

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

**Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων
Σχολικής Τάξης**



Επιμέλεια: Ευσυνθία Μακρή- Μπότσαρη

Αθήνα 2007

Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης

Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή- Μπότσαρη

Αθήνα 2007

**3^ο Κ.Π.Σ. \2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1\ΕΝΕΡΓΕΙΑ
2.1.1\ΚΑΤ.ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.Β**

«Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»

**Συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%)
και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)**

Φορέας Υλοποίησης: ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Υπεύθυνος: Δημήτριος Γ. Βλάχος, Πρόεδρος του Π.Ι.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Υπεύθυνη της πράξης: Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη,
Αντιπρόεδρος του Π.Ι.

Μέλη: Ευαγγελία Καγκά

Κατερίνα Κασσιμάτη

Διονύσης Λουκέρης

Χαράλαμπος Μπαρμπαρούτης

Γιώργος Παυλίδης

Ευστρατία Σοφού

Ελάνη Τζελέπη – Γιαννάτου

Εικαστικό εξωφύλλου: Δόμνα Μπογδάνου, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ08

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λεωφ. Μεσογείων 396, 153 41 Αγ. Παρασκευή

Τηλ. 210 6399990 fax 210 6396583

e-mail: diax@pi-schools.gr

web site: www.pi-schools.gr

ISBN: 978-960-407-182-1

Πρόλογος

Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυγλωσσία, πολυπολιτισμικότητα, ποικιλομορφία σε δομές και συστήματα και ραγδαίες εξελίξεις, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγων οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη, τα εκπαιδευτικά συστήματα να γίνουν δυναμικά, ώστε να προβλέπουν τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας και να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις προκλήσεις της.

Οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να ανανεώσουν, και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο, τη διδακτική πράξη και την αποτελεσματική μάθηση, με απώτερο σκοπό τον εκσυγχρονισμό του συστήματος και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά η Πολιτεία οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταποκρίνονται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι απαιτήσεις αυτές έχουν ποικίλες μορφές και συνδέονται, συνήθως, με τη σχολική τάξη και το άμεσο κοινωνικό της περιβάλλον. Στη χώρα μας, όπου η εικόνα του σχολείου αποκτά όλο και περισσότερο χαρακτηριστικά πλουραλισμού σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού, με συνεχώς αυξανόμενα τα ποσοστά πρώτης εγκατάλειψης του σχολείου και ορατό τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών με ιδιαιτερότητες, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται τέτοιου είδους προβλήματα.

Ανταποκρινόμενοι στο αίτημα των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε σχετικό πρόγραμμα, δίνοντας έμφαση σε τρεις κυρίως βασικούς άξονες:

- Διαχείριση ιδιαιτεροτήτων μαθητών με έμφαση στις μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρισματικά παιδιά.
- Προβλήματα συμπεριφοράς με έμφαση στη διαχείριση της βίας, της επιθετικότητας, των συναισθηματικών διαταραχών και της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.
- Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, με σημείο αναφοράς το σεβασμό της διαφορετικότητας και τους τρόπους στήριξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

- Οι στόχοι του προγράμματος διαμορφώθηκαν έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί:
- Να μπορούν να εντοπίζουν τα προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.
- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις αιτίες και τους τρόπους εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.
- Να αντιμετωπίζουν θέματα ειδικών προβλημάτων διαχείρισης της σχολικής τάξης πέρα από το επίπεδο της πρόληψης και της διάγνωσης.
- Να διαχειρίζονται θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων στο πλαίσιο της τάξης.
- Να εξασφαλίζουν τη μαθητική συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων, τα οποία εκδηλώνονται στο σχολικό πλαίσιο.

Κατά την επιμορφωτική διαδικασία, συμμετείχε ένας σημαντικός αριθμός εξειδικευμένων επιμορφωτών, με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εισηγήσεις, προτάσεις και παρεμβάσεις, που ήταν αδύνατον να περιληφθούν σε ένα μόνο τόμο. Η τελική επιλογή των άρθρων έγινε σύμφωνα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν εκφράσει την επιθυμία τους για υποστήριξη σε συγκεκριμένους τομείς, στους οποίους δώσαμε προτεραιότητα.

Η Πρόεδρος του Τμήματος
Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης

Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Μέρος Ι: Διαχείριση Ιδιαιτεροτήτων Μαθητών

Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική. <i>Δημήτρης Νικολόπουλος</i>	8
Μαθησιακές Δυσκολίες. <i>Ζωή Κρόκου</i>	27
Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη <i>Δημήτριος Αναστασίου και Αναστασία Μπαντούνα</i>	38
Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η τεχνική της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis) <i>Δημήτρης Ζησιμόπουλος</i>	53
Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών . με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη. <i>Μιλτιάδης Καρβούνης</i>	68
Τρόποι στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. <i>Θάλεια Χατζηγιάννου</i>	81
Μελέτες Περίπτωσης	89
Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης. <i>Ιωάννης Ζυμβρακάκης</i>	90
Μελέτες περίπτωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. <i>Ιωάννα Τσουμπάρη</i>	106
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο "κανονικό σχολείο": Μελέτη περίπτωσης. <i>Κυριακή Ατταλιώτου</i>	120
Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με οριακή νοημοσύνη σε κανονικό σχολείο. <i>Αγλαΐα Σταμπολτζή</i>	132
Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά, τρόπος εκδήλωσης στην τάξη, τρόποι στήριξης και προσαρμογή διδακτικών στόχων. <i>Ελένη Βολάκη</i>	140
Η υπονοούμενη θεωρία των δασκάλων για τη νοημοσύνη ως παράγοντας εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών. <i>Χρυσάνθη Σαρίδου</i>	158

Μέρος ΙΙ: Προβλήματα Συμπεριφοράς

Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. <i>Ηλίας Κουρκούτας</i>	171
Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο – επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. <i>Γεωργία Στεφάνου</i>	191
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. <i>Σουζάννα Μαρία Νικολάου</i>	204

Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης και καλλιέργειας του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. <i>Ανδρέας Ζεργιώτης</i>	219
<i>Παρεμβάσεις-Μελέτες Περίπτωσης</i>	239
Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης του θυμού. <i>Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη</i>	240
Διαχείριση συγκρούσεων- Θεωρητική & Βιωματική Προσέγγιση. <i>Πασχαλίνα Κόζυβα</i>	254
Πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ. <i>Αγγελική Γιαννετοπούλου</i>	268
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο <i>Ελένη Ανδρέου</i>	285
Διαχείριση συγκρούσεων: Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού <i>Αγάπη Δενδάκη</i>	302
Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. <i>Γεωργία Ψαρρά</i>	310

Μέρος III: Διαχείριση Πολυπολιτισμικότητας

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. <i>Δημήτρης Ζάχος</i>	326
Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανασότητες. <i>Χριστίνα Αραμπατζή</i>	344
Το ολοήμερο ως θεσμός αντιμετώπισης κοινωνικών ανισοτήτων. Αξιοποίηση μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την υγεία και το περιβάλλον στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών <i>Διονύσης Λουκέρης και Βασιλική Ιωαννίδη</i>	358
Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. <i>Ευαγγελία Καγκά</i>	372

ΜΕΡΟΣ Ι

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική

Δημήτρης Νικολόπουλος

Λέκτορας Σχολικής Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Εάν και στις ημέρες γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τη δυσλεξία απ' ό,τι στο παρελθόν, εντούτοις, η σύγχυση που επικρατεί στην καθημερινή χρήση όρων, όπως η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ακόμη υπαρκτή. Πολλές φορές οι παραπάνω χαρακτηρισμοί χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι, χωρίς να συνυπολογίζονται πιθανές ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο γνωστικό προφίλ των αναγνωστών για τους οποίους γίνεται η συγκεκριμένη αναφορά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες σύγχυσης οι όποιες δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή μπορεί να οδηγήσει στη αλόγιστη χρήση του όρου της δυσλεξίας ή και στο αντίθετο φαινόμενο, του να μην γίνονται αντιληπτές οι όποιες δυσκολίες εκδηλώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί. Το παρόν άρθρο επιχειρεί α) να ενημερώσει τον αναγνώστη για την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της ανάγνωσης, β) να επισημάνει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές διαταραχές, και γ) να απαντήσει σε βασικά ερωτήματα αλλά και ζητήματα που συνήθως προκύπτουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις Κλειδιά: Δυσλεξία, εκπαιδευτική πρακτική

Ανάγνωση, Γραφή και Δυσλεξία: Μια σύντομη επισκόπηση των επιστημονικών δεδομένων

Ανάγνωση και γραφή: Δύο εξαιρετικά σύνθετες επεξεργαστικά δεξιότητες.

Στις σύγχρονες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο εξαιρετικά σημαντικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων. Για το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, η ανάπτυξη των δύο αυτών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία η οποία, τις περισσότερες φορές, ολοκληρώνεται επιτυχώς χωρίς ιδιαίτερες επιπλοκές, με τη συστηματική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτής της σταδιακής εκμάθησης του καινούργιου αυτού επικοινωνιακού 'κώδικα' φτάνει συνήθως σε τόσο υψηλά επίπεδα αυτοματοποίησης ώστε ένας μέσος ενήλικας 'έμπειρος' αναγνώστης να μπορεί να διαβάσει μία ή περισσότερες λέξεις μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου. Η ταχύτητα αυτή απόκρισης των έμπειρων αναγνωστών συνήθως είναι τόσο άμεση – 200-300ms, κατά μέσο όρο: Rayner, (1998)-, ώστε μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει στην ψευδαίσθηση ότι η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι δύο σχετικά εύκολες και 'αυτονόητες' δεξιότητες. Τα επιστημονικά δεδομένα ωστόσο, αποκαλύπτουν το ακριβώς αντίθετο. Η δυσλεξία καθώς και οι λοιποί τύποι αναγνωστικών δυσκολιών αποκαλύπτουν το πόσο σύνθετες και 'γνωστικά απαιτητικές'

είναι οι δύο αυτές διαδικασίες. Για να μπορέσει λοιπόν κανείς να αντιληφθεί το μέγεθος της πολυπλοκότητάς τους καθώς και τη φύση των εξελικτικών διαταραχών της ανάγνωσης, είναι απαραίτητες ορισμένες επισημάνσεις τις οποίες είναι χρήσιμο να κρατά κανείς στο μυαλό του, ιδιαίτερα όταν εμπλέκεται στη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων είτε σε κανονικούς είτε σε δυσλεκτικούς αναγνώστες.

Η πρώτη επισημάνση αφορά στο γεγονός πως η διεκπεραίωση της αναγνωστικής (αλλά και συγγραφικής διαδικασίας) *απαιτεί τόσο την ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος του αναγνώστη όσο και τη διενέργεια μίας σειράς από σύνθετες διεργασίες γνωστικής επεξεργασίας οι οποίες θα του επιτρέψουν είτε να αναγνωρίσει με επιτυχία τις λέξεις που επιχειρεί να διαβάσει είτε το περιεχόμενο των όσων διαβάζει σε ένα κείμενο*. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ενεργοποίησης του γνωστικού συστήματος κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, ο αναγνώστης καλείται ανάμεσα στα άλλα α) να ενεργοποιήσει την επιλεκτική του προσοχή, β) να εστιάσει¹ τους οφθαλμούς του σε συγκεκριμένα σημεία της λέξης ή του κειμένου, γ) να συγκρατήσει τις οπτικές αυτές πληροφορίες στη βραχυπρόθεσμη οπτική του μνήμη ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στο γνωστικό σύστημα να ‘αναγνωρίσει’ την λέξη και αποκτήσει πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που διαβάζει, και, τέλος, δ) να δημιουργήσει έναν μηχανικό κώδικα, ο οποίος θα δώσει τις κατάλληλες εντολές στο αρθρωτικό του σύστημα ώστε αυτό να αρθρώσει έναν-έναν τους συστατικούς-φθόγγους από τους οποίους αποτελείται η λέξη ή οι προς ανάγνωση λέξεις. Όπως προαναφέρθηκε, όλες αυτές οι διεργασίες επιτελούνται μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε ο αναγνώστης είναι συνήθως σε θέση να διαβάζει αρκετές λέξεις μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου.

Ο ίδιος σχεδόν βαθμός άμεσης ανταπόκρισης του γνωστικού μας συστήματος ισχύει τις περισσότερες φορές και για την περίπτωση της ανάγνωσης ολόκληρων κειμένων, έστω κι αν η διεκπεραίωση της συγκεκριμένης διαδικασίας απαιτεί μεγαλύτερο επίπεδο επεξεργαστικής εμπλοκής και τη συνδρομή πολύ περισσότερων ικανοτήτων και γνώσεων. Πολύ συνοπτικά μπορεί κανείς να αναφέρει πως η ικανότητα κατανόησης ενός κειμένου απαιτεί, αφενός μεν την ανάπτυξη της προαναφερθείσας ικανότητας αυτόματης αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων-στη βάση της μεγάλης εξοικείωσης του αναγνώστη με τις βασικές γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες του ορθογραφικού του συστήματος και στη σταδιακή ανάπτυξη ενός ‘οπτικού λεξιλογίου’), και, αφετέρου, τη συνδρομή μιας σειράς γνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και γνώσεων οι οποίες θα επιτρέψουν στον αναγνώστη να κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός κειμένου. Πιο

¹ Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης εκτελεί μία σειρά σακκαδικές κινήσεις (saccadic eye movements) αλλά και προσηλώσεις (eye fixations) κατά τις οποίες οι οφθαλμοί παραμένουν ακίνητοι ώστε να προσλάβουν το μεγαλύτερο μέρος των οπτικών πληροφοριών από το κείμενο - Rayner, 1998.

συγκεκριμένα, σημαντική έχει αποδειχθεί η συνδρομή των σημασιολογικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας (Joshi, 2005) αλλά και κατανόησης (Oakhill, et al., 2003), όχι μόνον στη βάση της όποιας αρνητικής επίδρασης μπορεί να έχει η περιορισμένη ανάπτυξη του λεξιλογίου αυτή καθ' αυτή, αλλά και στη βάση του πλούτου των σημασιολογικών του αναπαραστάσεων η οποίες μπορεί να επηρεάσουν καίρια την όλη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Oakhill, et al., 2003, σελ. 463). Η γραμματικο-συντακτική ενημερότητα, με τη σειρά της, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον αναγνώστη, είτε α) στο να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις μίας πρότασης (π.χ. Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο, κλπ), είτε β) στο να ελέγχει την ορθότητα και 'συμβατότητα' των νέο-εισερχόμενων (από την ανάγνωση) πληροφοριών με τις ήδη καταχωρηθείσες πληροφορίες (Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987), είτε γ) με το να καθιστά εφικτή την «πρόβλεψη» των λέξεων που έπονται, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της ανάγνωσης και σε αποκωδικοποιητικό επίπεδο (Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Τέλος οι πραγματολογικές ικανότητες μπορεί να βοηθήσουν τον αναγνώστη να υπερβεί το επίπεδο των μεμονωμένων προτάσεων και να αποκτά μία συνολικότερη εικόνα του κειμένου, τόσο στη βάση γλωσσικών πληροφοριών (π.χ. επίπτωση των σημείων στίξης στο νοηματικό περιεχόμενο των όσων διαβάζει) όσο και μη γλωσσικών πληροφοριών (π.χ. την ύπαρξη των σχέσεων που υπάρχουν τόσο ανάμεσα στις προτάσεις, κλπ.)(Pratt & Nesdale, 1984).

Η απρόσκοπτη συνδρομή όλων των προαναφερθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη συνδρομή του ευρύτερου αντιληπτικού και επεξεργαστικού συστήματος του αναγνώστη –π.χ. επιλεκτική προσοχή, ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, μνήμη εργασίας, διανοητικά σχήματα, διαμόρφωση και τήρηση σχεδίων δράσης, και άλλες εκτελεστικές δεξιότητες -επιτρέπουν στον έμπειρο αναγνώστη τη σχεδόν αυτοματοποιημένη πρόσβαση στο περιεχόμενο του κειμένου. Προβλήματα/μειονεξίες σε κάποια από αυτές τις γνωστικές διεργασίες και μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες οδηγούν σε διάφορους τύπους αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών, οι οποίοι δεν σχετίζονται κατ' ανάγκη με τη δυσλεξία. Μία πιο διεξοδική ανάλυση της δυσλεξίας και άλλων παρεμφερών αναγνωστικών δυσκολιών θα επιχειρηθεί σε επόμενη υπο-ενότητα του άρθρου.

Αναγνωστικές δυσκολίες & δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις και επιστημονικά δεδομένα.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως θα δούμε και παρακάτω, είναι η ιδιαίτερη δυσκολία που βιώνουν τα δυσλεκτικά άτομα όταν προσπαθούν να διαβάσουν και να γράψουν. Η άποψη που επικρατεί σήμερα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι ότι η δυσλεξία συνιστά μία κληρονομική

διαταραχή, η οποία έχει συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο (Pennington, 1990). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα τα οποία αποκαλύπτουν την ύπαρξη συγκεκριμένων ανωμαλιών στα γονίδια 15 (Smith et al., 1983), 6 (Grigorenko et al., 1997), και 1 (Rabin et al., 1993) στα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες. Το κληρονομικό υπόβαθρο της δυσλεξίας αποκαλύπτεται επίσης και από το γεγονός πως και οι δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι (δίδυμοι από το ίδιο ωάριο) κληρονομούν τη δυσλεξία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι ετεροζυγωτικοί δίδυμοι οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό ωάριο (DeFries, Alarcon and Olson, 1997). Τα ποσοστά με τα οποία κληρονομούν τα αγόρια και τα κορίτσια τη δυσλεξία δεν είναι επίσης τυχαία: 40% είναι συνήθως οι πιθανότητες ενός αγοριού να κληρονομήσει τη δυσλεξία όταν ο πατέρας του είναι δυσλεκτικός και 20% ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα (Gilger, Pennington and DeFries, 1991).

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων κληρονομικών καταβολών έχει βρεθεί ότι οδηγεί σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στην αρχιτεκτονική δομή του εγκεφάλου. Η ύπαρξη *εκτοπιών* (παρεισφρήσεις νευρώνων από μία στιβάδα του εγκεφαλικού φλοιού σε άλλη), *δυσπλασιών* (*παραμορφώσεις της οργάνωσης του εγκεφαλικού φλοιού*), καθώς και η μικρότερη ανάπτυξη του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Hier et al., 1978) αποτελούν πλέον αδιαμφισβήτητα στοιχεία πως η δυσλεξία οφείλεται σε συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στη δόμηση του ανθρώπινου εγκεφάλου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν καίρια τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου και σε νευροφυσιολογικό επίπεδο (Paulesu et al., 1996. Simos et al. 2000). Αναγνώστες οι οποίοι βιώνουν έντονες αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική μείωση της νευροφυσιολογικής ενεργοποίησης του εγκεφάλου, σε περιοχές του αριστερού κυρίως ημισφαιρίου οι οποίες ενέχονται στην επεξεργασία γλωσσικών κωδίκων και φωνολογική (από)κωδικοποίηση (Simos et al., 2000).

Εάν και σήμερα υπάρχει κάποια σχετική διαμάχη αναφορικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας (Ramus, 2003 Ramus et al., 2003), εντούτοις, ένα μεγάλο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας αποδέχεται σήμερα ότι η τελευταία αποτελεί μία κατεξοχήν φωνολογική διαταραχή η οποία επηρεάζει καίρια την αποκωδικοποιητική ικανότητα του αναγνώστη (Rack, Snowling & Olson, 1992. Stanovich, 1988), γεγονός το οποίο, όπως θα δούμε και παρακάτω, απεικονίζεται σε σύγχρονους επιστημονικούς προσδιορισμούς της δυσλεξίας (Lyon, 1995. Snowling, 2000)(Βλέπε παρακάτω υπο-ενότητα). Η συγκεκριμένη παραδοχή τεκμηριώνεται και σε κλινικό, στη βάση των συστηματικών δυσκολιών που τείνουν να βιώνουν οι περισσότεροι δυσλεκτικοί σε δοκιμασίες που αξιολογούν κάποια από τις επιμέρους λειτουργίες του φωνολογικού συστήματος, όπως η ικανότητα του ατόμου να αναφέρεται και αλλάζει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (Bruck, 1992), να μαθαίνει καινούργιους φωνολογικούς κώδικες (Windfuhr, 1998), να τους συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη φωνολογική μνήμη (McDougall et

al., 1994) ή να τους ανακαλεί από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Wolf, Bowers & Biddle, 2000).

Το αποτέλεσμα της ύπαρξης των φωνολογικών αυτών μειονεξιών, σε επεξεργαστικό επίπεδο, είναι πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες, λόγω της μειωμένης ικανότητας του φωνολογικού τους συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όσων διαδικασιών ενέχουν τη χρήση γλωσσικών (φωνολογικών) κωδίκων, όπως η ανάγνωση, τείνουν να βιώνουν έντονες δυσκολίες (Rack, Snowling & Olson, 1992. Οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν τόσο με την εκμάθηση βασικών αλφαβητικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση της αλφαβήτας και της σύνδεσης των επιμέρους γραμμάτων με το γλωσσικό τους αντίστοιχο, ή η αποκωδικοποίηση των επί μέρους γραμμάτων που έχουν οι λέξεις, όσο και με τη δημιουργία ευκρινών φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν την αυτοματοποιημένη αναγνώριση ενός μεγάλου αριθμού λέξεων, όταν αυτό απαιτηθεί (π.χ. ανάγνωση κειμένου). Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες, σε αρκετές των περιπτώσεων, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνον στα πρώτα βήματα της κατάκτησης των αναγνωστικών τους ικανοτήτων (στους πρώτους μήνες/τάξεις του δημοτικού σχολείου όπου η έμφαση της διδασκαλίας και άλλων σχετικών δραστηριοτήτων είναι στην εκμάθηση βασικών αλφαβητικών δεξιοτήτων), αλλά και μετέπειτα, όταν η έμφαση και απαιτήσεις των δραστηριοτήτων είναι στην αυτοματοποιημένη χρήση των δεξιοτήτων αυτών. Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί πως προβλήματα σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης μπορεί, ενίοτε, να προκύψουν για έναν αριθμό δυσλεκτικών αναγνωστών, -είτε ως αποτέλεσμα έντονων αποκωδικοποιητικών δυσκολιών (Stanovich, 1980, 1984) είτε άλλων παραγόντων όπως η διάσπαση προσοχής (Samuelsson, Lundberg, & Herkner, 2004)- χωρίς ωστόσο αυτά να αποτελούν αναγκαίο παράγοντα για τον κλινικό χαρακτηρισμό της δυσλεξίας.

Δυσλεξία, Σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και συνήθη εκπαιδευτικά διλήμματα

Έχοντας ολοκληρώσει την παραπάνω σύντομη αναφορά σε κάποιες βασικές παραμέτρους της ανάγνωσης, γραφής και δυσλεξίας, και δεδομένης της σύγχυσης που επικρατεί αναφορικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας και άλλων αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2002), το υπόλοιπο μέρος του παρόντος άρθρου επικεντρώνει σε ορισμένες επιπλέον βασικές επισημάνσεις αλλά και πρακτικά ζητήματα τα οποία μπορεί να απασχολήσουν κάποια στιγμή όσους έχουν να διαχειριστούν ένα παιδί με δυσλεξία. Το κάθε ένα από αυτά τα ζητήματα και επισημάνσεις παρατίθεται με τη μορφή επιμέρους ερωτημάτων.

Μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία;

Ένα από τα πρώτα προβλήματα και ερωτήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός (αλλά και γονέας) είναι και η σύγχυση που επικρατεί με την ορολογία που χρησιμοποιείται καθημερινά για τα αναγνωστικά προβλήματα. Όπως προαναφέρθηκε, οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ενίοτε και εσφαλμένα ως ταυτόσημοι χωρίς να γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ τους ή ως γενικόλογοι όροι για κάθε δυσκολία η οποία γίνεται αντιληπτή. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να υπάρξει αυτή η σύγχυση. Ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να οδηγηθεί κανείς στην παραπλανητική, πολλές φορές, χρήση των όρων αυτών είναι η έλλειψη σαφούς ενημέρωσης σε αυτά τα ζητήματα. Μία σύντομη αναφορά σε δύο από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας αποκαλύπτει πως οι δύο αυτοί όροι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως ταυτόσημοι. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς –π.χ. National Joint Committee on Learning Disabilities (1988)–, τόσο σε ερευνητικό όσο και κλινικό επίπεδο, για να αναφερθεί σε «μία ομάδα από ετερογενείς διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της προφορικής κατανόησης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και εικάζεται ότι οφείλονται σε κάποια κεντρική δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να συμβούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς, μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αυτές καθ' αυτές δε συνιστούν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Εάν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές (όπως αισθητηριακές διαταραχές, νοητική στέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, κλπ.) ή με άλλες εξωτερικές επιρροές (όπως πολιτισμικές διαφορές, μη επαρκή ή κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης), ωστόσο δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων». Η δυσλεξία, από την άλλη μεριά, «αποτελεί μία ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Είναι μία «ειδική γλωσσική διαταραχή, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, η ο οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, αντικατοπτρίζοντας τις περισσότερες φορές μη επαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι αναπάντεχες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του ατόμου, και δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας γενικευμένης εξελικτικής διαταραχής ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητές δυσκολίες σε διαφορετικές εκφάνσεις της γλώσσας, οι οποίες συχνά ενέχουν, επιπρόσθετες δυσκολίες με την ανάγνωση, μια εμφανή δυσκολία στην κατάκτηση της συγγραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής» (Lyon, 1995, p.9).

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς πολύ εύκολα να καταλάβει πως ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) δε θα πρέπει να συγχέεται με τη δυσλεξία. Ο όρος

μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιο ευρύς -ένας όρος ομπρέλα- ο οποίος περιλαμβάνει μία σειρά από εξελικτικές διαταραχές, όπως η δυσαριθμησία, η δυσπραξία, ο δυσγραμματισμός, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, αντίθετα, είναι ένας πολύ πιο εξειδικευμένος κλινικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη υπο-μάδα των μαθησιακών δυσκολιών με πολύ συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά (π.χ. υψηλός δείκτης νοημοσύνης και επιλεκτική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων), τα οποία δεν συναντά κανείς σε όλες ανεξαιρέτως τις διαταραχές μάθησης. Αυτό μας οδηγεί και στο επόμενο αλληλένδετο ερώτημα.

Δυσλεξία ή κάποιον άλλου είδους αναγνωστική δυσκολία/διαταραχή;

Με το προηγούμενο ερώτημα τέθηκε στην ουσία ο προβληματισμός για το εάν οι όροι των μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας θα πρέπει να θεωρούν ταυτόσημοι ή όχι. Με το παρόν ερώτημα τίθεται ο προβληματισμός του εάν ο όρος δυσλεξία θα ήταν και η πιο σωστή επιλογή για τις όποιες αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να συναντήσει κανείς στην καθημερινή πρακτική

Όπως προαναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα, η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί τη συνδρομή πολλών γνωστικών και (μετα)γλωσσικών ικανοτήτων. Από την παραπάνω αναφορά στον επίσημο ορισμό της δυσλεξίας κανείς μπορεί να αντιληφθεί ότι οι βασικότερες μειονεξίες των δυσλεκτικών εστιάζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και την αυτοματοποιημένη ανάκληση αυτών κατά τη διάρκεια αποκωδικοποίησης ενός κειμένου. Τα ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν πως οι αποκωδικοποιητικές δυσκολίες των δυσλεκτικών οφείλονται, κυρίως, σε μειονεξίες του φωνολογικού συστήματος και όχι σε άλλες γλωσσικές μειονεξίες. Αυτό σημαίνει πως οι λοιπές γλωσσικές ικανότητες των δυσλεκτικών όχι μόνο είναι αkéραιες, αλλά και υποβοηθούν σημαντικά τους δυσλεκτικούς να υπερκεράσουν τις όποιες αποκωδικοποιητικές δυσκολίες και να κατανοήσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου το οποίο προσπαθούν να διαβάσουν (Bruck, 1990). Αυτό, δε συμβαίνει και με όλα τα άτομα που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Υπάρχουν, για παράδειγμα, περιπτώσεις που οι αναγνώστες δεν αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία σε αποκωδικοποιητικό επίπεδο αλλά που το επίπεδο της αναγνωστικής τους κατανόησης είναι ιδιαίτερα φτωχό (Nation & Snowling, 1999). Οι δυσκολίες λοιπόν αυτές δεν οφείλονται σε μειονεξία του φωνολογικού συστήματος αλλά σε άλλες ευρύτερες γλωσσικές και μεταγνωστικές μειονεξίες που έχουν να κάνουν με παράγοντες όπως οι σημασιολογικές, συντακτικές, και πραγματολογικές μειονεξίες (Markman, 1979), και άλλες μεταγνωστικές ικανότητες, όπως η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, κλπ. (Oakhill, 1984). Οι διαταραχές αυτές δεν αποτελούν πρωτογενή κλινικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και διαφορετικοί κλινικοί όροι χρησιμοποιούνται για τον κλινικό προσδιορισμό της εκάστοτε διαταραχής, ώστε η κάθε μειονεξία να μην

συγγέεται με άλλες, παρεμφερείς ή μη, διαταραχές. Ο κλινικός χαρακτηρισμός, για παράδειγμα, της υπερλεξίας χρησιμοποιείται για εκείνες τις περιπτώσεις όπου η αποκωδικοποιητική ικανότητα του ατόμου είναι εξαιρετική, αλλά η κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων ιδιαίτερα φτωχή (Aram, 1997). Ο κλινικός χαρακτηρισμός της δυσλεξίας, αντίθετα, χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις εκείνες όπου οι πρόσβαση στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι ικανοποιητική αλλά η αποκωδικοποιητική ικανότητα του αναγνώστη ιδιαίτερα φτωχή (Nation & Snowling, 1999). Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι διαταραχές επηρεάζουν και το φωνολογικό σύστημα του ατόμου και μία σειρά από γλωσσικές ικανότητες με αποτέλεσμα οι αναγνωστικές δυσκολίες να καλύπτουν και το πεδίο της αποκωδικοποίησης αλλά και κατανόησης, τότε κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου «ευρύτερες αναγνωστικές δυσκολίες» (Stanovich, 1988), και όχι του χαρακτηρισμού της δυσλεξίας όπου, όπως προαναφέρθηκε, το χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι οι αποκωδικοποιητικές μειονεξίες. Τέλος, στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο αναγνώστης βιώνει ιδιαίτερες δυσκολίες σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο τότε κανείς θα πρέπει να κάνει τη χρήση του κλινικού όρου της σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής (Adams, 2001).

Δυσλεξία ή περιγραφή των δυσκολιών που εντοπίζει κανείς σε εκπαιδευτικό επίπεδο;

Σε αυτό που κατατείνουν όλες οι παραπάνω αναφορές και επισημάνσεις είναι το γεγονός πως οι διαταραχές της ανάγνωσης συνιστούν ένα εξαιρετικά πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με τη δυσλεξία να αποτελεί μία εξειδικευμένη διαταραχή. Ο προβληματισμός ο οποίος γεννάται σε αυτό το επίπεδο είναι το εάν και κατά πόσο θα πρέπει κανείς να χρησιμοποιεί κλινικούς χαρακτηρισμούς όπως η δυσλεξία, χωρίς να έχει σαφή και τεκμηριωμένη γνώση των απαραίτητων στοιχείων και προϋποθέσεων που συνήθως απαιτούνται για τον κλινικό προσδιορισμό και διάγνωση της κάθε διαταραχής, πόσο μάλλον όταν η έννοια της ‘διάγνωσης’ και ‘εντοπισμού’ δεν είναι ταυτόσημες!

Η κλινική διάγνωση διαφέρει από τον εντοπισμό στο ότι ενέχει, ανάμεσα στα άλλα, και την αξιολόγηση του γνωστικού συστήματος του ατόμου στη βάση αυστηρά προσδιορισμένων κλινικών διαδικασιών και κλινικά έγκυρων δοκιμασιών (tests) τα οποία προσδίδουν στην όλη διαδικασία το στοιχείο της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Στη βάση όλων αυτών των διαδικασιών και δοκιμασιών ο διενεργών την κλινική αξιολόγηση ξεφεύγει από τη διάσταση της υποκειμενικής κρίσης, η οποία μπορεί ενίοτε να οδηγήσει κάποιον σε εσφαλμένη εκτίμηση είτε λόγω πιθανής υποεκτίμησης των γνωστικών αδυναμιών του εξεταζόμενου (π.χ. σε περιπτώσεις που οι μειονεξίες δεν είναι άμεσα εμφανείς, όπως στη δυσλεξία), είτε λόγω συνεκτίμησης ορισμένων άλλων χαρακτηριστικών του ατό-

μου (π.χ. εξαιρετικά καλή επίδοση σε άλλους τομείς όπως τα μαθηματικά, τα εικαστικά, κλπ.).

Ο παραπάνω προβληματισμός για το εάν κανείς θα πρέπει να κάνει χρήση του όρου της δυσλεξίας γίνεται ακόμη πιο έντονος, εάν κανείς συνυπολογίσει την πιθανότητα του κοινωνικού στιγματισμού του ατόμου (Barga, 1996) και των όποιων ψυχολογικών επιπτώσεων μπορεί να επιφέρουν είτε τα αρνητικά σχόλια και οι χλευασμοί (Edwards, 1994), είτε η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου», είτε η αίσθηση της «διαφοροποίησης» της ντροπής και της μοναξιάς που βιώνουν σχεδόν καθημερινά τα άτομα με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000).

Το ερώτημα λοιπόν το οποίο θα πρέπει να θέτει κανείς κάθε φορά που συναντά έναν σπουδαστή που βιώνει έντονες δυσκολίες στη μάθηση, είναι εάν και κατά πόσο θα πρέπει να αποφεύγει τη χρήση συγκεκριμένων κλινικών όρων – ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι και απαραίτητο- αντί να χρησιμοποιεί έναν πιο ευέλικτο τρόπο προσέγγισης, όπως το να περιγράφει κανείς τις δυσκολίες που παρατηρεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση και μειώνει την πιθανότητα εσφαλμένης εκτίμησης και δεν προσδίδει μόνιμες ιδιότητες στο άτομο, γεγονός που, όπως προαναφέρθηκε ενέχει τον κίνδυνο του στιγματισμού καθώς και της αυξημένης πιθανότητας να μην θελήσουν οι γονείς να προβούν σε πιο λεπτομερή διερεύνηση των δυσκολιών στη βάση των σχολίων που μπορεί να δεχτούν είτε το παιδί τους είτε οι ίδιοι από τον κοινωνικό περίγυρο.

Δυσλεξία ή αδιαφορία/τεμπελιά;

Οι παραπάνω αναφορές στους επίσημους κλινικούς όρους των μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας αποκαλύπτουν πως, εκτός από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του γνωστικού συστήματος του αναγνώστη προτού δοθεί κάποιος συγκεκριμένος κλινικός χαρακτηρισμός, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει επίσης να επιδειχθεί και στον τρόπο που θα αξιολογήσει κανείς την πιθανή άρνηση ενός μαθητή να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Η σχολική υποεπίδοση δεν είναι σπάνιο φαινόμενο σε μία σχολική τάξη. Πληθώρα παραγόντων έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη σχολική επίτευξη, όπως η γνωστική αρτιότητα του ατόμου, η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και τα κίνητρα, η ενδοοικογενειακή συνοχή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση το μέγεθος της οικογένειας, κλπ. (Kumpulainen et al., 1999. Short, 1992). Η ανάγνωση και η ορθογραφία αποτελούν, λόγω της επεξεργαστικής τους πολυπλοκότητας, δύο κατεξοχήν λειτουργίες των οποίων η επαρκής ανάπτυξη απαιτεί τόσο τη συστηματική έκθεση και διδασκαλία του μαθητή για αρκετά χρόνια, όσο και τη θετική επίδραση πολλών επιμέρους παραγόντων ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς η ανάπτυξή τους. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαδικασίες είναι επίκτητες, και άρα δε μπορεί να κατακτηθούν χωρίς την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη, καθιστούν το προσω-

πικό ενδιαφέρον του ατόμου έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα. Σε περιπτώσεις που, για οποιοδήποτε λόγο διαταραχτεί αυτό και η εν γένει διαδικασία μάθησης από παράγοντες όπως η ελλιπής ή πλημμελής φοίτηση, οι διδακτικές ή μη επιλογές του/της εκπαιδευτικού της τάξης ή της οικογένειας, τότε κανείς θα πρέπει να αναμένει και αντίστοιχη μείωση στη σχολική επίδοση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της ανάγνωσης και γραφής, με τους αναγνώστες να εκδηλώνουν δυσκολίες παρόμοιες με αυτές που εκδηλώνουν οι δυσλεκτικοί αναγνώστες χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει γνωστικό υπόβαθρο για τις δυσκολίες αυτές.

Το γεγονός πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου η σχολική υπο-επίδοση (και άρα αναγνωστικές και συγγραφικές δυσκολίες) μπορεί να οφείλεται σε συνειδητή επιλογή του ατόμου (π.χ. «δεν με ενδιαφέρει το σχολείο ή πόσα αναγνωστικά λάθη κάνω – άρα δεν προσπαθώ να βελτιωθώ») ή σε κάποιους άλλους έμμεσους ή άμεσους παράγοντες (όπως ορισμένα σημαντικά γεγονότα που μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή του ατόμου από αυτό που κάνει: π.χ. διαζύγιο γονέων, θάνατος προσφιλούς προσώπου, ή η άμεση και έμμεση προτροπή και ενίσχυση που δέχεται το άτομο από γονείς, συμμαθητές, οικογενειακό/σχολικό περιβάλλον ώστε να δώσει προτεραιότητα στις συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αγωνιστεί για να τις κατακτήσει κλπ.) δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίζει και από την πιθανότητα πως αυτή δεν είναι η μόνη αιτία αλλά μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η υποεπίδοση να οφείλεται σε γνωστικές αδυναμίες/μειονεξίες, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας. Αυτό που προκύπτει από τη σαφή γνώση των επιστημονικών δεδομένων της δυσλεξίας είναι ότι η δυσλεξία δε θα πρέπει να θεωρείται, σε πρωτογενές επίπεδο, ως το αποτέλεσμα αδιαφορίας ή τεμπελιάς από τη μεριά των δυσλεκτικών αναγνωστών, αλλά πιο πολύ των τεκμηριωμένων πλέον αδυναμιών τους σε γνωστικό επίπεδο. Τα προβλήματα της ενεργούς εμπλοκής και ενδιαφέροντος που μπορεί να επιδείξει κάποια στιγμή ένας αναγνώστης, δυσλεκτικός ή μη, μπορεί να προκύψουν σε δευτερογενές επίπεδο, είτε ως αποτέλεσμα των σχολίων και κριτικής (Edwards, 1994), είτε εξαιτίας του ευρύτερου κοινωνικού ή εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο μπορεί ενίοτε να καθορίσει το πόσο επιθυμητή θα είναι για το άτομο η κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων.

Δυσλεξία ή Έλλειψη Επαρκούς Ενημέρωσης για τη δυσλεξία;

Στο τέλος αυτής της σύντομης αναφοράς σχετικά με τη σύγχυση που επικρατεί αναφορικά με τον εντοπισμό των δυσλεκτικών αναγνωστών, κανείς δε θα πρέπει να παραλείψει και την αναφορά σε έναν ακόμη παράγοντα ο οποίος μπορεί να αυξήσει δραστικά την πιθανότητα υπο-εκτίμησης των πραγματικών δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί αναγνώστες, αυτόν του υψηλού βαθμού ορθογραφικής διαφάνειας που χαρακτηρίζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Η σχεδόν τέλεια σχέση που επικρατεί ανάμεσα στα φωνήματα και γραφήματα, όπως για παράδειγμα στη λέξη *πατάτα*, όπου σχεδόν κάθε φώνημα αντι-

στοιχεί σε ένα γράφημα (τα 6 φωνήματα αντιστοιχούν σε 6 γραφήματα (γράμματα), καθιστά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα εξαιρετικά διαφανές και ομαλό. Το γεγονός αυτό, όσο ασήμαντο και να φαίνεται εκ πρώτης όψεως, ασκεί καθοριστική επίδραση στο βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο κατακτούν βασικές αλφαβητικές και αναγνωστικές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα από το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αποκαλύπτουν πως ούτε οι αρχάριοι (Nikolopoulos & Porpodas, 2001), ούτε οι κανονικοί (Nikolopoulos & Goulandris, 2000, Nikolopoulos et al., 2006), ούτε οι δυσλεκτικοί αναγνώστες (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003) τείνουν βιώνουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας με τους αγγλόφωνους αναγνώστες η οποίοι έχουν να διαχειριστούν έναν εξαιρετικά «ιδιότροπο» ορθογραφικό σύστημα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Ελλήνων δυσλεκτικών, τόσο οι αναγνωστικές όσο και οι φωνολογικές τους μειονεξίες τείνουν να είναι ηπιότερες. Πιο συγκεκριμένα, τα μεγάλα ποσοστά των *αναγνωστικών αρνήσεων* που εκδηλώνουν οι Άγγλοι δυσλεκτικοί όταν διαβάζουν που δεν έχουν ξαναδεί ή είναι δύσκολες, η τάση τους για «μη-φωνητικά» ορθογραφικά λάθη (δηλ. λάθη από τα οποία κανείς δεν μπορεί να καταλάβει ποια ήταν η αρχική λέξη που ήθελαν να γράψουν λόγω των παραλήψεων γραμμάτων ή ολόκληρων συλλαβών), η καθρεφτική ανάγνωση και γραφή, κλπ. (Snowling, 2000) δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα στους Έλληνες δυσλεκτικούς (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003). Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει πως, τουλάχιστον στις περιπτώσεις των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιστοιχούν στον κλινικό χαρακτηρισμό της δυσλεξίας -όπου ο δείκτης της νοημοσύνης είναι υψηλός και άρα η διαθεσιμότητα γνωστικών πόρων μεγαλύτερη- κανείς δε θα πρέπει κατ' ανάγκη να αναμένει κανείς την εκδήλωση των «ιδιόμορφων» αυτών αναγνωστικών και ορθογραφικών επιλογών της δυσλεξίας σε ένα τόσο ομαλό ορθογραφικό σύστημα όσο το Ελληνικό. Οι ιδιόμορφες αυτές αναγνωστικές και ορθογραφικές επιλογές μπορεί, ωστόσο, να εμφανιστούν, ενίοτε, α) σε συνθήκες μεγάλου άγχους για τον αναγνώστη (όπως η εξέταση/διαγώνισμα μπροστά σε όλη την τάξη), β) σε συνθήκες κάτω από τις οποίες ο αναγνώστης θα πρέπει να ολοκληρώσει τη διαδικασία πολύ γρήγορα, γ) σε συνθήκες μεγάλης σωματικής ή ψυχολογικής καταπόνησης (π.χ. τελευταίες ώρες διδασκαλίας), δ) σε περιστάσεις όπου οι συνθήκες ευνοούν τη διάσπαση της προσοχής (π.χ. φασαρία και ένταση στην τάξη), και ε) σε περιπτώσεις που ο αναγνώστης είναι μικρός ηλικιακά και βρίσκεται ακόμη στη διαδικασία κατάκτησης αυτών των ικανοτήτων, περιπτώσεις που οι διαταραχές είναι πολύ πιο διευρυμένες από αυτές των δυσλεκτικών.

Στη βάση όλων των παραπάνω, μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως εάν υπάρχει πράγματι η πεποίθηση πως η δυσλεξία εκδηλώνεται και στην ελληνική γλώσσα στη βάση των 'ιδιόμορφων' επιλογών που αναφέρθηκαν παραπάνω, τότε η πιθανότητα υπο-εκτίμησης των δυσκολιών που βιώνουν οι Έλληνες δυσλεκτικοί και ο κίνδυνος μη εντοπισμού τους είναι ιδιαίτερα αυξημένος. ένα περίπου

25% με 30% των Ελλήνων δυσλεκτικών τείνει να εκδηλώνει τις αναγνωστικές τους δυσκολίες κυρίως με το να είναι σχετικά αργοί στην ανάγνωση αλλά ανορθόγραφοι στη γραφή (Nikolopoulos, Goulondris & Snowling, 2003). Αυτό το 25% με 30% μπορεί πολύ εύκολα να περάσει απαρατήρητο από έναν εκπαιδευτικό ή γονέα, στη βάση του ισχυρισμού ότι τα λάθη τα οποία κάνει είναι αποτέλεσμα της απροσεξίας ή της αδιαφορίας που μπορεί να χαρακτηρίζει τον εν λόγω μαθητή ή μαθήτρια.

Ανάγνωση, Γραφή και Δυσλεξία: Σύγχρονα Επιστημονικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικές Επισημάνσεις –Μια Σύνοψη

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα, προβληματισμούς, διλήμματα και ερωτήματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της δυσλεξίας, το τελευταίο μέρος του παρόντος άρθρου επιχειρεί μία σύντομη σύνοψη των βασικότερων επισημάνσεων αλλά και συμπερασμάτων στα οποία μπορεί κανείς να προβεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ώστε η σύντομη αυτή αναφορά στη δυσλεξία να αποβεί χρήσιμη και σε πρακτικό επίπεδο. Η προσπάθεια αυτή θα επικεντρώσει στη σύνοψη των όποιων συμπερασμάτων προκύπτουν είτε σε σχέση με τον εντοπισμό των ατόμων με δυσλεξία, είτε με τη διαχείρισή τους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Εκπαιδευτικές επιπτώσεις και συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο εντοπισμού της δυσλεξίας σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα του παρόντος άρθρου είναι πως η εκδήλωση της δυσλεξίας και άλλων παρεμφερών διαταραχών της ανάγνωσης δεν είναι πανομοιότυπη σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα και πως όλοι όσοι εμπλέκονται με τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, όταν το ορθογραφικό σύστημα προς χρήση είναι ορθογραφικά «διαφανές» όπως το Ελληνικό. Τα δεδομένα από τις υπάρχουσες επιστημονικές μελέτες στην Ελληνική γλώσσα αποκαλύπτουν πως ο υψηλός βαθμός της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος επηρεάζει θετικά και τους δυσλεκτικούς αναγνώστες, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν, έστω και με κάποια καθυστέρηση, τις βασικές αλφαβητικές τους ικανότητες, σε τέτοιο σημείο ώστε σε αρκετές των περιπτώσεων να διαβάζουν ορθά, αλλά με μεταβαλλόμενο βαθμό ευκολίας, ευκρίνειας και ταχύτητας ένα αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων (Nikolopoulos, Goulondris & Snowling, 2003). Το γεγονός αυτό, συνιστά ένα από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι Έλληνες δυσλεκτικοί διατρέχουν τον κίνδυνο να περάσουν ‘απαράτηρητοι’ μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα όταν αυτοί βρίσκονται σε μεγάλες ηλικίες και έχουν αποκτήσει μία σχετική εμπειρία και επάρκεια με βασικές αλφαβητικές γνώσεις και δεξιότητες. Η θέση του συγγραφέα, και του άρθρου εν γένει, είναι πως ο συνδυασμός της έλλειψης σαφούς ενημέρωσης σχετικά με το πώς εκδηλώνεται η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύ-

στημα, και της επικράτησης της στερεότυπης αντίληψης πως η δυσλεξία εκδηλώνεται σχεδόν αποκλειστικά με καθρεφτική ανάγνωση και γραφή, αναγραμματισμούς, αντιμεταθέσεις, και παραλείψεις γραμμάτων, κλπ., δημιουργούν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εντοπισμός ενός δυσλεκτικού αναγνώστη με υψηλό δείκτη νοημοσύνης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος. Η δυσκολία αυτή στον εντοπισμό αυξάνεται επίσης και από το γεγονός πως τα προαναφερθέντα ιδιότυπα χαρακτηριστικά εκδήλωσης της δυσλεξίας μπορεί να εκδηλωθούν και από άτομα με πολύ ευρύτερες διαταραχές από αυτές που βιώνουν οι δυσλεκτικοί: π.χ. φωνολογικές μειονεξίες σε συνδυασμό με εύκολη διάσπαση προσοχής και/ή μειονεξίες οργάνωσης, καταχώρησης και ανάκλησης πληροφοριών.

Αυτό λοιπόν που προκύπτει από τα παραπάνω είναι πως γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί στο ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά στην επίδοση και συμπεριφορά τα οποία θα πρέπει να τους θέσουν σε «εγρήγορση» ώστε να επιδιώξουν πιο ενδεδειγμένο έλεγχο αξιολόγησης της επίδοσης. Το γεγονός πως το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μονοδιάστατη ορθογραφική διαφάνεια -μεγαλύτερο δηλαδή βαθμό ορθογραφικής διαφάνειας στην ανάγνωση και μικρότερο στην ορθογραφία- σημαίνει πως κανείς θα πρέπει να ιδιαίτερα επιφυλακτικός στις περιπτώσεις που ένας αναγνώστης κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, έστω κι αν αυτά δεν περιέχουν παραλείψεις και/ή αντιμεταθέσεις γραμμάτων, ή η αναγνωστική του επίδοση είναι αποδεκτή εάν όχι πολύ καλή. Μάλιστα στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η επίδοση ενός ατόμου σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα δε συμβαδίζει με τον βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει αυτός και η οικογένειά του ο βαθμός εγρήγορσης θα πρέπει να είναι ακόμη μεγαλύτερος. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, στην Ελλάδα υπάρχουν δυσκολίες στον αξιόπιστο κλινικό χαρακτηρισμό των αναγνωστικών δυσκολιών το γεγονός πως μπορεί κανείς να χαρακτηριστεί εσφαλμένα ως δυσλεκτικός ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι, δε θα πρέπει να αποπροσανατολίζει και από το γεγονός πως, εκτός από την παραπάνω περίπτωση, υπάρχουν και δυσλεκτικοί αναγνώστες των οποίων οι δυσκολίες μπορεί να μην είναι τόσο έντονες ώστε να τύχουν της προσοχής των εκπαιδευτικών, γονέων και/ή διαγνωστικών μονάδων και άρα της όποιας ευαισθησίας και υποβοήθησης τους πρέπει.

Η αξιόπιστη διάγνωση από ανθρώπους που έχουν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, στη βάση σταθμισμένων, επιστημονικά τεκμηριωμένων και διαγνωστικά ευαίσθητων κλινικών εργαλείων είναι ένα από τα εχέγγυα για τον ορθό και αξιόπιστο χαρακτηρισμό των παιδιών με αναγνωστικές/ορθογραφικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Η συστηματική επίσης ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τις διαταραχές αυτής αλλά και την παιδική ψυχосύνθεση, σε συνδυασμό με τη συστηματική συνεργασία με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό είναι ακόμη

μία παράμετρος η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μία πιο αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπτώσεις επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των δυσλεκτικών αναγνώστων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το γεγονός πως η δυσλεξία αποτελεί μία εγγενή διαταραχή στην οποία η σχολική υποεπίδοση δεν είναι το αποτέλεσμα της συνειδητής επιλογής του ατόμου να επενδύσει χρόνο και προσπάθεια ώστε να επιτύχει σε ακαδημαϊκό επίπεδο έχει βρεθεί ότι μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στα άτομα που βιώνουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου» που επιφέρουν οι διαδοχικές αποτυχίες σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια (Edwards, 1994) έχει βρεθεί ότι ασκεί διαβρωτική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα των ατόμων που βιώνουν χρόνιες δυσκολίες με αποτέλεσμα αυτά να αρνούνται κάποια στιγμή να παλέψουν ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης (Murray, 1988) οδηγεί τα άτομα αυτά σε αγχώδεις διαταραχές (Cantwell & Baker, 1991), κατάθλιψη (Gregg et al., 1992), ή άλλες μορφές αντικοινωνικής/ παραβατικής συμπεριφοράς (Williams & McGee, 1994).

Στη βάση των παραπάνω στοιχείων το ερώτημα που προκύπτει, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι το εάν και κατά πόσο οι δυσλεκτικοί αναγνώστες θα πρέπει να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογείται συνήθως η επίδοση των κανονικών αναγνώστων. Δεδομένου πως κάθε πιθανή απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μπορεί να έχει τον αντίλογό της, στην παρούσα ενότητα, για λόγους οικονομίας θα επιχειρηθεί μία σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές που διέπουν συνήθως τις περισσότερες συστηματικές προσπάθειες υποβοήθησης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σημείο εκκίνησης των περισσότερων προσπαθειών είναι η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και κινήτρων στο άτομο ώστε αυτό να (ξανα)εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, κάτω από προϋποθέσεις όπου η κάθε εμπλοκή του ατόμου με τη μάθηση θα είναι επιτυχής. Η υιοθέτηση μίας πολύ συστηματικής, εξαιρετικά δομημένης, πολυαισθητηριακής και συσσωρευτικής διδακτικής προσέγγισης (Townend, & Turner, 2000) περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια λάθους και αποτυχίας για το υποβοηθούμενο άτομο ώστε η «αίσθηση της επιτυχίας» που σπάνια είχε βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή να λειτουργήσει ως κίνητρο επίτευξης (Lerner, 1993). Η συγκεκριμένη στόχευση προς τη διαρκή επιτυχία πρέπει να διέπει και τη φιλοσοφία αξιολόγησης του ατόμου, η οποία σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να είναι “αρνητική”. Για το λόγο αυτό, όσες προσπάθειες αξιολόγησης επιχειρηθούν θα πρέπει να βασίζονται στην αρχή του να «αποδείξουν» στον υποβοηθούμενο το τι έχει κατορθώσει να μάθει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Το γεγονός πως τα άτομα που βιώνουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά ευάλωτα στα αρνητικά σχόλια (Murray, 1988) σε συνδυασμό με την τάση που επιδεικνύουν τα άτομα αυτά στο να «καταχωρούν» τη

σχολική αποτυχία ως μόνιμο χαρακτηριστικό της εν γένει ικανότητάς τους (Goor, McKnab & Davison-Aviles, 1995) υποδεικνύουν πως η κάθε αξιολογική κρίση που απευθύνεται στα άτομα αυτά θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική και φιλτραρισμένη. Αρνητικά σχόλια, όπως «*Πάλι δεν έγραψες Νίκο! Αντάμει, αλλά ο βαθμός σου θα είναι μικρότερος στο επόμενο τρίμηνο*», ή ακόμη και η επιλογή κόκκινου χρώματος για τις όποιες παρατηρήσεις θέλει να προβεί γραπτώς ο εκπαιδευτικός της τάξης, πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν είτε στην προσπάθεια ακαδημαϊκής βελτίωσης του ατόμου, είτε στην προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλει κάθε εκπαιδευτικός ώστε να κρατήσει «ζωντανό» το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση. Η διαφύλαξη της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε προσπάθειας συστηματικής υποβοήθησης αυτών των «τραυματισμένων» ψυχολογικά μαθητών.

Είναι ευτύχημα που τις τελευταίες δεκαετίες η αύξηση του βαθμού ενημέρωσης πάνω στις ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, συμπεριλαμβανομένου και του Ελληνικού, να λάβουν μέριμνα ώστε τα άτομα αυτά να τύχουν ειδικής μεταχείρισης, απολαμβάνοντας προνομίων όπως η δυνατότητα προφορικής εξέτασης αντί για γραπτής, η παροχή επιπλέον χρόνου στην εξέταση, κλπ. Εάν λοιπόν ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιολόγησης από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι η απονομή ενός βαθμού ο οποίος να είναι αντίστοιχος και αντιπροσωπευτικός του τελικού αποτελέσματος της εξέτασης του ατόμου, τότε οι παραπάνω αρχές διαχείρισης των μαθητών που βιώνουν χρόνιες δυσκολίες μάθησης δε φαίνεται να έχουν χώρο στην παραπάνω περιγραφείσα προσέγγιση. Εάν, αντίθετα, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως ο βαθμός των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου, της προσπάθειας που καταβάλλει αυτό να ανταπεξέλθει στις όποιες υποχρεώσεις, και, κυρίως, εάν ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης ενός μαθητή δεν είναι μόνον η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και καλλιέργεια ιδανικών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, τότε κανείς θα πρέπει να προβεί στη δική του αυτοκριτική, ώστε να ελέγξει το εάν και κατά πόσο η δική του εκπαιδευτική προσέγγιση ενσωματώνει κάποιες από τις αρχές, «φιλοσοφία» και επισημάνσεις στις οποίες προέβηκε το συγκεκριμένο άρθρο. Το αίτημα αυτό για αυτοκριτική και «επαναπροσδιορισμό» γίνεται ακόμη επιτακτικότερο σήμερα όπου η έμμεση ή άμεση κριτική για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αυξημένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 3, 289-305.
- Aram, D. (1997). Hyperlexia: Reading without meaning in young children. *Topics in Language Disorders*, 17, 1-13.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413-421.
- Bruck, M. (1990). Word recognition skills of adults with a childhood diagnosis of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Development Psychology*, 28, 874-886.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1996). The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading & Writing*, 11, 489-503.
- Cantwell, D. P., & Beker, L. (1991). Association between attention deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Carr, T. H. (1981). Building theories of reading ability: On the relation between individual differences in cognitive skills and reading comprehension. *Cognition*, 9, 73-114.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.), *Strategies of information processing* (pp.151-216). London: Academic Press.
- DeFries, J. C., Alarcon, M., and Olson, R. K. (1997). Genetic etiologies of reading and spelling deficits: developmental differences. In C. Hulme and M. J. Snowling (eds), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr, 20-37.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: eight case studies in emotional reactions*. Redwood Books, Trhwhbridge, Wiltshire.
- Galaburda, A.M & Kemper, T.L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology*, 6, 94-100.
- Gilger, J. L., Pennington, B. F. & DeFries, J. C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. *Reading and Writing*, 3, 205-18.
- Goor, M. B., McKnab, P. A. & Davison-Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.
- Goulandris, N., McIntyre, A., Snowling, M. J., Bethel, J. M. And Lee, J. P. (1998). A comparison of dyslexic and normal readers using orthoptic assessment procedures. *Dyslexia*, 4, 30-48.
- Gregg, N., Hoy, C., King, W. M., Moreland, C. M., & Jagota, M. (1992). The MMPI-2 profile of individuals with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling*, 23, 52-59.
- Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Hart, L. A., Speed, W. C., Shuster, A. and Pauls, D. L. (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes, 6 and 15. *American Journal of Human Genetics*, 60, 27-39.
- Hatcher, P. J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate difficulties. *Reading and Writing*, 13, 257-272.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Hier, LeMay, Rosenberg & Perlo (1978). Developmental Dyslexia: Evidence from a subgroup with reversal of cerebral asymmetry. *Archives of Neurology*, 35, 90-92
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Almqvist, F., (1999). Psychiatric disorders, performance level at school and special education at early elementary school age. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 48-54.
- Lerner, J.W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27
- McDougall, S. Hulme, C. Ellis, A., & Monk A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 112-133.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- Murray, J. (1988). Best practices in working with families of handicapped children. In A., Thomas & J., Grimes (eds.). *Best Practices in School Psychology*, (pp. 321-330). The National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Nation, K. & Snowling, M.J.(1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 1-13.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). (Letter to NJCLD organizations).
- Νικολόπουλος, Δ. (υπό δημοσίευση). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του. Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*.
- Nikolopoulos, D. & Hatira, C. (in preparation). Emotional functioning of normally developing and learning disabled children: Evidence from children's drawings - Some preliminary results.
- Nikolopoulos, D. & Goulondris, N. (2000). The cognitive determinants of reading and spelling abilities in a regular orthography". In M. Perkins and S. Howard (Eds.) *New Directions in Language Development and Disorders*. Plenum Publishing Corporation, England.
- Nikolopoulos, D., & Porpodas, C. (2001). Pre-cursors of reading and spelling in a regular orthography (Greek): Evidence from kindergarten children. *Paper presented at 5th International Conference of the British Dyslexia Association*, York, England, 18-21, 2001.
- Nikolopoulos, D., Goulondris, N., & Snowling, M. (2003). "Developmental dyslexia in Greek". In N. Goulondris (Ed.). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. Whurr Publishers, London, England.
- Nikolopoulos, D., Goulondris, N., Hulme, C., & Snowling, M. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol 94 (1), 1-17.
- Oakhil, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18,
- Orton, S.T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14.
- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, F.S.J., & Frith, C.D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain*, 119, 143-157.
- Pennington, B. F. (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 193-201.
- Pratt, C., & Nesdale, A., R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W.E. Tunmer, C. Pratt, and M.L. Herriman (eds.) *Metalinguistic awareness in children* (pp. 105-125). New York. Springer-Verlag.

- Rabin, M., Wen, X. L., Hepburn, M., Lubs, H. A., Feldman, E. and Duara, R. (1993). Suggestive linkage of developmental dyslexia to chromosome 1. *Lancet*, 342, 178.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 22-53.
- Ramus, F. (2003). Developmental Dyslexia: Specific phonological deficit or General sensorimotor dysfunction. *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 1-7.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S., Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 1-25.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Samuelsson, S., Lundberg, I., & Herkner, B., (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a connection? *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 155-168.
- Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Child Psychology*, 21(3), 229-239.
- Simos, P. G., Breier, J. I., Fletcher, J. M., Bergman, E., & Papanicolaou, A.C. (2000). Cerebral mechanisms involved in word reading in dyslexic children. *Cerebral Cortex*, 10, 809-816.
- Smith, S. D., Kimberling, W. J., Pennington, B. F. And Lubs, H. A. (1983). Specific reading disability. Identification of an inherited form through linkage analysis. *Science*, 219, 1345-7.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11-19.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Townend, J. & Turner, M. (2000). *Dyslexia in practice – A guide for teachers*. Dordrecht
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. & Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.
- Tunmer, W. Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Τζουριάδου, Μ., & Μάρμπας, Γ. (2002). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 1, 11-34.
- Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Williams, S. & McGee R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.
- Wimmer, H. & Goswami U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Windfuhr, K. L. (1998). Verbal Learning, Phonological Processing and Reading Skills in Normal and Dyslexic Readers. *Unpublished D. Phil. Thesis*, University of York.
- Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Ζωή Κρόκου

Υποψ. Διδάκτορας Ειδ. Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες, και κυρίως οι αναγνωστικές, ταλαιπωρούν ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, ενώ δεν είναι λίγοι οι μαθητές που φέρνουν τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση, καθώς οι τελευταίοι δεν είναι αρκετά κατατοπισμένοι σε θέματα διάγνωσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των δυσκολιών που αυτοί αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, είτε «αγνοούν» το πρόβλημα ή παραπέμπουν αυτούς τους μαθητές στα τμήματα ένταξης, που γι' αυτό το σκοπό έχουν δημιουργηθεί. Στην εμφάνισή τους κάποιες μαθησιακές δυσκολίες είναι ήπιες, με αποτέλεσμα να αργούν να εντοπιστούν και έτσι να οδηγούνται οι μαθητές σε σχολική αποτυχία. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τα αίτια που τις προκαλούν, ώστε να είναι σίγουροι για τη διάγνωση και καίριοι στην παρέμβασή τους.

Λέξεις –κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί τη βασικότερη επιδίωξη κάθε μαθητή από τη στιγμή της εισόδου του στο σχολείο. Η επιτυχία αυτή προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να φέρει σε πέρας τους ρόλους που αναλαμβάνει, όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και καταξίωσης γύρω από τον μαθητή αυτό. Ο ψυχολογικός συνειρμός «προσπάθεια – επιτυχία – αποδοχή» που δημιουργείται, τονώνει το αυτοσυναισθήμα του μαθητή, του προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα για να αντιμετωπίζει τις αποτυχίες του, τον προσανατολίζει σταθερά προς την επιτυχία και τον γεμίζει με εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις φιλικές του σχέσεις.

Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθορισμένο αιτιολογικά (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο, σε οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, σε ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, μπορεί να σχετίζονται με δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. Κάποιες φορές μπορεί να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή.

Πρόκειται για δυσκολίες απροσδόκητες, μη αναμενόμενες, καθώς το άτομο θεωρητικά διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για την κατάκτηση των προς μάθηση αντικειμένων μέσα στα πλαίσια των γενικότερων επιδόσεων του σε άλλους τομείς. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος.

Ο όρος *learning disabilities* που επινοήθηκε και προτάθηκε από τον αμερικανό Samuel Kirk, το 1962, έγινε αμέσως αποδεκτός, γιατί ήταν γενικός, περιγραφικός, χωρίς να αναφέρεται σε πιθανή αιτιολογία. Σήμερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις καθορίζει η National Joint Committee on Learning Disabilities στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Τα άτομα που εκδηλώνουν τέτοιου είδους διαταραχές παρουσιάζουν ατέλειες στο διάβασμα, στην ομιλία, στη γραφή, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην κοινωνική επαφή. Στον ορισμό αυτό συμπεριλαμβάνονται καταστάσεις, στις οποίες υπάρχουν διαταραχές στην πρόσληψη εξωτερικών πληροφοριών, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχίατρο Larry Silver οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε

- δυσκολίες πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (οπτικοακουστική πρόσληψη)
- δυσκολίες ενσωμάτωσης (δυσκολίες με τις ακολουθίες, τις αφηρημένες έννοιες και την οργάνωση)
- δυσκολίες απομνημόνευσης (αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη)
- δυσκολίες απόδοσης (γλωσσικές και κινητικές δυσκολίες).

Το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές κατηγορίες παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσχερή εκτίμηση της συχνότητας. Εντελώς γενικά – αλλά και αυθαίρετα – γίνεται λόγος για ένα ποσοστό περίπου 10- 16% του σχολικού πληθυσμού, το οποίο παρουσιάζει κάποιου είδους μαθησιακών δυσκολιών.

Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή *σχολικές δυσκολίες* – όρος που τελευταία τείνει να αντικαταστήσει τον πρώτο – παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό και μια ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών, η οποία οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση (Παντελιάδου, 2000). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο.

Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Διαταραχές στο λόγο

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα ως *διαταραχές στο λόγο*. Οι διαταραχές αυτές διακρίνονται σε εκείνες που σχετίζονται με προβλήματα στην πρόσληψη και αντίληψη των πληροφοριών του λόγου και σ' αυτές που σχετίζονται με αδυναμίες στην έκφραση του λόγου. Σ' αυτό το κείμενο – λόγω έλλειψης χώρου – θα παρουσιάσουμε μόνο εκείνες τις διαταραχές που μπορεί να συναντήσουμε συχνότερα στη σχολική τάξη.

Δυσλαλία

Η διαταραχή αυτή αφορά την προφορική έκφραση του λόγου και σχετίζεται με προβλήματα φώνησης μετά το 4^ο με 5^ο έτος της ηλικίας του παιδιού, όταν έχει πλέον «ξεκαθαρίσει», όπως συνήθως λέμε, η ομιλία του παιδιού. Η δυσλαλία μπορεί να αφορά ένα γράμμα ή πολλά γράμματα ή φθόγγους. Ανάλογα με το φθόγγο που λείπει ή προφέρεται λανθασμένα, η δυσλαλία παίρνει διάφορα ονόματα, όπως σιγματισμός για το “σ”, ρωτακισμός για το “ρ”, δελτακισμός για το “δ” κ.ά. Στη δυσλαλία υπάρχουν και αναγραμματισμοί ή και παραλείψεις συλλαβών από μια λέξη.

Η διαταραχή μπορεί να εμφανίζεται μεμονωμένα ή να εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο μιας γενικότερης καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Πολλές φορές συνυπάρχει με δυσγραμματισμό ή με μειωμένο λεξιλόγιο ή με άλλες διαταραχές του λόγου.

Η δυσλαλία μέχρι το 4^ο με 5^ο έτος του παιδιού θεωρείται φυσιολογική. Μετά το πέρας αυτής της ηλικίας, αν το πρόβλημα παραμένει, δεν μπορούμε να λέμε ότι το παιδί «χαϊδεύεται», αλλά θα πρέπει να λάβει βοήθεια από κάποιον ειδικό για να αποφευχθούν δυσχέρειες στη σχολική του επίδοση.

Δυσarthρία

Πρόκειται για διαταραχή στην άρθρωση, η οποία οφείλεται σε κακό συντονισμό των οργάνων φώνησης (λάρυγγας, στόμα, γλώσσα). Αυτός ο κακός συντονισμός μπορεί να οφείλεται σε διάφορα αίτια που προκαλούν διαταραχές στη νεύρωση στην περιοχή αυτή.

Επιλεκτική αλαλία

Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία διαθέτουν την ικανότητα της ομιλίας, αλλά για κάποιο λόγο παρουσιάζουν μερική αποφυγή του λόγου. Τα παιδιά αυτά συνήθως μιλούν όταν βρίσκονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ανάμεσα σε οικεία πρόσωπα, αλλά δεν μιλούν στο σχολείο ή σε παρέες συνομιλήκων. Επίσης, μπορεί να επικοινωνούν επιλεκτικά με ορισμένα μόνο πρόσωπα ή να επικοινωνούν με μη λεκτικούς τρόπους, δηλαδή με κινήσεις ή γράφοντας. Είναι άτομα συνήθως ντροπαλά. Τα αίτια αυτής της διαταραχής είναι ψυχολογικά, ενώ κάποιες φορές το παιδί με επιλεκτική αλαλία έχει υποστεί κάποιο σοκ. Η διαταραχή αυτή

είναι εξαιρετικά σοβαρή και πρέπει να αντιμετωπιστεί από παιδοψυχίατρο ή ψυχολόγο.

Αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός

Η διαταραχή αυτή σχετίζεται με το συντακτικό – μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας. Το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει προτάσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο, οι οποίες να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης. Το παιδί, δηλαδή, δεν μπορεί να τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις λέξεις της πρότασης, να χρησιμοποιήσει τη σωστή κλίση των λέξεων και να συντάξει σωστά την πρόταση. Η δυσκολία αυτή μπορεί να εμφανίζεται και μόνη της ή να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως η δυσλαλία και παρουσιάζει τρεις διαβαθμίσεις:

- *Η βαριά μορφή* (αγγραμματισμός), η οποία παρουσιάζεται σε νοητικές καθυστερήσεις ή βαριές εγκεφαλικές βλάβες. Το παιδί δεν έχει την ικανότητα να δημιουργεί απλές προτάσεις ή να τις επαναλαμβάνει σωστά όταν τις ακούει. Χρησιμοποιεί επιφωνήματα, χειρονομίες και προσπαθεί να επικοινωνήσει με τις εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής του. Εκφράζεται με μονολεκτικές προτάσεις ή σκόρπιες λέξεις, ασύνδετες συντακτικά.
- *Η μέση μορφή*, κατά την οποία το παιδί μπορεί να επαναλάβει σχετικά σωστά μικρές προτάσεις. Όταν παράγει λόγο, χρησιμοποιεί λέξεις στη σωστή σειρά, αλλά χωρίς να τις κλίνει, ενώ τα ρήματα τα χρησιμοποιεί στο τρίτο πρόσωπο.
- *Η ελαφριά μορφή*, κατά την οποία το παιδί δεν κάνει λάθη στο σχηματισμό των μικρών προτάσεων, αλλά δυσκολεύεται στη σύνταξη, στην κλίση και στη χρήση των άρθρων στις πιο σύνθετες προτάσεις. Στο σχολείο δεν μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες γραφής, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί είναι φτωχός και συχνά τα γραπτά του δεν βγάζουν νόημα.

Καθυστέρηση του λόγου

Υπάρχουν διαταραχές οι οποίες παρουσιάζονται σαν μια γενικότερη καθυστέρηση στην αντίληψη, την επεξεργασία και την έκφραση του λόγου, η οποία συχνά συνοδεύεται κι από άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές.

Δυστυχώς τα παιδιά που έχουν ελαφριά καθυστέρηση του λόγου παραμελούνται και δεν εντοπίζονται έγκαιρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η διαταραχή να δυσχεραίνει πολύ τη σχολική τους απόδοση, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν με ευκολία.

Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Ανάγνωσης

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, που παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αποτελούν μια από τις βασικότερες αιτίες που τους οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αλλά και δημιουργούν προβλήματα συναισθημα-

τικής προσαρμογής. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στη γραμματική ή και στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Εντοπίζονται στα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη, μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης χαμηλής τους σχολικής επίδοσης, αλλά και σε παιδιά με καλή γενική νοημοσύνη, όπου σ' αυτήν την περίπτωση κάνουμε λόγο για ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία).

Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και αφορά τη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του σ' άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Η «λεπτή» αυτή διαταραχή του λόγου προέρχεται από α) ανεπάρκειες φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολία να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό μιας λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού παιδιού σε επίπεδο κατάκτησης της ανάγνωσης και σε ένα δεύτερο επίπεδο της γραφής και της ορθογραφίας είναι τα εξής:

- προσθέτει ή/και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις
- μπερδεύει γράμματα που μοιάζουν οπτικά (το “ο” με το “α”, το “β” με το “δ” κ.ά)
- συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά (το “β” με το “φ”, το “τ” με το “π”)
- αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές ή γράφει γράμματα και λέξεις με καθρεφτική γραφή
- επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις
- παρουσιάζει προβλήματα τονισμού και στίξης
- χάνει τη «σειρά» καθώς διαβάζει
- έχει συλλαβική αργή ανάγνωση
- κάνει γραμματικά λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων, ονομάτων, στα άρθρα, στις παράγωγες λέξεις
- κάνει συντακτικά και σημασιολογικά λάθη· τα παιδιά σχηματίζουν προτάσεις χωρίς σύνταξη και αντικαθιστούν λέξεις με άλλες συγγενικές ή εντελώς άσχετες.

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Δυσορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, με στόχο την επικοινωνία (Μελίστα, 1990). Η ορθογραφική δεξιότητα, όπως είναι γνωστό, έχει εξελικτική μορφή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία κάνουν λάθη που είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης ορθογραφικής δεξιότητας. Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981). Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα.

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή. Οι μαθητές που δεν διαβάζουν με ευχέρεια, αρκετά συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στη γραφή – ορθογραφία. Όμως, όσοι δεν γράφουν σωστά, δεν είναι απαραίτητα και ανεπαρκείς αναγνώστες.

Συνήθως η δυσορθογραφία συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, κυρίως τη δυσλεξία, αλλά δεν είναι καθόλου σπάνιο παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία.

Αγγραφία – Δυσγραφία – Κακογραφία

Η αγγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία διαφέρει αν εμφανιστεί σε παιδιά ή σε ενήλικες. Αν εμφανιστεί σε παιδιά ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα για επανοικοδόμηση και η βλάβη πολλές φορές επανορθώνεται.

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής ή ατελής κατάκτησή της.

Η κακογραφία είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής, η οποία συχνά παρατηρείται και σε παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχώσεις κ.ά. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται σε καταπιεσμένη αριστεροχειρία, σε τραυματισμούς στα χέρια ή στα νεύρα.

Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική

Για τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούνται και οι όροι δυσαριθμησία, αριθμοσθένεια και δυσκαλκουλία. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων. Στο σχολείο η επίδοση αυτών των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες είναι αισθητά κατώτερες από τη γενική τους επίδοση. Μερικά από τα προβλήματα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι (Lerner, 1989):

- δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο, καθώς συγχέουν έννοιες όπως πάνω – κάτω, αρχή – τέλος κ.ά.

- διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη, δηλαδή δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων
- προβλήματα που συνδέονται με το λόγο· δεν μπορούν να καταλάβουν τη σημασία του “συν”, “πλην” ή “επί”
- ελλιπής κατανόηση των εννοιών της κατεύθυνσης και του χρόνου, καθώς χάνονται εύκολα και δεν μπορούν να υπολογίσουν τη χρονική διάρκεια μιας δραστηριότητας
- προβλήματα μνήμης, όταν δεν μπορούν να ανακαλέσουν γρήγορα και αυτόματα αριθμητικές πράξεις
- δυσκολίες συμβολισμού, όταν συγχέουν το “συν” με το “επί”
- δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, καθώς υπάρχει έλλειψη στρατηγικών εκμάθησης που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων.

Προσαρμογή διδακτικών στόχων μέσα από τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, παρουσιάζουν σημαντικές συναισθηματικές απώλειες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλά ποσοστά άγχους, κοινωνική απομόνωση, απόρριψη από τους συνομηλίκους και μοναξιά. Έτσι, απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η παροχή ανατροφοδότησης σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτελούν. Τα παιδιά, λόγω της χρόνιας αποτυχίας τους, αλλά και επειδή δεν βοηθούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, χρειάζονται ενθάρρυνση. Το κίνητρο πρέπει να είναι αρκετά ισχυρό, για να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντά. (Zimmernan, 1989). Ωστόσο, δεν πρέπει να επιβραβεύεται μια συμπεριφορά που δεν χρήζει επαίνου, γιατί το παιδί την αντιλαμβάνεται ως επιβεβαίωση των χαμηλών του δεξιοτήτων.

Επίσης, οι δραστηριότητες που θα δίνονται στο μαθητή πρέπει να είναι τέτοιες που θα τον κάνουν να συνειδητοποιεί την αναγκαιότητά τους, να είναι, δηλαδή, δραστηριότητες με νόημα, που θα έχουν σημασία και πρακτική αξία γι’ αυτόν, αλλά και τέτοιες που θα τον βοηθήσουν μελλοντικά να επικοινωνήσει καλύτερα με τους συμμαθητές του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην οργάνωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που θα καλλιεργεί θετική στάση απέναντι σε όποια δυσκολία παρουσιάζουν οι μαθητές του και θα προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία.

Όπως είναι προφανές, με όσα έχουμε προαναφέρει, μέσα σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει τους διδακτικούς του στόχους έτσι, ώστε η διδασκόμενη ύλη να οικειοποιείται και να αφομοιώνεται από όλους τους μαθητές. Τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, όπως

εννοούνταν λίγα χρόνια πριν, σύμφωνα με τα οποία ο δάσκαλος απομόνωνε το μαθητή από το σύνολο των συμμαθητών του, για να τον «διδάξει», από παιδαγωγικής και ψυχολογικής άποψης, δεν αποτελούν τη λύση. Στα [εξατομικευμένα] Ε[κπαιδευτικά] Π[ρογράμματα], όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονοι ερευνητές, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν διδάσκεται μόνος του από έναν εκπαιδευτικό, αλλά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού καθίσταται ικανός να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό περιβάλλον, με το να αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα που τον παρωθούν, τον βοηθούν και τον διευκολύνουν να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Κάθε μαθητής, ο οποίος διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να έχει το δικό του ΕΕΠ, το οποίο και θα περιλαμβάνει το σύνολο των διδακτικών σκοπών και στόχων και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν.

Οι σκοποί του ΕΕΠ καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό του ΚΔΑΥ, όμως η μετατροπή των σκοπών αυτών σε διδακτικούς ωριαίους στόχους γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος καλείται να αναλάβει την εφαρμογή του προγράμματος. Οι αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς είναι ένα πρόβλημα που εγείρει η εφαρμογή του ΕΕΠ. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να τροποποιήσουν το πρόγραμμά τους, καθώς θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο υποβιβάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, έτσι ώστε αυτό να λειτουργεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Κάποιο άλλοι υποστηρίζουν ότι τα παρεχόμενα υποστηρικτικά μέτρα αποτελούν πλεονέκτημα για τους μαθητές με δυσκολίες, αλλά αδικούν τους συμμαθητές τους (Gample, 1993). Όμως, ακόμα και σε μια πρώιμη μορφή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να παρακολουθήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και αποδοτικά το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Άλλωστε, σύμφωνα με την αρχή του “ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος” θα πρέπει να επιδιώκεται η παραμονή του μαθητή στην κανονική τάξη. Η μετακίνησή του προς το τμήμα ένταξης ή τις άλλες μορφές ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται μόνο όταν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες στην κανονική τάξη (Σπαντιδάκης, 2004, Yell, 1995). Έρευνες έχουν δείξει ότι αν δεν υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές στο διδακτικό περιβάλλον, οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να συνεχίσουν ομαλά τη σχολική τους πορεία.

Μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αφορούν κυρίως διαταραχές στο γραπτό και προφορικό λόγο.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία στην ορθογραφία μπορούν, μέσα από εξατομικευμένες μεθόδους αντιμετώπισης της δυσορθογραφίας, να βελτιω-

θούν σε σημαντικό βαθμό. Ενδεικτικά και επιγραμματικά κάποιες τέτοιες μέθοδοι είναι οι εξής:

- Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες και στη γενίκευσή τους
- Μέθοδοι μίμησης ορθογραφίας ενός προτύπου
- Να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να ανακαλέσουν τους ορθογραφικούς κανόνες
- Διαμεσολάβηση των συμμαθητών και αλληλοδιδασκαλία
- Να υπάρχουν πάγιες ή μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων
- Χρήση της μεθόδου «Αντίγραψε – κάλυψε – σύγκρινε»
- Αυτοδιόρθωση
- Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Αυτοερωτήσεις

Οι Τεχνικές Ορθογραφίας που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- Κατάλογος σχετικών λέξεων
- Ατομικό λεξικό
- Πολυαισθητηριακή τεχνική εκμάθησης της ορθογραφίας
- Τεχνική του βρεγμένου σπόγγου
- Τεχνική της κατασκευής λέξεων
- Δυναμικός κατάλογος
- Κατάλογος των συχνότερα χρησιμοποιούμενων λέξεων

Μια άλλη δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με διαταραχές στο γραπτό λόγο είναι η ανάπτυξη και κατανόηση του λεξιλογίου. Οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπισή της συνίστανται στο να:

- αναζητούν το ιδιαίτερο νόημα μιας καινούργιας λέξης
- επεκτείνουν τη χρήση της
- αναζητούν συνώνυμα
- διδάσκονται οι σημαντικότερες λέξεις για την κατανόηση του κειμένου
- αναγνωρίζουν τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης με βάση το περιεχόμενο
- διδάσκονται οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις
- συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση
- ζητάμε τη σημασία τους γραπτά και να συγκρίνουμε τις απαντήσεις

Τέλος, όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- η κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης
- η διατύπωση υποθέσεων

- η σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες
- η γραπτή παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου
- η διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών
- η δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων
- ο προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες
- ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης
- η αλληλεπίδραση με το κείμενο
- η δημιουργία περίληψης

Συμπέρασμα

Ασφαλώς οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να βρίσκει σύμφωνο το μαθητή, διαφορετικά ο εκπαιδευτικός θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που προσδοκά. Εάν ο μαθητής δεν είναι πεπεισμένος για την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας στρατηγικής, είναι πιθανόν να νιώσει απογοήτευση, άγχος, να αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και να αμφιβάλλει για την αποτελεσματικότητά της. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι σχέσεις του με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του (Bain, 1991).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κολιάδης, Εμμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Δ' τόμος, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*, Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.
- Μελίστα, Α. (1990). Η Διδασκαλία της Γραφής και της Ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, 172-180.
- Μιχελογιάννης Ι. & Τζενάκη Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φλωράτου, Μ. (1996). *Μαθησιακές Δυσκολίες κι όχι τεμπελιά*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Aaron, P. & Malatesha Joshi, R. (1992). *Reading Problems: Consultation and Remediation*, The Guilford Press, New York.
- Bain, A.M. (1991). Handwriting Disorders, στο A.M. Bain, L.L. Baillet & L.C. Moats (Eds.), *Written Language Disorders: Theory into practice*, (pp. 43-64), Austin, TX:PRO-ED.
- Gample, B.S. (1993). ADA: Understating the Americans with Disabilities Act. *Americans with Disabilities Act Manual*, 2(4), Part II. Washington, DC: The Bureau of National Affairs.
- Hammil, D. & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas.
- Idol, L. (1997). *Reading success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*, Pro-ed, Texas.
- Lerner, J.W. (1981). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*, Houghton Mifflin, Boston.

- Lerner, J.W. (1989). Educational Interventions in Learning Disabilities, στο *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 3, 326-329.
- Silver, L.B. & Brunstetter R.W. (1987). Learning Disabilities: Recent Advances, στο *Basic Handbook of Child Psychiatry*, Vol. 28, No3, 319-325.
- Yell, M.L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis, στο *The Journal of Special Education*, 28, 67-75.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, στο *Journal of Educational Psychology*, 8 (13), 329-339.

Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη

Δημήτριος Αναστασίου¹ και Αναστασία Μπαντούνα²

¹Λέκτορας Π. Τ. Δ. Ε. Δυτικής Μακεδονίας

²Ειδικός παιδαγωγός (MA in Education)

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται ένας διδακτικός τρόπος στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθή γραφή, η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος (Κ.Σ.Ο.Μ.). Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην κοινή (γενική) τάξη με μερική προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Είναι μια μέθοδος που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών κατά την ορθογραφική διαδικασία και στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά την εκτέλεση του ορθογραφικού έργου σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Η Κ.Σ.Ο.Μ. προσεγγίζει το ορθογραφικό έργο ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Η εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για την προώθηση της μορφολογικής επίγνωσης μέσα από μια λειτουργική και χρηστική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Γενικότερα, μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών με ορθογραφικές δυσκολίες.

Λέξεις-Κλειδιά: καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος, μαθησιακές δυσκολίες, μεταγνωστικές στρατηγικές

Η δυσκολία της ορθογραφίας

Η απόκτηση από το παιδί μιας ορθογραφικής δεξιότητας σε βαθμό που να το καθιστά ικανό να ορθογραφεί με ακρίβεια και αυτοματισμό είναι ένα σημαντικό μέρος της εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής. Στις αλφαβητικές γλώσσες, όπως τα αγγλικά και τα ελληνικά, τόσο η απόκτηση της αναγνωστικής όσο και της ορθογραφικής ικανότητας εξαρτάται καταρχήν από μια βασική κατανόηση της αντιστοιχίας μεταξύ των μεμονωμένων φωνημάτων της λέξης και των γραφημάτων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράστασή τους (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989).

Η εκμάθηση της ορθογραφίας αποτελεί μια δυσκολότερη πρόκληση για το παιδί από ό,τι η εκμάθηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα στα ορθογραφικά συστήματα, όπου η αντιστοιχία από τα φωνήματα στα γράμματα δεν είναι ιδιαίτερα προβλέψιμη. Το μεγαλύτερο εύρος στην επιλογή των μονάδων που απαιτεί η ορθογραφία σε σύγκριση με την ανάγνωση συμβάλλει ουσιαστικά στη μεγαλύτερη δυσκολία της ορθογραφίας σε σχέση με την ανάγνωση. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι σε θέση να διαβάσουν περισσότερες λέξεις από όσες μπορούν να ορθογραφήσουν με ακρίβεια. Αυτό ισχύει ακόμη και για τους μαθητές του δημοτικού (Bosman & Van Orden, 1997). Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις το χάσμα μεταξύ της ανα-

γνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας εμφανίζεται με πολύ έκδηλο τρόπο ώστε να γίνεται λόγος για «απροσδόκητα φτωχούς ορθογράφους» (Frith, 1980).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορθογραφούν άσχημα, συχνά ανεξάρτητα από τη συχνότητα της λέξης στο γραπτό λόγο και μερικές φορές η ορθογραφία τους αποκαλύπτει φωνολογικά ελλείμματα, ενώ βέβαια κάνουν και μη-φωνητικά λάθη ορθογραφίας (Snowling 1987).

Γνωστικές δεξιότητες και ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι ένα σύνθετο έργο που η επιτέλεσή του εμπλέκει διάφορες γνωστικές δεξιότητες όπως η οπτική μνήμη, η ακρίβεια των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων, οι φωνημικές δεξιότητες, η μορφοφωνημική γνώση και η λεξιλογική γνώση (Treiman, 1993). Η εκμάθηση της ορθογραφίας επηρεάζεται από ποικίλες ικανότητες, όπως η φωνημική επίγνωση, η γνώση των αντιστοιχιών των φωνημάτων – γραφημάτων αλλά και από συσχετιζόμενες δεξιότητες όπως η αναγνωστική ικανότητα (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου κατά την επιτέλεση του ορθογραφικού έργου, από μόνες τους, δεν επαρκούν. Για την επιτυχία σε ένα ορθογραφικό έργο της ελληνικής απαιτείται, όχι μόνο επίγνωση των φωνημάτων, των γραμμάτων και της δυνατής γραφημικής ποικιλίας, αλλά και η ορθή επιλογή των γραμμάτων που αναπαριστούν τα φωνήματα. Αυτή η υπολογιστική και επιλεκτική διαδικασία είναι μια πρόκληση για τα παιδιά που μαθαίνουν να ορθογραφούν, εφόσον ένα φώνημα της ελληνικής έχει, συχνά, περισσότερες από μία πιθανές ορθογραφίες (Bernstein & Treiman, 2001).

Τελευταία, ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στη σημασία που έχει η μορφολογική επίγνωση για την ανάπτυξη της συμβατικής ορθογραφίας. Η σωστή γραφή λέξεων, όπως «γραμματόσημο», «υποστηρίζω», θεωρείται ότι βασίζεται σε μια συνδυαστική μορφοφωνημική (morphophonemic) ικανότητα, επειδή η ακριβής ορθογραφία των λέξεων απαιτεί τόσο τις φωνολογικές δεξιότητες όσο και τη μορφολογική γνώση (Muter & Snowling, 1997).

Η γνώση για την ορθογραφική δομή των λέξεων παράγεται και μέσω της ανάγνωσης και της επαφής με το γραπτό λόγο. Το αναγνωστικό επίπεδο και η επαφή με το γραπτό λόγο δύναται να είναι σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Από την άλλη, η Frith (1985) θεωρεί ότι καθώς το παιδί αναπτύσσει μερική γνώση των σχέσεων ορθογραφίας – ήχων λέξεων και μετατοπίζεται προς το «αλφαβητικό στάδιο», όπου εφαρμόζει με συνέπεια τις σχέσεις γραμμάτων – φωνημάτων, η ορθογραφία παίζει τον πρώτο ρόλο στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Αυτή η ιδέα υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να είναι βασικό συστατικό της πρώτης αναγνωστικής ή «γλωσσικής» διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, οι απαιτήσεις της ορθογραφικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα υψηλές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να πρέπει να ενεργοποιούν σύνθετες γνωστικές ικανότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν επαρκώς στο ορθογραφικό έργο.

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία της ελληνικής

Σε μελέτη της Μάνιου - Βακάλη (2002) με μαθητές και των έξι τάξεων του δημοτικού σχετικά με την ορθογραφική ακρίβεια των Ελληνόπουλων διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στην ποικιλία που εμφανίζει το γράφημα<ι>. Δυσκολίες εμφανίζονται στους μαθητές των μικρότερων τάξεων στη διπλή παρουσία των <ε-αι> μέσα στην ίδια λέξη. Η γραφή των συνδυασμών <αν, ευ>, του <σ> όταν προφέρεται ως [ζ] (π.χ. κόσμος) και των δύο όμοιων συμφώνων (π.χ. <κκ, λλ, μμ>) προκαλεί προβλήματα στους μαθητές των μικρότερων τάξεων.

Σε άλλη μελέτη της Μάνιου - Βακάλη (2002), στο πλαίσιο των μελετών του ΕΠΕΑΕΚ, με μαθητές και των έξι τάξεων του δημοτικού σχετικά με τις καταλήξεις των κλιτών μερών του λόγου διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσίασε η γραφή των καταλήξεων –ω και –μαι των ρημάτων και οι καταλήξεις σε –ινος, –ωπος, –ωτος και –ωδης των επιθέτων (π.χ. καμαρωτός, χαρωπός, βαλτώδης), ακόμα και για τους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξεων. Επίσης, βρέθηκε ότι οι οι ορθογραφικές εξαιρέσεις στη γραφή των ρημάτων σε –ίζω και των θηλυκών ουσιαστικών σε –ια επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Η Παντελιάδου (2001) διαπίστωσε το σημαντικό ρόλο της φωνημικής επίγνωσης για την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία και ιδιαίτερα τις αδυναμίες των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη φωνολογική επεξεργασία ορθογραφικών έργων. Επιπροσθέτως, στις μελέτες της Μάνιου - Βακάλη (2002) είχε διαπιστωθεί ότι η ιστορικότητα της ελληνικής γραπτής γλώσσας επηρεάζει καθοριστικά την ορθογραφική επίδοση των μαθητών και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επίσης, στις μελέτες της Μάνιου - Βακάλη (2002) βρέθηκε ότι μεγάλες δυσκολίες παρουσιάζονται ως προς τη χρήση των ορθογραφικών κανόνων κατά τη διαδικασία εκτέλεσης ορθογραφικών έργων.

Επομένως, τόσο οι φωνολογικές δεξιότητες στα πρώτα στάδια της ορθογραφικής εξέλιξης, όσο και οι δεξιότητες εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων σε πιο προχωρημένα ορθογραφικά έργα φαίνονται να επηρεάζουν καθοριστικά την ορθογραφική επίδοση των παιδιών του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας

Οι παραδοσιακές σχολικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν υπολογίζουν το πώς τα παιδιά μαθαίνουν και εφαρμόζουν την αυξανόμενη γνώση τους για την ορθογραφία σε καταστάσεις γραφής μέσα από μια αναπτυξιακή πορεία. Στη σημερινή ελ-

ληνική σχολική πραγματικότητα, αν και τα παιδιά μαθαίνουν πολλούς «ορθογραφικούς κανόνες» (συνήθως ως μάθημα γραμματικής), πολύς διδακτικός χρόνος ξοδεύεται στον έλεγχο του αποτελέσματος εκμάθησης της ορθογραφίας (με καθημερινά τεστ), παρά για τη μεθοδική διδασκαλία της ορθογραφίας. Αξιοσημείωτος εδώ είναι ο «ολικός» απομνημονευτικός τρόπος ορθογραφικής εκμάθησης της λέξης, ήδη από την Α' δημοτικού. Το «Βιβλίο του δασκάλου» για την Α' τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου (1987, σ. 50) προτείνει μια ολικο-λεκτική διαδικασία εκμάθησης κατά τα εξής βήματα: 1) Βλέπω καλά τη λέξη, 2) Λέγω τη λέξη, 3) Ακούω τη λέξη, 4) Κλείνω τα μάτια και βλέπω τη λέξη μέσα μου, 5) Γράφω τη λέξη και ελέγχω την ορθογραφία μου.

Η μέθοδος αυτή είναι παρόμοια με την αγγλική μέθοδο του Peter (1967, 1970): Κοίταξε – Κάλυψε - Γράψε – Έλεγε, με την ενδιάμεση παρεμβολή της προφοράς της λέξης από το παιδί, σύμφωνα με την τροποποίηση του Torbe (1977). Αυτό το ενδιάμεσο βήμα είναι αναγκαίο, γιατί αλλιώς ορισμένα παιδιά ξεχνούν ποια λέξη μαθαίνουν (Goulandris, 1985).

Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών του δημοτικού σχολείου περιλαμβάνει την ορθογραφία ως ξεχωριστή θεματική ενότητα ενταγμένη στον άξονα του γραπτού λόγου για όλες τις τάξεις φοίτησης. Ως βασικά εργαλεία για το σκοπό αυτό συστήνονται η αντιγραφή, η παραγωγή γραπτού λόγου -με περιεχόμενο που έγκειται κυρίως σε βιωματική προσέγγιση του μαθητή- και η επικόλληση ανακοινώσεων με λέξεις, φράσεις και άλλα. Ο στόχος μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου είναι οι μαθητές να παράγουν αυτόνομα ορθογραφημένο κείμενο με σωστό τονισμό και χρησιμοποιώντας πάντα ορθά όλα τα σημεία στίξης. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αυτοδιόρθωση και την αλληλοδιόρθωση των γραπτών από τους ίδιους τους μαθητές.

Το αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας (DfES, 2001) προετοιμάζει τους μαθητές για την παραγωγή ορθής γραφής από τον πρώτο χρόνο εισαγωγής τους στην αγγλική δημοτική εκπαίδευση, διδάσκοντας τις αντιστοιχίες γραφημάτων - φωνημάτων μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τον πρώτο κτύλας χρόνου οι μαθητές μνούνται στην εκμάθηση συχνόχρηστων λέξεων, οι οποίες είναι καθορισμένες για κάθε σχολική χρονιά από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη Γ' τάξη του αγγλικού δημοτικού σχολείου, οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν προσωπικούς καταλόγους λέξεων, να χρησιμοποιούν λεξικό και να μαθαίνουν με τη μέθοδο Peter - Torbe «Κοίταξε –Πες- Κάλυψε – Γράψε - Έλεγε». Στην Ε' και ΣΤ' τάξη, οι μαθητές καλούνται να «εξερευνήσουν» οι ίδιοι κάποια φαινόμενα ορθής γραφής και να διατυπώσουν ορθογραφικούς κανόνες. Καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο αγγλικό δημοτικό γίνεται διδασκαλία των γραμματικών κανόνων.

Η σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων

Ο λόγος για τον οποίο έγινε η αναφορά στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι για να γίνει εμφανής η ανάγκη για εκμάθηση της ορθογραφίας μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, διερεύνησης και ενεργητικής εμπλοκής του ίδιου του μαθητή. Είναι απαραίτητο ο ίδιος ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλίες, να ερευνά, να ανακαλύπτει κι έτσι να κατακτά το ορθογραφικό γνωστικό αντικείμενο, κάνοντάς το κτήμα του. Σε όλη αυτή την προσπάθεια του μαθητή, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένη και μάλιστα προάγει την αυτόνομη κατάκτηση της ορθογραφικής γνώσης. Οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίζουν την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να επιτύχουν να συνυπολογίζουν την ήδη κερκτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν τα λάθη τους, να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν. Εν ολίγοις, οι μαθητές είναι αναγκαίο να μπορούν να ελέγχουν την ορθογραφική γνώση τους, να την επεξεργάζονται και να τη χρησιμοποιούν κατάλληλα με δική τους ευθύνη (Cootes & Simpson, 1996).

Κάποιες από τις μεταγνωστικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή στη διαδικασία της ορθογραφίας είναι η άμεση επεξήγηση, η αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία, η φωναχτή σκέψη και οι διαδικασίες αυτορρύθμισης (Κολιάδης, 1997· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005). Για την αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών, είναι απαραίτητη η παρουσία του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να διαδραματίζει ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό. Μια τέτοια παρουσία είναι ικανή να ενισχύει θετικά την πρόοδο των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία και εν γένει στο γραπτό λόγο.

Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος

Από τη σχολική πράξη είναι γνωστή η παραδοσιακή τεχνική της υπαγόρευσης με εκφωνητή τον δάσκαλο. Ο Σπαντιδάκης (2004), σε μια αντιστροφή της παραδοσιακής τεχνικής, παρουσιάζει τον μαθητή ως εκφωνητή και τον δάσκαλο ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως αποδέκτες. Η «Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος» (Κ.Σ.Ο.Μ.) αξιοποιεί την τεχνική της υπαγόρευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου - Χατζημπαλόγλου (2002) παρουσιάζουν σε ένα βιβλίο τους μια παραλλαγή της μεθόδου με το όνομα «κατευθυνόμενη ορθογραφία». Η Παντελιάδου (2000) συγκαταλέγει τις προσεγγίσεις αυτές στις εξειδικευμένες μεθόδους ορθογραφικής διδασκαλίας.

Στην Κ.Σ.Ο.Μ. δίνεται έμφαση στην άμεση και ρητή διδασκαλία που θεωρείται ότι ταιριάζει περισσότερο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1996). Γι' αυτό ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και να θέτει κάθε φορά τους στόχους της ορθογραφικής διαδικασίας. Αν και η Κ.Σ.Ο.Μ. συγκαταλέγεται στις καθοδηγούμενες από το δά-

σκαλο προσεγγίσεις, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, επιτρέποντας τη μεσολάβησή τους και τους παρέχει την ευχέρεια να αυτενεργούν και να αυτορυθμίζουν την ορθογραφική τους συμπεριφορά. Στην Κ.Σ.Ο.Μ., ο δάσκαλος ενεργεί ως καθοδηγητής χρησιμοποιώντας τεχνικές σκαλωσιάς (scaffolding) για να υποστηρίξει την ορθογραφική μάθηση. Η υποστήριξη του δασκάλου είναι «φθίνουσα», εκεί όπου τα παιδιά φαίνονται να τα καταφέρνουν. Μέσα στο ομαδικό κλίμα της κοινής τάξης, με τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις και την παρεμβαλλόμενη συμμετοχή των παιδιών, ο όρος που εισήγαγε η Rogoff (1990) «καθοδηγούμενη συμμετοχή» (guided participation) χαρακτηρίζει την Κ.Σ.Ο.Μ.

Πιο συγκεκριμένα, η Κ.Σ.Ο.Μ. διέπεται από τα τέσσερα χαρακτηριστικά της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» που ορίζει η Rogoff (1990). Πρώτον, ο δάσκαλος παρέχει μια γέφυρα μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή και των ζητούμενων δεξιοτήτων ή στόχων. Δεύτερον, ο δάσκαλος παρέχει ένα διδακτικό πλαίσιο, όπου διευκολύνεται η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Τρίτον, οι μαθητές ενισχύονται ώστε να διαδραματίσουν ένα καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και να συνεισφέρουν στην επιτυχή επίλυση προβλημάτων. Τέλος, η αποτελεσματική καθοδηγούμενη συμμετοχή μεταβιβάζει σταδιακά την ευθύνη από το δάσκαλο στο μαθητή.

Παράλληλα, η Κ.Σ.Ο.Μ. είναι μια ευέλικτη διδακτική μέθοδος που επιτρέπει την αφομοίωση και άλλων μεθόδων, όπως η χρήση λεξικού και οι πολυαισθητηριακές (π.χ. μέθοδος Gillingham), ιδιαίτερα αποτελεσματικές για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η Κ.Σ.Ο.Μ. αποτελεί μια εφαρμοσμένη τεχνική στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία φάνηκε να αποδίδει τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της κοινής τάξης.

1^ο βήμα: Σύνταξη κειμένου από το δάσκαλο

Ο δάσκαλος, λαμβάνοντας υπ' όψιν το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας – πιο συγκεκριμένα, το γραμματικό φαινόμενο που διδάχθηκαν τα παιδιά στην προηγούμενη ενότητα και το λεξιλόγιο που ήδη είναι διδαγμένο – και τα επίκαιρα ενδιαφέροντα θέματα, συντάσσει ένα σχετικό κείμενο (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Για παράδειγμα, το κείμενο της εικόνας 1 εκφωνήθηκε στις 25 Νοεμβρίου, με αφορμή τη γιορτή μιας μαθήτριας της Δ' τάξης. Ο ορθογραφικός στόχος ήταν η εμπέδωση των σύνθετων λέξεων που είχαν διδαχθεί οι μαθητές την προηγούμενη μέρα.

Θέμα: Η γιορτή της Κατερίνας

Στόχος: Σύνθετες λέξεις

Σήμερα γιορτάζει η ξαδέρφη μου που ονομάζεται Κατερίνα. Όλο το απόγευμα **μπαινοβγαίνει** στο δωμάτιό της και **ανοιγοκλείνει** τις ντουλάπες για να βρει τι θα φορέσει στην αποψινή γιορτή. Μέχρι και τη σκάλα **ανεβοκατεβαίνει** μήπως βρει τίποτα στο πατάρι. Το φως που **ανοιγόκλεινε** τη δυσκόλευε. Τελικά βρήκε ένα **ανοιχτόχρωμο** φόρεμα και **κλειδομαντάλωσε** όλες τις ντουλάπες!

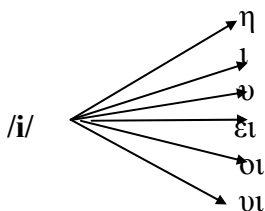
Εικόνα 1. Παράδειγμα σύνταξης αυτοσχέδιου κειμένου από τον δάσκαλο για καθ' υπαγόρευση ορθογραφία (Δ' τάξη).

Είναι αυτονόητο ότι σε κάθε κείμενο γίνεται συχνή επανάληψη των βασικών γραμματικών φαινομένων (π.χ. καταλήξεις των ρημάτων).

2^ο βήμα: Υπαγόρευση κειμένου από τον δάσκαλο

Αυτό είναι ίσως το πιο καθοριστικό στάδιο, επειδή ο τρόπος εκφώνησης του κειμένου έχει ιδιαίτερη σημασία. Στις πρώτες ορθογραφικές συνεδρίες, μέχρι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την Κ.Σ.Ο.Μ., είναι απαραίτητο να γίνεται συχνή διακοπή της διαδικασίας, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές, και ιδιαίτερα όσοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία.

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν εξ αρχής ότι τα σημεία, στα οποία πρέπει πάντα να σκεφτούν πώς γράφονται, είναι τα φωνήματα /o/, /e/, /i/ (καλό είναι να υπάρχει αναρτημένη σχηματική απεικόνιση, όπου να υπάρχουν όλες οι πιθανές γραφημικές εκδοχές (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι πιθανές γραφημικές εκδοχές του φωνήματος /i/.

Έτσι, κάθε φορά, που ο δάσκαλος συναντά κάποιο από τα παραπάνω φωνήματα, σταματά την υπαγόρευση και ζητάει από τους μαθητές να δώσουν εξηγήσεις για το λόγο που επέλεξαν το συγκεκριμένο γράφημα (Pressley, Wharton-McDonnald, Mistretta, 1998). Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν ποιο γράφημα πρέπει να συμπληρώσουν, έχουν το δικαί-

ωμα να το αφήσουν κενό βάζοντας μια παύλα στη θέση του (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Ύστερα, στο στάδιο της αυτοδιόρθωσης, έχουν την ευκαιρία να το συμπληρώσουν.

Παραδείγματα²:

Δ: Πώς γράφεται το τελευταίο <ι> στη λέξη <γιορτάζει>;

Μ: Γράφεται με <ει> γιατί είναι κατάληξη ρήματος τρίτου ενικού προσώπου ενεργητικής φωνής.

Δ: Πώς γράφεται το <ι> στην κατάληξη του επιθέτου <αποψινός>;

Μ: Γράφεται με <ι> γιατί είναι επίθετο με κατάληξη –ικος, –ιμος, –ινος και δεν αποτελεί εξαίρεση.

Δ: Πώς γράφεται η λέξη <σήμερα>;

Μ: Γράφεται με <η> και <ε> γιατί ανήκει στην οικογένεια λέξεων της λέξης <ημέρα>.

Στην παραπάνω διαδικασία της Κ.Σ.Ο.Μ. υπάρχει ευχέρεια για διαμεσολάβηση όλων των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν ο ερωτούμενος μαθητής δεν είναι σε θέση να απαντήσει σωστά, ο δάσκαλος μπορεί να δώσει τον λόγο σε κάποιον άλλο. Συνήθως, επιλέγονται μαθητές που φαίνονται να μην προσέχουν ή χρειάζονται καθοδήγηση, προκειμένου να θυμηθούν τον κανόνα και να αποφυγουν το λάθος. Έτσι, γίνεται ξεκάθαρο σε όλους ότι δεν πρέπει να γράφουν παθητικά. Αντιθέτως, οφείλουν διαρκώς να προβληματίζονται, να ανακαλούν την προηγούμενη ορθογραφική γνώση, να την επιμερίζουν και να επιλέγουν εκείνο το στοιχείο που τους ταιριάζει κάθε φορά, έχοντας τον έλεγχο της διαδικασίας.

Στόχος του βήματος αυτού είναι η εξοικείωση με τα σημεία στίξης. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της εκφώνησης, δεν ονοματίζει τα σημεία στίξης, αλλά καλεί τους μαθητές να μάθουν να τα αναγνωρίζουν από τη χροιά και το χρώμα της φωνής του. Είναι μια από τις πιο δύσκολες διαδικασίες, καθώς οι μαθητές κατορθώνουν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και τη λειτουργικότητα των περισσότερων σημείων στίξης μετά το τρίτο έτος της φοίτησής τους στο δημοτικό. Παρόλα αυτά, με την κατάλληλη εξάσκηση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του καθημερινού γλωσσικού μαθήματος, όλοι οι μαθητές μπορούν να οικειοποιηθούν τη χρήση των σημείων στίξης και να είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν σε μια απλή, αλλά σωστή εκφώνηση.

Εφόσον ολοκληρωθεί η εκφώνηση της ορθογραφίας, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει μια φορά ακόμα όλο το κείμενο, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να ελέγξουν αν έχουν ξεχάσει να γράψουν κάποια λέξη ή έχουν σημειώσει λανθα-

² Όλα τα παραδείγματα αναφέρονται στο κείμενο της εικόνας 1.

σμένα κάποιο σημείο στίξης. Πολλές φορές, όταν ο δάσκαλος έχει δουλέψει με τα παιδιά την Κ.Σ.Ο.Μ., μπορεί να αναθέσει σε κάποιον μαθητή να πραγματοποιήσει την επαναληπτική εκφώνηση του ορθογραφικού κειμένου. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό είναι να ξαναδιαβάζουν όσα έχουν γράψει, επιτυγχάνοντας τον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση της συμπεριφοράς τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που κατά τη διάρκεια αυτής της επαναληπτικής εκφώνησης, οι μαθητές, από μόνοι τους, εντοπίζουν και διορθώνουν κάποιο από τα λάθη τους.

Σε περίπτωση που το ορθογραφικό ζητούμενο δεν διέπεται από κάποιον οικείο ορθογραφικό κανόνα, ο δάσκαλος προκαλεί τους μαθητές να εντοπίσουν την ορθή γραφή με εναλλακτικούς τρόπους. Μερικοί από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

Α) Αναρτημένοι πίνακες συχνόχρηστων λέξεων:

Λέξεις που συναντώνται συχνά στα κείμενα αναγράφονται σε χαρτόνι και τοποθετούνται στην αίθουσα σε «τοιίχους λέξεων» (wordwalls). Οι «τοιχοί λέξεων» περιλαμβάνουν λέξεις καταχωρημένες σε αλφαβητική σειρά (βλ. Εικόνα 2). Οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε αυτούς οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσκολίες, επειδή έτσι ενεργοποιείται η οπτικο-

 Aa	 Bb	 Gg	 Dd	 Th	 Kk	 Kk
αχαπώ	βαθμός	γέλιο	δάσκαλος-α	θάλασσα	κάθε	κίνηση
αέρας	βαρέθηκα	γεννήθηκα	δέντρο	θέλω	καθόλου	κοιμάμαι
ακόμη	βαριέμαι	γέννησε	δηλαδή	θεός	καθομαι-ω	κοιμήθηκα
ακουχεται	βγάζω	γιαγιά	διαβάζω	θέση	καιρός	κομμάτι
ακουώ	βγαίνω	γιατί	διάφορα	θυμάμαι	καλά	κοντά
άλλος-η-ο	βγήκα	γιατρός	διαφορετικός	θυμήθηκα	καλός	κόπηκα
άνθρωπος	βέβαια	γιορτή	διευθυντής	θυμώνω	καλύτερα	κορίτσι
άντρας	βιβλίο	γλώσσα	δικαίος-η-ο		κανένας	κόσμος
αξίζει	βλέπω	γνωρίζω-ω	δικίο	 Ii	κάνω	κουνήθηκα
αποτελείται	βοήθεια	γνωστός-ή-ό	δίνω	ιδέα	κάποιος	κούνια
αρέσει	βοηθώ	χονεϊς	δουλειά	ιδίος	κάπως	κουνιέμαι
αριθμός	βουνό	γράμμα	δουλεύω	ιερός-η-ο	κατά	κουράστηκα
αρχίζει	βρήκα	γράφτηκε	δρόμος	ιστός-η-ο	κάτι	κράτος
αυτός-η-ο	βρίσκεται	χουναίκα	δυναμή	ιστορία	κάτω	κρύβομαι
αφήνω	βρίσκω	χυρίζω-ω	δυναμώνω	ισως	κεφάλι	κρύφτηκε
αφού	βροχή	χύρω	δυνατός-ή-ο		κιλό	κύριος-ια

ορθογραφική μνήμη τους.

Εικόνα 2. «Τοίχοι» συχνόχρηστων λέξεων.

Β) Διατήρηση προσωπικού ευρετηρίου:

Την προηγούμενη ημέρα, ο δάσκαλος μπορεί να έχει δώσει για μελέτη στους μαθητές έναν μικρό αριθμό λέξεων με ορθογραφικά ζητούμενα (π.χ. γραφήματα <ο>, <ε>, <ι>), τα οποία δεν δικαιολογούνται γραμματικά. Ο μαθητής καλείται να περάσει τις λέξεις αυτές στο προσωπικό του ευρετήριο, προσέχοντας να γράψει με χρώμα τα ορθογραφικά ζητούμενα. Επιπλέον, συστήνεται η δημιουργία προ-

τάσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν και βιωματικά την ορθή γραφή τους.

Γ) Χρήση λεξικού:

Από την Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και ύστερα, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα μικρό ορθογραφικό λεξικό. Σε περίπτωση, λοιπόν, που κάποια λέξη τους είναι άγνωστη, μπορούν να ανατρέξουν και να την αναζητήσουν στο λεξικό τους. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής δεν γνωρίζει πώς γράφεται η λέξη <δωμάτιο>, οφείλει να βάλει παύλα (_) στη θέση των γραφημάτων <ω> και <ι> και να αναζητήσει την ορθή γραφή τους στο λεξικό (η κατάληξη <ο> δικαιολογείται από τον γραμματικό κανόνα των ουδετέρων)(Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Είναι σαφές ότι η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να διεξάγεται καθημερινά και είναι σκόπιμο ο δάσκαλος να προκαλεί τέτοιου είδους αναζητήσεις, μόνο όταν το θέτει ως συγκεκριμένο στόχο σε κάποια συνεδρία.

3^ο βήμα: Αυτοδιόρθωση – αλληλοδιόρθωση

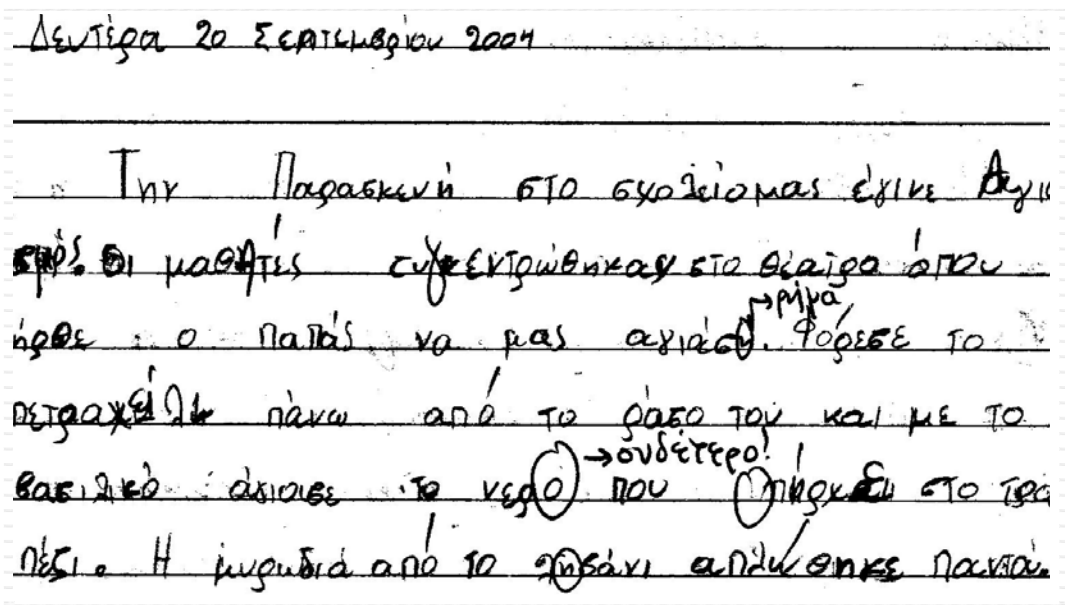
Μετά το τέλος της επαναληπτικής εκφώνησης, παραχωρούνται στα παιδιά περίπου πέντε λεπτά, προκειμένου να ελέγξουν όσα έχουν γράψει. Στον πρώτο αυτό έλεγχο, οι μαθητές οφείλουν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την κεκτημένη γνώση τους και σύμφωνα με αυτή να κάνουν όποια διόρθωση νομίζουν. Για τις περιπτώσεις που δεν νιώθουν σιγουριά ενθαρρύνονται να αφήσουν κενό, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να διορθώσουν αργότερα με τη χρήση όλων των εργαλείων που θα τους παρασχεθούν.

Μια εναλλακτική μέθοδος διόρθωσης είναι αυτή της αλληλοδιόρθωσης. Για την εφαρμογή αυτής, ο δάσκαλος χρειάζεται να προβλέπει περισσότερο χρόνο και να έχει προηγουμένως μνησεί τα παιδιά στη σωστή διόρθωση, αλλά και στην αξία της. Μια εφαρμογή της μεθόδου θα μπορούσε να αποτελέσει η τεχνική «*Μάντεψε τη σκέψη μου*» της Rosencrans (1998), κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν τη διαδρομή σκέψης ενός μαθητή προς ένα συγκεκριμένο ορθογραφικό λάθος. Αυτό γίνεται ύστερα από την εθελοντική προσφορά ενός μαθητή να κοινοποιήσει στους συμμαθητές του το λάθος του. Το θετικό στοιχείο της τεχνικής αυτής είναι ότι τα παιδιά την απολαμβάνουν, αποδεσμεύονται του «φόβου της αποτυχίας» και ταυτόχρονα γίνονται πιο προσεκτικά όταν γράφουν.

4^ο βήμα: Διόρθωση με νύξεις από τον δάσκαλο

Ανεξαρτήτως του τρόπου που έχει πραγματοποιηθεί η διόρθωση από τους μαθητές, η ορθογραφία χρήζει επιμέλειας και από τον δάσκαλο. Ιδίως στην αρχή της εφαρμογής της μεθόδου, ο δάσκαλος πρέπει να ελέγχει για τυχόν λανθασμένες διορθώσεις ή παραλείψεις. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία σε αυτό το βήμα είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διόρθωση.

Σε καμία περίπτωση ο δάσκαλος δεν πρέπει απλά να γράφει τη σωστή απάντηση πάνω από το λάθος. Μια τέτοια τακτική θα αναιρούσε τις προηγούμενες προσπάθειες αυτοελέγχου και αυτόνομης λειτουργίας των μαθητών. Αντιθέτως, ο δάσκαλος πρέπει να κάνει μια σημείωση στο λάθος που παρατηρεί, η οποία να προτρέπει τους μαθητές να υιοθετούν τη σωστή διαδρομή διόρθωσης. Για παράδειγμα, στην εικόνα 3, στα σημεία όπου υπήρχαν λάθη, φαίνεται ότι ο μαθητής διόρθωσε, αφού η δασκάλα τού είχε σημειώσει αυτό που πρέπει να σκεφτεί για να οδηγηθεί στην επιλογή ορθής γραφής. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο γραπτό ανήκει σε παιδί με διάσπαση προσοχής, το οποίο ένα χρόνο πριν την εφαρμογή της Κ.Σ.Ο.Μ. από τη δασκάλα, παρουσίαζε πολλαπλάσια λάθη στα γραπτά του κείμενα.



Εικόνα 3: Παράδειγμα διόρθωσης από τη δασκάλα στα πλαίσια της Κ.Σ.Ο.Μ.

5^ο βήμα: Διόρθωση από τον μαθητή στο σπίτι

Αφού γίνει και η διόρθωση με νύξεις από τον δάσκαλο, οι μαθητές παίρνουν τα τετράδιά τους στο σπίτι και κάνουν την προσωπική τους διόρθωση. Στο σημείο αυτό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε εργαλείο χρειάζονται, όπως είναι το προσωπικό τους ευρετήριο, το ορθογραφικό λεξικό ή ακόμα και κάποιο εγχειρίδιο όπου θα ανατρέξουν για να αναζητήσουν κάποιο γραμματικό κανόνα. Σημαντική είναι η συνεργασία των γονιών, προκειμένου να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα στην αυτοδιόρθωση και να μην επεμβαίνουν, αποκαλύπτοντας με τον

εύκολο τρόπο τη σωστή απάντηση γεγονός που δεν προτρέπει τα παιδιά σε προσωπική αναζήτηση.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο για τα παιδιά, κάποιες από τις τελικές διορθώσεις να γίνονται μέσα στην τάξη με παραδειγματικό τρόπο.

Πρόσθετες εφαρμογές της Κ.Σ.Ο.Μ.

A) Εκτέλεση της ορθογραφίας στον πίνακα

Ένας ενδιαφέρον και ευχάριστος, εναλλακτικός τρόπος εκτέλεσης της Κ.Σ.Ο.Μ. είναι με τη βοήθεια του πίνακα. Σε αυτόν, κάποιοι μαθητές γράφουν στον πίνακα και οι υπόλοιποι συμμετέχουν ενεργά από τη θέση τους, είτε παρακολουθώντας και γράφοντας στο τετράδιό τους είτε παρεμβαίνοντας απλά δίχως να γράφουν. Ενδείκνυται κυρίως για τις πρώτες συνεδρίες και έχει σαν στόχο τη μοντελοποίηση και την κατανόηση της Κ.Σ.Ο.Μ. από όλους τους μαθητές.

B) Παραγωγή κειμένου από τους μαθητές

Σε προχωρημένο στάδιο της Κ.Σ.Ο.Μ, οι μαθητές καλούνται να συντάξουν οι ίδιοι ένα κείμενο προς υπαγόρευση (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Τους δίνεται το θέμα και ο στόχος και δημιουργούν το δικό τους κείμενο. Πολλές φορές επιλέγουν οι ίδιοι το θέμα και ο δάσκαλος επιλέγει το στόχο με βάση την αδυναμία του συγκεκριμένου παιδιού ή την επανάληψη που θέλει να κάνει στην τάξη. Σημαντικό είναι ότι σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται κυρίως μαθητές με ορθογραφικές δυσκολίες, οι οποίοι αναλαμβάνοντας το ρόλο του δημιουργού (συντάσσοντας κείμενο) και το ρόλο του δασκάλου (υπαγορεύοντας οι ίδιοι αυτό που έφτιαξαν) ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν διασκεδάζοντας.

Για παράδειγμα, το κείμενο της εικόνας 4, συντάχθηκε από μαθητή ο οποίος είχε ιδιαίτερες δυσκολίες στις καταλήξεις των ρημάτων. Ύστερα από προτροπή της δασκάλας προσφέρθηκε να συντάξει κείμενο με ελεύθερο θέμα. Όταν έφερε το γραπτό κείμενο, είχε σηματοδοτήσει σε ένα πρόχειρο χαρτί τον λόγο για τον οποίο κάθε φορά σημείωνε τα συγκεκριμένα γραφήματα: έτσι ήξερε τι θα πει στους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της εκφώνησης. Φυσικά, υπήρξε προηγούμενη συνάντηση δασκάλας – μαθητή, όπου συζητήθηκαν μικρολάθη και έγιναν κάποιες αλλαγές, με την προτροπή και όχι την επιβολή της δασκάλας. Ακόμα και σε αυτή τη διαδικασία, ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής που προτρέπει τον μαθητή να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τα λάθη του. Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά από την εκτέλεση της συγκεκριμένης ορθογραφίας, ο μαθητής ζητούσε συνέχεια να συντάσσει κείμενα, τα οποία έφερνε σε πέρας με ιδιαίτερη επιτυχία.

Θέμα: Προσωπική επιλογή μαθητή

Στόχος: Καταλήξεις ρημάτων

Εγώ τηλεφώνησα σε μια φίλη μου που αγαπώ πολύ. Την πήρα για να της πω να μου δανείσει κάτι. Την έπρηξα να μου το δανείσει. Εκείνη, όμως, προτίμησε να μη με βασανίσει άλλο και μου ζήτησε να περάσω από το σπίτι να το πάρω. Χάρηκα πολύ γιατί δεν αδιαφόρησε για μένα κι έτσι μπόρεσα και έκανα την εργασία μου με το αντικείμενο που απέκτησα.

Εικόνα 4: Παράδειγμα σύνταξης κειμένου από μαθητή της Δ' τάξης για καθ' ύπαγόρευση ορθογραφία.

Περιορισμοί

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της Κ.Σ.Ο.Μ. είναι το παιδί να διαθέτει ικανοποιητικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου και μια κατανόηση των αντιστοιχιών φωνημάτων – γραφημάτων. Δηλαδή, η Κ.Σ.Ο.Μ. προαπαιτεί μια στοιχειώδη μορφοφωνημική γνώση, όπως αυτή που έχει κατακτήσει ένα μέσο παιδί με το πέρας της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην περίπτωση που μαθητές με ορθογραφικές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά φωνολογικά ελλείμματα και δεν έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες αυτές δεξιότητες προαπαιτείται η εξάσκησή τους στη φωνολογική επίγνωση και την κατανόηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Συμπέρασμα

Η επιδίωξη της ορθογραφικής βελτίωσης στηρίζεται όχι μόνο στην αυτοτελή διδασκαλία της ορθογραφίας, αλλά και στη δημιουργία πολλαπλών και δημιουργικών ευκαιριών γραφής σε διάφορα μαθησιακά έργα που έχουν σημασία για το παιδί. Αυτό δεν αναιρεί την αναγκαιότητα αυτοτελούς ορθογραφικού έργου και την αναζήτηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που να έχουν μια επιστημονικά τεκμηριωμένη βάση. Η Κ.Σ.Ο.Μ. δεν είναι αποκομμένη από τις άλλες ενότητες και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της «Γλώσσας». Εμπεριέχει στοιχεία από όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και όταν γίνεται με κατάλληλο τρόπο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί πολύτιμες επαναλήψεις καθημερινά και σύντομα. Η Κ.Σ.Ο.Μ. μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην κοινή (γενική) τάξη με μερική προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως, μέσα από την αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης και την προσαρμογή της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Η Κ.Σ.Ο.Μ. προσεγγίζει την αντιμετώπιση του ορθογραφικού έργου ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι οφείλει να βρίσκεται

διαρκώς σε εγρήγορση, αποκόβεται από τη στείρα απομνημόνευση της ορθογραφίας και μεσολαβεί ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Θέτει σε λειτουργία τις απαραίτητες γνωστικές και μεταγνωστικές του λειτουργίες και κυρίως μαθαίνει να ελέγχει τη σκέψη του κατά την εκτέλεση του ορθογραφικού έργου. Έτσι, οδηγείται στον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση (βλ. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005) κατά την ορθογραφική διαδικασία.

Η Κ.Σ.Ο.Μ., ως διδακτική μέθοδος, μπορεί να ενισχύσει δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται σε όλα τα είδη ορθογραφικών έργων, όπως η προσοχή, η οπτική μνήμη, η γραμματική επίγνωση, η λεξιλογική γνώση. Ιδίως, συμβάλλει στην προώθηση της μορφολογικής επίγνωσης μέσα από μια λειτουργική και χρηστική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, ώστε να επιτυγχάνεται η ακρίβεια των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων. Αν και είναι χρήσιμη μέθοδος για την άσκηση στην υπολογιστική διαδικασία της ορθής επιλογής των γραμμάτων, δεν μπορεί ωστόσο να καλύψει, από μόνη της, πάγια ή χρόνια γραφοφωνολογικά ελλείμματα στο γραπτό λόγο· για την κάλυψη των ελλειμμάτων αυτών χρειάζονται και άλλες πρόδρομες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμόπουλος, Π. & Αδαμοπούλου - Χατζημαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της* (τ. Β'). Αθήνα: Σαββάλας.
- Bernstein, S. E. & Treiman, R. (2001). Learning a Novel Grapheme: Effects of positional and phonemic context on children's spelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56–77.
- Bosman, A. M. T. & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol, *Learning to spell: Research, theory and practice across languages*, (pp. 173-194). London: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313–321.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751–774.
- Cootes, C. & Simpson, S. (1996). Teaching spelling to children with Specific Learning Difficulties. In M. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (pp. 171-191). London: Whurr.
- DfES (2001). *The National Literacy Strategy: Framework for teaching*. Department for Education and skills.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495–515). London: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Goulandris, N.K. (1985). Extending the written language skill of children with Specific Learning Disabilities – Supplementary teaching techniques. In M. Snowling (Ed.), *Children's written language difficulties* (pp. 134-145). London: Routledge.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. & Lloyd, J.W. (1996). *Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες* (τ. Β'). Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνιου – Βακάλη, Μ. (2002). Αποτίμηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Βερέβη (επιμ. έκδ.), *Το έργο "Έρευνα" 1997 – 2000, Συνοπτική παρουσίαση* (σ. 109-117). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Muter, V. & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 9, 407–425.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο ανθολόγιο: Π. Τζελέπη (επιμ. έκδ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σ. 151- 188). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pressley, M., Wharton-McDonnald, R. Mistretta, J. (1998). Effective beginning literacy instruction: dialectical, scaffolded, and contextualized. In L. Ehri (Ed.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 357 – 373). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosencrans, C. (1998). *The spelling book: Teaching children how to spell, not what to spell*. Newark, DE: International Reading Association.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell. A study of first –grade children*. New York: Oxford University Press.

Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά Η τεχνική της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis)

Δημήτρης Ζησιμόπουλος

Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Ειδικός παιδαγωγός

Περίληψη

Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει την αξιοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών τεκμηριωμένων διδακτικών τεχνικών, που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η σύζευξη των απαιτήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους αποτελεί συνήθως ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς. Η τεχνική της ανάλυσης έργου συνιστά ένα άριστο μεθοδολογικό εργαλείο για την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στα επιμέρους μαθήματα κατά τρόπο, που να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Προσφέρει συνεπώς στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα της διδακτικής ευελιξίας που απαιτείται για την ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική ροή του μαθήματος, διασφαλίζοντας παράλληλα σε ικανοποιητικό βαθμό την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος για όλους τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση έργου

Εισαγωγή

Η περίπτωση των παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη, που ζουν σ' ένα θετικό οικογενειακό περιβάλλον, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σχολικής μάθησης με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν αισθητηριακά ή άλλου είδους προβλήματα, αλλά παρ' όλα αυτά αποτυχαίνουν συστηματικά σε κάποια από τα σχολικά αντικείμενα έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών τις τελευταίες δεκαετίες (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2000). Η απαίτηση για μία εσωτερικά διαφοροποιούμενη διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα τελευταία χρόνια έχει λάβει έναν πιο επιτακτικό χαρακτήρα, καθώς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο γενικό σχολείο έχει μεταβληθεί με την προσθήκη μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης, που μέχρι πριν λίγα χρόνια φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Εύλογα υποστηρίζεται συνεπώς, ότι για την αποτελεσματική προσέγγιση και αντιμετώπιση της ανομοιογενούς ομάδας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαία η κατάρτιση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., 2000). Καθοριστικές παράμετροι στην κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος είναι οι συγκεκριμένες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές στρατηγικές που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες θα πρέπει να είναι σύστοιχες με τα πορίσματα της διδακτι-

κής μεθοδολογίας της ειδικής αγωγής (Αγαλιώτης, 2000). Επιπλέον, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προϋποθέτει την εφαρμογή ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.), του οποίου οι στόχοι θα πρέπει να προσαρμόζονται κατά περίπτωση προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Εκτεταμένες διεθνείς έρευνες επισημαίνουν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ερευνητικά τεκμηριωμένες στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικές επιτυγχάνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε σχέση με εκείνους τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους που βασίζονται σε προσωπικές απόψεις, στάσεις και προκαταλήψεις. Οι προσδιορισμένοι με σαφήνεια σκοποί και η κατευθυνόμενη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας (Mercer, 1997). Επιπλέον, όπως προκύπτει από πλήθος ερευνών, ο συνδυασμός στοιχείων από τις δύο κυρίαρχες διδακτικές προσεγγίσεις, τη συμπεριφοριστική-δασκαλοκεντρική και τη γνωστική-μαθητοκεντρική προσέγγιση, θεωρείται ως ο πλέον αποδοτικότερος τύπος διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Ellis, Worthington, 1994). Προς την άποψη αυτή συγκλίνουν τα πορίσματα εκτεταμένης μεταανάλυσης ερευνών, αποκλειστικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την οποία ο ενδεδειγμένος για την αποτελεσματικότητά του τύπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνδυάζει στοιχεία της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) και της Στρατηγικής διδασκαλίας (Strategy instruction) (Swanson, 1999, σ. 137). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυξάνεται όταν στην εκπαιδευτική πράξη υιοθετούνται οι παρακάτω τεχνικές:

1. Η έκφραση του διδακτικού στόχου με τη μορφή αλυσιδωτής ακολουθίας (Ανάλυση έργου).
2. Η πρακτική εξάσκηση επί του στόχου με διαρκή επανάληψη.
3. Η κατάτμηση-«σπάσιμο» των δεξιοτήτων στα συστατικά τους μέρη και η επανασύνθεση τους σε ένα όλο.
4. Η χρήση άμεσων εξεταστικού τύπου ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό.
5. Ο έλεγχος της δυσκολίας του διδακτικού στόχου με την κατάλληλη αλυσίδωση του γνωστικού έργου από τα εύκολα στα πιο δύσκολα και μόνο με τις απαραίτητες νύξεις από πλευράς εκπαιδευτικού.
6. Η προτυποποίηση της επίλυσης προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό.
7. Οι νύξεις προς τους μαθητές για χρήση στρατηγικών μάθησης με τη μέθοδο της «φωναχτής

σκέψης» (think aloud).

8. Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες και

9. Η χρήση τεχνολογίας για την αρτιότερη επεξεργασία του στόχου.

Ο Rosensine (1983) επισημαίνει επιπλέον, πως για τους αρχάριους και αναποτελεσματικούς αναγνώστες απαιτείται η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες μέχρι του επιπέδου της υπερμάθησης, ενώ για την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων απαιτείται η διδασκαλία με ιεραρχικό τρόπο. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Deshler et al. (1984), εισηγητές της Στρατηγικής διδασκαλίας, επισημαίνουν ότι η γνωστική προσέγγιση με τη χρήση στρατηγικών μάθησης είναι ίσως περισσότερο κατάλληλη για γνωστικά έργα που απαιτούν την ενεργοποίηση υψηλού επιπέδου νοητικών ικανοτήτων (π.χ. κατανόηση κειμένου) παρά για χαμηλού επιπέδου στόχους (π.χ. αποκωδικοποίηση λέξεων). Οι Sheinker, Sheinker και Stevens (1984) σε ανασκόπηση ερευνών αναφέρουν πως οι πιο παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας, όπως η άμεση διδασκαλία, είναι ίσως πιο αποτελεσματικές για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Ellis, Worthington, 1994, σ. 66).

Συμπερασματικά, δύο ευρήματα των ερευνών συσχετίζονται περισσότερο με την αποτελεσματική διδασκαλία, κυρίως σε ότι αφορά βασικές δεξιότητες (π.χ. πρώτη ανάγνωση και γραφή): α) η σημασία της παρουσίασης της νέας ύλης με την τεχνική των μικρών βημάτων (ανάλυση έργου) και β) η σημασία της καθοδηγούμενης πρακτικής εξάσκησης. Επιπροσθέτως, ένα τρίτο εύρημα αφορά στη σημασία της εκτεταμένης εξάσκησης για την κατάκτηση του στόχου (Rosenshine, 1997).

Η τεχνική της ανάλυσης έργου (Task analysis)

Στην στρατηγική της άμεσης διδασκαλίας η υλοποίηση της στοχοθεσίας του Α.Π. και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιούνται με έναν απόλυτα δομημένο τρόπο. Η διδασκαλία εστιάζει κατά περίπτωση στην επιθυμητή τελική συμπεριφορά (π.χ. πρόσθεση διψήφων αριθμών) και στις προαπαιτούμενες υποδεξιότητες για την εκμάθηση της. Τα διαδικαστικά βήματα στα οποία θα πρέπει να εξασκηθούν οι μαθητές για την επίτευξη της τελικής συμπεριφοράς συνιστούν την τεχνική της ανάλυσης έργου (task analysis). Όπως αναφέρουν οι Ainscow & Tweddle (1979), ο εκπαιδευτικός που έχει αναπτύξει την τεχνική της παρουσίασης μίας δραστηριότητας με κατάλληλο ρυθμό, έτσι ώστε να ελαχιστοποιεί την πιθανότητα μίας παρατεταμένης έκθεσης του μαθητή σε αποτυχίες, διασφαλίζοντας παράλληλα την επιτυχία σε κάθε φάση της διαδικασίας μάθησης, έχει αναπτύξει την τεχνική της ανάλυσης έργου (σ. 25). Πλήθος ερευνών έχουν τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα της τεχνικής στην περίπτωση των μαθητών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης που φοιτούν σε ειδικά πλαίσια, αλλά και στους μαθητές με ήπιες διαταραχές μάθησης που φοιτούν στην κανονική τάξη με παράλληλη φοίτηση σε τμήμα ένταξης.

Η ανάλυση έργου στηρίζεται στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι συσσωρευτική και κατά συνέπεια είναι δυνατόν να οργανωθεί και να παρουσιαστεί στο μαθητή με ένα αυστηρά δομημένο ιεραρχικά τρόπο. Χρησιμοποιείται συνεπώς, κάθε φορά που χρειάζεται να διαμορφωθεί μια αλυσιδωτή ακολουθία από δεξιότητες προκειμένου να διδαχθούν στο μαθητή (Mercer, 1997). Κατά την εφαρμογή της απαιτείται η διατύπωση της διαδικαστικής ή της δηλωτικής γνώσης με τη μορφή διδακτικών στόχων να γίνεται με τρόπο σαφή, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες. Προϋπόθεση κατά τη διατύπωση του διδακτικού στόχου είναι η αναφορά των εξής πληροφοριών:

α) Το είδος της συμπεριφοράς που ζητείται να εκδηλώσει ο μαθητής, β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η συγκεκριμένη συμπεριφορά και γ) το κριτήριο επιτυχίας. Συνεπώς, κάθε στόχος θα πρέπει να έχει τα εξής τρία βασικά μέρη:

Συμπεριφορά: Περιγράφει τι ακριβώς θα μπορεί να κάνει ο μαθητής μετά το τέλος της διδασκαλίας. Για την περιγραφή της θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ρήματα δράσης, ώστε η συμπεριφορά να είναι παρατηρήσιμη (π.χ. Να γράφει σωστά απλές τρισύλλαβες λέξεις).

Συνθήκες: Καθορίζονται οι συνθήκες υπό τις οποίες θα πρέπει να εκδηλωθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, καθορίζεται το πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής αναμένεται να μάθει το στόχο (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο), τα υλικά που θα χρειαστούν (π.χ. με τη χρήση καταλόγου λέξεων), ο τρόπος διατύπωσης των οδηγιών (π.χ. προφορικά, γραπτά, με επίδειξη) και το είδος και ο βαθμός βοήθειας που θα του παρασχεθεί, εάν χρειαστεί.

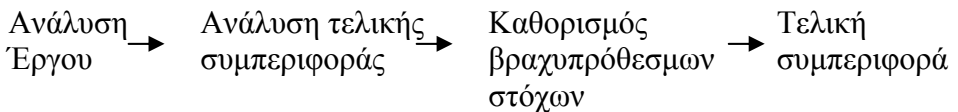
Κριτήριο επιτυχίας: Αφορά το επίπεδο επίδοσης ή εκτέλεσης που απαιτείται για να θεωρηθεί η κατάκτηση του στόχου επιτυχής (π.χ. διαβάζει λέξεις με το σύμφωνο π, χωρίς λάθος, εννέα στις δέκα φορές, δηλ. ποσοστό επιτυχίας 90%). Το ακριβές επίπεδο κατάκτησης καθορίζεται κάθε φορά από:

- Τη φύση του έργου. Όταν η αποτυχία του μαθητή να ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις ενός έργου συνεπάγεται αυξημένο κίνδυνο για τον ίδιο (π.χ. η εκτέλεση ενός πειράματος στη Χημεία χωρίς βοήθεια) τότε απαιτείται ένα αυστηρότερο κριτήριο επιτυχίας σε σύγκριση με στόχους που δεν ενέχουν υψηλό κίνδυνο για το μαθητή σε περίπτωση αποτυχίας.

- Το προηγούμενο επίπεδο επίδοσης του μαθητή σε παρεμφερείς στόχους. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός μαθητή με φτωχή οπτική μνήμη που εξασκείται στην ορθογραφημένη γραφή ενός καταλόγου λέξεων, απαιτείται αυστηρότερο κριτήριο επιτυχίας σε σύγκριση με έναν άλλο μαθητή που συγκρατεί μνημονικά με ευκολία τη σωστή γραφή των λέξεων (Farrell, 1997, σ. 66-67). Συμπερασματικά, αν και δεν υπάρχουν έρευνες που να προσδιορίζουν τα ακριβή ποσοστά που απαιτούνται για την κατάκτηση της νέας γνώσης ένα ποσοστό της τάξης του 70-80% θεωρείται επαρκές, εάν από το συγκεκριμένο ποσοστό καταδεικνύεται ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει τους βασικούς στόχους του προγράμματος. Οι Brophy

& Evertson (1976), επισημαίνουν ότι οι μαθητές καθίστανται πράγματι ικανοί να εμπεδώνουν τους στόχους σε ένα επίπεδο της τάξης του 70-80%, όταν διδάσκονται με τη στρατηγική της άμεσης διδασκαλίας.

Συνεπώς, το πρώτο βήμα της διαδικασίας είναι ο προσδιορισμός της τελικής συμπεριφοράς, που αποτελεί και το μακροπρόθεσμο στόχο της διδασκαλίας. Ακολούθως, η τελική συμπεριφορά αναλύεται σε μια σειρά βραχυπρόθεσμων διδακτικών στόχων των οποίων η κατάκτηση θεωρείται προϋπόθεση για την επίτευξη της πρώτης. Για τον καθορισμό της ακολουθίας των βραχυπρόθεσμων διδακτικών στόχων σε σχέση με την τελική αναμενόμενη συμπεριφορά, ακολουθείται η αντίστροφη πορεία, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1 που ακολουθεί, με γνώμονα τις προαπαιτούμενες δεξιότητες που απαιτούνται από το μαθητή προκειμένου να κατακτήσει κάθε φορά τον ενδιαμέσο βραχυπρόθεσμο στόχο:



Σχήμα 1. Η διαδικασία ανάλυσης έργου (προσαρμογή από Cartwright, Cartwright & Ward, 1995)

Κατά αντιστοιχία με το παραπάνω σχήμα ο Frank (1973) περιγράφει τέσσερα βήματα που θα πρέπει να ακολουθούνται στην ανάλυση έργου (Mercer, 1997, σ. 278):

- α) Σαφής διατύπωση της τελικής συμπεριφοράς.
- β) Επισήμανση των επιμέρους δεξιοτήτων της τελικής συμπεριφοράς και διαμόρφωση μιας αλυσιδωτής ακολουθίας από την απλούστερη προς την πιο σύνθετη δεξιότητα.
- γ) Ανεπίσημη εκτίμηση προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες δεξιότητες ο μαθητής κατέχει ήδη και
- δ) Έναρξη της διδασκαλίας με οδηγό την ευκολότερη δεξιότητα της διαμορφούμενης αλυσιδωτής ακολουθίας, την οποία ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει.

Η διατύπωση ενός στόχου με τη μορφή αλυσιδωτής ακολουθίας αποσκοπεί στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την ιεραρχική φύση του περιεχόμενου της νέας γνώσης. Το σύνολο των παραπάνω διδακτικών ενεργειών, των οδηγιών και των μέσων που θα απαιτηθούν για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αποτυπώνονται στη συνέχεια με τη μορφή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε φύλλα συνοπτικής καταγραφής της διδακτικής ενότητας, τα οποία ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει προκειμένου να ξέρει κάθε στιγμή τι έχει διδάξει στους

μαθητές του, σε ποιο επίπεδο έχουν κατακτηθεί οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ο μακροπρόθεσμος στόχος και τι πρέπει να κάνει ακόμη για να καταστεί πιο επιτυχής η διδασκαλία (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2000, σ. 27).

Εφαρμογές της ανάλυσης έργου

Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του μαθήματος της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού μεταξύ άλλων στόχων αναμένεται από το μαθητή η σταδιακή κατάκτηση του μακροπρόθεσμου στόχου «*Να κατανοεί το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φθόγγων - γραμμάτων*», με απώτερο σκοπό να διαβάζει λέξεις και απλές φράσεις και να κατανοεί ένα απλό μικρό κείμενο. Ο γενικός αυτός μακροπρόθεσμος στόχος υλοποιείται κατά περίπτωση με τη χρήση ενός συνδυαστικού μοντέλου με στοιχεία αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, αναδυόμενης γραφής και ολικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, η επεξεργασία του γράμματος *π* ξεκινά με ανάλυση και σύνθεση της λέξης *πεπόνι* και στη συνέχεια ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου με τη χρήση στοιχείων από τις δύο άλλες προσεγγίσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2006). Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συνήθως μία πιο άμεση και εκτεταμένη προσέγγιση του μακροπρόθεσμου στόχου, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυσή του σε βραχυπρόθεσμους στόχους με τη διαδικασία της ανάλυσης έργου, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί (προσαρμογή από Σαλβαρά, 2000, σ. 80):

Στόχοι-βήματα

1^{ος} Να διαβάζουν, να αναλύουν και να συνθέτουν τη λέξη *παπί* (δραστηριότητα), με τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

(Σημ. Ο συγκεκριμένος υποστόχος είναι αντίστοιχος με την προσέγγιση που ακολουθείται σε πρώτη φάση στο βιβλίο του μαθητή δηλ. ανάλυση και σύνθεση της λέξης *πεπόνι*)

2^{ος} Να διαβάζουν συλλαβές με το σύμφωνο *π* και τα φωνήεντα *α,ο,ι,ε*, (δραστηριότητα - συμπεριφορά), με τη χρήση καρτελών (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

3^{ος} Να εντοπίζουν το σύμφωνο *π* σε λέξεις που το έχουν στην πρώτη συλλαβή, π.χ. *πόδι, πετώ κ.τ.λ.* (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση καταλόγου λέξεων (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

4^{ος} Να εντοπίζουν το σύμφωνο *π* σε λέξεις που το έχουν σε οποιαδήποτε συλλαβή (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση καταλόγου λέξεων (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

5^{ος} Να διαβάζουν λέξεις με κεφαλαία και μικρά γράμματα που έχουν το σύμφωνο *π* (δραστηριότητα-συμπεριφορά), στην αρχική συλλαβή (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

6^{ος} Να διαβάζουν λέξεις με κεφαλαία και μικρά γράμματα που έχουν το σύμφωνο *π* (δραστηριότητα-συμπεριφορά), σε οποιαδήποτε συλλαβή (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο).

Μία προσεκτικότερη ανάγνωση των επιμέρους στόχων ωστόσο, αναδεικνύει την ανάγκη της περαιτέρω ανάλυσης τους προκειμένου να διευκολυνθεί ο μαθητής στην εμπέδωση του εκάστοτε βήματος. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία του 2^{ου} στόχου απαιτείται μία σειρά βημάτων με δραστηριότητες συλλαβικής επίγνωσης. Για το λόγο αυτό άλλωστε, ο μακροπρόθεσμος στόχος «*Να αναπτύσσει φωνημική επίγνωση*», ώστε να είναι σε θέση να «*ταυτίζει συλλαβές και φθόγγους με τα γραπτά τους σύμβολα, να αναλύει και να ανασυνθέτει συλλαβές, λέξεις και φράσεις*» προηγείται στο Α.Π. και η κατάκτησή του θεωρείται καταλυτική στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι., 2003). Πράγματι, από έρευνες σε ελληνικά δείγματα διαπιστώθηκε ότι τα ελληνόπουλα χρησιμοποιούν τις συλλαβές στην αρχή της ανάπτυξης της αναγνωστικής τους ικανότητας κι αυτό γιατί η συλλαβική και η φωνημική επίγνωση συνεισφέρουν ανεξάρτητα η μια από την άλλη τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή (Γιαννετοπούλου, 2004). Όπως αναφέρει ο Κωτούλας (2003), η αντίληψη της δομής της εκφοράς δε γίνεται με κριτήριο τη γλωσσολογική αρχή της γραμμικότητας του εκφωνήματος, αλλά στο επίπεδο της αυτονομίας της εκφοράς, δηλαδή στο επίπεδο της συλλαβής. Εξάλλου η φωνοτακτική δομή της ελληνικής γλώσσας είναι τέτοια που διευκολύνει τη συλλαβική γνώση, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με γλώσσες που έχουν πιο σύνθετη συλλαβική δομή όπως για παράδειγμα η αγγλική γλώσσα (Πόρποδας, 2002). Για το λόγο αυτό, από τη 2^η ήδη ενότητα στο νέο βιβλίο της Γλώσσας, στις συμπληρωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν και να κόβουν το γράμμα *α* φτιάχνοντας κολλάζ και στη συνέχεια να συνθέτουν συλλαβές με τα σύμφωνα *π, τ, μ*. Στην περίπτωση όμως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η επεξεργασία του νέου γράμματος απαιτεί κάθε φορά την αναλυτική προσέγγιση του μακροπρόθεσμου στόχου και την εκτεταμένη εξάσκηση τους σε δραστηριότητες συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης προκειμένου να αρθούν σε ένα βαθμό, οι δυσκολίες που εμποδίζουν την απρόσκοπτη κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

Επομένως, ο 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος «*Να διαβάζουν συλλαβές με το σύμφωνο π και τα φωνήεντα α,ο,ι,ε, (δραστηριότητα - συμπεριφορά), με τη χρήση καρτελών (συνθήκη), χωρίς να κάνουν λάθος (κριτήριο)*» αναλύεται στους εξής υποστόχους:

Βήμα 1^ο: Να συγκρίνει ζεύγη λέξεων που έχουν σε αρχική θέση συλλαβές με *πα, πο, που, πι, πε* (δραστηριότητα-συμπεριφορά), προφορικά (συνθήκη) χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο). (Ακουστική διάκριση συλλαβής).

Παράδειγμα:

Άκου με προσοχή τις λέξεις που θα σου πω. Πίτα – πίσσα. Αρχίζουν με το ίδιο κομματάκι;

Βήμα 2^ο: Να εντοπίζει ακουστικά συλλαβές με το *π* στη θέση της αρχικής συλλαβής (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση πλαστικοποιημένης καρτέλας με την αντίστοιχη εικόνα που αντιπροσωπεύει η λέξη (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο). (Εντοπισμός συλλαβής)

Παράδειγμα:

Τι ζωάκι είναι αυτό; (παγόνι). Με ποιο κομματάκι αρχίζει η λέξη «παγόνι»; (πα)

Βήμα 3^ο: Να εντοπίζει ακουστικά συλλαβές με το *π*, σε οποιαδήποτε θέση μέσα στη λέξη (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση πλαστικοποιημένης καρτέλας με την αντίστοιχη εικόνα που αντιπροσωπεύει η λέξη (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο). (Εντοπισμός συλλαβής)

Παράδειγμα:

Τι μας δείχνει κάθε εικόνα; (καπάκι, λεμόνι). Ποια εικόνα έχει μέσα της το κομματάκι πα; (κα-πά-κι).

Βήμα 4^ο: Να εντοπίζει οπτικά συλλαβές με το *π* και τα φωνήεντα *α, ο, ι, ε* στη θέση της αρχικής συλλαβής και να τις κυκλώνει (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο). (Εντοπισμός συλλαβής).

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Ο μαθητής αναγνωρίζει και κόβει με ψαλίδι συλλαβές με το *π* και τα φωνήεντα από τίτλους περιοδικών και εφημερίδων και τις κολλά στο τετράδιό του φτιάχνοντας κολλάζ συλλαβών με το *π*.

Βήμα 5^ο: Να διακρίνει οπτικά συλλαβές με το *π* και τα φωνήεντα *α, ο, ι, ε* σε οποιαδήποτε θέση μέσα στη λέξη και να τις κυκλώνει (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο). (Εντοπισμός συλλαβής).

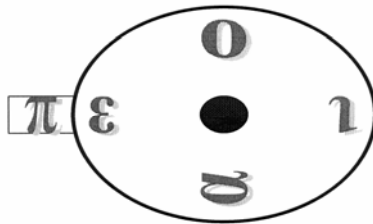
Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Ο μαθητής αναγνωρίζει και κόβει με ψαλίδι συλλαβές με το π και τα βασικά φωνήεντα από λίστες λέξεων (π.χ. καπέλο, καπάκι) και τις κολλά κάτω από την αντίστοιχη εικόνα χρωματίζοντάς τες.

Βήμα 6^ο: Να διαβάζει συλλαβές που περιέχουν το σύμφωνο π και τα φωνήεντα $\alpha, \omicron, \epsilon, \iota$, (δραστηριότητα-συμπεριφορά), με τη χρήση τροχού συλλαβών (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Ο μαθητής γυρίζει τον τροχό (σχ. 2) μέχρι να σχηματιστεί μία συλλαβή, την οποία και διαβάζει.



Σχήμα 2. Ο τροχός συλλαβών

Σημειώνεται ότι στο παραπάνω υπόδειγμα ανάλυσης έργου για γλωσσικό μακροπρόθεσμο στόχο, παρουσιάστηκε η διαδοχή των βημάτων που απαιτείται στο αρχικό στάδιο της αποκωδικοποίησης. Τα βήματα αυτά μπορούν να εμπλουτιστούν και να επεκταθούν με υποστόχους σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, στο πλαίσιο της συνειδητοποίησης της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης ή και να μειωθούν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

Η ανάλυση έργου χρησιμοποιείται επίσης με εξαιρετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία δεξιοτήτων στα Μαθηματικά, τα οποία ως γνωστό αντικείμενο χαρακτηρίζονται από μια σχεδόν νομοτελειακή αλυσιδωτή διαδοχή εννοιών και μια αυστηρή ακολουθία δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των αλγόριθμων των πράξεων. Η εκτέλεση των πράξεων είναι ένας συνδυασμός της χρήσης βασικών αριθμητικών δεδομένων και των ειδικών διευθετήσεων που γίνονται προκειμένου να ξεπεραστούν εμπόδια ή να τηρηθούν κανόνες που επιβάλλονται από τη δομή του αριθμητικού συστήματος (π.χ. μεταφορά 10 μονάδων με τη μορφή 1 δεκάδας στην αντίστοιχη στήλη). Για να μπορεί συνεπώς να εκτελεί τις πράξεις ο μαθητής θα πρέπει να κατέχει μια μεγάλη σειρά γνωστικών δεξιοτήτων. Αδυναμίες όμως της μνήμης, της οπτικής διάκρισης, του εκφρα-

στικού λόγου και της τήρησης χωροχρονικών ακολουθιών, που συχνά χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την κατάκτηση αυτών των στοιχείων της μαθηματικής γνώσης.

Συγκεκριμένα, ο αλγόριθμος της πρόσθεσης αν και θεωρείται από τους ευκολότερους, έχει αρκετές γνωστικές απαιτήσεις που, αν δεν καλυφθούν, οδηγούν συνήθως τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορα λάθη, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η μεταφορά μονάδων από στήλη σε στήλη (πρόσθεση με κρατούμενα). Η μεγαλύτερη ομάδα λαθών της κάθετης πρόσθεσης με κρατούμενο, για τους Έλληνες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συνδέεται με τη γραφή δύο αριθμών στην ίδια θέση, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί (Αγαλιώτης, 2000 σ. 285):

$$\begin{array}{r} 257 \\ +139 \\ \hline 3816 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 27 \\ +13 \\ \hline 310 \end{array}$$

Απαιτείται συνεπώς μία αποτελεσματική προσέγγιση, που θα διασφαλίζει τη βήμα προς βήμα επεξεργασία του μακροπρόθεσμου στόχου παρέχοντας παράλληλα την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μίας λεπτομερούς αξιολόγησης του μαθητή σε κάθε επιμέρους βήμα και μια αντίστοιχα πλήρη «χαρτογράφηση» των αδυναμιών του. Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται η εκμάθηση του αλγόριθμου με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου, ακριβώς όπως περιγράφεται και στο βιβλίο του μαθητή, μόνο που στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η ανάλυση απαιτείται να είναι πιο μακροσκελής στοχεύοντας στην εξάλειψη των όποιων ασαφειών της διαδικασίας ή των παρανοήσεων εκ μέρους του μαθητή.

Κατά συνέπεια, ο μακροπρόθεσμος στόχος του Α.Π. στα Μαθηματικά της Β' Δημοτικού «*Να αφομοιώσουν τις συνηθισμένες τεχνικές εκτέλεσης των πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με διψήφιους ή τριψήφιους αριθμούς με ή χωρίς κρατούμενα*» (ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., 2003) στην αντίστοιχη ενότητα στο βιβλίο του δασκάλου, που αφορά την πρόσθεση διψήφιων με κρατούμενο προσδιορίζεται ως εξής: «*Να προσθέτουν διψήφιους αριθμούς με κρατούμενο*». Η προσέγγιση του διδακτικού στόχου απαιτεί εκ μέρους του εκπαιδευτικού την προσαρμογή του στόχου με τη βοήθεια της ανάλυσης έργου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, η συγκεκριμένη τεχνική λειτουργεί κατά περίπτωση επικουρικά στην περίπτωση μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που δυσκολεύονται ωστόσο να εμπεδώσουν τη νέα δεξιότητα και οι οποίοι θα μπορούσαν να ξεκινήσουν την εκμάθηση του αλγόριθμου με οδηγό τη δεξιότητα της διαμορφούμενης αλυσιδωτής ακολουθίας που δεν έχουν κατακτήσει. Επομένως, ο μακροπρόθεσμος στόχος «*Να προσθέτουν διψήφιους αριθμούς με κρατούμενο*» είναι δυνατόν να αναλυθεί στους εξής βραχυπρόθεσμους στόχους:

Βήμα 1^ο: Να προσδιορίζει τη θεσιακή αξία των ψηφίων (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 2^ο: Να κατατάσσει κάθετα τους αριθμούς με γνώμονα τη θεσιακή τους αξία (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 3^ο: Να προσθέτει τις μονάδες των δύο προσθετέων (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 4^ο: Να αναλύει το άθροισμα που προκύπτει σε δεκάδα και μονάδες (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 5^ο: Να τοποθετεί τις μονάδες κάτω από τις μονάδες (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 6^ο: Να αναφέρει ότι η αξία του «κρατούμενου» είναι δεκάδα και να την τοποθετεί σε κύκλο δίπλα στις μονάδες (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 7^ο: Να προσθέτει τα ψηφία των δεκάδων (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 8^ο: Να προσθέτει στο άθροισμα των δεκάδων και το κρατούμενο (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 9^ο: Να τοποθετεί το συνολικό άθροισμα των δεκάδων κάτω από τις δεκάδες (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Βήμα 10^ο: Να εκτελεί πρόσθεση διψήφιων αριθμών με κρατούμενο (συμπεριφορά) πραξιακά, με τη χρήση συγκεκριμένου υλικού (συνθήκη), με ποσοστό επιτυχίας 80% (κριτήριο).

Από την επισκόπηση των επιμέρους βημάτων προκύπτει ότι η ανάλυση του μακροπρόθεσμου στόχου σε βραχυπρόθεσμους υποστόχους δε διασφαλίζει από μόνη της την εμπέδωση του στόχου από τους μαθητές. Απαραίτητη προϋπόθεση στη διαδικασία που περιγράφηκε είναι η χρήση υλικών με στόχο η νέα δεξιότητα να προσεγγιστεί με σεβασμό στα 3 στάδια αναπαράστασης της γνώσης (πραξιακό, εικονιστικό, συμβολικό) (Bruner, 1964, Κολιάδης, 1997). Πριν την επίσημη εισαγωγή του μαθητή στην εκτέλεση του αλγόριθμου της πρόσθεσης σε συμβολικό επίπεδο, θα πρέπει να έχει προηγηθεί εκτεταμένη εξάσκηση με συγκεκριμένο και εικονικό υλικό. Ζητάμε συνεπώς από τους μαθητές να εκτελέσουν την πράξη επενεργώντας αρχικά σε συγκεκριμένα υλικά, προβαίνοντας στους ανάλογους μετασχηματισμούς και διευθετήσεις προκειμένου να κατανοήσουν την εσωτερική δια-

δικασία του αλγόριθμου και τη σκοπιμότητα κάθε βήματος. Η καθημερινή επαφή στην εκπαιδευτική πράξη με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αναδεικνύει ως τις πλέον συχνές δυσκολίες τους, την αδυναμία τους να αντιληφθούν τη μαθηματική έννοια του κρατούμενου και τη μεταφορά του στην επόμενη στήλη, τα προβλήματα διάκρισης των συμβόλων και την αδυναμία ανάκλησης των βασικών αριθμητικών δεδομένων. Οι αναφερόμενες δυσκολίες επιλύονται σε ικανοποιητικό βαθμό με εξατομικευμένη βοήθεια κατά την οποία ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει τον αλγόριθμο της πρόσθεσης ακολουθώντας τα επιμέρους βήματα που περιγράφηκαν. Η προσέγγιση σε πρώτη φάση πραγματοποιείται με τη χρήση τρισδιάστατων υλικών και συγκεκριμένα έναν αριθμητικό πίνακα στον οποίο προσδιορίζεται η θεσιακή αξία κάθε στήλης ψηφίων, ενώ παράλληλα είναι χωρισμένος σε θήκες που αντιστοιχούν στους επιμέρους όρους της πρόσθεσης. Η αναπαράσταση των μονάδων και των δεκάδων γίνεται με ξυλάκια, τα οποία ο μαθητής ομαδοποιεί σε δεκάδες και μονάδες προκειμένου να σχηματίσει τους όρους της πρόσθεσης. Η επιλογή του κατάλληλου πραξιακού συμβόλου μεταξύ άλλων, γίνεται με κριτήριο το χρώμα (π.χ. πράσινο για την πρόσθεση), όπως φαίνεται στην εικόνα που ακολουθεί. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με πρότυπο τρόπο βήμα – βήμα τη νέα δεξιότητα και στη συνέχεια ο μαθητής εκτελεί με τη σειρά του την πράξη επενεργώντας στα υλικά .

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι αν και η τεχνική της ανάλυσης έργου προέρχεται από το χώρο του συμπεριφορισμού προβλέπεται η έκδηλη παρουσίαση της δεξιότητας σε κάθε βήμα από τον εκπαιδευτικό. Προτείνεται συνεπώς, η προτυποποίηση του αλγόριθμου από τον εκπαιδευτικό με την αξιοποίηση του μοντέλου της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης, της γνωστικοσυμπεριφοριστικής τεχνικής των Meichenbaum και Goodman (1971). Επιγραμματικά, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο η παρουσίαση της νέας δεξιότητας περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

1^ο Στάδιο: Ο εκπαιδευτικός εκτελεί τον αλγόριθμο, ενώ ταυτόχρονα συνομιλεί φωναχτά με τον εαυτό του, περιγράφοντας λεκτικά τις σκέψεις και τις ενέργειές του (πρότυπο μίμησης).

2^ο Στάδιο: Ο μαθητής εκτελεί την ίδια δραστηριότητα υπό την επίβλεψη – καθοδήγηση του προτύπου – εκπαιδευτικού (έκδηλη – εξωτερική καθοδήγηση).

3^ο Στάδιο: Ο μαθητής εκτελεί τον αλγόριθμο, ενώ ταυτόχρονα μιλά φωναχτά στον εαυτό του περιγράφοντας λεκτικά τη συμπεριφορά (έκδηλη αυτοκαθοδήγηση).

4^ο Στάδιο: Ο μαθητής ψιθυρίζει τις οδηγίες στον εαυτό του, καθώς εκτελεί τον αλγόριθμο (η ετεροκαθοδήγηση μειώνεται και αντικαθίσταται βαθμιαία από την αυτοκαθοδήγηση).

5^ο Στάδιο: Ο μαθητής εκτελεί τον αλγόριθμο, ενώ ταυτόχρονα καθοδηγεί τον εαυτό του διαμέσου του εσωτερικού ή προσωπικού λόγου (συμβολική – εσωτερική αυτοκαθοδήγηση) (προσαρμογή από Κολιάδη, 1997).

Στη συνέχεια, περνάμε σε δισδιάστατο χώρο και ακολουθώντας τα ίδια βήματα, χρησιμοποιούμε εικονικό υλικό, παρόμοιο με εκείνο που προσφέρεται στο βιβλίο ή το τετράδιο εργασιών του μαθητή. Τέλος, η διαδικασία εκμάθησης του αλγόριθμου ολοκληρώνεται με επεξεργασία σε συμβολικό επίπεδο, όπου και πάλι η εκτέλεση της πράξης γίνεται αρχικά σε ένα δομημένο περιβάλλον, στο οποίο παρέχεται υποβοήθηση στην κατάταξη των αριθμών, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (σχ. 3), μέχρις ότου ο μαθητής φτάσει στο επίπεδο ευχέρειας με τη νέα δεξιότητα, να είναι σε θέση δηλαδή, να χρησιμοποιήσει τη νέα δεξιότητα νοερά, χωρίς βοηθήματα (κριτήριο επιτυχίας 70-80%).

$$\begin{array}{|c|c|} \hline \Delta & \text{M} \\ \hline \boxed{3} & \boxed{7} \bigcirc \\ \hline + \boxed{1} & \boxed{9} \\ \hline \boxed{} & \boxed{} \\ \hline \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r} \Delta \text{ M} \\ 37 \bigcirc \\ + 19 \\ \hline \end{array}$$

Σχήμα 3. Εκτέλεση του αλγόριθμου σε συμβολικό επίπεδο

Η διατήρηση της νέας δεξιότητας και η εφαρμογή της σε νέες καταστάσεις με τη βοήθεια του δασκάλου (επίπεδο γενίκευσης) ή και χωρίς αυτήν κάνοντας τους ανάλογους μετασχηματισμούς (επίπεδο προσαρμογής) αποτελούν τις δύο τελικές φάσεις της εκμάθησης του αλγόριθμου, οι οποίες απαιτείται να εμπεδωθούν από την πλευρά του μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία την κλίμακα της μαθησιακής ιεραρχίας (Σαλβαράς, 2000).

Συμπέρασμα

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μία σημαντική προσπάθεια για «άνοιγμα» του γενικού σχολείου σε μαθητές που μέχρι πρόσφατα φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Πρόκειται για τη φυσική συνέχεια της προσπάθειας που ξεκίνησε αρκετά χρόνια πριν με τη μέριμνα της ειδικής εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικά διαμορφωμένα τμήματα (ειδικές τάξεις/τμήματα ένταξης). Η προσπάθεια φαίνεται να έχει ωφελήσει σημαντικά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, και κυρίως αυτών με ηπιότερες δυσκολίες. Παράλληλα, όμως επισημαίνεται η ανάγκη να προσανατολίζεται η προετοιμασία, η κατάρτιση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε ετερογενείς ομάδες μαθητών, ώστε να προσφέρεται συνολικά καλύτερη εκπαίδευση, η οποία να λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η τεχνική της ανάλυσης έργου αποτελεί μία διδακτική τεχνική, που προσφέρει στον εκπαιδευτικό την απαιτούμενη ευελιξία προ-

κειμένου να ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο του, ειδικότερα στις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η ενσωμάτωση των οποίων στην κανονική ροή του μαθήματος προϋποθέτει την καταλυτική παρουσία του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητικού παράγοντα ανάμεσα στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και στις διαπιστωμένες μαθησιακές ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ainscow, M. & Tweddle, D. (1979). *Preventing classroom failure. An objectives approach*. Chicester: John Wiley and Sons.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cartwright G.P., Cartwright C.A. & Ward M.E. (1995). *Educating special learners*. Wadsworth: Publishing Company.
- Γιαννετοπούλου, Α (2004) Μεταφωνολογικές Δεξιότητες Και Κατάκτηση Γραπτού Λόγου. *Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο με θέμα «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας»*, Θεσσαλονίκη 19-21 Νοεμβρίου 2004.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B., Lenz, K. & Ellis, E. (1984). Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part II. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 170-179.
- Ellis, E., Worthington, L. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators*. Center for Advancing the Quality of Technology, Media and Materials, University of Oregon.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Farrell, P. (1997). *Teaching pupils with learning difficulties. Strategies and solutions*. London: Cassell.
- Κολιάδης, Ε. (1994). *Οργανωτικά-διοικητικά σχήματα και ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο χώρο του σχολείου*. Στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου Γ. (Επιμ. έκδοσης). Άτομα με ειδικές ανάγκες (σ. 290-301). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γ' τομ. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Έκδ. του ιδίου.
- Κωτούλας, Β., (2003) Φωνημική επίγνωση και εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56, 29-50.
- Mercer, C.D. (1997). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Πόρποδας, Κ., (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Rosenshine, B (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83(4), 335 – 351.
- Rosenshine, B. (1997). *Advances in research on instruction*. In J.W. Lloyd, E.J. Kameanui, and D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-221). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Σαλβαράς, Ι. (2000). *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Έκδ. του ιδίου.

- Sheinker, A., Sheinker, J. M., & Stevens, L., J. (1984). Cognitive strategies for teaching the mild handicapped, *Focus on Exceptional Children*, 17(1), 1-15.
- Swanson L., (1999). Instructional Components That Predict Treatment Outcomes for Students with Learning Disabilities: Support for a Combined Strategy and Direct Instruction Model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 129-140.
- Τζουριάδου, Μ, Μπάρμπας, Γ. Σχολικές μαθησιακές δυσκολίες. Διαθέσιμο on line: www.dea.gr προσπελάστηκε στις 12/3/2003.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι. (2000). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Βιβλίο δασκάλου. ΟΕΒΔ: Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου*, ΦΕΚ 303 τευχ. Β' /13-3-2003. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι. (2006). *ΓΛΩΣΣΑ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. Γράμματα, λέξεις, Ιστορίες*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π. Ι. (2006). *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.

Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη

Μιλτιάδης Καρβούνης

Δρ Ψυχολόγος – Ειδικός παιδαγωγός

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναφέρεται στις περιπτώσεις, οι οποίες αφορούν στην προσπάθεια εκπαίδευσης και στήριξης των παιδιών με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό σχολείο, δηλαδή παιδιά της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υποθέσεις της παρέμβασής μας ήταν: α. Γενική υπόθεση: Θεωρήσαμε απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση και στήριξη των παιδιών με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό σχολείο: (i) την ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην αποκατάσταση των δυσκολιών του παιδιού στο μαθησιακό επίπεδο και (ii) το συνδυασμό της εποικοδομητικής απασχόλησης και της εκπαίδευσης των παιδιών με παρόμοιες δυσκολίες στην επικοινωνία και την ψυχοκοινωνική τους στήριξη με στόχο την ελαχιστοποίηση της αρνητικής δευτερεύουσας συμπτωματολογίας. β. Επιχειρησιακή υπόθεση: Τα προγράμματα παρέμβασης στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι εξατομικευμένα, να εντοπίζουν και να βελτιώνουν τις αδυναμίες του μαθητή, να διδάσκουν εναλλακτικές στρατηγικές και να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες δυνάμεις του ως βάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη. Επειδή, όμως, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα, με δομή προσαρμοσμένη στο πλαίσιο της τάξης και τις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρείται αναγκαίο ένα πολύ καλά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα αντιμετωπίζει τα προβλήματα των παιδιών αυτών στα εξής επίπεδα:

- I. Μεθοδολογία της σχολικής διδασκαλίας
- II. Οργάνωση του σχολικού πλαισίου
- III. Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοπαιδαγωγική – γνωστική παρέμβαση.

Εννοιολόγηση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες»

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς στο πρόβλημα της ειδικής δυσκολίας του ατόμου στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης, έχουν καταστήσει τις μαθησιακές δυσκολίες μια αμφισβητούμενη οντότητα. "Μαθησιακές δυσκολίες" είναι ο πιο διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις σοβαρές και ειδικές δυσκολίες που εμφανίζει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στην απόκτηση των σχολικών γνώσεων. Βέβαια, με τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες" δεν νοούνται οι φυσιολογικές αποκλίσεις της σχολικής απόδοσης των μαθητών. Ορισμένοι μελετητές αντιμετωπίζουν την οντότητα των μαθησιακών δυσκολιών ως παραπλανητική ετικέτα και πιστεύουν ότι αυτές συνίσταται σ' ένα συνδυασμό των προβλημάτων στην απόκτηση των μαθησιακών δεξιοτήτων, καθένα από τα οποία θα μπορούσε να διαπιστωθεί με κατάλληλα κριτήρια. Σύμφωνα με άλλους μελετητές, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως προβληματικά θα μπορούσαν να περιγραφούν ως μαθητές με ειδικές δυσκο-

λίες, και τούτο διότι η χρήση του ανωτέρου όρου εμπεριέχει το πλεονέκτημα ότι δεν υποδεικνύει το αίτιο πιθανών διαταραχών αυτού, αλλά απλά περιγράφει τη φύση του προβλήματος του παιδιού (Stanovich, 1986; Siegel, 1989, 1992). Άλλοι μελετητές έχουν προσδιορίσει ένα αριθμό συμπτωμάτων, καθένα από τα οποία παρατηρούνται χωριστά ή σε συνδυασμό, σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι έχουν κανονική τουλάχιστον νοημοσύνη. Ενδεικτικά, σημειώνουμε ότι στα συμπτώματα αυτά περιλαμβάνονται η μη κανονική δόμηση των χωροχρονικών εννοιών, η σύγχυση δεξιού και αριστερού, το αδέξιο και φτωχά δομημένο γράψιμο, η έκδηλη ανικανότητα διάκρισης των γραμμάτων σε διαδοχή στο γραπτό κείμενο, η δυσκολία στο να επαναλαμβάνουν την ακολουθία αντικειμένων σε αντίστροφη σειρά, η δυσκολία στις λογικομαθηματικές έννοιες (Σταύρου, 2003). Τα παραπάνω συμπτώματα είναι αποδεκτά από τη συντριπτική πλειοψηφία των ειδικών, υπό την έννοια ότι αποτελούν εκφάνσεις δυσλειτουργιών, οι οποίες συναρτώνται με τον προσανατολισμό και τη χωρική αντίληψη, την αντίληψη και την αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών, την οπτική ανάλυση, την οπτικοκινητική αναγνώριση. Τα ίδια παραπάνω συμπτώματα, υπό την μορφή όμως των συνοδευτικών διαταραχών, παρουσιάζουν και τα παιδιά: (i) με ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η διάγνωση της οποίας γίνεται με το σύστημα της νοσολογικής ταξινόμησης DSM III, (ii) με προβλήματα προσωπικότητας και συμπεριφοράς, (iii) με κοινωνικό-πολιτισμικό έλλειμμα.

Υπολογίζεται ότι τουλάχιστον το 20% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει "μαθησιακές δυσκολίες". Το ποσοστό αυτό είναι εξαιρετικά ανησυχητικό και εντάσσει το ζήτημα "μαθησιακές δυσκολίες" ανάμεσα στα πιο σοβαρά κοινωνικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου.

Οι μαθητές με "μαθησιακές δυσκολίες" μπορούν αδρά να χωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με τις αιτίες που τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις και στις διαδικασίες μάθησης του σχολείου. Στην *πρώτη ομάδα* εντάσσονται τα παιδιά με περιορισμένες νοητικές ικανότητες, στη *δεύτερη ομάδα* τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της μάθησης και στην *τρίτη ομάδα* τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες που παρεμποδίζουν την έκφραση των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Ο διαχωρισμός αυτός δεν αποκλείει να συνυπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις παιδιών περισσότερες της μιας από τις παραπάνω αιτίες.

Συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών

Από τη μελέτη αυτού του θέματος σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα, μόλο που παραλλάσσουν μεταξύ τους ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον ορισμό ενός τέτοιου πεδίου, προκύπτει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία στην πλειονότητά τους είναι αγόρια (σε ανα-

λογία 2 φορές περισσότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια), αντιπροσωπεύουν μια αναλογία του σχολικού πληθυσμού η οποία δικαιολογημένα προκαλεί ανησυχία στους ενδιαφερόμενους γονείς, αλλά και τους φορείς της εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2001). Σε σχετική επισκόπηση ορισμένων μελετών αναφέρονται εκτιμήσεις για τις περιπτώσεις της *ειδικής ή εξελικτικής δυσλεξίας* που κυμαίνονται μεταξύ 4 – 5% του σχολικού πληθυσμού. Σε ό,τι αφορά το συνολικό αριθμό των παιδιών με υπαρκτά προβλήματα στο γραπτό λόγο, περίπου το 10 - 15 % των μαθητών κάθε τάξης του δημοτικού σχολείου δεν έχει την απαιτούμενη αναγνωστική επάρκεια, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται μ' επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Βέβαια, οι παραπάνω διαπιστώσεις για τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας δεν έχουν κάποια πρακτική χρησιμότητα, διότι εξαρτώνται από τη διαγνωστική διαδικασία της εν λόγω δυσλειτουργίας. Συγκεκριμένα, σε μια μέτρηση της επίδοσης ενός παιδιού στο γραπτό λόγο θα πρέπει να προκύπτει μια σημαντική απόκλιση από το μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων του στα αντίστοιχα τεστ και, μάλιστα, κάτω από το επίπεδο της οριακής κατατομής του 15 % («cut off point»).

Κατά την εφαρμογή κριτηρίων περιεχομένου στην αγγλική γλώσσα (μετρήσεις με βάση κριτήρια της καθημερινότητας), αποδείχθηκε ότι η αναγνωστική ικανότητα του 6% περίπου των ενηλίκων βρίσκεται κάτω από το επίπεδο ενός μέτριου μαθητή της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων στο γραπτό λόγο. Και ενώ το κριτήριο της αντιμετώπισης των καθημερινών απαιτήσεων στο γραπτό λόγο αποτελεί ένα κριτήριο περιεχομένου, εντούτοις ο χαρακτηρισμός «κάτω από το επίπεδο ενός μέτριου μαθητή της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου», παραπέμπει σε μια μέτρηση με βάση μια σταθμισμένη κλίμακα. Σύμφωνα με τα κριτήρια του ICD-10 μόνο το 2 – 4 περίπου των μαθητών παρουσιάζουν ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (Yule, Rutter, Berger & Thompson, 1974).

Στην Ελλάδα, παρόλο που απαντάται συχνά το φαινόμενο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις δεν έχουν προκύψει παρόμοια αξιόπιστα δεδομένα για τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, πρέπει να τονιστεί ότι η εμπειρική βάση διαφόρων εκτιμήσεων που έχουν δημοσιευθεί κατά καιρούς έχουν καταστεί αντικείμενο σοβαρής κριτικής, και τούτο διότι, αφενός μεν δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια και συστηματικό τρόπο ο χαρακτήρας του πεδίου αυτού σε σχέση με το συγκεκριμένο τύπο εκδήλωσης των δυσκολιών, αφετέρου δε δεν υπάρχουν τα κατάλληλα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία διάγνωσης και εντοπισμού των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, οφείλουμε να είμαστε δύσπιστοι για τις ποσοστιαίες εκτιμήσεις των δυσλεξικών παιδιών στο σχολείο, διότι μια απλή αλλαγή των διαγνωστικών κριτηρίων της δυσ-

λεξίας μπορεί ν' αλλάξει ριζικά το ποσοστό συχνότητάς της χωρίς ταυτόχρονα να έχει αλλάξει κάτι που αφορά την πραγματικότητα του φαινομένου.

Τέλος, ο Schydlo (1993) περιγράφει τις ακόλουθες σχέσεις μεταξύ του συνόλου των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων αναπτυξιακών διαταραχών:

- 54% των δυσλεξικών παιδιών εμφάνισαν προβλήματα ακοής
- 13% των παιδιών αυτών εμφάνισαν άλλου τύπου αντιληπτικές διαταραχές
- 14% των παιδιών με δυσαριθμησία είχαν διαταραχές στην οπτική αντίληψη
- 47% των παιδιών με Μ.Δ είχαν διαταραχές στον τομέα της αδρής κινητικότητας
- 16% των παιδιών είχαν δυσκολίες στον τομέα της λεπτής κινητικότητας
- στο 20% των δυσλεξικών παιδιών διαγνώσθηκε υπερκινητικό σύνδρομο

Διαφυλικές διαφορές στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών

Με βάση την κλινική εμπειρία και τις επιδημιολογικές έρευνες, το είδος και η συχνότητα των εξελικτικών διαταραχών εξαρτώνται τόσο από την ηλικία όσο και από το φύλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, μια σειρά από ερευνητικές μαρτυρίες αποδεικνύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας. Ειδικότερα, σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Miles, Haslum και Wheeler (1998) διαπιστώθηκε μια αναλογία 4.51 προς 1 σε βάρος των αγοριών. Στο αρχικό τους δείγμα 11.000 περίπου παιδιών, έθεσαν πολύ αυστηρά κλινικά κριτήρια μέσω των οποίων μόνο το 2.28 % του εν λόγω δείγματος ταξινομήθηκαν ως δυσλεξικοί. Από την άλλη μεριά, οι απόψεις μιας ερευνητικής ομάδας (S. E. Shaywitz, B. A. Shaywitz, Fletcher & Escobar, 1992) κατέληξαν σε μια εξισορροπημένη σχέση αναλογίας μεταξύ των δύο φύλων όσο αφορά στη συχνότητα εμφάνισης δυσλεξικής συμπεριφοράς. Οι διαμετρικά αντίθετες εκτιμήσεις θα πρέπει εν μέρει να αποδοθούν στους διαφορετικούς ορισμούς των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών, με βάση τους οποίους διεξήχθησαν οι παραπάνω έρευνες (Παπαδάτος, 2003). Ωστόσο, ανεξάρτητα από το εύρος των διακυμάνσεων που παρατηρούνται, παραμένει σταθερή η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης συμπτωμάτων μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στην ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων είναι ο επονομαζόμενος «referral bias». Υπ' αυτή την έννοια αντιλαμβάνεται κανείς την αλλοίωση που προκύπτει μέσω του γεγονότος ότι τα δείγματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται από σχολεία ή κλινικούς φορείς παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών (70 έως 75 % περίπου) σε σχέση με ερευνητικά δείγματα (60 % περίπου). Λόγω αυτού του

σημαντικού ρόλου που έχει ο λειτουργικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών για την ερμηνεία της αριθμητικής υπεροχής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην εμφάνιση αυτού του προβλήματος, θα πρέπει να εξεταστεί με ιδιαίτερη προσοχή τόσο το διαφορετικό σημείο εκκίνησης των ερευνητών όσο και οι διάφορες κοινωνικές παράμετροι που συναρτώνται με το πρόβλημα.

Σύμφωνα με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης του DSM IV το 60 – 80 % των δυσλεξικών είναι ανδρικού φύλου, ενώ η σχέση 3:1 ή 4:1 σε βάρος των αγοριών επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες, οδηγώντας στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών στο γλωσσικό τομέα. Όμως, σε άλλες έρευνες με βάση τυχαία δείγματα δεν αποδείχθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφυλικές διαφορές ως προς την επίδοση τους στο γραπτό λόγο (Reid, 1998). Επομένως, η ασυμφωνία αυτή απαιτεί ένα διαφοροποιημένο τρόπο προσέγγισης, δηλαδή θα πρέπει αφενός μεν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στα πρόδρομα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, αφετέρου δε αν διαπιστώνονται εκ των υστέρων διαφορές στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση μεταξύ των δύο φύλων.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση της αριθμητικής υπεροχής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται με τη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Με δεδομένη τη συσχέτιση της γλωσσικής ανάπτυξης με τη λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου από τη μια και την ευθύνη του δεξιού ημισφαιρίου για τις οπτικοχωρικές λειτουργίες από την άλλη, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια συγκρινόμενα με τα αγόρια θα διακρίνονται για τις γλωσσικές τους επιδόσεις (Thomson, 1984). Όσον αφορά δε στη συνεισφορά των περιβαλλοντικών προϋποθέσεων, οι οποίες συντελούν στην εμφάνιση υψηλότερης συχνότητας γλωσσικών και αναγνωστικών δυσκολιών στ' αγόρια σε σύγκριση με το άλλο φύλο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τόσο τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο παρόμοιες δυσκολίες, όσο και την επαγρύπνηση των γονέων για τα ελλείμματα των αγοριών έναντι των κοριτσιών στον εν λόγω τομέα (Vernon, 1950).

Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση του παιδιού με "μαθησιακές δυσκολίες" είναι μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία που έχει ως στόχο αφενός ν' αναπτύξει ή να βελτιώσει το παιδί ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου ν' απαλύνει ή να ουδετεροποιήσει και τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. Ανάλογα με τη μορφή και τη σοβαρότητα των "μαθησιακών διαταραχών", τις άλλες τυχόν συνυπάρχουσες νοσολογικές οντότητες, καθώς και την ηλικία

του παιδιού, η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι αυτή να υλοποιείται από ειδικούς, εκπαιδευμένους στον τομέα "μαθησιακών δυσκολιών" που γνωρίζουν να στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αμοιβαία διακίνηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στο παιδί και στον ειδικό. Παράλληλα με την αντιμετώπιση του παιδιού, θεωρείται αναγκαία η συμβουλευτική παρέμβαση στους γονείς του καθώς και η συνεργασία με το σχολείο.

Η ειδική αντιμετώπιση των "μαθησιακών δυσκολιών" ενός παιδιού δεν δικαιολογεί την απομάκρυνσή του από το "κανονικό σχολείο". Αντίθετα θεωρείται ως πλέον ενδεδειγμένο να παρέχεται η ειδική αντιμετώπιση μέσα στους κόλπους του σχολείου. Εξίσου απαραίτητη με την ειδική αντιμετώπιση είναι η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειάς του. Συχνά και εφόσον οι συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού δυσκολεύουν και το ίδιο αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις απαιτείται παράλληλα με την αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών και η ατομική ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση. Στόχος είναι η παραμονή των μαθητών σε όσο το δυνατόν λιγότερα περιοριστικά πλαίσια, η βελτίωση της μαθησιακής τους ικανότητας στην κανονική τάξη, καθώς και δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης το οποίο να αποτρέπει την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, οι γονείς των παιδιών σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται εξειδικευμένη βοήθεια προκειμένου να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους απέναντι στην αποτυχία και τις δυσκολίες των παιδιών τους.

Πρωτογενής πρόληψη

Η έγκαιρη πρόγνωση των διαταραχών της ψυχοκινητικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού που σχετίζονται και επιδρούν στις διαδικασίες της σχολικής μάθησης αποτελεί το ασφαλέστερο μέσο πρόληψης. Η πρόγνωση σε ό,τι αφορά την πορεία των "μαθησιακών δυσκολιών" ενός παιδιού εξαρτάται από την πρόωμη ανίχνευση, αλλά και από την έγκαιρη αντιμετώπισή τους.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν «μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, γραφής, της λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων». Είναι αυτονόητο ότι η εμφάνιση, η διαπίστωση και η αξιολόγησή τους προϋποθέτουν τη σχολική φοίτηση. Μάλιστα για την οριστική διάγνωση και πλήρη εκτίμηση απαιτείται φοίτηση τουλάχιστον ενός έτους.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν εκπληρώνουν φυσικά την προϋπόθεση αυτή. Εδώ όλες οι προσπάθειες ερευνητικά και πρακτικά στρέφονται στην αναζήτηση παιδιών που έχουν πιθανότητες να αναπτύξουν αργότερα μαθησιακές δυσκολίες. Αναζητούνται οι κατηγορίες παιδιών που βρίσκονται σε «επικινδυνότητα» (at risk). Η αναζήτηση αυτή γίνεται κυρίως σε δυο πολύ βασικούς τομείς της ανάπτυξης, τον γλωσσικό και τον κινητικό. Ερευνάται επίσης και η σημασία άλλων παραγόντων, όπως διαταραχών συμπεριφοράς και κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών «υψηλού κινδύνου» και η έναρξη βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, καθώς προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία. Τα παιδιά που εντάχθηκαν και ακολούθησαν προγράμματα πρώιμης παρεμβατικής εξάσκησης, είχαν αργότερα μικρότερη ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, λιγότερα μπλεξίματα με το νόμο, υψηλότερες επαγγελματικές αξιώσεις. Η επίπτωση της σχολικής αποτυχίας επεκτείνεται πέρα από την τάξη και συντελεί σε συναισθηματική αναστάτωση, κοινωνικές δυσκολίες, ανάρμοστη συμπεριφορά και δυσκολία προσαρμογής του παιδιού σε όλη του τη ζωή.

Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και να αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση παρεμβατικών προγραμμάτων.

Παρεμβατικά προγράμματα μαθησιακής υποστήριξης δευτερογενούς πρόληψης

Υπάρχουν διαφόρων ειδών παρεμβάσεις, οι οποίες ξεκινούν από την προβλεπόμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα ενισχυτική διδασκαλία και φθάνουν έως πολύ εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προσπαθήσαμε εκμεταλλευόμενοι τη διεθνή εμπειρία να προτείνουμε στους έλληνες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ένα ενιαίο τρόπο χειρισμού των ψυχοσυναισθηματικών και γνωστικών απαιτήσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Προκειμένου, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια ενός ιεραρχικά δομημένου προγράμματος να καταφέρουν να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οφείλουν να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική με τρεις στόχους:

1. Ο δάσκαλος **εντοπίζει** πώς και πότε το παιδί εκδηλώνει μη αναμενόμενες μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίες συνδέονται με αυτές.
2. Ο δάσκαλος / η δασκάλα **επιλέγει** τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες διευκολύνουν την πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη πα-

ρέμβαση στο μαθησιακό επίπεδο, στα ζητήματα συμπεριφοράς και στην οργάνωση της τάξης.

3. Ο δάσκαλος / η δασκάλα **συνδυάζει** τις ανωτέρω πρακτικές καταρτίζοντας ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σχέδιο, το οποίο ενσωματώνει στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες των υπολοίπων παιδιών της τάξης.

Ειδικότερα, οι προτάσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική αξιολόγηση και στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

- **Αξιολογήστε τις ικανότητες ή ανεπάρκειες του παιδιού:** Προσδιορίστε τις ειδικές ικανότητες και ανεπάρκειες του παιδιού σε σχέση με τη μαθησιακή του συμπεριφορά στην τάξη. Αφενός μεν συνεργαζόμενοι με τους γονείς, αφετέρου δε με τους ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων, αξιολογήστε την επίδοση του παιδιού χρησιμοποιώντας επίσημες διαγνωστικές γνωματεύσεις ή ψυχολογικές αναφορές, καθώς και άτυπες παρατηρήσεις στην σχολική καθημερινότητα.
- **Επιλέξτε τις κατάλληλες μεθόδους μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής στήριξης:** Προσδιορίστε ποιες μαθησιακές τεχνικές και ποιες ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές ανταποκρίνονται στις ικανότητες και αδυναμίες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια επιλέξτε τις μεθόδους που είναι σύστοιχες με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά.
- **Καταρτίστε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη:** Σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους γονείς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώστε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, στο οποίο θα καταγράφονται οι μεσοπρόθεσμοι (μήνας) και μακροπρόθεσμοι (διδασκτικό έτος) στόχοι. Επιπλέον, συντονιστείτε με τους ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι παρέχουν πιθανόν βοήθεια στο παιδί έξω από το χώρο του σχολείου και προσπαθήστε να εντάξετε τυχόν ειδικές δραστηριότητες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης.

Αφού λάβετε υπόψη τα ανωτέρω, είναι σημαντικό να θυμόσαστε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορετικό προφίλ και, συνεπώς, δεν είναι δυνατή η εφαρμογή ενός και μοναδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για όλα τα παιδιά.

Εφαρμογή της στρατηγικής των τριών στόχων για τα παιδιά με γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετώπισης και αποκατάστασης των μαθησιακών προβλημάτων προϋποθέτει την επιστημονικά τεκμηριωμένη παρέμβαση του εκπαιδευτικού στα ακόλουθα τρία επίπεδα:

- Στη διδακτική μεθοδολογία
- Στον τρόπο ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών
- Στην οργάνωση του σχολικού πλαισίου

Στις ενότητες που ακολουθούν παρέχονται υποδείξεις και δίνονται ορισμένες σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες για το σχεδιασμό ενός προγράμματος στη σχολική τάξη, αφενός μεν για τα παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, αφετέρου δε για εκείνα τα παιδιά με οριακές αδυναμίες σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς ή διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπομνησθεί ότι οι εν λόγω πρακτικές και μέθοδοι αφορούν τόσο τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου όσο και τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οργάνωση της σχολικής διδασκαλίας

Εισαγωγή στο Μάθημα

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω ενός οργανωμένου σχολικού μαθήματος, όπου ο δάσκαλος καθιστά εκ των προτέρων σαφές τι αναμένει από τα παιδιά να μάθουν στο συγκεκριμένο μάθημα έχοντας συνδέσει τις προσδοκίες αυτές με πρότερες γνώσεις και αποκτημένες δεξιότητες. Ακόμα, οι οδηγίες δεν αφορούν μόνο στο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και την αντίστοιχη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

- (1) Περιγράψτε τη δομή της ενότητας που θα διδάξετε
- (2) Συνδέστε αδρομερώς με τις διδαχθείσες θεματικές
- (3) Καθορίστε τις μαθησιακές προσδοκίες
- (4) Καθορίστε τις προσδοκίες στη συμπεριφορά
- (5) Προτείνετε το απαραίτητο συνοδευτικό υλικό
- (6) Προσδιορίστε πιθανά επιπρόσθετα εποπτικά μέσα
- (7) Δώστε σαφείς και κατανοητές οδηγίες

Διεξαγωγή του Μαθήματος

Προκειμένου ένας δάσκαλος / δασκάλα να διεξάγει πιο αποδοτικά το μάθημα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οφείλει να εξετάζει περιοδικά το αν και κατά πόσο τα παιδιά αυτά έχουν κατανοήσει την ύλη, βολιδοσκοπούν για τις σωστές απαντήσεις πριν ρωτήσουν άλλα παιδιά και εντοπίζουν ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπλέον βοήθεια. Επιπλέον, ο δάσκαλος / η δασκάλα δεν θα πρέπει να ξεχνάει ότι η μετάβαση από ένα μάθημα σε ένα άλλο, από ένα καθηγητή σε έναν άλλον ή και, από μια τάξη σε μια άλλη, είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, και τούτο διότι, πιθανόν να μην έχουν δομήσει επαρκώς τις χωροχρονικές έννοιες. Ωστόσο, στην περίπτωση που τα παιδιά έχουν προετοιμαστεί για τις αναμενόμενες μεταβάσεις, είναι πολύ πιθανό να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις των μαθημάτων ή του σχολικού πλαισίου. Οι παρακάτω οδηγίες έχει αποδειχθεί ότι εξυπηρετούν αποτελεσματικά το σκοπό αυτό:

- Παραμείνετε οργανωτικοί και συνεπείς
- Διευρύνετε τις παρεμβατικές δυνατότητες των μαθητών με Μ.Δ
- Εφαρμόστε παραγωγικά οπτικοακουστικά εποπτικά μέσα
- Ελέγχετε διαρκώς την απόδοση των μαθητών με Μ.Δ
- Υποβάλλετε συνεχή διασαφητικά ερωτήματα
- Επαναξιολογήστε την επίδοση των μαθητών με Μ.Δ
- Διευκολύνετε την αυτοδιόρθωση με κάθε ευκαιρία
- Επικεντρώστε την προσοχή των παιδιών με Μ.Δ στο στόχο
- Δώστε επιπλέον οδηγίες (i) προφορικές και (ii) γραπτές
- Ενεργήστε για την εξάλειψη πιθανών εξωτερικών περισπασμών
- Κατανείμειτε τις εργασίες σε μικρότερα υποέργα
- Επισημαίνετε στα παιδιά με Μ.Δ τα σημαντικότερα σημεία
- Αποφύγετε την επίδοση μη σταθμισμένων τεστ
- Χρησιμοποιήστε στρατηγικές ομαδο-συνεργατικής μάθησης
- Χρησιμοποιήστε τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα

Ολοκλήρωση του μαθήματος

Μια διδασκαλία ολοκληρώνεται αποτελεσματικά όταν ο δάσκαλος προειδοποιεί έγκαιρα τους μαθητές ότι το μάθημα πρόκειται σε λίγο να τελειώσει, όταν ελέγχει αν κάποιοι από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ολοκληρώσει τις εργασίες τους και, με το να τους προετοιμάζει για την επόμενη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

- Ενημερώστε έγκαιρα τους μαθητές για την επερχόμενη ολοκλήρωση του μαθήματος
- Πραγματοποιήστε σύντομο επανέλεγχο – ανακεφαλαίωση

- Προετοιμάστε για την επόμενη μαθησιακή δραστηριότητα

Ψυχολογική στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το δεύτερο κύριο στοιχείο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και αυτών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικό σύνδρομο, αφορά στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στη συμπεριφορά. Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας της σωρευτικής επίδρασης αρνητικών εμπειριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, μετά την αρχική απογοήτευση για την ανεξήγητη αποτυχία τους στα μαθήματα ενδέχεται να ακολουθήσει η ματαίωση (ψυχολογικός μηχανισμός ο οποίος μπορεί να αδρανοποιήσει γνωστικά και συναισθηματικά το παιδί), η οποία μπορεί να προκαλέσει αλυσίδα αρνητικών συναισθημάτων, όπως, φόβο, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόσυρση, απομόνωση, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα. Ακόμα, είναι πολύ πιθανό αυτά τα παιδιά να εμφανίζουν αδυναμίες στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και στο να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές συνέπειες των πράξεών τους.

Η αντιμετώπιση και αποκατάσταση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αφορά αφενός μεν στη διευκόλυνση των ίδιων αυτών μαθητών να αποκτήσουν επιθυμητές και παραγωγικές συμπεριφορές για τον εαυτό τους, αφετέρου δε στοχεύει να συμβάλλει στην ομαλή διεκπεραίωση του σχολικού προγράμματος για τα υπόλοιπα παιδιά. Οι ακόλουθες ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές παρέχουν μια ικανοποιητική καθοδήγηση για τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη:

Λεκτική ενίσχυση

- Αναδείξτε τη θετική συμπεριφορά
- Επιβραβεύστε την κατάλληλη συμπεριφορά
- Χρησιμοποιήστε εναλλακτικές μορφές επιβράβευσης
- Εφαρμόστε τα ανωτέρω με συνέπεια και ειλικρίνεια

Τεχνικές γενικευμένης παρέμβασης

- Παρέχετε εύχρηστα εποπτικά μέσα
- Εφαρμόστε μορφές «γνωστικής απόδρασης»
- Ενθαρρύνετε την επιθυμητή συμπεριφορά και δράση
- Να είστε σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση δυσκολιών
- Πραγματοποιήστε τακτικές συγκεντρώσεις γονέων
- Ενθαρρύνετε την εμπλοκή των συνομηλίκων

Τεχνικές παρότρυνσης

- Καθιερώστε διακριτικές οπτικές παροτρύνσεις
- Διατηρήστε μια διακριτική εγγύτητα από τα παιδιά
- Καθιερώστε ένα κώδικα χειρονομιών για την ψυχοσυναισθηματική απεμπλοκή των μαθητών με Μ.Δ

Οργάνωση της τάξης

Το τρίτο στοιχείο μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει την οργάνωση του φυσικού σχολικού πλαισίου. Επανελημμένα ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο οργανωμένο περιβάλλον της τάξης, να θέσουν προτεραιότητες κατά τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και να εστιάσουν την προσοχή τους στο μαθησιακό στόχο. Οι ακόλουθες ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές παρέχουν μια ικανοποιητική καθοδήγηση για τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων σε σχέση με το «πλαίσιο» της σχολικής τάξης:

- Τοποθετήστε τους μαθητές με Μ.Δ σε θέσεις όπου θα είναι εφικτή η εποπτεία και παροχή βοήθειας από το δάσκαλο / δασκάλα της τάξης
- Διευκολύνετε τη συνεργατική μάθηση των παιδιών με Μ.Δ με μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα
- Διαμορφώστε «γωνίες απόδρασης» των μαθητών με Μ.Δ μέσα στη σχολική τάξη
- Ελέγξτε την καταλληλότητα του φωτισμού σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή χειριστείτε το φωτισμό ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο στη συμπεριφορά
- Επιστρατεύστε τη βοήθεια της μουσικής ή μουσικών οργάνων σε αντιστοιχία με το διδασκόμενο μάθημα
- Διορθώστε πιθανή ακαταλληλότητα των εξοπλιστικών μέσων της τάξης, δηλαδή των καθισμάτων ή των τραπεζοθρανίων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). Προλεγόμενα ελληνικής έκδοσης στο *Δυσλεξία, Εγχειρίδιο για Ειδικούς* του G. Reid, 2^η έκδοση. Αθήνα:Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Σταύρου, Λ. Σ. (2003). *Διαταραχές του σωματικού σχήματος και της εικόνας του σώματος*. Αθήνα: Άνθρωπος.

- Miles, T.R., Haslum, M.N. & Wheeler, T.J. (1998). Gender ratio in dyslexia. *Annals of dyslexia*, 48, 27-51.
- Schydlo, R. (1993). Welche Beziehungen bestehen zwischen Legasthenie, anderen Teilleistungsschwächen und Hyperaktivität? In: Bundesverband Legasthenie (Hrsg.) Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1993. S. 172 - 181. Hannover.
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Makugh, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*, 326, 145-150.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-479.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Thomson, M. (1984). *Developmental Dyslexia: Is Nature, Assessment and Remediation*. London: Cole & Whurr.
- Vernon, P.E. (1950). *The structure of human abilities*. Oxford: Wiley.
- Yule, W., Rutter, M., Berger, M., & Thompson, J. (1974). Over and Under Achievement in Reading. Distribution in the General Population. *British Journal of Educational Psychology*, 44(1), 1-12.

Τρόποι στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Θάλεια Χατζηγιάννογλου

Δρ Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Σε κάποιες έρευνες επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής μπορεί, εφόσον διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει στην διάθεσή του την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, να τροποποιήσει ή να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών του, ώστε αυτοί να σημειώσουν πρόοδο τόσο σε μαθησιακό όσο και κοινωνικό επίπεδο κατά την ένταξή τους στη γενική τάξη (Stainback, Stainback, Courtnege, & Jaben, 1985; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001)

Οι πρακτικές αυτές εστιάζουν στην ανάπτυξη των μαθησιακών και κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, μπορούν να εφαρμοστούν σε μια ευρεία γκάμα ειδικών αναγκών και έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές, σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Οι τεχνικές της ένταξης μπορεί να είναι διδακτικές (*instructional techniques*), να αφορούν σε τρόπους ή τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας και χειραγώγησης της τάξης (*behavior management techniques*) ή στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος (*curriculum design*) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών, βέβαια, θα εξαρτηθεί από τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα οι τεχνικές της περίληψης ή της ανακεφαλαίωσης στο τέλος του μαθήματος ή η ανάλυση μιας πολύπλοκης εργασίας σε μικρότερες ενδείκνυνται για τη βελτίωση των μαθησιακών τους δεξιοτήτων. Για παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες, η τοποθέτηση στο πρώτο θρανίο ή κοντά στον εκπαιδευτικό είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Hammeken, 1997).

Λέξεις κλειδιά: διαταραχές μάθησης, τεχνικές υποστήριξης

Τεχνικές στήριξης των μαθητών/τριών με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς

Ιδιαίτερη έμφαση στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει δοθεί στις διδακτικές τεχνικές, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Για παράδειγμα, οι Scruggs, Mastropieri, & Boon (1998) αναφέρουν ότι το υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας που είναι προσανατολισμένες σε δραστηριότητες (*hands on activities*) (π.χ. διεξαγωγή πειραμάτων) κρίνονται πιο αποτελεσματικές για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες σε σχέση με την απλή ανάγνωση του εγχειριδίου του αντίστοιχου μαθήματος, επειδή απαιτούν λιγότερες αναγνωστικές, γλωσσικές και μνημονικές ικανότητες. Επιπλέον δημιουργούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και ελαχιστοποιούν τη δημιουργία προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη.

Οι διδακτικές τεχνικές περιλαμβάνουν (Mastropieri & Scruggs, 1992):

- Διδακτικές μεταβλητές (*instructional variables*), όπως π.χ. η εκπαίδευση του παιδιού σε δεξιότητες μελέτης (*study skills training*).

- Τροποποίηση του κειμένου (text adaptation), ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, όπως π.χ. η υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων του κειμένου ή η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Μνημονικές τεχνικές (mnemonics), οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας των παιδιών, όπως π.χ. τα ακρωνύμια και οι λέξεις κλειδιά.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι προαναφερθείσες τεχνικές βελτιώνουν τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, πέντε παιδιά Γυμνασίου με μαθησιακά προβλήματα, τα οποία εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες βελτίωσης της μνημονικής τους ικανότητας και σε δεξιότητες μελέτης, όπως η καταγραφή σημειώσεων, βελτίωσαν σημαντικά τη μαθησιακή τους επίδοση (Mastropieri & Scruggs, 1992). Σε άλλη έρευνα, τριάντα συνολικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε τάξεις γενικής και ειδικής αγωγής διδάχτηκαν τροποποιημένα κεφάλαια (π.χ. έγινε αφαίρεση επουσιώδους υλικού) ενός βιβλίου φυσικής για οκτώ εβδομάδες. Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις στο τεστ του εκδοτικού οίκου σε σχέση με τα υπόλοιπα που διδάχτηκαν από το αυτούσιο βιβλίο (Mastropieri & Scruggs, 1992). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική υστέρηση, τα οποία εκπαιδεύτηκαν σε συγκεκριμένες μνημονικές τεχνικές (π.χ. ακρωνύμια, λέξεις κλειδιά) βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε σχέση με άλλα που διδάχτηκαν με παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Mastropieri & Scruggs, 1992). Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνει η διεθνής βιβλιογραφία στη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η.Υ.) και νέων τεχνολογιών γενικότερα για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Η.Υ. μπορεί να προγραμματιστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού και επιτρέπει τον συνδυασμό εξατομικευμένης και ομαδικο-συνεργατικής διδασκαλίας (Pressman & Blackstone, 1997). Επιπλέον, διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών (π.χ. μέσω των ομαδικών εργασιών) και μαθησιακών (π.χ. με την άμεση ανατροφοδότηση που παρέχουν ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα) δεξιοτήτων των παιδιών (Brown, 1993; Pressman & Blackstone, 1997).

Η Γενά (2004α) προτείνει τις παρακάτω διδακτικές τεχνικές για την διδασκαλία παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς:

- Την άμεση διδασκαλία (direct instruction/DI) η οποία αποτελεί ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας. Βασίζεται στη χρήση άμεσων, μεθοδικών και συστηματικών διαδικασιών διδασκαλίας με στόχους την κατάρτιση συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων, την άμεση και ταχύτατη ανατροφοδότηση του μαθητή, τη συχνή άσκηση και επανάληψη και τέλος τη σταδιακή απόσυρση της βοήθειας του δασκάλου.
- Την διδασκαλία με ακρίβεια (precision teaching) η οποία αποτελεί μια συστηματική μέθοδο παρακολούθησης των επιδόσεων του μαθητή. Υπα-

γορεύει την αναγκαιότητα συνεχούς αναμόρφωσης και προσαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας, ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού.

- Τις διδακτικές μεθόδους με έμφαση στην αποκωδικοποίηση, όπως η κατασκευαστική μέθοδος ή η μέθοδος της ανακάλυψης (constructivist or discovery method) κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να κατασκευάσει ή να ανακαλύψει έννοιες, νόμους ή θεωρήματα μετά από δικό του πειραματισμό και όχι μέσω απομνημόνευσης και παθητικής παρακολούθησης του μαθήματος.

Οι Munk, Bruckert, & Call (1998) προτείνουν τις παρακάτω διδακτικές τεχνικές για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

- Τροποποίηση του υλικού (π.χ. υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων και διανομή του υλικού σε φωτοτυπίες).
- Επεξήγηση δύσκολων λεξιλογικών όρων, πριν την παράδοση του μαθήματος, για την καλύτερη κατανόηση του υλικού.
- Παράφραση σημαντικών σημείων ή περιληπτική απόδοση του μαθήματος.
- Χρήση γραφημάτων ή άλλων βοηθημάτων για την εμπέδωση του υλικού.
- Διδασκαλία μέσω συνεργατικής μάθησης.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότερη τεχνική διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί συνδυασμό της άμεσης διδασκαλίας και της διδασκαλίας τεχνικών μελέτης και απομνημόνευσης (Swanson, 1999).

Για παιδιά με αδυναμία συγκέντρωσης και υπερκινητικότητα προτείνονται οι παρακάτω τεχνικές:

- Θετική ενίσχυση με τη μορφή υλικών ανταμοιβών (π.χ. καραμέλες, μικρά παιχνίδια) (Fiore, Becker, & Nero, 1993).
- Συχνή εναλλαγή και ποικιλία δραστηριοτήτων (Carbone, 2001)
- Χρήση συσκευών προβολής (π.χ. επιδιασκόπιο) ή άλλων οπτικών μέσων (π.χ. έγχρωμες εικόνες, διαγράμματα) ώστε ο μαθητής να εστιάζει την προσοχή του στο οπτικό υλικό (Carbone, 2001; Rief, 1993).
- Χρήση της κίνησης στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. χορός ή παίξιμο ρόλων) (Council for Exceptional Children, 1992).
- Άμεση οπτική επαφή με τον μαθητή και συνεχής έλεγχος της συμπεριφοράς του (Reid, 1999; Reif, 1993).
- Εξάλειψη αντικειμένων που θα μπορούσαν να διασπούν τη προσοχή του μαθητή και αποφυγή τοποθέτησής του κοντά σε παράθυρα ή πόρτες (Council for Exceptional Children, 1992).

Για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, φαίνεται ότι οι παρακάτω τεχνικές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Day-Hairston, 2000):

- Καλλιέργεια από τον εκπαιδευτικό θετικής διαπροσωπικής σχέσης με τους μαθητές, χρήση θετικής ενίσχυσης (π.χ. έπαινος) και ανάθεση ευθυνών στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. βοηθός του δασκάλου).
- Συνεργασία του εκπαιδευτικού με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής), και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας και χειραγώγησης της τάξης.
- Κατάστρωση προσεκτικού προγράμματος αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας (π.χ. συνέπειες για ανάρμοστη ή διασπαστική συμπεριφορά), τροποποίηση των εργασιών ή της διδασκτέας ύλης ή της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.
- Εμπλοκή των γονέων και της οικογένειας γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Άλλες αποτελεσματικές τεχνικές για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών είναι η αυτορρύθμιση (self regulation)-η ικανότητα του μαθητή να συντονίζει τη συμπεριφορά του χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου- και η αυτοδιαχείριση (self management)- η δυνατότητα του μαθητή να αξιολογεί, να καταγράφει και να ρυθμίζει ο ίδιος τη συμπεριφορά του- οι οποίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές, παράλληλα με την ανάπτυξη μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με διαταραχές μάθησης (Γενά, 2004αβ).

Οι Marzano, Marzano, & Pickering (2003) στην μετα-ανάλυση 100 ερευνών βρήκαν ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες:

- Τον σχεδιασμό και εφαρμογή κανόνων (γενικών αρχών συμπεριφοράς) και διαδικασιών (προσδοκιών για επίτευξη συγκεκριμένης συμπεριφοράς), οι οποίες αποτελούν ένα είδος συμβολαίου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και οδηγούν στην ανάπτυξη θετικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών.
- Τις πειθαρχικές παρεμβάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την ενίσχυση (re-inforcement), την τιμωρία (punishment), την υπενθύμιση (no immediate consequence) για τις συνέπειες επικείμενης ανάρμοστης συμπεριφοράς και τον συνδυασμό τιμωρίας και ενίσχυσης.
- Την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του με επαγγελματικό και θετικό τρόπο, ακόμη και στην περίπτωση που κατακλύζεται από έντονα συναισθήματα (emotional objectivity) αλλά και την ικανότητά του να εντοπίζει με ακρίβεια την επικείμενη εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς και να λαμβάνει άμεσα μέτρα (withitness).

Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαχειρίζεται αποτελεσματικά προβλήματα πειθαρχίας ελαχιστοποιεί το χρόνο διευθέτησης

προβλημάτων πειθαρχίας μεγιστοποιώντας το χρόνο διδασκαλίας, αντιδρά άμεσα στην ανάρμοστη συμπεριφορά, θεσπίζει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη και τους εφαρμόζει με συνέπεια και δικαιοσύνη και καλλιεργεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές του (Stronge, 2002).

Για παιδιά με προβλήματα λόγου, η παρακολούθηση επιλεγμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων ή η ανάγνωση κειμένων διαφορετικού ύφους αποτελούν πρότυπα σωστής εκφοράς λόγου και μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα (Morsink, 1984).

Για παιδιά με γνωστικές δυσλειτουργίες ενδείκνυνται συμπεριφορικές τεχνικές, όπως η ανάλυση έργου (task analysis), η συστηματική ανατροφοδότηση (systematic feedback), η άμεση και συχνή μέτρηση της επίδοσης του παιδιού στην εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας (direct and frequent measurement). Επιπλέον, οι στρατηγικές που προάγουν τη γενίκευση (generalisation) και τη διατήρηση (maintenance) των καινούργιων δεξιοτήτων μπορούν να προάγουν την μαθησιακή τους ικανότητα (Γενά, 2002).

Οι Marzano, Pickering, & Pollock (2001), με βάση την μετα-ανάλυση πολλών ερευνών που αφορούσαν στις στρατηγικές βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αυξήσει τη σχολική επίδοση των παιδιών με τους παρακάτω τρόπους: Κάνοντας χρήση οπτικού υλικού (π.χ. εικόνες, γραφήματα), υποβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις στους μαθητές, αναγνωρίζοντας, επαινώντας και ενισχύοντας τις προσπάθειες του παιδιού, χρησιμοποιώντας τη διδασκαλία μέσω συνεργατικής μάθησης, προσδιορίζοντας τους μαθησιακούς στόχους και κάνοντας συχνή ανατροφοδότηση για την επίτευξή τους και βάζοντας ασκήσεις για το σπίτι, ώστε να γίνεται καλύτερη επέδωση της διδαχθείσης ύλης.

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους πρόοδο χρησιμοποιώντας: Την περίληψη και την καταγραφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την δημιουργία και τον έλεγχο υποθέσεων (π.χ. η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αποτελεί μια τεχνική δημιουργίας και ελέγχου υποθέσεων) ή τον προσδιορισμό ομοιοτήτων και διαφορών στο υλικό διδασκαλίας (π.χ. ταξινόμηση των Ολυμπιακών αθλημάτων σε τρεις κατηγορίες -αυτά που απαιτούν δύναμη και ευλιγισία, αυτά που απαιτούν κυρίως ακρίβεια και αυτά που απαιτούν εξίσου δύναμη/ευλιγισία και ακρίβεια) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Ωστόσο, για την αποτελεσματική εφαρμογή όλων των προαναφερθεισών τεχνικών απαιτείται η δημιουργία περιβαλλοντικών συνθηκών στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να ικανοποιούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες, βιώνοντας συναισθήματα σεβασμού, θετικής αλληλεπίδρασης, ασφάλειας, επιτυχίας, αποδοχής, φροντίδας (Rogers & Renard, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω υποστηρικτικών προγραμμάτων όπως «ο κύκλος των φίλων» (circle of friends), τα

οποία μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού, την κοινωνική και μαθησιακή του πρόοδο (Smith & Ryndak, 1996).

Άλλες τεχνικές αφορούν στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών με διαταραχές μάθησης και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι Black & William (1998) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την ποιότητα των εργασιών και την πρόοδό τους, ενώ θα πρέπει να αποφεύγεται η σύγκριση με τους συνομηλίκους και η καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως η δημιουργία ατομικού φακέλου εργασιών του παιδιού (portfolio) ή με την ανάθεση εργασιών τύπου project κ.λ.π. (Jorgensen, 1997; Σούλης, 2003). Οι Thousand & Villa (1995), επίσης, προτείνουν τη δημιουργία ενός χαρτοφυλακίου (portfolio) που θα περιέχει τις εργασίες του μαθητή ως εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης της προόδου του παιδιού, καθώς πολύ συχνά τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες έχουν χαμηλές επιδόσεις στα παραδοσιακά, τυποποιημένα τεστ, τα οποία δε δίνουν μια σαφή εικόνα των δυνατοτήτων και της προόδου του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν οι περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, οι οποίες αφορούν στην τοποθέτηση του παιδιού σε συγκεκριμένο σημείο της τάξης (π.χ. στο πρώτο θρανίο, κοντά στον εκπαιδευτικό).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά με προβλήματα όρασης θα πρέπει να τοποθετούνται σε σημεία όπου υπάρχει καλός φωτισμός. Τα παιδιά με προβλήματα λόγου δεν θα πρέπει να τοποθετούνται δίπλα στον εκπαιδευτικό, καθώς αυτό θα μπορούσε να εμποδίσει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τους συμμαθητές τους (Lewis & Doorlag, 1999). Τα παιδιά με αυτισμό, υπερκινητικότητα ή διάσπαση προσοχής θα πρέπει να τοποθετούνται στο κέντρο θρανίων σε σχήμα Π, ώστε να υπάρχει συνεχής και άμεση οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό (Carbone, 2001; Γενά, 2002).

Συμπέρασμα

Συνεπώς, οι βασικές παράμετροι που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη, προκειμένου να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του επί ίσοις όροις είναι η γνώση των τεχνικών ένταξης, η προετοιμασία και πρακτική άσκηση στην εφαρμογή των νέων τεχνικών και η υποστήριξη του δασκάλου, τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά την εφαρμογή των καινούργιων τεχνικών (King-Sears & Cummings 1996, σ. 217).

Επιπλέον, για την επιλογή της διδακτικής τεχνικής, η οποία ευνοεί γενικά το σύνολο της τάξης, αλλά και ειδικότερα τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τα εξής (Γενά, 2004α)

Τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, τον τρόπο καταμερισμού του διδακτικού χρόνου, τη συνεχή και ενεργό παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στις ενότητες που έχουν διδαχτεί, τη συχνή αναμόρφωση των διδακτικών στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας με γνώμονα τις ανάγκες των

μαθητών, την παροχή πολλών ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές (π.χ. υποβολή όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτήσεων στους μαθητές), την παροχή ατομικής διδακτικής στήριξης για τους μαθητές που την χρειάζονται και την επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (σ. 218).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Black, P. & William, D. (1998) Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Carbone, E. (2001). Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to Students with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 72-81.
- Council for Exceptional Children (1992). *Children with ADHD: A shared responsibility*. Reston, VA: Author.
- Day-Hairson, B. (2000). *General educators' perceptions of knowledge, skills, and strategies in teaching students with behavioral and emotional disabilities in inclusive settings*. (Doctoral Dissertation, Chapel Hill, 2000).
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γενά Α. (2004α). Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στην γενική τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Η γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2004β). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σ. 107-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fiore, T., Becker, E. A., & Nero, R. C. (1993). Educational interventions for students with attention deficit disorder. *Exceptional Children*, 60, 163-173.
- Hammecken, P. A. (1997). *450 strategies for success*. Minnetonka: Peytral Publications
- Jorgensen, C. M. (1997). *Curriculum and its impact on inclusion and the achievement of students with disabilities*. Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief. Retrieved on 1st December, 2003 from <http://www.asri.edu/CFSP/brochure/curricib.htm>.
- King-Sears, M. A., & Cummings, C. S. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 17(4), 217-225.
- Lewis, R. & Doorlag, D. (1999). Teaching special students in general education classrooms. Columbus, OH: Merrill.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering D., Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1992). Science for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 62 (4), 377-411.
- Morsink, C. V. (1984). *Teaching special needs students in regular classrooms*. Boston: Little, Brown and Company.

- Munk, D. D., Bruckert, J., Call, D. T., Stoehrmann, T., Radandt, E. (1998). Strategies for enhancing the performance of students with LD in inclusive science classes. *Intervention in School and Clinic*, 34 (2), 73-78.
- Pressman, H. and Blackstone, S. 1997. Technology and Inclusion: Are we Asking the Wrong Questions? In D. K. Lipsky and A. Gartner. (Eds). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Reid, R. (1999). Attention deficit/hyperactivity disorder: effective methods for the classroom. *Focus on Exceptional Children*, 32(4), 1-19.
- Rief, S. F. (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children; Practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity*. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.
- Rogers, S., & Renard, L. (1999). Relation-driven teaching. *Educational Leadership*, 57 (1), 34-37.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Boon, R.(1998). Science education for students with disabilities: A review of recent research. *Studies in Science Education*, 32, 21-44.
- Smith, M. & Ryndak, D. L. (1996). Practical strategies for communicating with all students. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp.87-104). Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H Brookes.
- Σούλης, Σ. Γ. (2003). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stainback, W., Stainback, S., Courtnege, L., & Jaben, T. (1985). Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream. *Exceptional Children*, 52, 144-152.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swanson, H.L. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: The Guilford Press.

Μελέτες περίπτωσης

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης

Ιωάννης Ζυμβρακάκης

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής,

Δ/ντής Σ.Μ.Ε.Α

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση του λόγου προφορικού και γραπτού, στη λογική επεξεργασία και στις μαθηματικές ικανότητες. Οι τομείς αυτοί επηρεάζονται και από εξωτερικούς παράγοντες χωρίς βέβαια να θεωρούνται πρωτογενώς υπεύθυνοι για την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών. Το βασικό γνώρισμα των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από γονείς, δασκάλους και συνομηλίκους. Επιπλέον οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών μάθησης δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην παραγωγή της γνώσης και της ανάκλησής της. Οι στρατηγικές μάθησης που μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στον τρόπο που ένα άτομο προσεγγίζει αποτελεσματικά ένα γνωστικό έργο και στην αξιολόγηση που το ίδιο κάνει για τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους. Βοηθούν το μαθητή να οργανώσει τη σκέψη του, να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και να τις κατανοήσει μέσα από μια διαδικασία ελέγχου που οδηγούν το άτομο στη μεταγνώση, δηλαδή στην επίγνωση να χρησιμοποιεί σωστά τις γνώσεις του για την επιτυχή επίλυση ενός γνωστικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: Στρατηγικές μάθησης, μεταγνώση, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους. Στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου εστιάζεται συχνά στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Πόρποδας, 2003).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία με το όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων) που προσδιορίζονται και συνυπάρχουν με εξωτερικούς παράγοντες όπως οικογενειακοί, σχολικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται ότι είναι δυνατό να ασκούν επίδραση, αλλά δεν θεωρούνται πρωτογενώς υπεύθυνοι για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Εκτός από τους εξωτερικούς

παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί άλλοι παράγοντες, ενδογενείς, όπως η νοητική καθυστέρηση, οι αισθητηριακές διαταραχές και οι κοινωνικο-συναισθηματικές διαταραχές (Παντελιάδου, 2000. Kirk & Gallagher, 1989). Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία (O'Shea et al, 1998).

Το βασικό γνώρισμα των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η μείωση της ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα και η ουσιαστική πτώση των σχολικών επιδόσεων, καταλήγουν δε να μένουν πίσω από τον κανονικό ρυθμό της τάξης τους και να γίνονται τα πρώτα θύματα του επιλεκτικού χαρακτήρα του σχολείου (Cancerel, 1990). Παρακολουθούν την τάξη αλλά δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις περισσότερες φορές τις ικανότητες τους με αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση τους οδηγούμενα με ακρίβεια στη σχολική αποτυχία (Lauth, 2000). Η σχολική αποτυχία συνεπάγεται τις περισσότερες φορές την απόρριψη των παιδιών από γονείς και δασκάλους (Fijalkow, 1999). Δημιουργούνται έτσι προβλήματα κυρίως ψυχολογικά με συνοδευτικές συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα αποδοχής, προσαρμογής και επικοινωνίας που σε ακραίες περιπτώσεις καταλήγουν σε επιθετικότητα και απόσυρση στην προσπάθειά τους να επισύρουν την προσοχή των άλλων (Κυπριωτάκης, 2000). Οι συνέπειες αυτές μπορεί να επεκτείνονται αργότερα στην ενήλικη ζωή -επαγγελματικές και κοινωνικές δυσκολίες (Τζουριάδου, 1987). Γενικότερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αν δεν αντιμετωπιστούν και δεν υποστηριχθούν σωστά, μπορεί να παρουσιάζουν στην εφηβεία ή και αργότερα σειρά προβλημάτων σαν επιπλοκές της μακροχρόνιας αποτυχίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Καραντάνος, 1987).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικο-κοινωνικό τομέα. Αν και τα πιο συχνά και σοβαρά προβλήματα αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στον τομέα της μαθηματικής γνώσης και ικανοτήτων (Μπεζεβέγκης, 1994. Περικλειδάκης & Τρούλης, 1999). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας.

Με τη βοήθεια της αξιολόγησης (τυπικής και άτυπης) που αποτελεί μια πολυδιάστατη και διεπιστημονική διαδικασία προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες για το γνωστικό δυναμικό του μαθητή, για τον ακριβή προσδιορισμό των δυσκολιών του και των αδυναμιών σε συγκεκριμένο τομέα, οι οποίες είναι καθοριστικές για τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να δομήσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση σε εξατομικευμένο πλέον επίπεδο και να δημιουργήσει το καταλληλότερο μαθησιακό υποστηρικτικό περιβάλλον. Η έγκαιρη, έγκυρη διάγνωση και αξιολό-

γηση των δυσκολιών είναι ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική οικοδόμηση της ανάλογης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης είναι απαραίτητο να στηρίζονται σε γενικές αρχές που έχουν εφαρμογή σ' όλες τις περιπτώσεις, αλλά και σε ειδικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπιστούν ιδιαίτερες γνωστικές αδυναμίες του μαθητή (Πόρποδας, 2003).

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης

Οι σύγχρονες έρευνες στους κόλπους της γνωστικής Ψυχολογίας, η οποία ως κλάδος της Ψυχολογίας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία γίνονται γνώσεις, δηλαδή μελετά τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος γνωρίζει, κατανοεί τον κοινωνικό του περίγυρο και όλα τα ερεθίσματα που προέρχονται από αυτό, έχουν επηρεάσει ευρέως το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών.

Από το χώρο της γνωστικής Ψυχολογίας τρεις βασικές κατευθύνσεις συνέβαλαν καθοριστικά τόσο στη διάγνωση όσο και στη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. α) Η θεωρία των διαταραχών των ψυχολογικών λειτουργιών, μία θεωρητική άποψη ιδιαίτερα σημαντική από τα πρώτα χρόνια διαμόρφωσης του επιστημονικού πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών που συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάδυσή του β) το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών, ένα μοντέλο μάθησης που σχηματοποιεί και απεικονίζει τη ροή της πληροφορίας εντός των γνωστικών μηχανισμών και των μνημονικών συστημάτων και γ) οι γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποτελούν ένα σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο για το πώς το αναπτυσσόμενο άτομο μαθαίνει (Lerner, 1993 . Κολιάδης, 1997. Περικλειδάκης, 2003).

Οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως «διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών» και τα σχετικά μοντέλα απεικονίζουν τη διαδικασία της μάθησης από την αρχική αντίληψη της πληροφορίας, στη λειτουργία της επεξεργασίας στη συνέχεια και τελικά σε μία λογική ενέργεια ή δράση. Τα μοντέλα αυτά αποτελούν μία ιδιαίτερα χρήσιμη αναπαράσταση των λειτουργιών και των βασικών χαρακτηριστικών του κεντρικού νευρικού συστήματος και της ανθρώπινης μάθησης (Bunning et al 1999. Lerner, 1993. Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001. Κολιάδης, 1997. Κολέζα, 2000).

Σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των πληροφοριών διαδραματίζουν οι διαδικασίες ελέγχου. Αυτές είναι ευέλικτες γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας, οι οποίες δρομολογούν και ελέγχουν τη ροή των πληροφοριών ανάμεσα στα μνημονικά αποθέματα -δηλαδή την Αισθητηριακή μνήμη, Βραχύχρονη Μνήμη, η οποία περιλαμβάνει και τη «Μνήμη Εργασίας» ή «Ενεργό Μνήμη» και Μακρόχρονη

Μνήμη- ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση τους με τη θέληση του ατόμου και προσδιορίζουν αποφασιστικά την απόκτηση της γνώσης (Κολιάδης, 2002).

Στο πρώτο μέρος της μνημονικής διαδικασίας, αυτό της βραχύχρονης μνήμης, αναγνωρίζονται οι πληροφορίες και παραμένουν για ένα διάστημα όχι μεγαλύτερο των 30 δευτερολέπτων. Για να γίνει δυνατή η συγκράτηση περισσότερων στοιχείων απαιτείται η λειτουργία της ανάκλησης που είναι γνωστή σαν «εσωτερική επανάληψη». Η χωρητικότητα της είναι περιορισμένη και είναι 7 ± 2 στοιχεία (δηλαδή 5 - 9) σε μια δεδομένη στιγμή. Η επεξεργασία των ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητας της, απαιτεί τη χρήση μηχανισμών - στρατηγικών επανάληψης, οργάνωσης και κατηγοριοποίησης των ερεθισμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η λήθη πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για την πορεία του γνωστικού έργου που επεξεργάζεται ο μαθητής (Κολιάδης, 2002, σ. 306-309).

Στη συνέχεια στη μακρόχρονη μνήμη γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Αν και η χωρητικότητα της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστη, οι πληροφορίες πρέπει να υποστούν επεξεργασία για να μπορούν να αποθηκευθούν σε σημαντικά (νοηματικά) σχήματα, απαλλαγμένες από τις λεπτομέρειες, να οργανωθούν σε νοητικά σχήματα, που είτε θα ενσωματωθούν σε προϋπάρχοντα, είτε θα εκτοπίσουν άλλα που πρέπει να αλλάξουν.

Οι φτωχές οργανωτικές στρατηγικές των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη φάση της επεξεργασίας, επιτείνουν το πρόβλημα (Swanson, 1999). Όταν γίνεται επίσης προσπάθεια να ανακληθούν στοιχεία - πληροφορίες από την μακρόχρονη μνήμη, οι ελλείψεις στον τομέα των οργανωμένων στρατηγικών ανάκλησης δημιουργούν σημαντικά προβλήματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές (π.χ. επιλογή νύξεων για ανάκληση, επιλογή διαφορετικών χαρακτηριστικών σε γραφοφωνημικό, συντακτικό ή σημαντικό επίπεδο) όμως φαίνεται πως επιλέγουν τις λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές και κατά συνέπεια μετέρχονται λιγότερο διεξοδικής αναζήτησης στην μακρόχρονη μνήμη τους.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων που επισκοπούνται σε ερευνητικά κείμενα αναφέρεται πως η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν ελλειμματική, ενώ η μακρόχρονη ήταν είτε άθικτη, είτε με σαφώς μικρότερα προβλήματα. (Παντελιάδου, 2000).

Σημαντικό ρόλο επιπλέον διαδραματίζει και η εργαζόμενη μνήμη ή ενεργή μνήμη μια νέα δομή της μνημονικής λειτουργίας. Η εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να έχει εποπτεία σε ένα μικρό μέρος πληροφορίας ενώ συγχρόνως προσπαθεί να ολοκληρώσει και άλλες διαδικασίες.

Η εργαζόμενη μνήμη θεωρείται σαν πιο δυναμικό και ενεργητικό σύστημα επειδή την ίδια στιγμή επικεντρώνεται στις απαιτήσεις επεξεργασίας αλλά και ενεργητικής αποθήκευσης, όταν η βραχύχρονη μνήμη επικεντρώνεται αποκλει-

στικά στον περισσότερο παθητικό ρόλο της αποθήκευσης της πληροφορίας. Οι διαδικασίες της εργαζόμενης μνήμης είναι υψηλά σχετιζόμενες με την απόδοση σε κάποιο έργο (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρά προβλήματα εργαζόμενης μνήμης μεταξύ των οποίων ο Swanson (1999) επισημαίνει:

➔ δυσκολίες με αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς όπως ο αυτός - έλεγχος, ο σχεδιασμός, η δοκιμή, η αναθεώρηση και γενικά η ενεργητική προσπάθεια για μνημονική λειτουργία καθώς και

➔ δυσκολίες σε έργα που απαιτούν διαδικασίες γενικού ελέγχου και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και όχι παθητικής, γραμμικής επεξεργασίας.

Αυτές οι διαδικασίες, που πλαισιώνουν το μνημονικό σύστημα, αναφέρονται στην αντίληψη, στην προσοχή, στην κωδικοποίηση, στη συγκράτηση και στην ανάσυρση των πληροφοριακών ερεθισμάτων, διότι το άτομο αποφασίζει: εάν, πότε και πώς θα χρησιμοποιήσει και θα αξιοποιήσει τα πληροφοριακά ερεθίσματα, για να αποκτήσει γρήγορα, ευχάριστα και με ασφαλή τρόπο τη γνώση. Μια στρατηγική μάθησης αφορά « στη συνολική προσέγγιση ενός έργου από ένα άτομο και συνίσταται από τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται και ενεργεί καθώς σχεδιάζει, εκτελεί και αξιολογεί την επίδοσή του και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του έργου του» (Deshler et al, 1996, σ.205)

Για παράδειγμα, με τη χρήση αυτών των γνωστικών διαδικασιών το άτομο εντοπίζει ένα μαθησιακό πρόβλημα, προσδιορίζει τις στρατηγικές μάθησης για την επίλυση του προβλήματος αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της επιλεγμένης στρατηγικής και αλλάζει στρατηγικές, προκειμένου να πετύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη μάθηση. Η λειτουργία αυτών των διαδικασιών ελέγχου όπως σχηματικά παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, στηρίζεται στις μεταγνωστικές ικανότητες του ατόμου (Alexander, 1991 στο Κολιάδης 2002, σ. 155).

Συνοπτικός πίνακας των συστατικών στοιχείων της μεταγνωστικής γνώσης	
Μεταγνώση	
Γνώση σχεδίων + στόχων	
Γνωστικές στρατηγικές	
Μεταγνωστική στρατηγική	
Αξιολόγηση του έργου	
Αυτογνωσία Επίγνωση των ικανοτήτων μας.	
Γνωστικές Διαδικασίες ελέγχου: Τα δομικά μέρη και οι γνωστικές διαδικασίες ελέγχου του Μοντέλου επεξεργασίας Πληροφοριών (Κολιάδης, 2002)	

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη σύγκριση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και στη αποθήκευσή τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταφερθούν με την κατάλληλη μορφή στο επόμενο στάδιο, στην μακρόχρονη μνήμη

(Swanson, 1999). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1997) οι στρατηγικές μάθησης είναι όλες οι συμπεριφορές ή σκέψεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση του υπό εκμάθηση υλικού και υποβοηθούν την ολοκλήρωση της γνώσης και την ανάκληση. Αυτές οι σκέψεις και συμπεριφορές συνιστούν οργανωμένα σχέδια δράσης που διαμορφώνονται για την επίτευξη ενός στόχου. Παραδείγματα στρατηγικών μάθησης είναι η ενεργητική επανάληψη, η σύνοψη, η παράφραση, η απόδοση με εικόνες, η επεξεργασία και η περίληψη.

Η έννοια της μεταγνώσης

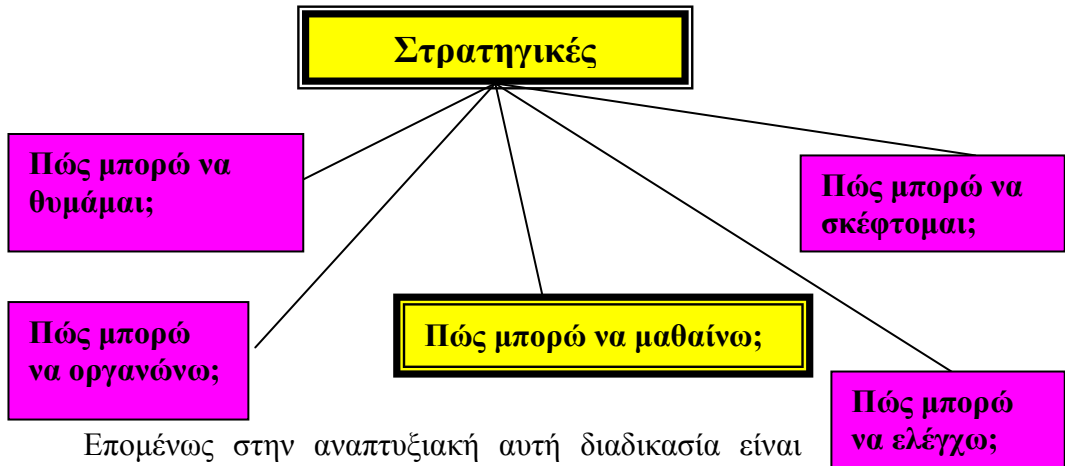
Σύμφωνα με το Meadows (1993, σ. 78) μεταγνώση είναι «η γνώση κάποιου για το γνωστικό του μηχανισμό, πώς εργάζεται γενικά και σε δεδομένη στιγμή». Ο Flavell, ένας από τους πρωτοπόρους που ασχολήθηκαν με το θέμα, όρισε την έννοια της μεταγνώσης ως τη «γνώση ενός ατόμου που αφορά στις γνωστικές του διαδικασίες και στις επιπτώσεις τους και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτές» (Arnold, 1996, σ. 232). Ο ίδιος συμπεριέλαβε σ' αυτό τον ορισμό τον ενεργητικό έλεγχο, τη συνεχή ρύθμιση και την οργάνωση των εσωτερικών διαδικασιών σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα. Με άλλα λόγια σύμφωνα με τη Brown (1980) ως μεταγνώση ορίζεται η γνώση από πλευράς του μαθητή των ικανοτήτων, των στρατηγικών και των μέσων που απαιτούνται για την επιτυχή επίλυση ενός γνωστικού έργου (Παντελιάδου, 2000).

Ο Κολιάδης (2002) αναφερόμενος στον όρο μεταγνώση επισημαίνει την ευρύτητά του και τονίζει ότι «αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην ενεργό μνήμη και περιλαμβάνουν την επίγνωση που έχει το άτομο για τις δικές του γνωστικές διαδικασίες, δηλαδή την υπάρχουσα γνώση του και τα αποτελέσματα των γνωστικών διαδικασιών». Συμπληρωματικά, ο όρος μεταγνώση περιλαμβάνει τις ενσυνείδητες και σκόπιμες σκέψεις που κάνει το άτομο, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο άλλες σκέψεις, και ως εκ τούτου το άτομο, μπορεί να τις ελέγξει και να τις κάνει προσιτές στην έρευνα (Τελίδου, 2003).

Είναι φανερό ότι «η μεταγνώση δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία αλλά είναι το αποτέλεσμα μακροχρόνιας ανάπτυξης του γνωστικού συστήματος» (Jacobson, 1998, σελ. 582) και μπορεί να αναπτυχθεί μόνο όταν ο μαθητής αποκτήσει την αίσθηση ότι είναι γνωστικό άτομο και συνειδητοποιήσει ότι είναι το κέντρο και η αιτία της γνωστικής δραστηριότητας.

Έχει επανειλημμένα επισημανθεί το γεγονός ότι μολονότι οι μεταγνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται με σχετικά αργό ρυθμό ωστόσο όμως η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των ικανοτήτων τους και η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών (Σχήμα 1) μπορεί να βελτιωθεί με τη διδασκαλία (Schoenfeld, 1987).

Σχήμα 1: Στρατηγικές που μπορούν να διδαχθούν



Επομένως στην αναπτυξιακή αυτή διαδικασία είναι σημαντικός ο ρόλος της διδακτικής παρέμβασης. Η διδακτική σημασία των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων είναι πολύ μεγάλη, διότι αφενός στρέφει την προσοχή του μαθητή από την απάντηση, στη διαδικασία που οδηγεί στην απάντηση (Περικλειδάκης, 2003) και ενδυναμώνει τους μαθητές στο να γίνουν υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι μαθησιακά έτσι ώστε να επηρεασθούν θετικά οι μεταβλητές στάσης και αποτελεσματικότητας.

Οι εμπειρικές έρευνες που κινούνται στο χώρο του γνωστικού και σύγχρονου κοινωνικο-γνωστικού εποικοδομισμού (Ματσαγγούρας, 1998) συμφωνούν ότι για μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι απαραίτητο οι μαθητές να χρησιμοποιούν ενεργά τις γνωστικές τους δεξιότητες και όχι παθητικά να ανακτούν πληροφορίες. Τονίζουν τη δραστηριοποίηση του μαθητή και τη δυναμική αλληλεπίδρασή του σε ένα περιβάλλον που προσφέρεται για σκέψη και σε βάθος ενασχόληση με το γνωστικό περιεχόμενο ενισχύοντας έτσι και τις μεταγνωστικές δραστηριότητες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν κατά την ενεργό συμμετοχή του μαθητή για την λύση προβλημάτων, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, παρέχοντας έτσι στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρεμβαίνει και να δίνει συμβουλές και οδηγίες. Συνοπτικά είναι απαραίτητο να διδάσκουμε τις στρατηγικές μάθησης διότι οι μαθητές υποβοηθούνται:

- Να κατανοήσουν τη διαδικασία μάθησης
- Να προάγουν την ευέλικτη και κριτική τους σκέψη
- Να κατευθύνονται στην ανεξάρτητη μάθηση
- Να παρακάμπτουν τους αδύναμους τομείς τους
- Να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν

Η σχέση μαθητή και δασκάλου μπορεί να περιγραφεί σαν σχέση γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship) (Collins, 1989), όπου ο μαθητής βελτιώνει την απόδοση του καθώς εργάζεται με τον "ειδικό" ο οποίος λειτουργεί ως μοντέ-

λο (modeling) και παρέχει βοήθεια και στήριξη και παραδειγματικές δεξιότητες, αφήνοντας σταδιακά χώρο(μοντέλο φθίνουσας καθοδήγησης) στο μαθητή για ανάπτυξη πρωτοβουλιών (fading scaffolding).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν μοντέλο καθοδήγησης ως προς τη χρήση στρατηγικών, με το να σκέφτονται φωναχτά εξηγώντας τους τρόπους λύσης προβλημάτων (Ματσαγγούρας,1998). Δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αποτυχαίνει στη χρησιμοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών και του ότι οι διαφορές στην αντίληψη της μεταγνώσης είναι προφανώς υπεύθυνες για την διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών, η συμβολή του δασκάλου στην καθοδήγηση για την κατάκτηση ικανοτήτων για τη λύση προβλημάτων θεωρείται πρωταρχικής σημασίας.

Στην περίπτωση ιδιαίτερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα, επειδή οι μαθητές δεν κατέχουν ή δεν έχουν κατανοήσει ακόμη και θεμελιώδεις έννοιες και δεξιότητες και το σημαντικότερο δεν κατέχουν τον τρόπο, τη μέθοδο να προσεγγίσουν τη γνώση και δεν κατέχουν επαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Lerner,1993. Αγαλιώτης,2000).

Το σύνολο των στρατηγικών που είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ο διδάσκων, για να οδηγήσει τους μαθητές στην επιτυχή κατάκτηση των γνώσεων, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της διδασκαλίας. Σημειώνουμε στη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας,1998) τρεις τεχνικές συνειδητοποίησης και ενίσχυσης της σκέψης, που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες περιστάσεις με καλά αποτελέσματα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την καθοδήγηση της σκέψης. Οι τεχνικές αυτές είναι :

- η τεχνική της αναδρομικής περιγραφής της σκέψης
- η τεχνική της έκφωνης σκέψης
- η τεχνική λεκτικής αυτοκαθοδήγησης

Στρατηγικές μάθησης

1. Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στη μνήμη

Ο μαθητής:

- Κατηγοριοποιεί, οργανώνει τις πληροφορίες για να αποκτήσει μια δομή που τον βοηθά να τις φέρνει στη μνήμη του ευκολότερα.
- Συνδέει τις καινούριες γνώσεις με τις προηγούμενες του ίδιου θέματος για να τις καταλαβαίνει και να τις θυμάται καλύτερα.
- Κρατά σημειώσεις με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή του στο διάβασμα άρα και την ευκολότερη συγκράτηση.
- Αυτοεξετάζεται με ερωτήσεις ανάσχυσης ή κατανόησης της ύλης. Έχει παραστάσεις για το περιεχόμενο μέσα από τη ζωή ή προσπαθεί να κάνει

σύνδεση του περιεχομένου με την πραγματικότητα ώστε να αποκτά νόημα η μάθηση για αυτόν, χρησιμοποιώντας τις αναλογίες

- Οπτικοποιεί πληροφορίες ή μια διαδικασία και συγκρατεί εικόνες στη μνήμη του
- Δημιουργεί με τη μνημονική μια δομή τέτοια ώστε τα ασύνδετα να συνδέονται μεταξύ τους, να συγκρατούνται και να ανασύρονται από τη μνήμη.
- Εξασκεί την τεχνική της υπογράμμισης, υπογραμμίζοντας με διάφορα χρώματα τις λέξεις κλειδιά και φράσεις που τον βοηθούν στις επαναλήψεις και φέρουν στη μνήμη του τα κύρια σημεία.

2. Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στην οργάνωση

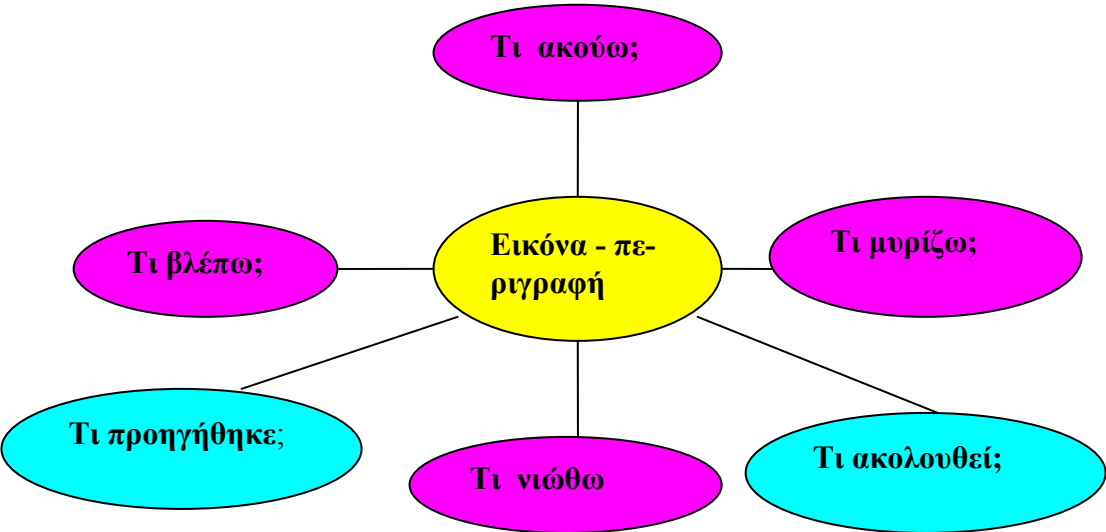
- Πίνακας καθηκόντων: Ο μαθητής καταγράφει τις εργασίες που του ανατίθενται σε ένα συγκεκριμένο τετράδιο ανά μάθημα
- Ημερολόγιο καθηκόντων: Σε μια ατζέντα - ημερολόγιο, ο μαθητής σημειώνει την παράδοση των εργασιών του ή όποια άλλη προθεσμία πρέπει να θυμάται.
- Χρονοδιάγραμμα μελέτης: Ο μαθητής καθημερινά οργανώνει το χρόνο της μελέτης ή και άλλων δραστηριοτήτων που παρεμβάλλονται και ελέγχει κατά τη διάρκεια της μελέτης αν παρεκκλίνει από αυτό.
- Πίνακας προτεραιοτήτων: Ο μαθητής θέτει καθημερινά τις δραστηριότητες του σε σειρά προτεραιότητας ανάλογα με τη σπουδαιότητα και τον βαθμό δυσκολίας τους.
- Κατάλογοι ελέγχου: Ο μαθητής κολλά στο εξώφυλλο του βιβλίου έναν κατάλογο με τα υλικά που είναι απαραίτητα για ένα μάθημα, προκειμένου να ελέγχει εύκολα αν έχει όλα τα αντικείμενα που θα του χρειαστούν.

3. Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στην επεξεργασία- κατανόηση

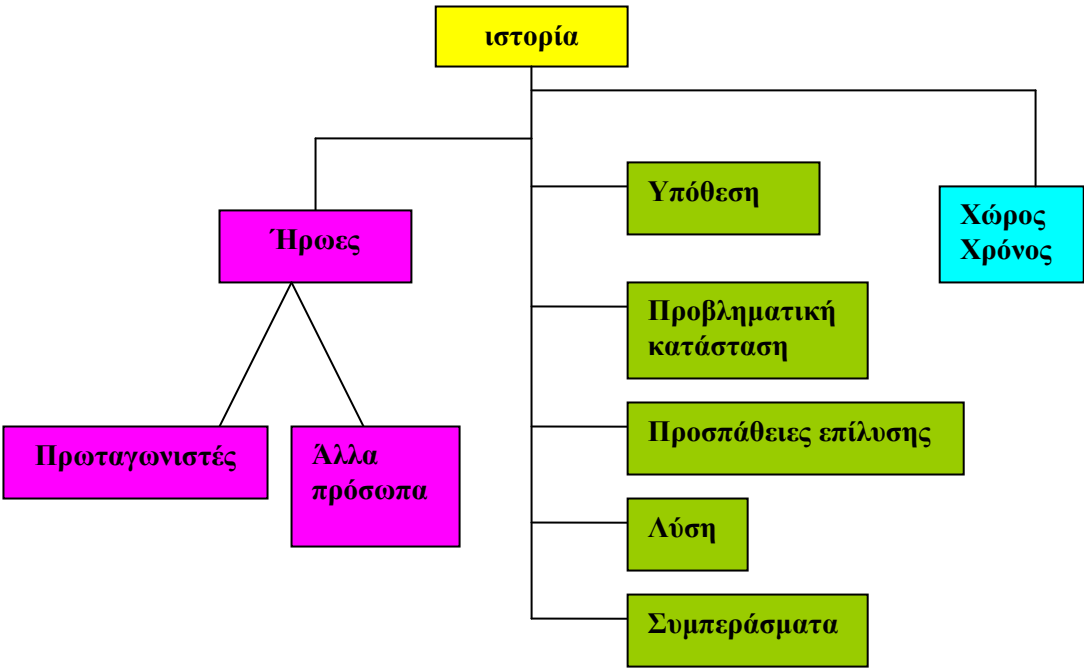
Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1999), οι γραφικές αναπαραστάσεις παρέχουν μια συνολική οπτική εικόνα γεγονότων ή εννοιών και των σχέσεων που τα συνδέουν μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Η σχετική έρευνα, δε, τις συνιστά για τη διδακτική πράξη, διότι (α') αισθητοποιούν την αφηρημένη γνώση, (β') αναδεικνύουν τις σχέσεις, (γ') προωθούν την οργάνωση και επεξεργασία των εννοιών, (δ') συσχετίζουν τη νέα με την παλιά γνώση και (ε') διευκολύνουν την απομνημόνευση και την ανάκληση των πληροφοριών.

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικοί γνωστικοί χάρτες με τη μορφή γραφικών παραστάσεων:

- **Γνωστικοί χάρτες με τη δομή της «ιστορίας» ή της περιγραφής (Σχήμα 2 &3)**



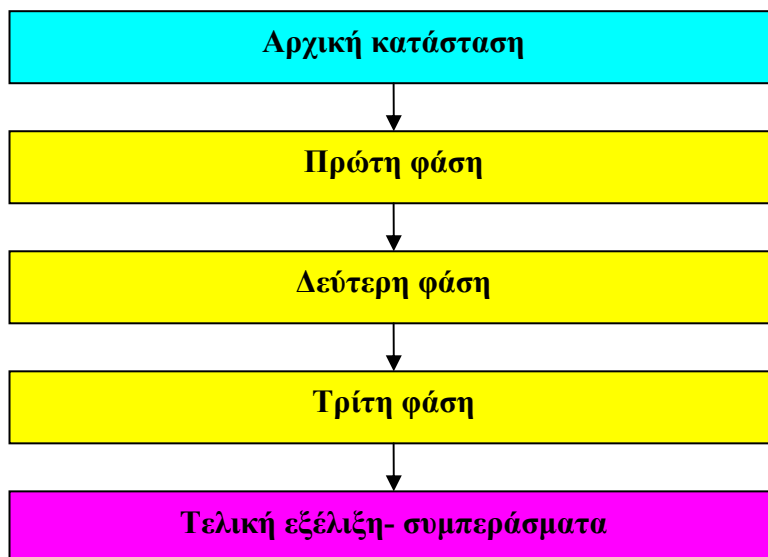
Σχήμα 2 : Περιγραφή



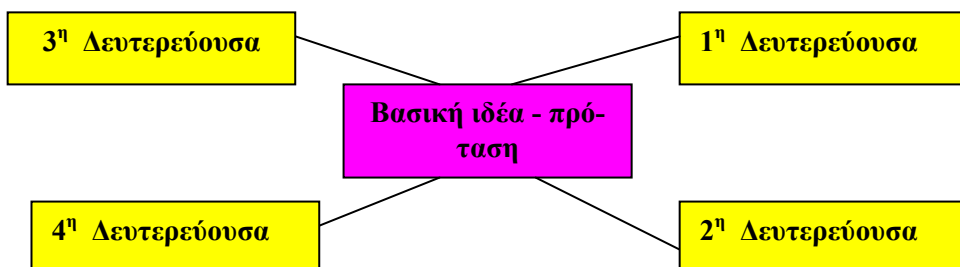
Σχήμα 3: Δομή ιστορίας ή αφήγησης

- Η αλυσίδα των διαδοχικών φάσεων (Σχήμα 4)

Σχήμα 4: Καταγραφή αλληλουχίας γεγονότων, ενεργειών, διαδικασιών



- Η Καταγραφή σημειώσεων (Σχήμα 5)

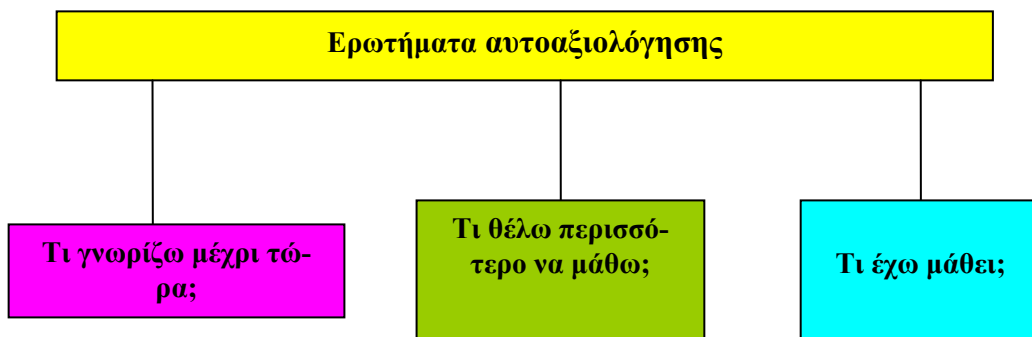


Σχήμα 5: Καταγραφή της θεματικής πρότασης που πλαισιώνεται και επεξηγείται με τις δευτερεύουσες

4. Στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές στον έλεγχο

- Η υποβολή αυτό - ερωτήσεων (σχήμα 6)
- Η αυτοαξιολόγηση μέσα από την απάντηση ερωτήσεων που είναι διατυπωμένες από τρίτους (εκπαιδευτικό, συγγραφέα, συμμαθητές)

Σχήμα 6: Αυτοαξιολόγηση



Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας, κύριος σκοπός του εκπαιδευτικού έργου είναι να μάθει το παιδί να σκέφτεται. Για την επίτευξη αυτού του στόχου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώση του ίδιου του παιδιού για τον τρόπο σκέψης του, το γνωστικό του σύστημα, τις γνωστικές του διαδικασίες. Η γνώση αυτή συμβάλει στην επιλογή διδακτικών παρεμβάσεων που βοηθούν το παιδί να γνωρίζει τον τρόπο που σκέφτεται και μαθαίνει. Διότι η σκέψη είναι η βάση των νοητικών διαδικασιών του ατόμου που εμπεριέχουν τη γνώση, τις διαθέσεις, τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες. Η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης αποτελεί καθολική επιταγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία στοχεύουν να εφοδιάσουν τους μαθητές με ικανότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Τελίδου,2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnold, S. (1996). *Metacognition and mathematical problem solving*. University of Newcastle.
- Brunning, R., Schraw, G. & Ronning, R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*, 3rd Ed. Merrill: Prentice Hall.
- Canceler, J.L. (1990). *Η ειδική αγωγή στο διεθνή χώρο. Σύγχρονες αντιλήψεις και κατευθύνσεις* (Μετάφραση-επιμέλεια: Αθηνά Σιπητάκου). Αθήνα: Έκδοση Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Collins, A. (1989). Cognitive Apprenticeship. In Resnick, L. (Ed). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale. N.J.: LEA.
- Deschler, D.D., Ellis, E., & Lenz, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities. Strategies and methods*. Denver: Love Publishing Co.

- Fijalkow, J. (1999). *Κακοί αναγνώστες, γιατί*, μτφρ. Σ. Τάνταρος, δ' έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education*, 118 (4), 579-591.
- Kirk, S.A & Gallagher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children (6th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lauth, G.W. (2000). Lernbehinderungen. In *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (pp. 21-31). Göttingen: Hogrefe
- Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis & Teaching Strategies* sixth Ed. Boston: Ed. Houghton Mifflin Company.
- O'Shea, L., O'Shea, D. & Algozzine, B. (1998). *Learning Disabilities: from theory toward practice, Upper Saddle River*. N.J.: Merrill-Prentice Hall
- Schoenfeld, A. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-217). USA: LEA.
- Swanson, H. L. (1999). Cognition and learning disabilities. In W.N. Bender (Ed.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 415 - 460). Austin, TX: Pro - Ed.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*, β' Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραντάνος, Γ. (1987). Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού Συμμετέχουν: Μίχου Μ., Τζουριάδου Μ., Φλωράτου Μ. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής Γ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τομ. Α', Αθήνα: ιδίων.
- Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Leader Books
- Κολιάδης, Εμμ. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμος Γ', δ' έκδ. Αθήνα: ιδίου
- Κολιάδης, Εμμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία- Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: ιδίου
- Κυπριωτάκης Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, 4η έκδ. Αθήνα :Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: ιδίου
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπεζεβέγκης Η.Γ. (1994). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: ιδίου
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Περικλειδάκης, Γ. & Τρούλης, Γ. (1999). Τα μαθηματικά ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας και οι συνέπειες της . Το φαινόμενο της αναπτυξιακής δυσαριθμησίας στο Σχολική αποτυχία και Κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (σ. 187-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Περικλειδάκης, Γ. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σε παιδιά δημοτικού σχολείου με κανονική νοημοσύνη - Δυσαριθμησία (Διάγνωση - Αντιμετώπιση)*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: ιδίου
- Τελίδου, Θ. (2003). Χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διδακτική διαδικασία των μαθηματικών στα Πρακτικά της 3^{ης} Δημερίδας Διδακτικής των Μαθηματικών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Τζουριάδου, Μ. (1987). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1

Η Μαρία Μ..... ήταν μαθήτρια της Ε' τάξης του ... δημοτικού σχολείου Αθηνών. Είχε σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση. Στα μαθηματικά υστερούσε κατά δύο χρόνια από τα άλλα παιδιά της τάξης της. Ήταν παιδί πολύ συμπαθητικό και στα άλλα παιδιά και στους μεγάλους. Ήταν καλή σε όλους τους τύπους των σπορ και φαινόταν να ενδιαφέρεται περισσότερο για το κολύμπι.

Συζητώντας στην περιοχή των δυσκολιών η Μαρία είπε ότι νόμιζε πως το μεγάλο της πρόβλημα ήταν η γραφή. Αισθανόταν ότι στην ανάγνωση τα καταφέρνει καλύτερα. Η δασκάλα της είπε ότι από τις σημειώσεις της φαίνεται πως το πιο ενδιαφέρον στοιχείο ήταν ότι η Μαρία όλο και πιο πολύ έπεφτε προς τα κάτω σε όλα τα βασικά διδακτικά αντικείμενα και ότι ποτέ δεν πετύχαινε να ολοκληρώνει την εργασία της. Ήταν πολύ ανοργάνωτη. Συχνά δεν έβρισκε τα πράγματα που χρειαζόταν για να κάμει μια εργασία ή ξεχνούσε στο σπίτι πράγματα που έπρεπε να φέρνει στο σχολείο.

Οι γονείς της Μαρίας είπαν ότι πολλά από τα μηνύματα που έστελνε η δασκάλα από το σχολείο δεν τα πήραν ποτέ. Η Μαρία συχνά έχανε το σημειωματάριο όπου σημείωνε τι έκανε στο σπίτι και άλλα πράγματα, όπως το βιβλίο της γλώσσας. Το δωμάτιο της συχνά ήταν πολύ ακατάστατο και δεν έκανε καμιά προσπάθεια να το τακτοποιήσει. Ποτέ δεν φαινόταν να ξέρει τι μέρα είναι ή πότε είχε μουσική ή κολύμπι και δεν θυμόταν τι χρειαζόταν όταν έφευγε για το κολυμβητήριο.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Εργαστείτε σε ομάδες και συζητήστε τα παρακάτω θέματα. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας θα ανακοινώσει τα σχόλια σας στην ολομέλεια.

Χρόνος : 20'

1. Τι θα θέλατε να αλλάξει στη Μαρία;
2. Ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιούσατε ώστε να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στο λιγότερο χρόνο;

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2

Η Δ., 14 ετών, αντιμετωπίζει τεράστια προβλήματα συγκέντρωσης και παρακολούθησης της Α' τάξης του Γυμνασίου, στο οποίο εισήλθε από το δημοτικό με πολύ χαμηλή βαθμολογία. Έχει ήδη επαναλάβει μία τάξη, και στη μαθησιακή της πορεία αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα κοινωνικής ένταξης (απομόνωση, αδυναμία προσέγγισης του άλλου), προβλήματα που διατηρούνται σε μεγάλο βαθμό ακόμη και σήμερα. Η αναγνωστική της ικανότητα είναι σε πολύ καλό επίπεδο ωστόσο παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης του κειμένου καθώς όπως αναφέρει η ίδια: « μπερδεύομαι και δε μπορώ να πω και να γράψω τίποτε γι αυτό που διάβασα» Άλλωστε η Δ. δεν τα πήγε ποτέ καλά στο σχολείο, παρόλο που είναι μια αρκετά έξυπνη και πολύ ευαίσθητη κοπέλα..

ΟΔΗΓΙΕΣ

Εργαστείτε σε ομάδες και συζητήστε τα παρακάτω θέματα. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας θα ανακοινώσει τα σχόλια σας στην ολομέλεια.

Χρόνος : 20'

1. Τι πιστεύετε ότι δυσκολεύει τη Δ.;
2. Με ποιους τρόπους θα μπορούσατε να τη διευκολύνετε;
3. Τι θα τη συμβουλευατε να κάνει ώστε να ξεπεράσει τη συγκεκριμένη δυσκολία;

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 3

Ας υποθέσουμε ότι η Δ. παρακολουθεί με την τάξη της ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα τα θαλάσσια θηλαστικά και τις προσπάθειες των οικολογικών οργανώσεων για την προστασία τους. Στην αρχική φάση του προγράμματος ο/η καθηγητής/τρια διανέμει ένα πληροφοριακό κείμενο για τα δελφίνια με τίτλο: «Οι ακροβάτες της θάλασσας». Πρόκειται για ένα πολύ απλό κείμενο με λέξεις και φράσεις που δεν δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες στους υπόλοιπους συμμαθητές της, όμως η Δ. χρειάζεται τη βοήθειά του/της καθηγητή/τριας για να ανταποκριθεί στη νοηματική του απόδοση. Είναι πολύ σημαντικό για εκείνη ως μέλος της ομάδας να συνεισφέρει στην εργασία που εκείνος/η έχει αναθέσει ως δραστηριότητα: να γράψουν ένα σύντομο κείμενο για την ηθολογία και τη ζωή των δελφινιών. (Το κείμενο ακολουθεί στη συνέχεια)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Εργαστείτε σε ομάδες και συζητήστε το παραπάνω θέμα. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας θα ανακοινώσει τις προτάσεις σας στην ολομέλεια.

Χρόνος : 20'

Μελέτες περίπτωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Ιωάννα Τσουμπάρη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης –

Ειδική Παιδαγωγός

Περίληψη

Το κάθε άτομο είναι μια ξεχωριστή ψυχοσωματική οντότητα, με δικούς της ρυθμούς ανάπτυξης. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ανήμπορος να βοηθήσει τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια ψυχογνωστική ανωριμότητα, πιεζόμενος όμως από τον όγκο της ύλης και το χρόνο που τον κνηγά προχωρά με το μέσο όρο των μαθητών. Σήμερα υπάρχει η απαίτηση το σχολείο να βιώσει τις διαφορές σαν πλούτο και όχι σαν εμπόδιο. Στόχος του σχολείου δεν είναι να μάθουν όλοι το ίδιο, αλλά να μπορούν όλοι να δουλεύουν σε βάθος και να οικοδομούν τη σκέψη τους. Να μη νιώθει κανείς αποτυχημένος, ούτε στο περιθώριο. Η εισήγηση αυτή μελετά τις περιπτώσεις δυο παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (διάσπαση προσοχής με υπερκινητικότητα και δυσλεξία) και φοιτούν

παράλληλα με την κανονική τάξη και σε τμήμα ένταξης. Στόχος της εισήγησης είναι να εκπαιδεύονται οι επιμορφούμενοι στην σημασία της αξιολόγησης σε επίπεδο διαφοροδιάγνωσης, στο σχεδιασμό ενός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος και την ουσιαστική παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην εφαρμογή τους στις διάφορες περιπτώσεις σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, παρέμβαση, σχολική επιτυχία

Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) συνεπάγονται προβλήματα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, προβλήματα που επηρεάζουν κάθε πλευρά της προσωπικότητας και της εξέλιξης του παιδιού.

Πρόκειται για μια ιδιαιτερότητα που συχνά αρνούνται να κατανοήσουν και συνεπώς να δεχτούν και να αντιμετωπίσουν σωστά όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία μάθησης (δηλαδή το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον). Το παιδί με Μ.Δ. συχνά χαρακτηρίζεται οκνηρό, κουτό, τεμπέλικό, ανυπάκουο και αδιάφορο για τη μάθηση. Είναι ο μαθητής που απογοητεύει και προβληματίζει το δάσκαλο, τον καθηγητή, το γονέα, τον εαυτό του τον ίδιο: «Γιατί άραγε οι συμμαθητές του κατανοούν με τόση ευκολία ορισμένα μαθήματα ενώ δεν φαίνονται πιο έξυπνοι ή πιο εργατικοί»;

Οι δυσκολίες του παιδιού μεγαλώνουν όταν φτάσει στην εφηβεία. Κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει την οδύνη του μαθητή, που έχει περάσει ατελείωτες ώρες αποθάρρυνσης, απογοήτευσης και για πάνω από δέκα χρόνια παλεύει με ένα πρόβλημα στο οποίο δεν μπορεί να βρει την λύση που απαιτεί από αυτόν η οικογένειά του.

Το πώς ακριβώς θα χτίσει το μαθησιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός εξαρτάται από τις συνθήκες και την εφευρετικότητά του.

Το μαθησιακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικός παράγοντας γιατί μπορεί να κάνει όλη τη διαφορά ανάμεσα στην επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού. Ο μαθητής με Μ.Δ. δυσκολεύεται να ακούει προσεχτικά, να μαθαίνει, να παρακολουθεί, να κάθεται ακίνητο, να συγκεντρώνεται και να βρίσκει πράγματα. Όσο πιο ήσυχος και οργανωμένος είναι το εργασιακό περιβάλλον τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας υπάρχουν.

Οι περισσότερες διεθνείς επιστημονικές έρευνες συγκλίνουν πως οι βασικότερες αρχές που ενσωματώνουν επιτυχώς το παιδί με Μ.Δ. στο πλαίσιο της κανονικής τάξης είναι οι αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης, επίκεντρο της οποίας είναι η ανάληψη από τη μεριά των μαθητών όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ευθύνης για την δική τους μάθηση.

Οι βασικές αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης είναι:

- η συνεργατική διδασκαλία,
- η συνεργατική μάθηση,

- η συνεργατική λύση προβλημάτων,
- η αποτελεσματική διδασκαλία, και
- οι εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης

(www.european-agency.org)

Ο εκπαιδευτικός οφείλει:

1. Να αναγνωρίσει την ιδιαιτερότητα στην ικανότητα μάθησης του κάθε παιδιού.
2. Να μιλήσει με ειλικρίνεια στους μαθητές και τους γονείς, να υποστηρίξει την οικογένεια και να την αναμείξει στην μαθησιακή διαδικασία.
3. Να ενισχύσει όσο μπορεί την θετική αυτοεικόνα του παιδιού.
4. Να επιμορφωθεί για την διαφορετικότητα στην μάθηση.
5. Να γίνει περισσότερο ευέλικτος, διαφοροποιώντας τους τρόπους μάθησης, τις κατ' οίκον εργασίες, το εκπαιδευτικό υλικό, τα κείμενα, τα διαγωνίσματα.
6. Να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει την εφαρμογή ολοκληρωμένης πολιτικής από το σχολείο στις διαφορές μάθησης, τη διάγνωση και την πρόωπη παρέμβαση.
7. Να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ώστε να αναγνωρίζονται και να ικανοποιούνται οι ανάγκες του κάθε παιδιού.
8. Να παρέχει ευκαιρίες μάθησης, ώστε αυτή να έχει ενδιαφέρον και σκοπό.

Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί την διδασκαλία του, υποστηρίζει ενεργά την μάθηση των παιδιών με Μ.Δ. επειδή:

- Αυξάνονται οι προσδοκίες
- Η διδασκαλία παύει να είναι στενή και καθοδηγητική.
- Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο στο μέσο όρο.
- Ενώ, η διαφοροποίηση δε στηρίζεται μόνο στις ικανότητες.

Οι τρόποι μάθησης είναι οι χαρακτηριστικές γνωστικές και συγκινησιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούμε για να αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι το κάθε άτομο έχει το δικό του τρόπο μάθησης, τότε αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή δυσκολία όχι σαν ανικανότητα, αλλά σαν διαφορετική μαθησιακή ικανότητα και μπορούν με την κατάλληλη παρέμβασή να βοηθήσουν ώστε να μη γίνουν οι Μ.Δ. αναπηρία. (Sayles, 2005)

Επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι να βιώνουν όλα τα παιδιά την *σχολική επιτυχία*. Ένα πετυχημένο πρόγραμμα εξατομικευμένης *παρέμβασης* στηρίζεται στην αναλυτική *αξιολόγηση* και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η *σχολική επιτυχία* των μαθητών.

Μελέτη περίπτωσης (1)

Η πρώτη περίπτωση αφορά ένα παιδί με Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα. Επέλεξα την παρουσίαση αυτής της περίπτωσης γιατί παιδιά με Σ.Ε.Π./Υ. υπάρχουν σε πολλές τάξεις, συνήθως δεν αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς γιατί η συμπτωματολογία είναι διαφορετική από ένα τυπικό δείγμα δυσλεξίας, ταλαιπωρούν και εκνευρίζουν τους εκπαιδευτικούς με την συμπεριφορά τους και φυσικά είναι τα πιο παρεξηγημένα παιδιά απ' όλες τις περιπτώσεις παιδιών με Μ.Δ.

Πριν παρουσιαστεί η περίπτωση του Βασίλη, έγιναν βιωματικές ασκήσεις με την συμμετοχή όλων των επιμορφούμενων με στόχο την κατανόηση των δυσκολιών που βιώνει το παιδί με Σ.Ε.Π./Υ. όταν καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο πλαίσιο της κανονικής τάξης, όπου τα ερεθίσματα και οι διασπάσεις είναι πολλές και το ίδιο δεν έχει εκπαιδευτεί στην εστίαση του σημαντικού ερεθίσματος.

Βασίλης, 10 ετών

Ο Βασίλης είναι ένα κεφάλι παιδί, με ιδιαίτερα ανεπτυγμένο χιούμορ, έχει πολλά εξωσχολικά ενδιαφέροντα (αθλητισμό, μουσική) και ένα μόνιμο άγχος για το σχολείο, το οποίο πολλές φορές εκδηλώνεται με σωματοποίηση.

Ο Βασίλης, αν και προέρχεται από μια οικογένεια με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν διαγνώστηκε για τις δυσκολίες που εμφάνιζε παρά μόνο στην Δ' Δημοτικού. Τον τελευταίο μήνα παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, μια ώρα την ημέρα, ενώ την φοίτησή του σύστησε το Κ.Δ.Α.Υ. και ζήτησαν οι γονείς του. Με βάση την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε στο Κ.Δ.Α.Υ., τις παρατηρήσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση που πραγματοποίησα στο Τ.Ε. ο Βασίλης εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Ακατάσχετη ομιλία
- Νευρικότητα και αδυναμία να σταθεί στην θέση του
- Διακόπτει τις συζητήσεις και δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του
- Απαντά παρορμητικά χωρίς να σκεφτεί και χωρίς να σηκώσει το χέρι του.
- Ολοκληρώνει βιαστικά και πρόχειρα τις εργασίες του
- Τον ενδιαφέρουν όλα όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη και χάνει την προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Δυσκολεύεται να παρατηρήσει τις λεπτομέρειες στα κείμενα, στις εικόνες στην αφήγηση
- Δυσκολεύεται να εκτελέσει πολύπλοκες οδηγίες
- Δυσκολεύεται να οργανώσει το χρόνο του
- Συνήθως χάνει ή ξεχνά τα πράγματά του

- Η μαθησιακή του εικόνα είναι πολύ χαμηλότερη των πραγματικών ικανοτήτων του και διαχέεται σε όλα τα μαθήματα.
- Την ίδια εικόνα εμφανίζει και στο σπίτι

Στο σημείο αυτό παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς το πρωτόκολλο αξιολόγησης³ του παιδιού που πραγματοποιήθηκε στο Τ.Ε. καθώς και ηχογραφημένα στιγμιότυπα της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού.

Ο Βασίλης είναι ένα παιδί, τυπικό δείγμα διάσπασης της προσοχής, με παρορμητικότητα και με ήπια υπερκινητικότητα. Πριν οργανωθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης απαιτείται η συστράτευση των εκπαιδευτικών που δούλευαν με το μαθητή και των γονέων.

Προγραμματίστηκαν δυο συναντήσεις, μια με τους εκπαιδευτικούς και μια με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές τις συναντήσεις κατέθεσαν όλοι τις εμπειρίες τους από το παιδί και συμφωνήσαμε :

1. Σ' ένα κοινό πλαίσιο αρχών που απαιτούνται για την τροποποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών τρόπων με τους οποίους θα διευκολύναμε την ικανότητα μάθησης του παιδιού.
2. Στον καθορισμό και τη ταξινόμηση των διδακτικών στόχων. (από τους εκπαιδευτικούς)

Κοινό πλαίσιο αρχών που εφαρμοστήκαν στο Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.), στην κανονική τάξη και στο σπίτι.

Αρχικά έγινε μια συζήτηση με το παιδί σχετικά με το πώς θα μπορούσε να μάθει καλύτερα. Ανιχνεύθηκαν οι στάσεις, οι σκέψεις και οι ιδέες του για το πώς θα μπορούσε να οδηγηθεί στην άντληση ικανοποίησης από τη μαθησιακή διαδικασία, να αντικατασταθεί η αποτυχία, η ματαιώση και ο φόβος με *σχολική επιτυχία* και με ενθουσιασμό. Σε συνεργασία με το μαθητή καταλήξαμε σ' ένα κοινό πλαίσιο αρχών:

- Δόθηκε προτεραιότητα στη δομή, την οργάνωση και το συντονισμό σχολικού – οικογενειακού περιβάλλοντος, τη δόμηση του χώρου και του χρόνου, την ακριβή οριοθέτηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του παιδιού. Όλ' αυτά παρουσιάστηκαν στο παιδί σε λίστες στις οποίες θα μπορούσε να ανατρέχει σαν σημείο αναφοράς όταν χάνεται στη διάρκεια μιας δραστηριότητας.
- Αναρτήθηκαν κανόνες στις τάξεις και στο σπίτι για να γνωρίζει το παιδί τι περιμένουμε από αυτό.
- Ο μαθητής τοποθετήθηκε σε σημείο κοντά στον εκπαιδευτικό

³ Το πρωτόκολλο αξιολόγησης παρατίθεται στο τέλος της εισήγησης με τη μορφή παραρτήματος.

- Πάνω στο θρανίο του παιδιού τοποθετήθηκε ένα σαφές και ξεκάθαρο πρόγραμμα για να το χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς.
- Θέσαμε όρια και περιορισμούς, ενώ η εφαρμογή τους γινόταν με συνέπεια, λογική, ταχύτητα και απλότητα.
- Βοηθήσαμε το παιδί να σχεδιάσει το πρόγραμμα που θα ακολουθούσε μετά το τέλος της ημέρας του στο σχολείο και σε συνεργασία με το σπίτι οργανώσαμε ένα πρόγραμμα BONUS που το βοηθούσαν στον καθημερινό αυτοέλεγχο και το κρατούσαν κοντά στο στόχο.
- Καταργήσαμε τα γραπτά τεστ που υπόκεινται σε χρονικό περιορισμό.
- Επιτρέπαμε στο παιδί να αποδρά για λίγο από την τάξη, σαν δικλείδα ασφαλείας, και έτσι μειώθηκε ο εκνευρισμός του, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η αυτοπαρατήρηση και η αυτορρύθμιση του.
- Μειώσαμε την ποσότητα των εργασιών στο σπίτι, ενώ παράλληλα οι μεγάλες εργασίες έσπασαν σε πολλές μικρές εργασίες που του έδιναν αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση και κίνητρο να συνεχίσει την προσπάθεια. Επιπλέον πολύ συχνά ενημερωνόταν ο ίδιος για την πρόοδό του και αυτό τον βοηθούσε να παραμένει στο στόχο του και να γνωρίζει τι περιμένουν οι άλλοι από αυτόν.
- Σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών με Μ.Δ. είναι η αυτοπεποίθησή τους. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται πραγματικά να «ποτίζονται» καθημερινά με παρότρυνση και έπαινο. Γι αυτό δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.
- Μεγάλη δυσκολία στα παιδιά με Σ.Ε.Π./Υ. υπάρχει στην ενεργό μνήμη, τη μνήμη δηλαδή που χρησιμοποιούμε όταν προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε μια εργασία. Εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνήσαμε να μηχανευόμαστε κινήσεις, ομοιοκαταληξίες, κωδικούς για να βοηθήσουμε στη βελτίωση της μνήμης.
- Σημαντικό είναι να του δίνουμε και γραπτά τις προφορικές οδηγίες και να ορίζουμε με σαφήνεια τις προσδοκίες μας.
- Συνήθως αυτά τα παιδιά δεν αυτοπαρατηρούνται, ούτε έχουν ιδέα για την εντύπωση που προκαλούν με την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, καλό είναι, με ερωτήσεις που δεν προσβάλλουν να ενισχύουν την αυτοπαρατήρηση.
- Πολύ θετικά ανταποκρίνονται σε συστήματα επιβράβευσης, ή αλλαγής της συμπεριφοράς με πόντους, γιατί λειτουργούν σαν μικροί επιχειρηματίες.
- Χρειάζονται μηχανισμούς και τρόπους για την επίλυση των τεστ.

- Όταν η σχολική εργασία μετατραπεί σε ομαδικό παιχνίδι, τα παιδιά εντάσσονται κοινωνικά, αισθάνονται μέρος ενός συνόλου, έχουν αυξημένα κίνητρα και δεν αποσπάται η προσοχή τους.
- Μικρές συζητήσεις στο τέλος της ημέρας σχετικά με την πρόοδο του το βοηθούν να μένει κοντά στο στόχο και να αυτοελέγχεται.
- Διδάσκουμε στα παιδιά να κρατούν σημειώσεις, να υπογραμμίζουν, να χρησιμοποιούν και να φτιάχνουν σχεδιαγράμματα, να δομούν και να σχηματοποιούν αυτό που μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιτρέπουμε επίσης να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους: π.χ. Η/Υ, ηχογραφήσεις. Δίνουμε την ευκαιρία να απαντούν προφορικά σε τεστ, να ηχογραφούν την παράδοση ή να απαντούν με τη χρήση Η./Υ.
- Οργανώνουμε, αν υπάρχει η δυνατότητα, εθελοντικές ομάδες στήριξης της μαθησιακής δραστηριότητας από συμμαθητές, ενώ ταυτόχρονα βοηθήστε τα υπόλοιπα παιδιά να εκλάβουν ως φυσιολογική την ιδιαίτερη μεταχείριση που λαμβάνει ένα παιδί με Μ.Δ.
- Η συχνή επαφή με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς βοηθά όλη την ομάδα να μένει κοντά στο στόχο.

Καθορισμός και ταξινόμηση των διδακτικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καθορίσαμε το πλαίσιο των στόχων πάνω στους οποίους θα δουλεύαμε εγώ ατομικά με το μαθητή στο Τ. Ε. και οι υπόλοιποι ομαδικά μέσα στην τάξη. Αυτό που θέλαμε όλοι από το παιδί ήταν:

- Να διδαχτεί την αξία του προγραμματισμού.
- Να εκπαιδευτεί να φτιάχνει προγράμματα και λίστες που του οργανώνουν το χρόνο και γενικότερα το πλαίσιο στο οποίο κινείται.
- Να πειθαρχεί στις απαιτήσεις των προγραμμάτων.
- Να αυτοελέγχεται.
- Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η ικανότητά του να ολοκληρώνει τις εργασίες του.
- Να χρησιμοποιεί τα προγράμματα των εκπαιδευτικών και να τα συμβουλεύεται σαν σημείο αναφοράς όταν χάνεται.
- Να διδαχθεί στο Τ. Ε. ασκήσεις για την βελτίωση της μνήμης, της προσοχής, της συγκέντρωσης.
- Να εκπαιδευτεί στην ομαδική εργασία για την ανάπτυξη κινήτρων, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων.
- Να γίνει μαθησιακή αξιολόγηση στη γλώσσα και τα μαθηματικά και να οργανωθεί πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων. Από το πρωτόκολλο αξιολόγησης προέκυψε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία του Βασίλη είναι να κατακτά μηχανισμούς μάθησης και να ολοκλη-

ρώνει μια εργασία διατηρώντας το κίνητρο και την αυτοπεποίθησή του. Το πρόγραμμα *παρέμβασης* λοιπόν διαρθρώθηκε σε αυτή τη βάση.

Ακολούθησε εκτενής συζήτηση για το πλαίσιο των στόχων που από κοινού οι εκπαιδευτικοί θέσαμε πριν το σχηματισμό του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης του παιδιού, ενώ αναπτύχθηκε ιδιαίτερος προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα που δόθηκε στην αξία του προγραμματισμού, του αυτοελέγχου, της ομαδικής εργασίας και της ανάπτυξης κινήτρων.

Μελέτη περίπτωσης (2)

Η δεύτερη περίπτωση αφορά ένα κοριτσάκι, 9 ετών με διαγνωσμένη δυσλεξία. Κριτήριο για την επιλογή του αποτέλεσε το γεγονός ότι εμφανίζει πλήθος δυσκολιών δυσλεξικού τύπου και έτσι θα μπορούσε να είναι ξεκάθαρη η *αξιολόγηση* σε επίπεδο διαφοροδιάγνωσης. Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή για την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει ακούσει, έχει διαβάσει, ίσως έχει επιμορφωθεί και φυσικά έχει συναντήσει συχνά στην τάξη του.

Πριν παρουσιαστεί η περίπτωση της Κατερίνας έγιναν βιωματικές ασκήσεις με την συμμετοχή όλων των επιμορφούμενων με στόχο την κατανόηση των δυσκολιών που βιώνει το παιδί με δυσλεξία όταν καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο πλαίσιο της κανονικής τάξης. Οι ασκήσεις αφορούσαν την αλλοίωση των πληροφοριών μέσω της ακουστικής ή της οπτικής οδού και τη διαπίστωση του πόσο αυτές οι αλλοιώσεις μπλοκάρουν τους μεταγνωστικούς μηχανισμούς.

Κατερίνα, 9 ετών

Η Κατερίνα είναι ένα πολύ όμορφο και χαριτωμένο κοριτσάκι, έχει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (μπαλέτο), προέρχεται από μια οικογένεια με υψηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που ενδιαφέρεται πολύ για την απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Έχει διαγνωστεί με δυσλεξία από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο νοσοκομείου της Θεσσαλονίκης, καθώς και από το Κ.Δ.Α.Υ. σύμφωνα δε με εξομολογήσεις της μητέρας τα ίδια συμπτώματα παρουσίαζε και η ίδια στο σχολείο. Φοιτά στην Τρίτη τάξη του δημοτικού, ενώ από την αρχή του σχολικού έτους παρακολουθεί και το Τ.Ε. μια ώρα την ημέρα. Με βάση τις *αξιολογήσεις* που προσκόμισαν οι γονείς και την προσωπική *αξιολόγηση* που πραγματοποίησα στο Τ.Ε. η Κατερίνα εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Διαβάζει εξαιρετικά αργά και με πολλά λάθη
- Συχνά πηδά σειρά, κομπιάζει, επαναλαμβάνει, προσθέτει ή αφαιρεί συλλαβές, κάνει αβλεψίες ή βλέπει λέξεις που δεν υπάρχουν και αντικαθιστά λέξεις.

-Όταν χρειάζεται να γράψει καθ' υπαγόρευση ή αντιγραφή ή να μεταφέρει τη σκέψη της στο χαρτί είναι εξαιρετικά ανορθόγραφη με πολλά φωνολογικά και γραμματικά λάθη, με δυσγραφικά στοιχεία, με απουσία στίξης και τόνων.

-Δυσκολεύεται πολύ στην αποστήθιση και στην ξένη γλώσσα.

-Δυσκολεύεται στην αλληλουχία (αντιστρέφει τη σειρά των ημερών, των μηνών, των εποχών κ.α.)

-Έχει προβλήματα προσανατολισμού και κατεύθυνσης, δε διακρίνει αριστερά – δεξιά, και δυσκολεύεται ν' ακολουθεί προφορικές οδηγίες.

-Έχει φτωχή βραχύχρονη μνήμη

-Συναισθηματική ανωριμότητα και προτιμά να παίζει με μικρότερα παιδιά

-Δυσκολία στην ανάπτυξη και την επιλογή στρατηγικών μάθησης.

-Δυσκολία στην πρόσληψη και την οργάνωση του εκφραστικού λόγου.

-Δυσκολία ακουστικής και οπτικής αντίληψης.

-Γενικά κάνει περίεργα λάθη, εμφανίζει δυσανάγνωστα γραπτά, δυσκολεύεται να αντιγράψει από τον πίνακα

-Αντικαθιστά λέξεις με άλλες παρεμφερούς σημασίας.

-Δυσκολεύεται να βρει τη σωστή λέξη και να μάθει κανόνες.

-Έχει φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολεύεται να κατανοήσει κείμενα και να εκφράσει τις σκέψεις της με οργανωμένο λόγο.

Όμως :

-Έχει καλή αντίληψη και ευφυΐα

-Έχει φαντασία, χιούμορ και οξυδέρκεια.

-Της αρέσει να χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

-Αποδίδει πολύ καλύτερα προφορικά παρά γραπτά.

-Αποδίδει καλύτερα και οδηγείται σε λογικά συμπεράσματα όταν παρουσιάζονται οι πληροφορίες προφορικά μετά από επεξεργασία.

Συνέπεια των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι ότι το μαθησιακό προφίλ στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά είναι το εξής:

-Κάνει συλλαβική ανάγνωση

-Δεν διακρίνει λέξεις που μοιάζουν οπτικά.

-Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά.

-Δεν αντιστοιχίζει με ακρίβεια φωνήματα – γραφήματα.

-Παραμβάλει φωνήματα – γραφήματα στις λέξεις

-Αντικαθιστά νοήματα λέξεων.

-Απουσιάζουν τα μορφολογικά στοιχεία (στίξη, κεφαλαία)

-Αλλάζει καταλήξεις.

-Συγχέει αριθμητικά σύμβολα.

-Δυσκολεύεται να κατανοήσει γραπτές ερωτήσεις και γενικότερα εμφανίζει ελλείμματα στην κατανόηση κειμένων.

Στο σημείο αυτό παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς το πρωτόκολλο αξιολόγησης του παιδιού που πραγματοποιήθηκε στο Τ.Ε. καθώς και ηχογραφημένα στιγμιότυπα της αναγνωστικής του ικανότητας.

Όταν ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση του παιδιού και πριν αρχίσω το πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης, ήθελα τη συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών που δούλευαν με το παιδί μέσα στο πλαίσιο της κανονικής τάξης, καθώς και της οικογένειας.

Προγραμματίστηκαν δυο συναντήσεις, μια με τους εκπαιδευτικούς και μια με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτές τις συναντήσεις κατέθεσαν όλοι τις εμπειρίες τους από το παιδί και συμφωνήσαμε :

Σ' ένα κοινό πλαίσιο αρχών που απαιτούνται για την τροποποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών τρόπων με τους οποίους θα διευκολύνουμε την ικανότητα μάθησης του παιδιού.

Στον καθορισμό και τη ταξινόμηση των διδακτικών στόχων. (από τους εκπαιδευτικούς)

Κοινό πλαίσιο αρχών που εφαρμοστήκαν στο Τ.Ε., στην κανονική τάξη και στο σπίτι.

Αρχικά έγινε μια συζήτηση με το παιδί για να εντοπιστούν οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους μαθαίνει καθώς και ο εντοπισμός των διαδικασιών που του διευκολύνουν ή του δυσχεραίνουν τη μάθηση. Τελικά καταλήξαμε σ' ένα πλαίσιο αρχών:

-Να δίνονται προφορικές και γραπτές περιλήψεις με νοηματικούς χάρτες, με επικεφαλίδες, με ερωτήσεις.

-Να εκπαιδευτεί το παιδί στην χρήση βοηθητικής τεχνολογίας (κασέτες μαγνητοφώνου, ορθογράφοι, Η / Υ που μεταφέρονται εύκολα, που ενεργοποιούνται με τη φωνή, προγράμματα για γραφή κειμένων για διάβασμα.

-Να εκπαιδευτεί στην αλφαβητική διαδοχή, στην αξία της χρήσης καταλόγων, στη χρήση λεξικού.

-Να εκπαιδευτεί στη χρήση βιβλιοδείκτη ή χάρακα γιατί το βοηθά να εστιάζει την προσοχή του και τη κίνηση των οφθαλμών του στη λέξη και τη σειρά που διαβάζει.

-Να του επιτρέπεται η χρήση μαγνητοφώνου, η φωτοτυπική χρήση σημειώσεων από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές, ενώ αποφεύγουμε τις άσκοπες αντιγραφές και ορθογραφίες.

-Να διδάσκουμε τη συνεργατική μάθηση, την αξία της συνεργασίας, της ομαδικής δουλειάς και της διδασκαλίας μεταξύ συνομήλικων.

-Να ομαδοποιούμε τα παιδιά με βάση τις μεικτές ικανότητες.

- Να δίνουμε καθημερινά ατομική βοήθεια προς επιβεβαίωση ότι επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, ενώ παράλληλα δίνουμε άμεσες και επεξηγηματικές οδηγίες προφορικά και γραπτά.
- Η διόρθωση να είναι εξατομικευμένη και να αξιολογούμε το περιεχόμενο, ενώ παράλληλα να διδάσκουμε τη σημασία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοδιόρθωσης ώστε να αυξηθεί το κίνητρο για μάθηση και η αυτοενημερότητα.
- Να ενθαρρύνουμε τις ομαδικές μελέτες, τις ομάδες μάθησης και την εθελοντική υποστήριξη από συμμαθητές.
- Να ενθαρρύνουμε την άσκηση της κατανόησης με κείμενα από κασέτες, οργανώνοντας ομαδικές αναγνώσεις, ακροάσεις κασετών, παρακολούθησεις ταινιών, θεατρικών παραστάσεων, δραματοποιήσεων και θεατρικών παιχνιδιών.
- Να τροποποιούμε τις εργασίες για το σπίτι: μειώνοντας την ποσότητα, σπάζοντας τις μεγάλες εργασίες σε μικρότερες, καθορίζοντας το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους.
- Να δίνουμε προφορικές ή οπτικοακουστικές εργασίες με γραφικές παραστάσεις, με εικόνες, χωρίς πολλές λεπτομέρειες, με υπογραμμίσεις, με τίτλους και υπότιτλους. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με γραφικό τρόπο, με χάρτες, με πίνακες, με φωτογραφίες αυξάνουν την ικανότητα κατανόησης και απομνημόνευσης των πληροφοριών.
- Η διδασκαλία μας να είναι πολυαισθητηριακή. Οι άνθρωποι μαθαίνουν με όλες τις αισθήσεις και αυτό αντισταθμίζει τις δυσκολίες που έχουν.
- Να αξιοποιούμε τα ρεπερτόρια πολιτισμικής πρακτικής που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη για να ενισχύσουμε την ικανότητα γραμματισμού των μαθητών μας.
- Να επιτρέπουμε στα οικεία πρόσωπα να παίζουν το ρόλο του αναγνώστη και του γραφέα.
- Να παρουσιάζουμε την ύλη με δομημένο και αναλυτικό τρόπο, γιατί αυτό αυξάνει τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και κρατά το μαθητή κοντά στο στόχο.
- Να χτίσουμε σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μας, να προσφέρουμε συχνή θετική ενίσχυση, να οργανώνουμε μαζί το πρόγραμμα και να ελέγχουμε συχνά την πρόοδο, γιατί στοχεύουμε στην *σχολική επιτυχία*.

Καθορισμός και ταξινόμηση των διδακτικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καθορίσαμε το πλαίσιο των στόχων πάνω στους οποίους θα δουλεύαμε εγώ ατομικά με το μαθητή στο Τ. Ε. και οι υπόλοιποι ομαδικά μέσα στην τάξη. Αυτό που θέλαμε όλοι από το παιδί ήταν:

- Να διδασχτεί την αξία του προγραμματισμού.
- Να πειθαρχεί στις απαιτήσεις των προγραμμάτων.
- Να αυτοελέγχεται.
- Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του.
- Να εκπαιδευτεί στην προφορική *αξιολόγηση* των μαθησιακών του ικανοτήτων.
- Να προσφέρει και να δέχεται εθελοντική βοήθεια από συμμαθητές.
- Να εκπαιδευτεί στη χρήση βοηθητικής τεχνολογίας και γενικότερα στη χρήση οπτικών και ακουστικών μνημονικών βοηθημάτων.
- Να διδασχθεί στο Τ. Ε. ασκήσεις για την βελτίωση της μνήμης, της προσοχής, της συγκέντρωσης.
- Να εκπαιδευτεί στην ομαδική εργασία για την ανάπτυξη κινήτρων, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων.
- Να γίνει μαθησιακή *αξιολόγηση* στη γλώσσα και τα μαθηματικά και να οργανωθεί πρόγραμμα *παρέμβασης* για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων. Από το πρωτόκολλο *αξιολόγησης* προέκυψε ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες του παιδιού αφορούσαν την αναγνωστική ικανότητα και την φωνολογική και μορφολογική ενημερότητα. Το πρόγραμμα εκπαιδευτικής *παρέμβασης* χτίστηκε με κριτήριο αυτές τις δυο δυσκολίες.

Ακολούθησε εκτενής συζήτηση για το πλαίσιο των στόχων που από κοινού οι εκπαιδευτικοί θέσαμε πριν το σχηματισμό του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης του παιδιού, ενώ αναπτύχθηκε ιδιαίτερος προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα που δόθηκε στην αξία του προγραμματισμού, του αυτοελέγχου, της χρήσης βοηθητικής τεχνολογίας και οπτικοακουστικών βοηθημάτων, της ομαδικής εργασίας και της ανάπτυξης κινήτρων. Παράλληλα δε, έγινε και συγκριτική *αξιολόγηση* των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στις δυο περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν, ενώ οι επιμορφούμενοι κατάφεραν να αποκρυσταλλώσουν τη διαφορετική μαθησιακή εικόνα που παρουσιάζει η κάθε περίπτωση.

Συμπέρασμα

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ασθένεια και συνεπώς δεν αναμένεται η θεραπεία τους. Δεν οφείλονται σε οργανική δυσλειτουργία (όρασης, ακοής κ.τ.λ.). Δεν εμφανίζονται με τα ίδια συμπτώματα και στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα.

Είναι μια διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος και εξαιτίας της καθυστερεί ή εμποδίζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης από παιδιά που αν και έχουν κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση και την ακοή, ζουν σε υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα και φοιτούν σε οργανωμένα σχολεία, ωστόσο βιώνουν την σχολική αποτυχία.

Η αποτυχία αυτή κινείται πάνω σε δυο άξονες: Αφενός στην πραγματική δυσκολία των παιδιών να μάθουν και να κατανοήσουν το σύστημα ανάγνωσης και γραφής και αφετέρου στην αδυναμία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να στηρίζουν και να προσαρμόσουν τους διδακτικούς στόχους στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους. Αιτία αυτής της αδυναμίας είναι η απουσία ειδικής και εις βάθος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ώστε όταν μπαίνουν στην τάξη να γνωρίζουν πρακτικές και τεχνικές για να στηρίζουν όλα τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α. και Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα Εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πρακτική. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2 (τ. 2-3). www.ayth.gr/virtualschool
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Μαθησιακές Δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Στο βιβλίο Χριστίδη Α. Φ. και Θεοδωροπούλου Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Παθολογία της γλώσσας. Στο βιβλίο Χριστίδη Α. Φ. και Θεοδωροπούλου Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Βουγιουνδρούκας, Ι. (2005). *Πρωτόκολλο λογοπεδικής αξιολόγησης σχολικής ηλικίας – Εγχειρίδιο*. Εκπαιδευτικό υλικό σεμιναρίου για την δυσλεξία που πραγματοποιήθηκε από το δήμο Αλεξάνδρειας.
- Βουγιουνδρούκας, Ι. (2006). *Πρωτόκολλο αξιολόγησης σχολικής ηλικίας*. Εκπαιδευτικό υλικό σεμιναρίου για την δυσλεξία που πραγματοποιήθηκε από το δήμο Αλεξάνδρειας.
- Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). Γλωσσάριο. Στο βιβλίο Graddol D., Maybin J., Stierer B. (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη- Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cope, B and Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαγδιλέλης, Β. και Χοντολίδου, Ε. (2005). *Η παιδαγωγική πρόκληση των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων* (<http://www.gsae.edu.gr>).
- Δαρβούδης, Θ. (2005). *Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων* (<http://www.specialeducation.gr>).
- Δενδρινού, Β. (2001). *Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Στο βιβλίο Χριστίδη Α. Φ. και Θεοδωροπούλου Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman
- Gee, J.P. (2000). Προφορικότητα και Γραμματισμός: Από την άγρια σκέψη στους τρόπους με λέξεις. Στα βιβλία Maybin J. (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη – Γλώσσα και Γραμματισμός στην Κοινωνική Πρακτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Halliday, M.A.K. (2001). Ο προφορικός και ο γραπτός τρόπος του εννοείν. Στο βιβλίο Graddol D., Boyd O., Barrett (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη – Κείμενα των Μ.Μ.Ε.: Συγγραφείς και Αναγνώστες*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). *Το Διαδύκτιο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού* (www.netschoolbook.gr).

- Κωστούλη, Τ. (2000). Κειμενικεντρική προσέγγιση και κοινωνική/ κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας. *Virtual School, The sciences of Education Online*, Τ. 2 (τ. 1).
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.
- Mann, A. V. (1998). Γιατί μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση: Η συμμετοχή των δυσκολιών επεξεργασίας της γλώσσας και της φωνολογικής καλλιέργειας στα πρώιμα αναγνωστικά προβλήματα. Στο βιβλίο Παντελιάδου Σ. (επιμ), *Α' Εκπαιδευτικό πακέτο ειδικεύσεως: Η φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Μαθησιακών Δυσκολιών
- Maybin, J. (2001). Η Πολιτική του Γραμματισμού. Στο βιβλίο Graddol D., Maybin J., Stierer B. (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη- Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Η Εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Παντελιάδου, Σ. (1999). Εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Στο βιβλίο Παντελιάδου Σ. (επιμ.), *Γ' Εκπαιδευτικό πακέτο ειδικεύσεως: Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε. Μονάδα Ειδικής Αγωγής Μαθησιακών Δυσκολιών.
- Paul, P.(1998). *Literacy and deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon
- Πάσουλα, Ε. (2003). Αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 3 (www.ayth.gr/virtualschool).
- Purcell, M. (1998). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* / Michael Pressley. New York London: Guilford Press
- Sayles, A. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Συμβουλές για εκπαιδευτικούς* (www.cyprusdyslexia.com).
- Τσολάκης, Χ.(1983). Γλωσσική Διδασκαλία: Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του. *Γλώσσα*, 1, 58-70.
- Τσουμπάρη, Ι. (2003). *Η συνεξέταση του ρόλου της προφορικότητας και του γραμματισμού στη δόμηση της γνώσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μιας ειδικής τάξης (τμήμα ένταξης) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Υπουργική απόφαση, (2001). *Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ.Ε.Κ. Γ6/ 4494 8 – 11 – 2001).
- Υπουργική Απόφαση, (2002). *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ.Ε.Κ. 1319/Τ.Β. 10-10-2002).
- Φιλίππκη – Warburton, Ει. (2000). Γραμματική και Σχολική Παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 33-46.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία: Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πρακτική* (<http://2dim-kalam.thess.shc.gr/arhtra/arh2.htm>).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2004). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών* (<http://2dim-kalam.thess.shc.gr/arhtra/arh4.htm>).
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2000). *Γλώσσα, πολιτική πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις
- www.european-agency.org (2003). *Η συμμετοχική εκπαίδευση και οι πρακτικές στη σχολική τάξη*.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «κανονικό σχολείο»: Μελέτη περίπτωσης.

Κυριακή Ατταλιώτου

Δ/ντρια στο ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω-

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής-

Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Περίληψη

Η πορεία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) που φοιτούν στο «κανονικό» σχολείο εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό τόσο από τις εκπαιδευτικές όσο και από τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις που θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας και οι οποίες θα εκτείνονται σε βάθος χρόνου. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αναφέρονται κυρίως στο εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών (ΕΠΣ) του μαθητή σε συνδυασμό με τη φοίτηση του στην κανονική τάξη. Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις σχετίζονται με το μαθητή, την οικογένειά του αλλά και τα λοιπά μέλη της σχολικής μονάδας. Τα ΑμΕΕΑ χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαιδευτική βοήθεια αλλά και συμβουλευτική σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των παρεμβάσεων, εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών, απαιτεί εκ μέρους του δασκάλου ειδικής αγωγής όχι μόνο γνώσεις αλλά και εξαιρετικά ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής.

Λέξεις κλειδιά: ΑμΕΕΑ, εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών, συμβουλευτική

. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν και συνεισφέρουν στην επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία των μαθητών που χαρακτηρίζονται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), σύμφωνα με το νόμο 2817/2000. Συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή Α επιδιώκουμε να αναδείξουμε εκείνους τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών αυτών καθώς και στην προετοιμασία τους για τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Ο πρόσφατος αυτός νόμος ορίζει (άρθρο 1, παράγραφος 1) ότι στα ΑμΕΕΑ περιλαμβάνονται όσοι:

- Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

-Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Επιπλέον αποσαφηνίζεται (παράγραφος 2) ότι «στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ο νομοθέτης προσδιορίζει τέσσερις βασικές επιδιώξεις της ειδικής εκπαίδευσης καθώς «στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη».

Έτσι, ορίζεται ότι «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν: α) στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ. β) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Αν δεχτούμε ότι η φοίτηση των ΑμΕΕΑ στα τμήματα ένταξης (ΤΕ) αποτελεί μία αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των ανωτέρω επιδιώξεων δεν θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν είναι άραγε και ικανή;

Εργαζόμενη στο χώρο της ειδικής αγωγής για έντεκα χρόνια και έχοντας τη σπάνια δυνατότητα να παρακολουθήσω την πορεία αρκετών μαθητών για έξι ολόκληρα σχολικά έτη θέλησα να δημοσιοποιήσω τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις μου, μέσα από τη ζωντανή καταγραφή της εξάχρονης πορείας ενός ΑμΕΕΑ

Η περίπτωση του Α

Τα προβλήματα του Α. είχαν ήδη εντοπιστεί στο νηπιαγωγείο και όταν οι γονείς του ήρθαν να τον εγγράψουν στην Α΄ τάξη του δημοτικού προσκόμισαν και τη διάγνωση που είχε την υπογραφή του αναπτυξιακού τμήματος του νοσοκομείου Αγία Σοφία. Σύμφωνα με αυτή είχαν διαγνωστεί τα κάτωθι: *καθυστέρηση στην εμφάνιση και εξέλιξη αναπτυξιακών δεξιοτήτων, αναπτυξιακός δείκτης 78*

(ΦΤ: 85-110), κινητική αδεξιότητα, συμπεριφορά φυσιολογική. Επιπλέον, αναφερόταν ότι «θα οφειλито από αναβολή της φοίτησης στην Α΄ τάξη Δημοτικού για 1 χρόνο και παρακολούθηση νηπιαγωγείου», και υπήρχε η σύσταση για «συνέχιση της ειδικής αγωγής σε ατομικό επίπεδο με λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ειδική διαπαιδαγώγηση, εκμάθηση δυσκολιών» και φυσικά «σύσταση για επανεξέταση».

Οι γονείς δεν ήταν σίγουροι κατά πόσο ο μαθητής «έπρεπε» να παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο ένα χρόνο επιπλέον, αλλά μετά από εκτενή συζήτηση και ανάλυση με τη δασκάλα του ΤΕ και το διευθυντή του σχολείου πείστηκαν και επανήλθαν ένα χρόνο αργότερα. Έτσι, ο Α ξεκίνησε την Α΄ τάξη έχοντας φοιτήσει στο νηπιαγωγείο μία χρονιά ακόμη και όντας ηλικιακά κατά ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του.

Ήταν το δεύτερο παιδί της οικογένειας, ζούσε με τους γονείς και την αδερφή του και είχε έναν ιδιαίτερο συναισθηματικό σύνδεσμο με τη γιαγιά που έμενε σε διαφορετικό όροφο. Η μητέρα του ήταν πολύ συνεργάσιμη και φιλική, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον περιγραφόταν ως υποστηρικτικό.

Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση (Πολυχρονοπούλου, 2001, σελ.58) ο μαθητής δε μπορούσε να χαρακτηριστεί ως νοητικά ανεπαρκής αλλά ως άτομο με οριακή νοημοσύνη. Με βάση όμως τη βιβλιογραφία θεωρείται ότι ανήκει στα πρόσωπα που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Ξεκίνησε τη φοίτησή του στο ΤΕ το μήνα Νοέμβρη, αφού είχαν μεσολαβήσει αρκετές εβδομάδες, κατά τη διάρκεια των οποίων ο μαθητής έγινε φανερό ότι ναι μεν ο μαθητής είχε προσαρμοστεί αρκετά καλά στο νέο του σχολικό περιβάλλον, έχοντας εγκαθιδρύσει επικοινωνία τόσο με τη δασκάλα του όσο και με τους συμμαθητές του, αλλά η επίδοση του υπολειπόταν κατά πολύ αυτή των συμμαθητών του. Μετά από συζητήσεις τόσο με τη μητέρα όσο και με την εκπαιδευτικό της τάξης συμφωνήθηκε ο Α. να παρακολουθεί το ΤΕ σε καθημερινή βάση, για όσες ώρες το τμήμα του θα έκανε Γλώσσα. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι τουλάχιστον μέχρι τα Χριστούγεννα θα φοιτούσε στο ΤΕ για περίπου τρεις ώρες την ημέρα, λόγω του παραπρογράμματος (Βρετός και Καψάλης, 1999) – για το μάθημα της γλώσσας το ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ τάξης προέβλεπε δύο ώρες την ημέρα και μία την Παρασκευή, συνολικά εννέα ώρες εβδομαδιαίως, όμως στην πράξη συνήθως αυτό καταστρατηγείτο καθώς αφιερώνονταν περισσότερες ώρες στο γλωσσικό μάθημα. Σε όλα τα άλλα μαθήματα, μαθηματικά, εμείς κι ο κόσμος, γυμναστική, αισθητική αγωγή, ο Α παρακολουθούσε στο τμήμα του μαζί με τους συμμαθητές του. Στο εξατομικευμένο του πρόγραμμα σπουδών (ΕΠΣ) καθορίστηκε ως μακροπρόθεσμος στόχος η κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής.

Όμως, όπως έχει τονιστεί στη βιβλιογραφία (Πολυχρονοπούλου, 2001) τα προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ήταν πολύ μεγάλα με αποτέλεσμα να

προχωρά με πολύ αργούς ρυθμούς, αν και δούλευε εξατομικευμένα περίπου 3 ώρες την ημέρα. Εξυπακούεται ότι οι ώρες φοίτησης του στο ΤΕ ξεπερνούσαν κατά πολύ τις προβλεπόμενες από το νόμο, αλλά κρίθηκε ότι μόνο έτσι μπορούσαμε να έχουμε απτά αποτελέσματα. Στη φάση αυτή δεν ασχοληθήκαμε καθόλου με μαθηματικά. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν απόλυτα εξατομικευμένο και πολλές φορές κατασκευαζόταν αποκλειστικά για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή ενώ, παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του, ακολουθήθηκε ένα σταθερό σύστημα αμοιβών (Κολλιάδης, 1991), με ενισχυτές τόσο υλικούς (αυτοκόλλητα, εικόνες, φιγούρες ζώων κ.α.) όσο και κοινωνικούς (προφορικούς και γραπτούς επαίνους, κλπ).

Η ανάθεση εργασιών για το σπίτι ήταν καθημερινή και τόσο ο μαθητής όσο και οι γονείς του γνώριζαν ότι ένα μέρος της κατ οίκον εργασίας θα το εκτελούσε ο μαθητής *εντελώς μόνος του* και ένα άλλο μέρος με τη *βοήθεια της μητέρας του*, η οποία από την αρχή είχε εκφράσει την επιθυμία της για εμπλοκή της στην εκπαίδευση του Α (Callias, 1997, 1989α, 1989β). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν οι κάτωθι οδηγίες:

- η μητέρα του θα τον βοηθούσε με ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας (Παντελιάδου, 2000) καθώς και στην εκμάθηση της καθημερινής ορθογραφίας
- ο Α. έκανε ανάγνωση το υλικό που ορίζαμε, παρουσία της μητέρας του, για όσες φορές είχαμε συμφωνήσει –συνήθως 5 φορές.
- συγκεκριμένες ασκήσεις (π.χ. αντιγραφή, από τα μικρά στα κεφαλαία, κάτω από κάθε εικόνα γράφω το όνομά της) θα τις επεξεργαζόταν *εντελώς μόνος του*, χωρίς την παρουσία και τη βοήθεια της μητέρας του. Εννοείται ότι οι ασκήσεις αυτές είχαν τύχει συστηματικής επεξεργασίας στο σχολείο και ο μαθητής δεν χρειαζόταν να αποκωδικοποιήσει τις σχετικές οδηγίες.
- ετοίμαζε ο ίδιος την τσάντα του από το βράδυ και την άφηνε έτοιμη δίπλα στην πόρτα.

Η πρόοδος του Α ήταν σταθερή αλλά αργή και έτσι η συστηματική διδασκαλία των μηχανισμών γραφής κι ανάγνωσης είχε διάρκεια 2 και 1/2 σχολικά έτη. Πράγματι, ο Α. ολοκλήρωσε την ύλη που αφορούσε στην πρώτη γραφή και ανάγνωση (ύλη α' εξαμήνου της Α' δημοτικού) όταν οι συμμαθητές του φοιτούσαν ήδη στη Γ' τάξη (εννοείται ότι ο Γ αποφοίτησε κανονικά από τις Α' και Β' και δεν μπήκε από κανέναν θέμα να επαναλάβει κάποια τάξη). Για την ακρίβεια μετά το α' τρίμηνο στη Γ' αποφασίστηκε να παρακολουθεί πλέον το μάθημα της Γλώσσας στην τάξη του αφού συμφωνήθηκαν με τη δασκάλα του τμήματος και τη μητέρα του τα εξής:

- για να βελτιώσει την αναγνωστική του ικανότητα θα είχε για ανάγνωση ένα μόνο μικρό τμήμα του κειμένου, το οποίο θα όριζε κάθε φορά η δασκάλα
- θα είχε την ίδια ορθογραφία, όπως και οι συμμαθητές του, αλλά η δασκάλα θα την αξιολογούσε με τα κάτωθι κριτήρια: να υπάρχουν όλες οι λέξεις της πρότασης, να υπάρχουν όλα τα γράμματα των λέξεων και να βρίσκονται στη σωστή θέση, να υπάρχουν τόνοι (ο παρατονισμός δεν ξεπεράστηκε ούτε στην ΣΤ'), οι προτάσεις να ξεκινούν με κεφαλαίο, στο τέλος κάθε πρότασης να υπάρχει τελεία, τα ονόματα να είναι γραμμένα με κεφαλαίο, να εφαρμόζονται οι κανόνες των καταλήξεων.
- μετά τη νοηματική επεξεργασία του καινούριου μαθήματος, εάν έκρινε η δασκάλα ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ασκήσεις, θα τον έστελνε στο ΤΕ. Εκεί ο Γ. θα είχε την ευκαιρία να ασκηθεί τόσο στην ορθογραφημένη γραφή (Φλωράτου, 1996) όσο και στην έκφραση προφορικού και γραπτού λόγου.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στο διάστημα αυτών των 2 ½ σχολικών ετών, εκτός από την υλοποίηση του ΑΠΣ, καθοριστικής σημασίας για την πρόοδο του μαθητή ήταν οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αφορούσαν α) στην οργάνωση μελέτης στο σπίτι β) στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του σε θέματα καθαριότητας και υγιεινής (Χρηστάκης, 2001) και γ) στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου. Πράγματι, είχαν υπάρξει πολλές και «εξαντλητικές» συνεδρίες συμβουλευτικού χαρακτήρα με τη μητέρα, στη διάρκεια των οποίων αναλυόντουσαν θέματα που αφορούσαν στη φύση, τις αιτίες και την πρόγνωση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλη εργασία μας (Ατταλιώτου, 2006) η ύπαρξη μίας επίσημης διάγνωσης δεν εξασφαλίζει ούτε την ενημέρωση –πληροφόρηση των γονέων ούτε τη βαθύτερη κατανόηση του είδους και της έκτασης των προβλημάτων που εμφανίζει και θα συνεχίζει να εμφανίζει το ΑμΕΕΑ. Η πληροφόρηση και η ενημέρωση νοούνται ως δυναμική συνεχής διαδικασία που διαρκεί όσο και η εκπαίδευση του μαθητή στο ΤΕ, και όχι ως εφ' άπαξ διαδικασία που επεξηγεί και απαντά μία και μοναδική φορά στα ερωτήματα και στις αγωνίες του γονέα. Η συμβουλευτική γονέων είναι ένα συνεχές έργο των ειδικών, σχεδόν εφ' όρου ζωής, γιατί όλη η οικογένεια αντιμετωπίζει κάθε τόσο νέα προβλήματα και πιέσεις στις διάφορες φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και χρειάζεται συνεχή επαγγελματική βοήθεια (Βασιλείου, 1998).

Με την ολοκλήρωση του πρώτου μακροπρόθεσμου διδακτικού στόχου (κατάκτηση και εμπέδωση μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής) τέθηκε ο δεύτερος μακροπρόθεσμος στόχος, που αυτή τη φορά αφορούσε σε μαθηματικές έννοιες. Αφού αξιολογήθηκε ο Γ. με βάση Λίστες Δεξιοτήτων που αφορούσαν τις τέσ-

σεις ενότητες- αριθμηση, πράξεις, γεωμετρία, προβλήματα- και έγινε ανάλυση των λαθών (Αγαλιώτης 2000), επελέγησαν και καθορίστηκαν βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι όπως:

- αριθμηση από 0 έως 100, ανά δύο, πέντε, δέκα και αντίστροφα
- αυτοματισμός στα ζεύγη 6+6, 7+7 έως και 50+50
- νοεροί υπολογισμοί μέσα στην εκατοντάδα
- επίλυση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στην εκατοντάδα
- διατύπωση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στην εκατοντάδα
- γεωμετρικά σχήματα
- αριθμηση από 100 έως 1000, ανά δύο, πέντε, δέκα, είκοσι, πενήντα, εκατό και αντίστροφα
- νοεροί υπολογισμοί μέσα στην εκατοντάδα
- πράξη της πρόσθεσης μέσα στη χιλιάδα με και χωρίς κρατούμενο,
- πράξη της αφαίρεσης μέσα στη χιλιάδα χωρίς κρατούμενο
- επίλυση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στη χιλιάδα
- διατύπωση απλών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα στη χιλιάδα

Όπως στη γλώσσα έτσι και στα μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε ειδικά κατασκευασμένο διδακτικό υλικό, συχνές επαναλήψεις και συνεχής επανατροφοδότηση.

Έτσι, προς το τέλος της τρίτης τάξης ο Α. μπορούσε να γράφει και να διαβάσει με αρκετή ευχέρεια, χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις ορθογραφημένης γραφής, δανειζόταν από τη βιβλιοθήκη του ΤΕ απλά βιβλία, και είχε αποκτήσει αρκετές από τις δεξιότητες που είχαν τεθεί ως στόχοι στα μαθηματικά.

Τα επόμενα τρία χρόνια (Δ, Ε' και Στ') ο Α παρακολουθούσε σταθερά τη Γλώσσα στο τμήμα του με παράλληλη υποστήριξη από το ΤΕ, ενώ το μάθημα των μαθηματικών το διδασκόταν σχεδόν εξ ολοκλήρου στο ΤΕ. Στη μεν Γλώσσα στόχοι ήταν η αναγνωστική ευχέρεια, η κατανόηση κειμένου, η ορθογραφημένη γραφή, η διατύπωση προτάσεων, η ανάπτυξη προφορικού λόγου. Με το «σκέπτομαι και γράφω» ασχοληθήκαμε μόνο στη Στ' τάξη. Στα δε μαθηματικά στόχοι ήταν η διατήρηση και επέκταση δεξιοτήτων που σχετίζονταν με την αριθμηση, τους νοερούς υπολογισμούς, τις τεχνικές της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, τη λύση και τη διατύπωση προβλημάτων. Η εκμάθηση των πινάκων και του αλγορίθμου του πολ/σμού κράτησε δύο σχολικά έτη (Δ και Ε') με παράλληλη επεξεργασία προβλημάτων (λύση αλλά και διατύπωση). Η τεχνική της αφαίρεσης με κρατούμενο πρωτοδιδάχτηκε στην Ε' και αφομοιώθηκε πολύ καλά στην Στ' τάξη.

Αντίθετα, κρίναμε άσκοπη τη διδασκαλία της τεχνικής της διαίρεσης και επικεντρώσαμε στην κατανόηση της πράξης αυτής. Έτσι ο Γ. στο τέλος της Στ' μπορούσε να αναγνωρίζει προβλήματα που απαιτούσαν διαίρεση και τα έλυνε με το κομπιουτεράκι του. Επιπλέον, μπορούσε να διατυπώσει απλά προβλήματα διαίρεσης, καθώς επίσης και προβλήματα πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολ/σμού. Στο δε μάθημα της Γλώσσας μπορούσε να γράφει «σκέπτομαι και γράφω» πάνω σε απλά θέματα όπως «περιγράψω την οικογένεια μου», «πώς πέρασα το Σαββατοκύριακο» και άλλα. Επιπλέον, ο Α. ήταν απόλυτα αποδεκτός από την ομάδα της τάξης του γεγονός που διαπιστώθηκε πανηγυρικά κατά την εφαρμογή προγράμματος Αγωγής Υγείας που εφαρμόσαμε με την δασκάλα της ΣΤ' στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης, κατόπιν εγκρίσεως της υπηρεσίας. Το πρόγραμμα είχε τίτλο «Ο εαυτός μου, ατομική ταυτότητα, αυτοεκτίμηση, επικοινωνία», βασιζόταν στο εκπαιδευτικό υλικό «Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού» για περιελάμβανε εργασίες ανά ζεύγη και ανά ομάδες.

Η εξαιρετική, κατά τη γνώμη μας, πορεία του Α. που σήμερα φοιτά, με επιλογή δική του και της οικογένειάς του, σε ένα από τα ΕΕΕΕΚ της Αττικής είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως:

- ✓ της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης που συνόδευε την εγγραφή του στην Α' τάξη. Όπως τονίζει ο Κυπριωτάκης (1998, σελ. 382) η πρώτη διάγνωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική των γονέων, την υποστηρικτική εκπαιδευτική παρέμβαση, την ερμηνεία των συμπτωμάτων και τον εντοπισμό των αιτιών της ανεπάρκειας, την παρακολούθηση του ρυθμού και της πορείας εξέλιξης της διαταραχής.
- ✓ της υποδειγματικής οργάνωσης και λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ). Συμφωνούμε απόλυτα με την άποψη που θεωρεί τα ΤΕ ως το βασικό θεσμό που στηρίζει την ενταξιακή διαδικασία (Λολίτσας, 2007) και υποστηρίζουμε κι εμείς τη θεσμοθέτηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στους δασκάλους των ΤΕ
- ✓ του αποτελεσματικού ΕΠΣ και της «διαγνωστικής διδασκαλίας» που επιτρέπει τη συνεχή διάγνωση και αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού (Γενά, 1998) και η οποία δεν έχει στόχο την κατηγοριοποίησή του αλλά τη διαρκή διάγνωση των αναγκών που μεταλλάσσονται.
- ✓ Του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο, τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά, ήταν πρωτότυπο και ειδικά κατασκευασμένο για τις ανάγκες του Α.
- ✓ την εφαρμογή του συμπεριφοριστικού μοντέλου για την εγκαθίδρυση των επιθυμητών συμπεριφορών

- ✓ τη συστηματική συμβουλευτική υποστήριξη προς το μαθητή με στόχο τη διαμόρφωση υψηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α, 2001β).
- ✓ της επιθυμίας αλλά και της δυνατότητας της μητέρας να έχει ενεργό εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού.
- ✓ Της συστηματικής ενημέρωσης αλλά και συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης που απολάμβανε η μητέρα εκ μέρους της δασκάλας του ΤΕ. Είναι γεγονός ότι οι γονείς, μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο συμβουλευτικής και της ψυχολογικής στήριξης, καθίστανται περισσότερο ικανοί σχετικά με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στη ζωή του παιδιού τους (Κυπριωτάκης, 1998).
- ✓ Της εκπαίδευσης της ίδιας της μητέρας έτσι ώστε να βοηθά τον Α στο σπίτι τόσο σε θέματα ακαδημαϊκών όσο και σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, ανάληψη ευθυνών, οργάνωση μελέτης, χρόνου κλπ). Εδώ και αρκετά χρόνια επισημαίνεται στη βιβλιογραφία ότι εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς, παράλληλα, να υπάρξει και εκπαίδευση των ίδιων των γονέων. Αρκετοί γονείς επιθυμούν να κάνουν ό,τι είναι καλύτερο για τα παιδιά τους, και επιπλέον, τόσο οι οικονομικοί τους πόροι όσο και ο επαγγελματικός χρόνος των ειδικών είναι περιορισμένοι. Έχουν προταθεί τρία μοντέλα πάνω στα οποία μπορεί να οικοδομηθεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση γονέων: το μοντέλο του ειδικού, το μοντέλο της μεταφύτευσης και το μοντέλο της συνεργασίας. Αν και τα τρία είναι αναγκαία για διαφορετικούς σκοπούς φαίνεται ότι στο χώρο της εκπαίδευσης θα βασιστούμε κυρίως στο δεύτερο και στο τρίτο. Σύμφωνα με το μοντέλο της μεταφύτευσης οι γονείς διδάσκονται δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήνε οι ίδιοι τα παιδιά τους, ενώ σύμφωνα με το μοντέλο της συνεργασίας γονείς και ειδικοί συνεργάζονται και προσδιορίζουν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ανάγκες του παιδιού (Callias, 1997).
- ✓ της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών του τμήματος
- ✓ της στενότερης συνεργασίας πολλών από τους συντελεστές της εκπαίδευσης του μαθητή (δασκάλα στο ΤΕ, διευθυντής, δάσκαλοι κανονικών τάξεων, μητέρα).
- ✓ των διδακτικών προσαρμογών των εκπαιδευτικών του τμήματος
- ✓ τη συστηματική συμβουλευτική παρέμβαση που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων και τέλος
- ✓ στην καλλιέργεια ρεαλιστικών προσδοκιών εκ μέρους της οικογένειας, αλλά και του ίδιου του μαθητή.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο προβληματισμός της οικογένειας σχετικά με το καταλληλότερο πλαίσιο εκπαίδευσης του Γ. μετά το δημοτικό, είχε ήδη αρχίσει από την Δ' δημοτικού. Η οικογένεια παροτρύνθηκε από τη δασκάλα του ΤΕ

να επισκεφτεί ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, να μοιραστεί τις σκέψεις της και με άλλους ειδικούς, να συζητήσει με το ίδιο το παιδί, έτσι ώστε να έχει καταλήξει στο τέλος της Στ' σε μία απόφαση, για την οποία θα είναι έτοιμη τόσο η οικογένεια όσο και ο ίδιος ο μαθητής.

Όλα τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι δεν υπήρξαν προβλήματα, εντάσεις, κρίσεις, και συγκρούσεις είτε στο πλαίσιο της οικογένειας ή στο ευρύτερο περιβάλλον είτε στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Ως τέτοια μπορούμε να αναφέρουμε:

α) την έλλειψη φιλικών επαφών του Α. με παιδιά της ηλικίας του για αρκετό διάστημα

β) την έλλειψη συνεργασίας κάποιων εκπαιδευτικών με τη δασκάλα του ΤΕ

γ) την ψυχολογική απουσία του πατέρα, ο οποίος ποτέ, επί έξι χρόνια, δε επισκέφτηκε τη δασκάλα,

δ) την αδυναμία του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, κυρίως τα πρώτα χρόνια, να αναγνωρίσει την ιδιαιτερότητα του μαθητή, με αποτέλεσμα συνεχείς συγκρίσεις και επικρίσεις προς το παιδί αλλά και προς τη μητέρα

ε) τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων, για αρκετό χρονικό διάστημα, σε θέματα όπως η ξένη γλώσσα ή το μάθημα της ιστορίας

στ) την αδυναμία του οικογενειακού πλαισίου να θέτει σαφή όρια π.χ. στο θέμα της διατροφής ή της τηλεόρασης.

Συμπέρασμα

Η συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή της πορείας του μαθητή Α. επί έξι χρόνια επιβεβαιώνει, κατά την άποψή μας, τα κάτωθι:

-Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συστηματική εκπαίδευση παιδιού αλλά και γονέων

-Οι συστάσεις των ΚΔΑΥ ή των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων για επανάληψη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία και ο χρόνος στο μαθητή να ωριμάσει και να επωφεληθεί τα μέγιστα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, θα δοθεί η ευκαιρία και ο χρόνος στο μαθητή να ωφεληθεί και από παρεμβάσεις άλλων ειδικών (λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, συμβούλων) το έργο των οποίων είναι αποφασιστικής σημασίας και ίσως πρέπει να προχωρήσει αρκετά πριν από την είσοδο του παιδιού στην Α' τάξη του δημοτικού.

-Ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Σπουδών βασισμένο σε ρεαλιστικούς μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους καθώς και στην ανάλυ-

ση έργου μπορεί να αναδείξει τις δυνατότητες και τη λειτουργικότητα του μαθητή, βοηθώντας τον να αναπτύξει υψηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.

-Η κοινωνική αποκατάσταση των ΑμΕΕΑ έχει πολυπαραγοντικό χαρακτήρα και προϋποθέτει τη σφαιρική του ανάπτυξη η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο το γνωστικό τομέα, αλλά και τον πρακτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Γενά, 1998, σελ. 238). Η εκπαίδευση ενός ΑμΕΕΑ στο κανονικό σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει στόχους όχι μόνο γνωστικούς - γλώσσα, μαθηματικά- , αλλά και στόχους που αφορούν σε στάσεις και δεξιότητες συναισθηματικές και κοινωνικές όπως: διαχείριση χρόνου, ανάπτυξη αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1999), ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1997). Όπως έχει τονιστεί ο δείκτης νοημοσύνης από μόνος του δεν εξασφαλίζει ούτε προσωπική ούτε επαγγελματική επιτυχία (Φλουρής, 2001).

-Η εκπαίδευση ενός ΑμΕΕΑ στο κανονικό σχολείο δεν είναι αποκλειστική υπόθεση και ευθύνη του δασκάλου του ΤΕ. Όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο δ/ντής της σχολικής μονάδας σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίησή του. Η ένταξη και η ενσωμάτωση των ΑμΕΕΑ αποτελεί υποχρέωση και καθήκον όλων μας. Όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν και να σκεφτούν κριτικά πάνω στην προσωπική τους θεωρία (Ματσαγγούρας, 2003).

-Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν ως δάσκαλοι – σύμβουλοι όχι ως απλοί αναμεταδότες γνώσεων. Τα τελευταία χρόνια, όλο και συχνότερα, γίνεται λόγος για την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Κρουσταλάκης (1998) ο παιδαγωγός δεν πρέπει να περιορίζει το παιδευτικό του έργο μόνο στην καθαρά διδακτική λειτουργία (διαδικασία διδασκαλίας- μαθήσεως). Οφείλει να επεκτείνει τις δραστηριότητες του και σε άλλους τομείς, όπως εκείνοι της π ρ ο λ η π τ ι κ ή ς, της δ ι α γ ν ω σ τ ι κ ή ς και της σ υ μ β ο υ λ ε υ τ ι κ ή ς π α ι δ α γ ω γ ι κ ή ς». (Κοσμίδου-Hardy, 1999, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ατταλιώτου, Κ. (2006). Συμβουλευτική Γονέων μαθητών με Νοητική Υστέρηση που φοιτούν σε τμήματα Ένταξης. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, υπό δημοσίευση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλείου, Γ. (1998). *Τα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Callias. M. (1989α). Συμβουλευτική εργασία με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Τσιάντης, Μανωλόπουλος, (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα ψυχιατρικής*, (τόμος Γ. σελ. 218-249). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Callias. M. (1989β). Εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες. Στο Τσιάντης, Μανωλόπουλος, (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα ψυχιατρικής*, (τόμος Γ. σελ. 251-273). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Callias. M. (1997). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Καίλα, Πολεμικός, Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, (τόμος Α. σελ. 140-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (1998). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα, (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. (σελ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής. Δύο προβλήματα, μία λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, σελ.51-62.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Goleman, Daniel, (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Ι., Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία*. . Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. (σελ. 275-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Κολλιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1996 α). Ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 25-52.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, 33-63.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1999). Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Έμφαση στην κριτική Αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του Εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 21-57.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (2002 α). Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο. Στο Κοσμίδου-Hardy & Μπέλα Ζ. (επιμ.). *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία* (σελ. 41-61). Αθήνα: PRISMA.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (2004). Ο Εκπαιδευτικός και το Εκπαιδευτικό Πλαίσιο. Στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς* (σελ. 24-42). Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ Ε.Π.Ε.
- Κοσμόπουλος. Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος. Α. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Κυπριωτάκης, Α. (1998). Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών. Στο Ε. Τάφα, (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. (σελ.378-397). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λολίτσας, Κ. (2007). Τμήματα Ένταξης: ένας θεσμός για ένα σχολείο για όλους και όχι άλλοθι αποκλεισμού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 35, 42-49.
- Μακρή-Μπότσαρη Εύη (2001^α). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ I)()*: Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητων Α', Β', Γ' Δημοτικού. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.

- Μακρή- Μπότσαρη Εύη (2001^β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ II): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε', Στ' Δημοτικού*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ, (2001α). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ, (2001β). Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό: Μια προσωπική εκτίμηση. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.* (σελ. 281-291). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ, (2002). Εφαρμογές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες, στο *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, (τόμος Α', σελ. 342-365). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2001). Η σχολική συμβουλευτική ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών, Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.* (σελ. 214-225). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001, δ' έκδοση). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Α' και Β' τόμοι*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sternberg, R. (1999). *Η Νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριάρχη, Β. (2002). Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα, στο *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, (τόμος Α', σελ. 323-341). Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.*, (σελ. 292-304). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Φλωράτου, Μ. (1996, γ' έκδοση). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με οριακή νοημοσύνη σε κανονικό σχολείο.

Αγλαΐα Σταμπολτζή

Ειδική δασκάλα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τις βασικές θεωρητικές αρχές για τη διενέργεια μελετών περίπτωσης (case studies) στο χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Η μελέτη περίπτωσης κερδίζει έδαφος έναντι άλλων ερευνητικών μεθόδων γιατί μελετά ένα πρόβλημα στο φυσικό του χώρο, προσπαθεί να ερευνήσει το 'πώς' και το 'γιατί', χαρακτηρίζεται από 'ερευνητικότητα' και 'επαγωγικό συλλογισμό', παροτρύνει σε νέες ιδέες και στην ανακάλυψη νέων σχέσεων μεταξύ των υφιστάμενων χαρακτηριστικών. Είναι από τη φύση της πολυ-μεθοδική, χρησιμοποιεί δηλαδή πολλά μέσα συλλογής δεδομένων και έχει τη δυνατότητα διασταύρωσης και ελέγχου των πλευρών ενός φαινομένου από διαφορετικές πηγές. Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα έξι βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να έχει η μελέτη περίπτωσης εγκυρότητα και αξιοπιστία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας με οριακή νοημοσύνη που φοιτά σε κανονικό σχολείο και δίνονται οδηγίες για την αποτελεσματική της διδασκαλία και βοήθεια στο σχολείο και στο σπίτι.

Λέξεις κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, οριακή νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Η μελέτη περίπτωσης ανήκει στις εμπειρικές μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών. Επιτρέπει την έρευνα σε βάθος ενός φαινομένου, ενός ατόμου ή μιας ομάδας στο φυσικό της περιβάλλον με έμφαση στο 'παρόν' (Robson, 1993). Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι απαραίτητο να αφορά ένα άτομο. Μπορεί να γίνει σε μικρό αριθμό ατόμων (π.χ. αλλοδαποί μαθητές σε μια τάξη), σε μια ομάδα (π.χ. μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου), σε ένα θεσμό (π.χ. ολοήμερο σχολείο), σε ένα γεγονός (π.χ. περιστατικό βίας στο σχολείο) ή σε ένα πρόγραμμα (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία ή πρόγραμμα αγωγής υγείας).

Μια προσέγγιση στη μελέτη της ομάδας είναι και η εθνογραφική έρευνα. Στην εθνογραφική έρευνα ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει τους κανόνες και τις εμπειρίες των ατόμων μιας ομάδας. Απώτερος σκοπός είναι να καταλήξει σε μια θεωρία σχετικά με το πώς τα άτομα ενεργούν μέσα στην ομάδα. Κατά κάποιο τρόπο, η μελέτη περίπτωσης είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει και εθνογραφικές έρευνες (Fetterman, 1989).

Υπάρχουν τρία είδη μελετών περίπτωσης: η *διερευνητική μελέτη περίπτωσης* (exploratory case study), η οποία χρησιμοποιείται σε νέα πεδία έρευνας όταν δεν υπάρχουν προηγούμενα δεδομένα και χρειάζεται μια πρώτη εξερεύνηση ενός άγνωστου θέματος, η *περιγραφική μελέτη περίπτωσης* (descriptive case study), η οποία περιγράφει ένα άτομο, μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο με την κλασική περιγραφική μέθοδο και η *επιβεβαιωτική μελέτη περίπτωσης* (confirmatory case

study) η οποία επιβεβαιώνει ευρήματα που έχουν προκύψει από άλλες έρευνες μέσα από τυπικά συγκεκριμένα παραδείγματα γενικών τύπων (Yin, 2002).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη μελέτη περίπτωσης είναι ότι περιορίζεται σε μία ή λίγες περιπτώσεις και δεν εξασφαλίζει αξιοπιστία και γενίκευση των ευρημάτων της. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως η εντατική ενασχόληση με μία περίπτωση μπορεί να δημιουργήσει προκατάληψη και να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Ωστόσο, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποτελέσει έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδο έρευνας αν ληφθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις και ακολουθηθούν τα πέντε βασικά βήματα που προτείνονται από τους Stake (1995), Yin (2002) και Robson (1993).

Το πρώτο βήμα στη διενέργεια μιας μελέτης περίπτωσης είναι να τεθούν τα *ερευνητικά ερωτήματα*. Συνήθη ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν είναι αυτά που ξεκινούν με το 'πώς' και το 'γιατί'. Το αντικείμενο προς μελέτη (είτε είναι άτομο, είτε ομάδα, είτε θεσμός, είτε πρόγραμμα) συνδέεται με κοινωνικούς, πολιτικούς και προσωπικούς παράγοντες, δίνοντας τη δυνατότητα για διατύπωση πλήθους ερωτήσεων. Για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο (μια θεωρία) που μπορεί να τη βρει κανείς από τη βιβλιογραφία (κυρίως από βιβλία και άρθρα). Η προσεκτική διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων βοηθά σημαντικά τα επόμενα βήματα της έρευνας.

Το δεύτερο βήμα είναι η *επιλογή των υποκειμένων της έρευνας και των εργαλείων συλλογής δεδομένων*. Αν γίνουν πολλές μελέτες περίπτωσης (multiple case studies), τα δεδομένα από κάθε μία συνεισφέρουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά κάθε περίπτωση δεν παύει να είναι μοναδική. Αυτό που είναι σίγουρο είναι πως δεν μπορεί κανείς να καλύψει όλες τις περιπτώσεις και άλλωστε δεν είναι αυτός ο σκοπός του. Το κεντρικό ερώτημα είναι: «Πού θα πάρω πληροφορίες και από ποιους;» Για την επιλογή του δείγματος σημαντικό είναι να γυρίσουμε πάλι στο σκοπό της έρευνας. Στη φάση αυτή γίνεται και η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων. Αυτά μπορεί να είναι: ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνεντεύξεις, χορήγηση σταθμισμένων τεστ, μελέτη επίσημων και ανεπίσημων εγγράφων ή αντικειμένων. Αν η μελέτη περίπτωσης είναι *διερευνητική*, οπότε δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία από πριν, το πιθανότερο είναι να χρησιμοποιηθούν λιγότερο δομημένες τεχνικές, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη. Αν η μελέτη περίπτωσης είναι *επιβεβαιωτική*, τότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν σταθμισμένα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια, τεστ ή επίσημα έγγραφα. (Robson, 1993).

Στη φάση αυτή πρέπει να ληφθεί μέριμνα για τα θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η τεχνική της τριγωνοποίησης (triangulation) εξασφαλίζει την επιθυμητή εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ο Patton (1987) αναφέρει τέσσερα είδη τριγωνοποίησης, από τα οποία ο ερευνητής προσπαθεί να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερα: α) τριγωνοποίηση πηγών: χρησιμοποίηση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης, β) τριγωνοποίηση ερευνητή: περισσότεροι του ενός ερευνητές,

γ) τριγωνοποίηση θεωριών: χρησιμοποίηση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων στην ερμηνεία των δεδομένων και δ) τριγωνοποίηση μεθοδολογίας: χρήση περισσότερων από μιας μεθόδου για τη μελέτη του φαινομένου.

Το τρίτο βήμα αφορά την *διενέργεια της μελέτης περίπτωσης*. Είναι απαραίτητο να υπάρχει χρονοδιάγραμμα, το οποίο ο ερευνητής να έχει κατά νου. Η χρήση πολλών και διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων εκτός από το ότι είναι χρονοβόρα, απαιτεί ενημέρωση και εξοικείωση μ' αυτά τα εργαλεία. Επειδή τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν είναι πολλά και θα προέρχονται από διαφορετικές πηγές είναι σημαντικό ο ερευνητής να δημιουργήσει μια βάση δεδομένων όπου θα συγκεντρώνει με οργανωμένο τρόπο τα στοιχεία από τις διάφορες πηγές και θα καταγράφει και δικές του σημειώσεις. Ο Yin (2002) αναφέρει μία αρχή που αυξάνει την αξιοπιστία της μελέτης: τη διατήρηση μιας αλυσίδας δεδομένων, με άλλα λόγια τη δημιουργία εμφανών συνδέσμων μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων, των δεδομένων και των συμπερασμάτων. Η αρχή αυτή μπορεί να επιτευχθεί αν ένας εξωτερικός παρατηρητής μπορεί να ακολουθήσει την πορεία από τα αρχικά ερωτήματα στα τελικά συμπεράσματα αλλά και ανάποδα, από τα τελικά συμπεράσματα στα αρχικά ερωτήματα.

Το τέταρτο βήμα είναι η *ανάλυση των δεδομένων* η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία κατηγοριών, την ταξινόμηση των δεδομένων σε κατηγορίες, τη δημιουργία πινάκων, τον υπολογισμό συχνοτήτων και διακυμάνσεων, τη δημιουργία γραφικών αναπαραστάσεων, τη χρονολογική ταξινόμηση των πληροφοριών κλπ. Σε γενικές γραμμές, κάθε μελέτη πρέπει να ξεκινά με μια γενική αναλυτική στρατηγική θέτοντας προτεραιότητες για το τι πρέπει να αναλυθεί και γιατί. Ο Yin (2002) επισημαίνει δύο στρατηγικές χρήσιμες στη φάση αυτή. Η ανάλυση να βασίζεται στις θεωρητικές προϋποθέσεις βάση των οποίων διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι ο ερευνητής θα κρίνει ποια δεδομένα σχετίζονται με τις θεωρητικές προϋποθέσεις, επομένως τον ενδιαφέρουν, και ποια δεδομένα θα αγνοηθούν. Η δεύτερη στρατηγική είναι η δημιουργία ενός πλαισίου για την περιγραφή (descriptive framework), ο καθορισμός υπο-ενοτήτων ή υπο-κεφαλαίων με βάση τα οποία θα δομηθεί η μελέτη περίπτωσης. Η ανάλυση δεδομένων είναι μια δύσκολη διαδικασία για τον άπειρο ερευνητή που πρέπει να δοκιμάσει να «παίζει με τα δεδομένα», χρησιμοποιώντας τις δύο προαναφερόμενες στρατηγικές. Για τον έμπειρο ερευνητή υπάρχουν ειδικά μοντέλα ανάλυσης (συνταίριασμα προτύπων, χτίσιμο επεξήγησης, διαδοχική χρονική ανάλυση και λογικό μοντέλο), τα οποία περιγράφονται διεξοδικά στη βιβλιογραφία και συνδυάζονται και με άλλα είδη ανάλυσης (ανάλυση εμπεριεχόμενων μονάδων, επαναλαμβανόμενη παρατήρηση, επισκόπηση περίπτωσης (Linn & συν., 1982, Stake, 1995, Yin, 2002).

Έτσι φτάνουμε στο πέμπτο βήμα που είναι η *συγγραφή της μελέτης περίπτωσης* (case report). Ανεξάρτητα από τον τρόπο παρουσίασης της περίπτωσης, τα στάδια είναι τα ίδια. Ο ερευνητής θα αποφασίσει αν η μελέτη περίπτωσης θα

είναι γραπτή ή προφορική, σε ποιο κοινό απευθύνεται, αν θα έχει τη μορφή αφήγησης και ποια θα είναι η δομή της. Καλό είναι η συγγραφή να μην αρχίσει αφού ολοκληρωθεί το τέταρτο βήμα, αλλά πολύ νωρίτερα και παράλληλα με τα προηγούμενα βήματα. Για παράδειγμα, το θεωρητικό κομμάτι μπορεί να γραφτεί από την αρχή και το μεθοδολογικό κομμάτι να γράφεται και να διορθώνεται καθόσον διενεργείται η μελέτη περίπτωσης. Τέλος, ως προς τον τρόπο παρουσίασης, ο ερευνητής μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε 6 δομές που αναλύονται από τον Yin (2002): γραμμική δομή (κλασική δομή από τη θεωρία ως τα αποτελέσματα), συγκριτική δομή (επανάληψη της ίδιας μελέτης 2-3 φορές συγκρίνοντας τις διαφορετικές περιγραφές και εξηγήσεις), χρονολογική δομή (βάση της χρονολογικής σειράς των γεγονότων), δομή διαμόρφωσης θεωρίας (κάθε κεφάλαιο παρουσιάζει ένα νέο κομμάτι της θεωρίας), δομή αγωνίας (ξεκινά από το συμπέρασμα και μετά παρουσιάζει τις πιθανές εξηγήσεις) και μη διαδοχική δομή (περιγράφει στιγμιότυπα ή γεγονότα χωρίς διαδοχική δομή).

Αναφερόμενοι στα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης, αυτά συνοψίζονται στα εξής: Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην πραγματικότητα και τα αποτελέσματά της έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή. Σχεδιάζεται για να μελετηθεί ένα επίκαιρο πρόβλημα ή γεγονός. Αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων αφού συχνά αποτυπώνει τις διαφορετικές απόψεις ή διαφωνίες των συμμετεχόντων, προσφέροντας εξηγήσεις. Δεν απαιτεί μεγάλο οικονομικό προϋπολογισμό, αν ο ερευνητής περιοριστεί σε μία ή λίγες περιπτώσεις. Μπορεί να διαβαστεί από το ευρύ κοινό (γονείς, φοιτητές, εκπαιδευτικούς) αφού είναι γραμμένη σε απλή γλώσσα με τη μορφή έκθεσης και χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων όρων (Cohen & Manion, 1994).

Μελέτη περίπτωσης I

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης μαθήτριας 9 ετών με οριακή νοημοσύνη που φοιτά σε κανονικό σχολείο. Το αίτημα ήταν να αξιολογηθεί η μαθήτρια από ειδικό δάσκαλο για να αποφασιστεί αν χρειάζεται να μεταγραφεί σε σχολείο που να έχει τμήμα ένταξης (ειδική τάξη).

Θα αναφερθούμε πρώτα στον όρο 'οριακή νοημοσύνη' και στο ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με οριακή νοημοσύνη. Αν δεχτούμε ότι ο δείκτης νοημοσύνης ενός φυσιολογικού ατόμου είναι 90 ως 100, στην κατηγορία της οριακής νοημοσύνης εντάσσονται παιδιά με Δ.N από 70 ως 90 (Ημέλλου, 2003, Hresko, Parmar & Bridges, 1996). Τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη δεν παρουσιάζουν έντονες διακυμάνσεις στο νοητικό τους προφίλ. Δεν έχουν, δηλαδή, υψηλές ικανότητες σε κάποιους τομείς και χαμηλές σε άλλους. Παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα. Οι δεξιότητες τους για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία αναπτύσσονται με αργότερο ρυθμό από εκείνο των συμμαθητών τους και γι αυτό χρειάζονται συμπληρωματική-ενισχυτική διδασκαλία. Στην ανάγνωση αποκτούν τελικά την ικανότητα αποκωδικοποίησης, διαβάζουν φωναχτά, με αργό

ρυθμό, χωρίς πολλά λάθη αλλά η κατανόηση του κειμένου είναι περιορισμένη. Στην ορθογραφία δυσκολεύονται να καταλάβουν την ετυμολογική καταγωγή των λέξεων και τελικά μαθαίνουν την ορθογραφία κάθε λέξης «φωτογραφικά» (Πολυχρονοπούλου, 2003)

Η μαθηματική τους σκέψη είναι ανώριμη κι ενώ συνήθως μπορούν να λύνουν πράξεις το κάνουν μηχανικά χωρίς να κατανοούν τι πράξη κάνουν και για ποιο λόγο. Έχουν δυσκολία στην κατανόηση οδηγιών, εννοιών και σχέσεων μεταξύ των εννοιών. Μένουν για πολύ καιρό (χρόνια ολόκληρα) στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης και μπορεί να μην καταφέρουν ποτέ να περάσουν στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (επαγωγική, αναλυτική, συγκριτική, συμπερασματική και αφηρημένη σκέψη). Τα παιδιά με οριακές δυνατότητες επειδή δε δημιουργούν προβλήματα μέσα στην τάξη είναι δυνατόν να περάσουν απαρατήρητα για πολλά χρόνια. Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού ή στις αρχές του Γυμνασίου αρχίζουν να φαίνονται οι δυσκολίες τους αφού δεν τα καταφέρνουν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, στη λογική κρίση και την αφηρημένη σκέψη (Λιβανίου, 2004).

Μελέτη περίπτωσης II

Ας περάσουμε τώρα στην περίπτωση της μαθήτριας με την οριακή νοημοσύνη. Η Δανάη είναι 9 ετών. Έχει ελεύθερο ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό. Αξιολογήθηκε για πρώτη φορά ύστερα από προτροπή της νηπιαγωγού γιατί δε μιλούσε καθαρά, κουραζόταν εύκολα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η συμπεριφορά της ήταν ανώριμη. Η ψυχολογική και λογοπεδική εκτίμηση έδειξαν πράγματι πως δεν ήταν έτοιμη να προχωρήσει στην Α΄ Τάξη και προτάθηκε να παραμείνει στο νηπιαγωγείο άλλον έναν χρόνο και παράλληλα να ακολουθήσει πρόγραμμα λογοθεραπείας 2 φορές την εβδομάδα. Οι προτάσεις έγιναν δεκτές από τους γονείς. Η Δανάη ξεκίνησε την Α΄ Τάξη σε σχολείο της γειτονιάς της σε ηλικία 7 ετών. Στο τέλος της Β΄ Τάξης επαναξιολογήθηκε από διεπιστημονική ομάδα (κοινωνική λειτουργό, κλινική ψυχολόγο, λογοπεδικό και ειδική εκπαιδευτικό) για να διερευνηθούν πληρέστερα οι μαθησιακές της δυσκολίες. Στο ψυχομετρικό τεστ Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III) φαίνεται ότι οι ικανότητες της βρίσκονται πιο κάτω από το επίπεδο της ηλικίας της, με λεκτική νοημοσύνη 79, πρακτική νοημοσύνη 70 και γενικό Δ.Ν. 73. Πρόκειται δηλαδή για ένα παιδί με οριακή νοημοσύνη. Κατά την εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση, η Δανάη δυσκολευόταν ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που απαιτούσαν παρατηρητικότητα, σκέψη και μνήμη. Η αναγνωστική της ικανότητα ήταν χαμηλότερη από τη χρονολογική της ηλικία ενώ δυσκολίες παρουσίαζε και σε ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας. Το λεξιλόγιό της ήταν ικανοποιητικό και είχε καλό γραφο-κινητικό συντονισμό. Η εκτίμηση της λογοπεδικού ήταν πως τα προβλήματα λόγου ξεπεράστηκαν ικανοποιητικά και δε χρειαζόταν άλλη λογοπεδική βοήθεια.

Στα μέσα της Γ' Τάξης, τέθηκε από τους γονείς το ζήτημα αν η Δανάη θα μπορούσε να παρακολουθήσει το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου ή θα ήταν καλύτερο να μεταγραφεί σε σχολείο με τμήμα ένταξης για να έχει μαθησιακή βοήθεια και συμπληρωματική διδασκαλία με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές της ανάγκες. Η μελέτη περίπτωσης διενεργήθηκε για να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιο είναι το μαθησιακό προφίλ της Δανάης;
- Ποιες είναι οι προεξέχουσες δυσκολίες της και ποια τα δυνατά της σημεία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;
- Πώς βλέπει η ίδια τον εαυτό της;
- Πώς μπορεί να βοηθηθεί αποτελεσματικά στο σχολείο;
- Πώς πρέπει να μελετά τα μαθήματα στο σπίτι για να αφομοιώνει τις γνώσεις;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της αλλαγής σχολικού πλαισίου;

Για τη διενέργεια της μελέτης, είχα στη διάθεσή μου δύο συναντήσεις με τη Δανάη και τη μητέρα της. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Ατομικό, ιατρικό, οικογενειακό ιστορικό του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 1997).
- Πληροφορίες από τη μητέρα.
- Διάφορα έγγραφα (ελέγχος προόδου της Δανάης, σύντομο σημείωμα της δασκάλας, επίσημες διαγνωστικές εκθέσεις από το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο: ψυχολογική εκτίμηση, λογοπεδική εκτίμηση και μαθησιακή αξιολόγηση).
- Σταθμισμένο διαγνωστικό τεστ (ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999).
- Μαθησιακή αξιολόγηση της Δανάης (ανάγνωση λέξεων και κειμένου, κατανόηση κειμένου, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά, λογική αλληλουχία και σύγκριση εικόνων).
- Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης (Battle, 2002).
- Σχέδιο της οικογένειας (ζωγραφική).

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι τριγωνοποίησης: α) τριγωνοποίηση πηγών και δ) τριγωνοποίηση μεθοδολογίας (Patton, 1987).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Τα αποτελέσματα από το ΑθηνάΤεστ αναλύθηκαν ποσοτικά (αρχικοί βαθμοί, αναπτυξιακά πηλικά) γιατί το συγκεκριμένο τεστ δίνει τη δυνατότητα να υπολογιστεί η αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού σε κάθε υπο-δοκιμασία και να γίνει σύγκριση με τη χρονολογική του ηλικία. Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης

(Battle, 2002) αναλύθηκε ποσοτικά (γενικός δείκτης αυτοεκτίμησης, σταθεροί βαθμοί ακαδημαϊκής, γενικής, οικογενειακής και κοινωνικής αυτοεκτίμησης). Στις δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας, ανάγνωσης λέξεων, ανάγνωσης κειμένου, γραφής και ορθογραφίας η αξιολόγηση ήταν ποιοτική βασισμένη στην τεχνική της ανάλυσης λαθών (miscue analysis).

Τα κύρια αποτελέσματα της αξιολόγησης συνοψίζονται στα εξής: Η Δανάη παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες ευρέος φάσματος που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Η αναγνωστική της ικανότητα αντιστοιχεί σε παιδί αρχής Β' Τάξης ενώ εξακολουθεί να δυσκολεύεται στις λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα (au, eu), και στις πολυσύλλαβες λέξεις. Στη γραφή δυσκολεύεται να σε επίπεδο λέξεις (παραλείπει ή αντικαθιστά γράμματα) και σε επίπεδο πρότασης (παραλείπει ή ενώνει λέξεις). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ΑθηνάΤεστ, η οπτική της μνήμη είναι ανεπαρκής (αναπτυξιακό ηπλίκo 6). Γράφει ορθογραφημένα πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων. Επαρκή επίδοση παρουσιάζει στο λεξιλόγιο (αναπτυξιακό ηπλίκo 10), στη συμπλήρωση προτάσεων (αναπτυξιακό ηπλίκo 9), και στην αντιγραφή σχημάτων και προτάσεων. Στη σειροθέτηση εικόνων, βάζει μέχρι 5 εικόνες στη σειρά και μπορεί να διηγηθεί προφορικά την ιστορία. Στα μαθηματικά κάνει πράξεις μέχρι τη δεκάδα με το μυαλό ενώ μπορεί να κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις χωρίς κρατούμενο στο χαρτί. Επίσης, ξέρει τις προπαιδείες του 5 και του 10. Θετικό στοιχείο είναι ότι ζωγραφίζει πολύ καλά με φαντασία και συνδυάζει όμορφα τα χρώματα. Η αυτοεκτίμησή της είναι μεσαία (βαθμολογία 95) με χαμηλότερο σκορ μόνο στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα από την παρούσα αξιολόγηση συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου για να διερευνηθεί αν υπάρχει συμφωνία και αν η Δανάη έχει κάνει πρόοδο στο μεσοδιάστημα. Στη μητέρα δόθηκε γραπτώς πόρισμα που κατέληγε με συγκεκριμένες προτάσεις. Οι προτάσεις αφορούσαν τον τρόπο διδασκαλίας της Δανάης στο σχολείο αλλά και τεχνικές μελέτης για το σπίτι.

Το συμπέρασμα ήταν πως η Δανάη παρά την οριακή της νοημοσύνη έχει γίνει αποδεκτή στο σχολείο που φοιτά, έχει μεσαία αυτοεκτίμηση, έχει κάνει φίλες και δείχνει χαρούμενη. Δεν κρίνεται σκόπιμο να αλλάξει σχολικό πλαίσιο. Επειδή όμως οι μαθησιακές της δυσκολίες είναι ευρέος φάσματος, προτείνεται μαθησιακή βοήθεια στο σπίτι με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα από ειδική δασκάλα προκειμένου να καλύπτονται τα μαθησιακά της κενά. Επίσης προτείνεται προσαρμογή του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος (ελαττωμένη ύλη στην ανάγνωση και την ορθογραφία, λιγότερα φύλλα εργασίας ή απλούστερες ασκήσεις, περίληψη των θεωρητικών μαθημάτων με τα απολύτως βασικά, παροχή οπτικών βοηθημάτων όπου γίνεται: εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, αντικείμενα, συχνές επαναλήψεις της διδασκόμενης ύλης), αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της κατά τη διδασκαλία και μαθησιακή επανεξέταση ένα χρόνο μετά. Επίσης συστή-

νεται, όταν γίνονται ομαδικές εργασίες στην τάξη, η Δανάη να εντάσσεται σε ομάδα, να ενθαρρύνεται και να συμμετέχει στους εύκολους τομείς της συλλογικής εργασίας. Διδακτικοί στόχοι και δραστηριότητες μπορούν να αντληθούν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση (www.pi-schools.gr/special_education/elafria_kathisterisi/metria-elafria-kathisterisi-00.pdf)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Battle, J. (2002). *Culture Free Self-Esteem Inventory* (3rd ed.) Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4^η έκδ.). London: Routledge.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography step by step*. London: Sage.
- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hresko, W.P., Parmar, R.S. & Bridges, D. L. (1996). The educational perspective. In D. Reid, W. Hresko & L. Swanson (Eds). *Cognitive approaches to learning disabilities* (3rd ed.). U.S.A: Pro-Ed.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Linn, R.L & al. (1982). The validity of the Title 1 evaluation and reporting system. In E. Reisner et al. (Eds.) *Assessment of the Title 1 evaluation and reporting system*. Washington, DC: U.S Department of Education.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Κаланτζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *ΑθηνάΤέστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός εξέτασής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες (Τόμος Α')*. Αθήνα: Ατραπός.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Yin, R.K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3^η έκδ.). Thousand Oaks, CA: Sage

Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά, τρόπος εκδήλωσης στην τάξη, τρόποι στήριξης και προσαρμογή διδακτικών στόχων

Ελένη Βολάκη

Σχολική Σύμβουλος

Περίληψη

Με τον όρο «χαρισματικά» εννοούμε τα παιδιά εκείνα με ιδιαίτερες ικανότητες ή/και δεξιότητες οι οποίες όμως για να καλλιεργηθούν χρειάζονται τις κατάλληλες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές συνθήκες. Συχνά βρίσκουμε στα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά κοινά ι-διαίτερα χαρακτηριστικά. Όμως ο τρόπος οργάνωσης και σύνδεσης αυτών των χαρακτηριστικών είναι η ουσιώδης ένδειξη που μας οδηγεί να εντοπίσουμε τα χαρισματικά παιδιά.

Όπως και για τους υπόλοιπους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτσι και για τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά πρέπει να εφαρμόσουμε διαφοροποιημένες παιδαγωγικές μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, ώστε να αποφύγουμε τη σχολική αποτυχία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, την απομόνωση.

Στην σχολική τάξη είναι ανάγκη να εντοπίσουμε αυτά τα παιδιά και να ευαισθητοποιηθούμε ως εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να ψάξουμε μαζί με το μαθητή μας τις μαθησιακές διαδικασίες που είναι καλύτερα προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

*Λέξεις κλειδιά:*χαρισματικοί μαθητές, τρόποι στήριξης.

Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσής τους

Το άρθρο μας στηρίζεται κυρίως στην έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε με την ευθύνη του Pierre Hazette, Υπουργού Παιδείας της γαλλόφωνης περιοχής του Βελγίου.

Η έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των ετών 1999-2005. Σ' αυτήν συνεργάστηκαν πέντε πανεπιστήμια, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πανεπιστήμια λειτούργησε ένα δίκτυο «καλής ακρόασης και παρακολούθησης της εξέλιξης του μαθητή, αποτελούμενο από ομάδα πανεπιστημιακών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών. Το «δίκτυο» καλής ακρόασης συνεργαζόταν εξατομικευμένα με τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά, εφήβους, τις οικογένειές τους και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας όπου φοιτούσαν.

Το δίκτυο συνεχίζει να λειτουργεί και μετά το τέλος της έρευνας-δράσης, λόγω της αποτελεσματικότητάς του στους εξής τομείς: α) Στην πλήρωση των αναγκών των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών και των οικογενειών τους. β) Στην βοήθεια που προσέφεραν στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς, τόσο όσον αφορά στην ευαισθητοποίησή τους όσο και στη χάραξη εκπαιδευτικών στρατηγικών. Στις 20 σχολικές μονάδες που πήραν μέρος αναπτύχθηκαν πιλοτικά προγράμματα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο μαθητής με υψηλό δυναμικό (όρος που αυτή η έρευνα κατέληξε ότι είναι πιο

αντιπροσωπευτικός και υιοθέτησε το επίσημο κράτος του Βελγίου) είναι καλύτερα να βρίσκεται στη σχολική του τάξη με τους συνομηλίκους του.

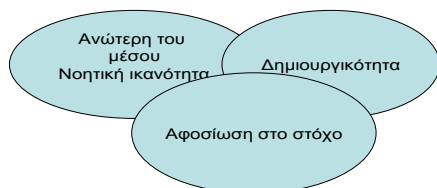
Ποια είναι τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά;

Η διαφορετική γκάμα της ορολογίας που συναντούμε στη βιβλιογραφία για τη περιγραφή αυτών των παιδιών (χαρισματικά, ταλαντούχα, προικισμένα, πνευματικά πρόωρα, παιδιά με υψηλό δυναμικό...) αποδεικνύει την σύνθετη πραγματικότητα της κατηγορίας αυτής των μαθητών μας.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Gagne η έννοια της *χαρισματικότητας και του ταλέντου*, διαχωρίζονται. Η *χαρισματικότητα* καθορίζει την κατοχή και χρήση έμφυτων ικανοτήτων που δεν έχουν καλλιεργηθεί και εκφράζονται αυθόρμητα. Το *ταλέντο* καθορίζει ικανότητες οι οποίες έχουν καλλιεργηθεί και το άτομο τις χειρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σύμφωνα με το Renzulli η χαρισματική συμπεριφορά ορίζεται ως το κοινό σημείο τριών παραγόντων.

Οι τρεις κρίκοι της ιδέας της χαρισματικότητας (Renzulli and Reis, in Colangelo and Davis, 2003)



Αναγνώριση χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών στο σχολείο

Η καταγωγή της χαρισματικότητας

Πολλές και διαφορετικές απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με την καταγωγή της χαρισματικότητας. Άλλοι υποστηρίζουν ότι το υψηλό δυναμικό οφείλεται μόνο σε γενετικούς παράγοντες. Άλλοι ότι οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες είναι εκείνοι που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της χαρισματικότητας. Είναι προφανές ότι τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά έχουν από τη γέννησή τους υψηλές «εν δυνάμει» ικανότητες αλλά οι περιβαλλοντολογικές συνθήκες στα πλαίσια των οποίων θα μεγαλώσουν, διαδραματίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο.

Σήμερα η αποδοχή της έννοιας της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner) οδηγεί σε μια πιο θετική και ισορροπημένη οπτική των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων κάθε ανθρώπου. Κατά συνέπεια δίνει τη δυνατότητα κατανόησης και αλλαγής στάσεων προς τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά.

Η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης επιτρέπει την ολιστική θεώρηση των *χαρισματικών/ταλαντούχων* παιδιών περισσότερο παρά την θεώρηση τους ως ξεχωριστών, ιδιόρρυθμων, με προβλήματα σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής. Πράγματι σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner και του Stenberg πρόκειται για μια πολυδιάστατη οπτική του όρου νοημοσύνη. Ο Gardner ονομάζει νοημοσύνη μια «βεντάλια» ικανοτήτων, δεξιοτήτων και πνευματικών διαδικασιών: Γλωσσική, μουσική, λογικομαθηματική, οπτικοχωρική, διαπροσωπική, ενδοατομική, σωματική και περιβαλλοντική νοημοσύνη.

Για το εκπαιδευτικό περιβάλλον (στην ευρύτερη του έννοια), αυτή η ανοιχτή θεώρηση επιτρέπει να επικεντρωθεί στις ιδιαίτερες δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού και του κάθε εφήβου σαν μοναδική προσωπικότητα. Τις τελευταίες δεκαετίες η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) χρησιμοποιείται έμμεσα σαν πλατφόρμα επισημάνσης *χαρισματικών* παιδιών.

Κάτω από ποιες συνθήκες είναι χρήσιμη η αναγνώριση των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών από τον εκπαιδευτικό της τάξης;

Η αναγνώριση των *χαρισματικών/ταλαντούχων* παιδιών στο σχολείο δεν αποτελεί σκοπό κάποιου ελιτίστικου σχεδίου. Εγγράφεται σε μια οπτική προσωπικής ανάπτυξης που στοχεύει στην αναγνώριση του κάθε ατόμου, ως προσώπου μοναδικού και ταυτόχρονα διαφορετικού από τα άλλα, που διαθέτει μεν εκμεταλλεύσιμο δυναμικό αλλά είναι εκτεθειμένο και σε κάποιες δυσκολίες.

Τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα να εκμεταλλεύονται επαρκώς τα πλεονεκτήματά τους, ελλείψει κατάλληλων ερεθισμάτων και πρόσφορου εδάφους. Διατρέχουν έτσι πραγματικούς κινδύνους σε ψυχολογικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο....οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και σε ολική ρήξη με το σχολείο.

Τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν εμφανείς δυσκολίες, μερικές φορές πολύ πρόωρα. Στη περίπτωση αυτή το πρώτο βήμα για να βοηθήσουμε και να προσπαθήσουμε να ανταποκριθούμε ανάλογα στις ανάγκες του, είναι να εντοπίσουμε τη φύση του προβλήματος. αυτή την έννοια, μπορεί να αποβεί χρήσιμη η αναγνώριση-ανίχνευση του υψηλού δυναμικού τους.

Πως εκδηλώνονται τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών /ταλαντούχων παιδιών και εφήβων;

Κάθε *χαρισματικό /ταλαντούχο* παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται σφαιρικά, ως προς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Επομένως, η δημιουργία μιας λίστας που θα περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός προτύπου *χαρισματι-*

κού/ταλαντούχου θα ερχόταν σε αντίθεση με το δυναμικό χαρακτήρα του φαινομένου. Τα χαρακτηριστικά αυτά εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο για κάθε παιδί και σύμφωνα με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Μόνο μια όσο γίνεται ελεύθερη προσέγγιση, καθοδηγούμενη από αυστηρή μεθοδολογία, επιτρέπει να προσεγγίσουμε το δυναμικό αυτό.

Το ψυχολογικό προφίλ: Μία μέθοδος αποτίμησης

Η αξιολόγηση του Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν..) δεν αποτελεί παρά ένα στάδιο στη συνολική αποτίμηση της λειτουργίας του παιδιού και επιτυγχάνεται με τις κλίμακες του Wechsler : WIPPSI-R, WISC-III και WAIS. Σύμφωνα με το Δ.Ν, ένα παιδί θεωρείται ότι έχει υψηλό δυναμικό όταν ο Δ.Ν. του κυμαίνεται συνολικά, μεταξύ 125-130. Ένα παιδί με Δ.Ν 125, αντιστοιχεί στο ποσοστό που αφορά στο 5% του πληθυσμού ενώ με 130 ΔΝ, στο 2% του πληθυσμού.

Ένα εμπεριστατωμένο ψυχολογικό τεστ, δίνει σημαντικές πληροφορίες για να κατανοήσουμε κάθε παιδί ή έφηβο που αντιμετωπίζει δυσκολίες σε σχολικό, συναισθηματικό και / ή οικογενειακό επίπεδο. Πράγματι, στη περίπτωση του Δ.Ν., η ψυχολογική αποτίμηση αίρει την αβεβαιότητα, που το ίδιο το παιδί αλλά και η οικογένειά και το σχολείο του, βιώνουν τόσο δύσκολα. Η άρση των αμφιβολιών γύρω από τα αίτια των δυσχερειών που αντιμετωπίζει το παιδί, δίνει νόημα και επιφέρει συχνά από μόνη της, πολύ θετικά και αναζωογονητικά αποτελέσματα για όλους. Επισημαίνοντας τα προβληματικά αλλά και τα ισχυρά σημεία της δυναμικής του ψυχισμού του παιδιού, η αποτίμηση επιτρέπει στο σχολείο και στην οικογένεια να βοηθήσει το παιδί, προσαρμόζοντας καλύτερα στάσεις, προσδοκίες, απαιτήσεις και διδακτικές προσεγγίσεις.

Μια δύσκολη στο χειρισμό της διανοητική περιέργεια...

Η διανοητική περιέργεια των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών., χρήζει πολυάριθμων παρατηρήσεων

Είναι βέβαια ευχάριστο για τους γονείς να έχουν ένα παιδί που διψά για μάθηση αλλά όταν βραδιές ολόκληρες μετατρέπονται σε μια ακολουθία από ακατάπαυστες ερωτήσεις ,οι οποίες δεν είναι και πάντα εύκολο να απαντηθούν, η περιέργεια αυτή γίνεται κάποτε ενοχλητική: οι γονείς αναρωτιούνται αν είναι σωστό να απαντούν κάθε φορά που ερωτούνται και ενδέχεται να αισθανθούν πως αυτό τους ξεπερνά.

Δεν είναι απατηλό το να κάνουμε ένα παιδί να πιστεύει πως ο ενήλικας θα μπορεί πάντα να απαντά στις ερωτήσεις του; Από την άλλη πλευρά, αν αγνοήσουμε τις ερωτήσεις του και επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον του σε πιο συνετά θέματα για την βιολογική του ηλικία, απειλούμε να καταπνίξουμε τη περιέργειά του αυτή.

Ένα χαρισματικό παιδί, όπως κάθε παιδί που έχει την τύχη να ωφελείται από ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, θα καρπωθεί με μεγάλη ευχαρίστη-

ση τις πολλαπλές δυνατότητες μάθησης που του δίνονται. Τα ερεθίσματα αυτά του είναι απαραίτητα για να χορτάσουν τη δίψα του και να αναπτύξουν το δυναμικό του. Αν αυτές οι δραστηριότητες πάντως γίνονται σε βάρος μιας ευχάριστης οικογενειακής ζωής, αν όλες οι στιγμές ...χαλάρωσης επενδύονται σε αυτή τη διανοητική αφύπνιση, μια τέτοια κατάσταση μπορεί να αποβεί καταστροφική. Τα παιδιά αυτά τείνουν προς μια τελειομανία και η υπέρμετρη περιέργειά τους μπορεί να μεταβληθεί σε πηγή άγχους. Κάτω από την πίεση αυτή, κινδυνεύουν να παγιδευτούν σε ένα ατέρμονο αγώνα δρόμου, με μοναδικό σκοπό να μην απαξιωθούν στα μάτια του ενήλικα.

Οι επιπτώσεις των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών

Στο επίπεδο της οικογένειας

Η παρουσία ενός *χαρισματικού/ταλαντούχου* παιδιού μέσα στην οικογένεια μονοπωλεί και πολύ δίκαια μάλιστα, μεγάλο ποσοστό της προσοχής των γονιών. Αυτή η ιδιαιτερότητα προκαλεί κάποιες φορές ζήλεια στα άλλα αδέρφια που μπορεί να αισθανθούν μειωμένα. Ο ανοιχτός διάλογος, επομένως, μέσα στην οικογένεια πάνω στο ζήτημα του *χαρισματικού/ταλαντούχου* παιδιού και τις ανάγκες του καθενός, επιτρέπει σε γενικές γραμμές να αποφεύγονται τέτοιου είδους ολισθήματα.

Οι γονείς ενός *χαρισματικού/ταλαντούχου* παιδιού αναγκάζονται επίσης να αναθεωρούν συνεχώς τις παιδαγωγικές αρχές τους. Με την ακαταμάχητη λογική του, το παιδί αυτού του τύπου, διαπραγματεύεται τις αποφάσεις, επιχειρηματολογεί ασταμάτητα για να καταλάβει τον κανόνα (και/ή να βρει τις ατέλειές του), επισημαίνει κάθε διάσταση απόψεων μεταξύ των ενηλίκων, τους ζητά συνεχώς εξηγήσεις και δικαιολογίες...και αυτό μπορεί να γίνει πηγή εντάσεων για την οικογένεια.

Νοιώθοντας άβολα συχνά, οι γονείς του *χαρισματικού/ταλαντούχου* παιδιού παραμένουν το σημείο αναφοράς του και κοντά τους νοιώθει ασφάλεια. Αυτός ο δεσμός είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τα παιδιά αυτού του τύπου, δεδομένου του έντονου άγχους και της μεγάλης τους ανάγκης για στοργή. Η συμπεριφορά τους, που εμφανίζεται προκλητική, στοχεύει στο να εξασφαλίσουν τη σταθερότητα αυτής της ασφάλειας, αλλά οι πράξεις τους δεν είναι εύκολο να αποκωδικοποιηθούν πάντοτε.

Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι η ενασχόληση με παιδιά αυτού του τύπου μέσα στην οικογένεια απαιτεί πολλή ενέργεια και σκέψη. Αν και συμβαίνει τα σημεία που θίγονται πιο πάνω να εκφράζονται κατά τρόπο ιδιαίτερα έντονο στο οικογενειακό περιβάλλον, έχουν επίσης σημαντικό αντίκτυπο και στα άλλα επίπεδα της ζωής του παιδιού (σχολικό και εξωσχολικό).

Στο κοινωνικό επίπεδο

Η διανοητική περιέργεια τον αναγκάζει συχνά να αναπτύσσει συλλογισμούς η κέντρα ενδιαφέροντος διαφορετικά από ότι η πλειοψηφία των παιδιών της ηλικίας του. Εφόσον αισθάνεται διαφορετικό, απομονώνεται συχνά και φτάνει ακόμα και να κλειστεί ερμητικά σε δραστηριότητες μοναχικές. Αυτό-αποκλεισμένο από την ομάδα δυσκολεύεται επομένως να βρει φίλους. Προσπαθώντας να ενσωματωθεί στην ομάδα της τάξης ενίοτε, θα παραγκωνίσει τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του με σκοπό να «κερδίσει» τη φιλία των άλλων. Οι υψηλές σχολικές του επιδόσεις και η λογική (επίπεδο συλλογισμού) του, στιγματίζονται συχνά από την προσπάθειά του να τα καλύψει. Το θεωρούν κάτι διαφορετικό και συχνά το απορρίπτουν ή το κάνουν να υποφέρει. (κλωτσοσκούφι)

Αναζητώντας ένα συνομιλητή που να δείχνει ενδιαφέρον, το *χαρισματικό/ταλαντούχο* παιδί επιζητεί συχνά την παρέα των μεγαλύτερων παιδιών, τα οποία διαθέτοντας το ίδιο επίπεδο λογικής, του παρέχουν επικοινωνιακές γνωριμίες αλλά σπάνια του προσφέρουν μια σταθερή σχέση φιλίας. Έτσι δύο παιδιά 9 και 12 ετών μπορεί π.χ. να έχουν κοινό πάθος για την αστρονομία αλλά πιθανόν πέρα απ' αυτό, να έχουν πολύ διαφορετικά ενδιαφέροντα. Το *χαρισματικό/ταλαντούχο* παιδί νοιώθει συχνά άβολα συνεπώς, ιδιαίτερα την περίοδο της προ-εφηβείας, όπου τα θέματα που απασχολούν τους μεγαλύτερους φίλους του το ξεπερνούν.

Μέχρι κάποια ηλικία λοιπόν, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να κάνουν πραγματικούς φίλους, εφόσον απέχουν πάντοτε από το ένα ή το άλλο επίπεδο. Ευτυχώς αυτού του τύπου δυσκολίες δεν αφορούν όλα τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά.

Ο οικογενειακός περίγυρος, αποτελούμενος από ενήλικες κατά κύριο λόγο, τα βοηθά να βρουν προσεκτικούς συνομιλητές και να νοιώσουν έτσι πιο άνετα με τον εαυτό τους.

Στο σχολικό επίπεδο

Τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά μαθαίνουν νωρίτερα και γρηγορότερα από τα άλλα παιδιά, κυρίως, με τρόπο που διαφέρει ποσοτικά.

Παρά τις αξιοσημείωτες ικανότητές τους, μερικά παιδιά δεν προσαρμόζονται στους ρυθμούς και τις μεθόδους των σχολικών σπουδών. Μπορεί να επιτυγχάνουν μόνο μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις. Μπορεί να παρενοχλούν την τάξη με συμπεριφορές που ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν μπορεί να εξηγήσει και αυτό μπορεί να τα εκτοπίσει στη πιο χαμηλή θέση και να τους αποδίδεται ακόμα και ο τίτλος του «κακού μαθητή». Τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά δεν επιτυγχάνουν απαραίτητα τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις ούτε είναι οι πιο προσεκτικοί. Είναι τόσο μπροστά μερικές φορές που είναι δύσκολο να τα απασχολήσει κανείς ή να τραβήξει το ενδιαφέρον τους.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν είναι προσαρμοσμένη απαραίτητα στα παιδιά αυτά. Δεν τους παρέχει πάντα ένα περιβάλλον με ικανοποιητικά ερεθίσματα.

Πολλά *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά αποδίδουν πολύ λιγότερο από τις δυνατότητές τους.

Πραγματικά η σχέση τους με την εξουσία και τα αυστηρά-άκαμπτα συστήματα καθώς και οι αδιάκοπες ανησυχίες-επιφυλάξεις τους για την ορθότητα των πραγμάτων ή για ασυνήθιστα θέματα, η ανυπομονησία τους και η ταχύτητα σκέψης τους... κλονίζουν το ισχύον σχολικό σύστημα. Κάποια συνηθίζουν και συμμορφώνονται με το σύστημα, ζώντας κάτω από τις δυνατότητές τους και αναζητώντας την ολοκλήρωση στα χόμπι και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Άλλα παίρνουν ενεργή θέση σε σχέση με το υπάρχον σύστημα και φέρνουν τους εκπαιδευτικούς σε αμηχανία, προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα με μη συμβατικούς τρόπους, αποκλίνουν από αυτό που τους ζητείται, ονειροπολούν, χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους για να αποφύγουν να πράξουν αυτό που οφείλουν, διαστρεβλώνουν τους κανόνες σύμφωνα με το συμφέρον τους και έτσι περιθωριοποιούνται. Οι αντιδράσεις αποδοχής ή απόρριψης του συστήματος, προϋποθέτουν είτε μια σχετική προσαρμογή με στιγμές πλήξης, είτε τον αποκλεισμό και την οριστική εγκατάλειψη.

Για κάποια *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά ., η έναρξη της εφηβείας μπορεί να σημαίνει και την πρώτη επαφή με τις πραγματικές δυσκολίες του σχολείου. Αρχίζει τότε να εκδηλώνεται η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ενόψει μιας ενδεχόμενης ή πραγματικής αποτυχίας. Ο έφηβος μπορεί να αντιδράσει τόσο άσχημα που οι αποτυχίες συνεχίζονται, και φτάνει στο βαθμό να πιστέψει πως δεν είναι ευφυής. Βρίσκεται έτσι απροετοίμαστος για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει: κατά τα πρώτα σχολικά έτη μάθαινε χωρίς προσπάθεια, χωρίς πραγματικά να εργάζεται, δεν όφειλε να μελετήσει. Ο νέος δεν έχει πια εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και δεν διαθέτει μεθόδους εργασίας κατάλληλες να «καλύψουν τα κενά του». Κινδυνεύει λοιπόν να αποφύγει/εγκαταλείψει το σχολείο και αποφεύγει να βρεθεί αντιμέτωπος με την πραγματικότητα που θεωρεί οδυνηρή· προτιμά να εγκαταλείψει παρά να διακινδυνεύει την αποτυχία.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τους χαρισματικούς μαθητές από: την ύπαρξη μιας δυσαναλογίας μεταξύ της κοινωνικοσυναισθηματικής, ψυχοκινητικής, νοητικής ανάπτυξης. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα από εκείνα των συνομηλίκων τους. Την γλωσσική ικανότητα. Τη ζωντάνια και την ενεργητικότητά τους. Την αναζήτηση της σχέσης με τους ενήλικες, το ενδιαφέρον για τον περιβάλλοντα κόσμο. Την υπερευαισθησία και την επίδειξη μιας εξαιρετικής κατανόησης της πραγματικότητας. Αυτή η υπερευαισθησία τους σε συνάρτηση με τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, τα ωθεί να μαθαίνουν εξερευνώντας κι όχι αποστηθίζοντας και να βιώνουν άσχημα την καταπίεση και την αποτυχία. Μαθαίνουν γρήγορα και «ποσοτικά» πολύ περισσότερο από τους συ-

νομηλίκους τους. Έρευνες έδειξαν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες, οι σπουδές εξ αποστάσεως δίνουν διέξοδο στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Universite Libre de Bruxelles & Universite de Liege, de Mons, de Louvain, de Namur, (2005). Les enfants et les adolescents a haut potentiel. Brochure d information aux enseignants).

Τρόποι στήριξης μαθητών -προσαρμογή διδακτικών στόχων

Σύμφωνα με τη Διεθνή Βιβλιογραφία και εμπειρία υπάρχουν δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις παγκοσμίως αποδεκτές που μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην εκπαίδευση των *χαρισματικών/ταλαντούχων* παιδιών.

α. Ο εμπλουτισμός.

β. Η επιτάχυνση.

Εμπλουτισμός είναι η επιπλέον παροχή πληροφοριών και η σε βάθος εξέταση των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού προγράμματος, εκτός αυτών που προσφέρονται στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. (Freeman, 1998 σελ.44).

Επιτάχυνση είναι ο γρηγορότερος ρυθμός διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Ο Freeman διακρίνει δέκα *είδη επιτάχυνσης* όπως: πρόωρη είσοδο στις βαθμίδες εκπαίδευσης, φοίτηση σε μεγαλύτερη τάξη, κάθετη ομαδοποίηση μαθητών διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων κ.α

Σε μερικές χώρες αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών με φοίτηση σε ειδικά σχολεία (τακτική που εγκαταλείπεται αφού υπάρχει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και της μη αρμονικής ενσωμάτωσης του παιδιού στην πολυποίκιλη κοινωνία μας), με παρακολούθηση ορισμένων μαθημάτων σε μεγαλύτερη τάξη, με κατ' οίκον διδασκαλία, με δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο μετά το συμβατικό πρόγραμμα.

Στην Ελλάδα όλοι οι μαθητές φοιτούν στη τάξη που ο νόμος προβλέπει σύμφωνα με την ηλικία τους. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμετωπίζει την ομάδα αυτή των μαθητών σαν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση σύμφωνα με το νόμο 3194/2003(άρθρο 2 παρ.7^α) Ειδικής Αγωγής

Χαρισματικοί /ταλαντούχοι μαθητές στη κανονική τάξη

Η φοίτηση στη κανονική τάξη προσφέρει ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη στα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά. Ο δάσκαλος φροντίζει: να προσφέρει δραστηριότητες εμπλουτισμού και επιτάχυνσης και να ενσωματώνει τα ενδιαφέροντα των *χαρισματικών/ταλαντούχων* μαθητών στις ανεξάρτητες εργασίες τους. Ακόμα μπορεί να προσφερθούν δραστηριότητες εμπλουτισμού με τη μορφή ανεξάρτητων εργασιών, όπως ερευνητικές εργασίες, παρουσίαση επιστημονικών μελετών με χρήση βιβλιοθήκης. Ο κύριος σκοπός αυτής της παροχής είναι τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά να διδαχθούν μέσα στις κανονικές τάξεις, ότι πρέπει να διδαχθούν. Τα *χαρισματικά/ταλαντούχα* παιδιά μπορεί και πρέπει

να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη με το πέρας των δραστηριοτήτων τις όποιες γνώσεις ή το τελικό προϊόν της προσπάθειας τους.

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στη συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων μαθητών (διαφορετικού επιπέδου), όπου μοιράζονται δραστηριότητες και η τελική αξιολόγηση του προϊόντος γίνεται συνήθως σε ομαδική βάση. Η συνεργατική μάθηση, για κανονικές τάξεις, έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά που συμμετέχουν, όσον αφορά τη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, το κίνητρο για μάθηση, τη συνοχή της ομάδας και την αντίληψη από τα μέλη της ομάδας του κοινωνικού κλίματος της τάξης ((Johnson & Johnson, 1988 Slavin, 1991).

Η ανάγκη για εξωσχολικές δραστηριότητες

Αν και τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν διαφορετικές ανάγκες και ιδιοσυγκρασία, ένα κοινό χαρακτηριστικό απαντάται στη πλειοψηφία τους: η μεγάλη περιέργεια.

Η καθοδήγηση του παιδιού στις αναγνωστικές του επιλογές, η δυνατότητα πρόσβασης στον κόσμο των πολυμέσων, η ανακάλυψη των νέων τεχνολογιών, επισκέψεις μουσείων, ο κινηματογράφος, ο αθλητισμός...είναι δραστηριότητες που πρέπει να προωθούνται.

Είτε πρόκειται για διανοητικές δραστηριότητες (ανάγνωση, επίσκεψη μουσείων ή πολιτιστικών χώρων, συμμετοχή σε δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στις επιστήμες...), αθλητικές δραστηριότητες (ομαδικές ή ατομικές), καλλιτεχνικές (μουσική σχέδιο...), παιχνίδι (παιχνίδια που υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες, , κινηματογράφος, μαγειρική...) είτε για δραστηριότητες με συλλογική μορφή (νεανικά κινήματα και άλλα), υπάρχει ευνοϊκή απήχηση στις κοινωνικές σχέσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη: α) την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου β) τη βιβλιογραφία σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας που ενδείκνυνται για τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά γ)τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε σχολεία στα πλαίσια της έρευνας-δράσης στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω δ)τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σε σχολική μονάδα της περιφέρειάς μας, καταθέτουμε τη πρότασή μας.

Αναγκαίο είναι πριν επιχειρήσουμε οποιαδήποτε παιδαγωγική ή διδακτική παρέμβαση να εξασφαλίσουμε τις απαραίτητες συνθήκες στο σχολείο μας ,οι οποίες θα μας επιτρέψουν να σχεδιάσουμε όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά τους τρόπους στήριξης των μαθητών μας καθώς και την προσαρμογή των διδακτικών μας στόχων.

Ο κυριότερος στόχος για τα χαρισματικά παιδιά είναι να συνεχίσουν να ζουν και να προοδεύουν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και όσο γίνεται περισσότερο να «νιώθουν καλά» με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους.

Δεν πρόκειται ως εκπαιδευτικοί να δώσουμε κάποια λύση ή συνταγή θαυματουργή που ταιριάζει στο σύνολο των *χαρισματικών/ταλαντούχων* παιδιών.

Όλα τα παιδιά και οι έφηβοι είναι διαφορετικοί και οι προτεινόμενες λύσεις στο σχολείο πρέπει να σχεδιάζονται για κάθε περίπτωση χωριστά.

Προϋποθέσεις

Οι παρακάτω προϋποθέσεις θεωρούνται απαραίτητες για το σχεδιασμό των διδακτικών στόχων και την ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και την τάξη του. Οφείλουμε: α) Να λάβουμε υπόψη μας τα «χαρίσματά» τους αλλά και τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους. Αυτό προϋποθέτει να αναγνωρίσουμε τη διαφορετικότητά τους. β) Να προγραμματίσουμε μια συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, της οικογένειας και του Κ.Δ.Α.Υ. ή του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής (όπου έχει γίνει η αξιολόγηση του μαθητή μας) για αλληλοενημέρωση. γ) Να εξασφαλίσουμε ως εκπαιδευτικοί της τάξης την εμπλοκή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Ο Διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί (για το Δημοτικό οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου και των ειδικοτήτων) να εμπλακούν ο καθένας με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και κλίσεις στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης.

Σχεδιασμός Διδακτικών Στόχων-Δραστηριότητες

Ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας ενός σχεδίου παρέμβασης, είναι η αναγκαιότητα να αναρωτηθούμε συλλογικά ως προς την ορθότητά του και την αποτελεσματικότητά του, ως προς αυτό που καθένας μπορεί και θέλει να συνεισφέρει, ως προς τις ειδικές ανάγκες και τις προσδοκίες του μαθητή μας.

Είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ενημερωθούν σχετικά με τα «*Χαρισματικά – Ταλαντούχα*» παιδιά.

Η ενημέρωση αυξάνει την ευαισθητοποίηση και κινητοποιεί αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να «δουν» διαφορετικά τους μαθητές και να καταλάβουν ότι το υψηλό δυναμικό μπορεί να είναι η εξήγηση της συμπεριφοράς τους και των δυσκολιών τους. Ο σύλλογος διδασκόντων ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος μπορεί να σκεφθεί την προσαρμογή των παιδαγωγικών χειρισμών στις ανάγκες των μαθητών με υψηλό δυναμικό. Η γνώση του σχεδίου παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου αποτελεί έναν βασικό παράγοντα επιτυχίας αυτού του σχεδιασμού.

Η προσαρμογή των διδακτικών στόχων

Για να καθορίσουμε ένα πλάνο πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις διαθέσιμες πηγές (διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί, βιβλιοθήκη, εποπτικό υλικό) ώστε να καθο-

ρίσουμε τους στόχους μας. Αφού σχεδιάσουμε την παρέμβασή μας οι συμμετέχοντες θα πρέπει από κοινού να συμφωνήσουν και να προσδιορίσουν:

Τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους που ήδη έχουν θέσει.

Το ρόλο του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού.

Το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρειαστεί.

Τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθούν οι δραστηριότητες όσον αφορά το χρόνο (σε ποια χρονική στιγμή; κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη ή εκτός τάξης).

Την τυχόν συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή γειτονικού σχολείου.

Διάφοροι τύποι στήριξης και προσαρμογής των διδακτικών στόχων μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο. Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να σκεφτούμε και να καταλήξουμε στις παιδαγωγικές μεθόδους που θα εφαρμόσουμε. Στη συνέχεια θα πρέπει να εξασφαλίσουμε και εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές μας με υψηλό δυναμικό. Τέλος να οργανώσουμε δραστηριότητες συγκεκριμένες σύμφωνα με τους στόχους και τις παιδαγωγικές μεθόδους που επιλέξαμε.

Παιδαγωγικές μέθοδοι

Θα πρέπει να εναρμονίζονται με τους στόχους μας και να βοηθούν αποτελεσματικά στη μη απομόνωση μέσα στην τάξη, στον περιορισμό της αταξίας και της ανίας, στην μεθοδικότητα της εργασίας, στην τροποποίηση της «ενοχλητικής» συμπεριφοράς των μαθητών και στην ενεργητική μάθηση. Για τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά γιατί όχι και για όλους τους μαθητές, πιο γόνιμες μορφές διδασκαλίας θεωρούνται: *Η Ανοιχτή (μη παραδοσιακή), ενεργή, διαφοροποιημένη, αλληλοδιδακτική, οδηγητική (Μέντορας), συνεργατική μάθηση και Project εργασίας.*

Εξατομικευμένη βοήθεια

Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εργαστούν με μέθοδο και οργάνωση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν είκοσι και πλέον μαθητές στην τάξη τους δεν μπορούν πάντα να αφιερώσουν το χρόνο που επιθυμούν σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Είναι χρήσιμο λοιπόν να δοθεί μια ειδική βοήθεια είτε στο τμήμα ένταξης είτε σε φροντιστηριακό τμήμα που θα επιτρέψει να καλύψουν τα κενά τους και να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία. Αυτές οι εξατομικευμένες συναντήσεις μπορούν να αποτελέσουν για το χαρισματικό μαθητή κι ένα «τόπο», όπου θα τον ακούν και θα εκφράζεται (*d' écoute et d' expression*).

Ειδικές Δραστηριότητες

Πρόκειται για δραστηριότητες που ικανοποιούν τη «δίψα» για μάθηση, που ενθαρρύνουν και καλλιεργούν τη συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών με υψηλό δυναμικό με τους συμμαθητές τους ή ακόμα δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να εκφραστεί με το δικό του τρόπο.

Ομάδες συζήτησης (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί)

Δραστηριότητες εμβάθυνσης ή εμπλουτισμού

Έκφραση .Δημιουργία ευκαιριών για έκφραση (σωματική, λεκτική κα.)

Δραστηριότητες πολιτιστικές και εξωσχολικές που πραγματοποιούνται εκτός σχολείου

Δραστηριότητες με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα

Ενδεικτικά αναφέρουμε σχέδια διδασκαλίων τάξεων με χαρακτηριστικό μαθητή

Δραστηριότητες εμβάθυνσης-εμπλουτισμού

Ομάδες συζήτησης Συνάντηση μαθητών-διευθυντή σχολείου-ειδικού από Κ.Δ.Α.Υ. –εξειδικευμένου ψυχολόγου.

<i>Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Στόχοι</i>	<i>Λέξεις- Κλειδιά</i>
αποδοχή της διαφορετικότητας	κοινωνική ζωή
συμπάθεια -κατανόηση	βιώματα
αλληλεπίδραση	χρόνος για συζήτηση
εμπειρία	λήψη αποφάσεων
παρότρυνση	δέσμευση για σχεδιασμό
σεβασμός	σχεδιασμός project
οργάνωση	προσωπική ανάπτυξη

Ειδικός σκοπός:

Με το σχεδιασμό ενός προσωπικού πλάνου εργασίας να δοθεί βοήθεια για την ομαλή και παραγωγική σχολική ζωή των χαρακτηριστικών μαθητών.

Απαραίτητες συνθήκες:

Μια αίθουσα, ένας χώρος του σχολείου κατάλληλος (π.χ. μια αίθουσα διαμορφωμένη με θρανία σε ημικύκλιο)Ένας εμπνευστής (είτε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου – που θα ήταν προτιμότερο- είτε κάποιος άλλος).

Δραστηριότητες:

Προβλέπουμε χρόνο για συνάντηση των χαρακτηριστικών μαθητών με τα άτομα που είναι επιφορτισμένα για την οργάνωσή τους. Ο λόγος δίνεται κατά προτεραιότητα στους μαθητές. Τους παροτρύνουμε να εκφράσουν πως έχουν βιώσει και πως έχουν αντιληφθεί τη διαφορετικότητά τους, τις καθημερινές δυσκολίες τους, τις προσδοκίες τους, τις λύσεις που επιλέγουν.

Οι ενήλικες εκπαιδεύονται στο να ακούν με τη δέουσα προσοχή και ενδιαφέρον και να κρατούν σημειώσεις, στον εντοπισμό των προβλημάτων και των ερωτηματικών των μαθητών. Ο σκοπός της συνάντησης είναι να δεσμευτούν οι συμμετέχοντες να δημιουργηθεί ένα δίκτυο στήριξης.

Θετικά αποτελέσματα που παρατηρούνται:

Δυνατότητα έκφρασης του καθένα σχετικά με την καθημερινότητά του, τις δυσκολίες του στο σχολείο, στις σχέσεις του.

Διευκόλυνση όσον αφορά την αμοιβαία κατανόηση και επικοινωνία.

Δημιουργία «γεφυρών» ανάμεσα στους διαφορετικούς...

Διευκόλυνση στη συνεργασία

Ανταλλαγή «πρακτικών» που ακολουθεί ο καθένας.

Δραστηριότητες επιτάχυνσης

Θέμα: Παρουσίαση του επόμενου μαθήματος.

<i>Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Στόχοι</i>	<i>Λέξεις- Κλειδιά</i>
Παρώθηση πειραματισμός επικοινωνία αναγνώριση ικανοτήτων	Διδασκαλία Παρουσίαση μαθήματος Εποπτικά μέσα

Ειδικός σκοπός:

Κίνητρο μάθησης στα παιδιά που δημιουργούν προβλήματα αταξίας στη τάξη ν' ασχοληθούν με το επόμενο μάθημα και να το παρουσιάσουν.

Δραστηριότητες:

-Οι μαθητές αφήνουν τη τάξη τους με την άδεια του δασκάλου ή του καθηγητή τους.

-Ερευνούν το γνωστικό αντικείμενο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια της διδακτικής ώρας. Στόχος της έρευνας τους είναι να ετοιμάσουν μια διδασκαλία για τους συμμαθητές τους.

-Επιλέγουν τον τρόπο που θα εργαστούν και υλοποιούν την έρευνά τους με διδακτικά βοηθήματα.

Απαραίτητες συνθήκες:

-Τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφόρησης, βιβλιοθήκη, εποπτικό υλικό.

-Ενήλικας/διευκολυντής

Θετικά Αποτελέσματα:

Αποφυγή «αταξίας» και σχολικής αποτυχίας του χαρισματικού μαθητή

Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του μαθητή.

Παρουσίαση του νέου μαθήματος με μορφή διαφορετική και ελκυστική.

Χειρισμός διάφορων εποπτικών μέσων.

Προσωπική ανάπτυξη

Μορφή Διδασκαλίας: Εξατομικευμένη

Μεταγνωστικές δεξιότητες στις στρατηγικές μελέτης των μαθημάτων

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Στόχοι	Λέξεις-Κλειδιά
Έλεγχος της παρορμητικότητας	Στρατηγικές μάθησης
Εμπιστοσύνη στις ικανότητες του	Μελέτη
Κατανόηση και εφαρμογή στρατηγικών μάθησης	
Μεταγνωστικές δεξιότητες και γενικεύσεις των στρατηγικών μάθησης σε όλα τα μαθήματα	
Αυτορρύθμιση	
Ανάδειξη των ατομικών στρατηγικών μάθησης	
Μεθοδικότητα στη διαδικασία μελέτης	

Ειδικός στόχος:

Βελτίωση και οργάνωση των μεθόδων μελέτης.

Δραστηριότητες:

Δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα στα πλαίσια του Ολοήμερου σχολείου πριν ο/οι *χαρισματικοί/ταλαντούχοι* μαθητές μας ξεκινήσουν τις «κατ'οίκον» εργασίες τους ξαναδιαβάζουν και μελετούν το νέο τους μάθημα. Στη συνέχεια προσφέρεται εξατομικευμένη μεθοδολογική βοήθεια κυρίως όσον αφορά την οργάνωση της εργασίας, την περίληψη και την παρουσίαση του τρόπου μελέτης. (ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει πολύ συγκεκριμένα πώς να επισημαίνει τα κύρια σημεία ενός κειμένου και πώς να τα συνοψίζει).Η διαδικασία της μελέτης επισημαίνεται λεπτομερώς σε κάθε της βήμα. Οι στρατηγικές μάθησης που ακολουθούνται αποτελούν αντικείμενο συζήτησης (ανταλλαγής ιδεών) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ώστε ν'αναπτυχθούν και να οργανωθούν οι προσωπικές στρατηγικές μάθησης του μαθητή. Προτείνονται ασκήσεις με στόχο να προκαλέσουν τη μεταγνωστική ικανότητα. Χρησιμοποιούνται εξίσου διάφορες τεχνικές μελέτης με στόχο να τις γνωρίσουν οι μαθητές μας, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξουν τη μέθοδο που τους ταιριάζει.

Απαραίτητες Συνθήκες:

Παρουσία εμπνευστή-εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι καταρτισμένος στις στρατηγικές μάθησης και ευαισθητοποιημένος όσον αφορά τους *χαρισματικούς/ταλαντούχους* μαθητές.

Θετικά αποτελέσματα:

Γενίκευση μεθόδων και στρατηγικών μάθησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Ελαχιστοποίηση του κινδύνου σχολικής αποτυχίας.

Νέα προσέγγιση των μαθημάτων.

Καινούριες τεχνικές μάθησης.

Βοήθεια στις επαναλήψεις.

Τόνωση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό του.

Αποδοχή σχολικού περιβάλλοντος

Μορφή Διδασκαλίας: Αλληλοδιδασκτική

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Στόχοι	Λέξεις-Κλειδιά
Αποδοχή της διαφορετικότητας	Ανταλλαγή
Αλληλεγγύη	Ενισχυτική διδασκαλία
Ενσυναίσθηση	Διευκολυντής
Επικοινωνία	Μαθητευόμενος
Αναγνώριση ικανοτήτων	
Κοινωνικοποίηση	

Ειδικός Στόχος:

Ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των *χαρισματικών/ταλαντούχων* παιδιών και των συμμαθητών τους ή μαθητών άλλων τάξεων. Βελτίωση μαθησιακού επιπέδου αδύνατων μαθητών.

Δραστηριότητες:

Σ' ένα ιδιαίτερο χώρο εκτός τάξης (π.χ. βιβλιοθήκη) ένας *χαρισματικός/ταλαντούχος* μαθητής συντονίζει, βοηθά και επιβλέπει έναν άλλο μαθητή ή μια ομάδα μαθητών με δυσκολίες μάθησης σ' ένα γνωστικό αντικείμενο. Μπορεί να πρόκειται για μαθητές του ίδιου ή του άλλου τμήματος ή ακόμα και άλλων τάξεων. Ο *χαρισματικός/ταλαντούχος* μαθητής που « διδάσκει » ονομάζεται «διευκολυντής» και ο μαθητής που «διδάσκεται» ονομάζεται «μαθητευόμενος».

Απαραίτητες μέσα: Τετράδια, σχολικά βιβλία.

Θετικά αποτελέσματα:

-Δημιουργία ή σύσφιξη διαμαθητικών σχέσεων.

-Αποδοχή της διαφορετικότητας

- Θετική ενίσχυση και αναγνώριση των *χαρισματικών/ταλαντούχων* μαθητών με μέσο την αποστολή «μοιράζομαι την γνώση»
- Θετική ενίσχυση των «μαθητευομένων». Αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και βελτιώνονται στα μαθήματα.
- Ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων: Οι «διευκολυντές» οδηγούνται στο να σκέφτονται τις δικές τους στρατηγικές μάθησης ώστε να βοηθήσουν τους «μαθητευόμενους» να βρουν αντίστοιχα τις δικές τους.
- Αναγνώριση της δομής της σκέψης τους με στόχο να την ανακοινώσουν και στους άλλους.
- Ενθάρρυνση των συζητήσεων μεταξύ των μαθητών.
- Αξιολόγηση της εργασίας και της προόδου.

Εναλλακτικές δραστηριότητες:

Η αλληλοδιδασκτική μπορεί να οργανωθεί με μορφή ανταλλαγής (προσφέρω.....ζητώ) με στόχο την κοινωνικοποίηση μέσα από τη συνεργατικότητα και την ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης.

Δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικότητας και προσωπικών ενδιαφερόντων

Το Προσωπικό Συμβόλαιο.

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί Στόχοι	Λέξεις-Κλειδιά
προσωπικά κίνητρα μάθησης	προσωπικό Συμβόλαιο
αυτονομία	μέθοδος
οργάνωση	εργασία
ανατροφοδότηση	

Ειδικός Στόχος:

Να δοθεί η δυνατότητα στο *χαρισματικό/ταλαντούχο* μαθητή να μελετήσει αυτόνομα σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό.

Δραστηριότητες:

Το προσωπικό συμβόλαιο επιτρέπει σε κάθε μαθητή να μαθαίνει σύμφωνα με το δικό του γρήγορο ρυθμό όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με τους υπόλοιπους μαθητές και ο μαθητής νοιώθει ανία δημιουργεί αταξία. Η ύλη του μαθήματος καθώς και οι πηγές (σχολικά βιβλία κ.λ.π.) επιλέγονται από το μαθητή. Το συμβόλαιο καλύπτει τους τομείς όπου ο μαθητής έχει υψηλό δυναμικό και προσωπικά ενδιαφέροντα ώστε να είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδο του. Στο τέλος της εβδομάδας η εργασία με την μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης διορθώνεται και συμπληρώνεται με τη βοήθεια του δασκάλου ως συμβούλου.

Θετικά αποτελέσματα:

- Εμβάθυνση σ' ένα γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που προηγουμένως έχει διδαχτεί στη τάξη.
- Αυτορρύθμιση μάθησης (επιλογή από το μαθητή των μαθησιακών του στόχων).
- Πρόοδος των χαρισματικών/ταλαντούχων μαθητών σύμφωνα με τις δυνατότητες τους σε ένα ή πολλά γνωστικά αντικείμενα.
- Πρόοδος στην αυτογνωσία των μαθητών οι οποίοι επιλέγουν κάθε φορά σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους είτε περισσότερες ασκήσεις, είτε συγκεκριμένους τομείς του γνωστικού αντικειμένου που επεξεργάζονται μόνοι τους.
- Ανατροφοδότηση του μαθητή μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης (ο δάσκαλος μαζί με το μαθητή διορθώνει, συμπληρώνει την εργασία).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adda, A. (1999).Le livre de l'enfant doue. Paris :Editions Solar
- Cote, S. (2002).Doue, surdoué, précoce :L'enfant prometteur et l'école. Paris :Albin Michel.
- Διαβάζογλου-Σιμοπούλου,Α.(1999).Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη:Αυτοέκδοση
- Gardner, H.(1996).Les intelligences multiples. Pour changer l'école: Paris Rets Psychologie.
- Gillig,J.M.(D1999). Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives. Bruxelles : De Boeck.
- Grubar, J.C.,Duyme, M., Cote,S. (1997). La précocité intellectuelle : De la mythologie a la génétique .Liege : Mardaga.
- Grégoire, J.(2000). L' évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant : Théorie et pratique du WISC-III.Liege ; Mardaga.
- Ministère de la Communauté française de Belgique,(2001). Les enfants et les adolescents a haut potentiel: rapport intermédiaire de la recherche- action inter universitaire (FUNDP,U.C.L.,U.L.B.,ULg.,U.M.H.),
- Ministère de la Communauté française de Belgique,(2005). Les enfants et les adolescents a haut potentiel: rapport final de la recherche- action inter universitaire (FUNDP,U.C.L.,U.L.B.,ULg.,U.M.H.),
- Terrassier,J.C. Gouillou,P.(1999). Guide pratique de l 'enfant surdoué : comment réussir en étant surdoué ? Paris : ESF Editeur.
- Τσιάμης,Α.,(2006).Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας:Ε.Γρηγόρης.
- Winner,E.(1997).Surdoués : Mythes et réalités .Paris :Aubier
- Dupue , L.,&Brunet J .P. Adaptation scolaire. <http://www.adaptationscolaire.org>
- Gouillou, Ph., Le site francophone de ressources sur le Q.I. et le surdouement, depuis 1997 <http://www.douance.org>
- Ministère de la Communauté française de Belgique,(2005). Les enfants et les adolescents a haut potentiel: <http://www.ministre.pierre.hazette.org>.

Η υπονοούμενη θεωρία των δασκάλων για τη νοημοσύνη ως παράγοντας εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών.

Χρυσάνθη Σαρίδου

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Πολλοί συγγραφείς και ερευνητές έχουν αναφέρει πως οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη χαρισματικότητα, διαπερνούν και επηρεάζουν κάθε τι που συμβαίνει μέσα στην τάξη. Οι στάσεις αυτές, εντοπώνονται στη φιλοσοφία της τάξης, στις δραστηριότητες που οι δάσκαλοι σχεδιάζουν και προσφέρουν και στο είδος της επανατροφοδότησης που δίνουν στους μαθητές τους ανάλογα με την εργασία και την συμπεριφορά τους.

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να δώσει μια περιγραφή της έννοιας της χαρισματικότητας, να οριοθετήσει τη χαρισματική συμπεριφορά και ταυτόχρονα να μελετήσει τη σχέση δασκάλου-μαθητή έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη φύση της νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: Χαρισματικοί μαθητές, Σταθερή - Μεταβαλλόμενη νοημοσύνη

Ορισμός χαρισματικών μαθητών

Ο ορισμός της χαρισματικότητας είναι ένα έργο επίπονο και δύσκολο: ένας ορισμός πρέπει να δίνει μια τυπική και ακριβή περιγραφή μιας ιδέας, έννοιας ή σύνθεσης. Η χαρισματικότητα ή η συνώνυμη σε αυτήν έννοια της υψηλής επίδοσης και του ταλέντου μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και ετυμολογικά σε διαφορετικές ερμηνείες ή και παρερμηνείες. Συχνά αυτές οι έννοιες διανθίζονται με έναν συναισθηματισμό που ενίοτε «βαρυνώνει» την έννοια της χαρισματικότητας. Για παράδειγμα στη Γερμανική γλώσσα η λέξη για τη χαρισματικότητα είναι *Begabung* ή *Hochbegabung*. Ο υπερτονισμός της λέξης *Begabung* (αντίστοιχα στη Γαλλική γλώσσα ως *dou—s* ή *surdou—s*) βαραίνει ιδιαίτερα την έννοια και τη συνδέει με ιδεολογία της ελίτ. Η χρήση των υπερτονισμένων αυτών λέξεων προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις και αρνητικά συναισθήματα και έχει παρεμποδίσει την πρόοδο στον προγραμματισμό και την αντιμετώπιση των χαρισματικών σε όλο τον κόσμο (Williams & Mitchell, 1989).

Ένας περιεκτικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι δε ανέφικτος καθώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ορισμός αυτός δημιουργείται μπορεί, και ταυτόχρονα πρέπει, να αναφέρεται τόσο σε μια διαδικασία, όσο και σε στοιχεία-κλειδιά της χαρισματικότητας, στην παροχή για τα χαρισματικά άτομα καθώς επίσης και στην εκπαίδευση αυτών (Cohen, 1988).

Η νοημοσύνη, η δημιουργικότητα και το ταλέντο είναι έννοιες κεντρικές για τους διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί στη χαρισματικότητα. Ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι» μαθητές (gifted and talented) έχει γίνει ευρέως αποδεκτός από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, χω-

ρίς ίσως να είναι απόλυτα ικανοποιητικός. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει μέχρι τώρα και η κάθε μια από αυτές σημασιοδοτεί και τις τακτικές αντιμετώπισης αυτής της πληθυσμιακής ομάδας.

Στον αιώνα μας πρώτος ο Lewi^w Terman (1925) ασχολήθηκε συστηματικά με τα χαρισματικά παιδιά. Στόχος του ήταν να καθορίσει τα ιατρικά, κοινωνιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Τα παιδιά με τα οποία ασχολήθηκε είχαν $IQ > 140$ και τα παρακολουθούσε για περισσότερο από 30 χρόνια.

Ο Guilford (1967) συνέδεσε την έννοια με τη δημιουργικότητα ενώ ο Witty (1951) αναγνωρίζοντας την αξία του να περιλάβει τις ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, περιέγραψε τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά ως εκείνα «των οποίων η απόδοση είναι σταθερά αξιοσημείωτη σε κάθε δυνατό τομέα» (σελ. 62). Αυτές οι τρεις αντιλήψεις συνεχίζουν να αντανακλώνται στους σύγχρονους και συνεχώς μεταβαλλόμενους ορισμούς των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών.

Ως το 1960 κριτήριο του «πνευματικού χαρίσματος» ήταν ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης. Σήμερα ο ορισμός του χαρισματικού παιδιού είναι έννοια πολυδιάστατη και περιλαμβάνει:

- Εκτίμηση των δυνατοτήτων για επιτεύγματα
- Συμπεριφορά
- Εκπαιδευτικές ανάγκες

Η αντίληψη που κυριαρχεί στη σημερινή εποχή για τη χαρισματική συμπεριφορά έγκειται στο γεγονός ότι τώρα γίνεται πλέον αναφορά στην «κοινωνικά ωφέλιμη συμβολή» παρά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Είναι πλέον αποδεκτός πως το παιδί μπορεί να είναι χαρισματικό σε κάποιους τομείς και όχι σε άλλους και σε κάποια ηλικία και όχι σε άλλη (Renzulli, 1978).

Στην Αμερική, το 1972 με γνώμονα την ύπαρξη κοινής πολιτικής για τα χαρισματικά παιδιά προτάθηκε ο ακόλουθος ορισμός, γνωστός ως ομοσπονδιακός ορισμός (Marland, 1972):

Χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά είναι εκείνα που επισημαίνονται από ειδικούς στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και που εξ' αιτίας εξαιρετικών ικανοτήτων είναι ικανά για πολύ υψηλή απόδοση. Αυτά τα παιδιά απαιτούν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες, πέρα από αυτά που προσφέρονται στο κανονικό/υπάρχον σχολικό πρόγραμμα για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν το δυναμικό τους και να προσφέρουν στην κοινωνία.

Παιδιά ικανά υψηλής απόδοσης είναι αυτά που έχουν δυναμικό ή/και έξοχη απόδοση σε όποιον (όποιους) από τους πιο κάτω τομείς:

1. Γενική νοητική ικανότητα
2. Ειδική ακαδημαϊκή ευχέρεια

3. Δημιουργική ή παραγωγική σκέψη
4. Αρχηγική ικανότητα
5. Καλλιτεχνικές ικανότητες
6. Ψυχοκινητική ικανότητα.

Ο ορισμός αυτός τροποποιήθηκε το 1978 και δεν συμπεριλάμβανε πλέον την ψυχοκινητική ικανότητα και το 1993 εμπλουτίστηκε συμπεριλαμβάνοντας ότι τα ιδιαίτερα ταλέντα μπορεί να υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα και μπορεί να εκφράζονται σε διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις.

Χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Η χαρισματικότητα είναι μια σύνθετη ανθρώπινη κατάσταση η οποία καλύπτει μεγάλο εύρος ικανοτήτων και ιδιοτήτων. Αν και ο ορισμός της χαρισματικότητας είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτό γιατί κάποιοι από αυτούς έχουν ειδικά ταλέντα, αλλά σπάνια αυτά ταυτίζονται με τα στερεότυπα που πολύ άνθρωποι έχουν για τη χαρισματικότητα.

Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην παρουσιάζουν εξέχουσες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά μπορεί να έχουν ειδικές ικανότητες σε τομείς όπως η μουσική, ο χορός, οι τέχνες ή αρχηγικές ικανότητες. Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές μπορεί να είναι παιδιά και των δύο φύλων, ανεξαιρέτως κουλτούρας, εθνικότητας ή γλώσσας. Υπάρχουν δε περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μάθησης με χαρακτηριστική υποαπόδοση και όμως αποτελούν, ή καλύτερα θα έπρεπε να αποτελούν, τμήμα του πληθυσμού των χαρισματικών μαθητών αφού προηγουμένως οι ιδιαίτερές τους ικανότητες έχουν επισημανθεί.

Τα γνωστικά και νοητικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών που θεωρούνται χαρισματικοί και ταλαντούχοι περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (Clark, 2002; Gallagher, 2004; Maker, 1993; Piitro, 2004) :

- Ικανότητα να προσλαμβάνουν με μεγάλη ταχύτητα, να συγκρατούν και να χρησιμοποιούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών.
- Ικανότητα να συνδέουν μια ιδέα με κάποια άλλη.
- Ικανότητα να είναι ακριβείς στις κρίσεις τους.
- Ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία μεγαλύτερων συστημάτων γνώσης η οποία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από τους απλούς ανθρώπους.
- Ικανότητα να προσλαμβάνουν και να χειρίζονται αφαιρετικά, συμβολικά συστήματα.
- Ικανότητα να επιλύουν προβλήματα επαναδομώντας την ερώτηση και προτείνοντας καινοτόμες λύσεις.

Ο Silverman (1995), προσδιορίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά για τους υψηλά χαρισματικούς μαθητές (IQ>145):

- Επίμονη διανοητική περιέργεια.

- Ενθουσιασμός με λέξεις και ιδέες.
- Τελειομανία.
- Ανάγκη για ακρίβεια.
- Διαισθητική μάθηση που δεν ακολουθεί συγκεκριμένη και ευδιάκριτη πορεία.
- Έντονη ανάγκη για πνευματική κινητοποίηση.
- Δυσκολία προσαρμογής στις σκέψεις των άλλων.
- Πρώιμες υπαρξιακές και ηθικές ανησυχίες.
- Τάση για εσωστρέφεια.

Πρέπει όμως να τονιστεί πως πολλές λίστες με χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών απεικονίζουν μια ομάδα παιδιών που έχουν μόνο πλεονεκτήματα και καθόλου ελαττώματα. Τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά με τα οποία εντοπίζονται οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να αποτελέσουν και πηγή προβλημάτων μέσα στη σχολική τάξη. Η υψηλή ικανότητά τους στον προφορικό λόγο για παράδειγμα, μπορεί να ωθήσει τους χαρισματικούς μαθητές να μονοπωλούν τη συζήτηση μέσα στην τάξη και να κάνουν το διάλογο αδύνατο. Η μεγάλη περιέργειά τους μπορεί να τους κάνει να φαίνονται επιθετικοί ή και αδιάκριτοι καθώς κυνηγούν να γνωρίσουν κάθε τι που εμπίπτει στην αντίληψή τους. Ωστόσο, τέτοια παιδιά γεννιούνται καθημερινά και οι δάσκαλοι και οι γονείς καλούνται να είναι σε ετοιμότητα να αναγνωρίζουν τις ενδείξεις αυτές ως πιθανά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών.

Δεν πρέπει να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι η χαρισματικότητα αντικατοπτρίζει μια κοινωνική διάσταση αφού η κοινωνία είναι αυτή που θέτει τα κριτήρια για να θεωρήσει ότι κάποιος είναι χαρισματικός ή ταλαντούχος (Tannenbaum, 1993).

Υπονοούμενες θεωρίες για τη νοημοσύνη και τη χαρισματικότητα

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι δάσκαλοι έχουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε σχέση με τους συναδέλφους της στη Δευτεροβάθμια. Έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τα παιδιά όλη την ημέρα με αποτέλεσμα να δημιουργούν σημαντικές, μακροχρόνιες και ισχυρές σχέσεις με τους μαθητές τους. Κάθε δάσκαλος αναγνωρίζει πως αυτό είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο γιατί δημιουργείται ένα θετικό και ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον αλλά γιατί αυτό σαν γεγονός έχει τεράστια απήχηση στο κατά πόσο καλά οι μαθητές θα αποδώσουν μέσα στην τάξη (Ames, 1992).

Ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούνται αυτές οι σχέσεις επηρεάζεται από την αντίληψη των δασκάλων σχετικά με το τι είναι ο «καλός μαθητής». Ο τρόπος που οικοδομούνται οι σχέσεις αυτές, οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους, ακόμα και ο τρόπος που μιλούν σε αυτούς, συνδέεται άμεσα με το τι πιστεύουν για την ανθρώπινη προσωπικότητα και τις πεποιθήσεις που έχουν για

τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Bruner, 1996, Dweck, 1999, Gibson, 1984, Sternberg, 1990).

Ερευνητικές μελέτες (Bruner, 1996, Tomlinson, 1982, Poplin, 1988) έχουν αποδείξει πως η αντίληψή μας για τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου οικοδομείται πάνω σε αδιαφιλονίκητες υποθέσεις.

Υπονοούμενες θεωρίες (Implicit theories)...ενυπάρχουν στο μυαλό των ατόμων, είτε ως ορισμοί είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο. Αυτές οι θεωρίες θα πρέπει να ανακαλυφθούν παρά να επινοηθούν καθώς υπάρχουν ήδη, με κάποιο τρόπο, στο μυαλό των ανθρώπων. (Sternberg, 1990: 54)

Η δημιουργία των θεωριών αυτών είναι καθοριστικής σημασίας καθώς επιτρέπει στον άνθρωπο να λειτουργεί αποτελεσματικά στην καθημερινότητά του. Ο τρόπος που κινείται και εκφράζεται συναρτάται άμεσα με τις θεωρίες που έχει οικειοποιηθεί.

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής έχουν διαμορφωμένες θεωρίες και αντιλήψεις για τις ικανότητές τους, γεγονός ζωτικής σημασίας καθώς η αντίληψη αυτή:

- Μπορεί να οδηγήσει με την πάροδο του χρόνου, σε διαφορές στην αποδοτικότητα τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και στον ίδιο το μαθητή.
- Να διαφοροποιήσει την ποσότητα της προσπάθειας του μαθητή για την επίτευξη μιας δραστηριότητας.
- Μπορεί να εξηγήσει μελαγχολικές αντιδράσεις από τους μαθητές σε περιπτώσεις κακών εμπειριών τους από τη μαθησιακή διαδικασία.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο κατηγοριοποίησης των εαυτών μας και των άλλων.

Σύμφωνα με τον Dweck (1999), υπάρχουν δύο πολύ διαφορετικές υπονοούμενες θεωρίες για τη νοημοσύνη:

- Η νοημοσύνη είναι αμετάβλητη (fixed)
- Η νοημοσύνη είναι μεταβαλλόμενη (changeable).

Σύμφωνα δε με τη Smith (2005), ο εντοπισμός των θεωριών αυτών που ενυπάρχουν σε κάθε άτομο και κατά συνέπεια σε κάθε εκπαιδευτικό μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω σύντομου ερωτηματολογίου:

Τι πιστεύετε;

Προσπαθήστε να δώσετε απάντηση στο παρακάτω ερωτηματολόγιο

1. Τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια ομάδα που μπορεί να εντοπιστεί έγκαιρα στην σχολική καριέρα τους και παραμένει η ίδια με το πέρασμα του χρόνου.

Συμφωνώ

Διαφωνώ

2. Τα χαρισματικά άτομα γεννήθηκαν με υψηλή νοημοσύνη

Συμφωνώ

Διαφωνώ

3.	Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά έχουν ανάγκη από διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και υποστήριξης από τα άλλα παιδιά.	Συμφωνώ	Διαφωνώ
4.	Λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται σε διαφορετικούς χώρους από τα άλλα παιδιά.	Συμφωνώ	Διαφωνώ
5.	Οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε δεξιότητες για να διδάξουν τα χαρισματικά παιδιά.	Συμφωνώ	Διαφωνώ
6.	Το να είναι κανείς χαρισματικός είναι εκ γενετής προκαθορισμένο και δεν μπορεί να αλλάξει .	Συμφωνώ	Διαφωνώ
7.	Τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από συναγωνισμό για τους κρατάς το ενδιαφέρον.	Συμφωνώ	Διαφωνώ

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο εντοπισμού θεωριών νοημοσύνης. Πηγή: Smith, C. (2005). *Teaching gifted & talented pupils in the Primary School, A practical Guide*. Paul Chapman Publishing

Όσο περισσότερο οι δάσκαλοι συμφωνούν με τις δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο, τόσο περισσότερο είναι πιθανόν να θεωρούν ότι η νοημοσύνη είναι αμετάβλητη. Όσο περισσότερο διαφωνούν με τις δηλώσεις, τόσο περισσότερο τείνουν προς τη θεωρία της μεταβαλλόμενης νοημοσύνης.

Το αποτέλεσμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη μορφή της διδασκαλίας που επιλέγει ο κάθε δάσκαλος να εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δύο ακραίες περιπτώσεις (όπου κάποιοι συμφωνούν σε όλες τις δηλώσεις και κάποιοι άλλοι διαφωνούν σε όλες) φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων, βρίσκεται κάπου στη μέση (Smith, 2005).

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΘΕΩΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ερωτήσεις	Θεωρία αμετάβλητης νοημοσύνης	Θεωρία μεταβαλλόμενης νοημοσύνης
Γιατί οι μαθητές είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο;	• Η νοημοσύνη είναι κληρονομική υπόθεση • Μερικά παιδιά γεννιούνται με περισσότερη νοημοσύνη από άλλα.	Διαφορετικοί τρόποι ζωής δημιουργούν τεράστιες διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών
Πως θα διαπιστώσω ποιος	• Η νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί με μια σειρά διαδι-	• Θα πρέπει να ελέγξω το παιδί σε μια σειρά νοητικές

<i>είναι ικανός να κάνει τι;</i>	κασιών που εντοπίζουν συγκεκριμένες ικανότητες. Αν τα παιδιά επιδεικνύουν τις ικανότητες αυτές, τότε τα παιδιά αυτά είναι χαρισματικά/ταλαντούχα. • Η δουλειά στο σχολείο και τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης είναι καλοί δείκτες για το ποιος μαθητής είναι ο εξυπνότερος • Τα διάφορα τεστ βοηθούν στον εντοπισμό της ικανότητας των ανθρώπων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουμε ποιος θα τα καταφέρει και ποιος όχι	συμπεριφορές • Θα πρέπει να παρέχω όλες τις ευκαιρίες στους μαθητές να επιδείξουν τις συμπεριφορές εκείνες που δηλώνουν υψηλή νοημοσύνη • Δεν μπορώ να προβλέψω ποιος θα πετύχει και ποιος όχι με βάση τη σημερινή επίδοση. Το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να προσφέρω το επόμενο βήμα.
<i>Τι μου λέει εμένα αυτό;</i>	• Δεν μπορώ να κάνω τα παιδιά εξυπνότερα. Μπορώ μόνο να βγάλω στην επιφάνεια αυτό που ήδη υπάρχει • Μπορώ να εντοπίσω ποιος έχει υψηλή νοημοσύνη και ποιος έχει χαμηλότερη και να οργανώσω την τάξη μου ανάλογα • Ο συναγωνισμός και οι συγκρίσεις είναι καλοί μέθοδοι για να κινητοποιήσεις τους μαθητές.	• Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να γίνουν εξυπνότεροι • Δεν μπορώ να εντοπίσω μια ομάδα παιδιών που μπορεί να θεωρηθούν χαρισματικοί/ταλαντούχοι • Ο συνδυασμός δυνατοτήτων και εξέλιξης του κάθε παιδιού θα με βοηθήσουν για τα επόμενα βήματά μου. • Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να εντοπίσει όλες τις νοητικές συμπεριφορές που οι μαθητές μπορεί να επιδείξουν γι αυτό χρειάζεται να συγκεντρώσω περισσότερες πληροφορίες και από αλλού.
<i>Πώς θα με κάνει να δράσω;</i>	• Υποστηρίζω την ομαδοποίηση κατά ικανότητες • Επιδεικνύω και επιβραβεύω την καλύτερη εργασία	• Υποστηρίζω την ανομοιογενή οργάνωση της τάξης • Δίνω μεγάλη αξία στο συνεργατικό επίτευγμα

	στην τάξη • Δίνω μεγάλη αξία στο ατομικό επίτευγμα • Δίνω επανατροφοδότηση για το αν ο μαθητής επιδεικνύει όλο το δυναμικό του. • Μπορώ να προβλέψω ποιος θα πετύχει και ποιος όχι • Εντοπίζω τους μαθητές εκείνους στην τάξη μου που είναι χαρισματικοί/ταλαντούχοι	• Δίνω επανατροφοδότηση σε κάθε δουλειά και προσπάθεια των μαθητών • Επιδεικνύω και επιβραβεύω την καλύτερη προσπάθεια
Διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα	• Αποκλειστικό • Βασισμένο στη διαλογή και στην ταξινόμηση	• Περιεκτικό • Βασισμένο στις ατομικές ανάγκες

Πίνακας 2: Σύγκριση υπονοούμενων θεωριών για τη νοημοσύνη από την πλευρά των δασκάλων. Πηγή: Smith, C. (2005). *Teaching gifted & talented pupils in the Primary School, A practical Guide*. Paul Chapman Publishing

Κάποιες από τις βιβλιογραφικές αναφορές επισημαίνουν πως η «σωστή» υπονοούμενη θεωρία είναι αυτή της «μεταβαλλόμενης» νοημοσύνης (Ames, 1992, Dweck, 1999). Αυτό συμβαίνει διότι οι δάσκαλοι που πιστεύουν πως η νοημοσύνη είναι μεταβαλλόμενη είναι πιθανόν να ενισχύουν δραστηριότητες που οδηγούν τους μαθητές τους στην βαθιά γνώση – μαεστρία (Mastery Orientated Learning⁴), γεγονός που πολλές φορές ενισχύει μια πιο θετική ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά των μαθητών.

Δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίτευξη της μαεστρίας μπορεί να γίνουν καθοριστικές για μαθητές που απορρίπτονται από το σχολικό σύστημα. Για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά δεδομένα, είναι απαραίτητο να νοιώσουν το αίσθημα του «ανήκειν». Το αίσθημα αυτό απαιτεί από τα άτομα να πιστέψουν πως είναι σημαντικά και αποτελούν, ή τουλάχιστον μπορούν να αποτελέσουν, ένα ενεργό μέλος στη διαδικασία της μάθησης. Δραστηριότητες με σκοπό την επίτευξη της μαεστρίας, όπου η επάρκεια των ατομικών εγγενών ικανοτήτων δεν είναι η μοναδική κινητήριος δύναμη, αλλά βασικό στοιχείο της διαδικασίας είναι οι παράγοντες εκείνοι που υπόκεινται στον

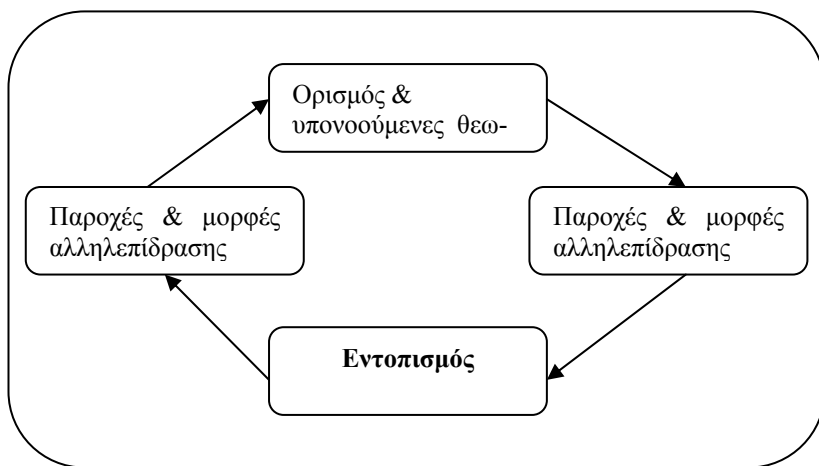
⁴ Μάθηση με προσανατολισμό την μαεστρία (Mastery orientated learning): Η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής ασχολείται κυρίως με την εξελικτική πορεία της μάθησης. Με άλλα λόγια η επιθυμία του να καταλάβει υπερσχύει της επιθυμίας του να κάνει πράγματα σωστά.

έλεγχου του ατόμου, είναι πιο πιθανό να δώσουν τη δυνατότητα στο μαθητή να επιτύχει τη ζητούμενη αυτό-αντίληψη (Dweck, 1975).

Σε αντίθεση με την επίτευξη μαεστρίας, δραστηριότητες που στοχεύουν στην επίδοση (Performance Oriented Learning⁵) είναι πιο πιθανό να διαχωρίσουν τους μαθητές από τους συνομήλικούς τους όταν ο μοναδικός γνώμονας είναι η επίδοση στην τάξη με συνακόλουθο αποτέλεσμα την μείωση του αισθήματος του «ανήκειν». Είναι βέβαια κοινός τόπος μεταξύ των εκπαιδευτικών, πως κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι καλό να υπάρχουν και οι δύο προσεγγίσεις.

Η όλη φιλοσοφία των δασκάλων γύρω από τις θεωρίες της νοημοσύνης, αντανακλά και τη γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου στο οποίο μπορεί να φοιτούν κάποιοι χαρισματικοί μαθητές και βάση της φιλοσοφίας αυτής γίνεται και ο εντοπισμός τους και η παροχή του ανάλογου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα καλύπτει τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Smith & Docherty (1998), το παρακάτω μοντέλο βασίζεται στην ιδέα του εντοπισμού μέσω των παροχών (Freeman, 1998) και των τρόπων που οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη (Kennard, 1998). Παρέχει μια ολιστική προσέγγιση όσον αφορά τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών και εγγυάται πως ο εντοπισμός των ικανοτήτων είναι συνεχόμενος και όχι ευκαιριακός. Το μοντέλο έχει τέσσερα βήματα:



⁵ Μάθηση με προσανατολισμό την επίδοση (Performance Oriented Learning): Η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής ασχολείται κατά κύριο λόγο με τα προϊόντα της μάθησης. Με άλλα λόγια η επιθυμία του να βρει τη σωστή απάντηση ή του να γίνει ο καλύτερος της τάξης υπερισχύει της επιθυμίας του να καταλάβει την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας

Διάγραμμα 1: Το κυκλικό μοντέλο εντοπισμού

1^ο Βήμα: Τι πιστεύω για τους χαρισματικούς μαθητές;

Οι βασικές ερωτήσεις στις οποίες θα πρέπει να δώσει απάντηση ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες:

- Τι ορισμοί της νοημοσύνης υπάρχουν;
- Συμφωνώ με κάποιον από αυτούς; Εάν όχι ποιος θα ήταν ο δικός μου ορισμός;
- Τι είναι για μένα η νοημοσύνη, μεταβαλλόμενη ή αμετάβλητη;

2^ο Βήμα: Τι παροχές υπάρχουν και πως συσχετίζομαι με τους μαθητές μου;

Οι βασικές ερωτήσεις στις οποίες θα πρέπει να δώσει απάντηση ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες:

- Έχω υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές μου;
- Παρέχω μια σειρά δυνατοτήτων στους μαθητές για να επιδείξουν χαρισματικές συμπεριφορές;
- Διδάσκω τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναπτυχθούν οι συμπεριφορές αυτές και ταυτόχρονα να φανερωθούν και αυτές που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση;
- Πώς επανατροφοδοτώ την επιτυχία και την αποτυχία;
- Νοιώθουν οι μαθητές μου ασφάλεια όταν αποτυγχάνουν;
- Νοιώθουν οι μαθητές μου ασφάλεια να επιδεικνύουν χαρισματικές συμπεριφορές;

3^ο Βήμα: Ποιος τα καταφέρνει καλά με τις πιο «προκλητικές» δραστηριότητες και ποιος μπορεί να χρειάζεται περισσότερη πρόκληση;

Τα στάδια αυτά αποτελούν την αξιολόγηση της διαδικασίας

4^ο Βήμα: Τι επιπρόσθετες παροχές μπορώ να προσφέρω;

Οι βασικές ερωτήσεις στις οποίες θα πρέπει να δώσει απάντηση ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες:

- Είναι αυτοί οι μαθητές που φανταζόμουν πως θα εντοπιστούν ως χαρισματικοί;
- Υπάρχει περίπτωση να υπάρχουν μαθητές που δεν εξωτερίκευσαν δυνατότητες που θα μπορούσαν αν το πλαίσιο ήταν διαφορετικό;
- Γι αυτούς που ήδη έχουν επιδείξει τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένους τομείς, υπάρχουν αρκετές ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και εμπειρίες οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν περισσότερο το δυναμικό τους.

Συμπέρασμα

Τι πιστεύω για τους χαρισματικούς μαθητές τώρα;

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό που θέλει να ασχοληθεί με τους χαρισματικούς μαθητές είναι να ξεκαθαρίσει πρώτα εκείνος τη στάση του απέναντι στη νοημοσύνη και συνακόλουθα απέναντι στη χαρισματικότητα, έτσι ώστε να δεχτεί πως και οι χαρισματικοί μαθητές αξίζουν μια ευκαιρία να αναπτύξουν στο έπακρο το δυναμικό τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures & student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261-271.
- Berk, L.E. (1997). *Child Development* (4th ed) Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Bondurant-Utz, J. (2002). *Practical Guide to assessing infants and preschoolers with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, B.A. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cohen, L. M. (1988). To get ahead, get a theory, *Roeper Review*, 11 (2), 95-100.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 674-685.
- Dweck, C. S. (1999). *Self Theories: Their role in Motivation, Personality & Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office
- Gallagher, J.J. (2004). No child left behind and gifted education. *Roeper Review*, 26 (30), 121-123.
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. NY: McGraw-Hill.
- Kennard, R. (1998). Providing for Mathematically able children in ordinary classrooms. *Gifted Education International*, 13: 28-35.
- Maker, C.J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: US Commissioner of Education. Washington, DC: US Printing Office.
- Piitro, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process. Implication for the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21(7): 401-416
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 61, (180-184).
- Silverman, L.K. (1995). Highly gifted children. In J.L. Genshaft, M. Bireley & C.L. Hollinger (Eds), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (124-160). Austin, TX: PROED.
- Smith, C. (2005). *Teaching Gifted & Talented Pupils in the Primary School, A practical Guide*, Paul Chapman Publishing.

- Smith , C.M. M. & Doherty, M. (1998) *Identifying Abilities in individual Curricular Areas*. The Scottish Network for Able Pupils (SNAP): St Andrew College of Education, Glasgow.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of the Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1993). History of giftedness & gifted education in world perspective. In K.A. Heller, F.J. Monkw, & A.H. Passo (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (3-27). N.Y: Pergamo Press.
- Terman, L. (Ed.). (1925). *Genetic studies of genius* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tomlinson, S. (1982). *The Sociology of Special Education*. London: Routledge.
- Williams, W. G. & Mitchell, B. G. (1989). *From Afghanistan to Zimbabwe: gifted education in the world community*. New York:Peter Lang.
- Witty, P.A. (1957). *The gifted child*. Boston: Health

Μέρος II

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης

Ηλίας Κουρκούτας

Επ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Παν/μιο Κρήτης

Περίληψη:

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία εκδηλώνουν προβλήματα επιθετικότητας. Στην συνέχεια, αναλύονται, εν συντομία, οι διάφορες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυτές εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη έμφαση στην παρούσα εργασία δόθηκε, με βάση μία οικοσυστημική ψυχοδυναμική προσέγγιση, στις παραμέτρους που επιδεινώνουν τις προβληματικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου και στην ανάλυση των αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Μέσα από την μελέτη μίας περίπτωσης γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι χειρισμοί και οι τεχνικές από μέρος των εκπαιδευτικών που οδηγούν είτε στην επιδείνωση, είτε στην καλύτερευση των προβληματικών συμπεριφορών. Η εργασία ολοκληρώνεται με μία σύντομη αναφορά στις τεχνικές και στάσεις των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και ενισχύουν την ανάπτυξη θετικών προτύπων λειτουργίας

Λέξεις κλειδιά: επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, σχολείο, στρατηγικές αντιμετώπισης

Εισαγωγή: Επιθετικότητα και διαταραχές συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία

Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, σύμφωνα με την διεθνή έρευνα, τις πιο επίμονες και κοινές μορφές δυσλειτουργίας στο επίπεδο των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων (Carr, 1999)⁶. Συνοδεύονται, επιπλέον, από σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική, σχολική, δευτεροβάθμια) (Fraser & Williams, 2004· Κουρκούτας, 2007).

Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα (patterns) προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους, κλπ.) (Burke et al., 2002· Frick, 1998· Hinshaw & Anderson, 1996· Mash & Wolfe, 2001).

Με βάση το διεθνώς αποδεκτό διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM, οι διαταραχές διαγωγής, η εναντιωτική /προκλητική διαταραχή και η υπερκινητικότητα /σύνδρομο ΔΕΠΥ, θεωρούνται οι πιο συνηθισμένες μορφές προβλημάτων συμπε-

⁶ Βλ. στα ελληνικά Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου (2004).

ριφοράς στη πρώτη σχολική ηλικία (APA, 1998)⁷. Οι διαταραχές αυτές πιθανώς να εμφανίζονται συγχρόνως όλες μαζί ή σε διάφορους συνδυασμούς μεταξύ τους (Burke et al., 2002. Farrington, 1998· Lahey et al., 2000).

Παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς στην προσχολική και σχολική ηλικία, τα οποία δεν έχουν δεχθεί κάποια ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική βοήθεια παρουσιάζουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν στην ενήλικη ζωή αντικοινωνικές τάσεις ή διαταραχές προσωπικότητας, αλλά και ποικίλες άλλες ψυχικές και διαπροσωπικές δυσκολίες (όπως συζυγική αστάθεια, επαγγελματική και κοινωνική απομόνωση /περιθωριοποίηση)(Farrington, 1998· Fergusson, & Lynskey, 1998· Loeber, et al., 1998· Moffit & Caspi, 2001).

Η επιθετικότητα, ως βασικό συστατικό των διαταραχών συμπεριφοράς, εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση κάποια χαρακτηριστικά (ένταση, διάρκεια, μορφή, σκοπό, στόχο, κίνητρα, συνοδευτικά συναισθήματα, κοκ.) (Mahon & Kotler, 2004). Στο ένα άκρο του φάσματος τοποθετούνται οι ακραίες βίαιες επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται σε εφήβους και ενήλικους (σωματική βία, βανδαλισμοί, εγκληματικότητα) και στο άλλο άκρο, οι ήπιες μορφές επιθετικότητας που μπορεί να περιλαμβάνουν προκλητικές στάσεις ή συγκαλυμμένες μορφές λεκτικής και μη λεκτικής επιθετικότητας (π.χ. εναντίωση, ψέμα, κλοπή μικροαντικειμένων) που παρατηρούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην παιδική ηλικία (βλ., Κουρκούτας, 2007. Η εναντιωτική /προκλητική διαταραχή που αποτελεί μία από τις πιο συχνές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Greene et al., 2004) συνήθως εκφράζεται με επαναλαμβανόμενες αρνητικές, προκλητικές μορφές ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους δασκάλους και τους συμμαθητές, τους ενήλικους και, κυρίως, τους εκπροσώπους μίας αρχής (APA, 1998).

Αυτό που πρέπει να τονισθεί είναι ότι η κατηγορία των παιδιών με προβλήματα /διαταραχές συμπεριφοράς, παρά τα κοινά στοιχεία, χαρακτηρίζεται από εξαιρετική ποικιλία και ετερογένεια, και όσον αφορά την υποκείμενη ψυχική οργάνωση, αλλά και όσον αφορά την έκφραση των συμπτωμάτων (Burke et al., 2002· Frick & Morris 2004· Hinshaw & Anderson, 1996· Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

⁷ Αναπόφευκτα η ύπαρξη ενός ευρύτατου φάσματος διαταραχών συμπεριφοράς που διαφοροποιούνται μεταξύ άλλων με βάση την μορφή, την σοβαρότητα και την ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων, δημιουργεί δυσκολίες στην κατηγοριοποίηση /ταξινόμηση των διαταραχών, αλλά και στην βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων (Mahon & Kotler, 2004). Διάφορες εναλλακτικές τυποολογίες έχουν αναπτυχθεί με σκοπό να προάγουν μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση και κατανόηση της λειτουργίας του παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς (τυπολογίες π.χ. με βάση το συναισθηματικό και διαπροσωπικό ύφος του παιδιού, την λειτουργικότητα της επιθετικότητας)(βλ. Frick & Morris, 2004). Στο συγκεκριμένο σύγγραμμα, για λόγους οικονομίας, χρησιμοποιούνται οι γενικοί όροι διαταραχές /προβλήματα συμπεριφοράς ή προβληματικές μορφές συμπεριφοράς.

Η εξατομικευμένη και προσωποποιημένη προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες εκδήλωσης των διαταραχών, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την ηλικία του παιδιού, τις ικανότητες αυτοέκφρασης, καθώς και την οικογενειακή δυναμική πρέπει να αποτελεί τη βασική αρχή κάθε παρέμβασης (Connor, 2002· Κουρκούτας, 2007). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η προκλητικότητα και η αντιδραστικότητα στην προσχολική ηλικία χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης από την ανοιχτή επιθετικότητα της σχολικής ή εφηβικής ηλικίας, αλλά και από την συγκαλυμμένη επιθετικότητα (π.χ. ψέματα, μικροκλοπές) της παιδικής ηλικίας (βλ. Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της διάγνωσης των συμπεριφοριστικών προβλημάτων, ο σχεδιασμός των στρατηγικών παρέμβασης και η επιτυχημένη εφαρμογή τους στο πλαίσιο του σχολείου παραμένει η βασική πρόκληση για γονείς, δασκάλους, και ειδικούς επαγγελματίες.

Χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα (βλ., Carr, 1999· Cole et al., 1994· Dodge, 2000· Frick, 1998· Frick, 2001· Frick & Morris, 2004· Kauffman, 2001· Kazdin, 1995· Mash & Wolfe, 2001· Rutter et al., 1998· Selman et al., 1992) δείχνουν ότι τα παιδιά με επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς επιδεικνύουν σε διαφορετικά βαθμό, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να είναι δυνατόν να διαπιστωθεί, εάν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν ενδογενή συστατικά ή αποτέλεσμα της προβληματικής αναπτυξιακής πορείας του παιδιού: *επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή αντίθετα υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού /αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, φτωχές ακαδημαϊκές δεξιότητες /συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης /έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στην γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις ματαιώσεις, περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων /συγκρούσεων.*

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα επιθετικά παιδιά χαρακτηρίζονται από εχθρική προκατάληψη και τάσεις απόδοσης εχθρικών προθέσεων στους άλλους (Crick & Dodge, 1994). Αυτό θεωρείται, άλλωστε, ότι αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες προστριβών και συγκρούσεων με τους συνομηλίκους τους (Dodge, 2000). Τα συγκεκριμένα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών αλληλεπιδράσεων με ενήλικους και συνομηλίκους, οι οποίες ενισχύουν τις απροσάρμοστες και προβληματικές συμπεριφορές τους, αλλά και τον ιδιόμορφο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Όσον αφορά τα συναισθήματα, ο θυμός και η οξυθυμία φαίνεται να είναι οι κυρίαρχες θυμικές καταστάσεις των παιδιών με αντιδραστικές /εναντιωτικές διαταραχές και συμπεριφορικά προβλήματα (Behan & Carr, 2000· Carr, 1999. Loeber & Coie, 2001· Pettit et al., 2001). Οι Crick και Dodge (1994), επίσης, διαπίστωσαν ότι η υπερδιέγερση και ο θυμός είναι συστατικά στοιχεία του μηχανισμού απόδοσης εχθρικών τάσεων στους άλλους (*λανθασμένη ερμηνεία των συμπεριφορών των άλλων προσώπων*). Με βάση διαθέσιμα δεδομένα, τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα όταν εκδηλώνονται σε υπερθετικό βαθμό πιθανόν να αποτελούν και προϊόν των αρνητικών χειρισμών από μέρους του περιβάλλοντος (γονέων, εκπαιδευτικών)(βλ., Κουρκούτας, 2007). Αυτό σημαίνει ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με επιθετικό ή αυστηρά τιμωρητικό τρόπο, στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, συνήθως αυξάνει τις εσωτερικές εντάσεις και τα συναισθήματα θυμού ή εκδίκησης αυτών των παιδιών, διαρρηγνύοντας σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό τους δεσμούς με τους ενήλικους και αυξάνοντας τις πιθανότητες επιδείνωσης των επιθετικών εκφράσεων (Κουρκούτας, 2007· Weisberg & Greenberg, 1988).

Σε σχέση με τα βαθύτερα συναισθήματα, η διαταρακτική συμπεριφορά και οι επιθετικές τάσεις θεωρούνται, από την άλλη, ότι συγκαλύπτουν, σε κάποιες περιπτώσεις, καταθλιπτικά συναισθήματα (Kauffman, 2001). Οι εναντιωτικές /επιθετικές τάσεις πιθανόν να συνδέονται με εσωτερικές συγκρούσεις ή συσσωρευμένα άγχη, αλλά και ένα ελλειμματικό αίσθημα σταθερότητας και εαυτού, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο που αυτά τα παιδιά έχουν μεγαλώσει και παραπέμπουν στην έλλειψη υποστήριξης από τη πλευρά των γονέων ή στις αρνητικές /αυταρχικές συμπεριφορές και στις συγκρούσεις που έχουν αντιμετωπίσει στο πλαίσιο της οικογένειας τους (Kauffman, 2001· Patterson, 1997). Είναι, επίσης, πολύ πιθανόν η απόρριψη των συνομηλίκων και η αδυναμία να δημιουργήσουν ισορροπημένες σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου να επηρεάζουν αρνητικά το αυτοσυναισθημα και να ενισχύουν τις αρνητικές και επιθετικές διαθέσεις τους (βλ. Sandstrom, 2004).

Συμπερασματικά, πέρα από μία ιατρογενή προσέγγιση που θεωρεί τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές ως έκφραση νευροψυχολογικών και βιολογικών δυσλειτουργιών, στο πλαίσιο ενός εναλλακτικού μοντέλου θεώρησης των ψυχικών φαινομένων, ακόμη και η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να ιδωθεί ότι έχει κάποιο νόημα και λειτουργία για την ψυχική του «οικονομία», παραπέμποντας σε συστατικά βιώματα και βασικές διαπροσωπικές του σχέσεις (Fraser & Williams, 2004· Κουρκούτας, 2007· Sameroff & Fiese, 2000).

Κλινικές και εμπειρικές μελέτες, όπως και στοιχεία από συμβουλευτικές παρεμβάσεις, έχουν δείξει ότι, πολλές φορές, το παιδί σκόπιμα ή μη χρησιμοποιεί την προκλητική /προβληματική συμπεριφορά για διάφορους σκοπούς που σχετίζονται με τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές του ανάγκες (Cole, Michel & Teti, 1994· Kauffman, 2001· Webster-Stratton, 1999· Weisberg & Greenberg,

1988). Έρευνες έχουν άλλωστε συνδέσει την εκδήλωση της επιθετικότητας με την ύπαρξη ψυχολογικών προβλημάτων (emotional distress), ήδη, από την πρώιμη ηλικία (Hinshaw, Lahey, & Hart, 1993). Στόχος, επομένως, κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης είναι να αναπτύξει μία «προσωποποιημένη» και περιεκτική κατανόηση της προβληματικής συμπεριφοράς και του νοήματος που αυτή έχει στο περιβάλλον του παιδιού, ενώ, συγχρόνως, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι μηχανισμοί και οι παραμέτροι που την ενισχύουν ή την αναστέλλουν (όπως π.χ. στάσεις γονέων, δασκάλων, σχέσεις με συμμαθητές, συναισθηματικές /διαπροσωπικές δεξιότητες, δυσλειτουργίες ή ανάγκες του παιδιού, κοκ.)(Maital & Scher, 2003).

Η Webster-Stratton (1999), όπως και άλλοι ερευνητές και κλινικοί, θεωρεί, επομένως, ότι η προβληματική συμπεριφορά και η επιθετικότητα μπορεί να χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων, από το παιδί για να επιτύχει τα ακόλουθα: *για να τραβήξει την προσοχή του άλλου (γονέα, δασκάλου, συμμαθητή), ως διέξοδος /αντίδραση σε κάποιο είδος ματαίωσης που έχει υποστεί, ως αντίδραση σε συγκεκριμένες καταστάσεις, γεγονότα ή ακόμη ενάντια σε πρόσωπα με τα οποία είχε αρνητικά ή τραυματικά βιώματα (π.χ. δάσκαλο, συμμαθητές), για να εκτονώσει αρνητικά συναισθήματα (εντάσεις, άγχος, λύπη, θλίψη), για να αποφύγει κάποιες επίπονες, επώδυνες, πληκτικές δοκιμασίες, για να ελέγξει τις προθέσεις /τα όρια των άλλων («τεστ») (π.χ. δασκάλων), για να υπονομεύσει την εξουσία των ενηλίκων (δασκάλων /καθηγητών).*

Από την άλλη, όπως, ήδη, έχουμε αναφέρει, πολλές προβληματικές ή επιθετικές συμπεριφορές μπορεί να συσχετίζονται με μία σειρά από ψυχικές ή κοινωνικές παραμέτρους που συνδέονται με τα βιώματα, την ψυχική οργάνωση και το πλαίσιο ζωής του παιδιού. Οι παρεκκλίνουσες ή προβληματικές συμπεριφορές μπορεί, συνεπώς, να πηγάζουν από την ταύτιση του παιδιού με το πρότυπο ενός επιθετικού γονέα (πατέρα) /μεγαλύτερου αδελφού /φίλου, μπορεί, επίσης, να σχετίζονται με την αντίληψη του παιδιού ότι με αυτές τις συμπεριφορές μπορεί να πετύχει πολλά, να αποκτήσει κύρος /εξουσία πάνω στους άλλους ή επειδή βρίσκει διασκεδαστικό να επιβάλλεται και να φοβίζει τους συμμαθητές, προκαλώντας κάποιο είδος αναταραχής στην τάξη (βλ. Κουρκούτας, 2007· Webster-Stratton, 1999). Πιθανόν οι συμπεριφορές αυτές να εκφράζουν, από την άλλη, την έλλειψη εμπιστοσύνης του παιδιού προς τους άλλους, τις ελλειπτικές διαπροσωπικές δεξιότητες του, τα αισθήματα ανεπάρκειας, την χαμηλή αυτοπεποίθηση, την αδυναμία του να διαχειριστεί τα έντονα συναισθήματα, αλλά και να αποτελούν αντίδραση στις μαθησιακές ανεπάρκειες, τη σχολική αποτυχία και τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής /σχολικής προσαρμογής (Kampwirth, 1999). Συχνά οι επιθετικές, διαταρακτικές και προκλητικές συμπεριφορές είναι αντίδραση ή έκφραση ενός συγκεκριμένου ή γενικότερων οικογενειακών προβλημάτων (Connor, 2002: 249-255).

Σε κάποιες περιπτώσεις, είναι προφανές ότι η επιλογή της επιθετικής συμπεριφοράς σχετίζεται με βασικές εγγενείς αδυναμίες του παιδιού, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, η επιθετικότητα παραμένει στο βαθμό που παραμένουν οι συνθήκες που την δημιούργησαν (βλ. Fraser, 2004). Όταν επιλύονται ή γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, οι συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ. μία οικογενειακή σύγκρουση, η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στο παιδί, κλπ.), συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο η προβληματική συμπεριφορά να υποχωρεί ή να εξαλείφεται (Kampwirth, 1999). Σε άλλες περιπτώσεις, χρειάζονται επιπρόσθετες συστηματικές ατομικές παρεμβάσεις για να αλλάξουν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας και της συμπεριφοράς του παιδιού (Fraser & Willimas, 2004).

Τα προβλήματα και οι διαταραχές συμπεριφοράς ή ακόμη και οι διασπαστικές /ενοχλητικές συμπεριφορές στην καθημερινότητα, θεωρούνται από τις βασικές αιτίες υπονόμευσης της λειτουργίας της τάξης, που συχνά βιώνεται από τους δασκάλους ως προσβολή της επαγγελματικής και προσωπικής τους ταυτότητας, δημιουργώντας τις συνθήκες για την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων ή συναισθημάτων άγχους, δυσφορίας και εξουθένωσης (Kuriacou, 2001· Vandenberghe & Huberman, 1999). Ένα από τα βασικά, συνεπώς, προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση των ήπιων ή πιο σοβαρών καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης καθώς και η διαχείριση του «στρες» που πηγάζει από αυτές τις συμπεριφορές (Rogers, 1996).

Μορφές επιθετικότητας στο σχολείο και στάσεις δασκάλων

Στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης υπάρχει ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών ή μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και περιλαμβάνουν από τις πιο ήπιες έως τις πλέον σοβαρές μορφές επιθετικότητας (π.χ. διαταρακτικές /διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη, σωματικές παρενοχλήσεις στον προαύλιο χώρο, προκλητικές στάσεις και αντιδραστικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας, συμμετοχής στη τάξη, κλοπές, κοκ.)(Burke et al., 2002· Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998):

Οι προκλητικές και επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών δημιουργούν έντονες συναισθηματικές φορτίσεις στους εκπαιδευτικούς κάνοντας τους να αναπτύσσουν αντίστοιχες τιμωρητικές ή αρνητικές στάσεις (Faupe, 2002). Δεν είναι, συνεπώς, περίεργο το γεγονός ότι πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα αγόρια και μαθητές μειονοτήτων, "είναι πολύ πιθανότερο να τιμωρηθούν και να αποκλειστούν, από να βοηθηθούν ή να υποστηριχθούν στην επίλυση των προβλημάτων τους, κατά τρόπο θεραπευτικό" (Walker, et al., 1996: 197). Στην Μεγάλη Βρετανία διαπιστώθηκε ότι οι τάσεις αποκλεισμού από το σχολείο την δεκαετία του '90 αυξήθηκαν κατά πέντε φορές, στοιχείο που δείχνει την μεγιστοποίηση των προκλητικών /επιθετικών συμπεριφορών, αλλά και την αδυναμία του σχολικού συστήματος να αντιμετωπίσει

και να εντάξει ένα όλο και αυξανόμενο αριθμό «προβληματικών παιδιών» (Connor, 2000).

Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει το σχολείο ως ένα σύστημα δυναμικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μπορούν να δράσουν επιβαρυντικά στην ανάπτυξη, επιδείνωση ή παγίωση των προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής, σχολικής, αλλά και εφηβικής ηλικίας (Golstein & Close-Conoley, 1998· Laub & Lauritsen, 1998· Roaeser & Eccles, 2000). Είναι πλέον, ευρέως, αποδεκτό ότι οι προβληματικές συμπεριφορές, που έχουν, ήδη, εμφανισθεί κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τείνουν να γενικεύονται και να επιδεινώνονται κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας, εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου (Blanchard, Casagrande, & McCulloch, 1994· Bloomquist & Schnell, 2002). Η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, η ρητή ή άρρητη φιλοσοφία του σχολείου, το σύστημα των ποινών και οι κανόνες που διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι αντιλήψεις των δασκάλων σε σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές, η δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης, οι δυνατότητες αποτελεσματικής επεξεργασίας των προβληματικών καταστάσεων (π.χ. συχνές συναντήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους), η δυναμική της τάξης, αποτελούν κάποιους από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών (Bloomquist & Schnell, 2002). Οι συγκεκριμένοι παράμετροι δεν αποτελούν βεβαίως ανεξάρτητες οντότητες, αλλά συνδέονται με ένα διαλεκτικό και δυναμικό τρόπο μεταξύ τους (Fraser, 2004).

Οι συναισθηματικές εντάσεις και οι «κρίσεις» που προκαλούν οι διαταρακτικές ενέργειες στους εκπαιδευτικούς αποτελούν μία σημαντική παράμετρο επιδείνωσης των συγκρούσεων, εφόσον συχνά συσκοτίζουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τα συγκεκριμένα παιδιά και δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν ότι πίσω από τις επιθετικές ή προβληματικές συμπεριφορές κρύβονται παιδιά με συναισθηματικά και ψυχολογικά αδιέξοδα (Farber, 1991· Weare, 2000). Κατά συνέπεια, μία από τις βασικές παραμέτρους της συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών αποτελεί η κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων που κρύβονται πίσω από συχνά «εκλογικευμένες» στάσεις (π.χ. *μόνο με την τιμωρία μπορεί κανείς να επιβάλλει τάξη, αυτά τα παιδιά δεν αλλάζουν με τίποτα*, κοκ.) και η αποκατάσταση της διαταραγμένης σχέσης με το «προβληματικό παιδί» (Monsen & Graham, 2002). Οι δάσκαλοι τείνουν να αντιμετωπίζουν τα εχθρικά /επιθετικά παιδιά χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό αρνητικών στρατηγικών, όπως οι *προειδοποιήσεις*, οι *τιμωρίες*, οι *επιπλήξεις*, η *αποπομπή* τους ή η *παραπομπή* τους στην διεύθυνση (Bloomquist & Schnell, 2002). Συχνά, όμως, οι στρατηγικές αυτές έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και λειτουργούν μόνο με συγκεκριμένα παιδιά (στις λιγότερο «προβληματικές περιπτώσεις»), κυρίως, όμως, αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από την ουσιαστική κατανόηση της ψυχολογίας του παιδιού

(Webster-Stratton, 1999). Εκπαιδευτικός και μαθητής καταλήγουν συνήθως να εγκλωβίζονται σε μία σχέση αντιπαλότητας ενώ το παιδί τείνει να ταυτίζεται όλο και περισσότερο με μία αρνητική εικόνα εαυτού (βλ. Κουρκούτας, 2007· Jones & Jones, 1998).

Η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στο πλαίσιο του σχολείου μέσα από την μελέτη μίας περίπτωσης

Περίπτωση: Ο Δ. είναι 11 ετών, αγόρι και πηγαίνει στη τετάρτη δημοτικού. Πρόκειται για ένα παιδί με σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και πολύ κακές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με την διευθύντρια, ο Δ. παρουσίαζε γενικά αντιδραστικές συμπεριφορές και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο ήδη από την τρίτη δημοτικού. Αυτές όμως επιδεινώθηκαν φέτος λόγω της απουσίας της δασκάλας του (άδεια εγκυμοσύνης) και της αντικατάστασή της με ένα δάσκαλο. Ο Δ. γενικά δεν δείχνει να ενδιαφέρεται για τα μαθήματα, είναι αρνητικός, έχει δυσκολίες συγκέντρωσης και αναπόφευκτα και μαθησιακά προβλήματα. Παρενοχλεί συστηματικά τους συμμαθητές του στην τάξη και βρίσκεται συνέχεια μπλεγμένος σε καυγάδες με τα άλλα παιδιά. Είναι κατά συνέπεια στο στόχαστρο των περισσότερων δασκάλων, οι οποίοι τον τιμωρούν συστηματικά και συχνά αρκετά σκληρά. Τα περισσότερα προβλήματα τα έχει με τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος έφτασε σε σημείο να χειροδικήσει εναντίον του. Η διευθύντρια είναι ενήμερη για το γεγονός αυτό, «δεν συμφωνεί με τη στάση του συναδέλφου»⁸, αλλά δυστυχώς «δεν μπορεί να παρέμβει». Ο Δ., συνήθως, κλείνεται στον εαυτό του μετά από αυτά τα επεισόδια, αλλά μετά από ένα διάστημα η «ιστορία» επαναλαμβάνεται. Οι άντρες εκπαιδευτικοί, εκφράζονται με πολύ αρνητικά σχόλια εναντίον του, και είναι απόλυτα «πεπεισμένοι» ότι ο Δ. «δεν πρόκειται να αλλάξει». Είναι φανερό ότι η αντιπαλότητα μεταξύ του Δ. και των δασκάλων έχει φτάσει σε ακραία σημεία, ο δάσκαλος του ολοήμερου χρησιμοποιεί βαρείς και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς γι' αυτόν, ενώ έχει, και ο ίδιος, χειροδικήσει εναντίον του Δ. αρκετές φορές, λόγω της απειθαρχίας που τον χαρακτηρίζει. Ο Δ. δεν έχει εκφραστεί ποτέ ανοιχτά προσβλητικά εναντίον των δασκάλων, αλλά είναι αντιδραστικός και απείθαρχος. Οι δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί του σχολείου (μεταξύ αυτών και η διευθύντρια), όπως και η δασκάλα του τμήματος ένταξης, αποδίδουν τις συμπεριφορές του Δ. στο «προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον». Και, οι ίδιες έχουν προβλήματα με την συμπεριφορά του («έλλειψη συνεργασίας», «ανυπακοή», «διάσπαση προσοχής», «ακατανόητες συμπεριφορές»), αλλά είναι πιο συγκαταβατικές και δηλώνουν ότι ο Δ. «κατά βάθος είναι καλό και φιλότιμο παιδί!». Νοιώθουν, όμως, και αυτές «απελπισμένες» διότι «έχουν δοκιμάσει τα πάντα», και με το «καλό» και με το «άγριο», αλλά δεν έχουν

⁸ Οι φράσεις που τίθενται εντός εισαγωγικών αποτελούν ακριβή μετεγγραφή των όσων έχουν καταγραφεί στη διάρκεια των συνεντεύξεων.

καταφέρει σχεδόν «τίποτα». Το σχολείο ζει μία «κατάσταση κρίσης» και συχνά τίθεται θέμα οριστικής αποπομπής του Δ. Από την άλλη, η απόρριψη του Δ. από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους είναι εμφανής, και σύμφωνα με την διευθύντρια, ο Δ. έχει καταλήξει να είναι ο «αποδιοπομπαίος τράγος», που σημαίνει ότι οι συμμαθητές τους «τα ρίχνουν όλα σε αυτόν ακόμη κι όταν ο ίδιος δεν ευθύνεται». Στο πλαίσιο αυτού του αδιεξόδου ζητήθηκε από την διευθύντρια να παρέμβουν ψυχολόγοι από το Παν/μιο για να αντιμετωπισθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα. Η παρέμβαση ξεκίνησε με μία σειρά συναντήσεων με όλους τους δασκάλους του σχολείου. Ακολούθησαν συναντήσεις πάντα στο χώρο του σχολείου με τον Δ. και την μητέρα του. Οι συνεδρίες με την μητέρα ήταν καθοριστικές διότι ανέδειξαν τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα που προέρχονται από τον σύζυγο: ο σύζυγος είναι πολύ επιθετικός και βίαιος μαζί της, καυγαδίζουν συνεχώς, αλλά είναι και πολύ επιθετικός με τον Δ. «πάνω» στον οποίο «ξεσπάει με το παραμικρό». Ο Δ. συνήθως είναι παρών στους καυγάδες τους και δυστυχώς όχι μόνο στενοχωριέται, αλλά «μπαίνει πολλές φορές ανάμεσα και καταλήγει να τις τρώει». Ο σύζυγος ήταν πάντα «νευρικός», αλλά μετά από ένα πρόσφατο «ελαφρύ εγκεφαλικό», έχει γίνει «ανεξέλεγκτος». Η μητέρα κλαίει και δηλώνει πόσο «φιλότιμο και ευαίσθητο παιδί» ήταν ο Δ., πόσο «υπεύθυνος ήταν από μικρός» και «πόσο την βοηθούσε όταν αυτή ήταν άρρωστη στο νοσοκομείο για μήνες». Αποδίδει μεγάλη ευθύνη για την κατάσταση και την συμπεριφορά του Δ. στο σχολείο, στον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος με συνεχείς προσβολές και χειροδικίες (έδωσε ακόμη και κλωτσιά μία φορά στον Δ.) έχει «τρελάνει» το παιδί. Η ίδια έχει προβλήματα με τον Δ. διότι τον «πιέζει να διαβάσει», αυτός «δεν την ακούει και κοιτάζει μόνο να παίζει». Οι συνεδρίες με τον Δ. ανέδειξαν ένα παιδί αρκετά έξυπνο, με πολλές ευαισθησίες και επιθυμίες, με ενθουσιασμό για τις συναντήσεις μας, ένα παιδί που «υποφέρει» από την συμπεριφορά του πατέρα του και δηλώνει ανοιχτά «το μίσος του για αυτόν». Διηγείται συνεχώς με δάκρυα στα μάτια επεισόδια μαζί του, όπου καταλήγει να τον «ξυλοφορτώνει» με το παραμικρό. Με την μητέρα έχει καλύτερη σχέση, αλλά στις επόμενες συνεδρίες θα «βγάλει» και τον θυμό του εναντίον της, γιατί τον καταπιέζει συνεχώς, «δεν τον καταλαβαίνει» και είναι «κολλημένη» στην μεγάλη του αδελφή (3^η γυμνασίου), με την οποία «βγαίνει συνεχώς έξω». Όταν δεν διαβάσει καταλήγει κι αυτή «που είναι συνεχώς γεμάτη νεύρα να τον χτυπάει» κι αυτός «το σκάει συνέχεια από το σπίτι». Οι συνεδρίες θα αναδείξουν τα έντονα συναισθήματα ματαίωσης του Δ. με τους γονείς του, αλλά και τις τραυματικές εμπειρίες με τον πατέρα, για τον οποίο εύχεται να «φύγει και να τους αδειάσει την γωνιά»⁹. Ο Δ. είναι πλημμυρισμένος από αρνητικά συναισθήματα και αισθήματα αδικίας και για το δάσκαλο της τάξης, για τον οποίο θα εκφράσει ανοιχτά το «μίσος» του και τον «θυμό» του, ενώ με δάκρυα στα μάτια και πάλι θα διηγηθεί διάφορα επεισόδια τιμωρίας και συγκρούσεων

⁹ Πρόκειται να πάει στην Αθήνα για δουλειά.

μαζί του. Θεωρεί ότι «τιμωρείται με το παραμικρό» και ότι συχνά «οι άλλοι τον προκαλούν» και ο ίδιος δεν μπορεί να ελέγξει την συμπεριφορά του και καταλήγει να «μαλώνει μαζί τους». Από την άλλη, παραδέχεται ότι προσπαθεί να τους «προκαλέσει» κι αυτός όταν τον «απορρίπτουν» και οι σχέσεις του με τους συμμαθητές, μαζί με την έλλειψη διάθεσης για διάβασμα, φαίνεται να είναι από τα κύρια προβλήματα για τον ίδιο, πηγή μεγάλου εκνευρισμού και αφορμή για καυγάδες και περίεργες συμπεριφορές. Δηλώνει ότι μόνο με το άλογο του έχει «καλή σχέση» (ξέρει να ιππεύει) και «περνάει ωραία». Οι συνεδρίες θα αναδείξουν πίσω από την εικόνα ενός «ατίθασου, αντιδραστικού και επιθετικού παιδιού», ένα παιδί με ευαισθησίες και πολλά προσωπικά, αλλά κυρίως οικογενειακά προβλήματα. Ένα παιδί, το οποίο βίωσε συστηματικές σωματικές τιμωρίες, αλλά και «ακραίες τραυματικές» εμπειρίες μέσα στην ίδια την οικογένεια του, κυρίως από την συμπεριφορά του πατέρα¹⁰. Είναι αποδεκτό από πολλούς ερευνητές ότι τα «δύσκολα» παιδιά προκαλούν αρνητικές ή επιθετικές αντιδράσεις σε πολλούς γονείς, σε γονείς που επίσης έχουν ψυχολογικά ή άλλου είδους σοβαρά προβλήματα και αδυνατούν να διαχειρισθούν με άλλο τρόπο τις αντιδραστικές συμπεριφορές των παιδιών (Connor, 2002:248). Ο Δ. δεν είχε την υποστήριξη που χρειαζόταν από τον πατέρα και δεν μπορούσε να ταυτισθεί με ένα θετικό και ελκυστικό ανδρικό πρότυπο. Αντίθετα, φαίνεται πως κατέληγε να «ενσωματώνει» αρνητικά και επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία και αναπαρήγαγε στο σχολείο και στο πλαίσιο των δικών του διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (βλ. Bierman & Smoot, 1991· Cox, Paley & Harter, 2001). Πληθώρα δεδομένων αποδεικνύουν άλλωστε τη σταθερή σχέση μεταξύ των (συστηματικών) σκληρών τιμωριών και των διαταραχών συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (βλ. Maughan, Pickles, & Quinton, 1995· Patterson, Reid & Dishion, 1992). Πολλοί εκπαιδευτικοί, για λόγους που σχετίζονται με τις προσωπικές και παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αντιδρούν με ανάλογους τρόπους, ενισχύοντας έμμεσα τις αντιδραστικές συμπεριφορές των παιδιών και τα αρνητικά αισθήματα για το σχολείο και τους ενήλικους (Bloomquist & Schnell, 2002). Στην περίπτωση του Δ., όπως αποκαλύφθηκε αργότερα, από την δασκάλα του τμήματος ένταξης, ο δάσκαλος της τάξης είχε εφαρμόσει πολύ προσβλητικές τιμωρίες, που προκάλεσαν την οργή και της ίδιας, χωρίς αυτός να αντιλαμβάνεται το αδιέξοδο των συγκεκριμένων στρατηγικών.

Δύο εβδομάδες μετά την έναρξη της παρέμβασης, η οποία αποσκοπούσε πρωτίστως στην διερεύνηση της ψυχολογίας του Δ. και στην κατανόηση της δυναμικής των αλληλεπιδράσεων που είχαν αναπτυχθεί με τους δασκάλους και με

¹⁰ Μία δασκάλα θα αναφέρει ένα από τα αρκετά περιστατικά με τον πατέρα του Δ., που γνώριζαν οι ίδιες: κάποια μέρα είχαν καλέσει τον πατέρα του Δ., επειδή αυτός βράχθηκε γλιστρώντας σε νερά. Εμφανιζόμενος ο πατέρας άρπαξε τον Δ. «βρίζοντας» τον συνέχεια και «κλωτσώντας» τον έξω από το γραφείο μέχρι την έξοδο από το σχολείο!

τους συμμαθητές του, επέστρεψε η δασκάλα της τάξης για τους επόμενους 2,5 μήνες που απέμεναν μέχρι το τέλος της χρονιάς. Η αλλαγή αυτή ήταν καταλυτική. Με πρωτοβουλία της ίδιας, αλλά και σε συνεννόηση με τον παρεμβαίνοντα ψυχολόγο, άλλαξε την θέση του Δ. και τον έβαλε να καθίσει στο πρώτο θρανίο, στη «σφαίρα της επιρροής της». Αυτό δεν έγινε όμως με τιμωρητική ή επικριτική διάθεση. Η ίδια ήταν ως προσωπικότητα ένας ήπιος άνθρωπος και προσπάθησε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του Δ. Θεώρησε ότι ήταν σημαντικό να βοηθήσει τον Δ. μαθησιακά για «να νοιώσει καλύτερα απέναντι στους συμμαθητές του», μετά τις σοβαρές απορρίψεις από τον προηγούμενο δάσκαλο, την επιδείνωση της εικόνας του εαυτού, αλλά και την επιδείνωση των προβληματικών του συμπεριφορών. Ο ψυχολόγος επίσης συμφώνησε ότι προείχε η ένταξη του Δ. στην τάξη του και η προαγωγή των θετικών πλευρών του χαρακτήρα του. Άλλωστε πριν την αποχώρηση της δασκάλας υπήρχαν προβλήματα πειθαρχίας και μαθησιακά προβλήματα, αλλά μεταξύ τους η σχέση ήταν σε «ένα καλό επίπεδο» και ο Δ. έδειχνε να θέλει να υπακούει και να μην της «πάει κόντρα». Προβλήματα υπήρχαν, σύμφωνα με την δασκάλα, κυρίως στον προαύλιο χώρο με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία άλλοτε προκαλούσε ο Δ. και άλλοτε τον προκαλούσαν αυτά. Η μεταμόρφωση του Δ. ήταν εκπληκτική μέσα σε λίγες εβδομάδες, όσον αφορά την συμπεριφορά και την λειτουργία του στην τάξη. Ο Δ. ηρέμησε σχεδόν ολότελα, ήταν υπάκουος και τον πρώτο καιρό παρακολουθούσε, χωρίς να συμμετέχει. Η δασκάλα καθημερινά είχε συνομιλίες μαζί του στα διαλείμματα και αφιέρωνε κάποιο χρόνο για να τον υποστηρίξει μαθησιακά. Μετά από λίγο καιρό, και παρά τις αναστολές του ο Δ. έδωσε τις πρώτες δειλές απαντήσεις με προτροπή κυρίως δικιά της. Με δικιά της πάλι πρωτοβουλία, δημιούργησε ένα σύστημα αμοιβών για τον Δ., στο οποίο ενέπλεξε όλη την τάξη, δίνοντας του πτυχίο/έπαινο τις ημέρες που ήταν απολύτως ήρεμος. Ο Δ. φαινόταν να δίνει μία μάχη με τον εαυτό του, προσπαθώντας προφανώς να συγκρατείται και να φαίνεται «καλός» μέσα στην τάξη. Ήταν υπερκινητικός και παλαιότερα ταλαιπωρούσε αρκετά τους συμμαθητές του, υπονομεύοντας την λειτουργία της τάξης με σκόπιμο τρόπο, πιθανώς επειδή αδυνατούσε να συμμετέχει. Με προτροπή του ψυχολόγου, η δασκάλα, όταν αντιλαμβανόταν κάποια δυσφορία του, άρχισε να του απευθύνει τον λόγο και να του προτείνει δραστηριότητες ή τρόπους να ηρεμήσει. Σε γενικές γραμμές, η υπερδραστηριότητα του Δ. άρχισε να μειώνεται στο τέλος του πρώτου μήνα. Στις συνεδρίες δεν ήθελε να παραδεχτεί τα θετικά του συναισθήματα για τη δασκάλα, αλλά ήταν εμφανής η επίδραση της στην συμπεριφορά του. Υπήρξαν στην πορεία κάποιες περιέργες συμπεριφορές του Δ. (π.χ. ένα πρωί παρέμεινε με την κουκούλα της μπλούζας του, να καλύπτει συνεχώς το κεφάλι), οι οποίες ήταν ανεξήγητες για την δασκάλα και όταν ζητούσε να της μιλήσει, προσέκρουε στην άρνηση του Δ. Κάποιες από τις συμπεριφορές αυτές εξηγήθηκαν από τον ψυχολόγο, ότι είχαν σχέση με επεισόδια που είχαν συμβεί την προηγούμενη στην διάρκεια του ολοή-

μερου σχολείου. Στο τμήμα ένταξης ο Δ. παρουσίαζε κάποιες ανώριμες συμπεριφορές (π.χ. πειράγματα των άλλων) που δεν είχαν όμως επιθετικό χαρακτήρα και η δασκάλα του, που είχε επίσης πτυχίο στην ψυχολογία, προσπαθούσε να απαντήσει με δημιουργικό και όχι με επιθετικό τρόπο. Παραδεχόταν όμως ότι ο Δ. δεν είχε καμία σχέση με τον σκυθρωπό, προβληματικό παιδί, λίγες εβδομάδες μόνο πριν. Παρόλα αυτά τα προβλήματα συνεχίσθηκαν με παιδιά των άλλων τάξεων, σε λιγότερη βέβαια ένταση και συχνότητα. Ο δάσκαλος του ολοήμερου σχολείου αρνιόταν να παραδεχτεί τις αλλαγές και την πρόοδο του Δ., που αναγνώρισε και η διευθύντρια. Σημαντικό επίσης να επισημανθεί ότι ο πατέρας του Δ. είχε πλέον φύγει για την Αθήνα όπου εργαζόταν κι ερχόταν μία φορά τον μήνα. Η παρέμβαση διήρκεσε περίπου 2 μήνες. Την επόμενη χρονιά τα πράγματα παρόλο που η συμπεριφορά του Δ. είχε καλυτερέψει, οι πρώτοι μήνες προσαρμογής ήταν αρκετά δύσκολοι. Στο τέλος της επόμενης χρονιάς, ο Δ. φαινόταν να έχει ωριμάσει αρκετά, αλλά τα προβλήματα συνεχιζόταν και υπήρξαν ακόμη περιπτώσεις καυγάδων με άλλα παιδιά.

Σχόλια: Είναι πλέον σαφές, με βάση τη σύγχρονη έρευνα, ότι οι προβληματικές συμπεριφορές πρέπει να θεωρούνται ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος (οικογένειας, σχολείου) και όχι, αποκλειστικά, ως απλή έκφραση των δυσλειτουργιών του παιδιού (Fraser, 2004). Όσον αφορά την περίπτωση του Δ., θα επισημαίναμε, στο πλαίσιο μίας οικοσυστημικής ψυχοδυναμικής προσέγγισης (Sameroff, 2000), ότι οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και ακαδημαϊκής προσαρμογής του οφείλονται, κυρίως, στην αδυναμία χρήσης ισορροπημένων και αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς. Η αδυναμία αυτή προφανώς παραπέμπει στο έντονα προβληματικό και συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον, που δεν λειτούργησε υποστηρικτικά και δεν προσέφερε στον Δ. ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς και εποπτείας, που είναι τόσο απαραίτητο για την ισορροπημένη εξέλιξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Αντίθετα οι γονείς, και κυρίως ο πατέρας, χρησιμοποίησαν συστηματικές σωματικές σωφρονιστικές και ασυνεπείς αυταρχικές μεθόδους που έχουν σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών (Gershoff, 2002). Η αναπαραγωγή επιθετικών και προκλητικών προτύπων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα σύνηθες φαινόμενο για παιδιά από παρόμοια οικογενειακά περιβάλλοντα (Carr, 1999). Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν σε αυτές τις περιπτώσεις σχετίζονται με τις πολλές ελλείψεις σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο (έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, έλλειψη συμβουλευτικών διεπιστημονικών ομάδων, έλλειψη γνώσεων), με αποτέλεσμα σχολείο να αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και να «εντάξει» αυτά τα παιδιά σε μία προοπτική ισορροπημένης ανάπτυξης. Η επιδείνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι συχνά αναπόφευκτη λόγω των έντονων αρνητικών συναισθημάτων που προκαλούν αυτά τα παιδιά σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την ανάλογη επιμόρφωση και ευαισθησία και πιθανόν να διακατέχονται και από στερεότυπες αντιλήψεις σε

σχέση με τον χαρακτήρα των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η έλλειψη, συνεπώς, μίας ολοκληρωμένης φιλοσοφίας και θεσμοθετημένων επεξεργασμένων στρατηγικών αντιμετώπισης οδηγεί, αναπόφευκτα, σε προσωπικές /ατομικές συγκρούσεις μεταξύ παιδιού και συγκεκριμένων δασκάλων (όπως έγινε και στην περίπτωση του Δ.). Συχνά, όμως, οδηγεί και στην εκτροπή από βασικές παιδαγωγικές αρχές (π.χ. χρήση μη βίας) από την πλευρά των εκπαιδευτικών και αναπόφευκτα σε αδιέξοδο, όσον αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν και εσωτερικές εντάσεις ή συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, που δεν γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας (π.χ. μέσα από τακτικές συναντήσεις και συζητήσεις), όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση, όπου η διευθύντρια και η δασκάλα του τμήματος ένταξης διαφωνούσαν σοβαρά και κατέκριναν τους χειρισμούς του δασκάλου, αλλά για προσωπικούς και ουσιαστικούς λόγους αδυνατούσαν να παρέμβουν. Παρέμεναν, όμως, και οι δύο τους αρκετά «θυμωμένες» με τον εν λόγω εκπαιδευτικό. Οι συγκεκριμένες δυναμικές οδηγούν συχνά στην απουσία ακόμη και στοιχειωδών παρεμβάσεων και, βεβαίως, στην επιδείνωση των προβληματικών καταστάσεων και στην απόρριψη /έξοστρακισμό (συμβολικό και πραγματικό) του παιδιού από το σχολείο.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση και παρά την απουσία συστηματικών ψυχοθεραπευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, σε οικογενειακό και ατομικό επίπεδο, η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού (της νέας δασκάλας), η θετική προσέγγιση του Δ., η προσπάθεια προαγωγής βασικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, η προσπάθεια ένταξης του αρχικά στην τάξη μέσω της μαθησιακής υποστήριξης, αποτελούσαν στοιχειώδεις αλλά σημαντικές στρατηγικές παρέμβασης, πρωτίστως για την άρση του αδιεξόδου και τον απεγκλωβισμό του παιδιού από ένα φαύλο κύκλο των αρνητικών αλληλεπιδράσεων. Μέσα από την δεκτική στάση της δασκάλας, ο Δ. αναγνωρίστηκε σε «κοινωνικό» επίπεδο ως «μη προβληματικός» και για πρώτη φορά μετά από καιρό του δόθηκε η ευκαιρία να λειτουργήσει πιο ισορροπημένα, εφόσον δεν επικρινόταν και δεν τιμωρούνταν με το παραιτήριο. Η ατομική συμβουλευτική παρέμβαση με τον Δ. λειτούργησε και αυτή προφανώς θετικά εφόσον του έδωσε την ευκαιρία να εκφράσει τα επιθετικά του συναισθήματα (θυμού και μίσους) και για τον πατέρα και για τους δασκάλους, αλλά και τα γενικότερα προβλήματα του στην οικογένεια, χωρίς να κατακρίνεται, χωρίς να τιμωρείται. Η δυνατότητα να γίνει «αποδεκτός» από έναν ενήλικα (ψυχολόγο) που ήταν αντιπρόσωπος του σχολείου, θεωρούμε επίσης ότι λειτούργησε ενισχυτικά και για την αυτοεικόνα του, αλλά κυρίως του έδωσε την ευκαιρία να δημιουργήσει μία σχέση μη αντιπαλότητας με έναν ενήλικα. Η συμβουλευτική υποστήριξη των δασκάλων λειτούργησε επίσης θετικά, διότι πολλές από τις συμπεριφορές ή κάποια χαρακτηριστικά της λειτουργίας και ανάγκες του Δ., δεν γινόταν πάντοτε κατανοητές. Οι συναντήσεις με τη νέα δασκάλα της τάξης βοήθησαν την ίδια να κρατά μία σταθερά θετική στάση και να μην αποπροσανατολί-

ζεται από τυχόν παρεκκλίσεις του Δ.. Θεωρούμε ότι η συμβουλευτική εποπτεία, βοήθησε, επίσης, και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν αυτό που ήδη διαισθητικά πίστευαν: ότι ο Δ. «κατά βάθος είχε πολλές ευαισθησίες», αλλά ήταν «εγκλωβισμένος» στα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και στην αδυναμία του να έχει καλές σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Κατέστη, επίσης, σαφές στους συγκεκριμένους δασκάλους ότι η εναλλαγή αντιφατικών στάσεων απέναντι στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς («μία με το καλό, μία με το άγριο») δεν φέρνει συνήθως αποτελέσματα, όπως και οι επαναλαμβανόμενες τιμωρίες, που σηματοδοτούν ένα αδιέξοδο στον τρόπο παρέμβασης. Αντίθετα, απαιτείται από όλους τους εκπαιδευτικούς, σαφής και σταθερή εφαρμογή συμπεριφορικών αρχών, που καθορίζονται από συγκεκριμένους κανόνες και αποφυγή παρορμητικών προσβλητικών και επιθετικών στάσεων που περιπλέκουν τη σχέση με το παιδί και ακυρώνουν τα πιθανά αποτελέσματα μίας τιμωρίας. Η απουσία φιλοσοφίας και γνώσης των θετικών κυρώσεων είναι εμφανής στο ελληνικό σχολείο, παρά το γεγονός ότι πολλοί ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι προσπαθούν να ανακαλύψουν θετικούς και εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης. Οι συναντήσεις με τους δύο (άντρες) δασκάλους δεν απέδωσαν, στο βαθμό που αυτοί ήταν απόλυτα πεπεισμένοι για τον προβληματικό χαρακτήρα του Δ. και την κακοήθεια των συμπεριφορών του. Η έμφαση στις τιμωρίες, η αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, οι αντιστάσεις στην αλλαγή στάσης και στη συνεργασία με ειδικούς, όπως και η προσκόλληση σε προσωπικές πεποιθήσεις από κάποιους δασκάλους θεωρείται ότι αποτελούν μερικές από τις βασικές αιτίες που δεν υπάρχουν αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών (όπως και του Δ.), ενώ αντίθετα διαιωνίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές (Fraser, 2004).

Οι ερευνητές που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις «διαταρακτικές συμπεριφορές» της παιδικής ηλικίας υποστηρίζουν, συνεπώς, ότι αυτές οι συμπεριφορές επιδεινώνονται μέσα από ένα φαύλο κύκλο αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, σε συνθήκες οι οποίες θυμίζουν έντονα τις καταναγκαστικές σχέσεις και πρακτικές, που τα παιδιά είχαν βιώσει μέσα στις οικογένειες τους (Maughan, 2001). Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς χρήζουν ολιστικών και εξειδικευμένων παρεμβάσεων, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί σταθερά και συστηματικά συνεργάζονται, ενώ στο παιδί, εξασφαλίζεται μία σειρά ατομικών ψυχοθεραπευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, που ποικίλλουν ανάλογα με την σοβαρότητα της περίπτωσης (Kazdin, 2000). Για την επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων κρίνεται, πάντοτε, απαραίτητη η εκπαίδευση και η συμβουλευτική (πολλές φορές και η ψυχοθεραπεία) των γονέων (Kazdin & Wassel, 2000), αλλά και η συμβουλευτική εποπτεία των εκπαιδευτικών (Fell, 2002).

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε, ότι οι τιμωρητικές ή επιθετικές στάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκαλούν συνήθως κλιμάκωση των αρνητικών αλληλεπιδράσεων και επιδείνωση των αντιδραστικών συμπεριφορών των

παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Bloomquist & Schnell, 2002). Ο κύριος στόχος κάθε στρατηγικής παρέμβασης έγκειται πρωτίστως στην προσπάθεια να «σπάσει» ο φαύλος κύκλος των αρνητικών αντιδράσεων, που προκαλούν ψυχικό πόνο και παγιοποιούν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και την απομόνωση του παιδιού (Fell, 2002). Συχνά, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ότι με το να απαντούν επιθετικά σε ένα επιθετικό παιδί ενισχύουν έμμεσα τα επιθετικά του πρότυπα και τις αρνητικές του συμπεριφορές, υπονομεύοντας συγχρόνως την εικόνα του προς τα άλλα παιδιά και δημιουργώντας ρήγματα στην σχέση του μαζί του, στοιχείο που φαίνεται να είναι μακροπρόθεσμα καταστροφικό (Jones & Jones, 1998).

Βασικές αρχές σε σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων στο πλαίσιο της τάξης

Υπό ιδανικές συνθήκες, ο δάσκαλος συμβάλλει αποφασιστικά με την στάση του στη διαμόρφωση ενός «θεραπευτικού κλίματος» στο πλαίσιο της τάξης (Kampwirth, 1999). Ως μέλος μίας διεπιστημονικής ομάδας, με τις γνώσεις για το παιδί, μπορεί επίσης να βοηθήσει τους ειδικούς να προσεγγίσουν περισσότερο αποτελεσματικά το παιδί (Maital & Scher, 2003).

Η εγκαθίδρυση μίας θετικής *οικολογίας* μέσα στην τάξη, ενός κλίματος, εστιασμένου στην ένταξη και υποστήριξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά και συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά, η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν «προβλήματα» και η αποφυγή στιγματισμού τους αποτελούν κάποιους από τους πρωταρχικούς στόχους κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης (Κουρκούτας, 2007· Jones & Jones, 1998). Η οριοθέτηση κανόνων, η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των κανόνων, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων, η αποδραματοποίηση, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η επαρκής πληροφόρηση των προβλημάτων του παιδιού στην οικογένεια, η δυνατότητα χρήσης συμβουλευτικής εποπτείας και η σταθερή επαφή με τους γονείς αποτελούν επίσης κάποιες βασικές παραμέτρους για μία αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμα παρέμβαση (Charles, 1999).

Συμπέρασμα

Μία ολιστική ψυχοδυναμική προσέγγιση πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους εκδήλωσης της συμπεριφοράς, αλλά και την αξιολόγηση της ενδοπροσωπικής δυναμικής, όπως και τα χαρακτηριστικά της δυναμικής του ευρύτερου πλαισίου (οικογένειας, σχολείου) (Κουρκούτας, 2007· Maital & Scher, 2003· Sameroff & Fiese, 2000· Scholten, 2003). Η κατανόηση της ιδιαιτερότητας της πορείας του κάθε παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς, αποτελεί σημαντικό πα-

ράγοντα για το σχεδιασμό της παρέμβασης, η οποία πρέπει να είναι εξειδικευμένη και, κυρίως, εξατομικευμένη, βασιζόμενη αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του οικογενειακού προσωπικού ιστορικού του παιδιού (Frick, 2001). Τα δεδομένα άλλωστε δείχνουν ότι οι διαταρακτικές συμπεριφορές στην προσχολική ηλικία έχουν μία άλλη μορφή και άλλα χαρακτηριστικά από αυτές στην εφηβεία (Loeber & Hay 1997). Η εξέλιξη και η μετάλλαξη τους δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ενδογενών εξελικτικών παραμέτρων, αλλά και πολύπλοκων εξωγενών παραγόντων, μεταξύ των οποίων σημαντικό ρόλο παίζουν η απουσία εξειδικευμένης παρέμβασης, αλλά και οι λανθασμένοι τρόποι διαχείρισης τους από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Kauffman, 2001· Κουρκούτας, 2007). Τα «επιθετικά παιδιά» τείνουν στο πλαίσιο του σχολείου να προκαλούν αρνητικές στάσεις και επιθετικές αντιδράσεις στους δασκάλους με αποτέλεσμα την κλιμάκωση των διαταρακτικών συμπεριφορών (αλλά και των ψυχικών δυσκολιών) και την αναπαραγωγή των αρνητικών «προτύπων» σχέσεων που είχαν αναπτυχθεί στην οικογένεια. Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και στάσεων τους, αλλά και για την ανάπτυξη εξατομικευμένων εναλλακτικών στρατηγικών θεωρείται σήμερα ως ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε αποτελεσματικής παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (APA). (1998). Fact sheet : Violence and mental illness. Washington, DC: Author
- Behan, J. & Carr, A. (2000). Oppositional defiant disorder. In A. Carr (Ed.) *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. (pp. 102-130). London: Routledge
- Bierman, K. L. & Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations : The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 341-356
- Blanchard, F., Casagrande, E. & McCulloch, P. (1994). *Échec scolaire : Nouvelles perspectives systémiques*. Paris: ESF
- Bloomquist, M.L. & Schnell, S.V. (2002). *Helping Children with Aggressive and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Burke, J. D., Loeber, R. & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1275-1293
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London: Routledge
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*. New York: Longman Inc
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The aggressive and anxious children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 104, 104-113
- Connor, D. F. (2002). *Aggressive and antisocial behavior in children and adolescents. Research and Treatment*. New York: Guilford Press
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The aggressive and anxious children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 104, 104-113

- Cox, M.X., Paley, B. & Harter, K. (2001). Interparental Conflict and Parent-Child Relationships. Στο J.H. Grych & F.D. Fincham (Eds.), *Interparental Conflict and Child Development* (σσ. 249-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A. (2000). Conduct Disorders. Στο A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2th edition (σσ. 447-463). New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burn out in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. In M. Tonry & M. Moore (Eds.), *Youth violence* (pp. 317-371). University of Chicago: Chicago Press.
- Faupel, A. (2002). Dealing with anger and aggression. In P. Gray (Ed.). *Working with emotions: responding to the challenge of difficult pupil behaviour in schools*, (pp. 113-126). London: Routledge/Farmer
- Fell, P. (2002). Overcoming barriers to successful support: an examination of issues for teachers and support workers.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1998). Conduct problems in childhood and psychosocial outcomes in young adulthood: A prospective study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 2-18.
- Fraser, M. (2004). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press
- Fraser, M. & Williams, S. A. (2004). Aggressive behavior. In L. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus, & J. S. Wodarski (Eds.). *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp.100-129). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Frick PJ (1998), *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*. New York: Plenum Press.
- Frick, P. J. (2001). Effective interventions for children and adolescents with conduct disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46, 597-608.
- Frick, P. J. & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54-68
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579
- Golstein, A. P. & Close-Conoley, J. (1998). Student aggression: current status. In A. P. Goldstein, & J. Close-Conoley (Eds.). *School violence interventions: a practical guide* (pp.3-19). New York: Guilford Press.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., Goring, J. C., Fazio, V. & Morse, L. R. (2004). Treatment of oppositional defiant disorder in children and adolescents. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Eds.). *Handbook of interventions that work with children and adolescents. Prevention and Treatment* (369-394). Chichester: J. Wiley
- Gresham, F.M. (2004). Current status and future of School-Based Behavioral Interventions, *School Psychology Review*, 33, 3, 326-343
- Hinshaw, S. P., Lahey, B. B & Hart, E. L. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Developmental Psychopathology*, 5, 31-49
- Hinshaw, S. P. & Anderson, C. P. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. L. Mash & R. A. Barkley (Eds.). *Child psychopathology* (pp.113-149). New York: Guilford Press
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. (5th edition). Boston: Allyn & Bacon
- Kampwirth, T. J. (1999). *Collaborative consultation in the schools. Effective practices for students with learning and behavioral problems*. Columbus: Merrill Prentice Hall

- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (7th edition). Columbus: Merrill Prentice Hall
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd ed.). Thousand Oakes: Sage
- Kazdin A. E (2000). *Psychotherapy for Children and Adolescents: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press
- Kazdin, A.E. & Wassel, G. (2000). Therapeutic Changes in Children, Parents, and Families Resulting From Treatment of Children With Conduct Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 414-420.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: a review of some international comparisons, *Education Section Review*, 20, 17-20
- Lahey, B. B., McBurnett, K. & Loeber, R. (2000). Are attention-Deficit/Hyperactivity Disorders and Oppositional Defiant Disorders developmental precursors to conduct disorders. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.). *Handbook of Developmental Psychopathology*. (2th edition). (pp. 431-446). New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers
- Loeber, R., & Hay, D. F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Laub, J. H. & Lauritsen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.) *Violence in American Schools* (pp.127-155). New York: Cambridge University Press.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile Aggression at Home and at School. In D.S. Elliott, B.A. Hamburg, & K.R. Williams (Eds.) *Violence in American Schools* (pp.94-126). New York: Cambridge University Press.
- Loeber, R. & Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behaviour. In J. Hill, & B. Maughan, B. (Eds.)(2001), *Cambridge Child and adolescent Psychiatry: Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. (pp. 379-407). New York: Cambridge University Press.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth
- Mahon, R.J. & Kotler, J. S. (2004). Treatment of conduct problems in children and adolescents. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Eds.). *Handbook of interventions that work with children and adolescents. Prevention and Treatment* (395-426). Chichester: J. Wiley
- Maital, S. & Scher, A. (2003). Consulting about young children: an ecosystemic developmental perspective. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.). *Effective consultation in School Psychology* (pp. 336-364). Göttingen: Hogrefe & Huber
- Maughan, B., Pickles, A. & Quinton, D. (1995). Parental hostility, child behavior, and adult social functioning. In J. McCord (Ed.). *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp.34-58). New York: Cambridge University Press.
- Monsen, J. & Cameron, R.J. (2002). Supporting and developing teachers' management of difficult and challenging pupils through coaching. In P. Gray (Ed.) *Working with Emotions: responding to the Challenge of difficult Pupil Behaviour in School* (pp.151-168). London Routledge
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Κаланτζη-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επμ.). *Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ.255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Munger, R. L., Donkervoet, & Morse, W. C. (1998). The clinical ecological viewpoint. In D. A. Sabatino & B. L. Brooks (Eds.), *Contemporary interdisciplinary interventions for children with emotional/behavioural disorders*. (pp 323-349). Durham: Carolina Academic Press.
- Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 193-226). New York: Wiley.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys: A Social Interactional Approach*, Vol. 4. Eugene, OR: Castalia.
- Pettit, G. S., Polaha, J. A. & Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. In J. Hill, & B. Maughan, B. (Eds.)(2001). *Cambridge Child and adolescent Psychiatry: Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. (292-319). New York: Cambridge University Press
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. 2th edition. (pp. 135-156). New York: Klerwer Academic /Plenum Publishers
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, J.A. (2000). Dialectical Process in Developmental Psychopathology. Στο A.J. Sameroff, M. Lewis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2th edition (σσ. 75-91). New York: Klerwer Academic /Plenum Publishers.
- Sameroff, J.A. & Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. Στο J.P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (σσ. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press
- Sameroff, J.A. & MacKenzie, M.J. (2003). Research Strategies for Capturing Transactional Models of Development: The Limits of Possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Sameroff, J.A., Peck, S.C. & Eccles, J.S. (2004). Changing Ecological Determinants of Conduct Problems from Early Adolescence to Early Adulthood. *Development and Psychopathology*, 16, 873-896.
- Sandstrom, M. J. (2004). Pitfalls of the peer world: How children cope with common rejection experiences. *Journal of Child Abnormal Psychology*, 32, 67-82
- Selman, R. L., Shultz, L. H., Nakkula, M., Barr, D., Watts, C., & Richmond, J. B. (1992). Friendship and fighting: A developmental approach to the study of risk and prevention of violence. *Development and Psychopathology*, 4, 529-558
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Eds)(1999). *Understanding and Preventing Teacher Burn-out: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole
- Walker, H. M., Homer, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kauffman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.

Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο – επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού

Γεωργία Στεφάνου

Λέκτορας Γνωστικής Ψυχολογίας,

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συζητά το τι και, ιδίως, το πώς του χειρισμού των δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, αρχικά, συζητούνται, συντόμως, η οικοσυστημική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς, τα είδη της Διαταραχής Συμπεριφοράς, και η Διαταραχή Διαγωγής. Στη συνέχεια, αναλυτικότερα, συζητείται η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, ως προς τα αίτια, τις μορφές εκδήλωσης και τις συνέπειές της, διατυπώνονται προτάσεις πρόληψης, και παρουσιάζονται τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς. Τονίζεται ότι μια επιθετική συμπεριφορά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα αλλά και μακροχρόνια, και ότι ο λιγότερο αποτελεσματικός χειρισμός είναι αυτός που βασίζεται σε απειλές και εκφοβισμούς, παρά σε μακροχρόνιες συστηματικές στρατηγικές. Τέλος, στο Παράρτημα, παρουσιάζονται τεχνικές προς την απόκτηση επιθυμητής συμπεριφοράς, και ασκήσεις οι οποίες αποσκοπούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εξασκηθεί στον αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκεκριμένων προβλημάτων στη σχολική τάξη.

***Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχές συμπεριφοράς, Επιθετική συμπεριφορά, Τεχνικές επιθυμητής συμπεριφοράς.*

Οικοσυστημική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς

Κατά την οικοσυστημική προσέγγιση, η προβληματική συμπεριφορά ερμηνεύεται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων και συμπεριφορών. Ειδικότερα, οι βασικές της αρχές είναι: Η αντίληψη και η συμπεριφορά κάποιου μέλους του οικοσυστήματος αλληλοεπιδρά με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των άλλων μελών του συστήματος, πρόβλημα είναι η προβληματική συμπεριφορά και οι αντιδράσεις σε αυτή, το εμφανιζόμενο ως ‘Πρόβλημα’ είναι το σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης, το πρόβλημα εμφανίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και η αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης απαιτεί νέες ερμηνείες της.

Διαταραχές Συμπεριφοράς

Διαταραχή συμπεριφοράς είναι η σοβαρή, επίμονη και μη συνεπής με την ηλικία του ατόμου συμπεριφορά που έχει ως συνέπεια τη σύγκρουσή του με την κοινωνία, την προσωπική του δυστυχία και τη σχολική αποτυχία (Μάνος, 1997). Υπάρχουν δύο είδη Διαταραχής συμπεριφοράς (Hallahan & Kauffman, 1994): (α) Εξωτερικευμένη -Ελαττωματική Προσοχή και Υπερκινητικότητα, Επιθετικότητα, Εχθρικότητα, Μη συνεργασία, Εναντιωτική προκλητική διαταραχή και (β) Εσωτερικευμένη -Απόσυρση, Ενοχή, Κατάθλιψη, Μελαγχολία, Άγχος.

Τα άτομα με Διαταραχές συμπεριφοράς δυσκολεύονται στο να ελέγχουν και να χειρίζονται τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές εφαρμόζοντας τα παρακάτω

- Στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς: Ενίσχυση συμμετοχής και ευκαιρίες επιτυχίας, σαφείς κανόνες και προσδοκίες, αναγνώριση και επιβράβευση, επανατοποθέτηση -π.χ., εναλλακτικοί τρόποι εκδήλωσης του θυμού-, εντοπισμός και έμφαση στο επιθυμητό τμήμα της όλης προσπάθειας και αγνόηση της ενοχλητικής συμπεριφοράς, επανόρθωση.
- Δεξιότητες αυτοελέγχου: Βοήθεια στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να ορίσουν τη συμπεριφορά που θέλουν να αποκτήσουν, Βοήθεια στους μαθητές, στη συνέχεια, να αξιολογήσουν και να εκτιμήσουν την εκδηλωμένη συμπεριφορά τους, Υποστήριξη στους μαθητές να καταγράφουν στη διάρκεια της ημέρας την κάθε συμπεριφορά τους και τα αντίστοιχα αποτελέσματα, Συχνή συνεργασία με τους μαθητές για το πώς προοδεύουν και να τον προσδιορισμό στόχων
- Εκπαίδευση των μαθητών στην ευελιξία και ευαισθησία στο χειρισμό κρίσεων.

Διαταραχή της Διαγωγής

Κλινικά Χαρακτηριστικά - Διάγνωση

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη και επίμονη μορφή συμπεριφοράς που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων ή κοινωνικές σταθερές ή κανόνες που ταιριάζουν στην ηλικία. Απαιτείται η παρουσία τριών από τα παρουσιαζόμενα στον πίνακα κριτήρια στους τελευταίους 12 μήνες, με τουλάχιστον ένα κριτήριο κατά τους τελευταίους 6 μήνες. Οι βασικές κατηγορίες είναι: επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα, καταστροφή περιουσίας, απάτη ή κλοπή, σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (Πίνακας από DSM –IV, Βλ. Μάνος, 1997, σελ. 621 - 622).

Διακρίνονται δύο τύποι Διαταραχής της Διαγωγής, με κριτήριο την ηλικία έναρξης. Με έναρξη την στην *Παιδική Ηλικία* (πριν τα 10), κατά τα άτομα είναι συνήθως αγόρια, εμφανίζουν επιθετικότητα, έχουν προβληματικές σχέσεις με συνομηλίκους τους, πληρούν τα κριτήρια πριν φτάσουν στην εφηβεία, και είναι πιο πιθανό να έχουν επίμονα συμπτώματα και να αναπτύξουν Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας από ότι τα άτομα με έναρξη στην εφηβεία. Με έναρξη στην *Εφηβική Ηλικία* (μετά τα 10), όπου τα άτομα είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν επιθετικότητα, έχουν πιο φυσιολογικές σχέσεις με συνομηλίκους τους, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν επίμονα συμπτώματα ή να αναπτύξουν Αντικοινωνική Διαταραχή της Προσωπικότητας από ότι τα άτομα της προηγούμενης κατηγορίας. Προσφάτως προστέθηκε και ο τύπος με *Απροσδιόριστη Έναρξη*.

Συνοδά συμπτώματα. Συνοδές διαταραχές

Πολλά άτομα δημιουργούν επιφανειακές διαπροσωπικές σχέσεις, δεν νοιάζονται για άλλους και δε νοιώθουν ενοχές, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαρακτηρίζονται από ευερεθιστότητα, ανυπομονησία, εκρήξεις οργής και απρόσεκτη συμπεριφορά. Συνήθως, αρχίζουν νωρίς τη σεξουαλική ζωή, πίνουν, καπνίζουν, κάνουν χρήση ουσιών. Ακόμη συχνά Διώχνονται από σχολείο ή δουλειά, έχουν προβλήματα με το νόμο, έχουν απογραμμάτιστες εγκυμοσύνες, τραυματίζονται ή τραυματίζουν σε καυγάδες, κάνουν απόπειρες αυτοκτονίας. Ενδέχεται να έχουν χαμηλό ΔΠ, χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Συχνή η Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας και μπορεί να συνυπάρχουν Διαταραχές Μάθησης, Επικοινωνίας, Διάθεσης και Αγχώδεις Διαταραχές και Διαταραχές Σχετιζόμενες με Ουσίες.

Αιτιολογία

Η αιτιολογία είναι πολυπαραγοντική και συμβαίνει γενετική και περιβαλλοντική συμμετοχή. Παράγοντες όπως παρόμοιες διαταραχές στα μέλη της οικογένειας, ιδιοσυγκρασία, σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, απόρριψη, εγκατάλειψη ή παραμέληση από τους γονείς, έλλειψη γονεϊκής επίβλεψης και σκληρή διαπαιδαγώγηση συντελούν σε αυτή.

Θεραπεία

Η θεραπεία ποικίλει ανάλογα με την ηλικία, τη συνύπαρξη άλλων διαταραχών, κατάσταση οικογένειας, και τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση του ατόμου. Στα παιδιά και εφήβους τεχνικές θεραπείας της συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, σαφή όρια, υπομονή και επιμονή

Επιθετικότητα στο σχολείο: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες και τεχνικές χειρισμού

Αποσαφήνιση όρων (Olwens 1995, Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2001). Εκφοβισμός ή Θυματοποίηση: Η κατάσταση που εκτίθεται κάποιος μαθητής επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλων. Επιθετική συμπεριφορά: εμπρόθετη σύγκρουση, εμπρόθετος τραυματισμός, η προσπάθεια να κτυπήσει κάποιον ή να δυσχεράνει κάποιον, λεκτική επίθεση (απειλές, πειράγματα), το χτύπημα, το σπρώξιμο, η φυσική επαφή, οι προσβλητικές χειρονομίες, οι κλωτσιές, ο εμπρόθετος αποκλεισμός κάποιου από την ομάδα, παρεμπόδιση επιθυμιών άλλου. Βανδαλισμός: Φθορά και επίθεση εναντίον πραγμάτων ή της περιουσίας κάποιου, παρά τη θέλησή του. Βία: Συνειδητή ή όχι κατά εαυτού ή άλλου προσώπου. Αποκλίνουσα συμπεριφορά: Παρέκκλιση από κανονισμούς. Παραβατικότητα: Παραβίαση του Νόμου

Γνωρίσματα των μαθητών με Διαταραχή Διαγωγής. Οι μαθητές – θύτες που εκδηλώνουν επιθετικότητα προς συμμαθητές και εκπαιδευτικούς είναι κυριαρχικοί και έχουν συνήθως μεγάλη φυσική δύναμη (Olwens, 1995). Οι μαθητές – θύτες έχουν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ψυχωτισμού, ενώ οι μαθητές - θύματα χαμηλότερη στην εξωστρέφεια (Byrne 1994, Slee & Rigby, 1993). Από την άλλη, οι μαθητές – θύματα παρουσιάζουν παθητική στάση, υψηλότερη τιμή στην κλίμακα νεύρωσης και εσωστρέφειας. Έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Martin & Hoffman 1990, Peterson et al. 1989). Περισσότερα και περισσότερο επιθετικά είναι τα αγόρια από τα κορίτσια (Braet & Deneve 1998, Μπεζέ 1990). Παρουσιάζουν συγκρούσεις σωματικές και/ή λεκτικές, με διαφορές φύλου και ηλικίας (Μπεζέ 1990, Φακιολάς 1994). Μπορεί να εκδηλώνουν παραβατικότητα και βανδαλισμούς (Μανουδάκη, 1999, Κουράκης 1999)

Παράγοντες επιθετικής συμπεριφοράς. Οι παράγοντες είναι πολλοί και ποικίλοι. Ωστόσο, οι επόμενοι είναι οι σπουδαιότεροι.

Οικογένεια. Παρόμοιοι τύποι συμπεριφοράς ή Διαταραχής, με τα πρότυπα συμπεριφοράς γονέων, αξίες της οικογένειας για σπουδές, κακοποίηση, υπερπροστασία και αποφυγή σύγκρουσης, αξία σπουδών ως τρόπος λύσης προβλημάτων.

Σχολείο. Το σχολείο επηρεάζει με τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Παράδειγμα, τα κριτήρια απόλυτης επίδοσης των μαθητών και το μη ενδιαφέρον για τους μαθητές περιεχόμενο ή τρόπο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων λειτουργούν αποθαρρυντικά για τους μαθητές και, μακροχρόνια, ενδέχεται να νοιώσουν απόρριψη. Ακόμη, τα αυστηρά και άδικα συστήματα πειθαρχίας. Προσδοκίες επίδοσης και συμπεριφοράς. Το απορριπτικό και κρύο κλίμα του σχολείου, οι μη ικανοποιητικές –θερμές- σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη εξωδιδακτικών και εξωσχολικών ενδιαφερουσών δραστηριότητες, η χαμηλή σχολική επίδοση, με την συχνά επακόλουθη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, η σχολική διαρροή είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. α από τα αίτια του

Σημειολογία της κοινωνικής οικολογίας. Θόρυβος, θερμοκρασία, πλήθος, αστικοποίηση, και έλλειψη ζωτικού χώρου συνδέονται θετικά με την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Γνωστική ερμηνεία της κοινωνικής κατάστασης. Η ερμηνεία αυτή είναι αποφασιστικός παράγοντας της εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Παράδειγμα, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτεθεί το άτομο όταν ερμηνεύσει τη συμπεριφοράς του άλλου ως επιθετική και απειλητική.

Κανόνες ως λειτουργοί της επιθετικότητας. Αντιλαμβανόμενη αδικία και ο νόμος της αμοιβαιότητας.

Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Ανάλογα με τα πρότυπα ατόμων που παρουσιάζουν ως σημαντικά ή επιτυχημένα στην κοινωνία.

Μακρο-κοινωνιολογικοί παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και το αίσθημα αδικίας.

Χειρισμός της επιθετικής συμπεριφοράς

Μια επιθετική συμπεριφορά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα αλλά και μακροχρόνια. Ο λιγότερο αποτελεσματικός χειρισμός είναι αυτός που βασίζεται σε απειλές και εκφοβισμούς, παρά σε μακροχρόνιες συστηματικές στρατηγικές.

Πρόληψη και Παρέμβαση στο επίπεδο της Πολιτείας. Εκπαιδευτική πολιτική, ενδιαφέροντα για τους μαθητές προγράμματα σπουδών, εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στελέχωση των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης με δι-επιστημονικές ομάδες με στόχο την ενημέρωση, πρόληψη και παρέμβαση σε θέματα ψυχικής και σωματικής υγείας των εμπλεκόμενων στο σχολείο, στελέχωση του κάθε σχολείου με σχολικό ψυχολόγο, κτηριακή υποδομή σχολείων, προώθηση της λειτουργίας σχολών γονέων.

Πρόληψη και Παρέμβαση στο επίπεδο Σχολείου. Προγράμματα εξάσκησης στις κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες – χρήση του λόγου, τεχνικές χειρισμού του θυμού, τεχνικές ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς, τεχνικές χειρισμού συγκρούσεων, απόδοση αιτίων της συμπεριφοράς του άλλου και της κατανόησης κινήτρων της συμπεριφοράς του. Εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες με σαφείς στόχους και συνεπή διαδικασία. Συμμετοχή των μαθητών, ιδίως εκείνων που δεν έχουν ευκαιρίες της βίωσης επιτυχίας στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου, σε προγράμματα και δράσεις της Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Αγωγής. Αποτελεσματική Δραστηριοποίηση των Δεκαπενταμελών Μαθητικών Συμβουλίων. Συνέπεια και επιμονή στις κοινωνικές και ηθικές απαιτήσεις από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο. Ευκαιρίες επιτυχίας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, ευκαιρίες στους μαθητές να αναλάβουν ευθύνες και να παίζουν ηγετικούς ρόλους μέσα σε διάφορες νομοταγείς ομάδες του σχολείου. Τακτές συζητήσεις με σκοπό την αποσαφήνιση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς και εκτίμηση των ήδη εκδηλωμένων. Ευελιξία στην επιβολή κυρώσεων. Όχι αντιφατική χειρισμοί των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς των μαθητών από τα διάφορα μέλη του προσωπικού του σχολείου. Αποδοχή της

διαφορετικότητας. Συνεργασία του Σχολείου με φορείς Υγείας της περιοχής και της Κοινότητας, όπως επίσης, συνεργασία με τους γονείς.

Τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς

Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες τεχνικές οι οποίες έχουν εφαρμοστεί στο χειρισμό της επιθετικής συμπεριφοράς.

(α) Θετικές αυτο-δηλώσεις.

- ο Προετοιμασία για μια πρόκληση: Νοιώθω καλά και άνετα, δεν υπάρχει λόγος να αρχίσω καβγά, ξέρω πώς να χειριστώ την κατάσταση...
- ο Αντίδραση κατά την εξέλιξη της σύγκρουσης: εν υπάρχει λόγος να αποδείξω ποιος και τι είμαι, ελέγχω ό,τι συμβαίνει τριγύρω, είναι τόσο άσχημο να συμπεριφέρεται κανείς έτσι...
- ο Αντιμετώπιση της έντασης: Καιρός να χαλαρώσω από την ένταση που αισθάνομαι, αυτός ας συμπεριφερθεί έτσι γελοία...
- ο Όταν η σύγκρουση αποφεύγεται ή όταν τη χειρίστηκε καλά: Χειρίστηκα την κατάσταση πολύ καλά! Μπράβο μου!, Τα πηγαίνω όλο και καλύτερα...
- ο Όταν η σύγκρουση παραμένει: Προσπαθώ να ξεχάσω το συμβάν, Ίσως δεν αξίζει και όσο το σκέφτομαι, Δεν το αφήνω να με επηρεάσει

(β) Συμβόλαιο. Ακριβή και σαφή περιγραφή της επιθυμητής συμπεριφοράς, των προσδοκιών του κάθε μέλους, των κυρώσεων της μη τήρησης των όρων, και των αμοιβών για ότι θετικό επιτυγχάνεται.

(γ) Παιγνίδι ρόλων. Αυτή η τεχνική βοηθά να προσδιοριστεί η αδυναμία ή η δυσκολία δεξιοτήτων, να προσδιοριστούν οι ρόλοι και η σχέση τους με τη συγκεκριμένη, επανατροφοδοτεί, πρακτικές οδηγίες

(δ) Γνωστικός έλεγχος – αναδόμηση της πραγματικότητας. Διόρθωση μονολόγου, επαναπροσδιορισμός και συνειδητοποίηση των επιπτώσεων, χρησιμοποίηση τεχνικών ελέγχου του άγχους

(ε) Σημειωματάριο με του τι προηγείται, τι συμβαίνει και τι ακολουθεί της επιθετικής συμπεριφοράς.

(στ) Μίμηση προτύπων – χρήση μοντέλου.

(η) Ενίσχυση: Θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και απόσβεση της μη επιθυμητής.

Παρεμβάσεις-τεχνικές προς την απόκτηση επιθυμητής συμπεριφοράς

Οι ακόλουθες τεχνικές προέρχονται από την οικοσυστημική, γνωστική και συμπεριφορική προσέγγιση για την απόκτηση επιθυμητής συμπεριφοράς:

-Αναπλαισίωση και επαναπροσδιορισμός της δομής της πραγματικότητας

- Ποικίλοι τρόποι ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς
- Η συμπεριφορά ερμηνεύεται ως κατάλληλη από το άτομο
- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας, διαμόρφωση εναλλακτικών και επιλογή της πλέον κατάλληλης για την κατάσταση
- Σχέδιο και δράση για την ερμηνεία αυτή

-Απόδοση θετικών κινήτρων συμπεριφοράς

- Συνειδητοποίηση της απόδοσης κινήτρων πριν την τεχνική, εναλλακτικά θετικά κίνητρα συμπεριφοράς και επιλογή του πλέον κατάλληλου.
- Δράση με το νέο κίνητρο

-Ενίσχυση της προβληματικής συμπεριφοράς

- Μπορεί να είναι και θετική
- Πώς αλλιώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί
- Επιλογή τρόπων συνέχισης και συνέχισης αυτής

-Τεχνική της Κερκόπορτας

- Εστίαση της προσοχής σε μέρος του οικοσυστήματος που δεν είναι πρόβλημα
- Εντοπισμός θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του ατόμου και επιλογή ενός ή μιας
- Τρόπος σχολιασμού και σχολιασμός του θετικού στοιχείου ή της θετικής συμπεριφοράς

-Εντοπισμός της μη προβληματικής συμπεριφοράς

- Εντοπισμός των καταστάσεων της μη προβληματικής συμπεριφοράς
- Ενθάρρυνση και ενίσχυση της συχνότητας και του χρόνου της μη προβληματικής συμπεριφοράς.

-Απόδοση αιτίων συμπεριφοράς με αισιόδοξη προοπτική

- Συνειδητοποίηση της ποικιλίας της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς
- Εντοπισμός των αιτίων απόδοσης με αισιόδοξη προοπτική
- Επιλογή των καταλληλότερων αιτίων απόδοσης και απόδοση αυτών

-Επιβλέποντας άλλους – χρήση μοντέλου

- Αποδοχή μοντέλου
- Ισχύς μοντέλου
- Ομοιότητα μοντέλου

-Υπερεπανόρθωση (α , β)

- (α) Διόρθωση των συνεπειών της προβληματικής συμπεριφοράς, Υπερκερασμός της κατάστασης
- (β) Εξάσκηση σε επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς που είναι αντίθετες με την προβληματική

Ασκήσεις και αναλύσεις περιπτώσεων

Όρια

Άσκηση 1. Δώστε πέντε παραδείγματα συστημάτων σχολείων των οποίων τα όρια είναι ιδιαίτερα ανοικτά. Υπάρχουν μεταξύ τους αναλογίες στον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκαν;

Άσκηση 2. Δώστε πέντε παραδείγματα συστημάτων σχολείων, από το παρελθόν ή το παρόν, των οποίων τα όρια είναι ιδιαίτερα κλειστά. Βρίσκετε κοινά σημεία στην πορεία τους;

Άσκηση 3. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο που αφομοιωθήκατε στο Σχολείο ως μαθητής / τρια, και στον τρόπο που χειρίζεστε, ηθελημένα ή μη, τη σχέση σας με τους / τις μαθητές / τριες σας;

- Ορισμένα θέματα διερεύνησης μπορεί να είναι οι σχέσεις με τα εξωτερικά όρια, με τις δομές εξουσίας, τις δραστηριότητες, την εσωτερική δυναμική.

Επαναπλαισίωση και Επαναπροσδιορισμός της δομής της πραγματικότητας

- Ποικίλοι τρόποι ερμηνείας μιας κατάστασης ή του προβλήματος
- Η συμπεριφορά ερμηνεύεται ως κατάλληλη από το άτομο
- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας, διαμόρφωση εναλλακτικών ερμηνειών και την επιλογή της πλέον κατάλληλης ερμηνείας για την κατάσταση ή το πρόβλημα
- Σχέδιο και δράση για την ερμηνεία αυτή

Παράδειγμα: Ένας εκπαιδευτικός παραπονιέται στον συνάδελφό του: «Έχω προβλήματα με την Διευθύντρια γιατί πάντα ζητά στο Γραφείο». - Απάντηση με αναπλαισίωση: «Είσαι τυχερός, την ευχαριστεί να συνομιλεί μαζί σου».

Άσκηση 1. (α) Κάντε έναν κατάλογο με δυσάρεστες καταστάσεις που δημιουργούνται στο Σχολείο σας και στις οποίες δεν μπορείτε να αλλάξετε κάτι. (β) Προτείνετε μια θετική ερμηνεία, συνεκτιμώντας και στοιχεία μιας συγκεκριμένης κατάστασης, τα οποία τα αγνοούσατε στο παρελθόν.

Άσκηση 2. Κάποια στοιχεία του χιούμορ έχουν να κάνουν με την τεχνική της επαναπλαισίωσης: «Η γυναίκα μου κι εγώ δεν έχουμε κανένα πρόβλημα επικοινωνίας. Δεν μιλάμε πια καθόλου μεταξύ μας». Βρείτε αλλά δέκα παρόμοια παραδείγματα.

Άσκηση 3. Κατά τη διάρκεια ενός Σεμιναρίου μερικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε παράδοξες ασκήσεις, όπου μαθαίνουν να πηδούν από ένα τραπέζι στο άλλο με κλειστά μάτια. Πρόκειται για επαναπλαισίωση; Τι νομίζετε;

Άσκηση 4.

(α) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα σας, τις οποίες θεωρείτε αρνητικές. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(β) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα σας, οι οποίες θεωρούνται αρνητικές από τα μέλη της οικογένειάς σας. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(γ) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα σας, οι οποίες θεωρούνται γενικά αρνητικές. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(δ) Παρατηρείτε ομοιότητες ή διαφορές ως προς το τι θεωρείται αρνητικό στην κάθε περίπτωση και ως προς το πώς χρησιμοποιείτε την επαναπλαισίωση;

Άσκηση 5.

(α) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα ενός μαθητή σας, τις οποίες θεωρείτε αρνητικές. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(β) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα ενός μαθητή σας, τις οποίες νομίζετε ότι ο μαθητής σας τις θεωρεί αρνητικές. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(γ) Βρείτε δέκα επίθετα ή προτάσεις που προσδιορίζουν κάποιες πλευρές του χαρακτήρα ενός μαθητή σας, τις οποίες νομίζετε ότι οι συμμαθητές του τις θεωρούν αρνητικές. Να τις επαναπλαισιώσετε με θετικό τρόπο.

(ε) Παρατηρείτε ομοιότητες ή διαφορές ως προς το τι θεωρείται αρνητικό στην κάθε περίπτωση και ως προς το πώς χρησιμοποιείτε την επαναπλαισίωση;

Απόδοση αιτίων της συμπεριφοράς με αισιόδοξη προοπτική

- Συνειδητοποίηση της ποικιλίας της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς
- Εντοπισμός των αιτίων απόδοσης με αισιόδοξη προοπτική
- Επιλογή των καταλληλότερων αιτίων της συμπεριφοράς

- (α) Θυμηθείτε μια δύσκολη κατάσταση ή ένα πρόβλημα στην τάξη σας που θεωρήσατε ότι οφείλετο στο δύστροπο χαρακτήρα ενός μαθητή.

Περιγράψτε:

Τα συναισθήματά σας για τον μαθητή
Τις σκέψεις σας για το μαθητή
Τη συμπεριφορά σας προς αυτόν
Τις αντιδράσεις του μαθητή προς τη δική σας συμπεριφορά
Τις συνέπειες στη σχέση σας με αυτόν το μαθητή
Τις αντιδράσεις του /της κολλητής προς εσάς
Τις αντιδράσεις των άλλων συμμαθητών προς εσάς, προς τον /
την κολλητό / τή ...
Τις συνέπειες για τον ίδιο
Τις συνέπειες στην τάξη σας
Τις συνέπειες στο σχολείο

- (β) Αποδώστε την ίδια δύσκολη κατάσταση ή το ίδιο πρόβλημα της τάξης σας σε προσωρινούς παράγοντες.

Περιγράψτε:

Τα συναισθήματά σας για τον μαθητή
Τις σκέψεις σας για το μαθητή
Τη συμπεριφορά σας προς αυτόν
Τις αντιδράσεις του μαθητή προς τη δική σας συμπεριφορά
Τις συνέπειες στη σχέση σας με αυτόν το μαθητή
Τις αντιδράσεις του /της κολλητής προς εσάς
Τις αντιδράσεις των άλλων συμμαθητών προς εσάς, προς τον /
την κολλητό / κολλητή ...
Τις συνέπειες για τον ίδιο
Τις συνέπειες στην τάξη σας
Τις συνέπειες στο σχολείο

- (γ) Παρατηρείτε διαφορές στην (α) και (β) περίπτωση ως προς τα συναισθήματά σας, τη συμπεριφορά σας προς το μαθητή, τις μεταξύ σας σχέσεις, τη λειτουργία της τάξης, και τις συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου;

Άσκηση συνδυασμού

Με βάση τα παρακάτω είδη ερωτήσεων

Ευθύγραμμες (π.χ., Συμφωνείς με...;)

Μελλοντικές - υποθετικές (π.χ., Πώς θα ..αν ...;)

Συγκριτικές (π.χ., Ποιος ανησυχεί περισσότερο;.)
Κυκλικές (π.χ., Πώς αντιδρούν οι άλλοι όταν...;)
Επανατροφοδότησης (π.χ., Πώς χειρίστηκε το πρόβλημα...;)

(α) Σκεφτείτε μια κατάσταση από την τάξη σας η οποία σας δυσκόλεψε.

Περιγράψτε:

Τι αισθανθήκατε;
Πώς την ερμηνεύσατε;
Πώς τη χειριστήκατε;
Ποια ήταν η αντίδραση των μαθητών στους δικούς σας χειρισμούς;
Ποιος ανησύχησε περισσότερο από την κατάσταση;
Τι θα συνέβαινε εάν εσείς δεν τη χειριζόσαστε όπως τη χειριστήκατε;

(β) Επαναπροσδιορίστε την κατάσταση, με τη βοήθεια των παραπάνω ερωτήσεων, λαμβάνοντας υπόψη το πλέγμα όλων των σχέσεων που λειτουργούν στην τάξη σας.

Πώς θα τη χειριζόσαστε τώρα;

Ζωγραφίστε την τάξη σας

Πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας στην τάξη σας;

Ποιοι νομίζετε ότι είναι οι ρόλοι στην τάξη σας;

Κατά την άποψή σας ποιος / ποιοι είναι ο ρόλος / ρόλοι του κάθε μαθητή στην τάξη σας;

Εντοπίζετε σχέσεις του δικού σας ρόλου με τους ρόλους των μαθητών της τάξης σας;

Απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα βοηθούν να σχηματίσουμε μια εικόνα της δυσκολίας ή του προβλήματος στην τάξη

Είναι στη διάθεση του συστήματος του σχολείου εκείνες οι πληροφορίες που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει την πιο κατάλληλη για τη λύση του προβλήματος εικόνα της κατάστασης;

Η επικοινωνία στο σύστημα σχολείο είναι σαφής και ανοικτή ή πρέπει να διασαφηνιστεί;

Είναι δυνατόν να οριστούν οι ανάγκες του κάθε μέλους του συστήματος του σχολείου;

Τι διαπραγματεύσεις θα πρέπει να γίνουν ώστε η οικογένεια ή το σχολείο να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brok, P. den (2001). *Teaching and students outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- Brok, P. den, Bergen, T., Stahl, R. J., & Brekelmans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviors, *Learning and Instruction*, 14, 425 – 443.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Επιμέλεια: Ζ., Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Fontana, D. (1994). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1994). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας* (Επιμέλεια: Α., Κаланτζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2002). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hofman, H. R., Hofman, A., & Guidemond, H. (2001). Social context, effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11(3), 171 – 194.
- Josien, M. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. (Επιμέλεια: Γ., Βαγιάτης, & Μ., Γιαννούλας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88 - 113.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία*, 8(4), 488 – 505
- Ματαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατερέλος, Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση. Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Κέντρο UNESCO για τις Γυναίκες και την Ειρήνη στα Βαλκάνια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Molnar, R. A., & Lindquist, B. (1996). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμέλεια: Α., Κаланτζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νέστορος, Ι. (1999). *Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Τσιμπουκλή, Α. (2001). *Θέματα εφηβείας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stephanou, G. (2004). School learning and achievement as social activities: The role of the interpersonal relationships and the subsequent emotions in academic achievement. In N. P. Terzis (Ed.), *Proceedings of the 5th International Congress of Balkan Society for Pedagogy and Education: Quality in education in the Balkans* (pp. 195 – 203). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

- Stephanou, G. (2005). Kindergarten pupils' cognitive style: Effects on their preferences for teacher characteristics, interpersonal relationships and academic emotions. *Proceeding of the 10th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (CD Form). University of Surrey, UK.
- Στεφάνου, Γ. (2001). Συναισθήματα και απόδοση αιτίων των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών. Στο Λ. Μπεζέ (Εκδ.), *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη: Εκδότης.
- Στεφάνου, Γ. (2005). Ακαδημαϊκή επίδοση και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ι. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Σύντ. και Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 3, σ. 201 - 228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συγκολλίτου, Ε., & Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Η σχέση τους με την επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ι. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Σύντ. και Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 3, σ. 177 – 200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weare, K., & Gray, G. (2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In S. Farideh & C. Chi-yue (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning. Plenum series on human exceptionalality* (pp. 17 – 30). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Χατζηρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1 – 19.

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς

Σουζάννα Μαρία Νικολάου

Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το φαινόμενο της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. Περιλαμβάνει τρεις θεματικούς άξονες. Στον πρώτο αναφέρονται στοιχεία ερευνών από το 1970 και μετά, διακρίνονται οι τύποι θυμάτων και θυτών και καταγράφονται οι αιτίες και οι παράγοντες που προκαλούν και ενισχύουν τη βία. Στο δεύτερο άξονα αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές εκδηλώνουν βία στο σχολείο. Στη συνέχεια προσδιορίζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να αποτελέσουν δείγματα για εκπαιδευτικούς και γονείς ότι ο μαθητής είναι θύμα ή θύτης στο σχολείο. Στον τρίτο άξονα αναφέρονται στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς τόσο με μέτρα αντιμετώπισης της βίας όσο και με προληπτικά μέτρα σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Σημαντικές είναι επίσης οι προτάσεις για την πρόληψη και συνεργασία σε θέματα ε-ποικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Βία στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση

Γενικά χαρακτηριστικά

Η βία μεταξύ των μαθητών

Η βία μεταξύ των μαθητών είναι χωρίς αμφιβολία ένα παλαιό φαινόμενο. Παρατηρώντας κανείς τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο επισημαίνει ότι μερικά παιδιά υπόκεινται αρκετά συχνά και συστηματικά στις αρνητικές ενέργειες άλλων συμμαθητών τους. Τα τελευταία χρόνια το πρόβλημα αυτό πήρε τεράστιες διαστάσεις ιδιαίτερα σε ορισμένες χώρες όπως οι ΗΠΑ.

Σε μια μαθήτρια ή έναν μαθητή ασκείται βία, αν επαναλαμβανόμενα ή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα υπόκειται στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητριών/των (Olweus, 1997). Υπό τον όρο αρνητικές ενέργειες εννοείται η κατάσταση όπου κάποιος σκόπιμα προκαλεί σε άλλον σωματικό ή ψυχικό τραυματισμό (αντιστοιχεί περίπου στον ορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς). Στις αρνητικές ενέργειες συγκαταλέγονται:

- Απειλές, ειρωνεία, βρισιές, εκφοβισμός (λεκτική επιθετικότητα)
- Η πρόκληση τραυματισμού με σωματική επαφή π.χ. ένας μαθητής χτυπάει άλλον, τον κλωτσά, τον σπρώχνει, τον πιέζει, τον εξαναγκάζει να κάνει κάτι ή τον κακοποιεί σεξουαλικά
- Η ενέργεια όπου κάποιος μπορεί χωρίς τη χρήση λέξεων ή σωματικής επαφής να πληγώσει άλλον π.χ. ένας μαθητής να αποκλείσει άλλον από μια ομάδα ή να τον οδηγήσει σε περιθωριοποίηση (Olweus 1997; Hanewinkel et al. 1997; Wehr 1996; Langer 1994).

Είναι γεγονός ότι η βία και η επιθετικότητα είναι κατά κύριο λόγο υπόθεση που αφορά τους νέους. Ωστόσο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τις έρευνες δεν υπάρχουν επιστημονικά στοιχεία για μια μαζική άνοδο των πράξεων βίας στα σχολεία παρά μόνο μια σχετικά μικρή αύξηση στα τελευταία δέκα χρόνια. Βέβαια, γίνεται λόγος και για μεμονωμένες πράξεις βίας που προκαλούν μεγάλο τραυματισμό ως και το θάνατο (Debarbieux et al. 2001).

Αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας από το 1970 μέχρι σήμερα

Σύμφωνα με τις έρευνες (Olweus 1997) ο αριθμός των παιδιών που εκτίθενται σε καταστάσεις βίας είναι παντού σχετικά το ίδιο μεγάλος. Ίσως ο αριθμός των θυμάτων να είναι πιο μικρός στις μεγάλες πόλεις από ό,τι σε μικρότερες πόλεις και σε χωριά. Φαίνεται ότι στις μεγάλες πόλεις οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν μεγαλύτερη συνείδηση του προβλήματος και συζητούν για τέτοια θέματα με τα παιδιά. Πάντως θύματα βίας και επιθετικής συμπεριφοράς σε διαφορετικές τάξεις αποτελούν συχνότερα οι πιο αδύναμοι μαθητές και οι μικρότεροι σε ηλικία. Ως αιτίες που προκαλούν το δράστη για την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς αναφέρονται η εξωτερική εμφάνιση -ενδυμασία, κόμη, περιττά κιλά- η ασυνήθιστη διάλεκτος, ενώ το μέγεθος της τάξης ή του σχολείου δεν φαίνεται να αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τη σχετική συχνότητα των προβλημάτων βίας μεταξύ των μαθητών.

Ως προς τις ευθύνες και την ανάληψη πρωτοβουλιών σε θέματα βίας και επιθετικότητας στα σχολεία το διδακτικό προσωπικό κάνει σχετικά λίγα πράγματα. Λίγοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους μετέχοντες σε οποιοδήποτε κρούσμα βίας μαθητές για να συζητήσουν μαζί τους τα προβλήματά τους. Από την άλλη οι γονείς των θυμάτων – παιδιών φαίνεται να μην έχουν συνειδητοποιήσει την κατάσταση και δεν μιλούν αρκετά με τα παιδιά τους για αυτό το θέμα (Unicef 2001).

Σχετικά με τα περιστατικά βίας στην Ελλάδα αναφέρεται ότι στην πλειονότητά τους αφορούν κυρίως σε καταστροφές σχολικής περιουσίας, βρισιές – απειλές (76,7%) και ξυλοδαρμούς (57%) και ευτυχώς όχι σε δολοφονικά περιστατικά. Σύμφωνα με στοιχεία της ίδιας έρευνας όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία των μαθητών τόσο λιγότερο οι ίδιοι εμπλέκονται ως θύματα ή θύτες σε διάφορα περιστατικά. Επομένως, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η ελλιπής εκπαίδευση οδηγεί σε αύξηση της βίας (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 1999; Loli & Μιχαλόπουλου, 2000; και δημοσιεύματα στον Τύπο: 3 στους 5 μαθητές ζουν τη βία στο σχολείο, Έθνος, 16/3/2000, σελ.4-5; Παιχνίδια βίας μαθητών και μέσα στα σχολεία, Το Βήμα, 16/3/2000, σελ.Α18-19; Μαθήματα βίας στα θρανία, Ελεύθερος Τύπος, 16/3/2000, σελ.29).

Τύποι θυμάτων και θυτών

Σε γενικές γραμμές ξεχωρίζουν ανεξάρτητα από το φύλο δύο τύποι θυμάτων, ο τύπος του παθητικού θύματος και ο προκλητικός τύπος.

Ο τύπος του παθητικού θύματος διακρίνεται κυρίως από τη συμπεριφορά του. Αισθάνεται ανασφαλής και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεν ανταποδίδει αν τον ειρωνευτούν ή τον προσβάλλουν. Είναι αγχωτικός τύπος, ιδιαίτερα προσεκτικός στις κινήσεις του, ευαίσθητος, με ελλิปές το αίσθημα της αυτοαξίας (αρνητική τοποθέτηση του εαυτού του και της κατάστασή του). Αν παρατηρήσει κανείς τους μαθητές αυτούς σε προηγούμενη ηλικιακή φάση θα διαπιστώσει ότι δυσκολεύονταν να συναναστραφούν με άλλους συμμαθητές τους στο πλαίσιο μιας ομάδας συνομηλίκων. Θα πρέπει να υποθέσουμε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στο να τους κάνουν θύματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, όσο επαναλαμβάνεται η αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων, αυξάνει ο φόβος, η ανασφάλεια και η γενικότερη αρνητική εκτίμηση του εαυτού τους. Μερικά στοιχεία των ερευνών (Olweus 1997) υποδεικνύουν ότι τα θύματα είχαν μια ιδιαίτερη σχέση με τους γονείς. Όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί, τότε είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσει η κατάσταση αυτή τόσο ως αιτία όσο και ως συνέπεια για την υποβολή του παιδιού σε αρνητικές ενέργειες των άλλων (Held 1995).

Οι προκλητικοί τύποι θυμάτων αποτελούν μια μικρότερη ομάδα. Αυτοί οι μαθητές έχουν προβλήματα συγκέντρωσης και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά τους προκαλεί εντάσεις με το περιβάλλον τους, προκαλεί τους συμμαθητές τους και προετοιμάζει (μερικώς σε όλη την τάξη) αρνητικές αντιδράσεις.

Ο τυπικός θύτης βίας χαρακτηρίζεται από την επιθετικότητα που επιδεικνύει απέναντι στους συνομηλίκους του αλλά και σε ενηλίκους, από την σε υψηλό βαθμό ετοιμότητα που έχει για βίαιη αντίδραση, από παρορμητικότητα και έντονη ανάγκη να ασκήσει δύναμη σε άλλους. Σε σχέση με τα θύματά του δεν έχει καμιά ευαισθησία, ενώ αντίθετα διακατέχεται από ένα ισχυρό αίσθημα ως προς τη δική του αξία. Γενικά είναι σωματικά πιο δυνατός από ό,τι νεαροί στην ίδια ηλικία και ιδιαίτερα σε σχέση με τα θύματά του (Netzig 1995; Petermann et al. 1997).

Στα πιο ισχυρά κίνητρα για τη χρήση βίας εκ μέρους των δραστών συγκαταλέγονται η έντονη ανάγκη να ασκήσουν δύναμη και εξουσία σε άλλους, διάφορες οικογενειακές καταστάσεις που βιώνουν (αναπτύσσουν έναντι του περιβάλλοντός τους εχθρότητα), βασικά στοιχεία στη συμπεριφορά τους, που τους ωθούν να πιέζουν τα θύματα π.χ. να τους βρούνε χρήματα, τσιγάρα, αλκοόλ κ.ά. (Hurrelmann et al. 2000).

Αιτίες και παράγοντες που ενισχύουν τη βία

Οι αιτίες και παράγοντες που προκαλούν και συμβάλλουν στην αύξηση της βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία είναι πολυάριθμοι και σχετίζονται κυρίως με την κοινωνία. Σύμφωνα με στοιχεία από έρευνες στην Αμερική (όπου το φαινό-

μενο παρουσιάζει έξαρση) η βία μεταξύ των μαθητών κατά την άποψη των εκπαιδευτικών οφείλεται κυρίως στην έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς στο σπίτι (71%), στην έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (66%) και στην έκθεση των παιδιών στη βία από τα Μ.Μ.Ε. (The American Teacher 1993). Στη Γερμανία σε σχετική έρευνα (Knopf et.al. 1994) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η βίαιη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα του τρόπου, με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές αλλαγές και του γεγονότος ότι η νεολαία βιώνει μια νέα συνθήκη, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη προοπτικών και κρίση αξιών στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας (ποσοστό 33%). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (21,9%) υποστηρίζει ότι οι βασικές αιτίες της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς ανάγονται σε συγκεκριμένες οικογενειακές συνθήκες, όπως συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια εξαιτίας κοινωνικών προβλημάτων, ανεργίας ή καθοδικής κινητικότητας. Οι μαθητές αντίθετα θεωρούν ως βασικές αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς σε πρώτο επίπεδο την προβολή της βίας από τα ΜΜΕ (24%) και σε δεύτερο επίπεδο τις οικογενειακές συνθήκες, όπως βία στην οικογένεια, καθημερινές συγκρούσεις (20%).

Συνοπτικά μπορεί κανείς μεταξύ άλλων να αναζητήσει τις αιτίες που προκαλούν βίαιη συμπεριφορά των μαθητών στα παρακάτω:

- πρώιμη παιδική ανάπτυξη/οικογενειακή συγκρότηση (π.χ. παραμέληση, υποβιβασμός, υπερπροστασία, εμπειρία βίας μέσα στην οικογένεια, ελλιπής χρόνος, τρυφερότητα και αγάπη, συχνά αλλαγή στα πρόσωπα αναφοράς, παθητική συμπεριφορά γονέων, συχνά αλλαγή κατοικίας σε σύντομο χρονικό διάστημα, συχνή σύνδεση των πράξεων με τιμωρία και έπαινο)
- λανθασμένο σύστημα αξιών και κανόνων στο γενικότερο πλαίσιο των φίλων, της ομάδας που ανήκει. (Για παράδειγμα η ένταξη σε μια ομάδα μέσω της πίεσης που ασκεί οδηγεί στη απώθηση οποιωνδήποτε ενοχών, ενώ από την άλλη λειτουργεί ως άλλοθι για την αποποίηση των ευθυνών, επειδή η ατομική ευθύνη μειώνεται στο πλαίσιο της ομάδας μέσω της ανωνυμίας των θυτών και των θυμάτων)
- σχολικό περιβάλλον/πίεση επίδοσης (άγχος για τη σχολική αποδοκimasία, μείωση εξαιτίας της κακής βαθμολογίας, τραυματισμό της αυτοαξιολόγησης, πείραγμα από τους άλλους) (Holtappels 1997c; Olweus 1997; Νικολάου 2005).

Τρόπος εκδήλωσης της βίας στην τάξη

Μορφές βίας στο σχολείο

Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνουν οι μαθητές τη βία στην τάξη και το σχολείο φαίνεται από τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους μαθητές, στους

διδάσκοντες και από το βανδαλισμό ή την καταστροφή των μέσων που διαθέτει το σχολείο ή γενικότερα της σχολικής περιουσίας.

Οι πιο συνήθεις μορφές βίας που ασκούν οι μαθητές είναι:

- η βία έναντι αντικειμένων, (βανδαλισμοί, καταστροφές, επιθετικό γκράφιτι κ.ά.)
- η σωματική βία, (σπρώξιμο, χτύπημα)
- η λεκτική βία (βρισιές, απειλές, ειρωνείες)
- η βία που δεν εκφράζεται (περιθωριοποίηση, αποκλεισμός)
- η ψυχική βία (εκφοβισμός, άγχος, λύπη) (Olweus 1997).

Οποιαδήποτε μορφή βίας μπορεί να προκληθεί από τους πιο παράδοξους και ασήμαντους λόγους. Οι πιο συνηθισμένοι είναι: η εξωτερική εμφάνιση (κοντός, χοντρός, σιδεράκια στα δόντια, χρώμα δέρματος), η σχολική επίδοση (καλός μαθητής = «φυτό»), η συνεργασία και η ενεργητικότητα ενός μαθητή στο μάθημα (για μερικούς σημαίνει ότι προσπαθεί να κερδίσει την εκτίμηση του δασκάλου, τον κολακεύει), η εθνικότητα, καταγωγή (τσιγγάνος, αλβανός) και η γλώσσα (είτε πρόκειται για διάλεκτο της ελληνικής είτε πρόκειται για άλλη γλώσσα) (Holtarpels 1997b).

Χαρακτηριστικά μαθητών που θα πρέπει να μας ανησυχήσουν

Επειδή τα παιδιά εκδηλώνουν μορφές βίαιης συμπεριφοράς συνήθως όταν δεν παρίσταται κάποιος ενήλικας, γι' αυτό είναι και δύσκολο να αναγνωριστεί ένας μαθητής – θύμα, που υπόκειται στις συνέπειες τέτοιων συμπεριφορών. Ωστόσο υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν δείγματα του «θύματος» και θα πρέπει να ανησυχούν γονείς και εκπαιδευτικούς. Είθισται όσους αποτελούν θύματα να τους βρίζουν, να τους παρουσιάζουν ως αστείους, να μειώνουν την αξία τους, να τους απειλούν, να τους σπρώχνουν, να τους χτυπούν. Πολύ συχνά μετά το σχολείο μπορεί να παρουσιάζουν ελαφρύ μικρό τραυματισμό (Σώκου 2004). Έναν ακόμα δείκτη αποτελεί η συνθήκη όπου διαρκώς πρέπει να αγοράζονται καινούρια πράγματα. Αυτό υποδηλώνει για έναν μαθητή ότι του εξαφανίζουν ό,τι του ανήκει, του το πετούν ή ακόμα το καταστρέφουν.

Οι μαθητές - θύματα είναι συνήθως στο διάλειμμα μόνοι και επιζητούν να βρίσκονται κοντά στους δασκάλους τους ή σε μεγαλύτερα άτομα, είναι συνεσταλμένοι και με δυσκολία έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον τους (Krüger 1996). Είναι άτομα όπου κανείς διακρίνει μια ανασφάλεια στην έκφρασή τους (π.χ. έχουν άγχος ή φοβούνται να μιλήσουν στην τάξη). Ως συνέπεια αυτών έρχεται και η κακή σχολική επίδοση (Olweus 1997; Held 1995).

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή – θύτη είναι κάπως πιο ευδιάκριτα. Ο μαθητής – θύτης δεν έχει διάθεση να προσφέρει βοήθεια, δεν διακατέχεται από αίσθημα αλληλεγγύης και δεν έχει οίκτο για το θύμα. Επειδή είναι ιδιαίτερα παρορμητικός δεν κάνει καμιά προσπάθεια να τηρήσει τους κανόνες, είναι καχύποπτος, παρουσιάζει όμως την εικόνα ενός αρκετά σίγουρου για τον εαυτό του ανθρώ-

που. Είναι ιδιαίτερα ετοιμόλογος, μπορεί να βρει εύκολα δικαιολογίες σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και να παρουσιάζει με μεγάλη ευκολία νέα αντικείμενα ως δικά του (Olweus 1977; Netzig 1995; Petermann et al. 1997).

Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς

Μέτρα αντιμετώπισης της βίας στο σχολείο

Στα ελληνικά σχολεία εμφανίζονται λίγα κρούσματα βίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι και ανησυχητικά (έρευνες: Γκότοβος 1996; Φακιολάς et al. 1995; Χαντζή et al. 2000; Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2000; Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 1999, Unicef 2001 κ.ά.). Δυστυχώς για την Ελλάδα δεν έχει ακόμα ξεκινήσει μια επίσημη μελέτη καταγραφής του προβλήματος της έκτασης και της έντασης της βίας. Σε λίγα μόνο σχολεία μπορεί κανείς να συναντήσει προγράμματα εξάλειψης της βίας (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2000/2001).

Ανατρέχοντας κανείς ακόμα και στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αναφέρεται πουθενά ρητά η αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι είτε δεν αναγνωρίζεται η σχολική βία ως κοινωνικό φαινόμενο, αλλά μόνο ως μια συμπεριφορά που κατά περίπτωση μπορεί να εμφανίσει ένας ανήλικος είτε δεν μνημονεύεται για να φανεί ότι τα σχολεία λειτουργούν άρρηκτα ως θεσμοί που συνενώνουν τους νέους και συμβάλλουν στη σωστή κοινωνικοποίησή τους (Αρτινοπούλου 2001).

Η έλλειψη εθνικών ερευνών για το πρόβλημα της βίας στα σχολεία δεν σημαίνει ότι το πρόβλημα δεν υφίσταται κιόλας. Πρόκειται μάλιστα για ένα ζήτημα που παίρνει μεγάλη έκταση σε περιπτώσεις, όπου είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί, όπως για παράδειγμα τα περιστατικά βίας μεταξύ οπαδών αντίστοιχων ομάδων ή περιστατικά που έχουν τη ρίζα τους σε αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις ή σε ρατσιστικές αντιλήψεις μαθητών έναντι κάποιων ομάδων συμμαθητών τους που διαφέρουν. Και είναι ακόμα πιο δύσκολο να εντοπιστούν περιπτώσεις βίας που εκδηλώνονται είτε γύρω από το σχολείο είτε στη γειτονιά (Αρτινοπούλου 2001).

Επειδή η βία είναι φαινόμενο που αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και επειδή το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με το ευρύτερο συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί και με το οποίο αλληλεπιδρά, οποιαδήποτε μέτρα αντιμετώπισης δεν μπορούν να περιορίζονται μόνο στο σχολείο (Busch & Todt 1997). Θεωρείται, λοιπόν, απαραίτητο να γίνει μια διαβάθμιση των στρατηγικών αντιμετώπισης. Αρχικά σε ένα πλαίσιο πρωτογενούς πρόληψης θα πρέπει να ληφθούν μέτρα που αφορούν το γενικό πληθυσμό με στόχο την εξάλειψη ή την αλλαγή κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών που γεννούν τη βία σε όλες τις μορφές. Στο επίπεδο μίας δευτερογενούς παρέμβασης θα μπορούσε να εντοπιστούν οι ομάδες «υψηλού κινδύνου» και να γίνει παρέμβαση από ειδικούς. Και σε ένα τρίτο επίπεδο να ληφθούν μέτρα με στόχο τη μείωση της υποτροπής και τον κατάλ-

ληλο χειρισμό περιστατικών βίας που ήδη έχουν εκδηλωθεί (Council of Europe 2003; Αρτινοπούλου, 2001).

Όσον αφορά στο σχολείο παρατηρούμε ότι σε χώρες όπου εμφανίζονται ακραία κρούσματα βίας μεταξύ των μαθητών έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς στρατηγικές αντιμετώπισης που άλλοτε απέδωσαν και άλλοτε όχι και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις επικρίθηκαν έντονα κυρίως ως προς την καταστρατήγηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα στις ΗΠΑ χρησιμοποιήθηκαν οι εξής στρατηγικές για την καταστολή της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο (ΗΠΑ):

- Μαγνητοσκόπηση των μαθητών μέσα στο σχολείο
- Κώδικας πειθαρχίας και ένδυσης για όλους τους μαθητές
- Συμβουλευτικά προγράμματα σε επίπεδο σχολείου
- Κέντρα αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολείο ή στην τοπική κοινότητα
- Συναντήσεις εκπαιδευτικών και συζητήσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα
- Επιμήκυνση σχολικού ωραρίου
- Τάξεις για τους έφηβους γονείς (U.S. Department of Education 1998).

Εξετάζοντας την κατάσταση στην Ελλάδα με βάση την εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη ή αντιμετώπιση των έστω και μεμονωμένων ακραίων κρουσμάτων βίας στα σχολεία παρατηρούμε ότι έχουν εφαρμοστεί μόνο έμμεσα μέτρα. Πιο συγκεκριμένα για τη χώρα μας αναφέρουμε τις εξής προσπάθειες:

- καθιέρωση ενισχυτικής διδασκαλίας (ίσες ευκαιρίες μάθησης)
- εισαγωγή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης
- καθιέρωση και λειτουργία σχολείων δεύτερης ευκαιρίας (για νέους άνω των 18 χρόνων)
- ίδρυση Εθνικού Κέντρου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- προώθηση της διαρκούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- υλοποίηση μέτρων για τη στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον
- Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων που υποστηρίζεται από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και τη συνεργασία Συμβουλευτικών κέντρων Δήμων και Πανεπιστημίων (βλ. αναλυτικά Αρτινοπούλου, 2001).

Προτάσεις για μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολείου

Είναι γεγονός ότι όλες οι παραπάνω προσπάθειες έμμεσα συντείνουν στη μείωση των περιστατικών βίας στο σχολείο. Επειδή όμως το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται θεωρούμε σημαντικό να ληφθούν όχι μόνο μέτρα αντιμετώπισης αλλά και προληπτικά μέτρα προκειμένου οι μαθητές στο σχολείο να μην μαθαίνουν συμπεριφορές, τις οποίες αργότερα η ίδια η κοινωνία θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Για το λόγο αυτό προτείνονται παρακάτω μέτρα σε επίπεδο σχολείου-

ου τόσο για να μην εμφανιστεί οποιαδήποτε βίαιη συμπεριφορά των μαθητών όσο και μέτρα αντιμετώπισης, όταν πλέον εκδηλώνεται η επιθετική ή οποιαδήποτε αντικοινωνική συμπεριφορά.

Στα προληπτικά μέτρα συμπεριλαμβάνονται:

1. Σύνταξη κανόνων στο σχολείο ή στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και διασφάλιση της τήρησής τους (Crawford et al. 1997)
2. Διεξαγωγή Ημερίδων με θέμα τη βία ή την αντικοινωνική συμπεριφορά με στόχο τη θεματοποίηση της βίας και την ανάδειξη των συνεπειών της – αξιολόγηση της επιθετικής συμπεριφοράς (Preuschhoff 1995)
3. Καλή εποπτεία των δράσεων των μαθητών στα διαλείμματα και του χρόνου τους στο προαύλιο χώρο (Edinger-Achenbach 1993).
4. Προσπάθεια εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών αποδόμησης και μείωσης των επιθετικών μοντέλων προτύπων που υιοθετούν τα παιδιά κυρίως από τα ΜΜΕ (Bail 1993; Schill 1993; Νικολάου 2004; Herweg et al. 1995).
5. Τεχνικές οδηγίες για επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία και χωρίς ηττοπάθεια σε σχέση με ανθρώπινες αξίες και εξισορρόπηση συναισθημάτων (Olweus, 1997β).
6. Επαφές και συνεργασίες με συμβουλευτικές οργανώσεις για την ερμηνεία φαινομένων βίας και πληροφόρηση για άτομα που έχουν δημιουργήσει πάθη, (αστυνομία, αθλητικούς συλλόγους, συλλόγους νεότητας κ.ά.) (Bystrich 1993; Delius 1993).

Όταν πλέον εκδηλώνεται επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών, τότε είναι απαραίτητα μέτρα αντιμετώπισης που αφενός θα οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση των συνεπειών της συγκεκριμένης συμπεριφοράς για τα άτομα και το σύνολο και αφετέρου θα αποτρέψουν την εκδήλωση παρόμοιας συμπεριφοράς στο μέλλον.

Σε ένα πρώτο επίπεδο κρίνεται απαραίτητος ο εφησυχασμός της κατάστασης και η συλλογή πληροφοριών για το συμβάν. Μόνον αφού ληφθούν όλες οι πληροφορίες, τότε θα πρέπει να παρθούν αποφάσεις. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να επιτραπούν προκαταλήψεις. Για να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συζήτηση συμβουλευτικού χαρακτήρα με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και μαθητές (Herweg et al. 1995). Είθισται στις περισσότερες περιπτώσεις εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς να αποκρύπτεται το συμβάν είτε για να μην εμπλακεί ο εκπαιδευτικός είτε για να μην αποκτήσει το σχολείο κακή φήμη. Σύμφωνα με τον Olweus κάθε επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά πρέπει να δημοσιοποιείται (όχι δίνοντας στη δημοσιότητα τα ονόματα των δρώντων ή θυμάτων αλλά μόνο το κρούσμα) και να συζητείται ως προς τις συνέπειες ή τις δυνατότητες διαφορετικής επίλυσης των συγκρούσεων. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπάρχουν άτομα – ειδικοί που θα ενημερώνουν και να υπο-

στηρίζεται η εργασία τους. Επίσης σημαντική είναι η αντιστάθμιση θύτη και θύματος ως προς τον τρόπο αντίδρασής τους και συζήτηση μαζί τους προκειμένου να αναζητηθεί η σχέση μεταξύ πράξης και τιμωρίας έτσι ώστε να διασφαλίζονται τα μέτρα που επρόκειτο να ληφθούν (Olweus 1997β).

Για οποιοδήποτε πρόβλημα αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο ή την τάξη θα μπορούσε κανείς να απευθυνθεί στους γονείς άλλων μαθητών που έχουν πέσει θύματα βίας και να ζητήσει συμβουλές και πληροφορίες, σε Συμβούλους ή εκπαιδευτικούς εμπιστοσύνης στα σχολεία, σε ψυχοπαιδαγωγικά συμβουλευτικά κέντρα, σε τοπικές σχολικές υπηρεσίες, σε τοπικά συμβουλευτικά κέντρα σε αστυνομικά τμήματα που ασχολούνται με εγκλήματα (Olweus 1997; Νικολάου 2005b; Portmann 1995).

Εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων

Είναι γεγονός ότι για την αντιμετώπιση βίαιων κρουσμάτων στο σχολείο που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών είναι απαραίτητη η εκπαίδευση ως προς την επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων. Το σχολείο ως μικρόκοσμος μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο πεδίο για να μάθουν τα παιδιά να είναι υπεύθυνα απέναντι στην κοινωνία και να επιλύουν ειρηνικά τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις τους. Η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και η συνεργασία πρέπει να αποτελούν στάση ζωής (Volker 1996c; Kopietz 1995).

Οποιαδήποτε σύγκρουση (λεκτική, σωματική) μπορεί να λειτουργήσει είτε καταστροφικά είτε εποικοδομητικά. Στην πρώτη περίπτωση εκτός από τις σωματικές συνέπειες (πόνος, τραυματισμός) μπορεί να προκληθούν και ψυχικές συνέπειες, όπως είναι ο διαρκής φόβος, το άγχος κ.λπ. Στη δεύτερη περίπτωση όταν είναι κανείς σε θέση να χειριστεί τις συγκρούσεις με επιτυχία τότε αυτή η ίδια η σύγκρουση αποτελεί μια θετική εμπειρία. Μέσα από οποιαδήποτε διαφωνία ή σύγκρουση όλοι οι εμπλεκόμενοι αποκομίζουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και τους άλλους, μπορεί να κάνουν αλλαγές και να αμφισβητήσουν τους τρόπους σκέψης τους και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους που ευνοούν τη συνεργασία με τους άλλους. Η συνεργασία έχει και βαθύτερα αποτελέσματα: η συνεργασία γεννά συνεργασία (Schley 1998). Με τη συνεργασία γίνεται ένα άνοιγμα στην ουσιαστική επικοινωνία και επιτυγχάνεται μια ομοιότητα στις πεποιθήσεις και στις στάσεις. Στα πλαίσια της συνεργασίας το άτομο μαθαίνει να είναι έτοιμο για να προσφέρει τη συμβολή του και αναπτύσσονται στάσεις φιλίας και εμπιστοσύνης. Υπό αυτές τις συνθήκες το άτομο ευαισθητοποιείται, δίνει έμφαση στα κοινά συμφέροντα και προσανατολίζεται σε δράσεις με βάση την αύξηση της αμοιβαίας δύναμης (Βαρβόγλη 2003). Μια εποικοδομητική διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων είναι παρόμοια με μια αποτελεσματική, συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τους Coleman & Deutsch για να επιτύχουμε τη σωστή πρόληψη και συνεργασία σε θέματα εποικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων στα

σχολεία θα πρέπει να επιφέρουμε μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. Αυτό επιτευχθεί σε τρία επίπεδα:

- A. Επίλυση των συγκρούσεων με τη διαμεσολάβηση των μαθητών
- B. Εκπαίδευση δασκάλων και μαθητών στην επίλυση των συγκρούσεων
- Γ. Χρήση αντίστοιχης παιδαγωγικής (Coleman & Deutsch 2000; Coleman 2003).

Η επίλυση των συγκρούσεων με τη διαμεσολάβηση των μαθητών

Σε αυτό το επίπεδο γίνεται αναφορά στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να επιλύσουν μόνοι τους τη σύγκρουση. Υφίσταται για αυτές τις περιπτώσεις ένα εκπαιδευμένο σώμα μαθητών που συζητούν με τους εμπλεκόμενους το πρόβλημα και προτείνουν λύσεις συχνά και σε συνεργασία με τους δασκάλους (Volker 1996b). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα αποτελέσματα στην πλειονότητά τους είναι θετικά τόσο για τους διαμεσολαβητές όσο και για το σχολείο. Στους διαμεσολαβητές δημιουργεί ο ρόλος που αναλαμβάνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στους άλλους. Στο σχολείο εμφανίζεται σταθερή μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των αποβολών και τιμωριών (Netzig 1995; Kirscher 1995; Coleman & Deutsch 2001).

Εκπαίδευση δασκάλων και μαθητών στην επίλυση των συγκρούσεων

Στο επίπεδο αυτό εντάσσεται στη σχολική καθημερινότητα το θέμα της ειρηνικής και εποικοδομητικής επίλυσης των συγκρούσεων. Καθημερινά χωρίς να διδάσκονται οργανωμένα γίνεται συζήτηση γύρω από θέματα κατανόησης των συγκρούσεων, επικοινωνίας, τρόπους διαχείρισης του θυμού, θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας και χειρισμού των στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Coleman & Deutsch 2001; Volker 1996). Οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα πρέπει να δομηθούν με κατάλληλο τρόπο πάνω στα υπάρχοντα μαθήματα ή να λαμβάνουν αφορμή από περιστατικά της καθημερινής σχολικής ζωής. Απαραίτητη προϋπόθεση για τις παραπάνω συζητήσεις αποτελεί η εκπαίδευση δασκάλων και μαθητών με οργανωμένο πρόγραμμα (Selg et al. 1997; Olweus 1997; Frommer 1994).

Χρήση αντίστοιχης παιδαγωγικής

Στο τρίτο επίπεδο και με βάση το υπάρχον πρόγραμμα μαθημάτων γίνεται προσπάθεια εμπέδωσης των ικανοτήτων ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων (Sven 2001). Αυτό επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης μέσα από ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές σε διαδράσεις που ορίζει ο εκπαιδευτικός προκαλώντας μια «ακαδημαϊκή διαμάχη». Οι μαθητές μοιράζονται κοινούς στόχους, πληροφορίες και υλικά, επιμερίζουν την εργασία και ανταμείβονται όλοι μαζί. Η εποικοδομητική «ακαδημαϊκή διαμάχη» μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε μάθημα με στόχο να προαγάγει τη μάθηση και την επίλυση συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα χωρίζει τους μαθητές σε ολιγομελείς ομάδες και

την κάθε ομάδα σε δύο ζευγάρια. Δίνει σε κάθε ομάδα ένα θέμα προς συζήτηση (π.χ. ο αποκλεισμός ενός αλλοδαπού μαθητή) και ζητά από τα ζευγάρια κάθε ομάδας να πάρουν αντίθετες θέσεις. Στο τέλος ζητά από κάθε ομάδα να βρει μια συναινετική λύση στο ζήτημα και να παρουσιάσει την αναφορά της. Η «ακαδημαϊκή διαμάχη» λειτουργεί εποικοδομητικά, γιατί οι ομάδες που συμμετέχουν πρέπει να περάσουν από τη θεωρία στην πράξη: δεν ζητείται μόνο να συζητήσουν το θέμα αλλά και να επιλύσουν τη σύγκρουση με συνεργατικό τρόπο (Coleman & Deutsch 2001; Frommer 1994b). Στη συνέχεια αναγνωρίζεται η λειτουργία και το αποτέλεσμα των προηγούμενων επιπέδων. Με την εξάσκηση της συνεργασίας και της επίλυσης των συγκρούσεων μέσα στο σχολείο αποκτά το παιδί συγκεκριμένη στάση απέναντι στα διαπροσωπικά και διαπολιτισμικά ζητήματα και διαμορφώνει κοινωνική συνείδηση. Με τέτοιες συμπεριφορές και στάσεις γίνεται η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και την κοινωνία (Council of Europe 2003; Crawford & Bodine 1997).

Συμπέρασμα

Είναι γεγονός ότι όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και γι' αυτό δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο. Για το λόγο αυτό κατά την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος επίλυσης των συγκρούσεων θεωρούνται απαραίτητες οι παρακάτω συνθήκες (Deutsch & Coleman 2000b/2005):

- η γνώση του τύπου της σύγκρουσης και ο διαχωρισμός των σκοπών που προσπαθεί κάποιος να επιτύχει. Η σύγκρουση μπορεί να είναι καθαρά ανταγωνιστική του τύπου «Αν κερδίσεις, χάνω. Αν κερδίσω, χάνεις», μπορεί να είναι ανάμεικτη του τύπου «Και οι δύο μπορεί να κερδίσουμε ή να χάσουμε, ή ένας να κερδίσει, ένας να χάσει» ή πλήρως συνεργατική του τύπου «Είτε κερδίζουμε και οι δύο είτε χάνουμε και οι δύο». Βέβαια, ανάλογα με τον τύπο της σύγκρουσης χρειάζεται και διαφορετική στρατηγική αντιμετώπισης
- η γνώση των αιτιών και των αποτελεσμάτων της βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και των εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν, γιατί συμπεριφέρονται με τον συγκεκριμένο τρόπο, τι τους προκαλεί τη συγκεκριμένη αντίδραση, να γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν να εκφράζουν σωστά τις αντιδράσεις τους έτσι ώστε να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με ήρεμο τρόπο
- η γνώση ότι κάθε σύγκρουση πρέπει να επιλύεται και όχι να αποφεύγεται, γιατί έτσι το πρόβλημα παραμένει ακόμα και προκαλεί άγχος, φοβίες ή άλλα αρνητικά συναισθήματα
- η γνώση ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους. Εθνοκεντρισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν μόνο σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τριβίλα, 1998; Gratzner 1998; Βαρβόγλη 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bail, G. (1993). Zusammenarbeit Hort - Schule. In Stadt Nürnberg / Schul- und Kulturreferat (Hrsg.). *Gewalt muß nicht sein* (S.58ff). Stadt Nürnberg.
- Busch, L. & Todt, E. (1997). Aggression in Schulen. Möglichkeiten ihrer Bewältigung. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.). *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven* (S. 331-350). Weinheim: Juventa.
- Bystrich, H. (1993). Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In Stadt Nürnberg / Schul- und Kulturreferat (Hrsg.). *Gewalt muß nicht sein* (S.57). Stadt Nürnberg.
- Coleman, P. & Deutsch, M. (2001). Introducing Cooperation and Conflict Resolution into School: A System Approach. In D. J. Christie et al. (eds), *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Coleman, P. & Deutsch, M. (2000). *Cooperation, Conflict Resolution and School Violence: A System Approach*. Policy brief developed by the Choices in Preventing Youth Violence initiative. Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.
- Coleman, P. T. (2003). A systemic approach to conflict, violence and peace in schools. *Journal of Educational Theory*, 37 (pp. 83-85).
- Council of Europe. (2003). *Violence in Schools – A Challenge for the Local Community. Local partnerships for preventing and combating violence in schools*. Conference 2-4 December 2002, Strasbourg: Printed at the Council of Europe
- Crawford D. & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools*. Washington DC: National Institute for Dispute Resolution
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (Eds) (2001). *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF
- Delius, A. von (1993). Möglichkeiten der Kooperation zwischen Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien / Erziehungs- und Familienberatungsstellen und der Schule. In Stadt Nürnberg / Schul- und Kulturreferat (Hrsg.). *Gewalt muß nicht sein* (S. 60-62). Stadt Nürnberg.
- Deutsch, M. & Coleman P. (2000b). *Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Jossey –Bass.
- Deutsch, M.& Coleman, P.T. (2005). *The handbook of constructive conflict resolution: Theory and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Edinger-Achenbach, S. (1993). Der Schulhof – ein Spielraum für Kinder. *Motorik*, 1. (S. 13-20).
- Frommer, H. (1994a). Praktisches Lernen überschreitet Fächergrenzen. Eine Chance zur Umsetzung der neuen Lehrpläne. *Lehren und Lernen* 6. (S. 7-22).
- Frommer, H. (1994b). Über den Zusammenhang von Lehrerbildung und Schulentwicklung. Festrede am 18.6.1994 anlässlich des 30jährigen Bestehens des Seminars für Schulpädagogik Rottweil. *Lehren und lernen* 20 (9). (S. 1-14).
- Gratzer, W. (1998). *Mit Aggressionen umgehen*, Westermann Schulb
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. In Holtappels, H.G., Heitmeyer, Melzer, W. & Tillmann, K.J. (Hrsg.). *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven* (S. 299-309). Weinheim: Juventa.
- Held, P. (1995). "Die Kummerlöser" - ein Konfliktausschuß. In Valtin, R. & Portmann, R. (Hrsg.). *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 161-164). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband.
- Herweg, G.& Hold-Jagoda, R.(1995). In guten Zeiten anfangen. Elternhaus und Schule arbeiten in der Gewaltprävention zusammen. In Schüler 1995: *Gewaltlösungen* (S. 38-39). Seelze: Erhardt-Friedrich-Verlag.

- Holtappels, H. G. (1997b). Gewalt an hessischen Schulen. Forschungsergebnisse über Erscheinungsformen und Bedingungen für Schülergewalt, στο: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Schule und Beratung* Nr. 7, Konfliktlösung macht Schule, Wiesbaden. (S. 7-12).
- Holtappels, H. G. (1997c), Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung, στο: Holtappels H.G. / Heitmeyer, W./ Melzer, W. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.). *Forschung und Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Weinheim
- Hurrelmann, K. & Rixius, N. & Schirp, H. (2000). *Gegen Gewalt in der Schule*, Beltz
- Kirscher, G. (1995). "Zusammen können wir etwas ausrichten." In Valtin & Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 124-130). Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband.
- Knopf, H. et al. (1994). *Konflikte–Aggressionen–Gewalt. Prävention und konstruktiver Umgang. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis*. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen – Anhalt.
- Kopietz, C. (1995). "Wir werfen nicht mit Steinen" oder: "Wie kann ich kreativ streiten lernen?". In *Schüler 1995: Gewaltlösungen* (S. 69-71). Seelze: Erhardt-Friedrich-Verlag
- Krüger, R. (1996). Große Pause – kleine Zeit? *Schul-Management*, 4. (S. 26-30).
- Langer, I. (1994). *Überlebenskampf im Klassenzimmer* (Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können). Freiburg: Herder.
- Netzig, L. (1995). Von Wahrheit und verlorenen Gesichtern – Konfliktschlichtung in der Schule. In *Schüler 1995: Gewaltlösungen* (S. 76-79). Seelze: Erhardt-Friedrich-Verlag.
- Olweus, D. (1997). *Gewalt in der Schule–Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 2. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.
- Olweus, D. (1997β). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In Holtappels, H.G., Heitmeyer, Melzer, W. & Tillmann, K.J. (Hrsg.). *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven* (S. 281-298). Weinheim: Juventa.
- Petermann, F., Jugert, G., Verbeek, D. & Tänzer, U. (1997). Verhaltenstraining mit Kindern. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.). *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven* (S. 315-329). Weinheim: Juventa.
- Portmann, R. (1995). Umgang mit Aggressionen und Gewalt. Hilfen durch den schulpсихologischen Dienst. In Valtin, R. & Portmann, R. (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 153-160). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband
- Preuschoff, A. (1995) Supervision: "Wenn alles unerträglich wird ... Vom Lehrerzimmer aus die Schule verändern". In *Schüler 1995: Gewaltlösungen*. (S. 92-93). Seelze: Erhardt-Friedrich-Verlag.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (1998). *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-1997*. Office of Educational Research and Improvement NCES 98 – 030 March.
- Selg, H. & Mess, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe Vrl.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Schill, W. (1993). Von den starken Fernsehtypen zu den Stärken der Kinder. Medienpädagogische Arbeit in der Schule zu "Knight Rider". *Medien praktisch* 2. (S. 31-35).
- Sven, S. (2001). Aggression und Gewalt an Schulen. Prävention - und Interventionsmaßnahmen für Lehrer. In <http://www.socionet.de/gewalt.shtml> (11/11/2001)

- The American Teacher. (1993). *Violence in America's public schools. The Metropolitan Life survey*. New York: Luis Harris and Associates, Inc.
- Volker, K. (1996). Wahrnehmungs- und Erlebnisverarbeitung – Ursprung für Aggression und Gewalt. In *Jugend und Gewalt* (S. 13-28). München: Ehrenwirth.
- Volker, K. (1996b). Dynamik der Gruppe – Quelle der Gewalt? In: *Jugend und Gewalt* (S. 41-67). München: Ehrenwirth.
- Volker, K. (1996c). Konfliktbewältigung ohne Gewalt. In *Jugend und Gewalt* (S. 67-80). München, Ehrenwirth.
- Wehr, H. (1996), Gewalt-Prävention in der Schule, In <http://www.ph-heidelberg.de/org/phb/gewpraev.htm> (26/11/02)
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Ερευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα Μεταίχμιο.
- Βαρβόγλη, Α. (2003). Ο πόλεμος αρχίζει από τα θρανία. *Το ΒΗΜΑ*, 25/05/2003. [Κωδ. Άρθρ. B13870H061]
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Ινστιτούτο V-PRC (1999). Έρευνα για τη σχολική βία. *ΤΑ ΝΕΑ* 16.03.2000 (A16693N181).
- Γκότοβος, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Loli, L & Μιχαλόπουλου, Φ. (2000). Μια προσωπική ιστορία, In *Δικαιωματικά 1. Ηλεκτρονική Επιθεώρηση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. (<http://www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/01/index.htm>).
- Νικολάου, Σ.- Μ. (2004). Η βία, η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη 1, Online Journal*, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, (<http://www.uoa.gr/ptde/journal>) (σελ. 74-87).
- Νικολάου, Σ.- Μ. (2005). Σύγκρουση και βία στην Οικογένεια. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 2. (σελ. 193-198).
- Νικολάου, Σ.- Μ. (2005b). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως μορφή πρόληψης της βίας στο σχολείο. Εισήγηση στο *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. και του Διδασκαλείου Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα: «Σχολείο και Οικογένεια», Ιωάννινα 18-20/03/2005 (υπό δημ.)
- Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.) (2000). Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση. *Πρακτικά Διημερίδας*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ
- Πετρόπουλος, Ν.& Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*, Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ, Π.Ι.
- Σώκου, Κ. (2004). Η Προαγωγή της Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας ως Πολιτική Πρόληψης της Βίας στο Σχολείο. Στο: <http://www.e-paideia.net> (1/4/2006)
- Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός- Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Έρευνα από την ΚΑΠΑ RESEARCH Α.Ε. για λογαριασμό της Unicef (www.unicef.gr/reports/racism.php)
- Φακιολάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 81, (σελ. 42-50).
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ.. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου. *Παιδί και Εφηβος* 2:1. (σελ. 97-111).

Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης.

Ανδρέας Ζεργιώτης,

Σχολικός Σύμβουλος,

Δρ. Σχολικής Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Κάθε ανθρώπινη σχέση ορίζεται μέσα από την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτή. Η ικανότητα της επικοινωνίας είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο, αλλά οι επί μέρους επικοινωνιακές τεχνικές και δεξιότητές που απαιτούνται, ώστε να είναι αυτή πιο αποτελεσματική, είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης σε κάθε ηλικία. Η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση μόνο μέσα από την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένων. Ο σκοπός της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του είναι θεσμικά προκαθορισμένος και συνιστά την πεμπτοσύνη της εκπαιδευτικής πράξης, αφού προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής σχέσης. Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας με την ομάδα της τάξης και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας μέσα στη σχολική τάξη, από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό, το ψυχολογικό και το συναισθηματικό κλίμα της τάξης. Στη μελέτη αυτή παρουσιάζονται οι διαστάσεις της επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση και αναλύονται οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, σχολική τάξη, ψυχοσυναισθηματικό κλίμα.

Εισαγωγή - Η ανθρώπινη επικοινωνία

Το κοινωνικό, το πολιτιστικό, ακόμα και το φυσικό περιβάλλον βιώνεται για κάθε άνθρωπο, πρωταρχικά, μέσα από προσωπικές, πρόσωπο με πρόσωπο, σχέσεις (Γκότοβος, 1997). Κάθε ανθρώπινη σχέση ορίζεται και αποκτά υπόσταση μέσα από την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, που συμμετέχουν σ' αυτή. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσα σε ένα πλαίσιο, οι οποίοι μοιράζονται εναλλάξ τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη με σκοπό την ανταλλαγή μηνυμάτων, όπου όλοι οι συμμετέχοντες φέρουν αμοιβαία την ευθύνη για τη δημιουργία ενός κοινού νοήματος (Verderber & Verderber, 2006). Κάθε άνθρωπος, μέσα από την επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους, αναζητά και διεκδικεί τη θέση του μέσα στο κοινωνικό σύνολο αναφοράς του (Dreikurs, 1975). Όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν, καθορίζουν τη σχέση τους με βάση την κατανομή της ισχύος ή το βαθμό εξοικείωσης που αναπτύσσεται ανάμεσά τους. Η ικανότητα της επικοινωνίας -όπως όλες οι ικανότητες- είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο. Οι επί μέρους, όμως, τεχνικές και δεξιότητές που απαιτούνται ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η επικοινωνία σε διαφορετικές καταστάσεις, είναι δυνατό να διδα-

χθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης για κάθε άνθρωπο και σε κάθε ηλικία.

Καθώς οι κοινωνίες αναπτύσσονται και αποκτούν ολοένα πιο σύνθετο χαρακτήρα και οι απαιτήσεις σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής αυξάνονται συνεχώς, διαφαίνεται η ανάγκη για περισσότερη και πιο αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Σήμερα, με την ανάδειξη της ατομικής ελευθερίας ως μείζον κοινωνικό αγαθό, υπάρχει περισσότερο από άλλοτε η ανάγκη να είναι οι άνθρωποι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια (κοινωνικά, επαγγελματικά, προσωπικά) και να βρίσκουν ουσιαστικές διεξόδους ακόμα και στις πιο δύσκολες συνθήκες, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν. Όλοι οι συμμετέχοντες σε μια δεδομένη σχέση πρέπει να αποκομίζουν την εντύπωση ότι η συμπεριφορά που επιλέγεται κάθε φορά είναι κατάλληλη και αποτελεσματική για το είδος της συγκεκριμένης σχέσης και ότι η επικοινωνία ικανοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Η επικοινωνία είναι κατάλληλη όταν συμμορφώνεται κάθε φορά ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία αναμένονται σε μια δεδομένη σχέση, ενώ είναι αποτελεσματική όταν επιτυγχάνει τους στόχους της (Spitzberg, 1997).

Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι σύνθετο και ο τρόπος που γίνεται αυτό κατανοητό καθορίζει τον τύπο των παρεμβάσεων στις ανθρώπινες σχέσεις, σε όλες τους τις πιθανές μορφές (Μπακιρτζής, 2003). Η επικοινωνιακή ικανότητα κάθε ανθρώπου αυξάνει όσο αυξάνει το ενδιαφέρον του για τη σχέση, η πεποίθησή του ότι μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της περίπτωσης και η πρόβλεψή του ότι θα υπάρξει προσωπικό όφελος μέσα από τη διαδικασία αυτή. Ο σκοπός της επικοινωνίας, το πλαίσιο (*φυσικό, κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό*), οι κανόνες που προσδιορίζουν τις επιθυμητές συμπεριφορές των ανθρώπων στο πλαίσιο αυτό, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν σε αυτή (*ατομικά, πολιτιστικά, κλπ.*), προσδιορίζουν το είδος και επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης που θα αναπτυχθεί.

Το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα και η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη

Στο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου, η σχολική τάξη αποτελεί ένα υποσύστημα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Κάθε σχολική τάξη αποτελεί μια μικρή και αυτόνομη σχετικά μονάδα, η οποία περιλαμβάνει εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας και τη χωροταξική διάταξη των επίπλων, την ομάδα των μαθητών με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και τις μεταξύ τους διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο αναπτύσσονται στα πλαίσια του μαθήματος και της διδασκαλίας. Μέσα στη λειτουργία, λοιπόν, του οικοσυστήματος κάθε σχολικής τάξης διαμορφώνεται ένα πολύπλοκο πλέγμα διπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους.

Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα κάθε σχολικής τάξης, ανάγονται σε τρεις βασικούς τομείς: α. στο συναισθηματικό τομέα, που αφορά στη συναισθηματική συνοχή στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων, την ψυχοπνευματική διέγερση και την ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική εργασία, β. στον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης, που αφορά στις διαμαθητικές σχέσεις, τη δημοκρατική οργάνωση και το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό κλίμα και γ. στον τομέα της σχολικής εργασίας, που αφορά στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και τις υποχρεώσεις των μαθητών καθώς και την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών μέσα στη σχολική τάξη. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης και εργασίας μιας σχολικής τάξης, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα. Το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα, επομένως, κάθε σχολικής τάξης, είναι ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, στα διάφορα επίπεδα λειτουργίας της (Ματσαγγούρας, 1998α).

Η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση μόνο μέσα από την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων. Μια νέα ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της παιδαγωγικής πράξης, επομένως, επιβάλλει την ανάλυση και την πολύπλευρη μελέτη του φαινομένου της επικοινωνίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Η επικοινωνία αυτή, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, συνιστά την πεμπτουσία της εκπαιδευτικής πράξης και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις βασικές διαστάσεις της παιδαγωγικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, μέσα από την ανάλυση του ρόλου όλων των συμμετεχόντων σε αυτή.

Οι διαστάσεις της επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση

Εκπαίδευση, είναι η θεσμοθετημένη μορφή παιδείας που παρέχεται από το κράτος. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η κρατική εκπαίδευση διευρύνθηκε και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας από έξι ετών και πάνω. Η σχολική εκπαίδευση στην εποχή μας είναι επομένως ένας κοινωνικός θεσμός, που σκοπό έχει την αγωγή, τη μόρφωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών, με όρους κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης. Στα πλαίσια αυτά, ο σκοπός της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του είναι απόλυτα προκαθορισμένος και θεσμικά προσδιορισμένος. Η αποτελεσματικότητά, όμως, κάθε εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των απαιτήσεων που απορρέουν από το θεσμικό του ρόλο, που αναφέρεται στην επιτυχή άσκηση του παιδαγωγικού του έργου το οποίο αφορά στην αγωγή και τη μόρφωση των μαθητών του, διαφοροποιείται κάθε φορά με βάση τρεις σημαντικές παραμέτρους, που αναφέρονται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη συγκρότησή του: α) με βάση τις πραγματικές του γνώσεις πάνω στο αντικείμενο που καλείται να διδάξει, β) από τη μέ-

θοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει και από την προετοιμασία του για το μάθημα κάθε φορά, και γ) από την ικανότητά του για συνεχή και εποικοδομητική επικοινωνία με τους μαθητές του (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001).

Η παιδαγωγική σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, είναι διαλεκτική και προσωπική (Κοσμόπουλος, 1995). Οι μαθητές έχουν ανάγκη από καθοδήγηση στην πορεία ολοκλήρωσης της προσωπικότητά τους, με στόχο τη σταδιακή ηθική και κοινωνική τους αυτονομία. Μέσα από ένα πλέγμα εσωτερικού ελέγχου και ατομικών προσαρμογών, πρέπει οι όλοι οι μαθητές να υιοθετήσουν σταδιακά αξίες και να αναπτύξουν πρότυπα συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Βασικός υπεύθυνος για την καλλιέργεια των συνθηκών που εξασφαλίζουν καλή επικοινωνία και δημιουργούν κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, είναι ο εκπαιδευτικός. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών, επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, η κατάκτηση δεξιοτήτων, καθώς και η εσωτερίκευση των αξιών από τους μαθητές (Τσιπλητάρης, 2003). Ταυτόχρονα, όμως, ικανοποιούνται κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες τόσο των μαθητών, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού, αφού η επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης είναι αλληλοκεντρική (Μπακιρτζής, 2003).

Η κοινωνική ένταξη του μαθητή στην ομάδα της σχολικής τάξης

Είναι σημαντικό για την προσωπική ανάπτυξη όσο και για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή κάθε μαθητή ξεχωριστά, ιδιαίτερα όταν αυτός βρίσκεται σε κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης -όπως στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας ή στην περίοδο της εφηβείας- να διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην ομάδα της τάξης του. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στον μαθητή, απαραίτητο για τη λειτουργική του ενσωμάτωση στην ομάδα της σχολικής τάξης. Ο R. Dreikurs (1975) έγραψε: «Το να ανήκεις αποτελεί βασική ανάγκη και μια από τις βασικές αιτίες του άγχους είναι ο φόβος ότι δεν ανήκεις».

Σε ό,τι αφορά στις σχέσεις μαθητών και δασκάλων, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, αυτές καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από τα κλειστά δομημένα αναλυτικά προγράμματα και τις προσαρμογές στο ρυθμό της σχολικής εργασίας που απαιτούν αυτά από τους μαθητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν και να τα υλοποιήσουν στην πράξη. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, πρέπει να στοχεύουν στη διευθέτηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην προσαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας καθώς και του τρόπου εργασίας μέσα στη σχολική τάξη, ώστε να προάγονται και να ενδυναμώνονται οι διαμαθητικές σχέσεις. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητη όχι μόνο η καλή διαπροσωπική σχέση του κάθε μαθητή με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τά-

ξης του, αλλά και η καλή επικοινωνία του με την ομάδα των συνομηλίκων και συμμαθητών του.

Η γενική εκτίμηση που έχουμε για την αξία μας ως άτομα, αντιπροσωπεύει τη συνένωση των στάσεων, των αντιλήψεων δηλαδή που εμείς πιστεύουμε ότι έχουν οι άλλοι για εμάς (Cooley, 1902, στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η αλληλεπίδραση κάθε ανθρώπου με τους σημαντικούς άλλους στη ζωή του και ιδιαίτερα στο χώρο εργασίας του, η ποιότητα των σχέσεων που συνάπτει και το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσει, ο βαθμός αποδοχής του από τον υπεύθυνο του τμήματός του αλλά και από τους συναδέλφους του, συνθέτουν την εικόνα του «καθρεπτιζόμενου κοινωνικού του εαυτού» (*self looking glass*). Ο μαθητής, επομένως, ο οποίος βρίσκεται σε περίοδο ανάπτυξης και ολοκλήρωσης των βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, έχει απόλυτη ανάγκη να βιώνει θετικά συναισθήματα μέσα από την αλληλεπίδρασή του και τις σχέσεις που αναπτύσσει, τόσο με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης του, όσο και με τους συνομηλικούς συμμαθητές του. Ακόμα, όμως, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, τότε μόνο αισθάνεται επιβεβαιωμένος για τις επιλογές του, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του, όταν αυτό αντικατοπτρίζεται άμεσα στη συμπεριφορά των μαθητών του αλλά και των συναδέλφων του, που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο. Ο βαθμός της προσωπικής αποδοχής του εκπαιδευτικού από την ομάδα των μαθητών του, τονώνει -όπως είναι φυσικό- την αυτοπεποίθησή του και αποτελεί ένα πολύ ουσιαστικό και θετικό κίνητρο για τη συνέχισή της προσπάθειας που καταβάλλει για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης και η πειθαρχία

Το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης αντανακλά το είδος, τη δυναμική και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα της ομάδας της σχολικής τάξης και κατά κύριο λόγο στα πλαίσια της διδασκαλίας. Η διδασκαλία, επομένως, χωρίς να υστερεί σε μεθοδολογικό σχεδιασμό και μαθησιακά αποτελέσματα, πρέπει να διευκολύνει και τη δημιουργία ισοτίμων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της ομάδας της τάξης. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές του, ανάλογα με τον τρόπο που επικοινωνεί μαζί τους κάθε φορά. Η επικοινωνία, όμως, δασκάλου-μαθητών για είναι αποτελεσματική, πρέπει αφενός να κατοχυρώνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης (*classroom management*) και αφετέρου να διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Στα πλαίσια αυτής της επικοινωνίας περιλαμβάνεται δηλαδή ένα σύνολο συμπεριφορών του εκπαιδευτικού σε μια χρονική περίοδο (π.χ. σχολικό έτος, εξάμηνο, τρίμηνο κλπ.), οι οποίες, μέσα από την προσωπική θεωρία του ίδιου, μετουσιώνουν και μετασχηματίζουν τους γενικούς σκοπούς της αγωγής και τους στόχους του

επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένες ενέργειες μέσα στη σχολική τάξη.

Οι ενέργειες αυτές του εκπαιδευτικού πρέπει, επομένως, να είναι σκόπιμες και να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα συστηματικής καλλιέργειας και διαχείρισης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της τάξης, με βάση τόσο τις παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος και τις γενικότερες συνθήκες του σχολικού πλαισίου, όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των ίδιων των μαθητών του. Αν, αντίθετα, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού δεν εντάσσονται σε ένα σύστημα ενιαίας θεώρησης της διδασκαλίας και αντιμετώπισης όλων των επί μέρους θεμάτων στη διαχείριση της σχολικής τάξης, τότε οι παρεμβάσεις του θα είναι αποσπασματικές και συχνά, ίσως, αντιφατικές μεταξύ τους, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό αδύνατη την αποτελεσματική καθοδήγηση των μαθητών του προς τους εκπαιδευτικούς στόχους (Hoover & Kindsvatter, 1997).

Όπως και σε κάθε ομάδα, έτσι και στην ομάδα της σχολικής τάξης είναι απαραίτητη η επιβολή ορίων, ένα σύστημα δηλαδή πειθαρχίας (*discipline*). Όπως μάλιστα αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1998α), το σύστημα αυτό περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, που προσδιορίζουν το υποχρεωτικό, το επιθυμητό ή το απαγορευμένο. Την ευθύνη για την εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς και της επικοινωνίας γενικότερα μέσα στη σχολική τάξη, την έχει ο εκπαιδευτικός. Οι κοινωνικοί ρόλοι δάσκαλου-μαθητή είναι φορτισμένοι με πολλά κοινωνικά στερεότυπα ή προκαταλήψεις, όπως για παράδειγμα «καλός μαθητής είναι ο ήσυχος μαθητής», ή «οι καλοί μαθητές είναι υπάκουοι και οι κακοί μαθητές είναι άτακτοι» κλπ. Ο εκπαιδευτικός, όμως, οφείλει να εντοπίζει και να ελέγχει τα κοινωνικά στερεότυπα ή τις προκαταλήψεις που έχει ο ίδιος αλλά και οι μαθητές του, να τροποποιεί ανάλογα τη συμπεριφορά του και να αξιοποιεί δημιουργικά τη διαφορετικότητα των μαθητών μέσα στην ομάδα της τάξης του, με τελικό σκοπό την αλλαγή των αρνητικά φορτισμένων συναισθηματικών στάσεων.

Μοντέλα ηγεσίας στη σχολική τάξη

Η ηγετική ικανότητα αναφέρεται στην ποιότητα της συμπεριφοράς ορισμένων ατόμων, μέσω της οποίας μπορούν και καθοδηγούν ανθρώπους ή τις δραστηριότητές τους, κατά την οργανωμένη προσπάθεια της ομάδας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται με σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων και κάτω από ομαδικές συνθήκες, είναι αλληλοεξαρτώμενες (Hollander, 1978). Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας (*personal leadership style*) από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Η επιλογή αυτή όχι μόνο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαστάσεις της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, αλλά δημιουργεί και τις προϋποθέσεις για τη διαμαθητική επικοινωνία στα πλαίσια της τάξης και της σχολικής ζωής γενικότερα. Το δασκαλικό αυτό

στυλ άσκησης του εκπαιδευτικού ρόλου, όπως και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται, αποτελούν χαρακτηριστικά του «κρυφού προγράμματος» της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τους Lippit & White (1943, στο Κοκκινάκη, 2005), υπάρχουν τρία μοντέλα ηγεσίας στην τάξη: το *αυταρχικό*, το *δημοκρατικό* και το *φιλελεύθερο* (*laissez-faire*). Όπως φάνηκε από τις μελέτες που διεξήγαγαν οι ερευνητές αυτοί σε σχολικές τάξεις, με τη φυσική παρουσία του αυταρχικού ηγέτη μέσα στην τάξη υπήρχε παραγωγικότητα από την ομάδα των μαθητών, αλλά το κλίμα μέσα στην ομάδα ήταν επιθετικό. Οι δημοκρατικοί ηγέτες, αντίθετα, δημιούργησαν φιλικό κλίμα και η ομάδα είχε σημαντικό έργο, χωρίς μάλιστα αυτό να επηρεάζεται από τη φυσική τους παρουσία. Οι φιλελεύθεροι, τέλος, ηγέτες, αν και δημιούργησαν ένα φιλικό κλίμα, δεν κατόρθωσαν να κατευθύνουν αποτελεσματικά την ομάδα προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Μάλιστα, η ομάδα των μαθητών ήταν περισσότερο αποδοτική κατά την απουσία τους.

Ο Bales (1950, στο Γεώργας, 1989), διακρίνει τους ηγέτες σε *προσανατολισμένους προς το έργο* (*task orientierd*) και σε *προσανατολισμένους προς το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα* (*socio-emotional specalists*). Κατά την άποψή του, οι δύο αυτές διαστάσεις είναι ασύμβατες μεταξύ τους και ο ίδιος ηγέτης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός και στους δύο αυτούς ρόλους ταυτόχρονα. Πιο σύγχρονοι ερευνητές, όμως, ανατρέπουν την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι οι δυο αυτές διαστάσεις δε συνδέονται ουσιαστικά μεταξύ τους και ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν επιδόσεις πάνω από το μέσο όρο και ως προς την επιβολή δομής για την επίτευξη του συγκεκριμένου έργου (*initiating structure*) αλλά και ως προς το ενεργό ενδιαφέρον τους για την ατομική ευημερία (*consideration*) των μαθητών τους και το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης γενικότερα (Stogdill, 1974. Sorrentino & Field, 1986). Γεγονός, πάντως, παραμένει, ότι ο εκπαιδευτικός είναι φορέας που συγκεντρώνει τριπλή εξουσία: νομοθετική, δικαστική και εκτελεστική (Ματσαγγούρας, 1998β). Δηλαδή, είναι αυτός που βάζει τους κανόνες στη συμπεριφορά και στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, αυτός που αποφασίζει τις ποινές και, όταν χρειάζεται, είναι αυτός που τις εκτελεί, στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Μοντέλα επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τον Mialaret (1991), τρία είναι τα βασικά μοντέλα επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση: το *δασκαλοκεντρικό*, το *μαθητοκεντρικό* και το *επικοινωνιοκεντρικό* μοντέλο. Στο *δασκαλοκεντρικό* μοντέλο η επικοινωνία είναι γραμμική (πομπός – μήνυμα - δέκτης) και μονόδρομη, προβάλλοντας κυρίως το αυστηρό και ελεγκτικό πρότυπο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό δεν θεωρείται σήμερα το περισσότερο αποδοτικό μοντέλο για την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσε-

ων μέσα στην τάξη. Το *μαθητοκεντρικό* μοντέλο, αντίθετα, είναι προσανατολισμένο κυρίως προς τους ίδιους τους μαθητές και τις ανάγκες τους, αφού αυτοί είναι και οι τελικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι πελάτες σύμφωνα με τον Rogers (1969). Στην αλλοκεντρική αυτή διάσταση της επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των μαθητών του, να συλλαμβάνει τα μηνύματα που αυτοί εκπέμπουν χωρίς να τα παραποιεί και δίχως να τα αναπλαισιώνει σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες (Μπακιρτζής, 2003). Τέλος, το *επικοινωνιοκεντρικό* μοντέλο επιτρέπει τη δυαδική ενότητα μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Φράγκος, 1993) και ορίζεται από τη συναντησιακή και αλληλοδιαμορφωτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων. Το μοντέλο αυτό αποτελεί το κυκλικό-ολιστικό σχήμα επικοινωνίας, όπου όλα τα συμμετέχοντα μέλη είναι ενεργά και συμμετέχουν από ισοδύναμη θέση. Το ενδιαφέρον στο μοντέλο αυτό επικεντρώνεται περισσότερο στις σχέσεις και λιγότερο στα ίδια τα πρόσωπα.

Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο εργασίας μέσα στη σχολική τάξη, ενώ προϋποθέτει ακόμα και χωροταξικές διαφοροποιήσεις και διαρρυθμίσεις των επίπλων της τάξης, ώστε η διάταξή τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μοντέλου. Η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων με την έδρα δίπλα και μπροστά στον πίνακα, εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο τις ανάγκες της επικοινωνίας με βάση το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Η κυκλική-μετωπική διάταξη των θρανίων τροποποιεί δραστικά το παραδοσιακό μοντέλο της επικοινωνίας στην τάξη και μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και εργασίας μέσα στη σχολική τάξη τέλος (βλ. Ματσαγγούρας, 1997), με διάταξη των θρανίων που διευκολύνει το σχηματισμό μικρότερων ομάδων, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του επικοινωνιοκεντρικού μοντέλου. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού στο θέμα της διάταξης των θρανίων, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και τη δυναμική της ομάδας της τάξης.

Προϋποθέσεις δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική τάξη

Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι συσχετιστική και εκδηλώνεται άμεσα με τη στοργή και τον έλεγχο, με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο (Verderber & Verderber, 2006). Η ίδια η φύση των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, αν θα είναι φιλικές, εχθρικές, αδιάφορες κλπ., εξαρτάται άμεσα από το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται. Θετικό κλίμα επικοινωνίας υπάρχει όταν ενθαρρύνεται η αμοιβαία και ικανοποιητική ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως περιγραφική, ανοιχτή, ίση και ευέλικτη (Verderber & Verderber, 2006). Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν κατά κύριο λόγο στη λεκτική επικοινωνία και τις συνομιλίες μεταξύ των ανθρώ-

πων. *Περιγραφική ομιλία* έχουμε, όταν από όλους τους συνομιλητές παρατίθενται τα γεγονότα με γλώσσα αντικειμενική και αποφεύγονται τα αξιολογικά σχόλια και η άσκηση κριτικής για τους άλλους (Gibb, 1961).

Ο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης της σχολικής τάξης, πρέπει να αποφεύγει τις αξιολογικές κρίσεις και τα σχόλια για τους μαθητές του. Η απουσία επαρκούς πληροφόρησης στη διαπροσωπική επικοινωνία, με ταυτόχρονη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων σχετικά με γεγονότα ή πράξεις των άλλων οδηγεί σε παρεξηγήσεις και διακοπή της επικοινωνίας, ειδικά όταν αυτές είναι προσωπικές απόψεις, αρνητικές για το συνομιλητή ή εντελώς αντίθετες με τις απόψεις του συνομιλητή. Η σαφήνεια των μηνυμάτων και η ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας, δημιουργεί, αντίθετα, ευνοϊκές συνθήκες στη διαπροσωπική επικοινωνία. *Ανοιχτή ομιλία* είναι όταν το θέμα και ο σκοπός της επικοινωνίας είναι άμεσα, προφανή και γνωστά σε όλους τους συμμετέχοντες, για την αποφυγή παρεξηγήσεων. *Ισότητα* στην επικοινωνία, σημαίνει κυρίως αποφυγή εκφράσεων, συμπεριφορών ή κινήσεων, που μπορεί να υποδηλώνουν αμφισβήτηση και υποτίμηση του συνομιλητή. *Ευελιξία*, τέλος, είναι η αποφυγή κατά τη διάρκεια των συζητήσεων υποστήριξης άκαμπτων θέσεων από τους συνομιλητές και η διατύπωση δογματικών απόψεων. Είναι φανερό, ότι οι παραπάνω αρχές για τη δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας μπορεί να βρουν άμεση εφαρμογή στη διαμόρφωση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του μέσα στη σχολική τάξη.

Το πραγματικό και ειλικρινές ενδιαφέρον για το μαθητή, το χαμόγελο και ο ευχάριστος τόνος στη φωνή του εκπαιδευτικού, η βλεμματική και ίσως και η απτική επαφή με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, είναι μερικά από τα μη λεκτικά σήματα που εκδηλώνουν τη στοργή στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητών. Ο έλεγχος, αντίθετα, φανερώνει σε ποιο βαθμό ο ένας κυριαρχεί πάνω στον άλλο, μέσα σε μια σχέση. Ο έλεγχος μπορεί να είναι συμπληρωματικός ή συμμετρικός, σε βαθμό που να καθορίζει και το είδος της σχέσης σε συμπληρωματική ή συμμετρική, αντίστοιχα (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Σε μια συμπληρωματική σχέση, παραδείγματος χάρι, όταν τα μηνύματα του ενός ατόμου θα υπονοούν κυριαρχία, τα μηνύματα του άλλου θα αποδέχονται αυτή την κυριαρχία. Σε μια συμμετρική σχέση, αντίθετα, υπάρχει εναλλαγή του ελέγχου στην επικοινωνία από τους συμμετέχοντες. Οι σχέσεις όπου υπάρχει εναλλαγή του ελέγχου είναι πιο σταθερές στην εξέλιξή τους και αποτρέπονται οι βίαιες και απότομες εκρήξεις στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Είναι σκόπιμο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να παραχωρεί πρωτοβουλίες στους μαθητές του και να διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας της τάξης με τη συμμετοχή και τη σύμφωνη γνώμη τους. Ο εξαναγκασμός και η επιβολή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού σε οποιοδήποτε επίπεδο, όπου μόνο αυτός αποφασίζει για όλα όσα αφορούν την ομάδα της τάξης του, θεωρώντας τους μαθητές του «α-

πριόρι» ως άτομα μειωμένης ισχύος λόγω ηλικίας, δε δημιουργεί συμμετρικές σχέσεις και διαταράσσει το θετικό κλίμα στην επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του, με όσα κάνει ή όσα πιθανόν παραλείπει να κάνει -χωρίς πολλές φορές κι ο ίδιος να το συνειδητοποιεί- στην επικοινωνία του με τους μαθητές του, ασκεί μεγάλη επίδραση στην κοινωνική τους προσαρμογή και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Brophy (1986), υπάρχει ο αποτελεσματικός και ο αναποτελεσματικός έπαινος στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο αποτελεσματικός έπαινος προϋποθέτει ότι θα είναι ειλικρινής, θα αμείβει την επίδοση με βάση συγκεκριμένα και εκ των προτέρων γνωστά στους μαθητές κριτήρια, θα εστιάζει στην ατομική βελτίωση του κάθε μαθητή σε σχέση με το παρελθόν και θα κατευθύνει γενικότερα τη συμπεριφορά όλων των μαθητών προς την επίτευξη του έργου. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα γενικότερα ευνοϊκό περιβάλλον τόσο για την κοινωνική ένταξη όσο και για την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές. Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός να χειρίζεται σωστά την επικοινωνία με τους μαθητές του, να διατηρεί σταθερή και θετική στάση απέναντί τους, ακόμα και όταν τα πράγματα δυσκολεύουν.

Ανταγωνιστικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη

Ο ανταγωνισμός ή η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όσον αφορά στις ατομικές επιδόσεις τους στα πλαίσια του μαθήματος, είναι ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικού ή αρνητικού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Θετικό κλίμα σημαίνει εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, αίσθημα επάρκειας και απουσία φόβου για πιθανή αποτυχία. Πως ορίζεται όμως ο ανταγωνισμός και η συνεργασία; Ο Τάσης (1994, τομ. β', σελ.120) γράφει: «Ανταγωνισμός είναι επομένως η κοινωνική εκείνη διαδικασία, στην οποία κάθε συμμετέχον μέλος επιδιώκει να πετύχει κάποιο στόχο για τον εαυτό του, ακολουθώντας οριοθετημένους τρόπους δράσης και υπερτερώντας ή αποκλείοντας τους άλλους». Σύμφωνα με έναν ορισμό του Deutsch (1962) για τη συνεργασία: «οι ατομικοί στόχοι των μελών είναι συνδεδεμένοι, ώστε να υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιτευγμάτων του καθ' ενός». Είναι φανερό ότι κάτω από συνθήκες ανταγωνισμού η επιτυχία του ενός προϋποθέτει την αποτυχία κάποιου άλλου, ενώ σε συνθήκες συνεργασίας η επιτυχία του ενός εξαρτάται άμεσα και από την επιτυχία των άλλων. Η απλή, όμως, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας δεν επαρκεί από μόνη της για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Η λέξη κλειδί, για τη συνεργασία είναι η *αλληλεξάρτηση* μεταξύ των σκοπών και των επιδιώξεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η αλληλεξάρτηση των στόχων ενισχύει συνολικά το αίσθημα της κοινότητας και συμβάλλει στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τον Lewin (1948), ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων, βασισμένο όμως στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσά τους. Μέσα στην ομάδα, ο κάθε μαθητής νιώθει την

ασφάλεια να αγωνίζεται για να εκπληρώνει τους κοινούς στόχους, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας και υπευθυνότητας. Είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές να βιώνουν και να γεύονται τη χαρά της επιτυχίας και της δημιουργίας, αφού, όπως υποστηρίζει ο Bass (1960), με τον όρο ομάδα εννοούμε ένα σύνολο ατόμων, που η ύπαρξή του δίνει κάποια ευχαρίστηση στα μέλη του.

Σύμφωνα με τον Dreikurs (1975), όσο περισσότερο ενδιαφέρεται ένας μαθητής για τους συμμαθητές του και την ομάδα της τάξης του, τόσο καλύτερα προσαρμοσμένος είναι. Στη συνεργατική μέθοδο εργασίας, όμως, οι ατομικοί στόχοι συνδέονται άμεσα με τους ομαδικούς, γεγονός που δημιουργεί αίσθημα σιγουριάς για όλους και αυξάνει θεαματικά τη συνοχή της τάξης. Τα επίπεδα άγχους είναι μειωμένα και μόνο το δημιουργικό άγχος υπάρχει, για την επιτυχία και την επίτευξη των κοινών στόχων. Οι κοινοί στόχοι συνδέουν με βαθύτερους δεσμούς φιλίας τους μαθητές μεταξύ τους. Το καίριο ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει στην περίπτωση αυτή, είναι αν το ανταγωνιστικό κλίμα ευνοεί και προάγει τη μάθηση, που είναι βασική επιδίωξη του σχολικού συστήματος. Από έρευνες αποδεικνύεται (Slavin, 1995. Gilles, 2003) ότι τα αποτελέσματα της συνεργασίας είναι ποσοτικά όσο και ποιοτικά ανώτερα από αυτά του ανταγωνισμού, χωρίς ταυτόχρονα οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών να υστερούν. Ο ανταγωνισμός μέσα στο σχολείο, ως στρατηγική μάθησης, υποβαθμίζει και «απανθρωπίζει» τις σχέσεις, με αποτέλεσμα οι «αδύνατοι» μαθητές να αδρανοποιούνται και να γίνονται παθητικοί δέκτες στην επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους συμμαθητές τους.

Η συμπεριφορά κάθε ανθρώπου στην επικοινωνία προσδιορίζεται με βάση την αντίληψη που έχει σχηματίσει αυτός για τους άλλους και φιλτράρεται κάθε φορά μέσα από την προδιαμορφωμένη εικόνα που έχει για τον εαυτό του αλλά και την αξιολόγησή του σε σχέση με τις δυνατότητές του στη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι αδύνατοι μαθητές, έχοντας βιώσει πολλαπλές απογοητεύσεις και απορρίψεις στο σχολικό σύστημα στερούνται προοδευτικά της ικανότητας να αυτοπροσδιορίζονται θετικά, μέσα από μια ισόρροπη, δυναμική και αμφίδρομη σχέση με τους συμμαθητές τους αλλά και το άμεσο σχολικό και κατ' επέκταση κοινωνικό τους περιβάλλον (Ζεργιώτης, 1998). Μέσα από αυτή τη «μαθημένη αδυναμία» τους (Torgesen, 1977) σχηματίζουν τελικά αρνητική αυτοεικόνα (*self image*) και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (*self/ esteem*), με όλα τα δυσάρεστα αποτελέσματα που μπορεί να έχει αυτό για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους γενικότερα. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Μακρή-Μπότσαρη (2001), αν και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές νομίζουμε ότι μπορούμε να αλλάξουμε την αρνητική εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και τους επαινούμε γενναιόδωρα στην προσπάθειά μας να τους δείξουμε ότι αξίζουν, δεν υπάρχει καμιά εγγύηση με ποιον τρόπο θα ερμηνεύσουν αυτοί τη συμπεριφορά μας κάθε φορά. Ιδιαίτερα σημαντικό προς την κατεύθυνση αυτή είναι, με συγκεκριμένες ενέργειες του εκπαιδευτι-

κού, να ενθαρρύνονται οι μαθητές στην ανάπτυξη συνεργασιών μέσα στη σχολική τάξη, ώστε να προάγονται και να ενδυναμώνονται οι διαμαθητικές σχέσεις και να εξασφαλίζεται τόσο η ομαδική όσο και η ατομική επιτυχία όλων, στα πλαίσια των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Ο μαθητής στην παιδαγωγική σχέση

Ο μαθητής μέσα στη σχολική τάξη δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, που απλά δέχεται τις επιδράσεις του παιδαγωγού του. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Goffman (1974), είναι ένας δυναμικός μετασχηματιστής που επεξεργάζεται τις πληροφορίες και τα μηνύματα που προσλαμβάνει και δημιουργεί τη δική του προσωπική εικόνα για τη σχέση και τον «άλλο». Ο μαθητής, δηλαδή, μέσα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του, τις κοινωνικές του αναπαραστάσεις και τις εμπειρίες του, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του, επεξεργάζεται τις πληροφορίες κάνοντας αναπλαισίωση των μηνυμάτων που προσλαμβάνει από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, με βάση τη διάθεση και τη συναισθηματική του κατάσταση τη στιγμή εκείνη. Στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης, ο μαθητής, ως ψυχοσωματικός οργανισμός, επιδέχεται μόνο τις τροποποιήσεις εκείνες που τον αφορούν και σύμφωνα με την αντίληψή του σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο –θετικά ή αρνητικά– με το συμφέρον του, έτσι όπως ο ίδιος το αντιλαμβάνεται και το βιώνει κάθε φορά (Φράγκος, 1993).

Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι –για διαφορετικούς λόγους η κάθε ηλικιακή ομάδα– δεν εκφράζουν πολλές φορές με ακρίβεια ούτε τις σκέψεις τους, ούτε πολύ περισσότερο τα συναισθήματά τους. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός, αφού ακούσει προσεκτικά τις απόψεις τους, να αναδιατυπώνει και να επαναλαμβάνει πολλές φορές το νόημα όσων εκείνος έχει καταλάβει από τη συνομιλία, ώστε να είναι τελικά βέβαιος ότι έχει ερμηνεύσει σωστά τα λεγόμενα των μαθητών του. Αυτό βοηθά στην αποφυγή παρεξηγήσεων στην επικοινωνία, που είναι ιδιαίτερα συχνές στις περιπτώσεις αυτές, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη του τη διαφορά ηλικίας και κατά συνέπεια τις διαφορετικές εμπειρίες και το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του. Η αναδιατύπωση των ιδεών ή των συναισθημάτων στην επικοινωνία είναι απολύτως απαραίτητη, όπως αναφέρουν οι Verderber & Verderber (μτφρ. 2006), όταν: 1. το περιεχόμενο του μηνύματος είναι σοβαρό και ενδεχόμενη παρερμηνεία του θα είχε σοβαρές συνέπειες, 2. το περιεχόμενο είναι μακροσκελές και υπάρχει κίνδυνος να μας διαφύγει κάτι, 3. το μήνυμα περιλαμβάνει λέξεις ή φράσεις που είναι σε αργκό (που χρησιμοποιούν συνήθως οι νέοι), 4. το νόημα που αποδίδουμε στο μήνυμα μας φαίνεται εξ αρχής περίεργο και ασυνήθιστο, 5. το μήνυμα έχει ειπωθεί υπό κατάσταση έντονου στρες ή πίεσης, οπότε ο συνομιλητής ίσως δεν εννοούσε ακριβώς αυτό που είπε, 6. το μήνυμα μας προκάλεσε τέτοια συναισθηματική αντίδραση, ώστε να είναι πιθανό η αντίδραση αυτή να μας εμπόδιζε να καταλάβουμε την ακριβή σημασία του μηνύματος.

Η επικοινωνιακή διάσταση της βαθμολογίας

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανταλλαγής των Thibault & Kelley (1959), μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις διαπροσωπικές σχέσεις με βάση την «ανταλλαγή» επιβραβεύσεων και κόστους, η οποία συμβαίνει κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Επιβράβευση είναι τα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από την επικοινωνία, το κύρος που αποδίδει η σχέση στους συμμετέχοντες, το τελικό όφελος που αποκομίζουν αυτοί ανάλογα με τη φύση της σχέσης και η ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών. Κόστος, αντίθετα, είναι ο χρόνος, η ενέργεια που καταναλώνουν και το άγχος που βιώνουν. Έτσι, οι μαθητές επιδιώκουν καταστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες η συμπεριφορά τους θα τους αποδώσει μια υψηλή επιβράβευση και ταυτόχρονα θα έχει ένα χαμηλό κόστος. Η επιθυμητή αναλογία μεταξύ κόστους και ωφέλειας δεν είναι δεδομένη, αφού είναι επιλογή του ατόμου και διαφέρει από άτομο σε άτομο, από σχέση σε σχέση και μπορεί μάλιστα να διαφοροποιείται στα ίδια τα άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για την κατάκτηση των βασικών γνώσεων και την κατάκτηση των απαραίτητων μαθησιακών στόχων από τον κάθε μαθητή, με το ελάχιστο κάθε φορά δυνατό κόστος και τη μέγιστη δυνατή επιβράβευση, χωρίς δηλαδή να διακυβεύεται σε καμία περίπτωση το προσωπικό κύρος κάθε μαθητή με μια απαξιωτική γι αυτόν βαθμολογία. Στην πράξη αυτό σημαίνει, ότι το άγχος του μαθητή για τις επιδόσεις του μέσα στην τάξη πρέπει να κυμαίνεται σε τέτοια επίπεδα, που θα διευκολύνεται η επικοινωνία και ταυτόχρονα δε θα παρεμποδίζεται η μάθηση. Έχει λοιπόν μεγάλη σημασία, εκτός από την καθαρά αξιολογική και ταξινομητική διάσταση της βαθμολογίας, να δίνεται έμφαση και στην παιδαγωγική και επικοινωνιακή διάσταση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, πρέπει να εξασφαλίζει ένα βασικό επίπεδο επιτυχίας για όλους τους μαθητές και να τους προσανατολίζει προς εφικτούς και πραγματοποιήσιμους μαθησιακούς στόχους. Σκόπιμο είναι, επομένως, να λαμβάνεται υπόψη και να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό όχι μόνο η τελική επίδοση των μαθητών του, αλλά και η προσπάθεια που κατέβαλλαν αυτοί κάθε φορά, καθώς και η βελτίωση που σημείωσαν σε σχέση με προηγούμενες ατομικές επιδόσεις τους.

Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Η χρήση της γλώσσας στο σχηματισμό μηνυμάτων, συνιστά τη λεκτική μορφή της επικοινωνίας. Η συζήτηση είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος τρόπος διαπροσωπικής επικοινωνίας και αποτελεί καθημερινή ανθρώπινη συμπεριφορά. Στη σχολική τάξη η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και της ομάδας των μαθητών της τάξης στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ομιλία και στη διεξαγωγή συζητήσεων, τόσο για την παρουσίαση του μαθήματος όσο και για τη διευθέ-

τηση ζητημάτων που αφορούν καθαρά στην καθημερινή επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους. Η αποτελεσματική όμως συζήτηση, στα πλαίσια των διαπροσωπικών επαφών κάθε διαπροσωπικού επαγγελματία όπως ο εκπαιδευτικός, πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένους βασικούς κανόνες.

Οι κανόνες αυτοί, για τη διεξαγωγή αποτελεσματικών συζητήσεων, είναι σύμφωνα με τον Grice (1975): 1) η *αρχή της ποιότητας*, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται πρέπει να είναι ακριβείς, αληθείς και να μην υπάρχει σκόπιμη τροποποίηση της αλήθειας, 2) η *αρχή της ποσότητας*, σύμφωνα με την οποία η υπερβολική συντομία, όπως και η υπερβολική φλυαρία, η παροχή περισσότερων ή λιγότερων πληροφοριών από όσες είναι αναγκαίες δεν βοηθούν την συνεργατικότητα, αρχή απαραίτητη στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, 3) η *αρχή της σχετικότητας*, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται μέσα από τη συζήτηση θα πρέπει να συνδέονται με το θέμα. Η ξαφνική διακοπή της συζήτησης από έναν από τους συμμετέχοντες ή η απρόσμενη αλλαγή θέματος δεν ευνοεί την καλή επικοινωνία, αντίθετα διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, και τέλος 4) η *αρχή του τρόπου*, σύμφωνα με την οποία η σκέψεις θα πρέπει να παρουσιάζονται με σαφήνεια και οργανωμένες σε ενιαία εννοιολογικά σχήματα από τους συμμετέχοντες στην συζήτηση. Οι Bach & Harnish (1979), πρότειναν ακόμα δυο θεμελιώδεις αρχές στη διεξαγωγή μιας συζήτησης: την *αρχή της ηθικότητας* και την *αρχή της ευγένειας*.

Σε μια συζήτηση, επίσης, είναι σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακούει προσεκτικά τους μαθητές του, να μην τους διακόπτει και να τους δείχνει έμπρακτα ότι λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του τις απόψεις τις οποίες εκφράζουν. Οι δεξιότητες αυτές προσεκτικής ακρόασης, όπως ονομάζονται, είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή αποτελεσματικών συζητήσεων με τους μαθητές και για την καλύτερη διαχείριση των σχέσεων του εκπαιδευτικού μαζί τους. Όπως έχει καταγραφεί και σε έρευνα σχετικά (Καλούρη & Ζεργιώτης, 2006), οι δεξιότητες διεξαγωγής μιας αποτελεσματικής συζήτησης μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης και άσκησης για τους εκπαιδευτικούς, με πολύ καλά αποτελέσματα.

Μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Στα πλαίσια της επικοινωνίας, τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές αναπτύσσουν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, προκειμένου να διαμορφώσουν έναν κοινά αποδεκτό και λειτουργικό κώδικα συνεννόησης και συμφωνίας και να καθορίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Αν και η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί το 1/3 περίπου της συνολικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί σπάνια της δίνουν την ανάλογη προσοχή (Βρεττός, 1994). Όταν όμως τα λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία δεν συμφωνούν ή συγκρούονται με τα μη λεκτικά, τότε αυτή παρουσιάζεται ως ανεπικρινής και η διαπροσωπική σχέση διαταράσσεται. Αντίθετα, η συμφωνία ανάμεσα στα λεκτικά και στα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουμε προς τους συνομιλητές μας, δημιουργούν

συναισθήματα ασφάλειας και ηρεμίας και δεν τους μπερδεύουν. Τα θετικά δηλαδή μη λεκτικά μηνύματα, που δεν έρχονται σε αντίθεση με το βασικό περιεχόμενο του λόγου, ενισχύουν ακόμη περισσότερο την εικόνα για την αξιοπιστία και την ειλικρίνεια του συνομιλητή. Θετική όμως εικόνα για το συνομιλητή μας, σημαίνει αντίστοιχα θετική τάση για τη δημιουργία ή την ενίσχυση της διαπροσωπικής σχέσης μαζί του.

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι η γλώσσα του σώματος και θεωρείται συμπληρωματική ως προς το λόγο, αν και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί και να τον υποκαταστήσει πλήρως. Αντίθετα με τη λεκτική επικοινωνία, η μη λεκτική επικοινωνία είναι συνεχής. Σύμφωνα με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998), μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας. Ό,τι κάνουμε, ακόμα και ό,τι δεν κάνουμε στη διάρκεια της επικοινωνίας μας με τους άλλους, αποτελεί στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η στάση του σώματος, ο τρόπος που καθόμαστε σε μια καρέκλα ή σε ένα γραφείο, οι κινήσεις των χεριών μας, οι εκφράσεις του προσώπου μας, οι μορφασμοί, ο τόνος και η ένταση της φωνής, το βλέμμα και πολύ περισσότερο η βλεμματική επαφή, η απτική επαφή, οι φωνητικές παρεμβάσεις και οι ήχοι (π.χ. επιφωνήματα, επιτονικά φαινόμενα στην εκφορά του λόγου, κλπ.) που συχνά συνοδεύουν τη λεκτική επικοινωνία, συνιστούν τις κυριότερες πηγές έκφρασης και μετάδοσης των σημάτων της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η μη λεκτική επικοινωνία βοηθά και διευκολύνει το λόγο, αποτελώντας ίσως το σημαντικότερο τρόπο έκφρασης και μετάδοσης των συναισθημάτων. Μερικές φορές, μάλιστα, είναι αυτή που προσδιορίζει αν θα δημιουργηθεί ή όχι μια σχέση, διαμορφώνει τον τύπο αλλά και το βαθμό ανάπτυξης αυτής της σχέσης. Τα μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας καλούνται για το λόγο αυτό και «παράθυρα της ψυχής», αφού πολλές φορές δρουν αυθόρμητα, και σε ένα βαθμό μάλιστα και ανεξέλεγκτα. Το μη λεκτικό κομμάτι της επικοινωνίας είναι περισσότερο ασαφές από το λεκτικό και τις πιο πολλές φορές αποδίδεται σε αυτό εντελώς υποκειμενικό νόημα από τους συμμετέχοντες. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη διαχείριση της μη λεκτικής επικοινωνίας του μέσα στη σχολική τάξη, προκειμένου να αναπτύσσει σχέσεις αμεσότητας, αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές του. Εξίσου σημαντικό είναι, επίσης, να μπορεί να αποκωδικοποιεί σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία με τους μαθητές του, να τα αντιλαμβάνεται κάθε φορά και να ερμηνεύει σωστά, αποκωδικοποιώντας μέσα από αυτά τη διάθεση και τη συναισθηματική τους κατάσταση.

Η ενσυναίσθηση στην παιδαγωγική σχέση

Η ενσυναίσθηση (*empathy*), είναι η βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας καλής σχέσης. Είναι, ουσιαστικά, η θέαση της εξωτερικής πραγματικότητας μέσα από τα μάτια του άλλου, η οποία όμως προϋποθέτει τη συναισθηματική ανταπόκριση προς τα συναισθήματα που βιώνει ή εκφράζει τη στιγμή εκείνη ο συνομιλητής μας. Είναι το ανώτερο στάδιο της προσεκτικής ακρόασης στην επικοινωνία και απαιτεί τη συνειδητή μετάβαση από το ρόλο του αποστολέα στο ρόλο του αποδέκτη. Ενσυναίσθηση δηλαδή είναι, η νοερή ταύτιση με τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή και ακόμα και με τη νοοτροπία του άλλου (Verderber & Verderber, 2006). Ανώτερη μορφή ενσυναίσθησης είναι η αλλαγή θέσης, όταν δηλαδή ο ένας προσπαθεί να φανταστεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου (Zillmann, 1991).

Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει το άμεσο και ειλικρινές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το μαθητή και την αντιμετώπισή του ως άτομο με αξία. Δεν είναι απλή συμπαράσταση ή απλώς συναισθηματικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει τη δημιουργία σχέσης, την υπέρβαση της εγωκεντρικότητας από τον εκπαιδευτικό και την ενασχόλησή του με τα πραγματικά συναισθήματα του μαθητή, με τον τρόπο που αυτός τα βιώνει. Η καλή επικοινωνία στηρίζεται επίσης στην καλή γνώση του συνομιλητή μας και στη γνώση των συναισθημάτων του κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, επικοινωνεί με τους μαθητές του, οι οποίοι όμως βρίσκονται σε εντελώς διαφορετικό από αυτόν αναπτυξιακό στάδιο. Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα αναπτυξιακά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, ώστε να προσαρμόζει καλύτερα τη συμπεριφορά του με βάση τις δικές τους ανάγκες. Οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς των μαθητών του μέσα από προσωπικές του αντιλήψεις ή βιώματα, θα τον οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Για να αναπτύξει δεξιότητες ενσυναίσθησης ο εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό να προσπαθεί να σκέφτεται πως αισθάνονται οι μαθητές του ή πως μπορεί να αισθανθούν αυτοί κάθε φορά, τόσο σε σχέση με τον ίδιο όσο και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους.

Παιδιά και έφηβοι με μειωμένη ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης, της αναγνώρισης, δηλαδή, κατανόησης και αποδοχής των συναισθημάτων των άλλων, εκδηλώνουν πολύ συχνά επιθετικές συμπεριφορές, με σκοπό να προξενήσουν πόνο και να βλάψουν τους άλλους. Συχνά, μάλιστα, έρχονται αντιμέτωποι ακόμα και με το νόμο για τις πράξεις τους αυτές. Με συνεχή άσκηση και συναισθηματική αγωγή και εκπαίδευση, είναι δυνατόν να αναπτύξουν και οι μαθητές αυτοί τον αναγκαίο βαθμό ενσυναίσθησης και να απαλλαγούν από συμπεριφορές που δεν είναι λειτουργικές για τους ίδιους και προξενούν πόνο στους γύρω τους και τους συμμαθητές τους.

Προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, που έχουν δοκιμαστεί πειραματικά σε σχολεία της Β. Αμερικής, σημείωσαν πολύ μεγάλη επιτυχία και είχαν πολύ καλά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, ιδρύθηκαν μέσα σε διάφορα σχολεία, εργαστήρια επίλυσης προβλημάτων, τα γνωστά ως SOCS (*Situations, Options, Consequence, Solutions*). Η συναισθηματική αυτοεπίγνωση ή αυτογνωσία είναι το κέντρο αυτής της προσέγγισης, που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων αναγνώριση πριν από όλα των δικών τους συναισθημάτων, και στη συνέχεια τον αποτελεσματικό έλεγχο και τη δημιουργική χαλιναγωγήσή τους. Ακόμα, το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, τεχνικές ανάπτυξης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, την ανάπτυξη και τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, καθώς και την εξεύρεση θετικών κινήτρων για την αυτορυθμιζόμενη καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Η συναισθηματική εκπαίδευση και αγωγή αντί να χρησιμοποιεί το συναίσθημα για να μορφώσει, εκπαιδεύει το ίδιο το συναίσθημα (Goleman, 1997). Η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές πρέπει να είναι πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού, αφού αυτές αποτελούν θεμέλιο λίθο για την οικοδόμηση υγιούς ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στην τάξη.

Η αυτοαποκάλυψη του εκπαιδευτικού

Η αυτοαποκάλυψη είναι ένα από τα βασικά συστατικά μιας επιτυχημένης σχέσης. Κάθε αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία προϋποθέτει ένα βαθμό αποκάλυψης προσωπικών στοιχείων, δηλαδή τη μερική γνωστοποίηση βιογραφικών στοιχείων, προσωπικών ιδεών αλλά και συναισθημάτων (Verderber & Verderber, 2006). Η αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων βρίσκεται στον πυρήνα της θεωρίας της κοινωνικής διείσδυσης, που διατυπώθηκε από τους Altman & Taylor (Altman, 1993). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι συμμετέχοντες σε μια σχέση, μετακινούνται συνεχώς κυκλικά ανάμεσα στο μεγαλύτερο συναισθηματικό δέσιμο -που αναπτύσσεται μέσα από την αυτοαποκάλυψη- και στη μεγαλύτερη απόσταση, που επιφέρει η απόκρυψη προσωπικών πληροφοριών, προσπαθώντας έτσι να διατηρήσουν την ισορροπία μέσα στη σχέση και αποφεύγοντας να «ανοιχτούν», περισσότερο από όσο θα ήταν ανώδυνο και ασφαλές γι' αυτούς κάθε φορά.

Αν και η αυτοαποκάλυψη περιλαμβάνει πάντα ένα βαθμό κινδύνου, όσο πιο στενή είναι η σχέση τόσο μεγαλύτερος βαθμός αποκάλυψης προσωπικών στοιχείων απαιτείται, για να διατηρηθεί η σχέση αυτή. Στην παιδαγωγική ιδιαίτερα σχέση, είναι σημαντικό ο ίδιος ο δάσκαλος να αποκαλύπτει ένα βαθμό προσωπικών του στοιχείων στους μαθητές του με σκοπό τη μεγαλύτερη οικειότητα και συναισθηματική προσέγγιση μαζί τους. Είναι επίσης σημαντικό να μπορεί να αναγνωρίζει και να εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά του στη διάρκεια της επι-

κοινωνίας με τους μαθητές του, χωρίς αυτό να τον οδηγεί σε μειονεκτική θέση ώστε να δείχνει αδυναμία, να διαπραγματεύεται ή να εκχωρεί τον ηγετικό του ρόλο στην ομάδα της τάξης. Η επιλεκτική αποκάλυψη των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, βοηθά στη συναισθηματική ανάπτυξη, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και την συναισθηματική αγωγή των μαθητών του.

Συμπέρασμα

Η παιδαγωγική πράξη στηρίζεται πρωτίστως στη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου και γι' αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αναντικατάστατος. Όσο κι αν η τεχνολογική εξέλιξη διευρύνει τις δυνατότητες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση, μέσα από διαδραστικά προγράμματα μάθησης (*interactive learning programmes*), η συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ανεκτίμητη για τη συναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των μαθητών. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο γενικότερα, δεν ευνοούν μόνο την προσωπική ανάπτυξη και των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία μέσα στη σχολική μονάδα και στην τάξη, στη δημιουργία καλύτερου συναισθηματικού κλίματος και στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση (Lambert & McCombs, 1998).

Για να ενισχυθούν ακόμα περισσότερο οι διαφορετικές όψεις αυτής της πολύπλευρης επικοινωνίας που αναπτύσσεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και να μπορεί να είναι αποτελεσματική ακόμα και στις πιο αντίξοες συνθήκες, πρέπει να υπάρχει συνεχής βιωματική εκπαίδευση, άσκηση, καθώς και συμβουλευτική υποστήριξη όλων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στα θέματα αυτά. Η υποστήριξη αυτή προς τους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχεται σε όλη τη διάρκεια και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας, γιατί, όπως αναφέρει η B. Miller (2002), η προσωπική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σε κάθε ζήτημα που προκύπτει σε θέματα επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη, είναι αυτή που τελικά δημιουργεί και διαμορφώνει το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altman, I. (1993). Dialectics, psysical environments and personal relationships. In *Communication Monographies*, 60, 26-34.
- Bach, K. & Harnish, R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bass, B.M. (1960). *Leadership, psychology and organizational behavior*. N.Y.
- Βρεττός, Ι.(1994). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσ/νίκη: Art of text.
- Brophy, J. (1986). Teacher praise, (μτφρ. Σ. Ψαραδέλη), Επαιώνοντας αποτελεσματικά. *Σχολείο και Σπίτι*. 3, 86.

- Γεώργας, Δ. (1989). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust. In M.R. Jones (Eds.) *Nebraska symposium on motivation*. (pp. 275-320). Nebraska: University of Nebraska.
- Dreikurs, R. (1975). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. (μτφρ. Α.Κοντοσιάνος). Αθήνα: Γλάρος.
- Gibb, J.R. (1961). *Toxic people: Ten ways of dealing with people who make youw life miserable*. N.Y.: Harper & Row.
- Gilles, R. (2003). *Cooperative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Routledge.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis An Essay on the Organizaton of Exrience*. N.Y.: Harper & Row.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (Επιμ. Ι.Νέστορος & Χ.Ξενάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P.Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol.3. Speech acts*. (pp. 41/58). N.Y.: Academic Press.
- Ζεργιώτης, Α.Ν. (1998). Ανταγωνιστική ή συνεργατική μάθηση; Στο *Μαρασλειακό Βήμα, Άνοιξη 98*, 9-11.
- Hollander, E.P. (1978). *Leadership dynamics*. N.Y.: Free Press. Macmillan.
- Hoover, R. & Kindsvatter, R. (1997). *Democratic Discipline*. Columbus, OH.: Merrill.
- Καλούρη, Ουρ. Χ. & Ζεργιώτης, Α.Ν. (2006). Η Συζήτηση ως Αποτελεσματικός Τρόπος Επικοινωνίας στην Παιδαγωγική Πράξη και στη Συμβουλευτική Σχέση. Στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 76-77, 65-77. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα Γρηγόρης.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.) (1998). *How students learn. Referring schools through learner-centered edycation*. Washington, DC: A.P.A.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. N.Y.: Harper.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στη εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998α). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998β). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris; P.U.F.
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Unesco.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Slavin, R.E. (1995). *Copperatine learning: Theory, research and practice*. Boston. Allyn & Bacon.
- Sorrentino, R.M. & Field, N. (1986). Emergent leadership over time: The functional value of positive motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1091-1099.
- Spitzberg, B.H. (1997). A model of intercultural communication competence. In Samovar, L.A.-Porter, R.E. *Intercultural communication: A reader*, (8ed). (pp. 379-392). Belmont, CA: Wadsworth.

- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. N.Y.: Free Press.
- Τάτσης, Ν. (1995). *Κοινωνιολογία*, τομ. Β'. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Thibault, J.W. & Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. N.Y.: Wiley.
- Torgesen J.K. (1977). The role of non specific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 27-34.
- Τσιπλητάρης, Α. (2003). Προβλήματα στην επικοινωνία και τη διδασκαλία στη σχολική τάξη: Γνώσεις και αξίες. Στο *Πρακτικά συνεδρίου ΕΛΛΙΕΠΕΚ: Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. (σελ.88-98) Αθήνα: Α. Παπás.
- Φράγκος, Χ.Π. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verderber, R.F. & Verderber, K.S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. (Επιμ. Α.Ν.Ζεργιώτης). Αθήνα: Έλλην
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. N.Y.: W.W.Norton.
- Zillmann, D. (1991). Emrathy: Affect from bearing witness to the emotions of other. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes*. (pp. 135/167). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Παρεμβάσεις-Μελέτες Περίπτωσης

Τρόποι έκφρασης και στρατηγικές διαχείρισης του θυμού

Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.

Παιδαγωγικό τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Ο θυμός αναφέρεται συνήθως σε μια κατάσταση που περιλαμβάνει συναισθήματα, τα οποία ποικίλουν σε ένταση, από την ήπια ενόχληση ή τον εκνευρισμό μέχρι την έντονη οργή και το μένος. Μαθαίνουμε πώς να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, παρατηρώντας αυτούς που μας φροντίζουν καθώς και επαναλαμβάνοντας συμπεριφορές οι οποίες «δούλεψαν» για εμάς στο παρελθόν. Εμπειρίες τις οποίες βιώσαμε όταν είμαστε μικροί, είναι αυτές που έχουμε εσωτερικεύσει και στη συνέχεια εκφράζουμε μέσα από τις συμπεριφορές μας. Οι αντιλήψεις μας σχετικά με το πώς οι άλλοι (γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές) διαχειρίζονται το θυμό και με το πώς οι εκφράσεις του δικού μας θυμού έχουν αντιμετωπιστεί και έχουν γίνει ή όχι αποδεκτές από αυτούς έχουν σημαντική επίδραση στο πώς θα ανταποκριθούμε αργότερα στο θυμό μας και στο θυμό των άλλων (Fraser & Williams, 2004. Sameroff & Fiese, 2000).

Ο θυμός και η οξυθυμία θεωρούνται κυρίαρχες θυμικές καταστάσεις των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί αρκετά παρεμβατικά προγράμματα σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής τους.

Λέξεις κλειδιά: θυμός, έκφραση θυμού, διαχείριση θυμού.

Εισαγωγή

Ο θυμός αναφέρεται σε συναισθήματα και στάσεις και αποτελεί τη συναισθηματική-θυμική πτυχή της επιθετικότητας (Ramirez & Andreu, 2006). Ο θυμός ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σχετίζεται με πλήθος αρνητικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι τα προβλήματα υγείας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυσκολίες και οι εξασθενημένες διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις (Deffenbacher, 1992. Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996. Eckhardt & Deffenbacher, 1995). Επειδή τα άτομα κατευθύνουν το θυμό τους προς εκείνους με τους οποίους αλληλεπιδρούν συχνότερα, είναι φυσικό τα συναισθήματα θυμού να έχουν επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλοί μάλιστα ισχυρίζονται ότι ο θυμός δεν είναι δυνατόν να ορισθεί εκτός του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται (Kuppens & Tuerlinckx, 2007). Ο ισχυρισμός αυτός τεκμηριώνεται από ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι τα επιρρεπή στο θυμό άτομα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης από ό,τι τα μη επιρρεπή (Deffenbacher et al., 1996. Kassino & Sukhodolsky, 1995).

Ο θυμός παράλληλα μπορεί να θεωρηθεί και ως μια οργανωμένη συμπεριφορά η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα ή ως μια συμπεριφορά

αναζήτησης προσοχής ή πιο σωστά μια συμπεριφορά που δείχνει ανάγκη για προσοχή, διότι ο θυμός συνήθως εκφράζεται ως αποτέλεσμα έλλειψης θετικής προσοχής στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Webster-Stratton, 1999).

Επιπλέον, ο θυμός μπορεί να θεωρηθεί ως αντανάκλαση συναισθηματικών δυσκολιών, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματικές διαταραχές. Αν και οι ρίζες μιας τέτοιας διαταραχής είναι συχνά γνωστές σε γονείς και εκπαιδευτικούς, σπάνια διαμορφώνεται μια οργανωμένη και αποτελεσματική δράση, προκειμένου να αντιμετωπισθεί. Γενικά έχουμε αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να καθορίζουμε, να προσδιορίζουμε και να ανταποκρινόμαστε σε μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αδυνατούμε να είμαστε το ίδιο αποτελεσματικοί, όταν πρόκειται για συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες.

Τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι, στα οξύθυμα άτομα, ακόμα και κατά την παιδική ηλικία, διαπιστώνονται διαστρεβλώσεις και ελλείμματα ως προς την επεξεργασία της κοινωνικής πληροφορίας (social information processing) (Crick & Dodge, 1994. Tiedens, 2001).

Αν ο θυμός προκαλέσει σημαντικό πρόβλημα στη ζωή ενός παιδιού, αυτό ίσως οδηγήσει σε συναισθηματική ανωριμότητα, η οποία πιθανό να παραμείνει και στην ενήλικη ζωή, εκτός αν του προσφερθεί υποστήριξη που θα γίνει αποδεκτή από το ίδιο. Αυτή η συναισθηματική ανωριμότητα, συνήθως, εμφανίζεται στην ενήλικη ζωή ως αποτυχία δημιουργίας και διατήρησης ουσιαστικών σχέσεων και στη χειρότερη περίπτωση οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο που περιλαμβάνει βία προς τον εαυτό του ή τους άλλους.

Ο θυμός θεωρείται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Δεχόμαστε ότι έχει μια εξελικτική και προσαρμοστική παρουσία και αναγνωρίζουμε ότι μπορεί να είναι είτε χρήσιμος και θετικός είτε βλαβερός και αρνητικός. Η ακόλουθη πρόταση του Αριστοτέλη περιγράφει άριστα αυτήν την πολύπλοκη και διττή του φύση.

«Καθένας μπορεί να είναι θυμωμένος – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να είσαι θυμωμένος με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό λόγο και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο» (Αριστοτέλης).

Το να καταλάβουμε και να διαχειριστούμε το θυμό δεν είναι ένα εύκολο έργο, καθώς προκύπτει από μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια συμπεριφορά που δημιουργεί πρόβλημα στον εαυτό μας και τους άλλους, και γι' αυτό είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τι προκαλεί και τι επηρεάζει αυτή τη συμπεριφορά.

Οι ψυχολόγοι, ακολουθώντας τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, διαφέρουν ως προς τον τρόπο που βλέπουν να αλληλεπιδρούν τα τρία αυτά στοιχεία, δηλαδή η σκέψη, το συναίσθημα και η συμπεριφορά, και η διαφορετικότητα αυτή επηρεάζει και τις προτάσεις τους σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου

του θυμού. Παράλληλα και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται ο θυμός συνδέεται με το διαφορετικό κάθε φορά τρόπο διαχείρισής του.

Τρόποι έκφρασης του θυμού

Η έκφρασή του θυμού μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις. Αν και ένα πλήθος μελετών έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ θυμού και δεικτών υγείας (Armstead & Clark, 2002. Groer, Thomas, Droppleman & Younger, 1994. Myers & Monaco, 2000), ο τρόπος με τον οποίο ο θυμός εκφράζεται εξακολουθεί να μην είναι πλήρως κατανοητός (Modrcin-McCarthy, Pullen, Barnes & Alpert, 1998). Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών υπάρχουν διάφοροι τρόποι έκφρασης του θυμού όπως:

Μετατόπιση (displacement)

Ο θυμός μπορεί να μετατεθεί σε ένα άτομο ή αντικείμενο που δεν είναι το κέντρο ή η αιτία του θυμού. Αυτό συνήθως συμβαίνει, διότι δε θεωρείται ασφαλές το να είναι κανείς θυμωμένος με την πραγματική αιτία του θυμού. Αυτό πιθανόν να είναι μια θετική αντίδραση, καθώς επιτρέπει χρόνο για σκέψη.

Παράδειγμα:

Ένας μαθητής ο οποίος είχε πρόβλημα το πρωί στο σπίτι του, ίσως νιώθει ανίκανος να εκφράσει το θυμό του στο σπίτι από φόβο μήπως χειροτερέψει τα πράγματα ή ακόμη και επειδή μπορεί να αντιμετωπίσει σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση. Γι' αυτό ίσως θεωρήσει καλό να μετατοπιστεί αυτός ο θυμός σε ένα συμμαθητή ή στο δάσκαλο, όταν πάει στο σχολείο. Βραχυπρόθεσμα, αυτό ίσως βοηθήσει το μαθητή να νιώσει καλύτερα λόγω της εκτόνωσης της σωματικής και συναισθηματικής έντασης που συσσωρευόταν μέχρι τότε. Ωστόσο, μακροπρόθεσμα είναι πιθανό να καταστρέψει τις σχέσεις του στο σχολείο, την αποτελεσματική μάθηση και την αυτοεκτίμηση, αφήνοντας το μαθητή να αισθάνεται ένοχος και θλιμμένος μετά το γεγονός. Όσο οι διαμάχες που ξεσπούν στο σπίτι παραμένουν άλυτες, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα, τα προβλήματα μέσα στο σπίτι να δημιουργήσουν μια δεύτερη σειρά προβλημάτων στο σχολείο (Connor, 2002).

Απόθηση (repression)

Αυτός ο όρος προέρχεται από τις ψυχοδυναμικές θεωρίες. Υποστηρίζουν ότι το ασυνείδητο είναι ικανό να αποθηκεύσει αναμνήσεις και να ελέγξει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, χωρίς να έλθουν στο επίπεδο του συνειδητού. Ο απωθημένος θυμός είναι συνεπώς θυμός ο οποίος επηρεάζει τη συμπεριφορά, αλλά τον αγνοούμε. Για να κατανοήσουμε τις αιτίες των ξεσπασμάτων θυμού, θα πρέπει να βοηθήσουμε το άτομο να φέρει ασυνείδητες αναμνήσεις και συναισθήματα στο επίπεδο του συνειδητού.

Καταστολή (suppression)

Ο κατεσταλμένος θυμός είναι ο θυμός που συνειδητά τον γνωρίζουμε, αλλά επιλέγουμε να μην τον εκφράσουμε. Μπορεί σε πολύ μικρή ηλικία να μάθαμε ότι το να δείχνουμε το θυμό μας είναι κακό. Στην πραγματικότητα, η έκφραση γενικά αρνητικών συναισθημάτων ίσως θεωρείται ακατάλληλη σε μερικές οικογένειες και πολιτισμούς.

Όμως η καταστολή του θυμού μπορεί να είναι το ίδιο βλαπτική όσο η έκφραση του θυμού με λεκτική ή σωματική επιθετικότητα (Dahlen και Martin, 2005). Συνήθως μας ενθαρρύνουν να καταστέλλουμε δυνατά συναισθήματα, τα οποία ίσως πληγώσουν τους άλλους. Ωστόσο, είναι πιθανό ότι στέλνουμε αντιφατικά και όχι ξεκάθαρα μηνύματα, όταν δε βρίσκουμε έναν τρόπο να εκφράσουμε επαρκώς τα συναισθήματα μας. Αν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, τότε τα μη λεκτικά μηνύματα θα έχουν ισχυρότερη επίδραση στο άτομο (Anderson & Bushman, 2002. Smits & De Boeck, 2007).

Παράδειγμα

Ένα παιδί λαμβάνει ένα δώρο από κάποιον συγγενή στη γιορτή του που δεν του αρέσει. Είναι πιθανό ότι θα ενθαρρυνθεί να εκφράσει χαρά και να πει ευχαριστώ, κάτι ασυμβίβαστο με τα πραγματικά του αισθήματα. Αν και δε θα περιμέναμε από ένα μικρό παιδί να έχει ξέσπασμα θυμού, όταν λάβει ένα ανεπιθύμητο δώρο, διότι αυτό σίγουρα θα αναστάτωνα τα συναισθήματα των άλλων και θα μείωνε την αξία της πράξης προσφοράς, θα ήταν σημαντικό για το παιδί να μάθει την κατάλληλη γλώσσα και τη χρονική στιγμή, για να εκφράζει με υγιή και θετικό τρόπο την απογοήτευσή του.

Συνέπειες της καταστολής του θυμού

Συχνά ο θυμός, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι ένα κρυμμένο ή μεταμφιεσμένο συναίσθημα. Ένας τρόπος έκφρασης του κατεσταλμένου θυμού είναι η λεγόμενη παθητική επιθετικότητα. Ο θυμός απελευθερώνεται με το να είναι το άτομο παθητικό ή ευγενικά αντίθετο προς τους άλλους.

Ένας άλλος τύπος κατεσταλμένου θυμού είναι το να αισθάνεσαι ως θύμα. Το αίσθημα θυματοποίησης προϋποθέτει ότι κάποιος σου έχει συμπεριφερθεί άσχημα ή ότι μια κατάσταση σε έχει επηρεάσει πολύ αρνητικά. Όμως, ένα άτομο το οποίο συνεχώς αισθάνεται ως θύμα, ίσως δεν αναγνωρίσει ή δεν κατηγορήσει τελικά αυτόν που τον κακομεταχειρίστηκε. Αντίθετα, αισθάνεται ότι γενικά ο κόσμος είναι εναντίον του και ότι οι άλλοι σκόπιμα στοχεύουν στο να τον κάνουν δυστυχισμένο.

Τα θύματα συχνά νιώθουν αβοήθητα και αυτός είναι ο λόγος που δεν αναλαμβάνουν καμία ευθύνη για αυτό που τους συνέβη. Δεν αποδέχονται καμία προσφορά βοήθειας και η προσπάθεια να νιώσουν ευχαρίστηση συνήθως αποτυγχάνει. Ένα θύμα ενδεχομένως να είναι δυστυχισμένο, στενοχωρημένο, μίζερο και

απαισιόδοξο. Υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι ο απωθημένος και ο κατεσταλμένος θυμός ίσως είναι η αιτία της κατάθλιψης σε αρκετές περιπτώσεις. Η κατάθλιψη εκλαμβάνεται ως θυμός, ο οποίος στρέφεται προς το ίδιο το άτομο, αντί να διοχετευθεί προς την πραγματική αιτία.

Προβληματική έκφραση του θυμού (προβληματικός θυμός)

Ο θυμός ο οποίος εκφράζεται αναποτελεσματικά είναι πιθανό να βρίσκεται εκτός του ελέγχου της λογικής και να οδηγεί σε διαλυμένες σχέσεις και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες και για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάστηκε στην προβληματική έκφραση του θυμού και στην ανάπτυξη θεραπευτικών παρεμβάσεων για την αλλαγή μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Davey & Day, 2005. Novaco, Ramm & Black, 2001).

Όλοι έχουμε βιώσει το συναίσθημα να μετανιώνουμε για κάτι που είπαμε ή κάναμε πάνω στην ένταση της στιγμής. Τα δυνατά συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν καταστροφικά και να οδηγήσουν σε σύγχυση και πόνο. Ο προβληματικός θυμός εκφράζεται με έναν εχθρικό, επιθετικό τρόπο και ίσως πάρει τη μορφή ενός βίαιου ξεσπάσματος, το οποίο περιλαμβάνει λεκτική και σωματική επίθεση. Βραχυπρόθεσμα αυτή η εκρηκτική έκφραση θυμού ίσως είναι ωφέλιμη διότι απελευθερώνει την ένταση, αφήνει ένα αίσθημα δύναμης και ίσως τελικά το άτομο πάρει αυτό που θέλει. Ωστόσο μακροπρόθεσμα είναι πιθανό να καταστρέψει τις σχέσεις και να διαμορφώσει ένα κλίμα εχθρότητας.

Αποτελεσματική έκφραση του θυμού (φυσιολογικός θυμός)

Όταν ο θυμός εκφράζεται αποτελεσματικά, παρέχει μια ευκαιρία για γνώση και αλλαγή. Η θετική επίλυση μιας διαμάχης μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των σχέσεων και να δώσει διεξόδους σε προβληματικές καταστάσεις. Ο θυμός μπορεί να εκφραστεί με τρόπο ώστε να υπάρχει σεβασμός στα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων ακόμα και αν διαφέρουν από τις δικές μας. Με αυτόν τον τρόπο η έκφραση του θυμού γίνεται μια θετική πράξη. Η αποτελεσματική έκφραση του θυμού περιλαμβάνει την έκφραση των απόψεων μας, ενώ σεβόμαστε και το δικαίωμα του άλλου να έχει εναλλακτικές ή αντίθετες απόψεις. Το ακόλουθο απόφθεγμα του Βολτέρου συνοψίζει την παραπάνω θέση: «*Δε συμφωνώ με όσα λες, αλλά θα υπερασπίζομαι μέχρι θανάτου το δικαίωμα σου να τα λες*».

Χρειάζεται να μάθουμε να διαχειριζόμαστε τη συμπεριφορά που μας αναστατώνει και να εκφράζουμε έντονα συναισθήματα, χωρίς να εκδηλώνουμε επιθετική συμπεριφορά. Τα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν, χωρίς να κατηγορούμε τον άλλο και οι αλλαγές στη συμπεριφορά μπορούν να συμβούν με ευγενικό τρόπο. Ο φυσιολογικός θυμός είναι διαφορετικός από τον προβληματικό θυμό. Όλοι μας θυμώνουμε κατά καιρούς με κάτι, σε κάποιο βαθμό, και αυτό είναι φυσιολογικό. Η βασική διάφορα τους είναι ότι ο φυσιολογικός θυμός είναι

εποικοδομητικός. Μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε ότι υπάρχει ένα πρόβλημα. Μας κινητοποιεί προς την κατεύθυνση ότι χρειάζεται να κάνουμε κάτι για να καλύψουμε το κενό μεταξύ αυτού που συμβαίνει και αυτού που θα έπρεπε να συμβαίνει. Μας κινητοποιεί να σκεφτούμε καθαρά και γρήγορα για το τι πρέπει να κάνουμε για να καλυφθεί το κενό. Αν αυτό το οποίο θα κάνουμε, λειτουργήσει, τότε θα φύγει ο θυμός. Αν δε λειτουργήσει, τότε θα χρειαστεί να σκεφτούμε ξανά. Ο φυσιολογικός θυμός λύνει προβλήματα, ενώ ο προβληματικός θυμός δημιουργεί περισσότερα.

Η διαχείριση του θυμού στα παιδιά

Ακόμα και μια καλή πολιτική για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στο σχολείο, η οποία ενσωματώνει αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης του θυμού, δεν μπορεί να αποκλείσει την εκδήλωση περιστασιακών και μεμονωμένων επεισοδίων εκρήξεων θυμού, τα οποία κινδυνεύουν να κλιμακωθούν και να καταλήξουν σε επιθετικές συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές στη συνέχεια μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τις σχέσεις ή την ασφάλεια στο σχολείο.

Η γνώση των σταδίων της εκδήλωσης μιας επιθετικής συμπεριφοράς βοηθούν τον εκπαιδευτικό ώστε να παρέμβει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά την κατάσταση (Gross, 1998. Gross, 1999).

Η εκδήλωση μιας επιθετικής συμπεριφοράς αναπτύσσεται σε στάδια όπως: της πρόκλησης/αφορμής, της κλιμάκωσης, της κρίσης, της ανάκτησης της ψυχραιμίας και της κατάθλιψης.

Το **στάδιο της πρόκλησης** περιλαμβάνει το γεγονός που προκαλεί την αντίδραση κάποιου ατόμου, ενεργοποιώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που οδηγούν στην προβληματική εκδήλωση του θυμού. Είναι το στάδιο στο οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα επεισόδιο ή γεγονός ως απειλητικό για την αυτοεκτίμησή του και την αυτο-αντίληψή του καθώς και την προσωπική ασφάλεια ή την περιουσία του. Αποτελεί τον καλύτερο χρόνο παρέμβασης στα νέα άτομα καθώς είναι το πρώιμο στάδιο κατά το οποίο το σώμα δεν έχει ακόμα ερεθιστεί πλήρως σε σημείο που να μην είναι δυνατό να ακούει ή να ανταποκρίνεται στις παρεμβάσεις των άλλων. Όταν όμως το σώμα προετοιμαστεί για την αντίδραση φτάνοντας στο σημείο της έκρηξης είναι πολύ πιο δύσκολο να μεταβληθεί η πορεία των γεγονότων, οπότε μιλάμε πλέον για τη διαχείριση της κρίσης που προκύπτει.

Το **στάδιο της κλιμάκωσης** είναι ο χρόνος κατά τον οποίο το σώμα προετοιμάζεται φυσιολογικά για τη διαμάχη. Εκκρίνεται αδρεναλίνη, οι μύες βρίσκονται σε ένταση, η αναπνοή γίνεται πιο γρήγορη και η πίεση του αίματος αυξάνεται. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει δυνατότητα για κάποια αλλαγή της συμπεριφοράς, αλλά σταδιακά περιορίζονται όλο και περισσότερο οι πιθανότητες να προβεί κάποιος σε λογικές λύσεις και κρίσεις όσο αυξάνεται ο εκνευρισμός.

Το **στάδιο της κρίσης** είναι το στάδιο κατά το οποίο το άτομο είναι εντελώς αδύνατο να προβεί σε λογικές κρίσεις ή να επιδείξει ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους. Κατά το στάδιο αυτό είναι πολύ δύσκολο να ακούσει τους άλλους ή να κατανοήσει τα λεγόμενα των άλλων.

Το **στάδιο της ανάκτησης της ψυχραιμίας**, όπου ο θυμός αρχίζει να υποχωρεί. Το σώμα επιστρέφει σταδιακά στις κανονικές του λειτουργίες, πράγμα που απαιτεί αρκετό χρόνο. Κατά το στάδιο αυτό είναι εύκολο να κλιμακωθεί ξανά ο θυμός, εάν υπάρξει η ανάλογη πρόκληση. Είναι πιθανό επίσης να εμφανιστούν συναισθήματα ενοχής τα οποία τα ίδια να προκαλούν μια απειλή για το άτομο με αποτέλεσμα να κλιμακώσουν ξανά την κρίση.

Το **στάδιο της κατάθλιψης**, που ακολουθεί μετά την κρίση, είναι η φάση κατά την οποία το σώμα χρειάζεται χαλάρωση και ανάκαμψη από την υψηλή ψυχολογική διέγερση, την οποία βίωσε. Η ικανότητα του ατόμου να ακούει και να σκέφτεται καθαρά αρχίζει να επιστρέφει και πιθανά αρχίζει να νιώθει άσχημα για το επεισόδιο. Συχνά η ενοχή αυτή μπορεί να προκαλέσει και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό του αλλά χρειάζεται να γίνει διάκριση μεταξύ των συναισθημάτων ενοχής προς τον εαυτό, και των τύψεων σχετικά με τη συμπεριφορά. Η ενοχή απέναντι στον εαυτό του μπορεί να μειώσει την αυτοεκτίμησή του, ενώ οι τύψεις για τη συμπεριφορά του θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγγνώμη ή επανόρθωση ή αναστοχασμό σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς στο μέλλον.

Επισημαίνεται ότι ο κύκλος της επίθεσης μπορεί εύκολα να ξεκινήσει ξανά, εάν υπάρξει πρόκληση κατά το στάδιο της χαλάρωσης. Ο χρόνος που απαιτείται για τη χαλάρωση εξαρτάται από την ηλικία του ατόμου και τη σοβαρότητα του γεγονότος. Τα μικρότερα παιδιά επανέρχονται γρηγορότερα και είναι πιθανότερο να νιώθουν καλά μετά το επεισόδιο σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι καταλήγουν συνήθως με ένα δυσάρεστο συναίσθημα εξουθένωσης ή εξάντλησης.

Πώς μπορούμε να προλάβουμε την εξέλιξη του θυμού;

Πολλές φορές έχουμε τη δυνατότητα να σταματήσουμε την εξέλιξη του θυμού εάν μάθουμε να αναγνωρίζουμε τα πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια των προβληματικών συμπεριφορών. Αυτό εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζουμε το παιδί, πράγμα που απαιτεί πολύ χρόνο, όμως γενικά όσο νωρίτερα παρεμβαίνουμε τόσο καλύτερα. Οποιαδήποτε τεχνική έχει τη δυνατότητα να αποσπάσει την προσοχή του ατόμου από το συναίσθημα αυτό μπορεί να βοηθήσει σημαντικά. Αποτελεσματικές είναι πιθανά και διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες που βοηθούν το άτομο να χαλαρώσει, όπως η συζήτηση και η διαπραγμάτευση.

Τα πρώιμα σημάδια περιλαμβάνουν τη σωματική ταραχή, όπως ο βηματισμός πάνω κάτω, το νευρικό παίξιμο με αντικείμενα, το τίναγμα των ποδιών κ.λπ., την αλλαγή των εκφράσεων του προσώπου, την αλλαγή της οπτικής επα-

φής, την αλλαγή της στάσης του σώματος, την αλλαγή του χρώματος του προσώπου, την αλλαγή του τόνου της φωνής, τις λεκτικές προκλήσεις, την αλλαγή της θέσης στην τάξη, την απότομη αλλαγή της διάθεσης και την υπερευαισθησία σε προτάσεις και σχόλια.

Τα σημάδια αυτά μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο και είναι ανάλογα με το περιβάλλον και τη φύση της αντιλαμβανόμενης απειλής. Στο στάδιο αυτό οι ενήλικοι συχνά βρίσκονται στο δίλημμα μεταξύ της αγνόησης των σημειών, ελπίζοντας ότι το πρόβλημα θα ξεπεραστεί σύντομα, ή της παρέμβασης, η οποία, εάν είναι ακατάλληλη, έχει ως αποτέλεσμα την κλιμάκωσή του (Faupe, 2002).

Οι παρακάτω στρατηγικές μπορεί να βοηθήσουν στην αποκλιμάκωση της έντασης και να μειώσουν τη σωματική διεγερση:

- ✓ Απόσπαση της προσοχής - κυρίως για τα μικρότερα παιδιά - με κάποιο αγαπημένο παιχνίδι ή ένα γεγονός που συμβαίνει αλλού.
- ✓ Αλλαγή θέσης – μετακινώντας το παιδί από το περιβάλλον που προκαλεί την ένταση. Για παράδειγμα μπορούμε να αναθέσουμε στο παιδί κάποια εργασία αλλού. Εάν ο θυμός απευθύνεται σε εμάς μπορεί να χρειάζεται να απομακρυνθούμε για λίγο με σκοπό την εκτόνωση της έντασης, χωρίς να είμαστε παρόντες.
- ✓ Αλλαγή δραστηριότητας – μπορεί να αρκεί η αλλαγή της δραστηριότητας στην οποία συμμετείχε το παιδί, ενώ κάποιο ειδικό πρόγραμμα θετικής συμπεριφοράς μπορεί να διδάσκει κατάλληλες στρατηγικές ώστε να βοηθήσει το μαθητή να μάθει πώς να χειρίζεται τις ενέργειες που βρίσκει απειλητικές.
- ✓ Φυσική προσέγγιση – κάποια παιδιά αντιδρούν καλά στην σωματική επαφή. Η επαφή με τα μάτια ή ένα διακριτικό άγγιγμα μπορεί να βοηθήσει. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το άτομο καλά, ώστε να ξέρουμε εάν αυτή η προσέγγιση θα είναι αποτελεσματική ή όχι. Για κάποιους μαθητές αυτό μπορεί αντίθετα να αυξάνει τα συναισθήματα απειλής ή ανασφάλειας, ενώ αυτή η στρατηγική θα πρέπει να αποφεύγεται, όταν δουλεύουμε με παιδιά που δε γνωρίζουμε καλά.
- ✓ Χιούμορ – θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιείται με προσοχή καθώς ο μαθητής μπορεί να το παρερμηνεύσει ως υποβάθμιση της αντίδρασής του. Φυσικά αποφεύγεται η ειρωνεία και ο σαρκασμός. Αν και υψηλού ρίσκου, το χιούμορ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό καθώς οι ψυχολογικές αντιδράσεις που συνδέονται με το χιούμορ είναι οι ακριβώς αντίθετες με αυτές του θυμού. Το γέλιο είναι γι' αυτό ένα καλό αντιδοτο στο θυμό.
- ✓ Επικοινωνία – είναι σημαντικό για τα νεαρά παιδιά να νιώθουν ότι τους ακούνε με προσοχή και ότι σέβονται τις απόψεις τους. Αυτό ενισχύει τα συναισθήματα ελέγχου τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους έ-

φηβους. Μπορεί η συγκεκριμένη στιγμή να μην είναι κατάλληλη για μια σε βάθος συζήτηση σχετικά με τα άγχη τους και τα συναισθήματά τους, αλλά είναι σημαντικό να καθησυχάζουμε τους μαθητές διαβεβαιώνοντάς τους ότι θα υπάρξει συζήτηση αργότερα. Οποιαδήποτε σχετική ενέργεια θα πρέπει να γίνεται ώρες μετά το συμβάν.

Θα πρέπει να θυμόμαστε σε κάθε περίπτωση ότι, εάν εμπλακούμε οι ίδιοι στο συμβάν, με αποτέλεσμα να βρεθούμε κι εμείς σε κατάσταση ταραχής, είναι πολύ πιθανό να έχουμε τιμωρητική διάθεση και να επιδιώκουμε την επιβεβαίωση της εξουσίας μας, γεγονός που θα κλιμακώσει παρά θα εκτονώσει την κατάσταση. Καλό θα είναι λοιπόν να μένουμε ψυχολογικά και σωματικά ήρεμοι, προσπαθώντας να αποστασιοποιηθούμε από το γεγονός.

Πώς μπορούμε να διαχειριστούμε μια κρίση θυμού που βρίσκεται σε εξέλιξη;

Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της κρίσης προσπαθούμε να ακολουθήσουμε τις πιο κάτω οδηγίες:

- ✓ Διατηρούμε τον έλεγχο, χωρίς ωστόσο να δείχνουμε εντελώς ήρεμοι καθώς η ηρεμία μας μπορεί να παρερμηνευτεί ως αδιαφορία. Στόχος θα πρέπει να είναι ένας υψηλός βαθμός σύνεσης/λογικής και ένας χαμηλός βαθμός συναισθηματισμού
- ✓ Μιλάμε σταθερά δίνοντας σαφείς οδηγίες
- ✓ Συνεχίζουμε να μιλάμε καθ' όλη τη διάρκεια της διαχείρισης της κρίσης
- ✓ Κινούμαστε προς τις εξόδους
- ✓ Ζητούμε βοήθεια
- ✓ Λέμε στο μαθητή ότι ζητάμε βοήθεια για τον υποστηρίζουμε και να τον βοηθήσουμε να ανακτήσει τον έλεγχο
- ✓ Απομακρύνουμε το κοινό/παρατηρητές
- ✓ Απομακρύνουμε άλλους ανθρώπους εάν κινδυνεύουν
- ✓ Απομακρύνουμε ενδεχόμενα όπλα/ επικίνδυνα αντικείμενα
- ✓ Διατηρούμε μια απόσταση ασφαλείας – οι επιθετικοί άνθρωποι τείνουν να χρειάζονται περισσότερο χώρο από τους άλλους
- ✓ Σκεφτόμαστε ότι το άτομο πρόκειται να ηρεμήσει γρήγορα
- ✓ Στην περίπτωση πάλης δύο μαθητών απομακρύνουμε το κοινό, ενθαρρύνουμε τον λιγότερο επιθετικό να απομακρυνθεί και ζητάμε επιπλέον βοήθεια, εάν χρειάζεται. Οι έντονοι θόρυβοι, όπως της σφυρίχτρας, μπορεί να είναι αποτελεσματικοί, για να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών και να μειώσουν την επιθετικότητά τους προσωρινά.

Αντίθετα:

- ✓ *δεν θα πρέπει να τοποθετούμε το σώμα μας μπροστά στο παιδί – όταν στεκόμαστε δίπλα σε κάποιο άτομο, η προσέγγιση είναι πιο ήπια και λιγότερο μετωπική από όταν το αντιμετωπίζουμε πρόσωπο με πρόσωπο*
- ✓ *δεν θα πρέπει να επιδιώκουμε παρατεταμένη ή υπερβολικά έντονη και απειλητική επαφή με τα μάτια*
- ✓ *δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούμε προκλητική γλώσσα, όπως «σταμάτα να φέρεσαι τόσο ανόητα» ή «φέρσου σαν παιδί της ηλικίας σου»*
- ✓ *δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται σωματική παρέμβαση, εκτός εάν έχουν επιχειρηθεί άλλες μέθοδοι καθησυχασμού και υπάρχει σαφής κίνδυνος για την σωματική ακεραιότητα των εμπλεκομένων.*

Η κλήση των αρχών θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως τελευταία λύση και μόνον όταν έχουν αποτύχει όλες οι υπόλοιπες προσπάθειες καθησυχασμού.

Τι κάνουμε μετά την κρίση;

Το ξέσπασμα του θυμού μοιάζει με την καταιγίδα, η οποία είναι το αποτέλεσμα μιας ισχυρής ηλεκτρικής ενέργειας. Κατά τον ίδιο τρόπο, το ξέσπασμα του θυμού αποτελεί το αποτέλεσμα μιας έντονης φυσιολογικής διέγερσης. Οι καταιγίδες περνούν, αλλά συχνά συνεχίζουν οι βροντές από απόσταση, και είναι πιθανό οι καταιγίδες να επιστρέψουν ξαφνικά. Κατά ανάλογο τρόπο, ο κύκλος της επιθετικής συμπεριφοράς μας επισημαίνει την ανάγκη να διασφαλίσουμε ότι δεν κρίνουμε λανθασμένα τα επίπεδα της διέγερσης, ώστε να προκαλέσουμε νέο ξέσπασμα. Πρέπει να θυμόμαστε ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της διέγερσης, τόσο λιγότερο λογικό θα είναι το άτομο. Για το λόγο αυτό δεν έχει νόημα να προσπαθούμε να είμαστε λογικοί την ώρα της κρίσης. Εάν προσπαθήσουμε να επιχειρηματολογήσουμε, να απειλήσουμε, να δείξουμε τις συνέπειες ή να χρησιμοποιήσουμε υψηλότερα κίνητρα, μπορεί να προκαλέσουμε ίσως άλλη μια εκδήλωση θυμού και μια μη ελεγχόμενη αντίδραση.

Το πρώτο μέλημα μας, όταν εργαζόμαστε με παιδιά που έχουν θυμώσει πολύ, είναι να τους ηρεμήσουμε και να μειώσουμε τα επίπεδα διέγερσής τους μέσω ήρεμων χειρωνακικών χαλάρωσης. Οποιαδήποτε γλώσσα του σώματος ή τόνος φωνής ή στάση του σώματος εκδηλώνει επίδειξη ισχύος ή κυριαρχία είναι πιθανό να είναι αναποτελεσματική. Αυτό που προσπαθούμε είναι να εκδηλώσουμε την έγνοια μας και να δείξουμε ότι ακούμε το πρόβλημά τους προσεκτικά.

Αυτή η έγνοια εκφράζεται δείχνοντας το επίπεδο της διέγερσής μας, το οποίο είναι ελαφρώς χαμηλότερο από αυτή του θυμωμένου ατόμου, ως μια στρατηγική «ταιριασματος διαθέσεων». Εάν δείξουμε πλήρη ηρεμία και είμαστε εντελώς αποστασιοποιημένοι, η στάση μας μπορεί να παρερμηνευτεί ως απόρριψη ή αδιαφορία. Τα ξεσπάσματα εκδηλώνονται, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι απειλού-

νται ή έχουν δεχτεί επίθεση με κάποιο τρόπο, ο οποίος τους έκανε να νιώθουν ασήμαντοι, χωρίς αξία ή αδικημένοι. Τα συναισθήματα θυμού συχνά οφείλονται σε αποτυχία της επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή έργο του εκπαιδευτικού είναι το άνοιγμα της επικοινωνίας με τρόπο που να δείχνει ότι ακούει προσεκτικά και πραγματικά. Έτσι, ενεργοποιώντας τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας, δίνει το μήνυμα ότι σέβεται το μαθητή, ενώ συγχρόνως φροντίζει να τον διαβεβαιώσει πώς αναγνωρίζει πράγματι το θυμό του και αυτό είναι το πιο σημαντικό βήμα στο πλαίσιο της διαχείρισης του θυμού. Όταν τα επίπεδα διέγερσης έχουν μειωθεί σε ένα επίπεδο όπου η λογική έχει πιθανότητες να λειτουργήσει (και αυτό μπορεί να περιλαμβάνει πολύ περισσότερο χρόνο από ό,τι συνειδητοποιούμε), τότε έχουμε δύο στόχους να επιτύχουμε. Πρώτον, να βοηθήσουμε στη λύση του προβλήματος που κατά την αντίληψη του μαθητή απείλησε την αυτοεκτίμησή του και, δεύτερον, να επαναπροσδιορίσουμε την παρούσα κατάσταση ορίζοντας τις συνέπειες για κάθε απαράδεκτη συμπεριφορά.

Η φάση της επίλυσης του προβλήματος ξεκινά με την προσπάθεια να ξεκαθαρίσουμε τα γεγονότα που προκάλεσαν την αντίδραση, μεταδίδοντας το μήνυμα ότι δεν επιδιώκουμε να κρίνουμε την αλήθεια των λεγόμενων ή τις δικαιολογίες που παρέχονται για αυτά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργήσει συμβουλευτικά και όχι επικριτικά, χρησιμοποιώντας ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις, παραφράζοντας και συνοψίζοντας αυτά που λέγονται και διασαφηνίζοντας τα συναισθήματα που αναδεικνύονται από τη λεκτική και μη επικοινωνία.

Στη συνέχεια, χρειάζεται συνήθως να αποκαταστήσουμε τη δικαιοσύνη, προστατεύοντας το παιδί από επόμενες προκλήσεις ή απειλές. Σε άλλες περιπτώσεις ίσως χρειαστεί να διερευνήσουμε μαζί με το παιδί διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης μελλοντικών καταστάσεων, χρησιμοποιώντας τεχνικές που προκύπτουν από τις συμπεριφοριστικές, ψυχοδυναμικές και γνωστικές προσεγγίσεις. Η αντιμετώπιση αυτή μπορεί φυσικά να πάρει πολύ περισσότερο χρόνο και θα πρέπει να αναβληθεί ίσως μέχρι την επόμενη μέρα για τη βαθύτερη διερεύνηση του προβλήματος με τρόπο που να φαίνεται στο παιδί υποστηρικτικός και βοηθητικός.

Ο δεύτερος στόχος απαιτεί προσεκτικό χειρισμό και σχετίζεται με την πολύ σημαντική διάκριση μεταξύ του συναισθήματος και της συμπεριφοράς. Σε ένα βίαιο ξέσπασμα η συμπεριφορά μπορεί να είναι καταστροφική είτε για το ίδιο το παιδί είτε για τους άλλους είτε και για τις παρουσίες τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζει κάθε παιδί ότι θα υπάρξουν συνέπειες για κάθε απαράδεκτη συμπεριφορά και ο μαθητής θα πρέπει να ενημερωθεί σχετικά, με ήρεμο τρόπο. Η σύνδεση της συμπεριφοράς και των συγκεκριμένων συνεπειών τους ίσως θα πρέπει να αναβληθεί για αργότερα μετά το τέλος του επεισοδίου, έτσι ώστε να είναι ικανός ο μαθητής να δει ξεκάθαρα τις συνέπειες της υπέρβασης των ορίων της αποδεκτής και δίκαιης συμπεριφοράς.

Συμπέρασμα

Ο θυμός είναι ένα κοινό συναίσθημα που εκδηλώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Είναι σημαντικό να μαθαίνουμε κατάλληλους τρόπους να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, έτσι ώστε να υπάρχει σεβασμός των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων.

Δεν είναι τα ίδια τα γεγονότα που μας προκαλούν θυμό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα επεξεργαζόμαστε. Ενώ ένα θυμωμένο παιδί μοιάζει με κάποιο άλλο στο επίπεδο της φυσιολογικής – σωματικής αντίδρασης, ο τρόπος που το καθένα προσαρμόζεται και ελέγχει τα συναισθήματά του, διαφέρει ανάλογα με την ανατροφή και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

Η ικανότητα μας για λογική σκέψη εξαφανίζεται, όταν χάνουμε την ψυχραιμία μας και υποφέρουμε από τις ψυχολογικές συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό σε συνδυασμό με την αίσθηση ότι έχουμε χάσει τον έλεγχο, μας δημιουργεί θλίψη. Μας αφήνει επίσης με μια άλυτη διαμάχη, έτσι ώστε η συμφιλίωση να προβάλλει σχεδόν αδύνατη, μετά το τέλος ενός θυμικού ξεσπάσματος.

Οι σχετικές δράσεις και τα παρεμβατικά προγράμματα για τη διαχείριση του θυμού βοηθούν καταρχάς τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο εκδήλωσης εκρήξεων θυμού. Στη συνέχεια ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται αξιοποιώντας τις αντιδράσεις τους και να αναλογίζονται εάν η κατάσταση θα μπορούσε να είχε αντιμετωπιστεί καλύτερα ή κατά τρόπο που να επέφερε θετικότερο αποτέλεσμα.

Τα σχετικά προγράμματα απαιτούν την εκπαίδευση των παιδιών με βάση κάποια σενάρια έτσι ώστε να εξασκούνται στις κατάλληλες συμπεριφορές. Για τους νεότερους μαθητές, η λεκτική εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και η μοντελοποίηση των αντιδράσεων μπορεί να βοηθήσει καθώς τους επιτρέπει να πειραματιστούν και με άλλες εναλλακτικές αντιδράσεις. Η σταδιακή αντικατάσταση των θερμών σκέψεων με ψυχραιμότερες και η αναγνώριση των σωματικών συμπτωμάτων στους εαυτούς τους, πράγματα τα οποία απαιτούν δράση για την αποφυγή ενός ξεσπάσματος, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αλλαγή της αρχικής παρορμητικής αντίδρασης του θυμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Armstead, C. A. & Clark, R. (2002). Assessment of self-reported anger expression in pre- and early-adolescent African Americans: psychometric considerations. *Journal of Adolescence*, 25, 365–371.
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). Helping children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention. New York: The Guilford Press.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*. New York: Longman.

- Connor, D. F. (2002). Aggressive and antisocial behaviour in children and adolescents: Research and treatment. New York: Guilford Press.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 72-101.
- Dahlen, E. & Martin, P. (2005). The experience, expression, and control of anger in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 39, 391-401.
- Davey, L. & Day, A. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 624-635.
- Deffenbacher, J.L. (1992). Trait anger: Theory, findings, and implications. In C. D. Spielberger & J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 9, pp. 177-201). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R. & Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 149-157.
- Eckhardt, C. I. & Deffenbacher, J. L. (1995). Diagnosis of anger disorders. In H. Kassino (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 27-47). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Faupel, A., Herrick, E. & Sharp, P. (1998). *Anger management: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Fraser, M. & Williams, S. A. (2004). Aggressive behavior. In L. Rapp-Paglicci, C. N. Dulmus, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of preventive interventions for children and adolescents* (pp. 100-129). New Jersey: J. Wiley & Sons.
- Groer, M., Thomas, S., Droppleman, P. & Younger, M. (1994). Longitudinal study of adolescent blood pressure, health habits, stress and anger. *Health Values*, 18, 25-33.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Review of General Psychology*, 2, pp. 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In: L. A. Pervin and O. P. John (eds), *Handbook of Personality: Theory and research* (2nd ed.). Guilford Press: New York, pp. 525-552.
- Kassinove, H. & Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. In H. Kassino (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 1-26). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Kuppens, P. & Tuerlinckx, F. (2007). Personality traits predicting anger in self-, ambiguous-, and other caused unpleasant situations. *Personality and Individual Differences*, 42, 1105-1115.
- Modrcin-McCarthy, M. A., Pullen, L., Barnes, A. E. & Alpert, J. (1998). Childhood anger: so common, yet so misunderstood. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 11, 69-77.
- Myers, W. C. & Monaco, L. (2000). Anger experience, styles of anger expression, sadistic personality disorder, and psychopathy in juvenile sexual homicide offenders. *Journal of Forensic Science*, 45, 698-701.
- Novaco, R. W., Ramm, M. & Black, L. (2001). Anger treatment with offenders. In C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment*. Chichester: Wiley.
- Ramirez, J. M. & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity): Some comments from a research project. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.
- Sameroff, J. A. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandstrom, M. J. (2004). Pitfalls of the peer world: How children cope with common rejection experience. *Journal of Child Abnormal Psychology*, 32, 67-82

- Smits, D. & De Boeck, P. (2007). From anger to verbal aggression: Inhibition at different levels. *Personality and Individual Differences*, 43, 47-57.
- Tiedens, L. Z. (2001). The effect of anger on the hostile inferences of aggressive and non aggressive people: Specific emotions, cognitive processing and chronic accessibility. *Motivation and Emotion*, 25, pp. 233-251.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: P. Chapman.

Διαχείριση συγκρούσεων- Θεωρητική & Βιωματική Προσέγγιση

Πασχαλίνα Κόζυβα

Εκπαιδευτικός,

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Λάρισας

Περίληψη

Στην κινέζικη φιλοσοφία η λέξη « Σύγκρουση» μπορεί να σημαίνει είτε “κρίση” είτε “ευκαιρία” Οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της ζωής. Κάποιες φορές επιχειρούμε να τις αποφύγουμε, αλλά δεν μπορούμε να τις εξαλείψουμε.. Σε μία περίπτωση σύγκρουσης ούτε η επίθεση, ούτε η φυγή δίνουν τη λύση. Υπάρχουν τρόποι να επικοινωνείς διαφορετικά έτσι ώστε ο καθένας μπορεί να βγει από τη σύγκρουση νικητής και ‘μεγαλωμένος’ Αναζητώντας μία θετική και όχι βίαιη λύση στη σύγκρουση, βρίσκεται μία ισορροπία μεταξύ των δικών σου επιλογών (υπολογίζω τις ανάγκες μου) και του σεβασμού του άλλου (αναγνωρίζω τις ανάγκες του άλλου). Αυτό προϋποθέτει μία ορισμένη γνώση των μηχανισμών της σύγκρουσης, δεξιότητες στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση, τόλμη στην επικοινωνία, διάθεση αλλά και ικανότητα στο ‘σχετίζεσθαι’. Η εμπειρία αλλά και η ιστορία δείχνουν ότι η βία γεννά συχνά μίσος, επιθυμία εκδίκησης, καταστροφές οι οποίες αφήνουν σημάδια και στους θύτες και στα θύματα.

Λέξεις κλειδιά: σύγκρουση, ευκαιρία, αλλαγή

Θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια της τάξης στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σηματοδοτεί τρία διαφορετικά πράγματα.

1^ο. Το χώρο της σχολικής αίθουσας.

2^ο. Το επίπεδο της σχολικής βαθμίδας.

3^ο. Το σύνολο εκείνων των παραμέτρων οι οποίες είναι απαραίτητες για την ύπαρξη ενός λειτουργικού πλαισίου για τη διαπροσωπική επικοινωνία (πειθαρχία).

Αναφερόμενοι στην τρίτη προσέγγιση, εκείνη της τάξης/ πειθαρχίας, προσδιορίζουμε ένα σύνολο δεξιοτήτων το οποίο οι μαθητές δεν είναι πάντοτε κάτι που το κατέχουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με αιχμή του δόρατος τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να τους το διδάξει χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και τρόπους όπως ακριβώς κάνει και με τα γνωστικά αντικείμενα.. Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί μία συγκεκριμένη μορφή μάθησης, την κοινωνική. (Ματσαγούρας 2006, σελ 223)

Η αταξία ή στην περισσότερο σοβαρή μορφή της, η παραβατικότητα, αποδίδονταν παλιότερα στην παιδική φύση και γι’ αυτό και η οικογένεια και το σχολείο χρησιμοποιούσαν μια σειρά από ποινές με κυριότερη εκείνη της σωματικής τιμωρίας για την εκρίζωση των ψυχικών ελαττωμάτων και την επιβολή της πειθαρχίας.

Σήμερα και μετά από τη συστηματική μελέτη τον τελευταίο αιώνα του ψυχισμού των παιδιών, γνωρίζουμε ότι η «αταξία» δεν είναι εκδήλωση εγγενούς

παθογένειας του παιδιού ούτε οφείλεται σε ηθικό έλλειμμα αλλά είναι άλλοτε απουσία δεξιοτήτων στο σχετίζεσθαι και άλλοτε μορφή διαμαρτυρίας.

Θέσεις για τα αίτια της παιδικής αταξίας και παραβατικότητας εκφράζουν η θεωρία της ελλειμματικότητας και εκείνης της μη ικανοποίησης των αναγκών. Σύμφωνα με τη θεωρία της ελλειμματικότητας το παιδί αδυνατεί να αναπτύξει αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας και αυτό οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης που έχει. Αυτή η περίπτωση αντιμετωπίζεται με τη συστηματική διδασκαλία σε δεξιότητες επικοινωνίας. Η θεωρία της μη ικανοποίησης των αναγκών υποστηρίζει ότι η αταξία /παραβατικότητα αποτελεί έκφραση διαμαρτυρίας αλλά και μία άστοχη συχνά προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών μέσα από την παραβατική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας 2006,σελ 284).

Πολύ συχνά στην εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς εμπλεκόμενοι και οι δύο παράμετροι που αναφέρθηκαν (χαμηλός βαθμός κοινωνικοποίησης και μη ικανοποίηση αναγκών). Ο έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να μεριμνήσει για τη λειτουργική ένταξη όλων των μαθητών σε τάξεις οι οποίες τα τελευταία χρόνια έχουν χάσει σε μεγάλο βαθμό την ομοιογένειά τους.. Μέσα σε αυτές συναντάμε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία, μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών... Πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν προβλήματα και δυσκολίες ένταξης, μαθησιακές δυσκολίες, σχολικό άγχος, συγκρούσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας των δυσκολιών που εμφανίζεται είναι το αποτέλεσμα της εξέλιξης της κοινωνίας που γέννησε μία νέα παθολογία, την σχολική αποτυχία.. Αυτή την εκφράζει ένα υποκείμενο (μαθητής) που δυσφορεί στην γλώσσα μίας εποχής όπου οι κυρίαρχες αξίες είναι η δύναμη του χρήματος και η κοινωνική επιτυχία .Η άρνηση στο σχολείο συνδέεται , τις περισσότερες φορές με μία ασυνείδητη σύγκρουση ανάμεσα στις διαφορετικές ταυτίσεις του υποκειμένου. Μία σύγκρουση ανάμεσα σε αντιφατικές ταυτίσεις μπορεί να παραλύσει το υποκείμενο και να δημιουργήσει πνευματική αναστολή.

Η αναστολή οφείλεται σε αποφυγή της εσωτερικής σύγκρουσης, σε αυτοτιμωρία (απαγόρευση στην επιτυχία) και σε αδυναμία επεξεργασίας του πένθους που εμπεριέχει ο αποχωρισμός του από προηγούμενες καταστάσεις και εμπειρίες. (Κόζυβα, Π. 2007 σελ 42).

Μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ο οποίος , αναφέρομαι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχει ίσως ποτέ στην εκπαιδευτική του πορεία, βασική εκπαίδευση ή επιμόρφωση, για να προσεγγίσει συστηματικά, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε μία τάξη. Πολύ δε περισσότερο με τη διαχείριση των συγκρούσεων .Για την αντιμετώπιση επίμονων και δύσκολων καταστάσεων ο εκπαιδευτικός συνήθως προβαίνει στην επιβολή κυρώσεων και ποινών. Συχνά όμως αυτή η αντιμετώπιση σηματοδοτεί μία ανατροφοδότηση της παραβατικής συμπεριφοράς από τη μεριά του μαθητή... μία ανάλογη ενέργεια βαρύτερης ποινής από

τον εκπαιδευτικό... και ανοίγει ένας κυκλικός χορός με βήματα τα οποία είναι απολύτως προβλέψιμα. Η μόνη διαφαινόμενη διέξοδος θα ήταν εκείνη της αλλαγής των βημάτων μέσα σ' αυτόν τον συνεχώς επαναλαμβανόμενο κύκλο.

Επιχειρώντας μία αλλαγή

Το πρόβλημα

Ο Δημήτρης είναι εκπαιδευτικός και στην τάξη του υπάρχει μία μαθήτρια, η Μαρία, για την οποία πιστεύει ότι έχει χαρακτήρα εριστικό. Η Μαρία αντιλαμβάνεται την συμπεριφορά της, σαν μία προσπάθεια υπεράσπισης των δικαιωμάτων της όταν αισθάνεται ότι αυτά απειλούνται. Παράλληλα ένας συμμαθητής της ο Γιάννης τη βλέπει σαν ένα άτομο που καταφέρνει να μην υποτάσσεται στην εξουσία των μεγάλων.

Κάποια μέρα η Μαρία τσακώνεται με έναν συμμαθητή της, στην αυλή.

- Ο καθηγητής της μέσα από αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει την άποψή του για την εριστική συμπεριφορά της Μαρίας.
- Η Μαρία θα πιστέψει πιο βαθιά στην ανάγκη της να υπερασπίζεται τα δικαιώματά της. Όσο ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται στη Μαρία με βάση την πεποίθησή του για τον εριστικό χαρακτήρα της, τόσο θα ενισχύεται η πεποίθησή της ίδιας ότι πρέπει να υπερασπισθεί τα δικαιώματά της μια και αυτό δεν πρόκειται να το κάνει ο δάσκαλός της.
- Αν η Μαρία αντιδράσει επιθετικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να την επαναφέρει στην τάξη, ο Γιάννης θα βεβαιωθεί ότι η Μαρία πράγματι δεν υποτάσσεται στους μεγάλους.

Συμπερασματικά:

- Σε μία συμπεριφορά είναι δυνατόν να αποδίδονται πολλές διαφορετικές μεταξύ τους σημασίες.
- Οι σημασίες που αποδίδονται αποτελούν μέρος του ίδιου του προβλήματος σε μία συμπεριφορά που θεωρείται προβληματική (δυσλειτουργική).
- Όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι αντιδρά με τον ίδιο τρόπο σε μία δυσλειτουργική συμπεριφορά χωρίς αυτό να επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα τότε σημαίνει ότι η ίδια η αντίδρασή του έχει γίνει πλέον μέρος του προβλήματος και αποτελεί ασφαλώς λόγο για αλλαγή.

Τα βήματα

Προσεγγίζουμε την τάξη ως οικοσύστημα

Κάθε οικοσύστημα απαρτίζεται από βιοτικούς & αβιοτικούς παράγοντες. Βρίσκονται σε αλληλοεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους ώστε να εξασφαλίζεται μία δυναμική ισορροπία. Κάθε μεταβολή ενός παράγοντα επιφέρει

μεταβολές και στους άλλους. Μία αλλαγή στη συμπεριφορά οποιουδήποτε μέσα στην τάξη θα επηρεάσει τις ιδέες ή τις συμπεριφορές των άλλων.

Επιλέγουμε τρόπο δράσης

Η προσπάθεια για την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης περιλαμβάνει δύο πιθανούς τρόπους δράσης ή:

(α) Βρίσκουμε ερμηνείες της συμπεριφοράς η οποία θεωρείται προβληματική και βασίζουμε τη δράση μας πάνω σε αυτές.

(β) Απλώς αλλάζουμε συμπεριφορά.

Η προσέγγιση (α) μας οδηγεί στο δρόμο του δίδυμου αίτιο - αποτέλεσμα. Η εμπειρία και μελέτες δείχνουν ότι ερμηνείες της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς που στηρίζονται σε προηγούμενα γεγονότα της ζωής του μαθητή (προέρχεται από διαλυμένη οικογένεια, είναι μοναχοπαίδι, κακοποιήθηκε πριν 3 χρόνια..) προσφέρουν συχνά ελάχιστη ή καθόλου βοήθεια στο να αντιληφθούμε πώς και γιατί πρέπει να αλλάξουμε τη δική μας συμπεριφορά. Κανείς δεν μπορεί να αλλάξει κάτι από το παρελθόν , πολύ δε περισσότερο αυτό το ίδιο το παρελθόν..Οι ερμηνείες της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένες στο παρελθόν έχουν τα στοιχεία της δυστυχίας, της ανεπάρκειας, του μοιραίου.

Στην περίπτωση (β) όπου οι προσεγγίσεις βασίζονται στη σημερινή κατάσταση, δηλώνουν δυνατότητες αλλαγής της δικής μας συμπεριφοράς.

Εστιάζουμε στη λύση και όχι στο πρόβλημα

Αν παρομοιάσουμε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε, με μυστήριο που πρέπει να διαλευκανθεί, θα έχουμε τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε το ρόλο μας στην προβληματική κατάσταση. Αντί λοιπόν να προσπαθούμε να «περάσουμε» τη δική μας άποψη ή συμπεριφορά, θα μετατραπούμε σε έναν καλό ντετέκτιβ, ο οποίος με μεγάλη περιέργεια αλλά και ζήλο θα προσπαθήσει να λύσει το μυστήριο.

Ερωτήσεις που υποβάλουμε στον εαυτό μας για να βοηθηθούμε:

- Ποιο είναι το μοτίβο ,η συμπεριφορά που συνεχώς επαναλαμβάνεται σε αυτή την κατάσταση;
- Πώς αντιλαμβάνονται αυτή την συμπεριφορά τα άτομα που εμπλέκονται στην κατάσταση;
- Ποιοι μπορεί να είναι οι θετικοί τρόποι ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς;
- Τι θα αποτελούσε ένδειξη ότι τα πράγματα αρχίζουν να βελτιώνονται;
- Ποιο ακριβώς στοιχείο της κατάστασης θέλω να αλλάξω; (Molnar A-. Lindquist B 1996,σελ)

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις θα μας δώσουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσουμε τη στάση μας απέναντι στο πρόβλημα και να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή τεχνικών που ίσως βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Ξεκινώντας τις προσπάθειες επίλυσης θυμάμαι να:

- Παρατηρώ και εντοπίζω τις μικρές αλλαγές που παρουσιάζονται.

Από τη στιγμή που θα αρχίσει η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος πρέπει να εντοπίζουμε κάθε αλλαγή που παρουσιάζεται. Αυτό δεν θα συμβεί, αν εστιάζουμε μόνον στην προβληματική συμπεριφορά. Η παρατήρηση των θετικών αλλαγών αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης και συχνά μας οδηγεί ευκολότερα σε λύσεις.

- *Αντιμετωπίζω τα πράγματα με χιούμορ*

Πολλές φορές αυτό που εμποδίζει την ευλυγισία της σκέψης μας και τη δημιουργικότητα μας (στοιχεία πολύτιμα όταν θέλουμε να αλλάξουμε κάτι) είναι η σοβαρότητα. Η ικανότητα να ανακαλύψει κάποιος το χιούμορ σε μία κατάσταση η οποία προηγουμένως τον έκανε να σφίγγει τα δόντια, του προκαλούσε κόμπο στο στομάχι, είναι συχνά μία μεγάλη αλλαγή και συχνά αρκεί από μόνη της να επηρεάσει τα γεγονότα θετικά. (Molnar A- Lindquist B.1996.σελ.31-50)

Αλλάζοντας τον εαυτό μου

Πολύ συχνά ή λογική αποδοχή μιας άποψης δεν είναι αρκετή για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Χρειάζεται κάτι περισσότερο....Χρειάζεται εκπαίδευση πάνω στη νέα συμπεριφορά. Παράλληλα αυτό που έχουμε στα χέρια μας και μπορούμε να επηρεάσουμε ,είναι ο εαυτός μας και η δική μας συμπεριφορά. Αλλάζοντας εμείς ως εκπαιδευτικοί ή ως άτομα και αποτελώντας μέρος του οικοσυστήματος που λέγεται τάξη,ελπίζουμε στην αλλαγή και των υπολοίπων....

Τεχνικές που βοηθούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς

Η τεχνική της αναπλαισίωσης

Αναπλαισίωση για τον εκπαιδευτικό σημαίνει να βρει ένα νέο αντιληπτικό πλαίσιο για την συμπεριφορά που τον προβληματίζει μέσα στη σχολική τάξη, ένα πλαίσιο που θα είναι θετικό, θα ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και θα γίνεται κατανοητό στα άτομα που εμπλέκονται.

Η αναπλαισίωση περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι η δυσλειτουργική συμπεριφορά ερμηνεύεται με ποικίλους τρόπους και ότι τα άτομα που την παρουσιάζουν, τη θεωρούν ως την πλέον κατάλληλη για την υπάρχουσα κατάσταση.

Η τεχνική της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων

Παράδειγμα μαθητή που «πετάγεται» διαρκώς για να απαντήσει. Συνήθης συμπεριφορά του εκπαιδευτικού , τον αγνοεί.

Αρνητική θεώρηση της συμπεριφοράς: Ο μαθητής έχει σαν κίνητρο την επιθυμία να ενοχλήσει την τάξη, να φέρει σε δύσκολη θέση τον δάσκαλο, να κάνει επίδειξη...

Θετική θεώρηση της συμπεριφοράς: Ο μαθητής ενδιαφέρεται πραγματικά για το μάθημα ή συμπαθεί τον εκπαιδευτικό και ανησυχεί μήπως οι άλλοι δεν απαντή-

σουν , γεγονός που θα τον φέρει σε δύσκολη θέση, ή προσπαθεί να τον βοηθήσει να κάνει περισσότερες ερωτήσεις...

Η απόδοση ενός κινήτρου – είτε θετικού είτε αρνητικού- στη συμπεριφορά του άλλου αποτελεί μία υπόθεση. Η απόδοση θετικών κινήτρων μπορεί να επηρεάσει θετικά την κατάσταση. Η στάση που αποτελεί τη βάση αυτής της τεχνικής είναι η ύπαρξη ενός σκεπτικισμού απέναντι σε αυτό που φαίνεται ότι είναι ένα αρνητικό κίνητρο και η πίστη σε ένα δυνατό θετικό κίνητρο για μία συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή ως αρνητική.

Η τεχνική ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο

Η τεχνική αυτή φαίνεται να είναι η πλέον παράδοξη. Απαιτεί την υιοθέτηση της αντίληψης ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί από μόνη της να είναι χρήσιμη, φυσική και λογική για το άτομο που την ακολουθεί. Η κατανόηση της παραπάνω οπτικής, η τεχνική της ενθάρρυνσης σε συνδυασμό με την ανίχνευση τρόπων με τους οποίους η δυσλειτουργική συμπεριφορά θα μπορούσε να συνεχισθεί με διαφορετικό τρόπο, δίνει τη δυνατότητα λειτουργικής ένταξής της στο γίνεσθαι της τάξης.

Η τεχνική της κερκόπορτας (επηρεάζοντας έμμεσα το πρόβλημα)

Η τεχνική της κερκόπορτας είναι ένας τρόπος να επηρεάσουμε τη δυσλειτουργική κατάσταση , εστιάζοντας την προσοχή μας σε σημεία που δεν σχετίζονται άμεσα με το πρόβλημα. Π.χ Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δημιουργήσει μία θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ίδιο και τον μαθητή που παρουσιάζει το πρόβλημα . Και αυτή η τεχνική βασίζεται στην άποψη ότι εάν σε ένα σύστημα (τάξη) συμβεί μία αλλαγή σε κάποιον παράγοντα του, αυτή θα το επηρεάσει στο σύνολό του. (Molnar A- Lindquist B 1996 σελ 149-159).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τεχνικές επίλυσης προβλημάτων ευαισθητοποιείται περισσότερο στην ανακάλυψη ικανοτήτων του μαθητή και διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και μαθητή. Οι σχολικές τάξεις είναι γεμάτες από μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, ακαδημαϊκές επιδόσεις, προσδοκίες και δυνατότητες. Η μαγεία του μοντέλου που εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων (Solution-Focused Counseling Model) έγκειται στην ικανότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή να εντοπίσουν νέα διάσταση στα προβλήματα και να δράσουν με εναλλακτικό τρόπο.

Ένα μοντέλο βιωματικής παρέμβασης¹

Στη συνέχεια αναπτύσσεται μία παρέμβαση βραχείας διάρκειας η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός πιλοτικού προγράμματος Αγωγής Υγείας από εκπαιδευτικούς σε σχολικές τάξεις οι οποίες παρουσίαζαν προβλήματα δυσλειτουργίας.. Διάρκεια παρέμβασης : τρία δίωρα./ τμήμα

1^η Συνάντηση

Γνωριμία

Παιχνίδι με ονόματα (Οι μαθητές και συντονιστές κάθονται σε κύκλο).

Τοποθετούμε ένα μεγάλο χαρτί στο πάτωμα. Κάθε μαθητής γράφει το όνομά του με την σειρά.

Τα ονόματα των μαθητών είναι γραμμένα, έτσι ώστε να είναι δεμένα μεταξύ τους, όπως σε ένα σταυρόλεξο χρησιμοποιώντας τα κοινά μεταξύ τους γράμματα.

¹¹

Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής λέει κάποιο σχόλιο για το όνομά του:

Ο από που το πήρε

Ο εάν του αρέσει

Οι συντονιστές συμμετέχουν στην διαδικασία.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η εξοικείωση των μελών της ομάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Όλοι έχουμε κάτι κοινό.

Παρατήρηση: Η αναγνωρισιμότητα ενός μέλους που συμμετέχει μέσα σε μία ομάδα /τάξη είναι ένας από τους απαραίτητους παράγοντες που θα συμβάλουν στην ένταξή του μέσα σ' αυτή. Υπάρχουν πολλοί τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μάθει τα ονόματα των μαθητών του στην αρχή της χρονιάς. Έτσι τους δίνει μία ταυτότητα.

Συμβόλαιο

Οι μαθητές και ο συντονιστής κάθονται σε κύκλο

Σε κάθε μαθητή μοιράζεται από ένα φυλλάδιο όπου αναγράφονται 12 προϋποθέσεις – Κανόνες για την καλή λειτουργία της κάθε συνάντησης.

Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές, να το διαβάσουν προσεκτικά και να επιλέξει ο καθένας προσωπικά τις 5 πιο σημαντικές προϋποθέσεις που θέλει να ισχύουν στην διάρκεια των συναντήσεων.

Ρωτάμε τους μαθητές ποιες προϋποθέσεις θέλουν να ισχύουν στις συναντήσεις. Εδώ ισχύει η απόλυτη πλειοψηφία.

Οι 5 προϋποθέσεις που έχουν την απόλυτη πλειοψηφία από τους μαθητές, αναγράφονται σε μια μεγάλη κόλλα χαρτί, και θα ισχύουν ως κανόνες λειτουργίας για τις επόμενες συναντήσεις, που θα τηρούνται από όλους τους μαθητές και από τον συντονιστή.

¹¹ Το μοντέλο παρέμβασης αποτελεί προϊόν μιας 10ετους προσωπικής εμπειρίας ενασχόλησης με θέματα βιωματικής μάθησης στα πλαίσια της υλοποίησης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Β/θμιας Εκπ/σης. Η φιλοσοφία του έχει επηρεασθεί από προγράμματα πρόληψης για την παραβατικότητα που παρακολούθησα σε καταρτίσεις στις οποίες συμμετείχα σε σχολεία του Δουβλίνου, των Βρυξελλών και της Σουηδίας (Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Leonardo da Vinci)

Φιλοσοφία της άσκησης

Για να διευκολυνθεί η έναρξη και η λειτουργία της ομάδας, οι συμμετέχοντες, συντονιστές και μαθητές θέτουν όλοι μαζί, τους όρους και συντάσσουν ένα «Συμβόλαιο» το οποίο δεσμεύονται να τηρήσουν, ορίζοντας συγκεκριμένους κανόνες.

Παρατήρηση: Πρόκειται για ένα συναισθηματικό συμβόλαιο και λειτουργεί ως σημείο αναφοράς. Σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων μαθητές και συντονιστές μπορούν να προσφεύγουν σ' αυτό για υπενθύμιση των κανόνων που συμφωνήθηκαν.

Μιλώ για τον εαυτό μου μέσα από μια κάρτα

Έχουμε φροντίσει να έχουμε μαζί μας κάρτες, φωτογραφίες με πολλά και διαφορετικά θέματα. Τις αφήνουμε στο κέντρο του κύκλου γυρισμένες ανάποδα και διαλέγει ο καθένας μία. Τα ίδιο και ο συντονιστής. Δίνουμε την οδηγία: Κάθε μέλος να παρατηρήσει την κάρτα του, να θυμηθεί ή να φαντασθεί κάποια πράγματα για τη ζωή του μέσα από αυτή και στη συνέχεια ζητάμε να τα μοιραστεί με την ομάδα. Να μιλήσει δηλ για τον εαυτό του με αφορμή την κάρτα. Το ίδιο θα κάνει και ο συντονιστής, στο τέλος.

Ευχαριστεί ο συντονιστής κάθε ένα μέλος για το μοίρασμα...

Στο τέλος ρωτάει πώς αισθάνεται η ομάδα τώρα που όλοι ξέρουν κάτι περισσότερο για τους άλλους...

Ζωγραφίζω το ζώο που θα ήθελα να είμαι αν δεν ήμουν αυτός /η που είμαι τώρα (εναλλακτική δραστηριότητα)

Μοιράζουμε χαρτιά και μαρκαδόρους. Ζητάμε να σκεφτούν τι ζώο θα ήθελαν να είναι αν δεν ήταν αυτοί ή αυτές που είναι σήμερα. Να το ζωγραφίσουν. Εξηγούμε ότι η πιστότητα στη ζωγραφιά δεν έχει καμία σημασία παρά μονάχα αυτό που θα ζωγραφίσει ο καθένας να σηματοδοτεί κάτι για τον ίδιο. Το ίδιο κάνει και ο συντονιστής.

Στη συνέχεια ζητάμε να παρουσιάσει ο καθένας τη ζωγραφιά του στην ομάδα/τάξη λέγοντας και γιατί επέλεξε αυτό το ζώο. Στο τέλος σχολιάζουμε τα κοινά χαρακτηριστικά που βρέθηκαν μεταξύ των μελών της ομάδας.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η γνωριμία των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης

Παρατήρηση: Αν κάποιος δεν θελήσει να συμμετέχει μπορεί να παραμείνει παρατηρητής χωρίς να ενοχλεί. Αυτό ισχύει για όλες τις δραστηριότητες.

Το έμβλημα

Οι μαθητές και οι συντονιστές κάθονται σε κύκλο

Χωρίζουμε τους μαθητές σε μικρές ομάδες των 5 ατόμων δίνοντας τους έναν αριθμό από το 1 έως το 5.

Σε κάθε μικρή ομάδα δίνουμε μία μεγάλη κόλλα χαρτί Α3, μαρκαδόρους και ζητάμε να ζωγραφίσουν ένα «έμβλημα» το οποίο είναι χωρισμένο σε 4 μέρη, όπου:

1. Τα μέλη της μικρής ομάδας γράφουν τα μικρά ονόματά τους πάνω από το σήμα του εμβλήματος.
2. Μετά από συζήτηση αποφασίζουν ένα ρητό ή σύνθημα που εκφράζει την ομάδα, και το γράφουν στο κάτω μέρος του εμβλήματος.

Ζητάμε να καταγράψουν σε κάθε τμήμα του εμβλήματος:

1. Κάτι που τους αρέσει να κάνουν
2. Κάτι θετικό για τον εαυτό τους.
3. Κάποιον που θαυμάζουν
4. Κάτι που τους αρέσει στο σχολείο τους.

Στην συνέχεια ορίζεται από κάθε μικρή ομάδα ένας εκπρόσωπος, ο οποίος θα παρουσιάσει το έμβλημα της ομάδας του στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η ανταλλαγή προσωπικών απόψεων και η αποδοχή τους από τους άλλους βοηθά στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας. Επίσης είναι ένας τρόπος για να γνωριστούν καλύτερα τα άτομα μεταξύ τους.

Κλείσιμο της συνάντησης

Ζητάμε από κάθε μέλος να σχολιάσει την συγκεκριμένη συνάντηση και τις δραστηριότητες. Τι του άρεσε και τι όχι.

2^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Ξεκινάμε τη συνάντηση με ασκήσεις ζεστάματος.

Άσκηση για ζέσταμα – ενεργοποίηση

« όλοι όσοι...»

Τοποθετούνται οι καρέκλες σε κύκλο, (οι καρέκλες πρέπει να είναι κατά μία λιγότερες από τους συμμετέχοντες). Τα μέλη της ομάδας κάθονται στις καρέκλες και ένας μένει όρθιος στο κέντρο του κύκλου. Το μέλος που είναι στο κέντρο φωνάζει «όλοι όσοι... π.χ. έχουν μαύρα μάτια, να αλλάξουν θέση». Σε όσους ταιριάζει το κάλεσμα πρέπει να σηκωθούν από την καρέκλα τους και να βρουν μian άλλη. Το μέλος στο κέντρο ψάχνει να βρει μια θέση έτσι ώστε κάποιος άλλος να μείνει όρθιος στο κέντρο, ο οποίος θα συνεχίσει λέγοντας «όλοι όσοι...»

Φιλοσοφία της άσκησης

Είναι μια άσκηση για να ενεργοποιηθεί η ομάδα πριν ξεκινήσουν οι δραστηριότητες της συνάντησης. Τα παιδαγωγικά παιχνίδια (ασκήσεις για «το σπάσιμο του πάγου» βοηθούν στην εξοικείωση των μελών μεταξύ τους και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος για την περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων.

Άσκηση επικοινωνίας

«κόμποι»

Ο συντονιστής σχηματίζει ομάδες των 8 ατόμων (αυτός είναι ο ιδανικός αριθμός για τη συγκεκριμένη άσκηση). Κάθε ομάδα φτιάχνει έναν κύκλο, κοιτάζοντας όλοι προς το κέντρο του. Κάθε μέλος τεντώνει τα χέρια, σταυρώνοντας τα, στο ύψος των καρπών και πιάνει τα χέρια δύο άλλων ατόμων, απέναντί του. Κανένας δεν πρέπει να κρατάει και τα δύο χέρια του ίδιου ατόμου. Χωρίς να αφήσουν τα χέρια, τα μέλη της κάθε ομάδας, πρέπει να προσπαθήσουν να ξεμπλέξουν και να φτιάξουν τον κύκλο τους με ενωμένα τα χέρια, χωρίς να αφήσουν ούτε στιγμή αυτούς που κρατάνε.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η άσκηση βοηθάει στην ενίσχυση της επικοινωνίας και τη συνεργασία της τάξης. Επίσης δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας, εμπιστοσύνης και συνοχής.

Ασκήσεις για μια άλλη οπτική

Βλέπω τα πράγματα αλλιώς. οι διαφορετικές οπτικές γωνιές για το ίδιο αντικείμενο/γεγονός.

Τοποθετούμε στο κέντρο του κύκλου ένα βάζο με λουλούδια. Συμφωνούμε όλοι ότι αυτό που έχουμε μπροστά μας είναι ένα βάζο με π.χ τριαντάφυλλα κόκκινα.

Ζητάμε να μας περιγράψουν δύο μέλη της ομάδας που κάθονται αντιδιαμετρικά τι ακριβώς βλέπουν παρατηρώντας το βάζο από τη θέση τους. Εντοπίζουμε τις μικροδιαφορές στην περιγραφή. Ζητάμε από την ομάδα να «κρατήσει» αυτές τις προσεγγίσεις για το ίδιο αντικείμενο.

Προχωρούμε στην επόμενη άσκηση:

Το Καρουσέλ

Χωρίζουμε τη μεγάλη ομάδα σε δύο ισάριθμες υποομάδες. Ζητάμε από τη μία υποομάδα να τοποθετήσει τις καρέκλες της στο κέντρο του κύκλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να "βλέπουν" οι πλάτες τους προς το κέντρο και τα άτομα που κάθονται προς τα έξω. Οι υπόλοιποι τοποθετούν τις δικές στους καρέκλες απέναντι από τον καθένα ώστε να σχηματισθούν ζευγάρια ανα δύο και δύο κύκλοι. Δίνουμε την οδηγία: Τα άτομα του εσωτερικού κύκλου να σκεφτούν ένα πρόβλημα που τους απασχολεί και δυσκολεύονται να το χειριστούν. Προϋπόθεση είναι να επιλέξουν ένα πρόβλημα που να θέλουν να μοιραστούν με τα άλλα μέλη της ομάδας. Αρχίζοντας ο χρόνος, τα άτομα του εσωτερικού κύκλου παρουσιάζουν το πρόβλημά τους στο ζευγάρι τους. Εκείνο τους προτείνει μία λύση που σκέπτεται. Η διαδικασία αυτή κρατάει 1 λεπτό. Το τέλος του χρόνου δίνεται από τον συντονιστή με το χτύπημα των χεριών του. Αμέσως μετά τα άτομα του εξωτερικού κύκλου μετακινούνται κατά μία θέση στη φορά του ρολογιού. Επαναλαμβάνεται η διαδικασία έως ότου κλείσει ο κύκλος.

Ζητάμε να μας πούνε πώς αισθάνθηκαν με τη διαδικασία. Επίσης ζητάμε από τα άτομα του εσωτερικού κύκλου να μας πουν, αν άκουσαν κάποιες "λύσεις" για το πρόβλημά τους διαφορετικές από αυτές που είχαν σκεφθεί. Συζήτηση.

Φιλοσοφία της άσκησης

Να κατανοηθεί η ύπαρξη των διαφορετικών οπτικών του ίδιου γεγονότος και πολύ συχνά η ύπαρξη διαφορετικών λύσεων. (Κόζυβα Π. 2007 σελ 59)

Κλείσιμο της συνάντησης

Όλη η τάξη σε κύκλο. Ζητάμε για ένα λεπτό να κλείσουν τα μάτια και να σκεφτούν τη σημερινή συνάντηση. Να διαλέξει ο καθένας κάτι από όσα έγιναν ή ειπώθηκαν για να το πάρει μαζί του. Ανοίγουμε τα μάτια το μοιραζόμαστε με τους άλλους και φεύγουμε αφού τακτοποιήσουμε την τάξη. Σε όλη τη διαδικασία συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός / συντονιστής.

3^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Άσκηση για ζέσταμα – ενεργοποίηση (Αρχοντάκη Ζ- Φιλίππου Δ. 2003).

- Προτείνουμε στα μέλη της ομάδας να κινηθούν στο χώρο, να συναντήσουν τους άλλους και να τους χαιρετήσουν σαν να τους γνωρίζουν για πρώτη φορά.
- Τώρα συναντιόνται και χαιρετιόνται σαν να βλέπονται μετά από πολύ καιρό
- Συναντάμε τους άλλους και τους χαιρετάμε σαν να είναι αγαπημένα μας πρόσωπα.
- Συναντάμε και χαιρετάμε καθένα από τους άλλους ξεχωριστά με το συναίσθημα που έχουμε εκείνη τη στιγμή γι' αυτόν.

Τα στάδια εναλλάσσονται με το χτύπημα των χεριών του συντονιστή. Η δραστηριότητα γίνεται χωρίς λεκτική επικοινωνία.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η ενεργοποίηση της ομάδας, η εξοικείωση μεταξύ των μελών, η μη λεκτική επικοινωνία.

Μιλάμε την ίδια γλώσσα

Προσδιορισμός των εννοιών Διαχείριση- Σύγκρουση

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας χρησιμοποιούμε την τεχνική *Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)*.

Μέσα από αυτή την τεχνική καταγράφουμε τις απόψεις της ομάδας για τις έννοιες *Διαχείριση- Σύγκρουση*. Ακολουθεί συζήτηση .

Φιλοσοφία της άσκησης

Η κατανόηση των εννοιών Διαχείριση- Σύγκρουση, κοινός κώδικας για την επικοινωνία.

Ο κύκλος του λόγου/ ο μαγικός κύκλος

Όλη η τάξη κάθεται σε κύκλο. Τοποθετούμε στο κέντρο του κύκλου μία κενή καρτέλα. Βάζουμε πάνω της ένα αντικείμενο π.χ ένα μαρκαδόρο. Ορίζουμε το αντικείμενο σαν «άδεια λόγου» δηλ η κατοχή του αντικειμένου από κάποιο μέλος του δίνει το δικαίωμα και μόνον σ' αυτόν να μιλάει. Όλοι οι υπόλοιποι ακούνε.

Ανακοινώνονται οι κανόνες της δραστηριότητας.

- Μιλάει μόνον όποιος έχει τη «άδεια του λόγου»
- Όλοι οι υπόλοιποι ακούνε χωρίς σχόλια
- Ο καθένας μιλάει μόνον για τον εαυτό του, τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις του, τα αιτήματά του...
- Υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος για τον καθένα.
- Ότι ειπωθεί στον μαγικό κύκλο δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά μας εκτός αυτού, ούτε τις κρίσεις μας και μένει μέσα σ' αυτόν. Δεν βγαίνει εκτός.

Αποφασίζουμε για το θέμα της συζήτησης. Π.χ ένα γεγονός που συνέβη στην τάξη, στο σχολείο. Ο κύκλος θα μπορούσε να αποτελέσει μία τακτική δραστηριότητα σε ένα τμήμα π.χ κάθε τέλος του μήνα για να κατατίθενται σ' αυτόν τα θετικά ή τα αρνητικά που έχει μέσα του κάθε μέλος. Η ακόμη τις προσδοκίες, τις σκέψεις ή τα θέλω της ομάδας.

Στον μαγικό κύκλο συμμετέχει και ο συντονιστής σεβόμενος τους κανόνες λειτουργίας του. Μπορεί και ο ίδιος να καταθέσει τις απόψεις του όπως και τα άλλα μέλη της ομάδας.

Φιλοσοφία της άσκησης

Η εκτόνωση της συσσωρευμένης έντασης, οι συγκεκριμενοποίηση των σκέψεων, των απαιτήσεων, η ανάληψη της ευθύνης γι' αυτά που λέω, η απόκτηση της δεξιότητας να μιλάμε μόνον για τον εαυτό μας, η απόκτηση της δεξιότητας να ακούμε τους άλλους. (Timmermens- Delwart J 2004,σελ 18)

Διαχείριση συγκρούσεων

Οι μαθητές, και συντονιστές κάθονται σε κύκλο

Ζητάμε από τους μαθητές να θυμηθούν την τελευταία φορά που ήρθαν σε σύγκρουση με κάποιο άτομο και να αναφέρουν την αιτία. Οι συντονιστές καταγράφουν τις απαντήσεις στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν ελεύθερα υποομάδες των 3 έως 5 ατόμων. Και να ζητάμε από κάθε υποομάδα να περιγράψει πως νοιώθει:

α) Όταν αυτή προκαλεί τη σύγκρουση

β) Όταν την προκαλεί κάποιος άλλος, και ποιος είναι κατά την ομάδα ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης που προκαλείται από κάποιον άλλο.

Στο τέλος η κάθε μικρή ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της στην ολομέλεια.

Συζήτηση στην ολομέλεια. Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν και να επιλέξουν τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης. Δηλαδή ποια τεχνική θεωρούν ότι ται-

ριάξει περισσότερο στο χαρακτήρα τους και πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις. (Τριλίβα, Σ. – Ghimienti, G. 1998, σελ 25).

Φιλοσοφία της άσκησης

Να εντοπίσουν και να αναλογιστούν τα παιδιά, τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Να καταλάβουν ότι εκτός από τον εκνευρισμό την υποταγή ή την φυγή, υπάρχουν πολλοί άλλοι τρόποι επίλυσης διαφωνιών.

Κλείσιμο της συνάντησης.

Όλα τα μέλη στέκονται όρθιοι σε κύκλο και ο ένας βλέπει την πλάτη του άλλου. Βάζουν τα χέρια τους στην πλάτη του μπροστινού και του κάνουν μασάζ με απαλές κινήσεις. Παράλληλα δέχονται μασάζ από αυτόν που βρίσκεται πίσω τους. Στη συνέχεια αλλάζουν κατεύθυνση.

Χαιρετιούνται λένε ο καθένας ένα συναίσθημα για το πώς αισθάνεται και τελειώνει η συνάντηση.

Παρατήρηση: Στις παρεμβάσεις θα ήταν καλό να είναι δύο εκπαιδευτικοί αν η τάξη έχει περισσότερα από 18-20 μαθητές. Θα πρέπει οι συντονιστές να έχουν προετοιμασθεί για να συνεργαστούν και κυρίως να είναι οι ίδιοι έτοιμοι να περάσουν από το ρόλο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού σε ρόλο διευκολυντή .

Πριν από την έναρξη κάθε συνάντησης διαμορφώνεται ο χώρος της τάξης. Τα θρανία τοποθετούνται περιμετρικά και οι καρέκλες σε κύκλο. Όποτε χρειασθεί αποσύρονται και αυτές στην άκρη. Είναι σημαντικό με το τέλος της συνάντησης όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στην τακτοποίηση του χώρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχοντάκη, Ζ- Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κόζυβα Π (2007) . *Οδηγός εφαρμογής Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας- Παροχή στήριξης σε μαθητές με δυσκολίες λειτουργικής ένταξης στην τάξη. Αάρισα. (υπο έκδοση)*
- Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγκούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρης
- Ντράϊκωρς, Ρ.(1979). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη: Η μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι
- Τριλίβα, Σ. – Ghimienti, G.(1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις Ομάδες*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A.- B, Lindquist. (1996) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Satir, V. (1988). *Πλάθοντας ανθρώπους* Αθήνα. Εκδόσεις Κέδρος.
- Pick, S. (1997). *Πλάθοντας τη ζωή*. Αθήνα Εκδόσεις Φυτράκης
- Timmermans- Delwart, J. (2004). *Devenir son propre mediateur* Lyon. Chronique Sociale
- Wear, K – Gray, G.(2000) *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής Υγείας στο σχολείο - Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς: Μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ

Αγγελική Γιαννετοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός-Λογοθεραπεύτρια

Περίληψη

Η μελέτη περίπτωσης αφορά μαθητή της Α' τάξης δημοτικού σχολείου που εμφανίζει ειδική γλωσσική διαταραχή, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και μειωμένη μαθησιακή επίδοση. Για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης διαμόρφωσης συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη υιοθετήθηκε η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση, ως η πλέον κατάλληλη προσέγγιση για εφαρμογές σε σχολικό πλαίσιο και θεωρητικά τεκμηριωμένης αποτελεσματικότητας. Το πρόγραμμα ήταν εστιασμένο στη μείωση της υπερκινητικότητας και υλοποιήθηκε από τη δασκάλα του μαθητή. Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα βήματα που ακολουθούνται κατά τη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, η ιεράρχηση των στόχων για τη σταδιακή εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, η διαδικασία επιλογής των μέσων υλοποίησης του προγράμματος και η αξιολόγηση του προγράμματος. Τα συμπεράσματα στρέφονται γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση υψηλών επιπέδων κατάλληλων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τις συνθήκες που ευνοούν τη μείωση μη αποδεκτών συμπεριφορών από το σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, πρόγραμμα διαμόρφωσης συμπεριφοράς, ειδική γλωσσική διαταραχή

Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και μαθησιακών δυσκολιών είναι περίπλοκη αφενός γιατί η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα διαταραχών που προκαλούν μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφετέρου επειδή η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ δεν επιτρέπει πάντα και με σαφήνεια να προσδιορίσουμε αν αποτελεί πρωτογενή διαταραχή ή συνοδό παράγοντα στις μαθησιακές δυσκολίες. Σε περιπτώσεις συννοσηρότητας η διαταραχή προσοχής δύναται να προκαλέσει αναγνωστικές δυσκολίες κυρίως σε θέματα κατανόησης (Catts & Kamhi, 1999). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας και κυρίως με την κεντρική ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών που αφορά την ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνει σε ένα ακουστικό ερέθισμα και να το κατανοεί ακόμη και όταν υπάρχουν και άλλα ακουστικά ερεθίσματα. Όταν η λειτουργία αυτή είναι ελλειμματική εμφανίζονται μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση (Μανιαδάκη, 2001). Όταν τα παιδιά αυτά φοιτούν στο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα για να αποτραπεί η εκδήλωση πλήρους διαταραχής και η εμφάνιση ποικίλων δευτερογενών συμπτωμάτων (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά.,

2005). Οι σύγχρονες τάσεις στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση εμπλέκουν στο θεραπευτικό σχεδιασμό πρόσωπα από το περιβάλλον του παιδιού και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί πλέον σημαντικό μέρος της παρέμβασης. Σύμφωνα με μία μετα-ανάλυση που διεξήχθη σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης στα προβλήματα συμπεριφοράς της σχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε ότι γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση αυξάνει την αποτελεσματικότητά της όταν συνδυάζεται με την εφαρμογή συμπεριφοριστικών τεχνικών στην τάξη (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Η ανάπτυξη του προγράμματος διαμόρφωσης συμπεριφοράς που παρουσιάζεται στη συνέχεια αφορά μαθητή με πρωτογενείς δυσκολίες λόγου, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και δευτερογενείς μαθησιακές δυσκολίες. Τα βήματα που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω ακολουθούν τις αρχές διαχείρισης συμπεριφοράς της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης και υλοποιήθηκαν από τη δασκάλα του μαθητή στη τάξη.

Παρουσίαση

Παρουσίαση περιστατικού και εκτίμηση πλαισίου παρέμβασης

Ο Χρήστος είναι 7 χρονών και παρακολουθεί στην Α΄ Δημοτικού.

1. Η δασκάλα από το Νοέμβρη έχει ήδη διαπιστώσει τη μεγάλη απόκλιση στις επιδόσεις που παρουσιάζει στην ανάγνωση και στη γραφή, δεν τον καταλαβαίνει όταν μιλάει και δείχνει κι αυτός να μην καταλαβαίνει τις οδηγίες που δίνονται στην τάξη. Έχει διαπιστώσει ότι δεν την παρακολουθεί, δείχνει αφηρημένος και στριφογυρνάει διαρκώς και σηκώνεται συχνά από την καρέκλα του. (Υπερκινητικότητα.) Δεν ολοκληρώνει καμία από τις ασκήσεις του βιβλίου ούτε στη Γλώσσα ούτε στα Μαθηματικά αλλά και με ιδιαίτερη βοήθεια μέσα στην τάξη δεν τα καταφέρνει. Χάνει πάρα πολύ χρόνο μέχρι να βρει το κατάλληλο βιβλίο και τετράδιο και συνήθως έχει χάσει τη γόμα ή το μολύβι του. Δυσκολεύεται να ολοκληρώσει εργασίες εκτός γραπτού λόγου π.χ. στα Τεχνικά, ενώ ο Γυμναστής «του βάζει πολύ συχνά τις φωνές» γιατί είναι ζωηρός και ενώ έχει καλή σωματική κατασκευή, «δεν κάνει τίποτε». Η μητέρα του Χρήστου λέει ότι η νηπιαγωγός της έλεγε ότι ήταν πολύ ζωηρός, δεν καθόταν μ' ένα παιχνίδι, έκανε τις δουλειές του γρήγορα, απρόσεχτα και ακατάστατα και πάντα όρθιος, ενώ σπάνια τις ολοκλήρωνε. Η μητέρα συμπληρώνει ότι θυμάται πως από μικρός ο Χρήστος δεν καθόταν στο καρότσι και από 9 μηνών τον φώναζε «Ταρζάν». Αργότερα, όταν βαφτίστηκε, ο πατέρας του άρχισε να τον φωνάζει «Χρηστάγκο» κατά τον Ουρακοτάγκο, και συνεχίζει ακόμα. (Τάσεις ετικετοποίησης από το κοινωνικό του περιβάλλον.) Ο Χρήστος δεν καθόταν να του ολοκληρώσουν ένα παραμύθι, στο σπίτι ξεχνούσε τις θέσεις των πραγμάτων και ενώ ψάχνει δεν το βλέπει που είναι, το δωμάτιο του είναι μονίμως ακατάστατο και φέρνει βόλτα στο σπίτι σαν σβούρα χωρίς να κουράζεται ποτέ, ενώ πολλές φορές έχει πάθει σοβαρά ατυχήματα. Έχει

σπάσει το δεξί του πόδι δύο φορές, μια φορά το χέρι του και μία φορά τον χτύπησε αυτοκίνητο ενώ έκανε ποδήλατο. (Η εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς έχει διάρκεια στο χρόνο και ένταση)

2. Ο Χρήστος άργησε να μιλήσει και σήμερα ακόμη δε μιλάει καθαρά, οι ξένοι δεν τον καταλαβαίνουν και ειδικά από το τηλέφωνο δεν τον καταλαβαίνουν ούτε οι οικείοι του. Δυσκολεύεται να διηγηθεί ακόμη και πρόσφατα βιωματικά γεγονότα και να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα ιδιαίτερα όταν απαιτούν χωρο-χρονική τοποθέτηση, δυσκολεύεται να προσδιορίσει το «πού», το «πότε» και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων. Δεν μπορεί να προγραμματίσει από πριν τη δράση του, δε σκέφτεται τι πρέπει να κάνει (παρορμητικότητα). Παρουσιάζει σοβαρότατες δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Σε δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού συνήθως αποτυγχάνει. (Συνοδά συμπτώματα.)

3. Ο Χρήστος έχει δικάναλη προσοχή (Jones, 1991) και εναλλάσσει το ακουστικό με το οπτικό κανάλι, για παράδειγμα διακόπτει τις δραστηριότητές του για να ακούσει προφορικές οδηγίες σχετικές με αυτό που κάνει και κοιτάει τον ομιλητή. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες σε ομάδα (αναπτυξιακή ηλικία 4 έως 5 ετών, ως προς την ποιότητα της προσήλωσης). Ο χρόνος που συγκεντρώνεται ποικίλλει ανάλογα με τη δραστηριότητα αλλά δεν ξεπερνά τα 12 λεπτά (αναπτυξιακή ηλικία, ως προς τη διάρκεια προσήλωσης προσοχής, περίπου 4 ετών).

4. Ο Χρήστος έχει καταλάβει ότι οι επιδόσεις του στο σχολείο δεν είναι ικανοποιητικές και αρνείται να διαβάσει στο σπίτι, κρύβεται ή μπαίνει κάτω από το τραπέζι, ισχυρίζεται ότι περιμένει τον μπαμπά από τη δουλειά και όταν τελικά καθίσει για μελέτη μετά από λίγο κουράζεται, σηκώνεται να πάει τουαλέτα ή να πιει νερό. Με το παραμικρό διακόπτει το διάβασμα, κάνει φωναχτά παρατηρήσεις στα παιδιά των από πάνω που παίζουν και μαλώνει το σκύλο του απέναντι που γαβγίζει, ακούει το ασανσέρ και τα τακούνια της διπλανής που ανοίγει την πόρτα. (Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.) Η μητέρα του προσπαθεί υπομονετικά να τον βοηθήσει στο διάβασμα αλλά ο χρόνος της είναι περιορισμένος, αν τον οριοθετήσει αυστηρά ο Χρήστος κλαίει και την παρακαλάει να τον αφήσει γιατί κουράστηκε. Έτσι αναλαμβάνει ο μπαμπάς του, ο οποίος όμως επιστρέφει γύρω στις 8:30 μ.μ. από τη δουλειά, τότε που ο Χρήστος είναι πράγματι κουρασμένος, γιατί δεν κοιμάται το μεσημέρι. Η μητέρα σχολιάζει ότι «ενώ κάθονται να διαβάσουν, στην πραγματικότητα παίζουν». (Χειρισμός του οικογενειακού περιβάλλοντος από το παιδί.) Το αποτέλεσμα είναι να κοιμάται αργά να μην μπορεί να ξυπνήσει το πρωί και τελευταία άρχισε να διαμαρτύρεται ότι τον πονάει η κοιλιά του ή το κεφάλι του ή το πρωί καθυστερεί πολύ να πιει το γάλα του. (Πρόδρομα στοιχεία σχολικής άρνησης.)

5. Η δασκάλα έχει συζητήσει πολλές φορές με τον Χρήστο και τον έχει παρακαλέσει να είναι προσεκτικός στο μάθημα να μην σηκώνεται από την καρέκλα, να ακούει με προσοχή τις οδηγίες που δίνει για τη συμπλήρωση των ασκήσεων κ.λπ. Επειδή οι νουθεσίες δεν έφεραν καμιά αλλαγή αποφάσισε να τον βά-

λει να κάθεται στα πρώτα θρανία και του είπε ότι αν σηκωθεί από την καρέκλα δε θα τον έπαιρνε μαζί στην εκδρομή. Ο Χρήστος το πρώτο δίωρο της γλώσσας τη στιγμή που πήγαινε να σηκωθεί θυμόταν την πιθανή στέρηση της εκδρομής και ξανακαθόταν. Την ώρα των Μαθηματικών δεν μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα σχεδόν καθόλου. (Αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος.) Η δασκάλα τον λυπήθηκε και τον πήρε στην εκδρομή.

6. Ο Χρήστος δεν εκφράζει επιθετικότητα, ούτε εμφανίζει ανυπακοή, δεν ενοχλεί τους άλλους όταν σηκώνεται, δεν είναι ιδιαίτερα διαταρακτικός.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να εκτιμήσουμε ότι εμφανίζει μια συμπεριφορά η οποία χρήζει παρέμβασης, αφού πληρεί (Πίνακας 1) τα πέντε από τα έξι κριτήρια προσδιορισμού προβληματικής συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1984).

1. Συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος	+
2. Εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων	+
3. Βαθμός απόκλισης από το φυσιολογικό	+
4. Ένταση συναισθήματος	+
5. Αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος	+
6. Πιθανότητα αντιμετώπισης συνεπειών νόμου	-

Πίνακας 1: Εκτίμηση συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς

Καθορισμός του προβλήματος

Ο Χρήστος εκδηλώνει διασπαστική-υπερκινητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ολοκληρώνει το 0% των ασκήσεων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά.

Στοιχεία από το ιστορικό

Κατά τη συνέντευξη παραβρίσκονταν και οι δύο γονείς.

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Χρήστος είναι το τρίτο παιδί 5μελούς οικογένειας.

Πατέρας: 40 ετών, πλασιέ ειδών περιπτέρου, απόφοιτος Γυμνασίου. Κατά τη συνέντευξη είναι ιδιαίτερα χαρούμενος και παρορμητικός (διακόπτει διαρκώς). Δείχνει να μην κατανοεί πτυχές του θέματος που συζητάμε. Παρουσίασε δυσκολίες μάθησης στο σχολείο. Ερώτημα για τον πατέρα: ΔΕΠ-Υ;

Μητέρα: 38 ετών, οικιακά, απόφοιτος Λυκείου δε συνέχισε σπουδές γιατί παντρεύτηκε. Δυναμική. Φροντίζει και περιποιείται πολύ τον εαυτό της.

Αδελφός: Γιώργος, 13 ετών, μαθητής Α΄ Γυμνασίου. Μεγάλες δυσκολίες στο Δημοτικό, κάπως «έστρωσε» στην ΣΤ΄ Τάξη. Τώρα οι καθηγητές τον έχουν στην «μπούκα» λέει ο πατέρας του, στο α΄ τρίμηνο έπεφτε κάτω από τη βάση σε 5 μα-

θήματα. Αδιάφορος για τα τεκταινόμενα στην οικογένεια, απείθαρχος, επιθετικός προς τη μικρότερη αδελφή και προσβλητικός προς το Χρήστο. Δύσκολα ελέγχεται η συμπεριφορά του και συνήθως οριοθετείται από τον πατέρα..

Αδελφή: Κατερίνα, 9 ετών, μαθήτρια Γ΄ Δημοτικού. Αρχικά περιγράφεται ως μέτρια μαθήτρια. Μετά από 4 μήνες η μητέρα ζητά να γίνει αξιολόγηση της Κατερίνας. (Συνοπτικά αποτελέσματα: Διάγνωση: Ειδική γλωσσική διαταραχή με ελλείψεις στο φωνολογικό της σύστημα, εξαιρετικά περιορισμένο λεξιλόγιο, αδυναμίες στη διήγηση και στην περιγραφή, σοβαρή διαταραχή στο γραπτό λόγο με δυσλεκτικού τύπου λάθη, ιδιαίτερα συνεσταλμένα, αγχωμένη με τις μαθησιακές της επιδόσεις. Εγκρίνεται από το ταμείο τους (ΙΚΑ) Λογοθεραπεία και Ειδική Διαπαιδαγώγηση. Αρχίζει Λογοθεραπεία και τη μελέτη της στο σπίτι αναλαμβάνει Ειδικός Παιδαγωγός.)

Δεύτερος ξάδελφος του πατέρα: «Ψυχική πάθηση» (χωρίς περισσότερες πληροφορίες από τους γονείς), βρίσκεται εδώ και πάρα πολλά χρόνια υπό ψυχιατρική παρακολούθηση με φαρμακευτική αγωγή.

Ατομικό ιστορικό

Ο Χρήστος γεννήθηκε υπερπρόωρος, μετά από κύηση 6 μηνών, 1.100gr. και παρέμεινε σε θερμοκοιτίδα για 40 μέρες. Δε στάθηκε δυνατό να θηλάσει.

Τα ορόσημά του παρουσιάζουν καθυστέρηση: κάθισε 10 μηνών, περπάτησε 2 ετών, ομιλία: λέξεις 4 ετών (όχι καθαρά), μικρές προτάσεις 5 ετών, έλεγχος σφιγκτήρων 4 ετών. Δυσκολίες κατά την προ του ύπνου διαδικασία. Σύμφωνα με τον παιδίατρο οι αναπτυξιακές του καμπύλες ύψος και περίμετρος κεφαλής είναι στο Μ.Ο., ενώ το βάρος είναι στα κατώτατα φυσιολογικά όρια.

Στο νηπιαγωγείο δεν παρουσίασε προβλήματα προσαρμογής. Η νηπιαγωγός καθυσχύαζε τους γονείς «ότι θα μεγαλώσει και θα μιλήσει», παραπονιόταν όμως ότι ήταν πολύ ζωηρός. Στο δημοτικό επίσης δεν παρουσίασε καμιά δυσκολία προσαρμογής αλλά αδυνατεί να παρακολουθήσει την προβλεπόμενη ύλη. Η δασκάλα σε συνεννόηση με το σχολικό σύμβουλο προτείνουν να επιστρέψει στο νηπιαγωγείο και να αξιολογηθεί από ψυχολόγο. Οι γονείς απορρίπτουν το ενδεχόμενο επιστροφής στο νηπιαγωγείο και ξεκινούν διαδικασία διερεύνησης των δυσκολιών που παρουσιάζει ο Χρήστος.

Από το ΙΚΑ διαγιγνώσκεται καθυστέρηση λόγου και εγκρίνεται λογοθεραπεία την οποία και ξεκινά αμέσως. Από τη λογοθεραπεύτρια διαγιγνώσκεται: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή με ΔΕΠ-Υ Συνοπτικά τα αποτελέσματα λογοθεραπευτικής αξιολόγησης παρουσιάζονται παρακάτω:

Κατανόηση λόγου 4 ετών

Έκφραση: Φωνολογικός τομέας 3;6 ετών, σημασιολογικός 4 ετών, μορφοσυντακτικός 4 ετών, πραγματολογικός χωρίς διαταραχή.

Φωνή: Λειτουργική δυσφωνία

Οπτικοκινητικός συντονισμός 5 ετών

Ρυθμός 4;6 ετών

Από τη Λογοθεραπεύτρια παραπέμπεται για:

Ακουολογική εξέταση (αποτελέσματα Κ.Φ)

Ωτορινολαρυγγολογική εξέταση: (αποτελέσματα Κ.Φ)

Ψυχολογική εξέταση: Δ.Ν. 98 (στα πλαίσια του φυσιολογικού).

Νευρολογική αξιολόγηση: Γενικευμένη νευρολογική ανωριμότητα χωρίς οργανικά ευρήματα. Η Παιδονευρολόγος προτείνει φαρμακευτική αγωγή. (Η παραπομπή σε παιδονευρολόγο γίνεται μετά το ατύχημα με το αυτοκίνητο και ενώ το παιδί βρίσκεται ήδη σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα.)

Τι θεωρούν οι γονείς ότι αποτελεί πρόβλημα για το παιδί τους

Η επίδοση στο σχολείο, η σχέση με το μεγαλύτερο αδελφό, το ότι είναι λαίμαργος αλλά δεν παίρνει βάρος, τα ατυχήματα.

Καταγραφή των θετικών στοιχείων της συμπεριφοράς

Ο Χρήστος είναι πολύ ευγενικό παιδί, φιλότιμος, αγαπητός σε όλους, τρυφερός με τα ζώα, ήρεμος όταν βρίσκεται στη φύση. Είναι αλληλέγγυος προς τους φίλους του, προστατεύει όσους θεωρεί αδύναμους, λειτουργεί συμφιλωτικά σε μικροκαυγάδες συνομήλικων. Δέχεται πρόθυμα τη βοήθεια των ενηλίκων και των συμμαθητών του, επιδεικνύει ενθουσιασμό και θέλει να επιτυγχάνει, ανταποκρίνεται θετικά στον έπαινο και έχει κίνητρα για μάθηση.

Λειτουργική περιγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς

Την ώρα του μαθήματος ο Χρήστος εμφανίζει διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Συγκεκριμένα:

-Κουράζεται πολύ εύκολα και ρωτάει πότε είναι διάλειμμα.

-Την ώρα που η δασκάλα παραδίδει μάθημα και δίνει οδηγίες στριφογυρίζει στη θέση του. Μερικές φορές πέφτει από την καρέκλα.

-Κοιτάζει τι κάνουν οι άλλοι και δε γράφει τις δικές του εργασίες. Στο τέλος της διδακτικής ώρας συνήθως δεν έχει συμπληρώσει τίποτε στο βιβλίο.

-Αδυνατεί να αντιγράψει από τον πίνακα.

-Όταν οι συμμαθητές του εργάζονται ατομικά σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να κάνει τίποτε, ξανακάθεται και ξανασηκώνεται μετά από λίγο.

-Όταν η δασκάλα τον παίρνει κοντά της στην έδρα για να τον βοηθήσει κουνιέται διαρκώς, μπερδεύεται στα πόδια του, δείχνει να μην καταλαβαίνει ενώ προσπαθεί και σύντομα τα μάτια του στρέφονται αλλού.

Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά

Τόσο η δασκάλα όσο και οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Valett «Κλίμακα αξιολόγησης υπερκινητικής συμπεριφοράς για γονείς και δασκάλους» (Valett, 1990).

Η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα του Χρήστου παρουσιάζεται πιο έντονα στο σχολείο τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά. Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς επιλέχθηκαν αυτά τα δύο μαθήματα στη διάρκεια των οποίων έγινε περιγραφική καταγραφή της προβληματικής συμπεριφοράς από τη δασκάλα της τάξης. Η καταγραφή έγινε λεπτομερώς συμπληρώνοντας πρωτόκολλο καταγραφής (Καλαντζή-Αζίζη, 1985) σχεδιασμένο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διαταραχής για τέσσερις ημέρες και για τα δύο μαθήματα (Πίνακας 2). Στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα.

Η περιγραφές της δασκάλας ομαδοποιήθηκαν (χρησιμοποιώντας την πληροφορία «Ωρα») σε 10' για το μάθημα της γλώσσας και σε 15' για τα μαθηματικά. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε από μία γραμμή βάσης (base line) (Buckley & Walker, 1978) για το αντίστοιχο μάθημα. (Γράφημα 1)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όνομα:

Ημερομηνία:

Ημέρα:

Συμπεριφορά προς παρατήρηση: Το παιδί εγκαταλείπει τη θέση του.

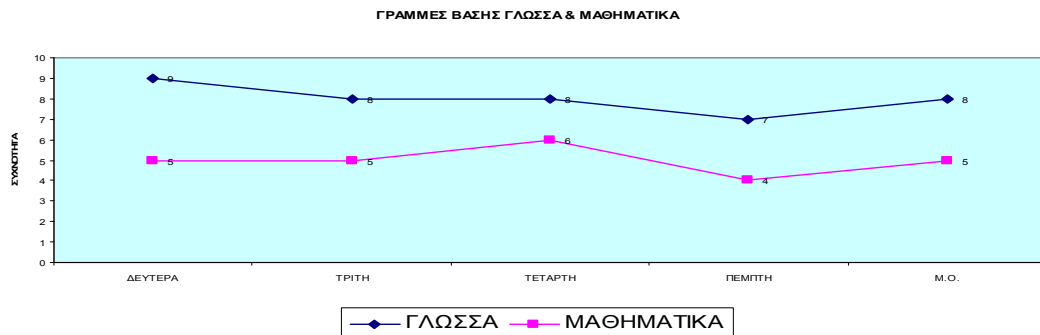
Συμπληρώθηκε από τον/την:

Πριν την εμφάνιση της συμπεριφοράς

Μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς

Ωρα	Πού ήταν η δασκάλα;	Τι έκανε η δασκάλα;	Τι έκαναν τα άλλα παιδιά;	Τι έκανε το παιδί;	Τι έκανε η δασκάλα;	Πώς αντιδρά το παιδί;	Παρεμβαίνει άλλος ή άλλοι;

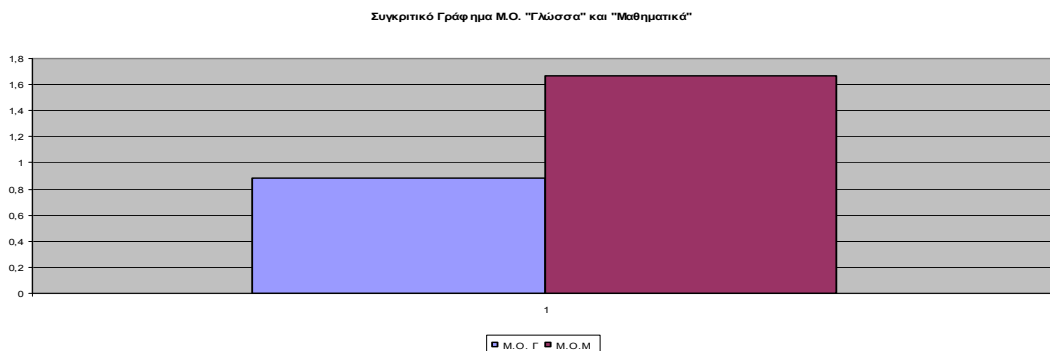
Πίνακας 2: Πρωτόκολλο καταγραφής συμπεριφοράς προς παρατήρηση.



Γράφημα 1: Σύγκριση γραμμών βάσης στο μάθημα της Γλώσσας και των μαθηματικών

Από τις γραμμές βάσεις αμέσως προκύπτει ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά εμφανίζεται πιο συχνά την ώρα της Γλώσσας επειδή, όμως, οι δυσκολίες του Χρήστου στα Μαθηματικά ήταν καθολικές (δεν έκανε καν την προσπάθεια που έκανε στη Γλώσσα) έγινε μια δεύτερη σύγκριση μεταξύ των Μ.Ο. της προβληματικής συμπεριφοράς για να αποφασιστεί σε ποιο μάθημα θα ξεκινήσει η παρέμβαση για διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. (Γράφημα 2)

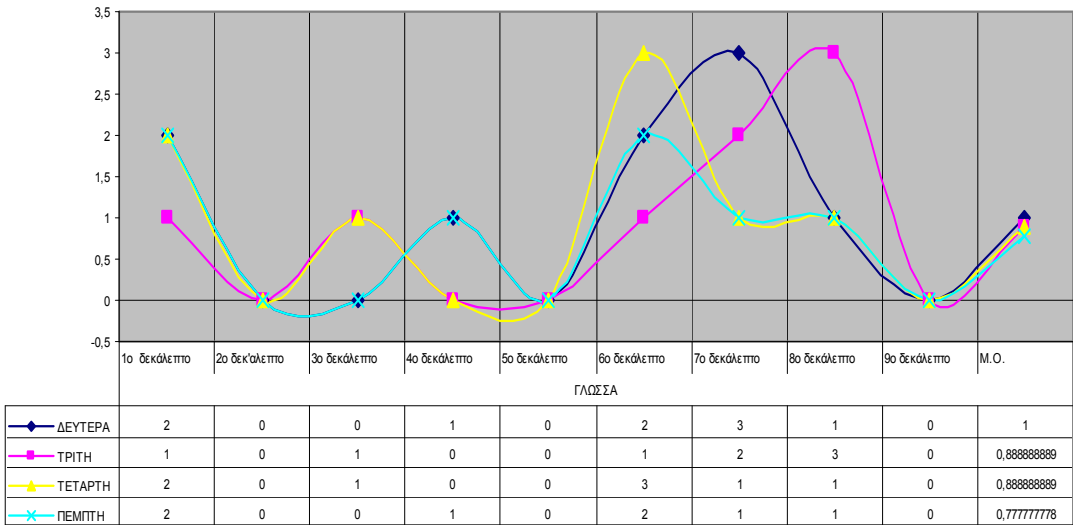
Όπως διαπιστώνουμε από το παρακάτω γράφημα η εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι συχνότερη κατά την ώρα των Μαθηματικών. Συμπεριλαμβανομένου, μάλιστα του γεγονότος ότι η διδακτική ώρα στο μάθημα της γλώσσας είναι χρονικά διπλάσια μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια των Μαθηματικών ο Χρήστος καθόταν ελάχιστα στη θέση του.



Γράφημα 2: Σύγκριση μέσου όρου εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Και έτσι πράγματι συνέβαινε, όπως διαπιστώθηκε από την ποσοτικοποίηση που παρουσιάζεται αναλυτικά στα παρακάτω γραφήματα. Παρατηρούμε ότι στο μάθημα της Γλώσσας (Γράφημα 3) υπάρχουν περιπτώσεις που συστηματικά δεν εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά (2^ο, 5^ο και 9^ο δεκάλεπτο μέτρη-

σης). Οι βυθίσεις στη διακύμανση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς σχετίζονται με τη θέση της δασκάλας και με την εκτελούμενη από τους μαθητές δραστηριότητα. Με τα στοιχεία που μας δίνει η ανάλυση από την ποιοτική καταγραφή του πρωτοκόλλου παρατήρησης συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι ήδη υπάρχουσες νησίδες επιθυμητής συμπεριφοράς σχετίζονται με την παρουσία της δασκάλας κοντά του για να του υποδείξει ατομικές οδηγίες. Άνοδος των καμπυλών παρατηρείται κυρίως όταν οι συμμαθητές του εργάζονται ατομικά.

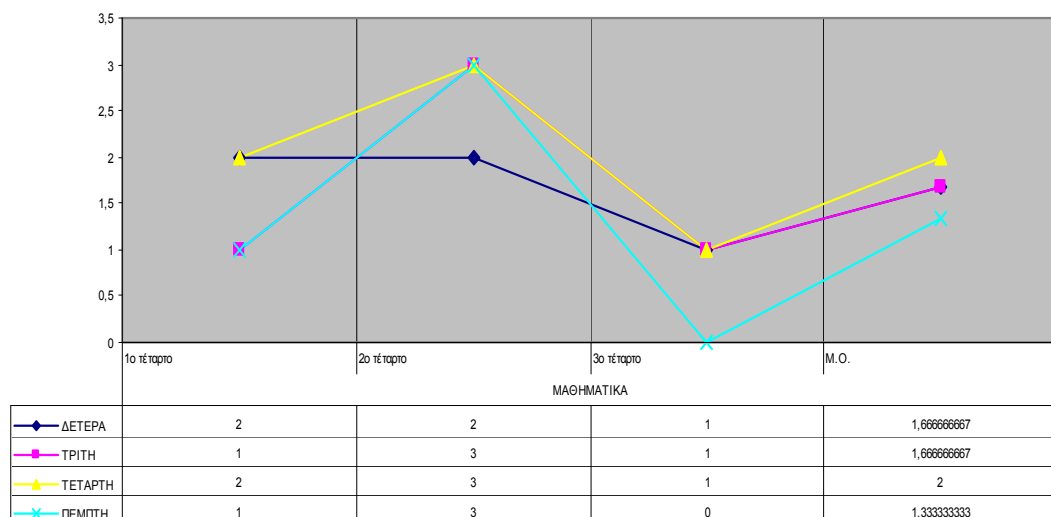


Γράφημα 3: Διακύμανση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στη Γλώσσα.

Από την ανάλυση του πρωτοκόλλου παρατήρησης διαπιστώνουμε ότι στα Μαθηματικά οι εκδήλωση επιθυμητής συμπεριφοράς είναι σπάνια. Κυρίως ο Χρήστος είναι όρθιος κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Γράφημα 4) και αδυνατεί να εργαστεί ατομικά.

Σύμφωνα με την παραπάνω αποσαφήνιση των συνθηκών αποφασίζεται να ξεκινήσει η παρέμβαση από το μάθημα της γλώσσας ώστε να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας για το Χρήστο.

Το πρόβλημα πρώτης προτεραιότητας τέθηκε ως εξής: Ο Χρήστος εγκαταλείπει τη θέση του την ώρα του μαθήματος της Γλώσσας. Ο στόχος της παρέμβασης καθορίστηκε η σταδιακή αύξηση του χρόνου παραμονής στη θέση του την ώρα της Γλώσσας.



Γράφημα 4: Διακύμανση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς στα Μαθηματικά.

Σχεδιασμός Προγράμματος

Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί αρχικά για 2 εβδομάδες (10 εργάσιμες ημέρες), θα γίνει επαναξιολόγηση και στη συνέχεια ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας θα σχεδιαστεί παρέμβαση κατά την ώρα του μαθήματος

α) Αλλαγή συνθηκών

Προκειμένου να βοηθηθεί ο Χρήστος ώστε να παραμένει στη θέση του προτείνονται στη δασκάλα του οι παρακάτω αλλαγές συνθηκών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος:

1. Η διάταξη των θρανίων στην τάξη ήταν σε σχήμα **T** ανά τρία θρανία. Αν και ο Χρήστος κάθεται μπροστά κοντά στον πίνακα και στην έδρα δε βλέπει καλά ούτε τον πίνακα ούτε την έδρα γιατί είναι στο πλάι (βλέπει παράθυρα και συμμαθητές). Έτσι προτείνεται να τοποθετηθούν τα θρανία σε σχήμα **Π** συν τρεις σειρές κάθετες προς τον πίνακα. Στην πρώτη σειρά να τοποθετηθεί ο Χρήστος. Η δασκάλα το υλοποιεί.

2. Ο Χρήστος να αλλάζει διπλανό σε τακτά χρονικά διαστήματα και να κάθεται κοντά του κάποιος από τους μαθητές που διακρίνεται για τις καλές του επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας ώστε να τον βοηθάει.

3. Επιλογή από τις ασκήσεις του βιβλίου με συστηματική ανατροφοδότηση και σταδιακή αύξηση ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού. Επιλογή ασκήσεων προτείνεται και για τα εβδομαδιαία επανορθωτικά φυλλάδια. Θα μειώνεται ο αριθμός των σειρών για ανάγνωση και αντιγραφή κατά την κρίση της δασκάλας. Η ορθογραφία θα ορίζεται από τη Λογοθεραπεύτρια. Θα διαφοροποιείται από των

αυτή των συμμαθητών του, θα σχετίζεται με το μάθημα και ο Χρήστος θα αξιολογείται για όσο διάστημα διαρκέσει το πρόγραμμα στην ιδιαίτερη ορθογραφία. Τις δύο πρώτες εβδομάδες υλοποιήθηκε σύμφωνα με τα παραπάνω στη συνέχεια ανέλαβε η δασκάλα να περιορίζει την ύλη της ορθογραφίας.

4. Ανάθεση υπευθυνότητας: α) Ο Χρήστος αναλαμβάνει να μοιράζει συχνά τα τετράδια στους συμμαθητές του. β) Να συντονίζει τη σειρά με την οποία ποτίζονται τα λουλούδια από τους συμμαθητές του διατηρώντας λίστα ονομάτων.

5. Με στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, που πρέπει να έχει ένας μαθητής, κάθε πρωί η δασκάλα αναλαμβάνει να κολλάει με Blu-Tack πάνω στο θρανίο του Χρήστου μια πλαστικοποιημένη μικρή «καρτέλα υπενθύμισης» με ζωγραφισμένες τις εικόνες ενός μολυβιού, μιας γόμας, μιας ξύστρας, σκίτσο με το εξώφυλλο από το βιβλίο της γλώσσας και σκίτσο με ένα τετράδιο. Στην άκρη της καρτέλας υπενθύμισης ζωγραφίστηκαν, χωρισμένα με μια γραμμή από τα υπόλοιπα, ένα μάτι και ένα αυτί. Κάτω από τα αντικείμενα έχει γραφτεί: ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ, κάτω από το μάτι και το αυτί έχει γραφτεί: ΠΡΟΣΕΧΩ.

6. Δημιουργία της «γωνιάς των εργασιών» όπου ανά τετράδες το ανώτερο θα πηγαίνουν τα παιδιά τα τελευταία 15' για να αλληλοβοηθηθούν στη συμπλήρωση των ασκήσεων του βιβλίου ή της φωτοτυπίας.

β) Διατύπωση υποστόχων

Η ανάλυση του μακροπρόθεσμου στόχου: Σταδιακή αύξηση του χρόνου παραμονής του Χρήστου στη θέση του, αναλύθηκε σε επιμέρους στόχους ως εξής:

- να κάθεται στο θρανίο του 10'	}	1 ^η εβδομάδα
- να κάθεται στο θρανίο του 15'		
- να κάθεται στο θρανίο του 20'		
- να κάθεται στο θρανίο του 25'		
- να κάθεται στο θρανίο του 30'		
- να κάθεται στο θρανίο του 40'	}	2 ^η εβδομάδα
- να κάθεται στο θρανίο του 50'		
- να κάθεται στο θρανίο του 60'		
- να κάθεται στο θρανίο του 70'		
- να κάθεται στο θρανίο του 80'		

Τα βήματα αυτά, με μορφή υποστόχων, προσδιορίστηκαν ώστε να προσεγγίσει ο Χρήστος, σταδιακά και ρεαλιστικά την επιθυμητή συμπεριφορά, που είναι η παραμονή στο θρανίο καθ' όλη τη διδακτική ώρα. Επειδή αντιμετωπίζει, όμως, πολύ σοβαρές δυσκολίες κατά την ολοκλήρωση των εργασιών και πηγαινε το τελευταίο χρονικό διάστημα, (το οποίο όριζε η δασκάλα) μέχρι τη λήξη της διδακτικής ώρας, στη «γωνιά των ασκήσεων» η εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς ίσχυε και γι' αυτήν τη θέση. Ένας δεύτερος λόγος της σταδιακής αυτής προσέγγισης ήταν η δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης της προόδου που παρέχει η διαβάθμιση αυτή για τον εκπαιδευτικό της τάξης

γ) Επιλογή ενισχυτών

Η επιλογή ενισχυτών έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα του Χρήστου και τις προτιμήσεις του. Την πρώτη εβδομάδα χρησιμοποιήθηκε η μορφή Θετική Ενίσχυση (E+) και τη δεύτερη εβδομάδα η μορφή Μη Ενίσχυση, έμμεση τιμωρία με διακοπή του θετικού ενισχυτή (T-). Όσον αφορά το πρόγραμμα παροχής ενίσχυσης συνδυάστηκαν (Κολιάδης, 1996):

- συνεχής, συστηματική ενίσχυση κάθε σωστής αντίδρασης (δίνει πολύ γρήγορη εξάρτηση αλλά πολύ γρήγορη απόσβεση).
- μερική ενίσχυση με σταθερό χρονικό διάστημα (δίνει αργή απόσβεση αλλά αργή εξάρτηση).

Η συστηματική ενίσχυση του Χρήστου περιελάμβανε τη δυνατότητα επιλογής της ενίσχυσης από τον ίδιο σε προκαθορισμένο πλαίσιο αμοιβών. Οι ενισχυτές ορίστηκαν με βάση την επιλογή και ιεράρχησή τους από τον ίδιο το μαθητή (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Παράλληλα ελέγχθηκε διεξοδικά η δυνατότητα υλοποίησής τους από όσους εμπλέκονταν στο πρόγραμμα παροχής ενισχυτών και ύστερα οριστικοποιήθηκαν, σε συνεργασία με το παιδί, οι ενισχυτές όπως διαμορφώθηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια. Για κάθε επιτυχημένη προσπάθεια του Χρήστου να παραμένει στη θέση του κατά το προσυνεννοημένο διάστημα κόλλαγε ο ίδιος ένα αστεράκι σε καρτέλα που είχε δημιουργηθεί γι' αυτό το σκοπό (Πίνακας 3).

► Καθημερινά για κάθε αστεράκι (E+, συνεχής) παρεχόταν ενίσχυση ως εξής:

- Από τη δασκάλα: «Μπράβο Χρήστο»
- Από τη Λογοθεραπεύτρια: το απόγευμα της Δευτέρα και της Τετάρτης υπήρχαν προσυμφωνημένες δυνατότητες επιλογής της ενίσχυσης από τον ίδιο. Αν στην καρτέλα του υπήρχε αστεράκι δίπλα από την αντίστοιχη ημέρα της εβδομάδας (E+, συνεχής), μπορούσε να διαλέξει:
 - να παίξει με τη «μπόμπα Pokemon» ή να ψάξει στον κήπο για σαλιγκάρια
 - να φτιάξουμε ποπ-κορν στην κουζίνα ή να φυτέψει ένα βολβό στον κήπο.
- Από τους γονείς το απόγευμα της Τρίτης και της Πέμπτης: Αν υπήρχε αστεράκι δίπλα από την αντίστοιχη ημέρα στην καρτέλα του, ο Χρήστος μπορούσε να επιλέξει ένα από τα παρακάτω:
 - τσιχλόφουσκες ή μια σοκολάτα ή
 - να φτιάξουμε ζελέ με τη μαμά ή ένα καινούριο αυτοκινητάκι

► Στο τέλος της εβδομάδας, κάθε Παρασκευή (E+, σταθερό χρονικό διάστημα) δινόταν ενίσχυση ως εξής:

- Από τη δασκάλα: όσα αστεράκια κι αν είχε μαζέψει έπαιρνε μετάλλιο λέγοντάς του «Μπράβο Χρήστο. Παίρνεις μετάλλιο για την προσπάθειά σου! Την επομένη εβδομάδα θα παραμείνεις περισσότερη ώρα στο θρανίο σου. Είμαι σίγουρη ότι θα τα πας πολύ καλά!» (Τις δύο τελευταίες φράσεις έχει συμφωνηθεί να τις λέει αν δεν έχει μαζέψει τα 5 αστεράκια που ήταν η μέγιστη δυνατότητα).

•Από τους γονείς του για:

1 αστεράκι: ένα κουτί μπισκοτάκια TAZ

2 αστεράκια: μια καινούρια βιντεοταινία

3 αστεράκια: πρόσκληση στον καλύτερο φίλο του να παίξουν

4 αστεράκια: επίσκεψη στο «Αττικό Πάρκο»

5 αστεράκια: ένα Σαββατοκύριακο στο χωριό με τον παππού και το σκύλο.

Το φύλλο των επιτυχιών μου



Δευτέρα		ή "μπόμπα" Ροκκεμόη ή ψάξιμο για σαλιγκάρια
Τρίτη		ή τσιχλόφουσκες ή σοκολάτα
Τετάρτη		ή ποπ-κορν ή φύτεμα βολβού
Πέμπτη		ή ζελέ ή καινούριο αυτοκινητάκι
Παρασκευή		μετάλλιο
	σύνολο	1 αστεράκι: ένα κουτί μπισκοτάκια TAZ 2 αστεράκια: μια καινούρια βιντεοταινία 3 αστεράκια: πρόσκληση στον καλύτερο φίλο του να παίξουν στο δωμάτιό του. 4 αστεράκια: επίσκεψη στο «Αττικό Πάρκο» 5 αστεράκια: ένα Σαββατοκύριακο στο χωριό με τον παππού και το σκύλο.

Πίνακας 3: Δείγμα Καρτέλας αμοιβών

Τη δεύτερη εβδομάδα του προγράμματος διαμόρφωσης συμπεριφοράς η καρτέλα παρουσιάστηκε από την αρχή συμπληρωμένη με όλα τα αστεράκια. Στόχος για τον Χρήστο ήταν να μην του ξεκολλήσει η δασκάλα κανένα αστεράκι (Τ-, σταθερό χρονικό διάστημα) Η παροχή των ενισχύσεων διαρθρώθηκε όπως και την πρώτη εβδομάδα.

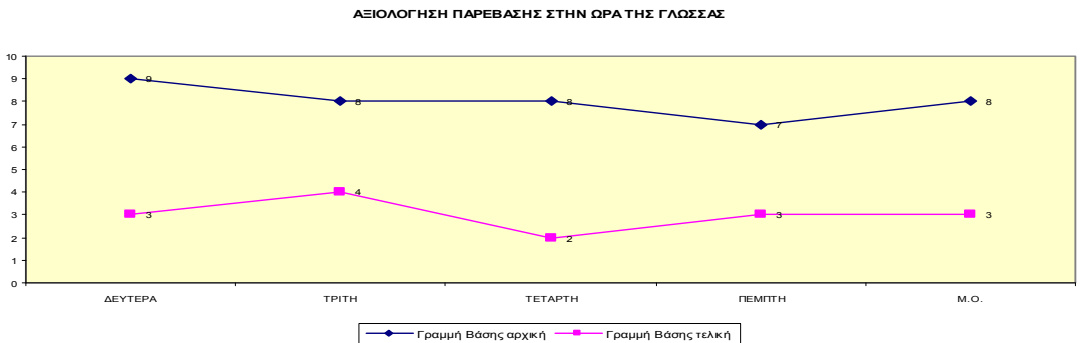
δ) Επιλογή τρόπου καταγραφής της προόδου

Η καταγραφή προόδου από τον ίδιο το Χρήστο γινόταν με το μέτρημα των αστεριών που είχε στην καρτέλα του. Οι ποσοτικές πληροφορίες της καρτέλας συγκεντρώθηκαν σ' ένα φύλλο καταγραφής προόδου και αναλύθηκαν για να συγκριθούν με τα δεδομένα της αρχικής καταγραφής.

Αξιολόγηση

Η ανταπόκριση όλων για συμμετοχή ήταν θετική και της δασκάλας ιδιαίτερα βοηθητική αφού το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί στη σχολική τάξη. Η δασκάλα εμφανίστηκε πολύ ευαισθητοποιημένη και αποφασισμένη να βοηθήσει ουσιαστικά το Χρήστο. Η συνεργασία της τόσο σ' αυτό το πρόγραμμα όσο και σε άλλα που ακολούθησαν ήταν άψογη και η δημιουργικότητά της εμπλούτισε το πρόγραμμα, αυτό κυρίως, που πραγματοποιήθηκε αργότερα και είχε στόχο την ολοκλήρωση ορισμένων από τις εργασίες του βιβλίου από το Χρήστο χωρίς βοήθεια.

Στο πρόγραμμα παρέμβασης μέσα στην τάξη που αναπτύχθηκε παραπάνω συγκρίθηκαν τα δεδομένα της αρχικής καταγραφής από την παρατήρηση με αυτά της καταγραφής μετά από την παρέμβαση για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της (Γράφημα 5)



Γράφημα 5: Σύγκριση γραμμής βάσης πριν και μετά την παρέμβαση

Παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. της αρχικής καταγραφής ήταν 8 φορές και ο Μ.Ο. της επαναξιολόγησης ήταν 3 φορές. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος κρίθηκε θετικά και σχεδιάστηκε το επόμενο στάδιο «να παραμείνει στη θέση του κατά τη διάρκεια της ώρας των Μαθηματικών»).

Σε περίπτωση που επανεμφανιζόταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά η δασκάλα θα την αντιμετώπιζε σύμφωνα με την «τεχνική της πρόβλεψης της υποτροπής» από τη συστημική προσέγγιση (Molnar & Lindquist, 1999) ώστε να θεωρηθεί η επανεμφάνιση ως μέρος της κανονικής πορείας και όχι αποτυχία, να θεωρηθεί δηλαδή εξαίρεση και η αλλαγή της συμπεριφοράς που επιτεύχθηκε ως κανόνας.

Συμπέρασμα

Οι ενταξιακές προσπάθειες για το συγκεκριμένο μαθητή αποσκοπούν στη διαμόρφωση δόκιμων μορφών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη βελτίωση τόσο των ατομικών του δεξιοτήτων όσο και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, εκτός από το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε παραπάνω

- ένα πρόγραμμα παρέμβασης την ώρα των μαθηματικών
- ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο να φοράει τα γυαλιά του την ώρα του διαβάσματος.
- ένα πρόγραμμα παρέμβασης την ώρα της μελέτης στο σπίτι, το οποίο παρουσίασε πολλές διακυμάνσεις γιατί ο πατέρας έχοντας ο ίδιος παρόμοιες δυσκολίες ταυτίστηκε με το Χρήστο (Neuhaus, 1999) και προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τη δυσφορία του παιδιού κατά την ώρα της μελέτης, χωρίς όμως, αποτέλεσμα. Αδυνατούσε να διακρίνει την αναποτελεσματικότητά του και επέμενε για μακρύ χρονικό διάστημα να διαβάσει το Χρήστο στο σπίτι γεγονός που ήταν επιζήμιο για το παιδί. Μόνο προς το τέλος της σχολικής χρονιάς δέχτηκε να αναλάβει Ειδικός Παιδαγωγός τη μελέτη του Χρήστου.
- ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ολοκλήρωση των εργασιών του στο σχολείο, το οποίο συνεχίζεται και είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και συνδεδεμένο με τη μαθησιακή του βελτίωση.

Σήμερα ο Χρήστος παρακολουθεί τη Β΄ Δημοτικού έχει αναπτύξει ικανοποιητικά της βασικές δεξιότητες που απαιτούνται από ένα μαθητή αλλά παρουσιάζει ακόμα πολύ χαμηλή μαθησιακή επίδοση. Παρακολουθεί Λογοθεραπεία και Ειδικό Παιδαγωγικό (στο σχολείου δεν υπάρχει, προς το παρών, Τμήμα Ένταξης). Αναμένεται να συνεχίσει και για την επόμενη σχολική χρονιά και τα δύο αυτά υποστηρικτικά προγράμματα. Η αδελφή του ολοκλήρωσε το πρόγραμμα Λογοθεραπείας αλλά συνεχίζει Ειδικό Παιδαγωγικό. Ο μεγαλύτερος αδελφός επανέλαβε την Α΄ Γυμνασίου και δε δέχεται καμία βοήθεια. Στους γονείς προτάθηκε υποστήριξη από σύμβουλο οικογένειας αλλά μόνο η μητέρα παραβρίσκεται στις συνεδρίες.

Από την όλη μέχρι στιγμής πορεία του μαθητή και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη συνάγεται το συμπέρασμα ότι την κύρια αιτία αποτελούν τα προβλήματα λόγου και η χαμηλή μαθησιακή απόδοση που επιβαρύνουν αν όχι δημιουργούν την υπερκινητικότητα και την αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής (Rief, 1993). Σε κάθε περίπτωση κρίνουμε ότι η συνολική διαμόρφωση της συμπεριφοράς του Χρήστου είναι σύμφυτη της ακαδημαϊκής του επίδοσης και κάθε παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη θα πρέπει να διασφαλίζει την έννοια αυτόεκτίμησης και της αυτορρύθμισης για να είναι λειτουργική και αποτελεσματική.

Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι ότι σημαντικό μέρος της επιτυχίας του προγράμματος οφείλεται όχι μόνο στη διαβαθμισμένη και συστηματική

παρέμβαση αλλά και στον προγραμματισμό και άμεση υλοποίηση αλλαγών στο περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται η προβληματική συμπεριφορά. Θεωρώντας ότι η ανεπιθύμητη για τον ενήλικα συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσα σε μια ανεπιθύμητη και δύσκολη για το παιδί κατάσταση, αυτή της μαθησιακής διαδικασίας, μεριμνήσαμε ώστε οι αλλαγές συνθηκών μέσα στην τάξη να προηγούνται σε υλοποίηση. Στόχος ήταν το πλαίσιο να διευκολύνει την εμφάνιση της θετικής συμπεριφοράς που αναμένεται να εκδηλωθεί από την εφαρμογή του δομημένου προγράμματος. Με άλλα λόγια κάναμε εμείς αλλαγή της κατάστασης πριν ζητήσουμε από το μαθητή να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Αυτό συνέβη γιατί ένας άδηλος στόχος ήταν να διατηρηθεί ο ενθουσιασμός και η θέληση για επιτυχία (στοιχεία που είχαν καταγραφεί αρχικά ως θετικές συμπεριφορές) δεδομένου ότι είχαν αρχίσει να εμφανίζονται πρόδρομα στοιχεία σχολικής άρνησης. Ο μαθητής κατανόησε τις αλλαγές που έγιναν στην τάξη του για δική του διευκόλυνση, έδειξε εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα και ανακούφιση από το γεγονός ότι οι δυσκολίες του γίνονται κατανοητές από τους άλλους και του παρέχεται βοήθεια.

Το σύνολο των προσεγγίσεων διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα αντίστοιχα πεδία των κοινωνικοσυναισθηματικών και επικοινωνιακών στόχων του αναλυτικού προγράμματος που αποτελεί τη βασική συνθήκη/πλαίσιο που εντάσσονται οι εξατομικευμένες εφαρμογές προγραμμάτων τροποποίησης συμπεριφοράς. Οι λειτουργικές αναλύσεις συμπεριφοράς σε συνδυασμό με ένα κατάλληλο και ενισχυτικό μαθησιακό περιβάλλον αποσκοπούν στην καλύτερη μελέτη των προβληματικών συμπεριφορών αλλά κυρίως στην καλύτερη πρακτική εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησής τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία πρέπει να συμπεριληφθεί ενεργά η γνώση και η διάθεση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία ενός διευκολυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, γιατί τελικά μέσω των εκπαιδευτικών υλοποιείται το παιδαγωγικό έργο και αναδύονται οι καλύτερες πρακτικές διδασκαλίας που στηρίζονται σε κλίμα ασφάλειας, κατανόησης και δημιουργικότητας, όπως διαφαίνεται από την έκβαση του περιστατικού που αναφερόχαμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελή, Κ., και Βλάχου, Κ. (2004). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο* (77-131). Ελληνικά Γράμματα
- Buckley, N.K. & Walker H.M. (1978). *Modifying classroom behavior*. Research Press Company
- Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (1999). *Language and Reading Disabilities*. United States, Allyn and Bacon
- Jones, C. B., (1991), *Sourcebook for Children with Attention Deficit Disorder*. Communication Skill Builders
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1985) *Εφαρμοσμένη κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Θέματα κλινικής Ψυχολογίας* 2. Αθήνα

- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., Ευσταθίου, Γ. (2005) *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Ελληνικά Γράμματα
- Κολιάδης Ε. (1996) *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμ. Α΄, Αθήνα
- Μανιαδάκη, Κ. (2001) Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στο Ε. Κάκουρος (επιμ) *Το υπερκινητικό παιδί* (47-74). Ελληνικά Γράμματα
- Molnar, A. & Lindquist B. (1999) *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα
- Neuhaus, C., (1999). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*. Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1984). *Στοιχεία κλινικής Ψυχολογίας*. Γρηγόρη, Αθήνα
- Rief, S.F., (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children*. San Francisco: Jossey-Bass
- Valett, R. E. (1990) *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*. Editorial Ciencel, Madrid

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο

Ελένη Ανδρέου

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Στο κείμενο αναλύεται η παιδαγωγική και λειτουργική διάσταση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην τροποποίηση των διαφορετικών ρόλων που τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης, ως μέσο για τον περιορισμό τέτοιων περιστατικών. Εφαρμόζεται στο επίπεδο της ομάδας-τάξης και περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια ομαδικής συμβουλευτικής. Το πρώτο στάδιο στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τους διαφορετικούς ρόλους, που κάποιος υιοθετεί κατά τη διάρκεια επεισοδίων εκφοβισμού και των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών που προκύπτουν από κάθε συγκεκριμένο ρόλο. Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την ενίσχυση των δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας των διαφορετικών ρόλων που υιοθετούν όσοι μαθητές εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού, ενώ στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές διατυπώνουν τη δέσμευσή τους για την υιοθέτηση και έμπρακτη εφαρμογή νέων θετικών συμπεριφορών σε ανάλογα περιστατικά. Το πρόγραμμα αποτελεί ένα λειτουργικό πακέτο δράσης που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά σχολεία με στόχο την ανάπτυξη των προϋποθέσεων εκείνων που απαιτούνται ώστε το σχολείο να είναι ένα σχολείο για όλους, με αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους στις κοινωνικές σχέσεις.

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (παιχνίδι ρόλων, αποσαφήνιση αξιών, αυτογνωσία, επίδειξη δεξιοτήτων, μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων, ανατροφοδότηση και επεξεργασία κ.ά.), έτσι ώστε να προσφερθούν ευκαιρίες για επικοινωνία και προσωπική συμμετοχή. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε επίσης με βιωματικό τρόπο και σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό την εξοικείωσή τους με τις συστημικές στρατηγικές αντιμετώπισης της επιθετικότητας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επεξεργαστούν και να δημιουργήσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Επιθετικότητα, πρόληψη, αντιμετώπιση

Εισαγωγή

Τα φαινόμενα της κοινωνικής απομόνωσης, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου, έχουν προκαλέσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη ανησυχία σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της σχολικής τους ζωής πέφτουν θύματα καψωνιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών, πειραγμάτων, ψευτοπαλικάρισμών και άλλων μορφών ή στάσεων συμπεριφοράς τέτοιου είδους (Schuster, 1996. Smith & Sharp, 1994). Επιπλέον, ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν τις συνέπειες που η χρόνια θυματοποίηση μπο-

ρεί να προκαλέσει στους μαθητές, όπως, για παράδειγμα, ψυχολογικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Schwardz, et al., 1998. Thompson, et al., 2002), ενώ είναι δυνατό να συμβάλει στη δια βίου κοινωνική περιθωριοποίηση (Dodge, et al., 1990). Οι συνέπειες δεν αφορούν αποκλειστικά μεμονωμένους μαθητές αλλά επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, το γενικότερο κλίμα της τάξης και υπονομεύουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Ανδρέου & Smith, 2002. Smith, 1991).

Στην Ελλάδα, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δεν περιορίζονται σε μειονότητες (Μπεζέ, 1998. Καλαμπαλίκη, 1995. Kalliotis, 2000). Σχετική μελέτη σε δείγμα 664 μαθητών ηλικίας 8 έως 11 χρονών της εκπαιδευτικής περιφέρειας των Αθηνών έδειξε ότι 58,9% των αγοριών και 47,4% των κοριτσιών είχαν συμμετάσχει σε περιστατικά σωματικής επιθετικότητας, ενώ 51,5% των κοριτσιών και 58,4% των αγοριών της ίδιας ηλικίας είχαν εμπλακεί σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας (Boulton, et al, 2001). Επιπλέον, εμπειρικά δεδομένα σε δείγμα 1.312 μαθητών των Γ, Δ, Ε, και Στ, τάξεων δημοτικών σχολείων της πρωτεύουσας καταδεικνύουν ότι η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού που ανέφεραν τα θύματα (42,47%) ήταν: 'μου έλεγε βρισιές/με κοροϊδευε' ενώ οι θύτες (32,10%) ανέφεραν 'χτυπάνε, κλωτσάνε, σπρώχνουν' ως την πιο συχνή συμπεριφορά (Χαντζή και συν., 2000).

Μελέτες, που διεξήχθησαν σε δείγματα μαθητών της περιφέρειας, υποστηρίζουν, ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο των σχολείων της πρωτεύουσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων (Andreou, 2000) σε ένα δείγμα 181 μαθητών προτείνουν ότι 47,5% του δείγματος συμμετείχαν σε περιστατικά θυματοποίησης ως δράστες, θύματα και δράστες/θύματα. Ανάλογα ποσοστά προκύπτουν και από τα ευρήματα της μελέτης που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της πόλης του Βόλου (Andreou, 2001), όπου 46,3% των μαθητών του δείγματος (N = 408), είχαν εμπλακεί σε περιστατικά θυματοποίησης.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα ποσοστά που προκύπτουν από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον Ελληνικό χώρο είναι ανάλογα και σε μερικές περιπτώσεις αρκετά μεγαλύτερα σε σχέση με εκείνα που προκύπτουν από τα ευρήματα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας (π.χ. Genta, et al., 1996. Olweus, 1997, 1993. Whitney & Smith, 1993). Κατά συνέπεια, θεωρούμε αναγκαία την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες συμβουλευτικής με στόχο τον περιορισμό και την αντιμετώπιση του προβλήματος έτσι ώστε να διασφαλίσουν στους μαθητές τους ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Για τους παραπάνω λόγους, η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στη δομή και το περιεχόμενο ενός πειραματικού Προγράμματος εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης σε δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου. Το προτεινόμενο

Πρόγραμμα, αποτελεί ένα λειτουργικό πακέτο δράσης που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά σχολεία με στόχο την ανάπτυξη των προϋποθέσεων εκείνων που απαιτούνται, ώστε το σχολείο να είναι ένα σχολείο για όλους, με αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν μη βίαιους τρόπους στις κοινωνικές σχέσεις.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του προβλήματος του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου

Ο όρος εκφοβισμός αναφέρθηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus (1978), για να περιγράψει τις διαδικασίες συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Έκτοτε αρκετοί διαφορετικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για να ορίσουν το συγκεκριμένο φαινόμενο, οι οποίοι όμως, συγκλίνουν (Ανδρέου & Smith, 2002. Rigby, 2002) στα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- Οι συμπεριφορές παρενόχλησης και εκφοβισμού παιδιών από συνομηλίκους είναι συστηματικές, επίμονες, σκόπιμες και απρόκλητες. Δεν αφορούν, επομένως, μεμονωμένα και σπάνια περιστατικά. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές λαμβάνουν χώρα εντός του άμεσου ή ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου της ομάδας των συνομηλίκων.
- Οι παραπάνω συμπεριφορές προκαλούν φόβο στο θύμα καθώς υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού, εξευτελισμού, επιβολής και πρόκλησης σωματικού ή/και ψυχολογικού πόνου.
- Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν μια συγκεκριμένη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να είναι άμεση (π.χ. ανοικτές λεκτικές επιθέσεις και ξυλοδαρμοί), έμμεση ή συνεπακόλουθη (π.χ. κουτσομπολιό, αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων κ.α.) με σκοπό την ταπείνωση και την ‘υποταγή’ του θύματος.
- Οι συμπεριφορές εκφοβισμού βασίζονται και συντηρούνται από την ασύμμετρη σωματική και ψυχολογική δύναμη που υπάρχει ανάμεσα στο δράστη και το θύμα ή την κατάχρηση της μεγαλύτερης εξουσίας, που διαθέτει ο δράστης συγκριτικά με το θύμα.

Επιπλέον, οι σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις (Rigby, 2004, 2002. Smith et al., 2004), υπογραμμίζουν ότι η εμφάνιση και συντήρηση του εκφοβισμού εξαρτώνται από τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων ενώ το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου μπορεί είτε να ενισχύει και συντηρεί ή να αποδυναμώνει και να περιορίζει τέτοια φαινόμενα.

Συμμετοχικοί ρόλοι μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης

Όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές η άσκηση ψυχολογικής και σωματικής βίας στα πλαίσια της σχολικής ομάδας ενισχύεται όχι μόνο από τις συμπεριφορές των άμεσα εμπλεκόμενων σ' αυτά τα επεισόδια, αλλά και από τους τρόπους που αντιδρά η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της (Ανδρέου & Smith, 2002. Olweus, 1993. Salmivalli, 2001. Salmivalli, et al., 1996. Smith, et al., 2004. Stevens, et al., 2000). Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχουν οι ακόλουθοι έξι διακριτοί ρόλοι, που συστηματικά τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης:

Δράστης: κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, προκαλεί και καθοδηγεί επεισόδια παρενόχλησης και εκφοβισμού

Βοηθός Δράστη: υποστηρίζει τον δράστη και υποκινεί την εμπλοκή άλλων μαθητών σε επεισόδια θυματοποίησης

Ενισχυτής: παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους άμεσα εμπλεκόμενους σε επεισόδια εκφοβισμού και βίαιης παρενόχλησης. Λειτουργεί ως ακροατήριο, γελάει εις βάρος του θύματος και ενισχύει τον εκφοβισμό του θύματος.

Θύμα: συχνός στόχος εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικής συμπεριφοράς.

Υπερασπιστής Θύματος: παρέχει άμεση ή έμμεση υποστήριξη στο θύμα. Προσπαθεί να σταματήσει την παρενόχληση και τον εκφοβισμό του θύματος.

Παρατηρητής: όταν αντιλαμβάνεται να λαμβάνουν χώρα επεισόδια επιθετικής παρενόχλησης και εκφοβισμού, τότε αποχωρεί ή παραμένει ουδέτερος παρατηρητής των επεισοδίων.

Εκτός από τους προαναφερθέντες ρόλους, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές του φαινομένου (Andreou, 2001. Smith, et al., 2004) ένας επιπλέον ρόλος που συχνά υιοθετούν οι μαθητές είναι αυτός του 'Δράστη-Θύματος'. Ο συγκεκριμένος ρόλος συνδυάζει συγχρόνως συμπεριφορές και χαρακτηριστικά τόσο του θύματος όσο και του δράστη. Επίσης, οι Pepler, et al., (1998) υποστηρίζουν ότι μερικοί μαθητές παρόλο που δεν υιοθετούν τον ρόλο του 'Βοηθού Δράστη', όπως ορίστηκε παραπάνω, εντούτοις η μη εμπλοκή τους με στόχο τον τερματισμό επεισοδίων θυματοποίησης αποτελεί από μόνη της ενισχυτικό παράγοντα τέτοιων επεισοδίων. Η άποψη αυτή είναι άκρως σημαντική σε επίπεδο διαμόρφωσης ενός συστήματος υποστήριξης συνομηλίκων με στόχο την ενίσχυση του αριθμού των μαθητών που αναλαμβάνουν τον ρόλο του υπερασπιστή του θύματος.

Η πιθανότητα υιοθέτησης από τους μαθητές του ρόλου του υπερασπιστή του θύματος φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τις στάσεις τους προς το φαινόμενο του εκφοβισμού και την αποδοχή ή μη της επιθετικότητας. Παρόλα αυτά, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών προς βίαιες συμπεριφορές και επεισόδια θυματοποίησης και των τρόπων που επιλέγουν να ενεργήσουν κατά

τη διάρκεια τέτοιων επεισοδίων δεν είναι ούτε άμεση ούτε ξεκάθαρη. Για παράδειγμα, παρόλο που τα κορίτσια συνήθως είναι πιο θετικά σε επίπεδο υποστήριξης των θυμάτων συγκριτικά με τα αγόρια, εντούτοις αυτό δεν συνεπάγεται, ότι οι πιθανότητες να παρέμβουν με σκοπό να περιορίσουν τα επεισόδια εκφοβισμού είναι μεγαλύτερες (Menesini, et al., 1997).

Επιπλέον, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τα 'θύματα' ή τους 'παρατηρητές' σχετικά με τη διεξαγωγή περιστατικών εκφοβισμού, με στόχο τον περιορισμό τους, δεν φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη πρακτική (Pepler, et al., 1998. Rigby & Slee, 1993. Whitney & Smith, 1993). Έτσι, ενώ αρκετοί μαθητές συχνά εκφράζουν την ανησυχία και δυσaréσκειά τους για τη διεξαγωγή τέτοιων περιστατικών στην πράξη διστάζουν να τα αναφέρουν και να επέμβουν (Balding, et al., 1998).

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου

Την τελευταία δεκαετία στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες (Genta, et al., 1996. Olweus, 1997. Smith & Sharp, 1994. Stevens, et al., 2000) καθώς και στην Αμερική (Gagnon, 1991. Pepler, et al., 1998) και Αυστραλία (Rigby & Slee, 1990. Slee & Rigby, 1993), έχουν μεθοδευτεί συστηματικές ενέργειες που στοχεύουν στην πρόληψη και καταπολέμηση της επιθετικότητας γενικά, αλλά και του εκφοβισμού ειδικότερα, καθώς και στην απόκτηση και παγίωση επιθυμητών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου.

Τα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζονται κυρίως σε τρία διαφορετικά επίπεδα: α) σε ατομικό επίπεδο, μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων, β) σε επίπεδο τάξης, μέσω παρεμβάσεων και εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος και γ) σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης σχολικής πολιτικής-πρακτικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόζεται και αφορά ολόκληρο το σχολείο (Rigby, 2004. Thompson, et al., 2002).

Ανεξάρτητα από το ποιο από τα τρία προαναφερθέντα είδη παρεμβατικών προγραμμάτων (ατομικό επίπεδο/επίπεδο τάξης/επίπεδο ολόκληρου του σχολείου), θα επιλέξει ένα συγκεκριμένο σχολείο να εφαρμόσει, υπάρχουν μερικά κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας και επιτυχίας (Demko, 2004. Rigby, 2002. Smith, et al., 2004):

- Εμπλοκή όλων των μαθητών στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, όχι μόνο εκείνων που άμεσα ή έμμεσα συμμετέχουν σε επεισόδια εκφοβισμού, αλλά και των υπολοίπων.
- Συνυπολογισμός των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών αλλά και των ικανοτήτων που διαθέτουν να επέμβουν. Για παράδειγμα, όπως οι Smith & Sharp (1994) και οι Stevens, et al., (2000), επι-

σημαίνουν, τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην αλλαγή του ρόλου των 'παρατηρητών' σε 'υποστηρικτές θύματος', έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου παρά στις πρώτες.

- Έμφαση στις κυρίαρχες δυναμικές, αξίες και σταθερές της ομάδας των συνομηλίκων αλλά και άμεση διδασκαλία κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.
- Θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς, εκείνων των μαθητών που έμπρακτα προσπαθούν να περιορίσουν ή και να σταματήσουν την εξέλιξη επιθετικών συμπεριφορών και επεισοδίων εκφοβισμού.

Οι Smith, et al., (2004), στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις έντονες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας που διαθέτουν τα διαφορετικά παρεμβατικά προγράμματα, επισημαίνουν μερικούς βασικούς παράγοντες επιρροής. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν:

Τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης. Παρεμβάσεις που εφαρμόζονται περιστασιακά και αποσπασματικά χαρακτηρίζονται από επιτυχία μικρής διάρκειας.

Το βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής καθώς και συντονισμού και συνέπειας εφαρμογής του προγράμματος από ολόκληρο το σχολείο.

Το βαθμό υποστήριξης που λαμβάνει το σχολείο από ειδικούς επιστήμονες για την εφαρμογή του προγράμματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα κριτήρια, στη συζήτηση που ακολουθεί παρουσιάζεται η δομή, το περιεχόμενο, καθώς και το παιδαγωγικό υλικό και οι δραστηριότητες του προτεινόμενου παρεμβατικού Προγράμματος που εφάρμοσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την καθοδήγησή μας στα επιλεγμένα σχολεία.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης

Για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα επιλέξαμε την παρέμβαση σε επίπεδο τάξης και όχι σε επίπεδο σχολείου, κυρίως λόγω του ότι η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς δεν αποτελεί, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, τυπική και συνηθισμένη πρακτική των Ελληνικών σχολείων. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης στο μικρο-επίπεδο της τάξης μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης αλλά και πολλαπλασιασμού και να οδηγήσει στην ανάπτυξη παρεμβάσεων στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου.

Κεντρικοί Άξονες και Επιμέρους Στόχοι του Προγράμματος

Οι κεντρικοί άξονες του Προγράμματος ήταν:

1. Ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα φαινόμενα της επιθετικότητας και του εκφοβισμού.

2. «Αυτό-στοχασμός» των μαθητών σχετικά με το δικό τους ρόλο και το ρόλο της ομάδας σε καταστάσεις θυματοποίησης.

3. Ενδυνάμωση των μαθητών για την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς όταν βρίσκονται μπροστά σε καταστάσεις θυματοποίησης.

Οι επιμέρους στόχοι του Προγράμματος ήταν:

1. Η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και των συμπεριφορών θυματοποίησης (συμπεριλαμβανομένων όλων των μορφών θυματοποίησης).

2. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών ως προς το θύμα (pro-victim attitudes) και αρνητικών στάσεων ως προς το «θύτη» και τις συμπεριφορές του/της (pro-bully attitudes).

3. Η βελτίωση της ποιότητας των κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων στην ομάδα-τάξη.

4. Η ενδυνάμωση των μαθητών ως προς την ανάληψη ευθύνης, την εποικοδομητική συμμετοχή και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν καταστάσεις και φαινόμενα επιθετικότητας και εκφοβισμού.

Συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα

Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Συνολικά, συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (4 άντρες και 9 γυναίκες) και 248 μαθητές (122 αγόρια και 126 κορίτσια) από δέκα (10) διαφορετικά σχολεία του Βόλου. Επειδή η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του Προγράμματος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας του, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και ύστερα από δική τους εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου γενικότερα και στο πλαίσιο της τάξης ειδικά.

Φάσεις Υλοποίησης του Προγράμματος

Το Πρόγραμμα εμπεριείχε τέσσερις (4) διαφορετικές αλλά αλληλοσχετιζόμενες φάσεις:

Στην *Πρώτη Φάση*, η ομάδα των ερευνητών-συντονιστών του Προγράμματος σχεδίασε μία σειρά από συμβουλευτικές δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονταν στους κεντρικούς άξονες και τους επιμέρους στόχους του Προγράμματος. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην πρακτική και λειτουργική διάσταση του Προγράμματος έτσι ώστε η υλοποίηση του να είναι εφικτή, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών όσο και τα δομικά χαρακτηριστικά της τάξης

(π.χ. ύλη και περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος, αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών ανά τάξη, έλλειψη επιπρόσθετων δομών υποστήριξης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς).

Η *Δεύτερη Φάση* εμπεριείχε την διεξαγωγή τεσσάρων “επιμορφωτικών” σεμιναρίων διάρκειας πέντε περίπου ωρών το καθένα, τα οποία και διεξήχθησαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς που θα εφαρμόζαν το Πρόγραμμα.

Οι κύριοι στόχοι των σεμιναρίων ήταν (α) η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη δυναμική των σχέσεων, τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια και την κοινότητα, (β) η ατομική τους διαφοροποίηση και η ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων αντιμετώπισης καταστάσεων «κρίσης», (γ) η ενδυνάμωσή του συμβουλευτικού τους ρόλου, ώστε να νιώθουν πιο ικανοί να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που αναδύονται καθημερινά στο σχολικό πλαίσιο, (δ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική βία, την επιθετικότητα, τις μορφές εκφοβισμού, αλλά και την αναγκαιότητα αντιμετώπισής τους, (ε) η ευαισθητοποίηση για τον ρόλο του σχολείου, του εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής κοινότητας ή/και της ομάδας-τάξης στην νομιμοποίηση, διαιώνιση ή ακόμα και στην ενίσχυση της επιθετικότητας και των συμπεριφορών εκφοβισμού, και (στ) ο συνεργατικός σχεδιασμός των συγκεκριμένων δράσεων του Προγράμματος.

Βασικό χαρακτηριστικό όλων των σεμιναρίων ήταν η βιωματική τους προσέγγιση, ενώ η «επιμόρφωση» είχε περισσότερο χαρακτήρα «επίλυσης προβλημάτων» μέσα από την αξιοποίηση, αλλά και τη σύνθεση διαφορετικών εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός το οποίο αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό από όλους τους εμπλεκόμενους.

Η *Τρίτη Φάση* αφορούσε την υλοποίηση του Προγράμματος η οποία διήρκεσε δύο περίπου μήνες ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης. Το Πρόγραμμα περιλάμβανε οχτώ (8) συνολικά δράσεις, οι οποίες έπρεπε να εφαρμοστούν από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης σε οχτώ διαφορετικές διδακτικές ώρες. Παρόλο που στον αρχικό σχεδιασμό είχε προταθεί, ότι για να είναι αποτελεσματικό το Πρόγραμμα, θα έπρεπε το χρονικό διάστημα της υλοποίησής του να μην ξεπερνούσε τους δύο σχολικούς μήνες, εντούτοις η αξιολόγηση που έγινε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα αυξανόταν εάν οι ίδιες δραστηριότητες γίνονταν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και διαχέονταν σε ένα μεγαλύτερο εύρος χρόνου.

Τέλος η *Τέταρτη Φάση* αφορούσε την αξιολόγηση του Προγράμματος. Η αξιολόγηση έγινε σε τρία διαφορετικά επίπεδα έτσι ώστε να διασφαλιστεί η μέγιστη τριγωνοποίηση (συνθετική διασταύρωση) των αποτελεσμάτων. Στο πρώτο επίπεδο, η αξιολόγηση εμπεριείχε την κριτική αποτίμηση του Προγράμματος από όλη την ομάδα των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων τόσο των εκπαιδευτικών που εφαρμόσαν το πρόγραμμα όσο και των επιμορφωτών-συντονιστών του

προγράμματος. Στο δεύτερο επίπεδο, διεξήχθησαν από τους συντονιστές του προγράμματος ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τον/την κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως προς το περιεχόμενό του, τη διάρκεια και το χρόνο εφαρμογής του, τους στόχους σε σχέση με τα αποτελέσματα, το ανθρώπινο δυναμικό, το πλαίσιο εφαρμογής, τις ωφέλειές του, και τέλος την αναγκαιότητά του.

Πίνακας 1. Βασικοί Άξονες Αξιολόγησης του Προγράμματος

1. Περιεχόμενο
☐ Επάρκεια
☐ Σαφήνεια
☐ Λειτουργικότητα
2. Διάρκεια και Χρόνος εφαρμογής
3. Στόχοι σε σχέση με τα Αποτελέσματα
☐ Σαφήνεια
☐ Ρεαλιστικότητα
☐ Σχέση στόχων και αποτελεσμάτων
4. Ανθρώπινο Δυναμικό
☐ Κατάρτιση των εκπαιδευτικών
☐ Κίνητρα των εκπαιδευτικών
☐ Ρόλος των εκπαιδευτικών
5. Πλαίσιο Εφαρμογής
☐ Αντιμετώπιση του προγράμματος από το σχολείο
☐ Αντιμετώπιση του προγράμματος από τους μαθη- τές
6. Ωφέλειες του Προγράμματος
☐ για τους μαθητές
☐ για τους εκπαιδευτικούς
7. Αναγκαιότητα Εφαρμογής
8. Βελτιωτικές Προτάσεις

Το τρίτο επίπεδο αξιολόγησης αφορούσε την ερευνητική διερεύνηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων του Προγράμματος, ως προς τις στάσεις και συμπεριφορές των ίδιων των μαθητών. Συγκεκριμένα, εκτός από την πειραματική ομάδα στην οποία συμμετείχαν 248 μαθητές/τριες είχε δημιουργηθεί και μία ομάδα ελέγχου στην οποία συμμετείχαν 206 μαθητές (123 αγόρια και 83 κορίτσια). Πριν από την εφαρμογή του Προγράμματος οι μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματική και ομάδα ελέγχου) συμπλήρωσαν μία σειρά από ερωτηματολόγια (pre-tests)¹² τα οποία διερευνούσαν: (α) συμπεριφορές εκ-

¹² Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια: 1. «Κλίμακα Συμπεριφορών Θυματοποίησης και Εκφοβισμού (Austin & Joseph, 1996), 2. Κλίμακες Αυτο-αποτελεσματικότητας (Egan & Perry, 1998), 3. Κλίμακα Θετικών Αλληλεπιδράσεων (Stevens, et al., 2000), 4. Τύποι Θυματο-

φοβισμού και θυματοποίησης (στην ολότητά τους αλλά και ως προς τις επιμέρους μορφές τους), (β) τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού/θυματοποίησης και την επιθετικότητα γενικά, (γ) την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ομάδα-τάξη, (δ) τους συμμετοχικούς ρόλους των παιδιών σε καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης, (ε) τις κοινωνικές πεποιθήσεις των παιδιών όσον αφορά το φαινόμενο εκφοβισμού/θυματοποίησης και γενικά την επιθετικότητα, και (στ) τις οπτικές τους αναπαραστάσεις για το ίδιο φαινόμενο (παιδικά ιχνογραφήματα). Μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος οι μαθητές και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια (post-tests) έτσι ώστε να διερευνηθούν οι βραχυπρόθεσμες συνέπειες του Προγράμματος ως προς τις παραπάνω μεταβλητές ενώ μετά από διάστημα έξι μηνών από το πέρας του προγράμματος, οι μαθητές συμπλήρωσαν ξανά τα ίδια ερωτηματολόγια (follow-up) για να διερευνηθούν τυχόν μακροπρόθεσμες αλλαγές. Τα πρώτα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Προγράμματος ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακά, στον τομέα της αλλαγής των δυσλειτουργικών στάσεων και συμμετοχικών ρόλων σε περιστατικά θυματοποίησης (Andreou, et al., 2004).

Παρουσίαση των εκπαιδευτικών δράσεων του προγράμματος

Το Πρόγραμμα εμπεριέχει οχτώ συμβουλευτικές παρεμβάσεις (θεματικές ενότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές εφαρμογής της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βλ. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Η κάθε συμβουλευτική παρέμβαση περιλαμβάνει μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση. Οι δράσεις (8 συνολικά) εφαρμόζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης σε οχτώ ή/και περισσότερες διδακτικές ώρες, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και έχουν το χαρακτήρα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης (βλ. Δημητρόπουλος, 1998). Ο σχεδιασμός των επιμέρους δράσεων στηρίζεται στους τρεις κεντρικούς άξονες του προγράμματος: (α) ευαισθητοποίηση, (β) «αυτό-στοχασμός» και (γ) ενδυνάμωση.

Κεντρικός Άξονας 1: Ευαισθητοποίηση

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τρεις Ενότητες (3 ενδεικτικές εκπαιδευτικές δράσεις).

1^η Ενότητα: Στόχος της πρώτης ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το τι σημαίνει θυματοποίηση και γιατί αποτελεί πρόβλημα. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός, αφού πρώτα ακούσει τις σκέψεις των παιδιών, να εξηγήσει ότι η θυματοποίηση βασίζεται σε δύο βασικά χαρακτηριστικά: (α) τη διαφορά δύναμης και (β) την ύπαρξη πρόθεσης.

Ενδεικτική Εκπαιδευτική Δράση

ποίησης, (Mynard & Joseph, 2000), και 5. Στάσεις ως προς το φαινόμενο της Θυματοποίησης και του Εκφοβισμού (Stevens, et al., 2000).

Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές της τάξης να ζωγραφίσουν μία σκηνή που να δείχνει κάποιο παιδί να γίνεται «Θύμα» στο χώρο του σχολείου, ενώ στο τέλος συγκεντρώνει τα ιχνογραφήματα των παιδιών, με σκοπό να τα αξιοποιήσει στην πορεία εφαρμογής του Προγράμματος. Στη συνέχεια, χρησιμοποιεί, ως εποπτικό υλικό, τη «Φωτογραφία 1», η οποία απεικονίζει μία πραγματική στιγμή από το χώρο του προαυλίου ενός τυχαία επιλεγμένου σχολείου, για την ανάπτυξη της συζήτησης με τα παιδιά, σχετικά με τα προβλήματα επιθετικότητας και εκφοβισμού. Συγκεκριμένα:

α) ο δάσκαλος οργανώνει τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων,

β) οι μαθητές συζητούν σε επίπεδο μικρο-ομάδας τις σκέψεις και παρατηρήσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο της φωτογραφίας, στη συνέχεια

γ) ο εκπαιδευτικός αφού πρώτα ακούσει τις σκέψεις/παρατηρήσεις των παιδιών, μετά εξηγεί, σε επίπεδο ομάδας-τάξης τι σημαίνει θυματοποίηση και γιατί αποτελεί μεγάλο πρόβλημα.

[Εδώ βάζετε τη φωτογραφία]

2^η Ενότητα: Στόχος της δεύτερης ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς τύπους θυματοποίησης (σωματική, λεκτική, κοινωνική και καταστροφή, απόκρυψη ή κλέψιμο των πραγμάτων ενός παιδιού).

Ενδεικτική Εκπαιδευτική Δράση

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο «Ένας Καινούργιος Φίλος», το οποίο προέρχεται από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ Τάξης Δημοτικού¹³ (Ο.Ε.Δ.Β) και σε συνδυασμό με τα ιχνογραφήματα που είχαν σχεδιάσει οι μαθητές¹⁴, βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τύπους θυματοποίησης. Συγκεκριμένα:

α) ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει, αναλύει και συζητά το κείμενο με τους μαθητές, στη συνέχεια,

β) οι μαθητές/τριες σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων συζητούν, με βάση τα ιχνογραφήματα που τους έχει δώσει ο δάσκαλος, τους διαφορετικούς τύπους θυματοποίησης που συναντούμε στο σχολείο (βλέπε Παιδικά Ιχνογραφήματα 1).

Ο δάσκαλος συγκεντρώνει τις απόψεις των μαθητών, κατηγοριοποιεί και αναλύει τους διαφορετικούς τύπους θυματοποίησης.

¹³ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν δικά τους σχετικά κείμενα είτε από τα βιβλία του οργανισμού είτε από μη σχολικά βιβλία.

¹⁴ Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ήδη επιλέξει μερικά από τα ιχνογραφήματα των παιδιών τα οποία απεικονίζουν διαφορετικές μορφές θυματοποίησης.

[Εδώ βάζετε τα παιδικά ιχνογραφήματα 1]

3^η Ενότητα: Στόχος της τρίτης ενότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τους μηχανισμούς της ομάδας και τους ρόλους που υιοθετούν όταν βρίσκονται παρόντες σε περιστατικά θυματοποίησης (βασικοί ρόλοι: το θύμα, ο θύτης, ο ενισχυτής, ο βοηθός, ο ουδέτερος παρατηρητής, και ο υπερασπιστής του θύματος).

Ενδεικτική Εκπαιδευτική Δράση

Ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας, ως παραδείγματα, τα ιχνογραφήματα που έχουν σχεδιάσει οι μαθητές (βλέπε Παιδικά Ιχνογραφήματα 2), βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν τους μηχανισμούς της ομάδας και τους ρόλους που υιοθετούν όταν βρίσκονται παρόντες σε περιστατικά θυματοποίησης. Συγκεκριμένα:

α) οι μαθητές, με βάση τα ιχνογραφήματα, συζητούν σε ομάδες τους διαφορετικούς ρόλους που υιοθετούν όσοι παρευρίσκονται σε περιστατικά θυματοποίησης,

β) ο δάσκαλος κατηγοριοποιεί και αναλύει τους διαφορετικούς ρόλους που υιοθετούν οι μαθητές.

[Εδώ βάζετε τα παιδικά ιχνογραφήματα 2]

Όταν τελειώσει η Τρίτη Ενότητα του Προγράμματος, και πριν τα παιδιά εμπλακούν στην Τέταρτη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει στους μαθητές να συμπληρώσουν μια σειρά από ημιτελείς προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες συνθήκες θυματοποίησης. Η κάθε συνθήκη αναφέρεται σε μία διαφορετική μορφή θυματοποίησης.

Ενδεικτικές Ημιτελείς Προτάσεις

- Όταν ένας συμμαθητής μου ή μια συμμαθήτριά μου χτυπάει κάποιο παιδί στο προαύλιο του σχολείου, τότε εγώ
- Όταν οι φίλοι μου ή οι φίλες μου δεν κάνουν επίτηδες παρέα με έναν συμμαθητή μου ή μία συμμαθήτριά μου, τότε εγώ
- Όταν ένας συμμαθητής μου ή μια συμμαθήτριά μου κοροϊδεύουν κάποιο παιδί στο σχολείο, τότε εγώ
- Όταν ένας συμμαθητής μου ή μια συμμαθήτριά μου καταστρέφει τα πράγματα ενός άλλου παιδιού, τότε εγώ

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις απαντήσεις των μαθητών και τις κατηγοριοποιεί (πριν από την εφαρμογή της Τέταρτης θεματικής ενότητας), έτσι ώστε για κάθε τύπο θυματοποίησης να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις διαφορετικοί ρόλοι, που υιοθετούν οι μαθητές. Αυτή η δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προετοιμασία και διεξαγωγή της Τέταρτης και Πέμπτης ενότητας.

Κεντρικός Άξονας 2: «Αυτό-στοχασμός»

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει δύο Ενότητες (2 ενδεικτικές εκπαιδευτικές δράσεις).

4^η & 5^η Ενότητα: Στόχος των δύο αυτών ενοτήτων είναι (α) να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τους διαφορετικούς ρόλους, που υιοθετούν όταν βρίσκονται παρόντες σε καταστάσεις θυματοποίησης και (β) να καταλάβουν ποιες είναι οι αιτίες, τα κέρδη, οι συνέπειες (γι' αυτούς αλλά και για τους άλλους), και τα συναισθήματα που βιώνονται για κάθε συμπεριφορά-ρόλο που υιοθετούν.

Ενδεικτική Εκπαιδευτική Δράση

Σε αυτές τις δύο ενότητες, ο εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποιεί, ως παραδείγματα, τις απαντήσεις που έχουν γράψει οι μαθητές στις ημιτελείς προτάσεις. Με βάση αυτές τις απαντήσεις ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές κατηγοριοποιούν και αναλύουν τους διαφορετικούς ρόλους. Σ' αυτή τη συζήτηση, είναι σημαντικό, οι μαθητές να καταλάβουν ποιες είναι οι αιτίες, τα κέρδη, οι συνέπειες και τα συναισθήματα που βιώνονται για κάθε συμπεριφορά-ρόλο που υιοθετούν.

Παράδειγμα:

Μερικά παιδιά όταν ένας συμμαθητής τους χτυπάει κάποιο παιδί στο προαύλιο του σχολείου, παρατηρούν αυτό που γίνεται χωρίς να κάνουν τίποτα.

Ερωτήσεις για Συζήτηση

-Γιατί νομίζετε ότι το κάνουν αυτό; ή Τι κερδίζουν με αυτή τους τη συμπεριφορά;

-Πώς αισθάνονται εκείνη τη στιγμή; Πώς αισθάνεται το θύμα; Πώς αισθάνεται ο συμμαθητής που χτυπάει (θύτης);

-Τι συνέπειες έχει αυτή η συμπεριφορά για τον ίδιο το μαθητή που παρατηρεί χωρίς να κάνει κάτι; Τι συνέπειες έχει αυτή η συμπεριφορά γι' αυτόν που χτυπάει ή γι' αυτόν που τρώει ξύλο;

Κεντρικός Άξονας 3: «Ενδυνάμωση»

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 2 Ενότητες (2 ενδεικτικές εκπαιδευτικές δράσεις).

6^η & 7^η Ενότητα¹⁵: Στόχος αυτών των ενοτήτων, είναι οι μαθητές, αφενός μεν να κατανοήσουν τη δυναμική των συγκρούσεων, αφετέρου δε να προτείνουν

¹⁵ Οι δύο αυτές ενότητες είναι αναγκαίο να γίνουν σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες δύο πρώτες ώρες της σχολικής ημέρας.

εναλλακτικές μορφές αντιμετώπισης συγκρουσιακών/προβληματικών καταστάσεων (επίλυση προβλήματος).

Ενδεικτική Εκπαιδευτική δράση

Οι μαθητές σχηματίζουν μικρές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα μία ιστορία-κόμικς, (βλέπε αντίστοιχο κόμικς στο τέλος του άρθρου) όπου απεικονίζεται μία συγκρουσιακή κατάσταση. Αφού την διαβάσουν όλοι οι μαθητές, καλούνται να βρουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος, που έχει προκύψει.

Την επόμενη ώρα ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές τις διαφορετικές προτάσεις καθώς επίσης και τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της κάθε πρότασης με στόχο η ομάδα-τάξη να καταλήξει σε κάποιες προτάσεις ή εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης, οι οποίοι θεωρούνται ως οι πιο κατάλληλοι και οι πιο αποτελεσματικοί.

8^η και τελευταία Ενότητα:

Μέσα από τη συζήτηση ο εκπαιδευτικός παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν και να διαμορφώσουν προτάσεις σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν, για να μειωθούν τα προβλήματα επιθετικότητας και εκφοβισμού. Εκπαιδευτικός και μαθητές, από κοινού, διαμορφώνουν τέσσερις ή πέντε βασικούς «κανόνες» οι οποίοι μπορούν να έχουν την μορφή συνθημάτων. Οι κανόνες-συνθήματα μπορούν να τοιχοκολληθούν στην τάξη, να μπουν στην εφημερίδα του σχολείου, στο διάδρομο του σχολείου, ανάλογα με τις προτάσεις των μαθητών.

Θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε, ότι από το σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση του Προγράμματος, η έμφαση θα πρέπει να δίνεται όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εστιάσει την προσπάθειά του και σε στοιχεία όπως η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, η διαχείριση του θυμού και του άγχους, η δυναμική της ομάδας κ.ο.κ. - στοιχεία τα οποία στην καθημερινή πρακτική θεωρούνται αυτοματοποιημένα και δεν αναδεικνύονται στο βαθμό που θα έπρεπε στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Συμπέρασμα

Η φάση της αξιολόγησης έδειξε, ότι προγράμματα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης, όπως αυτό που περιγράψαμε, μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο τάξης με αρκετά θετικά αποτελέσματα όχι μόνον για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται, χωρίς άλλα συστήματα και δομές υποστήριξης, να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα προβλήματα που επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η παρέμβαση, βέβαια, δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση, αφού δεν μπορεί πάντοτε να καθοριστεί με ακρίβεια το κατά πόσο έχουμε να κάνουμε με σαφή πρόθεση πρόκλησης σωματικής

και ψυχικής βλάβης ή/και μεθοδευμένα περιστατικά θυματοποίησης, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, προς τις οποίες θα πρέπει να κατευθυνθούν κυρίως οι παρεμβατικές ενέργειες στο σχολικό χώρο. Παρά ταύτα, τα περιστατικά άσκησης σωματικής και ψυχολογικής βίας υπονομεύουν συνεχώς τις διαδικασίες απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και τις διαδικασίες μάθησης στο σχολικό χώρο, καθιστώντας ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών θύματα μακιαβελικών ενεργειών. Αυτού του είδους τα περιστατικά απαιτούν άμεση και συστηματική αντιμετώπιση καθώς υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ότι αυξάνονται χρόνο με το χρόνο (Ανδρέου & Smith, 2002). Είναι ενδεικτικό, ότι σε ολόκληρη την Ευρώπη, αλλά και πέρα από αυτή, πραγματοποιούνται τα τελευταία δέκα χρόνια εθνικές και διακρατικές εκστρατείες συντονισμένες από τα υπουργεία Παιδείας σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια, ερευνητικά ινστιτούτα, διεθνείς επιστημονικές εταιρείες, συλλόγους γονέων και συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών, με σκοπό την άμβλυνση και εξάλειψη περιστατικών κοινωνικής απομόνωσης, επιθετικότητας, εκφοβισμού και βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου. Τέτοιου είδους εκστρατείες είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν και στη χώρα μας, όπου το πρόβλημα δεν περιορίζεται πλέον σε μειοψηφίες. Οι παρεμβατικές όμως προσεγγίσεις, για να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να περιλαμβάνουν όχι μόνο προγράμματα ηθικής ανάπτυξης, αλλά και τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου και κοινωνικού περιβάλλοντος, που να αποδοκιμάζει αντί να αγνοεί τις μορφές βίας και επιθετικότητας που εκδηλώνονται μέσα και έξω από το σχολικό χώρο αλλά και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς που διαιωνίζουν και νομιμοποιούν τέτοιου τύπου συμπεριφορές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E. (2000). *Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children*. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). *Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children*. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Ανδρέου, Ε. & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο "bullying" στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Andreou, E., Vlachou, A., Didaskalou, E. & Mati-Zissi, E. (2004). *The effects of a curriculum-based intervention program on pupils' behavior and attitudes towards peer aggression. Paper presented at the "1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece", Thessaloniki, 3-5 December*.
- Balding, J., Regis, D. & Wise, A. (1998). *No worries? Young people and mental health*. Exeter: School Health Education Unit.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου & Λεμονή (2001). Επιθετικότητα και Θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Demko, L. (2004). *Bullying at school: The no-blame approach*. In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), *Addressing pupils' behaviour*, pp.160-166. London: David Fulton.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence, *Science*, 250, 1678-1683.

- Gagnon, C. (1991). School-based interventions for aggressive children: Possibilities, limitations and future directions. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, pp.449-455. Hillsdale, N J: Lawrence Elbaum.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 32-41.
- Kalliotis, P. A. (2000). Bullying as special case of aggression. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, E., Gianetti, E., Fonzi, A. & Constabile, A. (1997). Cross-national comparisons of children's attitudes towards bully/victim problems in schools. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.
- Μπεζέ, Α. (1998). *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and non-aggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55-76.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2004). What is to be done about bullying? In J. Wearmouth, R. Richmond, & T. Glynn (Eds.), *Addressing pupils' behaviour*, pp.363-382. London: David Fulton.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, J. Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43 (3), 263-278.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: an integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behaviour problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences* 14, 371-373.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologists*, 14, 243-248.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
- Smith, P. Nika, V. & Papisideri, M. (2004). Bullying and Violence in Schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, 11 (2), 184-203.

- Stevens, V. P. Van Oost & Lise De Bourdeaudhuij (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence* 23, 21-34.
- Thompson, D. Arora, T. & S. Sharp (2002). *Bullying-effective strategies for long-term improvement*, London: Routledge/Falmer.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 1, 97-110

Διαχείριση Συγκρούσεων: Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού

Αγάπη Δενδάκη

Ειδική Παιδαγωγός

Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα χώρο όπου οι συγκρούσεις είναι συχνές, ποικίλης μορφής και ποικίλης σοβαρότητας. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να διαχειριστούν συγκρούσεις είτε ως συμμετοχοί οι ίδιοι είτε ως διαμεσολαβητές σε συγκρούσεις μαθητών τους. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σύγκρουση στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό να ενημερώσει και να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Βασισμένη στις απόψεις ειδικών και διαχωρίζοντας τη σύγκρουση από την απλή διαφωνία ή τη βία, δίνει πληροφορίες ως προς τα διάφορα στυλ σύγκρουσης και τους διάφορους τρόπους αντιμετώπισής της, επιμένοντας στη διαμεσολαβητική προσέγγιση, η οποία αποτελεί την πιο αποδεκτή μορφή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με βάση αυτή την προσέγγιση, προτείνονται ενδεικτικά οχτώ βήματα διαχείρισης της σύγκρουσης, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας πρακτικός οδηγός για τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: σύγκρουση, διαχείριση, διαμεσολάβηση

Εισαγωγή

Η σύγκρουση αποτελεί συχνή εμπειρία στην προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική μας ζωή. Η εμπειρία αυτή συνήθως χαρακτηρίζεται ως αρνητικό φαινόμενο και πολλές φορές τα αποτελέσματά της είναι πράγματι επιζήμια. Είναι δυνατόν όμως να αποτελέσει και μια εποικοδομητική εμπειρία, από την οποία όλοι οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να πάρουν νέες πληροφορίες για τον εαυτό τους, για τον συνάνθρωπό τους και για τη ζωή, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, να αναπτυχθούν περισσότερο ως προσωπικότητες, ίσως ακόμη και να κερδίσουν σημαντικά πράγματα. Προϋπόθεση για τη μετατροπή μιας σύγκρουσης σε θετική εμπειρία είναι η εποικοδομητική διαχείρισή της. Η διαχείριση της σύγκρουσης απαιτεί ειδικές δεξιότητες τις οποίες μπορεί να διαθέτει ένα άτομο, αλλά και οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ή γίνονται μάρτυρες σε συγκρούσεις καθημερινά. Στο χώρο του σχολείου ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με τη διεύθυνση, με τους συναδέλφους του ή και με μαθητές. Συχνότερα πάντως θα γίνει μάρτυρας συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και μερικές φορές καλείται να διευθετήσει τέτοιες συγκρούσεις. Στην περίπτωση αυτή η εφαρμογή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων θα τον βοηθήσει να εξασφαλίσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα εμπλεκόμενα άτομα και για τη σχολική κοινότητα ως σύνολο.

Ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την προώθηση υψηλού επιπέδου μάθησης και κανείς μαθητής δεν θα έπρεπε να φοβάται να μπει στην τάξη (ούτε και ο εκπαιδευτικός άλλωστε). Η πραγματικότητα όμως δείχνει πως πολλές φορές οι μαθητές εμπλέκονται σε συγκρούσεις μέσα στο σχολείο, τα φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς είναι συχνά και κάποιοι μαθητές επανειλημμένα γίνονται θύματα βαναυσότητας, εκφοβισμού, γελοιοποίησης, ακόμη και σωματικής βίας.

Οι έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμποδίσουν τις συγκρούσεις από το να εξελιχθούν σε βίαια επεισόδια (Furnham, 1983).. Δεν μπορούν να λύσουν τα προβλήματα των μαθητών τους αντί γι' αυτούς. Μπορούν όμως να τους προσφέρουν τις σχετικές γνώσεις και να τους βοηθήσουν να εξασκήσουν τις δεξιότητες για την εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεών τους (δεξιότητες περισσότερο πολύπλοκες από αυτές που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων) και με αυτό τον τρόπο να βοηθήσουν στη μείωση της βίας και της εν δυνάμει εγκληματικότητας. Το προτεινόμενο μοντέλο απαιτεί από τα άτομα να μην επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές απόψεις και να έχουν τη διάθεση να πετύχουν συμφωνίες από τις οποίες θα κερδίσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι.

Ορισμοί

Σύγκρουση: Ένας λειτουργικός ορισμός που προτείνεται από τον Harry Webne-Behram είναι ο εξής:

Ως *σύγκρουση* ορίζεται κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται.

Η έννοια της απειλής είναι αυτή που διαφοροποιεί τη σύγκρουση από την απλή διαφωνία. Οι διαφωνούντες πάνω σε ένα ζήτημα δεν νιώθουν να απειλούνται και μπορούν να πείσουν ο ένας τον άλλο ή να διατηρήσει ο καθένας τις απόψεις τους χωρίς να διαταράσσεται σοβαρά η αρχική τους σχέση. Όταν όμως υπάρχει απειλή για τα άτομα (η οποία μπορεί να λειτουργεί σε φυσικό-υλικό ή πνευματικό-ηθικό επίπεδο), τότε τα άτομα νιώθουν έντονα την ανάγκη να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και προκύπτει σύγκρουση. Επίσης, ο ορισμός αυτός περιέχει την έννοια της υποκειμενικής αντίληψης. Τα άτομα 'αντιλαμβάνονται' ότι υπάρχει απειλή, άσχετα από αν αυτό πράγματι ισχύει.

Οι αντιδράσεις των ατόμων κατά τη σύγκρουση είναι ποικίλες και εξαρτώνται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς και από την ένταση ή τη σημαντικότητα της σύγκρουσης. Συνήθως είναι:

- Συναισθηματικές. Τα άτομα νιώθουν θυμό, φόβο, απελπισία, σύγχυση. Συχνά τα συναισθήματα αυτά δεν εκφράζονται σωστά και παρεξηγούνται, ενώ μπορεί να αποβούν και επικίνδυνα.

- Διανοητικές. Τα άτομα σκέφτονται κατά τη σύγκρουση, κάνουν εσωτερικό διάλογο. («Ποιος νομίζει πως είναι;», «Δεν είναι με τα καλά του», «Αυτός είναι επικίνδυνος»)
- Σωματικές. Παρατηρείται ένταση, εφίδρωση, δύσπνοια, ταχυπαλμία, ναυτία, μειωμένη όραση. Γι' αυτό το λόγο κατά τη διαχείριση χρειάζεται ήρεμο περιβάλλον.

Στιλ Σύγκρουσης

Η σύγκρουση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, ανάλογα με την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία και την εμπειρία των εμπλεκόμενων. Τα συχνότερα παρατηρούμενα στιλ σύγκρουσης είναι τα παρακάτω:

- *Ανταγωνιστικό*: Ο καθένας από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη προσπαθεί να βγει νικητής από τη σύγκρουσης επιδιώκοντας την ήττα του αντιπάλου. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η απειλή και η σύγκρουση μπορεί να καταλήξει σε βίαιο επεισόδιο.
- *Παραχωρητικό*: Ο ένας από τους δύο κάνει υπερβολικές παραχωρήσεις προκειμένου να τελειώσει η σύγκρουση. Συνήθως πρόκειται για άτομο που έχει εξαρτητική σχέση με τον άλλο. Τοποθετεί τη σχέση μπαίνει πάνω από τις ανάγκες του, με αποτέλεσμα αυτές να παραμένουν ανικανοποίητες.
- *Αποφευκτικό*: Ο ένας (ή και οι δύο) προσπαθεί να αποφύγει τη σύγκρουση πάση θυσία. Υποθέτει ότι το πρόβλημα θα λυθεί με τον καιρό ή ότι αν το διαπραγματευτεί, οι συνέπειες θα είναι δυσάρεστες. Έτσι προκαλείται σύγχυση, εφόσον οι διαφορές δεν βγαίνουν ποτέ στην επιφάνεια και χαλάει η σχέση.
- *Συμβιβαστικό*: Η σύγκρουση επιλύεται εφόσον και οι δύο κάνουν παραχωρήσεις και καταλήγουν σε αμοιβαία συμφωνία. Πάντως παραμένει η διαφορά, η οποία μπορεί να εμφανιστεί και πάλι σε διαφορετικές περιστάσεις.
- *Συνεργατικό*: Μέσα από τη διαχείριση της σχέσης κερδίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Αναπτύσσονται νέες ιδέες, η σχέση επεκτείνεται και ανοίγονται νέες προοπτικές.

Διαχείριση συγκρούσεων

Η Διαχείριση συγκρούσεων ορίζεται από τους Bloomfield & Reilly (1998) ως ο θετικός και εποικοδομητικός χειρισμός της διαφοράς και της απόκλισης. Αυτό σημαίνει ότι δεν προσπαθούμε να εξαλείψουμε τη σύγκρουση, αλλά επιχειρούμε:

- να ασχοληθούμε με τη σύγκρουση με εποικοδομητικό τρόπο
- να εντάξουμε τα αντίπαλα μέρη σε μια συνεργατική διαδικασία
- να σχεδιάσουμε ένα πρακτικό, εφαρμόσιμο σύστημα για την εποικοδομητική διαχείριση της διαφοράς

Μαθητές σε σύγκρουση

Τα σχολεία είναι χώροι στους οποίους συγκεντρώνονται άτομα συχνά πολύ διαφορετικά μεταξύ τους (Townley, 1994). Παρατηρούνται πολιτισμικές, ταξικές και κοινωνικές διαφορές, ιδεολογικές διαφορές, διαφορές στις ικανότητες και στη συμπεριφορά, και φυσικά υπάρχουν και οι ατομικές διαφορές με το κάθε άτομο να έχει τα δικά του βιώματα και συναισθήματα και τις δικές του απόψεις, τι δική του άποψη για τη ζωή. Πολλές συγκρούσεις προκαλούνται λόγω των διαφορών αυτών μεταξύ των μαθητών. Ακόμη και η εξωτερική εμφάνιση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σύγκρουση, ειδικά όσον αφορά τα μικρά παιδιά (DeJong, 1994)

Κάποιες συγκρούσεις ίσως να είναι απλές και να λύνονται εύκολα και άμεσα. Άλλες μπορεί να είναι ιδιαίτερα περίπλοκες και να απαιτούν ειδικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν πώς θα προσεγγίσουν μια σύγκρουση ανάλογα με την περίπτωση. Συνήθως ακολουθούν τις παρακάτω προσεγγίσεις:

- ο Αυταρχικά δίνουν εντολές στα παιδιά ώστε να τερματιστεί η σύγκρουση.
- ο Επικαλούνται το νόμο ή τον κανονισμό του σχολείου για να πετύχουν τη συμμόρφωση των μαθητών σε αυτόν.
- ο Εντοπίζουν κάποια αδικία και αποκαθιστούν την τάξη τιμώνοντας τον 'δράστη' με κάποιο τρόπο.
- ο Όταν οι ίδιοι οι μαθητές ζητάνε την παρέμβασή τους, ακούνε και τις δύο πλευρές και υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει.
- ο Γίνονται διαμεσολαβητές με το να εμπλέξουν τους συγκρουόμενους σε μια διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης και να φτάσουν στην επίλυση ή σε μια συμφωνία μόνοι τους.

Κάθε επεισόδιο σύγκρουσης έχει τις δικές του ιδιαίτερες συνθήκες και ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποια προσέγγιση ταιριάζει στην εκάστοτε περίπτωση. Όλες οι συμπεριφορές μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία (για παράδειγμα, η αυταρχική προσέγγιση είναι χρήσιμη όταν υπάρχει βία ή σοβαρή απειλή βίας), αλλά η προσέγγιση της διαμεσολάβησης είναι εκείνη που εφοδιάζει τα παιδιά με τις απαραίτητες εμπειρίες και δεξιότητες, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν και αργότερα σε άλλα περιβάλλοντα. Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να διδάξει τους μαθητές πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους εποικοδομητικά. Όταν τα παιδιά βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχολείο έχουν περισσότερες

πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες διαδικασίες και σε άλλες περιστάσεις της ζωής τους (Crawford & Bodine, 1996). Τα σχολεία μπορούν να διδάξουν στους μαθητές συμπεριφορές εναλλακτικές στη βία και να προσφέρουν το βίωμα ότι οι συμπεριφορές μας έχουν συνέπειες. Όταν γίνεται εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, ο σεβασμός, η ανοχή, το ενδιαφέρον για τον άλλο και η αίσθηση της κοινότητας αποτελούν στοιχεία που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής ζωής (Adler, 1995). Άλλωστε, η ειρηνική συνύπαρξη και η αντιμετώπιση της σύγκρουσης ως ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας στην τάξη. Πολλές δραστηριότητες, κατάλληλες για κάθε ηλικία, μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια μαθημάτων με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών στη διαχείριση συγκρούσεων. (Τέτοιες δραστηριότητες και σχέδια μαθημάτων μπορούν οι εκπαιδευτικοί στον ιστότοπο <http://teachervision.com/lesson-plans.html>).

Κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης, η λέξη – κλειδί είναι **Επικοινωνία**. Ο εκπαιδευτικός που θα βρεθεί αντιμέτωπος με μαθητές σε σύγκρουση, θα πρέπει να αποφύγει να αντιδράσει παρορμητικά. Θα πρέπει πρώτα να κρίνει την κατάσταση για να αποφασίσει πώς θα προσεγγίσει το επεισόδιο και να σχεδιάσει τη δράση του. Οι παρακάτω εντολές προς τον εαυτό του θα του φανούν χρήσιμες;

- Σταμάτα. Μην προσπαθήσεις να εξαλείψεις τη σύγκρουση χωρίς να έχεις τις πληροφορίες που χρειάζεσαι.
- Κοίταξε. Αυτό που βλέπεις θα σου δώσει πολλές από τις πληροφορίες που χρειάζεσαι.
- Άκουγε. Έτσι θα πάρεις τις σημαντικότερες πληροφορίες.
- Ανταποκρίσου. Έχοντας εκτιμήσει την κατάσταση, μπορείς να αποφασίσεις ποια πορεία δράσης θα ακολουθήσεις.

Οι παράγοντες που θα καθορίσουν την απόφαση του εκπαιδευτικού για διαμεσολάβηση σχετίζονται με το πόσος χρόνος υπάρχει, με το τι έχουν να μάθουν τα παιδιά από αυτή την κατάσταση και με το πόσο σημαντικό είναι το πρόβλημα για τα παιδιά. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να απαντήσει άμεσα στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια παιδιά εμπλέκονται; Για ποιο λόγο;
- Είναι καινούργιο το πρόβλημα ή προκύπτει συχνά;
- Η λύση είναι εύκολη και άμεση ή πολύπλοκη;
- Πόσο αναστατωμένα ή θυμωμένα είναι;
- Τι χρειάζονται από σένα για να διευθετήσουν το πρόβλημα;
- Μπορούν να ασχοληθούν αμέσως με το πρόβλημα ή χρειάζονται χρόνο να ηρεμήσουν;
- Η συζήτηση μπορεί να γίνει δημόσια ή σε πιο ιδιωτικό χώρο;
- Μπορεί / Πρέπει να γίνει αμέσως η συζήτηση; Αν όχι, εξηγούμε στα παιδιά το γιατί, ορίζουμε χρόνο και τόπο και κρατάμε την υπόσχεσή μας.

Διαχείριση Συγκρούσεων σε 8 βήματα

Ο Harry Webne-Behram (1998) και ο Dudley Weeks (1992), ειδικοί στη διαχείριση συγκρούσεων, προτείνουν τα οχτώ βήματα που παρουσιάζονται παρακάτω. Η συχνή εφαρμογή αυτών των βημάτων κατά τη διάρκεια συγκρούσεων οδηγεί στην εκμάθηση των δεξιοτήτων που φιλοδοξούμε να αναπτύξουν οι μαθητές μας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη διαχείριση και φροντίζει ώστε οι εμπλεκόμενοι μαθητές να εφαρμόζουν αυτά τα βήματα συνειδητά.

Βήμα 1: ‘Γνώθι σαυτόν’ και ...φρόντιζε τον εαυτό σου.

- Να έχεις επίγνωση ότι η αντίληψή σου είναι υποκειμενική, έχεις προκαταλήψεις και προσωπικά κίνητρα. Δεν μπορείς να είσαι αντικειμενικός όταν συμμετέχεις σε μια σύγκρουση και νιώθεις να απειλούνται τα συμφέροντά σου. Αναγνώρισε τη δυσκολία του να κατανοήσεις ότι και ο άλλος πιστεύει ότι έχει δίκιο και νιώθει το ίδιο όπως κι εσύ.
- Φρόντιζε να βρίσκεσαι σε καλή σωματική και διανοητική κατάσταση. Η συναισθηματική ισορροπία εξασφαλίζει καλύτερη ετοιμότητα σε περίπτωση συγκρούσεων.

Βήμα 2: Εντόπισε ποιες προσωπικές σου ανάγκες απειλούνται κατά τη σύγκρουση

- Επί της ουσίας: Ποιο είναι το αντικείμενο της αντικείμενο της σύγκρουσης. Μην επιτρέψεις στο θυμό σου να αλλοιώσει την εκτίμησή σου για τη σοβαρότητα ή μη της κατάστασης
- Διαδικαστικές: Να απαιτείς να τηρούνται οι βασικοί κανόνες που έχουν συμφωνηθεί και να τους τηρείς κι εσύ.
- Ψυχολογικές: Ένα ασφαλές περιβάλλον είναι απαραίτητο για να γίνει σωστή διαχείριση. Συνήθως χρειάζεται να μετακινηθούν τα άτομα από τον τόπο όπου ξεκίνησε η σύγκρουση.

Βήμα 3: Βρίσκουμε έναν ασφαλή χώρο για να γίνουν οι διαπραγματεύσεις

Συμφωνούμε για:

- Κατάλληλο χώρο, ασφαλή και ουδέτερο. Προσέχουμε τα σύμβολα κύρους / εξουσίας (γραφείο Διευθυντή, ο ένας κάθεται ενώ ο άλλος είναι όρθιος κτλ.).
- Κατάλληλο χρόνο, βολικό για όλους
- Ρόλο των άλλων (ποιες είναι οι αρμοδιότητες του διαμεσολαβητή, αν χρειάζονται υποστηρικτές ή μάρτυρες)
- Βασικούς κανόνες. Τέτοιοι κανόνες μπορεί να είναι: Μιλάει ένας κάθε φορά, ακούμε τον άλλο ουσιαστικά, υποσχόμαστε εχεμύθεια, μιλάμε για το πρόβλημα όχι για τον άλλο, κτλ.

Βήμα 4: Αποφασίζουμε να ακούμε ουσιαστικά

- Είναι σημαντικό να καταλαβαίνουμε τον άλλο.
- Χαλαρώνουμε, το στρες είναι εμπόδιο. (ο διαμεσολαβητής πρέπει να φροντίσει γι' αυτό).
- Επιμένουμε να ακούμε ουσιαστικά, ακόμη κι αν ο άλλος είναι επιθετικός.
- Χρησιμοποιούμε τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (π.χ., ζητάμε διευκρινίσεις, δεν σχολιάζουμε από μέσα μας, δεν κάνουμε εικασίες, παραφράζουμε τα λόγια του άλλου).

Βήμα 5: Υποστηρίζουμε τις ανάγκες μας καθαρά και συγκεκριμένα

- Εκφράζουμε τις ανάγκες μας με τέτοιο τρόπο ώστε ο άλλος να τις 'ακούει'.
- Περιοριζόμαστε στα σημαντικά. Δεν στεκόμαστε στις λεπτομέρειες και δεν αναφέρουμε παλιότερες διενέξεις.
- Ξεκινάμε τις προτάσεις μας με το 'εγώ'. Δεν αποδίδουμε στον άλλο την ευθύνη για τα συναισθήματά μας.
- Παραμένουμε ήρεμοι.
- Αξιοποιούμε αυτά που ακούμε, αντί να έχουμε μια προκαθορισμένη εικόνα για το πώς θα εξελιχθεί η συζήτηση.
- Χτίζουμε πάνω σε νέες πληροφορίες. Πιθανόν να αλλάξουμε γνώμη για κάποια πράγματα ή να διαφοροποιήσουμε τη στάση μας.

Βήμα 6: Προσεγγίζουμε τη λύση του προβλήματος με ευελιξία

- Ορίζουμε τα θέματα με συντομία και σαφήνεια. Ασχολούμαστε με ένα τη φορά.
- Σκεφτόμαστε διάφορες λύσεις χωρίς να τις κρίνουμε.
- Είμαστε ανοιχτοί σε παραπλήσιες λύσεις.
- Ορίζουμε τα κριτήρια βάσει των οποίων θα παρθούν οι αποφάσεις (π.χ., να κερδίσουν όλοι, να είναι εφαρμόσιμες, να συμβάλλουν όλοι στην εφαρμογή τους, κτλ.).
- Συνοψίζουμε τις λύσεις και, αν χρειάζεται, τις γράφουμε.

Βήμα 7: Διαχειριζόμαστε τα αδιέξοδα με ηρεμία, υπομονή και σεβασμό.

- Εκφράζουμε και επικοινωνούμε τα συναισθήματά μας. Δείχνουμε ότι το αδιέξοδο δεν είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Εστιάζουμε στις υποκείμενες ανάγκες, συμφέροντα, ενδιαφέροντα. Επανεξετάζουμε τα θέματα και αξιολογούμε τη μέχρι τώρα πορεία.
- Κάνουμε διάλειμμα όποτε χρειάζεται.
- Χωρίζουμε το πρόβλημα σε υποθέματα και ασχολούμαστε με το πιο εύκολο.

- Εφαρμόζουμε στρατηγικές διαχείρισης του αδιεξόδου. Εκτιμούμε τις μέχρι τώρα συμφωνίες και δεσμευόμαστε ότι η αποτυχία σε ένα θέμα δεν θα επηρεάσει τα υπόλοιπα.

Βήμα 8: Φτάνουμε σε μια συμφωνία αποτελεσματική και εφαρμόσιμη

- Εξετάστε τα χαρακτηριστικά μιας καλής συμφωνίας, δηλαδή, αν είναι εφαρμόσιμη, αν τα αποτελέσματά της θα είναι μακροπρόθεσμα ή βραχύβια, αν όλοι κερδίζουν από την εφαρμογή της, κτλ.
- Αξιολογήστε – εφαρμόστε – αξιολογήστε. Αναθεωρήστε όπου χρειάζεται, ασχοληθείτε με λεπτομέρειες που σας διέφυγαν.
- Να ζείτε και να μαθαίνετε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, A. 1995. Implementing District-Wide Programs: If I Knew Then What I Know Now. *The Fourth R* 57:5.
- Bloomfield, D. & Reilly B. (1998). The Changing Nature of Conflict and Conflict Management.
- Crawford D. & Bodine R. (October 1996). Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report. U.S. Department of Justice. Office of Elementary and Secondary Education
- DeJong, W. 1994 (Spring). "School-Based Violence Prevention: From the Peaceable School to the Peaceable Neighborhood." *Forum*, no. 25, p. 8.
- Furnham, A. (1983). Research in social skills training: A critique. In Ellis, R. & Whittington, D. (Eds). *New directions in social skills training*. London: Croom Helm.
- Townley, A. (1994). Introduction: Conflict Resolution, Diversity and Social Justice. *Education and Urban Society* 27(1), pp. 5–10.
- Webne Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Process and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*, Tarcher Books, NY, 1992.

Ιστότοποι

- www.4sbccfaculty.org/lessons/conflict_mngmt
- www.colorado.edu/Omdbuds/elicit.html
- www.facilitate.com
- www.ersnational.org/cap/elementary.html
- <http://teachervision.com/lesson-plans.html>
- www.conflictresolution.com
- www.ohrd.wisc.edu/onlinetraining/resolution.htm
- www.campus-adr.org.htm
- <http://mentalhealth.about.com>

Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση

Γεωργία Ψαρρά

Σχολική ψυχολόγος

Περίληψη

Μέσα στο σχολείο προβλήματα είναι δυνατόν να προκύψουν στις σχέσεις όλων των μελών και όλων των υποσυστημάτων. Ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, των ερμηνειών της συμπεριφοράς των άλλων, κάθε άτομο δίνει νόημα που συμφωνεί με την εμπειρία του και την επιβεβαιώνει π.χ. Ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η μαθήτρια είναι εριστική, η μαθήτρια πιστεύει ότι διεκδικεί τα δικαιώματά της. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η προβληματική συμπεριφορά βοηθά το σύστημα μέσα στο οποίο εμφανίζεται να διατηρεί ένα βαθμό συνοχής. Στόχος του εκπαιδευτικού που επιχειρεί την παρέμβαση είναι να διαπιστώσει ποια λειτουργία εξυπηρετεί η προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη να βρει ένα νέο αντιληπτικό πλαίσιο για την συμπεριφορά που ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και να οικοδομήσει σε θετικά/λειτουργικά στοιχεία, σε δυνάμεις και όχι σε αδυναμίες για τα άτομα που συμμετέχουν. Η αλλαγή θα γίνει στην αντίληψη και στην συμπεριφορά, σε ολόκληρο το πλαίσιο της επικοινωνιακής σχέσης. Δύσκολες Πεποιθήσεις: 1. "Εγώ προσπαθώ, ο άλλος δεν θέλει να αλλάξει", 2. "θα κάνει αυτό που θα του πούμε εμείς οι ειδικοί", 3. "Ό,τι και να κάνω, δεν πρόκειται να αλλάξουν πολλά πράγματα", 4. "Το πρόβλημα έχει βαθύτερες αιτίες και, εάν αυτές δεν διαγνωστούν και αντιμετωπιστούν, καμία προσπάθεια δεν θα έχει αποτέλεσμα", 5. "Τι κι αν επέλθει μια μικρή βελτίωση; το θέμα είναι να αλλάξουν όλα προς το καλύτερο, 6. "Πρέπει να μένουμε πιστοί στις αρχές μας και σταθεροί στις παρεμβάσεις μας, ακόμη κι αν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές"

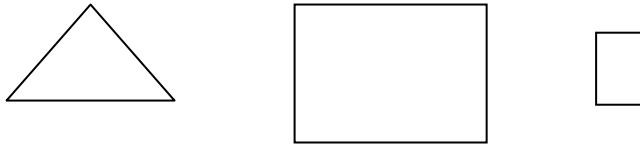
Λέξεις-κλειδιά: Οικοσυστημική προσέγγιση, Αναπλαισίωση, Δύσκολες Πεποιθήσεις

Η Οικοσυστημική προσέγγιση

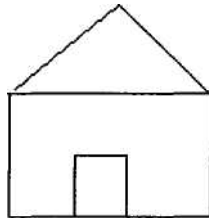
Σύστημα είναι ένα ενιαίο σύνολο, κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα των μερών του, γιατί αποτελείται από τις διασυνδέσεις-σχέσεις των μερών του, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, (α) τα οποία πραγματοποιούν αλλαγές στη συμπεριφορά τους, (β) με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν από το περιβάλλον τους, (γ) και έχουν σκοπό να προωθήσουν τους στόχους του συστήματος (δ) και να αποκαταστήσουν την ισορροπία του, την ομοιόστασή του. Κάθε σύστημα είναι υποσύστημα ενός μεγαλύτερου και υπερσύστημα ενός μικρότερου συστήματος.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται ότι "το όλο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του". Τα ίδια στοιχεία του σχ. α. διαφέρουν από του β., ως προς το ότι στο δεύτερο είναι φορείς σημασίας. Αυτό οφείλεται στη μεταξύ τους σχέση.

α.



β.



Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε σύστημα οποιονδήποτε πληθυσμό ή οποιαδήποτε κατηγορία ομοειδών ατόμων. Αυτό που προϋποτίθεται είναι ανταλλαγή ενέργειας ή πληροφορίας, δηλαδή μεταξύ τους **επικοινωνία και αλληλεπίδραση**. Μεταξύ των μελών-μερών η επικοινωνία είναι απαιτούμενη και αναγκαία με αλληλεξαρτώμενους ρόλους.

Μέσα στο σχολείο προβλήματα είναι δυνατόν να προκύψουν στις σχέσεις όλων των μελών και όλων των υποσυστημάτων, ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψης των πληροφοριών, των ερμηνειών της συμπεριφοράς των άλλων.

Οι μηχανισμοί συντήρησης των ίδιων προτύπων πεποιθήσεων και συμπεριφοράς είναι ισχυροί που δεν επιτρέπουν την αφομοίωση αλλαγών, νέων προτύπων, συμπεριφορών, ιδεών. Η τάση των συστημάτων είναι να παραμείνει αιώνια κλειστή. Έτσι δημιουργούνται ρωγμές που εκφράζονται σαν συμπτώματα-προβλήματα που είναι παράδοξα επικοινωνίας-δύο αλληλοαναιρούμενα μηνύματα. Οι χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές αποτελούν μέρος ενός σταθερού τρόπου σκέψης και δράσης που σταδιακά οδηγούν στην αποδιοργάνωση της επικοινωνίας και της λειτουργίας του συστήματος εν γένει.

Ο πειρασμός της βεβαιότητας ωθεί στην εμμονή πεποιθήσεων που αν και αποδεικνύονται δυσλειτουργικές όμως παραμένουν ισχυρές.

Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό που περιγράφει ο εκπαιδευτικός αναδύεται εκεί όπου τέμνονται το περιβάλλον του και ο ίδιος. Δεν μπορεί να διαχωρίσει τις προσωπικές του ιδιότητες από το περιβάλλον που περιγράφει. Μπορεί ωστόσο να αξιοποιήσει αυτό το αναπόφευκτο γεγονός, καθ' όσον αποτελεί το σημείο επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητή.

Η πραγματικότητα συνδημιουργείται από τα άτομα-μέλη ενός συστήματος. Δεν είναι ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική η πραγματικότητα, παρά μόνο πως ο καθένας την δομεί ανάλογα με την αντίληψη, ερμηνεία εμπειρία που προσδίδει σε αυτήν.

Το ερώτημα που προκύπτει σε κάθε δύσκολη κατάσταση ή συμπεριφορά είναι -να βρεθούν νέες-πολλές ερμηνείες: διαλέγω μια ερμηνεία, αν η συμπεριφορά δεν αλλάξει, διαλέγω άλλη ερμηνεία.

-η "αίτια" δεν είναι η μόνη αλήθεια, κάθε άποψη έχει την δική της αλήθεια.

-οι ερμηνείες που προσανατολίζονται στο παρελθόν έχουν στοιχεία δυστυχίας-ανεπάρκειας-μοιραίου.

π.χ. οι σημασίες που αποδίδει ο εκπαιδευτικός σε ένα παιδί με επιθετική συμπεριφορά είναι ότι: θέλει να εκνευρίσει το δάσκαλο, έχει διαλυμένη οικογένεια, θέλει ειδική προσοχή, θέλει άμεση πειθαρχία, έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, βαριέται.

Αυτές οι σημασίες ενισχύονται από την προηγούμενη εμπειρία (σε κάθε ίδια περίπτωση, δίνει ίδια ερμηνεία) του εκπαιδευτικού, από την κοινωνική υποστήριξη (των άλλων εκπαιδευτικών) γιατί συντελεί στην επιμονή πάγιων αντιλήψεων παρά την αποτυχία τους, από την εξήγηση πάντοτε με αρνητική αίτιο της συμπεριφοράς και τέλος από την ασυμφωνία που προκύπτει από την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει όταν δεν συμβαίνει δεν φταίει ο ίδιος αλλά ο μαθητής

Τι είναι πρόβλημα

Οι αισθήσεις μάς πληροφορούν για το τι συμβαίνει γύρω μας, αλλά η σημασία, το νόημα, που έχουν τα γεγονότα αυτά για μας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον κοινωνικό μας περίγυρο (κοινωνική ιεραρχική οργάνωση εννοιών). Οι παράγοντες όμως που συνιστούν τον κοινωνικό περίγυρο του καθενός μας είναι διαφορετικοί -π.χ. κοινωνική τάξη, μόρφωση, φυλή- και δρουν μέσα από τις οικείες κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται γύρω μας: την οικογένεια, τη γειτονιά, το σχολείο. Για το λόγο αυτόν, υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο ως προς τον τρόπο με τον οποίο το καθένα αντιλαμβάνεται, κατασκευάζει και ερμηνεύει τα ίδια γεγονότα, την ίδια πραγματικότητα και τελικά, ο καθένας μας έχει μια διαφορετική εικόνα, δίνει ένα διαφορετικό νόημα για τον κόσμο.

Έτσι, λοιπόν, όταν ένας δάσκαλος ισχυρίζεται ότι ένας μαθητής του τον "κοροϊδεύει", δεν κάνει τίποτε άλλο από το να δίνει μια δική του ερμηνεία στη συμπεριφορά του μαθητή.

Μέσα στο σχολείο προβλήματα είναι δυνατόν να προκύψουν στις σχέσεις όλων των μελών και όλων των υποσυστημάτων, καθώς επίσης και μεταξύ του σχολείου ή κάποιου υποσυστήματος του και της οικογένειας ενός μαθητή (που και αυτή αποτελεί ένα άλλο σύστημα). Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται συνήθως με την ακαμψία και τη μικρή διαπερατότητα των ορίων των υποσυστημάτων αυτών στην πρόσληψη και στην εκπομπή πληροφοριών.

Το σχολείο περιλαμβάνει διάφορα υποσυστήματα: τους μαθητές, το σύλλογο των διδασκόντων, το διοικητικό προσωπικό, τους ειδικούς (σχολικό σύμβουλο και, όπου υπάρχουν, σχολικό ψυχολόγο και σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού), αλλά και κάθε σχολική τάξη, υποομάδες μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων κ.ο.κ.

Μια ομάδα σαν σύνολο έχει σταθερές μορφές αλληλεπίδρασης που είναι προβλέψιμες. Χωρίς να υπάρχει μια κοινά αποδεκτή σημασία στη συμπεριφορά, κάθε άτομο δίνει νόημα που συμφωνεί με την εμπειρία του και την επιβεβαιώνει π.χ. Ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η μαθήτριά είναι εριστική. Η μαθήτριά πιστεύει ότι διεκδικεί τα δικαιώματά της.

Η προβληματική συμπεριφορά είναι έκφραση των σοβαρών εντροπικών διεργασιών που έχουν εκδηλωθεί στο σχολικό σύστημα ή στα υποσυστήματα του και το οδηγούν σταδιακά στην αποδιοργάνωση.

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η προβληματική συμπεριφορά συνιστά τη λύση που το σύστημα επιχείρησε να δώσει σε ένα πρόβλημα και εξυπηρετεί κάποια λειτουργία, για παράδειγμα, βοηθά το σύστημα μέσα στο οποίο εμφανίζεται να διατηρεί ένα βαθμό συνοχής. Στόχος του εκπαιδευτικού που επιχειρεί την παρέμβαση είναι να διαπιστώσει ποια λειτουργία εξυπηρετεί η προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, στις σχέσεις του προσωπικού με τους γονείς, στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων κ.ο.κ.

Οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι στοιχεία που αλληλεπιδρούν με τους άλλους, αλλά δεν τις προκαλούν. Οι σημασίες και οι ερμηνείες που αποδίδονται είναι μέρος του προβλήματος – αποτελούν χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές-σταθερές στη σκέψη και δράση.

Το πρόβλημα αποτελείται τόσο από την συμπεριφορά όσο και από την αντίδραση. Οι αντιδράσεις διατηρούν το πρόβλημα. Κάθε συμπεριφορά μπορεί να είναι αίτιο και αποτέλεσμα ταυτόχρονα ανάλογα με την οπτική μας γωνία. Οι χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές αποτελούν μέρος ενός σταθερού τρόπου σκέψης και δράσης, σταθερής μορφής αλληλεπιδράσεων.

Οι μηχανισμοί συντήρησης των ίδιων προτύπων συμπεριφοράς είναι ισχυροί που δεν επιτρέπουν την αφομοίωση νέων προτύπων από εξωτερικά συστήματα. Η τάση του συστήματος είναι να παραμείνει αιώνια κλειστή και αδύνατη. Έτσι δημιουργούνται ρωγμές που εκφράζονται σαν συμπτώματα που είναι παράδοξα επικοινωνίας-δύο αλληλοαναιρούμενα μηνύματα-άλλαξε και μην αλλάξεις. Σήμα κινδύνου για τη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος, γιατί εξυπηρετεί τις διεργασίες ολόκληρου του συστήματος

Απαραίτητο είναι να αλλάξουμε εμείς οι ίδιοι την αντίληψη μας απέναντι στο πρόβλημα και τη συμπεριφορά μας, γιατί εμείς είμαστε τα πρόσωπα που βιώνουν κατεξοχήν το πρόβλημα και οι αλλαγές στον τρόπο σκέψης μας θα ενθαρρύνουν τις αλλαγές σε ένα χρόνιο πρόβλημα.

Αλλαγή: να βρεθούν νέες ερμηνείες-σημασίες, κάθε άποψη έχει την δική της αλήθεια. Κατασκευάζεις την συναισθηματική θέση ανάλογα με ποιόν σχετίζεσαι, να φύγει από το προηγούμενο, να βρει σταθερότητα και μετά να αλλάξει, [επίπεδο σταθερότητας από κάποιο τυχαίο γεγονός να πάει σένα άλλο επίπεδο σταθερότητας].

Βασική αρχή: Κάθε συμπεριφορά έχει πολλές αληθινές όψεις. Οι οικοσυστημικές αρχές, είναι τρόποι για να ανακαλύψουμε μια διαφορετική όψη αλήθειας σε μια προβληματική κατάσταση και να ενεργήσουμε σύμφωνα με αυτήν, για να επιφέρουμε την αλλαγή που θέλουμε.

Συνεργασία: η ικανότητα του ατόμου να δείχνει κατανόηση στη συμπεριφορά του άλλου-να τη βλέπει με τον ίδιο τρόπο που την αντιλαμβάνεται ο άλλος-να οικοδομεί σε θετικά, λειτουργικά στοιχεία-δυνάμεις κι όχι σε αδυναμίες. Αξιολογείς την συμπεριφορά κάθε ατόμου ως μέρος του προβλήματος και ως παράγοντα επίλυσης.

Το αντίθετο από την *αντίσταση* που ερμηνεύει με τρόπο αρνητικό τους ανθρώπους και τις καταστάσεις. π.χ. η σημασία που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα: έχει μαθησιακές δυσκολίες, θέλει να εκνευρίσει το δάσκαλο, έχει διαλυμένη οικογένεια, θέλει ειδική προσοχή, θέλει άμεση πειθαρχία, έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, βαριέται.

Υποσυστήματα: Δάσκαλοι, Διευθυντές, Γονείς, Ψυχολόγος, Συμμαθητές: οι τύποι προσδοκιών είναι να αλλάξουν ένα μέρος του συστήματος. Όσο ευσυνείδητη δουλειά να έκανε ο ψυχολόγος ο στιγματισμός του μαθητή δεν άλλαξε, δεν έγινε καμία μεταβολή στα patterns, δεν κατανοήθηκε η χρησιμότητα αυτής της συμπεριφοράς, δεν κατανοήθηκε γιατί η τάξη έχει ανάγκη να συντηρήσει ένα πρόβλημα, δεν έγινε μετάθεση του προβλήματος στο πλαίσιο των σχέσεων μέσα στη τάξη, το πρόβλημα μείωσε προσωρινά την ένταση, θα επανέλθει ίσως σε κάποιο άλλο μέρος, ίσως με κάποια άλλη μορφή.

Τεχνικές

1- Η ουδετερότητα του εκπαιδευτικού: έχει ήδη αλλάξει την σκέψη του για την προβληματική συμπεριφορά και την αντιμετωπίζει με χιούμορ. Δεν εκδραματίζει δικά του αρνητικά συναισθήματα

2- Η συστημική υπόθεση: πολλές εναλλακτικές ερμηνείες: ο εκπαιδευτικός "ντέντεκτιβ".

3- Κυκλικές ερωτήσεις: σε όλους όσους αφορά το πρόβλημα

4- Το συστημικό παράδοξο: Αποτελείται από το τρίπτυχο:

- α) αναπλαισίωση, όπου επισημαίνονται θετικά τόσο το σύμπτωμα όσο και η συμπεριφορά που το συντηρεί. Δίνονται λειτουργικές ερμηνείες στο παρόν.
- β) Συνταγή συμπτώματος : απευθύνεται τόσο στον μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα, όσο και στους υπόλοιπους μαθητές.
- γ) Συγκράτηση αλλαγής: αναγνωρίζω και σχολιάζω τις μικρές αλλαγές.

Ερωτήσεις που πρέπει να υποβληθούν

Στα χρόνια προβλήματα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί μια προσέγγιση παρόμοια με εκείνη που ακολουθεί ο ντετέκτιβ. Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι η θεωρία που έχει διαμορφώσει, δεν λύνει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, πρέπει να αναζητήσει μια άλλη θεωρία (ή και περισσότερες) πιο χρήσιμη για τη λύση του προβλήματος.

Για να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τα "στοιχεία-κλειδιά" των οικοσυστημικών σχέσεων που αναφέρονται στο πρόβλημα που επιθυμεί να λύσει, θα βοηθηθεί από ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

- ποιο είναι το πρόβλημα, ποιους αφορά
- έχει γίνει κάτι έως τώρα για τη λύση του, αν ναι, τι
- πως διατυπώνεται το αίτημα για βοήθεια, από ποιες προσδοκίες συνοδεύεται
- τι είναι διατεθειμένα να κάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη
- ποια είναι η μορφή συμπεριφοράς που συνεχώς επαναλαμβάνεται σε αυτή την κατάσταση
- πως αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τα διάφορα πρόσωπα που αναμειγνύονται σε αυτήν
- τι θα αποτελούσε ένδειξη ότι τα πράγματα βελτιώνονται
- ποιο στοιχείο της κατάστασης δε θέλω να αλλάξω

Πρακτική άσκηση

1. Περιγράψτε τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση. Ποιος κάνει τι, πότε το κάνουν, ποιος άλλος εμπλέκεται.
2. πως ανταποκρίνεστε εσείς συνήθως στην προβληματική συμπεριφορά και ποιο είναι το συνηθισμένο αποτέλεσμα
3. ποιά είναι η τωρινή σας ερμηνεία για τον λόγο για τον οποίο το πρόσωπο συμπεριφέρεται κατά αυτό τον τρόπο
4. ποιές θετικές εναλλακτικές ερμηνείες θα μπορούσαν να υπάρξουν γι αυτή τη συμπεριφορά
5. βασισμένοι πάνω σε μια ή περισσότερες από αυτές τις θετικές ερμηνείες της συμπεριφοράς του ατόμου πως θα μπορούσατε να αντιδράσετε με διαφορετικό τρόπο απ ότι στο παρελθόν. Τι θα μπορούσατε πραγματικά να πείτε ή να κάνετε με βάση μία από αυτές τις θετικές εναλλακτικές ερμηνείες.

Αναπλαισίωση

Μιλώντας με όρους φιλοσοφικούς, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα. Όμως το κάθε άτομο την αντιλαμβάνεται και την

ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο και συμπεριφέρεται ανάλογα με τις ερμηνείες αυτές. Δεν έχουμε να κάνουμε με την πραγματικότητα αυτήν καθ' εαυτήν, αλλά με εικόνες της πραγματικότητας. Έχουμε τη δυνατότητα, μέσω της συμβολικής λειτουργίας (λέξεις, εικόνες), να κατασκευάζουμε "εννοιολογικά συστήματα", που όμως δεν ταυτίζονται με τα ίδια τα ζωντανά συστήματα. "Ο χάρτης δεν είναι το έδαφος". Δεν γνωρίζουμε την πραγματικότητα αυτή καθαυτή, αλλά τους "χάρτες" της πραγματικότητας, καθώς και τους "χάρτες για τους χάρτες". Μιλάμε για την πραγματικότητα χρησιμοποιώντας αναλογίες και μεταφορές. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις μας για την οικογένεια ενός μαθητή είναι ο χάρτης που δεν ταυτίζεται με την ίδια την οικογένεια. Γνωρίζουμε όμως την οικογένεια μέσω των αντιλήψεων αυτών.

Η πραγματικότητα συνδημιουργείται από τα άτομα-μέλη ενός συστήματος, καθώς αυτά επιτυγχάνουν μια διϋποκειμενική συμφωνία με σκοπό τη διατήρηση της σταθερότητας, ισορροπίας, συνοχής, προσαρμογής, επιβίωσης και λειτουργία τους μέσα στο σύστημα αυτό.

Η προβληματική συμπεριφορά προέρχεται από τις ακραίες αντιλήψεις αυτή του αφελούς ρεαλισμού: αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα όπως αυτή είναι, κι αυτή του απόλυτου υποκειμενισμού: δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, παρά μόνον αυτή που ο καθένας μας δομεί ανάλογα με την υποκειμενική του εμπειρία. Ο "πειρασμός της βεβαιότητας" (κατά την έκφραση των Maturana και Varela. 1987/1992), ο οποίος μάς ωθεί να εμμένουμε σε διάφορες πεποιθήσεις, ακόμη κι όταν αυτές, ελεγχόμενες σε σχέση με την πραγματικότητα, αποδείχνονται δυσλειτουργικές, είναι πολύ μεγάλος.

Είναι συνήθης η τάση όσων εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα να προσκολλώνται σε "ιστορίες", "σενάρια" στα οποία και εγκλωβίζονται. Έτσι αποζητούν την αλλαγή, χωρίς όμως να θέλουν και να αλλάξουν την ιστορία.

Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι το πρόβλημα είναι η συμπεριφορά ενός μαθητή ο οποίος λέει συνεχώς αστεία την ώρα του μαθήματος, με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνεται η τάξη. Ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να αντιδρά με ιστορίες του τύπου "είναι αδιάφορος", "είναι τεμπέλης", "δεν έχει καλή ανατροφή", "επίτηδες το κάνει για να με εκνευρίσει", "χρειάζεται πειθαρχία/τιμωρία", "διανύει τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας" κ.ο.κ.

Όταν τέτοιου είδους ιστορίες δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει μια αλλαγή, έχει την δυνατότητα να δοκιμάσει άλλες εναλλακτικές, και οι καλύτερες είναι αυτές που ταιριάζουν με το σύστημα της τάξης και το υποσύστημα των μαθητών. Λαμβάνει υπόψη του -είναι η λεγόμενη "συνεργατική προοπτική" - τον τρόπο που βλέπουν τη συμπεριφορά τους τα ίδια τα άτομα: τη θεωρούν δικαιολογημένη και αρμόζουσα στις συνθήκες στις οποίες την εκδηλώνουν.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, πιθανές εναλλακτικές που θα μας βοηθούσαν να πράξουμε κάτι διαφορετικό, είναι: "Το μάθημα είναι βαρετό/δύσκολο/εύκολο", "ο μαθητής ενδιαφέρεται να περνούν καλά οι συμμαθητές κι

ο δάσκαλος του την ώρα του μαθήματος", "ο μαθητής έχει αίσθηση του χιούμορ", "ο μαθητής είναι ο καλός βοηθός του δασκάλου στην προσπάθεια του να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον" κ.ο.κ.

Η προβληματική συμπεριφορά είναι δυνατόν να ερμηνευθεί με πολλούς και ποικίλους, διαφορετικούς, μεταξύ τους τρόπους. *Είναι η ελευθερία που έχει ο άνθρωπος να δώσει την ερμηνεία που έχει νόημα για αυτόν.* Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που πρέπει να αλλάξει τη στάση του και, στη συνέχεια, τη συμπεριφορά του. Η αλλαγή αυτή είναι όμως το "κλειδί" της τεχνικής αυτής.

Αναπλαισίωση σημαίνει βρίσκω ένα νέο αντιληπτικό πλαίσιο για την συμπεριφορά που ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και οικοδομεί σε θετικά/λειτουργικά στοιχεία, σε δυνάμεις και όχι σε αδυναμίες για τα άτομα που συμμετέχουν. Η αλλαγή θα γίνει στην αντίληψη και στην συμπεριφορά, σε ολόκληρο το πλαίσιο της επικοινωνιακής σχέσης. Θα δώσει ένα νέο νόημα στην κατάσταση, το οποίο αποτελεί παράγοντα αλλαγής.

Δεχόμαστε τους παρακάτω όρους:

1. Πολλές ερμηνείες μιας δεδομένης συμπεριφοράς μπορεί να είναι ταυτόχρονα αληθινές: π.χ. μία συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί σαν προσπάθεια να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, ή έντονη συμμετοχή και ενδιαφέρον για το μάθημα
2. Η συμπεριφορά ενός ατόμου- συμπεριλαμβανομένης και της συμπεριφοράς που εσείς θεωρείτε προβληματική- θεωρείται από το άτομο ως μια κατάλληλη αντίδραση στην κατάσταση, όπως αυτό την αντιλαμβάνεται (συνεργατική οπτική).
3. Υπάρχει ένα κίνητρο για την υιοθέτηση της προβληματικής συμπεριφοράς και βρίσκω το κομμάτι που έχει σχέση με αλτρουιστική συμπεριφορά (νόημα/θυσία/προσφορά για όλο το σύστημα), που έχει χρησιμότητα για όλους.

Ερώτημα: πως νοιώθει ο εκπαιδευτικός όταν διαβάζει κάτι και οι μαθητές δεν τον προσέχουν!

Π.χ. -να κάνουν δύσκολη τη ζωή στον δάσκαλο, ή είναι δύο καλοί φίλοι που θέλουν να ενισχύσουν την φιλία τους.

-να αποφύγουν την εκτέλεση εργασίας, ή τους απασχολεί άλλο ενδιαφέρον.

-να δημιουργήσει προβλήματα, ή εκτιμώ το ενδιαφέρον σου για τον άλλον και ότι θέλεις να είσαι καλός φίλος.

-είναι άτακτο παιδί, ή μελετηρό παιδί που χρειάζεται διάλειμμα.

-αντιδραστική συμπεριφορά, ή έχεις το ελεύθερο να βγεις από την ομάδα, κι εγώ ως ενήλικας νοιώθω αδέξια όταν προσπαθώ να λάβω μέρος.

το ή χρησιμοποιείται με την έννοια της επιλογής: πολλές φορές, το μονό που έχω να επιλέξω είναι η ερμηνεία που διαλέγω. και αυτό είναι δική μου ευθύνη.

Π.χ. *Δασκάλα:* Λοιπόν, παιδιά, σήμερα θα συνεχίσουμε το μάθημα της Ιστορίας.

Ποιος θα μας πει τι γνωρίζει για το θάνατο του Καραϊσκάκη.

Μαθητής: Κυρία, να σας πω τι έκανα χθες, πέρασα πολύ ωραία.

Δ: τι θα γίνει με σένα, σταμάτα να ενοχλείς.

Η, σ' ευχαριστώ που μου δίνεις την ευκαιρία να σταματώ να μιλώ προσωρινά και να ξεκουραστώ.

Μ: εγώ θα το πω στα παιδιά και εσείς μην ακούτε

Η, χθες πήγα εκδρομή στην Πάρνηθα, είχε χιόνι και παίζαμε πολύ.

Δ: αμάν πια, δεν σε αντέχω, πήγαινε έξω.

Δ: χαίρομαι που διασκέδασες, λέγοντας αυτά έσπασες και την ρουτίνα της τάξης. Λοιπόν ας συνεχίσουμε τώρα το μάθημα.

Π.χ. ο μαθητής που πετάγεται συνεχώς στο μάθημα, ο δάσκαλος αγνοεί την συμπεριφορά του. Κάνουμε μία υπόθεση - Να ενοχλήσει την τάξη - Να φέρει σε δύσκολη θέση τον δάσκαλο - Να διακόψει το μάθημα - Να κάνει επίδειξη - Να αποθαρρύνει τους άλλους μαθητές. *ή* - Ενδιαφέρεται πραγματικά και θέλει να εκδηλώσει το ενδιαφέρον - Συμπαθεί το δάσκαλο και ανησυχεί μήπως οι άλλοι μαθητές δεν απαντήσουν, γεγονός που θα τον φέρει σε δύσκολη θέση - Να βοηθήσει τον δάσκαλο να κάνει περισσότερες ερωτήσεις - Ενθουσιασμός για το μάθημα.

Τότε ο εκπαιδευτικός: Θα τον ευχαριστήσει για τον ενθουσιασμό του, να θέλει να βοηθήσει τους άλλους μαθητές να συγκεντρώνονται παρά τις εξωτερικές ενοχλήσεις, να ενθαρρύνει τον δάσκαλο να δοκιμάσει διαφορετικές τεχνικές, να δώσει στους άλλους μαθητές περισσότερο χρόνο να σκεφτούν. π.χ. όλη την χρονιά απαντούσες χωρίς να σηκώνεις το χέρι σου και να περιμένεις την άδεια να σε ρωτήσω. Θύμωνα και προσπαθούσα να σε αγνοήσω. Η συμπεριφορά σου με βοήθησε να συνειδητοποιήσω ότι χρησιμοποιούσα τον ίδιο τρόπο εξέτασης. Σκοπεύω να κάνω μια αλλαγή, να δοκιμάσω πολλούς τρόπους. Θα με βοηθήσεις να μάθω ποιος τρόπος είναι ο καλύτερος γιατί θα καταλάβω ότι η εξέτασή μου βελτιώνεται όταν πετάγεσαι λιγότερες φορές. Νομίζω πως δουλεύοντας μαζί με αυτό τον τρόπο μπορούμε να δημιουργήσουμε μια καλύτερη τάξη για όλους.

Παράδειγμα: σχέσεις δασκάλου-γονιού

Η μητέρα της Μαίρης, μαθήτριας της Στ' δημοτικού, η κα Διαμαντίδου, πιστεύει ότι το σχολείο και οι δάσκαλοι δεν μπορούν να εκτιμήσουν την εξυπνάδα και τη δημιουργικότητα της κόρης της. Έρχεται στο σχολείο κάθε φορά που δίνονται οι έλεγχοι και κατηγορεί τους δασκάλους ότι δεν ξέρουν να βαθμολογήσουν τη Μαίρη και ότι δεν της δίνουν την ευκαιρία να δείξει τις ικανότητες της μέσα στην τάξη.

Οι δάσκαλοι, στο σύνολο τους, θεωρούν τη μητέρα "δύσκολο" άνθρωπο, με δικά της, προσωπικά, προβλήματα (βρίσκεται σε διάσταση με το σύζυγο της και υπάρχει μεγάλη ένταση στο σπίτι). Ο δάσκαλος της τάξης όμως αποφασίζει να ερμηνεύσει την κατάσταση αυτή διαφορετικά και, την επόμενη φορά που τον επισκέπτεται, της λέει:

Κα Διαμαντίδου, εκτιμώ πάρα πολύ το γεγονός ότι είστε ένας γονιός που νοιάζεται πολύ για το παιδί του - που ξέρει πολύ καλά το παιδί του. Είναι πραγματικά πολύ σημαντικό κάθε γονιός να μπορεί, όπως εσείς, να γνωρίζει τις πραγ-

ματικές ικανότητες του παιδιού του και να ενδιαφέρεται για τη σωστή αξιολόγηση και αξιοποίηση τους στο σχολείο. Μέχρι τώρα, ίσως δεν είχε καταλάβει ακριβώς το σχολείο τις πραγματικές σας απόψεις. Τώρα όμως, φαίνεται ότι κάτι άρχισε να αλλάζει, το σχολείο άρχισε να κατανοεί την άποψη σας και θέλει να συνεργαστεί μαζί σας. Θα θέλαμε λοιπόν να μας βοηθήσετε να καταλάβουμε καλύτερα τις πραγματικές ικανότητες της Μαίρης και να συνεργαστούμε, για να καταφέρουμε πραγματικά να αξιοποιήσουμε το δυναμικό που διαθέτει.

Η μητέρα συνεχίζει τις ίδιες κατηγορίες για αρκετή ώρα, αλλά ο δάσκαλος επιμένει στην δική του ερμηνεία, ώσπου η πίεση αρχίζει να χαλαρώνει και η μητέρα φεύγει με την συμφωνία για ένα πρόγραμμα συναντήσεων με τον δάσκαλο. Οι συναντήσεις θα γίνονται στο τέλος κάθε εβδομάδας για αξιολόγηση της δουλειάς που έγινε την εβδομάδα και για σχεδιασμό της δουλειάς που θα γίνει την επόμενη εβδομάδα.

Παράδειγμα: σχέσεις δασκάλου-γονιού

Η μητέρα της Μαριλίτσας, μαθήτριας της Α' τάξης του Λυκείου, με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, επισκέπτεται πολύ συχνά τη φιλόλογο και της παραπονιέται πως καυγαδίζει συχνά με τη μαθήτριά. Ο λόγος είναι ότι η Μαριλίτσα ζητάει επίμονα να συμμετέχει στις εκδηλώσεις χορού και στα πάρτυ που διοργανώνουν τα τμήματα του σχολείου αρκετά συχνά. Η μητέρα της δεν της επιτρέπει να συμμετέχει, με το επιχείρημα ότι κινδυνεύει από κακές παρέες και από τα ναρκωτικά. Ο πατέρας δεν ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα, αλλά τις περισσότερες φορές σιωπηλά συμφωνεί με τη μητέρα. Οι καυγάδες καταλήγουν σε κλάματα της μικρής. Η μητέρα της λέει πως πρέπει να κάνει υπομονή μέχρι να τελειώσει το Λύκειο, να μπει στο Πανεπιστήμιο και ότι τότε θα μπορεί να πηγαίνει όπου θέλει.

Η καθηγήτρια θα μπορούσε να μιλήσει για την τάση προς την ανεξαρτοποίηση της έφηβης μαθήτριας και να κάνει τη μητέρα περισσότερο ανήσυχη και πιο πιεστική στις επισκέψεις της ή το αντίθετο, να την κάνει να διακόψει τις επισκέψεις της και να συνεχίζεται το πρόβλημα στο σπίτι κατά τον ίδιο τρόπο.

Εφαρμόζει λοιπόν την τεχνική του εντοπισμού εξαιρέσεων στις συμπεριφορές της μητέρας. Μέσα από συζητήσεις, μαθαίνει ότι η μητέρα επιτρέπει στην κόρη της να πηγαίνει στα πάρτυ των παιδιών φιλικών οικογενειών και στις χορευτικές εκδηλώσεις ενός θεσσαλικού συλλόγου, στον οποίο είναι μέλη οι ίδιοι οι γονείς της. Εντοπίζει λοιπόν στη μητέρα αυτές τις περιπτώσεις, όπου δεν προκύπτουν προβλήματα στη σχέση της με τη Μαριλίτσα. Μιλάει για τις ελάχιστες διαφορές των εκδηλώσεων αυτών από εκείνες που κάνει το σχολείο και ταυτόχρονα επισημαίνει πόσο διαφορετικά τις αντιμετωπίζει η μητέρα: για τη μια κατηγορία εκδηλώσεων τσακώνεται με την κόρη της και στη συνέχεια επισκέπτεται την καθηγήτρια για να εκφράσει τα παράπονα της. Για την άλλη όμως κατηγορία, δίνει την άδεια της και δεν ανησυχεί.

Τελικά, την προτρέπει προς τη θετική συμπεριφορά να αποδεχτεί τα αιτήματα της Μαριλίτσας και της ζητάει να επισκέπτεται το σχολείο κάθε φορά μετά από την κάθε εκδήλωση όπου η κόρη της θα παίρνει μέρος. Πραγματικά, την επισκέπτεται στους επόμενους δυο μήνες κάποιες φορές και της αναφέρει για τη συμμετοχή της κόρης σε δύο εκδηλώσεις και στη συνέχεια, οι επισκέψεις της γίνονται όλο και πιο αραιές, καθώς οι καυγάδες με τη Μαριλίτσα έχουν ελαχιστοποιηθεί.

Δύσκολες Πεποιθήσεις

Ακολουθεί μια σειρά λανθασμένων-δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που διατυπώνονται συχνά από εκπαιδευτικούς.

"Εγώ προσπαθώ, ο άλλος δεν θέλει να αλλάξει"

Η συστημική θεωρία **απορρίπτει** τη άποψη ότι υπάρχει ένα "συμπτωματικό", "προβληματικό" άτομο που είναι ο δέκτης μιας μονόδρομης επίδρασης από έναν ειδικό. Επίσης, απορρίπτει την άποψη ότι αυτό το συμπτωματικό άτομο έχει την τάση να αντιστέκεται και να αρνείται να ανταποκριθεί στην παρέμβαση.

Όταν, για παράδειγμα, οι γονείς συζητούν με τον εκπαιδευτικό για τη χρόνια επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά του παιδιού τους κι εκφράζουν την απαισιοδοξία τους για τις πιθανότητες βελτίωσης, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υιοθετήσει μια εξίσου απαισιόδοξη στάση (θεραπευτική συμμαχία), συζητώντας με τους γονείς τις τακτικές που ακολούθησε ο τελευταίος ώστε τα πράγματα να μην έχουν γίνει χειρότερα από ό,τι είναι. Κι αυτή είναι μια στάση που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, στις περιπτώσεις που όλες οι μέχρι τώρα προσπάθειες του ήταν αναποτελεσματικές να αποδείξει ότι το πρόβλημα δεν είναι μόνο του παιδιού και να πείσει τους γονείς ότι πρέπει να κάνουν κάτι "εδώ και τώρα" για να το αντιμετωπίσουν.

"θα κάνει αυτό που θα του πούμε εμείς οι ειδικοί"

Χωρίς συνεργασία των ατόμων που εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα δεν υπάρχει αλλαγή. Η συνεργασία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα να αξιοποιεί κανείς τις δυνάμεις και τα αποθέματα αλλαγής που διαθέτουν τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη του συστήματος και να δείχνει την εκτίμηση του για οποιοδήποτε - έστω και μικρό - βήμα που έχει γίνει προς τη θετική κατεύθυνση. Για παράδειγμα, στην περίπτωση στην οποία γονείς κι εκπαιδευτικός έρχονται σε επαφή με αφορμή μια προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, (όπως η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής του για διάβασμα) ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να απευθύνει στο γονέα ερωτήσεις του τύπου: "Τι συμβουλή θα μου δίνετε για το πώς πρέπει να φερθώ στο παιδί στο σχολείο;" ή "Τι θα έπρεπε και τι δεν θα έπρεπε να κάνω;" ή "Τι θα έπρεπε να το ρωτήσω;".

Μια συνεργατική σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στο πρόβλημα άτομα σημαίνει ακόμη κι ότι επιχειρεί να αλλάξει κανείς αυτό που το άλλο ή τα άλλα

μέλη του συστήματος θεωρούν ως πρόβλημα κι όχι αυτό που θεωρεί ο ίδιος ως πρόβλημα.

π.χ. Πόσο θα ξαφνιαζόμασταν, για παράδειγμα, εάν προσπαθώντας να βοηθήσουμε ένα παιδί που βλέπουμε να κτυπά τα άλλα παιδιά και να το κτυπούν κι αυτά, διαπιστώσουμε ότι δεν το απασχολεί τόσο η βιαιότητα που δέχεται, όσο το ότι δεν ανήκει στην παρέα εκείνη των παιδιών στην οποία θα ήθελε, κι ανήκει σε κάποια άλλη.

"Ό,τι και να κάνω, δεν πρόκειται να αλλάξουν πολλά πράγματα"

Η πίστη του εκπαιδευτικού ή του σχολικού ψυχολόγου στην ικανότητα του άλλου ή των άλλων μελών του συστήματος για αλλαγή προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του.

π.χ. Ας φανταστούμε έναν εκπαιδευτικό που έχει στην τάξη του μια μαθήτριά η οποία δεν μιλάει στο μάθημα, δεν σηκώνει το χέρι της αν και γνωρίζει τις απαντήσεις, στο διάλειμμα σπάνια παίζει/μιλά με τα άλλα παιδιά και κλαίει συχνά, χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος. Η ιδιαίτερη συζήτηση με το παιδί αυτό για τα προβλήματα του, μπορεί να μην αποδειχθεί ο καταλληλότερος τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης. Η "συζήτηση για τα προβλήματα", η οποία ασφαλώς θα έχει έντονο καταθλιπτικό χαρακτήρα, είναι δυνατόν να επιδεινώσει την κατάσταση. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε, όχι μόνον ιδιαιτέρως, αλλά κι ενώπιον της τάξης, που παρακολουθεί και ενισχύει κι αυτή το πρόβλημα, να καθιερώσει τη "συζήτηση για την αλλαγή", με φράσεις, όπως: "όταν θα ..." αντί για "εάν θα ...". Για παράδειγμα, "Όταν θα νιώσεις καλύτερα, θα σηκώσεις το χέρι σου" ή "Σε λίγο που δεν θα κλαις πια, θα ήθελα πολύ να με βοηθήσεις να μοιράσω τα τετράδια στους συμμαθητές σου". Ας μην ξεχνάμε και το μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εδώ, κατά τρόπο συνειδητό, για να διευκολύνει την αλλαγή.

Πόσο μεγάλη έκπληξη θα νιώσει η μητέρα που καλείται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό ή τον ψυχολόγο, με αφορμή κάποιο πρόβλημα που παρουσιάστηκε στο παιδί της, και ακούει να εκτιμούν όλα όσα έχει κάνει μέχρι τώρα για να βοηθήσει το παιδί της, καθώς και την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ή του ψυχολόγου ότι η μητέρα και το παιδί διαθέτουν τα αποθέματα για περαιτέρω αλλαγή!

"Το πρόβλημα έχει βαθύτερες αιτίες και, εάν αυτές δεν διαγνωστούν και αντιμετωπιστούν, καμία προσπάθεια δεν θα έχει αποτέλεσμα"

Είναι βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι πρέπει να γνωρίζει κανείς τα πάντα γύρω από ένα πρόβλημα, και κυρίως τις αιτίες του, για να μπορέσει να το λύσει. Η αναζήτηση των αιτιών συνεπάγεται αυτομάτως ότι ενοχοποιούνται κάποια πρόσωπα, ότι γίνονται "αποδιοπομπαίοι τράγοι"

Π.χ. "Είναι παιδί χωρισμένων γονέων". "Φταίει ο χαμηλός δείκτης νοημο-

σύνης του παιδιού", "Τι περιμένεις; Και τα αδέρφια του παιδιού έχουν προβλήματα" κ.ο.κ.

Σύμφωνα με το "ιατρικό" μοντέλο, θα λέγαμε, για παράδειγμα: "Ο Γιάννης δεν βρίσκει καμία αξία στη σχολική μάθηση. Δεν ενδιαφέρεται για τη σχολική εργασία", ενώ, σύμφωνα με το *συστημικό* μοντέλο: "Ο Γιάννης φαίνεται να μην ενδιαφέρεται για τη σχολική εργασία όταν δεν γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν να κάνει. Συμμετέχει όμως ενεργά όταν του παρουσιάζεται η εργασία βήμα προς βήμα".

Σύμφωνα με το "ιατρικό" μοντέλο: "Ο πατέρας της Κατερίνας έχει διαταραγμένη προσωπικότητα, δυσκολίες στις συζυγικές του σχέσεις κι αδυνατεί να συνεργαστεί με τη δασκάλα του παιδιού του γι' αυτό το παιδί είναι τόσο επιθετικό στο σχολείο", ενώ σύμφωνα με το *συστημικό* μοντέλο: "Η επιθετική συμπεριφορά της Κατερίνας αυξάνεται όταν έχει προηγηθεί επίσκεψη του πατέρα του παιδιού στο σχολείο και συζήτηση με τη δασκάλα, κατά την οποία και οι δύο πλευρές εμμένουν στις απόψεις τους".

Ερμηνείες, όπως η τελευταία, χαρακτηρίζονται από κυκλικότητα και νέες, πρωτότυπες και χρήσιμες συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα.

"Τι κι αν επέλθει μια μικρή βελτίωση; το θέμα είναι να αλλάξουν όλα προς το καλύτερο"

Ακόμη και μια μικρή αλλαγή σε ένα σύστημα είναι αρκετή, γιατί συνήθως αυτή λειτουργεί σαν χιονοστιβάδα, που παρασύρει στο πέρασμα της κι άλλα στοιχεία του συστήματος και τα αλλάζει.

Μια άλλη χρήσιμη μεταφορά για να γίνει κατανοητό αυτό το φαινόμενο είναι το "βότσαλο στη λίμνη". Γύρω από το σημείο όπου έπεσε το βότσαλο (η παρέμβαση), δημιουργούνται ομόκεντροι κύκλοι, οι οποίοι απλώνονται αρκετά γύρω από το σημείο αυτό. Η μεταφορά αυτή είναι επιτυχημένη για τον πρόσθετο λόγο ότι δείχνει πως οι πιο σημαντικές αλλαγές - οι πιο έντονοι κύκλοι - δημιουργούνται γύρω από το σημείο-στόχο, αυτό που θα έλεγαν όσοι δεν σκέφτονται συστημικά ότι είναι το "συμπτωματικό" παιδί/γονέας/συνάδελφος ή η συγκεκριμένη ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ενώ, καθώς απομακρύνεται κανείς από το σημείο αυτό, οι αλλαγές δεν είναι τόσο θεαματικές, αν και υφίστανται ασφαλώς.

Η αρχή αυτή αμφισβητεί, για παράδειγμα, την πεποίθηση που θέλει στην περίπτωση ενός παιδιού με προβληματική συμπεριφορά να αλλάζει πρώτα όλο το οικογενειακό του περιβάλλον προκειμένου να επέλθει μια αλλαγή και στο ίδιο, διαφορετικά ότι και να επιχειρεί κανείς στο σχολείο είναι καταδικασμένο εκ των προτέρων να αποτύχει. Ή την πεποίθηση ότι πρέπει και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ή/και η διεύθυνση του σχολείου να αποδέχονται την προσέγγιση αυτή προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά. Ή την πεποίθηση ότι, για παράδειγμα, ακόμη κι αν μια μαθήτρια σταματήσει να συζητά συνεχώς με μια συμμαθήτρια της την ώρα του μαθήματος, δεν θα καταφέρει και να παραδίδει συστηματικά τις

γραπτές εργασίες της. Μετά τη χαλάρωση της πίεσης για άμεση κι ολοκληρωτική αλλαγή, όλοι όσοι εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα αφήνονται μόνοι τους να επεξεργαστούν περαιτέρω αυτό που τους απασχολεί και να προχωρήσουν με τις δικές τους δυνάμεις στην αλλαγή.

"Πρέπει να μένουμε πιστοί στις αρχές μας και σταθεροί στις παρεμβάσεις μας, ακόμη κι αν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές"

Η τακτική αυτή έχει ονομαστεί από το Watzlawick (1986) "βάλε κι άλλο από το ίδιο". Όταν όμως το ποτήρι ξεχειλίζει, σταματάς να ρίχνεις κι άλλο νερό, σταματάς το παιχνίδι αυτό που δεν έχει τέλος. Τέτοιου είδους εμμονές εγκλωβίζουν τα άτομα σε ένα φαύλο κύκλο αλληλεπιδράσεων που δεν προωθούν την αλλαγή. Οι κανόνες του συστήματος έχουν παγιωθεί μέχρι το σημείο της ακαμψίας, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να εισαχθεί ένας κανόνας "απ' έξω".

Για παράδειγμα, όσο ο καθηγητής επιβάλλει ωριαίες αποβολές στο μαθητή που ενοχλεί με τη συμπεριφορά του και τον οδηγεί σε αποφυγή της δυσάρεστης εμπειρίας του μαθήματος και σε απόλαυση των ευχάριστων ερεθισμάτων που υπάρχουν εκτός της αίθουσας, τόσο ο μαθητής θα συνεχίζει τη συμπεριφορά αυτή.

Όσο ο εκπαιδευτικός επιμένει να δείχνει στους γονείς τη δυσaráσκεια του για ης αραιές επισκέψεις των τελευταίων στο σχολείο, τόσο οι γονείς είναι απρόθυμοι να έλθουν στο σχολείο και να ακούσουν τα "κακά μαντάτα". Ένας καινούριος κανόνας θα μπορούσε να είναι η παύση των αποβολών κι η απόδοση μιας εναλλακτικής, ίσως θετικής, ερμηνείας στην προβληματική συμπεριφορά του μαθητή στην πρώτη περίπτωση και, στη δεύτερη, η έκφραση ικανοποίησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού για την επίσκεψη των γονέων, ακόμη κι αν οι γονείς φαίνεται να είναι προκατειλημμένοι κι εριστικοί. Όπως υποστηρίζουν οι Molnar και Lindquist (1999), "όταν θέλεις κάτι να αλλάξει, πρέπει να αλλάξεις κάτι".

Χρειάζεται να γίνει κατανοητό, ότι μια δυσκολία, συν τω χρόνω μετατρέπεται σε πραγματικό πρόβλημα, λόγω των αναποτελεσματικών προσπαθειών που έχουν γίνει για την αντιμετώπιση της, τότε το σύστημα ανοίγει για να δεχτεί καινούριες πληροφορίες, καινούριους κανόνες, τη ροή των οποίων εντός του εμπόδιζε μέχρι τώρα κι επομένως αρχίζει να αλλάζει. Είναι αδύνατο να λύσεις ένα πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο σκέψης που δημιούργησε το πρόβλημα, έλεγε ο Einstein.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Maturana, H. & Varela, F. (1992). *Το δένδρο της γνώσης: Οι βιολογικές ρίζες της νόησης*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση*, επιμελητής έκδοσης Α.Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής: Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος.

Διαχείριση Πολύπολιτισμικότητας

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Δημήτρης Ζάχος

Δάσκαλος, Διδάκτορας ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους πορεία οι μαθητές και οι μαθήτριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ένα ζήτημα που –μετά την έλευση ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών/τριών στην Ελλάδα- έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και μελετών. Στην αρχή επιχειρείται η θεωρητική αποσαφήνιση ορισμένων βασικών εννοιών, όπως η «φυλή» και ο ρατσισμός (σε όλες του τις μορφές), ενώ διερευνάται κατά πόσο το φαινόμενο της συμβίωσης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην παρουσία μαθητών /τριών αυτής της κατηγορίας στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη καταγραφή της διεθνούς εμπειρίας που αφορά στο ζήτημα της σχολικής ένταξης των παιδιών αυτών και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση – πρόταση υιοθέτησης- ορισμένων δεδομένων, στάσεων και συμπεριφορών που εξυπηρετούν τον ανωτέρω στόχο.

Λέξεις κλειδιά: *εκπαίδευση «διαφορετικών» μαθητών/τριών*

Εισαγωγή

Το ζήτημα της βελτίωσης της πορείας των ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στην εκπαίδευση, παρότι έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και μελετών, εντούτοις εξακολουθεί να απασχολεί τόσο τους/τις διαμορφωτές/τριες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης, οι οποίοι/ες ψάχνουν τους κατάλληλους τρόπους (παιδαγωγικές παρεμβάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις) για να συνεισφέρουν στην επίλυσή του.

Ένα δεύτερο, σχετικό ζήτημα, αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη ενός μεγάλου αριθμού μαθητών /τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η οποία κατά τη διάρκεια της περασμένης εικοσαετίας δέχθηκε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών αυτής της κατηγορίας, το γεγονός αυτό δημιούργησε μια σειρά από προβλήματα, τα οποία ούτε οι διαχειριστές/τριες των εκπαιδευτικών πολιτικών, ούτε οι εκπαιδευτικοί ήταν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν. Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη επανακαθορισμού ορισμένων στόχων, αλλά και μεθόδων της εκπαίδευσης, ενώ η συνύπαρξη

μαθητών/τριών από διαφορετικά περιβάλλοντα έθεσε επιτακτικά το ζήτημα της αναίρεσης ορισμένων –τουλάχιστον- από τα έως τότε κυρίαρχα χαρακτηριστικά της «Μονοπολιτισμικής» εκπαίδευσης.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί –ιδίως όσοι/ες υπηρετούσαν σ' ορισμένες περιοχές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης- βρέθηκαν να διδάσκουν σε πολυπληθή τμήματα, με μαθητές/τριες από τους οποίους/ες, ένα μεγάλο ποσοστό δεν ήξερε καθόλου ή ομιλούσε ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Πολλοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς αυτούς/ές κατέβαλαν φιλότιμες προσπάθειες να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις των τάξεων τους και να υπερκεράσουν την αδυναμία που δημιουργούσε η παντελής έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης στις βασικές τους σπουδές, αλλά και ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το νέο περιβάλλον προκάλεσε την ανάπτυξη ενός όγκου θεωρητικών επεξεργασιών που αφορούν στα ζητήματα της παρουσίας και της υπέρβασης των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτής της κατηγορίας στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την εκπαιδευτική τους ένταξη. Σ' αυτό το πλαίσιο, το σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων συμπεριέλαβαν σχετικά αντικείμενα (Διαπολιτισμική, Πολυπολιτισμική και Αντιρατσιστική εκπαίδευση) στο πρόγραμμα των σπουδών τους, ενώ μέσω του προγράμματος «εξομοίωσης» των πτυχίων και των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης έφεραν μια μεγάλη μερίδα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επαφή με την αντίστοιχη θεωρητική και εμπειρική παραγωγή χωρών, όπως η Μεγάλη Βρετανία, ο Καναδάς και οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τα εκπαιδευτικά συστήματα των οποίων βρέθηκαν πριν από δεκαετίες αντιμέτωπα με τα εν λόγω ζητήματα.

Η ανάπτυξη της θεωρίας όμως, δεν φαίνεται να αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς ικανό «αντίδοτο» στα καθημερινά τους προβλήματα. Πολλοί και πολλές από αυτούς/ές άλλωστε δεν είναι δεκτικοί στη θεωρία και γι' αυτό αναζητούν καθοδήγηση για τη λύση των προβλημάτων της τάξης τους είτε στις «επαγγελματικές συνταγές», δηλαδή στις εμπειρικές θεωρίες των συναδέλφων/ισών τους είτε στα σεμινάρια και στις ημερίδες που συμμετέχουν θέτουν επιτακτικά ερωτήματα σχετικά με τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους: «Καλά όλα αυτά, αλλά δεν μας λέτε τι θα κάνουμε τη Δευτέρα».

Έτσι, φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) ανέλαβαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο τους μια πιο άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και γι' αυτό ρίχνουν το βάρος τους στην επίλυση των εν λόγω προβλημάτων. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η κατάθεση ορισμένων βασικών θεωρητικών εννοιών και η ανιχνευτούν των τρόπων και των σχολικών πρακτικών, οι οποίες θα ενισχύσουν τα θετικά -για τη μάθηση- κίνητρα των μελών των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών και των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Ο

συγγραφέας του συνηγορεί με την άποψη, σύμφωνα με την οποία όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαχειρίζεται μια σειρά από έννοιες που σχετίζονται με τους όρους και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής ένταξης των εν λόγω ατόμων και αφού ο ίδιος απαλλαχτεί από εσφαλμένες αντιλήψεις, θεωρίες και ιδεολογήματα, τότε θα είναι σε θέση να ελέγξει καλύτερα και να αναπροσαρμόσει τις καθημερινές του σχολικές πρακτικές. Μ' αυτό τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επανοηματοδοτήσει την έννοια του "κανονικού", να εντοπίσει και να απορρίψει τα στερεότυπα και τις ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις που ο ίδιος, ίσως άθελά του, έχει υιοθετήσει και να εργαστεί για να δημιουργήσει ένα κλίμα στην τάξη του, το οποίο θα ευνοήσει την κατανόηση του «άλλου», του «διαφορετικού» και την καταπολέμηση των διαχωρισμών αυτού του είδους.

Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων

Ο βιολογικός ρατσισμός

Ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί η απόρριψη θεωριών, αντιλήψεων και ιδεολογημάτων, τα οποία φέρνουν τα άτομα αυτά σε μειονεκτική θέση και συμβάλλουν στη διαίωνιση της περιθωριοποίησής τους. Ένα πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η αντιμετώπιση του ρατσισμού. Ο ρατσισμός είναι εκείνο το σύνολο των συμπεριφορών και των στάσεων, οι οποίες οδηγούν στην απόρριψη του «άλλου» εξ αιτίας κάποιων βιολογικών ή πολιτισμικών του χαρακτηριστικών.¹⁶ Είναι χαρακτηριστικές και ευρέως, μάλιστα, διαδεδομένες ορισμένες εξόφθαλμα ρατσιστικές απόψεις, όπως για παράδειγμα:

«Οι Τσιγγάνοι δεν παίρνουν τα γράμματα»

«Οι Αλβανοί είναι εγκληματίες»

«Οι Αμερικάνοι είναι ηλίθιοι»

Οι θεωρίες το βιολογικού ρατσισμού κυριάρχησαν στο πολιτικό και στο επισημονικό επίπεδο των περισσότερων αναπτυγμένων δυτικών χωρών μέχρι τα μέσα του περασμένου αιώνα, αφού αποτέλεσαν το ιδεολογικό στήριγμα της αποικιοκρατίας και της εκμετάλλευσης των «ιθαγενών», της δουλείας των αφροαμερικανών στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, του καθεστώτος του apartheid στη Νότια Αφρική, των διώξεων και του ολοκαυτώματος των Εβραίων και των Ρομ στην Ευρώπη κ.α. Οι θεωρίες αυτές παρείχαν άλλοθι στη διατήρηση της οι-

¹⁶ Σύμφωνα με τον ιστορικό ηγέτη των αφροαμερικανών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής Martin Luther King ρατσισμός είναι το σύνολο των συμπεριφορών και των δράσεων, οι οποίες αναγκάζουν τα μέλη μιας ομάδας, εξαιτίας ακριβώς της συμμετοχής τους σ' αυτή, να έχουν χειρότερες από τους/τις άλλους/ές συνθήκες διαβίωσης και να ζουν ως κατώτεροι.

κονομικής αθλιότητας, αφού την συνέδεαν με το βιολογικό εκφυλισμό και τις εγκληματικές τάσεις (Balibar, 1988).

Ο βιολογικός ρατσισμός υποχώρησε κάτω από το βάρος των καταστροφικών επιδράσεων που είχε η ακραία εκμετάλλευση των πορισμάτων του από τους ναζί. Το 1947 η ΟΥΝΕΣΚΟ συγκρότησε μια ομάδα βιολόγων και κοινωνικών επιστημόνων, αντικείμενο της οποίας αποτέλεσε η μελέτη της έννοιας της «φυλής» (race). Στην τελική της διακήρυξη («Moscow Declaration»), οι βιολόγοι δεν παρείχαν επιστημονική κάλυψη στις (μέχρι και σήμερα διαδεδομένες) θεωρίες για τη γενετικά καθορισμένη συμπεριφορά των ανθρώπων και για την ιεράρχηση των «φυλών». Αντίθετα, οι βιολόγοι υποστήριζαν ότι οι πληθυσμοί των ανθρώπινων ομάδων συνιστούν μια αδιάσπαστη ενότητα και ότι η γενετική ποικιλία μέσα στις ομάδες είναι πιθανόν μεγαλύτερη απ' ότι μεταξύ διαφορετικών ομάδων.¹⁷ Επιπρόσθετα, στη διακήρυξη αυτή τονίστηκε ότι οι ατομικές διαφορές που θα μπορούσαν να αποδοθούν αποκλειστικά σε κληρονομικούς παράγοντες αφορούν στην ομάδα αίματος και ότι οι πληθυσμοί, οι οποίοι μοιράζονται την ίδια ομάδα αίματος, με κανέναν τρόπο δεν συμπίπτουν με τις «φυλές». Παρά την καθολική του απόρριψη από τις κοινωνικές επιστήμες όμως, ο όρος «φυλή» εξακολουθεί να χρησιμοποιείται και σήμερα ευρέως, ακόμη και σε επιστημονικές μελέτες.

Για μια μεγάλη μερίδα της σχετικής θεωρητικής παραγωγής, ο ρατσισμός θεωρείται δόγμα ή ιδεολογία, ή ένα σύνολο προκαταλήψεων, δοξασιών και προσωπικών στάσεων, οι οποίες οφείλονται σε ατομικούς, ψυχολογικούς παράγοντες, ατόμων που ανήκουν (συνήθως) στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Η προσέγγιση αυτή παραβλέπει τις αντικειμενικές και τις ιστορικοοικονομικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται ο ρατσισμός και σαν αποτέλεσμα προσφεύγει στη μονομερή ανάλυση των ατομικών παραγόντων (ψυχολογισμός) της ανάπτυξής του. Ο ρατσισμός όμως, είναι ένα σύνθετο δομικό φαινόμενο που αφορά, τόσο τα μέλη μιας κοινωνίας, όσο και τους θεσμούς της.

Ο πολιτισμικός ρατσισμός

Η έννοια του πολιτισμού χρησιμοποιείται για την περιγραφή των κοινωνικών διαφορών από το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα και εντεύθεν. Όπως συμβαίνει και με πολλές άλλες έννοιες των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ένας ορισμός, ο οποίος να γίνεται αποδεκτός από τη συντριπτική πλειοψηφία των επιστημόνων

¹⁷ Η σύγχρονη βιολογία έχει δείξει ότι:

«Οι άνθρωποι, παρά τις εξωτερικές διαφορές, έχουν κοινό το 75% του γενετικού τους υλικού.

Στο υπόλοιπο 25% εμφανίζουν ποικιλότητα, η οποία οφείλεται:

μόλις κατά το 6,3% στη διαφοροποίηση αυτού που παραδοσιακά ονομαζόταν “μεγάλες φυλές”

μόλις κατά το 8,3% στη διαφοροποίηση σε έθνη και

κατά το 85,4% σε διαφορές μεταξύ των ατόμων του ίδιου έθνους, του ίδιου λαού, της ίδιας φυλής κ.λπ.» (Τσιάκαλος, 2000:187).

του χώρου. Για πολλούς/ές μελετητές/τριες ο πολιτισμός αποτελείται από ένα σώμα αμετάβλητων στοιχείων, τα οποία μεταφέρονται παθητικά από γενιά σε γενιά, «ως στατικές, περιφραγμένες ενότητες, των οποίων η αυθεντικότητα πρέπει να διατηρηθεί (ή να επινοηθεί) και να προστατευτεί όπως τα σπάνια είδη» (Helly, 2002: 81). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης για τον πολιτισμό και με βάση ένα μικρό αριθμό (συνήθως) κοινών πολιτισμικών στοιχείων γίνεται εκτεταμένη χρήση ενός σχήματος, σύμφωνα με το οποίο ο πληθυσμός μιας χώρας χωρίζεται σε δύο -ετερόκλητες και ετερογενείς στο εσωτερικό τους- ομάδες: Στην «κυρίαρχη» και στις μειονοτικές. Μ' αυτό τον τρόπο αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές, οι διαμάχες και οι αντιστάσεις, τόσο στο εσωτερικό του ίδιου πολιτισμού, όσο και μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων πολιτισμών (Cole, 1997: 198).

Ο πολιτισμός «είναι μια μορφή διαρκών εξελισσόμενης “επιβίωσης προς επιβίωση”, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον» (Bullivant, 1997: 80-81).

Από τη δεκαετία του 1960 και εντεύθεν παρατηρείται μία διαδικασία αντικατάστασης του βιολογικού ρατσισμού από τις πολιτισμικές διαφορές, η οποία στον ειδικό λόγο του ρατσισμού αποδόθηκε με τους όρους νεορατσισμός (Barker, 1981) και πολιτιστικός ρατσισμός ή κουλτουραλισμός.¹⁸

Η αναγωγή του ρατσισμού σε ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά «επιχειρήματα» έχει άμεση σχέση με τις πολιτικές ευαισθησίες των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες δεν επιτρέπουν απροκάλυπτες εκδηλώσεις βιολογικού ρατσισμού. Έτσι, εμφανίζονται νέες μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός σε βάρος εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, η εχθρότητα έναντι των μεταναστών, ο κοινωνικός ρατσισμός σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και περιθωριακών ομάδων (π.χ. οι ομοφυλόφιλοι, οι ασθενείς του Aids κ.λπ.), ο σεξισμός με θύματα τις γυναίκες κα. (Παπαδημητρίου, 2000: 42-43).

Στους στόχους του νεορατσισμού συμπεριλαμβάνεται κάθε είδους «διαφορετικότητα», όπως του σώματος, του χρώματος του δέρματος, της θρησκείας, της εθνικής / εθνοτικής προέλευσης κα. Ο νεορατσισμός, δηλαδή ο «ρατσισμός χωρίς φυλές» εγγράφεται σε πρακτικές περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού, εκμετάλλευσης και βίας, καθώς και σε συμπεριφορές και πράξεις που αποσκοπούν

¹⁸ Ακραία έκφραση του υπερτονισμού των πολιτισμικών διαφορών αποτελεί ο «κουλτουραλιστικός φονταμενταλισμός», δηλαδή εκείνη η θεωρητική τάση η οποία αγνοεί τις σχέσεις, τις επιρροές και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, όπως επίσης αρνείται κάθε έννοια προόδου. Οι υποστηρικτές/τριες αυτής της προσέγγισης αγνοούν τις αντικειμενικές συνθήκες και εστιάζουν αποκλειστικά στους πολιτιστικούς και τους υποκειμενικούς παράγοντες και θεωρούν ότι οποιαδήποτε κοινωνική και πολιτική μεταβολή ανάγεται στα πολιτιστικά στοιχεία.

στην κάθαρση του κοινωνικού σώματος από ξένα στοιχεία, προκειμένου να διαφυλαχθεί η καθαρότητα της ταυτότητας (Balibar & Wallerstein, 1991: 30, 35).

Σήμερα στο ρατσισμό συμπεριλαμβάνονται ο «φυλετικός» ρατσισμός, ο κοινωνικός ρατσισμός (κοινωνική τάξη, μόρφωση, εθνικότητα κα.), ο σεξισμός (διακρίσεις σε βάρος των γυναικών), ο ρατσισμός έναντι των ομοφυλόφιλων και ο ρατσισμός έναντι των νέων κα.

Ξενοφοβία, εθνικισμός & προκαταλήψεις

Οι όροι ξενοφοβία, εθνικισμός και προκαταλήψεις απασχολούν συχνά κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας –όταν και εμφανίστηκε ένας σημαντικός αριθμός «άλλων» στην Ελλάδα- στο δημόσιο λόγο, σηματοδοτώντας τις προσπάθειες χαρακτηρισμού των διαθέσεων και των αντιδράσεων έναντι της παρουσίας εθνικά και εθνοτικά διαφορετικών ανθρώπων στην Ελλάδα, με ένα τρόπο που να γίνεται σαφής ο διαφορετικός τους χαρακτήρας από το ρατσισμό και τις ποικίλες του εκφράσεις.

Με τον όρο ξενοφοβία τονίζεται ο φόβος των ξένων και σηματοδοτούνται εκείνες οι διαθέσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές έναντι των «άλλων», οι οποίες δεν συνεπάγονται και δεν συνοδεύονται από αρνητικές δράσεις εναντίον τους. Εντούτοις, ο όρος αυτός κομίζει ένα αρνητικό φορτίο για τον/την «άλλο/η», αφού τον/την θέτει σε θέση άμυνας και του ζητάει να αποδείξει με τη συμπεριφορά και τη στάση του ότι δεν αποτελεί απειλή.

Με τον όρο Εθνικισμός σηματοδοτούνται συχνά οι στάσεις και οι συμπεριφορές που απορρέουν από μια αίσθηση ανωτερότητας, η οποία στηρίζεται στη κατηγοριοποίηση της κουλτούρας ή της εθνότητας: Μια κατηγορία ανθρώπων, με ορισμένα κοινά πολιτιστικά στοιχεία, θεωρεί ότι ο πολιτισμός της είναι ανώτερος από τον πολιτισμό μιας άλλης ή εκτιμά ότι είναι καλύτερη από αυτή.

Τέλος, οι προκαταλήψεις παραπέμπουν, τόσο σε αισθήματα ανωτερότητας, όσο και σε αρνητική προδιάθεση και πρόωρη κρίση για κάποιον ή για κάποια, εξ αιτίας του γεγονότος ότι αυτός/ή είναι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Ο ρατσισμός διακρίνεται από τον εθνικισμό και την ξενοφοβία γιατί έχει σχέση με την κατοχή και τη διαχείριση της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας. Χάρη στην κατοχή της εξουσίας, ο ρατσισμός μετατρέπει τα αισθήματα ανωτερότητας, τις αρνητικές προκαταλήψεις και στάσεις σε πρακτικές, συνήθειες, πολιτικές και νόμους.

Πολυπολιτισμικότητα, ρατσισμός & ξενοφοβία στην Ελλάδα

Η παρουσία ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών και μεταναστριών στην Ελλάδα, εκτός των άλλων αντιδράσεων, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας προβληματικής γύρω από τα ζητήματα της ταυτότητας, του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας, των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης, κα. Στο σχετικό δημόσιο διάλογο, μεταξύ των προσεγγίσεων που έχουν κατατεθεί, δύο είναι αυτές που ξεχωρίζουν

εξαιτίας του γεγονότος ότι οι υποστηρικτές/τριες τους τυγχάνουν ιδιαίτερης προβολής από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, αφού έρχονται -για πολλά ζητήματα του κοινωνικού βίου- αρκετές φορές μεταξύ τους σε οξύτατες αντιπαραθέσεις. Από τη μια πλευρά βρίσκονται όσοι και όσες υποστηρίζουν τον «εκσυγχρονισμό» της ελληνικής κοινωνίας και την ταχύτερη προσαρμογή της χώρας στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και από την άλλη στέκονται όσοι/ες εξακολουθούν να θεωρούν το έθνος ως την κύρια αιτία κοινωνικής διαφοροποίησης και στην τρέχουσα συγκυρία διαπιστώνουν κινδύνους για την εθνική «ιδιοσυστασία» των Ελλήνων/ίδων.

Η οργανωμένη εκπαίδευση, όπως είναι γενικά αποδεκτό, μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση, στην εξέλιξη ή στην αλλαγή των πολιτιστικών και των κοινωνικών δεδομένων. Οι προσανατολισμοί και οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν επίδικο ζήτημα, αφού είναι ελάχιστοι αυτοί/ες που αμφισβητούν τον ιδεολογικό της ρόλο. Στο πλαίσιο της αντιπαραθέσης που περιγράφηκε ανωτέρω, το σχολείο δέχεται πιέσεις, από τη μια πλευρά για να αποτελέσει το όχημα των αλλαγών και από την άλλη για να προστατεύσει την εθνική ταυτότητα, τις εθνικές παραδόσεις και τον ιδιαίτερο πολιτισμικό χαρακτήρα της Ελλάδας.

Εντούτοις, γεγονός αδιαμφισβήτητο είναι ότι η παρουσία των «διαφορετικών» μαθητών/τριων έθεσε σε δοκιμασία την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση των νέων δεδομένων. Οι δυσκολίες στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των εν λόγω εκπαιδευόμενων έδειξαν ότι απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και ότι είναι αναγκαία η (συχνή και) συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις τρέχουσες εξελίξεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής επιστήμης.

Είναι η ελληνική κοινωνία για πρώτη φορά πολυπολιτισμική;

Από πολλές πλευρές τονίζεται ότι η Ελλάδα βρίσκεται για πρώτη φορά στην ιστορία της αντιμέτωπη με τα προβλήματα της συμβίωσης ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει όμως να είναι ξεκάθαρο ότι δεν είναι η πρώτη φορά που στην έκταση που καταλαμβάνει σήμερα η Ελλάδα κατοικούν άνθρωποι με διαφορετικές εθνοτικές και πολιτιστικές διαφορές, ούτε η πρώτη φορά που στη χώρα μας σημειώνεται μαζική εισροή «ξένων», όπως εσφαλμένα τονίζεται σε πλήθος δημοσιογραφικές αλλά και επιστημονικές έρευνες και μελέτες. Τα σημάδια της παρουσίας εθνοτικά διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων (Εβραίοι, Σλάβοι, Ρομά) είναι έντονα, όπως είναι και οι χωρικοί και κοινωνικοί διαχωρισμοί των πληθυσμών ολόκληρων χωριών και πόλεων, με βάση την ιδιαίτερη εθνοτική τους καταγωγή τους (μικρασιάτες, Πόντιοι, Βλαχοί, Ρομ, ντόπιοι κα.), καθώς και οι συγκρούσεις και τα προβλήματα που δημιουργούνταν μέχρι πριν από σαράντα περίπου χρόνια (χωριστοί οικιστικοί τομείς, χωριστά καφενεία, ενδογαμία των διαφόρων ομάδων κα.).

Στην ιστορική του πορεία, το νεοελληνικό κράτος κατάφερε να αφομοιώσει τους διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και ως προς την εθνοτική καταγωγή πληθυσμούς της επικράτειάς του και να αποτελέει -μέχρι πριν από δεκαπέντε περίπου χρόνια- μια από τις πλέον εθνικά ομογενείς χώρες της Ευρώπης. Η έλευση ενός σημαντικού αριθμού οικονομικών προσφύγων όμως, σε συνδυασμό με τις επιδράσεις των μεγάλων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο δημιούργησαν «ζήτημα» μεταναστών/τριών, καθώς και εκδηλώσεις και πράξεις ξενοφοβίας & ρατσισμού.

Η εκ/ση των «άλλων» στην Ελλάδα

Για να έχει ο/η εκπαιδευτικός έγκυρη άποψη πάνω στα θέματα που προκύπτουν από την παρουσία των πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικών πληθυσμιακών κατηγοριών στην Ελλάδα και ιδιαίτερα πάνω στα ζητήματα που ανακύπτουν στα σχολεία είναι απαραίτητο να έχει υπόψη του τα πραγματικά δεδομένα σ' ότι αφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, αλλά και στα διάφορα μέτρα που εφαρμόζονται για την επίλυση των εν λόγω προβλημάτων.

Δεν είναι εύκολο να υπολογιστεί ο ακριβής αριθμός των οικονομικών μεταναστών/τριών που βρίσκονται στην Ελλάδα. Σύμφωνα με μια απογραφή που έγινε στα τέλη της δεκαετίας του '90, εκατόν πενήντα πέντε χιλιάδες τριακόσια δεκαεννέα (155319) άτομα καταγράφηκαν ως παλιννοστούντες ομογενείς από τις πρώην Σοβιετικές δημοκρατίες, (Καμενίδης, 2000: 41) ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των προσφύγων από την Αλβανία υπολογίσθηκε στις εκατόν πενήντα έως διακόσιες χιλιάδες (150000 έως 200000), από την Πολωνία στις εκατό χιλιάδες (100000), από την Αίγυπτο στις πενήντα πέντε χιλιάδες (55000) και από τις Φιλιππίνες στις σαράντα χιλιάδες (40000) (Νικολάου, 1999: 51). Σ' ότι αφορά τον αριθμό των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών (παλιννοστούντων και μελών εθνοτικών και εθνικών μειονοτήτων) που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν επαρκή και αναμφισβήτητα στατιστικά δεδομένα. Εντούτοις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που διεξήχθησαν από ανεξάρτητους/ες ερευνητές/τριες ή από θεσμικούς φορείς, όπως η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, ο μαθητικός πληθυσμός αυτής της κατηγορίας αυξάνεται συνεχώς, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1¹⁹: *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί/ές μαθητές /τριες που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας*

¹⁹ Ο πίνακας στηρίζεται σε στοιχεία που δημοσίευσαν οι Δρεττάκης (2003: 46), Βρετάκου & Ρουσέας (2002: 14), καθώς και ο δικτυακός τόπος www.dream.net.gr, ανακτήθηκε τον Ιούνιο του 2006.

σχολικό έτος	σύνολο παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών	
	Αριθμός	% του συνόλου των μαθητών
1995/6	47666	3,1
1996/7	54943	3,6
1997/8	67210	4,6
1998/9	79737	5,6
1999/2000	89886	6,4
2000-1	100000	-
2002-3	130.114	8,9

Στην Ελλάδα, τα τελευταία είκοσι χρόνια πάρθηκαν διάφορα μέτρα (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, σχολεία παλιννοστούντων), με τα οποία επιδιώχτηκε η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων. Στις προσπάθειες αυτές εντάσσεται και η ίδρυση και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία έχουν ως στόχο να παράσχουν εκπαίδευση «σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413/1996 άρθρο 34). Εντούτοις, το σύνολο των δυνατοτήτων και των επιλογών που παρέχονταν από τη νομοθεσία που ρύθμιζε τα ζητήματα της αντισταθμιστικής αγωγής και αφορούσε τις παραπάνω κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού δεν αξιοποιήθηκαν ούτε φαίνεται ακόμη να αξιοποιούνται. Έτσι, ενώ η νομοθεσία παρέχει τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, καθώς και τη δυνατότητα πρόσληψης ειδικών επιστημόνων (κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, κλπ.) για τη διευκόλυνση του έργου των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ) και για την υποστήριξη των ίδιων των μαθητών, στην πράξη οι ρυθμίσεις αυτές δεν τέθηκαν σχεδόν ποτέ σε ισχύ και λειτουργία ή εφαρμόστηκαν επιλεκτικά και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα (Zachos, 2006). Επιπρόσθετα, τα μέτρα που περιγράφηκαν παραπάνω αφορούν μόνον μια μερίδα του συνολικού πληθυσμού των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας: Το σχολικό έτος 2000-2001 μόνον το 22,9% αυτής της μερίδας του μαθητικού πληθυσμού φοιτούσαν στις ΤΥ και στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Zachos, 2006), ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των Ρομ, μιας από τις ιστορικές «διαφορετικές» κοινωνικές κατηγορίες του πληθυσμού της Ελλάδας (Zachos, 2006β).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική επιτυχία / αποτυχία των μαθητών/τριων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται σημαντικός παράγοντας, τόσο για την διατήρηση κοινωνικής συνοχής και για την κοινωνική ενσωμάτωση, όσο και για την

καταπολέμηση της στέρησης των πολιτικών δικαιωμάτων και των αποκλεισμών (Lindblad, Popkewitz, 2000: 15), αφού αναμένεται να βοηθήσει τα καταπιεσμένα και περιθωριοποιημένα άτομα των τάξεων, των φύλων, των ηλικιών, των εθνοτήτων, των εθνών, στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται και να εισέλθουν σε περιοχές "elite" περιοχών και τελικά να συμβάλει σε μια δικαιότερη διανομή των πολιτιστικών και οικονομικών πηγών της κοινωνίας (Dinez and Humez, 1995).

Η οικονομική ανισότητα συνδέεται στενά με την εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με μια πληθώρα ερευνών (Ζάχος, 2007), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών/τριών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των γόνων τους. Στην Ελλάδα, ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η ισότιμη χωρίς οικονομικά ή άλλου είδους κωλύματα πρόσβαση, επιτεύχθηκε νωρίτερα απ' ό,τι σε άλλες χώρες της δυτικής Ευρώπης και το εκπαιδευτικό σύστημα έδωσε τη δυνατότητα ανοδικής κινητικότητας σε πολλούς/ές από τους/τις επιτυγχόντες/ούσες του. Εντούτοις, το δημόσιο σχολείο δεν κατάφερε, όπως και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, να εξασφαλίσει τα ίδια αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και από διαφορετικές τάξεις.

Πολλές είναι οι μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που επιχειρήσαν να δώσουν μια πειστική απάντηση στο ζήτημα που αφορά τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών /τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα: Σύμφωνα με τη θεωρία των ατομικών χαρισμάτων, η οποία είναι μέχρι και σήμερα πολύ διαδεδομένη όχι μόνον μεταξύ του κοινού, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάθε άτομο επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει στο σχολείο ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρίσματα, με τα οποία το προίκισε η φύση.

Για τις θεωρίες του ελλείμματος (deficit theories) τα άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα προέρχονται από ένα μειονεκτικό πολιτισμικό περιβάλλον, ομιλούν ένα λιγότερο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και κατά συνέπεια συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους στην κουλτούρα του σχολείου.

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής χρησιμοποιούν την έννοια του «πολιτιστικού κεφαλαίου», για να περιγράψουν το σύνολο των αξιών, των ιδεολογικών αναφορών και των γνώσεων, τις οποίες η οικογένεια «κληρονομεί» στα νέα της μέλη για να προσέλθουν στο σχολείο. Τα παιδιά από τα μεσαία και από τα ανώτερα στρώματα, σε αντίθεση με τα παιδιά από τα χαμηλά στρώματα, κομίζουν «πολιτισμικό κεφάλαιο», το οποίο είναι συμβατό με αυτό του σχολείου. Κατά συνέπεια, τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να βιώσουν τη σχολική αποτυχία.

Οι θεωρίες της αντίστασης υποστηρίζουν ότι η αντίδραση πολλών εκπαιδευόμενων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις διδαχές

και στις υποσχέσεις του σχολείου αποτελεί μία αντίσταση στο σύστημα, η οποία όμως, τελικά υπονομεύει το μέλλον τους.

Είναι σημαντικό να είναι ενήμερος/η ο/η εκπαιδευτικός για το ρόλο της κοινωνικής τάξης και του πολιτιστικού περιβάλλοντος στη σχολική πορεία των μαθητών/τριών, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να μη θεωρήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα «ελλειμματικούς/ές», ούτε το αποτέλεσμα της σχολικής τους πορείας προκαθορισμένο από την κατγωγή τους και να τους/τις αφήσει στη «μοίρα» τους. Αντίθετα, οφείλει να εργαστεί σε μια κατεύθυνση που θα τους/τις καταστήσει ικανούς/ες να δομήσουν τις εμπειρίες τους, να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματά τους, να αφυπνίσουν την κριτική τους συνείδηση, να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που τους δίνει η εκπαίδευση και να σπάσουν την «κουλουρά της σιωπής» (Φρέιρε, 1977). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν ένα τέτοιο τρόπο που για να οργανώσουν το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να μπορέσουν να οικοδομήσουν μια ικανοποιητική σχέση με τη γνώση.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές έναντι των διαφορετικών μαθητών/τριών

Όπως έγινε αντιληπτό από το προηγούμενο κεφάλαιο, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η εκπαίδευση, μετά τις εθνογενέσεις των νέων χωρών της Ευρώπης, αποτέλεσε ένα σημαντικό όπλο στην προσπάθεια των περισσότερων από αυτά να επιτύχουν την εθνική ομοιογένεια των κατοίκων τους. Η εκπαίδευση λοιπόν αποτέλεσε βασικό άξονα των αφομοιωτικών πολιτικών, αφού τα σχολεία επιφορτίστηκαν με τη διάδοση και την καλλιέργεια της εθνικής γλώσσας και της εθνικής μυθολογίας.

Οι δύο απανωτοί παγκόσμιοι πόλεμοι κατέστησαν μη αποδεκτή από το διεθνές δίκαιο την αλλαγή των συνόρων των εθνών κρατών, γεγονός το οποίο είχε σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά τους έναντι των «διαφορετικών» τους κατοίκων. Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο όμως, παράλληλα με την οικονομική ανάπτυξη της Δυτικής Ευρώπης, αυξήθηκε ο αριθμός των μεταναστών/τριών και κατά συνέπεια υπήρξε η ανάγκη αντιμετώπισης των ζητημάτων που τους/τις αφορούσαν με μια προσέγγιση, η οποία θα έπρεπε αναγκαστικά να διαφοροποιηθεί από τις αφομοιωτικές πολιτικές που είχαν μέχρι τότε εφαρμοστεί και η οποία θα στηρίζονταν στα νέα δεδομένα. Έτσι, την περίοδο ακμής του κράτους πρόνοιας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι πολιτικές δράσεις που αφορούσαν τις «διαφορετικές» πληθυσμιακές μερίδες είχαν ως στόχο τους την αντιμετώπιση των οικονομικών, των πολιτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων που παράγονταν από τις θεσμικές και από κοινωνικές διακρίσεις που αυτές υφίσταντο λόγω της διαφορετικής τους εθνικής / εθνοτικής ομάδας ή «φυλής». Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και εντεύθεν όμως, το περιεχόμενο που δόθηκε στην έννοια της ισότητας

των εν λόγω κοινωνικών κατηγοριών, παρέπεμπε και παραπέμπει στις πολιτιστικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, η δικαιότερη αντιμετώπιση των «μειονοτικών» ομάδων δεν σηματοδοτεί πλέον την ανάγκη επαναδιανομής του κοινωνικού πλούτου, αλλά το αίτημα αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών αξιών, των ταυτοτήτων, κα.

Ο/η εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως άλλωστε και κάθε ενεργός/ή πολίτης, θα ήταν καλό να έρθει σε επαφή με τη σχετική θεωρητική παραγωγή, έτσι ώστε να είναι σε θέση, αφ ενός να διαμορφώσει μια θέση που να στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και αφ ετέρου να αξιοποιήσει τα πορίσματά της. Σ' αυτό το πλαίσιο, παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στα περισσότερα κράτη του κόσμου.

Η αφομοίωση

Οι αφομοιωτικές πολιτικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν σχεδόν απ' όλα τα κράτη – έθνη, είχαν και έχουν ως στόχο τους την πλήρη εξάλειψη των διαφορετικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας ή κατηγορία ανθρώπων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται εμπόδια στην πλήρη (οικονομική, πολιτική και κοινωνική) ενσωμάτωση των μελών τους και κατά συνέπεια και στη σχολική επιτυχία των μελών τους. Σαν αποτέλεσμα, οι πολιτικές αυτές είναι αντίθετες τόσο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία –σύμφωνα με τους/τις υποστηρικτές/τριες των αφομοιωτικών πολιτικών- αποτελεί εμπόδιο στην ικανοποιητική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, όσο και στην εισαγωγή στοιχείων πολιτισμού των διαφορετικών μαθητών και μαθητριών στο σχολικό πρόγραμμα. Σε μια τέτοια προσέγγιση, η ευθύνη, τόσο για τη σχολική επιτυχία, όσο και για την πλήρη ενσωμάτωση, μεταφέρεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις «διαφορετικούς/ές» μαθητές και μαθήτριες και στις οικογένειές τους, οι οποίοι/ες θα πρέπει να φροντίσουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους /τις παρέχονται.

Οι αφομοιωτικές πολιτικές δεν υπήρξαν επιτυχείς και γι' αυτό –σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό- εγκαταλείφθηκαν, αφού οδήγησαν τη μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών/τριών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και από μετανάστες/τριες σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση.

Η ενσωμάτωση

Η αναποτελεσματικότητα των αφομοιωτικών πολιτικών και γενική παραδοχή της αλήθειας της αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η περιφρόνηση και ο αποκλεισμός των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών μαθητών/τριών οδηγεί νομοτελειακά στον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό, έδωσε χώρο στην ανάπτυξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης. Κύρια παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι οι πολιτισμοί έχουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Συνεπώς, η άρση

του αποκλεισμού των διαφορετικών πολιτισμών και οι θετικές αναφορές στα ι-διαίτερα τους στοιχεία θα εξυπηρετήσει καλύτερα την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των «άλλων». Εντούτοις, η όποια «αναγνώριση» των διαφορών αυτών γίνεται –στα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου– μέσα σε προκαθορισμένα όρια και υπό τον όρο ότι δεν έρχεται σε αντίθεση με βασικές αρχές και αξίες της «πλειοψηφικής» ομάδας.

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε από τα μειονοτικά κινήματα των Η.Π.Α, του Καναδά και της Μεγάλης Βρετανίας, χώρες με εθνοτικά διαφοροποιημένη πληθυσμιακή σύνθεση, ως μια αντίδραση στη στατική αντίληψη για τον πολιτισμό και στην πολιτική της αφομοίωσης. Στο ξεκίνημά της, η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση αφορούσε τους αγώνες των μαύρων μαθητών και γονέων εναντίον του ρατσισμού στα σχολεία, ενώ στη συνέχεια, στις ομάδες – στόχους της προστέθηκαν και οι υπόλοιποι έγχρωμοι πληθυσμοί, οι γυναίκες, οι άνθρωποι με αναπηρίες και τελικά συμπεριλήφθηκαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (Norberg, 2000: 516). Η βασική ιδέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η ο πλουραλισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα, ο οποίος νοείται ότι επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών των «διαφορετικών» από την κυρίαρχη ομάδων, θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών που προέρχονται από τα περιβάλλοντα των ομάδων αυτών και κατά συνέπεια, θα τους δώσει μια ώθηση να φτάσουν στη σχολική επιτυχία και στην κοινωνική ένταξη. Αυτό είναι το πλαίσιο, στο οποίο εφαρμόζεται μια ποικιλία προγραμμάτων (π.χ. θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και ενσωμάτωση του πολιτισμού των εν λόγω ομάδων στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα), καθώς και η εισαγωγή πληθώρας υλικών και σχολικών πρακτικών.

Κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση ασκήθηκε τόσο από συντηρητικούς, όσο και από ριζοσπαστικούς κύκλους. Οι πρώτοι εστιάζουν στους κινδύνους των προγραμμάτων αυτών για την εθνική ταυτότητα, στον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι) και στον κίνδυνο περιθωριοποίησης, δηλαδή της παρεμπόδισης της ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών/τριών και μελλοντικών πολιτών στην εθνική κοινότητα. Η ριζοσπαστική κριτική ρίχνει το βάρος της στο γεγονός ότι τα προγράμματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκρύπτουν τις οικονομικές και πολιτικές αιτίες του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των εν λόγω κατηγοριών του πληθυσμού.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση σχετίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του '70 και του '80 στη Μεγάλη Βρετανία και προτείνει μια εναλλακτική

παιδαγωγική πράξη, στην οποία σημαντικό ρόλο θα διαδραματίζουν οι εμπειρίες των μαθητών/τριών. Οι θεωρητικοί της εκκινούν από την πεποίθηση ότι η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της (όπως προτείνεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης) δεν μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των «διαφορετικών» κατοίκων μιας χώρας εάν παρεμποδίζεται η πρόσβαση των τελευταίων στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία.

Η κριτική στην αντιρατσιστική εκπαίδευση αφορά στο μονομερές περιεχόμενο της έννοιας του ρατσισμού ως προβλήματος της «ηγεμονίας των λευκών» επί των έγχρωμων. Ο διαχωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» και η παρουσίαση των ομάδων αυτών ως κλειστών και ομοιογενών αγνοεί τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους. Μια ανάλυση του ρατσισμού δεν μπορεί να εξαρτάται και να εξαντλείται από / στο χρώμα του δέρματος και να μη λαμβάνει υπόψη της κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο και την εθνότητα.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η «Διαπολιτισμική», όπως και η Αντιρατσιστική και η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» (Santos Rego & Nieto, 2000: 414) και μπορεί να οριστεί ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας.

Με τους όρους Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Αγωγή σηματοδοτείται συνήθως η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς, και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού γι' αυτούς στα παιδιά των γηγενών και αυτό επιδιώκεται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων σχολικών προγραμμάτων, τεχνικών και υλικού. Επειδή όμως η καθιέρωση ιδιαίτερης διδακτικής ενότητας είναι αδιανόητη, ενώ δεν υπάρχει «συνταγολόγιο», δηλαδή νέα αντικείμενα στο σχολικό πρόγραμμα, ούτε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και στάσεις, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνει τα ταυτίζεται με την εισαγωγή φολκλορικών γνώσεων (φαγητά, χοροί, ενδυμασίες) για τις «διαφορετικές» ομάδες, καθώς και η αναφορά στις θρησκευτικές ή τις εθνικές τους εορτές.

Το πλαίσιο δράση του/της εκπαιδευτικού

Η γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνηγορεί υπέρ της άποψης, σύμφωνα με την οποία η βελτίωση της σχολικής πορείας των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την προσθήκη ενός μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα ή με την εισαγωγή μιας σειράς από στοιχεία του ιδιαίτερου πολιτισμού τους. Χρειάζεται μια

ριζική αλλαγή, η οποία θα αποτυπώνεται, τόσο στη φύση των μαθημάτων, όσο και των παιδαγωγικών μεθόδων και των σχολικών πρακτικών. (Santos Rego & Nieto, 2000: 423).

Όπως γίνεται αντιληπτό, στην προσπάθεια αυτή, όπως και στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/η, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της προσωπικής του/της θεωρίας (Ματσαγγούρας, 2005) θα ήταν χρήσιμο να καταστρώσει ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα έχουν ως στόχο τους την καταπολέμηση αρνητικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες συντελούν στη διαιώνιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των εν λόγω μερίδων του πληθυσμού. Σ' αυτή την προσπάθειά του/της, θα ήταν χρήσιμο να λάβει υπόψη:

1. Τις διαφορετικές –σε σχέση με τις αντίστοιχες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος- αξίες, παραστάσεις και εμπειρίες των ατόμων αυτής της κατηγορίας
2. Τις διαφορετικές ευκαιρίες γνωριμίας, υιοθέτησης, επεξεργασίας και καλλιέργειας ορισμένων από τις αξίες και τα επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού
3. Τις διαφορετικές οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών τους
4. Τις διαφορές στους γλωσσικούς κώδικες ή τη διαφορετική τους μητρική γλώσσα, η οποία αποκλείεται από το σχολείο.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει:

1. Να παρεμβαίνει σε παραστάσεις, εικόνες και δεδομένα, τα οποία παραμορφώνουν την πραγματικότητα και να παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριές του να έρχονται σε επαφή με τα πραγματικά στοιχεία. Έτσι, για παράδειγμα, στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει ανορθολογικές και αντιεπιστημονικές απόψεις, όπως αυτή που θέλει τους/τις Ρομ (Τσιγγάνους/ες) να παραμένουν με επιλογή τους στο κοινωνικό περιθώριο, θα μπορούσε να προβάλλει κοινωνικά και επαγγελματικά επιτυχημένα άτομα αυτής της κοινωνικής κατηγορίας του πληθυσμού της Ελλάδας
2. Να καταστήσει σαφές, μέσω της παράθεσης ιστορικών στοιχείων, ότι οι «ξένοι/ες» στον ελλαδικό χώρο δεν αποτελούν ένα καινούριο φαινόμενο, δείχνοντας ότι η συμβίωση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων δεν εμπεριέχει τους κινδύνους που επαγγέλλονται οι εκμεταλλευτές του φόβου και των προκαταλήψεων
3. Να αναδείξει τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία Ελλήνων και των ξένων (π.χ. των Βαλκανικών λαών και των Ρομά), συντελώντας στην κατίσχυση των αντιλήψεων που υποστηρίζουν την αδιαπερατότητα των πολιτισμών καθι-

- στώντας μ' αυτό τον τρόπο εμφανή την αλληλεπίδραση και τη δυναμική φύση της κουλτούρας
4. Να στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα και να αναπτύσσει τη διδασκαλία του σ' αυτά και όχι σε αμφίβολης ποιότητας ιδεολογήματα και δημοσιογραφικές καταγραφές
 5. Να αξιοποιεί τις αντιφάσεις των Μέσων Μαζικής Πληροφόρησης, για να αναδείξει τα συμφέροντα που πιθανόν υποκινούν και στηρίζουν ρατσιστικές απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές
 6. Να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί ο καθένας / η καθεμία –ανεξάρτητα από τις πραγματικές του προθέσεις- να φτάσει σε λανθασμένες στάσεις και συμπεριφορές έναντι των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να οργανώνει τη διδασκαλία του/της με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο σύνολο των μαθητών/τριών του/της να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που συνδιαμορφώνουν αισθήματα διακρίσεων και ρατσιστικές συμπεριφορές
 7. Να αναφέρεται σε συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα των μαθητών/τριών του και να τα συνδέει με κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται
 8. Να διερευνά τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται ή υποβόσκουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων των μαθητών/τριών του και να παρεμβαίνει για την άμβλυνσή τους
 9. Να προσπαθεί να υιοθετήσει ένα διδακτικό στυλ, το οποίο θα αποφεύγει τις διδασκαλίες υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου χωρίς, όμως να αρκείται στην κατάκτηση απλών εννοιών και σχέσεων και χωρίς να στερεί από τους/τις μαθητές/τριες βασικές κατακτήσεις της ανθρώπινης διανόησης
 10. Να επαναδιαμορφώσει τις σχέσεις του με τους/τις γονείς των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, έτσι ώστε αυτοί/ές να πάψουν να θεωρούν το σχολείο ένα εχθρικό τόπο και να βρεθούν –στο μέτρο που δύναται- πιο κοντά στο σχολείο. Η συνεργασία με τους/τις γονείς είναι θεμελιώδη προϋπόθεση ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών/τριών, αφού το γεγονός αυτό κάνει τους/τις μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να αισθάνονται πολιτισμικά καταξιωμένοι (Cummins, 1998)
 11. Να μη προβαίνει σε αρνητική αξιολόγηση των πολιτισμικών στοιχείων και των εμπειριών των μαθητών/τριών που προέρχονται από τις παραπάνω πληθυσμιακές μερίδες, αλλά αντίθετα να να εστιάζει στις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο, καθώς και να αναδεικνύει εκείνα τα στοιχεία, για τα οποία οι μαθητές/τριες αυτοί/ές είναι υπερήφανοι/ες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Balibar, E. (1988). Έρευνες πάνω στον εθνικισμό και το ρατσισμό, *Θέσεις*, 25, ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου, 2007, από το <http://www.theseis.com/1-75/theseis/t25/t25f/ereunes.htm>
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Barker, M. (1981). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. London: Junction Books.
- Bullivant, B., Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σελ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρετάκου, Β. & Ρουσέας, Π. (2002). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Cedefop, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουνίου, 2006, από το http://www2.trainingvillage.gr/etvpublication/download/panorama/5135_el.pdf
- Cole, M. (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια κριτική της Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σελ. 197-234). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dinez, Gail & Humez, Jean M. (eds) (1995). *Gender, Race and Class in Media: a text-reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Δρεττάκης, Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 129, 45-54.
- Zachos, D. (2006). *Citizenship, Ethnicity and Education: The Case of Greece*, Αδημοσίευτη εισήγηση στο πέμπτο συνέδριο του International Cultural Research Network «Exploring Cultural Perspectives».
- Zachos, D. (2006). Roma, Egalitarianism and School Integration: The Case of Flam-pouro. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4, (2). Ανακτήθηκε 22 Νοέμβριου, 2006, από το <http://www.jceps.com>
- Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Η υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού στο Φλάμπουρο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Helly, D. (2002). Cultural Pluralism: An Overview of the Debate since the 60s, *The Global Review of Ethnopolitics*, 2 (1), 75-96.
- Καμενίδης, Χ. (επιμ.) (2000). *Η ταυτότητα των παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην ΕΣΣΔ*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Μακεδονίας Θράκης – Γενική Γραμματεία Παλιννοστούντων Ομογενών.
- Lindblad, S., Popkewitz, T., (2001). *Education governance and social integration and exclusion*. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου, 2004, από το <http://www.ped.uu.se/egsie>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Getenberg.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden, *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Santos Rego, M. & Nieto, S. (2000). Multicultural / intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain, *Teaching and Teacher Education*, 16, 413-427.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες

Χριστίνα Αραμπατζή

Δρ Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνία είναι πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς μέσα σ' αυτήν συμβιώνουν άτομα - φορείς διαφορετικών πολιτισμών. Για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα στη σχολική τάξη, εφαρμόστηκαν πέντε μοντέλα: Το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Σήμερα επικρατέστερο είναι το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της οποίας πρέπει να διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με στόχο την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Το σχολείο εξάλλου για τα «διαφορετικά» παιδιά είναι ένας χώρος μέσα στον οποίο αυτά έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική και θεσμική επαφή με την ελληνική γλώσσα και παιδεία, κυρίως όμως είναι και η πρώτη τους «επίσημη» επαφή με την ελληνική κοινωνία. Είναι σαφές λοιπόν ότι η επιτυχής ή όχι ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στη μελλοντική ζωή των παιδιών, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και σε επίπεδο νοοτροπιών και συμπεριφορών.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πολιτισμική αλληλεπίδραση

Η πολιτισμική ετερογένεια στην κοινωνία

Η έννοια του πολιτισμού

Η λέξη *πολιτισμός* με τη νεοελληνική της σημασία²⁰ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1828 από τον Αδαμάντιο Κοραή, για να αποδώσει το γαλλικό όρο *civilisation*. Βέβαια η λέξη *civilisation* σήμαινε την τεχνολογία, τα υλικά εν γένει επιτεύγματα του ανθρώπου σε αντιδιαστολή με την *culture*, που σήμαινε τα καλλιτεχνικά, θρησκευτικά, φιλοσοφικά και άλλα παρόμοια επιτεύγματα, αυτό που θα λέγαμε *παιδεία* με την ευρύτερή της έννοια, δηλαδή την εκπαίδευση, την ανατροφή του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του ή την ένταξή του στον πολιτισμό²¹. Αυτός ο διαχωρισμός δημιούργησε διάσταση απόψεων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο σήμερα οι περισσότεροι ανθρωπολόγοι και ιστορικοί δέχονται τους προαναφερθέντες όρους (*civilisation*, *culture*) ως συνώνυμους.

Για να μπορέσουμε να ορίσουμε και να προσδιορίσουμε την έννοια του πολιτισμού, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι «ένας πολιτισμός είναι πρώτα απ' όλα ένας χώρος (και όχι μια ιδέα). Στο χώρο αυτό μια ομάδα ανθρώπων που μιλούν την

²⁰ Στην αρχαία ελληνική η λέξη πολιτισμός σήμαινε διοίκηση της πολιτείας, ευγένεια, λεπτότητα, στους τρόπους, αστεισμό, *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica*, τ.50, σ.388.

²¹ Κυριακίδου-Νέστορος, 1986³, σ.178.

ίδια γλώσσα (επικοινωνούν επομένως μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τα ίδια σύμβολα) αναπτύσσουν έναν ορισμένο τρόπο ζωής. Όταν ο τρόπος αυτός συνεχιστεί για μακρό χρονικό διάστημα, αποκτήσει δηλαδή μια ιστορία, αποκρυσταλλώνεται σε μια συγκεκριμένη μορφή, η οποία εκφράζει την ορισμένη και σταθερή πια δομή των στοιχείων του»²².

Ο πολιτισμός δε ζει απομονωμένος, ακόμη και ο πιο πρωτόγονος. Έρχεται σε επαφή με άλλο κοντινό ή και μακρινό πολιτισμό, και δανείζεται ο ένας από τον άλλο πολιτιστικά αγαθά. Είναι δηλαδή «ένα ανοιχτό σύστημα σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας, που έχει όρια και δέχεται ξένα στοιχεία, αποβάλλοντας παλιά σε ίσο περίπου ποσοστό»²³, διατηρώντας την ιδιαιτερότητά του. Περιλαμβάνει δε το σύνολο των υλικών και πνευματικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνική ομάδα, ένα έθνος, δηλαδή τη γλώσσα, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τα έθιμα, τους κώδικες συμπεριφοράς και ηθικής, τους θεσμούς και τις μορφές οικονομικής κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, την τέχνη και την πνευματική δημιουργία γενικότερα, καθώς και τα εργαλεία, τα μέσα παραγωγής, την τεχνική και την τεχνολογία.

Η δημιουργία του πολιτισμού δεν εξαρτάται μόνο από το λαό ή τη φυλή στην οποία αναφέρεται, αλλά και από ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες, καθώς και γεωμορφολογικούς παράγοντες. Εξάλλου έχει αποδειχθεί από επιστήμες όπως η Ανθρωπολογία, η Εθνολογία, η Γενετική και η Ιστορία ότι ο μύθος της φυλετικής καθαρότητας δεν ευσταθεί εξαιτίας της επιμιξίας και της συνύπαρξης των φυλών μέσα στους αιώνες. Κοινωνίες όπως η ρωμαϊκή, η βυζαντινή, η φραγκική, η οθωμανική, η ρωσική και άλλες, έδειξαν ότι η πολιτισμική ετερογένεια είναι ο κανόνας στην ιστορία του ευρωπαϊκού κόσμου και ένα «σχήμα» ζωτικού ενδιαφέροντος, το οποίο μπορούμε να κατανοήσουμε με αντικειμενικά κριτήρια ταξινόμησης των πολιτισμών²⁴ και όχι εθνοκεντρικά και φυλετικά.

Ο πολιτισμός λοιπόν ως κοινωνικό φαινόμενο είναι ξεχωριστός και μοναδικός, ενώ η πολιτισμική ποικιλία σύνηθες φαινόμενο στην ιστορία των κοινωνιών αλλά και αναγκαιότητα. Η ανταλλαγή πολιτιστικών αγαθών, η επικοινωνία των πολιτισμών, εμπλουτίζει, προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες, αναπτύσσει δεξιότητες, καλλιεργεί και διαμορφώνει νοοτροπίες και στάσεις. Δεν απομονώνει, αλλά ενώνει, γιατί οι διατομικές διαφορές είναι πολύ πιο σημαντικές από τις πολιτισμικές

²² Fernand Braudel, 1969, σ.258-266. Κυριακίδου-Νέστορος, 1987, σ.39.

²³ Κυριακίδου-Νέστορος, 1987, σ. 39- 41.

²⁴ Η Ανθρωπολογία ως αντικειμενικά κριτήρια ταξινόμησης των πολιτισμών προτείνει αυτά που σχετίζονται με τον τρόπο παραγωγής, δηλαδή τις παραγωγικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις, κυρίως δε την επικοινωνία, ενώ από την αρχαιότητα ακόμη ο Ηρόδοτος εντοπίζει τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών σε δύο σημεία, στα συστήματα συγγένειας και στον τρόπο πορισμού της τροφής. Κυριακίδου- Νέστορος, ό.π.

διαφορές. Αυτό εξάλλου αναδεικνύεται μέσα από προγράμματα και θέσεις όπως *Κοινή Πολιτισμική Κληρονομιά* (UNESCO), *Κοσμική Αστική Τάξη* (Διαφωτισμός)²⁵.

Η πολιτισμική συνεύρεση και επικοινωνία των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει αποδοθεί με τον όρο *πολυπολιτισμικότητα*, που σημαίνει την ανομοιογενή εκείνη κατάσταση, κατά την οποία συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικά εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Παρεμφερείς δε με την *πολυπολιτισμικότητα* είναι και οι όροι *διπολιτισμικότητα*, «καταστάσεις ανομοιογένειας ως αποτέλεσμα συνύπαρξης δύο διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών»²⁶, καθώς και *διαπολιτισμικότητα*, «μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών»²⁷.

Διαχωριστικές γραμμές - Κατηγοριοποιήσεις

Μέσα σε μια κοινωνία υπάρχουν, μέσω των κανόνων θεσμικού δικαίου, κώδικες οι οποίοι προσδιορίζουν ποιο είναι το κανονικό και ποια η απόκλιση. Με τον τρόπο αυτό καθορίζονται οι συμπεριφορές των ατόμων και προστατεύεται η συνοχή της κοινωνίας. Δημιουργούνται δε στη συνείδηση των ατόμων διαχωριστικές γραμμές βάσει των οποίων τα μέλη της κοινωνικής ομάδας αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον «άλλο», σχηματίζοντας την αυτοεικόνα τους, κυρίως όμως την εικόνα του «άλλου». Αποτέλεσμα αυτών είναι οι διάφορες ταξινομήσεις, κατηγορίες ατόμων, με κριτήριο το επάγγελμα, το φύλο και άλλα στοιχεία. Η αντίληψη που έχουμε για τον «άλλο» ως μέλος μιας κοινωνικής κατηγορίας και φορέα μιας συγκεκριμένης ιδιότητας ονομάζεται *κατηγοριακή αντίληψη*²⁸.

Η αναγωγή των κοινωνικών κατηγοριών σε κοινωνικές ομάδες, οδηγεί σε επικίνδυνες υπεραπλουστεύσεις, σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, δηλαδή σε *στερεότυπα*. Τα στερεότυπα χαρακτηρίζονται από υπερβολή στην απόδοση χαρακτηριστικών ιδιοτήτων της ομάδας σε όλα τα μέλη της και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ιεραρχική κατάταξη των «άλλων». Τα στερεότυπα δημιουργούν αρνητική ή θετική διάθεση και στάση απέναντι στο συλλογικό «άλλο», δηλαδή *προκαταλήψεις*.

Βέβαια στο σχηματισμό των προκαταλήψεων εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως η διαφορά του κοινωνικού status των εμπλεκόμενων ομάδων, οι συνθήκες ανταγωνισμού που επικρατούν μεταξύ τους, το ενιαίο μέτρο σύγκρισης για όλους, καθώς και η προσωπικότητα των υποκειμένων²⁹. Κι ενώ τα στερεότυπα

²⁵ Νικολάου, 2006.

²⁶ Λιακοπούλου, 2005, σ. 10.

²⁷ Μάρκου, 1989, σ.3953-3955.

²⁸ Γκότοβος, 1996, σ.7-9.

²⁹ Τσιούμης, 2003, σ.58.

έχουν το χαρακτήρα της απεικόνισης του «άλλου», οι προκαταλήψεις εκφράζουν την ετοιμότητα και την αρνητική ή θετική συναισθηματική εμπλοκή του υποκειμένου απέναντι στον «άλλο». Επιπλέον ως γενεσιουργά αίτια των προκαταλήψεων θεωρούνται το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και κινούνται τα άτομα, καθώς και οι αξίες που επικρατούν σ' αυτό.

Όταν η αρνητική προδιάθεση, η προκατάληψη, μετουσιωθεί σε αρνητική πρακτική, τότε μιλάμε για *κοινωνικές διακρίσεις*. Οι κοινωνικές διακρίσεις είναι συνδεδεμένες με το ρατσισμό. Ο όρος αυτός που κυρίως αποδίδει τις φυλετικές διακρίσεις σχετίζεται με την άποψη ότι η κυρίαρχη ομάδα ενός κοινωνικού συνόλου είναι πολιτισμικά ανώτερη. Ωστόσο εξίσου σημαντικές εστίες κοινωνικών διακρίσεων, πέρα από τη φυλή, είναι η θρησκεία και το κοινωνικό status. Κατά τους Simpron και Yinger η κοινωνική διάκριση δεν είναι τίποτα άλλο παρά η υλοποίηση μιας προκατάληψης που υπάρχει απέναντι σε μια ομάδα³⁰.

Οι κοινωνικές διακρίσεις, που μπορεί να είναι θεσμικές, μη θεσμικές καθώς και εξωθεσμικές, εκφράζουν μια διαφοροποιημένη συμπεριφορά απέναντι σε κάποιο άτομο ή ομάδα που ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία. Οι μορφές που μπορεί να πάρει η κοινωνική διάκριση είναι αυτή της συμβολικής βλάβης (όπως η μείωση της αξιοπρέπειας του άλλου, ο αποκλεισμός του, η παρακολούθησή του), της οικονομικής, καθώς και της φυσικής βλάβης (απειλές άμεσες ή έμμεσες, ξυλοδαρμοί, παρενοχλήσεις, εμπρησμοί, βομβιστικές ενέργειες και οτιδήποτε θέτει σε κίνδυνο την υγεία και την ασφάλειά του)³¹.

Οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις μεγαλώνουν από την αντίδραση που προκαλούν στη συγκεκριμένη ομάδα που επιβάλλονται. Έχοντας ως εφελτήριο το χρώμα της επιδερμίδας, την καταγωγή (εθνοτική, εθνική, κοινωνική), τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, τις πολιτικές και άλλες πεποιθήσεις ασκούνται από συγκεκριμένα άτομα, αλλά και από οργανωμένα κοινωνικά σύνολα. Οφείλονται στο αίσθημα υπεροχής και ανωτερότητας ή κατωτερότητας που μπορεί να έχει η μια ομάδα έναντι της άλλης, καθώς και στη δύναμη ή αδυναμία από το φόβο της σύγκρισης των δύο ομάδων και την ενδεχόμενη απώλεια κεκτημένων προνομίων. Ευνοούνται δε από διάφορες συγκυρίες, όπως λ.χ. η έξαρση της εγκληματικότητας, η οικονομική δυσπραγία μιας κοινωνίας. Ωστόσο η μελέτη των συνθηκών αυτών είναι δυνατό να οδηγήσει στην καταστολή τους, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός και αναγκαίος για τον περιορισμό και την πρόληψή των διακρίσεων είναι ο ρόλος της παιδείας.

Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες – κοινωνικοοικονομικές ανισότητες

Οι διακρίσεις είναι πράξεις που στρέφονται αρνητικά ή θετικά προς ανθρώπους που ανήκουν σε μια ομάδα με διαφορετικά γνωρίσματα από αυτά της κυρίαρχης.

³⁰ Γκότοβος, 1996, σ.31.

³¹ Γκότοβος, ό.π., σ.33.

Δεν έχουν σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, αλλά με την ιδιότητά τους ως μελών της ομάδας ή της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία έχουν «ταξινομηθεί». Κύριος αποδέκτης των κατηγοριοποιήσεων και των διακρίσεων μέσα σε μια κοινωνία είναι οι μειονότητες.

Για την ακριβή σημασία του όρου μειονότητα δεν έχει δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός κυρίως λόγω της δυσκολίας ανεύρεσης αντικειμενικών κριτηρίων που προσδίδουν στην ομάδα το μειονοτικό της χαρακτήρα³². Σημαντικά, αν και αμφισβητούμενα εν μέρει, κριτήρια για τον προσδιορισμό της μειονότητας, μπορεί να θεωρηθούν ο αριθμητικός παράγοντας που η ομάδα αυτή εκφράζει, η εμπλοκή του στοιχείου της κυριαρχίας της πλειονότητας σε θέματα δράσης και κοινωνικού προσανατολισμού³³ (το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς της πλειονότητας), καθώς και η ατομική βούληση της μειονότητας³⁴. Ενώ αναμφισβήτητα αντικειμενικά κριτήρια προσδιορισμού της μειονότητας είναι αυτά της γλώσσας, της φυλής, της καταγωγής και της θρησκείας.

Ανάλογα με τα κριτήρια διαφοροποίησης και σύμφωνα με τη «Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων» του Ο.Η.Ε. (12-12-1992)³⁵ οι μειονότητες χωρίζονται σε γλωσσικές, εθνικές, θρησκευτικές, εθνοτικές³⁶. Στο ζήτημα του προσδιορισμού της ύπαρξης μειονοτήτων στην Ελλάδα διακρίνουμε με τομή το 1970 δύο φάσεις.

Κατά την πρώτη φάση και ύστερα από τις ανακατατάξεις των Βαλκανικών πολέμων, του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου και της Μικρασιατικής καταστροφής οι μειονότητες στην Ελλάδα ήταν κυρίως εθνοτικές. Επρόκειτο για πρόσφυγες (1.221.849 άτομα σύμφωνα με την απογραφή του 1928) από την Ανατολική και Βόρεια Θράκη, τη Β. Ήπειρο και τη Μ. Ασία, ομοεθνείς δηλαδή πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Αρκετοί από τους πρόσφυγες αυτούς ήταν δίγλωσσοι. Δεν ξεχώριζαν μόνο ως προς τη γλώσσα, αλλά και τη νοοτροπία και τις συνήθειες της καθημερινής ζωής, που ήταν ελαφρά διαφοροποιημένες από αυτές των γηγενών. Ωστόσο τα άτομα αυτά γρήγορα ενσωματώθηκαν στην ελλαδική κοινωνία³⁷. Πέρα όμως από τις εθνοτικές μειονότητες υπήρξαν και άλλες, όπως η αναγνωρισμένη από η Σύμβαση της Λωζάνης μειονότητα των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, καθώς και των Αθιγγάνων ή Τσιγγάνων ή Ρομ, αλλά και θρησκευτικές, όπως των καθολικών, των προτεσταντών, των παλιοημερολογιτών, των ευαγγελικών, των μαρτύρων του Ιεχωβά.

³² Χατζηκωνσταντίνου, 1990, σ. 160.

³³ Τσιούμης, 2003, σ.48.

³⁴ Χατζηκωνσταντίνου, 1990, σ.160-164.

³⁵ Κούφα, 1990, σ.163-176.

³⁶ Ο όρος εθνοτικός (αγγλ.ethnic), που διαφέρει από τον όρο εθνικός (αγγλ. national) αποδίδει εδώ τις προσφυγικές ομάδες. De Vos & Romanucci- Ross, 1982². Epstein, 1978.

³⁷ Αραμπατζή, 2005, σ.14-45.

Τα δεδομένα αυτά όμως άρχισαν να διαφοροποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του '70 εξαιτίας της άφιξης στην Ελλάδα παλιννοστούντων και μεταναστών. Αρχικά εντοπίζεται ένα κύμα παλιννοστούντων. Αυτοί ήταν Έλληνες εργαζόμενοι στο εξωτερικό ή ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση κυρίως. Λίγο αργότερα, προς το τέλος της δεκαετίας του '80, κυρίως δε κατά τη δεκαετία του '90, άρχισαν να έρχονται ομογενείς από τη Β. Ήπειρο, καθώς και αλλοδαποί – οικονομικοί μετανάστες (λαθρομετανάστες ως επί το πλείστον).

Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει διάφοροι ερευνητές υπολογίζεται ότι οι αλλοδαποί στην Ελλάδα έχουν ξεπεράσει τους 600.000, ενώ το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ εκτιμά ότι το σύνολο των ξένων εργαζόμενων κυμαίνεται σε ποσοστό 9% επί του ενεργού πληθυσμού³⁸. Ο κύριος όγκος των αλλοδαπών προέρχεται από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Οι περισσότεροι από αυτούς ανεξαρτήτως του λόγου για τον οποίο προσήλθαν στην Ελλάδα (η επιθυμία να ζήσουν στην πατρίδα τους ή την πατρίδα των προγόνων τους για τους ομογενείς, η εξεύρεση εργασίας για τους οικονομικούς μετανάστες) επιθυμούν τη μόνιμη εγκατάστασή τους στη χώρα.

Άμεσα συνδεδεμένο με τη μετανάστευση και η μειονοτική παρουσία είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status. Οι άνθρωποι αυτοί συνήθως προορίζονται για εργασίες και επαγγέλματα που δεν είναι διατεθειμένη η πλειονότητα να ασκήσει. Οι αμοιβές τους είναι μικρές, ενώ πολλές φορές οι συνθήκες εργασίας είναι δύσκολες, το ωράριο απασχόλησης εξαντλητικό (καθώς υπεραπασχολούνται κάποιοι από αυτούς για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα προς το ζην) και ο χώρος διαμονής και εγκατάστασης ακατάλληλος. Όλα τα παραπάνω μαζί με τη συναισθηματική ανασφάλεια (που συνήθως συνοδεύει τα άτομα αυτά), τη μη επαρκή γνώση της γλώσσας και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (όπου ενδεχομένως βρίσκονται), καθώς και την αρνητική ή επιφυλακτική (στην καλύτερη περίπτωση) στάση της πλειονότητας παρέχουν μια χαμηλή θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η ύπαρξη μειονοτήτων στην Ελλάδα, ένα φαινόμενο όχι παροδικό, αλλά μια κατάσταση που έχει ήδη παγιωθεί, δημιουργεί μια νέα δυναμική, από την οποία προκύπτουν ζητήματα μείζονος σημασίας, όπως αυτό της κοινωνικής ένταξης, της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής αποκατάστασης. Πρωτίστως όμως απαιτεί θετική δράση για την προστασία και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, στοχεύοντας στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές εκφάνσεις του κοινωνικού συνόλου, καθώς και στην ομαλή συμβίωση και αξιοπρεπή επιβίωση.

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο σχολείο

Η εκπαιδευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας

³⁸ Δρεττάκης, 2001, σ.38-48. Παπάς, 1998, σ. 215.

Η ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και οι περισσότερες σύγχρονες, είναι πλέον μια κοινωνία πολυπολιτισμική, γεγονός που φαίνεται στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου. Έχοντας δε να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών μιας άλλης κουλτούρας (αφού πολιτισμικά διαφορετικοί είναι ακόμη και οι ομογενείς οι οποίοι μιλούν την ελληνική γλώσσα) από τα μέσα ήδη του 20^{ου} αιώνα αναζητά τρόπους και στρατηγικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο.

Αρχικά, για την εκπαίδευση των μειονοτικών παιδιών εφαρμόστηκαν το μοντέλο της *αφομοίωσης* και το μοντέλο της *ενσωμάτωσης*. Στο πρώτο, *αφομοιωτικό μοντέλο*, ο διαφορετικός αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, το οποίο πρέπει γρήγορα και αποτελεσματικά να επιλυθεί μέσα από τη μονοπολιτισμική και μονογλωσσική κατεύθυνση του αναλυτικού προγράμματος. Στο δεύτερο μοντέλο, αυτό της *ενσωμάτωσης*, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δε θέτει σε κίνδυνο τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια της κοινωνίας και δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση της μειονότητας στην κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων τρόπων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας ήταν η περιθωριοποίηση του «διαφορετικού» και η υπονόμευση της διαδικασίας της μάθησης.

Κατά τη δεκαετία του '80, που το φαινόμενο της μετανάστευσης επιτείνεται, αναζητήθηκαν για τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλίας νέες πρακτικές: αυτές της *πολυπολιτισμικής*, της *αντιρατσιστικής* και της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*³⁹. Η προσέγγιση της διαφορετικότητας στα σχολεία με το *πολυπολιτισμικό* μοντέλο σημαίνει τη μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα (της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης) προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, την *πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Σύμφωνα με τα παραπάνω η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτικών ομάδων, με τη διάμρφωση ανάλογου περιβάλλοντος, όπου θα αναπτύσσονται και θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί, με την πραγματοποίηση πολιτισμικών δραστηριοτήτων που προέρχονται από την πολιτισμική παράδοση της μειονότητας, και με την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής του διαφορετικού. Ωστόσο το μοντέλο αυτό πάσχει σοβαρά στο εξής: υπερτονίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αναιρώντας την αλληλεπίδραση των διαφορετικών.

Το μοντέλο της *αντιρατσιστικής εκπαίδευσης* επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας με στόχους την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους νέους και την οικοδόμηση αντιρατσιστικού ήθους. Έχοντας ως προτεραιότητα την καταπολέμηση του ρατσισμού εντός και εκτός του σχολείου, επιχειρεί ακόμη και παρεμβάσεις στα ίδια τα προγράμματα σπουδών με τον κίνδυνο όμως της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης και της μεταβολής

³⁹ Αντωνίου, 2004, σ.6. Μάρκου, 1996, σ.215-217.

του σχολείου σε πεδίο ανταγωνισμού πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων να ελλοχεύει.

Η απομάκρυνση από τα εθνοκεντρικά πρότυπα, η αποδοχή και η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και η αξιοποίησή της για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από συνθήκες αλληλεπίδρασης συνιστούν τη *διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Helmut Essinger, είναι δυνατό να συνοψισθούν στα εξής⁴⁰:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (κατανόηση).
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.
3. Εκπαίδευση για εξάλειψη στερεοτύπων.
4. Εκπαίδευση για σεβασμό στην ετερότητα.

Δεν πρόκειται λοιπόν για πρακτική σχολικής εκπαίδευσης που αφορά μόνο στη γνώση, αλλά και στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις καθώς και στον τρόπο ζωής. Αποτελεί ένα νέο τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης μέσα στην προοπτική της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου τα άτομα θα αναπτύξουν δεξιότητες αποδεχόμενα τη διαφορετικότητα, την ανεκτικότητα και την ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, συγκρίνοντας ή υιοθετώντας «άλλα» πολιτισμικά στοιχεία.

Η Διαπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα άλλαξε το δημογραφικό χάρτη της χώρας και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη δεκαετία του '70 για θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών των παλιννοστούντων και των μεταναστών θεσπίσθηκαν μια σειρά νόμων, στους οποίους είναι δυνατό να παρατηρήσει κανείς μια διαβάθμιση όσον αφορά στον τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλίας στο σχολείο: Ξεκινώντας από τη νομοθεσία της «φιλανθρωπίας» της δεκαετίας του '70⁴¹, περνά η πολιτεία στην αποσπασματική και περισσότερο αποτελεσματική νομοθεσία της δεκαετίας του '80 και του '90 αντίστοιχα. Με τη θέσπιση δε των νόμων 1566/1985 και 2413/96 καταβάλλεται προσπάθεια για παράλληλη αρχικά εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινή στη συνέχεια. Ιδρύθηκαν για το σκοπό αυτό τα *σχολεία Παλιννοστούντων* το 1984 και 1985, ένα στην Αθήνα και ένα στη Θεσσαλονίκη, τα οποία διαδέχτηκαν τα *σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια).

Διαπολιτισμικό (σύμφωνα με την ισχύουσα κατάσταση στη χώρα μας και όχι σύμφωνα με το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) θεωρείται το σχολείο του οποίου το 45% των μαθητών είναι παλιννοστούντες ή αλλοδαποί. Τα προγράμματα των σχολείων αυτών είναι κοινά με εκείνα των άλλων δημοσίων (όπως φαίνεται στον 2413/96, στα άρθρα 34, 35 και στις παραγράφους 2 και 3 αντίστοι-

⁴⁰ Νικολάου, 2000, σ. 130.

⁴¹ Π.Δ. 417/77, Π.Δ.578/77, Π.Δ.117/78, Π.Δ.155/78.

χα) ή ελάχιστα διαφοροποιημένα, ενώ υπάρχει η δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων με τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και την ενισχυτική διδασκαλία⁴². Βέβαια οι ρυθμίσεις αυτές δεν καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες, γιατί περιθωριοποιούν το πρόβλημα και δεν το αντιμετωπίζουν συνολικά. Σήμερα για παράδειγμα στο νομό Θεσσαλονίκης λειτουργούν 2 διαπολιτισμικά σχολεία για τη Μέση εκπαίδευση κι αυτά στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης, ενώ μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁴³ φοιτούν σε όλα τα σχολεία του νομού, όπου ελάχιστα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζονται. Επιπλέον δε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική πρακτική πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γιατί στόχο έχει να τους προετοιμάσει προκειμένου να συμβιώσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα χρειάζεται περισσότερο καινοτόμες αλλαγές, θεσμικές και μη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια στρατηγική συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσω ενός συστήματος που θα εμπλουτίζεται και θα ανανεώνεται και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται. Δεν πρέπει δηλαδή να απομονώνεται, γιατί αφορά όλους. Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να παρέχει τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, να επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων, αντιλήψεων, ερμηνείας και κριτικής μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, να αυτοαξιολογείται και να αναμορφώνεται, όπου χρειάζεται.

Η διαπολιτισμικότητα με τα βασικά της αξιώματα, αυτά της *ισοτιμίας των πολιτισμών και των ατόμων φορέων* τους, καθώς και εκείνο της *παροχής ίσων ευκαιριών*⁴⁴, και με τον ουμανιστικό χαρακτήρα που την περιβάλλει πρέπει να είναι διάχυτη στη σχολική πράξη και να εμπνέει. Πρέπει να κυριαρχεί σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, προσφέροντας ποικιλία μέσα στο σχολείο τόσο στις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, και για έναν άλλο λόγο: Το σχολείο για τα παιδιά τα «διαφορετικά» είναι ένας χώρος στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική και θεσμική επαφή με την ελληνική γλώσσα και παιδεία, κυρίως όμως είναι και η πρώτη τους επαφή με την ελληνική κοινωνία. Ως εκ τούτου η επιτυχής ή όχι ένταξη στο σχολικό περιβάλλον θα έχει αντίκτυπο στη μελλοντική ζωή των παιδιών όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και σε επίπεδο νοοτροπιών και συμπεριφορών.

Το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Με την κοινή εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τα οφέλη, άμεσα και έμμεσα, είναι πολλά και σημαντικά όχι μόνο για τα μειονοτικά παιδιά, αλλά και για τα παιδιά της πλειονότητας.

⁴² Νόμος 2413/1996 και Υπουργική απόφαση 10/20/γ1/708, Φ.Ε.Κ. 1789 Β/28-9-99.

⁴³ Κατά το σχολικό έτος 2002-2003 στα Νηπιαγωγεία φοιτούν 11.083 (8,5%) παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, στα Δημοτικά 67.149 (51,6%), στα Γυμνάσια 33.385 (25,7%) και στα Λύκεια και Τ.Ε.Ε. 18.497 (14,2%). Γκότοβος & Μάρκου 2003, σ.68.

⁴⁴ Δαμανάκης, 1997, σ. 99-103.

Προωθώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, αφ' ενός εμπλουτίζει τη σχολική διαδικασία και αφ' ετέρου βοηθά στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μειονοτικών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, ενώ δυναμώνει τις αντιστάσεις όλων των παιδιών στις *κατηγοριοποιήσεις* και τα συνεπακόλουθά τους. Έτσι δε θεωρείται ο «διαφορετικός» πρόβλημα, αλλά οργανικό μέρος της τάξης.

Ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας το διαπολιτισμικό σχολείο έχει χρέος να διασφαλίσει τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ιδιαίτερα μάλιστα στα παιδιά και στους γονείς από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, τόσο αυτά που δημιουργήθηκαν στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, όσο και αυτά που προϋπήρχαν. Κι εδώ βέβαια πρέπει να υπενθυμίσουμε το μείζον ζήτημα της εκπαίδευσης των τσιγγάνων, αλλά και των μουσουλμάνων της Θράκης.

Για τον προσδιορισμό δε και την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο Banks⁴⁵ προτείνει τα εξής:

1. Ενσωμάτωση στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων αναφορές από άλλους πολιτισμούς.
2. Κατανόηση της διαδικασίας κατασκευής της γνώσης, ερμηνεία και κριτική
διαφόρων ρατσιστικών αντιλήψεων.
3. Ισότητα στη μάθηση.
4. Μείωση των προκαταλήψεων.
5. Ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου με ποικίλες ομαδικές εκδηλώσεις.

Βέβαια απαραίτητη για την υλοποίηση των παραπάνω είναι η συνεχής και αδιάκοπη *αλληλεπίδραση* παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα καθώς και εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει αναθεωρήσεις, προγραμμάτων, δομών, διαδικασιών και πρακτικών, οι οποίες είναι δυνατό να εφαρμοσθούν σε 3 πεδία

Α. Στην *οργάνωση* και *λειτουργία* του *σχολείου* και της *σχολικής ζωής*: Βασική προϋπόθεση γι' αυτά είναι η ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης της πολιτισμικής ετερότητας, τη στιγμή μάλιστα που εξαιτίας θεσμικών ελλείψεων έρχονται μόνοι τους να αναλάβουν το βάρος όλης της κατάστασης. Ενώ σημαντικό στοιχείο για την ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και για τη γνωριμία των γηγενών με τον «άλλο» μαθητή είναι η οργάνωση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο βοηθά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα.

Β. Στη *διδασκτική διαδικασία*: Πιο ευέλικτο *Αναλυτικό πρόγραμμα* ή ανανεωμένο, ώστε να μπορούν να θεραπεύονται ανάγκες σε μαθησιακά ζητήματα, όπως

⁴⁵ Banks, 2001, σ 5-18.

αυτό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ελκυστικότερη η διαδικασία της διδασκαλίας με σκοπό να γίνει πιο εύληπτο το μάθημα με τη βοήθεια εποπτικών μέσων, και προσθήκη και άλλων μαθημάτων ως μαθήματα επιλογής που αναφέρονται στον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών.

Γ. Στις *κοινωνικές σχέσεις* των «διαφορετικών» μαθητών: Αξίζει να ενθαρρύνονται οι *σχέσεις* διαφορετικών μαθητών με την από κοινού ανάληψη σχολικών δραστηριοτήτων (όπως οι αθλητικές εκδηλώσεις και οι καλλιτεχνικές) και κατ' οίκον εργασιών. Έτσι θα καταστεί δυνατό να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξеноφοβία.

Προτάσεις-Συμπέρασμα

Μέσα στη σύγχρονη πλουραλιστική πραγματικότητα, που αποτελείται από πολλές εθνοτικές, εθνικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, το σχολείο, έχοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή, καλείται να μετατρέψει το πολυπολιτισμικό είναι της κοινωνίας σε διαπολιτισμικό γίγνεσθαι. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας το σχολείο και για να είναι αποτελεσματικό στο ρόλο του, οφείλει με τη δυναμική του διαλόγου να διασφαλίσει την ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών, να καλλιεργήσει την αλληλοκατανόηση και να προσφέρει στους μαθητές του ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από την καταγωγή και τις ιδιαιτερότητες τους. Με τον τρόπο αυτό βοηθάει στην ανεκτικότητα για τον «ξένο» και συμβάλλει στον αποκλεισμό μισαλλόδοξων τάσεων και στάσεων μέσα στην κοινωνία, καθώς και στη διευθέτηση εντάσεων και αντιπαραθέσεων, που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή κοινωνική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων, ένα μεγάλο πρόβλημα το οποίο επιζητά συστηματική και σοβαρή αντιμετώπιση. Εξάλλου και στο χώρο του σχολείου μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα διαπιστώνεται βία, που είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, από τη μία της πολιτισμικής ετερότητας, και από την άλλη του τρόπου αντιμετώπισης του «ξένου» από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και το οικογενειακό.

Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μια απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία στηρίζεται στη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Ως εκ τούτου πρέπει να διαθέτει δυνατότητες εναλλακτικών λύσεων, τακτικές ή στρατηγικές ανάλογες προς το επιδεικνυόμενο επίπεδο δεκτικότητας των μαθητών και το προσφερόμενο είδος μάθησης, καθώς και μεθόδους ανατροφοδότησης και επανεκτίμησης. Κι αυτό, γιατί η διδακτική πράξη δεν είναι μονοδιάστατη. Είναι ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ των *διδακτικών μεθόδων* και *σκοπών* καθώς και των *ικανοτήτων του μαθητή*

(δηλαδή του γνωστικού υπόβαθρου και ψυχοκοινωνιολογικών παραγόντων⁴⁶, όπως η προσωπικότητα, η οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον), αλλά και της αξιολόγησης.

Το σχολείο, όντας ένας ζωντανός και μεταβαλλόμενος οργανισμός μέσα από το δούναι και λαβείν της διδακτικής πράξης, χρειάζεται αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας. Ως πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών της μειονότητας και να βοηθήσει στην καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης, απομακρύνοντας από τη σχολική τάξη στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για την αποδόμηση των κατηγοριακών αντιλήψεων χρειάζεται να δουλέψει κανείς σε δύο κατευθύνσεις⁴⁷:

(α)Επιδίδοντας και προωθώντας ένα αντιρατσιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Αυτό επιτυγχάνεται όταν άτομα προερχόμενα από κοινωνική κατηγορία χαμηλής κοινωνικής αξίας αναλάβουν υπεύθυνο ρόλο, π.χ. του αρχηγού της αθλητικής ομάδας, του συντονιστή σε μια σχολική εκδήλωση ή όταν δύο και περισσότερα άτομα διαφορετικής κοινωνικής κατηγορίας συνεργασθούν στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας σε κάποιο μάθημα ή σχολική εκδήλωση.

(β) Χρησιμοποιώντας με προσοχή τη γλώσσα (είτε πρόκειται για τη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων είτε πρόκειται για τη γλώσσα του εκπαιδευτικού) σε περιγραφές εθνικού χαρακτήρα και ερμηνείες ιστορικών και σύγχρονων γεγονότων όπου μπορεί να υπάρξει η χρήση εθνικών ουσιαστικών (ή και άλλων που δηλώνουν θρησκεία, καταγωγή ή φυλή) σε συνδυασμό με την προσωπική αντωνυμία α΄ και γ΄ προσώπου.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η θετική στάση του καθηγητή απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι πολύ σημαντική για τους μειονοτικούς μαθητές, γιατί το παιδί φροντίζει να ανταποκριθεί σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο προσδοκιών, που έχει προσδιορίσει γι' αυτό ο παιδαγωγός⁴⁸, να συνεργασθεί και να συμβάλει δημιουργικά στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, την οποία είναι δυνατό να διέπουν οι εξής αρχές:

- Η λειτουργική αρχή που έχει ως μοχλό εκκίνησης τα ενδιαφέροντα του μαθητή
- και το περιβάλλον, οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό.
- Η διδακτική αρχή των κινήτρων για την προώθηση της μάθησης.
- Η διδακτική αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη, όπου δίνεται έμφαση στην εργασία και στις ομαδικές δραστηριότητες.

⁴⁶ Φράγκος, 1977, σ. 139.

⁴⁷ Γκότοβος, 1996, σ.107-110.

⁴⁸ Γκότοβος, ό.π., σ.40.

- Η συμμετοχική αρχή, όπου η διαδικασία διδασκαλίας και η μάθηση διαμορφώνονται από τη συμμετοχή και συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητή⁴⁹.

Παράλληλα λοιπόν με τις θεσμικές αλλαγές για την επιτυχή προσέγγιση της διαφορετικότητας αναγκαία είναι η αναθεώρηση απόψεων που οδηγούν σε αποκλεισμούς και η ανάληψη πρωτοβουλιών (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) οι οποίες σχετίζονται με το άνοιγμα του σχολείου στη νέα πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό σημαντικές θεωρούνται οι παρακάτω προτάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να αναδιαμορφωθούν στην πράξη, διότι κάθε σχολική τάξη είναι μια μοναδική περίπτωση:

- Δημιουργούμε κλίμα δικαιοσύνης και αλληλοσεβασμού.
- Χρησιμοποιούμε κατάλληλα τα περιεχόμενα μαθημάτων, όπως η Ιστορία,
- η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά, η Λογοτεχνία, για την καταπολέμηση των
- προκαταλήψεων και των διακρίσεων.
- Δημιουργούμε συνθήκες αλληλεπίδρασης μέσω δραστηριοτήτων (ομάδες για
- εργασίες σε μαθήματα, αθλητικές εκδηλώσεις, σχολικές γιορτές).
- Προσεγγίζουμε εκπαιδευτικά στοιχεία από τον πολιτισμό των «διαφορετικών»
- παιδιών και ερμηνεύουμε τις διαφορές και τις ομοιότητες με στοιχεία άλλων
- πολιτισμών.
- Ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα ανταλλαγών.
- Υποστηρίζουμε προγράμματα εκμάθησης γλωσσών καθώς και διδασκαλίας
- της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών.
- Εντοπίζουμε και υποστηρίζουμε τις ιδιαίτερες ικανότητες των «διαφορετικών»
- Αναγνωρίζουμε και επιβραβεύουμε την επιτυχία.
- Επισημαίνουμε στρατηγικές εκμάθησης, λ.χ. τα σημαντικά σημεία ενός μαθήματος.

Τελειώνοντας κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια επισήμανση ειδικά για το ρόλο της Λογοτεχνίας ως αγωγού διαπολιτισμικότητας⁵⁰. Κι αυτό, γιατί το λογοτεχνικό έργο διαπλάθει, δημιουργεί στάσεις, αποτελεί πηγή άντλησης πληροφοριών για λαούς και πολιτισμούς, πηγή συγκινήσεων, ενώ δίνει τη δυνατότητα κατανόησης

⁴⁹ Φράγκος, ό.π., σ.113-124, 177-181 και 413-424.

⁵⁰ Ακριτόπουλος, 2004, σ.223-225.

του κόσμου μέσα από πανανθρώπινες αξίες και συμβάλλει στη δημιουργία συνείδησης ανοικτών οριζόντων. Δεν είναι επίσης λίγα τα κοινά λογοτεχνικά είδη, όπως π.χ. τα δημοτικά τραγούδια και τα παραμύθια, αλλά και τα κοινά θέματα σε γειτονικούς λαούς. Εκείνο που ιδιαίτερα τονίζει το διαπολιτισμικό ρόλο της Λογοτεχνίας είναι η δυνατότητα που έχει για αποτροπή δημιουργίας στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ενδεικτικά δε για τη διαπολιτισμική προσέγγιση της Λογοτεχνίας προτείνονται τα εξής:

1. Προβάλλουμε διαπολιτισμικές αξίες, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ισότητα των πολιτών.
2. Αναζητούμε κοινά στοιχεία ή θέματα σε λογοτεχνικά είδη άλλων λαών, όπως τα παραμύθια, οι μύθοι, τα δημοτικά τραγούδια
3. Αναδεικνύουμε την ποικιλία των πολιτισμικών στοιχείων μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα με σκοπό την κατανόηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ των πολιτών διαφορετικών πολιτισμών.
4. Επιλέγουμε κείμενα όπου προβάλλεται η διαφορετικότητα, δημοκρατικές ιδέες, αντιρατσιστικά πρότυπα.
5. Φροντίζουμε τη δόμηση της γνώσης και τη βελτίωση της αυτοαντίληψης.

Μια περίπτωση από τη σχολική πραγματικότητα

Το πρόβλημα: Μια σχολική τάξη 26 ατόμων, από τα οποία 9 είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών. Τα παιδιά αυτά, που βρίσκονται στην Α' τάξη ενός Γυμνασίου του νομού Θεσσαλονίκης, κατατάσσονται σε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα. Εκτός από τους 9 μαθητές που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και είναι τελείως αδιάφοροι στην τάξη αυτή φοιτούν 8 μαθητές των οποίων το μαθησιακό επίπεδο είναι κάτω από το μέτριο. Από αυτούς τους τελευταίους κάποιοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ, όπως και οι προηγούμενοι, ενοχλούν την τάξη και δημιουργούν επεισόδια. Οι υπόλοιποι 9 μαθητές είναι πολύ καλοί, έως και άριστοι. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διεξάγεται «μετ' εμποδίων». Οι καθηγητές διακόπτουν συνεχώς το μάθημα για παρατηρήσεις, επιπλήξεις και ωριαίες αποβολές, ενώ δεν υπάρχει καλό κλίμα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Η αντιμετώπιση: Το πρόβλημα εξετάστηκε μέσα στο οικοσύστημά του, δηλαδή σχολείο, διδάσκοντες και οικογενειακό περιβάλλον παιδιών. Οι περισσότεροι από τους γονείς (των αλλοδαπών ιδιαίτερα) δεν μπόρεσαν να συνδράμουν σχετικά και οι καθηγητές αφού συζήτησαν το θέμα, κατέληξαν σε ορισμένες συντονισμένες ενέργειες: Μερικοί από τους αλλοδαπούς και τους αδύνατους μαθητές τοποθετήθηκαν μακριά ο ένας από τον άλλο μέσα στην τάξη, ενώ για να βοηθηθούν οι μαθητές σε θέματα που σχετίζονταν με τη γλώσσα (όπου οι περισσότεροι αντιμετώπιζαν προβλήματα), λειτούργησε *τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας*. Ακόμη, οι καθηγητές που δίδασκαν στο τμήμα φρόντισαν να αναθέτουν *διαφοροποιημένες* ασκή-

σεις στους προαναφερθέντες μαθητές, ενώ οργανώθηκαν ομάδες μικτής επίδοσης για την εκπόνηση εργασιών σχετικών με το μάθημα. Στις ομάδες των μαθητών ανατέθηκαν εργασίες που απαιτούσαν δραστηριότητες, όπως: *ταξινόμηση* και *ανάλυση πληροφοριών για μακροπρόθεσμη μνήμη, αναδιοργάνωση* των πληροφοριών με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο⁵¹. Για παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας, στο κεφάλαιο «Η εποχή του λίθου» οι μαθητές προσέγγισαν το περιεχόμενο με τη μορφή διαγραμμάτων, και στη συνέχεια δραστηριοποιήθηκαν σε ζητήματα που αφορούσαν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων εκείνων συγκρίνοντας την μάλιστα με τη σημερινή. Κάποιοι μάλιστα ζωγράφισαν διάφορα χαρακτηριστικά από τη ζωή των ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής, ενώ άλλοι έφεραν εικόνες και πληροφορίες από Εγκυκλοπαίδειες, από τον τύπο ή το Internet. Αυτή η ομαδοποίηση έφερε συνοχή στην τάξη και έδειξε ότι όλοι μπορούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, ενώ πρωτίστως παραμέρισε προκαταλήψεις⁵².

Για την αντιμετώπιση της περίπτωσης που προαναφέρθηκε έγινε μια *συστημική προσέγγιση*⁵³. Υιοθετήθηκαν επίσης με κάποια προσαρμογή αρχές και στρατηγικές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, και οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης, όπως:

Η *συμμετοχικότητα και συνεργασία* εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χειρίζονται τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ένα ανοιχτό ζήτημα που η επίλυσή του προϋποθέτει ποικιλία δεξιοτήτων, ενώ απαιτεί ένα φάσμα από πρακτικές.

Η *δραστηριοποίηση* μαθητών σε *ομαδικές εργασίες* με ποικιλία στόχων (απόκτηση γνώσεων, κριτικής σκέψης, καλλιέργεια θετικής στάσης και ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δραστηριοτήτων).

Η *ηθική και συναισθηματική ενίσχυση* των διαφορετικών πολιτισμικά στα πλαίσια του σεβασμού της αρχής της ισότητας των πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακριτόπουλος Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Λογοτεχνία, *Μακεδόν*, 12.
Αντωνίου Φ. (2004). *Ο αλβανός /ίδα μαθητής/τρια στο ελληνικό Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο*, Διδ. διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
Αραμπατζή Χ. (2005). *Προσφυγικοί οικισμοί στη Χαλκιδική κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα*, Διδ. διατριβή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Α.Π.Θ. σ.14-45.
J.A.Banks (2001). *Cultutal Diversity and Education: Foundations, curriculum, and Teaching*, Boston: Allyn & Bacon.

⁵¹ Stenberg & Grigorenko, 2000.

⁵² Βέβαια δεν «έπεισε» όλους, αφού ένα ποσοστό 20% παρέμεινε αδιάφορο.

⁵³ Πρόκειται για μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη πολύπλοκων συστημάτων, και η οποία στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα γενικά στάδια: 1. Καθορισμός του προβλήματος, 2. Ανάλυση του προβλήματος, 3.Επιλογή απόφασης, 4. Ελεγχόμενη εφαρμογή, 5. Αξιολόγηση και αναθεώρηση ή βελτίωση. Κουλουμπαρίτση, 2002, σ. 26, 27.

- Braudel Fernnd (1969). *Ecrits sur l' histoire*, Paris.
- Γκότοβος Αθ. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε..
- Δαμανάκης Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεττάκης Γ. Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, σ.38-45.
- Epstein L. (1978). *Ethos and Identity, Three studies in Ethnicity*, London: Tavistock Publications.
- De Vos George and Lola Romanucci- Ross (1982²). *Ethnic Identity*, Chicago: The University of Chicago.
- Κουλουμπαρίτση Α. (2002). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά βιβλία και στη Διδακτική πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση Α. (2006). *Διαφορετικότητα και πολυδύναμο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*, [www. pee. gr. / 782. htm](http://www.pee.gr/782.htm).
- Κούφα Κ. (1990). Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα, *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα*, 3, σ.163-176.
- Κυριακίδου - Νέστορος Α. (1977). *Λαογραφία και Ανθρωπιστικές Σπουδές*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.31-44.
- Λιακοπούλου Μ. (2005) Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική κατάρτιση και διαπολιτισμική παιδαγωγική, Διδ. διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Μάρκου Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου Γ. (1989). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.3953-3955.
- Νικολάου Γ. (2000). Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 7, σ.123-134.
- Νικολάου Σ. (2006). *Ο κοινωνικός και σχολικός αποκλεισμός*, [www. pee. gr. / 782. htm](http://www.pee.gr/782.htm)
- Παπάς Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, *Ελληνική Εκπαίδευση*, Α', Αθήνα: Ατραπός.
- Stemberg R. J. & E. L. Grigorenko (2000). *Teachihg for Successful Intelligence to Increase Student Learning and Achievement*, Arlington Heights, III: Skylight.
- Τσιούμης Κ. (2003). *Ο μικρός «Άλλος», Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Φράγκος Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηκωνσταντίνου Κ. (1990). Διακρίσεις - Μειονότητες και Εκπαίδευση για την Ειρήνη, *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου*, 2, σ.160 - 164.

**Το ολόήμερο ως θεσμός αντιμετώπισης κοινωνικών ανισοτήτων.
Αξιοποίηση μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την υγεία
και το περιβάλλον στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών**

Διονύσης Λουκέρης⁵⁴ και Βασιλική Ιωαννίδη⁵⁵

¹Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

²Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρωπαϊκή Ένωση καταγράφεται μια κινητικότητα μεταξύ των πολιτών των κρατών μελών της, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των οποίων τα μέλη φέρουν και μια διαφορετική κουλτούρα, ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Παράλληλα, διατυπώνονται απόψεις σχετικά με το αν το παραδοσιακό σχολείο δύναται να διασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις αποδοχής της διαφορετικότητας και αν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης καθώς και στα σύνθετα ενδιαφέροντα μάθησης του σύγχρονου πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού. Οι όροι «πολυπολιτισμική κοινωνία» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του παιδαγωγικού προβληματισμού, γεγονός που αφορά και επηρεάζει άμεσα τους στόχους της αγωγής, κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συσχετιστεί με τη ζωή στην κοινότητα μιας περιοχής, δίδοντας έμφαση στα βιώματα και τις εμπειρίες. Κάθε μάθημα μπορεί να πάρει μία διαπολιτισμική διάσταση, σε πρακτικό επίπεδο, μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη και μπορεί να περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη εξατομικευμένων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων όσο και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Συνακόλουθα, θεωρούμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο ενδείκνυται για τέτοιου είδους διαθεματικές δραστηριότητες, με επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί και με δομικό στοιχείο τροποποίησης στην εκπαιδευτική πρακτική την «εργασία για το σπίτι» να γίνεται κατά τη διάρκεια διαβίωσης και φοίτησης του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο αποκτά μεγάλη σημασία ιδιαίτερα από την οπτική των γονέων δημιουργώντας κομβικά σημεία σύνδεσης ανάμεσα στην οικογενειακή ζωή και τη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον, Ολοήμερο Σχολείο, διαθεματικότητα, καινοτόμες δράσεις

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρωπαϊκή Ένωση καταγράφεται μια κινητικότητα μεταξύ των πολιτών των κρατών μελών της, που οφείλεται σε μια σειρά από αιτίες οικονομικής, κοινωνικής ή ακόμα και πολιτισμικής φύσης. Το αποτέλεσμα είναι ότι διαμορφώνονται οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, των οποίων τα μέλη φέρουν μια διαφορετική κουλτούρα, ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.

Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα οι συνέπειες είναι ήδη ορατές. Οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που να συνυπολογίζει την οικονομική ανάπτυξη και την πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, προτείνεται μια εκπαιδευτική πολιτική που να αποβλέπει στο να καταστεί η Ευρώπη μία από τις πιο ανταγωνιστικές οικονομίες στον κόσμο με *δυνατότητες αειφόρου ανάπτυξης, με περισσότερες και καλύτερης ποιότητας θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Ως κεντρικά ζητήματα χάραξης αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής προτάθηκαν τα εξής:

- Η ενσωμάτωση παραδοσιακών βασικών δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ώστε να προσκτώνται και να διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των μαθητών.
- Η ευχέρεια απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων από όλους, συμπεριλαμβανομένων των λιγότερο ευνοημένων ατόμων, όπως των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο, και των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
- Η πρόνοια για την προώθηση της επίσημης επικύρωσης βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να διευκολύνεται η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Η δυνατότητα για μετέπειτα απασχόληση⁵⁶.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο και συνυπολογίζοντας την αναβάθμιση της ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προβούν σε τολμηρές αλλαγές που να συνεπάγονται ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας και τολμηρό πρόγραμμα εκσυγχρονισμού των συστημάτων Κοινωνικής Πρόνοιας και Εκπαίδευσης. Ειδικά για τον τομέα της Εκπαίδευσης, το Συμβούλιο Παιδείας συνέστησε σε κάθε μέλος από τους εταίρους να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων,

⁵⁶ Δείκτες παρακολούθησης της προόδου εργασιών για την επίτευξη του συναφούς στόχου είναι: Ο αριθμός των ατόμων που ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται σε τομείς ανάγκης για νέες δεξιότητες, ο καθορισμός επιπέδων γνώσεων ανάγνωσης και γραφής, αριθμητικής/ μαθηματικών, σχετικά με την ικανότητα μεθοδολογίας για την απόκτηση γνώσεων, και το ποσοστό ενηλίκων με εκπαίδευση κατώτερη του πρώτου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε οιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση ενηλίκων, κατά ομάδα ηλικίας. Για περισσότερα, βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001, σχετικά με τις επακόλουθες εργασίες μετά την Έκθεση περί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, EE C204/3, 13.07.2001,

http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/2002/progobj_en.pdf

επικεντρωμένο σε κοινά μελετήματα και προτεραιότητες, αλλά και σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία (Συμβούλιο της Ε.Ε., 2002). Η παραπάνω σύσταση συνιστά αλλαγή του τρόπου με τον οποίο στα εκπαιδευτικά συστήματα επιχειρούνται κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ειδικά για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα παρατηρείται, κατ' ανάλογο τρόπο, η μετανάστευση οικονομικών κυρίως μεταναστών, η πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από τις αποκαλούμενες αναπτυσσόμενες -εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης- χώρες. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών προέρχεται από τις υπό ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση χώρες (ΚΕΕ, 2006: 118-125). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μεταβολή της σύνθεσης των τάξεων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, εξαιτίας της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών. Οι συγκεκριμένοι μαθητές εντάσσονται σε ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον από αυτό στο οποίο φοιτούσαν στο παρελθόν, με κίνδυνο οι περισσότεροι από αυτούς να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος (Νικολάου, 2000: 20-1).

Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, λήφθηκαν σημαντικές αποφάσεις προς αυτή την κατεύθυνση με πρόσφατο παράδειγμα την ψήφιση του Ν. 2413/96⁵⁷ (ΦΕΚ 124, τ. Α', 17/6/1996). Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου αυτού δίνεται η ευχέρεια να αυξάνεται ο αριθμός των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ιδρύοντας νέα ή μετατρέποντας απλά σχολεία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή ακόμα ιδρύοντας τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράλληλα, στο πλαίσιο υιοθέτησης ευρύτερων εκπαιδευτικών καινοτομιών, εντάσσεται και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας (ΥΠΕΠΘ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Αγωγής Καταναλωτή (ΠΙ, 2004). Μέσα από τα προγράμματα αυτά επιχειρείται η διάχυση των σύγχρονων τάσεων της Αγωγής σε όλα τα επίπεδα της Υποχρεωτικής, κυρίως, Εκπαίδευσης με ιδιαίτερη ευαισθησία στην ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών -με στόχο την υπέρβα-

⁵⁷ Σημειώνεται ότι προηγήθηκε το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 (ΦΕΚ 61/11-3-74) που προέβλεπε την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών, η Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/Ζ/4139/20-10-80 και οι Νόμοι 1404/83 (ΦΕΚ 173/24-11-83) και 1894/90 (ΦΕΚ 110/27-8-90) που θεσμοθετήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα.

ση των ορίων τους- και στη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001: 78).

Επιδιωκόμενος στόχος είναι η σύνθεση ενός σχολείου ίσων ευκαιριών, που σέβεται τις διαφορές, δίνει σημασία στην πολλαπλότητα της γλώσσας, αναδεικνύει τις διαφορές ως αξίες και προσφέρει εναλλακτικές δυνατότητες μάθησης μέσω βιωματικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μπερελής, 2001: 75-6). Αυτού του είδους οι δράσεις αφορούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και μπορούν να πραγματοποιηθούν με μεγαλύτερη ευκολία σε σχολικά περιβάλλοντα όπου εφαρμόζονται Προγράμματα Σπουδών ευέλικτου τύπου. Αυτού του είδους τα προγράμματα αναδεικνύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και εστιάζονται (Scheerens & Bosker 1997· Scheerens, 2000: 109· Sammons et al., 1995· Louis και Smith 1990: 23-47):

- στην αυτοδιαχείριση της εκπαιδευτικής μονάδας με έμφαση στο συντονιστικό έργο του Διευθυντή (πόροι, χώροι, εξοπλισμός),
- στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό προσωπικό,
- στην ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών του μέσα από δράσεις που να αντιστοιχούν στα έμφυτα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους,
- στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εμπλέκοντας τους γονείς και τους κοινωνικούς εταίρους.

Σχολικά περιβάλλοντα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου υφίστανται οι περιγραφόμενες συνθήκες, είναι τα Ολοήμερα σχολεία στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ολοήμερο Σχολείο και νέα προγράμματα σπουδών

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συναντάμε δυο τύπους Ολοήμερων Σχολείων, όπως και στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης (Deckert-Peaceman, 2004: 9-18· Αγγελοπούλου, 2004: 51-2): τα *κλειστού* τύπου και τα *ανοικτού* τύπου Ολοήμερα σχολεία.

Τα *κλειστού* τύπου είναι 28 στον αριθμό και λειτούργησαν σε πιλοτική μορφή σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα ανοικτού τύπου Ολοήμερα σχολεία, για τα οποία θα γίνεται αποκλειστικά λόγος από εδώ και πέρα, είναι εκείνα που έχουν επικρατήσει και σημειώνεται ότι το σχολικό έτος 2006-7 ένας αριθμός 150.000 περίπου μαθητών φοιτούν στο σύνολο των 6.500 περίπου ανοικτού τύπου ολοήμερων σχολείων (Loukeris et al., 2007).

Στα *ανοικτού* τύπου Ολοήμερα σχολεία κατά την πρωινή βάρδια, δηλ. το χρονικό διάστημα μέχρι το μεσημέρι, διδάσκονται τα υποχρεωτικά/ παραδοσιακά μαθήματα, ενώ στη μεταμεσημβρινή βάρδια ακολουθεί ένα πρόσθετο προαιρετικό πρόγραμμα, το οποίο συμπεριλαμβάνει την προετοιμασία των μαθητών στα μαθήματα της επόμενης ημέρας και την ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της

πρωινής ζώνης. Μεταξύ της πρωινής και μεταμεσημβρινής βάρδιας προβλέπεται διάλειμμα 45 λεπτών, προκειμένου να ξεκουραστούν οι μαθητές και να γευματίσουν στο χώρο του σχολείου σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα⁵⁸.

Σε γενικές γραμμές το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας θεσμοθέτησε τη λειτουργία του ανοικτού τύπου του Ολοήμερου σχολείου, όπως περιγράφηκε αδρομερώς παραπάνω, με μια σειρά από νομοθετικά διατάγματα⁵⁹, σύμφωνα με τα οποία ορίζονται οι παρακάτω βασικές κατευθύνσεις λειτουργίας του:

- α. η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα (μελέτη, πρόσθετες διδακτικές παρεμβάσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένα προγράμματα από τους δασκάλους των απογευματινών τμημάτων) και
- β. ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα ιδιαίτερης πολιτιστικής και κοινωνικής σπουδαιότητας, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Μουσική, Χορό, Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση), που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Έμφαση για την επιτυχή εφαρμογή του εμπλουτισμένου προγράμματος δίδεται στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικής, διεπιστημονικής, βιωματικής μορφής, καθώς και στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση συντείνουν και οι προτάσεις για υλοποίηση του προγράμματος εντός της λειτουργίας των διαθεματικών projects, θεωρούμενο το Ολοήμερο ως χώρος δημιουργίας αυθεντικών συνθηκών μάθησης εναλλακτικού τύπου, παράμετρος που συνάδει με τις βασικές αρχές των σύγχρονων τάσεων της αγωγής, όπως της Αγωγής για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κλπ. (Λουκέρης, 2005β).

Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα και ο πλουραλισμός των σύγχρονων κοινωνιών, τα υπαρκτά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά προβλήματα που πηγάζουν από τη συνύπαρξη των ποικίλων πολιτισμών, το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση μαθητών αλλά και ομάδων πληθυσμού οδήγησαν την εκπαιδευτική πολιτική σε έναν

⁵⁸ Στην Ελλάδα στα ευέλικτου τύπου Ολοήμερα σχολεία δεν προβλέπεται η προετοιμασία φαγητού μέσα στο σχολείο ούτε και οργανωμένα εστιατόρια με βοηθητικό προσωπικό (μάγειρες, τραπεζοκόμους κ.λ.π.), αλλά οι μαθητές φέρνουν μαζί τους πρόχειρο φαγητό και γευματίζουν στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο υπό την επίβλεψη του διδακτικού προσωπικού.

⁵⁹ Φ.50/76/121153/Γ1(13-11-02), Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-03, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003, Φ.50/132/90416/Γ1/28-8-2003, Φ12/773/77094/Γ1/28-7-2006

επαναπροσδιορισμό συναφών δράσεων για την αντιμετώπιση αυτών (Παλαιολόγου & Παπαχρήστος, 2001: 386). Έτσι, οι όροι «πολυπολιτισμική κοινωνία» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του παιδαγωγικού προβληματισμού, γεγονός που αφορά και επηρεάζει άμεσα τους στόχους της αγωγής, κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Ισχύει πλέον ως κοινός τόπος η άποψη ότι το παραδοσιακό σχολείο δεν διασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις αποδοχής της διαφορετικότητας και δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης καθώς και στα σύνθετα ενδιαφέροντα μάθησης του σύγχρονου πολυπολιτισμικού μαθητικού και μη πληθυσμού (Γκόβαρης, 2002: 348).

Συγκεκριμένα, η *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που αναγνωρίζει και σέβεται την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα των πολιτών. Συγκεκριμένα, οι βασικότερες αρχές της *Διαπολιτισμικής αγωγής* στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης είναι (Πανταζής, 2003: 102):

- Η αναγκαιότητα ύπαρξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα και η ικανότητα προσέγγισης διαφορετικών αντιλήψεων και τρόπων σκέψης, που είναι αποστασιοποιημένες από την κυρίαρχη κουλτούρα και τις οικείες παραστάσεις.
- Η έκφραση της *Διαπολιτισμικής αγωγής*, ως καθολική παιδαγωγική αρχή που αφορά το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών.
- Η ένταξη στη γενική αντίληψη, όπως αναφέρεται παραπάνω, ενός εκπαιδευτικού προσανατολισμού, όπου σημαίνοντα ρόλο έχει η συνεργατική διδασκαλία μεταξύ των μαθητών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση του χώρου και η γονεϊκή συμμετοχή.

Η πρόοδος ενός εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της *ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών* φαίνεται και από το βαθμό εκπροσώπησης των εθνοπολιτισμικών ομάδων στο διδακτικό προσωπικό του εκπαιδευτικού κορμού. Δεν είναι τυχαίο ότι η παρούσα κατάσταση της παντελούς έλλειψης τέτοιου προσωπικού αποτελεί σύμπτωμα της γενικότερης έλλειψης προόδου σε αυτόν τον τομέα. Μια εκπροσώπηση των εθνοπολιτισμικών ομάδων σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού θα έδινε τη δυνατότητα σε όλους μέσα στη σχολική κοινότητα, διδακτικό προσωπικό και μαθητές, να αναγνωρίσουν τα μέλη αυτών των ομάδων και ταυτόχρονα θα συνέβαλε στην αλληλεπίδραση και στην καλύτερη επικοινωνία του ευρύτερου σχολικού πληθυσμού και τού πληθυσμού των ομάδων αυτών (Μάρκου, 1996: 69-70).

Από την άλλη, η *ένταξη πολυπολιτισμικών ομάδων*, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν και περιθωριοποιημένες ομάδες ή ειδικές ομάδες πληθυσμού στους θεσμούς της κοινωνικής οργάνωσης, θεωρείται θεμελιακή προϋπόθεση για τη διατήρηση και την ανάπτυξη του συνεκτικού κοινωνικού ιστού, τη

στιγμή μάλιστα που το ζήτημα της εκπαίδευσης εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων σχετίζεται με τις διακρατικές σχέσεις σε παγκόσμιο επίπεδο (Μηλίγκου, 1997). Παράλληλα, η υγεία του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων εξαρτάται από την ένταξή τους μέσα στον κοινωνικό τους περίγυρο και την ανάλογη δραστηριοποίησή τους μέσα σε αυτό (Υγεία και ελληνική κοινωνία, 1998: 88). Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός πια ότι η εμφάνιση νέων προτύπων νοσηρότητας οφείλεται στα σύγχρονα πρότυπα ζωής των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών (Nettleton, 2002: 16). Πολύ περισσότερο η υγεία των ειδικών κοινωνικών ομάδων εξαρτάται σαφώς από τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο (κατοικία, εργασία, πράσινο, πλέγμα οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων) και από την ποιότητα της κοινωνικής συμμετοχής και ένταξης μέσα σε αυτόν.

Σε αυτό το πλαίσιο, η *εκπαίδευση* πρέπει να πάψει να είναι το βασικό εργαλείο για την αφομοίωση και την πολιτισμική ομοιομορφία. Πρέπει να γίνει ο χώρος, όπου οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας είναι καθοριστικής σημασίας, για να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, στο πλαίσιο μιας αλληλοεξαρτώμενης παγκόσμιας οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Μάρκου, 1998: 62). Ένα τέτοιο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία θα καταργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτό που αποκαλούμε *«περιθωριοποιημένες ομάδες του πληθυσμού»* ή *«ειδικές κοινωνικές ομάδες»*.

Η αξιοποίηση μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την υγεία και το περιβάλλον στο Ολοήμερο Σχολείο με σκοπό την αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων

Γενικά, η πολυπολιτισμικότητα απαιτεί ανοχή φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων, κυρίως όσον αφορά τον τρόπο εμφάνισης και διατροφής, τη γλώσσα τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και άλλες πολιτισμικές εκδηλώσεις. Κάτι τέτοιο καθορίζεται μέσα από μια διαρκή διαδικασία αμφισβήτησης και διερεύνησης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στο πλαίσιο μιας συνειδητής προσπάθειας για τη δημιουργία ενός αισθήματος δικαίου σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής (διδασκεία ύλη, διαδικασίες πειθαρχίας, στρατηγικές διδασκαλίας κ.λπ. (Ματσαγγούρας, 2003: 547). Και αυτό επισημαίνεται χαρακτηριστικά, γιατί *«μια κοινωνική διάκριση έχει πολιτισμικό χαρακτήρα, στο βαθμό που ως πρακτική συγκεντρώνει την ευρύτερη συναίνεση της κοινότητας μέσα στην οποία λειτουργεί. Η συναίνεση αυτή - όπως κάθε συναίνεση - γίνεται αντιληπτή από το νέο μέλος της κοινότητας (το παιδί, το νέο, τον έφηβο) ως τυπική απαίτηση για συμμόρφωση τόσο σε επίπεδο νοησιακό, όσο και στην πράξη. Στο βαθμό μάλιστα που μια εξωτερική και γενικευμένη προσδοκία για συμμόρφωση και ευθυγράμμιση με τη δεσπόζουσα οπτική και πρακτική μπορεί να λειτουργήσει και ως μηχανισμός μετατόπισης της ευθύνης που*

έχει το άτομο για τη *de facto* συμμόρφωσή του απέναντι στη ρατσιστική προσδοκία του περιβάλλοντος, διευκολύνει την εκ μέρους του αποδοχή του συγκεκριμένου τρόπου αντίληψης και πράξης» (Γκότοβος, 1996: 54).

Ειδικά μαθήματα επικεντρωμένα σε ζητήματα ανοχής και σεβασμού, χωρίς να θίγεται το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα έχουν ως αποτέλεσμα ακόμη περισσότερο την περιθωριοποίηση των «ξένων» παιδιών. Και αυτό, διότι το θέμα της ένταξης των «άλλων» αφορά το σύνολο της κοινωνίας όπου εντάσσεται και το σχολείο. Κεντρικό ζήτημα παραμένει η αμφισβήτηση της λογικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης: το αναλυτικό πρόγραμμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αρχική τους κατάρτιση, την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Κτιστάκης, 2001: 53).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της *εκπαίδευσης για την υγεία και το περιβάλλον* πρέπει να τονισθεί η *διαπολιτισμική* διάσταση ως ένα σύγχρονο μέσο προσέγγισης και εξοικείωσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο με την κουλτούρα της χώρας που διαμένουν. Ως εκ τούτου, η *διαπολιτισμική παιδαγωγική παρέμβαση* θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση διάνοιξης ενός διαύλου επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου σεβασμού των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών. Με βάση τη σημασία μιας τέτοιας παιδαγωγικής παρέμβασης, το σχολείο δύναται με συγκεκριμένα προγράμματα και έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997: 53).

Παράλληλα, σε ένα τέτοιο διαθεματικό πλαίσιο εργασίας με θέματα όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας και ο Πολιτισμός, συνηγορεί και η διεπιστημονικότητα ως αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία διατηρεί μεν τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, επιχειρεί δε με ποικίλους τρόπους και τεχνικές να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων. Απώτερος σκοπός αποτελεί η σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων μέσα από ευοίωνες συνθήκες δημιουργικής, διερευνητικής, συνεργατικής και συνθετικής μάθησης, επαναπροσδιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το ρόλο του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Λουκέρης, 2005α: 112 και 160).

Συγκεκριμένα, η σχέση περιβάλλοντος και σχολείου καθορίστηκε αρχικά τουλάχιστον από παράγοντες σχετικούς με τη διδασκαλία, τη μάθηση και ευρύτερα την ανάπτυξη του παιδιού (Παπαδημητρίου, 1998: 173). Η διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση βασίζεται στην κοινή αποδοχή, το σεβασμό και την ανάπτυξη πολιτισμικού πλουραλισμού μέσα στις κοινωνίες, όπως η παροχή ευκαιριών προς όλους τους μαθητές να μοιραστούν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, να διερευνήσουν τις εμπειρίες άλλων, να συζητήσουν για διαφορετικούς πολιτισμούς

σχετικά με τα γεωγραφικά, κλιματολογικά, γεωφυσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από το φυσικό ή το κοινωνικό περιβάλλον μιας χώρας ή ενός τόπου (Ματσαγγούρας, ό.π.). Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και δίδεται έμφαση στην ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών μέσα από την παρουσίαση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων τους (Παπαχρήστος κ.ά., 2001: 307), χωρίς αισθήματα ρατσισμού απέναντι στα ξενόφερτα στοιχεία.

Ενδεικτικές *κατευθυντήριες αρχές* στην εισαγωγή πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον είναι (Ματσαγγούρας, ό.π.):

- Οι μαθητές να αναπτύξουν, μέσα από μια βιωματική – συναισθηματική προσέγγιση των πολιτισμών, στάσεις και συμπεριφορές ελεύθερες από προκαταλήψεις και στερεότυπα, με αποτέλεσμα να αμβλυνθούν οι διακρίσεις.
- Να ασχοληθούν με θέματα ενδιαφέροντα, όπως τα μνημεία άλλων χωρών, τις διαφορετικές κουλτούρες, όπως αυτές αποτυπώνονται στο φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον, και τις συνήθειες υγιεινής ως κοινά κομβικά σημεία μεταξύ πολιτισμών ή στοιχεία διαφοροποίησης.
- Να αντιληφθούν την ολότητα του κόσμου και παράλληλα τον εαυτό τους ως μέλος μιας ευρύτερης κοινωνίας.
- Να αναπτυχθεί κλίμα αποδοχής και σεβασμού.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συσχετιστεί με τη ζωή στην κοινότητα μιας περιοχής, δίδοντας έμφαση στα βιώματα και τις εμπειρίες. Κάθε μάθημα μπορεί να πάρει μία διαπολιτισμική διάσταση. Κατά την άποψή μας, η *παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε πρακτικό επίπεδο, μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ανάπτυξη εξατομικευμένων ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων όσο και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Σκοπός θα είναι μια εκπαίδευση με έμφαση:

- στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών,
- στην ευελιξία του μαθήματος σε διδακτικές καινοτομίες σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας και
- στην υποστήριξη της ομάδας προκειμένου να μάθει να λειτουργεί με πνεύμα συνεργατικότητας.
- Μία τέτοια εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον -πέρα από την πολιτισμική της διάσταση- θα αποσκοπεί:
- τα άτομα να γίνουν μέρη του κοινωνικού συνόλου, συμμετέχοντας στην καταγραφή των παγκόσμιων κοινωνικοοικονομικών και πολιτι-

σμικών ζητημάτων που άπτονται της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και πώς αυτά σχετίζονται με τα προβλήματα υγείας,

- να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση μέσα από την παρατήρηση των οικοσυστημάτων του πλανήτη και πώς αυτά πλήττονται από άστοχες ανθρώπινες ενέργειες επιβαρύνοντας την ποιότητα ζωής των ατόμων αλλά και ολόκληρων οικοσυστημάτων,
- να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση των συνθηκών ζωής λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και οικολογικό πλαίσιο και των επιπτώσεων που αυτό έχει σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο,
- να κατανοήσουν την υπολανθάνουσα φάση ψυχοσωματικών ασθενειών, άμεσα σχετιζόμενες με το πλέγμα σχέσεων το οποίο βιώνει σε καθημερινή φάση το άτομο,
- να κατανοήσουν την ψυχοσωματική τους κατάσταση σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζουν, και να το συνδέσουν μέσω της γνώσης, της αντίληψης και της κατανόησης με τις ιδιαίτερες σωματικές, συναισθηματικές και πνευματικές τους ικανότητες,
- να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής ανακαλύπτοντας τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ περιβάλλοντος και υγείας.

Οι ειδικοί στόχοι μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα διακρίνονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, που μπορούν να αναλυθούν ως εξής:

- Οι *γνωστικοί* αφορούν την παροχή γνώσεων, όσον αφορά τη θέση, το ρόλο και τη χρήση του περιβάλλοντος ως πηγή ζωής και ευεξίας.
- Οι *συναισθηματικοί* αφορούν *αξίες – στάσεις*, οι οποίες θα εμφυσήσουν στους μαθητές την αξία της προστασίας του περιβάλλοντος ως σεβασμού στη ζωή γενικότερα, αλλά και την αξία της αναγνώρισης της αισθητικής, της πολιτιστικής και της συναισθηματικής διάστασης της φύσης.
- Οι *ψυχοκινητικοί* σχετίζονται με *ικανότητες – δεξιότητες*, οι οποίες θα δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν ικανότητες παρατήρησης, ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης, συνδιαλλαγής, έκφρασης και τεκμηρίωσης απόψεων και αξιών, καθώς και δεξιότητες για το χειρισμό εργαλείων και οργάνων.

Τέλος, μία αποτελεσματική διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται στο σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων, στην αξιοποίηση άλλων πολιτισμικών στοιχείων και στην αποδοχή συνηθειών εθνοτικών ομάδων, καθώς επίσης και στην εξατομικευμένη διδασκαλία και το ομαδοσυνεργτικό μοντέλο μάθησης. Παρέμβαση στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη σημαίνει (Loukeris et al., 2007):

- οργανώνω ένα διδακτικό περιβάλλον για όλους,
- δημιουργώ ομάδες μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες,

- προσφέρω στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους από το οικογενειακό και κοινοτικό τους περιβάλλον,
- ευαισθητοποιώ τους μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα, και
- διερευνώ τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις όπως η Εκπαίδευση για την Υγεία και το Περιβάλλον συγκροτούν αυτομάτως έναν πυρήνα διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ιωαννίδη, 2007), με προσδοκώμενα οφέλη την αποφυγή σύγκρουσης των αξιών του εκπαιδευτικού με τις αξίες των μαθητών και των οικογενειών τους και μείωση της ψυχικής απόστασης και της αμοιβαίας καχυποψίας απέναντι στο διαφορετικό (Loukeris et al., 2007)

Συνακόλουθα, θεωρούμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο ενδείκνυται για τέτοιου είδους διαθεματικές δραστηριότητες, με επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί και με δομικό στοιχείο τροποποίησης στην εκπαιδευτική πρακτική την «εργασία για το σπίτι» που θα γίνεται κατά τη διάρκεια διαβίωσης και φοίτησης του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο αποκτά μεγάλη σημασία ιδιαίτερα από την οπτική των γονέων δημιουργώντας κομβικά σημεία σύνδεσης ανάμεσα στην οικογενειακή ζωή και τη μάθηση.

Συμπέρασμα

Ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον με βιωματικές σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών και παιδαγωγικές πρακτικές, που αποσκοπούν στη δυνατότητα διερεύνησης και στήριξης της αυτοαντίληψή τους μέσω μιας άλλης σχέσης με τον κόσμο, ενισχύει τον παγκόσμιο προσανατολισμό της εκπαίδευσης, μειώνοντας τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Ο προσανατολισμός αυτός αποκτά νόημα μέσα από την ευκαιρία «ανοίγματος» της μάθησης προς το «διαφορετικό», η οποία παραπέμπει στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε μια σειρά κοινωνικών ζητημάτων. Μία γνωστική και συναισθηματική αναγνώριση των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών βιώνεται ως δυνατότητα κοινωνικής συμμετοχής και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (Pentini, 2005: 9 κ. εξ.). Αυτοί ακριβώς οι παράγοντες αποτελούν δομικά στοιχεία της κοινωνικής διάστασης στην υγεία του πληθυσμού. Το καθήκον μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αφορά κατάλληλους τρόπους συμμετοχής του ατόμου στον κοινωνικό περίγυρο σύμφωνα με ηθικούς κανόνες που εγγυώνται την πραγμάτωση τόσο της ατομικής του όσο και της κοινωνικής του υγείας.

Καταλήγοντας, θεωρούμε χαρακτηριστική την άποψη του Μορέν (1996: 8-9), η οποία αναφέρει ότι «το στοιχείο που χαρακτηρίζει την ανθρωπότητα είναι η *unitas multiplex*, η ενότητα στη διαφοροποίηση, η γενετική, εγκεφαλική, πνευματική και συναισθηματική ενότητα του είδους μας, του οποίου οι αμέτρητες δυνατότητες εκφράζονται μέσω της πολυμορφίας των πολιτισμών. Η πολυμορφία είναι το πολύ-

τιμο πετράδι στο στέμμα της ανθρώπινης ενότητας και αντίστροφα, η ενότητα είναι το πετράδι στο στέμμα της ανθρώπινης πολυμορφίας. Όπως ακριβώς πρέπει να εδραιωθεί μια ζωντανή διαρκής επικοινωνία ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, έτσι πρέπει να εδραιωθεί μια ζωντανή διαρκής επικοινωνία ανάμεσα στα ξεχωριστά πολιτιστικά, εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά, από τη μια μεριά, και, από την άλλη, στην απτή πραγματικότητα ενός κόσμου που είναι η πατρίδα όλης της ανθρωπότητας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Deckert-Peaceman, H. (2004). All day long in school? A critical view on a major current school reform in Germany. *The International Journal of Learning*, v. 12, Issue 1, 9-18.
- Louis, K. S. & Smith, B. A. (1990). Teachers' work: Current issues and prospects for reform. In: *Productivity and performance in educational organizations*. (Ed. P. Reyes). Newbury Park: Sage, 23-47.
- Loukeris, D., Karabatzaki, Z. & Syriou, I. (2007). Intercultural education and Day long school in the Greek educational reality: Evaluation of the institution according to the opinions of the Directors and teachers in charge, *Cahiers de Psychopedagogie Curative et Interculturelle*. Ioannina: Laboratoire d' Education Speciale et Curative (LAB.E.SPE.C.), v. 2.
- Nettleton, S. (2002). *Κοινωνιολογία της υγείας και της ασθένειας*. Βακάκη, Α. (μετάφρ.). Αγραφιώτης, Δ. (επιμέλεια-πρόλογος). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία, και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco - International Institute for Educational Planning, <http://www.unesco.org/iiep>
- Αγγελοπούλου, Δ. (2004). Σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου. Στο *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία* (Επιμ. Δ. Λουκέρης & Α. Μαρκαντωνάτου). Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Δια-πολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χρ. (2002). Πολιτισμός, πολιτισμικές διαφορές, πολυπολιτισμική κοινωνία – Αναφορές στην παθολογία της κυρίαρχης κατεύθυνσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τ. Δ', Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο* (Επιμ. Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φρ. Καλαβάσης. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 348-362.
- Γκότοβος, Αθ. Ε. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας. Έκθεση του Μαΐου 2000 που βασίζεται στις εργασίες της επιτροπής εργασίας για τους δείκτες ποιότητας*.
- Ιωαννίδης, Β. (2007). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εκπαίδευση για την Υγεία και το*

- Περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος* (επ. Κουλαϊδής). Αθήνα.
- Κτιστάκης, Γ. (επιμέλεια). (2001). *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Γ.Γ.Ν.Γ. Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη. Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών και Ερευνών. Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Λουκέρης, Δ. (2005α). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λουκέρης, Δ. (2005β). Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο σχολείο. Στο *Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία, Πράξη Αξιολόγηση* (επιμ. Λουκέρης, Δ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έκδοση: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. Π. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έκδοση: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μηλίγκου, Ε. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: το ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση* (σελ. 138-171). Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μορέν, Εντ. (1996). Γη πατρίδα. *Courrier της Unesco. Ειρήνη μια νέα αρχή*, τχ. 1, σελ. 8-10.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Αρπιοσχορα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Καινοτομίες-Δραστηριότητες,, Έρευνες, Προγράμματα*. <http://www.pi-schools.gr>
- Παλαιολόγου, Ν., Παπαχρήστος, Κ. (2001). Η Διαπολιτισμική διάσταση στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού. Στο Ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σελ. 386-392). Ξάνθη: Σπανίδη.
- Πανταζής, Β. Α. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8^{ος}, σελ. 97-112.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννίκας, Α., Μπαμπαρούτσης, Χ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, διαβίου μάθηση και οι στρατηγικές «ένταξης» των μειονοτήτων και των μετακινουμένων πληθυσμών: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: Χάρης, Κ. Π., Πετρουλάκης, Ν. Β., Νικόδημος, Σ. (επιμέλεια), *Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (Βόλος, 1999), με θέμα: «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική» (σελ. 295-315). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Ατραπός.
- Συμβούλιο της Ε.Ε. (2002). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 14-2-2002 σχετικά με τις επακόλουθες εργασίες περί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. ΕΕ C 142, 14-6-02.

Υγεία και Ελληνική Κοινωνία (Εμπειρική έρευνα). (1998). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Νόμοι – Υπουργικές αποφάσεις

N. 339/74

N. 1404/83

N. 1894/90

N. 2413/96

Φ12/773/77094/Γ1/28-7-2006

Φ/50/76/121153/Γ1/13-11-02

Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-03

Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003

Φ. 50/132/90416/Γ1/28-8-2003

Φ 818-2/Ζ/4139/20-10-1980

Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας

Ευαγγελία Καγκά

Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως ένα ποιοτικό «εργαλείο» προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και, παράλληλα, αντιμετώπισης του γλωσσικού και πολιτισμικού ηγεμονισμού. Το Portfolio είναι πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος, που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν σύμφωνα με την εξελικτική πορεία των γλωσσικών τους γνώσεων και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Η ανατροφοδότηση του περιεχομένου του Portfolio προϋποθέτει συστηματική εξάσκηση των μαθητών σε διαδικασίες στοχασμού, αυτοαξιολόγησης του τρόπου σκέψης και δράσης, καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε σταδιακά να είναι ικανοί να δομούν γνώσεις, να αναζητούν ερμηνείες και προσεγγίσεις βασιζόμενοι σε πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πολυγλωσσικά βιώματα.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυγλωσσία, πολυπολιτισμικότητα, αυτοαξιολόγηση.

Εισαγωγή

Σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ενωμένη Ευρώπη, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας αποκτά μείζονα διάσταση με τη συμβολή της στη δημιουργία ενός πολίτη, ο οποίος επικοινωνεί μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης και οικοδομεί σχέσεις αλληλοεμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, ανεξάρτητα από την εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική προέλευσή του.

Η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας και της πολιτισμικής πολυμορφίας αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως συνιστώσα ενίσχυσης του πνεύματος της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε κράτους-μέλους.

«Μια Ευρώπη πολύγλωσσων», όπως αναφέρει ο Eco (1995), «δεν είναι η Ευρώπη των ανθρώπων που μιλούν σωστά πολλές ξένες γλώσσες, αλλά ανθρώπων που συναντιούνται και, μιλώντας ο καθένας τη δική του γλώσσα, μπορούν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα του άλλου, την οποία βέβαια δεν θα μιλούν με ευχέρεια, αλλά κατανοώντας την, έστω και με δυσκολία, θα συλλαμβάνουν το πολιτιστικό σύμπαν που καθένας εκφράζει μιλώντας τη γλώσσα των προγόνων του και της παράδοσής του».

Η επικοινωνιακή ευελιξία και το «άνοιγμα» του πνεύματος απέναντι στην ετερότητα εκφράζουν την αποδοχή της επικοινωνίας ανάμεσα στον εαυτό μας και

στον κόσμο (Lejeune, Zarate, 2003) και αποτελούν τα δομικά στοιχεία της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Το εγχείρημα της ποιοτικής διαχείρισης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας από τα κράτη-μέλη αναδεικνύει μια νέα τάξη γλωσσικής κουλτούρας, η οποία εστιάζεται στην καταπολέμηση της κοινωνικής περιθωριοποίησης και στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων που να εναρμονίζονται με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η ανάπτυξη της Ευρώπης σε μια ανταγωνιστική οικονομική δύναμη με εμπορικές σχέσεις με χώρες από όλη την υφήλιο διαμορφώνει ένα νέο οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στις παγκόσμιες στρατηγικές μάρκετινγκ και πωλήσεων. Για το λόγο αυτό, η απόκτηση γλωσσικών γνώσεων, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών εταίρων εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί κομβικό σημείο σε ό,τι αφορά την κινητικότητα των πολιτών και την παροχή ίσων ευκαιριών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι ανθρώπινες συναλλαγές, τόσο οι κοινωνικές όσο και οι οικονομικές, απαιτούν την εκμάθηση γλωσσών, προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία με τον άλλο για κάποιο κοινό στόχο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τουριστικές περιοχές της χώρας μας, όπου οι κάτοικοι μαθαίνουν να μιλούν εκείνες τις γλώσσες για τις οποίες έχουν κίνητρα κοινωνικά και οικονομικά (Τοκατλίδου, 2003).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, απαντώντας στην αναγκαιότητα αξιοποίησης της πολυγλωσσίας, προτείνουν την κατάκτηση «μερικής» επικοινωνιακής δεξιότητας σε διάφορες γλώσσες, ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργεί σε κάθε πολίτη η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του.

Για το χώρο της εκπαίδευσης το Συμβούλιο της Ευρώπης θέσπισε το Portfolio γλωσσών, με στόχο την υιοθέτηση στρατηγικών αυτοαξιολόγησης ως κεντρικό άξονα διεργασιών αναγκαίων για τη λειτουργική αξιοποίηση, διαχείριση και ανατροφοδότηση από το μαθητή, τον αυριανό πολίτη, (πολυ)γλωσσικών επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Φιλοσοφία και δομή του Ευρωπαϊκού Portfolio γλωσσών

Το Portfolio γλωσσών είναι ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο ανάλυσης γλωσσικών επικοινωνιακών αναγκών και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση στρατηγικών σχετικά με την οργάνωση της κατάκτησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή και με την ενσυνείδητη χρήση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής, στο πλαίσιο κατανόησης και διαχείρισης της πολιτισμικής πολυμορφίας.

Το Portfolio υπηρετεί τους στόχους της γλωσσικής ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, διότι συμβάλλει στην καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων, με τις οποίες ο πολίτης θα μπορεί να κατακτήσει και να χρησιμοποιήσει αποδεκτούς τρόπους του συμπερι-

φέρεισθαι (savoir-être) και του πράττειν (savoir-faire) σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μάλιστα, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Conseil de la Coopération Culturelle, 2000), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εστιάζονται:

- στην ευαισθητοποίηση ως προς την έννοια «κουλτούρα» (culture) και στην ικανότητα να χρησιμοποιούνται ποικίλες στρατηγικές, προκειμένου να δημιουργούνται οι επαφές με άτομα διαφορετικής εθνικοπολιτισμικής ταυτότητας,
- στην ικανότητα της πολιτισμικής διαμεσολάβησης και της αποτελεσματικής διαχείρισης αρνητικών σχέσεων και συγκρούσεων,
- στην ικανότητα κριτικής σκέψης, ώστε να επαναπροσδιορίζονται απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Η εφαρμογή του Portfolio στη διαδικασία διδασκαλίας / μάθησης ενισχύει την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης με την ενεργοποίηση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες στοχασμού (Little, 2003) σχετικά με προσωπικές πρακτικές γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, οι μαθητές αποκτούν σταδιακά δεξιότητες δόμησης και επεξεργασίας των γνώσεών τους στη/στις ξένη/ες γλώσσα/ες, ενώ παράλληλα παρατηρούν, αποτιμούν και καταγράφουν την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής τους συνείδησης.

Η δομή του Ευρωπαϊκού Portfolio γλωσσών είναι ίδια για όλα τα κράτη-μέλη και διακρίνεται σε τρία μέρη:

1. Στο Διαβατήριο γλωσσών
2. Στο Γλωσσικό Βιογραφικό
3. Στο Ντοσιέ

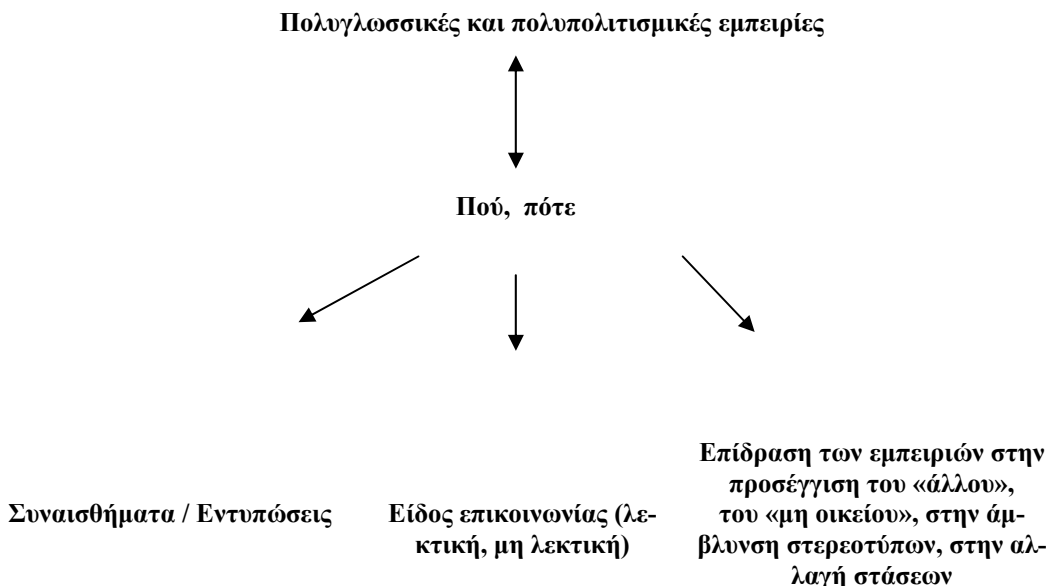
1. Στο **Διαβατήριο γλωσσών** ο μαθητής δίνει μια γενική εικόνα των γνώσεών του σε διάφορες γλώσσες, καταγράφοντας γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες που αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (A1=στοιχειώδεις, A2=εισαγωγικό, B1=βασικό, B2=μεσαίο, C1=ανώτερο, C2=ανώτατο) του Συμβουλίου της Ευρώπης, των οποίων το περιεχόμενο περιγράφεται συνοπτικά. Επίσης, στο Διαβατήριο γλωσσών ο μαθητής παρουσιάζει κάθε είδους πιστοποίηση που αποδεικνύει το επίπεδο των γλωσσικών του γνώσεων και παραθέτει χρονολογικά πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες του.

2. Στο **Γλωσσικό Βιογραφικό** ο μαθητής καταγράφει διαδικασίες, με τις οποίες χειρίζεται λειτουργικά την ξένη γλώσσα στην καθημερινή του ζωή. Επιπλέον, παρουσιάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί για να οικοδομήσει τη νέα γνώση. Επίσης, περιγράφει πολυπολιτισμικά

βιώματα του, μέσα από τα οποία αναδεικνύει τη διαμόρφωση προσωπικών αξιών, στάσεων και δράσεων σε ένα πλαίσιο αποδοχής της γλωσσικής και της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Τέλος, στο Γλωσσικό Βιογραφικό περιλαμβάνονται οι σελίδες αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Οι σελίδες αυτές περιέχουν επικοινωνιακές δεξιότητες-στόχους, όπως προσδιορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, και αφορούν σε ένα ευέλικτο σύστημα πιστοποίησης των γλωσσικών γνώσεων των πολιτών στα κράτη-μέλη. Οι λεκτικές πράξεις εγγράφονται στο πλαίσιο ανάπτυξης των τεσσάρων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) και αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας. Ο μαθητής αποκτά σταδιακά τη δεξιότητα ανίχνευσης των αναγκών του, ώστε να είναι ικανός να ανατροφοδοτεί σε τακτά χρονικά διαστήματα τις στήλες αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την εξέλιξη κατάκτησης της γλώσσας ως σύστημα και ως φορέα πολιτισμού, που είτε διδάσκεται στο πλαίσιο των σπουδών του, είτε μαθαίνει εμπειρικά μέσα από περιστάσεις της προσωπικής ή/και κοινωνικής ζωής του. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ταξινομεί, να αποτιμά, να επικαιροποιεί τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει στην/στις ξένη/ες γλώσσα/ες και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει και να αξιοποιεί δημιουργικά τις διαπολιτισμικές εμπειρίες του.

3. Στο **Ντοσιέ** ο μαθητής τεκμηριώνει την εξέλιξη των γνώσεών του στις διάφορες γλώσσες και τις επαφές του με άλλους πολιτισμούς. Μέσα στο Ντοσιέ ο μαθητής καταχωρίζει στοιχεία που απεικονίζουν αυτά τα οποία έχει καταγράψει μέσα στο Διαβατήριο γλωσσών και στο Γλωσσικό Βιογραφικό. Ο μαθητής μπορεί να προσθέτει ή/και να αφαιρεί στοιχεία, όποτε ο ίδιος το θεωρεί απαραίτητο.

Η ένταξη του Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύει μια παιδαγωγική ισότητα (Banks, 2001) και μια ποιοτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Οι μαθητές μέσα από πρακτικές αυτοαξιολόγησης έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τα προσωπικά τους πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά βιώματα, να αντιλαμβάνονται έννοιες και θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να δομούν με ευέλικτο και κριτικό πνεύμα τη διαπολιτισμική τους συνείδηση. Με τη χρήση του Portfolio, οι μαθητές, αλλόφωνοι και μη, έχουν ίσες ευκαιρίες αποτίμησης και επαναπροσδιορισμού προσωπικών στάσεων και έξεων καθώς και ανατροφοδότησης της αυτοεικόνας τους.



Εφαρμογές του Portfolio στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Το Portfolio γλωσσών της χώρας μας (Καγκά, 2003) απευθύνεται σε μαθητές 12-15 χρονών και είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα αποδίδεται στην αγγλική, γαλλική και γερμανική. Αφορά όχι μόνο στις ξένες γλώσσες που ο μαθητής μαθαίνει εντός ή εκτός σχολείου, αλλά και στη μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της χώρας μας, καθώς και στην απόκτηση «μερικών» επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο προσωπικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Η αξιοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης του Portfolio στην παιδαγωγική πράξη αποτελεί μια καινοτομία με διττή λειτουργία:

α) ενθαρρύνεται η γλωσσική οικολογία, η ισορροπία δηλαδή μεταξύ των γλωσσών μέσα από διαδικασίες οικοδόμησης και εδραίωσης της ενσυναίσθησης των μαθητών,

β) ενεργοποιούνται διεργασίες επεξεργασίας γνώσεων, εμπειριών, βιωμάτων, προκειμένου ο κάθε μαθητής να έχει τη δυνατότητα να επιλέγει στοιχεία, να συσχετίζει δεδομένα, να διαμορφώνει απόψεις, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, να ανατροφοδοτεί και να συνθέτει το πολυπολιτισμικό του profil.

Οι μαθητές αναστοχάζονται για τη σχέση γλώσσας – πολιτισμού, επισημαίνουν τα προσωπικά τους πολιτισμικά στερεότυπα, επαναπροσδιορίζουν αξίες και αντιλήψεις, συνειδητοποιούν τη δυναμική της αλληλεπίδρασης ως στοιχείο επικοινωνίας με τον «άλλο».

Η φιλοσοφία του Portfolio διαχέεται οριζόντια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αποσκοπεί στην ενθάρρυνση των μαθητών να προσεγγίσουν συνειδητά τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα με γνώσεις, συναισθήματα και πράξεις.

Στο πλαίσιο αυτό, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, αποδομούνται στερεοτυπικές κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τους αλλόφωνους μαθητές ως «ξένους» και ως «διαφορετικούς» (βλ. και Γκόβαρης, 2001).

Οι δραστηριότητες εστιάζονται κατά βάση σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης οι οποίες, επαναλαμβανόμενες σε τακτά χρονικά διαστήματα, διευκολύνουν τους μαθητές να «οικοδομούν» γνωστικά, κοινωνικά και αξιακά σχήματα, προϋποθέσεις για την απόκτηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν αφορά αποκλειστικά την άριστη εκμάθηση πολλών γλωσσών, αλλά την κατανόηση των στάσεων και συμπεριφορών (Triantaphyllou, 2002), οι οποίες καθορίζονται από αξίες και κανόνες που διακρίνουν το κάθε πολιτισμικό περιβάλλον (Καγκά, 2002).

Άλλωστε, η εξοικείωση του ατόμου με διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες προάγει την κατανόηση άλλων συστημάτων έκφρασης, σκέψης και εμπειρίας, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικής συνείδησης μέσα από την αντιπαράθεση γλωσσολογικών κωδίκων.

Στη λογική αυτή οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται σε διαδικασίες διαμόρφωσης πολυπολιτισμικής συνείδησης (Φλουρής και Πασιάς, 1997, Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996) που συμβάλλουν:

- στην ενεργοποίηση μεταγνωστικών λειτουργιών, διότι οι μαθητές καλλιεργώντας την κριτική τους ικανότητα αποκτούν δεξιότητες ρύθμισης του τρόπου σκέψης τους και αξιολογικής ανατροφοδότησης των απόψεών τους, των πεποιθήσεων και της κοινωνικής συμπεριφορά τους,

- στην παρώθηση των αλλόφωνων μαθητών να εκφραστούν δημιουργικά, να «μιλήσουν» για τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, ώστε να αποβάλλουν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας.

Απώτερος σκοπός των πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που στηρίζονται στους παρακάτω άξονες:

Μαθαίνω να γνωρίζω τον εαυτό μου

Μαθαίνω να γνωρίζω τον άλλο

Μαθαίνω να επικοινωνώ

Μαθαίνω να συμβιώνω αρμονικά με τους άλλους

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω μέσα από την πράξη

Οι δραστηριότητες που παρατίθενται είναι ενδεικτικές και εντάσσονται στο 2^ο μέρος του Portfolio, στο «Γλωσσικό Βιογραφικό». Εστιάζονται στην εμπειρικό-βιωματική προσέγγιση της ετερότητας, ενώ παράλληλα ασκούν τους μαθητές σε πρακτικές επεξεργασίας αποτίμησης και διαχείρισης προσωπικών αξιών, γνώσεων και πράξεων. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να συνάδουν με την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

• **Το πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό βιογραφικό μου.** Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας ο κάθε μαθητής δημιουργεί το προσωπικό του βιογραφικό με στοιχεία που αφορούν:

- στη μητρική του γλώσσα,
- στη/στις γλώσσα/ες που μιλούν στο σπίτι,
- στη/στις γλώσσα/ες που μαθαίνει,
- στη/στις γλώσσα/ες που ήδη γνωρίζει,
- σε πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες (πότε, πού, σύντομη περιγραφή της εμπειρίας),
- σε περιστάσεις χρήσης γλώσσας/ών πέραν της μητρικής του (πότε, πού, σύντομη περιγραφή της περίπτωσης χρήσης λόγου).

Ο κάθε μαθητής οφείλει να εμπλουτίζει το βιογραφικό του μόνο όταν θεωρεί ότι έχει να προσθέσει ουσιαστικά στοιχεία, σημειώνοντας κάθε φορά την ημερομηνία καταγραφής των στοιχείων αυτών.

• **Το διαπολιτισμικό μου ημερολόγιο.** Για την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας ο κάθε μαθητής, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, οργανώνει χρονολογικά το ατομικό του διαπολιτισμικό ημερολόγιο με βάση τις παρακάτω θεματικές:

- Διαπολιτισμικές εμπειρίες (εντός σχολείου, στην καθημερινή ζωή).
- Επαφή με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς στην καθημερινή ζωή (μουσική, κινηματογράφος, αθλητισμός, διαδίκτυο, λογοτεχνία, τέχνη, γαστρονομία, κ.λ.π.).
- Δραστηριότητες και σχέδια εργασίας στο πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, που εξοικειώνουν το μαθητή με την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας.

Το περιεχόμενο της κάθε θεματικής δεν αποτελεί μια στείρα καταχώρηση στοιχείων και πληροφοριών. Ο κάθε μαθητής μέσα από προσωπικές εκτιμήσεις, επισημάνσεις και σχολιασμούς ανιχνεύει τις αξίες του, διατυπώνει τις κρίσεις του, διαμορφώνει τις αρχές του, τεκμηριώνει τις θέσεις του.

Μέσα από τέτοιας μορφής δραστηριότητες, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σταδιακή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους συνείδησης και την εξέλιξη γνωστικών και συναισθηματικών τους στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

• **Παιχνίδια ρόλων, σχέδια εργασίας, δραματοποίηση, παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες.** Οι ομαδικές και οι ανά ζεύγη δραστηριότητες δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, διότι οι αλλόφωνοι μαθητές αισθάνο-

νται την αποδοχή των συμμαθητών τους, ενισχύεται η συναισθηματική τους ασφάλεια και η αυτοεκτίμησή τους, ενώ τους δίδεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους απαλλαγμένοι από το άγχος του «καλού» και του «κακού» βαθμού. Επιπλέον, με την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών μειώνονται οι αντικοινωνικές συμπεριφορές που οφείλονται κατά μείζονα λόγο στην αμφισβήτηση του «διαφορετικού», στην έλλειψη σεβασμού απέναντι στην ετερότητα και στην επικοινωνιακή και πολιτισμική περιθωριοποίηση.

Μετά από κάθε δραστηριότητα οι μαθητές, στο πλαίσιο συμπλήρωσης του πολιτισμικού τους ατομικού φακέλου (Portfolio) μπορούν να καταγράφουν:

α) δεξιότητες που ανέπτυξαν προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, όπως: συνεργασία, αλληλεπικοινωνία, αποδοχή της άποψης του άλλου, τεκμηρίωση της σκέψης, πρωτοβουλία, αυτενέργεια κ. ά.

β) προσωπικά επιτεύγματα, όπως αναζήτηση πληροφοριών από εγκυκλοπαίδεια, διαδίκτυο, συνεντεύξεις, επικοινωνία με φορείς, πληροφορίες πολυπολιτισμικού περιεχομένου, εικαστική παρουσίαση, σύνθεση μουσικής, κατασκευές κ. ά.

Συμπέρασμα

Για την αποτελεσματική εξέλιξη των παραπάνω δραστηριοτήτων, προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, όπου ο διδάσκων θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τα πολιτισμικά τους βιώματα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού. Επιπλέον, ο διδάσκων θα πρέπει, με συνεχείς θετικές ανατροφοδοτήσεις, να παρωθεί και να διευκολύνει τους μαθητές σε διεργασίες αυτοαξιολόγησης, μέσα από τις οποίες, οι ίδιοι, θα οικοδομούν σταδιακά τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και τη δημοκρατική συμπεριφορά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conseil de la Coopération Culturelle (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Division des langues vivantes.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Eco, U. (1995). (Μτφρ.: Α. Παπασταύρου). *Η αναζήτηση της τέλειας γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καγκά, Ε. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 66-71. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio)*. Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.
- Καγκά, Ε. (2004). Portfolio γλωσσών: Καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού. *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καγκά, Ε. (2005). Η δημιουργική αξιοποίηση της πολυμορφίας, γλωσσικής και πολιτισμικής, στο Ολοήμερο Σχολείο. *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμός και προσδοκίες*, Επιμέλεια: Β. Σακκάς. Αθήνα: Ατραπός.
- Little, D. (2003). Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes. *Le français dans le monde*, Numéro spécial, juillet 2004, 107-117.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde*, Numéro spécial, juillet 2004, 32-46.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Triantaphyllou, A. (2002). *Pour une anthropologie des échanges éducatifs*. Bern : Peter Lang.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). *Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του Ευρωπαϊσμού. Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



3^ο Κ.Π.Σ. \2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1<ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1<ΚΑΤ. ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1β

«Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης»

Συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)

ISBN 978 960 407 181 4