2.Αποτελέσματα από τη χρήση της προσωποκεντρικής μεθόδου του Rogers στους αθλητές Taekwondo	σ. 58
Περιορισμοί	σ. 64
Συμπεράσματα	σ. 65
Πραοτάσεις Εφαρμογής μεθόδου	σ. 68
Βιβλιογραφία	σ. 69
Περίληψη	σ. 74
Summary	σ. 75

Εισαγωγή

Σκοπός της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας είναι να καταδείξει το πόσο η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική και στο χώρο της επιστήμης της Φυσικής Αγωγής. Έχει ήδη διαπιστωθεί η ευεργετική επίδραση των ανθρωπιστικών θεωριών στις θεωρητικές επιστήμες (φιλολογικά μαθήματα). Με τη μεταπτυχιακή αυτή εργασία θα επιχειρήσω να αποδείξω ότι και στο χώρο της Φυσικής Αγωγής μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και να γίνουν ένα πολύ ωφέλιμο εργαλείο τόσο για τους αθλητές όσο και για τους προπονητές.

Αφορμή για την εργασία στάθηκε η ενασχόλησή μου ως ψυχολόγου με τις συγκεκριμένες ανθρωπολογικές θεωρίες γνωστών ανθρωπολόγων ψυχολόγων σε πρακτικό επίπεδο κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης στα φιλολογικά μαθήματα. Στο στάδιο της πρακτικής μου προετοιμασίας επιχείρησα να εφαρμόσω τις ανθρωπολογικές θεωρίες του Carl Rogers στο χώρο του σχολείου. Το εγχείρημά μου λειτούργησε πολύ θετικά τόσο για την προσωπική μου εμβάθυνση στο χώρο αυτό, όσο και για τους μαθητές με τους οποίους συνεργάστηκα αλλά και με τους δασκάλους τους που μου επέτρεψαν να εισχωρήσω στο χώρο τους και να εφαρμόσω κάτι το οποίο, όπως μου επεσήμαναν, θα είχε θετικά αποτελέσματα και προεκτάσεις και για τους ίδιους.

Την ίδια αντιμετώπιση είχα και από τον προπονητή και δάσκαλο του αθλητικού συλλόγου Tae Kwon Do, όπου εφάρμοσα τις θεωρίες του Carl Rogers για τις απαιτήσεις της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Ήταν απόλυτα καλόπιστος, συνεργάσιμος και δοτικός, δεκτικός σε καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους, που όπως παραδέχτηκε θα εφαρμόζονταν προς όφελος τόσο του ίδιου κυρίως όμως των μαθητών του. Τον ευχαριστώ για την αγαστή συνεργασία μας, αλλά και για τις διευκολύνσεις που μου παρείχε για την ευόδωση της εργασίας μου.

Η εργασία απαρτίζεται από τα ακόλουθα μέρη. Αρχικά, στο πρώτο μέρος, γίνεται μια παρουσίαση των ανθρωπολογικών θεωριών των εκπροσώπων της ανθρωπιστικής προσέγγισης, και συγκεκριμένα των Carl Rogers, Abraham Maslow, William Combs και Rollo May. Παράλληλα, εξηγείται για ποιους λόγους ο Carl Rogers, θεωρείται ως ο σημαντικότερος αυτών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, επιχειρείται μια παρουσίαση των βασικών αρχών της ανθρωπιστικής προσέγγισης του Carl Rogers, τόσο στο χώρο της ψυχολογίας, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μέσω της παρουσίασης αυτής γίνεται κατανοητό ποιες από τις αρχές του Rogers μεταπήδησαν αναλλοίωτες στο χώρο της εκπαίδευσης, ποιες

μεταβλήθηκαν, προσαρμοσμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, περιγράφονται και οι λόγοι άσκησης κριτικής στη θεωρία του Rogers, τα τρωτά της σημεία που την καθιστούν ευπρόσβλητη στους επικριτές της.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας περιγράφεται η ανθρωπολογική θεωρία του Rogers και ο τρόπος εφαρμογής της στα άτομα με ειδικές ικανότητες. Παράλληλα διευκρινίζεται το νόημα της ενεργητικής ακρόασης, βασικής μεθόδου στην προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers και πώς αυτή συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση, ενώ παρουσιάζονται και τα λάθη στην εφαρμογή της.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας μου εξηγείται το πώς εργάστηκα εγώ για τις ανάγκες του εγχειρήματος αυτού, το πώς αξιοποίησα την προσωποκεντρική θεωρία στους αθλητές του tae kwon do. Ποιες αρχές εφάρμοσα, πώς συνεργάστηκα με τους αθλητές του συλλόγου Tae Kwon Do, όπου εφάρμοσα το project, τις διαφορετικές τεχνικές που εγώ εφάρμοσα, αλλά και τα αποτελέσματα της μεθόδου μετά από εξατομικευμένες εβδομαδιαίες συνεδρίες 45 λεπτών διάρκειας δύο μηνών περίπου, αλλά και ομαδικές συζητήσεις, εισηγήσεις και την παρουσία μου στο χώρο προπονήσεων και αγώνων τους.

A. Μέρος

1. Ανθρωποκεντρικές θεωρίες

Σκοπός της ανθρωπιστικής ψυχολογίας είναι η ανάπτυξη των ανθρώπων και η βελτίωση της ποιότητας ζωής τους μέσω της ανύψωσης της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αναζήτηση νέων μεθόδων έτσι ώστε να υποστηριχθούν όσοι άνθρωποι βρίσκονται σε δυσχερή θέση για να διευκολυνθεί η καθημερινότητά τους. Η προσωποκεντρική προσέγγιση εντάσσεται στην ομπρέλα της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Οι C. Rogers, A. Maslow, ο R. May και W. Combs είναι οι θεμελιωτές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία είναι η εναλλακτική στην ψυχαναλυτική μέθοδο του Freud. Έχει καταβολές στην Μορφολογική θεωρία (Gestalt) και στη ψυχολογία της προσωπικότητας. Το 1964 διοργανώνεται το πρώτο συνέδριο της προσωποκεντρικής προσέγγισης με στόχο να διαφοροποιηθεί από τον Συμπεριφορισμό και την Ψυχανάλυση. Η προσωποκεντρική κάνει κριτική στη μηχανιστική και πεσιμιστική προσέγγιση του ανθρώπου.

Η προσωποκεντρική θεωρία, πρώην πελατοκεντρική, είναι η φαινομενολογική θεωρητική κατεύθυνση η οποία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, διότι είναι λογικό, κοινωνικό, προοδευτικό και ρεαλιστικό ον. Τονίζει επίσης τη σημασία του εαυτού ως ενοποιητικής και καθοδηγητικής δύναμης στη συμπεριφορά.

1.1 Βασικές αρχές της θεωρίας του C. Rogers

Εμπνευστής της προσωποκεντρικής θεωρίας και ψυχοθεραπείας υπήρξε ο ψυχολόγος Carl Rogers, ο οποίος φαίνεται ότι επηρεάστηκε από τις φιλοσοφικές απόψεις του Λάο Τσε, ιδρυτή του ταοϊσμού και του υπαρξισμού. Ο θεωρητικός που λέγεται ότι επηρέασε περισσότερο τη σκέψη του Carl Rogers είναι ο Otto Rank, με τον οποίο είχε συνεργαστεί σε διάφορα σεμινάρια (Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. 1999:145).

Ο ίδιος διατείνεται ότι η φιλοσοφία του Rank τον βοήθησε να αποκρυσταλλώσει επιτυχέστερα κάποιες θεωρητικές του μεθόδους. Εκτός από αυτόν ο Rogers ως φοιτητής είχε επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τη φιλοσοφία του John Dewey.

Η προσωποκεντρική θεωρία έχει πολλά κοινά με τον υπαρξισμό, αφού και οι δύο τονίζουν τη σπουδαιότητα της εμπειρίας για τον άνθρωπο και για το πώς ο ίδιος την αντιλαμβάνεται. Ο υπαρξισμός αναδεικνύει την έννοια της προσωπικής ευθύνης

και της ελευθερίας επιλογής στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Η θεωρία του Rogers είναι φαινομενολογική επειδή επιχειρεί να κατανοήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά από την άποψη του ίδιου του ατόμου. Προσπαθεί να παρατηρήσει τους ανθρώπους όχι όπως φαίνονται σε εξωτερικούς παρατηρητές, αλλά όπως φαίνονται στον εαυτό τους (Combs και Snygg, 1959:134).

Βασική του υπόθεση είναι ότι η εμπειρία έχει υποκειμενικό χαρακτήρα. Οτιδήποτε αντιλαμβάνεται ή βιώνει ο άνθρωπος σε οποιαδήποτε στιγμή συνιστά γι' αυτόν περισσότερο μια ψυχολογική παρά μια αντικειμενική πραγματικότητα. Με τον όρο ψυχολογική πραγματικότητα ο Rogers εννοεί την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, είναι δηλαδή φαινομενολογική. Από τη στιγμή της γέννησής του, ο άνθρωπος βιώνει την εμπειρία του ως πραγματικότητα και αντιδρά σε ό, τι αντιλαμβάνεται ως αληθινό. (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:146)

Η προσωποκεντρική προσέγγιση εντάσσεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, της οποίας σκοπός είναι η επέκταση και η ανύψωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Επικεντρώνεται στην ποιότητα ζωής, στην εξέλιξη και ανάπτυξη των ανθρώπων, προτείνοντας παράλληλα τρόπους βελτίωσης της καθημερινότητάς τους. (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:151)

1.2 Βασικές αρχές της θεωρίας του A. Maslow

Σύμφωνα με τον A. Maslow, τα άτομα τείνουν να αναζητούν εμπειρίες αυτοπλήρωσης. Μέσω της διαδικασίας αυτής το άτομο κατανοεί τον εαυτό του, λαμβάνει τις αποφάσεις του και προβαίνει αυτοβούλως στις επιλογές του. Χρέος των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι να βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύσσονται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης. (Maslow, 1970:51)

Ο κύριος σκοπός της προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι να βοηθήσει το άτομο να αναπτυχθεί έτσι ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει μόνο του τα προβλήματα που συναντά στη διάρκεια της ζωής του. Βασίζεται στην τάση αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (A. Maslow) και δίνει έμφαση περισσότερο την παρούσα κατάσταση του ατόμου παρά το παρελθόν. Επιπλέον δίνει έμφαση στην ίδια τη θεραπευτική σχέση ως μια αναπτυξιακή εμπειρία. (Hoffman, 1988:11)

Όταν τα άτομα κάνουν αξιολογήσεις βασίζονται είτε στην δική τους εμπειρία, είτε καθοδηγούνται από απόψεις άλλων ατόμων. Όταν η εστία αξιολόγησης είναι μόνο εξωτερική (απόψεις άλλων) τότε το άτομο αρχίζει να μη βασίζεται στην δική του

προσωπική εκτίμηση με αποτέλεσμα τη σύγχυση. Βασική επιδίωξη του ατόμου επομένως, είναι να καταστήσει εσωτερικά τα κίνητρά του. (Hoffmann, 1988:12)

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη η μη αναφορά σε μια σημαντική θεωρητική προσέγγιση του Maslow αναφορικά με την ιεράρχηση των αναγκών του ανθρώπου. Ο Maslow σύστησε για πρώτη φορά την έννοια της ιεράρχησης των αναγκών σε μια ερευνητική εργασία, η οποία δημοσιεύτηκε με τίτλο «A theory of human motivation» *Psychological Review*, 1943, 50, 370–396) και κατόπιν στο βιβλίο του *Motivation and Personality* 1η έκδοση 1954, 2η έκδοση 1970, 3η έκδοση 1987).

Η συγκεκριμένη ιεράρχηση υποδεικνύει ότι οι άνθρωποι κινητοποιούνται πρωτίστως στην ικανοποίηση των πλέον βασικών αναγκών πριν προχωρήσουν στην εκπλήρωση άλλων πιο σύνθετων αναγκών. Η ιεράρχηση των αναγκών απεικονίζεται συχνά με τη μορφή μιας πυραμίδας. Στα κατώτερα επίπεδά της συγκεντρώνονται οι φυσιολογικές, βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως η ανάγκη για τροφή, νερό, ύπνο, θέρμανση. Από τη στιγμή που θα ικανοποιηθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες οι άνθρωποι κινούνται προς το επόμενο επίπεδο αναγκών, που συμπεριλαμβάνουν την ανάγκη για ασφάλεια και προστασία. (Maslow, 1943:373).

Καθώς οι άνθρωποι βαδίζουν προς την κορυφή της πυραμίδας, οι ανάγκες καθίστανται περισσότερο ψυχολογικές και κοινωνικές. Η ανάγκη για οικειότητα, αγάπη, φιλία καθίσταται σημαντική, ενώ στην επόμενη βαθμίδα ανήκει η ανάγκη για προσωπική και κοινωνική αποδοχή καθώς και η ανάγκη για αισθήματα επιτυχίας. Όπως και ο Carl Rogers, έτσι και ο Abraham Maslow προσέδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της αυτοπραγμάτωσης, η οποία αποτελεί μια διαδικασία πλήρους ωρίμανσης και ανάπτυξης του ατόμου με στόχο να αξιοποιηθούν οι πλήρεις δυνατότητές του.

1.3 Βασικές αρχές της θεωρίας του W. Combs

Ο W. Combs θεωρεί ότι ο μαθητής έχει αντίληψη της πραγματικότητας κατά τη στιγμή της μάθησης. Το πώς καθένας συμπεριφέρεται είναι αποτέλεσμα του πώς φαίνονται τα πράγματα σ' αυτόν. Η μάθηση θεωρείται λειτουργία, διερεύνηση και ανακάλυψη των προσωπικών σημασιών του ατόμου. Είναι ένα εσωτερικό γεγονός βασισμένο στις προσωπικές αντιλήψεις και όχι στις γνωστικές απόψεις του για τη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να κατανοήσει πώς φαίνονται τα πράγματα από τη σκοπιά των μαθητών του, προκειμένου να μπορέσει να καταστήσει

επιτυχή τη διαδικασία μάθησης. Στη σχολική μάθηση κύριο κίνητρο μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών είναι το αίσθημα της προσωπικής επάρκειας, το οποίο σχετίζεται με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Ο μαθητής θεωρείται σημαντική μονάδα και επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες συναισθηματικές του πλευρές, η ξεχωριστή του προσωπικότητα.

1.4 Βασικές αρχές της θεωρίας του R. May

Σχετικά με το R. May, του οποίου η συμβολή υπήρξε επίσης μεγάλη στη διαμόρφωση της ανθρωπολογικής προσέγγισης επισημαίνονται τα εξής: Υπήρξε πολυγραφώτατος σε όλη τη διάρκεια της επιστημονικής του πορείας και ασχολήθηκε με πολλά θέματα, όπως το άγχος, η βία, η τέχνη της σκέψης, η ανθρώπινη φύση και θεός, η διερεύνηση του εαυτού από το ίδιο το άτομο, η ψυχολογία και το ανθρώπινο δίλημμα, η αγάπη και η θέληση, η φιλία, το σθένος για δημιουργία, η ψυχολογία της ύπαρξης.

Ο ίδιος επηρεάστηκε από το βορειοαμερικανικό ανθρωπισμό και επιχείρησε να συνδυάσει την υπαρξιακή ψυχολογία με άλλες φιλοσοφίες καθώς επίσης και με τη φιλοσοφία του Freud. Και ο ίδιος επηρεάστηκε από τον Otto Rank, τον οποίο κατά δήλωσή του θεωρούσε τη μεγαλύτερη μη αναγνωρισμένη ιδιοφυΐα στον κύκλο του Freud. Επίσης καθοριστική στη σκέψη του ήταν και η συμβολή της θεολογίας και κυρίως του υπαρξιακού θεολόγου, Paul Tillich. (Paul Tillich as Hero: An Interview with Rollo May". Religion-online.org. Retrieved 2012-10-21).

Όπως και ο Freud όρισε και ο ίδιος συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης, την αθωότητα (προεγωϊστικό, προαυτοσυνειδητό), το στάδιο της εξέγερσης, το στάδιο της κανονικότητας-συμβιβασμού, το στάδιο της δημιουργικότητας (υπαρξιακό στάδιο) (Ellis & Abrams, 2009: 35). Ο Rollo May, διακηρύσσει τη συμβολή της υπαρξιακής φιλοσοφίας στο χώρο της ψυχολογίας, δεδομένου ότι η υπαρξιακή ψυχολογία είναι καλύτερα εξοπλισμένη προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του ασθενή με μια ανθρωπινότερη και αμεσότερη προσέγγιση.

Μια υπαρξιακή προσέγγιση στην ψυχολογία αρνείται να αναγκάσει τον πελάτη να συμμορφωθεί με ένα προκαθορισμένο θεωρητικό σύστημα και, επιπλέον, δεν περιορίζεται απλώς στη χρήση «τεχνικών» ως άμυνα ενάντια στην πλήρη δέσμευση με τον πελάτη ψυχοθεραπεία. Η υπαρξιακή, ανθρωπιστική προσέγγιση μπορεί να παρακινήσει έναν ψυχολόγο, προκειμένου να ανταποκριθεί στον άνθρωπο που είναι ο ασθενής του, να συμμετέχει στον κόσμο του πελάτη, να αφουγκραστεί τις ανάγκες του,

να ενταχθεί στο δικό του εσωτερικό κόσμο, να τον κατανοήσει, να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες του και έτσι να τον βοηθήσει επιτυχέστερα. Κατανοούμε, κατόπιν τούτων, λοιπόν, για ποιο λόγο ο Rollo May εντάχθηκε και ο ίδιος στην ομάδα των ανθρωπολόγων ψυχολόγων, μαζί με τους Carl Rogers, William Combs και Abraham Maslow.

Κυριότερος εκπρόσωπος των ανθρωπολογικών θεωριών μάθησης θεωρείται ο C. Rogers, χάρη στις θεωρίες του οποίου δημιουργείται προσωποκεντρική προσέγγιση στο χώρο της ψυχολογίας που έχει επηρεάσει αρκετούς τόσο ψυχολόγους όσο και εκπαιδευτικούς, στην αντιμετώπιση προβλημάτων με επίκεντρο το ίδιο το άτομο. Το άτομο ή το πρόσωπο είναι βασική έννοια στη θεωρία του Rogers. Για το ίδιο το άτομο σημαντικό ρόλο έχει το υποκειμενικό του βίωμα και η εμπειρία του. Τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι επιθυμίες, τα όνειρα του κάθε ανθρώπου είναι μοναδικά. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999:146)

Η επιλογή μου να επικεντρωθώ στο Carl Rogers και στην εφαρμογή της θεωρίας του στην άθληση έγκειται στο γεγονός ότι λόγω των νεωτεριστικών του θεωριών υπήρξε ο θεμελιωτής της ανθρωπολογικής θεωρίας και προσωποκεντρικής προσέγγισης στην Ψυχολογία. Ψυχολόγοι σήμερα υιοθετούν τις μεθόδους του Rogers προκειμένου να προβούν στην αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων των θεραπευομένων τους υιοθετώντας τις στάσεις, αντιλήψεις και τακτικές του Rogers. Επειδή λοιπόν πατέρας της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στην επιστήμη της Ψυχολογίας ήταν ο Rogers για το λόγο αυτό προτίμησα να παρουσιάσω τη δική του θεωρία καθώς και το πώς αυτή εφαρμόζεται στο πλαίσιο της άσκησης.

Αρχικά θα ξεκινήσω την παρουσίαση της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers με τις βασικές της θεωρίες και προϋποθέσεις στο χώρο της ψυχολογίας και κατόπιν θα εστιαστούμε στο χώρο της εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στην άθληση ειδικότερα.

B. Μέρος

2.1 Βασικές προϋποθέσεις προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers στο χώρο της Ψυχολογίας

Ο βασικός στόχος της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει πλήρη λειτουργικότητα. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει πρωτίστως να τον βοηθήσει να αποκτήσει θετική γνώμη για τον εαυτό του, να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει την ασυμφωνία μεταξύ των εμπειριών και της αυτοαντίληψης του και να απελευθερωθεί από τους μηχανισμούς άμυνας που χρησιμοποιεί.

Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα αυτά είναι να υπάρχει μια θετική και θερμή σχέση ανάμεσα στο θεραπευτή και στο θεραπευόμενο. Η θετική συμβουλευτική σχέση θεωρείται ως το πιο σημαντικό στοιχείο της πορείας της ψυχοθεραπείας. Ο συμβουλευόμενος θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι ο σύμβουλος διαθέτει και δείχνει ενσυναίσθητη κατανόηση (*empathic understanding*), αυθεντικότητα (*genuineness*), καθώς και μια άνευ όρων αποδοχή (*unconditional positive regard*), για να μπορέσει έτσι να προχωρήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του (Mearns & Thorne, 1999:64).

Ως ενσυναίσθητη κατανόηση ο Rogers ορίζει την ικανότητα του συμβούλου να κατανοεί τον κόσμο του συμβουλευόμενου έτσι όπως εκείνος τον αντιλαμβάνεται. Αυτή η μοναδική επικέντρωση στον κόσμο του συμβουλευόμενου-πελάτη, είναι και το νόημα του όρου πελατοκεντρική. Εσκεμμένα ο Rogers χρησιμοποιεί πάντα στις συνεδρίες του τον όρο πελάτης και όχι ασθενής ή θεραπευόμενος, δεδομένου ότι επιθυμεί να καταδείξει την ισότιμη θέση μεταξύ θεραπευτή και θεραπευομένου, καθώς και το ότι ο δεύτερος δε βρίσκεται σε μια μειονεκτικότερη θέση, όντας πιο αδύναμος, ασθενής, ευάλωτος και ανήμπορος (Αθανασιάδου, 2011: 53).

Ο σύμβουλος οφείλει να ακούει με προσοχή, κατανόηση και σεβασμό το συμβουλευόμενο σε ένα κλίμα ζεστασιάς και εμπιστοσύνης χωρίς να κάνει βιαστικούς και πρόχειρους συνειρμούς, διαγνώσεις και να βάζει ταμπέλες στα λεγόμενά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999:153).

Αντίθετα εκφράζει τυχόν σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα με οικονομία χρόνου χωρίς να επιδιώκει να μονοπωλήσει την κουβέντα ή να προσπαθεί να προσθέσει περισσότερα από όσα είπε ο συμβουλευόμενος, να προβαίνει σε εμπειρίες ή να προσπαθεί να του εκμαιεύσει πράγματα που δεν επιθυμεί.

Απαραίτητη στην όλη διαδικασία είναι η οπτική επαφή καθώς και άλλες τεχνικές αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης. Με τον τρόπο αυτό ο σύμβουλος

γίνεται ένα είδος καταλύτη, διευκολυντή στη συμβουλευτική διαδικασία (Αθανασιάδου, 2011:56).

Ως αυθεντικότητα νοείται η ικανότητα του συμβούλου να έχει επίγνωση των προσωπικών εσωτερικών του εμπειριών καθώς προσπαθεί να κατανοήσει τις εμπειρίες του συμβουλευόμενου του. Όσο περισσότερο αυθεντικός είναι ο σύμβουλος, σε συμφωνία με τον εαυτό του και δεν κρύβεται πίσω από ένα προσωπίδιο αυθεντίας τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να αναπτύξει μια εποικοδομητική σχέση με το συμβουλευόμενο (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:154).

Ο Carl Rogers θεωρούσε ότι όσο πιο αυθεντικός είναι κάποιος τόσο περισσότερο εκτιμά τον εαυτό του, την αυτοαξία του. Ο άνθρωπος αυτός αντιλαμβάνεται τη ζωή περισσότερο ως διαδικασία παρά ως κάτι παγιωμένο και είναι έτοιμος να δεχθεί και τυχόν αλλαγές χωρίς να απειλείται από αυτές. Ο σύμβουλος είναι ο εαυτός του, δεν τον αρνείται και αναγνωρίζει ότι δεν είναι παντοδύναμος, είναι δυνατόν να κάνει και λάθη, τα οποία όμως είναι διατεθειμένος να διορθώσει. (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:153).

Ο Rogers (1973) αναφέρεται, επίσης, στην «επιλεκτική αυθεντικότητα», και με τον όρο αυτόν τονίζει την εξωτερίκευση εκείνων των γνήσιων συναισθημάτων που κρίνεται ως αναγκαίο. Αυθεντικότητα όμως δε σημαίνει ότι είμαι αυτός που είμαι και δεν μ' ενδιαφέρει πώς με βλέπουν οι άλλοι ούτε ότι είμαι αυτός που θέλουν οι άλλοι να είμαι, ούτε επίσης να λέω στο πελάτη ότι σκέφτομαι χωρίς προσοχή.

Η άνευ όρων αποδοχή αναφέρεται στο σεβασμό που πρέπει να αισθάνεται ο σύμβουλος για το συμβουλευόμενο. Αυτός ο σεβασμός δεν μπορεί να εξαρτάται από διάφορους όρους, αλλά πρέπει να είναι απεριόριστος. Η στάση αυτή δείχνει αποδοχή της ατομικότητας του πελάτη (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:155).

Η αναγνώριση των τριών αυτών απαραίτητων προϋποθέσεων της προσωποκεντρικής προσέγγισης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες συνεισφορές της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην ψυχολογική και παιδαγωγική επιστήμη. Ο Carl Rogers εφάρμοσε τις αρχές αυτές στον αντίποδα της γνωστικής-συμπεριφορικής ψυχολογίας κατά την οποία, στο επίκεντρο τίθεται όχι ο άνθρωπος που χρήζει βοήθειας αλλά ο σύμβουλος που θα τον θεραπεύσει βάσει των γνώσεων και της παρατήρησης της συμπεριφοράς του. (από το σεμινάριο παιδοψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ευστράτιος Παπάνης).

Ο κύριος σκοπός της προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι να βοηθήσει το άτομο να αναπτυχθεί έτσι ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει μόνο του τα προβλήματα

που συναντά στη διάρκεια της ζωής του. Βασίζεται στην τάση αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (A.Maslow) και δίνει έμφαση περισσότερο την παρούσα κατάσταση του ατόμου παρά το παρελθόν. Επιπλέον δίνει έμφαση στη ίδια τη θεραπευτική σχέση ως μια αναπτυξιακή εμπειρία (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:151)

Κεντρική σημασίας στην προσωποκεντρική προσέγγιση είναι η έννοια της «εστίας αξιολόγησης». Όταν τα άτομα κάνουν αξιολογήσεις βασίζονται είτε στην δική τους εμπειρία, είτε καθοδηγούνται από απόψεις άλλων ατόμων. Όταν η εστία αξιολόγησης είναι μόνο εξωτερική (απόψεις άλλων) τότε το άτομο αρχίζει να μη βασίζεται στην δική του προσωπική εκτίμηση με αποτέλεσμα να επέρχεται σύγχυση αναφορικά με την έννοια του εαυτού, την αυτοεικόνα του. (Ποταμιανός και συνεργάτες, 2010:65)

Για την έννοια του εαυτού έχουν επισημανθεί τρεις παράγοντες σύμφωνα με τον Rogers, οι οποίοι συναποτελούν το περιεχόμενό του. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι όροι αυτοεικόνα (*Self Image*), αυτοεκτίμηση (*Self Esteem*) και ιδανικός Εαυτός (*Ideal Self*) (Ποταμιανός & Συνεργάτες, 2010: 34). Η έννοια του εαυτού είναι πολύ σημαντική στην προσωποκεντρική θεωρία, εφόσον θεωρείται η βάση της δραστηριότητας του ατόμου, το τμήμα στο οποίο περιέχονται οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι σκοποί του κάθε ατόμου.

Ο εαυτός είναι η βάση των σχέσεων του εγώ με τους άλλους, της αλληλοεπικοινωνίας. Απαιτείται ειλικρίνεια και αυθεντικότητα μεταξύ των δύο πλευρών. Απαιτείται αυθεντικότητα του εαυτού και όχι προσποίηση και υποκριτική παρουσίαση ενός ψευδούς εαυτού. Ο εαυτός, ωστόσο, τροποποιείται συνεχώς ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά το άτομο στην πάροδο του χρόνου και έτσι σταδιακά οδηγείται στην ενεργοποίηση ή στην αυτοπραγμάτωση (McLeod, 2005:53).

Συνδεδεμένος με τον όρο Εαυτός είναι και ο όρος Οργανισμός, σύμφωνα με τον Carl Rogers. Ως Οργανισμό, ο Carl Rogers θεωρεί το χώρο των εμπειριών καθώς και το προσωπικό σύστημα αναφοράς του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό. Δυστυχώς όταν το άτομο υιοθετεί έναν ψευδή εαυτό, τότε επέρχεται ασυμφωνία μεταξύ Εαυτού (αληθινού) και Οργανισμού, γεγονός που έχει δυσάρεστα αποτελέσματα για το ίδιο το άτομο, εφόσον του προκαλεί σύγχυση και αποτελεί σοβαρή πηγή άγχους (McLeod, 2005:54).

Η προσωποκεντρική προσέγγιση στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος κατά βάση είναι αξιόπιστος οργανισμός, ικανός να εκτιμά την εξωτερική και

εσωτερική περίσταση, ώστε να μπορεί να παίρνει δημιουργικές αποφάσεις σχέση με τα επόμενα βήματα της ζωής του και να δρα σύμφωνα μ' αυτές (Rogers, 1987:39).

Ουσιαστική συμβολή στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση φέρει η προσωπικότητα του συμβούλου-θεραπευτή. Ο σύμβουλος, σύμφωνα με τον C.Rogers (1987), δεν καθοδηγεί τον πελάτη του αλλά καθοδηγείται από αυτόν, δεν είναι ο ειδικός για το τι είναι «καλό» και για το τι είναι «κακό» για τον πελάτη. Είναι υπεύθυνος προς τον πελάτη του αλλά όχι για αυτόν, ενώ ξεκαθαρίζει τι μπορεί να προσφέρει στον πελάτη του από το πρώτο στάδιο. Δεσμεύεται με τον πελάτη του ότι θα «αγωνιστεί» για τη θεραπευτική σχέση, επιθυμεί την ελευθερία του πελάτη και δεν αποσκοπεί στο να τον κρατήσει δέσμιος της θεραπευτικής σχέσης (Μαλικιώση- Λοϊζου, 1999:154).

Για τον Rogers στη θεραπευτική σχέση μεταξύ θεραπευτή-συμβούλου και θεραπευομένου τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, ο θεραπευτής και ο πελάτης θα πρέπει να βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή μεταξύ τους. Ο θεραπευτής, οφείλει να είναι αυθεντικός στη σχέση του με τον πελάτη, να έχει ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση στον πελάτη και να έχει ενσυναισθητική κατανόηση για τον πελάτη. Αυτό βεβαίως δε συνεπάγεται ότι κάνει υποχωρήσεις αναφορικά με τα πιστεύω και τις αντιλήψεις του. Προκειμένου να υπάρξει ειλικρινή και αυθεντική σχέση μεταξύ των δύο, ο θεραπευτής δεν πρέπει να υποκρίνεται ότι είναι κάποιος άλλος, κάποιος ενδεχομένως αρεστός στο θεραπευόμενο, τον οποίο αποδέχεται εκ προοιμίου, ακόμη κι αν ενδόμυχα δε συμφωνεί με τις δικές του αντιλήψεις.

Ο πελάτης θα πρέπει να αντιλαμβάνεται έστω και υποτυπωδώς τα παραπάνω, να μην απαιτεί από το θεραπευτή απόλυτη παραδοχή και προσποιητή συμπεριφορά που μπορεί βεβαίως να τον επαινεί και να τον επικροτεί, ωστόσο δε θα είναι ειλικρινής και αυθεντική από τη μία, ενώ από την άλλη θα καταπιέζει το θεραπευτή, με κίνδυνο να διακόψει ακόμη και τη θεραπευτική σχέση, εφόσον δε θα μπορεί να είναι ο Εαυτός του. (Rogers, 1961:203).

Σχετικά με τη διαδικασία, τα στάδια της θεραπευτικής προσέγγισης στην πελατοκεντρική προσέγγιση, που εφαρμόστηκε από τον Carl Rogers, η εξέλιξη είναι η ακόλουθη. Ο πελάτης στο πρώτο στάδιο της θεραπευτικής προσέγγισης δεν αναγνωρίζει και δεν αποδέχεται τα συναισθήματα του. Αρχικά αποκαλύπτει πληροφορίες που δεν αφορούν τον ίδιο. Σταδιακά όμως ανακαλύπτει τις προσωπικές του κατασκευές, αρχίζει βαθμιαία να συνειδητοποιεί το εσωτερικό του πλαίσιο αναφοράς, νοιώθει ασφάλεια και αποκαλύπτει πλευρές του εαυτού του, πλευρές που ενδεχομένως δε γνώριζε ή δεν είχε αποδεχτεί. Συνειδητοποιεί πλέον την ασυμφωνία

μεταξύ εαυτού και εμπειριών. Στο τελικό στάδιο είναι ένα πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία (Rogers, 1961:103).

Τα άτομα μετά από μια επιτυχή θεραπευτική διαδικασία τείνουν να ξεχωρίζουν τα «θέλω» και τα «πρέπει» τους, αποφεύγουν να είναι αυτό που θέλουν οι άλλοι, αξιολογούν θετικά το να είναι ο εαυτός τους, αποδέχονται τον εαυτό τους αλλά και τα συναισθήματά τους, είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και αξιολογούν θετικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Η ενσυναισθητική κατανόηση είναι βασικής σημασίας στη διαδικασία μιας συνεδρίας. Είναι δε μια περίπλοκη διαδικασία η οποία συμπεριλαμβάνει δύο διαστάσεις: την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του πελάτη και την κοινοποίηση σ' αυτόν αυτών που κατανοήθηκαν από το σύμβουλο – θεραπευτή, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. (Rogers, 1987:84).

Σύμφωνα με τον Rogers (1987, σ. 85, 114), ενσυναισθητική κατανόηση σημαίνει να αντιλαμβάνεσαι με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου, με όλα τα στοιχεία και τα περιεχόμενά του, σαν να ήσουν το άλλο πρόσωπο, χωρίς όμως να εγκαταλείψεις ποτέ τη «υποθετική κατάσταση». Να μην ξεχνά ποτέ, δηλαδή, ότι είναι μεν ένα πρόσωπο που συναισθάνεται και αποδέχεται τον άλλο, τον εσωτερικό του κόσμο, ωστόσο δεν είναι ίδιος με αυτόν, δεν είναι το ίδιο πρόσωπο αλλά ενώ βρίσκεται στο πλαίσιο μιας υποθετικής σχέσης, κατανοεί απόλυτα ότι είναι συνάμα και ένας εξωτερικός παρατηρητής, ουδέτερος και ταυτόχρονα αντικειμενικός στις κρίσεις και στα συμπεράσματά του (Rogers, 1987: 116).

Σε καμία περίπτωση όμως αντικειμενικότητα δεν είναι συνώνυμο της κριτικής, της επίκρισης, της απορριπτικής στάσης στα λεγόμενα του θεραπευομένου. Τα αρνητικά και υπερβολικά σκληρά σχόλια για τις επιλογές, τα λεγόμενα, τις στάσεις του θεραπευομένου από τη σκοπιά του θεραπευτή συμβούλου επιφέρουν το αντίθετο, αρνητικό αποτέλεσμα και δε συμβάλλουν στη δημιουργία ουσιαστικής, ειλικρινούς σχέσης μεταξύ των δύο. Βασικό στοιχείο άλλωστε της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Rogers είναι όπως προαναφέρθηκε η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση (Rogers, 1980: 57).

Με τον όρο ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση ο Rogers θεωρεί μια μορφή αγάπης, ένα ζεστό ενδιαφέρον χωρίς όμως καμία υπερβολική και επιτηδευμένη συναισθηματική ανάμειξη στα προβλήματα του ασθενή. Είναι η έκφραση εμπιστοσύνης προς τον άλλο γενικά και η τάση πραγμάτωσής του ειδικότερα (Farber & Doolin, 2011:59).

Η άνευ όρων αποδοχή ταυτίζεται με την αποδεκτική και θετική στάση του συμβούλου θεραπευτή στη συνολική ύπαρξη του πελάτη-θεραπευομένου. Είναι μια αποδοχή για όλα τα σημεία της εμπειρίας του πελάτη, χωρίς όρους αξίας από την πλευρά του θεραπευτή. Για αυτήν την άνευ όρων αποδοχή, ο Rogers (1980:11) πρότεινε τον όρο ζεστασιά.

Άνευ όρων αποδοχή δε θεωρείται ότι έχει ο θεραπευτής όταν υποπίπτει στα ακόλουθα λάθη, τα οποία δυστυχώς συναντώνται συχνά κατά τη θεραπευτική διαδικασία. Αρχικά, δεν έχει ο θεραπευτής άνευ όρων αποδοχή, όταν υπαγορεύει στον άλλο τι πρέπει να κάνει, πώς πρέπει να νιώσει, ποια συναισθήματα πρέπει να έχει. (1991:173).

Παράλληλα, η άνευ όρων αποδοχή δεν επιτρέπει τις ερωτήσεις από τον θεραπευτή στο θεραπευόμενο αναφορικά με το γιατί αισθάνεται κάπως ή με το γιατί συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, μη αποδεκτό ή ακατανόητο για το θεραπευτή (Geldard & Geldard, 2011:35).

Εξίσου σημαντική είναι και η ενεργητική ακρόαση του συμβούλου. Η προσπάθεια του συμβούλου είναι να κατανοήσει, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις (μάτια, αυτιά και στόμα) το θεραπευόμενο. Επικεντρώνεται σε αυτά που λέει και εννοεί, αλλά και σε αυτά που δε μπορεί να εκφράσει. Η ενεργητική ακρόαση συνιστά μία από τις πιο βασικές δυνάμεις της αλλαγής. Η ενεργητική ακρόαση δεν είναι μια παθητική στάση αλλά μία συμμετοχική δράση. Ο Schulz von Thun (1998:23) αναφέρεται σε «ακρόαση με τέσσερα αυτιά».

Η ενεργητική ακρόαση συντελείται με τη βοήθεια της παρατήρησης. Ο σύμβουλος θεραπευτής μπορεί να παρατηρήσει από απόσταση το θεραπευόμενο χωρίς να προβαίνει σε κρίσεις και ερμηνείες. Στοιχεία τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν είναι το γενικό παρουσιαστικό του ατόμου, η συμπεριφορά του, η διάθεση ή το συναίσθημά του, οι διανοητικές λειτουργίες και οι διεργασίες σκέψης του. Παράλληλα, μπορεί να αξιολογηθεί η ομιλία και ο τρόπος έκφρασής του, οι κινητικές του δεξιότητες, η στάση του σώματός του και τέλος η σχέση του με το σύμβουλο (Geldard & Geldard, 2011:110).

Η ενεργητική ακρόαση συντελείται με πολλούς τρόπους που αποδεικνύουν έμπρακτα τη συμμετοχή του θεραπευτή στα λεγόμενα του ομιλητή. Αρχικά συντελείται με το συντονισμό της γλώσσας του σώματος: ειδικότερα, ο συντονισμός με τη μη λεκτική συμπεριφορά, η εναρμόνιση της οπτικής επαφής των δύο συνομιλητών, ο

συντονισμός με την ταχύτητα της ομιλίας και τον τόνο της φωνής του θεραπευτή με το θεραπευόμενο. (Geldard & Geldard, 2011:116).

Τα νεύματα και οι ήχοι αποδοχής του θεραπευτή στα λόγια του συμβουλευόμενου, με ελάχιστες δυνατές αποκρίσεις, μη λεκτικές, με μονολεκτικές εκφράσεις, με λίγες λέξεις, με ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων πληροφοριών που διηγήθηκε προηγουμένως ο πελάτης. Κατά την περιληπτική απόδοση των λεγομένων του θεραπευομένου δε γίνεται πλήρης ανακεφαλαίωση, αλλά μια επιλογή των πιο ευδιάκριτων σημείων των πληροφοριών που ο ίδιος παρέθεσε στην αφήγησή του. (Geldard & Geldard, 2011:117).

Μια γνωστή μέθοδος κατά τη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης είναι η λεγόμενη αντανάκλαση περιεχομένου ή παράφραση. Πρόκειται για μια αναδιατύπωση των πιο σημαντικών λεπτομερειών από το περιεχόμενο της αφήγησης του θεραπευομένου και η αναδιατύπωσή τους με σαφή τρόπο. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να αντιληφθεί πράγματα που δεν είχε ο ίδιος συνειδητοποιήσει, όταν δηλαδή θα έχει την ευκαιρία να ακούσει από κάποιον άλλο, τα όσα προηγουμένως εκμυστηρεύτηκε ως ουδέτερος ακροατής, ως αμέτοχος παρατηρητής κι όχι ως άμεσα εμπλεκόμενος. (Geldard & Geldard, 2011:119)

Εκτός από την αντανάκλαση περιεχομένου, με τη χρήση ίδιων ή άλλων λέξεων που δεν αλλοιώνουν το περιεχόμενο των λόγων του πελάτη, κατά την ενεργητική ακρόαση μπορεί να πραγματοποιηθεί και αντανάκλαση συναισθημάτων: ο σύμβουλος δίνει πληροφορίες στο άτομο, σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνει. Η τακτική αυτή είναι ιδιαιτέρως βοηθητική, κυρίως όταν το άτομο αρνείται να αποδεχτεί συναισθήματα ή όταν δεν αντιλαμβάνεται ότι διακατέχεται από συγκεκριμένα συναισθήματα. (Geldard & Geldard, 2011:120).

Τέλος, είναι δυνατόν κατά τη θεραπευτική σχέση ο σύμβουλος-θεραπευτής να εφαρμόζει ταυτόχρονα τόσο αντανάκλαση περιεχομένου όσο και αντανάκλαση συναισθημάτων, ανάλογα με τις συνθήκες της επικοινωνιακής τους προσέγγισης. Η τακτική αυτή δεν κουράζει, αντίθετα λόγω της ποικιλίας στο λόγο κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον και των δύο πλευρών. (Geldard & Geldard, 2011:119).

Σημαντική αξία στην προσωποκεντρική προσέγγιση λαμβάνει και η γνησιότητα. Με τον όρο αυτό νοούνται, σύμφωνα με τον Lietaer (1992, 2003) η συμφωνία (congruence) και η διαφάνεια (transparency). Η γνησιότητα του συμβούλου είναι, σύμφωνα με τον Rogers (1977:38, 1991b:215), το βασικότερο χαρακτηριστικό της προσωποκεντρικής στάσης. Ο Rogers διαφωνεί με τη φροϋδική θεώρηση που

παρουσιάζει θεραπευτή ως «κενή οθόνη». Η γνησιότητα είναι το θεμέλιο και η προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση και την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση.

Η μη-κατευθυντικότητα είναι επίσης χρυσός κανόνας της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Η «εποπτεία» επιβεβαιώνει την προωθημένη αυτογνωσία και συμφωνία με το θεραπευτή. Η προσωποκεντρική προσέγγιση είναι ένας τρόπος ύπαρξης (*A way of being*). Είναι περισσότερο μια θεμελιώδης φιλοσοφία παρά μια απλή τεχνική ή μέθοδος. “Όταν βιώνεται, προκαλεί στον άλλο μια δημιουργική αλλαγή. Του παρέχει δύναμη και η εμπειρία δείχνει ότι όταν γίνεται αντιληπτή αυτή η προσωπική δύναμη, οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική αλλαγή” (Rogers, 1991c:205).

Η διαδικασία της ενσυναίσθησης είναι μια πολυδιάστατη, αξιόλογη και πολύτιμη παρακαταθήκη για τους ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς αρκεί να μην υποπίπτουν σε διάφορα σφάλματα. Για παράδειγμα, δεν ενσυναισθανόμαστε όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε τα συναισθήματα και τις απόψεις του άλλου με βάση το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία, τις εμπειρίες που έχει ή που δεν έχει ζήσει ή και ενδεχόμενες λοιπές κατηγοριοποιήσεις που έχουμε κάνει για αυτόν χωρίς καν να τον έχουμε ακούσει. (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:32).

Παράλληλα, δεν ‘ενσυναισθανόμαστε’ κάποιον όταν προσπαθούμε να τον διαγνώσουμε, ορμώμενοι από προσωπικές μας εμπειρίες, βιώματα, τη δική μας κοσμοθεωρία, τη δική μας οπτική για συγκεκριμένα θέματα. Ενσυναίσθηση δε σημαίνει να ταυτιζόμαστε απόλυτα με το άλλο πρόσωπο. Για να υπάρξει αυθεντική σχέση, οφείλει ο καθένας να διατηρήσει την ιδιαίτερη προσωπικότητά του, να διατηρήσει την ατομικότητά του. Όταν ταυτίζομαι με το άλλο πρόσωπο δε συνεπάγεται ότι τον διευκολύνω σε κάτι ή ότι τον απαλλάσσω λιγάκι από το φορτίο των προβλημάτων του. Αντίθετα, του παρατείνω σε διάρκεια την οδυνηρή του εμπειρία (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:28).

Τέλος, δεν αντιλαμβανόμαστε ορθά το νόημα της ενσυναίσθησης όταν προσπαθούμε να ορίσουμε την εμπειρία του άλλου με τον τρόπο που εμείς θέλουμε ή που αντιλαμβανόμαστε. Αυτό οδηγεί σε παρερμηνείες αλλά και σε άνιση σχέση μεταξύ των δύο συντελεστών της θεραπευτικής σχέσης. (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011:148).

Για την προσφορά του στο χώρο της ψυχολογίας ο Rogers προτάθηκε για το Νόμπελ ειρήνης το 1987. Η εμφάνιση της θεωρίας του Rogers αποτελούσε μέρος ενός κινήματος που στόχευε σε μια εναλλακτική επιλογή ανάμεσα στην ψυχανάλυση (Freud) και στο συμπεριφορισμό. Το κίνημα αυτό έγινε γνωστό ως Ανθρωπιστική Ψυχολογία ή ως "Τρίτη Δύναμη" (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011:162).

2.2 Η εφαρμογή της θεωρίας του Rogers στο χώρο της εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Βασική θέση του κινήματος της ανθρωπιστικής ψυχολογίας είναι η πίστη στον άνθρωπο, στις ικανότητες, στη δημιουργικότητα, στην εξέλιξη, στην ανάληψη ευθυνών και στην ελευθερία επιλογής.

Στο σύγχρονο σχολείο, το σχολείο των νέων καινοτομιών, της διαπολιτισμικότητας, των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, της πληροφορίας και των νέων τεχνολογιών, της βιωματικής μάθησης, της σύγχρονης άσκησης, του μαθητοκεντρικού τρόπου μάθησης, οι θεωρίες του Carl Rogers μπορούν και οφείλουν να εφαρμοστούν με τον πιο γόνιμο και δημιουργικό τρόπο.

Στο βιβλίο του, *Freedom to Learn* (1969), ο Rogers, επεξέτεινε τη θεωρία της προσωπικότητας στην προσωποκεντρική του προσέγγιση και τις τρεις συνθήκες και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ασχολήθηκε διεξοδικά με τη σχέση δασκάλου και μαθητή, η οποία λειτουργώντας σε συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να κινητοποιήσει τη μάθηση.

Ειδικότερα επεσήμανε κάποιες αρχές για τη μάθηση, οι οποίες μπορεί να την ενισχύσουν αποτελεσματικά. Οι ανθρώπινες υπάρξεις έχουν μια φυσική δυναμική για μάθηση. Ένας μαθητής θεωρεί σημαντική τη μάθηση που λαμβάνει, όταν προηγουμένως έχει θέσει στόχους για τον εαυτό του και όταν αυτό το οποίο μαθαίνει αφορά στους στόχους του και είναι σημαντικό γι' αυτόν. Μόνο τότε ο μαθητής είναι σε θέση να αφομοιώσει τη νέα γνώση. (Rogers, 1969:59)

Σε αντίθετη περίπτωση, η μάθηση που δε συμβαδίζει με τους στόχους και δεν ανταποκρίνεται στη δική του προσωπικότητα, θεωρείται απειλή από αυτόν με αποτέλεσμα να τείνει να εναντιώνεται στην αφομοίωσή της (Rogers, 1969:48)

Σημαντική είναι η γνώση όταν ο μαθητής έχει κατά τη μαθησιακή διαδικασία ενεργό ρόλο. Η γνώση είναι δυνατό να αφομοιωθεί όταν ο μαθητής καλείται να κάνει πράγματα και όχι μόνο να ακούει. Η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί όταν ο μαθητής ενθαρρύνεται να συμμετέχει με υπευθυνότητα στη διαδικασία της. Πρόκειται για μια βιωματική μάθηση, μια μάθηση δηλαδή που δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής τους πραγματικότητας (Kolb, 1984, σ.12). Ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η βιωματική αυτή μάθηση είναι επιτακτική ανάγκη.

Δυστυχώς, πολύ συχνά στο σύγχρονο σχολείο η μάθηση γίνεται συνήθως αντιληπτή μόνο ως πρόσκτηση μιας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Η σχέση όμως με τη γνώση, που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση, είναι σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του, με τους άλλους (Charlot, 1999: 131) και αυτό μόνο βιωματικά μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος οι μαθητές έχουν λιγιστές ευκαιρίες για να εκφράσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή, για να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Τις περισσότερες φορές συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα μέσω της στείρας απομνημόνευσης και της επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση δηλαδή που καλλιεργείται με τη μάθηση είναι εξωτερική και μηχανική.

Αν όμως στόχος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι, όπως αναφέρει ο Chartlot (1999:122), να δημιουργήσει έναν κόσμο όχι τοποθετημένο μέσα σε λέξεις, έναν κόσμο σε απόσταση από τον άνθρωπο, αλλά μια σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων, μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσάρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα, θα πρέπει το σχολείο να προωθήσει βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες, που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του, τη βιωματική του μάθηση.

Καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή θα συμβάλλει η απόκτηση ανεξαρτησίας, αυτοπεποίθησης και διάθεσης για δημιουργικότητα. Η απόκτησή τους διευκολύνεται στο πλαίσιο ενός σχολείου στην οποία κυριαρχεί ο διάλογος και η ομαλή συνεργασία τόσο με το δάσκαλο, όσο και με τους συμμαθητές. Το παιδί γίνεται αυτόνομο, ανεξάρτητο και αποκτά αυτοπεποίθηση, όταν το ίδιο αξιολογεί τις ανάγκες του, όταν έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του και η κριτική από τους άλλους δεν αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξή του, ανασταλτικό παράγοντα μάθησης.

Ο δάσκαλος μέσα και έξω από την τάξη (μάθημα της γυμναστικής, συμμετοχή σε οργανωμένα αθλήματα) οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, να ακούει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους, να ενθαρρύνει και να κινητοποιεί, να είναι ήπιος και δημοκρατικός, να μη λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά να θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή. Ο ρόλος του οφείλει να

είναι εμπυχωτικός και διευκολυντικός προς τους μαθητές έτσι ώστε η μάθηση να συντελεστεί ευχερέστερα και αποτελεσματικότερα.

Ευθύνη του δασκάλου Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) είναι να θέσει από την πρώτη κιόλας μέρα τα όρια ή το κλίμα μιας τάξης. Ευθύνη του δασκάλου της Φυσικής Αγωγής είναι να κατορθώσει να βγάλει στην επιφάνεια τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε μαθητή προκειμένου εκείνος να καταφέρει να πετύχει τα μέγιστη δυνατή επίδοση. Ο δάσκαλος οφείλει να δίνει βαρύτητα τόσο στο λογικό όσο και στο συναισθηματικό περιεχόμενο των λόγων των μαθητών του.

Όταν παγιωθεί το κλίμα εμπιστοσύνης τότε ο διευκολυντής-δάσκαλος καθίσταται συμμετοχος μαθητής, ένα μέλος της ομάδας της τάξης και συμμετέχει μέσα σε αυτήν μοιραζόμενος τις σκέψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του χωρίς να επιβάλλει ή να απαιτεί. Η σχέση ισοτιμίας και αμοιβαίας αποδοχής λειτουργεί παρακινητικά προς την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης και βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών. (Geldard & Geldard, 2011:131).

Οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιούν δημιουργικά τις εμπειρίες τους και παράλληλα μπορούν να προκαλούν νέα βιώματα. Συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της άσκησης αφού οικειοποιούνται το θέμα που προσεγγίζουν μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό. Ο μαθητής ερευνά, ανακαλύπτει, ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Αντί της εφαρμογής της απομνημόνευσης, αναζητά την πληροφορία και το νόημα πίσω από τις λέξεις, πίσω από την επιφάνεια. (Postle, 1993:36). Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μιμείται το δάσκαλο για να αυτοματοποιήσει την άσκηση.

Παράλληλα, οι μαθητές μέσω της βιωματικής μάθησης αντιλαμβάνονται το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία. (Postle, 1993:36).

Ο δάσκαλος-διευκολυντής δίνει μεγάλη σημασία στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών της τάξης του, τα ακούει προσεκτικά με ενσυναισθητική ακρόαση, αναγνωρίζοντας ωστόσο και αποδεχόμενος και τα δικά του όρια. Μπορεί να δώσει ελευθερία στην τάξη στο βαθμό που ο ίδιος αισθάνεται άνετα με αυτό.

Για το λόγο αυτό, πρωταρχικής σημασίας είναι το αίτημα για ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και απουσία αμοιβαίας καχυποψίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές της τάξης. Ο δάσκαλος-διευκολυντής μπορεί να εμπιστευθεί την τάξη μέχρι το σημείο που αισθάνεται ότι μπορεί να εμπιστευθεί τον εαυτό του μέσα σε αυτήν. Ο

δάσκαλος-διευκολυντής οφείλει πρωτίστως να είναι σε επαφή με τον εαυτό του, να γνωρίζει τα όρια και τις επιθυμίες του. (Geldard & Geldard, 2011:113).

Ενδεχομένως να υπάρξουν και στιγμές που ο δάσκαλος-διευκολυντής θα αισθανθεί ότι δεν εμπιστεύεται την τάξη, ότι καλείται να κάνει πράγματα που δεν πιστεύει, ότι δε μπορεί να ανεχθεί τη συμπεριφορά κάποιου μαθητή, ότι θυμώνει, ότι μέσα του νιώθει ή εκτιμά αρνητικά μια συμπεριφορά ή στάση κάποιου μαθητή, ότι επιθυμεί να διατυπώσει μια σκληρή κριτική για κάποιον μαθητή ή μαθητές της τάξης του.

Τα συναισθήματα αυτά σαφέστατα και δεν είναι καθόλου διευκολυντικά για το έργο του, για την προσέγγιση με τους μαθητές, για την ψυχική ταύτιση με αυτούς για την αποδοχή των μαθητών και καταληκτικά για την ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών από μέρος του, που θα οδηγήσουν σταδιακά στην επίτευξη αυτοπραγμάτωσης των μαθητών του μέσω εμπειριών επιτυχούς μάθησης.

Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η ειλικρινής προσέγγιση και επαφή δασκάλου και μαθητών. Ο δάσκαλος-διευκολυντής οφείλει να πλησιάσει τους μαθητές του και μέσα από ένα γόνιμο και δημιουργικό διάλογο να εκμυστηρευτεί τις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς, αμφιβολίες ή και παράπονα που τυχόν θα έχει από τους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό αίρεται το αρνητικό κλίμα και σταδιακά δομείται το κατάλληλο για την επίτευξη μάθησης και βέλτιστων επιδόσεων σχολικό περιβάλλον.

Μια κατάλληλη μέθοδος προσέγγισης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τις μεθόδους της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι η ενεργητική ακρόαση. Η μέθοδος αυτή είναι δυνατόν να λειτουργήσει στο φυσικό χώρο των παιδιών και να αξιοποιηθούν πολλαπλά διαφορετικά στοιχεία παρατήρησης. Επίσης είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σημαντικά στις ατομικές συνεδρίες των παιδιών αφού λειτουργεί αντανακλαστικά των συναισθημάτων και σκέψεων τους.

Η ενσυναισθητική, ενεργητική ακρόαση είναι κάτι που απαιτείται και στο πλαίσιο της ομάδας, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να συντελείται με επιτυχία. Ειδικότερα, ο δάσκαλος-διευκολυντής, πριν από την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης οφείλει να παρατηρεί από την πρώτη κιόλας προσέγγιση με το παιδί, την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους δασκάλους. (Geldard & Geldard, 2011:109).

Για να είναι πιο αποτελεσματική η παρατήρηση μπορεί να αποφύγει την άμεση αλληλεπίδραση με το παιδί, να διατηρήσει κάποια απόσταση και να το παρατηρήσει με μη παρεμβατικό τρόπο. Ταυτόχρονα, οφείλει να παρατηρεί και τη δική του συμπεριφορά και να αποφεύγει κρίσεις και ερμηνείες. (Geldard & Geldard, 2011:132).

Στοιχεία τα οποία είναι δυνατόν να χρήζουν παρατήρησης είναι το παρουσιαστικό του παιδιού, η συμπεριφορά του, η διάθεση ή το συναίσθημά του, οι διανοητικές του λειτουργίες και οι διεργασίες σκέψης, ο τρόπος ομιλίας του, οι κινητικές του δεξιότητες, το πόσο πρόθυμο είναι να συνάψει σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές όσο και με το δάσκαλο. (Geldard & Geldard, 2011:110).

Παράλληλα, μπορεί να εφαρμοστεί και εδώ η μέθοδος της αντανάκλασης. Ο δάσκαλος-διευκολυντής δηλαδή αναπλάθοντας τα λεγόμενά του μαθητή με διαφορετικές φράσεις από αυτές που χρησιμοποίησε, είναι σε θέση να υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις, γεγονός που διευκολύνει τη διαδικασία επικοινωνίας. (Geldard & Geldard, 2011:118).

Βασικές προϋποθέσεις για την επικοινωνία μεταξύ των δύο φορέων μάθησης είναι και στην περίπτωση αυτή η γνησιότητα, η αυθεντικότητα και η ειλικρίνεια μεταξύ των δύο μερών, μαθητή και δάσκαλου-διευκολυντή. Σημαντική είναι η κατανόηση της γνωστικής διάστασης που δίνει ο άλλος στα λεγόμενά του στα συναισθήματά του. Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος ΦΑ πρέπει να αποφεύγει να νοηματοδοτεί με το δικό του προσωπικό τρόπο συναισθήματα και απόψεις του μαθητή αλλά να βλέπει μέσα από τα μάτια του μαθητή και να περιορίζεται μονάχα σε ό,τι ο μαθητής υποστηρίζει, χωρίς να προσπαθεί να εξάγει αυθαίρετα πολλές φορές, προσωπικά συμπεράσματα, βασισμένα σε πρόχειρες, βεβιασμένες και αστήρικτες εκτιμήσεις. (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:34).

Εξίσου σημαντική είναι η αποφυγή αξιολογικής ή κριτικής στάσης ή σύγκρισης με τον ίδιο ως εμπειρότερο, ή η παρουσίασή του ως αυθεντίας. Αντίθετα, η αποδοχή των λόγων του άλλου στα πλαίσια αποδοχής του άλλου ως διαφορετικού και ιδιαίτερου ατόμου είναι βασική προϋπόθεση για η δημιουργία γνήσιας, αυθεντικής και ειλικρινούς σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:30). Ο δάσκαλος-διευκολυντής που επιδεικνύει τις προσωπικές του επιτυχίες, νίκες ή επιδόσεις καταδικάζει τους δικούς του μαθητές σε μια διαρκή ενδόμυχη σύγκριση με αυτόν, γεγονός που μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην προσωπική τους αυτοβελτίωση.

Η διαδικασία αυτή, ωστόσο είναι αρκετά απαιτητική, διότι η ενσυναίσθηση είναι μία διαδικασία συνάντησης, κατά την οποία το ένα άτομο αφήνει στην άκρη τον δικό του τρόπο εμπειρίας και αντίληψης της πραγματικότητας και συναισθάνεται και απαντά στην εμπειρία και στην αντίληψη του άλλου μέσα από τα δικά του μάτια. (Geldard & Geldard, 2011:122).

Για να υπάρξει ενσυναίσθηση είναι σημαντικό να θυμόμαστε το πόσο δύσκολο είναι να γνωρίζουμε τι πραγματικά νιώθουν οι άλλοι, καθώς τις περισσότερες φορές προβάλλουμε σε αυτούς δικά μας συναισθήματα και σκέψεις. (Rogers, 1980:140)

Σημαντικό είναι ο δάσκαλος ΦΑ να αισθάνεται ή καλύτερα να διαισθάνεται αυτό που βιώνει ο μαθητής όπως το βιώνει εκείνος, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του. Χωρίς να απαλείφει τις προσωπικές του σκέψεις ή τα συναισθήματα, μέσω της γνησιότητάς του να είναι σε θέση να διακρίνει τι ζει ή τι πιστεύει ο άλλος και τους λόγους που τον οδηγούν σε συγκεκριμένες πράξεις, χωρίς να υιοθετεί αυτό το συναίσθημα ή την άποψη ως δική του, χωρίς να ταυτίζεται με το μαθητή του.

Εξαιρετικά σημαντική στη σχέση δασκάλου και μαθητή είναι η ικανότητα του πρώτου όχι μόνο να συναισθάνεται έγκαιρα τα συναισθήματα και τα προβλήματα του παιδιού αλλά και να σχεδιάζει την κατάλληλη παρέμβαση ώστε να συμβάλει στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών σε συνεργασία με τους γονείς και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε περιπτώσεις αθλητικών συλλόγων και αθλητικών δραστηριοτήτων εκτός σχολείου, η συνεργασία αυτή με γονείς, φορείς, ομοσπονδίες απαιτείται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και συμπεριφορών.

Το παιδί που δημιουργεί προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της άσκησης συνήθως έχει και προβλήματα που αδυνατεί να διαχειριστεί. Σημαντικό είναι ο δάσκαλος-διευκολυντής να εφαρμόζει την αρχή της ουσιαστικής ακρόασης και όχι την κριτική ακρόαση.

Ουσιαστικό μέρος της ευθύνης για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης δε φέρει όμως μόνο ο εκπαιδευτικός-προπονητής-δάσκαλος αλλά και οι γονείς του μαθητή. Και στη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού είναι επιθυμητή η υλοποίηση κλίματος ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, ως ενσυναίσθηση στην περίπτωση αυτή περιγράφεται η ικανότητα του γονιού να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια του παιδιού του -γνωστική διάσταση-, και να μπορεί να βιώνει τα συναισθήματα που το ίδιο το παιδί βιώνει -συναισθηματική διάσταση-. (Strayer & Roberts, 2004:135).

Η ικανότητα του γονιού να κατανοεί τα συναισθήματα του παιδιού δε σημαίνει αυτομάτως ότι όλες οι συμπεριφορές του παιδιού γίνονται αποδεκτές. Ο γονιός, όπως και ο δάσκαλος ΦΑ, σε κάθε περίπτωση έχει δικαίωμα να έχει και ο ίδιος ανάγκες και απόψεις που επιθυμεί να πραγματοποιούνται και άρα έχει τη δυνατότητα να διαπραγματευτεί με το παιδί τους κανόνες στην οικογένεια.

Ο τρόπος διαπραγμάτευσης θα πρέπει να γίνει με δημοκρατικές μεθόδους, αφού ο τρόπος με τον οποίο θα οριοθετήσει ο γονιός το παιδί, θα καθορίσει και το αν θα

κερδίσει το σεβασμό του, καθώς και το αν αργότερα ομαλά συντελεστεί η κοινωνικοποίησή του, η συνεργασία και η ομαδικότητά του στο πλαίσιο της ομάδας.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει που αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, τόσο στη σχέση γονέα-παιδιού και στη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Γονείς που έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση ως επί το πλείστον έχουν παιδιά με επίσης ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση. (Strayer & Roberts, 2004: 204).

Σε κάθε περίπτωση, όταν στη μαθησιακή διαδικασία κυριαρχεί η ηρεμία και η επαγρύπνηση κάθε στιγμή, είναι πιθανότερο για το μαθητή και μελλοντικό πολίτη μιας κοινωνίας να βρίσκονται λύσεις στα προβλήματα μέσα από το διάλογο. Η προληπτική μόρφωση εκπαιδεύει τα άτομα για τη μετέπειτα ζωή τους και όχι μόνο για τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία.

Η ενσυναίσθητη κατανόηση αποτελεί τα θεμέλια πάνω στα οποία μπορεί να δομηθεί μια σχέση αποδοχής ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το γονέα και το παιδί. Η αποδοχή του παιδιού, όπως ακριβώς είναι, ενδυναμώνει τη σχέση και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ώστε να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του.

Η αποδοχή πρέπει και να εκφράζεται από τους άλλους στο παιδί. Όπως η μη αποδοχή δε χρειάζεται να εκφραστεί λεκτικά ώστε να το αντιληφθεί το παιδί, το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την αποδοχή. Η προσωποκεντρική προσέγγιση, πρεσβεύει ακριβώς αυτό: την ισότιμη σχέση, την ατομική ευθύνη στο κοινωνικό πεδίο και σε κάθε πεδίο συνεργασίας και συνύπαρξης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Goleman (1995), ο οποίος αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με το Goleman¹ (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί

¹ Για τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε, ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στις πέντε διαστάσεις της: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους. (αυτοεπίγνωση – αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, επίγνωση των συναισθημάτων: άλλων, κατανόηση των άλλων, ακριβής αυτοαξιολόγηση αυτοπεποίθηση, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, αυτορρύθμιση, σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας, προσαρμοστικότητα, αυτοέλεγχος, επικοινωνία, χειρισμός διαφωνιών δέσμευση, καλλιέργεια δεσμών, πρωτοβουλία, σύμπραξη και συνεργασία, αισιοδοξία). Η καθεμιά από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεισφέρει με μοναδικό τρόπο στην εργασιακή και επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα αλλά αναγκαία είναι η ταυτόχρονη παρουσία τους, καθώς η καθεμιά από αυτές επηρεάζει ως ένα βαθμό κάποιες άλλες. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης “οικοδομούνται” η μια πάνω στην άλλη, με αποτέλεσμα το κλίμα του σχολείου ή το ενδιαφέρον του ίδιου του δασκάλου για την εργασία του να προσδιορίζει αλλά και να προσδιορίζεται από αυτές ((Goleman, 1995:43).

να οριστεί ως ένα σύνολο ικανοτήτων που μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο πεδία, στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας και στο πεδίο της κοινωνικής ικανότητας. (Goleman, 1995:9).

Στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας συγκαταλέγεται η δέσμη ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο καλά μπορούμε να διαχειριστούμε τον εαυτό μας, γεγονός που αποτελεί το υπόβαθρο για τη διαχείριση της δέσμης των κοινωνικών μας ικανοτήτων.

Επομένως, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια ιεραρχική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οικοδομείται πάνω σε άλλες διαστάσεις. Δεν μπορούμε να έχουμε ενσυναίσθηση χωρίς αυτοεπίγνωση. Το κύριο χαρακτηριστικό της ενσυναίσθητικής επικοινωνίας είναι η κατανόηση και ο σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό (Goleman, 1995:39).

Ενώ αρχικά το άγνωστο δημιουργεί φοβίες και κατ' επέκταση ακραίες αρνητικές στάσεις και αντιδράσεις, μέσω της ενσυναίσθησης προάγεται σε κίνητρο αλλαγής και βελτίωσης των κοινωνικών δομών και αλληλεπιδράσεων. Η διαφορετικότητα μετατρέπεται από αρνητικό στοιχείο, από ενδεχόμενη απειλή αποσύνθεσης του κοινωνικού ιστού σε προτέρημα, σε καταλύτη κοινωνικών μεταβολών και ζυμώσεων που έχουν ως αποτέλεσμα την εξέλιξη της κοινωνίας και όχι τη διάλυσή της. (Goleman, 1995:42).

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου προϋποθέτει, λοιπόν, την ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Είναι επομένως αδύνατο να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε το μαθητή με κάποια αρνητική συμπεριφορά, με ιστορικό αποτυχίας, αν πρωτίστως δε γνωρίζουμε το περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει διαμορφώσει ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011:154).

Στην πράξη η ενσυναίσθηση είναι ο συνδυασμός κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται από την ικανότητα και τη διάθεση να ακούμε τον άλλον, να κατανοούμε, να παίρνουμε αποφάσεις και εντέλει να βοηθάμε. (Levine, 2005:23). Όλες αυτές οι δεξιότητες διδάσκονται, αν εφαρμοσθούν τα κατάλληλα διδακτικά μοντέλα, αρκεί να αναγνωρισθεί από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση φορείς πως η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι ένα βασικό στοιχείο της σχολικής και μαθητικής κουλτούρας.

Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλά έναν καταλύτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά σημαντικό χαρακτηριστικό της, το οποίο σε κάποιο βαθμό πρέπει

να ενεργοποιηθεί, προκειμένου να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της άσκησης, της προπόνησης ο μαθητής μπορεί να εμπλακεί σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν την ικανότητά του αυτή. Η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και η προσωπική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να φέρουν εντυπωσιακά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή.

Η ανοχή και η ενσυναίσθηση είναι αυτά που πρωταρχικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων. Η βάση της ενσυναίσθησης είναι ο διάλογος με τα παιδιά και μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης τους αλλά και εκείνα να δουν το δικό μας. Αντί λοιπόν να επικρίνουμε τα παιδιά, είναι καλύτερο να τα βοηθούμε να βλέπουν και το δικό μας τρόπο σκέψης, αλλάζοντας τις φράσεις που χρησιμοποιούμε όπως: το «Μην το κάνεις αυτό» με φράσεις όπως «Στενοχωριέμαι..», «Λυπάμαι...», «Θα ήμουν χαρούμενη/ος αν...».

2.3 Κριτική στην ανθρωπολογική θεωρία του Rogers

Ο Carl Rogers, παιδί αγροτικής οικογένειας της αμερικανικής Δύσης, από μικρός σχετίστηκε και ασχολήθηκε με τη γη και τη φύση. Η αγαπημένη του δραστηριότητα στα χρόνια της εφηβείας ήταν η παρατήρηση πουλιών και ζώων, από όπου και προέρχεται η ιδέα του «growth», της ανάπτυξης δηλαδή, που είναι η βασική έννοια της θεωρίας του για την προσωπικότητα. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011:144).

Παρόλο που αρχικά ξεκίνησε να κάνει γεωπονικές σπουδές, η επίδραση της βαθιά θρησκευόμενης οικογένειάς του, τον οδήγησε να συμμετάσχει σε διάφορες πολιτιστικές-θρησκευτικές ομάδες νέων και να επιλέξει τη σταδιοδρομία του πάστορα. Η ανάγκη του όμως για απόλυτη ελευθερία σκέψης, η αμφισβήτηση κάθε εξουσίας - φιλοσοφικής, πολιτικής και θρησκευτικής- και η συνάντησή του με τη μη κατευθυντική παιδαγωγική τον έκαναν να στραφεί σε σπουδές ψυχολογίας. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011:145).

Η προσωποκεντρική, πελατοκεντρική μέθοδος που αναπτύσσει, μη κατευθυντική, βασίζεται στην έννοια της ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο διαθέτει μια έμφυτη τάση που το σπρώχνει να αναπτύξει όλες του τις ψυχολογικές και σωματικές λειτουργίες με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγηθεί στην αυτονομία, στην ενότητα, στην αυτοπραγμάτωση και στην αυτορρύθμιση Rogers (1974:54). Η αρμονία ανάμεσα στον τρόπο που ζει το άτομο, την εμπειρία του και τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται μέσα από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός του είναι ο καθοριστικός παράγοντας που θα επιτρέψει αυτή την ανάπτυξη.

Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Rogers (1974:56), η θεραπεία δε συνίσταται στο να κάνει κάτι για το άτομο, ούτε στο να οδηγήσει να κάνει κάτι για τον εαυτό του. Συνίσταται στο να το ελευθερώσει, ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει τη φυσιολογική του ανάπτυξη και ωρίμανση, να αποσύρει τα εμπόδια, ώστε να μπορέσει να ξαναρχίσει το δρόμο του προς τα εμπρός.

Έτσι ο 'ροτζεριανός' θεραπευτής γίνεται καταλύτης και διευκολυντής αυτής της πορείας του ατόμου προς την αυτοπραγμάτωση. Σε αυτό έγκειται η μη κατευθυντικότητά του. Μη κατευθυντική μέθοδο πρότεινε και ο Kurt Lewin. Η διαφορά όμως μεταξύ των δύο είναι αισθητή. Ενώ ο εμπυχωτής του Lewin είναι «ωσει παρών», και παρεμβαίνει μόνο για να διευκολύνει την επικοινωνία, αναφερόμενος αποκλειστικά στα φαινόμενα δυναμικής της ομάδας που παρατηρεί, ο διευκολυντής εμπυχωτής του Rogers εμπλέκεται ενεργά στη θεραπευτική σχέση. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:28).

Ενσυναίσθηση είναι η κατανόηση του άλλου, όχι μόνο στο νοητικό επίπεδο αλλά και στο συναισθηματικό. Είναι η συμμετοχή του θεραπευτή-συμβούλου στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα και στην ένταση των συναισθημάτων. (Αρχονάκη, Φιλίππου, 2003:30).

Ο ροτζεριανός θεραπευτής συναισθάνεται, νιώθει και έχει ακριβή αντίληψη του τι βιώνει ο άλλος, το αντιλαμβάνεται, χωρίς ο ίδιος να χάνει την επαφή με τον εαυτό του. Η αντίληψη αυτή δεν είναι αποτέλεσμα διαίσθησης, αλλά μιας συνεχούς διαδικασίας, αναζήτησης και προσαρμογής, μέσα από λάθη και διορθώσεις, των δικών του εμπειριών στο «υλικό» που φέρνει ο πελάτης του. Στην κατανόηση αυτή εμπεριέχεται η αποδοχή και συγχρόνως η απουσία κριτικής και αξιολόγησης. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003: 32)

Η ενσυναίσθηση διαφέρει από την ταύτιση. Ο θεραπευτής αναπτύσσει τη δυνατότητα να εμπλέκεται ενεργά και πλήρως στην εμπειρία του άλλου ενώ συγχρόνως διατηρεί απόσταση όντας ουδέτερος παρατηρητής. Έτσι διακρίνει τις πιο λεπτές αποχρώσεις αυτών που εκφράζει και νιώθει ο άλλος λεκτικά και σωματικά και αντιλαμβάνεται τη σημασία τους. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:32)

Η ενσυναίσθηση διαφέρει επίσης από την συμπόνοια, που έχει το στοιχείο του να συμπάσχεις, να υποφέρεις μαζί με τον άλλο, αλλά και να τον λυπάσαι ή ακόμη και να νιώθεις οίκτο για αυτόν. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:31). Αυτομάτως επομένως η σχέση μεταξύ των δυο δεν είναι ισότιμη.

Η ενσυναίσθηση απαιτεί από το σύμβουλο-θεραπευτή να μπορεί να κινείται ανάμεσα στο ρόλο του παρατηρητή και τον συμμετέχοντα. Αυτή η ικανότητα για κίνηση μπορεί να του δημιουργήσει σημαντικές δυσκολίες, που εκφράζονται ανάλογα με την προσωπικότητά του, με τη μορφή της ταύτισης, δηλαδή με τη δυσκολία να κρατήσει απόσταση από αυτήν την εμπλοκή ή με τη μορφή της αναστολής της ενσυναίσθησης, με τη δυσκολία δηλαδή να εμπλακεί συναισθηματικά με τον πελάτη του. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003: 33)

Κατά καιρούς έχουν επισημανθεί αρκετές επιφυλάξεις αναφορικά με τη διευρυμένη χρήση της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2008:63), (Μπρούζος, 2004: 165). Στα πλεονεκτήματα της προσέγγισης συγκαταλέγονται τα εξής στοιχεία. Αρχικά είναι μια μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμούς.

Θεωρείται ασφαλής μέθοδος ψυχολογικής προσέγγισης, στην οποία το ψυχολογικό υπόβαθρο δεν είναι απαραίτητο. Παράλληλα δίνεται ελευθερία στους θεραπευτές, δασκάλους να προσεγγίσουν το άτομο ενδιαφέροντος με τον τρόπο που οι ίδιοι κρίνουν κάθε φορά. Είναι μια μέθοδος στην οποία δίνεται έμφαση στην έρευνα και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κάθε περίπτωση ατομικά. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33)

Στον αντίποδα, έχει υποστηριχθεί ότι οι βασικές συνθήκες της θεραπείας είναι απαραίτητες, αλλά όχι επαρκείς για την αντιμετώπιση δυσκολιών. (Μπρούζος, 2004:167). Το γεγονός ότι η μέθοδος δεν πιστεύει στην εκπαίδευση των θεραπευτών, αλλά περισσότερο στην προσωπική τους ικανότητα να διαχειριστούν καταστάσεις, ικανότητα που πολλές φορές οφείλεται σε μια φυσική προδιάθεση ή δεξιότητα και όχι σε εξειδικευμένη επιμόρφωση θέτει ερωτήματα και δημιουργεί σκεπτικισμό αναφορικά με το κατά πόσο οι θεραπευτές είναι σε θέση πάντα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που διατείνονται ότι μπορούν να επιλύσουν χρησιμοποιώντας την προσέγγιση αυτή. Αυτός είναι και ο λόγος που ασκήθηκε κριτική στη μεθοδολογία των ερευνών του Rogers. (Μπρούζος, 2004:168)

Ακόμη, το γεγονός ότι η ανθρωπολογική προσέγγιση πιστεύει τόσο πολύ στον άνθρωπο, θέτει επίκεντρο τις δικές του ανάγκες και επιδιώξεις, τη δική του υποκειμενική πραγματικότητα, την καθιστά μια 'σχετικοκρατική' μέθοδο προσέγγισης, η οποία δε χρησιμοποιεί πάντα αντικειμενικές μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης, κάτι που αναπόφευκτα θα επιφέρει ενίοτε και λάθη.

Ένας δάσκαλος ενδεχομένως να βασίζεται σε προσωπικές εκτιμήσεις οι οποίες πολλές φορές είναι αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών, βιωμάτων και ενδέχεται να μη σχετίζονται με την πραγματικότητα. Αυτό φυσικά ισχύει τόσο για τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες όσο και για τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, το οποίο δυσχεραίνει τη μάθησή τους.

Τέλος η παρερμηνεία της ενσυναίσθησης ως συμπόνοιας, μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού στη συμπόνοια η ισότιμη αντιμετώπιση του άλλου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Παράλληλα, η ικανότητα του ατόμου να μοιράζεται τα συναισθήματα των άλλων και να βλέπει τα πράγματα από τη δική τους οπτική μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα, αν δεν είναι προσεκτικός. Αν βυθιστεί στη δυστυχία των άλλων χωρίς να κατανοεί τις διαδικασίες της ζωής, μπορεί να αρχίσει και ο ίδιος να νιώθει θυμωμένος και δυστυχισμένος, ψυχικά και σωματικά καταπονημένος. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:31).

Παρόλο που ο πολιτισμός μας τείνει να κάνει τους ανθρώπους ολοένα και περισσότερο και πιο ατομικιστικές χωρίς ενσυναίσθηση, έρευνες (Frans De Waal, 2010), έχουν αποκαλύψει την ύπαρξη «κατοπτρικών νευρώνων», οι οποίοι αντιδρούν στα συναισθήματα που εκφράζονται από τους άλλους και στη συνέχεια τα αναπαράγουν. Η ψυχική όμως εξάντληση λόγω ενσυναίσθησης μπορεί να επηρεάσει τα άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με τον πόνο των άλλων, έτσι ώστε αυτά να γίνουν επιθετικά και να βιώνουν έντονο θυμό και δυσαρέσκεια τόσο για τους άλλους όσο και για τον ίδιο τους τον εαυτό.

Γ. Μέρος

3.1 Ενσυναίσθηση και άτομα με ειδικές μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες κατά την άθληση

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. (Hammil, 1990:12)

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής. Γίνονται πρόδηλες με την απόκλιση ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και τη μαθητική επίδοση, αποκλείοντας παράλληλα άλλες αιτίες (ελλιπής φοίτηση, πολιτισμική αποστέρηση, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, αυτισμός κ.λπ.). (Hammill, 1990:23).

Παράλληλα, στις μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται και άλλου είδους δυσκολίες που δε συγκαταλέγονται στις παραπάνω, αλλά αποτελούν ξεχωριστή περίπτωση δυσκολιών που σαφώς και επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης. Τέτοιες είναι οι οπτικές και κινητικές διαταραχές. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητική δυσλειτουργία παρουσιάζουν αδυναμία συντονισμού των κινήσεών τους σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία. Ως εκ τούτου, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες τους που περιλαμβάνουν κίνηση, όπως είναι οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, ντύσιμο κ. ά), το παιχνίδι, οι σχολικές δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2000:12).

Οι ΜΔ αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, εκδηλώνονται δηλαδή με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που δεν είναι κοινά για όλα τα παιδιά. Οι ΜΔ έχουν οργανική αιτιολογία που είναι εγγενής και δεν είναι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων (ελλιπής μελέτη, τεμπελιά, κτλ.). (Hammill, 1990:25).

Εκδηλώνονται πάντα με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση και στην άσκηση (συχνά η επίδοση των παιδιών με ΜΔ είναι κατά δύο χρόνια τουλάχιστον χαμηλότερη από την αναμενόμενη). Γίνονται πρόδηλες με την απόκλιση στη νοητική ικανότητα και τη (μαθησιακή) επίδοση, οι δυσκολίες δηλαδή του παιδιού δεν συνάδουν με το φυσιολογικό νοητικό δυναμικό του. Οι ΜΔ «απαιτούν» συνεχή και συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση στο σχολείο που φιλοδοξεί να χαρακτηρίζεται ισότιμο, αξιοκρατικό, δημοκρατικό και ανοιχτό σε όλους. Προς την επίλυση τέτοιων δυσκολιών σημαντική είναι η ενσυναισθητική ικανότητα των δασκάλων. (Hammill, 1990:27).

Η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την συμπάθεια και η καλλιέργειά της πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο ενός σύγχρονου σχολείου, ανοιχτού για όλους. Εκτός από την ανάπτυξη μιας ανθρωπιστικής συνείδησης και της ανεκτικότητας, συντελεί στην ευκολότερη ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ομάδες συμμαθητών και βελτιώνει την θέση τους στην τάξη, ενώ ωφελεί με πολλούς τρόπους και μακροπρόθεσμα κάθε μαθητή (καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών, συνθετικών και ανασκευαστικών νοητικών στρατηγικών κ.α.), όπως καταδεικνύουν οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις (Γκότοβος, 2002:1).

Η εκπαιδευτική πολιτική αλλά και η προσωπική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να φέρουν εντυπωσιακά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή. Ο εκπαιδευτικός, σε ένα ανοιχτό για όλους σχολείο, προσαρμόζει τις παιδαγωγικές μεθόδους και τους στόχους αγωγής στις επικοινωνιακές προκλήσεις, όπως είναι αυτή των ανισοτήτων κάθε τύπου. Κύριο μέλημα αποτελεί η κοινωνικοποίηση όλων των μελών και απαραίτητη για την ευόδωση αυτού του στόχου θεωρείται η ενσυναίσθηση.

Ο δάσκαλος ΦΑ οφείλει να αποδέχεται άνευ όρων τον μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, με ενδιαφέρον για την προσωπική του εξέλιξη, να είναι αληθινός και αυθεντικός, να μπορεί να κατανοεί την υποκειμενική εμπειρία του κάθε μαθητή. Η αυθεντικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο συντονιστής δάσκαλος καταφέρνει να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων και να παραμένει ειλικρινής ως προς αυτά. Ο Rogers (1962:61) αναφέρει ότι η αυθεντικότητα πρέπει να γεννάει την αίσθηση εμπιστοσύνης στους άλλους, να νιώθουν ότι βρίσκονται με κάποιον που είναι ειλικρινής.

Πριν αναφερθούμε στον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών μέσω της ενσυναίσθησης, θα ήταν καλό να περιγράψουμε ενδεικτικά τις δυσκολίες των μαθητών στις διαφορετικές μαθησιακές διαδικασίες καθώς και τους μύθους γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης γύρω από το θέμα αυτό.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση. Στη Β/θμια εκπαίδευση, όπου απαιτείται ο χειρισμός μακροσκελών κειμένων με πολλούς επιστημονικούς όρους (λ.χ. βιολογία), οι περιορισμένες δυνατότητες αποκωδικοποίησης δεν βοηθούν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στην ανάγνωση και την κατανόηση των πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων που αναφέρονται σε σύνθετες και δυσνόητες έννοιες. (Παντελιάδου, 2000:206).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου αφορούν στην ορθογραφία, στη χρήση στίξης, στο διαχωρισμό γραμμάτων σε μικρά-κεφαλαία, σε λάθη φωνολογικού τύπου, σε μικρής έκτασης κείμενα με ατελές και φτωχό σε ιδέες περιεχόμενο. (Παντελιάδου, 2000:25).

Συνήθως οι μαθητές της Β/θμιας εκπαίδευσης δεν αφιερώνουν χρόνο στον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου, ξεκινούν τη συγγραφή ενός θέματος χωρίς σχεδιασμό και δεν θέτουν στόχους για την συγγραφή των ιδεών τους βάσει των απαιτήσεων του κειμένου και δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

Στα μαθηματικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά την είσοδό τους στο Γυμνάσιο, μη έχοντας κατακτήσει μηχανισμούς και έννοιες των μαθηματικών (κατανόηση της ιεραρχικής αξίας των αριθμών, πράξεις, προπαίδια, κλάσματα) καλούνται να ανταπεξέλθουν σε πιο σύνθετες μαθηματικές λειτουργίες (επίλυση προβλημάτων με αφηρημένες έννοιες, αλγόριθμοι, γεωμετρία και γενικά στρατηγικές επίλυσης μαθηματικών έργων). (Παντελιάδου, 2000:16).

Δυσκολίες δύναται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στην προσοχή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να μείνουν προσηλωμένα στο μαθησιακό έργο για πολύ ώρα, εμφανίζουν δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής δεν επιλέγουν ορθά τι πρέπει να προσέξουν. (Παντελιάδου, 2000:18).

Κατά την ηλικία των 12-13 ετών, ηλικία όπου γίνεται η μετάβαση στο γυμνάσιο, σημειώνεται η πλέον δραστική αύξηση της ικανότητας προσοχής. Οι έφηβοι όμως με μαθησιακά προβλήματα, οι οποίοι εμφανίζουν καθυστέρηση 2-3 ετών στις δεξιότητες προσοχής, δεν πραγματοποιούν αυτό το άλμα τη χρονική στιγμή που πρέπει, ενώ έχουν συγχρόνως την επιβάρυνση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα. Έτσι στο γυμνάσιο, οι δυσκολίες τους και οι διαφορές τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες και στο ρυθμό επεξεργασίας. Παρουσιάζουν αργό ρυθμό στην επεξεργασία των πληροφοριών και των γνωστικών έργων. Ιδίως στη δευτεροβάθμια, όπου υπάρχουν τα ολιγόλεπτα τεστ και τα ωριαία διαγωνίσματα, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο γρήγορο ρυθμό που απαιτείται και χρειάζονται να τους δίνεται περισσότερος χρόνος.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό και ειδικότερα στην εργαζόμενη μνήμη (η ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ενεργή μια πληροφορία την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σε αυτήν νέες πληροφορίες). (Hammill, 2000:28).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η διδακτέα ύλη αυξάνεται σε μέγεθος και πολυπλοκότητα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να συγκρατήσουν τον όγκο των πληροφοριών που τους ζητείται.

Αναφορικά με τις οπτικές διαταραχές που εντοπίζονται στους μαθητές και μπορούν να παρατηρηθούν τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, συγκαταλέγονται οι εξής: ο στραβισμός, ο νυσταγμός (σπασμός των οφθαλμικών μυών που προκαλεί αλλόκοτες ταλαντεύσεις του βολβού του οφθαλμού), η ιδιαίτερη ευαισθησία στον έντονο φωτισμό, το έντονο τρίψιμο των ματιών, η έλλειψη της φυσιολογικής περιέργειας για επαφή με τα αντικείμενα ή η παρατήρηση των αντικειμένων από πολύ κοντά. (Kirk, 1972:22)

Επίσης η αδυναμία εστίασης και η απροσεξία σε δραστηριότητες που απαιτούν οπτική προσοχή, η μερική ή η πλήρης δυσκολία στην ανάγνωση, η αδεξιότητα στα παιχνίδια που απαιτούν συντονισμό ματιού και χεριού, η αποφυγή ενεργειών που απαιτούν προσεκτική απασχόληση των οφθαλμών, ενώ συχνά είναι και τα παράπονα για πόνους στο μάτι ή γενικά για κακή όραση (Kirk, 1972:25).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη έναρξης μιας κινητικής δεξιότητας ή της ακολουθίας (σειράς) των επιμέρους δεξιοτήτων που ολοκληρώνουν την κινητική δραστηριότητα ή το πέρας της άσκησης. Οι δυσκολίες αυτές επιδρούν αρνητικά στην οργάνωση, το σχεδιασμό και την ολοκλήρωση της δεξιότητας. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους συνομηλίκους τους, όταν υποβάλλονται σε τεστ αξιολόγησης και κλινικές δοκιμασίες κιναισθητικής αντίληψης και ανίχνευσης ήπιων νευρολογικών σημείων. Μπορεί να υστερούν σε κινητικές δεξιότητες όπως η ισορροπία, ο λεπτός οπτικοκινητικός έλεγχος, ο αμφιτερόπλευρος συντονισμός και ο ρυθμός, που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή σύνθετων ή πολύπλοκων κινητικών δραστηριοτήτων. Εύλογο είναι επίσης, πως μαθητές με προβλήματα μνήμης, αντίληψης, προσοχής, ταχύτητας αντίδρασης να εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα κατά την άσκηση. (Kirk, 1972: 32).

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της αλλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του. Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011: 154).

Μεγάλη σημασία για την ομαλή ένταξη στην τάξη διαδραματίζει η ευαισθησία του προπονητή σε ζητήματα κοινωνικών σχέσεων αλλά και οι δεξιότητες του σχετικά με την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες αλλά και με τη σύσφιξη των δεσμών μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης. Ειδικά για τους γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντικό να γίνουν τα παιδιά τους αποδεκτά και για το λόγο αυτό επενδύουν πολλά σε αυτό.

Προκειμένου να δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη πρέπει να προσέχουμε ιδιαίτερος τέσσερις τομείς (Plummer, 2016:38).

α) Ρόλοι, κανόνες, όρια. Μερικά παιδιά, εκ φύσεως πιο διστακτικά και συνεσταλμένα δεν είναι εξοικειωμένα με τα νέα παιχνίδια ή με τους συμμαθητές με τους οποίους καλούνται να παίξουν. Γι' αυτό καλό είναι να αφιερώνουμε χρόνο στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς και μεταξύ των συντονιστών-δασκάλων και των παιδιών.

Η εμπιστοσύνη δημιουργείται πιο εύκολα εάν οι ρόλοι, οι κανόνες και τα όρια είναι σαφή από την αρχή της σύστασης μιας ομάδας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά νιώθουν «περιορισμένα» κι ασφαλή. Ένα παράδειγμα ξεκάθαρης χρονικής οριοθέτησης είναι «σήμερα θα παίζουμε για 10 λεπτά και όταν τελειώσουμε θα κάνουμε...» ή «την ίδια ώρα κάθε πρωί θα παίζουμε ένα παιχνίδι και μετά θα κάνουμε...».

Ο προπονητής οφείλει να ορίζει το χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και να ακολουθεί μια σταθερή, αλλά δίκαιη προσέγγιση και να αποφεύγει προβλήματα που προκύπτουν, για παράδειγμα από παιδιά με ηγετικές ικανότητες που επιθυμούν συνεχώς να υπερισχύουν ή από άλλα που γίνονται θύματα bullying, επειδή αδυνατούν να κατανοήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού. (Plummer, 2016:39).

Οφείλουν, όλα τα μέλη της ομάδας, να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της υποστήριξης της συμμετοχής όλων στις διάφορες δραστηριότητες, κυρίως των παιδιών με δυσκολίες. Με την ύπαρξη κανόνων όλα τα παιδιά, και κυρίως τα πιο ευάλωτα νιώθουν ασφάλεια, πειραματίζονται και διερευνούν, αναπτύσσουν την αυτοαντίληψή τους και εκτιμούν τον εαυτό τους χωρίς το φόβο ότι θα κριθούν αυστηρά.

Παράλληλα, η πολύπλευρη φύση των δραστηριοτήτων, δημιουργεί επίσης πολλαπλούς ρόλους για εκείνους που φέρουν το ρόλο του προπονητή. Είναι σημαντικό για τον ΚΦΑ λοιπόν, να αποφασίσει ποιους ρόλους θα αναλάβει. Μερικές φορές οι ρόλοι αυτοί μεταβάλλονται και εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου, όμως η

επιλογή του ρόλου που θα επιλέξει ο συντονιστής καθώς και ο σκοπός της δραστηριότητας θα τον βοηθήσουν να οργανώσει τις ενέργειές του καθώς και να αναστοχαστεί πιο αποτελεσματικά. (Plummer, 2016:39).

Ο προπονητής μπορεί να αναλάβει έναν ή παραπάνω από τους ακόλουθους ρόλους: μπορεί να λειτουργήσει ως πάροχος προκλήσεων, ως σύμβουλος, εμπυχωτής, διευκολυντής, ως υποστηρικτής βοηθός, ως διαμεσολαβητής διαιτητής, ως παρατηρητής, ως συμμετέχων, ως ερευνητής, συλλέκτης πληροφοριών, ως αξιολογητής, ως επόπτης, ως διασκεδαστής, ως πάροχος ιδεών. (Plummer, 2016:40).

Κρίνεται απαραίτητο να μη συγκρούονται μεταξύ τους οι ρόλοι που αναλαμβάνει κάθε φορά ο δάσκαλος συντονιστής. Κι εάν κάποια στιγμή συμβεί αυτό, οφείλει ο συντονιστής να αποφασίσει ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος για την ομάδα και απαιτεί περισσότερο την αφοσίωσή του. Ίσως στην περίπτωση αυτή, χρειαστεί ένας δεύτερος άνθρωπος να αναλάβει ένα διαφορετικό ρόλο ή να δώσει μια διαφορετική διάσταση. Για παράδειγμα, όταν οι συνθήκες απαιτούν ο συντονιστής να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου εμπυχωτή και συγχρόνως να πρέπει να καταγράφει πληροφορίες σχετικά με το πώς κάθε παιδί αντεπεξέρχεται στις διαφορετικές απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου στόχου, ίσως είναι προτιμότερο να ζητήσει και τη συνδρομή κάποιου άλλου εκπαιδευτικού. (Plummer, 2016:41).

Αναφορικά με τους ρόλους των μαθητών, επισημαίνεται ότι και αυτοί μπορούν να αλλάξουν και να εξελιχθούν κατά τη διάρκεια του χρόνου, έτσι ώστε και οι ίδιοι να έχουν την ευκαιρία να γίνουν συντονιστές του μαθήματος, να προσφέρουν νέες ιδέες, να αναλάβουν το ρόλο του δασκάλου. Από την άλλη, τα παιδιά που δε νιώθουν ικανά να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα ενδεχομένως να νιώσουν πιο ευχάριστα στο ρόλο του χρονομέτρη ή του παρατηρητή. Τα παιδιά που καταλαβαίνουν καλύτερα τους κανόνες και είναι σε θέση να τους εξηγήσουν στους άλλους ίσως να νιώσουν στο φυσικό τους περιβάλλον εάν αναλάβουν το ρόλο του διαιτητή ή του συντονιστή. Έτσι βοηθούν τους υπόλοιπους να κάνουν επιλογές και διασφαλίζουν ότι οι κανόνες γίνονται κατανοητοί και ακολουθούνται από όλους (Plummer, 2016:40).

Ο έλεγχος των κανόνων είναι μια σημαντική διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές, πάλι, που θεωρούν μια τέτοια διαδικασία εξαιρετικά δύσκολη, μπορούν σταδιακά με ενθάρρυνση και υποστήριξη να ανταπεξέλθουν σε έναν ηγετικό ρόλο. Τα παιδιά εκείνα που έχουν εμπειρία στη διαιτησία και στον έλεγχο στο πλαίσιο της ομάδας, με την ενθάρρυνση του συντονιστή μπορούν να υποστηρίξουν

την παραπάνω διαδικασία κάνοντας πίσω κάποιες φορές και επιτρέποντας και στους άλλους να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους. (Plummer, 2016:39).

Οι κανόνες είναι απαραίτητοι για την ενίσχυση του συναισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Από την αρχή πρέπει να εξηγηθεί στα παιδιά ότι αν δεν αισθανθούν καλά στο πλαίσιο μιας ομαδικής δραστηριότητας θα μπορούν να αποχωρήσουν. Θα έχουν πάντα, δηλαδή, το δικαίωμα της παραμονής ή της αποχώρησης από την ομάδα ή ακόμη και της επανένταξης σε αυτήν. (Plummer, 2016:42).

β) Κατανόηση και αποτίμηση συναισθημάτων. Οι μαθητές, και κυρίως οι μικροί μαθητές μικρής ηλικίας, θεωρούν πως τα συναισθήματα έχουν μια συγκεκριμένη αξία. Είναι αποδεκτά ή μη αποδεκτά, «καλά» ή «κακά». Και στις μεγαλύτερες ηλικίες συνεχίζουν να αποτιμούν τα συναισθήματά τους με τον τρόπο αυτό, ίσως επειδή δεν ακούν συχνά τους ενήλικες να μιλούν για τα συναισθήματά τους ή επειδή είναι πολλές οι φορές που τους συμβουλεύουν να μη βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα, «μη θυμώνεις», «μην είσαι αναστατωμένος», κ.ο.κ. Συνέπεια αυτής της άρνησης είναι ότι πολλά παιδιά συγκρατούν τα συναισθήματά τους, είτε σταματούν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τα συναισθήματα που βιώνουν. Το μήνυμα, δυστυχώς είναι «μην ακούς τα συναισθήματά σου», «μην ακούς αυτό που αισθάνεσαι», γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία ενσυναίσθησης. (Plummer, 2006:40).

Από τη στιγμή που τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν τι είναι αυτό που αισθάνονται, είναι λογικό να φτάνουν στο σημείο να το εκφράσουν με τρόπους διαφορετικούς και αυτό να επηρεάσει την επαφή τους με τους υπολοίπους. Για παράδειγμα, το αρχικό συναίσθημα αμέσως μετά την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης πιθανόν να είναι «νιώθω άσχημα», αλλά κάτι τέτοιο μπορεί να εκφραστεί και ως θυμός ή και ως άρνηση του θυμού με το αίσθημα της απόγνωσης. (Plummer, 2016:42).

Χρέος του σωστού δασκάλου ΦΑ, του δασκάλου που βρίσκεται σε ουσιαστική επαφή τόσο με τα παιδιά με δυσκολίες όσο και με παιδιά που δεν αντιμετωπίσουν προβλήματα είναι να καταφέρνει να ξεχωρίζει τα διάφορα συναισθήματα και να τα αντιμετωπίζει και ανάλογα.

Ένα παιδί που αδυνατεί να ανταποκριθεί σε κάποια σχολική δραστηριότητα και με απόγνωση, θυμό φωνάζει «το μισώ αυτό, είναι πολύ δύσκολο για μένα!», ο δάσκαλος δεν πρέπει να το απομονώνει. Αντιθέτως, οφείλει να κατανοεί τη

συναισθηματική διεργασία που ενδεχομένως οδήγησε σε μια τέτοια δήλωση. Πρέπει να αποφύγει να ερμηνεύσει τις πράξεις του, αλλά να έρθει σε διάλογο με αυτό, να εκφράσει την άποψή του για αυτό που βλέπει, ακούει, αισθάνεται. Πρέπει να θέτει ως στόχο την υποστήριξη του παιδιού και όχι τη «διάσωσή» του. (Plummer, 2016:41).

Συμβουλές, όπως «όλοι οι άλλοι διασκεδάζουν, τα καταφέρνουν καλά, άρα είμαι σίγουρος ότι και εσύ είσαι σε θέση να το κάνεις» ή «δεν το έχεις δοκιμάσει ακόμη, έλα θα το κάνω εγώ», ενδέχεται να φέρουν και το αντίθετο αποτέλεσμα. Αν αντίθετα, ο δάσκαλος ΦΑ εστιάζει στα συναισθήματα του παιδιού, στα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τα λεγόμενα του παιδιού πιθανόν να κινητοποιήσει το παιδί να αποφασίσει να αλλάξει το τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του, εφόσον νιώσει ότι και οι άλλοι τον εκτιμούν και τον καταλαβαίνουν. Μπορεί να τον ενθαρρύνει και να τον ενισχύσει ηθικά προτείνοντάς του να ασχοληθεί με κάποια άλλη, ευκολότερη για αυτόν δραστηριότητα. Και τα συναισθήματα του παιδιού μπορεί να οδηγήσουν το δάσκαλο στην επιλογή κάποιας άλλης δραστηριότητας, κατάλληλης για τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του. (Plummer, 2016:41).

γ)Επαινοί, επιβράβευση. Το θέμα της επιβράβευσης είναι καταλυτικό. Έπαινος που δεν είναι ειλικρινής δεν έχει καμία σημασία για το ίδιο το παιδί. Αν ο έπαινος δεν ανταποκρίνεται στην αυτοαντίληψη ενός ατόμου και στις αυτοαξιολογήσεις του, είναι πολύ πιθανό να απορριφθεί ως αβάσιμος. Ο μη ρεαλιστικός και αδικαιολόγητος έπαινος μπορεί να κάνει κάποιον να βιώσει ακόμη χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης στην περίπτωση που αποπειραθεί να κάνει πράγματα για τα οποία δεν είναι έτοιμος ή οδηγηθεί στο σημείο να έχει μη ρεαλιστικές προσδοκίες σε σχέση με αυτά που πραγματικά μπορεί να καταφέρει. (Plummer, 2016:43).

Δυστυχώς, υπάρχουν περιπτώσεις που οι ενήλικες, ενώ επαινούν πραγματικά το παιδί, στη συνέχεια προτείνουν βελτιώσεις, τροποποιήσεις και κατά συνέπεια αυτοαναιρούνται. Παραδείγματα τέτοιων επαίνων «ωραία τα κατάφερες, αλλά θα μπορούσες να είχες νικήσει!», «τέλεια, το ήξερα πως μπορούσες να κάνεις την άσκηση σωστά, απλώς δεν ήσουν μέσα στους σωστούς χρόνους!». Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση είναι η χρήση αυθεντικού, συγκεκριμένου και περιγραφικού επαίνου, όποτε αυτό είναι εφικτό. (Plummer, 2016:45).

Οι Adele Faber και Elaine Mazlish (1982:176), επισημαίνουν το γεγονός ότι η διατύπωση ενός επιτυχημένου επαίνου αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά, ο ενήλικας περιγράφει με ακρίβεια αυτό που βλέπει ή αυτό που αισθάνεται και κατόπιν ο μαθητής,

αφού ακούσει την περιγραφή του ενήλικα, είναι ικανός να επιβραβεύσει και ο ίδιος τον εαυτό του.

Με περιγραφική αξιολόγηση, με βοηθήματα μνήμης που μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ανατρέξει σε προηγούμενες επιτυχίες του μαθητή που μπορεί να λειτουργήσουν παρακινητικά για το μαθητή, με την αποφυγή χρήσης επικριτικών σχολίων, μπορεί να κινητοποιηθεί ο μαθητής και να αποκτήσει επιβεβαίωση σχετικά με τον εαυτό του και τις πράξεις των. (Faber, Mazlish, 1982:184).

δ) Αναστοχασμός. Μερικές ομάδες ενδέχεται να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο συντονιστών. Πολλές φορές, είναι αρκετά δύσκολο ένας μόνο ενισχυτής συντονιστής να καταφέρει να κρατήσει ενωμένη μια ομάδα, διαφορετικής μάλιστα δυναμικής, και συγχρόνως να έχει επίγνωση όλων των καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην ομάδα και σε κάθε μέλος ξεχωριστά. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη δύο συντονιστών εκπαιδευτικών -για το λόγο αυτό καθοριστικός είναι και ο ρόλος της παράλληλης στήριξης, όταν αυτός γίνεται συνειδητά- δίνει την ευκαιρία της ανταλλαγής ιδεών, της καλύτερης καταγραφής των γεγονότων και προφανώς τον επιμερισμό των καθηκόντων για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος. (Plummer, 2016:42).

Είναι σημαντικό, ο κάθε συντονιστής να μπορεί να αναλογίζεται τις δικές του δεξιότητες ως αρχηγός αλλά και να ακούει τα μέλη της ομάδας, δίνοντας στο κάθε μέλος τον απαιτούμενο χρόνο. Η διαδικασία αυτή γίνεται πιο δύσκολη όταν δε γίνεται συχνά ή όταν γίνεται μονάχα περιστασιακά. Είναι φοβερά εξουθενωτικό, απαιτητικό και χρονοβόρο να μπορεί ο δάσκαλος να παρατηρεί, να ελέγχει και να θέτει ταυτόχρονα στόχους για καθέναν από τους μαθητές εξατομικευμένα.

Για να είναι αποτελεσματικός στην αποστολή του απαιτείται να κρατά σημειώσεις για τις συμπεριφορές που παρατηρεί, τα συναισθήματα, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις γλωσσικές δεξιότητες, τις κινητικές δεξιότητες, τη γενικότερη συμπεριφορά, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κτλ.

Παράλληλα με τις δικές του πληροφορίες πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και τις πληροφορίες που αποκομίζει από τις συναντήσεις του με τους γονείς των μαθητών και κυρίως αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα κατά τη διάρκεια συναντήσεων που οργανώνουν σε συνεργασία με τους γονείς και οι οποίες γίνονται πολλές φορές παράλληλα με τη συνεργασία στις ομάδες. (Plummer, 2016:44).

Οι στόχοι εκτελούνται σταδιακά και ο χρόνος πολλές φορές δεν είναι επαρκής. Απαραίτητο κομμάτι της αποτελεσματικής εργασίας θεωρείται και ο αναστοχασμός

των εκπαιδευτικών. (Plummer, 2016:143). Μέσω του αναστοχασμού ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο αποτελεσματικός, αφού αντιμετωπίζει καλύτερα τις διάφορες προκλήσεις, αντλεί χαρά και ικανοποίηση για όσα επέτυχε από κοινού με τους μαθητές, ελέγχει αποδοτικότερα τις ικανότητες συντονισμού έτσι ώστε να γίνεται πιο υποστηρικτικός και αποτελεσματικός με τα παιδιά.

Οι συζητήσεις μεταξύ προπονητή και μελών της ομάδας συντελεί σημαντικά επίσης στην επίτευξη θετικού μαθησιακού αποτελέσματος μέσα από ρεαλιστικές αυτοαξιολογήσεις, οι οποίες βοηθούν στην ενδυνάμωση τόσο της προσωπικής όσο και της ομαδικής αυτοεκτίμησης. (Plummer, 2016:138).

Η σπουδαιότητα του αναστοχασμού σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ΦΑ τα συμπεράσματά του για να καταστήσει αποτελεσματικότερη τη δουλειά του. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σαφές ότι οφείλει να έχει επίγνωση των προσωπικών του συναισθημάτων καθώς και των αναγκών του, όπως επίσης να συναισθάνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ή εκφράζεται επηρεάζει άμεσα και τα παιδιά με τα οποία συνεργάζεται. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που τα περισσότερα επαγγέλματα πλέον στην εποχή μας διαθέτουν τις δικές τους κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον αναστοχασμό. (Plummer, 2016:144).

Θετικό, για το λόγο αυτό, κρίνεται ο προπονητής μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας να αφιερώνει χρόνο προσπαθώντας να απαντήσει σε ερωτήματα που σχετίζονται με το αν ανταποκρίθηκε μερικώς ή πλήρως στους επιδιωκόμενους στόχους, αν επετεύχθη το επιθυμητό αποτέλεσμα, αν τα μέλη της ομάδας ανταποκρίθηκαν σωστά στο ρόλο τους, αν κατανόησαν τους κανόνες, αν οι δραστηριότητες ήταν ανάλογες των ικανοτήτων των μελών όλης της ομάδας, αν οι συνθήκες διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων ήταν κατάλληλες κτλ.

Ο αναστοχασμός δε σχετίζεται με τη διατύπωση επικριτικών σχολίων αλλά με την κατανόηση των ικανοτήτων μας, των αδυναμιών μας, των σκέψεων σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει. (Robinson et al., 1991, 35).

Με μια τέτοια, λοιπόν, αντιμετώπιση από το δάσκαλο, οι μαθητές με κινητικά και μαθησιακά προβλήματα διερευνούν τα συναισθήματά τους, καθώς νιώθουν ασφαλείς, αμύνονται λιγότερο και γίνονται πιο ρεαλιστές, εκτιμούν περισσότερο τον εαυτό τους, συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτό που είναι και σταδιακά ενδυναμώνονται, αξιολογούν θετικότερα τον εαυτό τους και απελευθερώνονται από

φόβους και αδυναμίες που δεν τους επιτρέπουν ισότιμα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. (Robinson et al., 1991, 37).

Ιδιαίτερα η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως ένα συλλογικό δρώμενο το οποίο ως απώτερο σκοπό έχει να συνδέει τα υποκείμενα, μέσα από κοινές κατανοήσεις, σε μια συλλογική συνείδηση. Μέσα από την καθημερινή συμμετοχή στη σφαίρα της συλλογικότητας, το υποκείμενο αποκτά συνείδηση και κριτική κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από διδακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις επιτυγχάνεται σταδιακά η ενσυναίσθηση και στα μέλη της σχολικής τάξης. (Αρκαδιανός, Βασιλειάδης, 2010:23).

Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλά έναν καταλύτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά σημαντικό χαρακτηριστικό της, το οποίο σε κάποιο βαθμό πρέπει να ενεργοποιηθεί, προκειμένου να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο μαθητής μπορεί να εμπλακεί σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν την ικανότητά του αυτή. (Αρκαδιανός, Βασιλειάδης, 2010:25).

Η εξασφάλιση, λοιπόν, μέσω της ενσυναίσθησης, των απαραίτητων συνθηκών αρμονικής συνύπαρξης διευκολύνει και την επιτυχή ένταξη των μαθητών διαφορετικών ομάδων και απαιτήσεων. Κάτι τέτοιο θα έχει αντίκτυπο στη μελλοντική ζωή των μαθητών. (Αρκαδιανός, Βασιλειάδης, 2010:26).

Με αυτό τον τρόπο, οι δάσκαλοι θα δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη τους ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, βοηθώντας τους διαφορετικούς μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές να τους αποδεχτούν και να τους εντάξουν ισότιμα στην ομάδα.

Η μάθηση συντελείται επιτυχέστερα όταν παρέχεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ψυχοσυναισθηματική στήριξη, ενίσχυση και ενθάρρυνση, καθώς οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πλήττουν την αυτοεκτίμησή τους. Καλό είναι η εξέταση τους να γίνεται μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Ο δάσκαλος ΦΑ οφείλει να τους ενθαρρύνει, να ρωτάει για τυχόν απορίες, να απλοποιεί τυχόν σύνθετα προβλήματα και ασκήσεις, να αποκωδικοποιεί και να απλοποιεί σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, να θέτει πραγματοποιήσιμους, ρεαλιστικούς στόχους. (Plummer, 2016:45).

Οι νέες δραστηριότητες που επιλέγονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να διευκολύνουν την εκτέλεσή τους από μαθητές με ευρύ φάσμα κινητικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε η αυτοπεποίθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να ενισχύεται παρά να αποθαρρύνεται λόγω πιθανής αποτυχίας. Σε περιπτώσεις μαθητών με μικρή διάρκεια προσοχής, η μεγαλύτερη ποικιλία ασκήσεων με μικρή διάρκεια είναι απαραίτητη. Σε παιδιά με δυσκολίες προσανατολισμού και αναγνώρισης δεξιού-αριστερού, η επίδειξη των ασκήσεων από το γυμναστή ή άλλο μαθητή είναι σημαντική. Ασκήσεις που έχουν σχέση με ύψος πρέπει να αποφεύγονται στις περιπτώσεις παιδιών που έχουν προβλήματα ισορροπίας.

Προκειμένου να κερδηθεί πολύτιμος χρόνος στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται ωφέλιμο να γίνεται λεπτομερής ενημέρωση για το πώς διαμορφώνεται η καθημερινότητα στην κάθε βαθμίδα μάθησης, ώστε να γίνεται ευκολότερα η μετάβαση στην κάθε βαθμίδα, ποιες αλλαγές θα ισχύουν από την επόμενη χρονιά, ποιες οι ομοιότητες και τι θα απαιτείται από τους μαθητές στην κάθε τάξη. Οι ατομικοί φάκελοι των παιδιών που τηρούνται σε κάθε τάξη πρέπει να περνούν στον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης σε κάθε χρονιά.

Οι καθηγητές κάθε βαθμίδας καλό είναι να διαφοροποιήσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους από την αρχή μεγιστοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να φέρουν τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση πολύτιμη είναι η συστηματική και στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Θετικό θα ήταν να δίνεται περισσότερος χρόνος κατά την προφορική ή γραπτή εξέταση και να αναγνωρίζεται η προσπάθεια του παιδιού λεκτικά και μη λεκτικά.

Ο δάσκαλος μπορεί μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού του ρόλου να είναι μαζί τους πιο επιεικής και να τους αναγνωρίζει το δικαίωμα μιας πιο αργής αλλά σταθερής εξέλιξης. Να μην επιβαρύνει τα παιδιά με μεγάλο όγκο δουλειάς, ή υπερβολικής δυσκολίας ασκήσεις, γιατί κουράζονται γρήγορα και αποθαρρύνονται ενώ, παράλληλα, μπορεί να τα υποστηρίζει με ειδικές ασκήσεις κυμαινόμενης δυσκολίας, προσαρμοσμένες στις ικανότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά ανάλογα με το προσωπικό του επίπεδο φυσικής κατάστασης και ικανοτήτων.

3.2 Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση στην Άσκηση- Λάθη στην εφαρμογή της

Η γνησιότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση είναι τα χαρακτηριστικά της στάσης του θεραπευτή της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, που του επιτρέπουν να δημιουργήσει μια βαθιά σχέση με τον πελάτη του, να τον ακούσει ενεργητικά με όλο του τον εαυτό: με τα μάτια, τα αυτιά και την καρδιά του. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:31)

Η επικοινωνία όμως ανάμεσα στον αθλητή και στον προπονητή δεν είναι μόνο αυτά που λέει ο αθλητής και αυτά που ακούει ο προπονητής. Χρειάζονται και οι δύο μια ανατροφοδότηση. Ο δάσκαλος έχει την ανάγκη να βεβαιωθεί ότι αυτό που νιώθει και αντιλαμβάνεται ο ίδιος είναι πράγματι αυτό που νιώθει και αντιλαμβάνεται ο μαθητής αθλητής του. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:31)

Ο μαθητής επίσης έχει την ανάγκη να αισθανθεί ότι ο προπονητής είναι εκεί μαζί του, ότι τον ακούει και τον νιώθει. Υπάρχει ακόμη ανάγκη να συνδεθούν αυτά που λέει με τα συναισθήματά του για να προχωρήσει. Σε αυτήν την ανάγκη του μαθητή και του προπονητή δασκάλου απάντησε ο Rogers προτείνοντας την επαναδιατύπωση/αντανάκλαση. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:31).

Όπως ένας καθρέφτης, ο προπονητής αντανακλά και συνθέτει όσο πιο πιστά μπορεί το περιεχόμενο των λόγων του μαθητή, τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις του, χρησιμοποιώντας συχνά τις ίδιες εκφράσεις ακόμη και κινήσεις. Έτσι, ο μαθητής, ακούγοντας και βλέποντας ξανά τον εαυτό του μέσα από την επαναδιατύπωση του δασκάλου θεραπευτή, αναγνωρίζει συμπεριφορές και πλευρές που δεν είχε συνειδητοποιήσει, που δεν ήταν συνδεδεμένες με την εμπειρία και τα συναισθήματά του. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:35)

Η ουσιαστική συμμετοχή του προπονητή είναι απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης της ενσυναίσθησης. Η ακρόαση, δε συνδέεται απλώς με τη φυσική παρουσία του δασκάλου, αλλά απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του προπονητή με όλο του το είναι, την προσοχή, την αντίληψη, την παρατηρητικότητα. Επειδή στο προηγούμενο κεφάλαιο (2.2.) αναφέρθηκε αναλυτικά τι σημαίνει ο όρος ενεργητική ακρόαση, θα προβούμε τώρα στην περιγραφή μιας σειράς σφαλμάτων, στα οποία προβαίνει ο δάσκαλος, στην προσπάθειά του να εξασφαλίσει την επιθυμητή ενεργητική ακρόαση, κάτι που όμως λόγω έλλειψης εμπειρίας δυστυχώς δε γίνεται εφικτό. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33).

Βασική μέθοδος στην ενεργητική ακρόαση είναι, όπως αναφέρθηκε, η επαναδιατύπωση/αντανάκλαση. Πολύ συχνά ο προπονητής, λόγω του ότι δεν την εφαρμόζει τακτικά στην καθημερινότητα του αθλητή, υποπίπτει σε μια σειρά από λάθη, στην προσπάθειά του να την εφαρμόσει με τη μεγαλύτερη σπουδή και συνέπεια. Τυπικά συνηθισμένα λάθη που γίνονται στο πλαίσιο αυτό είναι τα ακόλουθα.

Συχνά ο δάσκαλος δίνει συμβουλές στον αθλητή ή έτοιμες λύσεις «σε συμβουλευώ να...», «στη θέση σου θα...». Με τον τρόπο αυτό δυστυχώς, υπονοεί ότι ο άλλος δεν είναι σε θέση να λάβει αποφάσεις ή να δοκιμάσει άλλες λύσεις ή τακτικές, ακόμη και να μάθει κάνοντας λάθη, αλλά προτιμά να τον κατευθύνει εφαρμόζοντας ένα πιο χειριστικό ρόλο.

Παράλληλα, συχνά κατά την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας προτιμά να δίνει οδηγίες στον αθλητή, χωρίς να του δίνει δυνατότητα πρωτοβουλιών και αυτενέργειας. Ο λόγος του είναι αυστηρά δεοντολογικός «πρέπει να...», ή προστακτικός «μην το κάνεις αυτό». Με τον τρόπο αυτό όμως πιέζει τον αθλητή και καλλιεργεί μια σχέση εξάρτησης, από την οποία είναι δύσκολο να απαγκιστρωθεί. Αν λάβουμε, ωστόσο, υπόψιν, ότι χρέος και του προπονητή είναι η δημιουργία ανεξάρτητων, αυθύπαρκτων προσωπικοτήτων, αντιλαμβανόμαστε πόσο ολέθριο λάθος είναι αυτό. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:32)

Επιπλέον, ο προπονητής, εφαρμόζοντας λανθασμένα την τακτική των ερωτήσεων, οι οποίες βοηθούν το παιδί να εκφράσει αυτό που πραγματικά αισθάνεται, κάνει ερωτήσεις απλώς για να ικανοποιήσει τη φιλοπεριέργειά του. Όταν ρωτά «ποιος», «πού», «γιατί», «πότε», συχνά αποπροσανατολίζει τον αθλητή, τον καθιστά επιφυλακτικό με αποτέλεσμα να αναζητά τρόπους να αμυνθεί ή να προσπαθήσει να διαφύγει της απάντησης (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003: 32).

Συχνό λάθος του προπονητή είναι επίσης όταν προσπαθεί να ερμηνεύσει τα λεγόμενα του μαθητή του, με βάση τις προσωπικές του εμπειρίες, βιώματα, αξίες, κοσμοθεωρία και όχι με βάση απλώς αυτό που ισχυρίζεται ο μαθητής. Συχνά απαντά στα λεγόμενα του μαθητή με τις εξής φράσεις «αυτό το κάνεις επειδή...», «αυτό που εννοείς είναι...», γεγονός όμως που μπορεί να φοβίσει τον αθλητή με αποτέλεσμα να θελήσει ίσως να διακόψει την επικοινωνία, ή να δίνει ψευδείς απαντήσεις κρατώντας μια πιο αμυντική στάση. (Rogers, 1961:213).

Στο ίδιο μοτίβο ανήκει και το να επιχειρεί ο προπονητής να κάνει διάγνωση, «το πρόβλημά σου είναι...», «αυτό που έχεις λέγεται...» όταν ακούει τα διάφορα προβλήματα των μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό, ο δάσκαλος αποκρυσταλλώνει μια

κατάσταση βάζοντας μια «ταμπέλα», με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αντιληφθεί, να μην είναι σε θέση να εισδύσει σε αυτό που πραγματικά βιώνει ο άλλος. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:32).

Αρνητικό στοιχείο θεωρείται παράλληλα η άσκηση κριτικής από τον προπονητή, το να προβαίνει σε αβάσιμους χαρακτηρισμούς με μεγάλη ευκολία «δε σκέφτεσαι σωστά...», «είσαι ανασφαλής...», «δεν έπαιξες όπως πριν».. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί ενδέχεται να οδηγήσουν τον αθλητή στο να επιλέξει να σταματήσει την επικοινωνία γιατί αισθάνεται ότι κρίνεται ή νιώθει ενοχές και στη συνέχεια αμύνεται.

Από την άλλη, πάλι, ενδέχεται όταν επιχειρηματολογεί για αυτά που υποστηρίζει, ναι μεν να λειτουργεί στο πλαίσιο του δεοντολογικού λόγω της επιχειρηματολογίας του «διαφωνώ μαζί σου γιατί...», «νομίζω ότι έχεις άδικο και θα σου πω γιατί...», ωστόσο υποχρεώνει το παιδί να αμυνθεί και να επιχειρηματολογήσει με τη σειρά του υπέρ του, ευρισκόμενος σε μια θέση απολογητική, γεγονός που δε λειτουργεί πάντα στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ζεστασιάς μεταξύ των δύο πλευρών.

Η συνήθεια ακόμη του προπονητή να παρηγορεί το μαθητή σε κάθε ήττα, αποτυχία ή δυσκολία του μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, διότι ο μαθητής αισθάνεται ότι υποτιμούμε τα συναισθήματά του και έτσι να αρχίσει να παραπονιέται περισσότερο ή να θυμώσει, παρά να παρηγορηθεί και να ανακουφιστεί. Φράσεις του δασκάλου, όπως «μη στενοχωριέσαι, όλα θα πάνε καλά...» ή «μην κάνεις έτσι, την επόμενη θα νικήσεις...», συχνά είναι αναληθείς και αστήρικτες. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33)

Απευκταίες είναι επίσης οι γενικεύσεις από την πλευρά του δασκάλου. Φράσεις όπως είναι οι «σε όλους συμβαίνει αυτό...», «και ποιος δε θα ένιωθε έτσι στη θέση σου...», καλό θα είναι να αποφεύγονται, διότι ο αθλητής νιώθει ότι αποπροσωποποιείται και μειώνεται σε αξία αυτό που του συμβαίνει, αφού ο προπονητής του τοποθετεί το πρόβλημά του σε γενικότερα, τυπικά, συνηθισμένα δεδομένα, με αποτέλεσμα να μη νιώθει ξεχωριστός και μοναδικός και να επιθυμήσει να διακόψει την επικοινωνία με το δάσκαλο. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33).

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της συζήτησης μεταξύ προπονητή και μαθητών, όσο μακροσκελής κι αν είναι αυτή, όσο δύσκολο κι αν είναι το θέμα, καλό είναι να μην υπάρχουν συχνές εναλλαγές θεμάτων. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής παίρνει το μήνυμα ότι αυτό που λέει δεν είναι ενδιαφέρον ή ότι ενδεχομένως εμείς τυγχάνει να γνωρίζουμε

καλύτερα από αυτόν τι είναι σημαντικό για τον ίδιο. Έτσι, όσο κι αν το θέμα που τίγεται δεν είναι από τα πλέον ενδιαφέροντα, ο προπονητής δεν πρέπει να υπεκφεύγει με τρόπους όπως «πες μου καλύτερα για...», «αρκετά ασχοληθήκαμε με αυτό...». (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:34).

Κατά τη διάρκεια του αγώνα ο προπονητής, στην προσπάθειά του να προλάβει το ενδεχόμενο λάθος του μαθητή, μπορεί να προβεί σε προειδοποιητικές οδηγίες που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο θα παίξει. Η παρέμβαση του προπονητή κρίνεται απαραίτητα, σε επίπεδο όμως προχωρημένου αθλητή καλό θα ήταν κάτι τέτοιο να περιορίζεται -κατά το δυνατό- γιατί με τον τρόπο αυτό, ο αθλητής αντιλαμβάνεται ότι κάποιος του υπαγορεύει το πώς θα παίξει, διότι αυτός μόνος του δε μπορεί να επιτύχει, και να υπακούσει από φόβο μήπως κάνει λάθος ή ενεργώντας παθητικά θεωρώντας ότι ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33).

Το αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι να παρακωλύεται η ανεξαρτησία του, να περιορίζεται η διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών, να αποθαρρύνεται ο αθλητής από το να κατακτά την εμπειρία μέσα από προσωπική προσπάθεια και μόχθο, μέσα ακόμη και από το λάθος. Έτσι, προειδοποιητικές επισημάνσεις όπως «παίξε έτσι...», «πρόσεξε μήπως...», «αν δεν...μπορεί να...», που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, προτιμότερο θα ήταν να μη χρησιμοποιούνται από φόβο μήπως προκαλέσουν τα εντελώς αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στην προσπάθειά του ο προπονητής να δείξει στο μαθητή ότι τον νιώθει απόλυτα, ότι συναισθάνεται το πρόβλημά του και ότι θέλει να τον ενισχύσει θετικά, καταφεύγει συχνά σε υπερθεματισμούς. Όταν όμως υπερθεματίζει, «το παιχνίδι αυτό είναι πολύ δύσκολο, πραγματικά έχεις δίκιο να είσαι αγχωμένος...», «και πολλή ψυχραιμία έδειξες μέχρι τώρα...», μπορεί αφενός να μην ανταποκρίνεται στα συναισθήματα που πραγματικά έχει εκείνη τη στιγμή, αφετέρου μπορεί να αισθανθεί ο αθλητής ότι τον πιέζουμε να αισθανθεί ό,τι του υποδεικνύουμε, του επιβάλλουμε το πώς θα νιώθει, τι να κάνει. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:33)

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο προπονητής αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Συχνά το δικό του παράδειγμα, οι δικές του εμπειρίες αποτελούν παράδειγμα μίμησης για τους αθλητές. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι ο προπονητής πρέπει να πέφτει στο λάθος να αυτοπροβάλλεται, να μιλά συνεχώς για τον εαυτό του, να αυτοεπαινείται. Το να μιλά συνεχώς για τον εαυτό του «κι εγώ θυμάμαι να...», «όταν αυτό συνέβη σε μένα εγώ...», είναι δείγμα εγωπάθειας, ναρκισσισμού, εγωκεντρισμού. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό ο προπονητής μειώνει αυτό που συμβαίνει στον άλλο,

τον υποχρεώνει να σταματήσει να μιλάει για αυτόν προκειμένου να ακούσει τον ίδιο, κάτι που όμως δε λειτουργεί πάντα αποτελεσματικά.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η τακτική του προπονητή να μονοπωλεί στο λόγο ο ίδιος, να μην αφήνει τον άλλο να ολοκληρώσει τη φράση του. Με την τακτική αυτή αντιλαμβανόμαστε ότι δεν ακούει τον άλλον πραγματικά και βιάζεται να υποστηρίξει τι ισχύει για τον ίδιο. Αυτό τον θέτει αυτόματα σε μια διαδικασία να εξηγήει και να διορθώνει, κάτι που εμποδίζει την ουσιαστική επικοινωνία.

Βασικό στοιχείο στην προσωποκεντρική προσέγγιση είναι, όπως επισημάνθηκε, και η σιωπηρή προσήλωση στα λεγόμενα του συνομιλητή μας με τρόπο όμως που να δείχνει ότι ακόμη κι αν δεν μιλάμε, ωστόσο τον παρακολουθούμε με νεύματα, κινήσεις, στάση σώματος που να πιστοποιεί την αφοσίωσή μας σε αυτόν.

Όταν, όμως, ο προπονητής παραμένει σιωπηρός για μεγάλο χρονικό διάστημα, κυρίως στις μικρές ηλικίες, ή με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά, οπτικο-κινητικά προβλήματα, αυτά είναι δυνατόν να λάβουν λάθος μήνυμα, να αναρωτηθούν αν πραγματικά ο δάσκαλός τους τους παρακολουθεί, ή αν τους καταλαβαίνει, ή αν σκέφτεται κάτι αρνητικό για αυτά. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:35).

Τέλος, το να λέει ο προπονητής στο μαθητή πώς να αισθάνεται «μην κλαις τώρα...», «αντί να στενοχωριέσαι θα έπρεπε να θυμώνεις...», μπορεί να ερμηνευτεί ως μη αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην εμπιστεύεται τον προπονητή και να κλείνεται στον εαυτό του, γεγονός που δε συνάδει με τη σημασία της ενσυναίσθησης. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:34).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τέτοιας μορφής λάθη μπορεί συχνά να συναντώνται όχι μόνο από έλλειψη κατάρτισης, γνώσεων ή των στοιχειωδών δεξιοτήτων ενσυναίσθησης από την πλευρά των δασκάλων προπονητών, όχι μόνο λόγω της ανεπαρκούς και πλημμελούς εφαρμογής τεχνικών ενσυναίσθησης, ακόμη και από τους προπονητές που επιθυμούν να την υιοθετούν στις βασικές τους τακτικές στο προπονητικό τους πλάνο.

Πολύ συχνά, δυστυχώς, λάθη γίνονται και από προπονητές που ενώ έχουν εντάξει τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες κατά τη διεξαγωγή της προπόνησης, είτε από υπερβάλλοντα ζήλο, είτε λόγω λανθασμένης κατανόησης των βασικών όρων και τρόπων εφαρμογής της υποκρύπτουν σε λάθη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να μην βοηθούνται από την εφαρμογή της ανθρωπολογικής προσέγγισης, να νιώθουν ότι απειλείται ο προσωπικός τους χώρος, να πιέζονται συναισθηματικά και τελικά να αποφεύγουν τη γνήσια και ειλικρινή επικοινωνία με τον προπονητή τους.

Οι μαθητές αυτοί κλείνονται στον εαυτό τους και επιθυμούν να απέχουν από την προπόνηση, να έχουν χαμηλές αξιολογήσεις, να αποφεύγουν τις συναναστροφές και με τους υπόλοιπους συναθλητές τους, να είναι περιθωριοποιημένοι, μοναχικοί, διστακτικοί και συνεσταλμένοι. Η απειλή του προσωπικού τους χώρου στο πλαίσιο της ενσυναισθητικής διαδικασίας μπορεί να έγινε λόγω λανθασμένων χειρισμών του προπονητή, εξαιτίας των οποίων ένιωσαν ότι προσβάλλεται και απειλείται ο ιδιωτικός τους χώρος. Η επικοινωνία με τον προπονητή είναι κάτι επιθυμητό, ωστόσο ο τρόπος επίτευξής της για τον κάθε αθλητή είναι μια διαδικασία αυστηρά ατομική και καθορισμένη ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ανάγκες του κάθε ατόμου. (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003:35-37).

Δ ΜΕΡΟΣ

4.1. Η χρήση της προσωποκεντρικής μεθόδου στους αθλητές Taekwondo

Συμμετέχοντες

Το δείγμα μου αποτέλεσαν οι αθλητές του συλλόγου Άθλος Κιλκίς. Από το σύνολο 150 αθλητών επελέγησαν 90 αθλητές του συλλόγου, ηλικίας από 9 μέχρι 18, διότι ήταν πιο εύκολη η συνεργασία με αυτές τις ηλικίες και γιατί αυτοί έχουν διαμορφώσει καλύτερα τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, αλλά και γιατί συμμετέχουν ήδη σε επίσημα πρωταθλήματα και επομένως η προσωποκεντρική μέθοδος θα είχε πρακτικά αποτελέσματα πιο απτά σε αυτούς. Στη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης βέβαια ασχολήθηκα και με μικρότερες ηλικίες, κυρίως στο παιχνίδι ρόλων και στην προσομοίωση, μέθοδοι που μπορούσαν να εφαρμοστούν επιτυχέστερα στις ηλικίες αυτές, που είναι εξοικειωμένες και από το δημοτικό σχολείο με τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι.

Το δείγμα μου ήταν 90 αθλητές, τους οποίους επέλεξα ορισμένους τυχαία, κάποιους επειδή θέλησα να εργαστώ με αυτούς, κατόπιν συζητήσεως με τον προπονητή, ο οποίος μου μετέφερε ότι αντιμετώπιζαν κάποια θέματα αυτοπεποίθησης και απόδοσης στους αγώνες. Για να κάνω κάποια είδους σύγκριση χώρισα τους αθλητές σε ομάδα παρέμβασης, άτομα με τα οποία θα επέλεγα να δουλέψω και σε ομάδα ελέγχου, στα οποία δε θα υπήρχε καμία παρέμβαση. Η διάκριση έγινε τυχαία στην πλειονότητα των μαθητών, ωστόσο υπήρξαν και περιπτώσεις που επέλεξα σκόπιμα μετά και από συζήτηση με τον προπονητή. Ο διαχωρισμός έγινε σε 45 και 45 άτομα, 60 αγόρια και 30 κορίτσια συνολικά, 30 αγόρια και 15 κορίτσια σε κάθε ομάδα (M 13 ετών, SD +2). Η προπονητική τους ηλικία ήταν περίπου τα 8 έτη, αφού όλα ξεκινούν το άθλημα στην ηλικία των 5 ετών.

Σε όλα τα άτομα μοιράστηκαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο πλαίσιο του συνόλου, την αυτοπεποίθησή τους, τα όνειρά τους. Τα ερωτηματολόγια τα μοίρασα εξαρχής σε όλους τους συμμετέχοντες.

Βασική αρχή της προσωποκεντρικής μεθόδου είναι η συνομιλία με τον συμβουλευόμενο και η προσπάθεια ο σύμβουλος να κάνει τον συμβουλευόμενο να εξάγει συμπεράσματα ο ίδιος για τον εαυτό του, τονίζοντας ή παραφράζοντας τα λεγόμενα του και κινητοποιώντας ουσιαστικά τον ίδιο το

θεραπευόμενο προκειμένου να κατανοήσει μόνος του το πρόβλημα και να καταφέρει συνειδητοποιώντας τις αδυναμίες του να βρει μόνος του τη δύναμη να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.

Η ενσυναίσθηση, άλλωστε, δεν αποτελεί απλά μια στατική νοητική κατάσταση αλλά συναισθηματικό και διανοητικό κίνητρο. Υπό το πρίσμα της μπορούν να καθοριστούν και να μεταβληθούν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. (Levine, 2005:160).

Το άτομο επιτυγχάνει όχι μόνο καλύτερη γνώση για τους άλλους, αλλά κυρίως μεγαλύτερη κατανόηση για τον εαυτό του, γεγονός που οδηγεί στη συνεχόμενη αυτοβελτίωσή του. Η κατανόηση των συναισθημάτων και σκέψεων των άλλων, εξάλλου, αναπτύσσει την αναλογική σκέψη. (Levine, 2005:163).

Οι συνεδρίες διήρκησαν 8 εβδομάδες και ήταν 45λεπτες, εβδομαδιαίες ατομικές ενώ κάποιες έγιναν και ομαδικά. Οι συνεδρίες έγιναν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο στο χώρο του συλλόγου-ΚΔΑΠ, όπου έρχονταν οι αθλητές για να μου μιλήσουν. Όλες οι δραστηριότητες που επιπλέον ακολουθήθηκαν ήταν οι παρακάτω στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής μεθόδου. Στόχος ήταν η καλλιέργεια των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στους μαθητές για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και ακολούθως των επιδόσεών τους.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες πρακτικές κατάλληλες για την καλλιέργεια ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Μερικές από αυτές είναι εύκολα εφαρμόσιμες και συμβάλλουν στην επίτευξη και γενικότερων στόχων. Προσωπικά θέλησα να εφαρμόσω τις παρακάτω που θεώρησα ότι θα μου επέφεραν ταχύτερο αποτέλεσμα. Στη θετική ανταπόκριση των αθλητών για τόσο σύντομο χρονικό διάστημα συνέβαλε το γεγονός ότι με γνώριζαν ήδη αρκετά τα προηγούμενα χρόνια και είχε καλλιεργηθεί ήδη μεταξύ μας το κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής, απαραίτητου στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers. Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να λάβω υπόψη μου διάφορες παραμέτρους, όπως την επικοινωνία μεταξύ μας, αλλά και μεταξύ, δασκάλου-αθλητών, αθλητών μεταξύ τους.

Αυτό που πρέπει εξαρχής να επισημανθεί είναι το ότι το πρώτο βήμα πάντα είναι η καλλιέργεια και η εδραίωση καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών, αθλητών αλλά και μαθητών-δασκάλου μέσα στην ομάδα. Αν εδραιωθεί ένα

κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ενδιαφέροντος και εμπιστοσύνης στην ομάδα, μπορούν στη συνέχεια να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα δράσεις για την ενσυναίσθηση με τρόπο φυσικό και αυθεντικό (Levine, 2005:23). Η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται πρώτα μέσα από την επικοινωνία μαθητή-δασκάλου παράλληλα με την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. (Riddett-Moore, 2009:9).

Για να αναπτύξουν οι μαθητές σχέσεις με συμμαθητές, συναθλητές τους πρέπει πρώτα να τους δουν και μετά να τους δουν ως πιθανούς φίλους. Αυτός πρέπει να είναι ένας βασικός πρωταρχικός στόχος κάθε επιδιωκόμενου σχεδίου που εκπονεί ο εκπαιδευτικός ή το σχολείο.

Η αναγνώριση σχέσεων που πριν δεν εντοπίζανε οι μαθητές, είναι επίσης βασικό μέλημα μιας παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές νιώθουν πως τους σέβονται οι άλλοι, μόνο αν αισθάνονται πως οι συμμαθητές τους γνωρίζουν (Olsen, 1998:169). Για να έχουμε μια ομάδα που νοιάζεται πρέπει να έχουμε μια ομάδα με αναγνωρίσιμα και σεβαστά πρόσωπα, όπως τονίζει ο Olsen.

Οι στρατηγικές που εγώ χρησιμοποίησα είναι ενδεικτικές της προσωποκεντρικής μεθόδου. Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στη διδασκαλία του τέτοιες τεχνικές αλλά και να αυτοσχεδιάσει και να ανακαλύψει δικούς του δρόμους, προκειμένου να τονώσει την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών του και να συσφίξει τους δεσμούς ανάμεσα στους μαθητές του. (Γκότοβος, 1998:1).

α. Ενεργητική Ακρόαση: Σε κάθε συνεδρία που ήταν 45λεπτη ο αθλητής καλούνταν να μιλήσει για θέματα που τον προβληματίζουν, τον ανησυχούν, για τις αρνητικές του σκέψεις και εμπειρίες, τους φόβους αλλά και τα όνειρά του. Στη φάση αυτή αφού τον άκουγα σιωπηρή, τον διέκοπτα αντανακλώντας και παραφράζοντας τα λεγόμενά του.

Σε περιπτώσεις που αυτός δεν έβρισκε τις σωστές λέξεις για να αποδώσει το πραγματικό του συναίσθημα τον βοηθούσα εγώ επαναλαμβάνοντας σύντομα και με τις κατάλληλες λέξεις αυτό που ένιωθε. Για παράδειγμα είχα μια περίπτωση κοπέλας που διαμαρτυρόταν για το χλευασμό και την κοροϊδία των συναθλητριών της. Της επανέλαβα λοιπόν σύντομα «ισχυρίζεσαι λοιπόν ότι οι συναθλήτριές σου σε περιθωριοποιούν και σε κάνουν bullying».

Στην ενεργητική ακρόαση κατέγραψα λεπτομέρειες που αφορούσαν τόσο τα εξωγλωσσικά στοιχεία (στάση σώματος, κινήσεις, βλέμμα), όσο και τα παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου (τραυλισμός, παύσεις, επιτονισμός, σιωπές). Επίσης είχα την ευκαιρία να καταγράψω τη συμπεριφορά, τις κινήσεις και διαθέσεις τους και έξω από τις συνεδρίες, κατά τη φάση της παρατήρησης στον χώρο προπονήσεών τους.

β. Συγγραφή κειμένου: πρόζα, ποίημα, υποθετικό σενάριο, (ακόμη και άρθρο σε εφημερίδα), οτιδήποτε μπορεί να γράψει ένα παιδί στο οποίο θα περιγράψει τη θέση του ίδιου ή κάποιου άλλου και θα στοχάζεται πάνω σε αυτήν, αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτική. Υπήρξε μια παρέμβαση που ομολογουμένως ταιριάζει περισσότερο σε γλωσσικά μαθήματα (κυρίως μάλιστα το μάθημα της Ιστορίας ενδείκνυται ιδιαίτερα για τέτοιες διδακτικές παρεμβάσεις) ωστόσο από τη στιγμή που όλα τα μαθήματα αποσκοπούν στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με την εξάσκηση στη γραφή και την γλωσσική έκφραση και την γραπτή επικοινωνία.

Από τα παιδιά ζητήθηκε να καταγράψουν τις θέσεις τους πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα (συνεχόμενες ήττες, bullying στο σχολείο, πειστικός τρόπος ζωής ενός αθλητή). Επειδή πολλά από αυτά δυσανασχετούσαν με το θέμα της καταγραφής των σκέψεών τους από τους ίδιους, η καταγραφή έγινε από εμένα στη διάρκεια των προσωπικών εξομολογήσεών τους.

γ. Συζητήσεις ενθάρρυνσης (courageous conversations): Στη διάρκεια των συνεδριών μας ζητούσα από τους αθλητές μου στην ομάδα παρέμβασης να βρουν λύσεις για δυσάρεστες κοινωνικές καταστάσεις, όπως, για παράδειγμα, τι πρέπει να γίνει, αν ένα παιδί μείνει έξω από ένα ομαδικό παιχνίδι, ή αν κάποιος ενοχλεί ένα παιδί κ.ά. (Levine, 2005:23).

Με αυτόν τον τρόπο έφερνα τα παιδιά αντιμέτωπα με τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν όσοι συμμαθητές τους βιώνουν τον αποκλεισμό, την απόρριψη ή την περιφρόνηση των συμμαθητών τους και ουσιαστικά τους έβαζα στη θέση των παραγκωνισμένων παιδιών.

Μια άλλη προσέγγιση που εφάρμοσα και αποσκοπούσε στο να διεγείρει το στοχασμό γύρω από τη θέση του άλλου ήταν η συζήτηση γύρω από ένα ηθικό δίλημμα. Αυτό το εφάρμοσα τόσο σε ατομικές αλλά και σε ομαδικές συνεδρίες, σε γενικές παρουσιάσεις μου ή εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν

στο χώρο του συλλόγου. Συγκεκριμένα, έθετα μια προβληματική κοινωνική κατάσταση στο άτομο ή στην ομάδα, την παρουσίαζα αναλυτικά και στη συνέχεια προκαλούσα τα παιδιά να ανακαλύψουν πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και να προτείνουν πολλαπλές λύσεις για την αντιμετώπιση των διλημματικών καταστάσεων βάσει των εκτιμήσεων και των προσεγγίσεων που τα ίδια κάνουν (Levine, 2005:166).

Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι αθλητές επιχειρούσαν να ανιχνεύσουν τις συνθήκες υπό τις οποίες οι άνθρωποι ενεργούν, αιτιολογούν τη στάση τους και γίνονται δεκτικότεροι και ανεκτικότεροι απέναντι στους άλλους (Levine, 2005:167).

δ. *Event Empathy Action* (EEA): μια βασική μέθοδος ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης είναι η EEA. Ζητήθηκε από μια ομάδα παιδιών να αξιοποιήσει υποθετικά σενάρια, για να προκαλέσει κατόπιν συζήτηση και προτάσεις που βασίζονται στην ενσυναισθητική ανταπόκριση από την πλευρά των παιδιών. (Stradling, 2001:36).

Με τη μέθοδο αυτή οι αθλητές μου έμαθαν πώς να ανταποκρίνονται ενσυναισθητικά στους άλλους. Αρχικά εξέθεσα σε αυτούς μια δυσάρεστη κατάσταση (διαζύγιο γονιών, αποτυχία στις σχολικές εξετάσεις, ήττα σε αγώνα κ.ά.) και στη συνέχεια τους ζήτησα να αναστοχαστούν πάνω σε κάποια ερωτήματα (Olsen, 1998:205) πώς θα αντιδρούσαν αυτοί, ποιο είναι το συναίσθημα που τους προκαλεί η συγκεκριμένη κατάσταση, τι θα ήθελαν να αλλάξουν, πώς θα μπορούσαν να το έχουν αποφύγει.

ε. Αντισταθμιστικές στρατηγικές: Τις εφάρμοσα σε καταστάσεις στερεοτύπων, αρνητικών προκαταλήψεων, οι οποίες εκφράζουν συμπεριφορές βασισμένες στην άγνοια ή όταν η μειονότητα υφίσταται διακρίσεις ή κάθε μορφής βία ή όταν υπάρχει μια ομόφωνη άποψη σχετικά με την ερμηνεία ενός γεγονότος, η οποία όμως μπορεί να είναι και αναληθής ή αβάσιμη. Για παράδειγμα, είχα μια περίπτωση αθλήτριας που την κατηγορούσαν όλοι οι συναθλητές της για ανάρμοστη και αντιαθλητική συμπεριφορά.

Στην τεχνική αυτή ο σύμβουλος καλείται να παίξει το δικηγόρο του διαβόλου να απομυθοποιήσει δημοφιλείς αντιλήψεις, να δείξει και την άλλη οπτική, να εκφράσει την αντίθετη θέση. (Stradling, 2001, 102). Πραγματικά αντιλήφθηκα ότι υπήρχε μια συστηματική απόρριψη και περιθωριοποίηση της αθλήτριας αυτής με πρωτεργάτες άλλες συναθλήτριές της, διότι τις είχε

ξεπεράσει σε επιδόσεις και νίκες. Παράλληλα, η συγκεκριμένη αθλήτρια αντιμετώπιζε πολλαπλά οικογενειακά προβλήματα.

Συχνά, επίσης, οι δάσκαλοι καλούνται να υπερασπιστούν μαθητές με ελλειμματική προσοχή ή συγγενείς μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες, καταδεικνύοντας πως δεν πρόκειται για δύσκολα παιδιά αλλά για παιδιά που απλώς αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες λόγω ιδιομορφιών για τις οποίες τα ίδια δεν ευθύνονται. Το ίδιο ακριβώς αντιμετώπισα και εγώ με δύο παιδιά με διάφορα κινητικά θέματα, με ήπιο αυτισμό προσπαθώντας να εξηγήσω το πρόβλημα στους άλλους, θέτοντάς τους στη θέση των παιδιών αυτών και κάνοντάς τους να κατανοήσουν τη δυσχερή θέση των παιδιών αυτών και τελικά ό,τι μόνο τον έπαινο και όχι την κοροϊδία τους θα πρέπει να κερδίσουν.

στ. Social discovery lesson: Στην τεχνική αυτή προσπάθησα μέσα από τον διάλογο και μια διαδικασία ανοιχτών ερωταπαντήσεων με συνεχή ανατροφοδότηση, χωρίς κρίσεις και χαρακτηρισμούς να παρακινήσω τους μαθητές να συναισθανθούν και να αναπτύξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. (Stradling, 2001:64). Προσωπικά πιστεύω ότι η συγκεκριμένη τεχνική λειτούργησε καλύτερα με τους μικρότερους μαθητές, ηλικίες 9-10 ετών. Τη συγκεκριμένη μέθοδο εφάρμοσα και σε μικρότερες ηλικίες(5-8 ετών), παρά το γεγονός ότι αυτοί δεν αποτέλεσαν δείγμα της έρευνάς μου.

Το παιχνίδι ρόλων και η τεχνική της ανολοκλήρωτης φράσης είναι οι χαρακτηριστικότερες αυτής της προσέγγισης. «Αυτό που πάντα θυμάμαι είναι ..., αυτό που με εκπλήσσει είναι... αυτό που δε θα ξεχάσω σε αυτό το παιχνίδι είναι...», Με αυτό τον τρόπο οι αθλητές ξεδίπλωσαν πτυχές του ψυχικού τους κόσμου που ούτε οι ίδιοι δεν γνώριζαν καλά και έγιναν καλύτεροι κοινωνοί σκέψεων, φόβων και επιθυμιών, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν την ύπαρξη όλων αυτών και στους συναθλητές τους.

ζ. Προσομοίωση: Για την τεχνική αυτή έλαβα κυρίως υπόψη μου ότι μια καλά δομημένη και πρακτικά εφαρμόσιμη προσομοίωση- ταύτιση με ένα άλλο πρόσωπο, διαφορετικό από εμάς- πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την ηλικία και τις ικανότητες του μαθητή, (με σκοπό να κατανοήσει πως το ίδιο γεγονός μπορεί να αντιμετωπιστεί διαφορετικά και να έχει διαφορετική σημασία για τους ανθρώπους), καθώς και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την ποικιλία οπτικών ερεθισμάτων. (Stradling, 2001, 85).

Οι αθλητές κατά την προσομοίωση προσπάθησαν να μπουκώσουν στο μυαλό του εκάστοτε ανθρώπου, να υποθέσουν πώς θα σκεφτόταν, τι θα ήξερε και τι όχι, όπως και τι θα έλεγε ή θα έκανε, πώς θα αντιμετώπιζαν μια συγκεκριμένη πρόκληση, ένα συγκεκριμένο παιχνίδι, πώς θα διαχειρίζονταν οι ίδιοι τη νίκη ή την ήττα ενός συναθλητή τους αν βρίσκονταν στη θέση του. Σημαντικό ήταν, εξάλλου, να καταλάβουν τι σημαίνει να ζεις υπό διαφορετικές συνθήκες.

η. Αντιστροφή ρόλων - παιχνίδι ρόλων (role playing game): Τη συγκεκριμένη τεχνική δούλεψα περισσότερο στις μικρότερες ηλικίες, ήταν πιο πρόσφορο εργαλείο εξαιτίας του παιχνιδιού που μπορούμε να αξιοποιήσουμε καλύτερα στις ηλικίες αυτές. Την τεχνική αυτή εφαρμόσα σε προβλήματα που σχετίζονταν με μία ομάδα που δεν είναι δημοφιλής στους αθλητές ή σε περιπτώσεις διακρίσεων, στιγματισμού, περιθωριοποίησης κ.ά. (περίπτωση παιδιού που ήταν παχύσαρκο και δεν μπορούσε να κάνει επιτυχώς ασκήσεις).

Σε μια δραματοποίηση, για παράδειγμα, οι αθλητές με έλλειμμα στην ανεκτικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού υποδύθηκαν πρόσωπα που ενσαρκώνουν αυτό που δυσκολεύονται να αποδεχθούν. Έτσι με αυτόν τον τρόπο έπαψαν να φοβούνται αυτό που απλά δεν γνώριζαν ή με το οποίο δεν ήταν εξοικειωμένοι.

Συχνά σε τέτοιες δράσεις ανέθετα στους αθλητές που είχαν αντικοινωνική ή ρατσιστική στάση να υποδυθούν το θύμα μιας λεκτικής ή άλλου τύπου κακοποίησης. Αξίζει να επισημανθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι και ιδιαίτερα η πρόζα ενδείκνυνται για τέτοιες δράσεις στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων και όχι μόνο της φυσικής αγωγής, όπως είναι η λογοτεχνία, το μάθημα του θεατρικού παιχνιδιού, τα αρχαία ελληνικά κ.ά. .

θ. Ενασχόληση με ένα έργο τέχνης ή δημιουργία καλλιτεχνικού έργου: Τη μέθοδο αυτή χρησιμοποίησα με τη βοήθεια της καλλιτεχνικού στο μάθημα των Εικαστικών του Κδαπ του Συλλόγου. Το μάθημα γινόταν καθημερινά τα απογεύματα και ζήτησα από την δασκάλα τους να αναθέσει στα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι βάσει συγκεκριμένων συναισθηματικών καταστάσεων. Ειδικότερα παρουσιάσαμε στα παιδιά διάφορα έργα τέχνης με διαφορετικό περιεχόμενο και συναισθηματικές καταστάσεις (Γκουέρνικα, Μόνα Λίζα, Κραυγή, Το φιλί, Ο Μυστικός Δείπνος, Ο Ερωτόκριτος, Το δωμάτιο στην Αρλ, Το Πρόγευμα των Βαρκάρηδων, Μαθήματα Χορού, Γέρος σε Θλίψη).

Ο Heidegger (1971:11) επισημαίνει πως οι καλές τέχνες λόγω της αισθητικής εμπειρίας που προκαλούν μπορούν να μας μεταφέρουν σε μια άλλη αντίληψη του κόσμου αλλά και του εαυτού μας. Η θέαση ενός πίνακα ζωγραφικής με την κατάλληλη προεργασία και καθοδήγηση από τον διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τον άνθρωπο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Μέσα από την παρατήρηση ενός καλλιτεχνήματος οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να στοχάζονται πάνω στη ζωή των άλλων και να πλάθουν τα δικά τους σενάρια για το πώς μπορεί να νιώθουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται σε αυτά. (Riddett-Moore, 2009:111).

Πολύ αποτελεσματική τακτική ήταν η παρότρυνση να εκφραστούν οι ίδιοι οι μαθητές καλλιτεχνικά, δημιουργώντας καλλιτεχνήματα που απεικονίζουν άτομα τα οποία βρίσκονται σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Μετά τη θέαση των πινάκων δινόταν η οδηγία στους αθλητές να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο που βρίσκεται σε απόγνωση ή που θυμώνει κ.ο.κ. (Olsen,1998:163-205). Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να αποδώσουν εκφραστικά την ψυχική κατάσταση που τους ζητούνταν κάθε φορά, ουσιαστικά έμπαιναν στη θέση του και έτσι ανέπτυσαν την ενσυναισθητικές τους δεξιότητες.

4.2.Αποτελέσματα από τη χρήση της προσωποκεντρικής μεθόδου του Rogers στους αθλητές Taekwondo

Το συγκεκριμένο project, ήταν κάτι που ξεκίνησε πιλοτικά και έγκειται στις βασικές αρχές της ροτζεριανής μεθόδου. Τα όποια αποτελέσματα είναι μάλλον ποιοτικά και όχι ποσοτικά, δεν προκύπτουν δηλαδή μέσω της στατιστικής ανάλυσης αριθμών. Εξαρχής είχα την πρόθεση να εφαρμόσω τη συγκεκριμένη μέθοδο μέσα από συνεδρίες, ομαδικές και ατομικές και να εξετάσω τη βελτίωση της απόδοσης κυρίως μέσα από τις επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από τους αγώνες στους οποίους αυτοί συμμετείχαν, αλλά και τη βελτίωση των τεχνικών τους, τόσο στη διάρκεια των αγώνων, όσο και στη διάρκεια των προπονήσεών τους.

Συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα, παρατηρώ τα εξής: Αρχικά υπήρξε η βελτίωση της αυτοεικόνας τους και της αυτοπεποίθησης τους. Φαινόταν τόσο σε επίπεδο προπονήσεων όσο και σε επίπεδο αγώνων. Όλα τα παιδιά τόσο κατά τις τελευταίες εβδομάδες του project όσο και μετά, βελτίωσαν το ποσοστό νικών τους (οι αθλητές συμμετέχουν εβδομαδιαία τόσο σε φιλικά όσο και σε επίσημα πρωταθλήματα εντός και εκτός Ελλάδος).

Μια πιο αντικειμενική προσέγγιση του αποτελέσματος αυτού διαφάνηκε και από το ότι στα ερωτηματολόγια (τα αρχικά) που τους ξαναμοίρασα στο τέλος του προγράμματος είχαν σημειώσει σαφέστατα καλύτερα αποτελέσματα. Οι αθλητές αντιμετώπιζαν πιο θετικά το μέλλον τους, εκτιμούσαν περισσότερο τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, έθεταν στόχους για το μέλλον τους και γενικότερα οι απαντήσεις που έδωσαν φάνηκε ότι προσέγγιζαν πιο θετικά και αισιόδοξα το μέλλον τους τόσο στον χώρο του αθλητισμού όσο και έξω από αυτόν.

Οι απαντήσεις που έδωσαν για την αντίληψη του κόσμου όπως τον κατανοούν και τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, τη δυνατότητα απόκτησης ελέγχου στη ζωή τους, τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων με άλλους, την ύπαρξη φίλων στη ζωή τους ήταν σαφώς θετικότερες από τις προγενέστερες.

Ελαφρώς πιο βελτιωμένες ήταν και οι απαντήσεις αναφορικά με το μέλλον τους, τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τα λάθη τους για την προσωπική τους βελτίωση, την επιδίωξη και επικέντρωση σε προσωπικούς στόχους, την αναζήτηση των λαθών και την εύρεση λύσεων σε προβληματικές

καταστάσεις. Σημαντική διαφορά εντόπισα και στην εμπιστοσύνη που έχουν για τον εαυτό τους, την πίστη στις ικανότητες και δυνατότητές τους (κυρίως τα αγόρια). Στα θέματα που σχετίζονται με τον υγιεινό τρόπο ζωής, τη σχέση και τη φροντίδα του εαυτού τους, την αξία της προσωπικής τους υγείας οι απαντήσεις των παιδιών ήταν εξαρχής θετικές.

Μεγαλύτερη βελτίωση εντόπισα και από τις ατομικές συνεδρίες τους, αλλά και από τη συνάντηση με γονείς και προπονητή προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα. Τα παιδιά ήταν πιο διεκδικητικά με μεγαλύτερη όρεξη για αγώνες, με πίστη στις ικανότητες και στις δυνάμεις τους. Οι γονείς τους υποστήριζαν ότι ακόμη και στις προπονήσεις είχαν μεγαλύτερη όρεξη για να συμμετέχουν, φάνηκε ότι είχαν «μεγαλύτερη συναίσθηση του τι άθλημα κάνουν, ότι είχαν συνειδητοποιήσει ότι ήταν αθλητές taekwondo με αξιώσεις και πείσμα για τη νίκη».

Ο προπονητής των παιδιών εντόπισε επίσης διαφορά τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη βελτίωση των τεχνικών τους. Αρχικά τα παιδιά εκτελούσαν πιο πειθαρχημένα και σοβαρά τις υποδείξεις του, συνεργάζονταν καλύτερα με τον ίδιο αλλά και με τους συναθλητές τους. Τον χαροποίησε ιδιαίτερα το γεγονός ότι κάποιοι από τους αθλητές που συμμετείχαν στο project έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να βοηθήσουν άτομα με δυσκολίες, αρχάριους ή λίγο αδέξιους στην τεχνική.

Επίσης, μου δήλωσε ότι δεν προέβη σε παρατηρήσεις σε άτομα που εξέφραζαν αρνητικά και χλευαστικά σχόλια για πιο αδύναμους αθλητές. Πριν την εφαρμογή του project μου, συχνά παρέμβαινε για να σταματήσει τέτοιου είδους συμπεριφορές, κάτι που όπως παραδέχτηκε δε χρειάστηκε πλέον να κάνει. Οι αθλητές μπαίνοντας στη θέση του άλλου, κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι αρνητικές τυχόν συμπεριφορές τους και να τις περιορίσουν.

Η επιτυχής έκβαση της ενσυναισθητικής διαδικασίας δεν οφειλόταν μόνο στην προσωπικότητα των αθλητών αλλά και στην προσωπικότητα του δασκάλου προπονητή και στη στάση και συνεργασία των γονέων. Η εφαρμογή της ενσυναισθητικής επικοινωνίας είναι μια διαδικασία σταδιακή που απαιτεί τη συνεργασία και τη συναίνεση και όλων των πλευρών. Και ενώ η πορεία προς την επίτευξή της, ενίοτε καθίσταται απαιτητική, τα αποτελέσματα μιας

επιτυχημένης ενσυναισθητικής διαδικασίας είναι θετικά τόσο για τον δάσκαλο όσο και για το αθλητή.

Σε μια εποχή που βασικό κίνητρο μάθησης είναι η προσωπικότητα του προπονητή-δασκάλου καθώς και η ύπαρξη θετικού κλίματος αλληλοκατανόησης, γνησιότητας, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ δασκάλου και μαθητών του, κατανοούμε απόλυτα τους λόγους για τους οποίους η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της άσκησης αποτελεί επιτακτικό αίτημα στην εποχή μας.

Οι επιτυχημένοι προπονητές διαφέρουν από τους υπόλοιπους στη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν αλλά και ευρύτερα, στην ικανότητα να επιτυγχάνουν περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα με οικονομία χρόνου, στην εμπειρία για την αντιμετώπιση προβλημάτων και στην χρήση καινοτόμων μεθόδων. Δυστυχώς, η πραγματικότητα τις περισσότερες φορές είναι διαφορετική.

Η προσωπικότητα του προπονητή, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η εμπειρία και κατάρτισή του διαμορφώνουν και τη στάση του απέναντι σε αθλητές με χαμηλή επίδοση και κακή (σχολική) προσαρμογή². Ο αποτελεσματικός προπονητής πέρα από το γεγονός ότι πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει, πρέπει να διαθέτει και μια σειρά από άλλες επικοινωνιακές αρετές, όπως να έχει χιούμορ, να είναι ευέλικτος, να οργανώνει σωστά την ομάδα και την προπονητική διαδικασία, να είναι δίκαιος, να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές, να γνωρίζει τις ανάγκες των

²Προν επίρρωση αυτού, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Παπάνη και Γιαβρίμη που διενεργήθηκε σε δείγμα 1500 μαθητών και 1000 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων κατά το χρονικό διάστημα 2004-2006 και διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: Σε αυτούς που αποδίδουν την αποτυχία σε κοινωνιολογικούς παράγοντες (κοινωνικό υπόβαθρο μαθητή, μονογονεϊκές οικογένειες, συγκρούσεις στο σπίτι, κακή οικονομική κατάσταση κλπ.) και σε αυτούς που ασπάζονται τις αιτιάσεις, που αναφέρονται στην προσωπικότητα του μαθητή και τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά. Στο ερώτημα μάλιστα για την προσωπικότητα του σωστού δασκάλου, ποια πρέπει να είναι τα χαρίσματα και οι αρετές του, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφέρθηκε σε αρετές που περιγράφουν απόλυτα ένα ενσυναισθητικό πρότυπο δασκάλου. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό της τάξης του 65,5% απάντησε ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι πρόθυμος/η να ακούσει κάτι που απασχολεί τους μαθητές. Επίσης, ποσοστό 52,4% απάντησε ότι ο καλός δάσκαλος οφείλει να είναι ένα άτομο στο οποίο να μπορούν οι μαθητές να στηριχτούν. Ακόμη, οι μαθητές σε ποσοστό 56,1% απάντησαν ότι ένας καλός δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις θέσεις και τις ιδέες των μαθητών του.

μαθητών, να παρέχει ανατροφοδότηση, να δείχνει ενθουσιασμό, να κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά των επιδιωκόμενων στόχων, τις ευθύνες που θα αναλάβουν οι μαθητές και να είναι δημοκρατικός και διαρκώς διαθέσιμος για τους μαθητές του.

Οι αρετές αυτές μπορούν να προάγουν την επίδοση του αθλητή, διότι έχουν ως βασική προϋπόθεση την αποδοχή του άλλου. Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, η ανάπτυξη της αλληλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάτε η συνείδηση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος». Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί.

Η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την απλή συμπάθεια, δηλαδή τη σύναψη συναισθηματικών δεσμών που υποκινείται από αλτρουιστικούς σκοπούς και προϋποθέτει συμμετοχή και μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης κοινωνίας όπου δραστηριοποιείται το παιδί, αφού η ανάπτυξη της ωφελεί ποικιλοτρόπως και μακροπρόθεσμα τον αθλητή (καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών, συνθετικών και ανασκευαστικών νοητικών στρατηγικών, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, διαμόρφωση ηθικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων).

Μια ακόμη παρατήρηση από τα αποτελέσματα της έρευνάς μου είναι ότι σε μεγαλύτερο βαθμό, βελτίωση των τεχνικών της προσωποκεντρικής μεθόδου παρατηρήθηκε στα αγόρια πάρα στα κορίτσια. Η πρώτη μου εξήγηση ήταν ότι τα αγόρια είναι φύσει πιο «ανοιχτά» σε νέες προκλήσεις και περιβάλλοντα, και ως εκ τούτου εργάστηκαν και πιο πρόθυμα στη διάρκεια των συνεδριών αλλά και γενικότερα η συμμετοχή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος ήταν πιο αβίαστη και ευχερής. Τα αγόρια υπήρξαν πιο πρόθυμα και δεκτικά σε ό,τι τους ζητούσα, δέχτηκαν και συμμετείχαν στο πρόγραμμα χωρίς επιφυλάξεις, αλλά με χαρά και άνεση.

Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα κορίτσια δεν αποδέχτηκαν και δεν αγκάλιασαν το πρόγραμμα, ωστόσο τα κορίτσια και μάλιστα στην εφηβεία

(αλλά και στην προεφηβεία) είναι πιο διστακτικά και επιφυλακτικά σε οτιδήποτε καινοτόμο και πρωτόγνωρο. Οι αθλήτριες υπήρξαν άψογες στη συνεργασία, αλλά πάντα στέκονταν πιο κριτικά και σκεπτικιστικά στο πρόγραμμα, σε αρχική φάση τουλάχιστον. Θετικά λειτούργησε το γεγονός ότι με γνώριζαν και πρωτύτερα, κάτι που τις έκανε σε δεύτερο χρόνο όταν κατανόησαν τις απαιτήσεις και τους στόχους του προγράμματος, να είναι πιο δεκτικές κατά την εφαρμογή των μεθόδων της προσωποκεντρικής μεθόδου.

Στη συνέχεια, ανέτρεξα στη βιβλιογραφία αναζητώντας τυχόν λόγους για τους οποίους πιθανόν να συνέβαινε αυτό. Υπήρχε κάποια δηλαδή διαφορά στην ιδιοσυγκρασία εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, επιστημονικά κατοχυρωμένη από τη βιβλιογραφία; (Οι προσωπικές εκτιμήσεις σαφέστατα συνηγορούσαν σε αυτό, ωστόσο πάντα πρέπει οι προσωπικές εκτιμήσεις να ισχυροποιούνται επιστημονικά).

Αναφορικά με τις αθλητικές δραστηριότητες λοιπόν, εντόπισα ότι τα αγόρια περισσότερο ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες, ιδίως με όσες σχετίζονται με ηγεμονικά χαρακτηριστικά, όπως η σωματική ρώμη, η φυσική δύναμη και ευρωστία και η επιδεξιότητα. (Δαδάτση, 2012:39, Frosh et al., 2002:125). Με τον τρόπο αυτό ανταποκρίνονται στα αρχηγικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Για τη βελτίωση του τομέα αυτό μάλιστα είναι διατεθειμένα να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, συγκριτικά με τα κορίτσια, ανταποκρινόμενοι καλύτερα στις απαιτήσεις του φύλου τους.

Παράλληλα, ασκούνται στην ενδυνάμωση του σώματος και τον έλεγχο του σωματικού πόνου (Gilbert & Gilbert, 1998:49), γεγονός που εξυπηρετεί τους εφήβους στην προβολή ηγεμονικών ανδρικών χαρακτηριστικών αλλά και στο διαχωρισμό τους από τα κορίτσια και άλλες, αδύναμες, ομάδες αγοριών. (Kessler et al., 1985:34). Επίσης, μέσω των αθλητικών δραστηριοτήτων στοχεύουν στην επίδειξη της σωματικής ρώμης και τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής αποδοχής. (Frosh et al., 2002:123). Η κοινωνική αποδοχή μέσω αθλητικών διακρίσεων κατατάσσεται στις πρώτες τους προτεραιότητες. (Frosh et al., 2002:124).

Παράλληλα, ακόμη και στον ελεύθερο χρόνο τα αγόρια επιλέγουν δραστηριότητες που συνήθως συμβαδίζουν με τις κυρίαρχες, ηγεμονικές θεωρήσεις για τον ανδρισμό. Η ανάδειξη των ηγεμονικών χαρακτηριστικών εκφράζεται μέσα από την υιοθέτηση «cool» συμπεριφορών όπως το κάπνισμα

(Pavis & Cunningham–Burley, 1999:586) και οι ομαδικές φάρσες (Kehily & Nayak, 1997:69), μέσα από τη συμμετοχή σε πολεμικά αθλήματα.

Οι δραστηριότητες των αγοριών λαμβάνουν χώρα πρωτίστως έξω από τον οικιακό χώρο, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την κατοχύρωση της δημόσιας σφαίρας ως ενός κατεξοχόν ανδρικού χαρακτηριστικού. (Archer & Yamashita, 2003:116).

Αντίθετα, τα κορίτσια εξακολουθούν να δραστηριοποιούνται στην ιδιωτική σφαίρα. Οι έφηβες προτιμούν την παραμονή εντός του οικιακού περιβάλλοντος και διατηρούν το υπνοδωμάτιό τους ως καταφύγιο και χώρο χαλάρωσης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο οι έφηβες βρίσκουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με συνομήλικες και να διαπραγματευτούν ένα εύρος θεμάτων, που εκτείνεται από τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους σκέψεις ως τη μόδα και τις επιταγές της (Nayak & Kehily, 2008:85). Η δραστηριοποίηση σε εξωτερικές αθλητικές δραστηριότητες δημόσιας σφαίρας δεν ανήκει στις προτεραιότητές τους, όπως συμβαίνει με τα αγόρια.

Τέλος, διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει και στην επιλογή δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο. Τα αγόρια προτιμούν δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα (video games), ενώ τα κορίτσια ενδιαφέρονται κυρίως για διαδικτυακή αλληλεπίδραση και επικοινωνία και για την ανταλλαγή απόψεων σε θεματικές όπως είναι οι ρομαντικές σχέσεις και η έκφραση συναισθημάτων (Pujazon-Zazik & Park, 2010:77), ενδεικτικό της εσωστρέφειας του χαρακτήρα τους.

Η διαμόρφωση των επιλογών του κάθε φύλου είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία με ποικίλες εκφάνσεις, που μπορεί να ακολουθούν συγκεκριμένα μοτίβα, ωστόσο εμφανίζουν και διαφορετικές εκφάνσεις, ανταποκρινόμενες στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία καλούνται να ευδοκιμήσουν.

Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως ηγεμονική συμπεριφορά, διεκδικητικότητα, αυτονομία, ατομικότητα, ανεξαρτησία, συμμετοχή σε δραστηριότητες που μπορούν να τους εξασφαλίσουν κύρος και καταξίωση. (Δαδάτση, 2012:65, Kehler & Martino, 2007:95). Από την άλλη, η θηλυκή ταυτότητα συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η δύναμη, η ωριμότητα, η αφοσίωση σε ακαδημαϊκές επιτυχίες, στις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες και επιλογές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005:75). Francis, 2000:143), η φροντίδα για το σώμα και την εξωτερική εμφάνιση, η

οποία θα ανταποκρίνεται σε κοινωνικά στερεότυπα. (Warrington & Younger, 2011:154).

Με τις παραμέτρους αυτούς τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά η καλύτερη ανταπόκριση των αγοριών στην εφαρμογή των μεθόδων της προσωποκεντρικής θεωρίας συγκριτικά με τα κορίτσια.

Περιορισμοί Έρευνας

Η προσωποκεντρική μέθοδος βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή, η οποία είναι δύσκολο να προκύψει πάντα σε περίοδο 8 εβδομάδων. Στη δική μου περίπτωση, γνώριζα τα παιδιά καιρό πριν, και η διαδικασία διήρκεσε 8 εβδομάδες και τελείωσε επιτυχώς.

Το μεγάλο δείγμα της έρενάς μου δεν είναι πάντα εφικτό να βρεθεί, το δείγμα πολλαπλασιάστηκε με τη δημιουργία του ΚΔΑΠ, ωστόσο όλοι οι αθλητικοί σύλλογοι δεν δημιουργούν και ΚΔΑΠ. Οι συνεδρίες για παράδειγμα, πραγματοποιήθηκαν στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του ΚΔΑΠ, κάτι που όμως δεν διαθέτουν πάντα όλοι οι αθλητικοί σύλλογοι.

Η παρουσία μου στο projekt αυτό ήταν καθημερινή, σχεδόν 6 ώρες ημερησίως, κάτι που δεν είναι πάντα δυνατό να πραγματοποιηθεί από ερευνητή, αθλητικό ψυχολόγο. Είναι όμως μια μέθοδος, η επιτυχία της οποίας βασίζεται κυρίως στην προσωπικότητα και διαθεσιμότητα του ερευνητή, για το λόγο αυτό και η πολύωρη παρουσία απαιτείται προκειμένου να ευοδωθεί το όλο εγχείρημα.

Τα παιδιά δεν είναι πάντα διαθέσιμα προς συνεργασία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι αθλητές μου συνεργάστηκαν μαζί μου, διότι με γνώριζαν, υπήρχαν ωστόσο και περιπτώσεις-παιδιών και γονέων- που αντιμετώπισαν σκεπτικιστικά το όλο εγχείρημα. Παράλληλα, στις μικρές ηλικίες υπάρχει δυσκολία τόσο στην κατανόηση όσο και στην εφαρμογή κυρίως τεχνικών προσομοίωσης, έκφρασης συναισθημάτων και απόψεων.

Ο χρόνος παρουσίας των παιδιών κατά την προπόνηση, δεν επαρκεί πάντα. Απαιτείται η παραμονή των παιδιών και πέρα από την ώρα της προπόνησής τους. Στη δική μου περίπτωση, πολλά από τα παιδιά έμεναν είτε παραπάνω λόγω του περισσότερου χρόνου που ασκούσαν, είτε λόγω της παραμονής τους στο ΚΔΑΠ του συλλόγου.

Συμπεράσματα

Η αξία της ενσυναίσθησης στο χώρο άθλησης είναι από τις πλέον αδιαμφισβήτητες. Σκοπός της εργασίας ήταν η ανάδειξη της σημασίας της ενσυναίσθησης ως βασικού εργαλείου της προσωποκεντρικής θεωρίας του Carl Rogers μέσα από συγκεκριμένη μεθοδολογία που στόχο θέτει την προαγωγή του αθλητικού αποτελέσματος.

Η εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας του Rogers στην άθληση είναι διευκολυντική για την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης του αθλητή. Ο προπονητής οφείλει να είναι αρχικά σε επαφή με τον ίδιο του τον εαυτό προκειμένου να είναι σε θέση μέσω της δικής του αυτοπραγμάτωσης να κινητοποιεί λογικά και συναισθηματικά τον κάθε αθλητή.

Όπως παρατήρησε ο Freud, *«Οι θνητοί δεν μπορούν να κρατήσουν κανένα μυστικό. Ακόμη και όταν τα χείλη τους μένουν σιωπηλά, φλυαρούν με τις άκρες των δακτύλων τους, η προδοσία ξεχειλίζει μέσα από κάθε πόρο τους»*. Το να μπορεί κανείς να εντοπίσει συναισθηματικές ενδείξεις, είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό σε περιπτώσεις όπου οι άνθρωποι έχουν λόγο να αποκρύψουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, κάτι που είναι πολύ συνηθισμένο στις καθημερινές επαφές των ανθρώπων.

Η αίσθηση αυτού που νιώθουν οι μαθητές χωρίς να το λένε, αποτελεί την ουσία της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές σπάνια εκφράζουν ρητά και φανερά αυτό που αισθάνονται, αντίθετα μπορεί να το εκφράζουν με λανθάνοντα τρόπο με τον τόνο της φωνής τους, την έκφραση του προσώπου τους, το βλέμμα τους, τις κινήσεις, τη στάση του σώματός τους, ή με άλλους μη λεκτικούς τρόπους.

Η ικανότητα να νιώθει ο προπονητής αυτά τα αδιόρατα σήματα στην επικοινωνία, θεμελιώνεται πάνω σε βασικές ικανότητες, ιδιαίτερα στην αυτοεπίγνωση, και τον αυτοέλεγχο. Εάν ο προπονητής δε διαθέτει την ικανότητα να κατανοήσει τα δικά του συναισθήματα ή να τα εμποδίσει να τον κατακλύσουν, δεν υπάρχει περίπτωση να έχει οποιαδήποτε επαφή με τις διαθέσεις των άλλων.

Η ενσυναίσθηση είναι το κοινωνικό μας ραντάρ. Οι άνθρωποι που δεν έχουν αυτού του είδους την ευαισθησία είναι κοινωνικά αδέξιοι. Η αδεξιότητα αυτή εκδηλώνεται είτε με την παρανόηση των συναισθημάτων, είτε μέσω μιας μηχανικής ασυντόνιστης ουδετερότητας ή αδιαφορία που καταστρέφει τη σχέση. Μια μορφή που μπορεί να πάρει αυτή η έλλειψη ενσυναίσθησης είναι μια τυπική, ψυχρή αντίδραση απέναντι στους άλλους σαν να επρόκειτο για κάτι στερεότυπο, αντί για το μοναδικό άτομο που είναι ο καθένας.

Ο προπονητής που δεν έχει ενσυναίσθηση, δεν έχει καλή συναισθηματική επαφή με τους άλλους αθλητές. Η ενσυναίσθηση απαιτεί από το άτομο να είναι ικανό να διαβάσει τα συναισθήματα των άλλων, σε ανώτερο επίπεδο, σημαίνει να μπορεί κανείς να αισθάνεται και να αντιδρά στις εκφρασμένες ανησυχίες ή τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου.

Σε ανώτερο επίπεδο ενσυναίσθηση σημαίνει κατανόηση των προβληματισμών και των ανησυχιών που κρύβονται πίσω από τα συναισθήματα του άλλου. Το κλειδί ωστόσο για τη συνειδητοποίηση του συναισθηματικού πεδίου στο οποίο κινούνται οι άλλοι, είναι η εξειδίκευση με το ατομικό πεδίο συναισθημάτων. Βασική προϋπόθεση της κατανόησης του άλλου είναι η αποδοχή του εαυτού, η κατανόηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του, η κατάκτηση της αυτογνωσίας.

Ο προπονητής πρέπει να έχει την ψυχική δύναμη, το θάρρος αλλά και την ικανότητα να αντιληφθεί την πραγματική του υπόσταση, τις ικανότητές του, τις επιθυμίες του, τις προσδοκίες του από την ομάδα. Θα ήταν άδικο τόσο για τον ίδιο όσο και για τους αθλητές του να προσποιείται αποδοχή σε κάτι που ο ίδιος προσωπικά είναι αντίθετος και δε συναινεί.

Η σύναψη ειλικρινούς σχέσης στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης μπορεί να υπάρξει μόνο όταν και οι δύο πλευρές συμπεριφέρονται με τρόπο που να μην προδίδουν τα πιστεύω και τις αρχές τους. Κι αν αυτό συμβεί, δε μπορεί να δομηθεί μια πηγαία, γνήσια και αυθεντική σχέση.

Καθοριστική βέβαια για την επιτυχία της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο του αθλήματος είναι η αποδοχή και των γονιών. Οι γονείς οφείλουν να παρέχουν στήριξη στον προπονητή που επιθυμεί να εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη του. Μεθόδους που ξεφεύγουν από τα τετριμμένα, τα αναχρονιστικά, τα συνηθισμένα.

Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στην άθληση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται από τους γονείς ως προσπάθεια παραβίασης του ιδιωτικού χώρου του αθλητή, ως απόπειρα να του εκμαιεύσουν μυστικά του στενού οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, ως δείγμα περιέργειας και ενασχόλησης με κάτι αυστηρά ιδιωτικό, στο οποίο δεν πρέπει να έχει πρόσβαση ο προπονητής, αφού δεν ανήκει στις αρμοδιότητές του.

Οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι εφαρμογή της ενσυναισθητικής διαδικασίας στην προπονητική διαδικασία σημαίνει καλύτερα αγωνιστικά αποτελέσματα. Αρκεί αυτοί να προσφέρουν εμπιστοσύνη στον προπονητή, να μην απαξιώνουν τις μεθόδους αυτές, όσο προοδευτικές κι αν είναι για την ελληνική

πραγματικότητα, να δείχνουν σεβασμό, ανεκτικότητα και να είναι καλοπροαίρετοι απέναντι στο καινούριο. Η αμέριστη συμπαράσταση και αποδοχή των γονιών λειτουργεί ενισχυτικά για το προπονητή δάσκαλο.

Η ενσυναίσθηση είναι πλέον μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία δεν πρέπει να εφαρμόζεται μονάχα στο χώρο άθλησης, στο χώρο της σχολικής τάξης, στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της ενσυναίσθησης στην καθημερινότητα μας, σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας θα μπορούσε να αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Η τοποθέτηση του εαυτού μας στη θέση του άλλου μπορεί να προφυλάξει το άτομο από σφάλματα που θα απέφευγε, εάν ενδεχομένως είχε την ικανότητα νοερά να βρεθεί για λίγο στη θέση του συνανθρώπου του, να δει τον κόσμο με τα μάτια του άλλου, να κατανοήσει την πραγματικότητά του, να αφουγκραστεί τις ανάγκες και τις προθέσεις του. Έτσι θα μπορούσε να τον κατανοήσει σωστότερα και να αποφευχθούν τυχόν παρεξηγήσεις, διαφωνίες, αντιπαραθέσεις.

Στην κοινωνία του σήμερα, κοινωνία που χαρακτηρίζεται από γενικότερη σύγχυση σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας, τα προβλήματα γνήσιας επικοινωνίας, η απουσία γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου, η κρίση στις ανθρώπινες σχέσεις είναι δυστυχώς συνηθισμένο φαινόμενο με ποικίλες προεκτάσεις και επιπτώσεις, τις οποίες δυστυχώς επωμίζεται το ίδιο το άτομο.

Η κοινωνία θα μπορούσε να λειτουργήσει ομαλότερα, εάν το κάθε μέλος της σκεφτόταν όχι μόνο τη δική του ατομικότητα αλλά προσέγγιζε το συνάνθρωπο με πνεύμα συλλογικότητας και αμοιβαίας αποδοχής και ανεκτικότητας. Η ζωή είναι γεμάτη από επαφές με άλλους ανθρώπους, γιατί πολύ απλά ο άνθρωπος είναι ζώο κοινωνικό και ολοκληρώνεται με την έννοια του προσώπου, όταν δηλαδή έρχεται αντίκρυ με το βλέμμα του ομοούσιου του που βρίσκεται απέναντί του. (Κεσελόπουλος, 2003, 191).

Όταν αυτό το πρόσωπο αφαιρείται, η αδυναμία του άλλου προσελκύει τη βία (Bauman 2012, 96-97). Στις διαπροσωπικές σχέσεις οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός ή άλλων ατόμων, έτσι ώστε να έχουμε αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η αμοιβαιότητα αυτή αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων και χωρίς αυτήν δεν μπορούν να υπάρξουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Προτάσεις Εφαρμογής Μεθόδου

Κατά την προπόνηση, καλό είναι να εφαρμόζονται ορισμένες τεχνικές, βασικές στην ενσυναισθητική διαδικασία. Για παράδειγμα, η γνωριμία και η σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορα παιχνίδια, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια με μπάλες, συζήτηση σε υποθετικά σενάρια, προσομοίωση.

Επίσης προτείνεται η συζήτηση σχετικά με έργα τέχνης, συγκεκριμένες καταστάσεις επιτυχίας ή αποτυχίας στους αγώνες, υποθετικά σενάρια «τι θα έκανες αν βρισκόσουν δύο πόντους πίσω στο σκορ, και είχες δέκα δευτερόλεπτα πριν τη λήξη του αγώνα;»

Οργάνωση και τοποθέτηση των αθλητών σε διαφορετικές ομάδες, διαφορετικής δυναμικής και χαρακτηριστικών, έτσι ώστε οι αθλητές να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα όλων των αθλητών, ακόμη και αυτών που έχουν κινητικές δυσκολίες και να συναισθανθούν τη διαφορετικότητά τους.

Θετικό θα ήταν ο κάθε αθλητής να μιλήσει ένα 5λεπτο για τις επιτυχίες ή τα κατορθώματά του στη διάρκεια των αγώνων αλλά και τις αποτυχίες ή δυσκολίες του. Αθλητές που αντιμετωπίζουν τους ίδιους φόβους και δυσκολίες, θα αντιληφθούν ότι δεν είναι μόνοι τους, αλλά καλούνται να καταπολεμήσουν ανάλογες με τους συναθλητές τους καταστάσεις.

Παράλληλα προτείνεται η καταγραφή θετικών φράσεων από τους αθλητές, όπως «μου αρέσει να...», «είμαι καλός στο να...», «μερικά επίθετα που με περιγράφουν είναι...», γεγονός που αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και οδηγεί στην αυτοβελτίωσή τους.

Η καθημερινή συζήτηση με τον προπονητή σχετικά με θέματα που αφορούν τους αθλητές και τις καταστάσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν, βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις, ισχυροποιεί τη δυναμική της ομάδας, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια μεταξύ των δύο πλευρών.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.

Αντωνοπούλου Ν. (2010), Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.

Αρκαδιανός Δ. (2010), Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ., (2003), 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Αυγέρη Σ. (2010), Ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου., Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων του ΠΙ, τ. 2011, www.pi-schools.gr/publications/.../teyxos1.

Βασιλειάδης Η. (2010), Η κοινωνική διάσταση της ένταξης μαθητών με αναπηρίες, Θέματα ειδικής αγωγής τ. 49.

Γκότοβος Α., (2002)., Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαδάτση, Αικ. (2012). Από την πλευρά των αγοριών: μια μελέτη για τη δόμηση του ανδρισμού στην εφηβεία. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Από την πλευρά του μελλοντικού άνδρα-κουβαλητή: Μια ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Ευσταθίου Μ. (2010), Εκπαιδευτικές πολιτικές και αναλυτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, Ιωάννινα.

Ιωσηφίδη, Π., & Ιωσηφίδης, Ι. (2008). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του C. Rogers. In Γ. Ποταμιάνος, & κ. συν., Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Π. (2000). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές», στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000)β Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσελόπουλος Α. (2003). Προτάσεις Ποιμαντικής Θεολογίας, Πουρναρά, Θεσσαλονίκη.

Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (1987), Συμβουλευτική προσανατολισμός στην αγωγή του σήμερα στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και προσανατολισμού, 5-6, 95-102.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοϊζου Μ. (2008), Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. Ψυχολογία, 15(1), 1-15.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266-288.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ποταμιάνος & Συνεργάτες, (2010) Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Στεργίου Α. – Μπάρος Β., Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη», σ. 129-130.

Τσάνα Ε., Μακρή Β., Δροσινού Μ., (2009,) Ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξη. Σκέψεις για το μέλλον της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, Θέματα ειδικής αγωγής, τ. 47.

Φραγκούλης Ι. (2009)., Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση, σημειώσεις ετήσιου διεπιστημονικού σεμιναρίου ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση , με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2014). Συμβουλευτική και σχολική κοινότητα. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Archer, L. & Yamashita, H. (2003). Theorizing Inner-city Masculinities: ‘race’, class, gender and education. *Gender & Education*, 15, 115–132.

Bauman Z., (2012), *Παράπλευρες Απώλειες. Κοινωνικές ανισότητες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, (ελλ. μτφρ. Ε. Παραδέλλη – επιστ. επιμ. Θ. Παραδέλλης), Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.

Borden, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.

Combs W. και Snygg D., (1959), *Individual Behavior*, Harber & Row, UK.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley: University of California Press.

Faber A., & Mazlish E. (1982), *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*, Scribner, New York.

Farber, B. A., & Doolin, E. M. (2011). Positive regard. *Psychotherapy*, 48, 58–64.

Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues*. London: Routledge-Falmer.

Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. Basingstoke: Palgrave.

Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.

Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. Sydney, NSW: Allen and Unwin.

Goleman D., (1995), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Heidegger, M. (1971). *Poetry, language, thought* (A. Hofstadler, μετ.). New York: Harper & Row.

Hoffman, E. (1988). *The Right to be Human: A Biography of Abraham Maslow*. New York: St. Martin's Press

Jenkins, K. (1989), *Reflections on the Empathy Debate, Teaching History*, τ.55.

Kehily, M., & Nayak, A. (1997). “Lads and laughter”: Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9, 69–87.

Kessler, S., Ashenden, D., Connel, R. W. & Dowsett, G. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58, 34–48.

Kirk, S. (1972), Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών, Αθήνα, μτφ. Τσιμπούκης Κ.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, New Jersey: Pentice Hall.

Lacey, P. (1998) Meeting Complex Needs Through Collaborative Multidisciplinary Teamwork. στο: Lacey, P., Ouvry, C. (Eds), *People with Profound and Multiple Learning Disabilities*. London, David Fulton

Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2002). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 17– 32). Oxford: Oxford University Press.

Levine D.A. (2005) *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion, and Community*, Solution tree Press.

Lietaer G., (1992) Helping and hindering processes in client-centered/experiential psychotherapy: A content analysis of client and therapistpostsession sessions. In S. G. Toukmanian & D. L. Rennie (Eds.), *Psychotherapy process research: Paradigmatic and narrative approaches*(pp. 134-162). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lietaer, G. (2003). De empirische ondersteuning van experiëntieel humanistische psychotherapieën: stand van zaken en taken voor de toekomst. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, 41(1), 5-25.

Martino, W. (1999). Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofsters': Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 239-263.

Maslow, A. H. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological Review*. 50 (4): 370–396.

McLeod, J. (2005) Εισαγωγή στη Συμβουλευτική, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mearns, D., & Thorne, B. (1999). *Person centred counselling in action*. (2nd ed.) London: Sage.

Norcross, J. C. (Ed.) (2011). *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Olsen, J. L. (1998). Encouraging visual storytelling. In Judith W. Simpson, et al. *Creating meaning through art: Teacher as choice maker*, Upper Saddle River, N.J.: Merrell: σ.163-205.

Padeliadu, S. (1996). The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.

Pavis, S. & Cunningham-Burley, S. (1999). Male youth street culture: understanding the context of health-related behaviours. *Health Education Research: Theory and Practice*, 14, 583-596.

Pearce M., (2009), The inclusive secondary school teacher in Australia, *International Journal of Whole Schooling*, τ. 2.

Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). Θεωρίες προσωπικότητας. (Α. Αλεξανδροπούλου, & Ε. Δασκαλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Plummer, D. (2006), *The adventures of the little tin tortoise: a self-esteem story with activities for teachers, parents and carers*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Plummer, D. (2016), Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά, Πατάκη, Αθήνα.

Pujazon-Zazik, M. & Park, M. (2010). To Tweet, or Not to Tweet: Gender Differences and Potential Positive and Negative Health Outcomes of Adolescents' Social Internet Use. *American Journal of Men's Health*, 4, 77-85.

Riddett-Moore K., (2009), Encouraging Empathy through Aesthetic Engagement: An Art Lesson in Living Compositions, *International Journal of Education & the Arts*, V/10: σ.111-114.

Robbinson, J.P., Shaver, P.R., Wrightsman, L.S., (επιμ), (1991), Measures of personality and social psychological attitudes, Measures of social psychological attitude series, τ. 1, London and San Diego: Academic Press.

Rogers C.R. (1959), A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.), *Psychology: a study of science*. Vol.3 : Formulations of the person and the social context. New York: McGraw- Hill.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers C.R. (1962): The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 32, 416-429.

Rogers C.R., Stevens B. (1967), *Person to Person: The problem of being human*. Lafayette, CA :Real People Press.

- Rogers C.R. (1969), *Freedom to Learn*, Columbus Ohio C. E. Merrill.
- Semmel, M.I., Gerber, M.M., & MacMillan, L.D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*, 27.
- Smith, P., Perrin, S., Yule, W., & Clark, D. M. (2010). *Post-traumatic stress disorder: Cognitive therapy with children and young people*. East Sussex: Routledge.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Edition du Conseil de l' Europe, σ.102.
- Strayer J. & Roberts W., (2004), "Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices", *Social Development*, Volume 13, 2, σσ.229-254.
- Thomas, G. (1997), Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special education*, 24-3
- Tilstone, C., Lacey, P. and Robertson, C. (2000) *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*. London: David Fulton.
- Waal F.B.M (2010), *The Age of Empathy. Nature's Lessons for a Kinder society*, Kindle edition Three Rivers Press.
- Warrington, M. & Younger, M. (2011). 'Life is a tightrope': reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23, 153-168.
- Wood, P.H.N. (1980). *Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities, and handicaps*. WHO Chronicle, 34.
- Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*, 28 – 4.

Περίληψη

Η εργασία αυτή σκοπό έχει να καταδείξει το πώς οι θεωρίες του κύριου εκπροσώπου της ανθρωπολογικής προσέγγισης, Carl Rogers, μπορούν να εφαρμοστούν από το χώρο της ψυχολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης στο άθλημα του Tae Kwon Do. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, εποχή της ταχύτατης ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών, των ταχύτατων μεταβολών, της εξέλιξης της γνώσης αναφορικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, της κατάρτισης στις νέες τεχνικές και δεξιότητες, οι θεωρίες του Carl Rogers είναι εξαιρετικά ωφέλιμες για κάθε προπονητή που φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις ενός προπονητικού πλάνου, με ποικίλες προοπτικές για αθλητές διαφορετικών ταχυτήτων.

Ο Carl Rogers, ιδρυτής της προσωποκεντρικής προσέγγισης στο χώρο της ψυχολογίας, θεμελίωσε μια νέα, καινοτόμο μέθοδο αντιμετώπισης του ανθρώπου, θέτοντας ως επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο, τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του, υπερτονίζοντας την έννοια του Εαυτού και της ατομικότητας, αξιοποιώντας ωστόσο και την ικανότητα να θέτει ο καθένας μας τον Εαυτό του στη θέση του Άλλου. Τα αποτελέσματα είναι πραγματικά θεαματικά μέσα από τη συνεργασία αυτή του κάθε ανθρώπου με τον Άλλο.

Στο χώρο της άθλησης οι θεωρίες του Carl Rogers μπορούν να αξιοποιηθούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και οι καρποί της εφαρμογής αυτής να διαφανούν όχι μόνο μέσα από το αγωνιστικό αποτέλεσμα αλλά και μέσω της επίτευξης κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αγαστής συνεργασίας και ομαδικότητας τόσο μεταξύ των αθλητών, όσο και μεταξύ δασκάλου και αθλητών. Το κλίμα αυτό συντελεί θετικά στην αγωνιστική, αλλά και στην πνευματική, ηθική και γνωστική ανάπτυξη των αθλητών της ομάδας. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη και ιδιαιτέρως βοηθητική η εφαρμογή των θεωριών του Carl Rogers στο χώρο και της άθλησης.

Summary

This work aims to demonstrate how the theories of the main representative of the anthropological approach, Carl Rogers, can be applied from the field of psychology in the field of education to the sport of Tae Kwon Do. Particularly in today's era of rapid development of new technologies, rapid changes, the development of knowledge regarding learning difficulties, training in new techniques and skills, Carl Rogers's theories are extremely beneficial to any aspiring coach to meet the increased demands of a training plan, with varying perspectives for athletes of different speeds.

Carl Rogers, the founder of the person-centered approach to psychology, has established a new, innovative method of dealing with man, focusing on the individual, his particular needs and characteristics, emphasizing the concept of self and individuality, the ability to place each of ourselves in the position of the Other. The results are truly spectacular through this collaboration of each person with the Other.

In the field of sport, Carl Rogers' theories can be used in the most effective way and the results of this application can be seen not only through the racing result, but also through the achievement of a climate of mutual trust, loyal cooperation and team spirit among athletes, as well as between teacher and athletes. This climate contributes positively to the racing, but also to the mental, moral and cognitive development of the team's athletes. It is therefore necessary and particularly helpful to apply Carl Rogers's theories in space and athletics.